



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

ANA KARLA LEMOS BYRON DE LIMA

**DIFICULDADES NA ESCRITA DA CRIANÇA: LEVANTAMENTO DE  
QUESTÕES**

RECIFE  
2016

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM

ANA KARLA LEMOS BYRON DE LIMA

**DIFICULDADES NA ESCRITA DA CRIANÇA: LEVANTAMENTO DE  
QUESTÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Curso de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Glória Maria Monteiro de Carvalho.

RECIFE  
2016

ANA KARLA LEMOS BYRON DE LIMA

**DIFICULDADES NA ESCRITA DA CRIANÇA: LEVANTAMENTO DE  
QUESTÕES**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem

Data apresentação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glória Maria Monteiro de Carvalho  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Galindo de Oliveira Pontes  
1º Examinador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Vilar de Melo  
2º Examinador

## AGRADECIMENTOS

Não se trata aqui, precisamente de um agradecimento, mas um (re) conhecimento. O reconhecer que este aprendizado é um resultado plural. Aqui, tem um pouco de todos em mim. Olho-me em e reconheço em todos que passaram por mim e deixaram marcas que fazem parte da minha trajetória. Por isso, colaboradores do que escrevo. Pois de forma direta ou indireta, contribuíram para o resultado desta pesquisa.

Ao Deus da minha vida. Sem Ele não poderia ter chegado aonde cheguei. Até aqui Ele tem me ajudado.

À minha eterna e saudosa mãe; guerreira, que lutou bravamente para que eu pudesse sere ter os pés fincados na ética, na verdade; no compromisso com o outro e acima de tudo, no amor.

Ao meu esposo amigo que, pacientemente, caminhou e caminha lado a lado comigo, nos momentos diversos.

Aos meus filhos e noras que conseguiram compreender minhas ausências, quando tantos programas quiseram realizar.

Aos meus familiares que me ensinaram a ser mais forte, a não desistir em meio às adversidades; os percalços que a vida oferece.

À minha amiga irmã Miriam de Holanda; suporte em vários aspectos exemplo de amor, ao qual sem ela também aqui, não poderia estar.

Ao meu amigo Claudemir, anjo, fiel, altruísta que Deus me apresentou nesta trajetória e caminhou comigo de mãos dadas.

Em especial à minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Glória Maria Monteiro de Carvalho que teve a “paciência” em me ouvir, em todos os momentos. Pela sua atenção e competência.

Aos professores (as) e companheiros (as) de mestrado.

À família da criança que se dispusera a cooperar sem nenhuma objeção para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao elenco da escola, da criança, que me receberam com muita atenção, e trouxeram grande contribuição a esta pesquisa.

Ao pessoal da Secretaria do Mestrado, em especial à “Nélia” que sempre foi para comigo atenciosa e amorosa.

À “criança ”que se fez presente em todos os encontros, e com sua inocência e vontade de aprender a escrever, me trouxe grandes ensinamentos, permitindo-me participar da história de sua vida, pois “diminui para ela crescer”.

## RESUMO

Este trabalho possui, como eixo, a investigação de dificuldades apresentadas pela criança, em sua produção escrita, procurando propiciar um melhor entendimento acerca do obstáculo que se interpõe a essa produção. Seu **objetivo geral** consiste em analisar “erros” que aparecem em produções escritas da criança, abordando esses “erros” como marcas do sujeito, na escrita infantil. Possui como **objetivos específicos**: identificar tipos de “erros” que aparecem em produções verbais escritas de uma criança; localizar os “erros” que constituem marcas do sujeito na escrita infantil; aprofundar o estudo dessas marcas do sujeito, concebendo-as como efeito da captura da criança pelo funcionamento (metafórico e metonímico) da língua. Pretendemos, também, destacar pontos relevantes no discurso do outro (familiares e elenco da Escola), no que diz respeito às dificuldades na escrita da criança, à medida que tais pontos venham contribuir para uma melhor compreensão dessas dificuldades. Esta proposta se fundamenta na abordagem da aquisição de linguagem de Cláudia de Lemos (2002) que, a partir de Saussure, Jakobson e Lacan, elege a noção de *captura* como explicativa da mudança, que ocorre no *infans*, de sua condição de não falante para uma condição de falante. Trata-se, portanto, de uma captura da criança pelo funcionamento estrutural da língua: os processos metafóricos e metonímicos, proposta a que se filia Sônia Borges (2006, 2011), no seu enfoque da aquisição da língua escrita. Serão também tomados, como fundamento teórico, Pommier (2011a; 2011b) e Lier-DeVitto e Andrade (2011). Pretendeu-se, ainda, abordar efeitos provocados por problemas que ocorrem na produção escrita infantil. A fim de alcançar os objetivos propostos, foram analisadas produções escritas de um sujeito – uma criança de 10 anos, aluna do 4º ano do ensino fundamental, que apresenta obstáculos nessas produções – sem comprometimento neurológico. A análise e discussão dessas produções – 10 textos escritos – indicaram que as dificuldades persistentes da criança, ao escrever, não poderiam ser atribuídas a uma falta de habilidade cognitiva, conforme referida por seus familiares e pelo elenco da Escola. Desse modo, pudemos destacar implicações referentes a problemas que ocorrem no percurso de aquisição da língua escrita. Finalmente, acreditamos, portanto, que os resultados desta pesquisa trarão efeitos sobre profissionais que lidam com a questão dos obstáculos que se apresentam à criança, em sua escrita, pretendendo, com isso, trazer uma contribuição a essa área, buscando sugerir que outros tipos de dificuldades de aprendizagem podem ser olhados de uma forma mais contextualizada. Nessa perspectiva, o que a pesquisa traz, em seu bojo, não esgota as contribuições teóricas e práticas deste estudo, uma vez que sugere que o discurso a que as crianças estão expostas e vulneráveis a todo instante – **o discurso do outro sobre elas**–, parece revestido de um poder que sugere a elas seus sucessos e fracassos.

**Palavras-chave:** Aquisição de linguagem escrita. Captura. Processos metafóricos e metonímicos. Dificuldades na escrita. Discurso do outro.

## ABSTRACT

This research work has as its axis the investigation of difficulties shown by the child in her/his written production aiming at providing a better understanding of the obstacle that is interposed against such production. Its **general objective** consists in analyzing “errors” which appear written production of the children, approaching these “errors” as one’s marks in the children’s writing. It has as **specific objectives**: identifying types of “errors” which appear in the verbal written production of a child; spotting the “errors” which constitute subject’s marks in the children’s writing; deepening the study of these subject’s marks considering them as an effect of the capture of the child by the functioning (metaphoric and metonymic) of language. We also intend to highlight relevant points in the discourse of the other (family and school members) concerning difficulties in the child’s writing, so that such points may contribute to a better understanding of those difficulties. This proposal is founded on Cláudia Lemos’s (2002) approach of language acquisition who, from Saussure, JakobsonLacan elects the notion of capture as explanatory of the change which takes place in the *infans* going from her/his condition of non-speaker to speaker. It is, therefore, all about a capture of the child by the structural functioning of the language: the metaphoric and metonymic processes, a proposal to which Sônia Borges (2006, 2011) agrees in her approach of written language acquisition. Pommier (2011) and Lier-DeVitto and Andrade (2011). It is intended also to address effects caused by problems that occur in the production child writing. In order to achieve the proposed objectives, written production of a subject were analyzed - a child of 10 years, 4th year student at the elementary school, which features obstacles such productions - without compromising neurológico. A analysis and discussion of these productions - 10 texts written - indicated that the continuing difficulties of the child, writing, could not be attributed to a lack of cognitive ability, as reported by their families and by the cast of Escola. Dese way, we highlight implications for problems that occur in the course of acquisition written language. Finally, we believe, therefore, that the results of this research will bring effects on professionals who deal with the question of the obstacles that are presented to the child, in his writing, intending thereby to make a contribution to this area, seeking to suggest that other types of learning disabilities can be looked at in a more contextualized. In this perspective, the research brings in its wake, does not exhaust the theoretical and practical contributions of this study, since it suggests that the speech to which children are exposed and vulnerable at all times - the speech of others on elastin, it seems coated with a power that suggests to them their successes and failures.

Keywords: Acquisition of written language. Catch. Metaphoric process and metonymic. Difficulties in writing. Discourse of the others.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	10
<b>2.1 Estruturalismo linguístico e aquisição de linguagem</b> .....	10
2.1.1 <i>Ferdinand de Saussure e a concepção sistêmica de língua: noções básicas</i> .....	10
2.1.2 <i>Jakobson: processos metafóricos e metonímicos</i> .....	20
2.1.3 <i>A noção de captura na abordagem da aquisição de linguagem oral</i> .....	21
2.1.3.1 <i>Conceito de sujeito do inconsciente</i> .....	23
2.1.4 <i>Aquisição de linguagem escrita</i> .....	24
<b>2.2 Dificuldades na escrita da criança</b> .....	32
2.2.1 <i>A escrita sintomática e o jogo significante</i> .....	32
2.2.2 <i>Problemas clínicos da escrita: a abordagem de Gérard Pommier</i> .....	39
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	49
<b>4 RESULTADOS</b> .....	52
<b>4.1 Fragmentos da história de L</b> .....	52
<b>4.2 Apresentação dos resultados</b> .....	55
<b>4.3 Análise e discussão dos resultados</b> .....	67
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	83

## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que, há décadas, grupo de crianças vem sendo alvo de interesses de educadores, pesquisadores e terapeutas no que diz respeito às chamadas “dificuldades de aprendizagem”, dificuldades essas que são relacionadas, sobretudo, à leitura e escrita. Essa inquietude social, ao longo do tempo vem trazendo sérios problemas às crianças que não se desenvolvem nessa área. Hoje, as crianças, de um modo geral, são avaliadas quantitativamente, isto é, considerando se alcançam médias maiores ou menores que seus amigos de sala. Dessa forma, e na maioria das vezes, sem embasamento ou fundamentação teórica, são detectadas as defasagens ou atrasos em alguma matéria específica, por educadores, responsáveis e especialistas da área. O olhar desse outro, por sua vez interfere na forma como o aluno se vê, ou seja, ele pode se descobrir como sendo capaz ou não de aprender, construindo então, para si, mecanismos que atrapalham o seu desenvolvimento, ou que o fazem se desenvolver de forma satisfatória.

Diante de minha prática como educadora e psicopedagoga, é que surgiu, em mim, certa inquietude ao me defrontar com discursos de colegas de profissão e de pais de alunos, quando se deparavam com alguma dificuldade de aprendizagem nesses alunos. Observei que, na maioria das vezes, o objetivo maior era a progressão das crianças de uma série para outra, apesar de compreenderem que algumas delas ainda não tinham atingido o que se era esperado para sua faixa etária, levando-me a pensar que o foco maior era o de satisfação social ou de mascarar as possíveis dificuldades que esses pais e/ou professores têm em acompanhar seus alunos ou filhos.

Por sua vez, é importante ressaltar que essas crianças, quando avaliadas em seu cotidiano, apresentam lacunas que, pelo nível de exigência de professores em sala de aula e de seus pais, não conseguem alcançar o que lhes é proposto. Assim, vários alunos chegam ao término de sua série com acúmulo de dificuldades e isso se transforma num dos maiores problemas, o que faz, então, sentirem-se incapazes e com receio de tirarem suas dúvidas. Essas dúvidas, portanto, avolumam-se de uma série para outra, fazendo com que eles sejam, de antemão, “diagnosticados” como incapazes, ou como apresentando algum sintoma ou alguma síndrome, sendo colocada, a eles apenas, a responsabilidade de todo esse suposto “fracasso”, em virtude da insistência de suas dificuldades que ganham destaque no que se refere à leitura e escrita, conforme, inicialmente, pontuado.

Este trabalho possui, então, como eixo, a investigação de dificuldades apresentadas pela criança, em sua produção escrita, procurando propiciar um melhor entendimento acerca



do obstáculo que se interpõe a essa produção. Possui como **objetivo geral**, analisar “erros” que aparecem em produções escritas da criança, abordando esses “erros” como marcas do sujeito, na escrita infantil. Seus **objetivos específicos** consistem em: identificar tipos de “erros” que aparecem em produções verbais escritas de uma criança; localizar os “erros” que constituem marcas do sujeito na escrita infantil; aprofundar o estudo dessas marcas do sujeito, concebendo-as como efeito da captura da criança pelo funcionamento (metafórico e metonímico) da língua. Pretendemos, ainda, destacar pontos relevantes no discurso do outro (familiares e elenco da Escola), no que diz respeito às dificuldades na escrita da criança, à medida que tais pontos venham contribuir para uma melhor compreensão dessas dificuldades.

A relevância desta pesquisa reside, portanto, na tentativa de melhor compreender aspectos implicados nas dificuldades apresentadas, pela criança, na língua escrita. Nesse sentido, como efeito, pretendemos apresentar subsídios para identificar, compreender e sugerir formas de promover e favorecer educadores, pais, profissionais, linguistas, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e profissionais de áreas afins, no que diz respeito à tentativa de lidar, de forma mais embasada, no que se refere às dificuldades que constituem o foco desta pesquisa.

Diante do que fora abordado, fundamentaremos nosso estudo no que vem sendo estudado, no Interacionismo, na área da aquisição de linguagem, com base em autores que têm interesse nesse enfoque. Tentaremos, por meio de estudos de Lemos(2002), compreender o percurso linguístico da criança e sua captura pelos processos metafóricos e metonímicos. Tais estudos implicam uma releitura que a autora fez de Saussure (1995) que aborda o funcionamento da língua no Curso de Linguística Geral (CLG) e Jakobson (1985), acerca do funcionamento metafórico e metonímico da língua, em seu texto, “*Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia*”. A pesquisa se fundamenta também na proposta de Sônia Borges (2011) no que concerne à captura da criança pela língua e ao percurso por ela seguido quanto ao ler e escrever.

Traremos também, como fundamento, propostas sobre questões que dizem respeito a obstáculos em aquisição da língua escrita e, para tal, recorreremos a estudos do grupo de pesquisa liderado por Lier-DeVitto (sobretudo, LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011). Serão ainda usados como aporte, conceitos psicanalíticos de Gérard Pommier (2011a; 2011b) que traça a história da letra e da escrita em sua gênese e na clínica. Supomos que, nessa tentativa, poderemos dar indicações sobre a produção escrita de crianças com dificuldades nessa área, bem como sobre a relação entre tais dificuldades e o discurso dos que as rodeiam.

Acredita-se que a pesquisa oportunizará uma mudança no que diz respeito ao que se

poderá fazer em relação ao ensinar, mediar e diagnosticar, com mais precisão, essas crianças. Pretendemos também trazer algum efeito no que concerne a uma mudança na leitura e escrita das crianças que são consideradas com distúrbio de linguagem não definidos, trazendo, assim, um novo olhar, um novo discurso, para aqueles que lidam com o universo das dificuldades dessas crianças. Dessa forma, tentaremos trazer uma maior compreensão de como a criança adquire a linguagem por meio da releitura dos estudos de Lemos (2002) e sobre os obstáculos que ocorrem no percurso dessa criança quando capturada pela língua, especificamente no que diz respeito à linguagem escrita. Tentaremos ainda contribuir para que os que se debruçam nesse enfoque, possam ser auxiliados e possam encontrar alternativas por meio de nossa contribuição para os entraves que ocorrem quando lidam com as crianças que lhe são apresentadas e também por elas assistidas.

Nosso trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira parte, a “Fundamentação teórica”, trazemos o “Estruturalismo Linguístico e Aquisição da Linguagem” numa abordagem da aquisição da linguagem oral e escrita da criança e as “Dificuldades na *Escrita* da Criança” numa abordagem da escrita sintomática e de problemas clínicos dessa escrita. A segunda parte mostra o método de pesquisa utilizado, enquanto, na terceira, buscamos apresentar e discutir os resultados encontrados nos textos investigados; por fim, nas “Considerações finais”, destacamos alguns pontos decorrentes desta investigação, ao mesmo tempo em que levantamos algumas questões.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Estruturalismo linguístico e aquisição de linguagem

Na perspectiva de aquisição de linguagem aqui assumida, Lemos (2002) tenta compreender a maneira como a criança se constitui sujeito, passando da condição de *infans* para a condição de falante. Durante a formulação de sua abordagem teórica, recuperou os linguistas estruturalistas: Saussure e Jakobson, bem como se fez necessário o encontro com a obra de Lacan na Psicanálise, para definir o conceito de sujeito a ser assumido nessa proposta. Nessa releitura, Lemos (2002) formula as posições ocupadas pela criança, numa estrutura em que se faz presente a língua em seu funcionamento metafórico e metonímico, a fala do outro e a fala da criança. Assim, tenta compreender as mudanças na relação da criança com a língua, elegendo a noção de captura da criança pela língua como explicação para mudança de posição dessa criança durante sua trajetória linguística.

Diante do que fora colocado, faz-se necessário, antes de entrarmos na referida perspectiva da aquisição de linguagem, abordar alguns conceitos da teoria linguística de Saussure e Jakobson, bem como a concepção psicanalítico-lacanianiana de sujeito.

#### 2.1.1 Ferdinand de Saussure e a concepção sistêmica de língua: noções básicas

O mestre genebrino foi considerado o “Pai da Linguística”, por fazer uma cisão epistemológica e definir com exatidão o objeto do estudo do linguista: a língua.

Ao nos referirmos a Saussure fazemos menção ao Curso de Linguística Geral, de 1916, segundo Nóbrega e Basílio (2013) “que o tornou célebre”, mas que guarda em sua constituição fragmentos de diversas fontes: aulas, anotações de Saussure, anotações dos seus alunos, que frequentaram seus cursos entre 1907 a 1911. “O Cours” levanta uma série de problemas como apontado no prefácio da CLG, apesar de oferecer aos leitores uma aparência de unicidade, mas as anotações e fragmentos de seus alunos referidos, nele inserido, foram organizados pelos editores Charles Bally, Albert Sechehaye, com a colaboração de A. Riedlinger .

O Curso de Linguística Geral de Saussure, segundo Fiorin, Flores e Barbisan (2013), talvez seja o grande clássico da Linguística moderna. Pois para Ítalo Calvino, grande escritor italiano:

[...] os clássicos são: livros que exercem uma influência particular quando se impõem e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo e individual (CALVINO, 1998: 10-11). É o que acontece com essa obra de Saussure, pois desde sua publicação, criou um novo objeto para a Linguística, a *langue*, e suas teses sobre a língua [...], transformaram o fazer dos linguistas e alteraram a Linguística (FIORIN; FLORES; BARBISAN, 2013, p. 7).

### *Concepção de Língua*

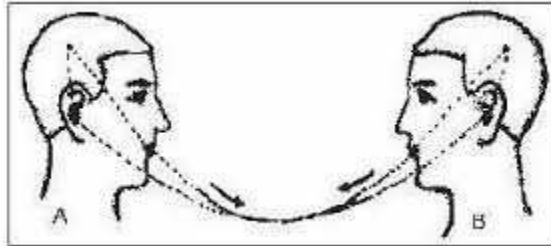
Ao tentarmos compreender o primeiro significado de língua observamos que no CLG é pontuado que:

[...] ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente [...] é ao mesmo tempo um produto social da faculdade de linguagem [...] um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. [...] (SAUSSURE, 2006, p. 17).

É uma abstração da realidade e que só ocorre de forma concreta através da fala e que só existe em nossas mentes: a dos falantes. Para Saussure (2006), a língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros e, ao darmos a língua o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação, pois:

A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Confirmando essa colocação, Saussure (2006, p.18) pontua que o ato da articulação das palavras “não se exerce, senão com a ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade. [...] é a língua que faz a unidade da linguagem”. Isto é, Saussure (2006) a considera uma instituição social. Por isso, é o objeto da linguística propriamente dita. No entanto, ele coloca que a esfera que corresponde à língua, no conjunto da linguagem, ocorre diante de um ato individual que reconstrói o circuito da fala, e que para se completar, supõe-se pelo menos dois indivíduos (figura 1):

**Figura 1 – Circuito da fala**

Fonte: Saussure (2006, p. 19)

O exemplo acima, nos permite, de forma mais precisa; compreender e distinguir as partes físicas (ondas sonoras) das fisiológicas (fonação e audição) e psíquicas (imagens verbais e conceitos). Aqui, fica claro que a imagem verbal não se confunde com o próprio som e que é psíquica, assim como o conceito que lhe está associado.

Maliska (2010) coloca que essa compreensão, não é completa, pois poder-se ia ainda distinguir a sensação acústica pura, a identificação desta sensação com a imagem acústica, dentre outros.

Maliska (2010, p.39) coloca que para ele “Saussure tenta uma primeira definição de Língua, enquanto conceito, como uma tentativa de marcar um porto seguro no meio da tempestade”. No CLG, é pontuado que, tomada em seu todo, ao contrário da linguagem, a língua é heteróclita e multiforme “[...] é um todo por si e um princípio de classificação”. (SAUSSURE, 2006, p. 17).

No entanto, Maliska (2010, p.39) coloca que, partindo desse princípio, observa que não há então, “nenhum espaço para exterioridade” ao ser colocado que ela é “um todo por si” e diz que ao ser colocada como “princípio de classificação” primeiro, invalida ou opõe-se a primeira por anular a ideia de todo [...]e segundo, por não esclarecer esse “princípio de classificação [...]” se é interno, efetuado por um dispositivo próprio e então “por si”, ou se é externo e solicita a presença de um elemento externo que anularia a ideia do “por si”. Para esse autor, Saussure não deixa claro: “De que ordem é o ‘princípio de classificação’, ou mesmo seu funcionamento na língua. Daí, podemos pensar que ele pode ser tanto interno como externo e, se ele for externo à própria língua, ela não é ‘por si’”.

Desse modo, como descrito no CLG *na língua só existem diferenças*.

E mais ainda: uma diferença supõe em geral termos positivos entre os quais ela se estabelece; mas na língua há apenas diferenças *sem termos positivos*. Quer se considere o significado, quer o significante, a língua não comporta nem idéias nem sons preexistentes ao sistema linguístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes deste sistema (SAUSSURE, 2006, p.139)

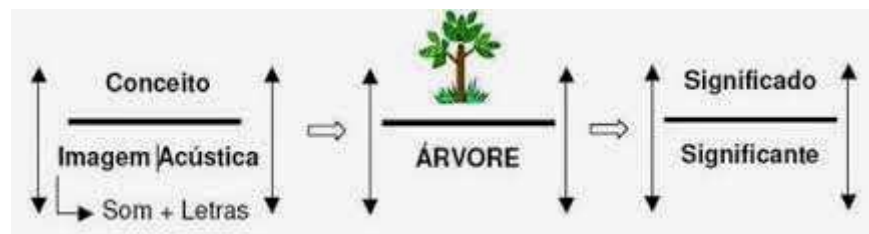
## *Signo - Significado e Significante*

O CLG pontua que:

Para certas pessoas, a língua, reduzida a seu princípio essencial, é uma nomenclatura, [...] uma lista de termos que correspondem a outras coisas. [...] ela não nos diz se a palavra é de natureza vocal ou psíquica [...] por fim ela faz supor que o vínculo que une um nome a uma coisa constitui uma operação [...] que está longe da verdade(SAUSSURE, 2006, p.79).

Essa visão simplista nos aproxima da verdade e mostra-nos que “a unidade linguística é uma coisa dupla que se constitui da união de dois termos. Como já pontuado acima sobre o circuito da fala, “O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem” (p. 80). No CLG, o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces representada pela figura abaixo, mas é importante observar “[...] que a imagem verbal não se confunde com o próprio som e que é psíquica, do mesmo modo que o conceito que lhe está associado” (p.20). O caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem, “[...] sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema”(p.80).

**Figura 2 – Signo linguístico**



No CLG sobre os signos linguísticos, também é abordado que “[...] embora sendo, essencialmente psíquicos, não são abstrações; [...]”, as associações comprovadas pelo consentimento coletivo e que constitui a língua “são realidades que têm sua sede no cérebro. [...]” os signos da língua são tangíveis; “a escrita pode fixá-los em imagens convencionais [...]” na língua, não existe senão imagem acústica, e esta pode traduzir-se numa imagem visual constante. “[...] se faz abstração dessa infinidade de movimentos necessários para realizá-la na fala [...], cada imagem acústica não passa [...], da soma dos números limitados de elementos ou fonemas [...]” evocados por um número correspondente de signos na escrita (SAUSSURE, 2006, p.23).

Assim, diante da figura acima, pode-se dizer, segundo o CLG, que signo é “a combinação do conceito e da imagem acústica [...], exprime o conceito “árvore” de tal

maneira que a ideia da parte sensorial implica a do total” (p. 81). Saussure (2006, p. 81) propõe “conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante [...]”, que têm a vantagem de assinalar a posição que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte.

Segundo Nóbrega e Basílio (2013, p. 142), a unidade da língua, fluída por natureza, ganha sua estabilidade num *sistema de valores*. Ou seja: “O signo do ponto de vista saussuriano, não é apenas uma relação binária, mas ele mesmo comporta um sistema de diferenças, esse não é um ponto de vista simples do signo e, conseqüentemente, da língua e linguagem”.

No que se refere também ao signo, Maliska (2010, p.51) coloca que,

O signo na verdade, é uma abstração, algo que está situado num plano que não é o da língua, pois na dinâmica interna da língua temos a noção de valor, em que está diferenças e oposições [...]; para entender o signo, há que puxá-lo para fora da língua, lá onde só há possibilidade de existir significante, significado, arbitrariedade e signo em abstração e, [...] para analisar o signo em sua dinâmica na língua, é levar em conta a noção de valor.

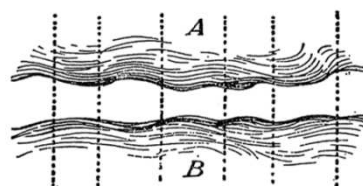
#### *A noção de valor*

No CLG é pontuado que “para compreender por que a língua não pode ser senão um sistema de valores puros, basta considerar [...] as idéias e os sons” que entram em jogo no seu funcionamento (p. 130). Para Saussure (2006, p. 130),

[...] não existem idéias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua [...] a substância fônica não é mais fixa, nem mais rígida, mas [...] uma matéria plástica que se divide, em partes distintas, para fornecer os significantes dos quais o pensamento tem necessidade (SAUSSURE, 2006, p. 130).

Saussure (2006, p. 130) representa o fato linguístico como “uma série de subdivisões, marcadas simultaneamente sobre o plano indefinido das idéias confusas (A) e sobre o plano não menos indeterminado dos sons (B)”<sup>1</sup>.

#### **Figura 3 – Fato linguístico**



Fonte: Saussure (2006, p. 131)

<sup>1</sup> O papel característico da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das ideias, mas servir de intermédio entre o pensamento e o som CLG (SAUSSURE, 2006, p. 131).

Ao se referir à língua Saussure (2006, p. 131) pontua que nela “não há, pois, nem materialização de pensamento, nem espiritualização de sons; [...] trata-se de o ‘pensamento som’ implicar divisões e de a língua elaborar suas unidades constituindo-se entre duas massas amorfas”.

Saussure (2006, p. 131) também a compara a uma folha de papel:

O pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro: assim tampouco, na língua se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som; só se chegaria a isso por uma abstração cujo resultado seria fazer Psicologia pura ou Fonologia pura.

A linguística trabalha, pois, no terreno limítrofe como pontuado no CLG onde os elementos se combinam: “*esta combinação produz uma forma, não uma substância*” (p.131). Portanto, é importante observar que no CLG é destacado os princípios da arbitrariedade do signo ao dizer que:

O laço que une o significante ao significado é arbitrário [...] entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: *o signo linguístico é arbitrário* [...] assim a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante (SAUSSURE, 2006, p.81)

Diante disso, o CLG nos traz que “não só os dois domínios ligados pelo fato linguístico são confusos e amorfos como a escolha que se decide por tal porção acústica para tal ideia é perfeitamente arbitrária [...]”, além disso, “a ideia de valor nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito” (SAUSSURE, 2006, p. 132).

Maliska (2010) ressalta que o valor é a relação arbitrária<sup>2</sup> de um signo com os demais signos de uma cadeia “linguageira”. Ele coloca ainda que:

Um valor de um termo resulta na presença simultânea de outros no interior do sistema. Dessa forma, temos que o valor relativo, depende da oposição com os demais termos. O valor não se confunde com a significação, pois esta é o efeito do signo (MALISKA 2010, p.51).

Em Saussure (2006) é pontuado, que se faz necessário esclarecer a referência que se faz ao valor quando esse se constitui como elemento de significação, para que não se reduza a língua a uma simples nomenclatura. O CLG coloca que a significação não é mais que a contraparte da imagem auditiva como as flechas dos esquemas a representa pois:

<sup>2</sup> A palavra *arbitrário* requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico); queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade CLG (SAUSSURE, 2006, p. 83).



Tudo se passa entre a imagem auditiva e o conceito, nos limites da palavra considerada como um domínio fechado existente por si próprio. [...] **eis o aspecto paradoxal:** de um lado o conceito nos aparece como a da imagem auditiva no interior do signo, [...] de outro este mesmo signo; a relação que une seus dois elementos é também a contraparte dos outros signos da língua (SAUSSURE, 2006, p.133, grifo nosso).

O CLG aborda que mesmo fora da língua, “todos os valores parecem estar regidos por esse princípio paradoxal [...] sempre constituídos por uma coisa *dessemelhante*; suscetível de ser *trocada* por outra, [...] por coisas *semelhantes* que se podem *comparar*” (p.134). Assim, na concepção de Saussure (2006):

**Uma palavra** pode ser trocada por algo **dessemelhante**: uma ideia; além disso, pode ser comparada com algo da mesma natureza: **uma outra palavra**. Seu valor não estará então fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser “trocada” por este ou aquele conceito, isto é, que tem esta ou aquela significação; **falta ainda compará-la com os valores semelhantes com as palavras que se lhe podem opor** (SAUSSURE, 2006, p.134, grifo nosso).

Saussure (2006, p. 135) ainda em suas pontuações corrobora com o que foi exposto sobre o valor ao dizer que:

O valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia; nem sequer da palavra que significa “sol” se pode fixar imediatamente o valor sem levar em conta o que lhe existe em redor; línguas há em que é impossível dizer “sentar-se ao sol”

Maliska (2010, p.51) diz que, no saber do genebrino, o valor é um elemento de significação, embora essa esteja dependente do valor. O que significa dizer que é o valor que estabelece que há uma relação na língua e ela é de oposição e pura diferença, seus termos e suas significações não se dão de forma positiva são a contraparte de um outro termo e serão as relações de oposição e diferença que conferem o valor.

Saussure (2006, p. 135) ainda acrescenta sobre valor que: “Se as palavras estivessem encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria de uma língua para outra correspondentes exatos para o sentido, mas não ocorre assim”.

Assim, ao se dizer que os valores relacionam-se a conceitos, o CLG destaca que “[...] são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. A característica do valor que mais se ajusta [...] é ser o que os outros não são” (SAUSSURE, 2006, p. 136).

**Figura 4 – Esquema do signo**



Fonte: Saussure (2006, p. 131)

No que se refere à figura acima, em Saussure (2006, p. 136), observa-se uma interpretação desse esquema, quando colocado que: “Em português um conceito “julgar” está unido à imagem acústica “*julgar*” que simboliza a significação [...] esse conceito não é senão um valor determinado por suas relações com outros valores semelhantes e sem eles a significação não existiria”.

É abordado, também em Saussure (2006, p. 136-137), que:

[...] se a parte conceitual do valor é constituída por relações e diferenças com outros termos da língua, pode-se dizer o mesmo da sua parte material. O que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação [...] Ademais, é impossível que o som [...], pertença por si à língua.

Assim podemos dizer que a diferença é que faz o valor. Pois Saussure (2006, p. 141) diante dessas diferenças, compara a língua a uma álgebra de termos complexos. “[...] entre as oposições, há umas mais significativas que outras; mas unidades e ‘fato de gramática’” são nomes diferentes “para indicar aspectos diversos de um acontecimento geral: o jogo das oposições linguísticas. Mas sendo a língua o que é [...] não lhe encontraremos nada de simples”.

Saussure (2006) coloca que a língua dita de outra maneira: “*é uma forma e não uma substância*” [...] (p. 141). Pois, “todos os erros de nossa terminologia, todas as maneiras incorretas de designar as coisas são suposições involuntárias que haveria uma substância no fenômeno linguístico. ‘*Nunca nos comenetraremos bastante dessa verdade*’” (p.141).

Carvalho (1979, p.63) nos traz uma relação de pares opositivos como: vogais orais/nasais (lá/lá); abertas /fechadas (réis,/reis); consoantes velares/alveolares (carro/caro); bilabiais orais e bilabiais nasais (bala/mala); 1ª e 2ª conjugação (vendar/vender); futuro do presente/futuro do pretérito (venderá/venderia); 1ª pessoa do singular/2ª pessoa do singular (tinha/tinhas); singular/plural (menino/meninos); masculino/feminino (a/o); acentos tônicos/átonos (pára (v) /para (prep.), para abordar o que Saussure diz sobre a língua: que nela “só

*existem diferenças*” e que segundo Carvalho (1979, p.63): “*um par nega o outro, o que um é o outro não é [...]*”, o valor existe tanto no plano do significante (mala/bala) como no de significado (menino/meninos), isto é “[...] um significante só vale em relação a outro significante, e o significado diante de outro significado”. Assim, o autor coloca que:

[...] na língua em seu funcionamento, um fonema delimita o valor de outro fonema, assim como um significado circunscreve o valor de outro significado, daí inclusive, os chamados *campos semânticos*: lar, casa, residência, moradia, domicílio, etc. [...] cada signo funciona como uma parcela semântica inserida na totalidade desse campo[...] cada signo tem seu valor próprio e, ao mesmo tempo, delimita o valor de outros signos (CARVALHO, 1979, p.63)

Conclui-se, então, com Carvalho (1979, p.63) que o “valor resulta sempre de relações sintagmáticas e de relações paradigmáticas entre os termos do sistema lingüísticos”.

### *Relações Sintagmáticas e Paradigmáticas*

Saussure (2006, p. 142) coloca que “num estado de língua, tudo se baseia em relações”. Para o genebrino, as relações e diferenças desenvolvem-se em esferas distintas sendo geradoras de certa ordem de valores. A oposição que ocorre nessas duas ordens se articula, “ambas indispensáveis para a vida da língua”. Essas relações são de duas ordens e ambas correspondem a duas formas de nossa atividade mental.

### *Relações sintagmáticas*

No que se refere à abordagem acima, sobre as “relações e diferenças” é importante ressaltar que de um lado, no discurso, como pontuado no CLG, os termos estabelecem, entre si, relações baseadas no caráter linear, excluindo a possibilidade de se pronunciarem dois elementos ao mesmo tempo (SAUSSURE, 2006, p. 142). Relações estas que segundo Arrivé (2010, p. 87) “se estabelecem entre as unidades consecutivas do discurso”. Constituem assim “combinações de unidades” que [...] se alinham um após outro na cadeia da fala. Tais combinações, que se apoiam na extensão, podem ser chamadas de sintagmas. No CLG é colocado que:

o sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas (por exemplo: re-ler, contra todos; a vida humana; Deus é bom; se fizer bom tempo sairemos etc.). Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos (SAUSSURE, 2006, p.142).

Arrivé (2010, p.88) coloca que “*o sintagma saussuriano começa com a combinação de dois termos, [...] e se amplia até limites que não são definidos*”, o que é corroborado por Saussure (2006, p.143), ao pontuar que a noção de sintagma se aplica não só a palavras, mas

aos grupos de palavras, às unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie (palavras compostas, derivadas, membros de frase, frases inteiras).

### *Relações associativas (paradigmáticas)*

Saussure (2006) ressalta que, por outro lado, diferente das relações acima citadas (as sintagmáticas), fora do discurso, as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória formando grupos dentro dos quais imperam relações diversas. Assim:

A palavra francesa “*enseignement*” ou a portuguesa “*ensino*”, fará surgir inconscientemente no espírito uma porção de outras palavras (*enseigner, renseigner, etc.* ou então *armement, changement, ou ainda éducation, apprentissage*), por um lado ou por outro, todas têm algo de comum entre si (SAUSSURE, 2006, p.143).

**Figura 5 – Esquema de relações associativas**



Fonte: Saussure (2006, p. 146)

Para o autor, essas coordenações se diferenciam das primeiras citadas, por não terem como base a extensão; mas sua sede está no cérebro; “elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo” chamadas por Saussure (2006) de relações associativas.

Ao nos basearmos no esquema acima, entenderemos que os grupos formados por associação mental “não se limitam a aproximar os termos que apresentam algo em comum; [...] cria tantas séries associativas quantas relações diversas existam”. (SAUSSURE, 2006, p.145).

O CLG aponta que “os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada. [...] Uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra” (p.146). Voltemos ao esquema acima citado, quando Saussure (2006) usa a palavra *ensinamento* para exemplificar que diante de um processo mnemônico, um único elemento linguístico nos leva a associações de outros termos como: aprendizagem, educação ensinar, ensinemos, armamento,

elemento etc e traz a reflexão de que “tudo o que compõe um estado de língua pode ser reduzido a uma teoria de sintagma e uma teoria das associações” (SAUSSURE, 2006, p.158).Compreendemos então que as relações sintagmáticas se estabelecem entre unidades igualmente presentes no discurso, em dois ou mais termos igualmente presentes numa serie efetiva (*relações in praesentia* ) e as associativas/paradigmáticas, unem termos ausentes da cadeia discursiva (*relações in absentia*) numa série mnemônica virtual, (SAUSSURE, 2006, p.143).

Mais tarde, à luz das ideias de Saussure (2006) no que se refere às relações acima citadas (associativas e sintagmáticas) Jakobson (2007) trará um novo olhar referindo-se à “combinação e seleção” – processos metonímicos e metafóricos.

### 2.1.2 Jakobson: processos metafóricos e metonímicos

Jakobson (2007), como pontuado no item acima, a partir das ideias de Saussure (2006), e baseando-se nas relações associativas e sintagmáticas, passa a ter um novo olhar sobre as mesmas, dando-lhes novo nome fundamentado nas figuras de linguagem já existentes na retórica clássica “Metáfora e Metonímia” – por isso, o eclodir do nome: polos metafóricos e metonímicos.

Segundo Jakobson (2007, p.34), para estudar de modo adequado, qualquer ruptura nas comunicações, deve-se compreender, primeiro, “a natureza e a estrutura do modo particular de comunicação que cessou de funcionar” (ao se referir às afasias<sup>3</sup>).

Esse mesmo autor pontua que a Linguística interessa-se pela linguagem em todos os seus aspectos – pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, pela linguagem em estado nascente, pela linguagem em dissolução.

Em *Linguística e Comunicação*, Jakobson (2007, p.48) se refere aos polos metafórico e metonímico, ressaltando que “toda forma de distúrbio afásico consiste em alguma deterioração mais ou menos grave, sendo da faculdade de seleção e substituição, ou da faculdade de combinação e contexto”, oscilando entre dois tipos de afasia: a relação de similaridade (distúrbio de similaridade) ou afasia de recepção, que também envolve deterioração das operações metalinguísticas e a relação de contiguidade que altera o poder de preservar a hierarquia das unidades linguísticas (conhecido como afasia de emissão).

Segundo Jakobson (2007, p. 48), metáfora é incompatível com o distúrbio da

<sup>3</sup> Se a afasia é uma perturbação da linguagem, como o próprio termo sugere, segue-se daí que toda descrição e classificação das perturbações afásicas deve começar pela questão de saber quais aspectos da linguagem são prejudicados nas diferentes espécies de tal desordem (JAKOBSON, 2007, p. 34).

similaridade e a metonímia com o distúrbio da contiguidade. Também pontua em seu texto, com o título “*Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia*” uma relação entre os campos *Linguísticos e Psicanalítico* e afirma que a competição entre os dois procedimentos, metonímico (da contiguidade) e metafórico (da similaridade), se torna manifesta em todo processo simbólico, quer seja subjetivo, quer social.

Diante do que foi abordado, é importante reiterar que nos filiamos à proposta de Lemos (2002) cujas linhas gerais serão colocadas a seguir, na abordagem da aquisição de linguagem oral, segundo DeVitto e Carvalho (2007), a fim de chegarmos à concepção de aquisição da linguagem escrita, segundo Borges (2006), que se inclui na linha de pesquisa inaugurada por aquela autora. Colocaremos, em seguida, de forma sucinta, a noção lacaniana de sujeito do inconsciente, uma vez que foi essa concepção assumida por Claudia de Lemos, em sua proposta teórica.

### 2.1.3 A noção de captura na abordagem da aquisição de linguagem oral

Lier-DeVitto e Carvalho (2007) pontuam que Lemos (1992) se volta para o estruturalismo europeu dos linguistas Saussure e Jakobson, envolvendo a noção de língua como sistema em sua proposta e colocam que: “se nos processos dialógicos, ficava em relevo o jogo da afetação entre falas, é fato que faltava ali uma *teoria sobre a linguagem* que explicasse os efeitos desse jogo e as mudanças na aquisição” (LIER DeVITTO; CARVALHO, 2007, p.134).

Diante dessa afirmação, essas autoras destacam que Lemos (1992) implica a língua, isto é, discorre sobre os processos metafóricos e metonímicos para interpretar as mudanças na fala da criança, assumindo-os como mecanismos descritivos e explicativos dessas mudanças, em sua proposta teórica.

Nessa perspectiva, a autora realça que, abordar a língua como sistema significa um obstáculo à ordenação em estágios. Em outras palavras, essa concepção de língua implica que ela não poderia ser concebida como passível de ser parcelada e ordenada (como em descrições gramaticais). Desse modo, devemos nos referir ao universo da fala da criança não como um desenvolvimento, mas sim, como mudança de posição da criança em relação à língua.

Segundo aquelas autoras, esse é o ponto diferencial, preponderante, na teoria de Lemos: “*o da ordem própria da língua*”, na abordagem da fala e nas mudanças que nela ocorrem. É nesse contexto, que se colocam as diferenças entre essa abordagem e a área da aquisição de Linguagem. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que Lemos (1992) não

exclui a Linguística, mas sua teoria assume, primordialmente, “*o compromisso com a noção de fala da criança*”. Aqui é onde ocorre um novo impasse e um desafio teórico se apresenta: o de abordar a mudança de um ponto de vista estrutural, mas não gramatical.

Atendendo a esse desafio, na releitura dos linguistas citados, Lemos (1992), propõe três posições da criança, na estrutura, como explicativas da mudança que ocorre no seu percurso de *vir-a-ser-falante*.

- **Na primeira posição**, ocorre uma dominância da fala do outro. Há, portanto, uma dependência da fala da criança à fala do outro, ou melhor, os enunciados infantis são constituídos de fragmentos dos enunciados do adulto (no caso, a mãe). Para Lemos (2002, p. 57), essa primeira posição se refere ao caráter fragmentado dos enunciados iniciais e de sua dependência da fala/interpretação do outro. Para ela, essa fragmentação não implica um antes da língua, pois há, desde sempre, uma língua em funcionamento, impedindo que se pense em coincidência entre a fala da criança e a do outro. Para Lemos (2002), nessa posição, retornam na fala da criança, enunciados de sua mãe, o que marca, do ponto de vista psicanalítico, uma alienação à fala do outro.
- **Na segunda posição**, ocorre uma dominância do funcionamento da língua que faz eclodir erros diversos. A criança não é capaz de reconhecer o próprio erro, ou seja, é impermeável à correção. Fica evidenciado que o investigador é assim surpreendido pela emergência das combinações singulares que parecem, ao mesmo tempo, pertencer e não pertencer à língua. Segundo Lemos (2002), a característica dessa posição são os erros e produções infantis insólitas. Ela pontua que, nessa posição, o sujeito emerge “no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas sequências paralelísticas” (LEMOS, 2002, p. 60). Os enunciados da criança, nessa posição, são passíveis de deslocamentos, de ressignificação, de abrir-se para significar outra coisa, isto é, são cadeias permeáveis a outras cadeias.
- **Na terceira posição**, há uma dominância da relação da criança com a sua própria fala, segundo Lier-DeVitto e Carvalho (2007, p.138). É o momento do desaparecimento, paulatino, dos erros, aparecendo, em sua fala, as pausas, reformulações e correções; ela reconhece a sua fala e a fala do outro. Lemos (2002) coloca que a característica dessa posição é uma suposta homogeneidade de sua fala, havendo uma ilusória estabilidade. A criança transita para a posição subjetiva de alguém que se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala,

pois, segundo Lemos (2002), consistem em instâncias não coincidentes.

É importante destacar que o deslocamento da criança de uma posição a outra é explicada, nessa proposta, pelos processos metafóricos e metonímicos, isto é, pela captura da criança por esses processos linguísticos. Ganha, portanto, especial destaque a noção de *captura* da criança pela língua:

Considerada sua anterioridade lógica [da língua] relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou (LEMOS, 2002, p. 55).

Assim, segundo Carvalho (no prelo), nessa linha de pesquisa, a entrada da noção de *captura*, como sendo uma noção axial, tornou incontornável, em seu interior, a presença do sujeito da psicanálise, **sujeito do inconsciente**, aquele que não tem controle sobre a língua. Desse modo, é importante abordar, mesmo que de forma sucinta, essa noção de sujeito.

### 2.1.3.1 Conceito de sujeito do inconsciente

Chemama (2002, p.209), quando conceitua sujeito, coloca que é o ser humano, submetido às leis da linguagem que o constituem, e que se manifesta de forma privilegiada nas formações do inconsciente. Ele aborda também que o sujeito em psicanálise é o sujeito do desejo que Freud descobriu no inconsciente. Esse sujeito do desejo é um efeito da imersão do filho do homem na linguagem. É preciso, pois, distingui-lo tanto do indivíduo biológico quanto do sujeito da compreensão. Não é, portanto, o eu freudiano (diferente do isso e do supereu). Nem tampouco é o eu da gramática. Efeito da linguagem não é um elemento dela: ele “ex-iste” (mantém-se fora), ao preço de uma perda, a castração.

Assim, esse autor coloca que o sujeito, para a psicanálise, “não sabe o que diz, nem mesmo que o diz”. Isso prova segundo Chemama (2002, p. 209) a existência de um outro lugar, de onde o sujeito exprime para si mesmo um desejo em expectativa “em suspenso” e pontua que: : “tudo se passa como se o lugar dos significantes, de onde “nos chegam” as palavras que articulamos (o grande Outro<sup>4</sup> de Lacan) fosse habitado por um sujeito de desejo

---

<sup>4</sup> **Outro, Outro**, s.m (alem.: [der] *Andere*; fr.: *autre, Autre*; ing.: *other*. Lugar onde a psicanálise situa além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina. Para a psicanálise, a elaboração das instâncias intra psíquicas é necessariamente acompanhada da atenção à relação do sujeito com o outro, ou com o Outro. Evidentemente, de início, a ênfase foi posta no lugar e na



enigmático”.

Diante do que fora abordado, é importante reiterar que nos filiamos à proposta de Lemos (2002), na qual é assumida a concepção lacaniana de sujeito, a fim de chegarmos à concepção de aquisição da linguagem escrita que se inclui na linha de pesquisa inaugurada por aquela autora.

No item que se segue, abordaremos, então, a perspectiva de Borges (2006) porque temos como desafio a compreensão da língua escrita da criança que é fascinante. Fascinante, porque nos traz interesse e curiosidade em dar continuidade aos estudos em pauta e por sabermos que apesar do que fora desenvolvido, ainda temos muito para ler e reler. Entendemos que o que buscamos não é estanque e esse é o cerne; o que fascina um pesquisador.

#### 2.1.4 Aquisição de linguagem escrita

Ao nos remetermos aos escritos de Borges (2006, p. 149) destaca-se a sua observação de que as concepções da linguagem escrita estão filiadas à Psicologia: “É desse campo do saber que advêm seus pressupostos”.

Em seguida, essa autora pontua que, ao desenvolver suas pesquisas, “o sujeito da Psicologia sai de cena, ou seja, a criança que, como um pequeno linguista, seria levada a controlar o processo de sua aquisição, dá lugar a um suposto sujeito alienado ao discurso do Outro” (BORGES, 2006, p.149). Esse Outro em Lacan, diz respeito ao universo simbólico em que todo sujeito está inserido.

Chemama (2002) coloca que é no “Outro da linguagem” que o sujeito irá tentar se situar, em uma busca sempre retomada, pois:

Ao mesmo tempo, nenhum significante consegue defini-lo. É pelo Outro que o sujeito tenta fazer aceitar, no chiste, a expressão de um pensamento obscuro, absurdo ou agressivo. Essa definição do Outro, como ordem da linguagem, por outro lado, se articula com a que pode ser produzida a partir do Édipo<sup>5</sup>, libertando esta última de qualquer elemento imaginário (CHEMAMA, 2002, p.156).

---

função daqueles em relação aos quais é formado o desejo da criança: mãe, pai, ou mesmo, em uma dimensão de rivalidade, irmãos e irmãs (CHEMAMA, 2002, p. 156).

<sup>5</sup> **Édipo (complexo de)**. (alem.: *Ödipuskomplex*; fr.: *complexe d’OEdipe*; ing.: *OEdipus complex*). 1. Conjunto de investimentos amorosos e hostis que a criança faz sobre os pais, durante a fase fálica. 2. Processo que deve conduzir ao desaparecimento desses investimentos e sua substituição por identificações.

S Freud rapidamente observou as manifestações do complexo de Édipo e avaliou sua importância, tanto na vida da criança como no inconsciente do adulto. “Encontrei em mim e em todo lugar – escreveu ele a W. Fliess, em 1897 – sentimentos de amor por minha mãe e de ciúme de meu pai, sentimentos que são, acredito, comuns a todas as crianças pequenas”. [...] “De fato todo indivíduo conheceu essa fase, mas a recalçou”. (CHEMAMA, 2002, p.55).

Borges (2006, p. 149) coloca que, recorrer a esse termo – o Outro –, como referência para falar do universo de discursos orais e escritos das crianças, seja em relação à sala de aula ou fora dela, discursos esses que, pra ela, propiciam a entrada na escrita. Pontua que, assim como nos trabalhos de Lemos, no que se refere à Aquisição de Linguagem, buscou igualmente recursos teóricos para refletir sobre tais questões como: “O que é escrever?”, “Que relação há entre oralidade e escrita no processo de aquisição da última?”, “Em que registro se dá o ato de escrever, ou seja, quais os limites de uma explicação psicológica para esse processo?”.

Segundo essa autora, ao observar “as produções escritas das crianças, mesmo as mais iniciais, pode ser visto um jogo gráfico [...] que tem sistematicidade mesmo com efeito de *nonsense*<sup>6</sup>”. Essas escritas são diferentes das produzidas em sala de aula, que tem como objetivo a alfabetização. Por isso mesmo, tal escrita inicial, não é vista “propriamente como escrita, mas como pertinente à sua *pré-história*, como diz Vygotsky, ou como uma *escrita pré-escolar*, segundo Ferreiro”. Esses autores, ressalta Borges (2006, p.150) têm o mérito enorme de haver despertado a atenção dos estudiosos para a importância dessas primeiras produções, pois, antes de seus trabalhos serem divulgados, a escrita inicial ainda não era considerada. Embora essa escrita seja apontada, por esses autores, como importante na gênese da alfabetização, não lhe conferiram o estatuto da escrita, que “fica reservado às unidades gráficas quando já fonetizadas”. Ela coloca que a regularidade e sistematicidade dessa escrita inicial não eram vista, por eles, como um enigma, que [...]“precederia a construção formal da escrita como representação da linguagem oral”.

Partindo desse pressuposto, a autora destaca o estranhamento provocado pelas formas não categorizáveis e pela heterogeneidade nas escritas iniciais das crianças. E, nesse sentido, ao observar o que inicialmente se apresentava na escrita das crianças, pontua que, embora indeterminadas do ponto de vista categorial, implicavam certa organização e menciona Saussure ao fazer relação sobre o funcionamento dos eixos paradigmáticos e sintagmáticos (*às leis gerais da linguagem*) e a Jakobson (*às leis da metáfora e da metonímia*) (BORGES, 2006, p.151).

---

<sup>6</sup> Freud (1905, p.174) coloca que [...]o *nonsense* em um chiste é um fim em si mesmo, já que a intenção de recobrar o antigo prazer no *nonsense* está entre os motivos da elaboração do chiste.No exemplo da pag. (63), que trata de um rapaz inteligente, mas desinteressa do pelo serviço de artilharia[...] um dos seus superiores diz“Itzig, você não serve para nada . Vou lhe dá um conselho: compre um canhão e faça sua independência!” [...] conselho que pode suscitar um riso franco , é um óbvio nonsense. Aqui para Freud o conselho é um mero *nonsense*,mas um *nonsense* chistoso e um chiste excelente. Ele pergunta (p.63) como se converte um *nonsense* em chiste?E segundo ele [...] que há sentido por trás dessachistosa falta de sentido, e tal sentido é responsável pela conversão do *nonsense* em chisteFreud ressalta que é importante a leitura dos comentários,sobre os chistes , pelas autoridades na introdução (p.19). Mas para maior aprofundamento sobre os chistes se remeter ao (Volume VIII) – Os Chistes e as suas Relações com o Inconsciente (1905).

Desse modo, a autora coloca que os elementos que participam das estruturas combinatórias – o que se observou na produção de algumas crianças –, não são meros registros sensíveis (perceptuais), ou mesmo de processos cognitivos que operam sobre unidades da escrita constituída. Parodiando Barthes, diz: “que não se trata aí de uma escrita da criança, mas da criança sendo escrita pelo Outro” (BORGES, 2006, p.151).

Cada escrita é, portanto, diferente, singular, dispondo de significantes como letras, blocos de letras, advindos da sua relação com esse Outro. Para essa autora, não se pode prever, mensurar, o tempo em que cada criança entra no jogo simbólico, no jogo das significações, para assim ter acesso a escrita.

Nos exemplos trazidos por Borges (2006) ao observar as pseudo palavras que vão se fazendo e se refazendo num movimento de perder e ganhar letras, observa-se que há um comparecimento de um jogo simbólico, e de relação. Ela coloca que: “É nesse jogo relativo ao funcionamento da língua, que é possível detectar o papel do Outro: perceber quais segmentos do discurso orais e escritos do Outro que cadeias *significantes* movimentam o que já se apresenta na escrita da criança” (BORGES, 2006, p.152).

Borges (2006), trás o exemplo da menina Rãimora, à medida que as transformações em seu texto, ao longo de seu processo de alfabetização mostram (mais que outras) que elas não podem, de fato, ser vistas como produtos de sua atividade cognitiva sobre unidades positivas, atestando a singularidade de cada criança e deixando visíveis os efeitos dos textos, que circularam na sala de aula, sobre sua produção.

Assim, fora observado que, desde os primeiros traçados das letras de Rãimora, de seu nome completo, e mesmo sem saber usar todas as letras, há presença desses significantes (letras de seu nome), que marcarão o acesso dessa criança à escrita. A autora indica a surpresa causada por essas produções, em que ocorre a ressignificação recíproca de unidades, em um jogo de semelhança e dissemelhança. Composições, que paulatinamente, foram inseridas no texto dessa criança, combinando-se com Rãimora os nomes: rato e gato e outros nomes de animais, revelando que o processo de aquisição da escrita não ocorre aleatoriamente, mas na relação da criança com o discurso do outro.

Nesse sentido, observa-se que, à luz das colocações feitas, é importante mergulharmos ainda mais no entendimento do mecanismo de escrever das crianças, considerando o discurso que as cercam.

Para isso, abordaremos a gênese da escrita alfabética, de acordo com Gérard Pommier (2011a). É importante ressaltar que essa abordagem possui como eixo, a noção psicanalítica

de recalque<sup>7</sup>, com sua outra face: o retorno do recalçado, sendo, portanto, em torno de tal noção que versarão nossas considerações sobre o referido tema. Chemama (2002, p. 185) coloca que: “o recalçado é representante psíquico, traço mnésico, ou lembrança que sofreu recalçamento no inconsciente”.

Lier-DeVitto e Arantes (2011) sublinham que Pommier, em sua abordagem, ao recorrer à história oficial da escrita, para interpretá-la e entender seus movimentos, debruça-se no texto freudiano *Totem e Tabu*<sup>8</sup> para, assim, poder fazer uma ponte no que se refere ao nascimento da escrita e o seu renascimento para cada criança: menciona a destruição das figuras dos deuses a qual é representada pela morte simbólica do totem mencionado como a interdição que ocorre no processo de travessia do complexo de Édipo pela criança. Dessa forma, ele marca a relação entre *desenho e a escrita*, e pontua que essa relação é bastante complexa, e que só depois de várias transformações, o desenho cede a um traçado significante – o de *letras*.

Pommier (2011a) nos mostra que, quando a escrita eclode, há um esquecimento, um recalçamento da imagem. Para ele, os primeiros desenhos de uma criança representam fantasias, que serão recalçados e depois retornarão como letras. O autor mostra que Pedagogia e Psicanálise parecem convergir quando pontuam que nos momentos iniciais, *escrita e desenho* não apresentam distinção; destaca, entretanto, a diferença na condição de que, para a Psicanálise, o processo é inconsciente e não uma construção cognitiva.

De acordo com o mencionado autor, na história da escrita, há um momento crítico: quando há o apagamento de figuras nas representações hieroglíficas, isto é, o recalçamento do valor icônico e destacamento do valor sonoro, na composição das sequências. Segundo ele, os hieróglifos egípcios eram rebus e, a partir da proibição, nessa escrita, da imagem dos deuses, há o surgimento da consoante. Assim, essa escrita consonântica eclode diante da proibição das

<sup>7</sup> **Recalçamento ou recalque**, s.m (alem.: *Verdrängung*; fr.: *refoulement*; ing.: *repression*). Processo de afastamento das pulsões às quais é rejeitado o acesso à consciência (CHEMAMA, 2002, p.185)

<sup>8</sup> **Totem**- *Via de regra é um animal (comível, inofensivo, ou perigoso e temido e mais raramente um vegetal ou um fenômeno natural (como a chuva ou a água), que mantém relação peculiar com todo o clã. [...] o totem é o antepassado comum do clã; ao mesmo tempo, é o seu espírito guardião e auxiliar, que lhe envia oráculos, e embora perigoso para os outros, reconhece e poupa os seus próprios filhos. [...] O caráter totêmico é inerente, não apenas a algum animal ou entidade individual, mas todos os indivíduos de uma determinada classe. [...] Em quase todos os lugares em que encontramos totens, encontramos também uma lei contra as relações sexuais entre pessoas do mesmo totem e, conseqüentemente, contra o seu casamento* (FREUD, 1913-1914, p.22-23).

**Tabu**- É um termo polinésio. [...] o significado de ‘tabu’ diverge em dois sentidos contrários. Para nós significa, por um lado, ‘sagrado’, ‘consagrado’, e, por outro, ‘misterioso’, ‘perigoso’, ‘proibido’, impuro. O inverso de ‘tabu’ em polinésio é ‘*noa*’ que significa ‘comum’ ou ‘geralmente acessível. Assim ‘tabu’ traz em si um sentido de algo inabordável, sendo principalmente expresso em proibições e restrições. [...] As proibições em ‘tabus’ não têm fundamentos e são de origem desconhecida. [...] as mais antigas e importantes proibições ligadas aos tabus são as duas leis básicas do totemismo: não matar o animal totêmico e evitar relações sexuais com membros do clã totêmico do sexo oposto (FREUD, 1913-1914, p 37-49).

representações figurativas. Isso implica que a origem das letras se deu com o apagamento da figura nos rebus. Para esse autor, a escrita alfabética passou por um “*duplo apagamento; da figura e da imagem da letra – por isso a articulação em palavras e textos*” (POMMIER apud LIER-DEVITTO; ARANTES, 2011, p.9).

Pommier, faz a relação desse duplo apagamento aos dois tempos lógicos de Freud: *recalcamento originário* “essa força indeterminada que comanda as necessidades, vontades, desejos”, e “*recalcamento secundário*” que afasta as representações derivadas do representante recalcado. Ele reforça que (1) *o apagamento da imagem* está relacionado ao recalcamento primário e (2) que o secundário, refere-se ao *apagamento da relação entre imagem sonora e imagem visual* (POMMIER apud LIER-DEVITTO; ARANTES, 2011, p.10). Diante dessa pontuação, ele afirma que, sem esse segundo recalcamento, os signos seriam “*vistos*”, mas não “*lidos*”.

Chemama (2002, p. 185) distingue dois termos trazidos para o português, por recalcamento: “*Unterdrückung*, que significa, literalmente “repressão” e testemunha o impulso subjacente e ativo do elemento reprimido, e *Verdrängung*, traduzido geralmente por “*recalcamento*” mas para o qual seria mais conveniente a denominação *posto de lado*”.

Esse autor pontua que: “O recalcamento originário é o afastamento de uma significação, a qual, em virtude da castração, não é aceita pelo consciente: a significação simbólica suportada pelo falo, objeto imaginário” (CHEMAMA, 2002, p.185).

Posteriormente, intervém o recalcamento propriamente dito que é o: “recalcamento das pulsões oral, anal, escópica e invocante, ou seja, de todas as pulsões ligadas aos orifícios reais do corpo. O recalcamento originário as arrasta consigo, ao sexualizá-las. Exige que sejam postas de lado” (CHEMAMA, 2002, p.185).

Lier-DeVitto e Arantes (2011, p. 10) destacam que o caminho até o alfabetismo depende de recalcaamentos/apagamentos, como pontua Pommier (2011a). Para esse autor, a passagem para o alfabetismo não ocorrerá enquanto persistir, na escrita, um valor icônico. Uma longa história da escrita precede o momento em que uma criança se apropria dos signos alfabéticos.

Esse autor ressalta que a antecedência do desenho sobre a letra é evidente na criança e pontua que:

Esses desenhos são o suporte de histórias que ela conta a si mesma até o momento em que a narração comporta um elemento impossível de representar pelo desenho. É nesse momento que aparece a necessidade de escrever. É assim que, em geral, as primeiras letras representam o nome próprio e, através dele, o problema que o complexo de Édipo instaura. (POMMIER, 2011a, p.18).

Coloca, então, que desenho e letra não são duas ordens de grafia separadas, mas a segunda se desarticula da primeira e, para ele, a escrita propriamente dita só começa quando a letra não representa mais nada e, assim, passa a ter significado: saindo do desenho para ser grafismo significativo. Segundo esse autor, na fase dessa transição, desse corte; a criança passa a usar, escrever uma letra, como se fosse sílaba durante certo período, e frisa que isso não acontece de forma consciente nem fora ensinada por métodos pedagógicos. É importante compreender então que:

Se considerarmos tais documentações sem uma cautela psicanalítica, tudo se passa como se uma hipótese silábica espontânea se encontrasse pouco a pouco, desestabilizada, por certo número de incompatibilidades que levam, finalmente, a isolar a letra. (POMMIER 2011a, p.18).

Coloca ainda que o caminho em direção ao alfabetismo não só diz respeito ao apagamento da imagem como já pontuado– *“em prol da sílaba, depois da literalidade, mas também mostra que o som não deve ser tomado como o equivalente do signo escrito”* (POMMIER 2011a, p.19).

Nesse sentido, ressalta que “a clínica permite assegurar que a condição de possibilidade desse apagamento do valor pictórico é comandada pelo recalçamento quer dizer pelo complexo de Édipo” (POMMIER, 2011a, p.20). Para ele a letra da escrita é uma formação do inconsciente de pleno direito. Sublinha ainda, que a criança ao grafar, esboçar esse grafite, ela se representa e, em primeira instância, faz a representação aqui, de seus sonhos. Ele coloca que, apesar de sabermos que nossos sonhos são esquecidos por estarem representados num gozo que escondemos indaga: “do mesmo modo, se os primeiros desenhos possuem um valor idêntico ao dos sonhos, não serão também vítimas de um recalçamento cujo resto será escrita”? (POMMIER, 2011a, p.20).

Para o autor, o desenvolvimento das técnicas de escrita se articula aos processos de recalçamento e de retorno do recalçado. Coloca que, além do lapso e dos sonhos, “por extensão e em virtude de serem legíveis”, todas as formações do inconsciente apresentam uma estrutura literal (POMMIER, 2011a,p.22). Por conseguinte, o sintoma é uma letra, isso porque:

Existe essa equivalência generalizada entre as formações do inconsciente com a instância da letra que a psicanálise tem um efeito terapêutico: no nível languageiro, toda ação sobre a letra durante o tratamento terá, graças a essa equivalência, um eco no corpo (POMMIER, 2011, p.22).

Para Pommier (2011a, p.26), “um lapso diz respeito, por exemplo, a um fenômeno, que se escuta no que se diz,”mas antes de se reconhecer nele um significado, precisa-se de um

tempo de reflexão. Isso também ocorre, “numa imagem de sonho, ou de um sintoma, que às vezes, não ocorre nenhum sentido que se possa evidenciar”. Ele coloca que, se a imagem de sonho ou o sintoma formam “*letras*”, nelas não há uma sonorização, mas apenas o escrito, uma grafia; ela se definirá somente pelo recalçamento que denota. Para esse autor, “alguma coisa” que foi recalçada, abre caminho sob uma forma literal: “*que isso se ouça no que se diz*’ (como o lapsos), ‘*que se mostre*’ (como no sonho) ou ‘*que se escreva no corpo*’ (como o sintoma)”.

Nessa perspectiva, conceber a letra antes da escrita propriamente dita, segundo o mencionado autor, parece difícil de imaginar, pois parece que só aprendemos a isolar letras a partir de palavras da língua, para fins únicos de comunicação. No entanto, a psicanálise mostra, ao contrário, que a instância da letra, consubstancial à fala, testemunha um recalçamento, onde nossas lembranças se dissolvem, sabendo-se que o que ocorre é o recalque do gozo<sup>9</sup> do corpo. Chemama (2002, p.90-91) coloca que

A psicanálise freudiana e lacaniana propõe a originalidade do conceito de gozo, pelo próprio fato de que nosso desejo está constituído pela nossa relação com as palavras [...]. Como o demonstra Lacan, o gozo não pode ser concebido como satisfação de uma necessidade, trazida por um objeto que preencheria. Apenas o termo “gozo” e ele é *interdito*, não no sentido fácil, onde seria barrado por censores, ele é *inter-dito*, ou seja, é feito do próprio tecido da linguagem, onde o desejo encontra seu impacto e suas regras [...]. Esse lugar linguagem é chamado, por Lacan, de grande Outro, e toda dificuldade do termo “gozo” vem de sua relação com esse grande Outro não-representável, lugar da cadeia significante [...] tal como a psicanálise o apresenta: não apenas segundo um ideal de plenitude absoluta, nem segundo a inclinação perversa, que procura capturar o gozo imaginado de um Outro subjetivado, mas segundo uma incompletude ligada ao fato de que a “linguagem é uma textura, e não um ser.

Assim: “moramos nesse arcabouço orgânico que nos foi de início estrangeiro e que continua a ser esse lugar de asilo ao qual estamos mais ou menos habituados: aparência cujos contornos o olhar de outrem ou o espelho permitem verificar” (POMMIER, 2011a, p.26).

Para Chemama (2002, p. 185), o que o recalçamento põe de lado e mantém afastado do consciente, aquilo que poderá provocar um desprazer. Porém: – observa Freud – “antes de um tal nível de organização psíquica, os outros destinos pulsionais, como transformação em seu contrário ou o retorno contra a própria pessoa, irão levar a cabo a tarefa de defesa contra as incitações pulsionais”.

Diante de suas afirmações, Pommier (2011a, p.27), coloca que nos primeiros desenhos

<sup>9</sup> Para Chemama (2002, p. 90) o gozo corresponde a “Diferentes relações com a satisfação que um sujeito desejante e falante pode esperar e experimentar, no uso de um objeto desejado. Que o sujeito desejante fale, que ele seja, como o disse J. Lacan, um ser que fala, um “falasser”, implica que a relação com o objeto não seja imediata. Essa não-immediatez não é redutível ao acesso possível ou impossível ao objeto desejado, e o que distingue o gozo do prazer não se decide pelo fato de se misturarem, à satisfação, a espera, a frustração, a perda, o luto, a tensão, a dor, enfim”.

de uma criança, fica evidenciada a falta de jeito e erros das representações desse corpo. Que essas são tão repetitivas que não se pode atribuir à falta de habilidades.

Ele coloca que as crianças continuam além de sua faixa etária, traçando as mesmas grafias, com um tipo de traçado peculiar e repetitivo, traçando assim o que por ele é chamado – um “*corpo psíquico*”, isto é:

O arcabouço mental de uma presença que, por lhes ser própria, não lhes escapa menos, seja porque só conseguem limitá-lo tardiamente, seja porque os órgãos de percepção (coextensivos, além do mundo exterior, ao desejo do Outro) tomem tais proporções, que esse corpo figurado se encontre reduzido a uma cabeça (nariz, olhos, boca, orelhas, sobre uma bola gigante de onde partem embriões de braços e de pernas) (POMMIER, 2011a, p.27).

Diz o autor que esses primeiros desenhos do corpo psíquico, ocorrem pelo desejo de existir, pois esse é um ato de fé; a esperança de que esse corpo exista, apesar do que é recalcado. As primeiras caricaturas nos desenhos infantis trazem as marcas do recalçamento na mesma proporção do interdito que pesa sobre o corpo.

Pommier (2011a, p. 28), destaca que a escrita se apresenta de formas diversas, como mostram a variabilidade do sonho ou a plasticidade do sintoma, por que: “o hieróglifo do sonho, instância da letra no inconsciente, se desenha, então, graças a essa literalidade de um corpo que foi, aliás privado desde sempre de qualquer forma precisa, já que sua aparência esteve sempre “tomada no Outro, e recalcada desde nosso nascimento”.

Destaca também que, hoje, há uma tendência de ver em uma letra do alfabeto certo signo, escrito em uma correspondência relativamente unívoca com certo som. No entanto, para ele essa suposta similaridade entre letra e som parece de um manejo “mais cômodo, do que a operação que consiste em falar” (POMMIER, 2011a, p.28). Coloca que pronunciar uma palavra de acordo com o som de cada letra para ele é uma ação difícilíssima. E conclui dizendo que:

Quem quer que saiba falar deveria poder escrever, ao menos tão facilmente como se expressa, [...] Ora, a desproporção existente entre a capacidade de falar e a aptidão para escrever; o acontecimento da patologia da aprendizagem da escrita ou a dificuldade de escrever (da maior parte daqueles que, em princípio, sabem escrever) mostram que a adequação do som e do signo é somente o resultado aparente de um processo complexo (POMMIER, 2011a, p.28).

Segundo esse autor, qualquer forma de escrita estará relacionada à imagem do nosso corpo, porque o gozo esteve “fora de nós a mercê de uma mãe que foi nosso primeiro universo”. Isso também ocorre com a leitura, pois a criança estará sempre propensa a expressar ou mesmo grafar aquilo com o que ela se parece, com quem ama. Pommier (2011a, p. 28), ressalta também que essa impossibilidade de ler escrever podem ser impedidas por



esse amor e, para que a criança se desloque da imagem, precisa transitar por uma trajetória de um suposto ódio; o do recalque. Dessa forma, surgirá a literalidade da imagem.

Pommier (2011a, p.30), ao abordar a relação entre letra da escrita e a instância da letra no inconsciente atribui-lhe dois lados ao dizer que:

Com efeito, a letra não provém só do recalque de um deles, ela funciona também do outro lado, como retorno do recalque. Esse duplo valor da letra aparece se levantamos essa questão: como distinguir as letras que juntas formam palavras, e aquelas que, isoladas, constituem um retorno do recalque? (POMMIER, 2011a, p.30).

Após ter diferenciado a fala e a letra, Pommier (2011a, p 31), diz que mais um problema se apresenta: “é que o conjunto de uma frase se compõe de letras suscetíveis de serem escritas”. E se as letras se interligam quando na formação de vocábulos, segundo ele, formam uma significação a serviço do recalque.

Assim, pontua que “o que se pode ler está ligado e, nesse caso, o valor de imagem se esquece no que se escuta”. E quando, ao contrário, ele diz: “o que é desligado resgata o gozo recalque. A letra constitui ao mesmo tempo, o que pode significar, quando está ligada, e apresenta também o gozo, desde que esteja isolada” (POMMIER, 2011a, p.31).

Diante dessa abordagem, pode-se compreender que, segundo esse autor, a entrada da criança no alfabetismo, dependerá de recalque/apagamento. Em outras palavras, ela está intrinsecamente ligada às representações de imagens e, para que alcance o alfabetismo, será necessário o desprender-se do icônico, da imagem que se representa na escrita. Para ele, letra e som não apresentam a mesma “identidade”, pontuando que a aptidão do falar e do escrever são desproporcionais.

## **2.2 Dificuldades na escrita da criança**

Diante das dificuldades que permeiam o universo infantil, na área da escrita, principalmente no que se refere às dificuldades que as crianças têm em se expressar, é que tentaremos buscar formas de abordar e compreender melhor fenômenos que inquietam pesquisadores, não só da Educação e Linguística, mas todos que trabalham com as dificuldades que afetam crianças, no que se refere ao tema em pauta.

