



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

PATRICIA ASPILICUETA

MOVIMENTO DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA NA
ESCRITA DE TEXTOS:
ENTRE O TEXTO DO OUTRO E O TEXTO PRÓPRIO

CURITIBA
2014

PATRICIA ASPILICUETA

**MOVIMENTO DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA NA
ESCRITA DE TEXTOS:
ENTRE O TEXTO DO OUTRO E O TEXTO PRÓPRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Mendes Campos

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

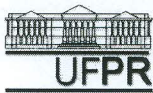
Aspilicueta, Patricia

Movimento de subjetivação da criança na escrita de textos : entre o texto do outro e o texto próprio / Aspilicueta Patricia – Curitiba, 2014.
138 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Mendes Campos
Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

1. Crianças - Escrita. 2. Escrita – Aprendizagem – Ensino fundamental.
3. Comunicação escrita. 4. Fracasso escolar. I. Título.

CDD 372.414

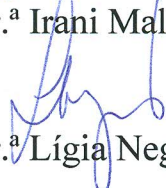


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS


Ata sexcentésima quinquagésima terceira referente à sessão pública de defesa de tese para a obtenção de título de doutora a que se submeteu a doutoranda PATRICIA ASPILICUETA SIMÕES DE CARVALHO CRUZ. No dia nove de setembro de dois mil e quatorze, às quatorze horas, na sala 1020, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **CLAUDIA MENDES CAMPOS**, Presidente, **IRANI MALDONADE**, **ELIANE SILVEIRA**, **BRUNO DALLARI** e **LÍGIA NEGRI** designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de tese intitulada: “MOVIMENTO DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCRITA DE TEXTOS: ENTRE O TEXTO DO OUTRO E O TEXTO PRÓPRIO”, apresentada por PATRICIA ASPILICUETA SIMÕES DE CARVALHO CRUZ. A sessão teve início com a apresentação oral da doutoranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos Examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora **CLAUDIA MENDES CAMPOS** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Doutora em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da tese deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia nove de setembro de dois mil e quatorze.

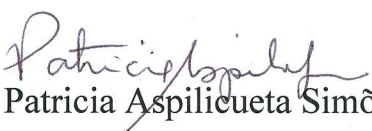

Dr.^a Claudia Mendes Campos


Dr.^a Irani Maldonade


Dr.^a Lígia Negri


Dr.^a Eliane Silveira


Dr. Bruno Dallari


Patricia Asplicueta Simões de Carvalho Cruz



PARECER

Defesa de tese do doutorando PATRICIA ASPILICUETA SIMÕES DE CARVALHO CRUZ para obtenção do título de **Doutora em Letras**.


Os abaixo assinados CLAUDIA MENDES CAMPOS, IRANI MALDONADE, ELIANE SILVEIRA, BRUNO DALLARI e LÍGIA NEGRI arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“MOVIMENTO DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCRITA DE TEXTOS: ENTRE O TEXTO DO OUTRO E O TEXTO PRÓPRIO”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLAUDIA MENDES CAMPOS	<i>Cm Campos</i>	<i>aprovada</i>
IRANI MALDONADE	<i>Irani Maldonade</i>	<i>aprovada</i>
ELIANE SILVEIRA	<i>Eliane Silveira</i>	<i>aprovada</i>
LÍGIA NEGRI	<i>Lígia Negri</i>	<i>aprovada</i>
BRUNO DALLARI	<i>Bruno Dallari</i>	APROVADA

Curitiba, 09 de setembro de 2014 .


Prof.ª Dr.ª Maria José Foltran
Vice-Coordenadora

Maria José Foltran
Vice-Coordenadora
Matrícula SIAPE 0344084

*Dedico este trabalho as minhas filhas
amadas Dandara, Iara e Maria.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Claudia Mendes Campos, pelo seu apoio e incentivo para a realização deste trabalho de tese e pela forma brilhante como me conduziu para a conclusão desse estudo. Muito obrigada por ser parte fundamental desta etapa da minha vida.

Agradeço esta conquista a Deus e aos Anjos, que tornaram todos os meus sonhos possíveis e me iluminaram na superação das dificuldades.

A minha mãe, Maria Rita de Cássia, pelo incentivo constante na minha formação profissional e pelas orações.

As minhas queridas filhas Maria, Iara e Dandara, pela paciência que tiveram comigo, nas horas ausentes, para concluir este estudo.

Ao meu irmão Fernando, pela presença carinhosa em todos os momentos importantes da minha vida.

Ao Danilo, pelo apoio e pela espera no processo de escrita final desta tese.

À Paula, por compartilhar cada dor e alegria.

As minhas amigas e colegas de trabalho, Profa. Dra. Gilsane Czulniak, Dra. Juliana De Conto, Dra. Juliana Marcolino Galli e Dra. Luciana Carnevale, por toda amizade, colaboração e incentivo ao longo do caminho.

À Universidade Federal do Paraná e à Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela oportunidade de realizar o doutorado, colaborando com meu desenvolvimento profissional.

Aos professores Dr. Rodrigo Tadeu Gonçalves e Dra. Maria José Foltran, coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelo carinho e compreensão com que me acolheram desde o início até o término do período de doutoramento.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Letras, Odair Rodrigues e Natalino Ernani Schreiber, por sua eficiência, competência e dedicação para, sempre com um sorriso, sanar as dúvidas, quando as mesmas surgiam.

À Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, especialmente à secretária Dorotéia Rudniak e sua equipe, que me auxiliaram com muito carinho durante toda a coleta de dados.

À Escola João Batista Anciutti, em especial à diretora Jandira Girardi, pela disponibilidade com que sempre atendeu as minhas solicitações, abrindo as portas da escola para a coleta de dados.

Às crianças que frequentaram os grupos de escrita e suas famílias, pela participação fundamental neste estudo.

Às professoras Dra. Maria Francisca Lier De-Vitto e Dra. Lígia Negri pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores Dra. Eliane Silveira, Dra. Irani Maldonade, Dr. Bruno Dallari e Dra. Lígia Negri pela instigante discussão e estímulo durante a defesa desta tese.

À Fundação Araucária, pelo auxílio financeiro que tornou menos árdua essa jornada.

RESUMO

As dificuldades enfrentadas por crianças na aquisição da escrita demarcam uma linha tênue entre o normal e o patológico. Como a escrita está em constituição, falhas são esperadas e decorrem da própria entrada da criança na escrita, entrada essa que não se dissocia da subjetividade e da intersubjetividade, nem da própria língua, estabelecendo trajetórias singulares. O estudo focaliza o processo de inscrição da criança na escrita sob um enfoque teórico interacionista, como proposto por Cláudia de Lemos, investigando os movimentos em direção à enunciação de textos de crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da escrita. O *corpus* foi constituído por textos escritos por crianças, entre oito e dez anos de idade, que cursavam as duas últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental, encaminhadas para atendimento fonoaudiológico. O aspecto eleito para análise foi a situação, recorrente nos dados coletados, em que ao serem solicitados a escrever um texto, os sujeitos da pesquisa recorreram à cópia ou à repetição de um texto do outro. Discuto a cópia como um movimento de alienação ao outro e de diferenciação do outro, necessário para que a criança ocupe um lugar na enunciação escrita. Desse modo, busquei interpretar a cópia não como um movimento mecânico de reprodução de um texto já dado, mas como a repetição de outros textos. Esse movimento é constitutivo do sujeito da aquisição da escrita e pode possibilitar a sua entrada nesse funcionamento. Os sujeitos aparecem nos erros e rasuras das cópias, ou seja, por entre a cópia, há indícios da relação da criança com a língua, com a escrita do outro e com a própria escrita.

Palavras-chave: Aquisição de Escrita, Interacionismo, Fracasso escolar.

ABSTRACT

The difficulties faced by children in the acquisition of writing demarcate a fine line between the normal and the pathological. As the writing is being composed, failures are expected and derive from the entrance of the child in writing, entry that does not dissociate of subjectivity and intersubjectivity, neither the language itself, establishing singular trajectories. The study focuses on the process of enrollment of the child in writing under an interactionist theoretical approach, as proposed by Claudia de Lemos, investigating the movements toward the enunciation of texts from children with difficulties in the acquisition of the writing process. The *corpus* consists of texts written by children between eight and ten years old, who attended the last two series of the first segment of Elementary Education, referred to speech therapy. The aspect chosen for analysis was the situation, recurrent from the collected data, in which, when asked to write a text, the subjects resorted to copying or repetition of a text from the other. I discuss the copy as a movement between the alienation to the other and differentiation from the other necessary, for the child to occupy a place in the written enunciation. Thus, I sought to interpret the copy not as a mechanical reproduction of a text already given, but as the repetition of other texts. This movement is constitutive of subjectivity in the acquisition of writing and can allow their entry in this functioning. The subjects appear through the errors and erasures of copies, ie, along the copy, there is evidence of the children's relationship with the language, the texts from the other and their own writing

Keywords: Writing Acquisition, Interactionism, School failure.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. O INTERACIONISMO NA AQUISIÇÃO DE ESCRITA	19
2. TEXTO E INTERPRETAÇÃO	32
3. ENTRE A LINGUÍSTICA E A FONOAUDIOLOGIA: o lugar de tratamento dos dados	40
3.1. Sujeitos da pesquisa	41
3.2. Coleta de dados e constituição do <i>corpus</i>	44
3.3. Aspectos éticos	51
4. A INSCRIÇÃO DO SUJEITO NA ESCRITA DE TEXTOS PELA REPETIÇÃO DO TEXTO DO OUTRO	53
4.1. A cópia como questão	54
4.2. A cópia como repetição do enunciado do outro	65
4.3. A repetição do texto do outro no texto próprio como inscrição no já dito	77
4.4. O texto do outro como constitutivo do texto próprio	85
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
APÊNDICE B – TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE ESCRITA DO CONTRA TURNO	129
APÊNDICE C – CARTA DE IVANISE ENUNCIADA NO GRUPO DE ESCRITA DO CONTRA TURNO.....	131

ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ	128
ANEXO B – JOÃO SEM MEDO	129
ANEXO C – O CAÇADOR E O CURUPIRA	131
ANEXO D – CACHINHOS DOURADOS E OS TRÊS URSOS	132
ANEXO E – A FAMÍLIA HUSKY	134
ANEXO F – O PEIXE ARCO-ÍRIS	136

INTRODUÇÃO

O tema eleito para discussão nesta tese irá nos remeter à Aquisição de Escrita pela criança. Esse tema repercute em minhas memórias de forma singular. Uma das primeiras recordações que tenho da infância evoca minha imagem de menina com um caderno na mão, pedindo aos adultos que escrevessem palavras para que eu copiasse. E eu as copiava insistentemente até o fim da folha. Em seguida, solicitava nova palavra. Meu mundo infantil era cercado por livros, pois tanto minha mãe quanto meu avô adoravam ler. Desse último, eu ganhava lindos livros de contos de fadas e coleções de gibis ricamente encadernadas, o que era facilitado por ele trabalhar em uma gráfica. Isso se deu em torno dos meus três ou quatro anos de idade.

Aos cinco anos, manifestei epilepsia e necessitei de medicação. Em função dos episódios convulsivos ocorridos na pré-escola, fui gentilmente convidada a me retirar da escola bem antes do fim do ano letivo. A escrita das palavras que, de certo modo, começava a me capturar, passou a ser um enigma. O desejo de ler como os adultos e de escrever meus próprios livros passou a assustar, por uma possibilidade de impossibilidade.

Até que um dia, no verão, ao passar de carro pela Avenida Nossa Senhora de Copacabana, próximo ao apartamento em que morava, olhei para três bolinhas coloridas que pareciam flutuar sobre a loja de vestuário infantil na qual sempre ia com minha avó comprar roupas. Dentro de cada bolinha havia uma sílaba escrita, embora, a esse tempo, eu não soubesse disso. Naquele momento, sentada dentro do fusca parado no sinal, as letras dentro de cada bolinha se juntaram e eu li as sílabas. Sem acreditar no que estava acontecendo, li mais uma vez, rápido, antes que o sinal abrisse, o que fez as sílabas adquirir um encadeamento. E foi assim que li minha primeira palavra: PI-TU-CA. Hoje percebo que aquela não foi uma palavra qualquer, afinal, meu nome é PATRÍCIA. As letras de meu nome próprio entraram em jogo na leitura de minha primeira palavra.

Aquele foi um momento mágico para mim. Toda a angústia que secretamente sentia desvaneceu-se, pois eu era capaz de ler e, portanto, de entrar naquele mundo de letras maravilhoso dos adultos. Eu exultava de alegria e mostrava ao

meu pai, no volante, que eu havia lido o nome da loja em que costumava comprar roupas e que aquilo fez sentido para mim. Ele, nesse momento, deu mais atenção ao sinal, que se tornou verde, do que à minha revelação; sim, porque para mim aquelas letras formando uma palavra com sentido emocionou-me como uma verdadeira revelação. Descobri, mais tarde, que a ameaça da impossibilidade de ler era uma questão apenas minha; minha família, ou mesmo o médico, nunca questionou a minha possibilidade de vir a ler e a escrever.

Ao chegar a casa, contei para todos sobre o ocorrido e não parava de repetir *pituca-pituca-pituca...* Só parei depois que meu avô, pacientemente, voltou andando comigo até a loja e confirmou minha leitura. Em março, voltei para a escola, agora a escola primária. Quando lá entrei, eu já lia e escrevia e, ao término do primeiro ano, redigia textos que impressionavam os adultos.

Nunca me esqueci dessa história, desse momento de captura. No entanto, ao buscar escrever esta tese, ela adquiriu novo sentido para mim. Os significantes que a compõem irão permear a tese, como o leitor poderá constatar.

Essa memória diz da opacidade da escrita em contraposição a sua aparente transparência. De Lemos (1998, p. 19) comenta sobre essa aparente transparência que a escrita assume para o adulto já leitor-escrevente que, após capturado pela escrita, “passa a ver o que não via” e apaga o mistério que antes se apresentava como indecifrável.

Recordar esse momento de captura, no entanto, não responde à “indagação sobre como algo se torna outro ou passa a se apresentar como outro à percepção e à interpretação, transformando assim o sujeito em alguém que ‘lê’, isto é, que vê o que não estava lá” (*ibid.*, p. 18). A noção de captura subverte a ideia de escrita como representação que, nas palavras de Andrade (2006, p. 349) “é bem ajustada à ideia 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.”

O efeito dessa memória repercute em meu interesse pelas dificuldades que inúmeras crianças enfrentam na aquisição da escrita. Como fonoaudióloga, acompanho, há mais de 25 anos, o encaminhamento constante e ininterrupto pela escola de alunos

que supostamente apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura-escrita. Independentemente das mudanças de métodos ou de abordagens teóricas adotadas pelas escolas ao longo desse tempo, crianças continuam a ser encaminhadas para atendimento fonoaudiológico por não escreverem textos compatíveis com o que a escola percebe como adequados para a série em que essas crianças se encontram. Não encontrei na minha trajetória profissional tantas que não conseguiram ser alfabetizadas, mas muitas que, apesar de alfabetizadas, não passam da escrita de palavras ou de frases soltas para uma posição de escrevente de textos.

Estes serão os sujeitos apresentados neste estudo: quatro crianças do primeiro segmento do ensino fundamental consideradas pela escola como alunos com dificuldades na leitura e na escrita em nível do texto. Texto aqui entendido, em Lemos (1992, p.32), como o “produzir um efeito de unidade de sentido no discurso, que silencia não um outro sentido, mas a proliferação de outros.”

Na literatura fonoaudiológica e pedagógica, essas dificuldades são apreendidas sob diferentes pontos de vista. As evidências dos “tropeços e fracassos escolares” (PIRES, 2011) que a criança nos dá a ver são categorizadas a partir de entendimentos distintos em cada discurso teórico. Disso, decorre a produção de categorias, nomenclaturas ou diagnósticos que se entrecruzam e, por vezes, se chocam, originando um campo de conhecimento em que uma mesma evidência evoca sentidos diversos.

Dislexia, distúrbio de leitura-escrita, distúrbio de aprendizagem, dificuldades de leitura-escrita, termos que circulam pela escola, pela clínica e pela sociedade, instituem modos específicos de abordar a entrada da criança na escrita. O diagnóstico de dislexia origina-se no discurso da psicolinguística e não se encontra livre de problemas. Salles *et al.* (2004, p.113) apontam a fragilidade dos critérios diagnósticos da dislexia para a população brasileira. Isso porque se deve excluir “déficit sensorial, problemas emocionais, meio social muito desfavorável e danos neurológicos evidentes como causa dos problemas de leitura”.

A solução adotada pelas autoras para essa fragilidade está em caracterizar a dislexia pontualmente como um problema de consciência fonológica, quer dizer, “dificuldades em decodificar e analisar fonemas dentro das palavras” (SALLES *et al.*,

2004, p.113) e de origem multicausal, ou seja, “são decorrentes de uma interação entre fatores biológicos (neuropsicológicos e genéticos), cognitivos e sociais” (*ibid.*, p.116). Entretanto, afirmam, nessa abordagem, que o foco recai sobre os fatores cognitivos e biológicos, já que as causas ambientais são pouco conhecidas. Para a abordagem cognitivista é importante que a linguagem oral esteja bem constituída antes do momento de alfabetização e que habilidades metalinguísticas de manipulação da oralidade sejam dominadas pelas crianças para uma alfabetização bem sucedida. O diagnóstico é dado a partir de testes metalinguísticos e padronizados; a criança é avaliada e a quantidade de erros *versus* o esperado para a série escolar aponta a patologia.

Em contrapartida, a abordagem sócio histórica entende que as dificuldades de leitura-escrita estão relacionadas às práticas significativas de letramento. Não há, portanto, a delimitação de um quadro patológico de causa orgânica ou cognitiva, direcionando a atenção sobre a situação social em que se dá o processo de aquisição da escrita. Sintetizando,

esse processo é marcado pela relação que o sujeito estabelece entre oralidade e escrita, pelas circunstâncias e condições em que o evento linguístico é produzido, pelo papel que o ‘outro’ assume nesse processo, visto que [...] o domínio da escrita só se efetiva na prática dialógica, situando-se nessa prática a possibilidade de apreensão da sua convencionalidade. (BERBERIAN, 2003, p.23).

Desse modo, compreende-se a escrita como objeto a ser apropriado pela criança e dependente das práticas dialógicas. Nesse enfoque, o erro ganha destaque como fruto de hipóteses da criança sobre a escrita, índice de manipulação da linguagem. Massi (2007) aponta, então, que erros e falhas na escrita infantil são esperados e não são manifestações de patologias ou sintomas disléxicos. Em última instância, a dislexia não existe dentro deste aporte teórico.

Percebo que as teorias que adotam a noção de sujeito orgânico, cognitivo ou mesmo sócio histórico não têm sido capazes de responder às questões que a relação truncada da criança com a linguagem escrita suscita. Essas visões de sujeito não têm respondido às minhas inquietações frente às dificuldades da criança quando de sua entrada na linguagem, pois têm remetido continuamente à ideia de que há algo errado com a criança, já que é ela que não consegue apreender a ou se apropriar da linguagem. Lier-De Vitto e Andrade (2011) corroboram essa inquietação.

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). Se o insucesso, no processo de alfabetização, é atribuído à criança, ao chegar à clínica fonoaudiológica, tal suposição ganha força ao ser encapsulada no interior do discurso organicista em que ela é circunscrita à dificuldade de ordem perceptual e/ou cognitiva. (LIER-DE VITTO; ANDRADE, 2011, p.96).

Ao apontar a escrita dessas crianças como patológica, a escola atesta que essa escrita produz um “efeito particular de frustração, de perplexidade” (LIER-DE VITTO, 2003, p. 237). Elas são significadas como alunos com dificuldades na leitura-escrita e encaminhadas, em sua grande maioria, para atendimento fonoaudiológico. O fonoaudiólogo, ao acolher essas crianças e trabalhar com aspectos perceptuais-cognitivos em sua reabilitação, confirma a ideia de patologização do percurso singular de cada sujeito no processo de aquisição da escrita. Ou, então, se opta por considerar esses percursos truncados como não patológicos, como na perspectiva sócio histórica, questiona-se sobre a própria validade dessa acolhida na clínica.

Lier-De Vitto (2003) ainda reflete que os distúrbios de leitura-escrita são considerados tradicionalmente pela Fonoaudiologia como atrelados ao mental. “Mental que vem tanto como problema de aprendizagem, quanto como problema cognitivo ou emocional” (*ibid.*, p. 237). Dessa forma, reflete, o linguístico fica excluído de um sintoma que se manifesta na linguagem.

Outra forma de acolher essa demanda seria entender que o fracasso escolar traz à cena um sujeito que resiste inconscientemente aos métodos escolares. Parece haver um outro mecanismo que interfere e interrompe, assujeita e determina uma trajetória. Esse sujeito, cindido entre consciente e inconsciente, fica à margem das referidas construções teóricas, em outras palavras, “propostas cognitivas não podem explicar porque o sujeito se orienta para o fracasso e se angustia com ele” (PIRES, 2011, p.32).

A autora discute sobre a distinção entre dificuldade e distúrbio de leitura-escrita. Enquanto a dificuldade supõe um curso mais lento de aquisição o distúrbio pressupõe uma interrupção, uma paralisação do fluxo de aquisição na relação de uma criança com a escrita. A dificuldade coloca em jogo uma questão de ritmo, mais lento,

que, no entanto, caminha. Por outro lado, a interrupção, a paralisação, a repetição de “um mesmo que não passa a outro” aponta para um sintoma.

Todavia, Pires (*op.cit.*) ressalva que uma interrupção pode ainda apontar para uma desistência, desistência do sujeito de se tornar escrevente. Essa desistência pode estar ligada a uma desistência anterior, a desistência da própria escola de investimento no sujeito. Dessa forma, é possível articular o efeito do discurso acerca do fracasso escolar sobre o aluno que vivencia insucessos marcados e marcantes na escola. Segundo a autora, “o sujeito pode simplesmente se frustrar e desistir... depois que desistiram dele” (*ibid.*, p.66).

O Interacionismo proposto por Claudia De Lemos (1992, 1995, 1997, 1999, 2002, 2006) é a filiação teórica a que se liga esta tese, que apresentarei no Capítulo 1. O Capítulo 2 apresenta o conceito de texto em diferentes teorias e articula o papel do outro e da interpretação como fundamentais para a noção de texto no Interacionismo. Discuto, ainda, a noção de repetição como retorno do texto do outro ressignificado. No capítulo 3 descreverei os sujeitos e os procedimentos da pesquisa, apontando, ainda o atravessamento desta tese por um olhar enunciativo que influenciou o modo de coleta e de descrição dos dados.

No Capítulo 4, abordo as trajetórias singulares dos sujeitos da pesquisa na relação com a escrita de textos. Do Interacionismo trarei para a discussão dos dados as posições da criança frente à linguagem e o funcionamento da língua a partir dos processos metafóricos e metonímicos.

Como a escrita dos sujeitos está em constituição, falhas são esperadas e decorrem da própria entrada na escrita, entrada essa que não se dissocia da subjetividade e da intersubjetividade, nem da própria língua. O trajeto percorrido por essas crianças na sua relação com a escrita, afetado pelo discurso sobre o fracasso escolar ao qual se encontram submetidas, demarca uma linha tênue entre o normal e o patológico. Desse modo, a pergunta, que emerge dos dados analisados nesse capítulo, busca vislumbrar os efeitos da cópia sobre o sujeito da aquisição de escrita. Do que fala a insistência em copiar quando crianças afetadas pelo discurso do fracasso escolar são convocadas a produzir um texto? De que modo a cópia atua na escrita dessas crianças? A cópia é uma forma de inscrição na escrita ou um sintoma?

A partir dessas questões, o presente estudo pretende analisar o processo de subjetivação da criança na escrita de textos sob um enfoque teórico interacionista, investigando os movimentos e posições que crianças que apresentam dificuldades na escrita de textos assumem frente à solicitação de escreverem um texto. O aspecto eleito para análise foi a situação, recorrente nos dados coletados, em que ao serem solicitadas a escrever um texto, essas crianças recorreram à cópia ou à repetição de um texto do outro já constituído.

Investigar a cópia não constituiu o objetivo inicial da pesquisa. Ao iniciar a coleta de dados, me propus a focar o olhar e a escuta sobre a relação que os sujeitos do estudo estabeleceriam com a escrita de textos. O interesse, portanto, centrou-se sobre o enunciar na escrita. O aspecto da produção escrita das crianças delimitado para investigação não foi definido previamente, esperando-se que emergisse do próprio material durante a análise. O que nos importava é que os dados levantassem as questões e que o aspecto a ser analisado fosse entendido como índice de um processo mais global de inscrição da criança na escrita.

Apresentarei interpretações de escritas e de falas de crianças sob efeito de um discurso que as inclui no fracasso escolar. Essa interpretação recai sobre a posição da criança na escrita a partir dos movimentos entre o texto do outro e o texto próprio, discutindo a cópia como um movimento simultâneo de alienação ao outro e de diferenciação do outro, necessário para que a criança ocupe um lugar na linguagem escrita.

Desse modo, buscarei interpretar a cópia não como um movimento mecânico de reprodução de um texto já dado, mas como a repetição de outros textos. Esse movimento é constitutivo do sujeito e pode possibilitar a sua entrada no funcionamento da escrita.

Pretendo, ainda, demonstrar as mudanças de posição da criança na sua relação com a escrita de textos e apontar o funcionamento dos processos metafórico e metonímico atuando na cópia de textos em que as crianças cometem erros; erros esses que refletem os cruzamentos da língua e que atestam a emergência do sujeito nos textos. Longe de alcançar respostas, novas perguntas são formuladas ao longo da análise a

partir de minha interpretação dos dados à luz do Interacionismo, abordagem teórica que passo a apresentar.

1. O INTERACIONISMO NA AQUISIÇÃO DE ESCRITA

Neste trabalho buscamos interpretar de outro lugar a escrita de crianças consideradas como com dificuldades na escrita, sob uma perspectiva interacionista. Desse modo, busca-se uma explicação linguística para um quadro que se inscreve na linguagem (LIER-DE VITTO, 2003).

De Lemos (1995) discorre sobre os estudos em Aquisição de Linguagem, criticando fundamentalmente o fato de que os estudos descritivos da linguagem em aquisição pela criança propõem estágios de desenvolvimento que deveriam demonstrar uma homogeneidade no que tange ao que é adquirido por crianças de uma mesma língua em cada tempo. No entanto, teorias consistentes falham ao serem confrontadas com dados empíricos. Os dados de fala inicial dessas crianças apontam essencialmente para a imprevisibilidade da língua.

Defronta-se, assim, com a heterogeneidade não apenas na fala de crianças adquirindo a mesma língua, mas em uma só criança, numa só sessão, num só enunciado. Acrescente-se a isso o fato dessa heterogeneidade se dar a ver não apenas sob a forma de discrepâncias e erros corrigíveis (...). Apresenta-se também sob a forma de enunciados insólitos, não corrigíveis, que evocam a liberdade das combinações que Saussure, em vão, tentou colocar na fala, mas que, no entanto, apontam para a imprevisibilidade da língua e do seu efeito sobre o falante (DE LEMOS, 1995, p.22).

A aproximação à linguística estruturalista (Saussure, Jakobson, Benveniste) exige uma reflexão que exclui uma visão cronológica, em etapas do desenvolvimento, e um sujeito cognitivo (LIER-DE VITTO; ARANTES, 2006). Desse modo, esta tese se filia ao Interacionismo de base estruturalista proposto por Claudia de Lemos.

Na formulação do corpo da teoria, encontram-se dois momentos fundantes. No primeiro momento (DE LEMOS, 1984, 1986), estabeleceu-se a estrutura dialógica essencial para a compreensão da aquisição da linguagem, inter-relacionando a fala da criança à fala do adulto e tomando o diálogo como unidade mínima de análise.

De Lemos (2002), tecendo um retrospecto da trajetória da teoria interacionista, elucida que, no primeiro momento da teoria, o diálogo passa a ser tomado como unidade de análise da fala da criança e são formulados os três processos

constitutivos do diálogo, então nomeados como processos de especularidade, de complementaridade e de reciprocidade.

O processo de especularidade “definido como presença na fala da criança de parte do enunciado da mãe que o antecede, assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe” (DE LEMOS, 2002, p.46). O processo de complementaridade “representado pela relação da pergunta da mãe com a resposta da criança e, principalmente, pela relação formal entre as partes mutuamente incorporadas que parecem complementar-se, compondo uma unidade ou instanciando uma ‘sentença’” (*ibid.*, p.46-47). E o processo de reciprocidade “definido como retomada pela criança do papel da mãe, iniciando a interação, desencadeando com sua fala uma fala que refletiria e complementaria a sua” (*ibid.*, p.47).

Contudo, dentro da teoria os outros processos logo se fundiram no de especularidade, que os incorpora em uma dinâmica na qual é através desse que os outros se manifestam. Esse processo coloca em evidência a questão do espelhamento que as falas da criança e do adulto testemunham. O termo especularidade tomado para falar da questão da imitação enquanto fenômeno empírico constatado na fala inicial da criança questiona a questão da imitação enquanto aprendizagem de um objeto que se encontra fora da criança, no caso, a linguagem. A autora reflete que:

O que de subversivo havia na especularidade/espelhamento estava na dúvida que lançava sobre a criança enquanto indivíduo já constituído para aprender/adquirir linguagem e sobre o lugar que cabia ao outro e à sua fala na fala da criança e no próprio processo de aquisição de linguagem (DE LEMOS, 2002, p.48).

A relação dialógica, nesse momento, tratava da interação entre o adulto já falante/mãe e a criança. Abordar o erro na fala da criança como indício de mudança possibilitou a entrada da língua na relação antes entendida como dual.

Todavia, De Lemos (2002) indica que foi seu encontro com a Psicanálise que permitiu um afastamento do sujeito cognitivo, até então tomado da Psicologia do Desenvolvimento, inaugurando um segundo momento da teoria interacionista. O reencontro com Saussure através da obra de Lacan possibilita enfrentar a questão da linguagem em aquisição não mais como um objeto exterior a ser adquirido pela criança, mas como um sistema de relações no qual a criança se inscreve.

Desse modo, no segundo momento da teoria, De Lemos (1995, 1999, 2002) convoca a que se inclua a própria língua na díade inicial a fim de se estabelecer a estrutura trinar fundamental ao processo de aquisição da linguagem, composta pela criança, pelo outro e pela língua. Na língua a criança é significada como sujeito falante e o outro passa a ser a instância da língua constituída. O adulto representa o outro já falante que se encontra na posição entre a fala e a escuta. Nesse sentido, torna-se intérprete da fala da criança.

No sentido de fundamentar a imprevisibilidade da língua, a autora recorre ao estruturalismo europeu. A partir da Teoria do Valor, Saussure (1916/2006) define língua como sistema em que os elementos estão em relação de diferença com outros elementos dentro do sistema. Seus elementos não são isolados e sim definidos pelas relações que o termo estabelece com os outros elementos do sistema. Essas relações são de diferença (negativas), é o que é diferente entre os elementos que entra em jogo para dar o valor linguístico do termo e seu valor resulta da presença simultânea de outros.

Saussure (*op.cit.*) descreve essas relações entre os elementos do sistema da língua como relações sintagmáticas e associativas. As relações sintagmáticas são da ordem do encadeamento, em que “os termos se alinham um após o outro na cadeia da fala” (*ibid.*, p.142), no discurso. Esse encadeamento apoia-se na extensão e no caráter linear da língua. Essas relações se dão *in praesentia* (em presença), pois repousam em dois ou mais termos presentes numa série. Há ordem, sucessão e número limitado de elementos.

Por outro lado, nas relações associativas, os termos se associam na memória, fora do discurso, por terem algo em comum seja em relação ao sentido ou à forma. Elas existem *in absentia* (em ausência), unindo termos numa série mnemônica virtual e imprevisível, pois não há como prever as associações que o sujeito irá tecer, formando famílias associativas. Em uma família associativa não há ordem ou número limitado de elementos.

Jakobson (1963) toma as relações sintagmáticas e associativas para falar do funcionamento da língua em dois eixos: o metonímico e o metafórico. A língua funciona simultaneamente a partir de encadeamento no eixo metonímico e “escolhas” no eixo metafórico. Ao falarmos, ou escrevermos, cada elemento linguístico que entra

na cadeia abre espaço para diversos sentidos que, ao mesmo tempo, foram restringidos pela sua entrada. Esse encadeamento caracteriza o funcionamento no eixo sintagmático ou metonímico. Simultaneamente, no eixo paradigmático ou metafórico, a língua funciona como uma constelação “entre entidades que na memória, fora do discurso, formam grupos a partir da semelhança que se dá como efeito de relações de ordem diversa” (DE LEMOS, 1995, p.12). Portanto, essas associações apontam para a liberdade do falante. Liberdade essa relativa e inconsciente, já que restringida pela língua.

De Lemos (1992, 2002) analisa o funcionamento dos processos metafórico e metonímico na fala inicial da criança. A autora percebe a partir desses processos a “possibilidade de dizer algo sobre um movimento que poderia dar lugar à mudança” (DE LEMOS, 2002, p. 51). Demonstra como o processo metonímico se mostra no diálogo criança-mãe, em que um texto convoca outro numa relação de contiguidade. Por outro lado, o processo metafórico promove mudança ao afastar o enunciado da criança do enunciado da mãe, o que se dá a ver especialmente nos erros. O cruzamento de estruturas, como um termo manifesto na fala da criança e outro latente na cadeia associativa produz efeito de erro. E o efeito do erro é distanciar a fala da criança da fala da mãe, desestabilizando a alienação do sujeito ao outro.

Portanto, o movimento da língua envolve um sujeito. De Lemos (*ibid.*, p.54) percebeu que “os processos metafóricos e metonímicos não remetiam a um movimento da língua sobre si mesma, mas sim a um sujeito, isto é, ao modo de emergência do sujeito na cadeia significante”. Contudo, esse não era mais o sujeito cognitivo frente a um objeto-língua e sim um sujeito compatível com o sujeito lacaniano, cindido entre consciente e inconsciente e que se torna sujeito pela e na linguagem.

Nesse momento, a noção estruturalista de ordem própria da língua (SAUSSURE, 1916/2006), vem lembrar a anterioridade da língua em relação ao sujeito, sua autonomia e alteridade. Disso decorre a formulação da “função de captura” da língua (DE LEMOS, 2002, p.55). Essa formulação inverte a relação do sujeito com a língua. Não é mais o sujeito do conhecimento que se encontra frente à língua a fim de se apropriar dela ou de construí-la em etapas, e sim a língua que captura o sujeito. A “ordem própria da língua” é compatível com a noção de sujeito imposta pela

Psicanálise. Assim, o sujeito “é-feito” de linguagem, capturado pelo jogo simbólico (DE LEMOS, 1997).

Dessa configuração emergem as relações que delineiam as três posições do sujeito na aquisição de linguagem na teoria interacionista. As mudanças na aquisição da linguagem são explicadas pelas mudanças de posição da criança na estrutura composta pela criança, pelo outro enquanto instância de língua constituída e pela língua em seu funcionamento. Em cada posição há predomínio da relação da criança com a fala do outro, com a língua ou com a sua própria fala, mas todas as relações estão presentes nas diferentes posições. Em contraposição à concepção de aquisição de linguagem em partes, do mais simples ao mais complexo, não há superação de nenhuma das três posições. A relação da criança com a linguagem pode manifestar indícios das três posições num mesmo marco cronológico, assim como subverte uma ordenação sequencial ao se considerar um olhar longitudinal. A autora considera que:

Essa proposta, assentada quer sobre a alteridade radical da língua relativamente ao organismo, quer sobre a consideração daquilo que, na fala da criança, aponta para um sujeito que, ao se constituir na língua por ela é dividido, representava acima de tudo uma alternativa à noção de desenvolvimento (DE LEMOS, 2002, p.56).