### *2.2.1 A escrita sintomática e o jogo significante*

Lier-DeVitto e Andrade (2011) trazem à tona uma discussão sobre problemas de

leitura e escrita que chegam a sua clínica. Mostram também a forma de como essas crianças são tradicionalmente analisadas, por suas “*produções desviantes*” Lier-DeVitto e Andrade (2011, p. 95). Aproveitam, então, para abordar uma nova perspectiva de criticidade apoiadas no reconhecimento do *jogo significante* que conduz a relação da criança com a escrita. E para que se instaure essa relação, as autoras citadas fazem uma releitura de Saussure e colocam que, essa posição assumida por elas, não tem como objetivo desenvolver críticas a outras visões, nem alcançar o que todos os materiais clínicos deixam ou geram como formas de desvendar o que se busca. Ficando evidenciado quando sublinham que a posição teórica assumida é: “uma posição alinhada à leitura particular de Saussure, que considera a articulação tensa entre funcionamento da língua na fala escrita e que dá lugar a uma reflexão sobre o sujeito, que implica a hipótese do inconsciente” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.95-96).

Lier-DeVitto e Andrade (2011, p.96), colocam que há “*indeterminação na escrita de crianças*” e que a partir desse “ponto nuclear” serão contemplados outros temas como: “A relação fala-escrita que comporta ela mesma a densidade de temas como o da relação percepção-representação, que é um marcador de fronteiras teóricas e clínicas”.

Segundo essas autoras, os estudos voltados para a escrita de crianças tanto em práticas clínicas como por psicopedagogos, fonoaudiólogos e linguistas, levam esses a supor que falhas e desvios no processo de aquisição de escrita, são dificuldades próprias da criança. Esses profissionais, segundo as autoras, assumem que a escrita “*tem o estatuto de representação gráfica de pauta sonora da linguagem*” e que a aquisição da escrita seria em decorrência de uma *construção “conceitual da relação fonema-grafema”* que ocorreria em situação escolar (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 96) e, partindo dessa suposição, é que ocorrem os encaminhamentos às clínicas de acompanhamentos psicopedagógicos e fonoaudiológicos.

Como fora dito, se o insucesso é atribuído à criança na alfabetização, ao chegar, na clínica fonoaudiológica principalmente, pontuam Lier-DeVitto e Andrade(2011), é que essa suposição ganha força, quando voltada à ordem perceptual e/ou cognitiva. As autoras pontuam que essa concepção se fortalece, ao se voltar para os diagnósticos fonoaudiológicos que têm embasamento derivado da concepção centrada em capacidade de indivíduos, da noção de escrita como representação, noção que como afirma Andrade (apud LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 97): é bem ajustada à idéia de que a “*linguagem é diretamente acessível/transmissível: um objeto que pode, por isso, ser naturalmente apreendido/aprendido por um indivíduo devidamente dotado de capacidades cognitivo-perceptuais*”.

Lier-DeVitto e Andrade (2011) sublinham que a “idéia de transparência entre o perceptual e o linguístico” supõe uma lógica dualista da relação sujeito-linguagem: “de um lado, tem-se um sujeito dotado de capacidades perceptuais e mentais suficientes para *apreender e segmentar o objeto* e, de outro lado, tem-se um objeto com propriedades discerníveis e disponíveis para serem internalizadas” (LIER- DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.97-98).

Para essas autoras, “não é diferente o que se vê acontecer na abordagem fala/escrita”, e são essas capacidades perceptuais e cognitivas, que caracteriza o sujeito epistêmico (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.98). Mas, elas colocam que “correlacionar tais realidades e unidades psicológicas, expõe inconsistência teórica, isto é, há difusão de um ponto de vista que não encontra apoio em justificativas empíricas ou no testemunho da clínica”(LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011, p.98). Colocam, ainda, que:

A assunção da transparência do mundo e do outro, para a criança, é instituída no interior da epistemologia sujeito-objeto. O mesmo acontece com o peso atribuído à idéia de representação, vista como produto de internalização daquilo que foi antes percebido/recortado (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.98).

Diante do que fora ressaltado, para as autoras, o foco é avaliar que:

Se a “transparência de unidades da matéria acústica (que chega a criança como um fluxo contínuo ) não é questionada, menos ainda o é a transparência da matéria gráfica (que a criança recebe numa pauta demarcada: com intervalos segmentos e sinais estáveis)” (LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011, p.99).

Assim, pode-se compreender que: a escrita segundo Lier-DeVitto e Andrade(2011,p.99), é “erigida, nesse contexto, como representação de segunda ordem, ou seja, representação gráfica de uma representação sonora do mundo”. No entanto, ao tomarem distância dessa concepção cronificada de linguagem como representação e da criança como instância orgânico-cognitiva, é que Lier-DeVitto e Andrade (2011) vêm explicitar uma direção teórica alternativa que fundamente uma direção. Nesse sentido, abordam a questão sobre o jogo significativo e se colocam trazendo à tona, Ferdinand Saussure e a fundação da linguística como ciência moderna.

Lier-DeVitto e Andrade (2011, p.100),pontuam que “Saussure rompe a longa tradição de estudo linguístico que, embora voltada para *os fatos de língua (faitsde langue)*, não chegou a instituir um objeto científico”.

Colocam que “Saussure estabelece o primado do teórico ao criar a Língua e produz uma descontinuidade no campo, reconhecida como *La coupuresaussurienne*”(LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.100).

Lier-DeVitto e Andrade (2011) afirmam que a obra saussuriana “representa não a continuação nem a convergência, mas o *ponto de fuga* em relação aos estudos anteriores”. (RODRIGUES, 1975 apud LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 100) e, ainda citando esse autor, elas destacam: “A grande novidade de Saussure será justamente a de rejeitar a visão de um “objeto dado” e postular uma nova perspectiva teórica: o objeto linguístico não é o objeto-dado, mas ‘objeto posto’, constituído, produzido pelo trabalho de investigação” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 100).

As autoras colocam que, a partir desse objeto posto, é implementado um raciocínio dedutivo no campo da linguagem, pois as línguas deixam de ser uma realidade, um objeto que, até então, era desvendado pela percepção e pela observação: A ciência da linguagem nasce do afastamento de métodos indutivos e de sua crença no poder da observação (segmentação/generalização). E citam que: “Saussure suspeitou da positividade de unidades elementares dadas e foi em direção à explicitação de sua determinação enquanto *efeito de relações* numa cadeia concreta de significantes” (LEMOS; LIER-DEVITTO; ANDRADE; SILVEIRA, 2004 apud LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 101).

Nesse sentido, Lier-DeVitto e Andrade (2011), enfatizam que, aqui, está o ponto central desse trabalho, e que à luz dos escritos de Saussure, no que se referem as “unidades de relação”, farão menção ao “jogo significante”.

Saussure, segundo essas autoras discorrem sobre a problemática das unidades, observou que: “a língua *não* se apresenta como um conjunto de signos delimitados de antemão, dos quais bastasse estudar as significações e a disposição” (apud LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 101).

Colocam ainda que esse autor reconhece “a determinação de unidades como um problema complexo, e que não são categorias abstratas; são concretas, embora não sejam transparentes”. Pontuam também que a saída “que ele oferece para o problema da delimitação das unidades é pelo aspecto de valor” (SAUSSURE apud LIER-DEVITTO; ANDRADE 2011, p. 102). Como, inicialmente, focam na reviravolta introduzida no ambiente de estudo sobre a linguagem principalmente no que se refere “à tensão língua-fala”. Elas colocam que “a fala em Saussure está presente em todos os passos de sua reflexão, invocada de modos diversos, tendo diferentes funções na arquitetura teórica” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 103).

As autoras vêm informar que “Saussure funda a ciência da linguagem ao tomar o partido da língua e deixa tensões e questões – sobre a fala e sobre a relação língua-fala”, e se colocam dizendo que, para elas: “A exigência de articulação língua/fala/falante é imperativa,

uma vez que no horizonte de uma Clínica de Linguagem está a singularidade da cada falante e de cada fala/escrita sintomática” (LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011,p.103).

Colocam que “parte do esforço de articulação entre a esfera da Língua e a esfera da fala foi realizada por Jakobson (1960 e outros)” e mostram que: “ele de fato, aproximou o universal do funcionamento da Língua do particular de falas (afasia, poesia,fala da criança), mas não tocou na problemática da singularidade” (ANDRADE apud LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011,p.103).

Movimento esse que segundo essas autoras,“tem sido perseguido por Cláudia de Lemos, e por pesquisadores envolvidos com ela nessa discussão” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 103).

Na Aquisição da |Linguagem, a questão da fala, segundo Lier-DeVitto e Andrade (2011, p.103), “assume também caráter essencial e premente – não se pode prever, nem imaginar falas de crianças.

Afirmam que “O Interacionismo enfrenta a fala e chega ao reconhecimento do retorno, nos enunciados da criança” e retira, segundo elas, o argumento da:

*Indeterminação categorial* da fala da criança (e a impossibilidade de atribuição de conhecimento à criança). Impossibilidade que é, também, sustentada pelos erros, que indiciam distanciamento da fala do outro e, principalmente, a carência de um aparato cognitivo–perceptual guiando a relação com a linguagem (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.105).

O Interacionismo, quando apoiado nesse contexto, segundo as autoras, “aproxima-se da hipótese do inconsciente” e aborda que a criança é “*capturada*” pela linguagem. E assim pode-se concluir que nesse *universo interacionista* “não há lugar para um sujeito epistêmico e isso porque operações da Língua são implicadas na estruturação da linguagem e do sujeito” (LIER-DE VITTO; ANDRADE, 2011, p.104).

Nesse sentido, fica sublinhado que o alcance do termo *captura* no Interacionismo parte de que: “ali não se supõe à criança, nem saber prévio, nem capacidades prévias (perceptual ou cognitiva) que governem seu acesso a linguagem. Assim ficamos frente a uma criança que não é nem indivíduo da espécie (do inatismo), nem sujeito psicológico” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.104).

Essa abordagem, segundo as autoras, serve de pano de fundo teórico para que se possa compreender a “problemática” da unidade (sonora ou gráfica) e de sua indeterminação. Elas colocam que apesar das “diferenças entre as modalidades *fala e escrita*, o referencial teórico exposto não será abalado”(LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.104).

As autoras trazem exemplos clínicos, que vêm servir como pano de fundo para um

aprofundamento voltado, especificamente, para as dificuldades de leitura e escrita. Seleccionamos um desses exemplos: o que envolve a escrita de uma criança de sete anos, cujas produções, segundo elas, apresentavam-se:

- ✓ Reduzidas ao próprio nome, a fragmentos gráficos vinculados a textos/temas de videogames (Mário Bros, Nintendo, 007 etc. )
- ✓ Cristalizadas, aprisionadas, iguais aos seus traçados, que mesmo contendo letras, e concebendo o que é palavra, não adquiriam valor de escrita.
- ✓ Com características de desenho, espalhadas aleatoriamente pelo papel
- ✓ **Parte do traçado do próprio nome** – é fixa repetitiva e rígida – com característica de semblante. Esse “nome próprio” não tem a mobilidade e circulação da matéria significativa.

Essas características, segundo as autoras, perduram por meses. No entanto, surgem as primeiras descristalizações, em três segmentos abordados quando:

1. O menino começa a escrever: **NINTENDOO**  
**S**  
**LUIZMARIO**

Sendo evidenciado quando a terapeuta observa que: “as primeiras descristalizações que dão margem a uma mobilidade significativa apreensível nos acréscimos “Nintendo” e na segmentação/reconexão de segmento dos nomes que foram desmembrados” (LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011, p.108).

2. Em seguida a criança escreve em outro papel:

**MARIO007**  
**LUIZMAZE**

Depois, da criança grafar “Marioo”, e depois acrescentar “7” [...] Lier-DeVitto e Andrade (2011, p. 109), pontuam que:

Esse acréscimo cria embaraço à interpretação – torna o segmento equívoco: estariam grafados dois “os” ou dois “zeros”? É fato que podemos apreender um deslizamento metonímico dos dois “o” de “Nintendoo” para “Marioo”, mas a criança acrescenta “7”.

Surge outro significativo dessa composição amalgamada (“Mariooo7”), pontua Lier-DeVitto e Andrade (2011), e perguntam: “poderíamos pensar que “007” já estava antecipado como possibilidade (in absentia) sob Nintendoo”? [...] Aliás, como a leitura da criança virá a confirmar: ele lerá “zero”, como veremos a seguir” (LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011, p.109).

E finalizam esse segmento sublinhando que, após escrever “Marioo7”, o menino

escreve “Luiz”, como se fosse copiar [...], mas que todo esse acontecimento leva a interpretar que a criança pedia para brincar [...], em que “Zé”, invoca outra cena. (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.109).

3. A escrita da criança apresenta, como nos anteriores, duplicação:

PP3/P6R  
PEIXINHO FS  
TOMMARO

Lier-DeVitto e Andrade (2011), destacam, nesse segmento, que:

- ✓ A escrita dessa criança não é legível e já se constitui de algumas restrições da escrita constituída.
- ✓ A legibilidade da primeira sequência decorre da relação fala - escrita.
- ✓ O “3” tanto funciona como fala, bem como uma **dobradiça**, fazendo uma interligação com os segmentos anteriores (grifo nosso), impulsionando o texto a uma sequência (“POR ou P6R”) e diante disso, as autoras indagam: “não seria este um indício de que ela começa a se insinuar no intervalo entre fala e escrita? Não estaria a própria criança no lugar de dobradiça? (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.110).

Para Lier-DeVitto e Andrade (2011, p. 110), entre fala - escrita há uma intersecção, e isso ocorre devido a equivocidade imbricada nesse processo transicional da criança nesse segmento. E mostram que: “há cruzamento entre essas duas modalidades e eles são promovidos sob o regime do equívoco e não de correspondência analógicas. É ainda de equivocidade que se trata quando se aborda a instabilidade do traçado da criança”.

As autoras pontuam que as imprecisões, no traçado da criança, nesse segmento, acontecem devido à forma gráfica, quando ele escreve e deixa a dúvida quando ao se ler “O” ou “6” e também quando o “3” é grafado corrobora com essa “indeterminação”. Tal indeterminação, elas chamam de “região movediça” ao se referirem à instabilidade, quando a criança escreve letras e números (que cria dúvida ao se ler).

No que se refere ao arcabouço referido, entre as “imprecisões”, “indeterminações” e “equivocidade” dos segmentos citados, pontuam que: “Equivocidade não está ligada apenas às composições subversivas, tramadas na relação desta criança com a escrita, mas também, devem ser atribuídas à plasticidade/instabilidade do traçado impressa na substância gráfica, ela mesma” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.111).

Colocam que tentaram deduzir, através dos materiais vistos na clínica, uma abordagem teórico metodológica que tem como suporte a relação “da criança com a escrita ou com fala-

escrita” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.111). Colocam, ainda, que, diante desse arcabouço é possível afirmar que:

Os acontecimentos surpreendidos na análise apresentada tiveram lugar numa clínica que pode suportar e recolher movimentos e impasses da relação criança-linguagem, e que pode escutar, nos equívocos, índices de mudanças importantes na trajetória clínica da criança (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 111).

Destaca-se, assim, nessa proposta, a relação complexa entre fala e escrita (entre unidades sonoras e gráficas), nas produções da criança com dificuldades, quando, nessas produções, vem à tona marcas de imprecisão, indeterminação e, sobretudo, de equivocidade. Assim, esse efeito de equívoco impede que seja atribuído a tais produções um sentido predeterminado, ou que se possa colocá-las em categorias linguísticas. No entanto, deve ser considerado e destacado, à medida que seria indicador de que a língua está ali descrystalizando, movimentando os significantes, podendo, nesse momento, indicar mudanças.

### 2.2.2 *Problemas clínicos da escrita: a abordagem de Gérard Pommier*

Pommier (2011b) quando em seu relato sobre problemas clínicos da escrita, pontua que alguns autores ao descrever sobre esse tema, muitas vezes usam discursos de seus analisandos, isto é casos clínicos, deixando de lado o que seria contrário às mesmas. Em contrapartida, outros só encontram verdades fazendo uso desses discursos, esquecendo na maioria das vezes, que as mentiras estão inseridas de forma intencional a “essa fala”. Para ele, o que os analistas têm como observações; elementos relacionados à gênese da escrita, são abundantes, mas além do que fora citado como um entrave, há também outro fator que deve ser citado como mais uma incerteza, na análise de crianças, que é o da influência dos pais e do meio escolar.

Pommier (2011b, p.53) diz que a clínica da escrita é importante, e o que se apresenta como dificuldade oferece indicações sobre a gênese da letra. Ele traz alguns casos (como exemplos) aos quais também apresentamos como referencial, para ilustrar *a invenção da escrita*, a trajetória que cada criança deve refazer por conta própria.

Baseando-se nessa perspectiva Pommier (2011b) coloca que a criança é mais auxiliada que ensinada no meio ao qual está inserida e se apoia nas representações que acercam e a animam. Diante dessa perspectiva, ele indaga se o inconsciente na criança sabe escrever antes de lhes ser proposto, segundo regras e técnicas de sua cultura, e se os problemas



relacionados a essas representações é o que coloca em jogo, essa escrita que é investida.

A escrita iniciática, para ele, se dá dentro de um contexto social exogâmico de irmãos, onde essa iniciação ocorre no corte com o meio familiar, apesar da mesma já estar inserida numa aprendizagem que objetiva uma independência material. Nesse sentido o autor pontua que: “uma criança aprenderá a escrever ao final do seu Complexo de Édipo, quando se libertando, dele, vai estar daí em diante em condições de conceber **suas etapas**, até chegar a seu termo, quando o Símbolo a introduz no uso da escrita” (POMMIER, 2011b, p.54).

Pommier (2011b) aponta que a representação dessas etapas, às vezes, se estende por um período mais longo, quando exemplifica os desenhos que elas fazem em margens de cadernos, configurando a batalha que travaram.

Nesse contexto, o mesmo além de adicionar um fragmento clínico ao valor literal dos enigmas e dos hieróglifos do sonho, mostra o papel que neles representam as letras alfabéticas. Pommier (2011b) cita que nos sonhos parece seguir um roteiro, e que tudo ocorre de uma forma lógica e construída com algumas exceções, onde algumas correntes de pensamentos se sobrepõem, de modo que quem sonha não compreende a sequência que ocorre em seus sonhos, e isso acontece quando por condensação ou por deslocamento (ler FREUD 1915-1916, p.172-3-4).

Esse autor mostra que essa equivalência generalizada, entre formação do inconsciente e letra, constitui, aliás, o impulso mais eficaz para os sucessos terapêuticos da psicanálise e reitera: “já que basta agir sobre as letras para obter um efeito sobre os sintomas que apresentem um valor equivalente”. Ele diz ainda, que “a letra da escrita é uma formação do inconsciente de pleno direito” (POMMIER, 2011b, p.54).

Diante do que fora citado, Pommier (2011b), traz fragmentos de alguns casos:

✓ **De equivalência entre um sintoma e uma letra** - Por vários anos de inquietude uma jovem mulher desejava ter um filho com seu companheiro, M.N, que levaram-na a buscar a medicina. Nesse tempo de busca teve um sonho: “Que tinha essa particularidade de mostrar não só uma cadeia de equivalência entre a questão da paternidade, a criança e um sintoma bastante antigo, mas, além disso, de estabelecer uma correspondência entre essa cadeia e a capacidade de escrever” (POMMIER, 2011b, p.55).

Pommier (2011b, p.55), relata que nos exames ginecológicos, num dos episódios do sonho, seu marido, M.N muda de identidade, onde outro personagem toma seu lugar – figura qualificada de paterna, pois toda relação sexual com ela é proibida. E também pontua que quando na sua chegada ao consultório observa um pai brincando com seu filho. E no relato escrito de seu sonho ela observa que escrevera a palavra “pai” duas vezes no sonho, e na sala

de espera uma criança lhe mostra um livro que deve ser decifrado, sem se saber o por que. Em seguida, a médica parece preocupada, pois observa monstros no microscópio, onde espermatozóides bons lutam com os maus, redobrando aqui, a evocação da duplicidade paterna. Também existe um risco de aborto e o homem que acompanha a mulher, nervoso, pede explicações. E ela se escuta respondendo: “É um “*espectograma*”. E se pergunta após o relato o porquê de ter respondido *espectograma* substituindo por “*espermograma*”.

Pommier (2011b, p.54) chama a atenção para o número de letras nas duas palavras, desse exemplo que coincidem (12 letras), sendo que CT do primeiro nome, substitui as letras RM do segundo. Ele pontua que se como para respeitar o número de letras, a primeira palavra no sonho, tinha uma letra a menos que deveria, que por conveniência não diz *especto*, mas *espectrograma* (*sem r*), pois de acordo com o sonho *espectrograma* (com r) faz relação ao estudo do *espectro*, mas aqui não ao de fantasma ou de retorno. “A falta do R”, segundo Pommier (2011b, p.56), a conduz a um sintoma, que essa mulher apresentara até a fase adulta: quando lhe faltava a respiração, a ponto de pensar que, às vezes, iria morrer.

No entanto, Pommier (2011b, p.56) diz que um sonho anterior, permitiu que essa mulher pudesse analisar esse sintoma quando viu num balcão de bistrô, uma cuba cheia de água, onde a cabeça de uma criança boiava, e ela assistia a cena aterrorizada sem nada fazer. Uma mulher tirava o cilindro que fechava o local que a água escoava, e se via a cabeça do bebê virar e, o mesmo respirar normalmente.

Importante ressaltar que, segundo Pommier (2011b, p.56) a leitura feita desses substratos foi que a cena da água metaforizava; fazendo relação com o parto de sua mãe que fora difícil, e o cilindro (da castração materna), o balcão fazia relação com o bistrô que seu pai tinha. Assim ficou evidenciado que o espectro estava decifrado; nomeado: “esse começo do nome pelo R é como se essa letra condicionasse o começo de sua existência. Poder lê-la apresentaria o passe livre necessário para viver, e é por isso que, no primeiro sonho, uma criança pedia que um livro fosse decifrado”.

Desse mesmo modo, agora, ela pensava que a paixão por sua profissão, ensinar crianças a ler e a escrever relacionava-se a essa cadeia, onde seu pai e a necessidade de ter um filho estavam imbricados nesse contexto.

✓ **De desarticulação da escrita a partir da imagem do corpo**

Pommier (2011b, p.57), traz um caso de uma cura de criança, segundo ele, difícil de encontrar: ao qual a letra se engendra a partir do desenho. Pois é natural ver as letras surgirem, nascerem paralelamente quando na evolução dos desenhos, mas aqui é um caso raro onde há um laço entre os acontecimentos psíquicos e o nascimento das letras, enquanto

os desenhos se modificam ou desaparecem transitoriamente.

Aqui é traçado por Pommier (2011b, p.57), uma análise com uma criança de oito anos (Rachid), por Jeanne Granon-Lafond – onde ele sublinha uma sucessão de várias representações de um corpo construído em torno da pulsão escópica<sup>10</sup>. Essa criança fala pouco, e sua mãe ao qual ele tem estreita relação afetiva, é evasiva, por isso os dados da história familiar quase não foram pontuados. Seu pai os abandonou há tempo. Ele não lê nem escreve. E para que o mesmo comece a desenhar, foi necessário um mês de encontro. E quando desenhava era um tipo de olho, em forma de ameba ao qual tinha agregado, cabelos e duas pernas. E esse desenho, segundo Pommier (2011b, p. 58), se fez presentes em várias sessões.

E na continuidade do processo terapêutico segundo Pommier (2011b), vai surgindo, ainda nesse desenho, algumas significações: minha casa, que também é a da analista e que vai representando o “presente” com os vocábulos: eu-olho-jogo-casa-minha, nos finais das sessões, sinalizando seu próprio corpo, que ali ele oferece. Num segundo passo, ele pede a analista para repetir seu nome e passa “escrever” sobre o “presente” (seu desenho), signos (traçados) que segundo ele, é o seu nome, mas Pommier (2011b, p. 59) assinala:

Essa escrita não comporta letra legíveis, mas tem, no entanto, muito sentido, pois o transitivismo total que presidia até então ao dom dos presentes é, de agora em diante, orientado. Tudo se passa como se ele tivesse acabado de assinar sua própria presença, como se dissesse: “esse corpo do sonho que eu desenho, é você que o quer, e eu o assino como o seu nome”.

E nas sessões que se sucedem, fica comprovada essa interpretação, pois ele, segundo Pommier (2011b, p. 59), não desenha mais. Contenta-se, a partir daí, nas sessões, chegar e sair em silêncio, parecendo que esse assinar restabeleceu um progresso de angústia. Um mês depois, surge um desenho, na verdade um rabisco sem olho, uma mancha apenas. Mas o que chama a atenção é que o desenho, já não é para a analista, e sim “para sua mãe”. De acordo com Pommier (2011b, p. 59), sua analista não o deixa levar consigo, produzindo um corte interessante:

Impedindo a criança de levar seu desenho, a analista lhe significa a impossibilidade de um retorno a um estado anterior, o da indistinção do amor. Um período de

<sup>10</sup>No âmbito da Psicanálise, a pulsão escópica ganha destaque já em 1905, no Vol. VII – “Um caso de Histeria, Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” Freud fala de um mundo interno totalmente novo e com representações próprias onde trabalha a possibilidade do prazer no olhar. Freud (1905) toma como sendo o conceito de “pulsão” a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-lo do “estímulo”, que é produzido por excitações isoladas vindas de fora. Pulsão, portanto é um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico. A hipótese mais simples e mais indicada sobre a natureza da pulsão seria que, em si mesma, ela não possui qualidade alguma, devendo apenas ser considerada como uma medida da exigência de trabalho feita à vida anímica. (p. 159)

conflito se abre para Rachid entre um passado que o retém e um futuro que ele ignora.

Apesar de manter sua guarda, de repente vai aparecendo grafismos desconjuntados, parecendo letras, depois de um tempo de lutas, onde o olho antes que se assinava passa a se dissolver numa literalidade indistinta. Em seguida, passa a dar a primeira escrita de seu nome com letras lateralizadas ;espelhadas, invertidas. E, algumas semanas depois, Pommier (2011b, p. 61), coloca que surge a escrita de duas palavras, diferentes de seu nome que não é palavra, mas escritas várias vezes de modo incompleto, espelhadas, mas palavras, pois segundo coloca o autor: “ele as lerá em voz alta”.

✓ **A impossibilidade de escrever, e a articulação do sintoma e do fantasma-escrita fazendo sintoma do seu lugar no triângulo edipiano.**

Pommier (2011b) traz nesse caso uma dificuldade de letra que já existe diferente do caso anterior, ao qual ela se desprende do desenho.

Trata-se aqui, de uma dificuldade na leitura e na escrita, apresentada por uma criança de oito anos, que não vem se desenvolvendo, adequadamente como as crianças de sua mesma faixa etária, como pontua Pommier (2011b, p.62),- “trata-se de uma dificuldade global”-. Ele escreve letras, mas essa capacidade está relacionada ao desenhar. Ao ser solicitado a desenhar, ele faz o traçado das mesmas sem invertê-las e ao mesmo tempo memoriza o som delas. E quando solicitado a desenhar sem modelo, as espelha. Mas o que chama a atenção; e fica em destaque é que:

Se lhe mostram uma letra que parecia conhecer, alguns instantes mais tarde, ele não saberá mais lê-la. A dificuldade aumenta para os grupos de letras com as quais tem igualmente uma capacidade de memorização e de reprodução momentânea. Ele esquece a escrita das palavras ainda mais rápido que a das letras isoladas. (POMMIER, 2011b, p. 62).

Ele desenha as palavras da mesma maneira que desenha letras isoladas. Não faz a integração do processo que a compõe. Pommier (2011b) ressalta que uma palavra para essa criança, é como uma letra entre outras. E em alguns momentos ao copiá-las, ele a desenha de novo, globalmente, com um grafismo exagerado, mas conveniente, no entanto, não identifica letras que poderiam ser reproduzidas. O autor destaca que a criança não ler o que escreve, pois esse desconhecimento o leva a desenhar; traçar as letras como lhe convêm. Não faz ligação do som com o signo. Quando uma palavra lhe é apresentada Pascal procede por associação com outras palavras, que faz dessa percepção algo frequente a falhas.

O vocabulário dessa criança é rico, e Pascal do ponto de vista técnico parece saber ler e escrever pontua Pommier (2011b,p.63), mas suas expressões são marcadas por vários lapsos que ele comenta com humor, e é observado também que não compreende a ligação do som e

da imagem e das imagens entre si. Pommier (2011b, p. 63) coloca que:

Ele utiliza uma técnica global sem ter à sua disposição a noção de ligação. Trata-se então de uma resistência particular ao próprio processo de ligação, numa criança cujos processos de memorização parecem eficazes em suas outras atividades cotidianas.

Fora aqui abordado por Pommier (2011b), que nessa análise, o que se apresentou como interesse particular; surpreendente, fora que Pascal adquiriu de uma hora para outra; da noite para o dia, radicalmente, a capacidade de ligação dos signos ao some dos signos entre si. E esse processo ocorreu quando a um conjunto de letras ele dava para seu nome. E apesar de não ter sido pensado, numa “interpretação” para o que ocorrera, seu analista resolveu interpretá-lo passando a pensar que “alguma coisa” ali significava, formulava seu sintoma. Essa “alguma coisa”, pontua Pommier (2011b, p.63), era apresentado como seu nome, sua assinatura.

Para Pommier (2011b, p.63) todo esse processo estava relacionado não a ligação das letras, mas de seus pais. As dificuldades dessa ligação das letras se relacionavam a uma constelação exaustiva edipiana. Ficava evidenciado que sua incapacidade de escrever estava diretamente ligada ao interdito do incesto. O mesmo dormia com sua mãe até treze anos, e era lavado por ela, chamado constantemente para tomar banho e dormir ao seu lado, quando seu pai se ausentava. Pommier (2011b) faz esse relato para que haja uma melhor compreensão, quando ao sublinhar que a criança se escrevia, colocava-se como uma planta (uma flor). E na história dela (dele), foge para visitar um castelo quase destruído. Fica claro; sinaliza Pommier (2011b), que essa criança vegeta numa angústia de castração que o feminiza. Enquanto ele busca se libertar dessa mãe que o empanturra, faz o mesmo percurso de uma mulher (sua avó que também quer conhecer o castelo) - aqui há uma abordagem do “Édipo invertido”, uma dupla constelação edipiana, pois o seu pai esteve numa posição igual a sua (POMMIER, 2011b, p.64), pois esse foi cuidado pela sua mãe dessa mesma maneira.

Isso ficara configurado quando observado que ele vivia num mesmo espaço (terreno), dos seus familiares paternos. Pommier (2011b, p. 64), coloca diante do que observara, até então que: “o sintoma de uma criança pode revelar toda uma configuração familiar”. Para ele fazia-se necessário uma ruptura interventiva nessa relação com a mãe da criança, mas apesar da tentativa de fazê-lo progredir, sua avó censura sua mãe devido o corte nos cuidados que tinha com ele, e reassume o papel, como atraindo seu neto para si, fazendo sua higiene íntima. Diante disso, Pommier (2011b) coloca que para ela sua educação era a mais apropriada.

Pommier (2011b) pontua que quanto ao pai da criança, ela diz que quando ele não o visita, pratica esporte. E segundo esse autor, fora abordado pelo seu analisando, que esporte é

um choque, demonstrando esse choque ao desenhar corações que saem da cabeça de um homem para mostrar seu pensamento. Aqui há discorrido a história de amor do pai ausente, que tinha uma amante, há sete anos, desde que a criança tinha um ano. Nesse processo, Pascal afirma seu lugar de pai na família e ao mesmo tempo, em algumas sessões, coloca o seu desejo o do interdito que supostamente o constituiria, diz Pommier (2011b).

No decorrer da análise, fica evidenciado penosos instantes vivenciados pela criança: sua partida de férias, a morte de seu cachorro que o faz se sentir culpado...

Em outra sessão fora por ele desenhada várias letras H, nas margens dos seus desenhos. Pommier (2011b, p. 68) diz que na sua inquietude de analista, tenta analisar aquela grafia quando se pergunta se: “ele se sabe pai, querendo se identificar com o ausente, ou se ele se separa na sua dor, do mesmo modo que Édipo, inocente culpado, como o foi o Grego”.

Na sessão seguinte, Pommier (2011b, p.69) coloca que Pascal apresenta um desenho de dois homens se matando, e ao contar seu relato assina seu desenho antes de entregá-lo. Para Pommier (2011b), estava ali o nome de seu sintoma, num aglomerado de letras que ele diz ser o seu nome. E nessa assinatura, há apenas um único ponto em comum com o sobrenome do pai: o B invertido. E ao ler com ele descobre quando ao se desprender de cada letra: *Lelit y est-ce(a cama está aí)?* E quando ele confirmara o que escrevera. Para Pommier (2011) na cama residia o enigma de Pascal:

O de sua existência articulada a uma cena primitiva não figurável, tão pouco inscriável quanto às letras que ele procura escrever, que ele escreve enfim, como um cego. Ele inscreve em uma palavra uma questão que nenhuma imagem pode conter e, com uma certeza da qual ele ignora a verdade, é ao nome próprio que ele a compara (POMMIER, 2011b, p. 69).

Pommier (2011b, p. 69) coloca que Pascal pode apenas saber que seu pai não se encontra mais ali, na cama, mas ele assina graças ao seu sintoma: “Seu verdadeiro nome é seu sintoma, sua assinatura indelével. Ele traça, assim, a escrita ilegível, para ele, de um fantasma que lhe dá um lugar, mesmo quando ele não sabe a princípio, o que escreve”.

Pommier (2011b, p. 69) coloca que “o que permanece não figurável, sempre já além do desenho, articula-se inteiramente graças a uma assinatura que longe de ser necessariamente o sobrenome do pai, corresponde ao sintoma”.

Têm-se assim para Pommier (2011b) a demonstração de que apenas uma letra do saber inconsciente pode ser articulada por um conjunto de signos alfabéticos. Ele coloca que “a leitura desse conjunto decifra; pois é a partir dela que o sintoma e fantasma desligam um do outro”. Pommier (2011b) pontua também que é a indistinção do sintoma e do fantasma que tornava a letra ilegível. E sublinha que:

Essa relação da letra com o sintoma é importante, pois ela mostra que a letra não se reduz fundamentalmente ao rebus, nem ao hieróglifo – ela não é mais um som, mas as três ocorrências, tomadas juntas, procedendo de uma só e mesma origem: a perda do gozo do corpo e o corte do traço. Nesse sentido a letra não vem do fonema. Sua existência material não depende de sua função de notação fonemática mais do que de sua referência à imagem. Ela não se definirá mais pela estilização de um desenho, mas pela memória do apagamento do desenho, lembrança do recalçamento da imagem de um corpo exposto à castração (POMMIER, 2011b, p.71).

✓ **Investimento pulsional da vogal**

Diferente do caso anterior de Pascal ao qual a escrita fazia sintoma do seu lugar no triângulo edipiano, este caso traz uma dificuldade de ligação das letras entre si, pois, segundo Pommier (2011b, p.71), o investimento pulsional de certas letras, nas vogais, incomoda a ligação delas com suas vizinhas. Ele coloca que alguns autores notaram que a escrita em espelho, as translações e inversões são distorções da representação que aparecem quase exclusivamente no nível das consoantes. Pommier pontua “que esses autores notaram que a dislexia dizia respeito apenas às consoantes, no que concerne à escrita de letras isoladas” (POMMIER, 2011b, p.71-72). No entanto destaca que essa afirmação deixa de ser verdade a partir do momento que se percebe a ligação em uma sílaba ou em uma palavra, já que a lateralização inverterá o sentido da escrita, incluindo as vogais (p.72). Pommier (2011, p. 72) coloca que essa observação tem muito valor, pois corrobora um traço de história da escrita: “As consoantes foram de início as únicas letras, a escrita da lei, no sentido do recalçamento que tem por objeto o gozo vocal”.

Pommier (2011b) sublinha que as consoantes necessitam, para serem pronunciadas separadamente, do emprego de várias letras como exemplifica na escrita da letra N (ene). A consoante, dificilmente audível sem a ajuda das vogais, só se isola na escrita. A consoante nunca é isolada como letra pela fala, no entanto as vogais, podem ser pronunciadas separadamente, da forma como são escritas. Diferente do exemplo anterior de Pascal ao qual a escrita fazia sintoma do seu lugar no triângulo edipiano, essa exemplificação trás uma dificuldade de ligação das letras entre si. Pois segundo Pommier (2011b, p.71) o investimento pulsional de certas letras, nas vogais, incomoda a ligação delas com suas vizinhas. Ele coloca que alguns autores notaram que a escrita em espelho, as translações e inversões são distorções da representação que aparecem quase exclusivamente no nível das consoantes. Bem como pontua “que esses autores notaram que a dislexia dizia respeito apenas às consoantes, no que concerne à escrita de letras isoladas” (POMMIER, 2011b, p.71-72). No entanto ele destaca que essa afirmação deixa de ser verdade a partir do momento que se percebe a ligação em uma sílaba ou em uma palavra

O fluxo vocálico, diz Pommier (2011b, p.72) “quando nada o detém, formaliza a infinidade do gozo sonoro e, mais além o mundo de correspondência das sensações corporais, como exemplifica: A preto, E branco, I vermelho: apenas as vogais possuem cores”. Para isolar um som puro as vogais serão convenientes. E essas letras poderão materializar o objeto da pulsão vocal. Pommier (2011, p. 72) diz que: “Essa relação com a pulsão situa as vogais como letras “maternas”, que as consoantes (escrita da lei )organiza progressivamente no momento do acesso a linguagem”.

Pommier (2011b, p. 72) destaca que “Se o Outro parece ser, quanto a isso, mais vocálico, enquanto o consonântico convém ao pai; a formação das sílabas vai se colocar como um problema de ligação da vogal e da consoante”.

Nesse sentido, Pommier (2011b, p. 72) corrobora essa pontuação quando diz, “que a união das letras faz cena primitiva e a atividade de escrever, assim como a de ler , coloca em jogo o gozo que essa união comporta, simbolizada pela existência da criança”.

#### ✓ **Pesadelos e insônias – Materialização da Escrita**

Neste caso clínico, também diferente dos anteriores, a criança, Maria de sete anos, se apresenta ao consultório, não pelas suas dificuldades em ler e escrever que fora observada bem depois, como pontua o autor, mas com a queixa trazida por sua mãe, devido a seus pesadelos e insônias.

Pommier (2011b) frisa que ela não consegue adormecer a não ser na cama de seus pais, ocupando o lugar de seu pai, que há muito se encontra ausente. E sua mãe devido o peso de sua filha, cada vez mais, sente dificuldade em transportá-la ao seu quarto.

Pommier (2011b, p.73) destaca que Maria está fazendo o caminho de formar convenientemente as letras e o que se apresenta para ele como dificuldade parece ser um pequeno retardo em relação a sua faixa etária. Segundo ele, ela começará a escrever e ler em pouco tempo. No entanto, pontua observar que quando ela escreve de forma espontânea, letras nas margens de seus desenhos, as vogais **a**, **o** e **e** são centralizadas por um ponto, e o pingo da letra **i** é transformado em círculo e é, também centralizado, por um ponto. Pommier (2011b, p. 73) diz que Maria explica as letras modificadas, como olhos que a olham. Ele diz se impressionar com essa “materialização da escrita”, ficando evidenciado o terror de ser olhada por monstros que ela não vê, impedindo-a de adormecer sem luz. Como se o escuro fosse o monstro, que a colocaria em risco de dissolver seu corpo. E diante disso, ele levanta a hipótese de Maria fixar nesses pontos que ela grafa, um suposto ponto onipresente que a aterroriza. E assim, as vogais nessa posição de olhá-la, observá-la estão fadadas a não mais formarem palavras. E ele pontua: “A letra reduzida ao objeto da pulsão torna a escrita um



pesadelo, na medida em que, contrariamente às escritas semíticas, nosso alfabeto não pula as vogais” (POMMIER, 2011b, p.73).

Pommier (2011b, p. 73) indaga: “E se uma confusão se instaura entre o objeto da pulsão e a letra: não se tornará a letra equivalente a um objeto fóbico?”

Maria começaria a ler e escrever algumas semanas mais tarde, coloca Pommier (2011b, p.73), ele frisa que, isso ocorreu sem a sua intervenção e sem suas conversas. Ele especifica que seus pesadelos e insônias a despeito dessa observação persistiam. Ele observa que nesse processo, as vogais já não tinham os olhos; pontos que a observavam; apenas o **i**, permanecia com um pingo em forma de círculo ao qual ele destaca que é marca frequente, nas meninas.

Pommier (2011b, p. 73) aborda que, apesar de suas conversas com Maria sobre suas escritas, ficava claro que para se ligar as outras letras, “as vogais haviam deixado de ser equivalentes ao objeto da pulsão escópica”. Ele pontua que:

Tal deslocamento era uma condição necessária pois, assim como as imagens, enquanto as letras representam o próprio corpo(o objeto da pulsão tendo dado sua forma a esse corpo), elas não podem se unir. Esse deslocamento da vogal e da pulsão (ou da imagem do corpo) parece se produzir paralelamente à sedação ou ao deslocamento das fobias de criança (POMMIER, 2011b, p.73).

Pommier (2011b) aborda que o objeto da pulsão permanece exterior a literalidade do saber inconsciente: ele não pode ser incluído nas condições das quais resulta. Para ele, se as fobias nas crianças persistem na proporção de uma angústia de castração materna, as letras não se distinguem da pulsão, pois a escrita do saber inconsciente só modeliza as letras alfabéticas sem essas fobias (POMMIER, 2011, p.74). E finaliza destacando que esse é motivo, pelo qual as dificuldades estão mais relacionadas às consoantes do que às vogais.

### 3 METODOLOGIA

Diante do abordado nos objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada possui natureza essencialmente qualitativa e interpretativa, posto que, consiste numa identificação e abordagem das dificuldades apresentadas pela criança em suas produções escritas.

Trata-se, nesta investigação, baseando-nos em Nasio (2001, apud MELO, 2013), de um Estudo de Caso o qual, segundo esse autor, consiste em um método que possui três funções: a função didática, a função metafórica e a função heurística. A função didática do caso consiste em sua capacidade de transmitir ao leitor. Assim, segundo o autor, o leitor vai da “*cena à ideia, do concreto ao abstrato*” (p.13); em outros termos, a partir da leitura de um caso prático podem-se visualizar melhor alguns conceitos teóricos e elaborar outros.

No que se refere à função metafórica, o autor defende, pensando nos grandes casos da psicanálise, que, muitas vezes, o caso estabelece uma relação tal, com o conceito que se torna metáfora dele e diz: “*é frequente [...] a observação clínica e o conceito que ela ilustra estarem tão intimamente imbricados, que a observação substitui um conceito e se torna metáfora dele*” (p.16). Dessa maneira, podemos ver, por exemplo, “o caso Schreber” que se tornou metáfora da psicose.

Finalmente, Nasio (2001, p.17) destaca a função heurística do caso. Essa função se refere à capacidade que um caso possui de ser gerador de novos conceitos, o que vai além de suas funções didáticas e metafóricas. Assim, diz o autor: “*Às vezes, a fecundidade do caso é tão frutífera, que vemos proliferarem novas hipóteses que enriquecem; adensam a trama da teoria*”.

Diante do que foi apresentado acima, podemos justificar a utilização do estudo de caso nessa investigação.

Participante:

Selecionamos uma criança sem comprometimento neurológico que apresenta dificuldade em suas produções escritas.

Escolhemos a criança-participante desta pesquisa, de dez anos cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, cujas produções escritas precisavam ser observadas, pelo fato de estarem aquém, considerando a sua idade ou o nível da sala, na qual está inserida. Essa criança apresentou defasagem em seus ditados, elaborações de textos, ortografia e grafismo, respeito a margens e linhas, tanto no momento de ler e do escrever quando fora solicitada.

Em virtude de se tratar de um sujeito humano, uma criança, com as mencionadas

dificuldades em suas produções escritas e verbais, submetemos este Projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica.

Procedimento:

O *corpus* foi constituído por:

Produções escritas da criança que foram obtidas por meio de uma solicitação à família, e de uma solicitação à criança, pela investigadora, a fim de que produzisse textos escritos.

Como fonte secundária de resultados da pesquisa, foram obtidos discursos do outro (colégio: coordenadora, secretária, diretor e professora – família: avó paterna, tia paterna, mãe e pai) sobre dificuldades na escrita da criança. Fragmentos desses discursos foram utilizados na análise e discussão quando houve necessidade de uma fundamentação adicional em relação a alguns aspectos em destaque.

Tivemos, assim, vários momentos fundamentais que constituíram o *corpus* de nossa pesquisa:

- ✓ Com a escolha da criança, entramos em contato com o elenco da escola, pais e responsáveis.
- ✓ Em seguida, com encontros marcados, tivemos acesso à criança e obtivemos suas produções que consistem nos seguintes tipos:
  - Textos trazidos, após as férias escolares
  - Textos elaborados em cada encontro com a investigadora: produções escritas e cópia de textos solicitada pela investigadora.

Os textos acima destacados foram obtidos em comum acordo com a família e a criança, que se dispuseram a colaborar juntamente com o elenco da instituição escolar. Os textos somaram vinte e sete, sendo esses textos livres: uns escritos nas férias, outros nos encontros solicitados pela pesquisadora, cópias e leitura. Desse conjunto de textos, selecionamos dez, por acharmos mais significativos para nossa abordagem, considerando os objetivos deste trabalho.

É importante ressaltar que tivemos o primeiro contato com a família e a criança através de uma ligação telefônica, onde foram marcados encontros, tanto na escola como em uma sala de um consultório particular, uma vez por semana. O consultório fora escolhido como o melhor lugar, para que tudo ocorresse, de forma que eles se sentissem à vontade num ambiente mais privado, e que não houvesse elementos que atrapalhassem os diálogos, as gravações, bem como as produções da criança.

Como fonte secundária, os discursos dos outros foram obtidos por meio de uma entrevista

semi-estruturada – aplicada a cada um deles, sendo gravados em áudio. Antes do ato das gravações, ao nos reunirmos com cada participante, fora explicado, o objetivo e o sigilo da cada gravação, deixando claro, que essas seriam transcritas para que o trabalho pudesse ser desenvolvido.

## 4 RESULTADOS

Buscaremos, neste capítulo, apresentar, analisar e discutir alguns textos produzidos por uma criança, sem comprometimento neurológico, que apresenta severas dificuldades na escrita. É importante sublinhar que, de acordo com o objetivo geral deste trabalho, procuraremos nos confrontar com os “erros”<sup>11</sup> que aparecem nessas produções, os quais ocupam um lugar de destaque, sendo concebidos, não como uma oposição a “acertos”, mas como marcas do sujeito.

Antes, porém, de apresentarmos as dificuldades, na escrita, que aparecem em textos produzidos por essa criança, recortaremos alguns aspectos de suas relações familiares que pareceram relevantes para o nosso confronto com os resultados.

### 4.1 Fragmentos da história de L.

A criança – a que nos referiremos como L. – tinha nove anos de idade, quando participou desta pesquisa e cursava o 4º Ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Recife.

Segundo informação da avó, L. nasceu de parto normal e foi amamentada durante, aproximadamente, três anos. Essa pontua também que a menina se alimenta bem, mas, às vezes, precisa de uma ajuda para se alimentar melhor. Usa adequadamente os talheres, veste-se sozinha, mas seu banho ainda precisa ser controlado, pois apresenta preguiça e, na maioria das vezes, não penteia o cabelo sozinha necessitando de ajuda.

Em todos os nossos encontros, L. apresentou-se muito bem organizada e limpa com aspecto de quem é muito bem cuidada. No que diz respeito à forma de discipliná-la, a família pontua que tenta impor limites, mas ela parece nunca estar satisfeita e sempre exige mais. L. usa óculos e sua vacinação está em dia. Sua avó coloca que a tia é quem se faz mais presente.

L. fez o controle dos esfíncteres aproximadamente aos quatro anos, usando fralda até essa época. Foi colocado que seu sono é irrequieto. Dorme no quarto com sua tia e tem horário estipulado para tal. Quando deseja algo, volta aos assuntos insistentemente. É ansiosa e, quando tem algo novo para fazer, acorda logo cedo, aguardando a hora dos fatos ocorrerem, conforme pontua sua tia.

Segundo sua avó paterna, os pais da criança, além de não se entenderem como casal,

---

<sup>11</sup> Por esse motivo, por não ser considerado, neste trabalho, em sua oposição a acerto, o erro, daqui por diante, virá grafado entre aspas.

pareciam esquecer que tinham filha, esquecendo, inclusive, de pegá-la no colégio. Por esse motivo, aos cinco anos, a menina começou a expressar o desejo de estudar e morar com essa avó. Assim, L. passa a morar com sua avó, sua bisavó e uma tia que assume a responsabilidade de cuidar dela.

Desde pequena, mudou muito de escola, pois seus pais não valorizavam esse investimento: o de estudar. No nosso contato com a família, a queixa trazida foi de preocupação com as notas da criança – que vinham caindo – e a falta de atenção. Fora colocado pela avó e pela tia que, quanto às tarefas de casa, L. parece só conseguir realizar em aulas de reforço, bem como vem apresentando certa agressividade no falar; diz a avó: “está sem limites, não querendo obedecer e começando a responder”.

A avó pontua ainda que, diante do contexto relacional conturbado de seus pais, L. só começou a estudar numa escola fixa, aos sete anos, porque, apesar de colocar, constantemente, para a família esse seu desejo, não parava em nenhuma das escolas, como pontuado anteriormente, pois seus pais não tinham o compromisso de pagar as mensalidades em dia.

Foi destacado também que a menina apresenta dificuldade na aprendizagem, especificamente, em Português – no ler e escrever. Seus familiares colocaram que ela está aquém em relação à série em que se encontra inserida, por estar com 10 anos no 4º ano. Mas, apesar das dificuldades apresentadas, ela faz reforço e é bem assistida. No entanto, foi-nos colocado que a criança se interessa por jogos eletrônicos: computador - tablet, mas não é estimulada quanto à leitura, teatro, cinema museus etc. Às vezes, vai à praia com sua tia. A família não tem o hábito da leitura e por isso não a estimulam.

Ao receber seus pais, observamos que eles não se sentem incomodados por sua filha estar sendo criada pela avó, pelos bisavós e pela tia; no entanto, reclamam que ela é muito presa e que aqueles familiares se preocupam, apenas, com o estudo dela, fato esse que nos levou a compreender o discurso da avó quando coloca que eles não valorizam o estudar, o investir na educação da filha.

Nos encontros que se sucederam, observamos paulatinamente que L. sente falta dos pais, pois pontua que se mudou para a casa dos bisavós porque eles não queriam pagar sua escola. Diz que tem muita dificuldade em ler e escrever por esse motivo. Pontua que sua avó, sua bisavó e uma tia a assumiram porque se preocupavam ao vê-la “chorando para aprender”, para ter uma escola de que não precisasse mais sair, abandonar. Assim por ela tanto pedir, resolveram que a menina moraria com eles.

L. também pontuou que, às vezes, tem pesadelo com seu pai e, quando isso acontece, fica pensando durante todo o dia, com medo que esse pesadelo se realize e que ela o perca para sempre. Diz que seus pais são separados, mas moram ainda juntos e o ambiente em que moram não é tranquilo, bem como a relação deles não é saudável, brigam demais. Ela colocou que, aos “dois anos”, já tinha certeza que sua mãe não queria criá-la. Hoje, mora numa casa grande com mais oito pessoas, afirmando que o ambiente é tranquilo e que se sente feliz, bem cuidada e muito amada.

Quanto ao colégio, diz se relacionar bem com sua professora, tem algumas amigas na sala, mas de outras ela não gosta por a chamarem de “burra”. Disse também ter dois irmãozinhos, dos quais sente falta, destacando que eles, ainda, “não sabem ler”. Os irmãos, segundo sua avó, moram com os pais.

Observamos, nos textos produzidos por L., em nossos encontros, ausência de regras gramaticais: o não reconhecimento e o uso indevido de maiúsculas e minúsculas em início de frases e em meio a palavras, o uso do “P” maiúsculo tanto em início como no meio das palavras, a falta de noção de parágrafos em textos, ausência de pontuação, trocas específicas, ausência de obediência a margens, aglutinações, substituições, omissões, acréscimos, entre outros. Isso também foi observado em sua fala, pois ao ler, expressar-se e tentar explicar seus textos após as produções, em alguns momentos, o que escrevera parecia para ela algo estranho, incompreensível. Assim apresentou-se com baixa fluência, vocabulário restrito e nível inadequado de compreensão.

Fora pontuado no discurso dos seus familiares que L. é desatenta, preguiçosa e não é independente. No entanto, “fazem tudo por ela”, mas não a acompanham devidamente, no que se refere a cumprir com os compromissos que lhes são propostos pela escola, bem como não estipulam horários para ela estudar, isto é, não há uma sistematização no que se refere às atividades que lhe são propostas pela escola. Parece-nos, então, ser delegada à escola a função que cabe a seus responsáveis.

Pelo que foi posto, podemos notar que L. apresenta uma desorganização afetiva, um desequilíbrio emocional que prejudica sua concentração e apreensão no que se refere aos assuntos escolares que lhes são propostos. Ao que parece, essa desorganização estaria relacionada à dificuldade que a criança apresenta em sua escrita, pois tanto a ausência paterna, quanto as funções e os papéis familiares trocados, teriam a ver com as trocas e omissões de letras e outras dificuldades que apareceram em suas produções textuais.

Por esse motivo, dizemos que o que se apresenta em suas produções textuais, como “erro” não pode ser colocado apenas como uma inabilidade da criança no que diz respeito à

escrita, podendo ser indicado um hiato que se apresenta tanto no que se refere ao elenco da escola, como de seus familiares observado no discurso de todos.

## 4.2 Apresentação dos resultados

Os resultados dessa pesquisa virão inseridos em quadros. Cada quadro, contendo um texto-manuscrito da criança, será seguido de dois quadros: um deles contendo a transcrição do manuscrito e o outro descrevendo os “erros” nele encontrados, levando-se em consideração aqueles que se destacaram em nossa escuta, como sendo os mais recorrentes.

Ressaltamos que, na transcrição, procuramos ser fieis à escrita dessa criança, mas, em algumas palavras, sua forma de grafar as letras, pareceu-nos ambígua fazendo-nos oscilar entre uma letra e outra, como por exemplo, entre *h* e *r* – *cheguei* (*cereguei?*), entre *o* e *a* – *josiél* (*jasiel?*). Quando houve essa oscilação, colocamos as duas formas: aquela que nos pareceu a mais provável é colocada fora dos parênteses e a outra forma é apresentada entre parênteses com uma interrogação, como nos exemplos acima.

### TEXTOS PRODUZIDOS PELA CRIANÇA

**1 - Texto de Férias - Recebido em 23.02.15 - Produzido em dezembro de 2014**  
- João Pessoa - 18.12.2014 – Idade :10 anos

João Pessoa  
eu fui Paro Praia aonde (aonda?) estava Pirigosa  
DePois EU Fui ver u Po do Sol (Sal?) foi legal (legao?)  
Comi Camarão caragujo (caraguejo?) Batata e doquiaPouco (daquiaPouco?)  
Paso u homen(honen?) tocano (tacano?) no Barco. iai Foi (Fai?) legal.  
iai eu fui Sim Bora (Baro?) paro caso chegueide  
8.00 h Du um toro Forte a ruaFicou (Ficau?)  
Pirigosoarua mais (nais?) vim Durmino  
aviagé (aviacjé?) todio eu levei taBlete i Selula.



**“ERROS”**

**Texto:**

**Minúsculano início de frase** –eu e iai (e aí) –

**Maiúscula no meio da palavra e no meio da frase** – DePois (depois)– Paro (para) – Para (paro) Praia (praia)- Po (por) – Sol (sol)- Camarão (camarão) – Batata (batata) aPouco (a pouco)- Barco (barco) – Fai (foi) -Du (deu) – Forte (forte) – Ficau (ficou) – Forte (forte) – Durmino (dormindo)- taBlete (tablet) – Selula (celular)

**Trocas** – Paro (para a/o) – u (o/u) – Pirigoso (e/i) – u (um) – paro (para: a/o) caso (casa: o/a)

**Omissão** – caragujo (caranguejo: n- e) - Paso u(passou :ss , u ) –Du (deu) todio (todinha) – tocano (tocando: d) - Durmino (dormindo: d)

**Aglutinação** –aviagé (a viagem)

**Letra em bastão ou de imprensa** – EU (eu) no meio de um texto com letra cursiva.

**Troca /Ausência de regra gramatical** - aonde /onde

**O P maiúsculo no meio de palavras e frases** – Paro (para) – Praia (praia) – Pirigosa (perigosa) – DePois (depois) – Po (por) – aPouco ( a pouco)

**Separação** – Sim Bora (simbora - Fui embora) –

**Acentuação** – um toro (um toró)

**Substituição de Minúsculas por maiúsculas**

**Consoante no meio das frases:**Paro (para: P/p) – Praia (praia: /p) -Pirigosa (perigosa: P/p) – DePois (depois: D/d) –Fui (fui: F/f) – Po (por: P/p) – Sol (sol: S/s) – Comi (comi: C/c) Camarão (camarão: C/c) – Batata (batata:B/b) aPouco (a pouco:P/p) –Paso (passou:P/p) - Barco (barco: B/b) – Foi (foi: F/f)Sim Bora (simbora/ embora: S/s) – Du (deu: Dd) – Forte (forte: F/f) – Ficou (ficou:F/f) – Durmino (dormindo: D/d) – Selula(Celular:S/c)

**Vogal no meio de frases** - EU (eu: E/u- U/u)

**Consoante no meio da palavra:** DePois (depois: P/p) – aPouco (a pouco: P/p) — taBlete (tablet: T:t)

**P maiúsculo no meio da palavra:** DePois (depois: P/p) – aPouco (a pouco:P/p)

**P maiúsculo no início de palavras:** Paro (para) – Praia (praia) – Pirigosa (perigosa) – Po (por: P/p)

**“Erros” mais Frequentes:**

Uso excessivo, nesse exemplo, de consoantes no meio do corpo do texto, das frases, bem como no meio de palavras.

AuDeia eu Fui com (cam?) mia migo echielem  
 Amaiorio catava (catova?)La ero vagelicau eu si  
 Fire i eu Tambem Sauvei ua vido  
 eu não tumei Banho de Piccina não meu  
 irmão Perdeu um dente mais eu cami (comi?)  
 tanto carno (carne?) eu Siferi no quilo que e Pro  
 deas (duas?)PessooquiSabi (Sobi?) im dece iai foi Bem  
 Divertido xau im Beje.

### “ERROS”

#### **Texto -**

#### **Maiúscula no meio das palavras, das frases e no corpo do texto**

AuDeia (Aldeia) – Fui (fui) – Tambem (também) – Sauvei (salvei) – Banho (banho) – Piccina (piscina) -Perdeu (perdeu) – Pro (para) – Pessoa (pessoas) – Sabi (sobe) – Bem (bem) – La (lá) – Beje (beijo)

**Minúscula** – echielem (Echilem: nome próprio)

**Troca** –migo (amiga: a/o) – amaiorio (a maioria: o/a) – Si (me) – Fire (Feri: i/e) – Sauvei (salvei: l/u) – vido (vida: o/a) – tumei (tomei: o/u) – qui (que: e/i) – im (e)

**Omissão** – mia (minha: nh) – migo (amiga: a)- ua (uma: m) – deci (desce)

**Aglutinação** – amaioria (a maioria) – Siferi ( me ferir)

**Outros:** catava (que estava) – xau (tchau) – Beje (beijo)

**Acentuação** – La (Lá) – e (é)

**Separação** –vagelicau (evangélicos)

**Ausência de regras gramaticais:** mais (mas) – no quilo (naquilo)

**Pontuação - Ausência em todo texto, com exceção do ponto final.**

**Rasura:** Piccina (piscina) – não

**Sobreposição:**amaioria(a maioria)

#### **Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoantes no meio das frases:** Fui (fui: F/f) – La (lá: L/l) – Fire (feri: F/f) - Tambem (também: T/t) – Sauvei (salvei:S/s) – Banho (banho:B/b) – Piccina (piscina:P/p) -Perdeu (perdeu:P/p) –Pro (para:P/p) – Pessoa (pessoas: P/p) – Sabi (sobe:S/s) – Bem (bem:B/b) —Divertido (divertido: D/d) - Beje (beijo: B/b)

**Consoante no meio das palavras:** AuDeia (aldeia: D/d)

**P maiúsculo no começo das palavras/no meio das frases:** Piccina (piscina:P/p) - Perdeu (perdeu:P/p) –Pro (para:P/p) – Pessoa (pessoas: P/p)

#### **“Erros” mais frequentes:**

Letras maiúsculas no meio das frases, quando no desenvolver o texto; P maiúsculo no meio de palavras; ausência de pontuação (com exceção do ponto final).

**3 - Texto de férias**–Sem título – 18.12.2014 - Idade: 10 anos.

SuaPe foi Legal eu tomei Caudio de Camarão (Camarãe?)  
 Pasei o Dia no augua cheguei (cereguei?) com u olho  
 Pegano fogo Fai (Foi?) Tia izabele vavo (vovo?) lena (eena?) e vavo (vovo?) ana  
 foi Legal e divertido. amia Vó tomou menho  
 Caudio i ai ei fui Para augua eu vi la  
 ostras jasiel (josioe?) foi inei (imei?) aPerio não quis  
 entro (entra?) na augua ele tem medo ele (elo?) e tromolti (tromalti?)  
 zando (Zando?) não Sei Parque.

**“ERROS”**

**Texto:**

**Troca Específica-** Caudio (Caldo: l/u) – Pasei (Passei: s/ss) -

**Substituição** - no (na: a/o) – u (o) –i (e) - ei (eu: u/u)

**Aglutinação** – amia (A minha) inei (e ele?)

**Omissão:** Pegano (pegando: d) – entro

**Acréscimo** – augua (água: u)

**Acentuação-** augua (água) - ai (aí)

**Outras:** menho (meu?) – aPerio (aperreou )

**Maiúscula no meio da palavra e no meio da frase; corpo do texto** – Foi Tia (foi tia) – Legal (legal) – Para (para)– Vó (vó)

**P Maiúsculo no Meio da palavra:** aPerio (aperreou)

**Pontuação** – Apresenta apenas dois pontos: um no meio do texto e o outro final.

**Sobreposição** – Ca (n)marão ( camarão)

**Substituição de Maiúsculas por Minúsculas** - foi (Foi) – jasiel (Jasiel) – lena (Lena) – ana (Ana).

**Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoante meio da frase** – Caudio (caldo: C/c) Camarão (camarão: C/c)- Foi (foi: F/f) Tia (tia: T/t) – Legal (legal: L/l ) – Para (para: P/p) - Vó (vó) Sei (sei: S/s) Parque ( por quê?: P/p)

**Consoante meio da palavra:** APerio (aperreou)

**P Maiúsculo no Meio da palavra:** aPerio (aperreou)

**P maiúsculo no início da palavra:** Para (para: P/p)

**“Erros” mais Frequentes**

Consoantes no meio de frases e palavras; escassez de pontuação.

**4 -Texto de férias** –Sem título – 18.12. 2014 - Idade: 10 anos.

(ca CaPamento (oa CaPamento?) foi legal  
 tomeinhe muito Banho de Picina  
 teve festas eu gostei muito não Procimo  
 eu vol denovo foi muito legal.  
 Conhecer novas amizade (amizode?) tambem

### “ERROS”

#### **Texto:**

**Minúscula no início das frases e no corpo do texto** – tomeinhe – teve

**Maiúscula no meio das frases** – CaPamento (Casamento) – Banho (banho) – Picina (piscina) – Procimo (próximo)

**Acréscimo** –tomeinhe (tomei: nhe)

**Omissão** – picina (piscina: s)

**Aglutinação** – denovo (de novo)

**Separação** – ca CaPamento (Casamento)

**Acentuação** – Procimo (próximo) – tambem (também)

**Pontuação** – Apenas dois pontos, sendo um ponto final.

**Rasura** - Conhecer, amizade

**Sobreposição** – Conhecer, amizade

#### **Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoantes maiúsculas no meio das frases:** CaPamento (casamento: C/c) – Banho (banho: B/b) – Picina (piscina:P/p) – Procimo (próximo:P/p)

**Consoante maiúscula no meio das palavras** - CaPamento (casamento: P/p)

**P maiúsculo no meio de palavras:** CaPamento (casamento: P/p)

---

#### **“Erros” mais Frequentes:**

Consoantes maiúsculas no meio das frases.

**5 -Texto de férias – Sem título – 18.12.2012 – Idade : 10 anos**

a Praia eu tomeinhe muito Banho  
na agua (ageia?) conhecia africano e Colvesi com eles  
foi legal Briquem muito. e também Si  
diverte.

**“ERROS”**

**Maiúsculano meio da frase** – Praia (praia) – Banho (banho) – Colvesi (conversei) –  
Briquem (brinquei) – Si (se)

**Acrécimo** – tomeinhe (tomei)

**Minúscula** no início das frases e após pontuação – a (na) – foi – e

**Trocas** – a (na) – conhecia (conheci: ci) – Si (me) – diverte (diverti: e/i)

**Troca /Ausência de regra gramatical** – Si (Me)

**Outros:** Colvesi (conversei)

**Substituição de Maiúsculas por Minúsculas**

**Consoantes no meio das frases:** – Praia (praia: P/p) – Banho (banho:B/b) –  
Colvesi (conversei:C/c) – Briquem (brinquei:B/b) – Si (se: S/s)

**Vogal no começo da frase** – e (E: E/e)

**P maiúsculo no início de palavras/no meio de frases:** Praia (P/p)

---

**“Erros” mais Frequentes:** Consoantes maiúsculas no meio das frases

**6 -Texto solicitado pela pesquisadora -** Eu quero mora Com minha mainhe (maishe?) – 06.04.15 – Idade: 10 anos e 4 meses.

Eu quero mora Com minha mainhe (maishe?)

eu queria muito mora Com minha mãe  
eu amo muito ela ela midar u melhor  
Pra mim meu Pai faz coscinho Brica  
Com migo meus irmão são minha vida (vido?)  
enhe (enere?) gual aos meu Pai meu Painhe  
si diverte sai Com migo, Praia (Praio?) etc.”

### **“ERROS”**

**Título:** mora (morar) – Com (com) – mainhe (mãe)

**Texto:**

**Troca de Maiúscula e Minúscula:** Eu quero mora Com minha mainhe (Eu Quero Morar com minha Mãe ou Eu quero morar com minha mãe)

**Omissão:** mora (morar: r)

**Outros :** mainhe (mãe)

**Texto**

**Minúscula** – eu (Eu) –

**Maiúsculanomeio das frases; corpo do texto** – Com (com) Pra (prá/para) – Pai (pai) – Brica (brinca) – Com migo (comigo) – Painhe (pai) – Praia

**Regramatical** – eu amo muito ela (eu a amo) – irmão (irmãos: sing/plur.) – si (se / me)

**Repetição**– ela ela (ela)

**Aglutinação** – midar (me dá)

**Troca:** u(o: u/o) – coscinho (cosquinha: sc/qu,o/a)

**Acentuação** – Pra (prá)

**Omissão**- Brica (brinca:m)

**Separação** – Com migo (comigo)

**Outros:** enhe gual (igual)

**Pontuação** -Ponto e aspas: no final do texto

**Sobreposição** – Com (om:c) Coscinha (cosquinha:c) - Com migo (comigo:c)

**Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoantes no meio de frases** - Com (com) Pra (prá/para) – Pai (pai) – Brica (brinca) – Com migo (comigo) – Painhe (pai) – Praia (praia:P/p)

**Vogal no início de frase** - eu (Eu:e/E) –

**P maiúsculono começo das palavras/no meio das frases:** Pra (prá/para) – Pai (pai) – Painhe (pai) – Praia (praia:P/p)

---

**“Erros” mais Frequentes:**

Palavras grafadas com maiúsculas no meio das frases.

**7 - Texto solicitado pela pesquisadora - EU amo minha família! 11.03.2015 – Idade: 10 anos e 3 meses.**

EU amo minha família!

- minha família ela é legal e  
divertida não tem ninguém em gal (Gal?) a  
minha família ela é divertida legal  
em Paz e fel Para SemPre.

Minha mam Pegano  
na flor

### ERROS

**Título** –EU (Eu)

**Texto** -

**Maiúscula no meio de palavras e de frases** –Paz (paz) – Para (para) SemPre (sempre)

**Pontuação** — parágrafo travessão no início do texto com letra minúscula – apenas o ponto final.

**Acentuação** – e (é) – ninguém (ninguém) – família ( família)

**Troca** –ninguém (ninguém:m/n) – mam (mãe)

**Separação** -em gal (igual)

**Omissão** - el (feliz: iz) - Pegano (pegando: d)

#### Substituição de Maiúsculas por Minúsculas:

**Consoantes maiúsculas no meio de frases e de palavras** - minha (Minha:M/m)

Paz (paz:P/p) – Para (para:P/p) SemPre (sempre:S/s) –Pegano (pegando: P/p)

**P maiúsculo no começo de palavras/no meio das frases** – Paz (paz: P/p) – Pegano (pegando: P/p)

**P maiúsculo no meio de palavras** – SemPre

---

#### **“Erros” mais Frequentes:**

Consoante no meio das palavras e frases no corpo do texto;escassez de pontuação (apenas o ponto de interrogação, no título e o ponto final).

**8–Texto solicitado pela pesquisadora- Sobrer (Sovrer?) aminha melhora**  
08.04.2015 – Idade: 10 anos e 4 meses

Sobrer aminha melhora

Eu fuiinhe (fuiinere?) Para o refoso a Preder  
hístória a casa toda bagusadar o filho  
Chamo (Ceramó?) ela de cháta (cerata?) ela tava estresada (estresado?)  
euvol melhora nas letras e vol ser CaPaz  
Praser uma Pessoa Camdo crescer se  
medicar e faze (faZe?)o melho que eu Puder  
agenta minha (minera?) letra melhora o zelo  
agent(a?) agemda e ter zelo zelo Pelo o que fez  
Para quamdo crescer ter geitar melhora  
as letras.

BEIJOSautora  
Letícia

Melhor doutora  
Amor de Carla

**“ERROS”**

**Título**

**Acréscimo** –Sobrer (sobre:r)

**Aglutinação** - aminha (a minha)

**Texto**

**Acréscimo** – fuiinhe (fui) – bagusadar (bagunçada: r) – medicar (médica: r) –

**Maiúscula no meio das palavras e das frases; corpo do texto:**Para (para) – Chamo (chamou) –CaPaz (capaz) – Camdo (quando)- Praser (para ser) – Pessoa (pessoa) – Puder (puder) – Pelo (pelo) – Para (para)

**P maiúsculo no meio da palavra:** a Prender (aprender) – CaPaz (capaz)

**Omissão:** refoso (reforço: r) – a Preder (aprender: n) - bagusadar (bagunçada: n) – Chamo (chamou: u) – tava (estava: es) – melhora (melhorar: r) se (ser: r) – faze (fazer:r) – melho (melhor: r) –melhora (melhorar: r) – agent (a?) (ajeitar: ar) – faze (fazer) – geitar (ajeitar: a)

**Trocas:** refoso (reforço: s/ç) – bagusadar (bagunçada: s/ç) – estresado (estressada: s/ss,o/a) –vol (vou:l/u) – Camdo (quando: c/qu)creser (crescer: s/sc) – agenta (ajeitar: g/j) agemda (agenda: m/n) – geitar (ajeitar: g/j)

**Letras parecidas** -agemda (m/n)

**Separação:** a Preder (aprender)

**Acentuação:** cháta (chata) – medicar (médica)

**Aglutinação:**Praser (para ser)

**Regra Gramatical** - Camdo (quando: m antes de p e b), crescer (crescer: sc dígrafo) – agemda (m antes de p e b)

**Pontuação:** Apenas o ponto, no final do texto.

**Repetição:** zelo zelo (zelo)

**Sobreposição** –casa (casa:c)

**Rasura** – refoso (reforço:r) – A Preder (aprender:r) –agenta (ajeitar) – Praser(para ser: ser) – quamdo (quando:md) Pelo (pelo:elo)

**Substituição de Minúsculas por maiúsculas**



**Consoantes no meio de frases:** Para (para: P/p) - Chamo (chamou: C/c)– CaPaz (capaz: C/c) – Camdo (quando:C/qu) - Praser (para ser: P/p) – Pessoa (pessoa:P/p) – Puder (puder: P/p) – Pelo (pelo) – Para (para:P/p)

**Consoante no meio das palavras:** CaPaz (capaz)

“**Erros**” mais frequentes: palavras grafadas com Maiúscula (Consoantes), no meio de frases, omissões e trocas em maior destaque gráfico.

**9 – Cópia de texto, solicitada pela pesquisadora - *O Lobo e a Cegonha***

– Fábulas de Jean de La Fontaine – adaptação de Lúcia Tulchinsk – ilustração de Salmo Dansa – Editora Scipione – (Leitura Página 14) – 18.03.2015 – Idade: 10 anos e 5 meses.