Na primeira posição o polo dominante é a relação da criança com a fala do outro, a criança está alienada à fala do outro, colada aos significantes que vêm do outro. Corresponde aos primeiros enunciados da criança, que são verdadeiramente fragmentos da fala do outro. O que comparece aí são fragmentos do enunciado do outro, seja parte do enunciado precedente no diálogo, seja trazendo uma cena anterior para o diálogo. Cabe ao adulto já falante interpretar esses restos que surgem na fala da criança; interpretação essa da qual a criança é dependente. A autora aponta a respeito dessa fragmentação e dependência que:

No que concerne à primeira posição, isso significa, a despeito do caráter fragmentado dos enunciados cronologicamente iniciais e de sua dependência da fala/interpretação do outro, que fragmentação e dependência não implicam um “antes da língua” nem uma assimilação do tipo reprodutivo relativamente aos enunciados do outro. Isto é, há desde sempre uma língua em funcionamento, o que determinaria um processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impede que se pense em termos de uma coincidência entre a fala da criança e a do outro (DE LEMOS, 2002, p.57).

Portanto, se não há coincidência onde há subjetivação, não se pode falar em uma repetição desses fragmentos enquanto cópia ou reprodução fiel do fragmento do enunciado do outro. Lembrando que a criança é quem é capturada pela língua, o que retorna do outro na sua fala é sempre resto.

A autora percebe que a criança escuta a fala da mãe recortando fragmentos que evocam outros, como o caso de telefone no enunciado da mãe evocar *alô* na fala da criança, numa relação entre significantes “que, ao mesmo tempo em que aponta para um funcionamento linguístico, faz emergir dessa relação um sujeito” (*ibid.*, p. 58). Por vezes, o que retorna como puro significante refere uma cena enquanto uma senha, em detrimento do sentido do texto, revelando a opacidade da língua. Essa opacidade aponta

para a não-coincidência entre a fala da mãe e a fala da criança, isto é, para a separação enquanto contraparte da alienação, separação essa que permite falar em um sujeito que se faz presente nesse significar algo que, a despeito (e por causa) de sua opacidade, é outra coisa (DE LEMOS, 2002, p. 58).

Diante disso, é possível ver a criança num movimento entre a alienação à fala do outro e a separação do outro na trajetória de tornar-se sujeito por efeito da linguagem.

Na segunda posição predomina a relação da criança com a língua. O sujeito estabelece semelhanças dentro da própria língua e não mais predominantemente com partes do enunciado do adulto, fazendo uso de cruzamentos significantes e de estruturas paralelas.

De Lemos (2002) atesta a insistência de estruturas paralelísticas nas atividades monológicas da criança, assim como em seus enunciados narrativos. Percebe que o tipo de cena em que essas estruturas comparecem caracteriza-se por “uma atividade cujo efeito referencial é interno e em que a relação empírica imediata com o outro é secundária à relação com o texto” (*ibid.*, p.59), apontando para a língua enquanto polo dominante nessa posição.

A possibilidade da língua de abrir cadeias provocando efeito de erro é a marca dessa posição; erro entendido, como já mencionei anteriormente, como efeito dos cruzamentos da língua em seu funcionamento a partir dos processos metafórico e

metonímico. E, a criança, alienada ao próprio movimento da língua, não é capaz de escutar sua própria fala, resistindo inclusive a correções.

É na terceira posição que a criança passa a escutar sua própria fala. Nessa, a criança é afetada pelo estranhamento do outro a sua fala e esse estranhamento a leva a reformular o enunciado. Surgem as reformulações, pausas, hesitações, correções na fala e as rasuras na escrita.

De Lemos (*op.cit.*) indica que a terceira posição fala de uma relação aparentemente mais estável e homogênea da criança com a língua, como um ponto em que parece que a linguagem da criança se aproximou da língua constituída. No entanto, propõe uma interpretação alternativa àquelas que explicam esse fenômeno com base no conhecimento que a criança já tem sobre a língua.

Segundo a pesquisadora, as correções e reformulações que comparecem na fala da criança nessa posição atestam mais sobre uma cisão entre o sujeito que fala e o sujeito que escuta sua própria fala do que para uma capacidade metalinguística. Dessa forma, explica a insistência da criança no erro mesmo quando o tenta reformular e a imprevisibilidade dessas correções, que podem ocorrer inclusive quando desnecessárias.

Alguns pesquisadores afinados com esses pressupostos teóricos têm direcionado suas pesquisas para a análise de textos infantis. Capristano (2007) estuda a questão da segmentação de palavras durante o processo de aquisição da escrita por crianças de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, investigando sua trajetória rumo à palavra escrita convencional. Em seu estudo longitudinal demonstra que as oscilações e flutuações encontradas na trajetória de cada criança apontam para outra forma de entendimento da sua inserção na escrita que não a que a entende como um desenvolvimento sequencial e gradual marcado por diferentes etapas, nem a que a explica como um processo de aquisição de conhecimento por um sujeito.

Assim, a autora busca compreender a aquisição da escrita como movimentos da criança assumindo diferentes posições frente à linguagem escrita. Esses movimentos são marcados por grande oscilação, nesse estudo em termos do uso convencional ou não da segmentação gráfica, que reflete as possibilidades que a própria língua apresenta enquanto sistema.

Apesar das três posições do sujeito na aquisição da linguagem (DE LEMOS, 2002) terem sido formuladas em relação à linguagem oral, Capristano (2007) postula sua pertinência em relação à aquisição da escrita, que vê como movimentos de subjetivação na relação que o sujeito estabelece com a linguagem. A autora focaliza a segmentação dos enunciados escritos pelas crianças como “indícios de diferentes movimentos da criança na linguagem em sua modalidade escrita ou, ainda, indício de diferentes modos pelos quais as crianças são capturadas pelo funcionamento convencional da linguagem em sua modalidade escrita” (CAPRISTANO, 2007, p.85). Ela identifica três movimentos do sujeito escrevente frente ao outro e à escrita, análogos às três posições formuladas por De Lemos.

Um movimento de subjetivação em que a escrita da criança encontra-se submetida à escrita do outro, caracterizado pelo contraste de segmentos resistentes à interpretação ao lado de segmentos trazidos da escrita do outro. Outro movimento, em que essa escrita está submetida ao funcionamento da linguagem escrita, no qual se encontram “erros” e “acertos”. E, ainda, um terceiro movimento evidenciado por marcas de correção feitas pela criança em sua própria escrita. Capristano (*op.cit.*) ressalta que esses movimentos observados na escrita da criança não são consecutivos nem estão em uma progressão hierárquica linear, mas que são observados simultaneamente na trajetória da criança em momento de aquisição da linguagem escrita.

Essa simultaneidade será atestada pelos dados que trarei mais à frente nesta tese. Em um mesmo texto escrito pelos sujeitos participantes da pesquisa poderemos encontrar fragmentos vindos do texto do outro, erros e rasuras, além de estruturas paralelas.

A partir da “hipótese de que a língua tem um funcionamento próprio e captura o sujeito e, nesse sentido, comanda o movimento das unidades linguístico-discursivas na constituição de textos”, Carvalho (2005, p.269) argumenta que a criança não escreve seus textos de um modo autônomo e consciente, como se a escrita fosse um objeto de conhecimento a ser tomado pelo sujeito. Pelo contrário, é a criança que é tomada pela escrita, mais especificamente pelos significantes circulantes nos textos com os quais ela tem contato, e sua escrita encontra-se sujeita às leis da metáfora e da metonímia. Para a autora (*ibid.*, p.273), “as produções das crianças evidenciam que o

sujeito não se insere no movimento da escrita sabendo de antemão o que fazer e o que dizer”. Nesse sentido, analisa que as produções textuais infantis são marcadas por movimentos da e na língua e não apenas por uma aprendizagem reflexiva da criança frente à escrita.

Nessa mesma perspectiva, Bernardes (2002) aborda a questão da pontuação em textos produzidos por crianças, assinalando o modo como a criança é capturada pelo funcionamento linguístico ao propor pontuações que fogem ao normativo.

Ainda nessa abordagem teórica, porém acerca da argumentação nos textos infantis, o trabalho de Campos (2005a, 2005b) aprofunda-se na compreensão do papel restritivo da linguagem que a presença da argumentação produz nos textos de uma criança. A autora expõe uma concepção de texto atrelada à noção de interpretação pelo outro e descreve o texto infantil caracterizado por deslizamentos, incompletudes e equívocos, tomando a ADL – Argumentação na Língua - (Ducrot, 1998, 1999, 2000) como construto teórico para discussão dos dados. A pesquisadora indica a presença constitutiva de outras falas no texto infantil e sinaliza que neles a argumentação contrapõe-se à deriva da linguagem, demonstrando, apoiada em Pereira de Castro, que “quando uma relação argumentativa se instaura no texto, constituindo argumento e conclusão, os sentidos não se esgarçam e a deriva é contida” (*apud.* CAMPOS, 2005a, p.181).

O outro e sua interpretação sobre a escrita da criança é fundamental na tese de Bosco (2005), que analisa a escrita inicial da criança a partir das configurações de seu nome próprio. Ela reflete que:

Essa ancoragem do escrito infantil numa leitura feita pelo outro age, por sua vez, sobre a criança, promovendo efeitos em sua escrita. Efeitos imprevisíveis, assim como aqueles provocados pelos textos (orais e escritos) em que a criança circula, mas que vão tornar possível a constituição dos escritos infantis. (BOSCO, 2005, p. 272).

Embora focalizem questões diferentes, o que esses trabalhos demonstram ter em comum relaciona-se a um olhar acerca da aquisição da linguagem escrita que leva em conta um sujeito capturado pela linguagem e uma linguagem heterogênea.

A escrita não é objeto apreendido pela criança. Não há, portanto, aprendizado da escrita, há um sujeito capturado pela linguagem escrita, que sofre efeitos da imersão em textos orais e escritos. Ou seja, supõe-se um sujeito alienado ao discurso do outro. O ‘Outro’, em Lacan, diz respeito ao universo simbólico em que todo sujeito está inserido. “Tomamos esse termo para falar do universo de discursos, orais e escritos, com que a criança entra em relação na sala de aula e fora dela – discursos que, a nosso ver, propiciam a entrada na escrita” (BORGES, 2006, p. 149-50).

Nessa perspectiva, há o afastamento da escrita como representação/transcrição da oralidade. A oralidade e a escrita são duas materialidades distintas, mas regidas por um funcionamento universal, pelo jogo significativo (LEITE, 2000; LIER-DE VITTO; ANDRADE, 2011). A relação sujeito-escrita-língua é, então, marcada pela tensão entre o universal (língua) e o particular (emergência do sujeito).

O sujeito é colocado no centro da discussão sobre a escrita e a escrita, portanto, tomada como expressão da subjetividade. Tais formas de ver o sujeito e a linguagem permitirão, ao analisar os dados desta pesquisa, olhar para a cópia e enxergar o sujeito que nela se inscreve.

Com a maior aproximação da teoria à Psicanálise, De Lemos (2002, p. 64) interroga-se acerca da produtividade das três posições formuladas como modo de olhar para a relação da criança com a linguagem e reconhece que “o que acontece na fala da criança revela muito mais sobre a subjetivação do que sobre a língua”, indicando o interesse em estudos que se voltem “para aquelas crianças que sucumbiram ou se enredaram em sua trajetória”. Nesse sentido, a Clínica de Linguagem (LIER DE-VITTO, 2004, 2003, 1995), filiada ao Interacionismo, vem contribuir na discussão sobre os impasses e flutuações que a trajetória singular de cada sujeito revela.

Especificamente acerca da aquisição de escrita, De Lemos (1998) discorre sobre tomarmos a Linguística para investigar a aquisição da escrita pela criança, ressaltando a importância de dialogar com a teoria no sentido mais de formular questões que buscar explicações. O caminho, segundo a autora, passa por se deixar afetar pelos dados empíricos em confronto com a teoria eleita para abordá-los.

Reflete que a transformação operada em nós pelo simbólico tem caráter irreversível, portanto aquele que já foi capturado pela escrita não é mais capaz de recuperar a opacidade inicial dos símbolos gráficos sobre o papel com que se depara o sujeito que não lê. A grande indagação, segundo a pesquisadora (*ibid.*, p. 18), remete a “sobre como algo se torna outro ou passa a se apresentar como outro à percepção e à interpretação, transformando assim o sujeito em alguém que lê, isto é, que vê o que não estava lá”.

Nesta tese, a grande indagação paira sobre a cópia. Por que crianças que já foram capturadas pelo funcionamento da escrita insistem em retornar à cópia ao serem solicitadas a escrever um texto? Seria esse um movimento constitutivo da aquisição da escrita ou um modo sintomático de relação com escrita?

De Lemos (*op.cit.*, p. 19) coloca em questão tanto “a concepção de escrita como representação dos sons da fala quanto a naturalização da continuidade da escrita relativamente à oralidade”, pois não há nada na escrita em si que remeta para a materialidade sonora da fala. Portanto, nessa abordagem a escrita não é transcrição da oralidade.

Interessante pensar que a escola, embora vincule tradicionalmente oralidade e escrita, diferencia a aquisição desses dois modos de estar na linguagem. A linguagem oral deve ser aprendida naturalmente enquanto a linguagem escrita necessita de aprendizagem formal. Parece que a ideia de que a linguagem é um objeto a ser apreendido ou construído toma ainda mais força quando nos deparamos com a escrita.

Por outro lado, o Interacionismo aborda a aquisição seja da linguagem oral ou da escrita a partir da linguagem, ou seja, vê a transformação que ocorre na relação do sujeito com a linguagem como mudança que se dá pelo simbólico. Tanto o sujeito quanto o texto são efeitos desse funcionamento. A linguista esclarece:

Isso significa que não se parte da interação sujeito-e-objeto, mas da linguagem. Isso significa que não se chega a um sujeito que se apropria do objeto a um certo ponto de seu percurso, que faz dele um conhecimento, um saber estável que o esgota. A cada ato/“acontecimento” de leitura/escrita pode-se refazer essa relação nesse funcionamento (DE LEMOS, 1998, p.21).

A autora contesta o papel do outro enquanto mediador da aprendizagem, seja como transmissor de conhecimento, seja como facilitador. O adulto não é apenas um provedor de *input* para a criança. Nesse sentido, De Lemos (*op.cit.*) argumenta que o que retorna na fala da criança são fragmentos da fala do adulto e não constituintes dos diferentes níveis de funcionamento da língua. Na visão do Interacionismo, o lugar do outro na aquisição de escrita, assim como na aquisição da linguagem oral, é o de intérprete. Ao ler para a criança ou questioná-la sobre o que escreveu, o adulto representa o funcionamento linguístico-discursivo e insere a criança no movimento da escrita.

Quanto às práticas orais em torno dos textos apresentados para a criança, De Lemos (*op.cit.*) instiga a refletir sobre a diferença entre a entrada da criança no simbólico pela escrita que, capturada, passa a “decifrar” e as atividades discursivas orais em torno de um portador de texto. “Não se trata aí, portanto, de uma oralidade que desvenda o texto escrito nem que é por ele representada, mas de uma prática discursiva oral que, de algum modo, o significa, isto é, o torna significante para um sujeito” (*ibid.*, p.19).

De Lemos (2010) chama atenção para os papéis que entram em jogo nessas interações com foco na leitura e na escrita. Nessas situações, a criança pode assumir diferentes posições, seja como aquele que fala como se escrevesse ou aquele que escreve para que o outro leia. O sujeito pode colocar-se em posição de espectador ou ainda demonstrar uma autonomia discursiva, ou seja, a “capacidade de conjugar a função de produtor de um texto a de leitor, capaz de descentrar-se de seu próprio ato de escrever e de colocar-se diante do produto desse seu ato como se outro fosse seu autor” (*ibid.*, p.14).

A pesquisadora (DE LEMOS, 1998) refere-se a um caso de uma menina com dificuldades escolares que escrevia, com a ortografia perfeita e a letra arredondada, frase típica de cartilha, mas que ao ser solicitada a escrever sobre algo que a implicasse passava a escrever com a letra apertada, diversas trocas de letras e uma separação de palavras atípica. E conclui que só nesse momento, ao escrever seu texto com tantos erros que dificultavam a apreensão do sentido, que podemos “perceber sua escrita em

movimento em um texto em que ela não se apresentava como excluída, como na frase da cartilha e na letra da professora” (*ibid.*, p.29).

De Lemos (2010) nos instiga a refletir sobre como a concepção de escrita que a escola toma “pode ter funcionado como um véu, ocultando a criança e suas formas de saber” (*ibid.*, p.9). Portanto, suportar a escrita da criança, longe da escrita já constituída, e buscar nela um sentido a ser interpretado ultrapassa o papel do outro como mediação entre um sujeito e um objeto. O outro passa a se oferecer como semelhante e diferente, como instância de língua constituída e em funcionamento, como acervo de significantes. Significantes que irão circular na escrita da criança como fragmentos que se cruzam com fragmentos de outros textos, orais e escritos.

2. TEXTO E INTERPRETAÇÃO

Para o Interacionismo, a interpretação é constitutiva da aquisição de linguagem, tanto no viés da interpretação que o outro, “tesouro de significantes”, faz do texto da criança, quanto no viés da posição que o sujeito assume frente à escrita ao interpretar o que ele mesmo escreve. O conceito de texto proposto por Lemos (1992) leva em conta a falta, o que permite apontar que um texto só se torna texto pela via da interpretação, do que está fora do texto, da exterioridade.

Ao discorrer sobre língua e discurso na teorização sobre Aquisição de Linguagem, De Lemos (1995) discute o texto a partir de um referencial teórico estruturalista, o que lhe permitiu pensar em texto não mais como um nível para além da sentença, mas como um lugar em que língua e discurso são indissociáveis e incluem um sujeito.

Ela vê o texto como espaço do que é próprio da fala (*parole*), do imprevisível, do individual e aponta seu funcionamento simultâneo via encadeamento, no discurso, no eixo das relações sintagmáticas, e via cruzamentos a partir das relações associativas, fora do discurso. Discute que esse funcionamento da língua abre espaço para a irrupção do individual a cada ponto do texto.