## O lobo e a cegonha

Comer, comer, comer. O lobo adorava comer. Um dia, depois de devorar uma galinha, ficou com um osso entalado na garganta. Nem gritar para pedir ajuda ele conseguia. Estava no maior sufoco, quando apareceu uma cegonha. As cegonhas são, por natureza, boas e prestativas. Adoram ajudar os outros. Vendo o lobo naquela aflição, ela sentiu tanta compaixão que esqueceu que os lobos são loucos por aves.

– Coitado... Preciso ajudá-lo a se livrar desse osso ou ele morrerá sufocado! – disse.

Com seu bico comprido, a cegonha tirou o osso da garganta do lobo como se pescasse um peixe num lago.

– Ah, finalmente estou livre daquele osso maldito! Nunca mais vou comer galinhas tão novinhas... – disse o lobo, sem dar a mínima para a cegonha.

– Se você quiser me recompensar, eu também estou precisando de um pequeno favor... – disse a cegonha.

– Mas que petulância! Dê-se por feliz de estar viva. Há poucos segundos eu poderia ter arrancado o seu pescoço! – respondeu o lobo.

*Quem ajuda pessoas ingratas  
não deve esperar agradecimentos.*

O lobo e a cegonha  
 Comer Comer Comer o lobo adorava Comer. um dia  
 dePois de devorar uma Galinha ficou Com (Cam?) um osso  
 entalado na Garganta. nem gritar Para. Pedir  
 ajudo ele conseguia. estava no maior sufoco quando  
 aPareceu (o.?) uma cegonha (ceganho?). as cegonhas (cegoneas?) são, Por natur  
 za boas e Prestativas. adoram ajudar os outros (as outras?).  
 vendo o lobo naquela (naquelo?) aflição, ela (elo?) sentiu  
 tanta compaixão (camPaixaõ?) que esqueceu que os lobos são  
 loucos Por aves.

### “ERROS”

#### **Texto:**

**Minúscula após ponto** -um dia (Um dia) – nem (Nem) – estava (Estava) -as (As)  
 – adoram (Adoram)

**P maiúsculo no meio de palavras** – dePois (depois) – aPareceu(apareceu)–  
 compaixão (compaixão) –

**Acentuação** –ampaixaõ (compaixão:ão)

**Trocas:** ajudo (ajuda: o/a)

**Acréscimo:** ponto inadequado (.)

**Rasura** – o (o) – natureza (natureza:za) -

**Sobreposição** – Comer (Comer:c) -Com (com:c) – natureza (natureza:z) –  
 comPaixaõ(compaixão: P)

#### **Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoantes no meio de frases** – Galinha (galinha: G/g) – Com (com: C/c) –  
 Garganta (garganta:G/g) -Para (para:P/p) Pedir (pedir P/p) – Por (por: P/p) –  
 Prestativas (prestativas:P/p) –Por (por:P/p)

**Consoante no meio de palavras** – dePois (depois) – aPareceu (apareceu)–  
 comPaixaõ (compaixão)

**Vogal minúscula no início de frases:** um (Um: u/U) – estava (Estava: e/E) – as  
 (As: a/A)– adoram (Adoram:a/A)-vendo (Vendo: v/V)

**P maiúsculo no começo de palavras/no meio de frases:** Para (para: P/p) Pedir  
 (pedir: P/p) – Por (por: P/p) – Prestativas (prestativas:P/p)

**P maiúsculo no meio de palavras:** dePois (depois) – aPareceu (apareceu)–  
 comPaixaõ (compaixão)

#### **“Erros” mais Frequentes:**

Palavras grafadas com consoantes maiúscula no meio das frases, do texto, P  
 maiúsculo no meio de palavras.

**10 – Cópia de texto solicitada pela pesquisadora - Revista Recreio – PORQUE OS DIAS DA SEMANA TÊM A PALAVRA “FEIRA”, MENOS O SÁBADO E O DOMINGO?**

04.05.2015 – Idade: 10 anos e 5 meses.

Porque os (as?) Dias da semana têm A Palavra “feira”, menos (meneis?) o sábado e o domingo?

no Século 4, o PaPa silvestre Primeiro determinou que as nomes dos dias tivessem a Palavra feira (feiro?), que vem do latim feria e significa (signilita?) comemoração (camemaração?) o PaPo queria que os dias fossem Como uma festa e se chamassem( ceramassem?) feria Prima, feria secunda, feria sexta e feria sePtima, muitos Povos não aceitaram a idéia já os Portugueses aceitaram a idéia já os Partugueses aceitaram a sugestão e traduziram os(as?) nomes Para seu idioma mas mantiveram os (as?) nomes sábado e domingo que usavam antes.

O mês sete e agosto

**“ERROS”**

**Maiúscula ou Minúscula no Título:** Porque os Dias da semana têm A Palavra “feira”, menos o sábado e o domingo? (Porque os Dias da Semanatêm a Palavra “Feira”, menos o Sábado e o Domingo? Ou: Porque os dias da semana têm a palavra “feira”, menos o sábado e o domingo?)

**Texto:**

**Trocas:** - PaPo (papa: a/o)

**Maiúscula no meio das frases; corpo do texto:** Século (século) – PaPa (papa) – Palavra (palavra)- Como (como) – Prima (prima) Povos (povos) – Portugueses (portugueses) – Para (para)

**Minúscula em Nome Próprio** – silvestre (Silvestre)

**P maiúsculo no meio da palavra:** PaPa (papa) – PaPo (papa) – sePtima (septima)

**Acréscimo:** - já os Portugueses aceitaram a **idéia** (a palavra em grifo não consta nessa frase do texto original -seria sugestão)

**Pontuação:** ausência de ponto no meio do texto.

**Sobreposição:** comemoração (comemoração:c) Como (como:c)

**Rasura** - sugestão (sugestão: ug)

**“Erros” mais frequentes**

Substituição do p minúsculo pelo P maiúsculo, no meio de frases e de palavras.

Escassez de ponto: apenas a presença do ponto final.

### 4.3 Análise e discussão dos resultados

Neste item, destacaremos “erros” que nos surpreenderam, na escrita de L, ou seja, aqueles que provocaram, em nós, um efeito de estranhamento, ao lermos os textos produzidos por essa criança.

Estamos usando a expressão *efeito de estranhamento*, segundo Lemos (2002) como o retorno, no sujeito, de uma combinatória, ainda que esquecida, da língua. Essa autora se fundamenta na concepção de *estranho* de Freud (1919), uma vez que esse retorno que a fala da criança provoca, no investigador, faz com que ele seja “surpreendido por uma emergência que parece, ao mesmo tempo, pertencer e não pertencer à língua.” (LEMOS, 2006, p. 60). Quanto às dificuldades de L, devemos considerar que ela já escreve, na medida em que podemos reconhecer fonemas e morfemas que se relacionam formando palavras as quais se articulam em (supostas) frases, produzindo algum sentido, ainda que esse sentido, na maioria das vezes, apresente-se falho, opaco. Por sua vez, reconhecemos também que estamos diante de textos, muito embora constituídos com diversas rupturas, como por exemplo: desarticulações, incoerências, falta de pontuação, lugares em que predomina o *nonsense*. Borges (2006) considerando a escrita muito inicial de uma criança, em que ainda não se pode reconhecer palavras da língua portuguesa, afirma que, mesmo nessas escritas, notam-se “combinatórias de letras que não constituem palavras da língua constituída, mas que têm sistematicidade, mesmo que com efeito de *nonsense*.” (p. 150).

Lembremos que, segundo Pommier (2011a) para que a criança consiga chegar à escrita alfabética, é preciso que haja o recalçamento das dimensões pictórica e sonora da letra, dando lugar portanto, ao significante, em seu aspecto relacional. Nessa proposta, não é demais realçar que, para o autor, a escrita e a leitura reclamam uma colocação em ato do recalçamento, sem o qual: “aquele que vê os signos permanecerá ligado a sua forma e não chegará, por conseguinte, a desempenhar um valor literal que subsiste apenas em seu apagamento.” (p. 29)

Podemos, portanto, dizer que L, de algum modo, recalçou essas dimensões da letra. No entanto, admitimos também que esse recalque teria ocorrido com falhas, com tropeços ou retornos do que fora recalçado, fazendo com que, em diversos lugares dessa escrita, emergisse a letra como desenho e/ou como som. É, justamente, considerando os “erros” do ponto de vista de tropeços no recalçamento e de acordo com a proposta que assumimos é que pretendemos levar adiante esta discussão, reconhecendo as dificuldades nela implicadas. Esses “erros” indicariam, assim, não uma insuficiência de natureza cognitiva da criança, mas

sim, tropeços no recalçamento da dimensão figurativa<sup>12</sup> da letra – ou lugares da escrita em que ocorre o retorno do recalçado – os quais constituem, então, marcas do sujeito em sua escrita, cujas causas não nos cabe aqui analisar. Formularemos, então, alguns pontos a serem abordados, nessa perspectiva.

Em primeiro lugar, não poderíamos *reduzir* a dificuldade apresentada por L, em sua escrita, a uma falta de habilidade, de capacidade dessa criança, ou a uma insuficiência do método adotado pela Escola. Não poderíamos negar que observamos dificuldades decorrentes do meio escolar, dificuldades essas que estão atreladas à ausência de estímulos, de material escolar, de profissionais qualificados – que são denominadas sob a expressão “privação cultural” – que interferem no percurso de aquisição da escrita. Desse modo, quando usamos o termo *reduzir*, queremos dizer que não estamos excluindo a existência de qualquer dificuldade de ordem intelectual, da criança e/ou da Escola, mas, propomos, de acordo com a perspectiva assumida, que os obstáculos, na escrita de L, por sua persistência/insistência, por seu caráter peculiar, deveriam receber “um outro tipo de tratamento” que os deslocassem de uma abordagem, em termos exclusivos, de *falta de habilidade*.

É importante notar, neste ponto da discussão, que a *falta de habilidade* de L é destacada pelos seus familiares (mãe, tia, avó), ao falarem sobre as causas das referidas dificuldades, como indicam os fragmentos<sup>13</sup> que se seguem:

- Pesquisadora - Você; você ia me dizer o quê? Ela está estressada por quê?

**Vó** - Não... Ela chorando porque **não consegue** colocar o questionário na cabeça [...] Ela estuda, estuda, que não consegue, que quando sabe, quando vai perguntar, **não sabe de nada**. Muito erro de Português. Porque eu vou corrigir e vejo palavras sem acento; é ch; ela não coloca ch, coloca só o c. Também não coloca o m no final. Assim... Ela corta bastante letras, ela não completa a palavra toda. Aí os acentos é que é a maior dificuldade dela, os acentos. Essa dificuldade de **L**; eu acho prá mim, uma falta de atenção. É **falta de atenção, e preguiça** dela. [...] A letra e os erros de Português... E acho que já vem já, da Alfa pra cá. A letra eu acho que não foi bem trabalhada. Em termo de caligrafia melhorou, pouquinho coisa, mas os erros de Português, tá demais **L**! Muito erro de Português. Não sei... [...] Ela estudou, mas assim, **não assimilou nada**. [...] De repente, na hora, ela me disse a resposta, mas na hora, **foi uma negação**. [...] Ela estuda, eu pergunto e ela responde certo. Depois eu pergunto

<sup>12</sup> A dimensão figurativa abarca tanto o desenho como o som da letra.

<sup>13</sup> No recorte dos discursos dos outros, destacamos o que mais nos chamou a atenção.

novamente, e ela não responde. Diz que não sabe e que esqueceu. E na prova piorou. **“Na prova é que não sai quase nada.”**

-Pesquisadora - Como você vê a dificuldade de L em si; mais especificamente na escrita. O que você diria?

Tia - Ela fala correto, **mas escreve tudo errado**. Mas observo que ela é muito **insegura**. Acho que é o maior problema dela. Ela é **muito; muito, muito desligada**. L sempre teve muitas **dificuldades de estudar**, até porque, os pais dela nunca cobraram dela isso aí.

- Pesquisadora - O que você observa nesta dificuldade de escrita de L?

Mãe - [...] E de vez em quando, conversa comigo no WhatsApp. Ela fala muita coisa, **escreve tudo errado no WhatsApp, e para entender... É tanto erro**. [...] Tenho tanta dificuldade para ler quando ela escreve no WhatsApp, que peço para ela falar pelo áudio. Digo assim: - “minha filha fale pelo áudio que é melhor”. Porque na escrita não dá, **a escrita dela tá muito ruim, muito ruim mesmo... Não dá prá entender nada** “(mas não digo pra ela não). [...] Ela tem até uma amiguinha, que ela conversa também pelo Whats, e a amiguinha fica mangando dela e diz assim:– **L fale pelo áudio porque você escreve muito errado**. E por isso ela parou de falar, uns tempos, com essa amiguinha. [...] Eu observo em cartas, quando ela escreve para o pai muita, mas **muिताaa dificuldade**. E penso: **“Meu Deus por que L escreve tão errado?”** **Muito errado**. Até o pai dela, diz: - Não, L faz reforço não é? Essa menina não está estudando não é? **Escrevendo tão errado assim?**

Diferentemente dos outros familiares, o pai não destaca a *falta de habilidade* da menina, mas o fato de que ela *vive numa prisão*, conforme se observa no seguinte fragmento:

-Pesquisadora - Eu gostaria que você me explicasse como pai, qual a maior dificuldade de L?

-Pai - Eu acho que é porque **prendem muito ela**: N minha tia, a minha mãe avó dela, a minha vó (bisa). Aí, muitas vezes, quando vou buscar ela, prá ir à praia ou um cinema, eles impedem. Isso tudo eu **acho que influi no aprendizado dela, muito na escrita e no ensino dela**.

[...] **Se eu não me engano**, até aos três anos, eu não via os erros porque ela ainda não escrevia, quando vivia comigo. Aí ela sempre ficava lá, fui deixando, deixando... Como fui criado também por elas, eu deixei. N, a tia, cria muito bem. **Mas elas prendem muito... Eu acho que ela sente falta**. Ela me ama, ela quer... **Ela quer voltar. Acho que é isso. Ela quer morar com a gente**. [...]ela não mora por causa de minha vó (bisa dela). Ela é tudo prá eles.

Meu pai morreu e agora é que eles não a soltam mais. Se eu for pegar ela, tirar ela de lá, eles não vão suportar. **Eles prendem demais.** É colégio, reforço... Isso é sábado, domingo, ela estudando. E já discutimos porque não querem deixar passear comigo. **L não tem infância, ela vive numa prisão.** Ela diz que não aguenta mais. **Eu acho que estudar, estudar, também não é tão bom. [...] ela não estuda com prazer.** Fica triste. E quando quero me divertir com ela, eles não deixam.

Observam-se também, nos discursos do elenco da Escola (secretária, coordenadora, diretor e professora), significantes de negatividade em relação à dificuldade de aprendizagem na linguagem escrita da criança. Mas, em sua maioria, destacou-se, como elemento desencadeador dessa dificuldade, a ausência de suporte da família, sobretudo dos pais. Assim, esse elenco ao ser entrevistado, apresentou afirmações como às que são transcritas a seguir:

- Secretária – [...] a criança **entende o conteúdo, mas não sabe escrever. Ela sabe responder, mas a escrita ela não consegue. Ela escreve totalmente errado.** Não sei nem dizer. **O que ela pensa, ela passa para o papel.**

- Coordenadora – [...] nesta parte de escrita é **a dificuldade por causa dos pais, Até entendo o que ela escreve, mas é uma dificuldade incrível,** mas penso **que vem desde a alfabetização, da formação dela inicial.** [...] Ela **tem o pai como ídolo, mas sente sua falta ao qual reflete nesse aprendizado.** Acho que é **ausência da família.** Ela **não parece ter horários para estudar.** [...] Ela é muito **sociável,** se expressa, **mas a escrita [...]**

- Diretor - [...] **dificuldade enorme de escrita,** e a queixa que ouço, que vejo muito falar, **é a questão da escrita quando na passagem do quadro para o caderno [...]** já tem uma **defasagem** por ser **pouco trabalhada [...]** acho que **não tem atenção especial** em respeito a isso [...] **nunca vi** nenhum parente [...] é **uma criança normal,** vejo-a brincando [...] a parte **didática deixa muito a desejar [...]** se é uma questão biológica; se é somente psicológica; se os pais não estão dando a atenção devida; se numa passagem de uma turma para outra houve algum bloqueio [...] não posso dizer, nada me foi relatado. É só isso que posso dizer.

Convém transcrever um extenso fragmento do discurso da professora, em que, no meio de significantes de negatividade (“ela não consegue”), vislumbram-se aspectos positivos, no quadro da dificuldade da escrita de L.

- Pesquisadora: - Como coloquei, o meu foco está na dificuldade da escrita de sua aluna. Poderia falar sobre isso?

- Professora- [...] **Ela tem sede de saber [...]gosta de estudar, é interessada, é aplicada,** [...]eu vejo nela uma **deficiência de alfabetização.** Ela teve alguma **quebra na alfabetização** porque as dificuldades,são **dificuldades básicas:**[...] troca o m pelo n, não consegue concatenar que antes do **p e b** se usa **m**, palavras que é com s ela escreve com ç, com **SS** [...]. São **erros de alfabetização.** [...] **A questão familiar afeta também muito** [...] ela em sala se **mostra interessada, consegue progredir, mas quando chega em casa, não tem ninguém que se sente com ela.** [...] **A letra dela não está no nível de quarto ano** [...] ela **não consegue identificar que letras maiúsculas não se usa em meio de palavras, e aí, ela coloca no meio da palavra uma letra maiúscula.**[...] **não consegue,** ou melhor, **não é que ela não consiga,** ela vai simhora escrevendo assim: se no quadro tem flecha escrito **ela vai escrevendo como acha,**e põe com X, e eu a chamo atenção. [...] **ela fica dispersa na aula, acho que tudo afeta sua escrita.** [...] **Para mim o problema de CL é de escrita, de leitura e de defasagem na alfabetização com influências familiares.** Veja só, o **vocabulário dela é limitado, muito limitado.** [...] **ela tem que ter um acompanhamento em casa.** Ela já tem essa deficiência em sala de aula. E quando leva o trabalho para casa [...] **normalmente ela trás as atividades sem fazer.** [...] **Se na sala de aula ela fez, porque em casa ela não fez?**No caderno dela vou corrigindo e digo: - **olhe meu amor, letra maiúscula só se usa em começo de nomes próprios: lugares, pessoas, no começo de frases...** E, assim a gente vai trabalhando [...] Ela tem **uma carência afetiva muito grande,** me elogia; me dizendo que sou linda só para ser carinhosa[...] **e esse amor que ela sente por mim a faz atender e querer aprender. E quando ela consegue escrever correto** fica radiante, querendo explicar tudo.

Segundo Lier-De Vitto e Andrade (2011) a responsabilidade pelos insucessos, erros, desvios e a impossibilidade de escrever, é colocada, apenas, sobre a criança. Por isso, a maioria é encaminhada a terapeutas da área. Isso fica evidenciado, quando pontuam que, quanto à aquisição da escrita: “fracassos, falhas e desvios nesse processo levam, inexoravelmente, à suposição de uma dificuldade inerente à criança – o que determina seu encaminhamento para a clínica (psicopedagógica e fonoaudiológica, predominantemente).” (p.96)

Recortaremos, então, dois pontos que colocam em questão essa insuficiência de natureza cognitiva da criança (ou da escola), como única e principal explicação para as



dificuldades aqui focalizadas e nos referiremos a esses pontos sob os nomes de *oscilação* e de *insistência*, salientando que eles se inter-relacionam.

- 1) Quanto à oscilação, destacamos que existe uma falta de sistematicidade no que se refere à escrita de certas palavras, ou seja, ocorrem “idas e vindas” quanto aos “acertos” e “erros” na grafia de determinadas palavras, sobre as quais podemos dar alguns exemplos, recortando os seguintes termos que nos causaram estranhamento:
  - a) *Tomei* – no texto 2, é grafado “tumei”, no texto 3, “tomei” e nos textos 4 e 5, “tomeinhe”;
  - b) *Água* – no texto 3, aparece três vezes com a grafia “augua” e no texto 5 aparece com a grafia “agua”.
  - c) *Meu*, no texto 2, é escrito “meu” e no texto 3, é escrito “menho”.
  - d) *Pai* aparece, no texto 6, com a grafia “Painhe”, logo após ter sido escrito “Pai”.
  - e) *E* (conjunção coordenada aditiva) – no texto 2, aparece com três grafias, nessa ordem: “i”, “e”, “im”.
  - f) *Fui*, nos vários textos em que aparece, está grafado “fui”, mas, no texto 8, aparece com a grafia “fuiinhe”.

Essa oscilação aponta, portanto, para o fato de que os “erros” não poderiam ser atribuídos a uma incapacidade, a uma falha ou falta cognitiva da criança. Segundo Lemos (2002), ao conhecer uma categoria ou regra, esse conhecimento deveria aparecer nos vários desempenhos da criança que, dele, necessitem. O seu não aparecimento, em alguns casos e o seu aparecimento em outros da mesma natureza indicam que não se poderia falar em apropriação de uma regra de conhecimento.

- 2) Por sua vez, alguns “erros” ou “desvios” de padrões da língua escrita apresentam uma insistência (ou uma persistência) que nos surpreendeu, como é o caso dos que se seguem:

-Quanto à organização espacial da escrita da criança, notamos os seguintes aspectos:

- a) Escassez no que diz respeito à pontuação: em relação aos textos criados pela criança, em alguns deles (textos 1, 3, 4, 5), a menina coloca o ponto apenas em um lugar (ou dois lugares) do texto, além do ponto final; em outros (textos 2, 6, 7, 8), somente coloca o ponto final. Quanto às cópias, no texto 9, L copiou os pontos do modelo, com exceção do ponto

da primeira frase, havendo escassez na cópia das vírgulas. Já na outra cópia (texto 10), apenas é copiado o ponto final, mas as vírgulas são colocadas nos lugares em que aparecem no modelo, com exceção da ausência de vírgula na última frase e da troca de um ponto por uma vírgula no meio do texto.

- b) Desorganização no que concerne à disposição espacial da escrita, havendo uma heterogeneidade quanto à distribuição dos parágrafos e da margem (direita). Verifica-se também em relação à grafia das letras, uma variabilidade quanto a seu tamanho e a sua forma, ocorrendo, muitas vezes, uma impossibilidade (ou dificuldade) de definição de determinadas letras, isto é, de distinção entre uma letra e outra, como já referido. No entanto, mesmo com esses tropeços na organização espacial do texto, podemos dizer com fundamento em Borges (2006) que existe uma organização textual. Os tropeços estariam, então, indicando falhas no recalque da dimensão figurativo-pictórica que, segundo Pommier (2011) deveria ser recalcada para que se pudesse dizer, propriamente, que a criança escreve de modo significativo. No entanto, conforme foi colocado antes, não poderíamos dizer que essa criança não escreve, o que nos permitiu dizer que esses tropeços estariam apontando para falhas no recalque dessa dimensão pictórica, havendo, portanto, a interferência da dimensão figurativa da escrita, no texto da criança. É importante realçar, mais uma vez, que falamos em falhas no recalque indicadas nos textos analisados e não, em falhas no conhecimento da criança sobre a escrita. Em outras palavras, aspectos figurativos teriam escapado ao movimento de recalque, nessa criança, interferindo na organização espacial do texto, sendo esses aspectos indicados, por exemplo, por meio da insistência das desorganizações espaciais apontadas.

Por sua vez, a insistência/persistência dos aspectos figurativos também se tornam visíveis através da presença do desenho nos vários textos aqui apresentados, com exceção das cópias indicando, portanto, a necessidade explícita de recorrer à dimensão pictórico-icônica, como um apoio ao texto escrito. O desenho aparece ao final de cada um dos oito textos abordados neste trabalho, sendo que, em um deles, a criança desenha um coração para representar o amor que sente pela investigadora, extrapolando, portanto, o que está contido no texto.

Convoquemos, então, Pommier (2011a) para quem a criança, antes de escrever, desenha; os seus desenhos servem de suporte, de apoio às histórias que ela conta sobre si mesma, até o momento em que essas narrativas trazem um elemento que não pode ser representado pelo desenho, surgindo, então, a necessidade de escrever.

Indagamos, então, *se a necessidade de colocar um desenho, ao final de cada texto escrito, não estaria indicando um maior realce atribuído, pela criança, ao traçado de sua história.*

- Um outro tipo de insistência do aspecto figurativo da escrita, que nos surpreendeu, consistiu na ressonância de uma palavra sobre outras, ou seja, o eco provocado por determinados grupos sonoros. Nesse sentido, causou-nos especial estranhamento o grupo sonoro /inhe/ ao ecoar por vários termos dos quais destacamos os seguintes:

“tomeinhe” no texto 4, e em 5; “mainhe”, “Painhe”, “enhe gual”, em 6; “fuiinhe”, em 8. Em relação a esse eco (um tipo de eco de nasalização), podemos indicar também a escrita de “menho”, no texto 3e o acréscimo do /m/ em “im”, no texto 2, em “Briquem”, no texto 5 e em “em gal (em Gal?)”, no texto 7.No texto 8, destacou-se a ressonância de “agemda” (*agenda*) em “agenta” (*ajeitar*), sendo escrito, logo adiante, “geitar”; provavelmente, neste caso, teria havido, em “agenta”, o eco do termo *agenda*.

Outras ressonâncias podem ser apontadas, como por exemplo, entre “augua” e “Caudio”, no texto 3, “com (cam?) mia migo” (talvez ecoando *comigo*), no texto 2. Por sua vez, o “legal” que se faz presente em vários lugares dos textos, parece ter ecoado em “em gal (em Gal?)” (*igual*), e em “fel (*felizes*) Para SemPre”, no texto 7.

Esses ecos estariam indicando a insistência do aspecto figurativo-sonoro da letra, nos textos analisados; dizendo de outro modo, seriam marcas do sujeito que se teriam feito presentes nesses textos por meio de falhas ou tropeços no recalque da dimensão figurativo-sonora da letra, fazendo com que essa dimensão interferisse na escrita de palavras.

A respeito do som, invoquemos Pommier (2011a) para quem “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 equivalente do signo escrito.” (p. 19). Continua esse autor: “A escrita alfabética, contrariando um preconceito corrente, reivindica não só um desprendimento do valor icônico, mas também, em menor medida, do valor sonoro das grafias literais.” (p. 64)

Por sua vez, nas ressonâncias destacadas na escrita de L, verificou-se a aproximação, cruzamento de palavras e substituição de letras nessas palavras, levando em conta alguma semelhança sonora, tornando especialmente visíveis os processos metafóricos e metonímicos, conforme concebidos por Jakobson e ressignificados por Lemos (2002), na aquisição de linguagem. Sobre isso, podemos apontar, por exemplo, os seguintes casos de prováveis

cruzamentos: “menho” = minha x meu, no texto 3, “agenta” = agenda x ajeitar, no texto 8, “augua” = água x caldo, no texto 3 “caudio” = água x caldo, no texto 3; “fuiinhe” = fui x mainha x minha, no texto 8.

Lembremos que Borges (2006) chama esses cruzamentos de *jogos gráficos* – nos quais se pode notar a atuação dos eixos sintagmáticos e paradigmáticos (Saussure) ou processos metonímicos e metafóricos (Jakobson) – em que palavras, ao convocarem outras palavras, perdem e ganham letras, revelando a relação da criança com o Outro que, segundo essa autora, é constituído pelos textos orais e escrito que circulam em sala de aula ou fora dela. É importante notar que essa relação não é homogênea, em todas as crianças, mas mostra-se peculiar a cada uma delas.

Assim, em relação a L, diríamos que os processos metonímicos e metafóricos se tornam especialmente visíveis em suas produções escritas estranhas, em que as palavras se aproximam e se cruzam, ganham e perdem letras, nos exemplos citados em virtude de alguma semelhança quanto ao som. Notam-se, portanto, “arranjos e desarranjos” de letras, apontando para um sujeito que, em sua escrita, revela-se *capturado* pela língua, em seu funcionamento estrutural.

3) É importante indicar ainda que, na insistência/persistência dos chamados *tropeços*, veio à tona uma certa sistematicidade que precisamos destacar, considerando os nossos objetivos, uma vez que foi essa sistematicidade a marca da escrita de L que mais nos surpreendeu:

a) Primeiramente, convém apontar para as constantes trocas da letra minúscula pela maiúscula, como por exemplo, a primeira letra dos nomes de pessoas – “jasiel (josioel?)”, “izabele”, “lena (eena?)”, “ana”, no texto 3, “silvestre” (“o PaPa silvestre Primeiro”), no texto 10 – e depois de um ponto, começando uma “frase”.

- Destacou-se, mais ainda, em nossa escuta, o uso de maiúsculas no lugar de minúsculas tanto no meio de palavras, quanto em seu início, no meio de “frases”. Nesse caso, chamou-nos a atenção a sistematicidade das trocas, considerando os seguintes pontos:

- Nos textos analisados, a troca de letras minúsculas por maiúsculas, no meio de palavras ou de “frases”, não envolveu uma vogal. Dizendo de outro modo, nessas posições, a consoante maiúscula é que era colocada no lugar de uma consoante minúscula e não, a vogal. Nesses casos, salta aos olhos, portanto, a dominância da

consoante em relação à vogal, o que corrobora a constatação de Pommier (2011) de que as dificuldades na escrita, como translações, a escrita em espelho, as inversões – que são distorções da representação – aparecem, quase que exclusivamente, no nível das consoantes. Segundo esse autor as vogais dizem respeito ao Outro materno, ao gozo vocal da continuidade sonora, enquanto que as consoantes se relacionam ao interdito paterno. Nesse sentido, conforme coloca Didier Weill (1999) são as consoantes que vêm produzir cortes na continuidade sonora da sonata materna. Por sua vez, na fala, uma consoante não pode ser pronunciada sozinha, precisando do apoio da vogal; somente na escrita é que uma consoante pode ser isolada, conforme ressalta Pommier (2011a). Para esse autor: “o que é desligado resgata o gozo recalcado. A letra constitui, ao mesmo tempo, o que pode significar, quando está ligada, e apresenta também o gozo, desde que esteja isolada.” (POMMIER, 2011a, p. 31)

Seguindo a proposta desse autor, podemos supor que, no caso aqui em análise, trata-se do isolamento, do desligamento da consoante, na escrita da criança, o que aponta para uma questão da criança, ou para um sintoma que se localiza em pontos determinados da língua escrita – não ocorrendo, portanto, de forma aleatória –, relacionando-se, provavelmente, com a questão da interdição paterna. A relação entre letra e sintoma é, para nós, importante, uma vez que situa as dificuldades na escrita de L numa origem: “a perda do gozo do corpo e o corte do traço” (POMMIER, 2011a, p. 27), muito embora o escopo deste trabalho não nos permita ir mais adiante com relação a essa origem. O autor mencionado aproxima, ou mais ainda, faz equivaler letra e sintoma, o que ele denomina de *equivalência generalizada*. Nessa perspectiva e levando em conta a ação terapêutica, diz ele: “no nível linguageiro, toda ação sobre a letra, durante o tratamento, terá, graças a essa equivalência, um eco no corpo”. (POMMIER, 2011a, p. 22). Assim, o sintoma forma letras que, portanto, escrevem-se no corpo.

Ainda seguindo esse autor, a escrita está relacionada à imagem de nosso corpo, porque o gozo esteve “fora de nós à mercê de uma mãe que foi nosso primeiro universo” (POMMIER, 2011a, p. 28), sendo, por meio do recalque, que a literalidade surgirá da imagem. Convém notar a grafia maiúscula de vogais, no pronome pessoal “EU”, no texto 1 e no texto 7 (no título). A representação pictórica das letras, ou seja, a sua imagem se relaciona à imagem do próprio corpo e, assim, o recalque daquela implica o recalque desta. Esse corpo grafado com a letra consiste, do ponto de vista psicanalítico, no corpo pulsional. Nessa perspectiva, no caso de L, a pulsão escópica teria se fixado nas consoantes e, ao que tudo

indica, decorreria dessa fixação a dificuldade da menina para evitar a troca de minúsculas por maiúsculas. Essa dificuldade estaria ligada ao significante “não conseguir” dito por ela (“Não consigo gravar”) o qual aparece de forma insistente na fala da avó paterna (“Não... ela está chorando porque não consegue colocar o questionário na cabeça”; “Ela estuda, estuda, que não consegue, que quando sabe, quando vai perguntar, não sabe de nada”; “Ela chorou ontem, eu tava até pronta pra ir à igreja. Aí ela disse: eu não consigo”) e circula nas falas de parentes e profissionais da Escola, sob a forma de várias expressões negativas como: Mãe - “Porque na escrita não dá, a escrita dela tá muito ruim, muito ruim mesmo... Não dá prá entender nada”. Tia - “Ela fala correto, mas escreve tudo errado”. “Ela é muito, muito, muito desligada ela”. Avó paterna - “Ela estudou, mas assim, não assimilou nada.” “Eu tenho prá mim que é uma falta de atenção”. Coordenadora - “Até entendo o que ela escreve, mas é uma dificuldade incrível”. Secretária - “Ela sabe responder, mas a escrita, ela não consegue. Ela escreve totalmente errado”. Diretor - “É um déficit de aprendizagem realmente”. Professora - “É um déficit de alfabetização que ela teve”. “Veja só, o vocabulário dela é limitado, muito limitado”.

Indagamos então *se essas falas marcadas por uma negatividade, as quais poderiam ser enfeixadas sob a expressão significante “não conseguir”, não estariam contribuindo para fixar ainda mais o corpo da menina, ou melhor, sua pulsão escópica na imagem da consoante.*

Nesse sentido, Arantes (2003), ao estudar dificuldades na fala infantil, destaca afixação da criança em determinado momento de sua trajetória linguística, o que caracteriza o sintoma na fala ou a fala sintomática. Na escrita sintomática, ocorre o aprisionamento na letra, em seu aspecto figurativo, o que se coloca como obstáculo para uma mudança nessa escrita, apontando, então, para uma outra cena. Lembremos o exemplo de Pascal – um menino acompanhado por Pommier – que apresentava severas dificuldades na escrita (apresentando uma escrita ilegível) as quais apontavam para uma outra cena, isto é, para uma questão que se relacionava à ligação entre seus pais.

Voltemos à sistematicidade, de que falamos antes, para recortar dois pontos que se inter-relacionam:

- Nos dez textos, por nós analisados, a troca de consoantes minúsculas por maiúsculas, no meio de palavras (ou de grupos de letras) ocorre quase que exclusivamente com a letra P; como exceção, encontramos a referida troca, nessa posição, com uma outra letra: o D no meio da palavra auDeia (texto 2) e o B, em

taBlete (texto 1)<sup>14</sup>

- A letra P, nos vários textos abordados, nunca foi grafada com letra minúscula.

Assim, vários aspectos podem ser discutidos em relação a esses pontos, considerando a perspectiva teórica adotada. Primeiramente, nota-se que não é à imagem de qualquer letra, ou de qualquer consoante, que a imagem do corpo da criança se encontra fixado, mas sim, essa fixação ocorre, de forma privilegiada, em relação à letra P. Essa letra estaria, talvez, funcionando como a “assinatura” da menina. O sintoma na escrita dessa criança poderia, talvez, estar relacionado a uma questão com o pai, devendo-se acrescentar a essa suposição o fato de que se trata da primeira letra de *Pai*.

Por sua vez, a dominância dessa letra maiúscula no meio da palavra provoca visualmente uma separação/uma diferença entre o P (e também em relação ao B e ao D antes citados) e as duas partes da palavra (ou do grupo de letras) que ele separa, embora essas duas partes não estejam, de um modo geral, espacialmente, separadas (nota-se que em “a Preder”, houve essa separação espacial).

Os aspectos destacados em relação às trocas envolvendo a consoante e, em particular, a letra P ganham especial visibilidade quando as produções escritas da criança consistem em cópias. Em relação aos textos 9 e 10, podemos notar que as cópias da menina ocorreram sem problemas tão graves, problemas que consistiram, sobretudo, na repetição de sequência de palavras, para substituir o termo *ideia* por *sugestão*<sup>15</sup> (“já os portugueses aceitaram a ideia” – “já os portugueses aceitaram a sugestão”), no texto 10; uma desorganização espacial e trocas de minúsculas por maiúsculas e de maiúsculas por minúsculas, sendo estas últimas predominantes, nas duas cópias. Também, na escrita das cópias, ocorreu a persistência verificada, quanto à troca, nos outros textos: todas às vezes que o P surgiu, foi grafado com letra maiúscula. Desse modo, nessas cópias, causou-nos particular estranhamento a persistência na troca que envolve o P: quando que essa letra aparece, é grafada com letra maiúscula em qualquer que seja a sua posição.

Fazemos neste ponto referência a trabalhos como o de Bizio (2016), ao tratarem as diferenças que ocorrem entre a cópia e o modelo como uma evidência de que copiar não consiste em uma atividade automática. Esse não automatismo da cópia, não apenas se revela

<sup>14</sup> Tivemos dúvida em relação ao z no meio de palavras, como por exemplo: faze (faZe?), no texto 8, pois tal letra está grafada com um tamanho um pouco maior do que nas outras grafias. No entanto, pareceu-nos mais provável que se tratava da grafia minúscula dessa letra.

<sup>15</sup> Essa repetição de uma sequência de palavras, para substituir uma palavra que não estava de acordo com o modelo, pareceu-nos indicar uma recusa da menina de efetuar rasura, nesse lugar.

nesta Dissertação, como também deixa mais visível a proposta de que os tropeços na escrita de L estariam apontando, não para uma limitação cognitiva, mas para uma questão de sintoma, de marcas subjetivas que aparecem por meio desses tropeços. Essas marcas, na cópia, estariam indicando, portanto, que a imagem do corpo da criança teria ficado tão presa, especificamente, à imagem da letra P, que nem o fato de copiar um modelo de texto teria podido tirá-la dessa fixação. Tratar-se-ia, portanto, de um sintoma na escrita cuja discussão, como já foi dito, não nos cabe levar adiante, em virtude de nossos objetivos, mas, cujo efeito de estranhamento, em nós, provocado pelo referido aprisionamento da criança em sua escrita, permite-nos retomar algumas noções que se destacaram durante esta pesquisa, para levantarmos questões, no item final que se segue.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O homem fala, pois, diz Lacan, mas é porque o símbolo fez o homem”.

(Roland Chemama)

Conforme pontuado em nossa Introdução, parece existir, na contemporaneidade, uma imprecisão, no que se refere a detectar os erros de escrita da criança, pelos que a rodeiam, pois compreendemos que, na maioria das vezes, esses erros são colocados como responsabilidade, apenas, dela.

Com base em nossas referências teórico-metodológicas, abordamos textos escritos por uma criança, objetivando fornecer um olhar mais profundo para os que lidam com o tema em pauta, posto que achamos importante nos afastarmos de avaliações generalizadas, para entrarmos em contato com um “divisor de água, marcadores de fronteiras teóricas e clínicas” como pontuam Andrade e Lier-DeVitto (2011) quando confrontadas com crianças com dificuldades de escrita.

Para finalizar, retomemos então algumas noções que se destacaram ao longo deste trabalho. Em primeiro lugar, recortemos a noção fundamental de *captura*. Segundo Lemos (2002), em virtude de sua anterioridade lógica, a língua (o seu funcionamento metafórico e metonímico) captura a criança, ou melhor, seu corpo pulsional. Essa noção implica, portanto, o sujeito do inconsciente que, por estar submetido aos processos metafóricos e metonímicos, não possui controle sobre a língua, colocando em questão o sujeito epistêmico, aquele que levanta hipóteses e testa suas hipóteses acerca de seu conhecimento da língua, conhecimento esse que progride ou se desenvolve de forma cumulativa. Nota-se, então, que a captura da criança pelo funcionamento linguístico, no caso em questão, mostrou-se heterogêneo. Assim, algumas vezes, a aproximação de palavras e substituição de letras produziram, como resultado, palavras que se articulam em cadeias ou “frases” da língua constituída. Outras vezes, esses processos convocaram/fizeram retornar aspectos figurativos – sonoros ou pictóricos, tendo, como efeito, produções verbais estranhas, que fizeram com que eles ganhassem visibilidade, como por exemplo, *fuiinhe*, ou ainda, o isolamento de uma letra da palavra, aparecendo essa letra com grafia maiúscula, em vez de minúscula: por exemplo, o P no meio da palavra, ou do grupo de letras (“daqui a Pouco”, “Para SemPre”, “dePois”, etc).

Destacamos, assim, o aparecimento insistente/resistente desse aspecto figurativo que interfere, de várias maneiras, na escrita da criança, colocando-lhe obstáculos à realização de uma escrita “propriamente dita”. Referimo-nos, então, a essa interferência como tropeços no recalçamento ou retornos do recalçado, em determinados lugares da escrita infantil.

Ganhou, portanto, realce a noção psicanalítica de recalque, de acordo com Pommier (2011a), no que diz respeito ao nascimento da escrita na criança. Segundo esse autor, é preciso que as dimensões figurativas (sonoras e pictóricas) da letra sejam esquecidas, recalçadas para que a criança venha, propriamente, a escrever. Por sua vez, destacamos que esse movimento de recalque da letra não consistiria em um movimento de “tudo ou nada”, ou seja, não aconteceria “de uma vez por todas”. A análise da escrita de L indicou que, em vários lugares de seus textos, algumas letras ou conjuntos de letras ofereceram significativa resistência ao recalque das referidas dimensões figurativas. Essa resistência, por sua vez, ao mesmo tempo em que apresentou *oscilação*, apresentou certa *sistematicidade*, isto é, em relação a algumas letras, ora parece haver, ora parece não haver interferência da dimensão figurativa, como em *agua e augua, fui e fuiinhe (oscilação)*; no entanto, essa interferência se mostrou constante (*sistematicidade*) em relação à grafia de determinadas letras, no conjunto de textos selecionado: por exemplo, a forma maiúscula em lugar da minúscula, no meio das palavras ou de frases, apareceu com as consoantes; essa troca, no meio das palavras, apareceu com a letra P, sendo muito rara com outras consoantes e, ainda, a letra P sempre foi escrita com a letra maiúscula, independentemente da posição em que apareceu.

Esse jogo de *oscilação* e *sistematicidade* também colocou em questão as dificuldades na escrita dessa criança, como sendo dificuldades de natureza, estritamente, cognitivas, apontando, assim, para um *sintoma na escrita*, segundo a concepção de Andrade e Lier-DeVitto (2011).

Por sua vez, esse sintoma trouxe à tona a relação do corpo pulsional com a letra, ou melhor, o aprisionamento desse corpo à dimensão figurativa da letra, colocando, portanto, um obstáculo a que a criança se movimente, passe adiante em sua escrita, ou melhor, fazendo com que ela “não consiga” sair desse lugar de aprisionamento. Notamos que as falas dos familiares e do elenco da Escola refrata esse obstáculo, esse “não conseguir”, o que provoca uma circulação dessa expressão significante, de uma fala a outra (incluindo a fala da criança), conduzindo-nos à seguinte questão: *será que as falas dos outros ao refratarem/ressoarem os significantes “não conseguir”, não estariam perpetuando o obstáculo, isto é, não estariam deixando a criança, cada vez mais, presa a seu sintoma?*

Por fim, convoquemos, mais uma vez, o exemplo de Pascal que, segundo Pommier (2011b), não tem disponível a noção de ligação entre as letras, embora não apresente dificuldade de memória em tarefas cotidianas, propondo, então, que o problema do menino com a ligação entre as letras remete a uma outra cena, isto é, remete à ligação entre seus pais.

Para o autor, ao se tocar na letra, toca-se também no sintoma, sendo a letra, portanto, o

caminho pelo qual algum deslocamento poderia ocorrer em relação a esse sintoma. Lembremos que o P poderia estar indicando a complexa relação da menina com seus familiares e, especificamente, com seu pai, complexidade que é referida, de forma explícita ou implícita, em discursos de familiares e de profissionais da Escola.

*Perguntamos, então se a letra P (de pai), no caso em questão, não precisaria ser, clinicamente, tocada, para que algum movimento revertesse para a escrita da criança, produzindo, de algum modo, efeitos sobre o obstáculo a essa escrita.*

*Será que não deveria também ser realçado o fato de que o P consiste na letra que a criança “não consegue” escrever com letra minúscula, nem mesmo no caso das cópias, em que um modelo de escrita se encontra diante dela?*

*Formulamos, ainda, a questão: será que esse “não conseguir”, esse obstáculo que se revela, de forma extrema, na cópia, não estaria apontando para uma evidência de que esse obstáculo se situa em “outra cena” diferente daquela em que se situam a falta de capacidade ou de habilidades cognitivas?*

Precisamos ainda falar sobre o efeito que as produções escritas de L, destacadas antes, produziram, em nós, fornecendo-nos, portanto, indícios de que estávamos diante de obstáculos à escrita infantil: trata-se de um efeito de estranhamento, provocado por essas produções, efeito esse que, segundo Lemos (2002) consiste no retorno, no sujeito, de uma combinatória, ainda que esquecida, da língua.

*Perguntamos: no nosso caso, não poderíamos dizer que se trata de um retorno da dimensão figurativa da escrita?*

*Formulando com outros termos: não poderíamos falar no retorno da letra (em sua dimensão figurativa: pictórica e sonora) no investigador, provocado pela escrita infantil naqueles pontos que chamamos de tropeços no movimento de recalque?*

*Colocando, por fim, de outra forma: esses aspectos figurativos, que já foram recalçados no investigador, não estariam retornando em sua escuta/leitura da fala ou da escrita da criança, surpreendendo-lhe, ou seja, provocando-lhe estranheza?*

A ideia de concluirmos esta Dissertação vai contra os princípios que assumimos desde o seu início. O que nos propomos é, portanto, que este trabalho nos leve a novas elaborações e a novos olhares no que se refere ao estudo em pauta. Entendemos que, a partir dos “erros” observados nos textos infantis e do que propõe o nosso trabalho, possamos contribuir para a tentativa de promover alguma mudança na prática e no olhar dos que trabalham com a escrita das crianças nas séries iniciais.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Lúcia. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem**. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

ARRIVÉ, Michel. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BIZIO, Lucimar. **Sobre o modo de relação do surdo com a língua portuguesa escrita**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

BORGES, Sônia. Aquisição da escrita como processo linguístico. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006.

BORGES, Sônia. Escrita e letra na psicanálise: algumas considerações. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita: linguagem clínica escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

CARVALHO, Castelar. **Para compreender Saussure**. 2. ed., 1979. Disponível em: <<http://sanemendesmoura.files.wordpress.com/2012/01para-compreender-saussure-castelar-de-carvalho.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. Questões sobre o investigador da trajetória linguística da criança. **Revista Intercâmbio** (no prelo).

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise Larrouse**. Tradução de Francisco FrankeSettineri. 2 reimp. São Paulo: Artmed, 2002.

DIDIER-WEILL, Alain. **Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. Por que ainda ler Saussure. *In.*: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

FREUD, Sigmund. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise** (Partes I e II) (1915-

1916) Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 15).

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria**: três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901-1905) Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 7).

FREUD, Sigmund. **Os Chistes e a sua relação com o inconsciente** (1905). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 8).

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu e outros trabalhos** (1913-1914). Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13).

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Prefácio de IzidoroBlikstein e tradução de IzidoroBlikstein e José Paulo Paes. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Das Vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-69, Jan./Jun.2002.

LEMOS, Maria Teresa. O sujeito imprevisto. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC, 2006.

LEMOS, Maria Teresa. **A língua que me falta**. Uma análise dos estudos em aquisição da linguagem. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ANDRADE, Lourdes. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita**: linguagem clínica escola. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (orgs.) “Delírios da língua”: o sentido linguístico (e subjetivo) dos monólogos da criança. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia. Prefácio. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita**: linguagem clínica escola. 1. ed.

Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; CARVALHO, Glória Maria de. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In.: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007 (Capítulo 4).

MALISKA, Maurício Eugênio. **Entre a linguística e psicanálise: o real como causalidade da língua em Saussure**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

MELO, Joana B. **Entrando no ritmo: a música na relação entre a criança autista e a fala do Outro**. Dissertação de Mestrado (inédita) pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

NASIO, J.D. **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

NÓBREGA, Mônica; BASÍLIO, Raquel. A contribuição de Ferdinand de Saussure para a compreensão do signo linguístico. In.: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

POMMIER, Gérard. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. In.: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita: linguagem clínica escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a.

POMMIER, Gérard. Problemas Clínicos da Escrita. In LIER-DEVITTO, Maria Francisca e ARANTES Lúcia (organizadoras). In.: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita: linguagem clínica escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011b.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo, IzidoroBlikstein. 33. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

ANA KARLA LEMOS BYRON DE LIMA

**DIFICULDADES NA ESCRITA DA CRIANÇA: LEVANTAMENTO DE  
QUESTÕES**

RECIFE  
2016

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM

ANA KARLA LEMOS BYRON DE LIMA

**DIFICULDADES NA ESCRITA DA CRIANÇA: LEVANTAMENTO DE  
QUESTÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Curso de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Glória Maria Monteiro de Carvalho.

RECIFE  
2016



ANA KARLA LEMOS BYRON DE LIMA

**DIFICULDADES NA ESCRITA DA CRIANÇA: LEVANTAMENTO DE  
QUESTÕES**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem

Data apresentação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glória Maria Monteiro de Carvalho  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Galindo de Oliveira Pontes  
1º Examinador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Vilar de Melo  
2º Examinador

## AGRADECIMENTOS

Não se trata aqui, precisamente de um agradecimento, mas um (re) conhecimento. O reconhecer que este aprendizado é um resultado plural. Aqui, tem um pouco de todos em mim. Olho-me em e reconheço em todos que passaram por mim e deixaram marcas que fazem parte da minha trajetória. Por isso, colaboradores do que escrevo. Pois de forma direta ou indireta, contribuíram para o resultado desta pesquisa.

Ao Deus da minha vida. Sem Ele não poderia ter chegado aonde cheguei. Até aqui Ele tem me ajudado.

À minha eterna e saudosa mãe; guerreira, que lutou bravamente para que eu pudesse sere ter os pés fincados na ética, na verdade; no compromisso com o outro e acima de tudo, no amor.

Ao meu esposo amigo que, pacientemente, caminhou e caminha lado a lado comigo, nos momentos diversos.

Aos meus filhos e noras que conseguiram compreender minhas ausências, quando tantos programas quiseram realizar.

Aos meus familiares que me ensinaram a ser mais forte, a não desistir em meio às adversidades; os percalços que a vida oferece.

À minha amiga irmã Miriam de Holanda; suporte em vários aspectos exemplo de amor, ao qual sem ela também aqui, não poderia estar.

Ao meu amigo Claudemir, anjo, fiel, altruísta que Deus me apresentou nesta trajetória e caminhou comigo de mãos dadas.

Em especial à minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Glória Maria Monteiro de Carvalho que teve a “paciência” em me ouvir, em todos os momentos. Pela sua atenção e competência.

Aos professores (as) e companheiros (as) de mestrado.

À família da criança que se dispusera a cooperar sem nenhuma objeção para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao elenco da escola, da criança, que me receberam com muita atenção, e trouxeram grande contribuição a esta pesquisa.

Ao pessoal da Secretaria do Mestrado, em especial à “Nélia” que sempre foi para comigo atenciosa e amorosa.

À “criança ”que se fez presente em todos os encontros, e com sua inocência e vontade de aprender a escrever, me trouxe grandes ensinamentos, permitindo-me participar da história de sua vida, pois “diminui para ela crescer”.

## RESUMO

Este trabalho possui, como eixo, a investigação de dificuldades apresentadas pela criança, em sua produção escrita, procurando propiciar um melhor entendimento acerca do obstáculo que se interpõe a essa produção. Seu **objetivo geral** consiste em analisar “erros” que aparecem em produções escritas da criança, abordando esses “erros” como marcas do sujeito, na escrita infantil. Possui como **objetivos específicos**: identificar tipos de “erros” que aparecem em produções verbais escritas de uma criança; localizar os “erros” que constituem marcas do sujeito na escrita infantil; aprofundar o estudo dessas marcas do sujeito, concebendo-as como efeito da captura da criança pelo funcionamento (metafórico e metonímico) da língua. Pretendemos, também, destacar pontos relevantes no discurso do outro (familiares e elenco da Escola), no que diz respeito às dificuldades na escrita da criança, à medida que tais pontos venham contribuir para uma melhor compreensão dessas dificuldades. Esta proposta se fundamenta na abordagem da aquisição de linguagem de Cláudia de Lemos (2002) que, a partir de Saussure, Jakobson e Lacan, elege a noção de *captura* como explicativa da mudança, que ocorre no *infans*, de sua condição de não falante para uma condição de falante. Trata-se, portanto, de uma captura da criança pelo funcionamento estrutural da língua: os processos metafóricos e metonímicos, proposta a que se filia Sônia Borges (2006, 2011), no seu enfoque da aquisição da língua escrita. Serão também tomados, como fundamento teórico, Pommier (2011a; 2011b) e Lier-DeVitto e Andrade (2011). Pretendeu-se, ainda, abordar efeitos provocados por problemas que ocorrem na produção escrita infantil. A fim de alcançar os objetivos propostos, foram analisadas produções escritas de um sujeito – uma criança de 10 anos, aluna do 4º ano do ensino fundamental, que apresenta obstáculos nessas produções – sem comprometimento neurológico. A análise e discussão dessas produções – 10 textos escritos – indicaram que as dificuldades persistentes da criança, ao escrever, não poderiam ser atribuídas a uma falta de habilidade cognitiva, conforme referida por seus familiares e pelo elenco da Escola. Desse modo, pudemos destacar implicações referentes a problemas que ocorrem no percurso de aquisição da língua escrita. Finalmente, acreditamos, portanto, que os resultados desta pesquisa trarão efeitos sobre profissionais que lidam com a questão dos obstáculos que se apresentam à criança, em sua escrita, pretendendo, com isso, trazer uma contribuição a essa área, buscando sugerir que outros tipos de dificuldades de aprendizagem podem ser olhados de uma forma mais contextualizada. Nessa perspectiva, o que a pesquisa traz, em seu bojo, não esgota as contribuições teóricas e práticas deste estudo, uma vez que sugere que o discurso a que as crianças estão expostas e vulneráveis a todo instante – **o discurso do outro sobre elas**–, parece revestido de um poder que sugere a elas seus sucessos e fracassos.

**Palavras-chave:** Aquisição de linguagem escrita. Captura. Processos metafóricos e metonímicos. Dificuldades na escrita. Discurso do outro.

## ABSTRACT

This research work has as its axis the investigation of difficulties shown by the child in her/his written production aiming at providing a better understanding of the obstacle that is interposed against such production. Its **general objective** consists in analyzing “errors” which appear written production of the children, approaching these “errors” as one’s marks in the children’s writing. It has as **specific objectives**: identifying types of “errors” which appear in the verbal written production of a child; spotting the “errors” which constitute subject’s marks in the children’s writing; deepening the study of these subject’s marks considering them as an effect of the capture of the child by the functioning (metaphoric and metonymic) of language. We also intend to highlight relevant points in the discourse of the other (family and school members) concerning difficulties in the child’s writing, so that such points may contribute to a better understanding of those difficulties. This proposal is founded on Cláudia Lemos’s (2002) approach of language acquisition who, from Saussure, JakobsonLacan elects the notion of capture as explanatory of the change which takes place in the *infans* going from her/his condition of non-speaker to speaker. It is, therefore, all about a capture of the child by the structural functioning of the language: the metaphoric and metonymic processes, a proposal to which Sônia Borges (2006, 2011) agrees in her approach of written language acquisition. Pommier (2011) and Lier-DeVitto and Andrade (2011). It is intended also to address effects caused by problems that occur in the production child writing. In order to achieve the proposed objectives, written production of a subject were analyzed - a child of 10 years, 4th year student at the elementary school, which features obstacles such productions - without compromising neurológico. A analysis and discussion of these productions - 10 texts written - indicated that the continuing difficulties of the child, writing, could not be attributed to a lack of cognitive ability, as reported by their families and by the cast of Escola. Dese way, we highlight implications for problems that occur in the course of acquisition written language. Finally, we believe, therefore, that the results of this research will bring effects on professionals who deal with the question of the obstacles that are presented to the child, in his writing, intending thereby to make a contribution to this area, seeking to suggest that other types of learning disabilities can be looked at in a more contextualized. In this perspective, the research brings in its wake, does not exhaust the theoretical and practical contributions of this study, since it suggests that the speech to which children are exposed and vulnerable at all times - the speech of others on elastin, it seems coated with a power that suggests to them their successes and failures.

Keywords: Acquisition of written language. Catch. Metaphoric process and metonymic. Difficulties in writing. Discourse of the others.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	10
<b>2.1 Estruturalismo linguístico e aquisição de linguagem</b> .....	10
2.1.1 <i>Ferdinand de Saussure e a concepção sistêmica de língua: noções básicas</i> .....	10
2.1.2 <i>Jakobson: processos metafóricos e metonímicos</i> .....	20
2.1.3 <i>A noção de captura na abordagem da aquisição de linguagem oral</i> .....	21
2.1.3.1 <i>Conceito de sujeito do inconsciente</i> .....	23
2.1.4 <i>Aquisição de linguagem escrita</i> .....	24
<b>2.2 Dificuldades na escrita da criança</b> .....	32
2.2.1 <i>A escrita sintomática e o jogo significante</i> .....	32
2.2.2 <i>Problemas clínicos da escrita: a abordagem de Gérard Pommier</i> .....	39
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	49
<b>4 RESULTADOS</b> .....	52
<b>4.1 Fragmentos da história de L</b> .....	52
<b>4.2 Apresentação dos resultados</b> .....	55
<b>4.3 Análise e discussão dos resultados</b> .....	67
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	83

## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que, há décadas, grupo de crianças vem sendo alvo de interesses de educadores, pesquisadores e terapeutas no que diz respeito às chamadas “dificuldades de aprendizagem”, dificuldades essas que são relacionadas, sobretudo, à leitura e escrita. Essa inquietude social, ao longo do tempo vem trazendo sérios problemas às crianças que não se desenvolvem nessa área. Hoje, as crianças, de um modo geral, são avaliadas quantitativamente, isto é, considerando se alcançam médias maiores ou menores que seus amigos de sala. Dessa forma, e na maioria das vezes, sem embasamento ou fundamentação teórica, são detectadas as defasagens ou atrasos em alguma matéria específica, por educadores, responsáveis e especialistas da área. O olhar desse outro, por sua vez interfere na forma como o aluno se vê, ou seja, ele pode se descobrir como sendo capaz ou não de aprender, construindo então, para si, mecanismos que atrapalham o seu desenvolvimento, ou que o fazem se desenvolver de forma satisfatória.

Diante de minha prática como educadora e psicopedagoga, é que surgiu, em mim, certa inquietude ao me defrontar com discursos de colegas de profissão e de pais de alunos, quando se deparavam com alguma dificuldade de aprendizagem nesses alunos. Observei que, na maioria das vezes, o objetivo maior era a progressão das crianças de uma série para outra, apesar de compreenderem que algumas delas ainda não tinham atingido o que se era esperado para sua faixa etária, levando-me a pensar que o foco maior era o de satisfação social ou de mascarar as possíveis dificuldades que esses pais e/ou professores têm em acompanhar seus alunos ou filhos.

Por sua vez, é importante ressaltar que essas crianças, quando avaliadas em seu cotidiano, apresentam lacunas que, pelo nível de exigência de professores em sala de aula e de seus pais, não conseguem alcançar o que lhes é proposto. Assim, vários alunos chegam ao término de sua série com acúmulo de dificuldades e isso se transforma num dos maiores problemas, o que faz, então, sentirem-se incapazes e com receio de tirarem suas dúvidas. Essas dúvidas, portanto, avolumam-se de uma série para outra, fazendo com que eles sejam, de antemão, “diagnosticados” como incapazes, ou como apresentando algum sintoma ou alguma síndrome, sendo colocada, a eles apenas, a responsabilidade de todo esse suposto “fracasso”, em virtude da insistência de suas dificuldades que ganham destaque no que se refere à leitura e escrita, conforme, inicialmente, pontuado.

Este trabalho possui, então, como eixo, a investigação de dificuldades apresentadas pela criança, em sua produção escrita, procurando propiciar um melhor entendimento acerca

do obstáculo que se interpõe a essa produção. Possui como **objetivo geral**, analisar “erros” que aparecem em produções escritas da criança, abordando esses “erros” como marcas do sujeito, na escrita infantil. Seus **objetivos específicos** consistem em: identificar tipos de “erros” que aparecem em produções verbais escritas de uma criança; localizar os “erros” que constituem marcas do sujeito na escrita infantil; aprofundar o estudo dessas marcas do sujeito, concebendo-as como efeito da captura da criança pelo funcionamento (metafórico e metonímico) da língua. Pretendemos, ainda, destacar pontos relevantes no discurso do outro (familiares e elenco da Escola), no que diz respeito às dificuldades na escrita da criança, à medida que tais pontos venham contribuir para uma melhor compreensão dessas dificuldades.

A relevância desta pesquisa reside, portanto, na tentativa de melhor compreender aspectos implicados nas dificuldades apresentadas, pela criança, na língua escrita. Nesse sentido, como efeito, pretendemos apresentar subsídios para identificar, compreender e sugerir formas de promover e favorecer educadores, pais, profissionais, linguistas, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e profissionais de áreas afins, no que diz respeito à tentativa de lidar, de forma mais embasada, no que se refere às dificuldades que constituem o foco desta pesquisa.

Diante do que fora abordado, fundamentaremos nosso estudo no que vem sendo estudado, no Interacionismo, na área da aquisição de linguagem, com base em autores que têm interesse nesse enfoque. Tentaremos, por meio de estudos de Lemos(2002), compreender o percurso linguístico da criança e sua captura pelos processos metafóricos e metonímicos. Tais estudos implicam uma releitura que a autora fez de Saussure (1995) que aborda o funcionamento da língua no Curso de Linguística Geral (CLG) e Jakobson (1985), acerca do funcionamento metafórico e metonímico da língua, em seu texto, “*Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia*”. A pesquisa se fundamenta também na proposta de Sônia Borges (2011) no que concerne à captura da criança pela língua e ao percurso por ela seguido quanto ao ler e escrever.

Traremos também, como fundamento, propostas sobre questões que dizem respeito a obstáculos em aquisição da língua escrita e, para tal, recorreremos a estudos do grupo de pesquisa liderado por Lier-DeVitto (sobretudo, LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011). Serão ainda usados como aporte, conceitos psicanalíticos de Gérard Pommier (2011a; 2011b) que traça a história da letra e da escrita em sua gênese e na clínica. Supomos que, nessa tentativa, poderemos dar indicações sobre a produção escrita de crianças com dificuldades nessa área, bem como sobre a relação entre tais dificuldades e o discurso dos que as rodeiam.

Acredita-se que a pesquisa oportunizará uma mudança no que diz respeito ao que se

poderá fazer em relação ao ensinar, mediar e diagnosticar, com mais precisão, essas crianças. Pretendemos também trazer algum efeito no que concerne a uma mudança na leitura e escrita das crianças que são consideradas com distúrbio de linguagem não definidos, trazendo, assim, um novo olhar, um novo discurso, para aqueles que lidam com o universo das dificuldades dessas crianças. Dessa forma, tentaremos trazer uma maior compreensão de como a criança adquire a linguagem por meio da releitura dos estudos de Lemos (2002) e sobre os obstáculos que ocorrem no percurso dessa criança quando capturada pela língua, especificamente no que diz respeito à linguagem escrita. Tentaremos ainda contribuir para que os que se debruçam nesse enfoque, possam ser auxiliados e possam encontrar alternativas por meio de nossa contribuição para os entraves que ocorrem quando lidam com as crianças que lhe são apresentadas e também por elas assistidas.

Nosso trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira parte, a “Fundamentação teórica”, trazemos o “Estruturalismo Linguístico e Aquisição da Linguagem” numa abordagem da aquisição da linguagem oral e escrita da criança e as “Dificuldades na *Escrita* da Criança” numa abordagem da escrita sintomática e de problemas clínicos dessa escrita. A segunda parte mostra o método de pesquisa utilizado, enquanto, na terceira, buscamos apresentar e discutir os resultados encontrados nos textos investigados; por fim, nas “Considerações finais”, destacamos alguns pontos decorrentes desta investigação, ao mesmo tempo em que levantamos algumas questões.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Estruturalismo linguístico e aquisição de linguagem

Na perspectiva de aquisição de linguagem aqui assumida, Lemos (2002) tenta compreender a maneira como a criança se constitui sujeito, passando da condição de *infans* para a condição de falante. Durante a formulação de sua abordagem teórica, recuperou os linguistas estruturalistas: Saussure e Jakobson, bem como se fez necessário o encontro com a obra de Lacan na Psicanálise, para definir o conceito de sujeito a ser assumido nessa proposta. Nessa releitura, Lemos (2002) formula as posições ocupadas pela criança, numa estrutura em que se faz presente a língua em seu funcionamento metafórico e metonímico, a fala do outro e a fala da criança. Assim, tenta compreender as mudanças na relação da criança com a língua, elegendo a noção de captura da criança pela língua como explicação para mudança de posição dessa criança durante sua trajetória linguística.

Diante do que fora colocado, faz-se necessário, antes de entrarmos na referida perspectiva da aquisição de linguagem, abordar alguns conceitos da teoria linguística de Saussure e Jakobson, bem como a concepção psicanalítico-lacanianiana de sujeito.

#### 2.1.1 Ferdinand de Saussure e a concepção sistêmica de língua: noções básicas

O mestre genebrino foi considerado o “Pai da Linguística”, por fazer uma cisão epistemológica e definir com exatidão o objeto do estudo do linguista: a língua.

Ao nos referirmos a Saussure fazemos menção ao Curso de Linguística Geral, de 1916, segundo Nóbrega e Basílio (2013) “que o tornou célebre”, mas que guarda em sua constituição fragmentos de diversas fontes: aulas, anotações de Saussure, anotações dos seus alunos, que frequentaram seus cursos entre 1907 a 1911. “O Cours” levanta uma série de problemas como apontado no prefácio da CLG, apesar de oferecer aos leitores uma aparência de unicidade, mas as anotações e fragmentos de seus alunos referidos, nele inserido, foram organizados pelos editores Charles Bally, Albert Sechehaye, com a colaboração de A. Riedlinger .

O Curso de Linguística Geral de Saussure, segundo Fiorin, Flores e Barbisan (2013), talvez seja o grande clássico da Linguística moderna. Pois para Ítalo Calvino, grande escritor italiano:

[...] os clássicos são: livros que exercem uma influência particular quando se impõem e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo e individual (CALVINO, 1998: 10-11). É o que acontece com essa obra de Saussure, pois desde sua publicação, criou um novo objeto para a Linguística, a *langue*, e suas teses sobre a língua [...], transformaram o fazer dos linguistas e alteraram a Linguística (FIORIN; FLORES; BARBISAN, 2013, p. 7).

### *Concepção de Língua*

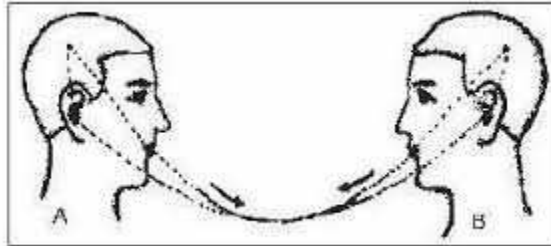
Ao tentarmos compreender o primeiro significado de língua observamos que no CLG é pontuado que:

[...] ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente [...] é ao mesmo tempo um produto social da faculdade de linguagem [...] um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. [...] (SAUSSURE, 2006, p. 17).

É uma abstração da realidade e que só ocorre de forma concreta através da fala e que só existe em nossas mentes: a dos falantes. Para Saussure (2006), a língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros e, ao darmos a língua o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação, pois:

A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Confirmando essa colocação, Saussure (2006, p.18) pontua que o ato da articulação das palavras “não se exerce, senão com a ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade. [...] é a língua que faz a unidade da linguagem”. Isto é, Saussure (2006) a considera uma instituição social. Por isso, é o objeto da linguística propriamente dita. No entanto, ele coloca que a esfera que corresponde à língua, no conjunto da linguagem, ocorre diante de um ato individual que reconstrói o circuito da fala, e que para se completar, supõe-se pelo menos dois indivíduos (figura 1):

**Figura 1 – Circuito da fala**

Fonte: Saussure (2006, p. 19)

O exemplo acima, nos permite, de forma mais precisa; compreender e distinguir as partes físicas (ondas sonoras) das fisiológicas (fonação e audição) e psíquicas (imagens verbais e conceitos). Aqui, fica claro que a imagem verbal não se confunde com o próprio som e que é psíquica, assim como o conceito que lhe está associado.

Maliska (2010) coloca que essa compreensão, não é completa, pois poder-se ia ainda distinguir a sensação acústica pura, a identificação desta sensação com a imagem acústica, dentre outros.

Maliska (2010, p.39) coloca que para ele “Saussure tenta uma primeira definição de Língua, enquanto conceito, como uma tentativa de marcar um porto seguro no meio da tempestade”. No CLG, é pontuado que, tomada em seu todo, ao contrário da linguagem, a língua é heteróclita e multiforme “[...] é um todo por si e um princípio de classificação”. (SAUSSURE, 2006, p. 17).

No entanto, Maliska (2010, p.39) coloca que, partindo desse princípio, observa que não há então, “nenhum espaço para exterioridade” ao ser colocado que ela é “um todo por si” e diz que ao ser colocada como “princípio de classificação” primeiro, invalida ou opõe-se a primeira por anular a ideia de todo [...]e segundo, por não esclarecer esse “princípio de classificação [...]” se é interno, efetuado por um dispositivo próprio e então “por si”, ou se é externo e solicita a presença de um elemento externo que anularia a ideia do “por si”. Para esse autor, Saussure não deixa claro: “De que ordem é o ‘princípio de classificação’, ou mesmo seu funcionamento na língua. Daí, podemos pensar que ele pode ser tanto interno como externo e, se ele for externo à própria língua, ela não é ‘por si’”.

Desse modo, como descrito no CLG *na língua só existem diferenças*.

E mais ainda: uma diferença supõe em geral termos positivos entre os quais ela se estabelece; mas na língua há apenas diferenças *sem termos positivos*. Quer se considere o significado, quer o significante, a língua não comporta nem idéias nem sons preexistentes ao sistema linguístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes deste sistema (SAUSSURE, 2006, p.139)

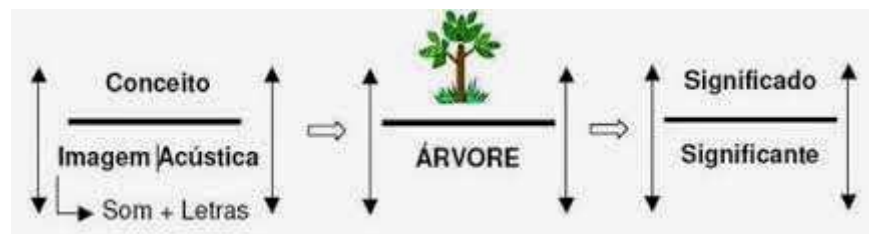
## *Signo - Significado e Significante*

O CLG pontua que:

Para certas pessoas, a língua, reduzida a seu princípio essencial, é uma nomenclatura, [...] uma lista de termos que correspondem a outras coisas. [...] ela não nos diz se a palavra é de natureza vocal ou psíquica [...] por fim ela faz supor que o vínculo que une um nome a uma coisa constitui uma operação [...] que está longe da verdade(SAUSSURE, 2006, p.79).

Essa visão simplista nos aproxima da verdade e mostra-nos que “a unidade linguística é uma coisa dupla que se constitui da união de dois termos. Como já pontuado acima sobre o circuito da fala, “O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem” (p. 80). No CLG, o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces representada pela figura abaixo, mas é importante observar “[...] que a imagem verbal não se confunde com o próprio som e que é psíquica, do mesmo modo que o conceito que lhe está associado” (p.20). O caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem, “[...] sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema”(p.80).

**Figura 2 – Signo linguístico**



No CLG sobre os signos linguísticos, também é abordado que “[...] embora sendo, essencialmente psíquicos, não são abstrações; [...]”, as associações comprovadas pelo consentimento coletivo e que constitui a língua “são realidades que têm sua sede no cérebro. [...]” os signos da língua são tangíveis; “a escrita pode fixá-los em imagens convencionais [...]” na língua, não existe senão imagem acústica, e esta pode traduzir-se numa imagem visual constante. “[...] se faz abstração dessa infinidade de movimentos necessários para realizá-la na fala [...], cada imagem acústica não passa [...], da soma dos números limitados de elementos ou fonemas [...]” evocados por um número correspondente de signos na escrita (SAUSSURE, 2006, p.23).

Assim, diante da figura acima, pode-se dizer, segundo o CLG, que signo é “a combinação do conceito e da imagem acústica [...], exprime o conceito “árvore” de tal

maneira que a ideia da parte sensorial implica a do total” (p. 81). Saussure (2006, p. 81) propõe “conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante [...]”, que têm a vantagem de assinalar a posição que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte.