A qualquer ponto da cadeia, qualquer elemento pode abrir espaço para outros, o que significa que a estratificação da cadeia em palavras ou em frases corre sempre o risco de se desfazer e de se refazer. A liberdade das combinações se reduz assim à escolha pelo indivíduo saussureano de um caminho entre caminhos que ele não escolheu. (DE LEMOS, 1995, p.15)

De Lemos (*op.cit.*, p.24) ainda assume a relação entre texto e interpretação, apontando o papel do outro, instância de funcionamento linguístico-discursivo, como o de “colocar a criança num texto” como efeito da interpretação.

O movimento da língua aproximando palavras ou fragmentos que, oriundas de diferentes cadeias, se cruzam e se substituem na mesma posição, ainda que imprevisível, não é aleatório. É a história da relação da criança com os textos em que sua fala, gesto, movimento e presença foram interpretados que está aí inscrita e que lhe dá singularidade (DE LEMOS, 1995, p.26).

Mota (1995) contribui na fundamentação das discussões interacionistas acerca da escrita. A escrita não é tomada como representação da fala, nem esta última

como representação do pensamento. A representação que a escrita (ou qualquer modalidade de linguagem) implica é da ordem do inconsciente pelo funcionamento da língua. De acordo com a autora, a inclusão da língua na tríade que compõe a Aquisição de Linguagem permite tomar escritas ininteligíveis como texto, já que o que opera na tessitura deste é o funcionamento do sistema linguístico, um sistema descrito por Saussure (1916/2006) como de relações entre elementos.

Aliado a esse entendimento do texto como relações entre letras, entre blocos de letras e entre palavras em um sistema em que comparecem o sujeito e o outro, Campos (2005b) aponta o papel da interpretação. Todo texto demanda interpretação e é o outro quem dá sustentação ao texto da criança pela via da interpretação. No Interacionismo, o outro

é instante e lugar de um funcionamento e nisso reside sua possibilidade de interpretar. Quer dizer, por já estar submetido ao imaginário da língua constituída é que ele pode submeter as produções fragmentárias da criança a redes de relação e de sentido, a sítios sintetizados e prenes de significados... provisórios (LIER DE-VITTO, 1998, p.79).

Lier De-Vitto (*op.cit.*, p.78) atesta o papel estruturante da interpretação ao olhar para os monólogos da criança como textos instáveis e indeterminados exatamente por prescindirem da interpretação do outro, ou seja, entende os monólogos como “apelos à interpretação ou como pedidos de restrição”. Os monólogos são textos que deslizam em torno de fragmentos que convocam outros e demandam a restrição que é dada pelo outro. “Este outro que, no diálogo, confere direção ao discurso, que reconhece os domínios de articulação discursiva a que estão filiados os fragmentos produzidos pela criança”, ou seja, o outro que interpreta o texto da criança.

A pesquisadora aponta que “os monólogos parecem falar, então, de uma dupla ausência de intérpretes – a do falante e a do outro – em favor de um sujeito que, para advir, deve se alienar” (*ibid.*, p. 78). Com essa afirmativa quer falar dessa “criança recém-inaugurada na linguagem” que não escuta sua própria fala, que ainda não instaurou a divisão entre aquele que fala e aquele que escuta o que fala e, por isso, não pode interpretar seu próprio texto. E, também, fala da ausência do outro enquanto instância de língua já constituída, intérprete do texto da criança, que está ausente no monólogo. Contudo, essa ausência fala ao mesmo tempo de uma presença, já que os

significantes que tecem os monólogos da criança vêm sempre do outro enquanto “tesouro de significantes”.

Ao constatar que a criança articula fragmentos trazidos da fala do outro, a autora vê a criança alienada ao outro e capturada pelo seu dizer, que retorna interrompido, fragmentado, como resto ou “resíduo que passou por muitos lugares, circulou em textos vários e que se compôs de diferentes maneiras” (*ibid.*, p.79). O sujeito alienado ao outro não toma o mundo como transparente e, portanto, o outro não pode ser um modelo. Portanto, é a captura do sujeito pelo movimento significante que vem a partir do outro que coloca a criança na linguagem. Interpretação fica, então,

compreendida na ideia de ressignificação/restrrição – os fragmentos dispersos e indeterminados na fala da criança vão ser restringidos ao serem articulados numa cadeia significante da língua constituída, num texto, escapando ao desdobramento imprevisível do significante, à homonímia e à deriva (LIER DE-VITTO; ARANTES, 1998, p.67).

A escola aborda os impasses do sujeito frente à escrita pelo viés corretivo e normativo. A clínica fonoaudiológica tradicional segue essa mesma perspectiva homogeneizadora da escrita, reproduzindo o papel pedagógico da escola no atendimento clínico. Lier De-Vitto (1998) propõe olhar para esses impasses como um enigma, como uma escrita que demanda interpretação e que aponta para o sujeito e, ainda, que a clínica olhe para os erros na escrita como funcionamento da língua que põe em jogo relações entre significantes.

Esse jogo significante acontece na escrita não na materialidade sonora da fala e sim no espaço gráfico do texto. Dessa forma, coloca em cena aspectos gráficos da escrita como a distribuição do texto no espaço, a distribuição dos espaços em branco, o traçado da letra, entre outros. Nessa perspectiva, há como abordar erros como a aparente substituição de letras próximas graficamente (*a e o, m e n*, por exemplo) a partir do funcionamento da língua e não pela explicação cognitivo-perceptual que ressalta o processamento auditivo e/ou visual do sujeito que escreve.

A fala também promove cruzamentos significantes na escrita. Lier De-Vitto e Andrade (2008) analisam que há uma estreita relação ente oralidade e escrita. Relação, no entanto, pautada por cruzamentos e sucessivos rearranjos entre partes e todo que tecem uma trama complexa.

Na aquisição da escrita, as crianças relacionam-se com textos tanto orais quanto escritos, dessa forma, a fala atravessa a escrita nos textos enunciados pelas crianças, imprimindo marcas de oralidade na escrita. Mota (1995) complementa que é essa mesma relação com textos orais e escritos que permite às crianças alçarem para sua escrita o que lhe é próprio, da ordem da língua escrita, e refutarem em seus textos escritos o que é da ordem da língua oral. Por outro lado, a relação com textos escritos desloca a criança na sua relação com a própria linguagem, a escrita afeta a fala. Logo, a relação entre fala e escrita é da ordem de um atravessamento mútuo, regido pelo funcionamento da língua.

Outro atravessamento a ser considerado nos textos escritos pelas crianças é o relativo ao nome próprio. Borges (2006) já apontava que os textos iniciais de crianças compunham-se das mesmas letras presentes no nome da criança escritas em combinações diversas. Bosco (2005) discute que a emergência dessas letras em especial, as do nome da criança, indicam um investimento do sujeito na escrita, pois as letras que compõe o nome são uma “nomeação fundante”.

Santos (2008) analisa textos escritos por alunos de 4ª série do ensino Fundamental. Demonstra a inscrição da criança em textos ilegíveis do ponto de vista formal, mas que fazem semblante de textos constituídos, através do nome da criança. No caso analisado pela autora, o nome da criança, Angela, insiste em aparecer ao longo de todo o texto como Ana (contido em Angela).

A pesquisadora reflete sobre a forma como a escola lida com textos que se distanciam da escrita esperada para aquela série, aquela faixa cronológica, aquele corpo que escreve. Ela aponta que a posição do professor deve mudar, enfrentando a questão de que a escrita aponta para um sujeito cindido e não plenamente consciente e no controle do que emerge como sua escrita. A escrita pode se constituir como um lugar de estabelecimento de relações singulares e impasses entre o sujeito e a linguagem.

Neste trabalho, falaremos de um impasse específico, o de insistir em permanecer colado ao outro ao escrever textos. Aliada ao Interacionismo, Pereira de Castro (1997) discute o papel do outro adulto em diferentes teorias. A autora afirma que para o Inatismo o outro “reduz-se a um *input* acionador de uma faculdade pronta e inata” (*ibid.*, p.125). Aponta que as hipóteses sócio construtivistas e interacionistas,

todas, voltam-se para a questão do papel da fala do adulto na aquisição da linguagem, contudo “a fala de um outro é chamada a ocupar, em cada uma dessas hipóteses, estatutos teóricos muito distintos” (*ibid.*, p.126). Para a autora, o diálogo é o lugar em que se instaura o papel estruturante dado pela interpretação da mãe que, instância de funcionamento linguístico-discursivo, coloca a criança neste funcionamento e a significa como falante de uma língua.

Pereira de Castro (1997) discute o papel de intérprete da mãe na relação com o bebê como constitutivo da entrada deste último na linguagem. A autora reconhece que no diálogo entre mãe e bebê os significantes incorporados da fala da mãe emergem na fala da criança e, por sua vez, retornam interpretados e ressignificados na fala da mãe. A partir disso, depreende que:

o movimento interpretativo da mãe faz-se em tensão entre uma identificação ou reconhecimento de uma língua, de um determinado universo discursivo, do que lhe soa familiar, e um estranhamento provocado pelos deslocamentos causados pelos movimentos da língua e que dão lugar a enunciados insólitos, arranjos desconcertantes entre os significantes incorporados (PEREIRA DE CASTRO, 1997, p.126).

Sobre os enunciados insólitos que surgem na fala da criança, a autora aponta que a agramaticalidade dos enunciados não impede o reconhecimento das relações que esses estabelecem com as cadeias latentes. Há estranhamento e reconhecimento de uma língua simultaneamente. Dessa forma, Pereira de Castro (*op.cit.*, p.130) ressalta o papel dos processos metafóricos e metonímicos “como modos de emergência do sujeito na cadeia significante.”

Por outro lado, na aquisição de linguagem, há mudanças na relação da criança com a língua, ela passa de interpretada à intérprete. A autora fala da cisão que marca o sujeito dessa mudança.

Quando a criança vai da posição de interpretada pelo outro, a interpretada pela língua, para assumir a posição que marca o funcionamento do sujeito no simbólico, isto é, sua divisão entre ser autor de seu enunciado – intérprete da sua própria fala (e da fala do outro) – e ser interpretado/falado pela língua. Divisão que não está mais na superfície da fala, mas que se deixa ver sempre que um ponto de subjetivação irrompe na cadeia, sempre que a homogeneidade é

suspensa, mostrando as relações entre as cadeias manifestas e as cadeias latentes (PEREIRA DE CASTRO, 1997, p.129).

Sobre a interpretação pela criança dos seus próprios enunciados ou dos enunciados do outro, a autora reconhece o movimento de subjetivação instanciado pelas pausas e hesitações como “o indício de um reconhecimento de semelhanças e diferenças entre enunciados provenientes do outro e os seus próprios, já sob o efeito dos movimentos da língua” (*ibid.*, p. 134). É quando a criança está aberta ao estranhamento do outro à sua fala que surgem as correções e reformulações na fala da criança. Nesse sentido, a autora aponta que

não é possível descartar da estruturação da criança como falante de uma língua materna nem a fala do outro e seus efeitos, nem os movimentos da língua (...). Se toda fala é atravessada pelo já dito e já escutado, o funcionamento da língua marca a possibilidade de uma desestruturação, mais radicalmente, a impossibilidade da simples repetição, que anularia de certo modo a interpretação, tornando-a simples antecipadora de um previsível (PEREIRA DE CASTRO, 1997, p.135).

A repetição, olhada como gesto que inclui a interpretação, afeta esta tese de modo essencial. Renzo (2000) estende as discussões sobre interpretação de Pereira de Castro (*op.cit.*) para a linguagem escrita e olha para a questão da repetição nos textos da criança. Entende que é a interpretação da criança sobre os textos incorporados de outros textos no seu que coloca as partes incorporadas em relação entre elas, compondo o texto da criança. Como essas relações são outras, há novo efeito de sentido.

A autora relata que se depara com queixas de professores de séries iniciais sobre a produção de texto, já que o que os alunos trazem, quando solicitados a escrever um texto, são partes de outros textos reproduzidas ou copiadas. As professoras, de acordo com Renzo (*op.cit.*, p.9), olham para esse texto copiado pelo aluno e se angustiam frente a ele, pois reconhecem que “essa cópia que eles fazem deixa o texto incoerente (...). Eles não escrevem o que eles mesmos pensam, mesmo quando a gente explora bem o assunto”. Tocada por essa inquietação, a autora busca em sua dissertação olhar para as incorporações e substituições no texto da criança como uma forma de produzir argumentação. Ela analisa as incorporações de enunciados cristalizados nos textos de crianças de 1ª e 2ª séries e traz para discussão a questão da paráfrase segundo sua delimitação na AD.

Renzo (*op.cit.*), ao analisar seis textos escritos por crianças de 1^a e 2^a séries do ensino fundamental, constata que enunciados vindos de outros textos se repetem nos textos das crianças, mas tomam outros sentidos. “Assim, os dizeres existentes nesses outros discursos insistem em retornar apresentando-se como uma forma inevitável que se impõe como começo, lugar de onde se parte do repetível” (*ibid.*, p.95).

Ela vê a repetição de partes de outros textos, com os quais os alunos tiveram contato, para a elaboração de seus textos como paráfrase no sentido em que a repetição passa pela interpretação do sujeito e emerge no texto do aluno com diferença evocando outros discursos cujos sentidos desloca. Nessa posição, a criança passa a ser intérprete de seu próprio texto, articulando sentidos que migram de outros textos e fazem ressoar um modo de dizer.

Renzo (2000) discorre sobre a paráfrase, apontando que ela sempre foi tratada nos estudos linguísticos, inicialmente pela Retórica e pela Gramática e, mais recentemente, pela AD, como uma forma de repetição.

Para a AD, paráfrase toma o sentido de “ressonância interdiscursiva de significação” (Serrani, *apud* Renzo, 2000, p.90), ou seja, a paráfrase passa pela via da interpretação e põe em cena ressonâncias com outros textos que movimentam o sentido no texto. Na AD, a paráfrase aponta para o interdiscurso. A autora considera que ao escrever textos a criança parte de um já dito, de um já escrito, o que necessariamente passa por um movimento de reinterpretação da criança do texto do outro. “O que acontece na relação entre os textos com os quais a criança mantém contato e o texto que na verdade vai escrever são os significantes que funcionam como pares paradigmáticos, de repetição com ressignificação” (*ibid.*, p.101).

Renzo (*op.cit.*) aponta que olhar para o sujeito, não o sujeito intencional e sim o assujeitado pela língua, que repete partes de outros textos permitiu ver o texto enunciado pelos alunos como textos em que a repetição passa pela interpretação e convoca outros textos a ressoar no seu, promovendo a entrada do sujeito no funcionamento da escrita. Essa relação do sujeito com a escrita indicia um processo de subjetivação que não se faz sem o outro.

A autora aponta que o que nos permite fazer esse esforço de olhar para o texto da criança e ver sua relação com a língua escrita passa por guardar distância de

uma concepção de língua ligada à representação da oralidade e restrita ao nível da sentença.

É preciso pensar que a criança está o tempo todo se relacionando não com fonemas, palavras isoladas na língua, mas numa relação que se dá, o tempo inteiro, sustentada pelo texto enquanto estrutura macro da língua, onde a língua funciona na sua totalidade. O texto representa para a criança, especificamente, a porta de entrada na linguagem, onde criança e texto imbricam-se mutuamente. (RENZO, 2000, p. 38)

A discussão aqui encaminhada fundamentará a análise dos dados, permitindo mostrar a cópia como repetição, mas que essa repetição vem sempre ressignificada ao passar pela interpretação da criança. A cópia como um processo de subjetivação em que a repetição do texto do outro pode ser constitutiva da entrada da criança na escrita do texto próprio e, ainda, mostrar um impasse na relação da criança com a escrita, o de permanecer colada ao outro.

3. ENTRE A LINGUÍSTICA E A FONOAUDIOLOGIA: o lugar de tratamento dos dados

A ciência moderna toma como pressuposto um mundo estável e estático ao qual se pode ter acesso por via da decomposição de seus elementos. O modelo de ciência advindo das ciências naturais foi tomado pelas ciências sociais. Santos (2006) distingue duas tendências dentro das ciências sociais: uma explicitamente adepta do modelo cartesiano e que busca estudar os fenômenos sociais com a máxima objetividade e distanciamento possíveis; outra, uma vertente das ciências sociais que questiona o paradigma dominante positivista e que se propõe a encontrar métodos próprios que sejam afeitos ao caráter subjetivo e singular do humano.

Nesse sentido, essa pesquisa segue uma diretriz qualitativa e se situa entre dois campos do saber, a Linguística e a Fonoaudiologia.

A Linguística comporta um saber teórico e científico, enquanto a Fonoaudiologia define-se por um fazer clínico, uma prática, razão pela qual envolve um sujeito. Este sujeito comparece à clínica em função de um sofrimento que, comumente, atrela-se à ordem da linguagem. Isso permitiu delimitar que o objeto fonoaudiológico é a linguagem implicada às suas alterações. (POLLONIO, 2005, p. 130).

O Interacionismo subsidia essa aproximação nesta tese, em que questões formuladas na clínica podem ser discutidas a partir de um referencial teórico da Linguística que inclui o sujeito ao olhar para a linguagem.

Lier-De Vitto (2003) aponta que a Fonoaudiologia não pode desconsiderar o “corpo falante”. Enquanto campo de conhecimento em que questões da técnica buscam fundamentação na teoria e no qual as questões a serem problematizadas advêm da prática clínica, falar em uma ciência fonoaudiológica que exclua o sujeito não dará conta de gerar subsídios a essa prática. Tampouco propiciará a composição de um arcabouço que vá, aos poucos, configurando-se enquanto uma ciência realmente fonoaudiológica e não um mosaico de outras áreas.

Há que se perceber que a Fonoaudiologia não se amolda à vertente de ciência positivista que não consegue lidar com a heterogeneidade e a imprevisibilidade do singular, pois, seja como for, da Fonoaudiologia não há como se excluir o sujeito.

Mas, quem é o sujeito que a Fonoaudiologia inclui?

A definição de quem trata a Fonoaudiologia, afinal, encontra-se atrelada a que teoria se adota na investigação ou na intervenção e que recorta um ou outro aspecto do sujeito tomado na relação com a linguagem. De quem se está falando traz implicações acerca de que noção de linguagem atrela-se a cada noção de sujeito e são esses recortes que constroem cada um dos objetos teóricos possíveis. Na área, o sujeito tem sido tradicionalmente subdividido em sujeito orgânico, cognitivo e sócio histórico.

Portanto, seria o sujeito da Fonoaudiologia o paciente enquanto organismo na sua relação de produção anátomo-fisiológica da linguagem ou o ser humano determinado geneticamente em adaptação no mundo através da linguagem? Seria o indivíduo consciente e cognitivo que usa a linguagem de modo intencional ou o sujeito sociohistoricamente constituído perpassado pela linguagem?

Este trabalho foge à Fonoaudiologia tradicional e à ciência positivista e adota uma noção de linguagem ligada à opacidade,

o que, em última instância, significa dizer que não há relação termo a termo entre linguagem, pensamento e mundo. Ou ainda, que o desencontro entre a ordem da natureza e a ordem do simbólico impede que uma possa ser alçada como lugar de explicação da outra. Dada a especificidade da linguagem, seu sujeito toma a forma-sujeito, nela alienado, por ela assujeitado e através dela dividido (FREIRE, 1999, p.627).

O sujeito, aqui, passa a ser visto como lugar de funcionamento da linguagem, como um sujeito do inconsciente e cindido, em contraposição a um sujeito consciente, intencional e uno que toma a linguagem como objeto exterior a ele. O sujeito é capturado pela língua.

3.1. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos do estudo foram quatro crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental encaminhadas pelas suas escolas à Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UNICENTRO (CEFONO) com queixa de dificuldade de aprendizagem de leitura-escrita. As crianças que se encontram nesse segmento do

ensino fundamental estão em processo de aquisição da escrita, no entanto, o seu encaminhamento à CEFONO denota que a escola as vê como alunos que enfrentam problemas nesse percurso. De alguma forma, a escola percebe que certas crianças se defrontam com dificuldades ao lidarem com a linguagem escrita.

Há que se pontuar que o discurso da escola sobre esse fenômeno, generalizado como fracasso escolar, vem permeado pela referência a muitas outras dificuldades. A escola aponta que essas crianças apresentam dificuldades também na matemática e um comportamento que exhibe uma lentidão geral ou uma falta de atenção direcionada para as atividades escolares. Aparece, ainda, muitas vezes, o discurso sobre o meio familiar em que a criança está inserida como disparador das dificuldades de aprendizagem e de comportamento da criança (carência de limites, carência de atenção, carência de estímulos). De um modo geral, a explicação para o fracasso escolar apontada pela escola circula sobre o orgânico, o social, o emocional e o cognitivo.

Portanto, para a escola, apesar de se inscreverem em um quadro muito mais complexo, essas dificuldades acabaram, de algum modo, por serem transpostas para a escrita dessas crianças. Crianças significadas como alunos com dificuldades na leitura-escrita e encaminhadas para atendimento fonoaudiológico, assim como atendidas pela própria escola na sala de reforço no contra turno. A queixa da escola, especificamente sobre a escrita, circulava pela constatação de que elas “produziam textos curtos”, “com poucos erros ortográficos” e que, embora lessem textos não conseguiam reter seu conteúdo, “confundindo-se nas ideias ao escrever textos.”¹

Cabe pontuar que apenas foram consideradas como elegíveis para a pesquisa as crianças que se encontravam na lista de espera da CEFONO, ainda sem atendimento terapêutico.

O grupo de escrita foi formado a partir da faixa etária, da seriação e do horário em que as crianças não estavam em aulas. Contudo, após iniciados os encontros, alguns pais alegaram impossibilidade de trazerem os filhos à clínica. Dessa forma, foi montado novo grupo, cujos encontros de escrita ocorreram na própria escola em que as

¹ Os trechos entre aspas foram extraídos de relato das professoras da escola sobre as crianças encaminhadas à CEFONO.

crianças estudavam, no contra turno. Como elas já frequentavam o contra turno semanalmente, a escola cedeu um dos dias a cada dois meses para a pesquisa. Portanto, a coleta de dados foi realizada em dois grupos.

No decorrer da pesquisa, alguns sujeitos abandonaram os grupos de escrita ou migraram do seu grupo na clínica para o grupo do contra turno. Outros sujeitos começaram a frequentar o grupo após iniciados os encontros. Nesse sentido, o número de crianças por grupo flutuou ao longo do estudo, variando de quatro sujeitos no mesmo grupo a encontros em que havia apenas uma criança presente.

Dentre as crianças que participaram dos grupos, foram destacadas para análise apenas quatro, André, Bruna, Cristiane e Vitor, devido ao fato de ter sido possível proceder a um acompanhamento semi-longitudinal de sua enunciação escrita, ou seja, foi possível coletar textos escritos por elas ao longo de um período que compreende pelo menos seis meses.

Incluo quadro com o nome, idade ao início de sua participação² e seriação³ de cada sujeito da pesquisa. Na última coluna do quadro, consta o grupo ou grupos que frequentaram.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos do estudo

	Idade	Série	Grupo de escrita
André	9;10 anos	4ª série	CEFONO
Bruna	9;4 anos	4ª série	CEFONO e contra turno
Cristiane	8;10 anos	3ª série	CEFONO e contra turno
Vitor	9;0 anos	3ª série	CEFONO

Fonte: elaboração própria

Podemos perceber, a partir do exposto, que o *corpus* a ser analisado foi constituído por textos escritos por crianças entre oito e dez anos de idade que cursavam

² O número anterior ao ponto e vírgula refere-se à idade em anos e o posterior aos meses.

³ As crianças cursavam o Ensino Fundamental de oito anos.

as duas últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Outras crianças serão eventualmente mencionadas ao longo da tese, nos casos em que seus textos afetaram o contexto de produção dos textos dos sujeitos do estudo, porém apresentados em apêndice e não no corpo do trabalho.

3.2. Coleta de dados e constituição do *corpus*

Os encontros do grupo da CEFONO foram semanais, com duração média de 60 minutos, totalizando 16 encontros. Com o grupo do contra turno, aconteceram apenas três encontros, a intervalos de aproximadamente dois meses, com duração de cerca de 90 minutos cada. Embora deslocados da proposta inicial, decidi, enquanto pesquisadora, efetuar esses encontros a fim de dar continuidade à coleta de textos escritos por Bruna e Cristiane, iniciada na clínica, mas interrompida devido à impossibilidade dessas de continuarem se deslocando até a CEFONO. A coleta de dados teve a duração de sete meses, de início de maio a início de dezembro de 2011.

Digo *enquanto pesquisadora*, pois vivenciei ao longo de toda a coleta de dados a posição incômoda de me encontrar no tênue limite entre pesquisadora e clínica, como apontado por Lier-De Vitto (2004). O estudo voltou-se para a compreensão de um fenômeno complexo e exigiu que me posicionasse enquanto pesquisadora não somente em uma atitude observacional, mas também participante. Os grupos de escrita foram constituídos a partir de uma proposta de pesquisa vinculada ao meu doutoramento. Todavia, a demanda dos sujeitos que o constituíam colocava-se a cada encontro.

Como manter o distanciamento necessário a fim de me permitir observar o que ocorria com esses sujeitos ao se enunciarem pela escrita e, por outro lado, lidar com o sofrimento e os impasses desses sujeitos na sua relação com a escrita?

A tentativa foi a de restringir a minha interferência clínica ao mínimo, porém manter-me aberta à surpresa do acontecimento enunciativo singular que a escrita de cada texto de cada criança em cada encontro provocava. Nesse sentido, nada foi determinado *a priori* como aspecto a ser estudado e esperei, não tão pacientemente assim, que a questão específica desta tese emergisse do próprio *corpus*.

Da posição de pesquisadora, procurei direcionar a coleta de dados a partir de propostas de produção textual que se configuram como usuais nas escolas. Em cada encontro apresentei uma proposta de texto a ser elaborado pelas crianças. Para análise trarei dois diferentes gêneros textuais trabalhados ao longo dos encontros de escrita: as histórias infantis e as cartas. Cada gênero textual foi inicialmente apresentado às crianças para leitura. Na sequência, foi solicitada a produção de texto dentro do gênero textual trabalhado. Todo o processo, desde a entrada do grupo, foi filmado para análise posterior.

A necessidade de que a coleta de dados ocorresse em um ambiente outro que não o da sala de aula justifica-se pela abordagem enunciativa adotada no estudo. A enunciação é o próprio ato, no caso, de escrever e não somente seu produto, o texto escrito. Dessa forma, considerei os grupos de escrita uma alternativa passível de criar um ambiente que favorecesse a filmagem dos sujeitos e expusesse sua relação com o ato de escrever.

A coleta e apresentação dos dados para discussão sofreu influência marcante da Teoria da Enunciação de Benveniste. Investigar a escrita do ponto de vista enunciativo significa buscar vislumbrar o trabalho do sujeito na língua; para além do que é escrito, o sujeito emerge. A escrita enunciativa, para além do representacional, está entrelaçada com o sujeito para além do sujeito cognitivo. A subjetividade e a intersubjetividade são atributos da língua, “uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível” (BENVENISTE, 1966/2005c, p. 287) e por essa via o sujeito se constitui na língua.

Endruweit (2006) percebe, a partir da leitura e da releitura de Saussure, que o caráter material/imaterial do signo linguístico pode levar a dois modos de compreender a escrita. A autora analisa que a noção de materialidade do significante remete à escrita enquanto representação, pois essa materialidade submete o significante à linearidade e permite que se entenda a escrita enquanto representação, atrelando-a à fala e ao pensamento. Por outro lado, a imaterialidade do significante permite compreendê-la como um sistema de valor que se dá por oposições e abre a possibilidade de entender a escrita como “enunciação e não como enunciado, ou ainda, como suporte

de língua e não como a língua em si” (*ibid.*, p.71). Essa escrita inscreve um sujeito, é a escrita como subjetividade, e não se comporta como regularidade.

Benveniste identifica-se com o estruturalismo e com a noção saussuriana de língua enquanto sistema, contudo, inclui a enunciação no sistema linguístico. Ao fazê-lo, inclui o sujeito na teoria linguística. Benveniste (1974/2006b, p. 82) define enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. O autor chama a atenção para o fato de que a enunciação não é o texto produzido por um sujeito, mas o próprio ato que o sujeito realiza ao enunciar.

Dessa forma, entendemos que a enunciação é um ato no aqui e no agora, instaurado por um sujeito *eu* que diz a um outro *tu*. A essa configuração, Flores et al. (2008) reportam-se como o quadro da enunciação *eu-tu-aqui-agora*. Dentro desse quadro configuram-se os indicadores de subjetividade e sua contrapartida é o quadro da língua, que comporta tudo que não é do ato da enunciação.

Benveniste (1966/2005b) analisa a categoria de pessoa na língua localizando-a no verbo e no pronome. O autor indica duas oposições fundamentais em relação à categoria de pessoa: uma oposição entre o par *eu/tu* enquanto pessoas que se opõem a não-pessoa *ele*; outra oposição no interior do par, entre o *eu* e o *tu*.

Quanto à primeira oposição mencionada, analisa que as três pessoas verbais, primeira, segunda e terceira pessoas das conjugações verbais (*eu*, *tu*, *ele*) e seus plurais (*nós*, *vós*, *eles*), não podem ser colocadas em um paralelismo uniforme. Em primeiro lugar, diz ele, apenas as duas primeiras pessoas, *eu* e *tu*, estão presentes no ato da enunciação.

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo uma pessoa e um discurso sobre essa pessoa. *Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o *eu*: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, *tu* é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do *eu*; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de *tu*. (BENVENISTE, 1966/2005b, p.250).

Segue questionando o *ele* enquanto uma posição de pessoa, já que a terceira pessoa é a que se encontra ausente da situação de enunciação. Essa condição de estar fora do *eu/tu* Benveniste (*op.cit.*, p.251) resolveu indicar através da denominação de

não-pessoa, dizendo que “a ‘terceira pessoa’ não é uma ‘pessoa’; é inclusive a forma verbal que tem por função exprimir a ‘não-pessoa’.” Flores et al. (2008) explicam que a terceira pessoa exprime uma *coisa* que não é necessariamente uma pessoa, pode ser um objeto ou mesmo um fenômeno no qual não há agente, mas marca o lugar do que está fora das posições *eu* e *tu*.

À oposição entre as pessoas *eu* e *tu* e a não-pessoa *ele*, Benveniste (*op.cit.*) denomina correlação de personalidade. Todavia, dentro do próprio par *eu/tu* há uma relação opositiva que ele chama de correlação de subjetividade. Tanto o *eu* quanto o *tu* são estabelecidos como pessoas, caracterizadas por sua unicidade e inversibilidade. Eles são únicos porque a cada enunciação há um *eu* que se dirige a um *tu* que não serão mais os mesmos no momento posterior, em outra enunciação. Da mesma forma, o *eu* que enuncia agora poderá se tornar um *tu* no momento seguinte, se *tu* tomar a palavra. Na alternância de turnos *eu* passa a *tu* e *tu* passa a *eu*.

No entanto, embora os dois sejam caracterizados como pessoas no discurso, um é o *eu* que enuncia enquanto o outro é o não-*eu*. Esse não-*eu*, apesar de ser sempre uma pessoa, não é aquele que enuncia. O *tu*, portanto, refere-se àquele para quem o *eu* enuncia, mas não precisa ser sempre e necessariamente a pessoa interpelada direta e presencialmente pelo *eu*. O *tu* pode ser a pessoa imaginada ou mesmo uma pessoa indefinida, mas é uma pessoa, ou seja, a relação que se estabelece entre o *eu* e um outro ser humano que seja exterior ao *eu*, um não-*eu*.

Nesse sentido, embora os pronomes pessoais sejam indicados por Benveniste (1966/2005c, p.288) como “o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem”, Flores et al. (2008, p.91) apontam que o linguista admite que “toda e qualquer forma linguística ou classe de palavras pode indicar subjetividade”, já que na teoria da enunciação “toda a língua passa a ser subsumida pelo locutor em seu ato de discurso”.

De acordo com Lichtenberg (2006), Benveniste reconhece a língua enquanto sistema, assim como proposta por Saussure, porém introduz o discurso. Ele funda a Teoria da Enunciação pela intersubjetividade ao propor *eu diz eu*, o que significa a capacidade do locutor de se propor como sujeito, definição de subjetividade. Assumir o *eu* como locutor implica na intersubjetividade, pois o locutor *eu* enuncia para

um *tu* a fim de atribuir referência. A ideia que o enunciado exprime é, na verdade, o sentido que ele toma numa determinada situação de discurso e é dependente da atitude do locutor. Essas reflexões implicam em me perguntar nesse trabalho se, ao copiar um texto do outro, o sujeito, ainda assim, assume o lugar do *eu* ao enunciar de modo a se inscrever na escrita.

Para Benveniste (1974/2006b), a língua permanece enquanto possibilidade até que um sujeito a coloque em uso ao enunciar. O locutor apropria-se do aparelho formal da língua e a torna instância de discurso. Para o linguista, o locutor, o outro e a referência integram a enunciação.

Mas, imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a esse outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação. Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo (BENVENISTE, 1974/2006b, p.84).

Benveniste (*op.cit.*, p.87) vê na enunciação uma estrutura dialógica, ou melhor, “uma relação discursiva com o parceiro, seja esse real ou imaginado, individual ou coletivo”; mesmo quando o diálogo ocorre entre o *eu* locutor e o *eu* ouvinte como no caso do monólogo.

Benveniste (*op.cit.*, p.90) anuncia que “seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”. Alguns trabalhos de orientação benvenistiana abordam o tema da escrita. Dentre eles destacamos o de Endruweit (2006) que analisa a escrita de textos de dez alunos do ensino médio, considerando sua escrita e a reescrita. Identifica como movimentos do sujeito na escrita enunciativa as supressões, as inserções e as substituições que ancoram “a negociação do locutor com a língua em busca do sentido e em direção à completude imaginária com o ‘tu’” (*ibid.*, p.146).

Na mesma linha enunciativa, Zasso (2008) analisa a escrita de crianças em processo de alfabetização, destacando a singularidade do percurso que cada sujeito vivencia. Conclui ser o ato de escrever situação sempre conflituosa, pois aquele que escreve não consegue “expressar integralmente no enunciado aquilo que pretende na

enunciação” (*ibid.*, p. 191). Nesse sentido, define a escrita como um entre-lugares, localizada entre a enunciação e o enunciado.

Assim como não se propôs especificamente ao estudo da escrita, Benveniste não se dedicou ao campo da aquisição de linguagem, contudo, o aporte teórico enunciativo permite desdobramentos também nessa área.

Ao focalizar a questão da Aquisição de Linguagem dentro dos princípios benvenistianos, Silva (2009) propõe uma abordagem enunciativa. Nesse sentido, considera que “o sujeito da aquisição de linguagem, como o da enunciação, constitui-se em uma relação de intersubjetividade e de alteridade” (*ibid.*, p.166). A autora identifica três instâncias simultâneas de funcionamento da intersubjetividade - um sujeito dialógico, que se estabelece a partir da relação entre locutor e alocutário; um sujeito linguístico-enunciativo, expresso no discurso pelas formas pessoais da língua; e um sujeito cultural, relacionado às relações estabelecidas entre os homens imersos numa determinada cultura. Dessa forma, a autora defende que

o sujeito da aquisição de linguagem é, ao mesmo tempo, cultural, porque imerso na cultura, da alocação ou dialógico, porque constitui e é constituído na esfera do diálogo e é linguístico-enunciativo, porque é um sujeito produtor de referências e de sentido pelo/no discurso. É, nessa perspectiva, que concebemos a subjetividade e a intersubjetividade da/na Aquisição da Linguagem (SILVA, 2009, p.165).