Segundo Nóbrega e Basílio (2013, p. 142), a unidade da língua, fluída por natureza, ganha sua estabilidade num *sistema de valores*. Ou seja: “O signo do ponto de vista saussuriano, não é apenas uma relação binária, mas ele mesmo comporta um sistema de diferenças, esse não é um ponto de vista simples do signo e, conseqüentemente, da língua e linguagem”.

No que se refere também ao signo, Maliska (2010, p.51) coloca que,

O signo na verdade, é uma abstração, algo que está situado num plano que não é o da língua, pois na dinâmica interna da língua temos a noção de valor, em que está diferenças e oposições [...]; para entender o signo, há que puxá-lo para fora da língua, lá onde só há possibilidade de existir significante, significado, arbitrariedade e signo em abstração e, [...] para analisar o signo em sua dinâmica na língua, é levar em conta a noção de valor.

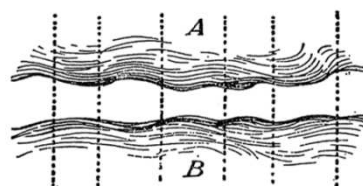
#### *A noção de valor*

No CLG é pontuado que “para compreender por que a língua não pode ser senão um sistema de valores puros, basta considerar [...] as idéias e os sons” que entram em jogo no seu funcionamento (p. 130). Para Saussure (2006, p. 130),

[...] não existem idéias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua [...] a substância fônica não é mais fixa, nem mais rígida, mas [...] uma matéria plástica que se divide, em partes distintas, para fornecer os significantes dos quais o pensamento tem necessidade (SAUSSURE, 2006, p. 130).

Saussure (2006, p. 130) representa o fato linguístico como “uma série de subdivisões, marcadas simultaneamente sobre o plano indefinido das idéias confusas (A) e sobre o plano não menos indeterminado dos sons (B)”<sup>1</sup>.

#### **Figura 3 – Fato linguístico**



Fonte: Saussure (2006, p. 131)

<sup>1</sup> O papel característico da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das ideias, mas servir de intermédio entre o pensamento e o som CLG (SAUSSURE, 2006, p. 131).

Ao se referir à língua Saussure (2006, p. 131) pontua que nela “não há, pois, nem materialização de pensamento, nem espiritualização de sons; [...] trata-se de o ‘pensamento som’ implicar divisões e de a língua elaborar suas unidades constituindo-se entre duas massas amorfas”.

Saussure (2006, p. 131) também a compara a uma folha de papel:

O pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro: assim tampouco, na língua se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som; só se chegaria a isso por uma abstração cujo resultado seria fazer Psicologia pura ou Fonologia pura.

A linguística trabalha, pois, no terreno limítrofe como pontuado no CLG onde os elementos se combinam: “*esta combinação produz uma forma, não uma substância*” (p.131). Portanto, é importante observar que no CLG é destacado os princípios da arbitrariedade do signo ao dizer que:

O laço que une o significante ao significado é arbitrário [...] entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: *o signo linguístico é arbitrário* [...] assim a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante (SAUSSURE, 2006, p.81)

Diante disso, o CLG nos traz que “não só os dois domínios ligados pelo fato linguístico são confusos e amorfos como a escolha que se decide por tal porção acústica para tal ideia é perfeitamente arbitrária [...]”, além disso, “a ideia de valor nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito” (SAUSSURE, 2006, p. 132).

Maliska (2010) ressalta que o valor é a relação arbitrária<sup>2</sup> de um signo com os demais signos de uma cadeia “linguageira”. Ele coloca ainda que:

Um valor de um termo resulta na presença simultânea de outros no interior do sistema. Dessa forma, temos que o valor relativo, depende da oposição com os demais termos. O valor não se confunde com a significação, pois esta é o efeito do signo (MALISKA 2010, p.51).

Em Saussure (2006) é pontuado, que se faz necessário esclarecer a referência que se faz ao valor quando esse se constitui como elemento de significação, para que não se reduza a língua a uma simples nomenclatura. O CLG coloca que a significação não é mais que a contraparte da imagem auditiva como as flechas dos esquemas a representa pois:

<sup>2</sup> A palavra *arbitrário* requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico); queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade CLG (SAUSSURE, 2006, p. 83).

Tudo se passa entre a imagem auditiva e o conceito, nos limites da palavra considerada como um domínio fechado existente por si próprio. [...] **eis o aspecto paradoxal:** de um lado o conceito nos aparece como a da imagem auditiva no interior do signo, [...] de outro este mesmo signo; a relação que une seus dois elementos é também a contraparte dos outros signos da língua (SAUSSURE, 2006, p.133, grifo nosso).

O CLG aborda que mesmo fora da língua, “todos os valores parecem estar regidos por esse princípio paradoxal [...] sempre constituídos por uma coisa *dessemelhante*; suscetível de ser *trocada* por outra, [...] por coisas *semelhantes* que se podem *comparar*” (p.134). Assim, na concepção de Saussure (2006):

**Uma palavra** pode ser trocada por algo **dessemelhante**: uma ideia; além disso, pode ser comparada com algo da mesma natureza: **uma outra palavra**. Seu valor não estará então fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser “trocada” por este ou aquele conceito, isto é, que tem esta ou aquela significação; **falta ainda compará-la com os valores semelhantes com as palavras que se lhe podem opor** (SAUSSURE, 2006, p.134, grifo nosso).

Saussure (2006, p. 135) ainda em suas pontuações corrobora com o que foi exposto sobre o valor ao dizer que:

O valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia; nem sequer da palavra que significa “sol” se pode fixar imediatamente o valor sem levar em conta o que lhe existe em redor; línguas há em que é impossível dizer “sentar-se ao sol”

Maliska (2010, p.51) diz que, no saber do genebrino, o valor é um elemento de significação, embora essa esteja dependente do valor. O que significa dizer que é o valor que estabelece que há uma relação na língua e ela é de oposição e pura diferença, seus termos e suas significações não se dão de forma positiva são a contraparte de um outro termo e serão as relações de oposição e diferença que conferem o valor.

Saussure (2006, p. 135) ainda acrescenta sobre valor que: “Se as palavras estivessem encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria de uma língua para outra correspondentes exatos para o sentido, mas não ocorre assim”.

Assim, ao se dizer que os valores relacionam-se a conceitos, o CLG destaca que “[...] são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. A característica do valor que mais se ajusta [...] é ser o que os outros não são” (SAUSSURE, 2006, p. 136).

**Figura 4 – Esquema do signo**



Fonte: Saussure (2006, p. 131)

No que se refere à figura acima, em Saussure (2006, p. 136), observa-se uma interpretação desse esquema, quando colocado que: “Em português um conceito “julgar” está unido à imagem acústica “*julgar*” que simboliza a significação [...] esse conceito não é senão um valor determinado por suas relações com outros valores semelhantes e sem eles a significação não existiria”.

É abordado, também em Saussure (2006, p. 136-137), que:

[...] se a parte conceitual do valor é constituída por relações e diferenças com outros termos da língua, pode-se dizer o mesmo da sua parte material. O que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação [...] Ademais, é impossível que o som [...], pertença por si à língua.

Assim podemos dizer que a diferença é que faz o valor. Pois Saussure (2006, p. 141) diante dessas diferenças, compara a língua a uma álgebra de termos complexos. “[...] entre as oposições, há umas mais significativas que outras; mas unidades e ‘fato de gramática’” são nomes diferentes “para indicar aspectos diversos de um acontecimento geral: o jogo das oposições linguísticas. Mas sendo a língua o que é [...] não lhe encontraremos nada de simples”.

Saussure (2006) coloca que a língua dita de outra maneira: “*é uma forma e não uma substância*” [...] (p. 141). Pois, “todos os erros de nossa terminologia, todas as maneiras incorretas de designar as coisas são suposições involuntárias que haveria uma substância no fenômeno linguístico. ‘*Nunca nos comenetraremos bastante dessa verdade*’” (p.141).

Carvalho (1979, p.63) nos traz uma relação de pares opositivos como: vogais orais/nasais (lá/lá); abertas /fechadas (réis,/reis); consoantes velares/alveolares (carro/caro); bilabiais orais e bilabiais nasais (bala/mala); 1ª e 2ª conjugação (vendar/vender); futuro do presente/futuro do pretérito (venderá/venderia); 1ª pessoa do singular/2ª pessoa do singular (tinha/tinhas); singular/plural (menino/meninos); masculino/feminino (a/o); acentos tônicos/átonos (pára (v) /para (prep.), para abordar o que Saussure diz sobre a língua: que nela “só



*existem diferenças*” e que segundo Carvalho (1979, p.63): “*um par nega o outro, o que um é o outro não é [...]*”, o valor existe tanto no plano do significante (mala/bala) como no de significado (menino/meninos), isto é “[...] um significante só vale em relação a outro significante, e o significado diante de outro significado”. Assim, o autor coloca que:

[...] na língua em seu funcionamento, um fonema delimita o valor de outro fonema, assim como um significado circunscreve o valor de outro significado, daí inclusive, os chamados *campos semânticos*: lar, casa, residência, moradia, domicílio, etc. [...] cada signo funciona como uma parcela semântica inserida na totalidade desse campo[...] cada signo tem seu valor próprio e, ao mesmo tempo, delimita o valor de outros signos (CARVALHO, 1979, p.63)

Conclui-se, então, com Carvalho (1979, p.63) que o “valor resulta sempre de relações sintagmáticas e de relações paradigmáticas entre os termos do sistema lingüísticos”.

### *Relações Sintagmáticas e Paradigmáticas*

Saussure (2006, p. 142) coloca que “num estado de língua, tudo se baseia em relações”. Para o genebrino, as relações e diferenças desenvolvem-se em esferas distintas sendo geradoras de certa ordem de valores. A oposição que ocorre nessas duas ordens se articula, “ambas indispensáveis para a vida da língua”. Essas relações são de duas ordens e ambas correspondem a duas formas de nossa atividade mental.

### *Relações sintagmáticas*

No que se refere à abordagem acima, sobre as “relações e diferenças” é importante ressaltar que de um lado, no discurso, como pontuado no CLG, os termos estabelecem, entre si, relações baseadas no caráter linear, excluindo a possibilidade de se pronunciarem dois elementos ao mesmo tempo (SAUSSURE, 2006, p. 142). Relações estas que segundo Arrivé (2010, p. 87) “se estabelecem entre as unidades consecutivas do discurso”. Constituem assim “combinações de unidades” que [...] se alinham um após outro na cadeia da fala. Tais combinações, que se apoiam na extensão, podem ser chamadas de sintagmas. No CLG é colocado que:

o sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas (por exemplo: re-ler, contra todos; a vida humana; Deus é bom; se fizer bom tempo sairemos etc.). Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos (SAUSSURE, 2006, p.142).

Arrivé (2010, p.88) coloca que “*o sintagma saussuriano começa com a combinação de dois termos, [...] e se amplia até limites que não são definidos*”, o que é corroborado por Saussure (2006, p.143), ao pontuar que a noção de sintagma se aplica não só a palavras, mas

aos grupos de palavras, às unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie (palavras compostas, derivadas, membros de frase, frases inteiras).

### *Relações associativas (paradigmáticas)*

Saussure (2006) ressalta que, por outro lado, diferente das relações acima citadas (as sintagmáticas), fora do discurso, as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória formando grupos dentro dos quais imperam relações diversas. Assim:

A palavra francesa “*enseignement*” ou a portuguesa “*ensino*”, fará surgir inconscientemente no espírito uma porção de outras palavras (*enseigner, renseigner, etc.* ou então *armement, changement, ou ainda éducation, apprentissage*), por um lado ou por outro, todas têm algo de comum entre si (SAUSSURE, 2006, p.143).

**Figura 5 – Esquema de relações associativas**



Fonte: Saussure (2006, p. 146)

Para o autor, essas coordenações se diferenciam das primeiras citadas, por não terem como base a extensão; mas sua sede está no cérebro; “elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo” chamadas por Saussure (2006) de relações associativas.

Ao nos basearmos no esquema acima, entenderemos que os grupos formados por associação mental “não se limitam a aproximar os termos que apresentam algo em comum; [...] cria tantas séries associativas quantas relações diversas existam”. (SAUSSURE, 2006, p.145).

O CLG aponta que “os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada. [...] Uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra” (p.146). Voltemos ao esquema acima citado, quando Saussure (2006) usa a palavra *ensinamento* para exemplificar que diante de um processo mnemônico, um único elemento linguístico nos leva a associações de outros termos como: aprendizagem, educação ensinar, ensinemos, armamento,

elemento etc e traz a reflexão de que “tudo o que compõe um estado de língua pode ser reduzido a uma teoria de sintagma e uma teoria das associações” (SAUSSURE, 2006, p.158).Compreendemos então que as relações sintagmáticas se estabelecem entre unidades igualmente presentes no discurso, em dois ou mais termos igualmente presentes numa serie efetiva (*relações in praesentia* ) e as associativas/paradigmáticas, unem termos ausentes da cadeia discursiva (*relações in absentia*) numa série mnemônica virtual, (SAUSSURE, 2006, p.143).

Mais tarde, à luz das ideias de Saussure (2006) no que se refere às relações acima citadas (associativas e sintagmáticas) Jakobson (2007) trará um novo olhar referindo-se à “combinação e seleção” – processos metonímicos e metafóricos.

### 2.1.2 Jakobson: processos metafóricos e metonímicos

Jakobson (2007), como pontuado no item acima, a partir das ideias de Saussure (2006), e baseando-se nas relações associativas e sintagmáticas, passa a ter um novo olhar sobre as mesmas, dando-lhes novo nome fundamentado nas figuras de linguagem já existentes na retórica clássica “Metáfora e Metonímia” – por isso, o eclodir do nome: polos metafóricos e metonímicos.

Segundo Jakobson (2007, p.34), para estudar de modo adequado, qualquer ruptura nas comunicações, deve-se compreender, primeiro, “a natureza e a estrutura do modo particular de comunicação que cessou de funcionar” (ao se referir às afasias<sup>3</sup>).

Esse mesmo autor pontua que a Linguística interessa-se pela linguagem em todos os seus aspectos – pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, pela linguagem em estado nascente, pela linguagem em dissolução.

Em *Linguística e Comunicação*, Jakobson (2007, p.48) se refere aos polos metafórico e metonímico, ressaltando que “toda forma de distúrbio afásico consiste em alguma deterioração mais ou menos grave, sendo da faculdade de seleção e substituição, ou da faculdade de combinação e contexto”, oscilando entre dois tipos de afasia: a relação de similaridade (distúrbio de similaridade) ou afasia de recepção, que também envolve deterioração das operações metalinguísticas e a relação de contiguidade que altera o poder de preservar a hierarquia das unidades linguísticas (conhecido como afasia de emissão).

Segundo Jakobson (2007, p. 48), metáfora é incompatível com o distúrbio da

<sup>3</sup> Se a afasia é uma perturbação da linguagem, como o próprio termo sugere, segue-se daí que toda descrição e classificação das perturbações afásicas deve começar pela questão de saber quais aspectos da linguagem são prejudicados nas diferentes espécies de tal desordem (JAKOBSON, 2007, p. 34).

similaridade e a metonímia com o distúrbio da contiguidade. Também pontua em seu texto, com o título “*Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia*” uma relação entre os campos *Linguísticos e Psicanalítico* e afirma que a competição entre os dois procedimentos, metonímico (da contiguidade) e metafórico (da similaridade), se torna manifesta em todo processo simbólico, quer seja subjetivo, quer social.

Diante do que foi abordado, é importante reiterar que nos filiamos à proposta de Lemos (2002) cujas linhas gerais serão colocadas a seguir, na abordagem da aquisição de linguagem oral, segundo DeVitto e Carvalho (2007), a fim de chegarmos à concepção de aquisição da linguagem escrita, segundo Borges (2006), que se inclui na linha de pesquisa inaugurada por aquela autora. Colocaremos, em seguida, de forma sucinta, a noção lacaniana de sujeito do inconsciente, uma vez que foi essa concepção assumida por Claudia de Lemos, em sua proposta teórica.

### 2.1.3 A noção de captura na abordagem da aquisição de linguagem oral

Lier-DeVitto e Carvalho (2007) pontuam que Lemos (1992) se volta para o estruturalismo europeu dos linguistas Saussure e Jakobson, envolvendo a noção de língua como sistema em sua proposta e colocam que: “se nos processos dialógicos, ficava em relevo o jogo da afetação entre falas, é fato que faltava ali uma *teoria sobre a linguagem* que explicasse os efeitos desse jogo e as mudanças na aquisição” (LIER DeVITTO; CARVALHO, 2007, p.134).

Diante dessa afirmação, essas autoras destacam que Lemos (1992) implica a língua, isto é, discorre sobre os processos metafóricos e metonímicos para interpretar as mudanças na fala da criança, assumindo-os como mecanismos descritivos e explicativos dessas mudanças, em sua proposta teórica.

Nessa perspectiva, a autora realça que, abordar a língua como sistema significa um obstáculo à ordenação em estágios. Em outras palavras, essa concepção de língua implica que ela não poderia ser concebida como passível de ser parcelada e ordenada (como em descrições gramaticais). Desse modo, devemos nos referir ao universo da fala da criança não como um desenvolvimento, mas sim, como mudança de posição da criança em relação à língua.

Segundo aquelas autoras, esse é o ponto diferencial, preponderante, na teoria de Lemos: “*o da ordem própria da língua*”, na abordagem da fala e nas mudanças que nela ocorrem. É nesse contexto, que se colocam as diferenças entre essa abordagem e a área da aquisição de Linguagem. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que Lemos (1992) não

exclui a Linguística, mas sua teoria assume, primordialmente, “*o compromisso com a noção de fala da criança*”. Aqui é onde ocorre um novo impasse e um desafio teórico se apresenta: o de abordar a mudança de um ponto de vista estrutural, mas não gramatical.

Atendendo a esse desafio, na releitura dos linguistas citados, Lemos (1992), propõe três posições da criança, na estrutura, como explicativas da mudança que ocorre no seu percurso de *vir-a-ser-falante*.

- **Na primeira posição**, ocorre uma dominância da fala do outro. Há, portanto, uma dependência da fala da criança à fala do outro, ou melhor, os enunciados infantis são constituídos de fragmentos dos enunciados do adulto (no caso, a mãe). Para Lemos (2002, p. 57), essa primeira posição se refere ao caráter fragmentado dos enunciados iniciais e de sua dependência da fala/interpretação do outro. Para ela, essa fragmentação não implica um antes da língua, pois há, desde sempre, uma língua em funcionamento, impedindo que se pense em coincidência entre a fala da criança e a do outro. Para Lemos (2002), nessa posição, retornam na fala da criança, enunciados de sua mãe, o que marca, do ponto de vista psicanalítico, uma alienação à fala do outro.
- **Na segunda posição**, ocorre uma dominância do funcionamento da língua que faz eclodir erros diversos. A criança não é capaz de reconhecer o próprio erro, ou seja, é impermeável à correção. Fica evidenciado que o investigador é assim surpreendido pela emergência das combinações singulares que parecem, ao mesmo tempo, pertencer e não pertencer à língua. Segundo Lemos (2002), a característica dessa posição são os erros e produções infantis insólitas. Ela pontua que, nessa posição, o sujeito emerge “no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas sequências paralelísticas” (LEMOS, 2002, p. 60). Os enunciados da criança, nessa posição, são passíveis de deslocamentos, de ressignificação, de abrir-se para significar outra coisa, isto é, são cadeias permeáveis a outras cadeias.
- **Na terceira posição**, há uma dominância da relação da criança com a sua própria fala, segundo Lier-DeVitto e Carvalho (2007, p.138). É o momento do desaparecimento, paulatino, dos erros, aparecendo, em sua fala, as pausas, reformulações e correções; ela reconhece a sua fala e a fala do outro. Lemos (2002) coloca que a característica dessa posição é uma suposta homogeneidade de sua fala, havendo uma ilusória estabilidade. A criança transita para a posição subjetiva de alguém que se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala,

pois, segundo Lemos (2002), consistem em instâncias não coincidentes.

É importante destacar que o deslocamento da criança de uma posição a outra é explicada, nessa proposta, pelos processos metafóricos e metonímicos, isto é, pela captura da criança por esses processos linguísticos. Ganha, portanto, especial destaque a noção de *captura* da criança pela língua:

Considerada sua anterioridade lógica [da língua] relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou (LEMOS, 2002, p. 55).

Assim, segundo Carvalho (no prelo), nessa linha de pesquisa, a entrada da noção de *captura*, como sendo uma noção axial, tornou incontornável, em seu interior, a presença do sujeito da psicanálise, **sujeito do inconsciente**, aquele que não tem controle sobre a língua. Desse modo, é importante abordar, mesmo que de forma sucinta, essa noção de sujeito.

### 2.1.3.1 Conceito de sujeito do inconsciente

Chemama (2002, p.209), quando conceitua sujeito, coloca que é o ser humano, submetido às leis da linguagem que o constituem, e que se manifesta de forma privilegiada nas formações do inconsciente. Ele aborda também que o sujeito em psicanálise é o sujeito do desejo que Freud descobriu no inconsciente. Esse sujeito do desejo é um efeito da imersão do filho do homem na linguagem. É preciso, pois, distingui-lo tanto do indivíduo biológico quanto do sujeito da compreensão. Não é, portanto, o eu freudiano (diferente do isso e do supereu). Nem tampouco é o eu da gramática. Efeito da linguagem não é um elemento dela: ele “ex-iste” (mantém-se fora), ao preço de uma perda, a castração.

Assim, esse autor coloca que o sujeito, para a psicanálise, “não sabe o que diz, nem mesmo que o diz”. Isso prova segundo Chemama (2002, p. 209) a existência de um outro lugar, de onde o sujeito exprime para si mesmo um desejo em expectativa “em suspenso” e pontua que: : “tudo se passa como se o lugar dos significantes, de onde “nos chegam” as palavras que articulamos (o grande Outro<sup>4</sup> de Lacan) fosse habitado por um sujeito de desejo

---

<sup>4</sup> **Outro, Outro**, s.m (alem.: [der] *Andere*; fr.: *autre, Autre*; ing.: *other*. Lugar onde a psicanálise situa além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina. Para a psicanálise, a elaboração das instâncias intra psíquicas é necessariamente acompanhada da atenção à relação do sujeito com o outro, ou com o Outro. Evidentemente, de início, a ênfase foi posta no lugar e na

enigmático”.

Diante do que fora abordado, é importante reiterar que nos filiamos à proposta de Lemos (2002), na qual é assumida a concepção lacaniana de sujeito, a fim de chegarmos à concepção de aquisição da linguagem escrita que se inclui na linha de pesquisa inaugurada por aquela autora.

No item que se segue, abordaremos, então, a perspectiva de Borges (2006) porque temos como desafio a compreensão da língua escrita da criança que é fascinante. Fascinante, porque nos traz interesse e curiosidade em dar continuidade aos estudos em pauta e por sabermos que apesar do que fora desenvolvido, ainda temos muito para ler e reler. Entendemos que o que buscamos não é estanque e esse é o cerne; o que fascina um pesquisador.

#### 2.1.4 Aquisição de linguagem escrita

Ao nos remetermos aos escritos de Borges (2006, p. 149) destaca-se a sua observação de que as concepções da linguagem escrita estão filiadas à Psicologia: “É desse campo do saber que advêm seus pressupostos”.

Em seguida, essa autora pontua que, ao desenvolver suas pesquisas, “o sujeito da Psicologia sai de cena, ou seja, a criança que, como um pequeno linguista, seria levada a controlar o processo de sua aquisição, dá lugar a um suposto sujeito alienado ao discurso do Outro” (BORGES, 2006, p.149). Esse Outro em Lacan, diz respeito ao universo simbólico em que todo sujeito está inserido.

Chemama (2002) coloca que é no “Outro da linguagem” que o sujeito irá tentar se situar, em uma busca sempre retomada, pois:

Ao mesmo tempo, nenhum significante consegue defini-lo. É pelo Outro que o sujeito tenta fazer aceitar, no chiste, a expressão de um pensamento obscuro, absurdo ou agressivo. Essa definição do Outro, como ordem da linguagem, por outro lado, se articula com a que pode ser produzida a partir do Édipo<sup>5</sup>, libertando esta última de qualquer elemento imaginário (CHEMAMA, 2002, p.156).

---

função daqueles em relação aos quais é formado o desejo da criança: mãe, pai, ou mesmo, em uma dimensão de rivalidade, irmãos e irmãs (CHEMAMA, 2002, p. 156).

<sup>5</sup> **Édipo (complexo de)**. (alem.: *Ödipuskomplex*; fr.: *complexe d’OEdipe*; ing.: *OEdipus complex*). 1. Conjunto de investimentos amorosos e hostis que a criança faz sobre os pais, durante a fase fálica. 2. Processo que deve conduzir ao desaparecimento desses investimentos e sua substituição por identificações.

S Freud rapidamente observou as manifestações do complexo de Édipo e avaliou sua importância, tanto na vida da criança como no inconsciente do adulto. “Encontrei em mim e em todo lugar – escreveu ele a W. Fliess, em 1897 – sentimentos de amor por minha mãe e de ciúme de meu pai, sentimentos que são, acredito, comuns a todas as crianças pequenas”. [...] “De fato todo indivíduo conheceu essa fase, mas a recalçou”. (CHEMAMA, 2002, p.55).

Borges (2006, p. 149) coloca que, recorrer a esse termo – o Outro –, como referência para falar do universo de discursos orais e escritos das crianças, seja em relação à sala de aula ou fora dela, discursos esses que, pra ela, propiciam a entrada na escrita. Pontua que, assim como nos trabalhos de Lemos, no que se refere à Aquisição de Linguagem, buscou igualmente recursos teóricos para refletir sobre tais questões como: “O que é escrever?”, “Que relação há entre oralidade e escrita no processo de aquisição da última?”, “Em que registro se dá o ato de escrever, ou seja, quais os limites de uma explicação psicológica para esse processo?”.

Segundo essa autora, ao observar “as produções escritas das crianças, mesmo as mais iniciais, pode ser visto um jogo gráfico [...] que tem sistematicidade mesmo com efeito de *nonsense*<sup>6</sup>”. Essas escritas são diferentes das produzidas em sala de aula, que tem como objetivo a alfabetização. Por isso mesmo, tal escrita inicial, não é vista “propriamente como escrita, mas como pertinente à sua *pré-história*, como diz Vygotsky, ou como uma *escrita pré-escolar*, segundo Ferreiro”. Esses autores, ressalta Borges (2006, p.150) têm o mérito enorme de haver despertado a atenção dos estudiosos para a importância dessas primeiras produções, pois, antes de seus trabalhos serem divulgados, a escrita inicial ainda não era considerada. Embora essa escrita seja apontada, por esses autores, como importante na gênese da alfabetização, não lhe conferiram o estatuto da escrita, que “fica reservado às unidades gráficas quando já fonetizadas”. Ela coloca que a regularidade e sistematicidade dessa escrita inicial não eram vista, por eles, como um enigma, que [...]“precederia a construção formal da escrita como representação da linguagem oral”.

Partindo desse pressuposto, a autora destaca o estranhamento provocado pelas formas não categorizáveis e pela heterogeneidade nas escritas iniciais das crianças. E, nesse sentido, ao observar o que inicialmente se apresentava na escrita das crianças, pontua que, embora indeterminadas do ponto de vista categorial, implicavam certa organização e menciona Saussure ao fazer relação sobre o funcionamento dos eixos paradigmáticos e sintagmáticos (*às leis gerais da linguagem*) e a Jakobson (*às leis da metáfora e da metonímia*) (BORGES, 2006, p.151).

---

<sup>6</sup> Freud (1905, p.174) coloca que [...]o *nonsense* em um chiste é um fim em si mesmo, já que a intenção de recobrar o antigo prazer no *nonsense* está entre os motivos da elaboração do chiste.No exemplo da pag. (63), que trata de um rapaz inteligente, mas desinteressa do pelo serviço de artilharia[...] um dos seus superiores diz“Itzig, você não serve para nada . Vou lhe dá um conselho: compre um canhão e faça sua independência!” [...] conselho que pode suscitar um riso franco , é um óbvio nonsense. Aqui para Freud o conselho é um mero *nonsense*,mas um *nonsense* chistoso e um chiste excelente. Ele pergunta (p.63) como se converte um *nonsense* em chiste?E segundo ele [...] que há sentido por trás dessachistosa falta de sentido, e tal sentido é responsável pela conversão do *nonsense* em chisteFreud ressalta que é importante a leitura dos comentários,sobre os chistes , pelas autoridades na introdução (p.19). Mas para maior aprofundamento sobre os chistes se remeter ao (Volume VIII) – Os Chistes e as suas Relações com o Inconsciente (1905).



Desse modo, a autora coloca que os elementos que participam das estruturas combinatórias – o que se observou na produção de algumas crianças –, não são meros registros sensíveis (perceptuais), ou mesmo de processos cognitivos que operam sobre unidades da escrita constituída. Parodiando Barthes, diz: “que não se trata aí de uma escrita da criança, mas da criança sendo escrita pelo Outro” (BORGES, 2006, p.151).

Cada escrita é, portanto, diferente, singular, dispondo de significantes como letras, blocos de letras, advindos da sua relação com esse Outro. Para essa autora, não se pode prever, mensurar, o tempo em que cada criança entra no jogo simbólico, no jogo das significações, para assim ter acesso a escrita.

Nos exemplos trazidos por Borges (2006) ao observar as pseudo palavras que vão se fazendo e se refazendo num movimento de perder e ganhar letras, observa-se que há um comparecimento de um jogo simbólico, e de relação. Ela coloca que: “É nesse jogo relativo ao funcionamento da língua, que é possível detectar o papel do Outro: perceber quais segmentos do discurso orais e escritos do Outro que cadeias *significantes* movimentam o que já se apresenta na escrita da criança” (BORGES, 2006, p.152).

Borges (2006), trás o exemplo da menina Rãimora, à medida que as transformações em seu texto, ao longo de seu processo de alfabetização mostram (mais que outras) que elas não podem, de fato, ser vistas como produtos de sua atividade cognitiva sobre unidades positivas, atestando a singularidade de cada criança e deixando visíveis os efeitos dos textos, que circularam na sala de aula, sobre sua produção.

Assim, fora observado que, desde os primeiros traçados das letras de Rãimora, de seu nome completo, e mesmo sem saber usar todas as letras, há presença desses significantes (letras de seu nome), que marcarão o acesso dessa criança à escrita. A autora indica a surpresa causada por essas produções, em que ocorre a ressignificação recíproca de unidades, em um jogo de semelhança e dissemelhança. Composições, que paulatinamente, foram inseridas no texto dessa criança, combinando-se com Rãimora os nomes: rato e gato e outros nomes de animais, revelando que o processo de aquisição da escrita não ocorre aleatoriamente, mas na relação da criança com o discurso do outro.

Nesse sentido, observa-se que, à luz das colocações feitas, é importante mergulharmos ainda mais no entendimento do mecanismo de escrever das crianças, considerando o discurso que as cercam.

Para isso, abordaremos a gênese da escrita alfabética, de acordo com Gérard Pommier (2011a). É importante ressaltar que essa abordagem possui como eixo, a noção psicanalítica

de recalque<sup>7</sup>, com sua outra face: o retorno do recalçado, sendo, portanto, em torno de tal noção que versarão nossas considerações sobre o referido tema. Chemama (2002, p. 185) coloca que: “o recalçado é representante psíquico, traço mnésico, ou lembrança que sofreu recalçamento no inconsciente”.

Lier-DeVitto e Arantes (2011) sublinham que Pommier, em sua abordagem, ao recorrer à história oficial da escrita, para interpretá-la e entender seus movimentos, debruça-se no texto freudiano *Totem e Tabu*<sup>8</sup> para, assim, poder fazer uma ponte no que se refere ao nascimento da escrita e o seu renascimento para cada criança: menciona a destruição das figuras dos deuses a qual é representada pela morte simbólica do totem mencionado como a interdição que ocorre no processo de travessia do complexo de Édipo pela criança. Dessa forma, ele marca a relação entre *desenho e a escrita*, e pontua que essa relação é bastante complexa, e que só depois de várias transformações, o desenho cede a um traçado significante – o de *letras*.

Pommier (2011a) nos mostra que, quando a escrita eclode, há um esquecimento, um recalçamento da imagem. Para ele, os primeiros desenhos de uma criança representam fantasias, que serão recalçados e depois retornarão como letras. O autor mostra que Pedagogia e Psicanálise parecem convergir quando pontuam que nos momentos iniciais, *escrita e desenho* não apresentam distinção; destaca, entretanto, a diferença na condição de que, para a Psicanálise, o processo é inconsciente e não uma construção cognitiva.

De acordo com o mencionado autor, na história da escrita, há um momento crítico: quando há o apagamento de figuras nas representações hieroglíficas, isto é, o recalçamento do valor icônico e destacamento do valor sonoro, na composição das sequências. Segundo ele, os hieróglifos egípcios eram rebus e, a partir da proibição, nessa escrita, da imagem dos deuses, há o surgimento da consoante. Assim, essa escrita consonântica eclode diante da proibição das

<sup>7</sup> **Recalçamento ou recalque**, s.m (alem.: *Verdrängung*; fr.: *refoulement*; ing.: *repression*). Processo de afastamento das pulsões às quais é rejeitado o acesso à consciência (CHEMAMA, 2002, p.185)

<sup>8</sup> **Totem**- *Via de regra é um animal (comível, inofensivo, ou perigoso e temido e mais raramente um vegetal ou um fenômeno natural (como a chuva ou a água), que mantém relação peculiar com todo o clã. [...] o totem é o antepassado comum do clã; ao mesmo tempo, é o seu espírito guardião e auxiliar, que lhe envia oráculos, e embora perigoso para os outros, reconhece e poupa os seus próprios filhos. [...] O caráter totêmico é inerente, não apenas a algum animal ou entidade individual, mas todos os indivíduos de uma determinada classe. [...] Em quase todos os lugares em que encontramos totens, encontramos também uma lei contra as relações sexuais entre pessoas do mesmo totem e, conseqüentemente, contra o seu casamento* (FREUD, 1913-1914, p.22-23).

**Tabu**- É um termo polinésio. [...] o significado de ‘tabu’ diverge em dois sentidos contrários. Para nós significa, por um lado, ‘sagrado’, ‘consagrado’, e, por outro, ‘misterioso’, ‘perigoso’, ‘proibido’, impuro. O inverso de ‘tabu’ em polinésio é ‘*noa*’ que significa ‘comum’ ou ‘geralmente acessível. Assim ‘tabu’ traz em si um sentido de algo inabordável, sendo principalmente expresso em proibições e restrições. [...] As proibições em ‘tabus’ não têm fundamentos e são de origem desconhecida. [...] as mais antigas e importantes proibições ligadas aos tabus são as duas leis básicas do totemismo: não matar o animal totêmico e evitar relações sexuais com membros do clã totêmico do sexo oposto (FREUD, 1913-1914, p 37-49).

representações figurativas. Isso implica que a origem das letras se deu com o apagamento da figura nos rebus. Para esse autor, a escrita alfabética passou por um “*duplo apagamento; da figura e da imagem da letra – por isso a articulação em palavras e textos*” (POMMIER apud LIER-DEVITTO; ARANTES, 2011, p.9).

Pommier, faz a relação desse duplo apagamento aos dois tempos lógicos de Freud: *recalcamento originário* “essa força indeterminada que comanda as necessidades, vontades, desejos”, e “*recalcamento secundário*” que afasta as representações derivadas do representante recalcado. Ele reforça que (1) *o apagamento da imagem* está relacionado ao recalcamento primário e (2) que o secundário, refere-se ao *apagamento da relação entre imagem sonora e imagem visual* (POMMIER apud LIER-DEVITTO; ARANTES, 2011, p.10). Diante dessa pontuação, ele afirma que, sem esse segundo recalcamento, os signos seriam “*vistos*”, mas não “*lidos*”.

Chemama (2002, p. 185) distingue dois termos trazidos para o português, por recalcamento: “*Unterdrückung*, que significa, literalmente “repressão” e testemunha o impulso subjacente e ativo do elemento reprimido, e *Verdrängung*, traduzido geralmente por “*recalcamento*” mas para o qual seria mais conveniente a denominação *posto de lado*”.

Esse autor pontua que: “O recalcamento originário é o afastamento de uma significação, a qual, em virtude da castração, não é aceita pelo consciente: a significação simbólica suportada pelo falo, objeto imaginário” (CHEMAMA, 2002, p.185).

Posteriormente, intervém o recalcamento propriamente dito que é o: “recalcamento das pulsões oral, anal, escópica e invocante, ou seja, de todas as pulsões ligadas aos orifícios reais do corpo. O recalcamento originário as arrasta consigo, ao sexualizá-las. Exige que sejam postas de lado” (CHEMAMA, 2002, p.185).

Lier-DeVitto e Arantes (2011, p. 10) destacam que o caminho até o alfabetismo depende de recalcaamentos/apagamentos, como pontua Pommier (2011a). Para esse autor, a passagem para o alfabetismo não ocorrerá enquanto persistir, na escrita, um valor icônico. Uma longa história da escrita precede o momento em que uma criança se apropria dos signos alfabéticos.

Esse autor ressalta que a antecedência do desenho sobre a letra é evidente na criança e pontua que:

Esses desenhos são o suporte de histórias que ela conta a si mesma até o momento em que a narração comporta um elemento impossível de representar pelo desenho. É nesse momento que aparece a necessidade de escrever. É assim que, em geral, as primeiras letras representam o nome próprio e, através dele, o problema que o complexo de Édipo instaura. (POMMIER, 2011a, p.18).

Coloca, então, que desenho e letra não são duas ordens de grafia separadas, mas a segunda se desarticula da primeira e, para ele, a escrita propriamente dita só começa quando a letra não representa mais nada e, assim, passa a ter significado: saindo do desenho para ser grafismo significativo. Segundo esse autor, na fase dessa transição, desse corte; a criança passa a usar, escrever uma letra, como se fosse sílaba durante certo período, e frisa que isso não acontece de forma consciente nem fora ensinada por métodos pedagógicos. É importante compreender então que:

Se considerarmos tais documentações sem uma cautela psicanalítica, tudo se passa como se uma hipótese silábica espontânea se encontrasse pouco a pouco, desestabilizada, por certo número de incompatibilidades que levam, finalmente, a isolar a letra. (POMMIER 2011a, p.18).

Coloca ainda que o caminho em direção ao alfabetismo não só diz respeito ao apagamento da imagem como já pontuado– *“em prol da sílaba, depois da literalidade, mas também mostra que o som não deve ser tomado como o equivalente do signo escrito”* (POMMIER 2011a, p.19).

Nesse sentido, ressalta que “a clínica permite assegurar que a condição de possibilidade desse apagamento do valor pictórico é comandada pelo recalçamento quer dizer pelo complexo de Édipo” (POMMIER, 2011a, p.20). Para ele a letra da escrita é uma formação do inconsciente de pleno direito. Sublinha ainda, que a criança ao grafar, esboçar esse grafite, ela se representa e, em primeira instância, faz a representação aqui, de seus sonhos. Ele coloca que, apesar de sabermos que nossos sonhos são esquecidos por estarem representados num gozo que escondemos indaga: “do mesmo modo, se os primeiros desenhos possuem um valor idêntico ao dos sonhos, não serão também vítimas de um recalçamento cujo resto será escrita”? (POMMIER, 2011a, p.20).

Para o autor, o desenvolvimento das técnicas de escrita se articula aos processos de recalçamento e de retorno do recalcado. Coloca que, além do lapso e dos sonhos, “por extensão e em virtude de serem legíveis”, todas as formações do inconsciente apresentam uma estrutura literal (POMMIER, 2011a,p.22). Por conseguinte, o sintoma é uma letra, isso porque:

Existe essa equivalência generalizada entre as formações do inconsciente com a instância da letra que a psicanálise tem um efeito terapêutico: no nível languageiro, toda ação sobre a letra durante o tratamento terá, graças a essa equivalência, um eco no corpo (POMMIER, 2011, p.22).

Para Pommier (2011a, p.26), “um lapso diz respeito, por exemplo, a um fenômeno, que se escuta no que se diz,”mas antes de se reconhecer nele um significado, precisa-se de um

tempo de reflexão. Isso também ocorre, “numa imagem de sonho, ou de um sintoma, que às vezes, não ocorre nenhum sentido que se possa evidenciar”. Ele coloca que, se a imagem de sonho ou o sintoma formam “*letras*”, nelas não há uma sonorização, mas apenas o escrito, uma grafia; ela se definirá somente pelo recalçamento que denota. Para esse autor, “alguma coisa” que foi recalçada, abre caminho sob uma forma literal: “*que isso se ouça no que se diz*’ (como o lapsos), ‘*que se mostre*’ (como no sonho) ou ‘*que se escreva no corpo*’ (como o sintoma)”.

Nessa perspectiva, conceber a letra antes da escrita propriamente dita, segundo o mencionado autor, parece difícil de imaginar, pois parece que só aprendemos a isolar letras a partir de palavras da língua, para fins únicos de comunicação. No entanto, a psicanálise mostra, ao contrário, que a instância da letra, consubstancial à fala, testemunha um recalçamento, onde nossas lembranças se dissolvem, sabendo-se que o que ocorre é o recalque do gozo<sup>9</sup> do corpo. Chemama (2002, p.90-91) coloca que

A psicanálise freudiana e lacaniana propõe a originalidade do conceito de gozo, pelo próprio fato de que nosso desejo está constituído pela nossa relação com as palavras [...]. Como o demonstra Lacan, o gozo não pode ser concebido como satisfação de uma necessidade, trazida por um objeto que preencheria. Apenas o termo “gozo” e ele é *interdito*, não no sentido fácil, onde seria barrado por censores, ele é *inter-dito*, ou seja, é feito do próprio tecido da linguagem, onde o desejo encontra seu impacto e suas regras [...]. Esse lugar linguagem é chamado, por Lacan, de grande Outro, e toda dificuldade do termo “gozo” vem de sua relação com esse grande Outro não-representável, lugar da cadeia significante [...] tal como a psicanálise o apresenta: não apenas segundo um ideal de plenitude absoluta, nem segundo a inclinação perversa, que procura capturar o gozo imaginado de um Outro subjetivado, mas segundo uma incompletude ligada ao fato de que a “linguagem é uma textura, e não um ser.

Assim: “moramos nesse arcabouço orgânico que nos foi de início estrangeiro e que continua a ser esse lugar de asilo ao qual estamos mais ou menos habituados: aparência cujos contornos o olhar de outrem ou o espelho permitem verificar” (POMMIER, 2011a, p.26).

Para Chemama (2002, p. 185), o que o recalçamento põe de lado e mantém afastado do consciente, aquilo que poderá provocar um desprazer. Porém: – observa Freud – “antes de um tal nível de organização psíquica, os outros destinos pulsionais, como transformação em seu contrário ou o retorno contra a própria pessoa, irão levar a cabo a tarefa de defesa contra as incitações pulsionais”.

Diante de suas afirmações, Pommier (2011a, p.27), coloca que nos primeiros desenhos

<sup>9</sup> Para Chemama (2002, p. 90) o gozo corresponde a “Diferentes relações com a satisfação que um sujeito desejante e falante pode esperar e experimentar, no uso de um objeto desejado. Que o sujeito desejante fale, que ele seja, como o disse J. Lacan, um ser que fala, um “falasser”, implica que a relação com o objeto não seja imediata. Essa não-immediatez não é redutível ao acesso possível ou impossível ao objeto desejado, e o que distingue o gozo do prazer não se decide pelo fato de se misturarem, à satisfação, a espera, a frustração, a perda, o luto, a tensão, a dor, enfim”.

de uma criança, fica evidenciada a falta de jeito e erros das representações desse corpo. Que essas são tão repetitivas que não se pode atribuir à falta de habilidades.

Ele coloca que as crianças continuam além de sua faixa etária, traçando as mesmas grafias, com um tipo de traçado peculiar e repetitivo, traçando assim o que por ele é chamado – um “*corpo psíquico*”, isto é:

O arcabouço mental de uma presença que, por lhes ser própria, não lhes escapa menos, seja porque só conseguem limitá-lo tardiamente, seja porque os órgãos de percepção (coextensivos, além do mundo exterior, ao desejo do Outro) tomem tais proporções, que esse corpo figurado se encontre reduzido a uma cabeça (nariz, olhos, boca, orelhas, sobre uma bola gigante de onde partem embriões de braços e de pernas) (POMMIER, 2011a, p.27).

Diz o autor que esses primeiros desenhos do corpo psíquico, ocorrem pelo desejo de existir, pois esse é um ato de fé; a esperança de que esse corpo exista, apesar do que é recalcado. As primeiras caricaturas nos desenhos infantis trazem as marcas do recalçamento na mesma proporção do interdito que pesa sobre o corpo.

Pommier (2011a, p. 28), destaca que a escrita se apresenta de formas diversas, como mostram a variabilidade do sonho ou a plasticidade do sintoma, por que: “o hieróglifo do sonho, instância da letra no inconsciente, se desenha, então, graças a essa literalidade de um corpo que foi, aliás privado desde sempre de qualquer forma precisa, já que sua aparência esteve sempre “tomada no Outro, e recalcada desde nosso nascimento”.

Destaca também que, hoje, há uma tendência de ver em uma letra do alfabeto certo signo, escrito em uma correspondência relativamente unívoca com certo som. No entanto, para ele essa suposta similaridade entre letra e som parece de um manejo “mais cômodo, do que a operação que consiste em falar” (POMMIER, 2011a, p.28). Coloca que pronunciar uma palavra de acordo com o som de cada letra para ele é uma ação difícilíssima. E conclui dizendo que:

Quem quer que saiba falar deveria poder escrever, ao menos tão facilmente como se expressa, [...] Ora, a desproporção existente entre a capacidade de falar e a aptidão para escrever; o acontecimento da patologia da aprendizagem da escrita ou a dificuldade de escrever (da maior parte daqueles que, em princípio, sabem escrever) mostram que a adequação do som e do signo é somente o resultado aparente de um processo complexo (POMMIER, 2011a, p.28).

Segundo esse autor, qualquer forma de escrita estará relacionada à imagem do nosso corpo, porque o gozo esteve “fora de nós a mercê de uma mãe que foi nosso primeiro universo”. Isso também ocorre com a leitura, pois a criança estará sempre propensa a expressar ou mesmo grafar aquilo com o que ela se parece, com quem ama. Pommier (2011a, p. 28), ressalta também que essa impossibilidade de ler escrever podem ser impedidas por

esse amor e, para que a criança se desloque da imagem, precisa transitar por uma trajetória de um suposto ódio; o do recalque. Dessa forma, surgirá a literalidade da imagem.

Pommier (2011a, p.30), ao abordar a relação entre letra da escrita e a instância da letra no inconsciente atribui-lhe dois lados ao dizer que:

Com efeito, a letra não provém só do recalçamento de um deles, ela funciona também do outro lado, como retorno do recalçado. Esse duplo valor da letra aparece se levantamos essa questão: como distinguir as letras que juntas formam palavras, e aquelas que, isoladas, constituem um retorno do recalçado? (POMMIER, 2011a, p.30).

Após ter diferenciado a fala e a letra, Pommier (2011a, p 31), diz que mais um problema se apresenta: “é que o conjunto de uma frase se compõe de letras suscetíveis de serem escritas”. E se as letras se interligam quando na formação de vocábulos, segundo ele, formam uma significação a serviço do recalçamento.

Assim, pontua que “o que se pode ler está ligado e, nesse caso, o valor de imagem se esquece no que se escuta”. E quando, ao contrário, ele diz: “o que é desligado resgata o gozo recalçado. A letra constitui ao mesmo tempo, o que pode significar, quando está ligada, e apresenta também o gozo, desde que esteja isolada” (POMMIER, 2011a, p.31).

Diante dessa abordagem, pode-se compreender que, segundo esse autor, a entrada da criança no alfabetismo, dependerá de recalçamento/apagamento. Em outras palavras, ela está intrinsecamente ligada às representações de imagens e, para que alcance o alfabetismo, será necessário o desprender-se do icônico, da imagem que se representa na escrita. Para ele, letra e som não apresentam a mesma “identidade”, pontuando que a aptidão do falar e do escrever são desproporcionais.

## **2.2 Dificuldades na escrita da criança**

Diante das dificuldades que permeiam o universo infantil, na área da escrita, principalmente no que se refere às dificuldades que as crianças têm em se expressar, é que tentaremos buscar formas de abordar e compreender melhor fenômenos que inquietam pesquisadores, não só da Educação e Linguística, mas todos que trabalham com as dificuldades que afetam crianças, no que se refere ao tema em pauta.

### *2.2.1 A escrita sintomática e o jogo significante*

Lier-DeVitto e Andrade (2011) trazem à tona uma discussão sobre problemas de

leitura e escrita que chegam a sua clínica. Mostram também a forma de como essas crianças são tradicionalmente analisadas, por suas “*produções desviantes*” Lier-DeVitto e Andrade (2011, p. 95). Aproveitam, então, para abordar uma nova perspectiva de criticidade apoiadas no reconhecimento do *jogo significante* que conduz a relação da criança com a escrita. E para que se instaure essa relação, as autoras citadas fazem uma releitura de Saussure e colocam que, essa posição assumida por elas, não tem como objetivo desenvolver críticas a outras visões, nem alcançar o que todos os materiais clínicos deixam ou geram como formas de desvendar o que se busca. Ficando evidenciado quando sublinham que a posição teórica assumida é: “uma posição alinhada à leitura particular de Saussure, que considera a articulação tensa entre funcionamento da língua na fala escrita e que dá lugar a uma reflexão sobre o sujeito, que implica a hipótese do inconsciente” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.95-96).

Lier-DeVitto e Andrade (2011, p.96), colocam que há “*indeterminação na escrita de crianças*” e que a partir desse “ponto nuclear” serão contemplados outros temas como: “A relação fala-escrita que comporta ela mesma a densidade de temas como o da relação percepção-representação, que é um marcador de fronteiras teóricas e clínicas”.

Segundo essas autoras, os estudos voltados para a escrita de crianças tanto em práticas clínicas como por psicopedagogos, fonoaudiólogos e linguistas, levam esses a supor que falhas e desvios no processo de aquisição de escrita, são dificuldades próprias da criança. Esses profissionais, segundo as autoras, assumem que a escrita “*tem o estatuto de representação gráfica de pauta sonora da linguagem*” e que a aquisição da escrita seria em decorrência de uma *construção “conceitual da relação fonema-grafema”* que ocorreria em situação escolar (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 96) e, partindo dessa suposição, é que ocorrem os encaminhamentos às clínicas de acompanhamentos psicopedagógicos e fonoaudiológicos.

Como fora dito, se o insucesso é atribuído à criança na alfabetização, ao chegar, na clínica fonoaudiológica principalmente, pontuam Lier-DeVitto e Andrade(2011), é que essa suposição ganha força, quando voltada à ordem perceptual e/ou cognitiva. As autoras pontuam que essa concepção se fortalece, ao se voltar para os diagnósticos fonoaudiológicos que têm embasamento derivado da concepção centrada em capacidade de indivíduos, da noção de escrita como representação, noção que como afirma Andrade (apud LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 97): é bem ajustada à idéia de que a “*linguagem é diretamente acessível/transmissível: um objeto que pode, por isso, ser naturalmente apreendido/aprendido por um indivíduo devidamente dotado de capacidades cognitivo-perceptuais*”.



Lier-DeVitto e Andrade (2011) sublinham que a “idéia de transparência entre o perceptual e o linguístico” supõe uma lógica dualista da relação sujeito-linguagem: “de um lado, tem-se um sujeito dotado de capacidades perceptuais e mentais suficientes para *apreender e segmentar o objeto* e, de outro lado, tem-se um objeto com propriedades discerníveis e disponíveis para serem internalizadas” (LIER- DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.97-98).

Para essas autoras, “não é diferente o que se vê acontecer na abordagem fala/escrita”, e são essas capacidades perceptuais e cognitivas, que caracteriza o sujeito epistêmico (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.98). Mas, elas colocam que “correlacionar tais realidades e unidades psicológicas, expõe inconsistência teórica, isto é, há difusão de um ponto de vista que não encontra apoio em justificativas empíricas ou no testemunho da clínica”(LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011, p.98). Colocam, ainda, que:

A assunção da transparência do mundo e do outro, para a criança, é instituída no interior da epistemologia sujeito-objeto. O mesmo acontece com o peso atribuído à idéia de representação, vista como produto de internalização daquilo que foi antes percebido/recortado (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.98).

Diante do que fora ressaltado, para as autoras, o foco é avaliar que:

Se a “transparência de unidades da matéria acústica (que chega a criança como um fluxo contínuo )não é questionada, menos ainda o é a transparência da matéria gráfica (que a criança recebe numa pauta demarcada:com intervalos segmentos e sinais estáveis)” (LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011, p.99).

Assim, pode-se compreender que: a escrita segundo Lier-DeVitto e Andrade(2011,p.99), é “erigida, nesse contexto, como representação de segunda ordem, ou seja, representação gráfica de uma representação sonora do mundo”. No entanto, ao tomarem distância dessa concepção cronificada de linguagem como representação e da criança como instância orgânico-cognitiva, é que Lier-DeVitto e Andrade (2011) vêm explicitar uma direção teórica alternativa que fundamente uma direção. Nesse sentido, abordam a questão sobre o jogo significativo e se colocam trazendo à tona, Ferdinand Saussure e a fundação da linguística como ciência moderna.

Lier-DeVitto e Andrade (2011, p.100),pontuam que “Saussure rompe a longa tradição de estudo linguístico que, embora voltada para *os fatos de língua (faitsde langue)*, não chegou a instituir um objeto científico”.

Colocam que “Saussure estabelece o primado do teórico ao criar a Língua e produz uma descontinuidade no campo, reconhecida como *La coupuresaussurienne*”(LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.100).

Lier-DeVitto e Andrade (2011) afirmam que a obra saussuriana “representa não a continuação nem a convergência, mas o *ponto de fuga* em relação aos estudos anteriores”. (RODRIGUES, 1975 apud LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 100) e, ainda citando esse autor, elas destacam: “A grande novidade de Saussure será justamente a de rejeitar a visão de um “objeto dado” e postular uma nova perspectiva teórica: o objeto linguístico não é o objeto-dado, mas ‘objeto posto’, constituído, produzido pelo trabalho de investigação” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 100).

As autoras colocam que, a partir desse objeto posto, é implementado um raciocínio dedutivo no campo da linguagem, pois as línguas deixam de ser uma realidade, um objeto que, até então, era desvendado pela percepção e pela observação: A ciência da linguagem nasce do afastamento de métodos indutivos e de sua crença no poder da observação (segmentação/generalização). E citam que: “Saussure suspeitou da positividade de unidades elementares dadas e foi em direção à explicitação de sua determinação enquanto *efeito de relações* numa cadeia concreta de significantes” (LEMOS; LIER-DEVITTO; ANDRADE; SILVEIRA, 2004 apud LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 101).

Nesse sentido, Lier-DeVitto e Andrade (2011), enfatizam que, aqui, está o ponto central desse trabalho, e que à luz dos escritos de Saussure, no que se referem as “unidades de relação”, farão menção ao “jogo significante”.

Saussure, segundo essas autoras discorrem sobre a problemática das unidades, observou que: “a língua *não* se apresenta como um conjunto de signos delimitados de antemão, dos quais bastasse estudar as significações e a disposição” (apud LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 101).

Colocam ainda que esse autor reconhece “a determinação de unidades como um problema complexo, e que não são categorias abstratas; são concretas, embora não sejam transparentes”. Pontuam também que a saída “que ele oferece para o problema da delimitação das unidades é pelo aspecto de valor” (SAUSSURE apud LIER-DEVITTO; ANDRADE 2011, p. 102). Como, inicialmente, focam na reviravolta introduzida no ambiente de estudo sobre a linguagem principalmente no que se refere “à tensão língua-fala”. Elas colocam que “a fala em Saussure está presente em todos os passos de sua reflexão, invocada de modos diversos, tendo diferentes funções na arquitetura teórica” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 103).

As autoras vêm informar que “Saussure funda a ciência da linguagem ao tomar o partido da língua e deixa tensões e questões – sobre a fala e sobre a relação língua-fala”, e se colocam dizendo que, para elas: “A exigência de articulação língua/fala/falante é imperativa,

uma vez que no horizonte de uma Clínica de Linguagem está a singularidade da cada falante e de cada fala/escrita sintomática” (LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011,p.103).

Colocam que “parte do esforço de articulação entre a esfera da Língua e a esfera da fala foi realizada por Jakobson (1960 e outros)” e mostram que: “ele de fato, aproximou o universal do funcionamento da Língua do particular de falas (afasia, poesia,fala da criança), mas não tocou na problemática da singularidade” (ANDRADE apud LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011,p.103).

Movimento esse que segundo essas autoras,“tem sido perseguido por Cláudia de Lemos, e por pesquisadores envolvidos com ela nessa discussão” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 103).

Na Aquisição da |Linguagem, a questão da fala, segundo Lier-DeVitto e Andrade (2011, p.103), “assume também caráter essencial e premente – não se pode prever, nem imaginar falas de crianças.

Afirmam que “O Interacionismo enfrenta a fala e chega ao reconhecimento do retorno, nos enunciados da criança” e retira, segundo elas, o argumento da:

*Indeterminação categorial* da fala da criança (e a impossibilidade de atribuição de conhecimento à criança). Impossibilidade que é, também, sustentada pelos erros, que indiciam distanciamento da fala do outro e, principalmente, a carência de um aparato cognitivo–perceptual guiando a relação com a linguagem (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.105).

O Interacionismo, quando apoiado nesse contexto, segundo as autoras, “aproxima-se da hipótese do inconsciente” e aborda que a criança é “*capturada*” pela linguagem. E assim pode-se concluir que nesse *universo interacionista* “não há lugar para um sujeito epistêmico e isso porque operações da Língua são implicadas na estruturação da linguagem e do sujeito” (LIER-DE VITTO; ANDRADE, 2011, p.104).

Nesse sentido, fica sublinhado que o alcance do termo *captura* no Interacionismo parte de que: “ali não se supõe à criança, nem saber prévio, nem capacidades prévias (perceptual ou cognitiva) que governem seu acesso a linguagem. Assim ficamos frente a uma criança que não é nem indivíduo da espécie (do inatismo), nem sujeito psicológico” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.104).

Essa abordagem, segundo as autoras, serve de pano de fundo teórico para que se possa compreender a “problemática” da unidade (sonora ou gráfica) e de sua indeterminação. Elas colocam que apesar das “diferenças entre as modalidades *fala e escrita*, o referencial teórico exposto não será abalado”(LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.104).

As autoras trazem exemplos clínicos, que vêm servir como pano de fundo para um

aprofundamento voltado, especificamente, para as dificuldades de leitura e escrita. Seleccionamos um desses exemplos: o que envolve a escrita de uma criança de sete anos, cujas produções, segundo elas, apresentavam-se:

- ✓ Reduzidas ao próprio nome, a fragmentos gráficos vinculados a textos/temas de videogames (Mário Bros, Nintendo, 007 etc. )
- ✓ Cristalizadas, aprisionadas, iguais aos seus traçados, que mesmo contendo letras, e concebendo o que é palavra, não adquiriam valor de escrita.
- ✓ Com características de desenho, espalhadas aleatoriamente pelo papel
- ✓ **Parte do traçado do próprio nome** – é fixa repetitiva e rígida – com característica de semblante. Esse “nome próprio” não tem a mobilidade e circulação da matéria significante.

Essas características, segundo as autoras, perduram por meses. No entanto, surgem as primeiras descristalizações, em três segmentos abordados quando:

1. O menino começa a escrever: **NINTENDOO**  
**S**  
**LUIZMARIO**

Sendo evidenciado quando a terapeuta observa que: “as primeiras descristalizações que dão margem a uma mobilidade significante apreensível nos acréscimos “Nintendo” e na segmentação/reconexão de segmento dos nomes que foram desmembrados” (LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011, p.108).

2. Em seguida a criança escreve em outro papel:

**MARIO007**  
**LUIZMAZE**

Depois, da criança grafar “Marioo”, e depois acrescentar “7” [...] Lier-DeVitto e Andrade (2011, p. 109), pontuam que:

Esse acréscimo cria embaraço à interpretação – torna o segmento equívoco: estariam grafados dois “os” ou dois “zeros”? É fato que podemos apreender um deslizamento metonímico dos dois “o” de “Nintendoo” para “Marioo”, mas a criança acrescenta “7”.

Surge outro significante dessa composição amalgamada (“Mariooo7”), pontua Lier-DeVitto e Andrade (2011), e perguntam: “poderíamos pensar que “007” já estava antecipado como possibilidade (in absentia) sob Nintendoo”? [...] Aliás, como a leitura da criança virá a confirmar: ele lerá “zero”, como veremos a seguir” (LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011, p.109).

E finalizam esse segmento sublinhando que, após escrever “Marioo7”, o menino

escreve “Luiz”, como se fosse copiar [...], mas que todo esse acontecimento leva a interpretar que a criança pedia para brincar [...], em que “Zé”, invoca outra cena. (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.109).

3. A escrita da criança apresenta, como nos anteriores, duplicação:

PP3/P6R  
PEIXINHO FS  
TOMMARO

Lier-DeVitto e Andrade (2011), destacam, nesse segmento, que:

- ✓ A escrita dessa criança não é legível e já se constitui de algumas restrições da escrita constituída.
- ✓ A legibilidade da primeira sequência decorre da relação fala - escrita.
- ✓ O “3” tanto funciona como fala, bem como uma **dobradiça**, fazendo uma interligação com os segmentos anteriores (grifo nosso), impulsionando o texto a uma sequência (“POR ou P6R”) e diante disso, as autoras indagam: “não seria este um indício de que ela começa a se insinuar no intervalo entre fala e escrita? Não estaria a própria criança no lugar de dobradiça? (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.110).

Para Lier-DeVitto e Andrade (2011, p. 110), entre fala - escrita há uma intersecção, e isso ocorre devido a equivocidade imbricada nesse processo transicional da criança nesse segmento. E mostram que: “há cruzamento entre essas duas modalidades e eles são promovidos sob o regime do equívoco e não de correspondência analógicas. É ainda de equivocidade que se trata quando se aborda a instabilidade do traçado da criança”.

As autoras pontuam que as imprecisões, no traçado da criança, nesse segmento, acontecem devido à forma gráfica, quando ele escreve e deixa a dúvida quando ao se ler “O” ou “6” e também quando o “3” é grafado corrobora com essa “indeterminação”. Tal indeterminação, elas chamam de “região movediça” ao se referirem à instabilidade, quando a criança escreve letras e números (que cria dúvida ao se ler).

No que se refere ao arcabouço referido, entre as “imprecisões”, “indeterminações” e “equivocidade” dos segmentos citados, pontuam que: “Equivocidade não está ligada apenas às composições subversivas, tramadas na relação desta criança com a escrita, mas também, devem ser atribuídas à plasticidade/instabilidade do traçado impressa na substância gráfica, ela mesma” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.111).

Colocam que tentaram deduzir, através dos materiais vistos na clínica, uma abordagem teórico metodológica que tem como suporte a relação “da criança com a escrita ou com fala-

escrita” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.111). Colocam, ainda, que, diante desse arcabouço é possível afirmar que:

Os acontecimentos surpreendidos na análise apresentada tiveram lugar numa clínica que pode suportar e recolher movimentos e impasses da relação criança-linguagem, e que pode escutar, nos equívocos, índices de mudanças importantes na trajetória clínica da criança (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 111).

Destaca-se, assim, nessa proposta, a relação complexa entre fala e escrita (entre unidades sonoras e gráficas), nas produções da criança com dificuldades, quando, nessas produções, vem à tona marcas de imprecisão, indeterminação e, sobretudo, de equivocidade. Assim, esse efeito de equívoco impede que seja atribuído a tais produções um sentido predeterminado, ou que se possa colocá-las em categorias linguísticas. No entanto, deve ser considerado e destacado, à medida que seria indicador de que a língua está ali descristalizando, movimentando os significantes, podendo, nesse momento, indicar mudanças.

### 2.2.2 *Problemas clínicos da escrita: a abordagem de Gérard Pommier*

Pommier (2011b) quando em seu relato sobre problemas clínicos da escrita, pontua que alguns autores ao descrever sobre esse tema, muitas vezes usam discursos de seus analisandos, isto é casos clínicos, deixando de lado o que seria contrário às mesmas. Em contrapartida, outros só encontram verdades fazendo uso desses discursos, esquecendo na maioria das vezes, que as mentiras estão inseridas de forma intencional a “essa fala”. Para ele, o que os analistas têm como observações; elementos relacionados à gênese da escrita, são abundantes, mas além do que fora citado como um entrave, há também outro fator que deve ser citado como mais uma incerteza, na análise de crianças, que é o da influência dos pais e do meio escolar.

Pommier (2011b, p.53) diz que a clínica da escrita é importante, e o que se apresenta como dificuldade oferece indicações sobre a gênese da letra. Ele traz alguns casos (como exemplos) aos quais também apresentamos como referencial, para ilustrar *a invenção da escrita*, a trajetória que cada criança deve refazer por conta própria.

Baseando-se nessa perspectiva Pommier (2011b) coloca que a criança é mais auxiliada que ensinada no meio ao qual está inserida e se apoia nas representações que acercam e a animam. Diante dessa perspectiva, ele indaga se o inconsciente na criança sabe escrever antes de lhes ser proposto, segundo regras e técnicas de sua cultura, e se os problemas

relacionados a essas representações é o que coloca em jogo, essa escrita que é investida.

A escrita iniciática, para ele, se dá dentro de um contexto social exogâmico de irmãos, onde essa iniciação ocorre no corte com o meio familiar, apesar da mesma já estar inserida numa aprendizagem que objetiva uma independência material. Nesse sentido o autor pontua que: “uma criança aprenderá a escrever ao final do seu Complexo de Édipo, quando se libertando, dele, vai estar daí em diante em condições de conceber **suas etapas**, até chegar a seu termo, quando o Símbolo a introduz no uso da escrita” (POMMIER, 2011b, p.54).

Pommier (2011b) aponta que a representação dessas etapas, às vezes, se estende por um período mais longo, quando exemplifica os desenhos que elas fazem em margens de cadernos, configurando a batalha que travaram.

Nesse contexto, o mesmo além de adicionar um fragmento clínico ao valor literal dos enigmas e dos hieróglifos do sonho, mostra o papel que neles representam as letras alfabéticas. Pommier (2011b) cita que nos sonhos parece seguir um roteiro, e que tudo ocorre de uma forma lógica e construída com algumas exceções, onde algumas correntes de pensamentos se sobrepõem, de modo que quem sonha não compreende a sequência que ocorre em seus sonhos, e isso acontece quando por condensação ou por deslocamento (ler FREUD 1915-1916, p.172-3-4).

Esse autor mostra que essa equivalência generalizada, entre formação do inconsciente e letra, constitui, aliás, o impulso mais eficaz para os sucessos terapêuticos da psicanálise e reitera: “já que basta agir sobre as letras para obter um efeito sobre os sintomas que apresentem um valor equivalente”. Ele diz ainda, que “a letra da escrita é uma formação do inconsciente de pleno direito” (POMMIER, 2011b, p.54).

Diante do que fora citado, Pommier (2011b), traz fragmentos de alguns casos:

✓ **De equivalência entre um sintoma e uma letra** - Por vários anos de inquietude uma jovem mulher desejava ter um filho com seu companheiro, M.N, que levaram-na a buscar a medicina. Nesse tempo de busca teve um sonho: “Que tinha essa particularidade de mostrar não só uma cadeia de equivalência entre a questão da paternidade, a criança e um sintoma bastante antigo, mas, além disso, de estabelecer uma correspondência entre essa cadeia e a capacidade de escrever” (POMMIER, 2011b, p.55).

Pommier (2011b, p.55), relata que nos exames ginecológicos, num dos episódios do sonho, seu marido, M.N muda de identidade, onde outro personagem toma seu lugar – figura qualificada de paterna, pois toda relação sexual com ela é proibida. E também pontua que quando na sua chegada ao consultório observa um pai brincando com seu filho. E no relato escrito de seu sonho ela observa que escrevera a palavra “pai” duas vezes no sonho, e na sala

de espera uma criança lhe mostra um livro que deve ser decifrado, sem se saber o por que. Em seguida, a médica parece preocupada, pois observa monstros no microscópio, onde espermatozóides bons lutam com os maus, redobrando aqui, a evocação da duplicidade paterna. Também existe um risco de aborto e o homem que acompanha a mulher, nervoso, pede explicações. E ela se escuta respondendo: “É um “*espectograma*”. E se pergunta após o relato o porquê de ter respondido *espectograma* substituindo por “*espermograma*”.

Pommier (2011b, p.54) chama a atenção para o número de letras nas duas palavras, desse exemplo que coincidem (12 letras), sendo que CT do primeiro nome, substitui as letras RM do segundo. Ele pontua que se como para respeitar o número de letras, a primeira palavra no sonho, tinha uma letra a menos que deveria, que por conveniência não diz *especto*, mas *espectrograma* (*sem r*), pois de acordo com o sonho *espectrograma* (com r) faz relação ao estudo do *espectro*, mas aqui não ao de fantasma ou de retorno. “A falta do R”, segundo Pommier (2011b, p.56), a conduz a um sintoma, que essa mulher apresentara até a fase adulta: quando lhe faltava a respiração, a ponto de pensar que, às vezes, iria morrer.

No entanto, Pommier (2011b, p.56) diz que um sonho anterior, permitiu que essa mulher pudesse analisar esse sintoma quando viu num balcão de bistrô, uma cuba cheia de água, onde a cabeça de uma criança boiava, e ela assistia a cena aterrorizada sem nada fazer. Uma mulher tirava o cilindro que fechava o local que a água escoava, e se via a cabeça do bebê virar e, o mesmo respirar normalmente.

Importante ressaltar que, segundo Pommier (2011b, p.56) a leitura feita desses substratos foi que a cena da água metaforizava; fazendo relação com o parto de sua mãe que fora difícil, e o cilindro (da castração materna), o balcão fazia relação com o bistrô que seu pai tinha. Assim ficou evidenciado que o espectro estava decifrado; nomeado: “esse começo do nome pelo R é como se essa letra condicionasse o começo de sua existência. Poder lê-la apresentaria o passe livre necessário para viver, e é por isso que, no primeiro sonho, uma criança pedia que um livro fosse decifrado”.

Desse mesmo modo, agora, ela pensava que a paixão por sua profissão, ensinar crianças a ler e a escrever relacionava-se a essa cadeia, onde seu pai e a necessidade de ter um filho estavam imbricados nesse contexto.

✓ **De desarticulação da escrita a partir da imagem do corpo**

Pommier (2011b, p.57), traz um caso de uma cura de criança, segundo ele, difícil de encontrar: ao qual a letra se engendra a partir do desenho. Pois é natural ver as letras surgirem, nascerem paralelamente quando na evolução dos desenhos, mas aqui é um caso raro onde há um laço entre os acontecimentos psíquicos e o nascimento das letras, enquanto



os desenhos se modificam ou desaparecem transitoriamente.

Aqui é traçado por Pommier (2011b, p.57), uma análise com uma criança de oito anos (Rachid), por Jeanne Granon-Lafond – onde ele sublinha uma sucessão de várias representações de um corpo construído em torno da pulsão escópica<sup>10</sup>. Essa criança fala pouco, e sua mãe ao qual ele tem estreita relação afetiva, é evasiva, por isso os dados da história familiar quase não foram pontuados. Seu pai os abandonou há tempo. Ele não lê nem escreve. E para que o mesmo comece a desenhar, foi necessário um mês de encontro. E quando desenhava era um tipo de olho, em forma de ameba ao qual tinha agregado, cabelos e duas pernas. E esse desenho, segundo Pommier (2011b, p. 58), se fez presentes em várias sessões.

E na continuidade do processo terapêutico segundo Pommier (2011b), vai surgindo, ainda nesse desenho, algumas significações: minha casa, que também é a da analista e que vai representando o “presente” com os vocábulos: eu-olho-jogo-casa-minha, nos finais das sessões, sinalizando seu próprio corpo, que ali ele oferece. Num segundo passo, ele pede a analista para repetir seu nome e passa “escrever” sobre o “presente” (seu desenho), signos (traçados) que segundo ele, é o seu nome, mas Pommier (2011b, p. 59) assinala:

Essa escrita não comporta letra legíveis, mas tem, no entanto, muito sentido, pois o transitivismo total que presidia até então ao dom dos presentes é, de agora em diante, orientado. Tudo se passa como se ele tivesse acabado de assinar sua própria presença, como se dissesse: “esse corpo do sonho que eu desenho, é você que o quer, e eu o assino como o seu nome”.