A autora ainda reconhece dois “outros” instaurados pela relação de alteridade – o outro ELE, relativo à instância cultural, e o outro *tu*, ligado às relações dialógicas. Enquanto o outro *tu* se configura como o parceiro dialógico da criança na aquisição de linguagem, o outro ELE é a instância cultural que atravessa o sujeito, sempre imerso numa sociedade produtora de cultura. Importante aqui lembrar que a dimensão cultural do homem é ressaltada por Benveniste. Para ele, a relação entre língua e sociedade é fundamental, pois “língua e sociedade não se concebem uma sem a outra” (BENVENISTE, 1966/2005a, p. 31). Ele se contrapõe explicitamente a uma ideia de linguagem como inata ao homem e a vê como inseparável da cultura em que esse se encontra imerso, argumentando que a criança “aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura” (BENVENISTE, 1974/2006a, p.23).

A partir das relações entre o *eu*, o *tu*, o *ele* e o ELE, Silva (2009) configura relações diádicas entre *eu* em conjunção com *tu* (eu-tu), entre *eu* em disjunção com *tu* (eu/tu) e entre o par *eu-tu* em disjunção com *ele* (eu-tu/ele) e uma relação trinitária atravessada pela instância cultural que ela formulou como (eu-tu/ele)-ELE. Essa formulação permite à autora postular três mecanismos enunciativos implicados na aquisição de linguagem. De acordo com ela, cada mecanismo apresenta uma macro-operação enunciativa pela qual toda criança irá passar. No entanto, essa passagem da criança pela estrutura da enunciação é marcada pela singularidade, pois cada criança se enuncia a cada momento de um modo único e irrepetível. Dessa forma, a autora articula o singular e o regular na aquisição de linguagem.

O primeiro mecanismo funda-se nas relações de conjunção (eu-tu) e de disjunção (eu/tu), que decorrem, respectivamente, do caráter de pessoa comum a *eu* e a *tu* e da diferenciação entre a pessoa subjetiva *eu* e a pessoa não-subjetiva *tu*, denominada por Benveniste como correlação de personalidade. No primeiro mecanismo, a macro operação é de preenchimento de lugar enunciativo. Embora a criança esteja colada no outro (aspecto da conjunção eu-tu), ela se diferencia do outro (aspecto da disjunção eu/tu). Nesse movimento entre a conjunção e a disjunção com o outro, é possível a ela ocupar um lugar próprio na estrutura enunciativa, mesmo que a partir do dizer do outro. Segundo Silva (*op.cit.*, p.233), “trata-se do fato de a criança, pelo mesmo mecanismo em que se mostra alienada ao outro, também testar mecanismos de separação”.

O segundo mecanismo enunciativo de aquisição de linguagem configura-se como uma operação de referência implicada pela relação diádica (eu-tu)/ele, correlação de subjetividade para Benveniste. É a entrada da referência no discurso da criança através do emprego de palavras para representar os referentes no mundo. No entanto, a criança encontra-se presa à cena do diálogo assim como à interpretação do outro acerca do que ela enuncia. O movimento da criança é a passagem de uma referência mostrada (dêitica) para uma referência constituída no discurso (linguística), passagem essa possibilitada pela língua. Nas palavras da autora, “para fazer a passagem da relação referencial dêitica para a relação referencial constituída no discurso, a criança ultrapassa a questão do arbitrário do signo para, juntamente com seu alocutário, ajustar, no discurso, a relação entre forma e sentido” (SILVA, 2009, p. 246).

A inscrição do sujeito na língua-discurso é a macro operação enunciativa do terceiro mecanismo. Trata-se da marcação do sujeito no discurso, assumindo o aparelho formal da enunciação e fazendo uso de recursos linguísticos para se marcar no que diz. A autora ressalta que entre esses mecanismos não há uma anterioridade cronológica e sim lógica, ou seja, para que os segundo e terceiro mecanismos possam operar, a criança precisa já ocupar um lugar enunciativo, operação do primeiro mecanismo.

Assim como as posições formuladas por De Lemos (2002), os mecanismos postulados por Silva (*op.cit.*), apesar de enunciados tendo em vista a aquisição da linguagem oral, instigam a investigar seu funcionamento na aquisição de escrita. Que questões poderemos problematizar ao acompanharmos a trajetória de crianças para quem esse processo de aquisição de escrita tem sido considerado com dificuldades?

Os dados para análise são constituídos pelo *corpus* composto a partir das produções textuais das crianças em nossos encontros de escrita e das filmagens do processo de enunciação dos textos. Selecionei para transcrição os recortes de falas do grupo que contribuem para o entendimento da relação do sujeito com o texto.

De Lemos (2003) alerta que *corpus* é sempre cadáver, ou seja, matéria morta de um corpo que antes era vivo. Ele foi transformado pelo tempo, que passou, que é outro, mas atualiza-se quando a partir deles enuncio novamente. Portanto, trata-se de uma enunciação possível, dentre outras - a minha - sobre enunciações outras que, nesse momento, já são enunciados que trarei para minha argumentação. Essa matéria, como reflete Silva (*op.cit.*) encontra-se submetida à interpretação. Interpretação minha, seguida de nova interpretação sua, leitor.

Nesse sentido, procurei relatar os encontros, buscando investigar como se dá a inscrição singular de cada criança na escrita e seus efeitos na constituição do texto à luz da literatura pertinente.

3.3. Aspectos éticos

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa foi norteada pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde e, portanto, de acordo com as diretrizes e normas de

pesquisa com seres humanos, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UNICENTRO (Anexo A).

Inicialmente, foi obtida junto à direção da CEFONO a autorização para a realização do estudo. Em seguida, entramos em contato com os pais das crianças a fim de solicitar a autorização para participação de seus filhos na pesquisa através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- Apêndice A).

Os direitos à recusa ou desistência à participação, assim como ao sigilo e à confidencialidade dos dados foram assegurados aos participantes. As filmagens ficarão sob minha guarda para fins científicos e acadêmicos. Em relação aos nomes das crianças, tornou-se inevitável seu aparecimento, pois os mesmos constam dos textos apresentados por terem sido grafados pelas próprias crianças⁴. Some-se a isso, a importância do nome próprio para a aquisição da escrita, conforme sinalizado por Bosco (2005). Após a coleta de dados, foi assegurado a todas as crianças o atendimento fonoaudiológico individual na CEFONO, caso houvesse interesse.

⁴ Os sobrenomes foram tarjados nos textos para proteção das crianças.

4. A INSCRIÇÃO DO SUJEITO NA ESCRITA DE TEXTOS PELA REPETIÇÃO DO TEXTO DO OUTRO

Afetada pela Teoria da Enunciação, a análise dos dados procura olhar para esse entre-lugares onde se dá a escrita, entre o ato de enunciar e seu produto, o texto. Apesar da impossibilidade de compatibilizar as teorias, da Enunciação e o Interacionismo, haja vista adotarem concepções de língua e sujeito distintas⁵, um olhar enunciativo dos dados permitiu vislumbrar o movimento dos sujeitos pelas três posições, fundamentais para o Interacionismo, na escrita de textos.

Os dados aqui descritos e discutidos serão analisados a partir de um referencial teórico interacionista, procurando captar a relação que cada sujeito experimenta com a escrita, com o texto já constituído – o texto do outro – e o texto que a criança enuncia – o texto próprio; relação essa que passa pela via da interpretação.

Nesse sentido, a análise a seguir busca seguir os movimentos dos sujeitos ao se depararem com a tarefa de escrever um texto. Mais que realizar uma análise linguística a partir do produto dessa escrita, o que me proponho a investigar volta-se para esse movimento singular de cada criança na relação com o texto do outro como constitutivo do texto próprio, iluminando as mudanças de posição da criança na escrita de textos e seus impasses. Movimentos, mudanças e impasses que falam de um processo de subjetivação.

A primeira seção do capítulo, mais descritiva, apresentará as crianças ao leitor, ou melhor, permitirá que elas mesmas se apresentem através de seus textos e da descrição de como foram enunciados. Nesse tópico, relato como a cópia emergiu no grupo de escrita.

Na seção seguinte, destacarei para a análise os textos que se constituíram como cópias do livro lido no grupo. Caracterizarei o que denomino de cópia enquanto repetição do texto do outro, procurando demonstrar a partir dos dados que a cópia realizada por essas crianças não é uma reprodução do traçado gráfico e sim a repetição

⁵ No Interacionismo a língua é um sistema de valor enquanto na Teoria da Enunciação a língua é um sistema de signos. Para Benveniste o sujeito se apossa da língua e a põe em movimento e para o Interacionismo o sujeito se movimenta em uma estrutura que inclui a ambos, sujeito e língua, e a língua o movimenta.

do texto já constituído. Discuto esse movimento da criança como indicativo de uma predominância do sujeito na primeira posição, ou seja, ao serem solicitados a escrever um texto, o movimento, apreendido no ato de enunciar, é o de se alienarem ao texto do outro, instância de língua escrita já constituída. No entanto, indícios característicos das segunda e terceira posições serão também apontados nos textos que as crianças copiaram.

Pretendo, ainda, abordar, na terceira seção do capítulo, que essa repetição do texto do outro aponta para a inscrição da criança no discurso, no já dito. Essa discussão nos levará a olhar para a cópia como um movimento constitutivo do texto da criança, o que me proponho a analisar na última seção do capítulo. Finalmente, descreverei dois efeitos distintos que a relação da criança com o texto do outro provoca: o de tomar o texto do outro como ponto de partida para o texto próprio e o de aprisionamento ao texto do outro passível de ser interpretado como resistência à escrita sob efeito do fracasso escolar.

4.1. A cópia como questão

A cópia emergiu como questão logo nos primeiros encontros com o grupo de escrita. Contudo, apenas a tomei como questão de pesquisa depois de concluída a coleta e iniciada a análise dos dados. Antes desse distanciamento, a insistência das crianças em repetir o texto do outro provocava em mim ansiedade e perplexidade. Ansiedade, pois me preocupava com o fato de grande parte dos textos coletados constituírem a cópia de outros textos e não textos enunciados pelos sujeitos da pesquisa, pensava eu naquele momento. A perplexidade relacionava-se à minha dificuldade em enxergar na cópia que os sujeitos faziam seu modo singular de se inscreverem na escrita de textos.

O percurso que tentarei seguir será o de olhar para a cópia como o ato de enunciar na escrita pela repetição do enunciado do outro. Para tanto, inicio relatando como a cópia surgiu como questão nos primeiros encontros do grupo de escrita da clínica.

No primeiro encontro com o grupo de escrita, compareceram André, Bruna e Cristiane, trazidos por suas respectivas mães. Entramos todos na sala a fim de conversar sobre a proposta de pesquisa e solicitar a anuência das mães e crianças para filmagem. Nesse contexto, alguns tópicos surgiram como tema de conversa: a escola das crianças, o que elas gostavam de fazer, o que cada uma delas gostaria de ser quando crescesse. Questionadas a respeito do encaminhamento da escola para a clínica por serem considerados alunos que apresentavam dificuldades na escrita, as crianças e suas mães confirmaram que ler e escrever costumavam ser uma tarefa difícil para as crianças.

André, o mais falante até esse momento, disse que queria ser mecânico de carros. Cristiane, estimulada por sua mãe, falou que gostaria de ser modelo quando crescesse. Bruna estava mais reservada e não quis falar sobre o assunto, ecoando a fala de sua mãe de que ainda não sabia.

Os três estudavam na mesma escola, portanto, eles já se conheciam, mas ressaltai que gostaria que se apresentassem, pois eu não os conhecia, escrevendo o que quisessem sobre si. André fez o cabeçalho com o próprio nome e escreveu meu nome como professora. Depois passou a desenhar um carro e escreveu *carro* ao lado. Ele constantemente verificava comigo se o que estava fazendo era permitido e também me perguntou se *carro* se escrevia com dois erres. Depois, dividiu a folha com a régua, separando-a em duas partes e na parte em branco desenhou um cavalo. Escreveu cavalo ao lado do desenho. As meninas escreveram sobre si mesmas e desenharam casas, com desenhos bem coloridos. Após as meninas procederem à leitura de seus textos, André retornou aos seus desenhos e escreveu *ser mecânico* e *ser cavaleiro*.

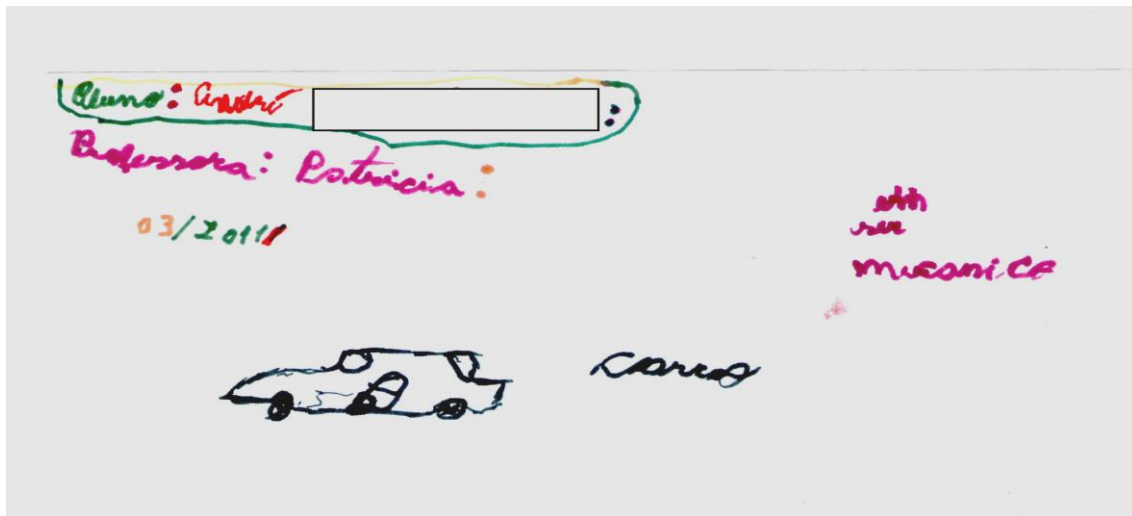
Passo, então, a apresentar os textos escritos pelas crianças, numerados de acordo com a seleção que elaborei para a tese e não a partir de uma ordem de produção, já que esse estudo não se apoia na ideia de desenvolvimento em estágios sucessivos e, portanto, para a análise dos dados, a sequência em que foram escritos pelas crianças tem relevância relativa.

No entanto, a fim de facilitar a compreensão dos dados pelo leitor, assinalo, entre parênteses, em que encontro foi produzido cada texto e denomino de CL os encontros do grupo de escrita que se reunia na Clínica-Escola de Fonoaudiologia e de CT os que se davam no período de contra turno na escola das crianças. Tal distinção

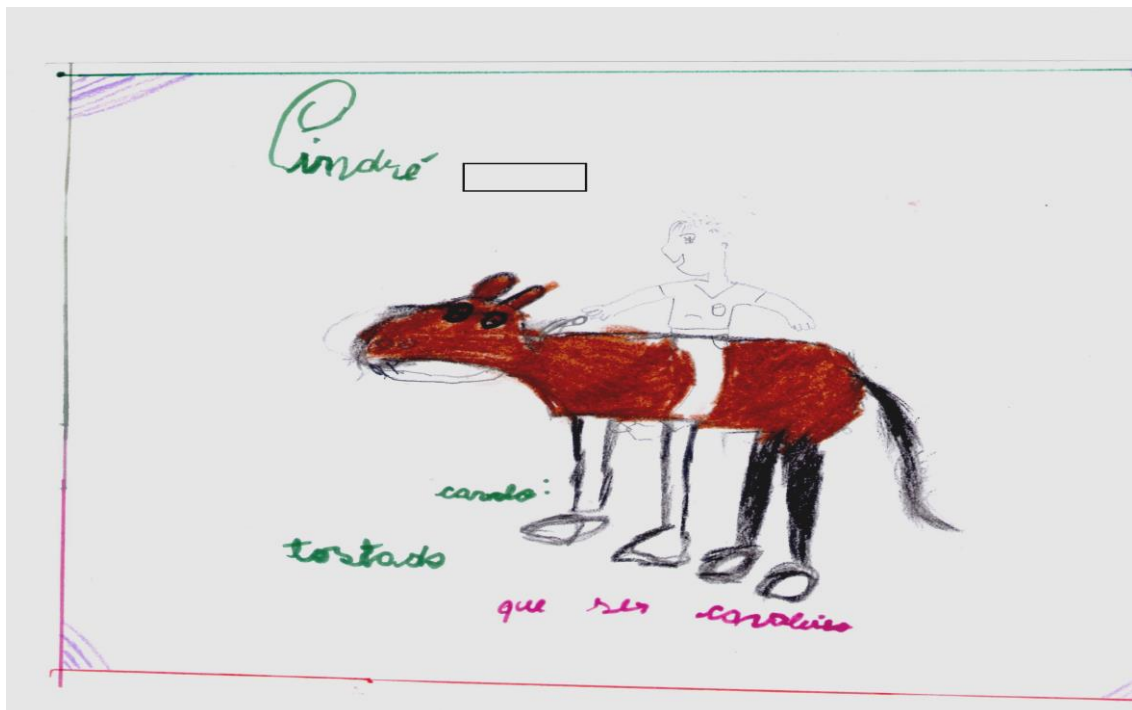
procede no sentido de contextualizar a produção dos textos pelos sujeitos da pesquisa. Apresento, em nota de rodapé, uma alternativa de transcrição do texto. Nela, as palavras marcadas com asterisco foram rasuradas pelas crianças. Nos textos a seguir, os sujeitos apresentam-se ao leitor.