E nas sessões que se sucedem, fica comprovada essa interpretação, pois ele, segundo Pommier (2011b, p. 59), não desenha mais. Contenta-se, a partir daí, nas sessões, chegar e sair em silêncio, parecendo que esse assinar restabeleceu um progresso de angústia. Um mês depois, surge um desenho, na verdade um rabisco sem olho, uma mancha apenas. Mas o que chama a atenção é que o desenho, já não é para a analista, e sim “para sua mãe”. De acordo com Pommier (2011b, p. 59), sua analista não o deixa levar consigo, produzindo um corte interessante:

Impedindo a criança de levar seu desenho, a analista lhe significa a impossibilidade de um retorno a um estado anterior, o da indistinção do amor. Um período de

<sup>10</sup>No âmbito da Psicanálise, a pulsão escópica ganha destaque já em 1905, no Vol. VII – “Um caso de Histeria, Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” Freud fala de um mundo interno totalmente novo e com representações próprias onde trabalha a possibilidade do prazer no olhar. Freud (1905) toma como sendo o conceito de “pulsão” a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-lo do “estímulo”, que é produzido por excitações isoladas vindas de fora. Pulsão, portanto é um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico. A hipótese mais simples e mais indicada sobre a natureza da pulsão seria que, em si mesma, ela não possui qualidade alguma, devendo apenas ser considerada como uma medida da exigência de trabalho feita à vida anímica. (p. 159)

conflito se abre para Rachid entre um passado que o retém e um futuro que ele ignora.

Apesar de manter sua guarda, de repente vai aparecendo grafismos desconjuntados, parecendo letras, depois de um tempo de lutas, onde o olho antes que se assinava passa a se dissolver numa literalidade indistinta. Em seguida, passa a dar a primeira escrita de seu nome com letras lateralizadas ;espelhadas, invertidas. E, algumas semanas depois, Pommier (2011b, p. 61), coloca que surge a escrita de duas palavras, diferentes de seu nome que não é palavra, mas escritas várias vezes de modo incompleto, espelhadas, mas palavras, pois segundo coloca o autor: “ele as lerá em voz alta”.

✓ **A impossibilidade de escrever, e a articulação do sintoma e do fantasma-escrita fazendo sintoma do seu lugar no triângulo edipiano.**

Pommier (2011b) traz nesse caso uma dificuldade de letra que já existe diferente do caso anterior, ao qual ela se desprende do desenho.

Trata-se aqui, de uma dificuldade na leitura e na escrita, apresentada por uma criança de oito anos, que não vem se desenvolvendo, adequadamente como as crianças de sua mesma faixa etária, como pontua Pommier (2011b, p.62),- “trata-se de uma dificuldade global”-. Ele escreve letras, mas essa capacidade está relacionada ao desenhar. Ao ser solicitado a desenhar, ele faz o traçado das mesmas sem invertê-las e ao mesmo tempo memoriza o som delas. E quando solicitado a desenhar sem modelo, as espelha. Mas o que chama a atenção; e fica em destaque é que:

Se lhe mostram uma letra que parecia conhecer, alguns instantes mais tarde, ele não saberá mais lê-la. A dificuldade aumenta para os grupos de letras com as quais tem igualmente uma capacidade de memorização e de reprodução momentânea. Ele esquece a escrita das palavras ainda mais rápido que a das letras isoladas. (POMMIER, 2011b, p. 62).

Ele desenha as palavras da mesma maneira que desenha letras isoladas. Não faz a integração do processo que a compõe. Pommier (2011b) ressalta que uma palavra para essa criança, é como uma letra entre outras. E em alguns momentos ao copiá-las, ele a desenha de novo, globalmente, com um grafismo exagerado, mas conveniente, no entanto, não identifica letras que poderiam ser reproduzidas. O autor destaca que a criança não ler o que escreve, pois esse desconhecimento o leva a desenhar; traçar as letras como lhe convêm. Não faz ligação do som com o signo. Quando uma palavra lhe é apresentada Pascal procede por associação com outras palavras, que faz dessa percepção algo frequente a falhas.

O vocabulário dessa criança é rico, e Pascal do ponto de vista técnico parece saber ler e escrever pontua Pommier (2011b,p.63), mas suas expressões são marcadas por vários lapsos que ele comenta com humor, e é observado também que não compreende a ligação do som e

da imagem e das imagens entre si. Pommier (2011b, p. 63) coloca que:

Ele utiliza uma técnica global sem ter à sua disposição a noção de ligação. Trata-se então de uma resistência particular ao próprio processo de ligação, numa criança cujos processos de memorização parecem eficazes em suas outras atividades cotidianas.

Fora aqui abordado por Pommier (2011b), que nessa análise, o que se apresentou como interesse particular; surpreendente, fora que Pascal adquiriu de uma hora para outra; da noite para o dia, radicalmente, a capacidade de ligação dos signos ao some dos signos entre si. E esse processo ocorreu quando a um conjunto de letras ele dava para seu nome. E apesar de não ter sido pensado, numa “interpretação” para o que ocorrera, seu analista resolveu interpretá-lo passando a pensar que “alguma coisa” ali significava, formulava seu sintoma. Essa “alguma coisa”, pontua Pommier (2011b, p.63), era apresentado como seu nome, sua assinatura.

Para Pommier (2011b, p.63) todo esse processo estava relacionado não a ligação das letras, mas de seus pais. As dificuldades dessa ligação das letras se relacionavam a uma constelação exaustiva edipiana. Ficava evidenciado que sua incapacidade de escrever estava diretamente ligada ao interdito do incesto. O mesmo dormia com sua mãe até treze anos, e era lavado por ela, chamado constantemente para tomar banho e dormir ao seu lado, quando seu pai se ausentava. Pommier (2011b) faz esse relato para que haja uma melhor compreensão, quando ao sublinhar que a criança se escrevia, colocava-se como uma planta (uma flor). E na história dela (dele), foge para visitar um castelo quase destruído. Fica claro; sinaliza Pommier (2011b), que essa criança vegeta numa angústia de castração que o feminiza. Enquanto ele busca se libertar dessa mãe que o empanturra, faz o mesmo percurso de uma mulher (sua avó que também quer conhecer o castelo) - aqui há uma abordagem do “Édipo invertido”, uma dupla constelação edipiana, pois o seu pai esteve numa posição igual a sua (POMMIER,2011b,p.64), pois esse foi cuidado pela sua mãe dessa mesma maneira.

Isso ficara configurado quando observado que ele vivia num mesmo espaço (terreno), dos seus familiares paternos. Pommier (2011b, p. 64), coloca diante do que observara, até então que: “o sintoma de uma criança pode revelar toda uma configuração familiar”. Para ele fazia-se necessário uma ruptura interventiva nessa relação com a mãe da criança, mas apesar da tentativa de fazê-lo progredir, sua avó censura sua mãe devido o corte nos cuidados que tinha com ele, e reassume o papel, como atraindo seu neto para si, fazendo sua higiene íntima. Diante disso, Pommier (2011b) coloca que para ela sua educação era a mais apropriada.

Pommier (2011b) pontua que quanto ao pai da criança, ela diz que quando ele não o visita, pratica esporte. E segundo esse autor, fora abordado pelo seu analisando, que esporte é

um choque, demonstrando esse choque ao desenhar corações que saem da cabeça de um homem para mostrar seu pensamento. Aqui há discorrido a história de amor do pai ausente, que tinha uma amante, há sete anos, desde que a criança tinha um ano. Nesse processo, Pascal afirma seu lugar de pai na família e ao mesmo tempo, em algumas sessões, coloca o seu desejo o do interdito que supostamente o constituiria, diz Pommier (2011b).

No decorrer da análise, fica evidenciado penosos instantes vivenciados pela criança: sua partida de férias, a morte de seu cachorro que o faz se sentir culpado...

Em outra sessão fora por ele desenhada várias letras H, nas margens dos seus desenhos. Pommier (2011b, p. 68) diz que na sua inquietude de analista, tenta analisar aquela grafia quando se pergunta se: “ele se sabe pai, querendo se identificar com o ausente, ou se ele se separa na sua dor, do mesmo modo que Édipo, inocente culpado, como o foi o Grego”.

Na sessão seguinte, Pommier (2011b, p.69) coloca que Pascal apresenta um desenho de dois homens se matando, e ao contar seu relato assina seu desenho antes de entregá-lo. Para Pommier (2011b), estava ali o nome de seu sintoma, num aglomerado de letras que ele diz ser o seu nome. E nessa assinatura, há apenas um único ponto em comum com o sobrenome do pai: o B invertido. E ao ler com ele descobre quando ao se desprender de cada letra: *Lelit y est-ce(a cama está aí)?* E quando ele confirmara o que escrevera. Para Pommier (2011) na cama residia o enigma de Pascal:

O de sua existência articulada a uma cena primitiva não figurável, tão pouco inscribível quanto às letras que ele procura escrever, que ele escreve enfim, como um cego. Ele inscreve em uma palavra uma questão que nenhuma imagem pode conter e, com uma certeza da qual ele ignora a verdade, é ao nome próprio que ele a compara (POMMIER, 2011b, p. 69).

Pommier (2011b, p. 69) coloca que Pascal pode apenas saber que seu pai não se encontra mais ali, na cama, mas ele assina graças ao seu sintoma: “Seu verdadeiro nome é seu sintoma, sua assinatura indelével. Ele traça, assim, a escrita ilegível, para ele, de um fantasma que lhe dá um lugar, mesmo quando ele não sabe a princípio, o que escreve”.

Pommier (2011b, p. 69) coloca que “o que permanece não figurável, sempre já além do desenho, articula-se inteiramente graças a uma assinatura que longe de ser necessariamente o sobrenome do pai, corresponde ao sintoma”.

Têm-se assim para Pommier (2011b) a demonstração de que apenas uma letra do saber inconsciente pode ser articulada por um conjunto de signos alfabéticos. Ele coloca que “a leitura desse conjunto decifra; pois é a partir dela que o sintoma e fantasma desligam um do outro”. Pommier (2011b) pontua também que é a indistinção do sintoma e do fantasma que tornava a letra ilegível. E sublinha que:

Essa relação da letra com o sintoma é importante, pois ela mostra que a letra não se reduz fundamentalmente ao rebus, nem ao hieróglifo – ela não é mais um som, mas as três ocorrências, tomadas juntas, procedendo de uma só e mesma origem: a perda do gozo do corpo e o corte do traço. Nesse sentido a letra não vem do fonema. Sua existência material não depende de sua função de notação fonemática mais do que de sua referência à imagem. Ela não se definirá mais pela estilização de um desenho, mas pela memória do apagamento do desenho, lembrança do recalçamento da imagem de um corpo exposto à castração (POMMIER, 2011b, p.71).

✓ **Investimento pulsional da vogal**

Diferente do caso anterior de Pascal ao qual a escrita fazia sintoma do seu lugar no triângulo edipiano, este caso traz uma dificuldade de ligação das letras entre si, pois, segundo Pommier (2011b, p.71), o investimento pulsional de certas letras, nas vogais, incomoda a ligação delas com suas vizinhas. Ele coloca que alguns autores notaram que a escrita em espelho, as translações e inversões são distorções da representação que aparecem quase exclusivamente no nível das consoantes. Pommier pontua “que esses autores notaram que a dislexia dizia respeito apenas às consoantes, no que concerne à escrita de letras isoladas” (POMMIER, 2011b, p.71-72). No entanto destaca que essa afirmação deixa de ser verdade a partir do momento que se percebe a ligação em uma sílaba ou em uma palavra, já que a lateralização inverterá o sentido da escrita, incluindo as vogais (p.72). Pommier (2011, p. 72) coloca que essa observação tem muito valor, pois corrobora um traço de história da escrita: “As consoantes foram de início as únicas letras, a escrita da lei, no sentido do recalçamento que tem por objeto o gozo vocal”.

Pommier (2011b) sublinha que as consoantes necessitam, para serem pronunciadas separadamente, do emprego de várias letras como exemplifica na escrita da letra N (ene). A consoante, dificilmente audível sem a ajuda das vogais, só se isola na escrita. A consoante nunca é isolada como letra pela fala, no entanto as vogais, podem ser pronunciadas separadamente, da forma como são escritas. Diferente do exemplo anterior de Pascal ao qual a escrita fazia sintoma do seu lugar no triângulo edipiano, essa exemplificação trás uma dificuldade de ligação das letras entre si. Pois segundo Pommier (2011b, p.71) o investimento pulsional de certas letras, nas vogais, incomoda a ligação delas com suas vizinhas. Ele coloca que alguns autores notaram que a escrita em espelho, as translações e inversões são distorções da representação que aparecem quase exclusivamente no nível das consoantes. Bem como pontua “que esses autores notaram que a dislexia dizia respeito apenas às consoantes, no que concerne à escrita de letras isoladas” (POMMIER, 2011b, p.71-72). No entanto ele destaca que essa afirmação deixa de ser verdade a partir do momento que se percebe a ligação em uma sílaba ou em uma palavra

O fluxo vocálico, diz Pommier (2011b, p.72) “quando nada o detém, formaliza a infinidade do gozo sonoro e, mais além o mundo de correspondência das sensações corporais, como exemplifica: A preto, E branco, I vermelho: apenas as vogais possuem cores”. Para isolar um som puro as vogais serão convenientes. E essas letras poderão materializar o objeto da pulsão vocal. Pommier (2011, p. 72) diz que: “Essa relação com a pulsão situa as vogais como letras “maternas”, que as consoantes (escrita da lei )organiza progressivamente no momento do acesso a linguagem”.

Pommier (2011b, p. 72) destaca que “Se o Outro parece ser, quanto a isso, mais vocálico, enquanto o consonântico convém ao pai; a formação das sílabas vai se colocar como um problema de ligação da vogal e da consoante”.

Nesse sentido, Pommier (2011b, p. 72) corrobora essa pontuação quando diz, “que a união das letras faz cena primitiva e a atividade de escrever, assim como a de ler , coloca em jogo o gozo que essa união comporta, simbolizada pela existência da criança”.

#### ✓ **Pesadelos e insônias – Materialização da Escrita**

Neste caso clínico, também diferente dos anteriores, a criança, Maria de sete anos, se apresenta ao consultório, não pelas suas dificuldades em ler e escrever que fora observada bem depois, como pontua o autor, mas com a queixa trazida por sua mãe, devido a seus pesadelos e insônias.

Pommier (2011b) frisa que ela não consegue adormecer a não ser na cama de seus pais, ocupando o lugar de seu pai, que há muito se encontra ausente. E sua mãe devido o peso de sua filha, cada vez mais, sente dificuldade em transportá-la ao seu quarto.

Pommier (2011b, p.73) destaca que Maria está fazendo o caminho de formar convenientemente as letras e o que se apresenta para ele como dificuldade parece ser um pequeno retardo em relação a sua faixa etária. Segundo ele, ela começará a escrever e ler em pouco tempo. No entanto, pontua observar que quando ela escreve de forma espontânea, letras nas margens de seus desenhos, as vogais **a**, **o** e **e** são centralizadas por um ponto, e o pingo da letra **i** é transformado em círculo e é, também centralizado, por um ponto. Pommier (2011b, p. 73) diz que Maria explica as letras modificadas, como olhos que a olham. Ele diz se impressionar com essa “materialização da escrita”, ficando evidenciado o terror de ser olhada por monstros que ela não vê, impedindo-a de adormecer sem luz. Como se o escuro fosse o monstro, que a colocaria em risco de dissolver seu corpo. E diante disso, ele levanta a hipótese de Maria fixar nesses pontos que ela grafa, um suposto ponto onipresente que a aterroriza. E assim, as vogais nessa posição de olhá-la, observá-la estão fadadas a não mais formarem palavras. E ele pontua: “A letra reduzida ao objeto da pulsão torna a escrita um

pesadelo, na medida em que, contrariamente às escritas semíticas, nosso alfabeto não pula as vogais” (POMMIER, 2011b, p.73).

Pommier (2011b, p. 73) indaga: “E se uma confusão se instaura entre o objeto da pulsão e a letra: não se tornará a letra equivalente a um objeto fóbico?”

Maria começaria a ler e escrever algumas semanas mais tarde, coloca Pommier (2011b, p.73), ele frisa que, isso ocorreu sem a sua intervenção e sem suas conversas. Ele especifica que seus pesadelos e insônias a despeito dessa observação persistiam. Ele observa que nesse processo, as vogais já não tinham os olhos; pontos que a observavam; apenas o **i**, permanecia com um pingo em forma de círculo ao qual ele destaca que é marca frequente, nas meninas.

Pommier (2011b, p. 73) aborda que, apesar de suas conversas com Maria sobre suas escritas, ficava claro que para se ligar as outras letras, “as vogais haviam deixado de ser equivalentes ao objeto da pulsão escópica”. Ele pontua que:

Tal deslocamento era uma condição necessária pois, assim como as imagens, enquanto as letras representam o próprio corpo(o objeto da pulsão tendo dado sua forma a esse corpo), elas não podem se unir. Esse deslocamento da vogal e da pulsão (ou da imagem do corpo) parece se produzir paralelamente à sedação ou ao deslocamento das fobias de criança (POMMIER, 2011b, p.73).

Pommier (2011b) aborda que o objeto da pulsão permanece exterior a literalidade do saber inconsciente: ele não pode ser incluído nas condições das quais resulta. Para ele, se as fobias nas crianças persistem na proporção de uma angústia de castração materna, as letras não se distinguem da pulsão, pois a escrita do saber inconsciente só modeliza as letras alfabéticas sem essas fobias (POMMIER, 2011, p.74). E finaliza destacando que esse é motivo, pelo qual as dificuldades estão mais relacionadas às consoantes do que às vogais.

### 3 METODOLOGIA

Diante do abordado nos objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada possui natureza essencialmente qualitativa e interpretativa, posto que, consiste numa identificação e abordagem das dificuldades apresentadas pela criança em suas produções escritas.

Trata-se, nesta investigação, baseando-nos em Nasio (2001, apud MELO, 2013), de um Estudo de Caso o qual, segundo esse autor, consiste em um método que possui três funções: a função didática, a função metafórica e a função heurística. A função didática do caso consiste em sua capacidade de transmitir ao leitor. Assim, segundo o autor, o leitor vai da “*cena à ideia, do concreto ao abstrato*” (p.13); em outros termos, a partir da leitura de um caso prático podem-se visualizar melhor alguns conceitos teóricos e elaborar outros.

No que se refere à função metafórica, o autor defende, pensando nos grandes casos da psicanálise, que, muitas vezes, o caso estabelece uma relação tal, com o conceito que se torna metáfora dele e diz: “*é frequente [...] a observação clínica e o conceito que ela ilustra estarem tão intimamente imbricados, que a observação substitui um conceito e se torna metáfora dele*” (p.16). Dessa maneira, podemos ver, por exemplo, “o caso Schreber” que se tornou metáfora da psicose.

Finalmente, Nasio (2001, p.17) destaca a função heurística do caso. Essa função se refere à capacidade que um caso possui de ser gerador de novos conceitos, o que vai além de suas funções didáticas e metafóricas. Assim, diz o autor: “*Às vezes, a fecundidade do caso é tão frutífera, que vemos proliferarem novas hipóteses que enriquecem; adensam a trama da teoria*”.

Diante do que foi apresentado acima, podemos justificar a utilização do estudo de caso nessa investigação.

Participante:

Selecionamos uma criança sem comprometimento neurológico que apresenta dificuldade em suas produções escritas.

Escolhemos a criança-participante desta pesquisa, de dez anos cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, cujas produções escritas precisavam ser observadas, pelo fato de estarem aquém, considerando a sua idade ou o nível da sala, na qual está inserida. Essa criança apresentou defasagem em seus ditados, elaborações de textos, ortografia e grafismo, respeito a margens e linhas, tanto no momento de ler e do escrever quando fora solicitada.

Em virtude de se tratar de um sujeito humano, uma criança, com as mencionadas



dificuldades em suas produções escritas e verbais, submetemos este Projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica.

Procedimento:

O *corpus* foi constituído por:

Produções escritas da criança que foram obtidas por meio de uma solicitação à família, e de uma solicitação à criança, pela investigadora, a fim de que produzisse textos escritos.

Como fonte secundária de resultados da pesquisa, foram obtidos discursos do outro (colégio: coordenadora, secretária, diretor e professora – família: avó paterna, tia paterna, mãe e pai) sobre dificuldades na escrita da criança. Fragmentos desses discursos foram utilizados na análise e discussão quando houve necessidade de uma fundamentação adicional em relação a alguns aspectos em destaque.

Tivemos, assim, vários momentos fundamentais que constituíram o *corpus* de nossa pesquisa:

- ✓ Com a escolha da criança, entramos em contato com o elenco da escola, pais e responsáveis.
- ✓ Em seguida, com encontros marcados, tivemos acesso à criança e obtivemos suas produções que consistem nos seguintes tipos:
  - Textos trazidos, após as férias escolares
  - Textos elaborados em cada encontro com a investigadora: produções escritas e cópia de textos solicitada pela investigadora.

Os textos acima destacados foram obtidos em comum acordo com a família e a criança, que se dispuseram a colaborar juntamente com o elenco da instituição escolar. Os textos somaram vinte e sete, sendo esses textos livres: uns escritos nas férias, outros nos encontros solicitados pela pesquisadora, cópias e leitura. Desse conjunto de textos, selecionamos dez, por acharmos mais significativos para nossa abordagem, considerando os objetivos deste trabalho.

É importante ressaltar que tivemos o primeiro contato com a família e a criança através de uma ligação telefônica, onde foram marcados encontros, tanto na escola como em uma sala de um consultório particular, uma vez por semana. O consultório fora escolhido como o melhor lugar, para que tudo ocorresse, de forma que eles se sentissem à vontade num ambiente mais privado, e que não houvesse elementos que atrapalhassem os diálogos, as gravações, bem como as produções da criança.

Como fonte secundária, os discursos dos outros foram obtidos por meio de uma entrevista

semi-estruturada – aplicada a cada um deles, sendo gravados em áudio. Antes do ato das gravações, ao nos reunirmos com cada participante, fora explicado, o objetivo e o sigilo da cada gravação, deixando claro, que essas seriam transcritas para que o trabalho pudesse ser desenvolvido.

## 4 RESULTADOS

Buscaremos, neste capítulo, apresentar, analisar e discutir alguns textos produzidos por uma criança, sem comprometimento neurológico, que apresenta severas dificuldades na escrita. É importante sublinhar que, de acordo com o objetivo geral deste trabalho, procuraremos nos confrontar com os “erros”<sup>11</sup> que aparecem nessas produções, os quais ocupam um lugar de destaque, sendo concebidos, não como uma oposição a “acertos”, mas como marcas do sujeito.

Antes, porém, de apresentarmos as dificuldades, na escrita, que aparecem em textos produzidos por essa criança, recortaremos alguns aspectos de suas relações familiares que pareceram relevantes para o nosso confronto com os resultados.

### 4.1 Fragmentos da história de L.

A criança – a que nos referiremos como L. – tinha nove anos de idade, quando participou desta pesquisa e cursava o 4º Ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Recife.

Segundo informação da avó, L. nasceu de parto normal e foi amamentada durante, aproximadamente, três anos. Essa pontua também que a menina se alimenta bem, mas, às vezes, precisa de uma ajuda para se alimentar melhor. Usa adequadamente os talheres, veste-se sozinha, mas seu banho ainda precisa ser controlado, pois apresenta preguiça e, na maioria das vezes, não penteia o cabelo sozinha necessitando de ajuda.

Em todos os nossos encontros, L. apresentou-se muito bem organizada e limpa com aspecto de quem é muito bem cuidada. No que diz respeito à forma de discipliná-la, a família pontua que tenta impor limites, mas ela parece nunca estar satisfeita e sempre exige mais. L. usa óculos e sua vacinação está em dia. Sua avó coloca que a tia é quem se faz mais presente.

L. fez o controle dos esfíncteres aproximadamente aos quatro anos, usando fralda até essa época. Foi colocado que seu sono é irrequieto. Dorme no quarto com sua tia e tem horário estipulado para tal. Quando deseja algo, volta aos assuntos insistentemente. É ansiosa e, quando tem algo novo para fazer, acorda logo cedo, aguardando a hora dos fatos ocorrerem, conforme pontua sua tia.

Segundo sua avó paterna, os pais da criança, além de não se entenderem como casal,

---

<sup>11</sup> Por esse motivo, por não ser considerado, neste trabalho, em sua oposição a acerto, o erro, daqui por diante, virá grafado entre aspas.

pareciam esquecer que tinham filha, esquecendo, inclusive, de pegá-la no colégio. Por esse motivo, aos cinco anos, a menina começou a expressar o desejo de estudar e morar com essa avó. Assim, L. passa a morar com sua avó, sua bisavó e uma tia que assume a responsabilidade de cuidar dela.

Desde pequena, mudou muito de escola, pois seus pais não valorizavam esse investimento: o de estudar. No nosso contato com a família, a queixa trazida foi de preocupação com as notas da criança – que vinham caindo – e a falta de atenção. Fora colocado pela avó e pela tia que, quanto às tarefas de casa, L. parece só conseguir realizar em aulas de reforço, bem como vem apresentando certa agressividade no falar; diz a avó: “está sem limites, não querendo obedecer e começando a responder”.

A avó pontua ainda que, diante do contexto relacional conturbado de seus pais, L. só começou a estudar numa escola fixa, aos sete anos, porque, apesar de colocar, constantemente, para a família esse seu desejo, não parava em nenhuma das escolas, como pontuado anteriormente, pois seus pais não tinham o compromisso de pagar as mensalidades em dia.

Foi destacado também que a menina apresenta dificuldade na aprendizagem, especificamente, em Português – no ler e escrever. Seus familiares colocaram que ela está aquém em relação à série em que se encontra inserida, por estar com 10 anos no 4º ano. Mas, apesar das dificuldades apresentadas, ela faz reforço e é bem assistida. No entanto, foi-nos colocado que a criança se interessa por jogos eletrônicos: computador - tablet, mas não é estimulada quanto à leitura, teatro, cinema museus etc. Às vezes, vai à praia com sua tia. A família não tem o hábito da leitura e por isso não a estimulam.

Ao receber seus pais, observamos que eles não se sentem incomodados por sua filha estar sendo criada pela avó, pelos bisavós e pela tia; no entanto, reclamam que ela é muito presa e que aqueles familiares se preocupam, apenas, com o estudo dela, fato esse que nos levou a compreender o discurso da avó quando coloca que eles não valorizam o estudar, o investir na educação da filha.

Nos encontros que se sucederam, observamos paulatinamente que L. sente falta dos pais, pois pontua que se mudou para a casa dos bisavós porque eles não queriam pagar sua escola. Diz que tem muita dificuldade em ler e escrever por esse motivo. Pontua que sua avó, sua bisavó e uma tia a assumiram porque se preocupavam ao vê-la “chorando para aprender”, para ter uma escola de que não precisasse mais sair, abandonar. Assim por ela tanto pedir, resolveram que a menina moraria com eles.

L. também pontuou que, às vezes, tem pesadelo com seu pai e, quando isso acontece, fica pensando durante todo o dia, com medo que esse pesadelo se realize e que ela o perca para sempre. Diz que seus pais são separados, mas moram ainda juntos e o ambiente em que moram não é tranquilo, bem como a relação deles não é saudável, brigam demais. Ela colocou que, aos “dois anos”, já tinha certeza que sua mãe não queria criá-la. Hoje, mora numa casa grande com mais oito pessoas, afirmando que o ambiente é tranquilo e que se sente feliz, bem cuidada e muito amada.

Quanto ao colégio, diz se relacionar bem com sua professora, tem algumas amigas na sala, mas de outras ela não gosta por a chamarem de “burra”. Disse também ter dois irmãozinhos, dos quais sente falta, destacando que eles, ainda, “não sabem ler”. Os irmãos, segundo sua avó, moram com os pais.

Observamos, nos textos produzidos por L., em nossos encontros, ausência de regras gramaticais: o não reconhecimento e o uso indevido de maiúsculas e minúsculas em início de frases e em meio a palavras, o uso do “P” maiúsculo tanto em início como no meio das palavras, a falta de noção de parágrafos em textos, ausência de pontuação, trocas específicas, ausência de obediência a margens, aglutinações, substituições, omissões, acréscimos, entre outros. Isso também foi observado em sua fala, pois ao ler, expressar-se e tentar explicar seus textos após as produções, em alguns momentos, o que escrevera parecia para ela algo estranho, incompreensível. Assim apresentou-se com baixa fluência, vocabulário restrito e nível inadequado de compreensão.

Fora pontuado no discurso dos seus familiares que L. é desatenta, preguiçosa e não é independente. No entanto, “fazem tudo por ela”, mas não a acompanham devidamente, no que se refere a cumprir com os compromissos que lhes são propostos pela escola, bem como não estipulam horários para ela estudar, isto é, não há uma sistematização no que se refere às atividades que lhe são propostas pela escola. Parece-nos, então, ser delegada à escola a função que cabe a seus responsáveis.

Pelo que foi posto, podemos notar que L. apresenta uma desorganização afetiva, um desequilíbrio emocional que prejudica sua concentração e apreensão no que se refere aos assuntos escolares que lhes são propostos. Ao que parece, essa desorganização estaria relacionada à dificuldade que a criança apresenta em sua escrita, pois tanto a ausência paterna, quanto as funções e os papéis familiares trocados, teriam a ver com as trocas e omissões de letras e outras dificuldades que apareceram em suas produções textuais.

Por esse motivo, dizemos que o que se apresenta em suas produções textuais, como “erro” não pode ser colocado apenas como uma inabilidade da criança no que diz respeito à

escrita, podendo ser indicado um hiato que se apresenta tanto no que se refere ao elenco da escola, como de seus familiares observado no discurso de todos.

## 4.2 Apresentação dos resultados

Os resultados dessa pesquisa virão inseridos em quadros. Cada quadro, contendo um texto-manuscrito da criança, será seguido de dois quadros: um deles contendo a transcrição do manuscrito e o outro descrevendo os “erros” nele encontrados, levando-se em consideração aqueles que se destacaram em nossa escuta, como sendo os mais recorrentes.

Ressaltamos que, na transcrição, procuramos ser fieis à escrita dessa criança, mas, em algumas palavras, sua forma de grafar as letras, pareceu-nos ambígua fazendo-nos oscilar entre uma letra e outra, como por exemplo, entre *h* e *r* – *cheguei* (*cereguei?*), entre *o* e *a* – *josiél* (*jasiel?*). Quando houve essa oscilação, colocamos as duas formas: aquela que nos pareceu a mais provável é colocada fora dos parênteses e a outra forma é apresentada entre parênteses com uma interrogação, como nos exemplos acima.

### TEXTOS PRODUZIDOS PELA CRIANÇA

**1 - Texto de Férias - Recebido em 23.02.15 - Produzido em dezembro de 2014**  
- João Pessoa - 18.12.2014 – Idade :10 anos

João Pessoa  
eu fui Paro Praia aonde (aonda?) estava Pirigosa  
DePois EU Fui ver u Po do Sol (Sal?) foi legal (legao?)  
Comi Camarão caragujo (caraguejo?) Batata e doquiaPouco (daquiaPouco?)  
Paso u homen(honen?) tocano (tacano?) no Barco. iai Foi (Fai?) legal.  
iai eu fui Sim Bora (Baro?) paro caso chegueide  
8.00 h Du um toro Forte a ruaFicou (Ficau?)  
Pirigosoarua mais (nais?) vim Durmino  
aviagé (aviacjé?) todio eu levei taBlete i Selula.

**“ERROS”**

**Texto:**

**Minúsculano início de frase** –eu e iai (e aí) –

**Maiúscula no meio da palavra e no meio da frase** – DePois (depois)– Paro (para) – Para (paro) Praia (praia)- Po (por) – Sol (sol)- Camarão (camarão) – Batata (batata) aPouco (a pouco)- Barco (barco) – Fai (foi) -Du (deu) – Forte (forte) – Ficau (ficou) – Forte (forte) – Durmino (dormindo)- taBlete (tablet) – Selula (celular)

**Trocas** – Paro (para a/o) – u (o/u) – Pirigoso (e/i) – u (um) – paro (para: a/o) caso (casa: o/a)

**Omissão** – caragujo (caranguejo: n- e) - Paso u(passou :ss , u ) –Du (deu) todio (todinha) – tocano (tocando: d) - Durmino (dormindo: d)

**Aglutinação** –aviagé (a viagem)

**Letra em bastão ou de imprensa** – EU (eu) no meio de um texto com letra cursiva.

**Troca /Ausência de regra gramatical** - aonde /onde

**O P maiúsculo no meio de palavras e frases** – Paro (para) – Praia (praia) – Pirigosa (perigosa) – DePois (depois) – Po (por) – aPouco ( a pouco)

**Separação** – Sim Bora (simbora - Fui embora) –

**Acentuação** – um toro (um toró)

**Substituição de Minúsculas por maiúsculas**

**Consoante no meio das frases:**Paro (para: P/p) – Praia (praia: /p) -Pirigosa (perigosa: P/p) – DePois (depois: D/d) –Fui (fui: F/f) – Po (por: P/p) – Sol (sol: S/s) – Comi (comi: C/c) Camarão (camarão: C/c) – Batata (batata:B/b) aPouco (a pouco:P/p) –Paso (passou:P/p) - Barco (barco: B/b) – Foi (foi: F/f)Sim Bora (simbora/ embora: S/s) – Du (deu: Dd) – Forte (forte: F/f) – Ficou (ficou:F/f) – Durmino (dormindo: D/d) – Selula(Celular:S/c)

**Vogal no meio de frases** - EU (eu: E/u- U/u)

**Consoante no meio da palavra:** DePois (depois: P/p) – aPouco (a pouco: P/p) — taBlete (tablet: T:t)

**P maiúsculo no meio da palavra:** DePois (depois: P/p) – aPouco (a pouco:P/p)

**P maiúsculo no início de palavras:** Paro (para) – Praia (praia) – Pirigosa (perigosa) – Po (por: P/p)

**“Erros” mais Frequentes:**

Uso excessivo, nesse exemplo, de consoantes no meio do corpo do texto, das frases, bem como no meio de palavras.

AuDeia eu Fui com (cam?) mia migo echielem  
 Amaiorio catava (catova?)La ero vagelicau eu si  
 Fire i eu Tambem Sauvei ua vido  
 eu não tumei Banho de Piccina não meu  
 irmão Perdeu um dente mais eu cami (comi?)  
 tanto carno (carne?) eu Siferi no quilo que e Pro  
 deas (duas?)PessoaquiSabi (Sobi?) im dece iai foi Bem  
 Divertido xau im Beje.

### “ERROS”

#### **Texto -**

#### **Maiúscula no meio das palavras, das frases e no corpo do texto**

AuDeia (Aldeia) – Fui (fui) – Tambem (também) – Sauvei (salvei) – Banho (banho) – Piccina (piscina) -Perdeu (perdeu) – Pro (para) – Pessoa (pessoas) – Sabi (sobe) – Bem (bem) – La (lá) – Beje (beijo)

**Minúscula** – echielem (Echilem: nome próprio)

**Troca** –migo (amiga: a/o) – amaiorio (a maioria: o/a) – Si (me) – Fire (Feri: i/e) – Sauvei (salvei: l/u) – vido (vida: o/a) – tumei (tomei: o/u) – qui (que: e/i) – im (e)

**Omissão** – mia (minha: nh) – migo (amiga: a)- ua (uma: m) – deci (desce)

**Aglutinação** – amaioria (a maioria) – Siferi ( me ferir)

**Outros:** catava (que estava) – xau (tchau) – Beje (beijo)

**Acentuação** – La (Lá) – e (é)

**Separação** –vagelicau (evangélicos)

**Ausência de regras gramaticais:** mais (mas) – no quilo (naquilo)

**Pontuação - Ausência em todo texto, com exceção do ponto final.**

**Rasura:** Piccina (piscina) – não

**Sobreposição:**amaioria(a maioria)

#### **Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoantes no meio das frases:** Fui (fui: F/f) – La (lá: L/l) – Fire (feri: F/f) - Tambem (também: T/t) – Sauvei (salvei:S/s) – Banho (banho:B/b) – Piccina (piscina:P/p) -Perdeu (perdeu:P/p) –Pro (para:P/p) – Pessoa (pessoas: P/p) – Sabi (sobe:S/s) – Bem (bem:B/b) —Divertido (divertido: D/d) - Beje (beijo: B/b)

**Consoante no meio das palavras:** AuDeia (aldeia: D/d)

**P maiúsculo no começo das palavras/no meio das frases:** Piccina (piscina:P/p) - Perdeu (perdeu:P/p) –Pro (para:P/p) – Pessoa (pessoas: P/p)

#### **“Erros” mais frequentes:**

Letras maiúsculas no meio das frases, quando no desenvolver o texto; P maiúsculo no meio de palavras; ausência de pontuação (com exceção do ponto final).



**3 - Texto de férias**–Sem título – 18.12.2014 - Idade: 10 anos.

SuaPe foi Legal eu tomei Caudio de Camarão (Camarãe?)  
 Pasei o Dia no augua cheguei (cereguei?) com u olho  
 Pegano fogo Fai (Foi?) Tia izabele vavo (vovo?) lena (eena?) e vavo (vovo?) ana  
 foi Legal e divertido. amia Vó tomou menho  
 Caudio i ai ei fui Para augua eu vi la  
 ostras jasiel (josioe?) foi inei (imei?) aPerio não quis  
 entro (entra?) na augua ele tem medo ele (elo?) e tromolti (tromalti?)  
 zando (Zando?) não Sei Parque.

**“ERROS”**

**Texto:**

**Troca Específica-** Caudio (Caldo: l/u) – Pasei (Passei: s/ss) -

**Substituição** - no (na: a/o) – u (o) –i (e) - ei (eu: u/u)

**Aglutinação** – amia (A minha) inei (e ele?)

**Omissão:** Pegano (pegando: d) – entro

**Acréscimo** – augua (água: u)

**Acentuação-** augua (água) - ai (aí)

**Outras:** menho (meu?) – aPerio (aperreou )

**Maiúscula no meio da palavra e no meio da frase; corpo do texto** – Foi Tia (foi tia) – Legal (legal) – Para (para)– Vó (vó)

**P Maiúsculo no Meio da palavra:** aPerio (aperreou)

**Pontuação** – Apresenta apenas dois pontos: um no meio do texto e o outro final.

**Sobreposição** – Ca (n)marão ( camarão)

**Substituição de Maiúsculas por Minúsculas** - foi (Foi) – jasiel (Jasiel) – lena (Lena) – ana (Ana).

**Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoante meio da frase** – Caudio (caldo: C/c) Camarão (camarão: C/c)- Foi (foi: F/f) Tia (tia: T/t) – Legal (legal: L/l ) – Para (para: P/p) - Vó (vó) Sei (sei: S/s) Parque ( por quê?: P/p)

**Consoante meio da palavra:** APerio (aperreou)

**P Maiúsculo no Meio da palavra:** aPerio (aperreou)

**P maiúsculo no início da palavra:** Para (para: P/p)

**“Erros” mais Frequentes**

Consoantes no meio de frases e palavras; escassez de pontuação.

**4 -Texto de férias** –Sem título – 18.12. 2014 - Idade: 10 anos.

(ca CaPamento (oa CaPamento?) foi legal  
 tomeinhe muito Banho de Picina  
 teve festas eu gostei muito não Procimo  
 eu vol denovo foi muito legal.  
 Conhecer novas amizade (amizode?) tambem

### “ERROS”

#### **Texto:**

**Minúscula no início das frases e no corpo do texto** – tomeinhe – teve

**Maiúscula no meio das frases** – CaPamento (Casamento) – Banho (banho) – Picina (piscina) – Procimo (próximo)

**Acréscimo** –tomeinhe (tomei: nhe)

**Omissão** – picina (piscina: s)

**Aglutinação** – denovo (de novo)

**Separação** – ca CaPamento (Casamento)

**Acentuação** – Procimo (próximo) – tambem (também)

**Pontuação** – Apenas dois pontos, sendo um ponto final.

**Rasura** - Conhecer, amizade

**Sobreposição** – Conhecer, amizade

#### **Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoantes maiúsculas no meio das frases:** CaPamento (casamento: C/c) – Banho (banho: B/b) – Picina (piscina:P/p) – Procimo (próximo:P/p)

**Consoante maiúscula no meio das palavras** - CaPamento (casamento: P/p)

**P maiúsculo no meio de palavras:** CaPamento (casamento: P/p)

---

#### **“Erros” mais Frequentes:**

Consoantes maiúsculas no meio das frases.

**5 -Texto de férias – Sem título – 18.12.2012 – Idade : 10 anos**

a Praia eu tomeinhe muito Banho  
na agua (ageia?) conhecia africano e Colvesi com eles  
foi legal Briquem muito. e também Si  
diverte.

**“ERROS”**

**Maiúsculano meio da frase** – Praia (praia) – Banho (banho) – Colvesi (conversei) –  
Briquem (brinquei) – Si (se)

**Acrécimo** – tomeinhe (tomei)

**Minúscula** no início das frases e após pontuação – a (na) – foi – e

**Trocas** – a (na) – conhecia (conheci: ci) – Si (me) – diverte (diverti: e/i)

**Troca /Ausência de regra gramatical** – Si (Me)

**Outros:** Colvesi (conversei)

**Substituição de Maiúsculas por Minúsculas**

**Consoantes no meio das frases:** – Praia (praia: P/p) – Banho (banho:B/b) –  
Colvesi (conversei:C/c) – Briquem (brinquei:B/b) – Si (se: S/s)

**Vogal no começo da frase** – e (E: E/e)

**P maiúsculo no início de palavras/no meio de frases:** Praia (P/p)

---

**“Erros” mais Frequentes:** Consoantes maiúsculas no meio das frases

**6 -Texto solicitado pela pesquisadora -** Eu quero mora Com minha mainhe (maishe?) – 06.04.15 – Idade: 10 anos e 4 meses.

Eu quero mora Com minha mainhe (maishe?)

eu queria muito mora Com minha mãe  
eu amo muito ela ela midar u melhor  
Pra mim meu Pai faz coscinho Brica  
Com migo meus irmão são minha vida (vido?)  
enhe (enere?) gual aos meu Pai meu Painhe  
si diverte sai Com migo, Praia (Praio?) etc.”

### **“ERROS”**

**Título:** mora (morar) – Com (com) – mainhe (mãe)

**Texto:**

**Troca de Maiúscula e Minúscula:** Eu quero mora Com minha mainhe (Eu Quero Morar com minha Mãe ou Eu quero morar com minha mãe)

**Omissão:** mora (morar: r)

**Outros :** mainhe (mãe)

**Texto**

**Minúscula** – eu (Eu) –

**Maiúsculanomeio das frases; corpo do texto** – Com (com) Pra (prá/para) – Pai (pai) – Brica (brinca) – Com migo (comigo) – Painhe (pai) – Praia

**Regramatical** – eu amo muito ela (eu a amo) – irmão (irmãos: sing/plur.) – si (se / me)

**Repetição**– ela ela (ela)

**Aglutinação** – midar (me dá)

**Troca:** u(o: u/o) – coscinho (cosquinha: sc/qu,o/a)

**Acentuação** – Pra (prá)

**Omissão**- Brica (brinca:m)

**Separação** – Com migo (comigo)

**Outros:** enhe gual (igual)

**Pontuação** -Ponto e aspas: no final do texto

**Sobreposição** – Com (om:c) Coscinha (cosquinha:c) - Com migo (comigo:c)

**Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoantes no meio de frases** - Com (com) Pra (prá/para) – Pai (pai) – Brica (brinca) – Com migo (comigo) – Painhe (pai) – Praia (praia:P/p)

**Vogal no início de frase** - eu (Eu:e/E) –

**P maiúsculono começo das palavras/no meio das frases:** Pra (prá/para) – Pai (pai) – Painhe (pai) – Praia (praia:P/p)

---

**“Erros” mais Frequentes:**

Palavras grafadas com maiúsculas no meio das frases.

**7 - Texto solicitado pela pesquisadora - EU amo minha família! 11.03.2015 – Idade: 10 anos e 3 meses.**

EU amo minha família!

- minha família ela é legal e  
divertida não tem ninguém em gal (Gal?) a  
minha família ela é divertida legal  
em Paz e fel Para SemPre.

Minha mam Pegano  
na flor

### ERROS

**Título** –EU (Eu)

**Texto** -

**Maiúscula no meio de palavras e de frases** –Paz (paz) – Para (para) SemPre (sempre)

**Pontuação** — parágrafo travessão no início do texto com letra minúscula – apenas o ponto final.

**Acentuação** – e (é) – ninguém (ninguém) – família ( família)

**Troca** –ninguém (ninguém:m/n) – mam (mãe)

**Separação** -em gal (igual)

**Omissão** - el (feliz: iz) - Pegano (pegando: d)

#### Substituição de Maiúsculas por Minúsculas:

**Consoantes maiúsculas no meio de frases e de palavras** - minha (Minha:M/m)

Paz (paz:P/p) – Para (para:P/p) SemPre (sempre:S/s) –Pegano (pegando: P/p)

**P maiúsculo no começo de palavras/no meio das frases** – Paz (paz: P/p) – Pegano (pegando: P/p)

**P maiúsculo no meio de palavras** – SemPre

---

#### **“Erros” mais Frequentes:**

Consoante no meio das palavras e frases no corpo do texto;escassez de pontuação (apenas o ponto de interrogação, no título e o ponto final).

**8–Texto solicitado pela pesquisadora- Sobrer (Sovrer?) aminha melhora**  
08.04.2015 – Idade: 10 anos e 4 meses

Sobrer aminha melhora

Eu fuiinhe (fuiinere?) Para o refoso a Preder  
hístória a casa toda bagusadar o filho  
Chamo (Ceramó?) ela de cháta (cerata?) ela tava estresada (estresado?)  
euvol melhora nas letras e vol ser CaPaz  
Praser uma Pessoa Camdo crescer se  
medicar e faze (faZe?)o melho que eu Puder  
agenta minha (minera?) letra melhora o zelo  
agent(a?) agemda e ter zelo zelo Pelo o que fez  
Para quamdo crescer ter geitar melhora  
as letras.

BEIJOSautora  
Letícia

Melhor doutora  
Amor de Carla

**“ERROS”**

**Título**

**Acréscimo** –Sobrer (sobre:r)

**Aglutinação** - aminha (a minha)

**Texto**

**Acréscimo** – fuiinhe (fui) – bagusadar (bagunçada: r) – medicar (médica: r) –

**Maiúscula no meio das palavras e das frases; corpo do texto:**Para (para) – Chamo (chamou) –CaPaz (capaz) – Camdo (quando)- Praser (para ser) – Pessoa (pessoa) – Puder (puder) – Pelo (pelo) – Para (para)

**P maiúsculo no meio da palavra:** a Prender (aprender) – CaPaz (capaz)

**Omissão:** refoso (reforço: r) – a Preder (aprender: n) - bagusadar (bagunçada: n) – Chamo (chamou: u) – tava (estava: es) – melhora (melhorar: r) se (ser: r) – faze (fazer:r) – melho (melhor: r) –melhora (melhorar: r) – agent (a?) (ajeitar: ar) – faze (fazer) – geitar (ajeitar: a)

**Trocas:** refoso (reforço: s/ç) – bagusadar (bagunçada: s/ç) – estresado (estressada: s/ss,o/a) –vol (vou:l/u) – Camdo (quando: c/qu)creser (crescer: s/sc) – agenta (ajeitar: g/j) agemda (agenda: m/n) – geitar (ajeitar: g/j)

**Letras parecidas** -agemda (m/n)

**Separação:** a Preder (aprender)

**Acentuação:** cháta (chata) – medicar (médica)

**Aglutinação:**Praser (para ser)

**Regra Gramatical** - Camdo (quando: m antes de p e b), crescer (crescer: sc dígrafo) – agemda (m antes de p e b)

**Pontuação:** Apenas o ponto, no final do texto.

**Repetição:** zelo zelo (zelo)

**Sobreposição** –casa (casa:c)

**Rasura** – refoso (reforço:r) – A Preder (aprender:r) –agenta (ajeitar) – Praser(para ser: ser) – quamdo (quando:md) Pelo (pelo:elo)

**Substituição de Minúsculas por maiúsculas**

**Consoantes no meio de frases:** Para (para: P/p) - Chamo (chamou: C/c)– CaPaz (capaz: C/c) – Camdo (quando:C/qu) - Praser (para ser: P/p) – Pessoa (pessoa:P/p) – Puder (puder: P/p) – Pelo (pelo) – Para (para:P/p)

**Consoante no meio das palavras:** CaPaz (capaz)

**“Erros” mais frequentes:** palavras grafadas com Maiúscula (Consoantes), no meio de frases, omissões e trocas em maior destaque gráfico.

**9 – Cópia de texto, solicitada pela pesquisadora - *O Lobo e a Cegonha***

– Fábulas de Jean de La Fontaine – adaptação de Lúcia Tulchinsk – ilustração de Salmo Dansa – Editora Scipione – (Leitura Página 14) – 18.03.2015 – Idade: 10 anos e 5 meses.

## O lobo e a cegonha

Comer, comer, comer. O lobo adorava comer. Um dia, depois de devorar uma galinha, ficou com um osso entalado na garganta. Nem gritar para pedir ajuda ele conseguia. Estava no maior sufoco, quando apareceu uma cegonha. As cegonhas são, por natureza, boas e prestativas. Adoram ajudar os outros. Vendo o lobo naquela aflição, ela sentiu tanta compaixão que esqueceu que os lobos são loucos por aves.

– Coitado... Preciso ajudá-lo a se livrar desse osso ou ele morrerá sufocado! – disse.

Com seu bico comprido, a cegonha tirou o osso da garganta do lobo como se pescasse um peixe num lago.

– Ah, finalmente estou livre daquele osso maldito! Nunca mais vou comer galinhas tão novinhas... – disse o lobo, sem dar a mínima para a cegonha.

– Se você quiser me recompensar, eu também estou precisando de um pequeno favor... – disse a cegonha.

– Mas que petulância! Dê-se por feliz de estar viva. Há poucos segundos eu poderia ter arrancado o seu pescoço! – respondeu o lobo.

*Quem ajuda pessoas ingratas  
não deve esperar agradecimentos.*

O lobo e a cegonha  
 Comer Comer Comer o lobo adorava Comer. um dia  
 dePois de devorar uma Galinha ficou Com (Cam?) um osso  
 entalado na Garganta. nem gritar Para. Pedir  
 ajudo ele conseguia. estava no maior sufoco quando  
 aPareceu (o.?) uma cegonha (ceganho?). as cegonhas (cegoneas?) são, Por natur  
 za boas e Prestativas. adoram ajudar os outros (as outras?).  
 vendo o lobo naquela (naquelo?) aflição, ela (elo?) sentiu  
 tanta compaixão (camPaixaõ?) que esqueceu que os lobos são  
 loucos Por aves.

### “ERROS”

#### **Texto:**

**Minúscula após ponto** -um dia (Um dia) – nem (Nem) – estava (Estava) -as (As)  
 – adoram (Adoram)

**P maiúsculo no meio de palavras** – dePois (depois) – aPareceu(apareceu)–  
 compaixão (compaixão) –

**Acentuação** –ampaixaõ (compaixão:ão)

**Trocas:** ajudo (ajuda: o/a)

**Acréscimo:** ponto inadequado (.)

**Rasura** – o (o) – natureza (natureza:za) -

**Sobreposição** – Comer (Comer:c) -Com (com:c) – natureza (natureza:z) –  
 comPaixaõ(compaixão: P)

#### **Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoantes no meio de frases** – Galinha (galinha: G/g) – Com (com: C/c) –  
 Garganta (garganta:G/g) -Para (para:P/p) Pedir (pedir P/p) – Por (por: P/p) –  
 Prestativas (prestativas:P/p) –Por (por:P/p)

**Consoante no meio de palavras** – dePois (depois) – aPareceu (apareceu)–  
 comPaixaõ (compaixão)

**Vogal minúscula no início de frases:** um (Um: u/U) – estava (Estava: e/E) – as  
 (As: a/A)– adoram (Adoram:a/A)-vendo (Vendo: v/V)

**P maiúsculo no começo de palavras/no meio de frases:** Para (para: P/p) Pedir  
 (pedir: P/p) – Por (por: P/p) – Prestativas (prestativas:P/p)

**P maiúsculo no meio de palavras:** dePois (depois) – aPareceu (apareceu)–  
 comPaixaõ (compaixão)

#### **“Erros” mais Frequentes:**

Palavras grafadas com consoantes maiúscula no meio das frases, do texto, P  
 maiúsculo no meio de palavras.



**10 – Cópia de texto solicitada pela pesquisadora - Revista Recreio – PORQUE OS DIAS DA SEMANA TÊM A PALAVRA “FEIRA”, MENOS O SÁBADO E O DOMINGO?**

04.05.2015 – Idade: 10 anos e 5 meses.

Porque os (as?) Dias da semana têm A Palavra “feira”, menos (meneis?) o sábado e o domingo?

no Século 4, o PaPa silvestre Primeiro determinou que as nomes dos dias tivessem a Palavra feira (feiro?), que vem do latim feria e significa (signilita?) comemoração (camemaração?) o PaPo queria que os dias fossem Como uma festa e se chamassem( ceramassem?) feria Prima, feria secunda, feria sexta e feria sePtima, muitos Povos não aceitaram a idéia já os Portugueses aceitaram a idéia já os Partugueses aceitaram a sugestão e traduziram os(as?) nomes Para seu idioma mas mantiveram os (as?) nomes sábado e domingo que usavam antes.

O mês sete e agosto

**“ERROS”**

**Maiúscula ou Minúscula no Título:** Porque os Dias da semana têm A Palavra “feira”, menos o sábado e o domingo? (Porque os Dias da Semanatêm a Palavra “Feira”, menos o Sábado e o Domingo? Ou: Porque os dias da semana têm a palavra “feira”, menos o sábado e o domingo?)

**Texto:**

**Trocas:** - PaPo (papa: a/o)

**Maiúscula no meio das frases; corpo do texto:** Século (século) – PaPa (papa) – Palavra (palavra)- Como (como) – Prima (prima) Povos (povos) – Portugueses (portugueses) – Para (para)

**Minúscula em Nome Próprio** – silvestre (Silvestre)

**P maiúsculo no meio da palavra:** PaPa (papa) – PaPo (papa) – sePtima (septima)

**Acréscimo:** - já os Portugueses aceitaram a **idéia** (a palavra em grifo não consta nessa frase do texto original -seria sugestão)

**Pontuação:** ausência de ponto no meio do texto.

**Sobreposição:** comemoração (comemoração:c) Como (como:c)

**Rasura** - sugestão (sugestão: ug)

**“Erros” mais frequentes**

Substituição do p minúsculo pelo P maiúsculo, no meio de frases e de palavras.

Escassez de ponto: apenas a presença do ponto final.

### 4.3 Análise e discussão dos resultados

Neste item, destacaremos “erros” que nos surpreenderam, na escrita de L, ou seja, aqueles que provocaram, em nós, um efeito de estranhamento, ao lermos os textos produzidos por essa criança.

Estamos usando a expressão *efeito de estranhamento*, segundo Lemos (2002) como o retorno, no sujeito, de uma combinatória, ainda que esquecida, da língua. Essa autora se fundamenta na concepção de *estranho* de Freud (1919), uma vez que esse retorno que a fala da criança provoca, no investigador, faz com que ele seja “surpreendido por uma emergência que parece, ao mesmo tempo, pertencer e não pertencer à língua.” (LEMOS, 2006, p. 60). Quanto às dificuldades de L, devemos considerar que ela já escreve, na medida em que podemos reconhecer fonemas e morfemas que se relacionam formando palavras as quais se articulam em (supostas) frases, produzindo algum sentido, ainda que esse sentido, na maioria das vezes, apresente-se falho, opaco. Por sua vez, reconhecemos também que estamos diante de textos, muito embora constituídos com diversas rupturas, como por exemplo: desarticulações, incoerências, falta de pontuação, lugares em que predomina o *nonsense*. Borges (2006) considerando a escrita muito inicial de uma criança, em que ainda não se pode reconhecer palavras da língua portuguesa, afirma que, mesmo nessas escritas, notam-se “combinatórias de letras que não constituem palavras da língua constituída, mas que têm sistematicidade, mesmo que com efeito de *nonsense*.” (p. 150).

Lembremos que, segundo Pommier (2011a) para que a criança consiga chegar à escrita alfabética, é preciso que haja o recalçamento das dimensões pictórica e sonora da letra, dando lugar portanto, ao significante, em seu aspecto relacional. Nessa proposta, não é demais realçar que, para o autor, a escrita e a leitura reclamam uma colocação em ato do recalçamento, sem o qual: “aquele que vê os signos permanecerá ligado a sua forma e não chegará, por conseguinte, a desempenhar um valor literal que subsiste apenas em seu apagamento.” (p. 29)

Podemos, portanto, dizer que L, de algum modo, recalçou essas dimensões da letra. No entanto, admitimos também que esse recalque teria ocorrido com falhas, com tropeços ou retornos do que fora recalçado, fazendo com que, em diversos lugares dessa escrita, emergisse a letra como desenho e/ou como som. É, justamente, considerando os “erros” do ponto de vista de tropeços no recalçamento e de acordo com a proposta que assumimos é que pretendemos levar adiante esta discussão, reconhecendo as dificuldades nela implicadas. Esses “erros” indicariam, assim, não uma insuficiência de natureza cognitiva da criança, mas

sim, tropeços no recalçamento da dimensão figurativa<sup>12</sup> da letra – ou lugares da escrita em que ocorre o retorno do recalçado – os quais constituem, então, marcas do sujeito em sua escrita, cujas causas não nos cabe aqui analisar. Formularemos, então, alguns pontos a serem abordados, nessa perspectiva.

Em primeiro lugar, não poderíamos *reduzir* a dificuldade apresentada por L, em sua escrita, a uma falta de habilidade, de capacidade dessa criança, ou a uma insuficiência do método adotado pela Escola. Não poderíamos negar que observamos dificuldades decorrentes do meio escolar, dificuldades essas que estão atreladas à ausência de estímulos, de material escolar, de profissionais qualificados – que são denominadas sob a expressão “privação cultural” – que interferem no percurso de aquisição da escrita. Desse modo, quando usamos o termo *reduzir*, queremos dizer que não estamos excluindo a existência de qualquer dificuldade de ordem intelectual, da criança e/ou da Escola, mas, propomos, de acordo com a perspectiva assumida, que os obstáculos, na escrita de L, por sua persistência/insistência, por seu caráter peculiar, deveriam receber “um outro tipo de tratamento” que os deslocassem de uma abordagem, em termos exclusivos, de *falta de habilidade*.

É importante notar, neste ponto da discussão, que a *falta de habilidade* de L é destacada pelos seus familiares (mãe, tia, avó), ao falarem sobre as causas das referidas dificuldades, como indicam os fragmentos<sup>13</sup> que se seguem:

- Pesquisadora - Você; você ia me dizer o quê? Ela está estressada por quê?

**Vó** - Não... Ela chorando porque **não consegue** colocar o questionário na cabeça [...] Ela estuda, estuda, que não consegue, que quando sabe, quando vai perguntar, **não sabe de nada**. Muito erro de Português. Porque eu vou corrigir e vejo palavras sem acento; é ch; ela não coloca ch, coloca só o c. Também não coloca o m no final. Assim... Ela corta bastante letras, ela não completa a palavra toda. Aí os acentos é que é a maior dificuldade dela, os acentos. Essa dificuldade de **L**; eu acho prá mim, uma falta de atenção. É **falta de atenção, e preguiça** dela. [...] A letra e os erros de Português... E acho que já vem já, da Alfa pra cá. A letra eu acho que não foi bem trabalhada. Em termo de caligrafia melhorou, pouquinho coisa, mas os erros de Português, tá demais **L**! Muito erro de Português. Não sei... [...] Ela estudou, mas assim, **não assimilou nada**. [...] De repente, na hora, ela me disse a resposta, mas na hora, **foi uma negação**. [...] Ela estuda, eu pergunto e ela responde certo. Depois eu pergunto

<sup>12</sup> A dimensão figurativa abarca tanto o desenho como o som da letra.

<sup>13</sup> No recorte dos discursos dos outros, destacamos o que mais nos chamou a atenção.

novamente, e ela não responde. Diz que não sabe e que esqueceu. E na prova piorou. **“Na prova é que não sai quase nada.”**

-Pesquisadora - Como você vê a dificuldade de L em si; mais especificamente na escrita. O que você diria?

Tia - Ela fala correto, **mas escreve tudo errado**. Mas observo que ela é muito **insegura**. Acho que é o maior problema dela. Ela é **muito; muito, muito desligada**. L sempre teve muitas **dificuldades de estudar**, até porque, os pais dela nunca cobraram dela isso aí.

- Pesquisadora - O que você observa nesta dificuldade de escrita de L?

Mãe - [...] E de vez em quando, conversa comigo no WhatsApp. Ela fala muita coisa, **escreve tudo errado no WhatsApp, e para entender... É tanto erro**. [...] Tenho tanta dificuldade para ler quando ela escreve no WhatsApp, que peço para ela falar pelo áudio. Digo assim: - “minha filha fale pelo áudio que é melhor”. Porque na escrita não dá, **a escrita dela tá muito ruim, muito ruim mesmo... Não dá prá entender nada** “(mas não digo pra ela não). [...] Ela tem até uma amiguinha, que ela conversa também pelo Whats, e a amiguinha fica mangando dela e diz assim:– **L fale pelo áudio porque você escreve muito errado**. E por isso ela parou de falar, uns tempos, com essa amiguinha. [...] Eu observo em cartas, quando ela escreve para o pai muita, mas **muíttaa dificuldade**. E penso: **“Meu Deus por que L escreve tão errado?”** **Muito errado**. Até o pai dela, diz: - Não, L faz reforço não é? Essa menina não está estudando não é? **Escrevendo tão errado assim?**

Diferentemente dos outros familiares, o pai não destaca a *falta de habilidade* da menina, mas o fato de que ela *vive numa prisão*, conforme se observa no seguinte fragmento:

-Pesquisadora - Eu gostaria que você me explicasse como pai, qual a maior dificuldade de L?

-Pai - Eu acho que é porque **prendem muito ela**: N minha tia, a minha mãe avó dela, a minha vó (bisa). Aí, muitas vezes, quando vou buscar ela, prá ir à praia ou um cinema, eles impedem. Isso tudo eu **acho que influi no aprendizado dela, muito na escrita e no ensino dela**.

[...] **Se eu não me engano**, até aos três anos, eu não via os erros porque ela ainda não escrevia, quando vivia comigo. Aí ela sempre ficava lá, fui deixando, deixando... Como fui criado também por elas, eu deixei. N, a tia, cria muito bem. **Mas elas prendem muito... Eu acho que ela sente falta**. Ela me ama, ela quer... **Ela quer voltar. Acho que é isso. Ela quer morar com a gente**. [...]ela não mora por causa de minha vó (bisa dela). Ela é tudo prá eles.

Meu pai morreu e agora é que eles não a soltam mais. Se eu for pegar ela, tirar ela de lá, eles não vão suportar. **Eles prendem demais.** É colégio, reforço... Isso é sábado, domingo, ela estudando. E já discutimos porque não querem deixar passear comigo. **L não tem infância, ela vive numa prisão.** Ela diz que não aguenta mais. **Eu acho que estudar, estudar, também não é tão bom. [...] ela não estuda com prazer.** Fica triste. E quando quero me divertir com ela, eles não deixam.

Observam-se também, nos discursos do elenco da Escola (secretária, coordenadora, diretor e professora), significantes de negatividade em relação à dificuldade de aprendizagem na linguagem escrita da criança. Mas, em sua maioria, destacou-se, como elemento desencadeador dessa dificuldade, a ausência de suporte da família, sobretudo dos pais. Assim, esse elenco ao ser entrevistado, apresentou afirmações como às que são transcritas a seguir:

- Secretária – [...] a criança **entende o conteúdo, mas não sabe escrever. Ela sabe responder, mas a escrita ela não consegue. Ela escreve totalmente errado.** Não sei nem dizer. **O que ela pensa, ela passa para o papel.**

- Coordenadora – [...] nesta parte de escrita é **a dificuldade por causa dos pais,** Até **entendo o que ela escreve, mas é uma dificuldade incrível,** mas penso **que vem desde a alfabetização, da formação dela inicial.** [...] Ela **tem o pai como ídolo, mas sente sua falta ao qual reflete nesse aprendizado.** Acho que é **ausência da família.** Ela **não parece ter horários para estudar.** [...] Ela é muito **sociável,** se expressa, **mas a escrita [...]**

- Diretor - [...] **dificuldade enorme de escrita,** e a queixa que ouço, que vejo muito falar, é **a questão da escrita quando na passagem do quadro para o caderno [...]** já tem uma **defasagem** por ser **pouco trabalhada [...]** acho que **não tem atenção especial** em respeito a isso [...] **nunca vi** nenhum parente [...] é **uma criança normal,** vejo-a brincando [...] a parte **didática deixa muito a desejar [...]** se é uma questão biológica; se é somente psicológica; se os pais não estão dando a atenção devida; se numa passagem de uma turma para outra houve algum bloqueio [...] não posso dizer, nada me foi relatado. É só isso que posso dizer.

Convém transcrever um extenso fragmento do discurso da professora, em que, no meio de significantes de negatividade (“ela não consegue”), vislumbram-se aspectos positivos, no quadro da dificuldade da escrita de L.

- Pesquisadora: - Como coloquei, o meu foco está na dificuldade da escrita de sua aluna. Poderia falar sobre isso?

- Professora- [...] **Ela tem sede de saber [...]gosta de estudar, é interessada, é aplicada,** [...]eu vejo nela uma **deficiência de alfabetização.** Ela teve alguma **quebra na alfabetização** porque as dificuldades,são **dificuldades básicas:**[...] troca o m pelo n, não consegue concatenar que antes do **p e b** se usa **m**, palavras que é com s ela escreve com ç, com **SS** [...]. São **erros de alfabetização.** [...] **A questão familiar afeta também muito** [...] ela em sala se **mostra interessada, consegue progredir, mas quando chega em casa, não tem ninguém que se sente com ela.** [...] **A letra dela não está no nível de quarto ano** [...] ela **não consegue identificar que letras maiúsculas não se usa em meio de palavras, e aí, ela coloca no meio da palavra uma letra maiúscula.**[...] **não consegue,** ou melhor, **não é que ela não consiga,** ela vai simhora escrevendo assim: se no quadro tem flecha escrito **ela vai escrevendo como acha,**e põe com X, e eu a chamo atenção. [...] **ela fica dispersa na aula, acho que tudo afeta sua escrita.** [...] **Para mim o problema de CL é de escrita, de leitura e de defasagem na alfabetização com influências familiares.** Veja só, o **vocabulário dela é limitado, muito limitado.** [...] **ela tem que ter um acompanhamento em casa.** Ela já tem essa deficiência em sala de aula. E quando leva o trabalho para casa [...] **normalmente ela trás as atividades sem fazer.** [...] **Se na sala de aula ela fez, porque em casa ela não fez?**No caderno dela vou corrigindo e digo: - **olhe meu amor, letra maiúscula só se usa em começo de nomes próprios: lugares, pessoas, no começo de frases...** E, assim a gente vai trabalhando [...] Ela tem **uma carência afetiva muito grande,** me elogia; me dizendo que sou linda só para ser carinhosa[...] **e esse amor que ela sente por mim a faz atender e querer aprender. E quando ela consegue escrever correto** fica radiante, querendo explicar tudo.

Segundo Lier-De Vitto e Andrade (2011) a responsabilidade pelos insucessos, erros, desvios e a impossibilidade de escrever, é colocada, apenas, sobre a criança. Por isso, a maioria é encaminhada a terapeutas da área. Isso fica evidenciado, quando pontuam que, quanto à aquisição da escrita: “fracassos, falhas e desvios nesse processo levam, inexoravelmente, à suposição de uma dificuldade inerente à criança – o que determina seu encaminhamento para a clínica (psicopedagógica e fonoaudiológica, predominantemente).” (p.96)

Recortaremos, então, dois pontos que colocam em questão essa insuficiência de natureza cognitiva da criança (ou da escola), como única e principal explicação para as

dificuldades aqui focalizadas e nos referiremos a esses pontos sob os nomes de *oscilação* e de *insistência*, salientando que eles se inter-relacionam.

- 1) Quanto à oscilação, destacamos que existe uma falta de sistematicidade no que se refere à escrita de certas palavras, ou seja, ocorrem “idas e vindas” quanto aos “acertos” e “erros” na grafia de determinadas palavras, sobre as quais podemos dar alguns exemplos, recortando os seguintes termos que nos causaram estranhamento:
  - a) *Tomei* – no texto 2, é grafado “tumei”, no texto 3, “tomei” e nos textos 4 e 5, “tomeinhe”;
  - b) *Água* – no texto 3, aparece três vezes com a grafia “augua” e no texto 5 aparece com a grafia “agua”.
  - c) *Meu*, no texto 2, é escrito “meu” e no texto 3, é escrito “menho”.
  - d) *Pai* aparece, no texto 6, com a grafia “Painhe”, logo após ter sido escrito “Pai”.
  - e) *E* (conjunção coordenada aditiva) – no texto 2, aparece com três grafias, nessa ordem: “i”, “e”, “im”.
  - f) *Fui*, nos vários textos em que aparece, está grafado “fui”, mas, no texto 8, aparece com a grafia “fuiinhe”.

Essa oscilação aponta, portanto, para o fato de que os “erros” não poderiam ser atribuídos a uma incapacidade, a uma falha ou falta cognitiva da criança. Segundo Lemos (2002), ao conhecer uma categoria ou regra, esse conhecimento deveria aparecer nos vários desempenhos da criança que, dele, necessitem. O seu não aparecimento, em alguns casos e o seu aparecimento em outros da mesma natureza indicam que não se poderia falar em apropriação de uma regra de conhecimento.

- 2) Por sua vez, alguns “erros” ou “desvios” de padrões da língua escrita apresentam uma insistência (ou uma persistência) que nos surpreendeu, como é o caso dos que se seguem:

-Quanto à organização espacial da escrita da criança, notamos os seguintes aspectos:

- a) Escassez no que diz respeito à pontuação: em relação aos textos criados pela criança, em alguns deles (textos 1, 3, 4, 5), a menina coloca o ponto apenas em um lugar (ou dois lugares) do texto, além do ponto final; em outros (textos 2, 6, 7, 8), somente coloca o ponto final. Quanto às cópias, no texto 9, L copiou os pontos do modelo, com exceção do ponto

da primeira frase, havendo escassez na cópia das vírgulas. Já na outra cópia (texto 10), apenas é copiado o ponto final, mas as vírgulas são colocadas nos lugares em que aparecem no modelo, com exceção da ausência de vírgula na última frase e da troca de um ponto por uma vírgula no meio do texto.

- b) Desorganização no que concerne à disposição espacial da escrita, havendo uma heterogeneidade quanto à distribuição dos parágrafos e da margem (direita). Verifica-se também em relação à grafia das letras, uma variabilidade quanto a seu tamanho e a sua forma, ocorrendo, muitas vezes, uma impossibilidade (ou dificuldade) de definição de determinadas letras, isto é, de distinção entre uma letra e outra, como já referido. No entanto, mesmo com esses tropeços na organização espacial do texto, podemos dizer com fundamento em Borges (2006) que existe uma organização textual. Os tropeços estariam, então, indicando falhas no recalque da dimensão figurativo-pictórica que, segundo Pommier (2011) deveria ser recalcada para que se pudesse dizer, propriamente, que a criança escreve de modo significativo. No entanto, conforme foi colocado antes, não poderíamos dizer que essa criança não escreve, o que nos permitiu dizer que esses tropeços estariam apontando para falhas no recalque dessa dimensão pictórica, havendo, portanto, a interferência da dimensão figurativa da escrita, no texto da criança. É importante realçar, mais uma vez, que falamos em falhas no recalque indicadas nos textos analisados e não, em falhas no conhecimento da criança sobre a escrita. Em outras palavras, aspectos figurativos teriam escapado ao movimento de recalque, nessa criança, interferindo na organização espacial do texto, sendo esses aspectos indicados, por exemplo, por meio da insistência das desorganizações espaciais apontadas.

Por sua vez, a insistência/persistência dos aspectos figurativos também se tornam visíveis através da presença do desenho nos vários textos aqui apresentados, com exceção das cópias indicando, portanto, a necessidade explícita de recorrer à dimensão pictórico-icônica, como um apoio ao texto escrito. O desenho aparece ao final de cada um dos oito textos abordados neste trabalho, sendo que, em um deles, a criança desenha um coração para representar o amor que sente pela investigadora, extrapolando, portanto, o que está contido no texto.

Convoquemos, então, Pommier (2011a) para quem a criança, antes de escrever, desenha; os seus desenhos servem de suporte, de apoio às histórias que ela conta sobre si mesma, até o momento em que essas narrativas trazem um elemento que não pode ser representado pelo desenho, surgindo, então, a necessidade de escrever.