T1(1CL)⁶

André:

T2(1CL)⁷

André:



⁶ Aluno: André -----:

Professora: Patricia:

03/2011/

em*

ser

mecânico

carro

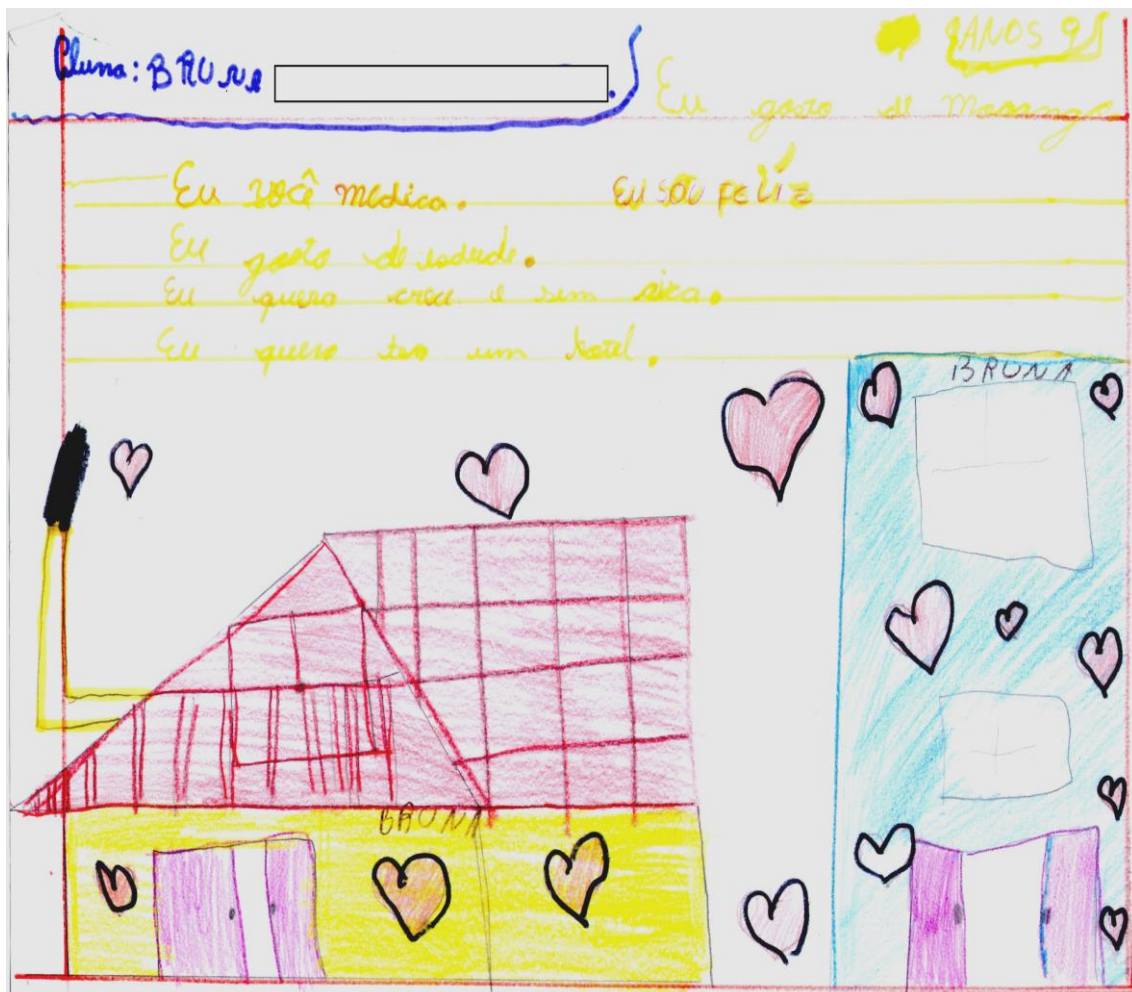
⁷ André ---

cavalo:

tostado

T3(1CL)⁸

Bruna:



que ser cavaleiro

⁸ Aluna: BRUNA ----- ANOS 9

Eu gosto de morango

Eu você medica.

Eu SOU FELÍZ

Eu gosto de estudar.

Eu quero crescer e ser rica*.

Eu quero ter* um hotel.

T1(1CL)⁹

Cristiane:



No primeiro encontro com o grupo, o que me chama a atenção é a espontaneidade das meninas para escrever sobre si e a resistência demonstrada por André.

Não há como não notar a semelhança entre os textos escritos pelas duas meninas, o de Bruna e o de Cristiane. Ambos apresentam o discurso do bom aluno, aquele que gosta de estudar, e falam sobre seus planos para o futuro. Parece que temas abordados na conversa com as mães retornam compondo os textos.

⁹ Aluna: Cristiane -----.

Profe: Patricia.

Eu meu nome e Cristiane.

Eu sou uma menina feliz.

Eu gosto de estudar.

Eu quero ser modelo.

Os textos de Bruna e Cristiane configuram-se como sequências descritivas em uma estrutura paralelística em que os sujeitos se apresentam. As meninas se inscrevem no texto ao enunciar *eu*. Ao enunciar *eu* não há como não falar de si. E, esse *eu* inicia todos os enunciados do texto, seguido de verbo e complemento. É a língua fluindo através do sujeito e estruturando um texto característico da segunda posição.

A estrutura paralelística, estudada nos monólogos da criança por Lier DeVitto (2006), incide na escrita dessas crianças como fator que confere coesão ao texto. Há uma estrutura que se repete, que retorna a cada linha, mas há também o funcionamento metafórico que opera as substituições nessa estrutura. Nessa estrutura, o lugar do sujeito é sempre ocupado pelo *eu* que convoca um verbo. Os verbos são substituídos ao longo do texto, alternando entre *ser*, *gostar* e *querer* (*ter*, *ser*, *crescer*).

A insistência do *eu* no início de cada enunciado provoca um cruzamento de duas estruturas no texto de Cristiane: *Eu sou Cristiane* cruza com *Meu nome é Cristiane* resultando no enunciado *Eu meu nome é Cristiane* ao início do texto, mas que foi o último enunciado escrito por ela, inserido após a outra menina, Bruna, ter lido seu texto.

No texto de Bruna, é no lugar do verbo que emerge um dado singular para análise. No enunciado *Eu você medica* a forma oral da língua (*eu vô sê* no sentido de *eu vou ser*) acaba por evocar uma forma escrita que aparece como o pronome *você*.

Em ambos os casos há texto que pode ser lido pelo outro. Por outro lado, André escreve inicialmente apenas uma palavra no papel. A palavra é sobre o desenho que fez. Parece que ao desenhar o carro ele retomava o dito no início do encontro sobre o que ele queria ser quando crescesse e, portanto, desenhar o carro era falar sobre ele, assim como desenhar o cavalo.

Bosco (1999) discute a relação entre desenho e escrita. Inicia por demonstrar que, para Emília Ferreiro, desenho e escrita apresentam uma origem comum, a saber, o pensamento simbólico, para, posteriormente, separarem-se constituindo percursos distintos. Contudo afirma que, por outro lado, Karmiloff-Smith os vê como elementos gráficos processados em domínios distintos desde muito cedo. Bosco (*op.cit.*) reflete que essas propostas cognitivistas não permitem tratar a questão

das relações entre desenho e escrita de um ponto de vista interacionista, pois se assentam em questões perceptuais.

A autora procura apresentar o desenho como "efeito de língua". Para tanto, recorre a autores como Merèdieu e Balbo que acreditam no desenho como uma linguagem, abordando-o como um signo que adquire valor numa cadeia sucessiva de desenhos, sujeito aos processos metafóricos e metonímicos. Esse modo de perceber os desenhos infantis permite analisá-los de outro lugar, que não o da ordem da percepção, "ou seja, não são meras respostas a estímulos, mas traços que formam rede" (BOSCO, 1999, p.76). Dessa forma, ela afirma que "não se pode senão tomar o desenho como escrita" (*ibid.*, p.78) e aponta o nome da criança como "o *locus* privilegiado da associação entre traços do desenho e da letra" (*ibid.*, p.79).

A partir dessas reflexões, toma o desenho como significante e, portanto, como passagem à escritura, melhor dizendo "do desenho para a escrita, a criança estaria submetida aos processos que determinam a passagem de uma maneira de escrever para outra" (*ibid.*, p.80). A autora demonstra em seu trabalho essa articulação na escrita inicial de crianças da pré-escola, mostrando que desenho e letra se entrecruzam na aquisição de escrita, revelando a escrita infantil como efeito do trabalho do significante.

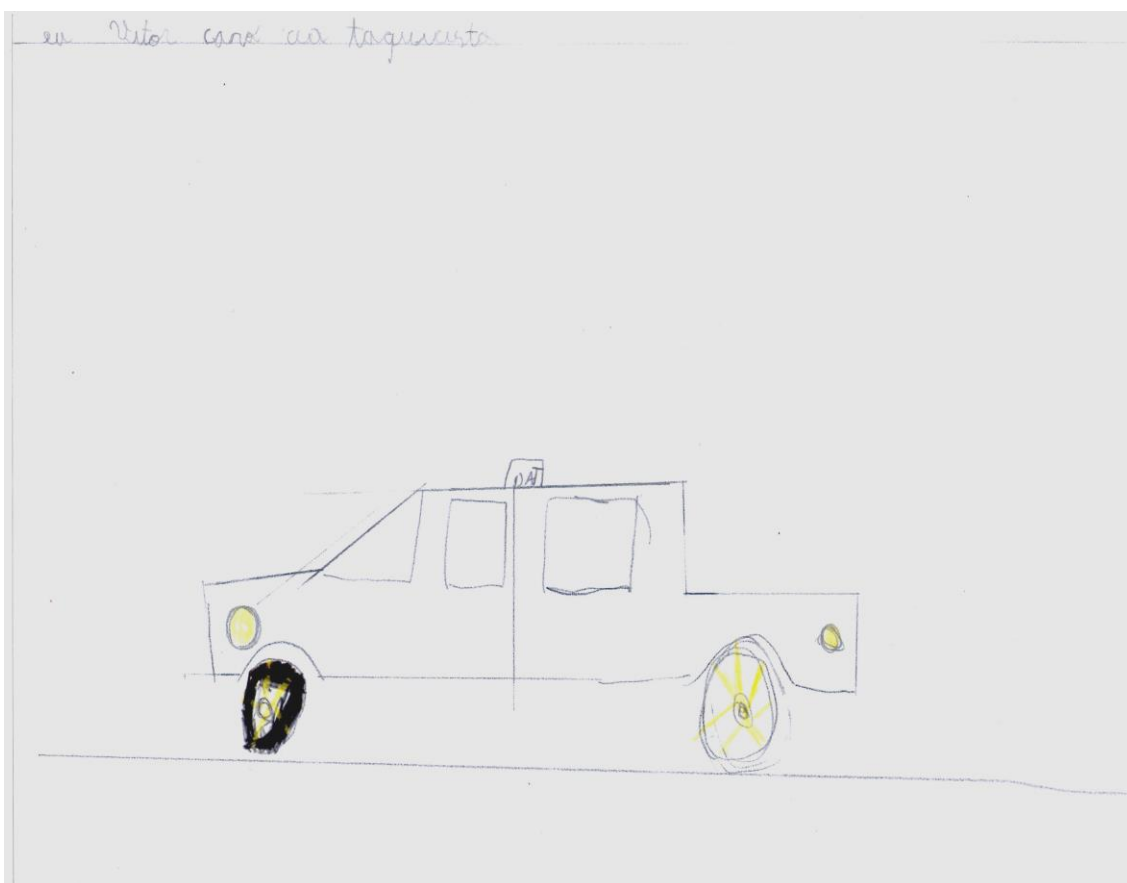
Todavia, as crianças de nosso grupo de escrita não apresentam uma escrita inicial. Mesmo assim, André enuncia um texto em que prepondera o desenho acompanhado de uma legenda para falar de si e não um texto como o escrito pelas meninas. A seguinte reflexão instiga questionamento:

A antecedência do desenho sobre a letra é evidente na criança. 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. (POMMIER, 2011, p.18).

Será que André não foi tocado por essa impossibilidade ou seria o desenho no lugar da escrita uma alternativa que já fala de uma resistência a enunciar através da escrita?

No texto de apresentação de Vitor¹⁰ também há indício da incidência do desenho sobre a escrita. O texto toma a forma de uma declaração, também iniciada com o pronome *eu*, inscrevendo Vitor no discurso. O desenho do taxi incide na escrita de Vitor na palavra grafada como *caro* que é possível interpretarmos como o cruzamento de *quero* e *carro*, referência expressa ao veículo de um taxista.

T5(2CL)¹¹ Vitor:



¹⁰ Na semana seguinte, compareceram novamente André, Bruna e Cristiane. A proposta desse encontro foi que cada um escolhesse um livro entre alguns livros de histórias infantis para ler para o grupo. A cada encontro um livro seria lido e todos escreveriam sobre a história lida no dia. A cada dia uma pessoa leria até que todos tivessem lido. No entanto, alguns minutos após iniciada a sessão, chega um novo membro para o grupo, Vitor, que não havia comparecido no primeiro dia. Dessa forma, paramos a escolha dos livros para que cada criança pegasse o texto escrito no encontro anterior e lesse para Vitor a fim de se apresentar. Vitor, então, é solicitado a escrever sobre si e a ler para os colegas. Vitor escreve sobre o mesmo tema lido pelas crianças, o que pretende ser quando crescer.

¹¹ eu Vitor caro* cea taquicista

A questão da cópia emerge no grupo nesse contexto, trazida a partir do desenho, como procurarei descrever no fragmento (1). No início do segundo encontro, as crianças folheiam os livros expostos e tentam reproduzir os desenhos neles contidos. Bruna tenta copiar o desenho do livro, colocando a folha de papel sobre a ilustração.

(1) Cristiane (olhando o desenho que Bruna está copiando do livro): *Que que é isso? Também vou copiar essa sereia.* (começa a copiar a ilustração do livro com o papel sobre ela).

Vitor: *Eu não faço desenho, eu copio desenho.*

Pesquisadora: *Cê copia?*

Vitor: *Vou vou na janela da da escola lá, a professora tá lá fora, eu vou na janela e copio.*

Pesq: *Copia da natureza, assim do lugar?*

Vitor: *Não, ahn, tipo eu dobro assim o livro, coloco na janela. Daí eu, daí aparece tudo na folha.*

Pesq: *Ah tá, você copia do livro, entendi. Com a luz cê acaba conseguindo copiar, entendi.*

Vitor: *Tem que ser a folha clara.*

A seguir, cada um resolve qual livro vai ler ao longo dos encontros. Eu sou apontada como a primeira a ler. Leio JOÃO SEM MEDO (Anexo B). Terminada a leitura, solicito que escrevam sobre a história lida. O fragmento (2) deixa ver o que as crianças dizem quando são convocadas a escrever.

(2) Pesq: *Agora eu vou dar um papel pra cada um e vocês vão escrever sobre a história.*

Cristiane: *Dá pra fazer uma historinha daí desenho?*

Pesq: *Pode ser historinha, desenho...*

Cristiane: *Sobre a tua historinha?*

Pesq: *Sobre a historinha que eu acabei de ler, tá bom? Sobre a historinha. Pode contar do seu jeito, falar o que achou, de que parte mais gostou... Quem quiser ver a historinha tá aqui.*

Vitor: *Dá pra copiar?*

Pesq: *Dá pra fazer do seu jeito.*

Bruna: *Dá pra ler pra daí...*

Pesq: *Dá.*

Vitor (Vitor pega o livro): *Vou copiar essa parte aqui.*

André: *Dá pra mim copiar igual a ele?*

Pesq: *Você que sabe.*

No fragmento (2), podemos ler que o discurso sobre a cópia persiste. Em continuidade à sessão, os meninos encontravam-se sentados um ao lado do outro com o livro colocado entre eles, copiando a primeira página. Bruna e Cristiane escreviam inicialmente sem copiar, mas depois tentavam olhar a página do livro (de cabeça pra baixo). O livro ia e vinha, circulando entre as duplas (meninos/meninas). Os meninos procuraram copiar com o livro ao lado, palavra por palavra. As meninas tenderam a ler uma parte e depois reproduzi-la.

No terceiro encontro, no qual compareceram as quatro crianças, a dinâmica da cópia insiste. A proposta continuava a ser contar uma das histórias e escrever sobre ela. Bruna pede para ler a sua história, O CAÇADOR E O CURUPIRA (Anexo C). Bruna termina de ler o livro e discutimos sobre a história.

As crianças procuram colocar o livro de um jeito que todas possam ver e copiar o texto da história. Bruna e Cristiane copiam o título da capa. Bruna copiou as duas primeiras páginas e escreveu o restante do seu texto sem copiar. Quando Bruna passa a escrever sem copiar, ela vai falando em voz alta enquanto escreve. Vitor copia apenas uma palavra do livro e escreve uma frase sobre a história. Cristiane e André escrevem todo o tempo copiando (Cristiane copiou da página 1 a 5 e André as páginas 1 e 2). André se dispersa muito; quando percebe que ficou para trás na cópia do livro, pois as meninas já viraram a página, ele copia do texto de Bruna. As crianças leem seus textos. No final do encontro, desenham colocando os livros na janela para copiar as ilustrações, especialmente as meninas. Vitor apenas mostra como realizar essa cópia. André tenta, mas desiste.

A questão da insistência na cópia começa a me inquietar. Se eles não estão em uma posição de escrita inicial e existe a possibilidade de escrever um texto próprio, como no dia em que se apresentaram por escrito, porque insistem em copiar?

Ao rever os dados, as filmagens e os textos escritos pelas crianças, percebo que a cópia persiste ao longo de todo o período do estudo, porém não é estática. A cópia toma diferentes sentidos e apresenta dados singulares para análise.

4.2. A cópia como repetição do enunciado do outro

Temple (2007) aponta a parca literatura que se propõe a estudar a cópia e define, em sua pesquisa, a noção de aluno copista como aquele “que desenvolveu a habilidade de escrever, mas não avançou à compreensão da linguagem escrita, que permaneceu apenas nesse momento de cópia” (*ibid.*, p. 49). Na presente pesquisa não trataremos desse sujeito copista fixado no aspecto visual do traçado gráfico, como o do caso estudado por Rubino e Fragelli (2006), conforme demonstrarei nos dados analisados na sequência.

Dentro da Neurolinguística Discursiva, Deffanti (2011) analisa textos escritos por um aluno copista da sexta série. O sujeito sempre respondia às demandas escolares através de cópias. A análise recaiu sobre os textos produzidos pelo aluno para a publicação de um livro da escola com as produções dos alunos. Deffanti (*op.cit.*) infere que o aluno lê o que escreve enquanto copia, considerando indícios desse movimento os desvios que o aluno faz do texto original, tais como a ocupação irregular do espaço no papel, alternância entre maiúsculas e minúsculas e os erros de acentuação, pontuação e grafia das palavras. Percebe que o aluno inicia e termina a cópia em qualquer ponto do texto e que em alguns dos textos copiados há uma alternância entre letra cursiva e de forma. Esses mesmos indícios citados pelo pesquisador apareceram também no nosso *corpus* em análise, como passo a relatar mais adiante.