Indagamos, então, *se a necessidade de colocar um desenho, ao final de cada texto escrito, não estaria indicando um maior realce atribuído, pela criança, ao traçado de sua história.*

- Um outro tipo de insistência do aspecto figurativo da escrita, que nos surpreendeu, consistiu na ressonância de uma palavra sobre outras, ou seja, o eco provocado por determinados grupos sonoros. Nesse sentido, causou-nos especial estranhamento o grupo sonoro /inhe/ ao ecoar por vários termos dos quais destacamos os seguintes:

“tomeinhe” no texto 4, e em 5; “mainhe”, “Painhe”, “enhe gual”, em 6; “fuiinhe”, em 8. Em relação a esse eco (um tipo de eco de nasalização), podemos indicar também a escrita de “menho”, no texto 3e o acréscimo do /m/ em “im”, no texto 2, em “Briquem”, no texto 5 e em “em gal (em Gal?)”, no texto 7.No texto 8, destacou-se a ressonância de “agemda” (*agenda*) em “agenta” (*ajeitar*), sendo escrito, logo adiante, “geitar”; provavelmente, neste caso, teria havido, em “agenta”, o eco do termo *agenda*.

Outras ressonâncias podem ser apontadas, como por exemplo, entre “augua” e “Caudio”, no texto 3, “com (cam?) mia migo” (talvez ecoando *comigo*), no texto 2. Por sua vez, o “legal” que se faz presente em vários lugares dos textos, parece ter ecoado em “em gal (em Gal?)” (*igual*), e em “fel (*felizes*) Para SemPre”, no texto 7.

Esses ecos estariam indicando a insistência do aspecto figurativo-sonoro da letra, nos textos analisados; dizendo de outro modo, seriam marcas do sujeito que se teriam feito presentes nesses textos por meio de falhas ou tropeços no recalque da dimensão figurativo-sonora da letra, fazendo com que essa dimensão interferisse na escrita de palavras.

A respeito do som, invoquemos Pommier (2011a) para quem “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 equivalente do signo escrito.” (p. 19). Continua esse autor: “A escrita alfabética, contrariando um preconceito corrente, reivindica não só um desprendimento do valor icônico, mas também, em menor medida, do valor sonoro das grafias literais.” (p. 64)

Por sua vez, nas ressonâncias destacadas na escrita de L, verificou-se a aproximação, cruzamento de palavras e substituição de letras nessas palavras, levando em conta alguma semelhança sonora, tornando especialmente visíveis os processos metafóricos e metonímicos, conforme concebidos por Jakobson e ressignificados por Lemos (2002), na aquisição de linguagem. Sobre isso, podemos apontar, por exemplo, os seguintes casos de prováveis

cruzamentos: “menho” = minha x meu, no texto 3, “agenta” = agenda x ajeitar, no texto 8, “augua” = água x caldo, no texto 3 “caudio” = água x caldo, no texto 3; “fuiinhe” = fui x mainha x minha, no texto 8.

Lembremos que Borges (2006) chama esses cruzamentos de *jogos gráficos* – nos quais se pode notar a atuação dos eixos sintagmáticos e paradigmáticos (Saussure) ou processos metonímicos e metafóricos (Jakobson) – em que palavras, ao convocarem outras palavras, perdem e ganham letras, revelando a relação da criança com o Outro que, segundo essa autora, é constituído pelos textos orais e escrito que circulam em sala de aula ou fora dela. É importante notar que essa relação não é homogênea, em todas as crianças, mas mostra-se peculiar a cada uma delas.

Assim, em relação a L, diríamos que os processos metonímicos e metafóricos se tornam especialmente visíveis em suas produções escritas estranhas, em que as palavras se aproximam e se cruzam, ganham e perdem letras, nos exemplos citados em virtude de alguma semelhança quanto ao som. Notam-se, portanto, “arranjos e desarranjos” de letras, apontando para um sujeito que, em sua escrita, revela-se *capturado* pela língua, em seu funcionamento estrutural.

3) É importante indicar ainda que, na insistência/persistência dos chamados *tropeços*, veio à tona uma certa sistematicidade que precisamos destacar, considerando os nossos objetivos, uma vez que foi essa sistematicidade a marca da escrita de L que mais nos surpreendeu:

a) Primeiramente, convém apontar para as constantes trocas da letra minúscula pela maiúscula, como por exemplo, a primeira letra dos nomes de pessoas – “jasiel (josioel?)”, “izabele”, “lena (eena?)”, “ana”, no texto 3, “silvestre” (“o PaPa silvestre Primeiro”), no texto 10 – e depois de um ponto, começando uma “frase”.

- Destacou-se, mais ainda, em nossa escuta, o uso de maiúsculas no lugar de minúsculas tanto no meio de palavras, quanto em seu início, no meio de “frases”. Nesse caso, chamou-nos a atenção a sistematicidade das trocas, considerando os seguintes pontos:

- Nos textos analisados, a troca de letras minúsculas por maiúsculas, no meio de palavras ou de “frases”, não envolveu uma vogal. Dizendo de outro modo, nessas posições, a consoante maiúscula é que era colocada no lugar de uma consoante minúscula e não, a vogal. Nesses casos, salta aos olhos, portanto, a dominância da

consoante em relação à vogal, o que corrobora a constatação de Pommier (2011) de que as dificuldades na escrita, como translações, a escrita em espelho, as inversões – que são distorções da representação – aparecem, quase que exclusivamente, no nível das consoantes. Segundo esse autor as vogais dizem respeito ao Outro materno, ao gozo vocal da continuidade sonora, enquanto que as consoantes se relacionam ao interdito paterno. Nesse sentido, conforme coloca Didier Weill (1999) são as consoantes que vêm produzir cortes na continuidade sonora da sonata materna. Por sua vez, na fala, uma consoante não pode ser pronunciada sozinha, precisando do apoio da vogal; somente na escrita é que uma consoante pode ser isolada, conforme ressalta Pommier (2011a). Para esse autor: “o que é desligado resgata o gozo recalcado. A letra constitui, ao mesmo tempo, o que pode significar, quando está ligada, e apresenta também o gozo, desde que esteja isolada.” (POMMIER, 2011a, p. 31)

Seguindo a proposta desse autor, podemos supor que, no caso aqui em análise, trata-se do isolamento, do desligamento da consoante, na escrita da criança, o que aponta para uma questão da criança, ou para um sintoma que se localiza em pontos determinados da língua escrita – não ocorrendo, portanto, de forma aleatória –, relacionando-se, provavelmente, com a questão da interdição paterna. A relação entre letra e sintoma é, para nós, importante, uma vez que situa as dificuldades na escrita de L numa origem: “a perda do gozo do corpo e o corte do traço” (POMMIER, 2011a, p. 27), muito embora o escopo deste trabalho não nos permita ir mais adiante com relação a essa origem. O autor mencionado aproxima, ou mais ainda, faz equivaler letra e sintoma, o que ele denomina de *equivalência generalizada*. Nessa perspectiva e levando em conta a ação terapêutica, diz ele: “no nível linguageiro, toda ação sobre a letra, durante o tratamento, terá, graças a essa equivalência, um eco no corpo”. (POMMIER, 2011a, p. 22). Assim, o sintoma forma letras que, portanto, escrevem-se no corpo.

Ainda seguindo esse autor, a escrita está relacionada à imagem de nosso corpo, porque o gozo esteve “fora de nós à mercê de uma mãe que foi nosso primeiro universo” (POMMIER, 2011a, p. 28), sendo, por meio do recalque, que a literalidade surgirá da imagem. Convém notar a grafia maiúscula de vogais, no pronome pessoal “EU”, no texto 1 e no texto 7 (no título). A representação pictórica das letras, ou seja, a sua imagem se relaciona à imagem do próprio corpo e, assim, o recalque daquela implica o recalque desta. Esse corpo grafado com a letra consiste, do ponto de vista psicanalítico, no corpo pulsional. Nessa perspectiva, no caso de L, a pulsão escópica teria se fixado nas consoantes e, ao que tudo

indica, decorreria dessa fixação a dificuldade da menina para evitar a troca de minúsculas por maiúsculas. Essa dificuldade estaria ligada ao significante “não conseguir” dito por ela (“Não consigo gravar”) o qual aparece de forma insistente na fala da avó paterna (“Não... ela está chorando porque não consegue colocar o questionário na cabeça”; “Ela estuda, estuda, que não consegue, que quando sabe, quando vai perguntar, não sabe de nada”; “Ela chorou ontem, eu tava até pronta pra ir à igreja. Aí ela disse: eu não consigo”) e circula nas falas de parentes e profissionais da Escola, sob a forma de várias expressões negativas como: Mãe - “Porque na escrita não dá, a escrita dela tá muito ruim, muito ruim mesmo... Não dá prá entender nada”. Tia - “Ela fala correto, mas escreve tudo errado”. “Ela é muito, muito, muito desligada ela”. Avó paterna - “Ela estudou, mas assim, não assimilou nada.” “Eu tenho prá mim que é uma falta de atenção”. Coordenadora - “Até entendo o que ela escreve, mas é uma dificuldade incrível”. Secretária - “Ela sabe responder, mas a escrita, ela não consegue. Ela escreve totalmente errado”. Diretor - “É um déficit de aprendizagem realmente”. Professora - “É um déficit de alfabetização que ela teve”. “Veja só, o vocabulário dela é limitado, muito limitado”.

Indagamos então *se essas falas marcadas por uma negatividade, as quais poderiam ser enfeixadas sob a expressão significante “não conseguir”, não estariam contribuindo para fixar ainda mais o corpo da menina, ou melhor, sua pulsão escópica na imagem da consoante.*

Nesse sentido, Arantes (2003), ao estudar dificuldades na fala infantil, destaca afixação da criança em determinado momento de sua trajetória linguística, o que caracteriza o sintoma na fala ou a fala sintomática. Na escrita sintomática, ocorre o aprisionamento na letra, em seu aspecto figurativo, o que se coloca como obstáculo para uma mudança nessa escrita, apontando, então, para uma outra cena. Lembremos o exemplo de Pascal – um menino acompanhado por Pommier – que apresentava severas dificuldades na escrita (apresentando uma escrita ilegível) as quais apontavam para uma outra cena, isto é, para uma questão que se relacionava à ligação entre seus pais.

Voltemos à sistematicidade, de que falamos antes, para recortar dois pontos que se inter-relacionam:

- Nos dez textos, por nós analisados, a troca de consoantes minúsculas por maiúsculas, no meio de palavras (ou de grupos de letras) ocorre quase que exclusivamente com a letra P; como exceção, encontramos a referida troca, nessa posição, com uma outra letra: o D no meio da palavra *auDeia* (texto 2) e o B, em

taBlete (texto 1)<sup>14</sup>

- A letra P, nos vários textos abordados, nunca foi grafada com letra minúscula.

Assim, vários aspectos podem ser discutidos em relação a esses pontos, considerando a perspectiva teórica adotada. Primeiramente, nota-se que não é à imagem de qualquer letra, ou de qualquer consoante, que a imagem do corpo da criança se encontra fixado, mas sim, essa fixação ocorre, de forma privilegiada, em relação à letra P. Essa letra estaria, talvez, funcionando como a “assinatura” da menina. O sintoma na escrita dessa criança poderia, talvez, estar relacionado a uma questão com o pai, devendo-se acrescentar a essa suposição o fato de que se trata da primeira letra de *Pai*.

Por sua vez, a dominância dessa letra maiúscula no meio da palavra provoca visualmente uma separação/uma diferença entre o P (e também em relação ao B e ao D antes citados) e as duas partes da palavra (ou do grupo de letras) que ele separa, embora essas duas partes não estejam, de um modo geral, espacialmente, separadas (nota-se que em “a Preder”, houve essa separação espacial).

Os aspectos destacados em relação às trocas envolvendo a consoante e, em particular, a letra P ganham especial visibilidade quando as produções escritas da criança consistem em cópias. Em relação aos textos 9 e 10, podemos notar que as cópias da menina ocorreram sem problemas tão graves, problemas que consistiram, sobretudo, na repetição de sequência de palavras, para substituir o termo *ideia* por *sugestão*<sup>15</sup> (“já os portugueses aceitaram a ideia” – “já os portugueses aceitaram a sugestão”), no texto 10; uma desorganização espacial e trocas de minúsculas por maiúsculas e de maiúsculas por minúsculas, sendo estas últimas predominantes, nas duas cópias. Também, na escrita das cópias, ocorreu a persistência verificada, quanto à troca, nos outros textos: todas às vezes que o P surgiu, foi grafado com letra maiúscula. Desse modo, nessas cópias, causou-nos particular estranhamento a persistência na troca que envolve o P: quando que essa letra aparece, é grafada com letra maiúscula em qualquer que seja a sua posição.

Fazemos neste ponto referência a trabalhos como o de Bizio (2016), ao tratarem as diferenças que ocorrem entre a cópia e o modelo como uma evidência de que copiar não consiste em uma atividade automática. Esse não automatismo da cópia, não apenas se revela

<sup>14</sup> Tivemos dúvida em relação ao z no meio de palavras, como por exemplo: faze (faZe?), no texto 8, pois tal letra está grafada com um tamanho um pouco maior do que nas outras grafias. No entanto, pareceu-nos mais provável que se tratava da grafia minúscula dessa letra.

<sup>15</sup> Essa repetição de uma sequência de palavras, para substituir uma palavra que não estava de acordo com o modelo, pareceu-nos indicar uma recusa da menina de efetuar rasura, nesse lugar.

nesta Dissertação, como também deixa mais visível a proposta de que os tropeços na escrita de L estariam apontando, não para uma limitação cognitiva, mas para uma questão de sintoma, de marcas subjetivas que aparecem por meio desses tropeços. Essas marcas, na cópia, estariam indicando, portanto, que a imagem do corpo da criança teria ficado tão presa, especificamente, à imagem da letra P, que nem o fato de copiar um modelo de texto teria podido tirá-la dessa fixação. Tratar-se-ia, portanto, de um sintoma na escrita cuja discussão, como já foi dito, não nos cabe levar adiante, em virtude de nossos objetivos, mas, cujo efeito de estranhamento, em nós, provocado pelo referido aprisionamento da criança em sua escrita, permite-nos retomar algumas noções que se destacaram durante esta pesquisa, para levantarmos questões, no item final que se segue.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O homem fala, pois, diz Lacan, mas é porque o símbolo fez o homem”.  
(Roland Chemama)

Conforme pontuado em nossa Introdução, parece existir, na contemporaneidade, uma imprecisão, no que se refere a detectar os erros de escrita da criança, pelos que a rodeiam, pois compreendemos que, na maioria das vezes, esses erros são colocados como responsabilidade, apenas, dela.

Com base em nossas referências teórico-metodológicas, abordamos textos escritos por uma criança, objetivando fornecer um olhar mais profundo para os que lidam com o tema em pauta, posto que achamos importante nos afastarmos de avaliações generalizadas, para entrarmos em contato com um “divisor de água, marcadores de fronteiras teóricas e clínicas” como pontuam Andrade e Lier-DeVitto (2011) quando confrontadas com crianças com dificuldades de escrita.

Para finalizar, retomemos então algumas noções que se destacaram ao longo deste trabalho. Em primeiro lugar, recortemos a noção fundamental de *captura*. Segundo Lemos (2002), em virtude de sua anterioridade lógica, a língua (o seu funcionamento metafórico e metonímico) captura a criança, ou melhor, seu corpo pulsional. Essa noção implica, portanto, o sujeito do inconsciente que, por estar submetido aos processos metafóricos e metonímicos, não possui controle sobre a língua, colocando em questão o sujeito epistêmico, aquele que levanta hipóteses e testa suas hipóteses acerca de seu conhecimento da língua, conhecimento esse que progride ou se desenvolve de forma cumulativa. Nota-se, então, que a captura da criança pelo funcionamento linguístico, no caso em questão, mostrou-se heterogêneo. Assim, algumas vezes, a aproximação de palavras e substituição de letras produziram, como resultado, palavras que se articulam em cadeias ou “frases” da língua constituída. Outras vezes, esses processos convocaram/fizeram retornar aspectos figurativos – sonoros ou pictóricos, tendo, como efeito, produções verbais estranhas, que fizeram com que eles ganhassem visibilidade, como por exemplo, *fuiinhe*, ou ainda, o isolamento de uma letra da palavra, aparecendo essa letra com grafia maiúscula, em vez de minúscula: por exemplo, o P no meio da palavra, ou do grupo de letras (“daqui a Pouco”, “Para SemPre”, “dePois”, etc).

Destacamos, assim, o aparecimento insistente/resistente desse aspecto figurativo que interfere, de várias maneiras, na escrita da criança, colocando-lhe obstáculos à realização de uma escrita “propriamente dita”. Referimo-nos, então, a essa interferência como tropeços no recalçamento ou retornos do recalçado, em determinados lugares da escrita infantil.

Ganhou, portanto, realce a noção psicanalítica de recalque, de acordo com Pommier (2011a), no que diz respeito ao nascimento da escrita na criança. Segundo esse autor, é preciso que as dimensões figurativas (sonoras e pictóricas) da letra sejam esquecidas, recalçadas para que a criança venha, propriamente, a escrever. Por sua vez, destacamos que esse movimento de recalque da letra não consistiria em um movimento de “tudo ou nada”, ou seja, não aconteceria “de uma vez por todas”. A análise da escrita de L indicou que, em vários lugares de seus textos, algumas letras ou conjuntos de letras ofereceram significativa resistência ao recalque das referidas dimensões figurativas. Essa resistência, por sua vez, ao mesmo tempo em que apresentou *oscilação*, apresentou certa *sistematicidade*, isto é, em relação a algumas letras, ora parece haver, ora parece não haver interferência da dimensão figurativa, como em *agua* e *augua*, *fui* e *fuiinhe* (*oscilação*); no entanto, essa interferência se mostrou constante (*sistematicidade*) em relação à grafia de determinadas letras, no conjunto de textos selecionado: por exemplo, a forma maiúscula em lugar da minúscula, no meio das palavras ou de frases, apareceu com as consoantes; essa troca, no meio das palavras, apareceu com a letra P, sendo muito rara com outras consoantes e, ainda, a letra P sempre foi escrita com a letra maiúscula, independentemente da posição em que apareceu.

Esse jogo de *oscilação* e *sistematicidade* também colocou em questão as dificuldades na escrita dessa criança, como sendo dificuldades de natureza, estritamente, cognitivas, apontando, assim, para um *sintoma na escrita*, segundo a concepção de Andrade e Lier-DeVitto (2011).

Por sua vez, esse sintoma trouxe à tona a relação do corpo pulsional com a letra, ou melhor, o aprisionamento desse corpo à dimensão figurativa da letra, colocando, portanto, um obstáculo a que a criança se movimente, passe adiante em sua escrita, ou melhor, fazendo com que ela “não consiga” sair desse lugar de aprisionamento. Notamos que as falas dos familiares e do elenco da Escola refrata esse obstáculo, esse “não conseguir”, o que provoca uma circulação dessa expressão significante, de uma fala a outra (incluindo a fala da criança), conduzindo-nos à seguinte questão: *será que as falas dos outros ao refratarem/ressoarem os significantes “não conseguir”, não estariam perpetuando o obstáculo, isto é, não estariam deixando a criança, cada vez mais, presa a seu sintoma?*

Por fim, convoquemos, mais uma vez, o exemplo de Pascal que, segundo Pommier (2011b), não tem disponível a noção de ligação entre as letras, embora não apresente dificuldade de memória em tarefas cotidianas, propondo, então, que o problema do menino com a ligação entre as letras remete a uma outra cena, isto é, remete à ligação entre seus pais.

Para o autor, ao se tocar na letra, toca-se também no sintoma, sendo a letra, portanto, o



caminho pelo qual algum deslocamento poderia ocorrer em relação a esse sintoma. Lembremos que o P poderia estar indicando a complexa relação da menina com seus familiares e, especificamente, com seu pai, complexidade que é referida, de forma explícita ou implícita, em discursos de familiares e de profissionais da Escola.

*Perguntamos, então se a letra P (de pai), no caso em questão, não precisaria ser, clinicamente, tocada, para que algum movimento revertesse para a escrita da criança, produzindo, de algum modo, efeitos sobre o obstáculo a essa escrita.*

*Será que não deveria também ser realçado o fato de que o P consiste na letra que a criança “não consegue” escrever com letra minúscula, nem mesmo no caso das cópias, em que um modelo de escrita se encontra diante dela?*

*Formulamos, ainda, a questão: será que esse “não conseguir”, esse obstáculo que se revela, de forma extrema, na cópia, não estaria apontando para uma evidência de que esse obstáculo se situa em “outra cena” diferente daquela em que se situam a falta de capacidade ou de habilidades cognitivas?*

Precisamos ainda falar sobre o efeito que as produções escritas de L, destacadas antes, produziram, em nós, fornecendo-nos, portanto, indícios de que estávamos diante de obstáculos à escrita infantil: trata-se de um efeito de estranhamento, provocado por essas produções, efeito esse que, segundo Lemos (2002) consiste no retorno, no sujeito, de uma combinatória, ainda que esquecida, da língua.

*Perguntamos: no nosso caso, não poderíamos dizer que se trata de um retorno da dimensão figurativa da escrita?*

*Formulando com outros termos: não poderíamos falar no retorno da letra (em sua dimensão figurativa: pictórica e sonora) no investigador, provocado pela escrita infantil naqueles pontos que chamamos de tropeços no movimento de recalque?*

*Colocando, por fim, de outra forma: esses aspectos figurativos, que já foram recalçados no investigador, não estariam retornando em sua escuta/leitura da fala ou da escrita da criança, surpreendendo-lhe, ou seja, provocando-lhe estranheza?*

A ideia de concluirmos esta Dissertação vai contra os princípios que assumimos desde o seu início. O que nos propomos é, portanto, que este trabalho nos leve a novas elaborações e a novos olhares no que se refere ao estudo em pauta. Entendemos que, a partir dos “erros” observados nos textos infantis e do que propõe o nosso trabalho, possamos contribuir para a tentativa de promover alguma mudança na prática e no olhar dos que trabalham com a escrita das crianças nas séries iniciais.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Lúcia. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem**. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

ARRIVÉ, Michel. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BIZIO, Lucimar. **Sobre o modo de relação do surdo com a língua portuguesa escrita**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

BORGES, Sônia. Aquisição da escrita como processo linguístico. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006.

BORGES, Sônia. Escrita e letra na psicanálise: algumas considerações. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita: linguagem clínica escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

CARVALHO, Castelar. **Para compreender Saussure**. 2. ed., 1979. Disponível em: <<http://sanemendesmoura.files.wordpress.com/2012/01para-compreender-saussure-castelar-de-carvalho.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. Questões sobre o investigador da trajetória linguística da criança. **Revista Intercâmbio** (no prelo).

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise Larrouse**. Tradução de Francisco FrankeSettineri. 2 reimp. São Paulo: Artmed, 2002.

DIDIER-WEILL, Alain. **Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. Por que ainda ler Saussure. *In.*: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

FREUD, Sigmund. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise** (Partes I e II) (1915-

1916) Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 15).

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria**: três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901-1905) Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 7).

FREUD, Sigmund. **Os Chistes e a sua relação com o inconsciente** (1905). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 8).

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu e outros trabalhos** (1913-1914). Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13).

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Prefácio de IzidoroBlikstein e tradução de IzidoroBlikstein e José Paulo Paes. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Das Vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-69, Jan./Jun.2002.

LEMOS, Maria Teresa. O sujeito imprevisto. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC, 2006.

LEMOS, Maria Teresa. **A língua que me falta**. Uma análise dos estudos em aquisição da linguagem. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ANDRADE, Lourdes. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita**: linguagem clínica escola. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (orgs.) “Delírios da língua”: o sentido linguístico (e subjetivo) dos monólogos da criança. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia. Prefácio. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita**: linguagem clínica escola. 1. ed.

Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; CARVALHO, Glória Maria de. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In.: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007 (Capítulo 4).

MALISKA, Maurício Eugênio. **Entre a linguística e psicanálise: o real como causalidade da língua em Saussure**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

MELO, Joana B. **Entrando no ritmo: a música na relação entre a criança autista e a fala do Outro**. Dissertação de Mestrado (inédita) pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

NASIO, J.D. **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

NÓBREGA, Mônica; BASÍLIO, Raquel. A contribuição de Ferdinand de Saussure para a compreensão do signo linguístico. In.: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

POMMIER, Gérard. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. In.: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita: linguagem clínica escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a.

POMMIER, Gérard. Problemas Clínicos da Escrita. In LIER-DEVITTO, Maria Francisca e ARANTES Lúcia (organizadoras). In.: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita: linguagem clínica escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011b.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo, IzidoroBlikstein. 33. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

ANA KARLA LEMOS BYRON DE LIMA

**DIFICULDADES NA ESCRITA DA CRIANÇA: LEVANTAMENTO DE  
QUESTÕES**

RECIFE  
2016

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM

ANA KARLA LEMOS BYRON DE LIMA

**DIFICULDADES NA ESCRITA DA CRIANÇA: LEVANTAMENTO DE  
QUESTÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Curso de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Glória Maria Monteiro de Carvalho.

RECIFE  
2016

ANA KARLA LEMOS BYRON DE LIMA

**DIFICULDADES NA ESCRITA DA CRIANÇA: LEVANTAMENTO DE  
QUESTÕES**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem

Data apresentação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glória Maria Monteiro de Carvalho  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Galindo de Oliveira Pontes  
1º Examinador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Vilar de Melo  
2º Examinador

## AGRADECIMENTOS

Não se trata aqui, precisamente de um agradecimento, mas um (re) conhecimento. O reconhecer que este aprendizado é um resultado plural. Aqui, tem um pouco de todos em mim. Olho-me em e reconheço em todos que passaram por mim e deixaram marcas que fazem parte da minha trajetória. Por isso, colaboradores do que escrevo. Pois de forma direta ou indireta, contribuíram para o resultado desta pesquisa.

Ao Deus da minha vida. Sem Ele não poderia ter chegado aonde cheguei. Até aqui Ele tem me ajudado.

À minha eterna e saudosa mãe; guerreira, que lutou bravamente para que eu pudesse sere ter os pés fincados na ética, na verdade; no compromisso com o outro e acima de tudo, no amor.

Ao meu esposo amigo que, pacientemente, caminhou e caminha lado a lado comigo, nos momentos diversos.

Aos meus filhos e noras que conseguiram compreender minhas ausências, quando tantos programas quiseram realizar.

Aos meus familiares que me ensinaram a ser mais forte, a não desistir em meio às adversidades; os percalços que a vida oferece.

À minha amiga irmã Miriam de Holanda; suporte em vários aspectos exemplo de amor, ao qual sem ela também aqui, não poderia estar.

Ao meu amigo Claudemir, anjo, fiel, altruísta que Deus me apresentou nesta trajetória e caminhou comigo de mãos dadas.

Em especial à minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Glória Maria Monteiro de Carvalho que teve a “paciência” em me ouvir, em todos os momentos. Pela sua atenção e competência.

Aos professores (as) e companheiros (as) de mestrado.

À família da criança que se dispusera a cooperar sem nenhuma objeção para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao elenco da escola, da criança, que me receberam com muita atenção, e trouxeram grande contribuição a esta pesquisa.

Ao pessoal da Secretaria do Mestrado, em especial à “Nélia” que sempre foi para comigo atenciosa e amorosa.

À “criança ”que se fez presente em todos os encontros, e com sua inocência e vontade de aprender a escrever, me trouxe grandes ensinamentos, permitindo-me participar da história de sua vida, pois “diminui para ela crescer”.



## RESUMO

Este trabalho possui, como eixo, a investigação de dificuldades apresentadas pela criança, em sua produção escrita, procurando propiciar um melhor entendimento acerca do obstáculo que se interpõe a essa produção. Seu **objetivo geral** consiste em analisar “erros” que aparecem em produções escritas da criança, abordando esses “erros” como marcas do sujeito, na escrita infantil. Possui como **objetivos específicos**: identificar tipos de “erros” que aparecem em produções verbais escritas de uma criança; localizar os “erros” que constituem marcas do sujeito na escrita infantil; aprofundar o estudo dessas marcas do sujeito, concebendo-as como efeito da captura da criança pelo funcionamento (metafórico e metonímico) da língua. Pretendemos, também, destacar pontos relevantes no discurso do outro (familiares e elenco da Escola), no que diz respeito às dificuldades na escrita da criança, à medida que tais pontos venham contribuir para uma melhor compreensão dessas dificuldades. Esta proposta se fundamenta na abordagem da aquisição de linguagem de Cláudia de Lemos (2002) que, a partir de Saussure, Jakobson e Lacan, elege a noção de *captura* como explicativa da mudança, que ocorre no *infans*, de sua condição de não falante para uma condição de falante. Trata-se, portanto, de uma captura da criança pelo funcionamento estrutural da língua: os processos metafóricos e metonímicos, proposta a que se filia Sônia Borges (2006, 2011), no seu enfoque da aquisição da língua escrita. Serão também tomados, como fundamento teórico, Pommier (2011a; 2011b) e Lier-DeVitto e Andrade (2011). Pretendeu-se, ainda, abordar efeitos provocados por problemas que ocorrem na produção escrita infantil. A fim de alcançar os objetivos propostos, foram analisadas produções escritas de um sujeito – uma criança de 10 anos, aluna do 4º ano do ensino fundamental, que apresenta obstáculos nessas produções – sem comprometimento neurológico. A análise e discussão dessas produções – 10 textos escritos – indicaram que as dificuldades persistentes da criança, ao escrever, não poderiam ser atribuídas a uma falta de habilidade cognitiva, conforme referida por seus familiares e pelo elenco da Escola. Desse modo, pudemos destacar implicações referentes a problemas que ocorrem no percurso de aquisição da língua escrita. Finalmente, acreditamos, portanto, que os resultados desta pesquisa trarão efeitos sobre profissionais que lidam com a questão dos obstáculos que se apresentam à criança, em sua escrita, pretendendo, com isso, trazer uma contribuição a essa área, buscando sugerir que outros tipos de dificuldades de aprendizagem podem ser olhados de uma forma mais contextualizada. Nessa perspectiva, o que a pesquisa traz, em seu bojo, não esgota as contribuições teóricas e práticas deste estudo, uma vez que sugere que o discurso a que as crianças estão expostas e vulneráveis a todo instante – **o discurso do outro sobre elas** –, parece revestido de um poder que sugere a elas seus sucessos e fracassos.

**Palavras-chave:** Aquisição de linguagem escrita. Captura. Processos metafóricos e metonímicos. Dificuldades na escrita. Discurso do outro.

## ABSTRACT

This research work has as its axis the investigation of difficulties shown by the child in her/his written production aiming at providing a better understanding of the obstacle that is interposed against such production. Its **general objective** consists in analyzing “errors” which appear written production of the children, approaching these “errors” as one’s marks in the children’s writing. It has as **specific objectives**: identifying types of “errors” which appear in the verbal written production of a child; spotting the “errors” which constitute subject’s marks in the children’s writing; deepening the study of these subject’s marks considering them as an effect of the capture of the child by the functioning (metaphoric and metonymic) of language. We also intend to highlight relevant points in the discourse of the other (family and school members) concerning difficulties in the child’s writing, so that such points may contribute to a better understanding of those difficulties. This proposal is founded on Cláudia Lemos’s (2002) approach of language acquisition who, from Saussure, JakobsonLacan elects the notion of capture as explanatory of the change which takes place in the *infans* going from her/his condition of non-speaker to speaker. It is, therefore, all about a capture of the child by the structural functioning of the language: the metaphoric and metonymic processes, a proposal to which Sônia Borges (2006, 2011) agrees in her approach of written language acquisition. Pommier (2011) and Lier-DeVitto and Andrade (2011). It is intended also to address effects caused by problems that occur in the production child writing. In order to achieve the proposed objectives, written production of a subject were analyzed - a child of 10 years, 4th year student at the elementary school, which features obstacles such productions - without compromising neurológico. A analysis and discussion of these productions - 10 texts written - indicated that the continuing difficulties of the child, writing, could not be attributed to a lack of cognitive ability, as reported by their families and by the cast of Escola. Dese way, we highlight implications for problems that occur in the course of acquisition written language. Finally, we believe, therefore, that the results of this research will bring effects on professionals who deal with the question of the obstacles that are presented to the child, in his writing, intending thereby to make a contribution to this area, seeking to suggest that other types of learning disabilities can be looked at in a more contextualized. In this perspective, the research brings in its wake, does not exhaust the theoretical and practical contributions of this study, since it suggests that the speech to which children are exposed and vulnerable at all times - the speech of others on elastin, it seems coated with a power that suggests to them their successes and failures.

Keywords: Acquisition of written language. Catch. Metaphoric process and metonymic. Difficulties in writing. Discourse of the others.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	10
<b>2.1 Estruturalismo linguístico e aquisição de linguagem</b> .....	10
2.1.1 <i>Ferdinand de Saussure e a concepção sistêmica de língua: noções básicas</i> .....	10
2.1.2 <i>Jakobson: processos metafóricos e metonímicos</i> .....	20
2.1.3 <i>A noção de captura na abordagem da aquisição de linguagem oral</i> .....	21
2.1.3.1 <i>Conceito de sujeito do inconsciente</i> .....	23
2.1.4 <i>Aquisição de linguagem escrita</i> .....	24
<b>2.2 Dificuldades na escrita da criança</b> .....	32
2.2.1 <i>A escrita sintomática e o jogo significante</i> .....	32
2.2.2 <i>Problemas clínicos da escrita: a abordagem de Gérard Pommier</i> .....	39
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	49
<b>4 RESULTADOS</b> .....	52
<b>4.1 Fragmentos da história de L</b> .....	52
<b>4.2 Apresentação dos resultados</b> .....	55
<b>4.3 Análise e discussão dos resultados</b> .....	67
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	83

## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que, há décadas, grupo de crianças vem sendo alvo de interesses de educadores, pesquisadores e terapeutas no que diz respeito às chamadas “dificuldades de aprendizagem”, dificuldades essas que são relacionadas, sobretudo, à leitura e escrita. Essa inquietude social, ao longo do tempo vem trazendo sérios problemas às crianças que não se desenvolvem nessa área. Hoje, as crianças, de um modo geral, são avaliadas quantitativamente, isto é, considerando se alcançam médias maiores ou menores que seus amigos de sala. Dessa forma, e na maioria das vezes, sem embasamento ou fundamentação teórica, são detectadas as defasagens ou atrasos em alguma matéria específica, por educadores, responsáveis e especialistas da área. O olhar desse outro, por sua vez interfere na forma como o aluno se vê, ou seja, ele pode se descobrir como sendo capaz ou não de aprender, construindo então, para si, mecanismos que atrapalham o seu desenvolvimento, ou que o fazem se desenvolver de forma satisfatória.

Diante de minha prática como educadora e psicopedagoga, é que surgiu, em mim, certa inquietude ao me defrontar com discursos de colegas de profissão e de pais de alunos, quando se deparavam com alguma dificuldade de aprendizagem nesses alunos. Observei que, na maioria das vezes, o objetivo maior era a progressão das crianças de uma série para outra, apesar de compreenderem que algumas delas ainda não tinham atingido o que se era esperado para sua faixa etária, levando-me a pensar que o foco maior era o de satisfação social ou de mascarar as possíveis dificuldades que esses pais e/ou professores têm em acompanhar seus alunos ou filhos.

Por sua vez, é importante ressaltar que essas crianças, quando avaliadas em seu cotidiano, apresentam lacunas que, pelo nível de exigência de professores em sala de aula e de seus pais, não conseguem alcançar o que lhes é proposto. Assim, vários alunos chegam ao término de sua série com acúmulo de dificuldades e isso se transforma num dos maiores problemas, o que faz, então, sentirem-se incapazes e com receio de tirarem suas dúvidas. Essas dúvidas, portanto, avolumam-se de uma série para outra, fazendo com que eles sejam, de antemão, “diagnosticados” como incapazes, ou como apresentando algum sintoma ou alguma síndrome, sendo colocada, a eles apenas, a responsabilidade de todo esse suposto “fracasso”, em virtude da insistência de suas dificuldades que ganham destaque no que se refere à leitura e escrita, conforme, inicialmente, pontuado.

Este trabalho possui, então, como eixo, a investigação de dificuldades apresentadas pela criança, em sua produção escrita, procurando propiciar um melhor entendimento acerca

do obstáculo que se interpõe a essa produção. Possui como **objetivo geral**, analisar “erros” que aparecem em produções escritas da criança, abordando esses “erros” como marcas do sujeito, na escrita infantil. Seus **objetivos específicos** consistem em: identificar tipos de “erros” que aparecem em produções verbais escritas de uma criança; localizar os “erros” que constituem marcas do sujeito na escrita infantil; aprofundar o estudo dessas marcas do sujeito, concebendo-as como efeito da captura da criança pelo funcionamento (metafórico e metonímico) da língua. Pretendemos, ainda, destacar pontos relevantes no discurso do outro (familiares e elenco da Escola), no que diz respeito às dificuldades na escrita da criança, à medida que tais pontos venham contribuir para uma melhor compreensão dessas dificuldades.

A relevância desta pesquisa reside, portanto, na tentativa de melhor compreender aspectos implicados nas dificuldades apresentadas, pela criança, na língua escrita. Nesse sentido, como efeito, pretendemos apresentar subsídios para identificar, compreender e sugerir formas de promover e favorecer educadores, pais, profissionais, linguistas, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e profissionais de áreas afins, no que diz respeito à tentativa de lidar, de forma mais embasada, no que se refere às dificuldades que constituem o foco desta pesquisa.

Diante do que fora abordado, fundamentaremos nosso estudo no que vem sendo estudado, no Interacionismo, na área da aquisição de linguagem, com base em autores que têm interesse nesse enfoque. Tentaremos, por meio de estudos de Lemos(2002), compreender o percurso linguístico da criança e sua captura pelos processos metafóricos e metonímicos. Tais estudos implicam uma releitura que a autora fez de Saussure (1995) que aborda o funcionamento da língua no Curso de Linguística Geral (CLG) e Jakobson (1985), acerca do funcionamento metafórico e metonímico da língua, em seu texto, “*Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia*”. A pesquisa se fundamenta também na proposta de Sônia Borges (2011) no que concerne à captura da criança pela língua e ao percurso por ela seguido quanto ao ler e escrever.

Traremos também, como fundamento, propostas sobre questões que dizem respeito a obstáculos em aquisição da língua escrita e, para tal, recorreremos a estudos do grupo de pesquisa liderado por Lier-DeVitto (sobretudo, LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011). Serão ainda usados como aporte, conceitos psicanalíticos de Gérard Pommier (2011a; 2011b) que traça a história da letra e da escrita em sua gênese e na clínica. Supomos que, nessa tentativa, poderemos dar indicações sobre a produção escrita de crianças com dificuldades nessa área, bem como sobre a relação entre tais dificuldades e o discurso dos que as rodeiam.

Acredita-se que a pesquisa oportunizará uma mudança no que diz respeito ao que se

poderá fazer em relação ao ensinar, mediar e diagnosticar, com mais precisão, essas crianças. Pretendemos também trazer algum efeito no que concerne a uma mudança na leitura e escrita das crianças que são consideradas com distúrbio de linguagem não definidos, trazendo, assim, um novo olhar, um novo discurso, para aqueles que lidam com o universo das dificuldades dessas crianças. Dessa forma, tentaremos trazer uma maior compreensão de como a criança adquire a linguagem por meio da releitura dos estudos de Lemos (2002) e sobre os obstáculos que ocorrem no percurso dessa criança quando capturada pela língua, especificamente no que diz respeito à linguagem escrita. Tentaremos ainda contribuir para que os que se debruçam nesse enfoque, possam ser auxiliados e possam encontrar alternativas por meio de nossa contribuição para os entraves que ocorrem quando lidam com as crianças que lhe são apresentadas e também por elas assistidas.

Nosso trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira parte, a “Fundamentação teórica”, trazemos o “Estruturalismo Linguístico e Aquisição da Linguagem” numa abordagem da aquisição da linguagem oral e escrita da criança e as “Dificuldades na *Escrita* da Criança” numa abordagem da escrita sintomática e de problemas clínicos dessa escrita. A segunda parte mostra o método de pesquisa utilizado, enquanto, na terceira, buscamos apresentar e discutir os resultados encontrados nos textos investigados; por fim, nas “Considerações finais”, destacamos alguns pontos decorrentes desta investigação, ao mesmo tempo em que levantamos algumas questões.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Estruturalismo linguístico e aquisição de linguagem

Na perspectiva de aquisição de linguagem aqui assumida, Lemos (2002) tenta compreender a maneira como a criança se constitui sujeito, passando da condição de *infans* para a condição de falante. Durante a formulação de sua abordagem teórica, recuperou os linguistas estruturalistas: Saussure e Jakobson, bem como se fez necessário o encontro com a obra de Lacan na Psicanálise, para definir o conceito de sujeito a ser assumido nessa proposta. Nessa releitura, Lemos (2002) formula as posições ocupadas pela criança, numa estrutura em que se faz presente a língua em seu funcionamento metafórico e metonímico, a fala do outro e a fala da criança. Assim, tenta compreender as mudanças na relação da criança com a língua, elegendo a noção de captura da criança pela língua como explicação para mudança de posição dessa criança durante sua trajetória linguística.

Diante do que fora colocado, faz-se necessário, antes de entrarmos na referida perspectiva da aquisição de linguagem, abordar alguns conceitos da teoria linguística de Saussure e Jakobson, bem como a concepção psicanalítico-lacanianiana de sujeito.

#### 2.1.1 Ferdinand de Saussure e a concepção sistêmica de língua: noções básicas

O mestre genebrino foi considerado o “Pai da Linguística”, por fazer uma cisão epistemológica e definir com exatidão o objeto do estudo do linguista: a língua.

Ao nos referirmos a Saussure fazemos menção ao Curso de Linguística Geral, de 1916, segundo Nóbrega e Basílio (2013) “que o tornou célebre”, mas que guarda em sua constituição fragmentos de diversas fontes: aulas, anotações de Saussure, anotações dos seus alunos, que frequentaram seus cursos entre 1907 a 1911. “O Cours” levanta uma série de problemas como apontado no prefácio da CLG, apesar de oferecer aos leitores uma aparência de unicidade, mas as anotações e fragmentos de seus alunos referidos, nele inserido, foram organizados pelos editores Charles Bally, Albert Sechehaye, com a colaboração de A. Riedlinger .

O Curso de Linguística Geral de Saussure, segundo Fiorin, Flores e Barbisan (2013), talvez seja o grande clássico da Linguística moderna. Pois para Ítalo Calvino, grande escritor italiano:

[...] os clássicos são: livros que exercem uma influência particular quando se impõem e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo e individual (CALVINO, 1998: 10-11). É o que acontece com essa obra de Saussure, pois desde sua publicação, criou um novo objeto para a Linguística, a *langue*, e suas teses sobre a língua [...], transformaram o fazer dos linguistas e alteraram a Linguística (FIORIN; FLORES; BARBISAN, 2013, p. 7).

### *Concepção de Língua*

Ao tentarmos compreender o primeiro significado de língua observamos que no CLG é pontuado que:

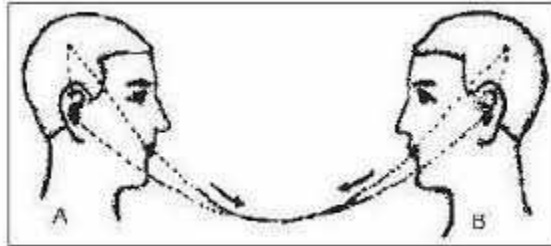
[...] ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente [...] é ao mesmo tempo um produto social da faculdade de linguagem [...] um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. [...] (SAUSSURE, 2006, p. 17).

É uma abstração da realidade e que só ocorre de forma concreta através da fala e que só existe em nossas mentes: a dos falantes. Para Saussure (2006), a língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros e, ao darmos a língua o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação, pois:

A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Confirmando essa colocação, Saussure (2006, p.18) pontua que o ato da articulação das palavras “não se exerce, senão com a ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade. [...] é a língua que faz a unidade da linguagem”. Isto é, Saussure (2006) a considera uma instituição social. Por isso, é o objeto da linguística propriamente dita. No entanto, ele coloca que a esfera que corresponde à língua, no conjunto da linguagem, ocorre diante de um ato individual que reconstrói o circuito da fala, e que para se completar, supõe-se pelo menos dois indivíduos (figura 1):



**Figura 1 – Circuito da fala**

Fonte: Saussure (2006, p. 19)

O exemplo acima, nos permite, de forma mais precisa; compreender e distinguir as partes físicas (ondas sonoras) das fisiológicas (fonação e audição) e psíquicas (imagens verbais e conceitos). Aqui, fica claro que a imagem verbal não se confunde com o próprio som e que é psíquica, assim como o conceito que lhe está associado.

Maliska (2010) coloca que essa compreensão, não é completa, pois poder-se ia ainda distinguir a sensação acústica pura, a identificação desta sensação com a imagem acústica, dentre outros.

Maliska (2010, p.39) coloca que para ele “Saussure tenta uma primeira definição de Língua, enquanto conceito, como uma tentativa de marcar um porto seguro no meio da tempestade”. No CLG, é pontuado que, tomada em seu todo, ao contrário da linguagem, a língua é heteróclita e multiforme “[...] é um todo por si e um princípio de classificação”. (SAUSSURE, 2006, p. 17).

No entanto, Maliska (2010, p.39) coloca que, partindo desse princípio, observa que não há então, “nenhum espaço para exterioridade” ao ser colocado que ela é “um todo por si” e diz que ao ser colocada como “princípio de classificação” primeiro, invalida ou opõe-se a primeira por anular a ideia de todo [...]e segundo, por não esclarecer esse “princípio de classificação [...]” se é interno, efetuado por um dispositivo próprio e então “por si”, ou se é externo e solicita a presença de um elemento externo que anularia a ideia do “por si”. Para esse autor, Saussure não deixa claro: “De que ordem é o ‘princípio de classificação’, ou mesmo seu funcionamento na língua. Daí, podemos pensar que ele pode ser tanto interno como externo e, se ele for externo à própria língua, ela não é ‘por si’”.

Desse modo, como descrito no CLG *na língua só existem diferenças.*

E mais ainda: uma diferença supõe em geral termos positivos entre os quais ela se estabelece; mas na língua há apenas diferenças *sem termos positivos*. Quer se considere o significado, quer o significante, a língua não comporta nem idéias nem sons preexistentes ao sistema linguístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes deste sistema (SAUSSURE, 2006, p.139)

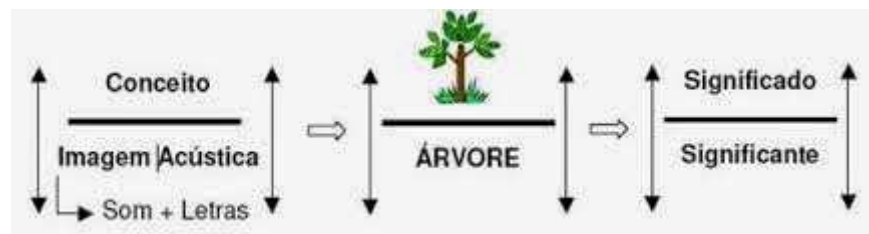
## *Signo - Significado e Significante*

O CLG pontua que:

Para certas pessoas, a língua, reduzida a seu princípio essencial, é uma nomenclatura, [...] uma lista de termos que correspondem a outras coisas. [...] ela não nos diz se a palavra é de natureza vocal ou psíquica [...] por fim ela faz supor que o vínculo que une um nome a uma coisa constitui uma operação [...] que está longe da verdade(SAUSSURE, 2006, p.79).

Essa visão simplista nos aproxima da verdade e mostra-nos que “a unidade linguística é uma coisa dupla que se constitui da união de dois termos. Como já pontuado acima sobre o circuito da fala, “O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem” (p. 80). No CLG, o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces representada pela figura abaixo, mas é importante observar “[...] que a imagem verbal não se confunde com o próprio som e que é psíquica, do mesmo modo que o conceito que lhe está associado” (p.20). O caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem, “[...] sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema”(p.80).

**Figura 2 – Signo linguístico**



No CLG sobre os signos linguísticos, também é abordado que “[...] embora sendo, essencialmente psíquicos, não são abstrações; [...]”, as associações comprovadas pelo consentimento coletivo e que constitui a língua “são realidades que têm sua sede no cérebro. [...]” os signos da língua são tangíveis; “a escrita pode fixá-los em imagens convencionais [...]” na língua, não existe senão imagem acústica, e esta pode traduzir-se numa imagem visual constante. “[...] se faz abstração dessa infinidade de movimentos necessários para realizá-la na fala [...], cada imagem acústica não passa [...], da soma dos números limitados de elementos ou fonemas [...]” evocados por um número correspondente de signos na escrita (SAUSSURE, 2006, p.23).

Assim, diante da figura acima, pode-se dizer, segundo o CLG, que signo é “a combinação do conceito e da imagem acústica [...], exprime o conceito “árvore” de tal

maneira que a ideia da parte sensorial implica a do total” (p. 81). Saussure (2006, p. 81) propõe “conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante [...]”, que têm a vantagem de assinalar a posição que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte.

Segundo Nóbrega e Basílio (2013, p. 142), a unidade da língua, fluída por natureza, ganha sua estabilidade num *sistema de valores*. Ou seja: “O signo do ponto de vista saussuriano, não é apenas uma relação binária, mas ele mesmo comporta um sistema de diferenças, esse não é um ponto de vista simples do signo e, conseqüentemente, da língua e linguagem”.

No que se refere também ao signo, Maliska (2010, p.51) coloca que,

O signo na verdade, é uma abstração, algo que está situado num plano que não é o da língua, pois na dinâmica interna da língua temos a noção de valor, em que está diferenças e oposições [...]; para entender o signo, há que puxá-lo para fora da língua, lá onde só há possibilidade de existir significante, significado, arbitrariedade e signo em abstração e, [...] para analisar o signo em sua dinâmica na língua, é levar em conta a noção de valor.

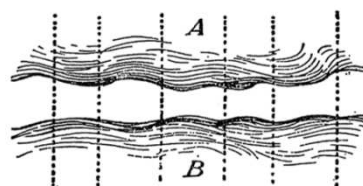
#### *A noção de valor*

No CLG é pontuado que “para compreender por que a língua não pode ser senão um sistema de valores puros, basta considerar [...] as idéias e os sons” que entram em jogo no seu funcionamento (p. 130). Para Saussure (2006, p. 130),

[...] não existem idéias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua [...] a substância fônica não é mais fixa, nem mais rígida, mas [...] uma matéria plástica que se divide, em partes distintas, para fornecer os significantes dos quais o pensamento tem necessidade (SAUSSURE, 2006, p. 130).

Saussure (2006, p. 130) representa o fato linguístico como “uma série de subdivisões, marcadas simultaneamente sobre o plano indefinido das idéias confusas (A) e sobre o plano não menos indeterminado dos sons (B)”<sup>1</sup>.

#### **Figura 3 – Fato linguístico**



Fonte: Saussure (2006, p. 131)

<sup>1</sup> O papel característico da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das ideias, mas servir de intermédio entre o pensamento e o som CLG (SAUSSURE, 2006, p. 131).

Ao se referir à língua Saussure (2006, p. 131) pontua que nela “não há, pois, nem materialização de pensamento, nem espiritualização de sons; [...] trata-se de o ‘pensamento som’ implicar divisões e de a língua elaborar suas unidades constituindo-se entre duas massas amorfas”.

Saussure (2006, p. 131) também a compara a uma folha de papel:

O pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro: assim tampouco, na língua se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som; só se chegaria a isso por uma abstração cujo resultado seria fazer Psicologia pura ou Fonologia pura.

A linguística trabalha, pois, no terreno limítrofe como pontuado no CLG onde os elementos se combinam: “*esta combinação produz uma forma, não uma substância*” (p.131). Portanto, é importante observar que no CLG é destacado os princípios da arbitrariedade do signo ao dizer que:

O laço que une o significante ao significado é arbitrário [...] entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: *o signo linguístico é arbitrário* [...] assim a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante (SAUSSURE, 2006, p.81)

Diante disso, o CLG nos traz que “não só os dois domínios ligados pelo fato linguístico são confusos e amorfos como a escolha que se decide por tal porção acústica para tal ideia é perfeitamente arbitrária [...]”, além disso, “a ideia de valor nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito” (SAUSSURE, 2006, p. 132).

Maliska (2010) ressalta que o valor é a relação arbitrária<sup>2</sup> de um signo com os demais signos de uma cadeia “linguageira”. Ele coloca ainda que:

Um valor de um termo resulta na presença simultânea de outros no interior do sistema. Dessa forma, temos que o valor relativo, depende da oposição com os demais termos. O valor não se confunde com a significação, pois esta é o efeito do signo (MALISKA 2010, p.51).

Em Saussure (2006) é pontuado, que se faz necessário esclarecer a referência que se faz ao valor quando esse se constitui como elemento de significação, para que não se reduza a língua a uma simples nomenclatura. O CLG coloca que a significação não é mais que a contraparte da imagem auditiva como as flechas dos esquemas a representa pois:

<sup>2</sup> A palavra *arbitrário* requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico); queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade CLG (SAUSSURE, 2006, p. 83).

Tudo se passa entre a imagem auditiva e o conceito, nos limites da palavra considerada como um domínio fechado existente por si próprio. [...] **eis o aspecto paradoxal:** de um lado o conceito nos aparece como a da imagem auditiva no interior do signo, [...] de outro este mesmo signo; a relação que une seus dois elementos é também a contraparte dos outros signos da língua (SAUSSURE, 2006, p.133, grifo nosso).

O CLG aborda que mesmo fora da língua, “todos os valores parecem estar regidos por esse princípio paradoxal [...] sempre constituídos por uma coisa *dessemelhante*; suscetível de ser *trocada* por outra, [...] por coisas *semelhantes* que se podem *comparar*” (p.134). Assim, na concepção de Saussure (2006):

**Uma palavra** pode ser trocada por algo **dessemelhante**: uma ideia; além disso, pode ser comparada com algo da mesma natureza: **uma outra palavra**. Seu valor não estará então fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser “trocada” por este ou aquele conceito, isto é, que tem esta ou aquela significação; **falta ainda compará-la com os valores semelhantes com as palavras que se lhe podem opor** (SAUSSURE, 2006, p.134, grifo nosso).

Saussure (2006, p. 135) ainda em suas pontuações corrobora com o que foi exposto sobre o valor ao dizer que:

O valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia; nem sequer da palavra que significa “sol” se pode fixar imediatamente o valor sem levar em conta o que lhe existe em redor; línguas há em que é impossível dizer “sentar-se ao sol”

Maliska (2010, p.51) diz que, no saber do genebrino, o valor é um elemento de significação, embora essa esteja dependente do valor. O que significa dizer que é o valor que estabelece que há uma relação na língua e ela é de oposição e pura diferença, seus termos e suas significações não se dão de forma positiva são a contraparte de um outro termo e serão as relações de oposição e diferença que conferem o valor.

Saussure (2006, p. 135) ainda acrescenta sobre valor que: “Se as palavras estivessem encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria de uma língua para outra correspondentes exatos para o sentido, mas não ocorre assim”.

Assim, ao se dizer que os valores relacionam-se a conceitos, o CLG destaca que “[...] são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. A característica do valor que mais se ajusta [...] é ser o que os outros não são” (SAUSSURE, 2006, p. 136).

**Figura 4 – Esquema do signo**



Fonte: Saussure (2006, p. 131)

No que se refere à figura acima, em Saussure (2006, p. 136), observa-se uma interpretação desse esquema, quando colocado que: “Em português um conceito “julgar” está unido à imagem acústica “*julgar*” que simboliza a significação [...] esse conceito não é senão um valor determinado por suas relações com outros valores semelhantes e sem eles a significação não existiria”.

É abordado, também em Saussure (2006, p. 136-137), que:

[...] se a parte conceitual do valor é constituída por relações e diferenças com outros termos da língua, pode-se dizer o mesmo da sua parte material. O que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação [...] Ademais, é impossível que o som [...], pertença por si à língua.

Assim podemos dizer que a diferença é que faz o valor. Pois Saussure (2006, p. 141) diante dessas diferenças, compara a língua a uma álgebra de termos complexos. “[...] entre as oposições, há umas mais significativas que outras; mas unidades e ‘fato de gramática’” são nomes diferentes “para indicar aspectos diversos de um acontecimento geral: o jogo das oposições linguísticas. Mas sendo a língua o que é [...] não lhe encontraremos nada de simples”.

Saussure (2006) coloca que a língua dita de outra maneira: “*é uma forma e não uma substância*” [...] (p. 141). Pois, “todos os erros de nossa terminologia, todas as maneiras incorretas de designar as coisas são suposições involuntárias que haveria uma substância no fenômeno linguístico. ‘*Nunca nos comenetraremos bastante dessa verdade*’” (p.141).

Carvalho (1979, p.63) nos traz uma relação de pares opositivos como: vogais orais/nasais (lá/lá); abertas /fechadas (réis,/reis); consoantes velares/alveolares (carro/caro); bilabiais orais e bilabiais nasais (bala/mala); 1ª e 2ª conjugação (vendar/vender); futuro do presente/futuro do pretérito (venderá/venderia); 1ª pessoa do singular/2ª pessoa do singular (tinha/tinhas); singular/plural (menino/meninos); masculino/feminino (a/o); acentos tônicos/átonos (pára (v) /para (prep.), para abordar o que Saussure diz sobre a língua: que nela “só

*existem diferenças*” e que segundo Carvalho (1979, p.63): “*um par nega o outro, o que um é o outro não é [...]*”, o valor existe tanto no plano do significante (mala/bala) como no de significado (menino/meninos), isto é “[...] um significante só vale em relação a outro significante, e o significado diante de outro significado”. Assim, o autor coloca que:

[...] na língua em seu funcionamento, um fonema delimita o valor de outro fonema, assim como um significado circunscreve o valor de outro significado, daí inclusive, os chamados *campos semânticos*: lar, casa, residência, moradia, domicílio, etc. [...] cada signo funciona como uma parcela semântica inserida na totalidade desse campo[...] cada signo tem seu valor próprio e, ao mesmo tempo, delimita o valor de outros signos (CARVALHO, 1979, p.63)

Conclui-se, então, com Carvalho (1979, p.63) que o “valor resulta sempre de relações sintagmáticas e de relações paradigmáticas entre os termos do sistema lingüísticos”.

### *Relações Sintagmáticas e Paradigmáticas*

Saussure (2006, p. 142) coloca que “num estado de língua, tudo se baseia em relações”. Para o genebrino, as relações e diferenças desenvolvem-se em esferas distintas sendo geradoras de certa ordem de valores. A oposição que ocorre nessas duas ordens se articula, “ambas indispensáveis para a vida da língua”. Essas relações são de duas ordens e ambas correspondem a duas formas de nossa atividade mental.

### *Relações sintagmáticas*

No que se refere à abordagem acima, sobre as “relações e diferenças” é importante ressaltar que de um lado, no discurso, como pontuado no CLG, os termos estabelecem, entre si, relações baseadas no caráter linear, excluindo a possibilidade de se pronunciarem dois elementos ao mesmo tempo (SAUSSURE, 2006, p. 142). Relações estas que segundo Arrivé (2010, p. 87) “se estabelecem entre as unidades consecutivas do discurso”. Constituem assim “combinações de unidades” que [...] se alinham um após outro na cadeia da fala. Tais combinações, que se apoiam na extensão, podem ser chamadas de sintagmas. No CLG é colocado que:

o sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas (por exemplo: re-ler, contra todos; a vida humana; Deus é bom; se fizer bom tempo sairemos etc.). Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos (SAUSSURE, 2006, p.142).

Arrivé (2010, p.88) coloca que “*o sintagma saussuriano começa com a combinação de dois termos, [...] e se amplia até limites que não são definidos*”, o que é corroborado por Saussure (2006, p.143), ao pontuar que a noção de sintagma se aplica não só a palavras, mas

aos grupos de palavras, às unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie (palavras compostas, derivadas, membros de frase, frases inteiras).

### *Relações associativas (paradigmáticas)*

Saussure (2006) ressalta que, por outro lado, diferente das relações acima citadas (as sintagmáticas), fora do discurso, as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória formando grupos dentro dos quais imperam relações diversas. Assim:

A palavra francesa “*enseignement*” ou a portuguesa “*ensino*”, fará surgir inconscientemente no espírito uma porção de outras palavras (*enseigner*, *enseigner*, etc. ou então *armement*, *changement*, ou ainda *éducation*, *apprentissage*), por um lado ou por outro, todas têm algo de comum entre si (SAUSSURE, 2006, p.143).

**Figura 5 – Esquema de relações associativas**



Fonte: Saussure (2006, p. 146)

Para o autor, essas coordenações se diferenciam das primeiras citadas, por não terem como base a extensão; mas sua sede está no cérebro; “elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo” chamadas por Saussure (2006) de relações associativas.

Ao nos basearmos no esquema acima, entenderemos que os grupos formados por associação mental “não se limitam a aproximar os termos que apresentam algo de comum; [...] cria tantas séries associativas quantas relações diversas existam”. (SAUSSURE, 2006, p.145).

O CLG aponta que “os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada. [...] Uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra” (p.146). Voltemos ao esquema acima citado, quando Saussure (2006) usa a palavra *ensinamento* para exemplificar que diante de um processo mnemônico, um único elemento linguístico nos leva a associações de outros termos como: aprendizagem, educação ensinar, ensinemos, armamento,



elemento etc e traz a reflexão de que “tudo o que compõe um estado de língua pode ser reduzido a uma teoria de sintagma e uma teoria das associações” (SAUSSURE, 2006, p.158).Compreendemos então que as relações sintagmáticas se estabelecem entre unidades igualmente presentes no discurso, em dois ou mais termos igualmente presentes numa serie efetiva (*relações in praesentia* ) e as associativas/paradigmáticas, unem termos ausentes da cadeia discursiva (*relações in absentia*) numa série mnemônica virtual, (SAUSSURE, 2006, p.143).

Mais tarde, à luz das ideias de Saussure (2006) no que se refere às relações acima citadas (associativas e sintagmáticas) Jakobson (2007) trará um novo olhar referindo-se à “combinação e seleção” – processos metonímicos e metafóricos.

### 2.1.2 Jakobson: processos metafóricos e metonímicos

Jakobson (2007), como pontuado no item acima, a partir das ideias de Saussure (2006), e baseando-se nas relações associativas e sintagmáticas, passa a ter um novo olhar sobre as mesmas, dando-lhes novo nome fundamentado nas figuras de linguagem já existentes na retórica clássica “Metáfora e Metonímia” – por isso, o eclodir do nome: polos metafóricos e metonímicos.

Segundo Jakobson (2007, p.34), para estudar de modo adequado, qualquer ruptura nas comunicações, deve-se compreender, primeiro, “a natureza e a estrutura do modo particular de comunicação que cessou de funcionar” (ao se referir às afasias<sup>3</sup>).

Esse mesmo autor pontua que a Linguística interessa-se pela linguagem em todos os seus aspectos – pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, pela linguagem em estado nascente, pela linguagem em dissolução.

Em *Linguística e Comunicação*, Jakobson (2007, p.48) se refere aos polos metafórico e metonímico, ressaltando que “toda forma de distúrbio afásico consiste em alguma deterioração mais ou menos grave, sendo da faculdade de seleção e substituição, ou da faculdade de combinação e contexto”, oscilando entre dois tipos de afasia: a relação de similaridade (distúrbio de similaridade) ou afasia de recepção, que também envolve deterioração das operações metalinguísticas e a relação de contiguidade que altera o poder de preservar a hierarquia das unidades linguísticas (conhecido como afasia de emissão).

Segundo Jakobson (2007, p. 48), metáfora é incompatível com o distúrbio da

<sup>3</sup> Se a afasia é uma perturbação da linguagem, como o próprio termo sugere, segue-se daí que toda descrição e classificação das perturbações afásicas deve começar pela questão de saber quais aspectos da linguagem são prejudicados nas diferentes espécies de tal desordem (JAKOBSON, 2007, p. 34).

similaridade e a metonímia com o distúrbio da contiguidade. Também pontua em seu texto, com o título “*Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia*” uma relação entre os campos *Linguísticos e Psicanalítico* e afirma que a competição entre os dois procedimentos, metonímico (da contiguidade) e metafórico (da similaridade), se torna manifesta em todo processo simbólico, quer seja subjetivo, quer social.

Diante do que foi abordado, é importante reiterar que nos filiamos à proposta de Lemos (2002) cujas linhas gerais serão colocadas a seguir, na abordagem da aquisição de linguagem oral, segundo DeVitto e Carvalho (2007), a fim de chegarmos à concepção de aquisição da linguagem escrita, segundo Borges (2006), que se inclui na linha de pesquisa inaugurada por aquela autora. Colocaremos, em seguida, de forma sucinta, a noção lacaniana de sujeito do inconsciente, uma vez que foi essa concepção assumida por Claudia de Lemos, em sua proposta teórica.

### 2.1.3 A noção de captura na abordagem da aquisição de linguagem oral

Lier-DeVitto e Carvalho (2007) pontuam que Lemos (1992) se volta para o estruturalismo europeu dos linguistas Saussure e Jakobson, envolvendo a noção de língua como sistema em sua proposta e colocam que: “se nos processos dialógicos, ficava em relevo o jogo da afetação entre falas, é fato que faltava ali uma *teoria sobre a linguagem* que explicasse os efeitos desse jogo e as mudanças na aquisição” (LIER DeVITTO; CARVALHO, 2007, p.134).

Diante dessa afirmação, essas autoras destacam que Lemos (1992) implica a língua, isto é, discorre sobre os processos metafóricos e metonímicos para interpretar as mudanças na fala da criança, assumindo-os como mecanismos descritivos e explicativos dessas mudanças, em sua proposta teórica.

Nessa perspectiva, a autora realça que, abordar a língua como sistema significa um obstáculo à ordenação em estágios. Em outras palavras, essa concepção de língua implica que ela não poderia ser concebida como passível de ser parcelada e ordenada (como em descrições gramaticais). Desse modo, devemos nos referir ao universo da fala da criança não como um desenvolvimento, mas sim, como mudança de posição da criança em relação à língua.

Segundo aquelas autoras, esse é o ponto diferencial, preponderante, na teoria de Lemos: “*o da ordem própria da língua*”, na abordagem da fala e nas mudanças que nela ocorrem. É nesse contexto, que se colocam as diferenças entre essa abordagem e a área da aquisição de Linguagem. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que Lemos (1992) não

exclui a Linguística, mas sua teoria assume, primordialmente, “*o compromisso com a noção de fala da criança*”. Aqui é onde ocorre um novo impasse e um desafio teórico se apresenta: o de abordar a mudança de um ponto de vista estrutural, mas não gramatical.

Atendendo a esse desafio, na releitura dos linguistas citados, Lemos (1992), propõe três posições da criança, na estrutura, como explicativas da mudança que ocorre no seu percurso de *vir-a-ser-falante*.

- **Na primeira posição**, ocorre uma dominância da fala do outro. Há, portanto, uma dependência da fala da criança à fala do outro, ou melhor, os enunciados infantis são constituídos de fragmentos dos enunciados do adulto (no caso, a mãe). Para Lemos (2002, p. 57), essa primeira posição se refere ao caráter fragmentado dos enunciados iniciais e de sua dependência da fala/interpretação do outro. Para ela, essa fragmentação não implica um antes da língua, pois há, desde sempre, uma língua em funcionamento, impedindo que se pense em coincidência entre a fala da criança e a do outro. Para Lemos (2002), nessa posição, retornam na fala da criança, enunciados de sua mãe, o que marca, do ponto de vista psicanalítico, uma alienação à fala do outro.
- **Na segunda posição**, ocorre uma dominância do funcionamento da língua que faz eclodir erros diversos. A criança não é capaz de reconhecer o próprio erro, ou seja, é impermeável à correção. Fica evidenciado que o investigador é assim surpreendido pela emergência das combinações singulares que parecem, ao mesmo tempo, pertencer e não pertencer à língua. Segundo Lemos (2002), a característica dessa posição são os erros e produções infantis insólitas. Ela pontua que, nessa posição, o sujeito emerge “no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas sequências paralelísticas” (LEMOS, 2002, p. 60). Os enunciados da criança, nessa posição, são passíveis de deslocamentos, de ressignificação, de abrir-se para significar outra coisa, isto é, são cadeias permeáveis a outras cadeias.
- **Na terceira posição**, há uma dominância da relação da criança com a sua própria fala, segundo Lier-DeVitto e Carvalho (2007, p.138). É o momento do desaparecimento, paulatino, dos erros, aparecendo, em sua fala, as pausas, reformulações e correções; ela reconhece a sua fala e a fala do outro. Lemos (2002) coloca que a característica dessa posição é uma suposta homogeneidade de sua fala, havendo uma ilusória estabilidade. A criança transita para a posição subjetiva de alguém que se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala,

pois, segundo Lemos (2002), consistem em instâncias não coincidentes.

É importante destacar que o deslocamento da criança de uma posição a outra é explicada, nessa proposta, pelos processos metafóricos e metonímicos, isto é, pela captura da criança por esses processos linguísticos. Ganha, portanto, especial destaque a noção de *captura* da criança pela língua:

Considerada sua anterioridade lógica [da língua] relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou (LEMOS, 2002, p. 55).

Assim, segundo Carvalho (no prelo), nessa linha de pesquisa, a entrada da noção de *captura*, como sendo uma noção axial, tornou incontornável, em seu interior, a presença do sujeito da psicanálise, **sujeito do inconsciente**, aquele que não tem controle sobre a língua. Desse modo, é importante abordar, mesmo que de forma sucinta, essa noção de sujeito.

### 2.1.3.1 Conceito de sujeito do inconsciente

Chemama (2002, p.209), quando conceitua sujeito, coloca que é o ser humano, submetido às leis da linguagem que o constituem, e que se manifesta de forma privilegiada nas formações do inconsciente. Ele aborda também que o sujeito em psicanálise é o sujeito do desejo que Freud descobriu no inconsciente. Esse sujeito do desejo é um efeito da imersão do filho do homem na linguagem. É preciso, pois, distingui-lo tanto do indivíduo biológico quanto do sujeito da compreensão. Não é, portanto, o eu freudiano (diferente do isso e do supereu). Nem tampouco é o eu da gramática. Efeito da linguagem não é um elemento dela: ele “ex-iste” (mantém-se fora), ao preço de uma perda, a castração.

Assim, esse autor coloca que o sujeito, para a psicanálise, “não sabe o que diz, nem mesmo que o diz”. Isso prova segundo Chemama (2002, p. 209) a existência de um outro lugar, de onde o sujeito exprime para si mesmo um desejo em expectativa “em suspenso” e pontua que: : “tudo se passa como se o lugar dos significantes, de onde “nos chegam” as palavras que articulamos (o grande Outro<sup>4</sup> de Lacan) fosse habitado por um sujeito de desejo

---

<sup>4</sup> **Outro, Outro**, s.m (alem.: [*der*] *Andere*; fr.: *autre, Autre*; ing.: *other*. Lugar onde a psicanálise situa além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina. Para a psicanálise, a elaboração das instâncias intra psíquicas é necessariamente acompanhada da atenção à relação do sujeito com o outro, ou com o Outro. Evidentemente, de início, a ênfase foi posta no lugar e na

enigmático”.

Diante do que fora abordado, é importante reiterar que nos filiamos à proposta de Lemos (2002), na qual é assumida a concepção lacaniana de sujeito, a fim de chegarmos à concepção de aquisição da linguagem escrita que se inclui na linha de pesquisa inaugurada por aquela autora.

No item que se segue, abordaremos, então, a perspectiva de Borges (2006) porque temos como desafio a compreensão da língua escrita da criança que é fascinante. Fascinante, porque nos traz interesse e curiosidade em dar continuidade aos estudos em pauta e por sabermos que apesar do que fora desenvolvido, ainda temos muito para ler e reler. Entendemos que o que buscamos não é estanque e esse é o cerne; o que fascina um pesquisador.

#### 2.1.4 Aquisição de linguagem escrita

Ao nos remetermos aos escritos de Borges (2006, p. 149) destaca-se a sua observação de que as concepções da linguagem escrita estão filiadas à Psicologia: “É desse campo do saber que advêm seus pressupostos”.

Em seguida, essa autora pontua que, ao desenvolver suas pesquisas, “o sujeito da Psicologia sai de cena, ou seja, a criança que, como um pequeno linguista, seria levada a controlar o processo de sua aquisição, dá lugar a um suposto sujeito alienado ao discurso do Outro” (BORGES, 2006, p.149). Esse Outro em Lacan, diz respeito ao universo simbólico em que todo sujeito está inserido.

Chemama (2002) coloca que é no “Outro da linguagem” que o sujeito irá tentar se situar, em uma busca sempre retomada, pois:

Ao mesmo tempo, nenhum significante consegue defini-lo. É pelo Outro que o sujeito tenta fazer aceitar, no chiste, a expressão de um pensamento obscuro, absurdo ou agressivo. Essa definição do Outro, como ordem da linguagem, por outro lado, se articula com a que pode ser produzida a partir do Édipo<sup>5</sup>, libertando esta última de qualquer elemento imaginário (CHEMAMA, 2002, p.156).

---

função daqueles em relação aos quais é formado o desejo da criança: mãe, pai, ou mesmo, em uma dimensão de rivalidade, irmãos e irmãs (CHEMAMA, 2002, p. 156).

<sup>5</sup> **Édipo (complexo de)**. (alem.: *Ödipuskomplex*; fr.: *complexe d’OEdipe*; ing.: *OEdipus complex*). 1. Conjunto de investimentos amorosos e hostis que a criança faz sobre os pais, durante a fase fálica. 2. Processo que deve conduzir ao desaparecimento desses investimentos e sua substituição por identificações.

S Freud rapidamente observou as manifestações do complexo de Édipo e avaliou sua importância, tanto na vida da criança como no inconsciente do adulto. “Encontrei em mim e em todo lugar – escreveu ele a W. Fliess, em 1897 – sentimentos de amor por minha mãe e de ciúme de meu pai, sentimentos que são, acredito, comuns a todas as crianças pequenas”. [...] “De fato todo indivíduo conheceu essa fase, mas a recalçou”. (CHEMAMA, 2002, p.55).

Borges (2006, p. 149) coloca que, recorrer a esse termo – o Outro –, como referência para falar do universo de discursos orais e escritos das crianças, seja em relação à sala de aula ou fora dela, discursos esses que, pra ela, propiciam a entrada na escrita. Pontua que, assim como nos trabalhos de Lemos, no que se refere à Aquisição de Linguagem, buscou igualmente recursos teóricos para refletir sobre tais questões como: “O que é escrever?”, “Que relação há entre oralidade e escrita no processo de aquisição da última?”, “Em que registro se dá o ato de escrever, ou seja, quais os limites de uma explicação psicológica para esse processo?”.

Segundo essa autora, ao observar “as produções escritas das crianças, mesmo as mais iniciais, pode ser visto um jogo gráfico [...] que tem sistematicidade mesmo com efeito de *nonsense*<sup>6</sup>”. Essas escritas são diferentes das produzidas em sala de aula, que tem como objetivo a alfabetização. Por isso mesmo, tal escrita inicial, não é vista “propriamente como escrita, mas como pertinente à sua *pré-história*, como diz Vygotsky, ou como uma *escrita pré-escolar*, segundo Ferreiro”. Esses autores, ressalta Borges (2006, p.150) têm o mérito enorme de haver despertado a atenção dos estudiosos para a importância dessas primeiras produções, pois, antes de seus trabalhos serem divulgados, a escrita inicial ainda não era considerada. Embora essa escrita seja apontada, por esses autores, como importante na gênese da alfabetização, não lhe conferiram o estatuto da escrita, que “fica reservado às unidades gráficas quando já fonetizadas”. Ela coloca que a regularidade e sistematicidade dessa escrita inicial não eram vista, por eles, como um enigma, que [...]“precederia a construção formal da escrita como representação da linguagem oral”.

Partindo desse pressuposto, a autora destaca o estranhamento provocado pelas formas não categorizáveis e pela heterogeneidade nas escritas iniciais das crianças. E, nesse sentido, ao observar o que inicialmente se apresentava na escrita das crianças, pontua que, embora indeterminadas do ponto de vista categorial, implicavam certa organização e menciona Saussure ao fazer relação sobre o funcionamento dos eixos paradigmáticos e sintagmáticos (*às leis gerais da linguagem*) e a Jakobson (*às leis da metáfora e da metonímia*) (BORGES, 2006, p.151).

---

<sup>6</sup> Freud (1905, p.174) coloca que [...]o *nonsense* em um chiste é um fim em si mesmo, já que a intenção de recobrar o antigo prazer no *nonsense* está entre os motivos da elaboração do chiste.No exemplo da pag. (63), que trata de um rapaz inteligente, mas desinteressa do pelo serviço de artilharia[...] um dos seus superiores diz“Itzig, você não serve para nada . Vou lhe dá um conselho: compre um canhão e faça sua independência!” [...] conselho que pode suscitar um riso franco , é um óbvio nonsense. Aqui para Freud o conselho é um mero *nonsense*,mas um *nonsense* chistoso e um chiste excelente. Ele pergunta (p.63) como se converte um *nonsense* em chiste?E segundo ele [...] que há sentido por trás dessachistosa falta de sentido, e tal sentido é responsável pela conversão do *nonsense* em chisteFreud ressalta que é importante a leitura dos comentários,sobre os chistes , pelas autoridades na introdução (p.19). Mas para maior aprofundamento sobre os chistes se remeter ao (Volume VIII) – Os Chistes e as suas Relações com o Inconsciente (1905).

Desse modo, a autora coloca que os elementos que participam das estruturas combinatórias – o que se observou na produção de algumas crianças –, não são meros registros sensíveis (perceptuais), ou mesmo de processos cognitivos que operam sobre unidades da escrita constituída. Parodiando Barthes, diz: “que não se trata aí de uma escrita da criança, mas da criança sendo escrita pelo Outro” (BORGES, 2006, p.151).

Cada escrita é, portanto, diferente, singular, dispondo de significantes como letras, blocos de letras, advindos da sua relação com esse Outro. Para essa autora, não se pode prever, mensurar, o tempo em que cada criança entra no jogo simbólico, no jogo das significações, para assim ter acesso a escrita.

Nos exemplos trazidos por Borges (2006) ao observar as pseudo palavras que vão se fazendo e se refazendo num movimento de perder e ganhar letras, observa-se que há um comparecimento de um jogo simbólico, e de relação. Ela coloca que: “É nesse jogo relativo ao funcionamento da língua, que é possível detectar o papel do Outro: perceber quais segmentos do discurso orais e escritos do Outro que cadeias *significantes* movimentam o que já se apresenta na escrita da criança” (BORGES, 2006, p.152).

Borges (2006), trás o exemplo da menina Rãimora, à medida que as transformações em seu texto, ao longo de seu processo de alfabetização mostram (mais que outras) que elas não podem, de fato, ser vistas como produtos de sua atividade cognitiva sobre unidades positivas, atestando a singularidade de cada criança e deixando visíveis os efeitos dos textos, que circularam na sala de aula, sobre sua produção.

Assim, fora observado que, desde os primeiros traçados das letras de Rãimora, de seu nome completo, e mesmo sem saber usar todas as letras, há presença desses significantes (letras de seu nome), que marcarão o acesso dessa criança à escrita. A autora indica a surpresa causada por essas produções, em que ocorre a ressignificação recíproca de unidades, em um jogo de semelhança e dissemelhança. Composições, que paulatinamente, foram inseridas no texto dessa criança, combinando-se com Rãimora os nomes: rato e gato e outros nomes de animais, revelando que o processo de aquisição da escrita não ocorre aleatoriamente, mas na relação da criança com o discurso do outro.

Nesse sentido, observa-se que, à luz das colocações feitas, é importante mergulharmos ainda mais no entendimento do mecanismo de escrever das crianças, considerando o discurso que as cercam.

Para isso, abordaremos a gênese da escrita alfabética, de acordo com Gérard Pommier (2011a). É importante ressaltar que essa abordagem possui como eixo, a noção psicanalítica

de recalque<sup>7</sup>, com sua outra face: o retorno do recalçado, sendo, portanto, em torno de tal noção que versarão nossas considerações sobre o referido tema. Chemama (2002, p. 185) coloca que: “o recalçado é representante psíquico, traço mnésico, ou lembrança que sofreu recalçamento no inconsciente”.

Lier-DeVitto e Arantes (2011) sublinham que Pommier, em sua abordagem, ao recorrer à história oficial da escrita, para interpretá-la e entender seus movimentos, debruça-se no texto freudiano *Totem e Tabu*<sup>8</sup> para, assim, poder fazer uma ponte no que se refere ao nascimento da escrita e o seu renascimento para cada criança: menciona a destruição das figuras dos deuses a qual é representada pela morte simbólica do totem mencionado como a interdição que ocorre no processo de travessia do complexo de Édipo pela criança. Dessa forma, ele marca a relação entre *desenho e a escrita*, e pontua que essa relação é bastante complexa, e que só depois de várias transformações, o desenho cede a um traçado significante – o de *letras*.

Pommier (2011a) nos mostra que, quando a escrita eclode, há um esquecimento, um recalçamento da imagem. Para ele, os primeiros desenhos de uma criança representam fantasias, que serão recalçados e depois retornarão como letras. O autor mostra que Pedagogia e Psicanálise parecem convergir quando pontuam que nos momentos iniciais, *escrita e desenho* não apresentam distinção; destaca, entretanto, a diferença na condição de que, para a Psicanálise, o processo é inconsciente e não uma construção cognitiva.

De acordo com o mencionado autor, na história da escrita, há um momento crítico: quando há o apagamento de figuras nas representações hieroglíficas, isto é, o recalçamento do valor icônico e destacamento do valor sonoro, na composição das sequências. Segundo ele, os hieróglifos egípcios eram rebus e, a partir da proibição, nessa escrita, da imagem dos deuses, há o surgimento da consoante. Assim, essa escrita consonântica eclode diante da proibição das

<sup>7</sup> **Recalçamento ou recalque**, s.m (alem.: *Verdrängung*; fr.: *refoulement*; ing.: *repression*). Processo de afastamento das pulsões às quais é rejeitado o acesso à consciência (CHEMAMA, 2002, p.185)

<sup>8</sup> **Totem**- *Via de regra é um animal (comível, inofensivo, ou perigoso e temido e mais raramente um vegetal ou um fenômeno natural (como a chuva ou a água), que mantém relação peculiar com todo o clã. [...] o totem é o antepassado comum do clã; ao mesmo tempo, é o seu espírito guardião e auxiliar, que lhe envia oráculos, e embora perigoso para os outros, reconhece e poupa os seus próprios filhos. [...] O caráter totêmico é inerente, não apenas a algum animal ou entidade individual, mas todos os indivíduos de uma determinada classe. [...] Em quase todos os lugares em que encontramos totens, encontramos também uma lei contra as relações sexuais entre pessoas do mesmo totem e, conseqüentemente, contra o seu casamento* (FREUD, 1913-1914, p.22-23).

**Tabu**- É um termo polinésio. [...] o significado de ‘tabu’ diverge em dois sentidos contrários. Para nós significa, por um lado, ‘sagrado’, ‘consagrado’, e, por outro, ‘misterioso’, ‘perigoso’, ‘proibido’, impuro. O inverso de ‘tabu’ em polinésio é ‘*noa*’ que significa ‘comum’ ou ‘geralmente acessível. Assim ‘tabu’ traz em si um sentido de algo inabordável, sendo principalmente expresso em proibições e restrições. [...] As proibições em ‘tabus’ não têm fundamentos e são de origem desconhecida. [...] as mais antigas e importantes proibições ligadas aos tabus são as duas leis básicas do totemismo: não matar o animal totêmico e evitar relações sexuais com membros do clã totêmico do sexo oposto (FREUD, 1913-1914, p 37-49).



representações figurativas. Isso implica que a origem das letras se deu com o apagamento da figura nos rebus. Para esse autor, a escrita alfabética passou por um “*duplo apagamento; da figura e da imagem da letra – por isso a articulação em palavras e textos*” (POMMIER apud LIER-DEVITTO; ARANTES, 2011, p.9).

Pommier, faz a relação desse duplo apagamento aos dois tempos lógicos de Freud: *recalcamento originário* “essa força indeterminada que comanda as necessidades, vontades, desejos”, e “*recalcamento secundário*” que afasta as representações derivadas do representante recalcado. Ele reforça que (1) *o apagamento da imagem* está relacionado ao recalcamento primário e (2) que o secundário, refere-se ao *apagamento da relação entre imagem sonora e imagem visual* (POMMIER apud LIER-DEVITTO; ARANTES, 2011,p.10). Diante dessa pontuação, ele afirma que, sem esse segundo recalcamento, os signos seriam “*vistos*”, mas não “*lidos*”.

Chemama (2002, p. 185) distingue dois termos trazidos para o português, por recalcamento: “*Unterdrückung*, que significa, literalmente “repressão” e testemunha o impulso subjacente e ativo do elemento reprimido, e *Verdrängung*, traduzido geralmente por “*recalcamento*” mas para o qual seria mais conveniente a denominação *posto de lado*”.

Esse autor pontua que: “O recalcamento originário é o afastamento de uma significação, a qual, em virtude da castração, não é aceita pelo consciente: a significação simbólica suportada pelo falo, objeto imaginário” (CHEMAMA, 2002, p.185).

Posteriormente, intervém o recalcamento propriamente dito que é o: “recalcamento das pulsões oral, anal, escópica e invocante, ou seja, de todas as pulsões ligadas aos orifícios reais do corpo. O recalcamento originário as arrasta consigo, ao sexualizá-las. Exige que sejam postas de lado” (CHEMAMA, 2002, p.185).

Lier-DeVitto e Arantes (2011, p. 10) destacam que o caminho até o alfabetismo depende de recalcaamentos/apagamentos, como pontua Pommier (2011a). Para esse autor, a passagem para o alfabetismo não ocorrerá enquanto persistir, na escrita, um valor icônico. Uma longa história da escrita precede o momento em que uma criança se apropria dos signos alfabéticos.

Esse autor ressalta que a antecedência do desenho sobre a letra é evidente na criança e pontua que:

Esses desenhos são o suporte de histórias que ela conta a si mesma até o momento em que a narração comporta um elemento impossível de representar pelo desenho. É nesse momento que aparece a necessidade de escrever. É assim que, em geral, as primeiras letras representam o nome próprio e, através dele, o problema que o complexo de Édipo instaura. (POMMIER, 2011a, p.18).

Coloca, então, que desenho e letra não são duas ordens de grafia separadas, mas a segunda se desarticula da primeira e, para ele, a escrita propriamente dita só começa quando a letra não representa mais nada e, assim, passa a ter significado: saindo do desenho para ser grafismo significativo. Segundo esse autor, na fase dessa transição, desse corte; a criança passa a usar, escrever uma letra, como se fosse sílaba durante certo período, e frisa que isso não acontece de forma consciente nem fora ensinada por métodos pedagógicos. É importante compreender então que:

Se considerarmos tais documentações sem uma cautela psicanalítica, tudo se passa como se uma hipótese silábica espontânea se encontrasse pouco a pouco, desestabilizada, por certo número de incompatibilidades que levam, finalmente, a isolar a letra. (POMMIER 2011a, p.18).

Coloca ainda que o caminho em direção ao alfabetismo não só diz respeito ao apagamento da imagem como já pontuado– *“em prol da sílaba, depois da literalidade, mas também mostra que o som não deve ser tomado como o equivalente do signo escrito”* (POMMIER 2011a, p.19).

Nesse sentido, ressalta que “a clínica permite assegurar que a condição de possibilidade desse apagamento do valor pictórico é comandada pelo recalçamento quer dizer pelo complexo de Édipo” (POMMIER, 2011a, p.20). Para ele a letra da escrita é uma formação do inconsciente de pleno direito. Sublinha ainda, que a criança ao grafar, esboçar esse grafite, ela se representa e, em primeira instância, faz a representação aqui, de seus sonhos. Ele coloca que, apesar de sabermos que nossos sonhos são esquecidos por estarem representados num gozo que escondemos indaga: “do mesmo modo, se os primeiros desenhos possuem um valor idêntico ao dos sonhos, não serão também vítimas de um recalçamento cujo resto será escrita”? (POMMIER, 2011a, p.20).

Para o autor, o desenvolvimento das técnicas de escrita se articula aos processos de recalçamento e de retorno do recalcado. Coloca que, além do lapso e dos sonhos, “por extensão e em virtude de serem legíveis”, todas as formações do inconsciente apresentam uma estrutura literal (POMMIER, 2011a,p.22). Por conseguinte, o sintoma é uma letra, isso porque:

Existe essa equivalência generalizada entre as formações do inconsciente com a instância da letra que a psicanálise tem um efeito terapêutico: no nível languageiro, toda ação sobre a letra durante o tratamento terá, graças a essa equivalência, um eco no corpo (POMMIER, 2011, p.22).

Para Pommier (2011a, p.26), “um lapso diz respeito, por exemplo, a um fenômeno, que se escuta no que se diz,”mas antes de se reconhecer nele um significado, precisa-se de um

tempo de reflexão. Isso também ocorre, “numa imagem de sonho, ou de um sintoma, que às vezes, não ocorre nenhum sentido que se possa evidenciar”. Ele coloca que, se a imagem de sonho ou o sintoma formam “*letras*”, nelas não há uma sonorização, mas apenas o escrito, uma grafia; ela se definirá somente pelo recalçamento que denota. Para esse autor, “alguma coisa” que foi recalçada, abre caminho sob uma forma literal: “*que isso se ouça no que se diz*’ (como o lapsos), ‘*que se mostre*’ (como no sonho) ou ‘*que se escreva no corpo*’ (como o sintoma)”.

Nessa perspectiva, conceber a letra antes da escrita propriamente dita, segundo o mencionado autor, parece difícil de imaginar, pois parece que só aprendemos a isolar letras a partir de palavras da língua, para fins únicos de comunicação. No entanto, a psicanálise mostra, ao contrário, que a instância da letra, consubstancial à fala, testemunha um recalçamento, onde nossas lembranças se dissolvem, sabendo-se que o que ocorre é o recalque do gozo<sup>9</sup> do corpo. Chemama (2002, p.90-91) coloca que

A psicanálise freudiana e lacaniana propõe a originalidade do conceito de gozo, pelo próprio fato de que nosso desejo está constituído pela nossa relação com as palavras [...]. Como o demonstra Lacan, o gozo não pode ser concebido como satisfação de uma necessidade, trazida por um objeto que preencheria. Apenas o termo “gozo” e ele é *interdito*, não no sentido fácil, onde seria barrado por censores, ele é *inter-dito*, ou seja, é feito do próprio tecido da linguagem, onde o desejo encontra seu impacto e suas regras [...]. Esse lugar linguagem é chamado, por Lacan, de grande Outro, e toda dificuldade do termo “gozo” vem de sua relação com esse grande Outro não-representável, lugar da cadeia significante [...] tal como a psicanálise o apresenta: não apenas segundo um ideal de plenitude absoluta, nem segundo a inclinação perversa, que procura capturar o gozo imaginado de um Outro subjetivado, mas segundo uma incompletude ligada ao fato de que a “linguagem é uma textura, e não um ser.

Assim: “moramos nesse arcabouço orgânico que nos foi de início estrangeiro e que continua a ser esse lugar de asilo ao qual estamos mais ou menos habituados: aparência cujos contornos o olhar de outrem ou o espelho permitem verificar” (POMMIER, 2011a, p.26).

Para Chemama (2002, p. 185), o que o recalçamento põe de lado e mantém afastado do consciente, aquilo que poderá provocar um desprazer. Porém: – observa Freud – “antes de um tal nível de organização psíquica, os outros destinos pulsionais, como transformação em seu contrário ou o retorno contra a própria pessoa, irão levar a cabo a tarefa de defesa contra as incitações pulsionais”.

Diante de suas afirmações, Pommier (2011a, p.27), coloca que nos primeiros desenhos

<sup>9</sup> Para Chemama (2002, p. 90) o gozo corresponde a “Diferentes relações com a satisfação que um sujeito desejante e falante pode esperar e experimentar, no uso de um objeto desejado. Que o sujeito desejante fale, que ele seja, como o disse J. Lacan, um ser que fala, um “falasser”, implica que a relação com o objeto não seja imediata. Essa não-immediatez não é redutível ao acesso possível ou impossível ao objeto desejado, e o que distingue o gozo do prazer não se decide pelo fato de se misturarem, à satisfação, a espera, a frustração, a perda, o luto, a tensão, a dor, enfim”.

de uma criança, fica evidenciada a falta de jeito e erros das representações desse corpo. Que essas são tão repetitivas que não se pode atribuir à falta de habilidades.

Ele coloca que as crianças continuam além de sua faixa etária, traçando as mesmas grafias, com um tipo de traçado peculiar e repetitivo, traçando assim o que por ele é chamado – um “*corpo psíquico*”, isto é:

O arcabouço mental de uma presença que, por lhes ser própria, não lhes escapa menos, seja porque só conseguem limitá-lo tardiamente, seja porque os órgãos de percepção (coextensivos, além do mundo exterior, ao desejo do Outro) tomem tais proporções, que esse corpo figurado se encontre reduzido a uma cabeça (nariz, olhos, boca, orelhas, sobre uma bola gigante de onde partem embriões de braços e de pernas) (POMMIER, 2011a, p.27).

Diz o autor que esses primeiros desenhos do corpo psíquico, ocorrem pelo desejo de existir, pois esse é um ato de fé; a esperança de que esse corpo exista, apesar do que é recalcado. As primeiras caricaturas nos desenhos infantis trazem as marcas do recalçamento na mesma proporção do interdito que pesa sobre o corpo.

Pommier (2011a, p. 28), destaca que a escrita se apresenta de formas diversas, como mostram a variabilidade do sonho ou a plasticidade do sintoma, por que: “o hieróglifo do sonho, instância da letra no inconsciente, se desenha, então, graças a essa literalidade de um corpo que foi, aliás privado desde sempre de qualquer forma precisa, já que sua aparência esteve sempre “tomada no Outro, e recalcada desde nosso nascimento”.

Destaca também que, hoje, há uma tendência de ver em uma letra do alfabeto certo signo, escrito em uma correspondência relativamente unívoca com certo som. No entanto, para ele essa suposta similaridade entre letra e som parece de um manejo “mais cômodo, do que a operação que consiste em falar” (POMMIER, 2011a, p.28). Coloca que pronunciar uma palavra de acordo com o som de cada letra para ele é uma ação difícilima. E conclui dizendo que:

Quem quer que saiba falar deveria poder escrever, ao menos tão facilmente como se expressa, [...] Ora, a desproporção existente entre a capacidade de falar e a aptidão para escrever; o acontecimento da patologia da aprendizagem da escrita ou a dificuldade de escrever (da maior parte daqueles que, em princípio, sabem escrever) mostram que a adequação do som e do signo é somente o resultado aparente de um processo complexo (POMMIER, 2011a, p.28).

Segundo esse autor, qualquer forma de escrita estará relacionada à imagem do nosso corpo, porque o gozo esteve “fora de nós a mercê de uma mãe que foi nosso primeiro universo”. Isso também ocorre com a leitura, pois a criança estará sempre propensa a expressar ou mesmo grafar aquilo com o que ela se parece, com quem ama. Pommier (2011a, p. 28), ressalta também que essa impossibilidade de ler escrever podem ser impedidas por

esse amor e, para que a criança se desloque da imagem, precisa transitar por uma trajetória de um suposto ódio; o do recalque. Dessa forma, surgirá a literalidade da imagem.

Pommier (2011a, p.30), ao abordar a relação entre letra da escrita e a instância da letra no inconsciente atribui-lhe dois lados ao dizer que:

Com efeito, a letra não provém só do recalçamento de um deles, ela funciona também do outro lado, como retorno do recalçado. Esse duplo valor da letra aparece se levantamos essa questão: como distinguir as letras que juntas formam palavras, e aquelas que, isoladas, constituem um retorno do recalçado? (POMMIER, 2011a, p.30).

Após ter diferenciado a fala e a letra, Pommier (2011a, p 31), diz que mais um problema se apresenta: “é que o conjunto de uma frase se compõe de letras suscetíveis de serem escritas”. E se as letras se interligam quando na formação de vocábulos, segundo ele, formam uma significação a serviço do recalçamento.

Assim, pontua que “o que se pode ler está ligado e, nesse caso, o valor de imagem se esquece no que se escuta”. E quando, ao contrário, ele diz: “o que é desligado resgata o gozo recalçado. A letra constitui ao mesmo tempo, o que pode significar, quando está ligada, e apresenta também o gozo, desde que esteja isolada” (POMMIER, 2011a, p.31).

Diante dessa abordagem, pode-se compreender que, segundo esse autor, a entrada da criança no alfabetismo, dependerá de recalçamento/apagamento. Em outras palavras, ela está intrinsecamente ligada às representações de imagens e, para que alcance o alfabetismo, será necessário o desprender-se do icônico, da imagem que se representa na escrita. Para ele, letra e som não apresentam a mesma “identidade”, pontuando que a aptidão do falar e do escrever são desproporcionais.

## **2.2 Dificuldades na escrita da criança**

Diante das dificuldades que permeiam o universo infantil, na área da escrita, principalmente no que se refere às dificuldades que as crianças têm em se expressar, é que tentaremos buscar formas de abordar e compreender melhor fenômenos que inquietam pesquisadores, não só da Educação e Linguística, mas todos que trabalham com as dificuldades que afetam crianças, no que se refere ao tema em pauta.

### *2.2.1 A escrita sintomática e o jogo significante*

Lier-DeVitto e Andrade (2011) trazem à tona uma discussão sobre problemas de

leitura e escrita que chegam a sua clínica. Mostram também a forma de como essas crianças são tradicionalmente analisadas, por suas “*produções desviantes*” Lier-DeVitto e Andrade (2011, p. 95). Aproveitam, então, para abordar uma nova perspectiva de criticidade apoiadas no reconhecimento do *jogo significante* que conduz a relação da criança com a escrita. E para que se instaure essa relação, as autoras citadas fazem uma releitura de Saussure e colocam que, essa posição assumida por elas, não tem como objetivo desenvolver críticas a outras visões, nem alcançar o que todos os materiais clínicos deixam ou geram como formas de desvendar o que se busca. Ficando evidenciado quando sublinham que a posição teórica assumida é: “uma posição alinhada à leitura particular de Saussure, que considera a articulação tensa entre funcionamento da língua na fala escrita e que dá lugar a uma reflexão sobre o sujeito, que implica a hipótese do inconsciente” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.95-96).

Lier-DeVitto e Andrade (2011, p.96), colocam que há “*indeterminação na escrita de crianças*” e que a partir desse “ponto nuclear” serão contemplados outros temas como: “A relação fala-escrita que comporta ela mesma a densidade de temas como o da relação percepção-representação, que é um marcador de fronteiras teóricas e clínicas”.

Segundo essas autoras, os estudos voltados para a escrita de crianças tanto em práticas clínicas como por psicopedagogos, fonoaudiólogos e linguistas, levam esses a supor que falhas e desvios no processo de aquisição de escrita, são dificuldades próprias da criança. Esses profissionais, segundo as autoras, assumem que a escrita “*tem o estatuto de representação gráfica de pauta sonora da linguagem*” e que a aquisição da escrita seria em decorrência de uma *construção “conceitual da relação fonema-grafema”* que ocorreria em situação escolar (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 96) e, partindo dessa suposição, é que ocorrem os encaminhamentos às clínicas de acompanhamentos psicopedagógicos e fonoaudiológicos.

Como fora dito, se o insucesso é atribuído à criança na alfabetização, ao chegar, na clínica fonoaudiológica principalmente, pontuam Lier-DeVitto e Andrade(2011), é que essa suposição ganha força, quando voltada à ordem perceptual e/ou cognitiva. As autoras pontuam que essa concepção se fortalece, ao se voltar para os diagnósticos fonoaudiológicos que têm embasamento derivado da concepção centrada em capacidade de indivíduos, da noção de escrita como representação, noção que como afirma Andrade (apud LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 97): é bem ajustada à idéia de que a “*linguagem é diretamente acessível/transmissível: um objeto que pode, por isso, ser naturalmente apreendido/aprendido por um indivíduo devidamente dotado de capacidades cognitivo-perceptuais*”.

Lier-DeVitto e Andrade (2011) sublinham que a “idéia de transparência entre o perceptual e o linguístico” supõe uma lógica dualista da relação sujeito-linguagem: “de um lado, tem-se um sujeito dotado de capacidades perceptuais e mentais suficientes para *apreender e segmentar o objeto* e, de outro lado, tem-se um objeto com propriedades discerníveis e disponíveis para serem internalizadas” (LIER- DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.97-98).

Para essas autoras, “não é diferente o que se vê acontecer na abordagem fala/escrita”, e são essas capacidades perceptuais e cognitivas, que caracteriza o sujeito epistêmico (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.98). Mas, elas colocam que “correlacionar tais realidades e unidades psicológicas, expõe inconsistência teórica, isto é, há difusão de um ponto de vista que não encontra apoio em justificativas empíricas ou no testemunho da clínica”(LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011, p.98). Colocam, ainda, que:

A assunção da transparência do mundo e do outro, para a criança, é instituída no interior da epistemologia sujeito-objeto. O mesmo acontece com o peso atribuído à idéia de representação, vista como produto de internalização daquilo que foi antes percebido/recortado (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.98).

Diante do que fora ressaltado, para as autoras, o foco é avaliar que:

Se a “transparência de unidades da matéria acústica (que chega a criança como um fluxo contínuo )não é questionada, menos ainda o é a transparência da matéria gráfica (que a criança recebe numa pauta demarcada:com intervalos segmentos e sinais estáveis)” (LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011, p.99).

Assim, pode-se compreender que: a escrita segundo Lier-DeVitto e Andrade(2011,p.99), é “erigida, nesse contexto, como representação de segunda ordem, ou seja, representação gráfica de uma representação sonora do mundo”. No entanto, ao tomarem distância dessa concepção cronificada de linguagem como representação e da criança como instância orgânico-cognitiva, é que Lier-DeVitto e Andrade (2011) vêm explicitar uma direção teórica alternativa que fundamente uma direção. Nesse sentido, abordam a questão sobre o jogo significativo e se colocam trazendo à tona, Ferdinand Saussure e a fundação da linguística como ciência moderna.

Lier-DeVitto e Andrade (2011, p.100),pontuam que “Saussure rompe a longa tradição de estudo linguístico que, embora voltada para *os fatos de língua (faitsde langue)*, não chegou a instituir um objeto científico”.

Colocam que “Saussure estabelece o primado do teórico ao criar a Língua e produz uma descontinuidade no campo, reconhecida como *La coupuresaussurienne*”(LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.100).

Lier-DeVitto e Andrade (2011) afirmam que a obra saussuriana “representa não a continuação nem a convergência, mas o *ponto de fuga* em relação aos estudos anteriores”. (RODRIGUES, 1975apud LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 100) e, ainda citando esse autor, elas destacam: “A grande novidade de Saussure será justamente a de rejeitar a visão de um “objeto dado” e postular uma nova perspectiva teórica: o objeto linguístico não é o objeto-dado, mas ‘objeto posto’, constituído, produzido pelo trabalho de investigação” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 100).

As autoras colocam que, a partir desse objeto posto, é implementado um raciocínio dedutivo no campo da linguagem, pois as línguas deixam de ser uma realidade, um objeto que, até então, era desvendado pela percepção e pela observação: A ciência da linguagem nasce do afastamento de métodos indutivos e de sua crença no poder da observação (segmentação/generalização). E citam que: “Saussure suspeitou da positividade de unidades elementares dadas e foi em direção à explicitação de sua determinação enquanto *efeito de relações* numa cadeia concreta de significantes”(LEMOS; LIER-DEVITTO; ANDRADE; SILVEIRA, 2004 apud LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.101).

Nesse sentido, Lier-DeVitto e Andrade (2011), enfatizam que, aqui, está o ponto central desse trabalho, e que à luz dos escritos de Saussure, no que se referem as “unidades de relação”, farão menção ao “jogo significante”.

Saussure, segundo essas autoras discorrem sobre a problemática das unidades, observou que: “a língua *não* se apresenta como um conjunto de signos delimitados de antemão, dos quais bastasse estudar as significações e a disposição” (apud LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.101).

Colocam ainda que esse autor reconhece “a determinação de unidades como um problema complexo, e que não são categorias abstratas; são concretas, embora não sejam transparentes”. Pontuam também que a saída “que ele oferece para o problema da delimitação das unidades é pelo aspecto de valor” (SAUSSURE apud LIER-DEVITTO; ANDRADE 2011, p.102). Como, inicialmente, focam na reviravolta introduzida no ambiente de estudo sobre a linguagem principalmente no que se refere “à tensão língua-fala”. Elas colocam que “a fala em Saussure está presente em todos os passos de sua reflexão, invocada de modos diversos, tendo diferentes funções na arquitetura teórica” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.103).

As autoras vêm informar que “Saussure funda a ciência da linguagem ao tomar o partido da língua e deixa tensões e questões – sobre a fala e sobre a relação língua-fala”, e se colocam dizendo que, para elas: “A exigência de articulação língua/fala/falante é imperativa,



uma vez que no horizonte de uma Clínica de Linguagem está a singularidade da cada falante e de cada fala/escrita sintomática” (LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011,p.103).

Colocam que “parte do esforço de articulação entre a esfera da Língua e a esfera da fala foi realizada por Jakobson (1960 e outros)” e mostram que: “ele de fato, aproximou o universal do funcionamento da Língua do particular de falas (afasia, poesia,fala da criança), mas não tocou na problemática da singularidade” (ANDRADE apud LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011,p.103).

Movimento esse que segundo essas autoras,“tem sido perseguido por Cláudia de Lemos, e por pesquisadores envolvidos com ela nessa discussão” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 103).

Na Aquisição da |Linguagem, a questão da fala, segundo Lier-DeVitto e Andrade (2011, p.103), “assume também caráter essencial e premente – não se pode prever, nem imaginar falas de crianças.

Afirmam que “O Interacionismo enfrenta a fala e chega ao reconhecimento do retorno, nos enunciados da criança” e retira, segundo elas, o argumento da:

*Indeterminação categorial* da fala da criança (e a impossibilidade de atribuição de conhecimento à criança). Impossibilidade que é, também, sustentada pelos erros, que indiciam distanciamento da fala do outro e, principalmente, a carência de um aparato cognitivo–perceptual guiando a relação com a linguagem (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.105).

O Interacionismo, quando apoiado nesse contexto, segundo as autoras, “aproxima-se da hipótese do inconsciente” e aborda que a criança é “*capturada*” pela linguagem. E assim pode-se concluir que nesse *universo interacionista* “não há lugar para um sujeito epistêmico e isso porque operações da Língua são implicadas na estruturação da linguagem e do sujeito” (LIER-DE VITTO; ANDRADE, 2011, p.104).

Nesse sentido, fica sublinhado que o alcance do termo *captura* no Interacionismo parte de que: “ali não se supõe à criança, nem saber prévio, nem capacidades prévias (perceptual ou cognitiva) que governem seu acesso a linguagem. Assim ficamos frente a uma criança que não é nem indivíduo da espécie (do inatismo), nem sujeito psicológico” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.104).

Essa abordagem, segundo as autoras, serve de pano de fundo teórico para que se possa compreender a “problemática” da unidade (sonora ou gráfica) e de sua indeterminação. Elas colocam que apesar das “diferenças entre as modalidades *fala e escrita*, o referencial teórico exposto não será abalado”(LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.104).

As autoras trazem exemplos clínicos, que vêm servir como pano de fundo para um

aprofundamento voltado, especificamente, para as dificuldades de leitura e escrita. Seleccionamos um desses exemplos: o que envolve a escrita de uma criança de sete anos, cujas produções, segundo elas, apresentavam-se:

- ✓ Reduzidas ao próprio nome, a fragmentos gráficos vinculados a textos/temas de videogames (Mário Bros, Nintendo, 007 etc. )
- ✓ Cristalizadas, aprisionadas, iguais aos seus traçados, que mesmo contendo letras, e concebendo o que é palavra, não adquiriam valor de escrita.
- ✓ Com características de desenho, espalhadas aleatoriamente pelo papel
- ✓ **Parte do traçado do próprio nome** – é fixa repetitiva e rígida – com característica de semblante. Esse “nome próprio” não tem a mobilidade e circulação da matéria significativa.

Essas características, segundo as autoras, perduram por meses. No entanto, surgem as primeiras descristalizações, em três segmentos abordados quando:

1. O menino começa a escrever: **NINTENDOO**  
**S**  
**LUIZMARIO**

Sendo evidenciado quando a terapeuta observa que: “as primeiras descristalizações que dão margem a uma mobilidade significativa apreensível nos acréscimos “Nintendo” e na segmentação/reconexão de segmento dos nomes que foram desmembrados” (LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011, p.108).

2. Em seguida a criança escreve em outro papel:

**MARIO007**  
**LUIZMAZE**

Depois, da criança grafar “Marioo”, e depois acrescentar “7” [...] Lier-DeVitto e Andrade (2011, p. 109), pontuam que:

Esse acréscimo cria embaraço à interpretação – torna o segmento equívoco: estariam grafados dois “os” ou dois “zeros”? É fato que podemos apreender um deslizamento metonímico dos dois “o” de “Nintendoo” para “Marioo”, mas a criança acrescenta “7”.

Surge outro significativo dessa composição amalgamada (“Mariooo7”), pontua Lier-DeVitto e Andrade (2011), e perguntam: “poderíamos pensar que “007” já estava antecipado como possibilidade (in absentia) sob Nintendoo”? [...] Aliás, como a leitura da criança virá a confirmar: ele lerá “zero”, como veremos a seguir” (LIER-DEVITTO; ANDRADE,2011, p.109).

E finalizam esse segmento sublinhando que, após escrever “Marioo7”, o menino

escreve “Luiz”, como se fosse copiar [...], mas que todo esse acontecimento leva a interpretar que a criança pedia para brincar [...], em que “Zé”, invoca outra cena. (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.109).

3. A escrita da criança apresenta, como nos anteriores, duplicação:

PP3/P6R  
PEIXINHO FS  
TOMMARO

Lier-DeVitto e Andrade (2011), destacam, nesse segmento, que:

- ✓ A escrita dessa criança não é legível e já se constitui de algumas restrições da escrita constituída.
- ✓ A legibilidade da primeira sequência decorre da relação fala - escrita.
- ✓ O “3” tanto funciona como fala, bem como uma **dobradiça**, fazendo uma interligação com os segmentos anteriores (grifo nosso), impulsionando o texto a uma sequência (“POR ou P6R”) e diante disso, as autoras indagam: “não seria este um indício de que ela começa a se insinuar no intervalo entre fala e escrita? Não estaria a própria criança no lugar de dobradiça? (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.110).

Para Lier-DeVitto e Andrade (2011, p. 110), entre fala - escrita há uma intersecção, e isso ocorre devido a equivocidade imbricada nesse processo transicional da criança nesse segmento. E mostram que: “há cruzamento entre essas duas modalidades e eles são promovidos sob o regime do equívoco e não de correspondência analógicas. É ainda de equivocidade que se trata quando se aborda a instabilidade do traçado da criança”.

As autoras pontuam que as imprecisões, no traçado da criança, nesse segmento, acontecem devido à forma gráfica, quando ele escreve e deixa a dúvida quando ao se ler “O” ou “6” e também quando o “3” é grafado corrobora com essa “indeterminação”. Tal indeterminação, elas chamam de “região movediça” ao se referirem à instabilidade, quando a criança escreve letras e números (que cria dúvida ao se ler).

No que se refere ao arcabouço referido, entre as “imprecisões”, “indeterminações” e “equivocidade” dos segmentos citados, pontuam que: “Equivocidade não está ligada apenas às composições subversivas, tramadas na relação desta criança com a escrita, mas também, devem ser atribuídas à plasticidade/instabilidade do traçado impressa na substância gráfica, ela mesma” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.111).

Colocam que tentaram deduzir, através dos materiais vistos na clínica, uma abordagem teórico metodológica que tem como suporte a relação “da criança com a escrita ou com fala-

escrita” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.111). Colocam, ainda, que, diante desse arcabouço é possível afirmar que:

Os acontecimentos surpreendidos na análise apresentada tiveram lugar numa clínica que pode suportar e recolher movimentos e impasses da relação criança-linguagem, e que pode escutar, nos equívocos, índices de mudanças importantes na trajetória clínica da criança (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p. 111).

Destaca-se, assim, nessa proposta, a relação complexa entre fala e escrita (entre unidades sonoras e gráficas), nas produções da criança com dificuldades, quando, nessas produções, vem à tona marcas de imprecisão, indeterminação e, sobretudo, de equivocidade. Assim, esse efeito de equívoco impede que seja atribuído a tais produções um sentido predeterminado, ou que se possa colocá-las em categorias linguísticas. No entanto, deve ser considerado e destacado, à medida que seria indicador de que a língua está ali descrystalizando, movimentando os significantes, podendo, nesse momento, indicar mudanças.

### 2.2.2 *Problemas clínicos da escrita: a abordagem de Gérard Pommier*

Pommier (2011b) quando em seu relato sobre problemas clínicos da escrita, pontua que alguns autores ao descrever sobre esse tema, muitas vezes usam discursos de seus analisandos, isto é casos clínicos, deixando de lado o que seria contrário às mesmas. Em contrapartida, outros só encontram verdades fazendo uso desses discursos, esquecendo na maioria das vezes, que as mentiras estão inseridas de forma intencional a “essa fala”. Para ele, o que os analistas têm como observações; elementos relacionados à gênese da escrita, são abundantes, mas além do que fora citado como um entrave, há também outro fator que deve ser citado como mais uma incerteza, na análise de crianças, que é o da influência dos pais e do meio escolar.

Pommier (2011b, p.53) diz que a clínica da escrita é importante, e o que se apresenta como dificuldade oferece indicações sobre a gênese da letra. Ele traz alguns casos (como exemplos) aos quais também apresentamos como referencial, para ilustrar *a invenção da escrita*, a trajetória que cada criança deve refazer por conta própria.

Baseando-se nessa perspectiva Pommier (2011b) coloca que a criança é mais auxiliada que ensinada no meio ao qual está inserida e se apoia nas representações que acercam e a animam. Diante dessa perspectiva, ele indaga se o inconsciente na criança sabe escrever antes de lhes ser proposto, segundo regras e técnicas de sua cultura, e se os problemas

relacionados a essas representações é o que coloca em jogo, essa escrita que é investida.

A escrita iniciática, para ele, se dá dentro de um contexto social exogâmico de irmãos, onde essa iniciação ocorre no corte com o meio familiar, apesar da mesma já estar inserida numa aprendizagem que objetiva uma independência material. Nesse sentido o autor pontua que: “uma criança aprenderá a escrever ao final do seu Complexo de Édipo, quando se libertando, dele, vai estar daí em diante em condições de conceber **suas etapas**, até chegar a seu termo, quando o Símbolo a introduz no uso da escrita” (POMMIER, 2011b, p.54).

Pommier (2011b) aponta que a representação dessas etapas, às vezes, se estende por um período mais longo, quando exemplifica os desenhos que elas fazem em margens de cadernos, configurando a batalha que travaram.

Nesse contexto, o mesmo além de adicionar um fragmento clínico ao valor literal dos enigmas e dos hieróglifos do sonho, mostra o papel que neles representam as letras alfabéticas. Pommier (2011b) cita que nos sonhos parece seguir um roteiro, e que tudo ocorre de uma forma lógica e construída com algumas exceções, onde algumas correntes de pensamentos se sobrepõem, de modo que quem sonha não compreende a sequência que ocorre em seus sonhos, e isso acontece quando por condensação ou por deslocamento (ler FREUD 1915-1916, p.172-3-4).

Esse autor mostra que essa equivalência generalizada, entre formação do inconsciente e letra, constitui, aliás, o impulso mais eficaz para os sucessos terapêuticos da psicanálise e reitera: “já que basta agir sobre as letras para obter um efeito sobre os sintomas que apresentem um valor equivalente”. Ele diz ainda, que “a letra da escrita é uma formação do inconsciente de pleno direito” (POMMIER, 2011b, p.54).

Diante do que fora citado, Pommier (2011b), traz fragmentos de alguns casos:

✓ **De equivalência entre um sintoma e uma letra** - Por vários anos de inquietude uma jovem mulher desejava ter um filho com seu companheiro, M.N, que levaram-na a buscar a medicina. Nesse tempo de busca teve um sonho: “Que tinha essa particularidade de mostrar não só uma cadeia de equivalência entre a questão da paternidade, a criança e um sintoma bastante antigo, mas, além disso, de estabelecer uma correspondência entre essa cadeia e a capacidade de escrever” (POMMIER, 2011b, p.55).

Pommier (2011b, p.55), relata que nos exames ginecológicos, num dos episódios do sonho, seu marido, M.N muda de identidade, onde outro personagem toma seu lugar – figura qualificada de paterna, pois toda relação sexual com ela é proibida. E também pontua que quando na sua chegada ao consultório observa um pai brincando com seu filho. E no relato escrito de seu sonho ela observa que escrevera a palavra “pai” duas vezes no sonho, e na sala

de espera uma criança lhe mostra um livro que deve ser decifrado, sem se saber o por que. Em seguida, a médica parece preocupada, pois observa monstros no microscópio, onde espermatozóides bons lutam com os maus, redobrando aqui, a evocação da duplicidade paterna. Também existe um risco de aborto e o homem que acompanha a mulher, nervoso, pede explicações. E ela se escuta respondendo: “É um “*espectograma*”. E se pergunta após o relato o porquê de ter respondido *espectograma* substituindo por “*espermograma*”.

Pommier (2011b, p.54) chama a atenção para o número de letras nas duas palavras, desse exemplo que coincidem (12 letras), sendo que CT do primeiro nome, substitui as letras RM do segundo. Ele pontua que se como para respeitar o número de letras, a primeira palavra no sonho, tinha uma letra a menos que deveria, que por conveniência não diz *especto*, mas *espectrograma* (*sem r*), pois de acordo com o sonho *espectrograma* (com r) faz relação ao estudo do *espectro*, mas aqui não ao de fantasma ou de retorno. “A falta do R”, segundo Pommier (2011b, p.56), a conduz a um sintoma, que essa mulher apresentara até a fase adulta: quando lhe faltava a respiração, a ponto de pensar que, às vezes, iria morrer.

No entanto, Pommier (2011b, p.56) diz que um sonho anterior, permitiu que essa mulher pudesse analisar esse sintoma quando viu num balcão de bistrô, uma cuba cheia de água, onde a cabeça de uma criança boiava, e ela assistia a cena aterrorizada sem nada fazer. Uma mulher tirava o cilindro que fechava o local que a água escoava, e se via a cabeça do bebê virar e, o mesmo respirar normalmente.

Importante ressaltar que, segundo Pommier (2011b, p.56) a leitura feita desses substratos foi que a cena da água metaforizava; fazendo relação com o parto de sua mãe que fora difícil, e o cilindro (da castração materna), o balcão fazia relação com o bistrô que seu pai tinha. Assim ficou evidenciado que o espectro estava decifrado; nomeado: “esse começo do nome pelo R é como se essa letra condicionasse o começo de sua existência. Poder lê-la apresentaria o passe livre necessário para viver, e é por isso que, no primeiro sonho, uma criança pedia que um livro fosse decifrado”.

Desse mesmo modo, agora, ela pensava que a paixão por sua profissão, ensinar crianças a ler e a escrever relacionava-se a essa cadeia, onde seu pai e a necessidade de ter um filho estavam imbricados nesse contexto.

✓ **De desarticulação da escrita a partir da imagem do corpo**

Pommier (2011b, p.57), traz um caso de uma cura de criança, segundo ele, difícil de encontrar: ao qual a letra se engendra a partir do desenho. Pois é natural ver as letras surgirem, nascerem paralelamente quando na evolução dos desenhos, mas aqui é um caso raro onde há um laço entre os acontecimentos psíquicos e o nascimento das letras, enquanto

os desenhos se modificam ou desaparecem transitoriamente.

Aqui é traçado por Pommier (2011b, p.57), uma análise com uma criança de oito anos (Rachid), por Jeanne Granon-Lafond – onde ele sublinha uma sucessão de várias representações de um corpo construído em torno da pulsão escópica<sup>10</sup>. Essa criança fala pouco, e sua mãe ao qual ele tem estreita relação afetiva, é evasiva, por isso os dados da história familiar quase não foram pontuados. Seu pai os abandonou há tempo. Ele não lê nem escreve. E para que o mesmo comece a desenhar, foi necessário um mês de encontro. E quando desenhava era um tipo de olho, em forma de ameba ao qual tinha agregado, cabelos e duas pernas. E esse desenho, segundo Pommier (2011b, p. 58), se fez presentes em várias sessões.

E na continuidade do processo terapêutico segundo Pommier (2011b), vai surgindo, ainda nesse desenho, algumas significações: minha casa, que também é a da analista e que vai representando o “presente” com os vocábulos: eu-olho-jogo-casa-minha, nos finais das sessões, sinalizando seu próprio corpo, que ali ele oferece. Num segundo passo, ele pede a analista para repetir seu nome e passa “escrever” sobre o “presente” (seu desenho), signos (traçados) que segundo ele, é o seu nome, mas Pommier (2011b, p. 59) assinala:

Essa escrita não comporta letra legíveis, mas tem, no entanto, muito sentido, pois o transitivismo total que presidia até então ao dom dos presentes é, de agora em diante, orientado. Tudo se passa como se ele tivesse acabado de assinar sua própria presença, como se dissesse: “esse corpo do sonho que eu desenho, é você que o quer, e eu o assino como o seu nome”.

E nas sessões que se sucedem, fica comprovada essa interpretação, pois ele, segundo Pommier (2011b, p. 59), não desenha mais. Contenta-se, a partir daí, nas sessões, chegar e sair em silêncio, parecendo que esse assinar restabeleceu um progresso de angústia. Um mês depois, surge um desenho, na verdade um rabisco sem olho, uma mancha apenas. Mas o que chama a atenção é que o desenho, já não é para a analista, e sim “para sua mãe”. De acordo com Pommier (2011b, p. 59), sua analista não o deixa levar consigo, produzindo um corte interessante:

Impedindo a criança de levar seu desenho, a analista lhe significa a impossibilidade de um retorno a um estado anterior, o da indistinção do amor. Um período de

<sup>10</sup>No âmbito da Psicanálise, a pulsão escópica ganha destaque já em 1905, no Vol. VII – “Um caso de Histeria, Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” Freud fala de um mundo interno totalmente novo e com representações próprias onde trabalha a possibilidade do prazer no olhar. Freud (1905) toma como sendo o conceito de “pulsão” a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-lo do “estímulo”, que é produzido por excitações isoladas vindas de fora. Pulsão, portanto é um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico. A hipótese mais simples e mais indicada sobre a natureza da pulsão seria que, em si mesma, ela não possui qualidade alguma, devendo apenas ser considerada como uma medida da exigência de trabalho feita à vida anímica. (p. 159)

conflito se abre para Rachid entre um passado que o retém e um futuro que ele ignora.

Apesar de manter sua guarda, de repente vai aparecendo grafismos desconjuntados, parecendo letras, depois de um tempo de lutas, onde o olho antes que se assinava passa a se dissolver numa literalidade indistinta. Em seguida, passa a dar a primeira escrita de seu nome com letras lateralizadas ;espelhadas, invertidas. E, algumas semanas depois, Pommier (2011b, p. 61), coloca que surge a escrita de duas palavras, diferentes de seu nome que não é palavra, mas escritas várias vezes de modo incompleto, espelhadas, mas palavras, pois segundo coloca o autor: “ele as lerá em voz alta”.

✓ **A impossibilidade de escrever, e a articulação do sintoma e do fantasma-escrita fazendo sintoma do seu lugar no triângulo edipiano.**

Pommier (2011b) traz nesse caso uma dificuldade de letra que já existe diferente do caso anterior, ao qual ela se desprende do desenho.

Trata-se aqui, de uma dificuldade na leitura e na escrita, apresentada por uma criança de oito anos, que não vem se desenvolvendo, adequadamente como as crianças de sua mesma faixa etária, como pontua Pommier (2011b, p.62),- “trata-se de uma dificuldade global”-. Ele escreve letras, mas essa capacidade está relacionada ao desenhar. Ao ser solicitado a desenhar, ele faz o traçado das mesmas sem invertê-las e ao mesmo tempo memoriza o som delas. E quando solicitado a desenhar sem modelo, as espelha. Mas o que chama a atenção; e fica em destaque é que:

Se lhe mostram uma letra que parecia conhecer, alguns instantes mais tarde, ele não saberá mais lê-la. A dificuldade aumenta para os grupos de letras com as quais tem igualmente uma capacidade de memorização e de reprodução momentânea. Ele esquece a escrita das palavras ainda mais rápido que a das letras isoladas. (POMMIER, 2011b, p. 62).

Ele desenha as palavras da mesma maneira que desenha letras isoladas. Não faz a integração do processo que a compõe. Pommier (2011b) ressalta que uma palavra para essa criança, é como uma letra entre outras. E em alguns momentos ao copiá-las, ele a desenha de novo, globalmente, com um grafismo exagerado, mas conveniente, no entanto, não identifica letras que poderiam ser reproduzidas. O autor destaca que a criança não ler o que escreve, pois esse desconhecimento o leva a desenhar; traçar as letras como lhe convêm. Não faz ligação do som com o signo. Quando uma palavra lhe é apresentada Pascal procede por associação com outras palavras, que faz dessa percepção algo frequente a falhas.

O vocabulário dessa criança é rico, e Pascal do ponto de vista técnico parece saber ler e escrever pontua Pommier (2011b,p.63), mas suas expressões são marcadas por vários lapsos que ele comenta com humor, e é observado também que não compreende a ligação do som e



da imagem e das imagens entre si. Pommier (2011b, p. 63) coloca que:

Ele utiliza uma técnica global sem ter à sua disposição a noção de ligação. Trata-se então de uma resistência particular ao próprio processo de ligação, numa criança cujos processos de memorização parecem eficazes em suas outras atividades cotidianas.

Fora aqui abordado por Pommier (2011b), que nessa análise, o que se apresentou como interesse particular; surpreendente, fora que Pascal adquiriu de uma hora para outra; da noite para o dia, radicalmente, a capacidade de ligação dos signos ao some dos signos entre si. E esse processo ocorreu quando a um conjunto de letras ele dava para seu nome. E apesar de não ter sido pensado, numa “interpretação” para o que ocorrera, seu analista resolveu interpretá-lo passando a pensar que “alguma coisa” ali significava, formulava seu sintoma. Essa “alguma coisa”, pontua Pommier (2011b, p.63), era apresentado como seu nome, sua assinatura.

Para Pommier (2011b, p.63) todo esse processo estava relacionado não a ligação das letras, mas de seus pais. As dificuldades dessa ligação das letras se relacionavam a uma constelação exaustiva edipiana. Ficava evidenciado que sua incapacidade de escrever estava diretamente ligada ao interdito do incesto. O mesmo dormira com sua mãe até treze anos, e era lavado por ela, chamado constantemente para tomar banho e dormir ao seu lado, quando seu pai se ausentava. Pommier (2011b) faz esse relato para que haja uma melhor compreensão, quando ao sublinhar que a criança se escrevia, colocava-se como uma planta (uma flor). E na história dela (dele), foge para visitar um castelo quase destruído. Fica claro; sinaliza Pommier (2011b), que essa criança vegeta numa angústia de castração que o feminiza. Enquanto ele busca se libertar dessa mãe que o empanturra, faz o mesmo percurso de uma mulher (sua avó que também quer conhecer o castelo) - aqui há uma abordagem do “Édipo invertido”, uma dupla constelação edipiana, pois o seu pai esteve numa posição igual a sua (POMMIER, 2011b, p.64), pois esse foi cuidado pela sua mãe dessa mesma maneira.

Isso ficara configurado quando observado que ele vivia num mesmo espaço (terreno), dos seus familiares paternos. Pommier (2011b, p. 64), coloca diante do que observara, até então que: “o sintoma de uma criança pode revelar toda uma configuração familiar”. Para ele fazia-se necessário uma ruptura interventiva nessa relação com a mãe da criança, mas apesar da tentativa de fazê-lo progredir, sua avó censura sua mãe devido o corte nos cuidados que tinha com ele, e reassume o papel, como atraindo seu neto para si, fazendo sua higiene íntima. Diante disso, Pommier (2011b) coloca que para ela sua educação era a mais apropriada.

Pommier (2011b) pontua que quanto ao pai da criança, ela diz que quando ele não o visita, pratica esporte. E segundo esse autor, fora abordado pelo seu analisando, que esporte é

um choque, demonstrando esse choque ao desenhar corações que saem da cabeça de um homem para mostrar seu pensamento. Aqui há discorrido a história de amor do pai ausente, que tinha uma amante, há sete anos, desde que a criança tinha um ano. Nesse processo, Pascal afirma seu lugar de pai na família e ao mesmo tempo, em algumas sessões, coloca o seu desejo o do interdito que supostamente o constituiria, diz Pommier (2011b).

No decorrer da análise, fica evidenciado penosos instantes vivenciados pela criança: sua partida de férias, a morte de seu cachorro que o faz se sentir culpado...

Em outra sessão fora por ele desenhada várias letras H, nas margens dos seus desenhos. Pommier (2011b, p. 68) diz que na sua inquietude de analista, tenta analisar aquela grafia quando se pergunta se: “ele se sabe pai, querendo se identificar com o ausente, ou se ele se separa na sua dor, do mesmo modo que Édipo, inocente culpado, como o foi o Grego”.

Na sessão seguinte, Pommier (2011b, p.69) coloca que Pascal apresenta um desenho de dois homens se matando, e ao contar seu relato assina seu desenho antes de entregá-lo. Para Pommier (2011b), estava ali o nome de seu sintoma, num aglomerado de letras que ele diz ser o seu nome. E nessa assinatura, há apenas um único ponto em comum com o sobrenome do pai: o B invertido. E ao ler com ele descobre quando ao se desprender de cada letra: *Lelit y est-ce(a cama está aí)?* E quando ele confirmara o que escrevera. Para Pommier (2011) na cama residia o enigma de Pascal:

O de sua existência articulada a uma cena primitiva não figurável, tão pouco inscribível quanto às letras que ele procura escrever, que ele escreve enfim, como um cego. Ele inscreve em uma palavra uma questão que nenhuma imagem pode conter e, com uma certeza da qual ele ignora a verdade, é ao nome próprio que ele a compara (POMMIER, 2011b, p. 69).

Pommier (2011b, p. 69) coloca que Pascal pode apenas saber que seu pai não se encontra mais ali, na cama, mas ele assina graças ao seu sintoma: “Seu verdadeiro nome é seu sintoma, sua assinatura indelével. Ele traça, assim, a escrita ilegível, para ele, de um fantasma que lhe dá um lugar, mesmo quando ele não sabe a princípio, o que escreve”.

Pommier (2011b, p. 69) coloca que “o que permanece não figurável, sempre já além do desenho, articula-se inteiramente graças a uma assinatura que longe de ser necessariamente o sobrenome do pai, corresponde ao sintoma”.

Têm-se assim para Pommier (2011b) a demonstração de que apenas uma letra do saber inconsciente pode ser articulada por um conjunto de signos alfabéticos. Ele coloca que “a leitura desse conjunto decifra; pois é a partir dela que o sintoma e fantasma desligam um do outro”. Pommier (2011b) pontua também que é a indistinção do sintoma e do fantasma que tornava a letra ilegível. E sublinha que:

Essa relação da letra com o sintoma é importante, pois ela mostra que a letra não se reduz fundamentalmente ao rebus, nem ao hieróglifo – ela não é mais um som, mas as três ocorrências, tomadas juntas, procedendo de uma só e mesma origem: a perda do gozo do corpo e o corte do traço. Nesse sentido a letra não vem do fonema. Sua existência material não depende de sua função de notação fonemática mais do que de sua referência à imagem. Ela não se definirá mais pela estilização de um desenho, mas pela memória do apagamento do desenho, lembrança do recalçamento da imagem de um corpo exposto à castração (POMMIER, 2011b, p.71).

✓ **Investimento pulsional da vogal**

Diferente do caso anterior de Pascal ao qual a escrita fazia sintoma do seu lugar no triângulo edipiano, este caso traz uma dificuldade de ligação das letras entre si, pois, segundo Pommier (2011b, p.71), o investimento pulsional de certas letras, nas vogais, incomoda a ligação delas com suas vizinhas. Ele coloca que alguns autores notaram que a escrita em espelho, as translações e inversões são distorções da representação que aparecem quase exclusivamente no nível das consoantes. Pommier pontua “que esses autores notaram que a dislexia dizia respeito apenas às consoantes, no que concerne à escrita de letras isoladas” (POMMIER, 2011b, p.71-72). No entanto destaca que essa afirmação deixa de ser verdade a partir do momento que se percebe a ligação em uma sílaba ou em uma palavra, já que a lateralização inverterá o sentido da escrita, incluindo as vogais (p.72). Pommier (2011, p. 72) coloca que essa observação tem muito valor, pois corrobora um traço de história da escrita: “As consoantes foram de início as únicas letras, a escrita da lei, no sentido do recalçamento que tem por objeto o gozo vocal”.

Pommier (2011b) sublinha que as consoantes necessitam, para serem pronunciadas separadamente, do emprego de várias letras como exemplifica na escrita da letra N (ene). A consoante, dificilmente audível sem a ajuda das vogais, só se isola na escrita. A consoante nunca é isolada como letra pela fala, no entanto as vogais, podem ser pronunciadas separadamente, da forma como são escritas. Diferente do exemplo anterior de Pascal ao qual a escrita fazia sintoma do seu lugar no triângulo edipiano, essa exemplificação trás uma dificuldade de ligação das letras entre si. Pois segundo Pommier (2011b, p.71) o investimento pulsional de certas letras, nas vogais, incomoda a ligação delas com suas vizinhas. Ele coloca que alguns autores notaram que a escrita em espelho, as translações e inversões são distorções da representação que aparecem quase exclusivamente no nível das consoantes. Bem como pontua “que esses autores notaram que a dislexia dizia respeito apenas às consoantes, no que concerne à escrita de letras isoladas” (POMMIER, 2011b, p.71-72). No entanto ele destaca que essa afirmação deixa de ser verdade a partir do momento que se percebe a ligação em uma sílaba ou em uma palavra

O fluxo vocálico, diz Pommier (2011b, p.72) “quando nada o detém, formaliza a infinidade do gozo sonoro e, mais além o mundo de correspondência das sensações corporais, como exemplifica: A preto, E branco, I vermelho: apenas as vogais possuem cores”. Para isolar um som puro as vogais serão convenientes. E essas letras poderão materializar o objeto da pulsão vocal. Pommier (2011, p. 72) diz que: “Essa relação com a pulsão situa as vogais como letras “maternas”, que as consoantes (escrita da lei )organiza progressivamente no momento do acesso a linguagem”.

Pommier (2011b, p. 72) destaca que “Se o Outro parece ser, quanto a isso, mais vocálico, enquanto o consonântico convém ao pai; a formação das sílabas vai se colocar como um problema de ligação da vogal e da consoante”.

Nesse sentido, Pommier (2011b, p. 72) corrobora essa pontuação quando diz, “que a união das letras faz cena primitiva e a atividade de escrever, assim como a de ler , coloca em jogo o gozo que essa união comporta, simbolizada pela existência da criança”.

#### ✓ **Pesadelos e insônias – Materialização da Escrita**

Neste caso clínico, também diferente dos anteriores, a criança, Maria de sete anos, se apresenta ao consultório, não pelas suas dificuldades em ler e escrever que fora observada bem depois, como pontua o autor, mas com a queixa trazida por sua mãe, devido a seus pesadelos e insônias.

Pommier (2011b) frisa que ela não consegue adormecer a não ser na cama de seus pais, ocupando o lugar de seu pai, que há muito se encontra ausente. E sua mãe devido o peso de sua filha, cada vez mais, sente dificuldade em transportá-la ao seu quarto.

Pommier (2011b, p.73) destaca que Maria está fazendo o caminho de formar convenientemente as letras e o que se apresenta para ele como dificuldade parece ser um pequeno retardo em relação a sua faixa etária. Segundo ele, ela começará a escrever e ler em pouco tempo. No entanto, pontua observar que quando ela escreve de forma espontânea, letras nas margens de seus desenhos, as vogais **a**, **o** e **e** são centralizadas por um ponto, e o pingo da letra **i** é transformado em círculo e é, também centralizado, por um ponto. Pommier (2011b, p. 73) diz que Maria explica as letras modificadas, como olhos que a olham. Ele diz se impressionar com essa “materialização da escrita”, ficando evidenciado o terror de ser olhada por monstros que ela não vê, impedindo-a de adormecer sem luz. Como se o escuro fosse o monstro, que a colocaria em risco de dissolver seu corpo. E diante disso, ele levanta a hipótese de Maria fixar nesses pontos que ela grafa, um suposto ponto onipresente que a aterroriza. E assim, as vogais nessa posição de olhá-la, observá-la estão fadadas a não mais formarem palavras. E ele pontua: “A letra reduzida ao objeto da pulsão torna a escrita um

pesadelo, na medida em que, contrariamente às escritas semíticas, nosso alfabeto não pula as vogais” (POMMIER, 2011b, p.73).

Pommier (2011b, p. 73) indaga: “E se uma confusão se instaura entre o objeto da pulsão e a letra: não se tornará a letra equivalente a um objeto fóbico?”

Maria começaria a ler e escrever algumas semanas mais tarde, coloca Pommier (2011b, p.73), ele frisa que, isso ocorreu sem a sua intervenção e sem suas conversas. Ele especifica que seus pesadelos e insônias a despeito dessa observação persistiam. Ele observa que nesse processo, as vogais já não tinham os olhos; pontos que a observavam; apenas o **i**, permanecia com um pingo em forma de círculo ao qual ele destaca que é marca frequente, nas meninas.

Pommier (2011b, p. 73) aborda que, apesar de suas conversas com Maria sobre suas escritas, ficava claro que para se ligar as outras letras, “as vogais haviam deixado de ser equivalentes ao objeto da pulsão escópica”. Ele pontua que:

Tal deslocamento era uma condição necessária pois, assim como as imagens, enquanto as letras representam o próprio corpo(o objeto da pulsão tendo dado sua forma a esse corpo), elas não podem se unir. Esse deslocamento da vogal e da pulsão (ou da imagem do corpo) parece se produzir paralelamente à sedação ou ao deslocamento das fobias de criança (POMMIER, 2011b, p.73).

Pommier (2011b) aborda que o objeto da pulsão permanece exterior a literalidade do saber inconsciente: ele não pode ser incluído nas condições das quais resulta. Para ele, se as fobias nas crianças persistem na proporção de uma angústia de castração materna, as letras não se distinguem da pulsão, pois a escrita do saber inconsciente só modeliza as letras alfabéticas sem essas fobias (POMMIER, 2011, p.74). E finaliza destacando que esse é motivo, pelo qual as dificuldades estão mais relacionadas às consoantes do que às vogais.

### 3 METODOLOGIA

Diante do abordado nos objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada possui natureza essencialmente qualitativa e interpretativa, posto que, consiste numa identificação e abordagem das dificuldades apresentadas pela criança em suas produções escritas.

Trata-se, nesta investigação, baseando-nos em Nasio (2001, apud MELO, 2013), de um Estudo de Caso o qual, segundo esse autor, consiste em um método que possui três funções: a função didática, a função metafórica e a função heurística. A função didática do caso consiste em sua capacidade de transmitir ao leitor. Assim, segundo o autor, o leitor vai da “*cena à ideia, do concreto ao abstrato*” (p.13); em outros termos, a partir da leitura de um caso prático podem-se visualizar melhor alguns conceitos teóricos e elaborar outros.

No que se refere à função metafórica, o autor defende, pensando nos grandes casos da psicanálise, que, muitas vezes, o caso estabelece uma relação tal, com o conceito que se torna metáfora dele e diz: “*é frequente [...] a observação clínica e o conceito que ela ilustra estarem tão intimamente imbricados, que a observação substitui um conceito e se torna metáfora dele*” (p.16). Dessa maneira, podemos ver, por exemplo, “o caso Schreber” que se tornou metáfora da psicose.

Finalmente, Nasio (2001, p.17) destaca a função heurística do caso. Essa função se refere à capacidade que um caso possui de ser gerador de novos conceitos, o que vai além de suas funções didáticas e metafóricas. Assim, diz o autor: “*Às vezes, a fecundidade do caso é tão frutífera, que vemos proliferarem novas hipóteses que enriquecem; adensam a trama da teoria*”.

Diante do que foi apresentado acima, podemos justificar a utilização do estudo de caso nessa investigação.

Participante:

Selecionamos uma criança sem comprometimento neurológico que apresenta dificuldade em suas produções escritas.

Escolhemos a criança-participante desta pesquisa, de dez anos cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, cujas produções escritas precisavam ser observadas, pelo fato de estarem aquém, considerando a sua idade ou o nível da sala, na qual está inserida. Essa criança apresentou defasagem em seus ditados, elaborações de textos, ortografia e grafismo, respeito a margens e linhas, tanto no momento de ler e do escrever quando fora solicitada.

Em virtude de se tratar de um sujeito humano, uma criança, com as mencionadas

dificuldades em suas produções escritas e verbais, submetemos este Projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica.

Procedimento:

O *corpus* foi constituído por:

Produções escritas da criança que foram obtidas por meio de uma solicitação à família, e de uma solicitação à criança, pela investigadora, a fim de que produzisse textos escritos.

Como fonte secundária de resultados da pesquisa, foram obtidos discursos do outro (colégio: coordenadora, secretária, diretor e professora – família: avó paterna, tia paterna, mãe e pai) sobre dificuldades na escrita da criança. Fragmentos desses discursos foram utilizados na análise e discussão quando houve necessidade de uma fundamentação adicional em relação a alguns aspectos em destaque.

Tivemos, assim, vários momentos fundamentais que constituíram o *corpus* de nossa pesquisa:

- ✓ Com a escolha da criança, entramos em contato com o elenco da escola, pais e responsáveis.
- ✓ Em seguida, com encontros marcados, tivemos acesso à criança e obtivemos suas produções que consistem nos seguintes tipos:
  - Textos trazidos, após as férias escolares
  - Textos elaborados em cada encontro com a investigadora: produções escritas e cópia de textos solicitada pela investigadora.

Os textos acima destacados foram obtidos em comum acordo com a família e a criança, que se dispuseram a colaborar juntamente com o elenco da instituição escolar. Os textos somaram vinte e sete, sendo esses textos livres: uns escritos nas férias, outros nos encontros solicitados pela pesquisadora, cópias e leitura. Desse conjunto de textos, selecionamos dez, por acharmos mais significativos para nossa abordagem, considerando os objetivos deste trabalho.

É importante ressaltar que tivemos o primeiro contato com a família e a criança através de uma ligação telefônica, onde foram marcados encontros, tanto na escola como em uma sala de um consultório particular, uma vez por semana. O consultório fora escolhido como o melhor lugar, para que tudo ocorresse, de forma que eles se sentissem à vontade num ambiente mais privado, e que não houvesse elementos que atrapalhassem os diálogos, as gravações, bem como as produções da criança.

Como fonte secundária, os discursos dos outros foram obtidos por meio de uma entrevista

semi-estruturada – aplicada a cada um deles, sendo gravados em áudio. Antes do ato das gravações, ao nos reunirmos com cada participante, fora explicado, o objetivo e o sigilo da cada gravação, deixando claro, que essas seriam transcritas para que o trabalho pudesse ser desenvolvido.



## 4 RESULTADOS

Buscaremos, neste capítulo, apresentar, analisar e discutir alguns textos produzidos por uma criança, sem comprometimento neurológico, que apresenta severas dificuldades na escrita. É importante sublinhar que, de acordo com o objetivo geral deste trabalho, procuraremos nos confrontar com os “erros”<sup>11</sup> que aparecem nessas produções, os quais ocupam um lugar de destaque, sendo concebidos, não como uma oposição a “acertos”, mas como marcas do sujeito.

Antes, porém, de apresentarmos as dificuldades, na escrita, que aparecem em textos produzidos por essa criança, recortaremos alguns aspectos de suas relações familiares que pareceram relevantes para o nosso confronto com os resultados.

### 4.1 Fragmentos da história de L.

A criança – a que nos referiremos como L. – tinha nove anos de idade, quando participou desta pesquisa e cursava o 4º Ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Recife.

Segundo informação da avó, L. nasceu de parto normal e foi amamentada durante, aproximadamente, três anos. Essa pontua também que a menina se alimenta bem, mas, às vezes, precisa de uma ajuda para se alimentar melhor. Usa adequadamente os talheres, veste-se sozinha, mas seu banho ainda precisa ser controlado, pois apresenta preguiça e, na maioria das vezes, não penteia o cabelo sozinha necessitando de ajuda.

Em todos os nossos encontros, L. apresentou-se muito bem organizada e limpa com aspecto de quem é muito bem cuidada. No que diz respeito à forma de discipliná-la, a família pontua que tenta impor limites, mas ela parece nunca estar satisfeita e sempre exige mais. L. usa óculos e sua vacinação está em dia. Sua avó coloca que a tia é quem se faz mais presente.

L. fez o controle dos esfíncteres aproximadamente aos quatro anos, usando fralda até essa época. Foi colocado que seu sono é irrequieto. Dorme no quarto com sua tia e tem horário estipulado para tal. Quando deseja algo, volta aos assuntos insistentemente. É ansiosa e, quando tem algo novo para fazer, acorda logo cedo, aguardando a hora dos fatos ocorrerem, conforme pontua sua tia.

Segundo sua avó paterna, os pais da criança, além de não se entenderem como casal,

---

<sup>11</sup> Por esse motivo, por não ser considerado, neste trabalho, em sua oposição a acerto, o erro, daqui por diante, virá grafado entre aspas.

pareciam esquecer que tinham filha, esquecendo, inclusive, de pegá-la no colégio. Por esse motivo, aos cinco anos, a menina começou a expressar o desejo de estudar e morar com essa avó. Assim, L. passa a morar com sua avó, sua bisavó e uma tia que assume a responsabilidade de cuidar dela.

Desde pequena, mudou muito de escola, pois seus pais não valorizavam esse investimento: o de estudar. No nosso contato com a família, a queixa trazida foi de preocupação com as notas da criança – que vinham caindo – e a falta de atenção. Fora colocado pela avó e pela tia que, quanto às tarefas de casa, L. parece só conseguir realizar em aulas de reforço, bem como vem apresentando certa agressividade no falar; diz a avó: “está sem limites, não querendo obedecer e começando a responder”.

A avó pontua ainda que, diante do contexto relacional conturbado de seus pais, L. só começou a estudar numa escola fixa, aos sete anos, porque, apesar de colocar, constantemente, para a família esse seu desejo, não parava em nenhuma das escolas, como pontuado anteriormente, pois seus pais não tinham o compromisso de pagar as mensalidades em dia.

Foi destacado também que a menina apresenta dificuldade na aprendizagem, especificamente, em Português – no ler e escrever. Seus familiares colocaram que ela está aquém em relação à série em que se encontra inserida, por estar com 10 anos no 4º ano. Mas, apesar das dificuldades apresentadas, ela faz reforço e é bem assistida. No entanto, foi-nos colocado que a criança se interessa por jogos eletrônicos: computador - tablet, mas não é estimulada quanto à leitura, teatro, cinema museus etc. Às vezes, vai à praia com sua tia. A família não tem o hábito da leitura e por isso não a estimulam.

Ao receber seus pais, observamos que eles não se sentem incomodados por sua filha estar sendo criada pela avó, pelos bisavós e pela tia; no entanto, reclamam que ela é muito presa e que aqueles familiares se preocupam, apenas, com o estudo dela, fato esse que nos levou a compreender o discurso da avó quando coloca que eles não valorizam o estudar, o investir na educação da filha.

Nos encontros que se sucederam, observamos paulatinamente que L. sente falta dos pais, pois pontua que se mudou para a casa dos bisavós porque eles não queriam pagar sua escola. Diz que tem muita dificuldade em ler e escrever por esse motivo. Pontua que sua avó, sua bisavó e uma tia a assumiram porque se preocupavam ao vê-la “chorando para aprender”, para ter uma escola de que não precisasse mais sair, abandonar. Assim por ela tanto pedir, resolveram que a menina moraria com eles.

L. também pontuou que, às vezes, tem pesadelo com seu pai e, quando isso acontece, fica pensando durante todo o dia, com medo que esse pesadelo se realize e que ela o perca para sempre. Diz que seus pais são separados, mas moram ainda juntos e o ambiente em que moram não é tranquilo, bem como a relação deles não é saudável, brigam demais. Ela colocou que, aos “dois anos”, já tinha certeza que sua mãe não queria criá-la. Hoje, mora numa casa grande com mais oito pessoas, afirmando que o ambiente é tranquilo e que se sente feliz, bem cuidada e muito amada.

Quanto ao colégio, diz se relacionar bem com sua professora, tem algumas amigas na sala, mas de outras ela não gosta por a chamarem de “burra”. Disse também ter dois irmãozinhos, dos quais sente falta, destacando que eles, ainda, “não sabem ler”. Os irmãos, segundo sua avó, moram com os pais.

Observamos, nos textos produzidos por L., em nossos encontros, ausência de regras gramaticais: o não reconhecimento e o uso indevido de maiúsculas e minúsculas em início de frases e em meio a palavras, o uso do “P” maiúsculo tanto em início como no meio das palavras, a falta de noção de parágrafos em textos, ausência de pontuação, trocas específicas, ausência de obediência a margens, aglutinações, substituições, omissões, acréscimos, entre outros. Isso também foi observado em sua fala, pois ao ler, expressar-se e tentar explicar seus textos após as produções, em alguns momentos, o que escrevera parecia para ela algo estranho, incompreensível. Assim apresentou-se com baixa fluência, vocabulário restrito e nível inadequado de compreensão.

Fora pontuado no discurso dos seus familiares que L. é desatenta, preguiçosa e não é independente. No entanto, “fazem tudo por ela”, mas não a acompanham devidamente, no que se refere a cumprir com os compromissos que lhes são propostos pela escola, bem como não estipulam horários para ela estudar, isto é, não há uma sistematização no que se refere às atividades que lhe são propostas pela escola. Parece-nos, então, ser delegada à escola a função que cabe a seus responsáveis.

Pelo que foi posto, podemos notar que L. apresenta uma desorganização afetiva, um desequilíbrio emocional que prejudica sua concentração e apreensão no que se refere aos assuntos escolares que lhes são propostos. Ao que parece, essa desorganização estaria relacionada à dificuldade que a criança apresenta em sua escrita, pois tanto a ausência paterna, quanto as funções e os papéis familiares trocados, teriam a ver com as trocas e omissões de letras e outras dificuldades que apareceram em suas produções textuais.

Por esse motivo, dizemos que o que se apresenta em suas produções textuais, como “erro” não pode ser colocado apenas como uma inabilidade da criança no que diz respeito à

escrita, podendo ser indicado um hiato que se apresenta tanto no que se refere ao elenco da escola, como de seus familiares observado no discurso de todos.

## 4.2 Apresentação dos resultados

Os resultados dessa pesquisa virão inseridos em quadros. Cada quadro, contendo um texto-manuscrito da criança, será seguido de dois quadros: um deles contendo a transcrição do manuscrito e o outro descrevendo os “erros” nele encontrados, levando-se em consideração aqueles que se destacaram em nossa escuta, como sendo os mais recorrentes.

Ressaltamos que, na transcrição, procuramos ser fieis à escrita dessa criança, mas, em algumas palavras, sua forma de grafar as letras, pareceu-nos ambígua fazendo-nos oscilar entre uma letra e outra, como por exemplo, entre *h* e *r* – *cheguei* (*cereguei?*), entre *o* e *a* – *josiél* (*jasiel?*). Quando houve essa oscilação, colocamos as duas formas: aquela que nos pareceu a mais provável é colocada fora dos parênteses e a outra forma é apresentada entre parênteses com uma interrogação, como nos exemplos acima.

### TEXTOS PRODUZIDOS PELA CRIANÇA

**1 - Texto de Férias - Recebido em 23.02.15 - Produzido em dezembro de 2014**  
- João Pessoa - 18.12.2014 – Idade :10 anos

João Pessoa  
eu fui Paro Praia aonde (aonda?) estava Pirigosa  
DePois EU Fui ver u Po do Sol (Sal?) foi legal (legao?)  
Comi Camarão caragujo (caraguejo?) Batata e doquiaPouco (daquiaPouco?)  
Paso u homen(honen?) tocano (tacano?) no Barco. iai Foi (Fai?) legal.  
iai eu fui Sim Bora (Baro?) paro caso chegueide  
8.00 h Du um toro Forte a ruaFicou (Ficau?)  
Pirigosoarua mais (nais?) vim Durmino  
aviagé (aviacjé?) todio eu levei taBlete i Selula.

**“ERROS”**

**Texto:**

**Minúsculo no início de frase** –eu e iai (e aí) –

**Maiúscula no meio da palavra e no meio da frase** – DePois (depois)– Paro (para) – Para (paro) Praia (praia)- Po (por) – Sol (sol)- Camarão (camarão) – Batata (batata) aPouco (a pouco)- Barco (barco) – Fai (foi) -Du (deu) – Forte (forte) – Ficau (ficou) – Forte (forte) – Durmino (dormindo)- taBlete (tablet) – Selula (celular)

**Trocas** – Paro (para a/o) – u (o/u) – Pirigoso (e/i) – u (um) – paro (para: a/o) caso (casa: o/a)

**Omissão** – caragujo (caranguejo: n- e) - Paso u(passou :ss , u ) –Du (deu) todio (todinha) – tocano (tocando: d) - Durmino (dormindo: d)

**Aglutinação** –aviagé (a viagem)

**Letra em bastão ou de imprensa** – EU (eu) no meio de um texto com letra cursiva.

**Troca /Ausência de regra gramatical** - aonde /onde

**O P maiúsculo no meio de palavras e frases** – Paro (para) – Praia (praia) – Pirigosa (perigosa) – DePois (depois) – Po (por) – aPouco ( a pouco)

**Separação** – Sim Bora (simbora - Fui embora) –

**Acentuação** – um toro (um toró)

**Substituição de Minúsculas por maiúsculas**

**Consoante no meio das frases:**Paro (para: P/p) – Praia (praia: /p) -Pirigosa (perigosa: P/p) – DePois (depois: D/d) –Fui (fui: F/f) – Po (por: P/p) – Sol (sol: S/s) – Comi (comi: C/c) Camarão (camarão: C/c) – Batata (batata:B/b) aPouco (a pouco:P/p) –Paso (passou:P/p) - Barco (barco: B/b) – Foi (foi: F/f)Sim Bora (simbora/ embora: S/s) – Du (deu: Dd) – Forte (forte: F/f) – Ficou (ficou:F/f) – Durmino (dormindo: D/d) – Selula(Celular:S/c)

**Vogal no meio de frases** - EU (eu: E/u- U/u)

**Consoante no meio da palavra:** DePois (depois: P/p) – aPouco (a pouco: P/p) — taBlete (tablet: T:t)

**P maiúsculo no meio da palavra:** DePois (depois: P/p) – aPouco (a pouco:P/p)

**P maiúsculo no início de palavras:** Paro (para) – Praia (praia) – Pirigosa (perigosa) – Po (por: P/p)

**“Erros” mais Frequentes:**

Uso excessivo, nesse exemplo, de consoantes no meio do corpo do texto, das frases, bem como no meio de palavras.

AuDeia eu Fui com (cam?) mia migo echielem  
 Amaiorio catava (catova?)La ero vagelicau eu si  
 Fire i eu Tambem Sauvei ua vido  
 eu não tumei Banho de Piccina não meu  
 irmão Perdeu um dente mais eu cami (comi?)  
 tanto carno (carne?) eu Siferi no quilo que e Pro  
 deas (duas?)PessoaquiSabi (Sobi?) im dece iai foi Bem  
 Divertido xau im Beje.

### “ERROS”

#### Texto -

#### **Maiúscula no meio das palavras, das frases e no corpo do texto**

AuDeia (Aldeia) – Fui (fui) – Tambem (também) – Sauvei (salvei) – Banho (banho) – Piccina (piscina) -Perdeu (perdeu) – Pro (para) – Pessoa (pessoas) – Sabi (sobe) – Bem (bem) – La (lá) – Beje (beijo)

**Minúscula** – echielem (Echilem: nome próprio)

**Troca** –migo (amiga: a/o) – amaiorio (a maioria: o/a) – Si (me) – Fire (Feri: i/e) – Sauvei (salvei: l/u) – vido (vida: o/a) – tumei (tomei: o/u) – qui (que: e/i) – im (e)

**Omissão** – mia (minha: nh) – migo (amiga: a)- ua (uma: m) – deci (desce)

**Aglutinação** – amaioria (a maioria) – Siferi ( me ferir)

**Outros:** catava (que estava) – xau (tchau) – Beje (beijo)

**Acentuação** – La (Lá) – e (é)

**Separação** –vagelicau (evangélicos)

**Ausência de regras gramaticais:** mais (mas) – no quilo (naquilo)

**Pontuação - Ausência em todo texto, com exceção do ponto final.**

**Rasura:** Piccina (piscina) – não

**Sobreposição:**amaioria(a maioria)

#### **Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoantes no meio das frases:** Fui (fui: F/f) – La (lá: L/l) – Fire (feri: F/f) - Tambem (também: T/t) – Sauvei (salvei:S/s) – Banho (banho:B/b) – Piccina (piscina:P/p) -Perdeu (perdeu:P/p) –Pro (para:P/p) – Pessoa (pessoas: P/p) – Sabi (sobe:S/s) – Bem (bem:B/b) —Divertido (divertido: D/d) - Beje (beijo: B/b)

**Consoante no meio das palavras:** AuDeia (aldeia: D/d)

**P maiúsculo no começo das palavras/no meio das frases:** Piccina (piscina:P/p) - Perdeu (perdeu:P/p) –Pro (para:P/p) – Pessoa (pessoas: P/p)

#### **“Erros” mais frequentes:**

Letras maiúsculas no meio das frases, quando no desenvolver o texto; P maiúsculo no meio de palavras; ausência de pontuação (com exceção do ponto final).

**3 - Texto de férias**–Sem título – 18.12.2014 - Idade: 10 anos.

SuaPe foi Legal eu tomei Caudio de Camarão (Camarãe?)  
 Pasei o Dia no augua cheguei (cereguei?) com u olho  
 Pegano fogo Fai (Foi?) Tia izabele vavo (vovo?) lena (eena?) e vavo (vovo?) ana  
 foi Legal e divertido. amia Vó tomou menho  
 Caudio i ai ei fui Para augua eu vi la  
 ostras jasiel (josioe?) foi inei (imei?) aPerio não quis  
 entro (entra?) na augua ele tem medo ele (elo?) e tromolti (tromalti?)  
 zando (Zando?) não Sei Parque.

**“ERROS”**

**Texto:**

**Troca Específica-** Caudio (Caldo: l/u) – Pasei (Passei: s/ss) -

**Substituição** - no (na: a/o) – u (o) –i (e) - ei (eu: u/u)

**Aglutinação** – amia (A minha) inei (e ele?)

**Omissão:** Pegano (pegando: d) – entro

**Acréscimo** – augua (água: u)

**Acentuação-** augua (água) - ai (aí)

**Outras:** menho (meu?) – aPerio (aperreou )

**Maiúscula no meio da palavra e no meio da frase; corpo do texto** – Foi Tia (foi tia) – Legal (legal) – Para (para)– Vó (vó)

**P Maiúsculo no Meio da palavra:** aPerio (aperreou)

**Pontuação** – Apresenta apenas dois pontos: um no meio do texto e o outro final.

**Sobreposição** – Ca (n)marão ( camarão)

**Substituição de Maiúsculas por Minúsculas** - foi (Foi) – jasiel (Jasiel) – lena (Lena) – ana (Ana).

**Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoante meio da frase** – Caudio (caldo: C/c) Camarão (camarão: C/c)- Foi (foi: F/f) Tia (tia: T/t) – Legal (legal: L/l) – Para (para: P/p) - Vó (vó) Sei (sei: S/s) Parque ( por quê?: P/p)

**Consoante meio da palavra:** APerio (aperreou)

**P Maiúsculo no Meio da palavra:** aPerio (aperreou)

**P maiúsculo no início da palavra:** Para (para: P/p)

**“Erros” mais Frequentes**

Consoantes no meio de frases e palavras; escassez de pontuação.

**4 -Texto de férias** –Sem título – 18.12. 2014 - Idade: 10 anos.

(ca CaPamento (oa CaPamento?) foi legal  
 tomeinhe muito Banho de Picina  
 teve festas eu gostei muito não Procimo  
 eu vol denovo foi muito legal.  
 Conhecer novas amizade (amizode?) tambem

### “ERROS”

#### **Texto:**

**Minúscula no início das frases e no corpo do texto** – tomeinhe – teve

**Maiúscula no meio das frases** – CaPamento (Casamento) – Banho (banho) – Picina (piscina) – Procimo (próximo)

**Acréscimo** –tomeinhe (tomei: nhe)

**Omissão** – picina (piscina: s)

**Aglutinação** – denovo (de novo)

**Separação** – ca CaPamento (Casamento)

**Acentuação** – Procimo (próximo) – tambem (também)

**Pontuação** – Apenas dois pontos, sendo um ponto final.

**Rasura** - Conhecer, amizade

**Sobreposição** – Conhecer, amizade

#### **Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoantes maiúsculas no meio das frases:** CaPamento (casamento: C/c) – Banho (banho: B/b) – Picina (piscina:P/p) – Procimo (próximo:P/p)

**Consoante maiúscula no meio das palavras** - CaPamento (casamento: P/p)

**P maiúsculo no meio de palavras:** CaPamento (casamento: P/p)

---

#### **“Erros” mais Frequentes:**

Consoantes maiúsculas no meio das frases.



**5 -Texto de férias – Sem título – 18.12.2012 – Idade : 10 anos**

a Praia eu tomeinhe muito Banho  
na agua (ageia?) conhecia africano e Colvesi com eles  
foi legal Briquem muito. e também Si  
diverte.

**“ERROS”**

**Maiúsculano meio da frase** – Praia (praia) – Banho (banho) – Colvesi (conversei) –  
Briquem (brinquei) – Si (se)

**Acrécimo** – tomeinhe (tomei)

**Minúscula** no início das frases e após pontuação – a (na) – foi – e

**Trocas** – a (na) – conhecia (conheci: ci) – Si (me) – diverte (diverti: e/i)

**Troca /Ausência de regra gramatical** – Si (Me)

**Outros:** Colvesi (conversei)

**Substituição de Maiúsculas por Minúsculas**

**Consoantes no meio das frases:** – Praia (praia: P/p) – Banho (banho:B/b) –  
Colvesi (conversei:C/c) – Briquem (brinquei:B/b) – Si (se: S/s)

**Vogal no começo da frase** – e (E: E/e)

**P maiúsculo no início de palavras/no meio de frases:** Praia (P/p)

---

**“Erros” mais Frequentes:** Consoantes maiúsculas no meio das frases

**6 -Texto solicitado pela pesquisadora -** Eu quero mora Com minha mainhe (maishe?) – 06.04.15 – Idade: 10 anos e 4 meses.

Eu quero mora Com minha mainhe (maishe?)

eu queria muito mora Com minha mãe  
eu amo muito ela ela midar u melhor  
Pra mim meu Pai faz coscinho Brica  
Com migo meus irmão são minha vida (vido?)  
enhe (enere?) gual aos meu Pai meu Painhe  
si diverte sai Com migo, Praia (Praio?) etc.”

### **“ERROS”**

**Título:** mora (morar) – Com (com) – mainhe (mãe)

**Texto:**

**Troca de Maiúscula e Minúscula:** Eu quero mora Com minha mainhe (Eu Quero Morar com minha Mãe ou Eu quero morar com minha mãe)

**Omissão:** mora (morar: r)

**Outros :** mainhe (mãe)

**Texto**

**Minúscula** – eu (Eu) –

**Maiúsculanomeio das frases; corpo do texto** – Com (com) Pra (prá/para) – Pai (pai) – Brica (brinca) – Com migo (comigo) – Painhe (pai) – Praia

**Regramatical** – eu amo muito ela (eu a amo) – irmão (irmãos: sing/plur.) – si (se / me)

**Repetição**– ela ela (ela)

**Aglutinação** – midar (me dá)

**Troca:** u(o: u/o) – coscinho (cosquinha: sc/qu,o/a)

**Acentuação** – Pra (prá)

**Omissão**- Brica (brinca:m)

**Separação** – Com migo (comigo)

**Outros:** enhe gual (igual)

**Pontuação** -Ponto e aspas: no final do texto

**Sobreposição** – Com (om:c) Coscinha (cosquinha:c) - Com migo (comigo:c)

**Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoantes no meio de frases** - Com (com) Pra (prá/para) – Pai (pai) – Brica (brinca) – Com migo (comigo) – Painhe (pai) – Praia (praia:P/p)

**Vogal no início de frase** - eu (Eu:e/E) –

**P maiúsculono começo das palavras/no meio das frases:** Pra (prá/para) – Pai (pai) – Painhe (pai) – Praia (praia:P/p)

---

**“Erros” mais Frequentes:**

Palavras grafadas com maiúsculas no meio das frases.

**7 - Texto solicitado pela pesquisadora - EU amo minha família! 11.03.2015 – Idade: 10 anos e 3 meses.**

EU amo minha família!

- minha família ela é legal e  
divertida não tem ninguém em gal (Gal?) a  
minha família ela é divertida legal  
em Paz e fel Para SemPre.

Minha mam Pegano  
na flor

### ERROS

**Título** –EU (Eu)

**Texto** -

**Maiúscula no meio de palavras e de frases** –Paz (paz) – Para (para) SemPre (sempre)

**Pontuação** — parágrafo travessão no início do texto com letra minúscula – apenas o ponto final.

**Acentuação** – e (é) – ninguém (ninguém) – família ( família)

**Troca** –ninguém (ninguém:m/n) – mam (mãe)

**Separação** -em gal (igual)

**Omissão** - el (feliz: iz) - Pegano (pegando: d)

#### Substituição de Maiúsculas por Minúsculas:

**Consoantes maiúsculas no meio de frases e de palavras** - minha (Minha:M/m)

Paz (paz:P/p) – Para (para:P/p) SemPre (sempre:S/s) –Pegano (pegando: P/p)

**P maiúsculo no começo de palavras/no meio das frases** – Paz (paz: P/p) – Pegano (pegando: P/p)

**P maiúsculo no meio de palavras** – SemPre

---

#### **“Erros” mais Frequentes:**

Consoante no meio das palavras e frases no corpo do texto;escassez de pontuação (apenas o ponto de interrogação, no título e o ponto final).

**8-Texto solicitado pela pesquisadora- Sobrer (Sovrer?) aminha melhora**  
08.04.2015 – Idade: 10 anos e 4 meses

Sobrer aminha melhora

Eu fuiinhe (fuiinere?) Para o refoso a Preder  
hístória a casa toda bagusadar o filho  
Chamo (Ceramó?) ela de cháta (cerata?) ela tava estresada (estresado?)  
euvol melhora nas letras e vol ser CaPaz  
Praser uma Pessoa Camdo crescer se  
medicar e faze (faZe?)o melho que eu Puder  
agenta minha (minera?) letra melhora o zelo  
agent(a?) agemda e ter zelo zelo Pelo o que fez  
Para quamdo crescer ter geitar melhora  
as letras.

BEIJOSautora  
Letícia

Melhor doutora  
Amor de Carla

**“ERROS”**

**Título**

**Acréscimo** –Sobrer (sobre:r)

**Aglutinação** - aminha (a minha)

**Texto**

**Acréscimo** – fuiinhe (fui) – bagusadar (bagunçada: r) – medicar (médica: r) –

**Maiúscula no meio das palavras e das frases; corpo do texto:**Para (para) – Chamo (chamou) –CaPaz (capaz) – Camdo (quando)- Praser (para ser) – Pessoa (pessoa) – Puder (puder) – Pelo (pelo) – Para (para)

**P maiúsculo no meio da palavra:** a Prender (aprender) – CaPaz (capaz)

**Omissão:** refoso (reforço: r) – a Preder (aprender: n) - bagusadar (bagunçada: n) – Chamo (chamou: u) – tava (estava: es) – melhora (melhorar: r) se (ser: r) – faze (fazer:r) – melho (melhor: r) –melhora (melhorar: r) – agent (a?) (ajeitar: ar) – faze (fazer) – geitar (ajeitar: a)

**Trocas:** refoso (reforço: s/ç) – bagusadar (bagunçada: s/ç) – estresado (estressada: s/ss,o/a) –vol (vou:l/u) – Camdo (quando: c/qu)creser (crescer: s/sc) – agenta (ajeitar: g/j) agemda (agenda: m/n) – geitar (ajeitar: g/j)

**Letras parecidas** -agemda (m/n)

**Separação:** a Preder (aprender)

**Acentuação:** cháta (chata) – medicar (médica)

**Aglutinação:**Praser (para ser)

**Regra Gramatical** - Camdo (quando: m antes de p e b), crescer (crescer: sc dígrafo) – agemda (m antes de p e b)

**Pontuação:** Apenas o ponto, no final do texto.

**Repetição:** zelo zelo (zelo)

**Sobreposição** –casa (casa:c)

**Rasura** – refoso (reforço:r) – A Preder (aprender:r) –agenta (ajeitar) – Praser(para ser: ser) – quamdo (quando:md) Pelo (pelo:elo)

**Substituição de Minúsculas por maiúsculas**

**Consoantes no meio de frases:** Para (para: P/p) - Chamo (chamou: C/c)– CaPaz (capaz: C/c) – Camdo (quando:C/qu) - Praser (para ser: P/p) – Pessoa (pessoa:P/p) – Puder (puder: P/p) – Pelo (pelo) – Para (para:P/p)

**Consoante no meio das palavras:** CaPaz (capaz)

**“Erros” mais frequentes:** palavras grafadas com Maiúscula (Consoantes), no meio de frases, omissões e trocas em maior destaque gráfico.

**9 – Cópia de texto, solicitada pela pesquisadora - *O Lobo e a Cegonha***

– Fábulas de Jean de La Fontaine – adaptação de Lúcia Tulchinsk – ilustração de Salmo Dansa – Editora Scipione – (Leitura Página 14) – 18.03.2015 – Idade: 10 anos e 5 meses.

## O lobo e a cegonha

Comer, comer, comer. O lobo adorava comer. Um dia, depois de devorar uma galinha, ficou com um osso entalado na garganta. Nem gritar para pedir ajuda ele conseguia. Estava no maior sufoco, quando apareceu uma cegonha. As cegonhas são, por natureza, boas e prestativas. Adoram ajudar os outros. Vendo o lobo naquela aflição, ela sentiu tanta compaixão que esqueceu que os lobos são loucos por aves.

– Coitado... Preciso ajudá-lo a se livrar desse osso ou ele morrerá sufocado! – disse.

Com seu bico comprido, a cegonha tirou o osso da garganta do lobo como se pescasse um peixe num lago.

– Ah, finalmente estou livre daquele osso maldito! Nunca mais vou comer galinhas tão novinhas... – disse o lobo, sem dar a mínima para a cegonha.

– Se você quiser me recompensar, eu também estou precisando de um pequeno favor... – disse a cegonha.

– Mas que petulância! Dê-se por feliz de estar viva. Há poucos segundos eu poderia ter arrancado o seu pescoço! – respondeu o lobo.

*Quem ajuda pessoas ingratas  
não deve esperar agradecimentos.*

O lobo e a cegonha  
 Comer Comer Comer o lobo adorava Comer. um dia  
 dePois de devorar uma Galinha ficou Com (Cam?) um osso  
 entalado na Garganta. nem gritar Para. Pedir  
 ajudo ele conseguia. estava no maior sufoco quando  
 aPareceu (o.?)uma cegonha (ceganho?). as cegonhas (cegoneas?) são, Por natur  
 za boas e Prestativas. adoram ajudar os outros (as outras?).  
 vendo o lobo naquela (naquelo?) aflição, ela (elo?) sentiu  
 tanta compaixão (camPaixaõ?) que esqueceu que os lobos são  
 loucos Por aves.

### “ERROS”

#### **Texto:**

**Minúscula após ponto** -um dia (Um dia) – nem (Nem) – estava (Estava) -as (As)  
 – adoram (Adoram)

**P maiúsculo no meio de palavras** – dePois (depois) – aPareceu(apareceu)–  
 compaixão (compaixão) –

**Acentuação** –ampaixaõ (compaixão:ão)

**Trocas:** ajudo (ajuda: o/a)

**Acréscimo:** ponto inadequado (.)

**Rasura** – o (o) – natureza (natureza:za) -

**Sobreposição** – Comer (Comer:c) -Com (com:c) – natureza (natureza:z) –  
 comPaixaõ(compaixão: P)

#### **Substituição de Minúsculas por Maiúsculas**

**Consoantes no meio de frases** – Galinha (galinha: G/g) – Com (com: C/c) –  
 Garganta (garganta:G/g) -Para (para:P/p) Pedir (pedir P/p) – Por (por: P/p) –  
 Prestativas (prestativas:P/p) –Por (por:P/p)

**Consoante no meio de palavras** – dePois (depois) – aPareceu (apareceu)–  
 comPaixaõ (compaixão)

**Vogal minúscula no início de frases:** um (Um: u/U) – estava (Estava: e/E) – as  
 (As: a/A)– adoram (Adoram:a/A)-vendo (Vendo: v/V)

**P maiúsculo no começo de palavras/no meio de frases:** Para (para: P/p) Pedir  
 (pedir: P/p) – Por (por: P/p) – Prestativas (prestativas:P/p)

**P maiúsculo no meio de palavras:** dePois (depois) – aPareceu (apareceu)–  
 comPaixaõ (compaixão)

#### **“Erros” mais Frequentes:**

Palavras grafadas com consoantes maiúscula no meio das frases, do texto, P  
 maiúsculo no meio de palavras.

**10 – Cópia de texto solicitada pela pesquisadora - Revista Recreio – PORQUE OS DIAS DA SEMANA TÊM A PALAVRA “FEIRA”, MENOS O SÁBADO E O DOMINGO?**

04.05.2015 – Idade: 10 anos e 5 meses.

Porque os (as?) Dias da semana têm A Palavra “feira”, menos (meneis?) o sábado e o domingo?

no Século 4, o PaPa silvestre Primeiro determinou que as nomes dos dias tivessem a Palavra feira (feiro?), que vem do latim feria e significa (signilita?) comemoração (camemaração?) o PaPo queria que os dias fossem Como uma festa e se chamassem( ceramassem?) feria Prima, feria secunda, feria sexta e feria sePtima, muitos Povos não aceitaram a idéia já os Portugueses aceitaram a idéia já os Partugueses aceitaram a sugestão e traduziram os(as?) nomes Para seu idioma mas mantiveram os (as?) nomes sábado e domingo que usavam antes.

O mês sete e agosto

**“ERROS”**

**Maiúscula ou Minúscula no Título:** Porque os Dias da semana têm A Palavra “feira”, menos o sábado e o domingo? (Porque os Dias da Semanatêm a Palavra “Feira”, menos o Sábado e o Domingo? Ou: Porque os dias da semana têm a palavra “feira”, menos o sábado e o domingo?)

**Texto:**

**Trocas:** - PaPo (papa: a/o)

**Maiúscula no meio das frases; corpo do texto:** Século (século) – PaPa (papa) – Palavra (palavra)- Como (como) – Prima (prima) Povos (povos) – Portugueses (portugueses) – Para (para)

**Minúscula em Nome Próprio** – silvestre (Silvestre)

**P maiúsculo no meio da palavra:** PaPa (papa) – PaPo (papa) – sePtima (septima)

**Acréscimo:** - já os Portugueses aceitaram a **idéia** (a palavra em grifo não consta nessa frase do texto original -seria sugestão)

**Pontuação:** ausência de ponto no meio do texto.

**Sobreposição:** comemoração (comemoração:c) Como (como:c)

**Rasura** - sugestão (sugestão: ug)

**“Erros” mais frequentes**

Substituição do p minúsculo pelo P maiúsculo, no meio de frases e de palavras.

Escassez de ponto: apenas a presença do ponto final.

### 4.3 Análise e discussão dos resultados

Neste item, destacaremos “erros” que nos surpreenderam, na escrita de L, ou seja, aqueles que provocaram, em nós, um efeito de estranhamento, ao lermos os textos produzidos por essa criança.

Estamos usando a expressão *efeito de estranhamento*, segundo Lemos (2002) como o retorno, no sujeito, de uma combinatória, ainda que esquecida, da língua. Essa autora se fundamenta na concepção de *estranho* de Freud (1919), uma vez que esse retorno que a fala da criança provoca, no investigador, faz com que ele seja “surpreendido por uma emergência que parece, ao mesmo tempo, pertencer e não pertencer à língua.” (LEMOS, 2006, p. 60). Quanto às dificuldades de L, devemos considerar que ela já escreve, na medida em que podemos reconhecer fonemas e morfemas que se relacionam formando palavras as quais se articulam em (supostas) frases, produzindo algum sentido, ainda que esse sentido, na maioria das vezes, apresente-se falho, opaco. Por sua vez, reconhecemos também que estamos diante de textos, muito embora constituídos com diversas rupturas, como por exemplo: desarticulações, incoerências, falta de pontuação, lugares em que predomina o *nonsense*. Borges (2006) considerando a escrita muito inicial de uma criança, em que ainda não se pode reconhecer palavras da língua portuguesa, afirma que, mesmo nessas escritas, notam-se “combinatórias de letras que não constituem palavras da língua constituída, mas que têm sistematicidade, mesmo que com efeito de *nonsense*.” (p. 150).

Lembremos que, segundo Pommier (2011a) para que a criança consiga chegar à escrita alfabética, é preciso que haja o recalçamento das dimensões pictórica e sonora da letra, dando lugar portanto, ao significante, em seu aspecto relacional. Nessa proposta, não é demais realçar que, para o autor, a escrita e a leitura reclamam uma colocação em ato do recalçamento, sem o qual: “aquele que vê os signos permanecerá ligado a sua forma e não chegará, por conseguinte, a desempenhar um valor literal que subsiste apenas em seu apagamento.” (p. 29)

Podemos, portanto, dizer que L, de algum modo, recalçou essas dimensões da letra. No entanto, admitimos também que esse recalque teria ocorrido com falhas, com tropeços ou retornos do que fora recalçado, fazendo com que, em diversos lugares dessa escrita, emergisse a letra como desenho e/ou como som. É, justamente, considerando os “erros” do ponto de vista de tropeços no recalçamento e de acordo com a proposta que assumimos é que pretendemos levar adiante esta discussão, reconhecendo as dificuldades nela implicadas. Esses “erros” indicariam, assim, não uma insuficiência de natureza cognitiva da criança, mas



sim, tropeços no recalçamento da dimensão figurativa<sup>12</sup> da letra – ou lugares da escrita em que ocorre o retorno do recalçado – os quais constituem, então, marcas do sujeito em sua escrita, cujas causas não nos cabe aqui analisar. Formularemos, então, alguns pontos a serem abordados, nessa perspectiva.

Em primeiro lugar, não poderíamos *reduzir* a dificuldade apresentada por L, em sua escrita, a uma falta de habilidade, de capacidade dessa criança, ou a uma insuficiência do método adotado pela Escola. Não poderíamos negar que observamos dificuldades decorrentes do meio escolar, dificuldades essas que estão atreladas à ausência de estímulos, de material escolar, de profissionais qualificados – que são denominadas sob a expressão “privação cultural” – que interferem no percurso de aquisição da escrita. Desse modo, quando usamos o termo *reduzir*, queremos dizer que não estamos excluindo a existência de qualquer dificuldade de ordem intelectual, da criança e/ou da Escola, mas, propomos, de acordo com a perspectiva assumida, que os obstáculos, na escrita de L, por sua persistência/insistência, por seu caráter peculiar, deveriam receber “um outro tipo de tratamento” que os deslocassem de uma abordagem, em termos exclusivos, de *falta de habilidade*.

É importante notar, neste ponto da discussão, que a *falta de habilidade* de L é destacada pelos seus familiares (mãe, tia, avó), ao falarem sobre as causas das referidas dificuldades, como indicam os fragmentos<sup>13</sup> que se seguem:

- Pesquisadora - Você; você ia me dizer o quê? Ela está estressada por quê?

**Vó** - Não... Ela chorando porque **não consegue** colocar o questionário na cabeça [...] Ela estuda, estuda, que não consegue, que quando sabe, quando vai perguntar, **não sabe de nada**. Muito erro de Português. Porque eu vou corrigir e vejo palavras sem acento; é ch; ela não coloca ch, coloca só o c. Também não coloca o m no final. Assim... Ela corta bastante letras, ela não completa a palavra toda. Aí os acentos é que é a maior dificuldade dela, os acentos. Essa dificuldade de **L**; eu acho prá mim, uma falta de atenção. É **falta de atenção, e preguiça** dela. [...] A letra e os erros de Português... E acho que já vem já, da Alfa pra cá. A letra eu acho que não foi bem trabalhada. Em termo de caligrafia melhorou, pouquinho coisa, mas os erros de Português, tá demais **L**! Muito erro de Português. Não sei... [...] Ela estudou, mas assim, **não assimilou nada**. [...] De repente, na hora, ela me disse a resposta, mas na hora, **foi uma negação**. [...] Ela estuda, eu pergunto e ela responde certo. Depois eu pergunto

<sup>12</sup> A dimensão figurativa abarca tanto o desenho como o som da letra.

<sup>13</sup> No recorte dos discursos dos outros, destacamos o que mais nos chamou a atenção.

novamente, e ela não responde. Diz que não sabe e que esqueceu. E na prova piorou. **“Na prova é que não sai quase nada.”**

-Pesquisadora - Como você vê a dificuldade de L em si; mais especificamente na escrita. O que você diria?

Tia - Ela fala correto, **mas escreve tudo errado**. Mas observo que ela é muito **insegura**. Acho que é o maior problema dela. Ela é **muito; muito, muito desligada**. L sempre teve muitas **dificuldades de estudar**, até porque, os pais dela nunca cobraram dela isso aí.

- Pesquisadora - O que você observa nesta dificuldade de escrita de L?

Mãe - [...] E de vez em quando, conversa comigo no WhatsApp. Ela fala muita coisa, **escreve tudo errado no WhatsApp, e para entender... É tanto erro**. [...] Tenho tanta dificuldade para ler quando ela escreve no WhatsApp, que peço para ela falar pelo áudio. Digo assim: - “minha filha fale pelo áudio que é melhor”. Porque na escrita não dá, **a escrita dela tá muito ruim, muito ruim mesmo... Não dá prá entender nada** “(mas não digo pra ela não). [...] Ela tem até uma amiguinha, que ela conversa também pelo Whats, e a amiguinha fica mangando dela e diz assim:– **L fale pelo áudio porque você escreve muito errado**. E por isso ela parou de falar, uns tempos, com essa amiguinha. [...] Eu observo em cartas, quando ela escreve para o pai muita, mas **muítaaa dificuldade**. E penso: **“Meu Deus por que L escreve tão errado?”** **Muito errado**. Até o pai dela, diz: - Não, L faz reforço não é? Essa menina não está estudando não é? **Escrevendo tão errado assim?**

Diferentemente dos outros familiares, o pai não destaca a *falta de habilidade* da menina, mas o fato de que ela *vive numa prisão*, conforme se observa no seguinte fragmento:

-Pesquisadora - Eu gostaria que você me explicasse como pai, qual a maior dificuldade de L?

-Pai - Eu acho que é porque **prendem muito ela**: N minha tia, a minha mãe avó dela, a minha vó (bisa). Aí, muitas vezes, quando vou buscar ela, prá ir à praia ou um cinema, eles impedem. Isso tudo eu **acho que influi no aprendizado dela, muito na escrita e no ensino dela**.

[...] **Se eu não me engano**, até aos três anos, eu não via os erros porque ela ainda não escrevia, quando vivia comigo. Aí ela sempre ficava lá, fui deixando, deixando... Como fui criado também por elas, eu deixei. N, a tia, cria muito bem. **Mas elas prendem muito... Eu acho que ela sente falta**. Ela me ama, ela quer... **Ela quer voltar. Acho que é isso. Ela quer morar com a gente**. [...]ela não mora por causa de minha vó (bisa dela). Ela é tudo prá eles.

Meu pai morreu e agora é que eles não a soltam mais. Se eu for pegar ela, tirar ela de lá, eles não vão suportar. **Eles prendem demais.** É colégio, reforço... Isso é sábado, domingo, ela estudando. E já discutimos porque não querem deixar passear comigo. **L não tem infância, ela vive numa prisão.** Ela diz que não aguenta mais. **Eu acho que estudar, estudar, também não é tão bom. [...] ela não estuda com prazer.** Fica triste. E quando quero me divertir com ela, eles não deixam.

Observam-se também, nos discursos do elenco da Escola (secretária, coordenadora, diretor e professora), significantes de negatividade em relação à dificuldade de aprendizagem na linguagem escrita da criança. Mas, em sua maioria, destacou-se, como elemento desencadeador dessa dificuldade, a ausência de suporte da família, sobretudo dos pais. Assim, esse elenco ao ser entrevistado, apresentou afirmações como às que são transcritas a seguir:

- Secretária – [...] a criança **entende o conteúdo, mas não sabe escrever. Ela sabe responder, mas a escrita ela não consegue. Ela escreve totalmente errado.** Não sei nem dizer. **O que ela pensa, ela passa para o papel.**

- Coordenadora – [...] nesta parte de escrita é **a dificuldade por causa dos pais,** Até **entendo o que ela escreve, mas é uma dificuldade incrível,** mas penso **que vem desde a alfabetização, da formação dela inicial.** [...] Ela **tem o pai como ídolo, mas sente sua falta ao qual reflete nesse aprendizado.** Acho que é **ausência da família.** Ela **não parece ter horários para estudar.** [...] Ela é muito **sociável,** se expressa, **mas a escrita [...]**

- Diretor - [...] **dificuldade enorme de escrita,** e a queixa que ouço, que vejo muito falar, é **a questão da escrita quando na passagem do quadro para o caderno [...]** já tem uma **defasagem** por ser **pouco trabalhada [...]** acho que **não tem atenção especial** em respeito a isso [...] **nunca vi** nenhum parente [...] é **uma criança normal,** vejo-a brincando [...] a parte **didática deixa muito a desejar [...]** se é uma questão biológica; se é somente psicológica; se os pais não estão dando a atenção devida; se numa passagem de uma turma para outra houve algum bloqueio [...] não posso dizer, nada me foi relatado. É só isso que posso dizer.

Convém transcrever um extenso fragmento do discurso da professora, em que, no meio de significantes de negatividade (“ela não consegue”), vislumbram-se aspectos positivos, no quadro da dificuldade da escrita de L.

- Pesquisadora: - Como coloquei, o meu foco está na dificuldade da escrita de sua aluna. Poderia falar sobre isso?

- Professora- [...] **Ela tem sede de saber [...]gosta de estudar, é interessada, é aplicada,** [...]eu vejo nela uma **deficiência de alfabetização**. Ela teve alguma **quebra na alfabetização** porque as dificuldades,são **dificuldades básicas**:[...] troca o m pelo n, não consegue concatenar que antes do **p e b** se usa **m**, palavras que é com s ela escreve com ç, com **SS** [...]. São **erros de alfabetização**. [...] **A questão familiar afeta também muito** [...] ela em sala se **mostra interessada, consegue progredir, mas quando chega em casa, não tem ninguém que se sente com ela.** [...] **A letra dela não está no nível de quarto ano** [...] ela **não consegue identificar que letras maiúsculas não se usa em meio de palavras, e aí, ela coloca no meio da palavra uma letra maiúscula.**[...] **não consegue,** ou melhor, **não é que ela não consiga,** ela vai simhora escrevendo assim: se no quadro tem flecha escrito **ela vai escrevendo como acha,**e põe com X, e eu a chamo atenção. [...] **ela fica dispersa na aula, acho que tudo afeta sua escrita.** [...] **Para mim o problema de CL é de escrita, de leitura e de defasagem na alfabetização com influências familiares.** Veja só, o **vocabulário dela é limitado, muito limitado.** [...] **ela tem que ter um acompanhamento em casa.** Ela já tem essa deficiência em sala de aula. E quando leva o trabalho para casa [...] **normalmente ela trás as atividades sem fazer.** [...] **Se na sala de aula ela fez, porque em casa ela não fez?**No caderno dela vou corrigindo e digo: - **olhe meu amor, letra maiúscula só se usa em começo de nomes próprios: lugares, pessoas, no começo de frases...** E, assim a gente vai trabalhando [...] Ela tem **uma carência afetiva muito grande,** me elogia; me dizendo que sou linda só para ser carinhosa[...] **e esse amor que ela sente por mim a faz atender e querer aprender. E quando ela consegue escrever correto** fica radiante, querendo explicar tudo.

Segundo Lier-De Vitto e Andrade (2011) a responsabilidade pelos insucessos, erros, desvios e a impossibilidade de escrever, é colocada, apenas, sobre a criança. Por isso, a maioria é encaminhada a terapeutas da área. Isso fica evidenciado, quando pontuam que, quanto à aquisição da escrita: “fracassos, falhas e desvios nesse processo levam, inexoravelmente, à suposição de uma dificuldade inerente à criança – o que determina seu encaminhamento para a clínica (psicopedagógica e fonoaudiológica, predominantemente).” (p.96)

Recortaremos, então, dois pontos que colocam em questão essa insuficiência de natureza cognitiva da criança (ou da escola), como única e principal explicação para as

dificuldades aqui focalizadas e nos referiremos a esses pontos sob os nomes de *oscilação* e de *insistência*, salientando que eles se inter-relacionam.

- 1) Quanto à oscilação, destacamos que existe uma falta de sistematicidade no que se refere à escrita de certas palavras, ou seja, ocorrem “idas e vindas” quanto aos “acertos” e “erros” na grafia de determinadas palavras, sobre as quais podemos dar alguns exemplos, recortando os seguintes termos que nos causaram estranhamento:
  - a) *Tomei* – no texto 2, é grafado “tumei”, no texto 3, “tomei” e nos textos 4 e 5, “tomeinhe”;
  - b) *Água* – no texto 3, aparece três vezes com a grafia “augua” e no texto 5 aparece com a grafia “agua”.
  - c) *Meu*, no texto 2, é escrito “meu” e no texto 3, é escrito “menho”.
  - d) *Pai* aparece, no texto 6, com a grafia “Painhe”, logo após ter sido escrito “Pai”.
  - e) *E* (conjunção coordenada aditiva) – no texto 2, aparece com três grafias, nessa ordem: “i”, “e”, “im”.
  - f) *Fui*, nos vários textos em que aparece, está grafado “fui”, mas, no texto 8, aparece com a grafia “fuiinhe”.

Essa oscilação aponta, portanto, para o fato de que os “erros” não poderiam ser atribuídos a uma incapacidade, a uma falha ou falta cognitiva da criança. Segundo Lemos (2002), ao conhecer uma categoria ou regra, esse conhecimento deveria aparecer nos vários desempenhos da criança que, dele, necessitem. O seu não aparecimento, em alguns casos e o seu aparecimento em outros da mesma natureza indicam que não se poderia falar em apropriação de uma regra de conhecimento.

- 2) Por sua vez, alguns “erros” ou “desvios” de padrões da língua escrita apresentam uma insistência (ou uma persistência) que nos surpreendeu, como é o caso dos que se seguem:

-Quanto à organização espacial da escrita da criança, notamos os seguintes aspectos:

- a) Escassez no que diz respeito à pontuação: em relação aos textos criados pela criança, em alguns deles (textos 1, 3, 4, 5), a menina coloca o ponto apenas em um lugar (ou dois lugares) do texto, além do ponto final; em outros (textos 2, 6, 7, 8), somente coloca o ponto final. Quanto às cópias, no texto 9, L copiou os pontos do modelo, com exceção do ponto

da primeira frase, havendo escassez na cópia das vírgulas. Já na outra cópia (texto 10), apenas é copiado o ponto final, mas as vírgulas são colocadas nos lugares em que aparecem no modelo, com exceção da ausência de vírgula na última frase e da troca de um ponto por uma vírgula no meio do texto.

- b) Desorganização no que concerne à disposição espacial da escrita, havendo uma heterogeneidade quanto à distribuição dos parágrafos e da margem (direita). Verifica-se também em relação à grafia das letras, uma variabilidade quanto a seu tamanho e a sua forma, ocorrendo, muitas vezes, uma impossibilidade (ou dificuldade) de definição de determinadas letras, isto é, de distinção entre uma letra e outra, como já referido. No entanto, mesmo com esses tropeços na organização espacial do texto, podemos dizer com fundamento em Borges (2006) que existe uma organização textual. Os tropeços estariam, então, indicando falhas no recalque da dimensão figurativo-pictórica que, segundo Pommier (2011) deveria ser recalcada para que se pudesse dizer, propriamente, que a criança escreve de modo significativo. No entanto, conforme foi colocado antes, não poderíamos dizer que essa criança não escreve, o que nos permitiu dizer que esses tropeços estariam apontando para falhas no recalque dessa dimensão pictórica, havendo, portanto, a interferência da dimensão figurativa da escrita, no texto da criança. É importante realçar, mais uma vez, que falamos em falhas no recalque indicadas nos textos analisados e não, em falhas no conhecimento da criança sobre a escrita. Em outras palavras, aspectos figurativos teriam escapado ao movimento de recalque, nessa criança, interferindo na organização espacial do texto, sendo esses aspectos indicados, por exemplo, por meio da insistência das desorganizações espaciais apontadas.

Por sua vez, a insistência/persistência dos aspectos figurativos também se tornam visíveis através da presença do desenho nos vários textos aqui apresentados, com exceção das cópias indicando, portanto, a necessidade explícita de recorrer à dimensão pictórico-icônica, como um apoio ao texto escrito. O desenho aparece ao final de cada um dos oito textos abordados neste trabalho, sendo que, em um deles, a criança desenha um coração para representar o amor que sente pela investigadora, extrapolando, portanto, o que está contido no texto.

Convoquemos, então, Pommier (2011a) para quem a criança, antes de escrever, desenha; os seus desenhos servem de suporte, de apoio às histórias que ela conta sobre si mesma, até o momento em que essas narrativas trazem um elemento que não pode ser representado pelo desenho, surgindo, então, a necessidade de escrever.

Indagamos, então, *se a necessidade de colocar um desenho, ao final de cada texto escrito, não estaria indicando um maior realce atribuído, pela criança, ao traçado de sua história.*

- Um outro tipo de insistência do aspecto figurativo da escrita, que nos surpreendeu, consistiu na ressonância de uma palavra sobre outras, ou seja, o eco provocado por determinados grupos sonoros. Nesse sentido, causou-nos especial estranhamento o grupo sonoro /inhe/ ao ecoar por vários termos dos quais destacamos os seguintes:

“tomeinhe” no texto 4, e em 5; “mainhe”, “Painhe”, “enhe gual”, em 6; “fuiinhe”, em 8. Em relação a esse eco (um tipo de eco de nasalização), podemos indicar também a escrita de “menho”, no texto 3e o acréscimo do /m/ em “im”, no texto 2, em “Briquem”, no texto 5 e em “em gal (em Gal?)”, no texto 7.No texto 8, destacou-se a ressonância de “agemda” (*agenda*) em “agenta” (*ajeitar*), sendo escrito, logo adiante, “geitar”; provavelmente, neste caso, teria havido, em “agenta”, o eco do termo *agenda*.

Outras ressonâncias podem ser apontadas, como por exemplo, entre “augua” e “Caudio”, no texto 3, “com (cam?) mia migo” (talvez ecoando *comigo*), no texto 2. Por sua vez, o “legal” que se faz presente em vários lugares dos textos, parece ter ecoado em “em gal (em Gal?)” (*igual*), e em “fel (*felizes*) Para SemPre”, no texto 7.

Esses ecos estariam indicando a insistência do aspecto figurativo-sonoro da letra, nos textos analisados; dizendo de outro modo, seriam marcas do sujeito que se teriam feito presentes nesses textos por meio de falhas ou tropeços no recalque da dimensão figurativo-sonora da letra, fazendo com que essa dimensão interferisse na escrita de palavras.

A respeito do som, invoquemos Pommier (2011a) para quem “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 equivalente do signo escrito.” (p. 19). Continua esse autor: “A escrita alfabética, contrariando um preconceito corrente, reivindica não só um desprendimento do valor icônico, mas também, em menor medida, do valor sonoro das grafias literais.” (p. 64)

Por sua vez, nas ressonâncias destacadas na escrita de L, verificou-se a aproximação, cruzamento de palavras e substituição de letras nessas palavras, levando em conta alguma semelhança sonora, tornando especialmente visíveis os processos metafóricos e metonímicos, conforme concebidos por Jakobson e ressignificados por Lemos (2002), na aquisição de linguagem. Sobre isso, podemos apontar, por exemplo, os seguintes casos de prováveis

cruzamentos: “menho” = minha x meu, no texto 3, “agenta” = agenda x ajeitar, no texto 8, “augua” = água x caldo, no texto 3 “caudio” = água x caldo, no texto 3; “fuiinhe” = fui x mainha x minha, no texto 8.

Lembremos que Borges (2006) chama esses cruzamentos de *jogos gráficos* – nos quais se pode notar a atuação dos eixos sintagmáticos e paradigmáticos (Saussure) ou processos metonímicos e metafóricos (Jakobson) – em que palavras, ao convocarem outras palavras, perdem e ganham letras, revelando a relação da criança com o Outro que, segundo essa autora, é constituído pelos textos orais e escrito que circulam em sala de aula ou fora dela. É importante notar que essa relação não é homogênea, em todas as crianças, mas mostra-se peculiar a cada uma delas.

Assim, em relação a L, diríamos que os processos metonímicos e metafóricos se tornam especialmente visíveis em suas produções escritas estranhas, em que as palavras se aproximam e se cruzam, ganham e perdem letras, nos exemplos citados em virtude de alguma semelhança quanto ao som. Notam-se, portanto, “arranjos e desarranjos” de letras, apontando para um sujeito que, em sua escrita, revela-se *capturado* pela língua, em seu funcionamento estrutural.

3) É importante indicar ainda que, na insistência/persistência dos chamados *tropeços*, veio à tona uma certa sistematicidade que precisamos destacar, considerando os nossos objetivos, uma vez que foi essa sistematicidade a marca da escrita de L que mais nos surpreendeu:

a) Primeiramente, convém apontar para as constantes trocas da letra minúscula pela maiúscula, como por exemplo, a primeira letra dos nomes de pessoas – “jasiel (josioel?)”, “izabele”, “lena (eena?)”, “ana”, no texto 3, “silvestre” (“o PaPa silvestre Primeiro”), no texto 10 – e depois de um ponto, começando uma “frase”.

- Destacou-se, mais ainda, em nossa escuta, o uso de maiúsculas no lugar de minúsculas tanto no meio de palavras, quanto em seu início, no meio de “frases”. Nesse caso, chamou-nos a atenção a sistematicidade das trocas, considerando os seguintes pontos:

- Nos textos analisados, a troca de letras minúsculas por maiúsculas, no meio de palavras ou de “frases”, não envolveu uma vogal. Dizendo de outro modo, nessas posições, a consoante maiúscula é que era colocada no lugar de uma consoante minúscula e não, a vogal. Nesses casos, salta aos olhos, portanto, a dominância da



consoante em relação à vogal, o que corrobora a constatação de Pommier (2011) de que as dificuldades na escrita, como translações, a escrita em espelho, as inversões – que são distorções da representação – aparecem, quase que exclusivamente, no nível das consoantes. Segundo esse autor as vogais dizem respeito ao Outro materno, ao gozo vocal da continuidade sonora, enquanto que as consoantes se relacionam ao interdito paterno. Nesse sentido, conforme coloca Didier Weill (1999) são as consoantes que vêm produzir cortes na continuidade sonora da sonata materna. Por sua vez, na fala, uma consoante não pode ser pronunciada sozinha, precisando do apoio da vogal; somente na escrita é que uma consoante pode ser isolada, conforme ressalta Pommier (2011a). Para esse autor: “o que é desligado resgata o gozo recalcado. A letra constitui, ao mesmo tempo, o que pode significar, quando está ligada, e apresenta também o gozo, desde que esteja isolada.” (POMMIER, 2011a, p. 31)

Seguindo a proposta desse autor, podemos supor que, no caso aqui em análise, trata-se do isolamento, do desligamento da consoante, na escrita da criança, o que aponta para uma questão da criança, ou para um sintoma que se localiza em pontos determinados da língua escrita – não ocorrendo, portanto, de forma aleatória –, relacionando-se, provavelmente, com a questão da interdição paterna. A relação entre letra e sintoma é, para nós, importante, uma vez que situa as dificuldades na escrita de L numa origem: “a perda do gozo do corpo e o corte do traço” (POMMIER, 2011a, p. 27), muito embora o escopo deste trabalho não nos permita ir mais adiante com relação a essa origem. O autor mencionado aproxima, ou mais ainda, faz equivaler letra e sintoma, o que ele denomina de *equivalência generalizada*. Nessa perspectiva e levando em conta a ação terapêutica, diz ele: “no nível linguageiro, toda ação sobre a letra, durante o tratamento, terá, graças a essa equivalência, um eco no corpo”. (POMMIER, 2011a, p. 22). Assim, o sintoma forma letras que, portanto, escrevem-se no corpo.

Ainda seguindo esse autor, a escrita está relacionada à imagem de nosso corpo, porque o gozo esteve “fora de nós à mercê de uma mãe que foi nosso primeiro universo” (POMMIER, 2011a, p. 28), sendo, por meio do recalque, que a literalidade surgirá da imagem. Convém notar a grafia maiúscula de vogais, no pronome pessoal “EU”, no texto 1 e no texto 7 (no título). A representação pictórica das letras, ou seja, a sua imagem se relaciona à imagem do próprio corpo e, assim, o recalque daquela implica o recalque desta. Esse corpo grafado com a letra consiste, do ponto de vista psicanalítico, no corpo pulsional. Nessa perspectiva, no caso de L, a pulsão escópica teria se fixado nas consoantes e, ao que tudo

indica, decorreria dessa fixação a dificuldade da menina para evitar a troca de minúsculas por maiúsculas. Essa dificuldade estaria ligada ao significante “não conseguir” dito por ela (“Não consigo gravar”) o qual aparece de forma insistente na fala da avó paterna (“Não... ela está chorando porque não consegue colocar o questionário na cabeça”; “Ela estuda, estuda, que não consegue, que quando sabe, quando vai perguntar, não sabe de nada”; “Ela chorou ontem, eu tava até pronta pra ir à igreja. Aí ela disse: eu não consigo” ) e circula nas falas de parentes e profissionais da Escola, sob a forma de várias expressões negativas como: Mãe - “Porque na escrita não dá, a escrita dela tá muito ruim, muito ruim mesmo... Não dá prá entender nada”. Tia - “Ela fala correto, mas escreve tudo errado”. “Ela é muito, muito, muito desligada ela”. Avó paterna - “Ela estudou, mas assim, não assimilou nada.” “Eu tenho prá mim que é uma falta de atenção”. Coordenadora - “Até entendo o que ela escreve, mas é uma dificuldade incrível”. Secretária - “Ela sabe responder, mas a escrita, ela não consegue. Ela escreve totalmente errado”. Diretor - “É um déficit de aprendizagem realmente”. Professora - “É um déficit de alfabetização que ela teve”. “Veja só, o vocabulário dela é limitado, muito limitado”.

Indagamos então *se essas falas marcadas por uma negatividade, as quais poderiam ser enfeixadas sob a expressão significante “não conseguir”, não estariam contribuindo para fixar ainda mais o corpo da menina, ou melhor, sua pulsão escópica na imagem da consoante.*

Nesse sentido, Arantes (2003), ao estudar dificuldades na fala infantil, destaca afixação da criança em determinado momento de sua trajetória linguística, o que caracteriza o sintoma na fala ou a fala sintomática. Na escrita sintomática, ocorre o aprisionamento na letra, em seu aspecto figurativo, o que se coloca como obstáculo para uma mudança nessa escrita, apontando, então, para uma outra cena. Lembremos o exemplo de Pascal – um menino acompanhado por Pommier – que apresentava severas dificuldades na escrita (apresentando uma escrita ilegível) as quais apontavam para uma outra cena, isto é, para uma questão que se relacionava à ligação entre seus pais.

Voltemos à sistematicidade, de que falamos antes, para recortar dois pontos que se inter-relacionam:

- Nos dez textos, por nós analisados, a troca de consoantes minúsculas por maiúsculas, no meio de palavras (ou de grupos de letras) ocorre quase que exclusivamente com a letra P; como exceção, encontramos a referida troca, nessa posição, com uma outra letra: o D no meio da palavra auDeia (texto 2) e o B, em

taBlete (texto 1)<sup>14</sup>

- A letra P, nos vários textos abordados, nunca foi grafada com letra minúscula.

Assim, vários aspectos podem ser discutidos em relação a esses pontos, considerando a perspectiva teórica adotada. Primeiramente, nota-se que não é à imagem de qualquer letra, ou de qualquer consoante, que a imagem do corpo da criança se encontra fixado, mas sim, essa fixação ocorre, de forma privilegiada, em relação à letra P. Essa letra estaria, talvez, funcionando como a “assinatura” da menina. O sintoma na escrita dessa criança poderia, talvez, estar relacionado a uma questão com o pai, devendo-se acrescentar a essa suposição o fato de que se trata da primeira letra de *Pai*.

Por sua vez, a dominância dessa letra maiúscula no meio da palavra provoca visualmente uma separação/uma diferença entre o P (e também em relação ao B e ao D antes citados) e as duas partes da palavra (ou do grupo de letras) que ele separa, embora essas duas partes não estejam, de um modo geral, espacialmente, separadas (nota-se que em “a Preder”, houve essa separação espacial).

Os aspectos destacados em relação às trocas envolvendo a consoante e, em particular, a letra P ganham especial visibilidade quando as produções escritas da criança consistem em cópias. Em relação aos textos 9 e 10, podemos notar que as cópias da menina ocorreram sem problemas tão graves, problemas que consistiram, sobretudo, na repetição de sequência de palavras, para substituir o termo *ideia* por *sugestão*<sup>15</sup> (“já os portugueses aceitaram a ideia” – “já os portugueses aceitaram a sugestão”), no texto 10; uma desorganização espacial e trocas de minúsculas por maiúsculas e de maiúsculas por minúsculas, sendo estas últimas predominantes, nas duas cópias. Também, na escrita das cópias, ocorreu a persistência verificada, quanto à troca, nos outros textos: todas às vezes que o P surgiu, foi grafado com letra maiúscula. Desse modo, nessas cópias, causou-nos particular estranhamento a persistência na troca que envolve o P: quando que essa letra aparece, é grafada com letra maiúscula em qualquer que seja a sua posição.

Fazemos neste ponto referência a trabalhos como o de Bizio (2016), ao tratarem as diferenças que ocorrem entre a cópia e o modelo como uma evidência de que copiar não consiste em uma atividade automática. Esse não automatismo da cópia, não apenas se revela

<sup>14</sup> Tivemos dúvida em relação ao z no meio de palavras, como por exemplo: faze (faZe?), no texto 8, pois tal letra está grafada com um tamanho um pouco maior do que nas outras grafias. No entanto, pareceu-nos mais provável que se tratava da grafia minúscula dessa letra.

<sup>15</sup> Essa repetição de uma sequência de palavras, para substituir uma palavra que não estava de acordo com o modelo, pareceu-nos indicar uma recusa da menina de efetuar rasura, nesse lugar.

nesta Dissertação, como também deixa mais visível a proposta de que os tropeços na escrita de L estariam apontando, não para uma limitação cognitiva, mas para uma questão de sintoma, de marcas subjetivas que aparecem por meio desses tropeços. Essas marcas, na cópia, estariam indicando, portanto, que a imagem do corpo da criança teria ficado tão presa, especificamente, à imagem da letra P, que nem o fato de copiar um modelo de texto teria podido tirá-la dessa fixação. Tratar-se-ia, portanto, de um sintoma na escrita cuja discussão, como já foi dito, não nos cabe levar adiante, em virtude de nossos objetivos, mas, cujo efeito de estranhamento, em nós, provocado pelo referido aprisionamento da criança em sua escrita, permite-nos retomar algumas noções que se destacaram durante esta pesquisa, para levantarmos questões, no item final que se segue.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O homem fala, pois, diz Lacan, mas é porque o símbolo fez o homem”.  
(Roland Chemama)

Conforme pontuado em nossa Introdução, parece existir, na contemporaneidade, uma imprecisão, no que se refere a detectar os erros de escrita da criança, pelos que a rodeiam, pois compreendemos que, na maioria das vezes, esses erros são colocados como responsabilidade, apenas, dela.

Com base em nossas referências teórico-metodológicas, abordamos textos escritos por uma criança, objetivando fornecer um olhar mais profundo para os que lidam com o tema em pauta, posto que achamos importante nos afastarmos de avaliações generalizadas, para entrarmos em contato com um “divisor de água, marcadores de fronteiras teóricas e clínicas” como pontuam Andrade e Lier-DeVitto (2011) quando confrontadas com crianças com dificuldades de escrita.

Para finalizar, retomemos então algumas noções que se destacaram ao longo deste trabalho. Em primeiro lugar, recortemos a noção fundamental de *captura*. Segundo Lemos (2002), em virtude de sua anterioridade lógica, a língua (o seu funcionamento metafórico e metonímico) captura a criança, ou melhor, seu corpo pulsional. Essa noção implica, portanto, o sujeito do inconsciente que, por estar submetido aos processos metafóricos e metonímicos, não possui controle sobre a língua, colocando em questão o sujeito epistêmico, aquele que levanta hipóteses e testa suas hipóteses acerca de seu conhecimento da língua, conhecimento esse que progride ou se desenvolve de forma cumulativa. Nota-se, então, que a captura da criança pelo funcionamento linguístico, no caso em questão, mostrou-se heterogêneo. Assim, algumas vezes, a aproximação de palavras e substituição de letras produziram, como resultado, palavras que se articulam em cadeias ou “frases” da língua constituída. Outras vezes, esses processos convocaram/fizeram retornar aspectos figurativos – sonoros ou pictóricos, tendo, como efeito, produções verbais estranhas, que fizeram com que eles ganhassem visibilidade, como por exemplo, *fuiinhe*, ou ainda, o isolamento de uma letra da palavra, aparecendo essa letra com grafia maiúscula, em vez de minúscula: por exemplo, o P no meio da palavra, ou do grupo de letras (“daqui a Pouco”, “Para SemPre”, “dePois”, etc).

Destacamos, assim, o aparecimento insistente/resistente desse aspecto figurativo que interfere, de várias maneiras, na escrita da criança, colocando-lhe obstáculos à realização de uma escrita “propriamente dita”. Referimo-nos, então, a essa interferência como tropeços no recalçamento ou retornos do recalçado, em determinados lugares da escrita infantil.

Ganhou, portanto, realce a noção psicanalítica de recalque, de acordo com Pommier (2011a), no que diz respeito ao nascimento da escrita na criança. Segundo esse autor, é preciso que as dimensões figurativas (sonoras e pictóricas) da letra sejam esquecidas, recalçadas para que a criança venha, propriamente, a escrever. Por sua vez, destacamos que esse movimento de recalque da letra não consistiria em um movimento de “tudo ou nada”, ou seja, não aconteceria “de uma vez por todas”. A análise da escrita de L indicou que, em vários lugares de seus textos, algumas letras ou conjuntos de letras ofereceram significativa resistência ao recalque das referidas dimensões figurativas. Essa resistência, por sua vez, ao mesmo tempo em que apresentou *oscilação*, apresentou certa *sistematicidade*, isto é, em relação a algumas letras, ora parece haver, ora parece não haver interferência da dimensão figurativa, como em *agua* e *augua*, *fui* e *fuiinhe* (*oscilação*); no entanto, essa interferência se mostrou constante (*sistematicidade*) em relação à grafia de determinadas letras, no conjunto de textos selecionado: por exemplo, a forma maiúscula em lugar da minúscula, no meio das palavras ou de frases, apareceu com as consoantes; essa troca, no meio das palavras, apareceu com a letra P, sendo muito rara com outras consoantes e, ainda, a letra P sempre foi escrita com a letra maiúscula, independentemente da posição em que apareceu.

Esse jogo de *oscilação* e *sistematicidade* também colocou em questão as dificuldades na escrita dessa criança, como sendo dificuldades de natureza, estritamente, cognitivas, apontando, assim, para um *sintoma na escrita*, segundo a concepção de Andrade e Lier-DeVitto (2011).

Por sua vez, esse sintoma trouxe à tona a relação do corpo pulsional com a letra, ou melhor, o aprisionamento desse corpo à dimensão figurativa da letra, colocando, portanto, um obstáculo a que a criança se movimente, passe adiante em sua escrita, ou melhor, fazendo com que ela “não consiga” sair desse lugar de aprisionamento. Notamos que as falas dos familiares e do elenco da Escola refrata esse obstáculo, esse “não conseguir”, o que provoca uma circulação dessa expressão significante, de uma fala a outra (incluindo a fala da criança), conduzindo-nos à seguinte questão: *será que as falas dos outros ao refratarem/ressoarem os significantes “não conseguir”, não estariam perpetuando o obstáculo, isto é, não estariam deixando a criança, cada vez mais, presa a seu sintoma?*

Por fim, convoquemos, mais uma vez, o exemplo de Pascal que, segundo Pommier (2011b), não tem disponível a noção de ligação entre as letras, embora não apresente dificuldade de memória em tarefas cotidianas, propondo, então, que o problema do menino com a ligação entre as letras remete a uma outra cena, isto é, remete à ligação entre seus pais.

Para o autor, ao se tocar na letra, toca-se também no sintoma, sendo a letra, portanto, o

caminho pelo qual algum deslocamento poderia ocorrer em relação a esse sintoma. Lembremos que o P poderia estar indicando a complexa relação da menina com seus familiares e, especificamente, com seu pai, complexidade que é referida, de forma explícita ou implícita, em discursos de familiares e de profissionais da Escola.

*Perguntamos, então se a letra P (de pai), no caso em questão, não precisaria ser, clinicamente, tocada, para que algum movimento revertesse para a escrita da criança, produzindo, de algum modo, efeitos sobre o obstáculo a essa escrita.*

*Será que não deveria também ser realçado o fato de que o P consiste na letra que a criança “não consegue” escrever com letra minúscula, nem mesmo no caso das cópias, em que um modelo de escrita se encontra diante dela?*

*Formulamos, ainda, a questão: será que esse “não conseguir”, esse obstáculo que se revela, de forma extrema, na cópia, não estaria apontando para uma evidência de que esse obstáculo se situa em “outra cena” diferente daquela em que se situam a falta de capacidade ou de habilidades cognitivas?*

Precisamos ainda falar sobre o efeito que as produções escritas de L, destacadas antes, produziram, em nós, fornecendo-nos, portanto, indícios de que estávamos diante de obstáculos à escrita infantil: trata-se de um efeito de estranhamento, provocado por essas produções, efeito esse que, segundo Lemos (2002) consiste no retorno, no sujeito, de uma combinatória, ainda que esquecida, da língua.

*Perguntamos: no nosso caso, não poderíamos dizer que se trata de um retorno da dimensão figurativa da escrita?*

*Formulando com outros termos: não poderíamos falar no retorno da letra (em sua dimensão figurativa: pictórica e sonora) no investigador, provocado pela escrita infantil naqueles pontos que chamamos de tropeços no movimento de recalque?*

*Colocando, por fim, de outra forma: esses aspectos figurativos, que já foram recalçados no investigador, não estariam retornando em sua escuta/leitura da fala ou da escrita da criança, surpreendendo-lhe, ou seja, provocando-lhe estranheza?*

A ideia de concluirmos esta Dissertação vai contra os princípios que assumimos desde o seu início. O que nos propomos é, portanto, que este trabalho nos leve a novas elaborações e a novos olhares no que se refere ao estudo em pauta. Entendemos que, a partir dos “erros” observados nos textos infantis e do que propõe o nosso trabalho, possamos contribuir para a tentativa de promover alguma mudança na prática e no olhar dos que trabalham com a escrita das crianças nas séries iniciais.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Lúcia. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem**. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

ARRIVÉ, Michel. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BIZIO, Lucimar. **Sobre o modo de relação do surdo com a língua portuguesa escrita**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

BORGES, Sônia. Aquisição da escrita como processo linguístico. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006.

BORGES, Sônia. Escrita e letra na psicanálise: algumas considerações. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita: linguagem clínica escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

CARVALHO, Castelar. **Para compreender Saussure**. 2. ed., 1979. Disponível em: <<http://sanemendesmoura.files.wordpress.com/2012/01para-compreender-saussure-castelar-de-carvalho.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. Questões sobre o investigador da trajetória linguística da criança. **Revista Intercâmbio** (no prelo).

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise Larrouse**. Tradução de Francisco FrankeSettineri. 2 reimp. São Paulo: Artmed, 2002.

DIDIER-WEILL, Alain. **Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. Por que ainda ler Saussure. *In.*: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

FREUD, Sigmund. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise** (Partes I e II) (1915-



1916) Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 15).

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria**: três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901-1905) Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 7).

FREUD, Sigmund. **Os Chistes e a sua relação com o inconsciente** (1905). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 8).

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu e outros trabalhos** (1913-1914). Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13).

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Prefácio de IzidoroBlikstein e tradução de IzidoroBlikstein e José Paulo Paes. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Das Vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-69, Jan./Jun.2002.

LEMOS, Maria Teresa. O sujeito imprevisto. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC, 2006.

LEMOS, Maria Teresa. **A língua que me falta**. Uma análise dos estudos em aquisição da linguagem. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ANDRADE, Lourdes. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita**: linguagem clínica escola. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (orgs.) “Delírios da língua”: o sentido linguístico (e subjetivo) dos monólogos da criança. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia. Prefácio. *In.*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita**: linguagem clínica escola. 1. ed.

Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; CARVALHO, Glória Maria de. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In.: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007 (Capítulo 4).

MALISKA, Maurício Eugênio. **Entre a linguística e psicanálise: o real como causalidade da língua em Saussure**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

MELO, Joana B. **Entrando no ritmo: a música na relação entre a criança autista e a fala do Outro**. Dissertação de Mestrado (inédita) pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

NASIO, J.D. **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

NÓBREGA, Mônica; BASÍLIO, Raquel. A contribuição de Ferdinand de Saussure para a compreensão do signo linguístico. In.: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

POMMIER, Gérard. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. In.: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita: linguagem clínica escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a.

POMMIER, Gérard. Problemas Clínicos da Escrita. In LIER-DEVITTO, Maria Francisca e ARANTES Lúcia (organizadoras). In.: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita: linguagem clínica escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011b.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo, IzidoroBlikstein. 33. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.