Contudo, ao interpretar tais indícios a partir de um referencial teórico interacionista, será possível vislumbrar, além do movimento de leitura implicado na cópia, o movimento da língua nos eixos metafórico e metonímico e o movimento de

inscrição do sujeito no texto copiado, ou seja, as marcas do sujeito no texto que vem do outro, um movimento de subjetivação.

No terceiro e quinto encontros do grupo de escrita, os livros lidos, respectivamente, O CAÇADOR E O CURUPIRA (Anexo C) e CACHINHOS DOURADOS E OS TRÊS URSOS (Anexo D), apresentavam textos com impressão de letra do tipo caixa alta. No entanto, apesar de todas as quatro crianças copiarem algo do livro em algum momento, elas utilizam letra cursiva ao longo de toda a cópia ou há flutuação entre letra cursiva e letra caixa alta.

Tais dados podem vir a corroborar a hipótese de que a cópia, nesse grupo, não se configura como reprodução mecânica do traçado da letra, mas como uma repetição do texto do outro. Na maioria das vezes em que eles copiam o texto, o que ocorre é a leitura de parte do texto e sua subsequente repetição, salvo em alguns pontos em que a letra caixa alta, semelhante a do livro copiado, aparece, possivelmente, marcando esse lugar de uma cópia mecânica da escrita de certas palavras.

Portanto, nesta tese, não estou me referindo à cópia como uma reprodução do traço gráfico. Não é essa a cópia que aparece preponderantemente no nosso grupo de escrita. A cópia de que trato configura-se como uma repetição do texto do outro.

De um ponto de vista sócio histórico, a cópia é mencionada por Derdyk (*apud* Machado, 2004). Para a autora, cópia e imitação apresentam estatutos diferentes, pois na imitação a criança aprende através de experiências pessoais que a levam a apropriar-se de objetos culturais. Ela é sujeito da ação e incorpora objetos que lhe interessam. Nesse sentido, fundamentado em Vygotsky, copiar não é ato mecânico ou reprodução de um modelo, pois a criança interioriza o modelo e o reconstrói. Por outro lado, a criança, enquanto copia, distancia-se de si mesma, pois a cópia exclui a possibilidade de ser autor e sujeito da ação. A criança realiza uma reprodução impessoal e assume uma postura passiva, acomodando-se a soluções dadas.

O Interacionismo, como proposto por Cláudia de Lemos, permite olhar para a cópia de outro modo. A autora aponta processos que buscavam explicar a relação entre os enunciados da criança e os do adulto, postulando, entre eles, "o processo de especularidade ou de incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado adulto

no nível segmental" (DE LEMOS, 1986, p.18). No entanto, o termo *incorporação* acaba expressando a ideia de um objeto que se encontra fora do sujeito e deve, por ele, ser introjetado, incorporado. Mais tarde, ao formular as posições da criança na aquisição de linguagem, De Lemos (2002, p. 44) passa a falar sobre "fragmentos do enunciado precedente do adulto, restos de expressões usadas em determinadas situações", abandonando o termo *incorporação*. Dessa forma, opto pelo termo *repetição* entendendo que a repetição atrela-se a interpretação e, nesse sentido, é sempre resto. Na aquisição da escrita de textos, o texto impresso, o livro lido, pode ser entendido como o enunciado precedente do adulto, instância de língua escrita constituída.

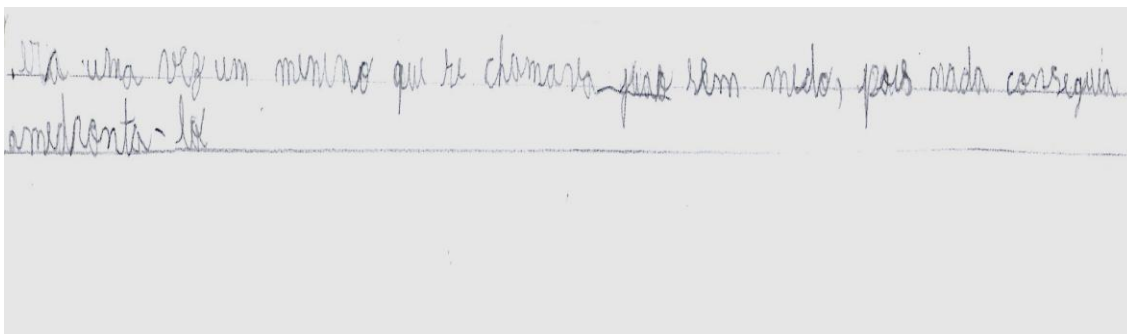
Desse modo, copiar o texto do livro demonstra uma tomada de posição frente à tarefa de escrever. Se tomarmos como referência as posições propostas por De Lemos (2002), situaremos a cópia como um mecanismo vinculado à primeira posição, em que a criança está colada ao dizer do outro.

Mas poderemos observar a simultaneidade das posições que a criança assume na estrutura da língua ao copiar e cometer erros durante a cópia, que atestam o movimento da língua típico da segunda posição, assim como rasuras, características da terceira posição.

Opto por uma descrição geral dos textos de cada criança na qual aponto as diferenças que as crianças trazem em relação ao texto original copiado, considerando-as indícios de movimentos na direção de sua constituição como sujeito escrevente. Após esse primeiro levantamento, alguns dos indícios serão retomados para discussão ao longo da análise. Contudo, o sentido da descrição de cada texto não é o de analisar exhaustivamente cada e toda ocorrência, mas o de atestar imediatamente a simultaneidade de marcas características das três posições presentes em um mesmo texto.

Como veremos abaixo, nos textos escritos durante o segundo encontro com o grupo, a partir da proposta de escrever após ouvirem a história contada pela pesquisadora, as crianças imediatamente procuram o texto narrado (Anexo B – JOÃO SEM MEDO) como apoio para a cópia. Especialmente André e Vitor posicionam o livro ao seu lado e copiam o texto dado.

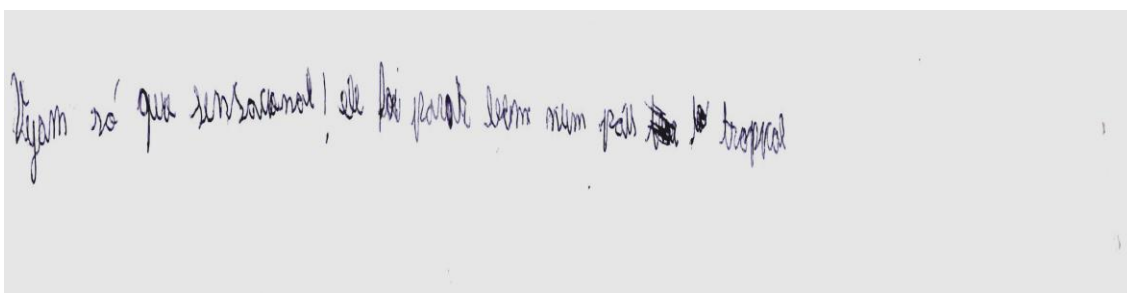
T6¹²(2CL) Vitor:



Nesse texto, Vitor repete a primeira frase do livro, porém essa repetição vem com diferença que pode ser apontada na ausência de letras maiúsculas no texto de Vitor. As palavras *era*, *juao*, *sem* e *medo* aparecem no texto original grafadas com a primeira letra maiúscula, seja por iniciarem uma frase, seja por marcarem o nome próprio do personagem principal João Sem Medo. Vitor apaga essa distinção entre maiúsculas e minúsculas em seu texto. Há também a interferência da oralidade na palavra *juao*, que foi rasurada e o acento omitido.

A questão relativa ao uso de maiúsculas e minúsculas ocorre também no texto de Vitor sobre A FAMÍLIA HUSKY (Anexo E). Ele traz para seu texto a cópia de uma das páginas do livro lido.

T7¹³(6CL) Vitor:



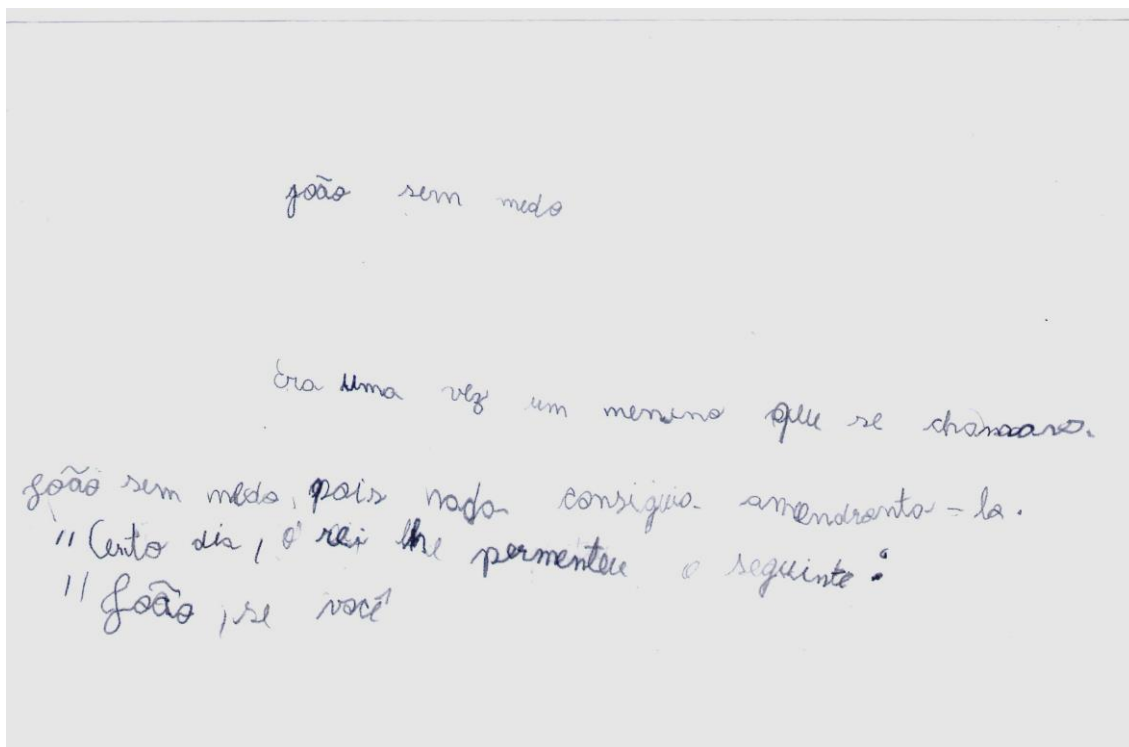
¹² era* uma vez um menino que se chamava juao* sem* medo, pois* nada conseguia amedronta-lo

¹³ Vejam* só que sensacional! ele foi* parar* bem num país * * tropical

No texto de Vitor, há apenas uma letra maiúscula, no início, em *Vejam*, contudo, ao iniciar a segunda frase copiada com a palavra *ele*, a maiúscula cede lugar para a letra minúscula e o ponto de exclamação final desaparece. As rasuras são marcantes, especialmente nas tentativas de escrever *tropical*.

No texto escrito por André, a seguir, a substituição das maiúsculas por minúsculas ocorre apenas no sobrenome do personagem, que, dessa forma, tem efeito de transformá-lo em uma expressão qualificadora de João. As marcas da oralidade inscrevem-se em *consiguia* e *amendronta-lo*. E a palavra *prometeu* é trazida como *permenteu*.

T8¹⁴(2CL) André:



Em ambos os textos, escritos por André e por Vitor, chama a atenção o efeito que a cópia de apenas uma parte do texto causa no leitor. O texto aparece interrompido e incompleto, terminando inclusive no meio de um enunciado, como no de André.

¹⁴ Era uma vez um menino que* se chamava* João sem medo, pois* nada consigua amendronta-lo.

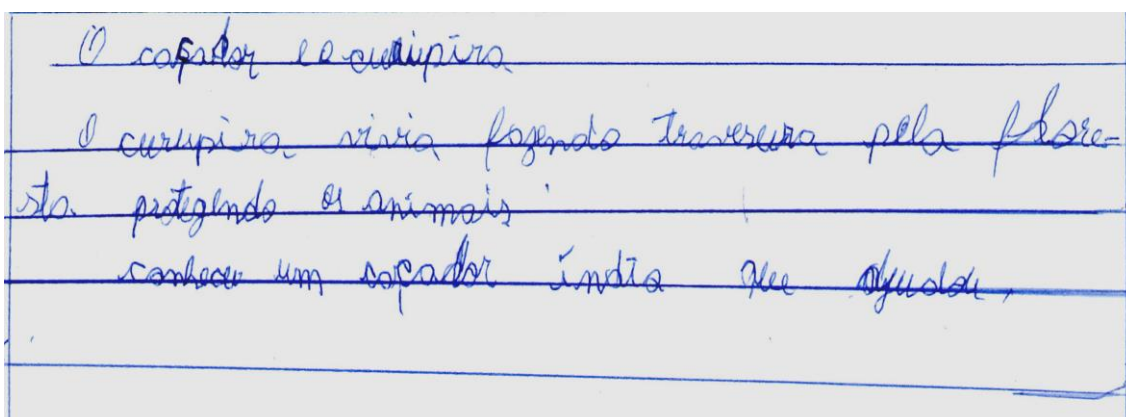
“ Certo* dia, o* rei* lhe* permenteu* o seguinte:

“João, se você

Orlandi (1996, p.11) discute “a questão da incompletude como constitutiva da linguagem”, incompletude essa que remete a algo que não se fecha. Todo texto é sempre incompleto, já que não inicia nem termina nele mesmo, sempre evocando outros textos, cujos fragmentos repetidos o constituem, e passando pela interpretação tanto de quem o escreve quanto daquele que o lê. No entanto, há a busca ilusória pelo fechamento, a busca por uma unidade, algo que instancia um início, meio e fim. A interrupção do texto trazido por André surte efeito de ruptura que aponta para uma narrativa que se inicia, mas que não avança. Efeito que remete a André e sua relação com a escrita de textos.

No encontro seguinte, lemos O CAÇADOR E O CURUPIRA (Anexo C). André recorre novamente à cópia do livro.

T9¹⁵(3CL) André:



Há rasura nas palavras *caçador* e *curupira* do título assim como em *floresta* e *ajudou* e omissões do dígrafo e do *s* final marcador de plural em *travesura*. André, ao copiar o enunciado do livro *CONHECEU UM CAÇADOR ÍNDIO QUE O AJUDOU*, omite também o *o* objeto direto criando novo efeito de sentido em *conheceu um caçador índio que ajudou*. Em função dessa omissão, possibilidade da língua

¹⁵ O caçador* e o curupira*

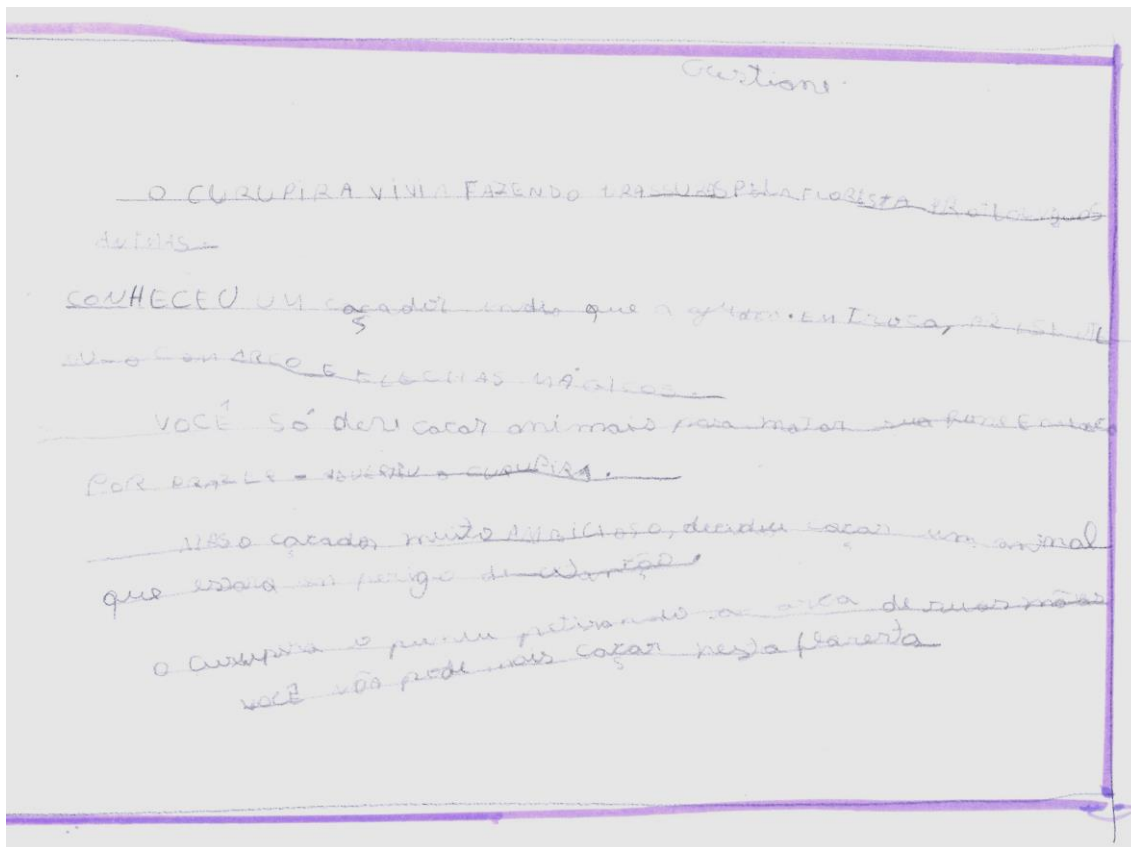
O curupira vivia fazendo travesura* pela* floresta* protegendo os animais
conheceu um caçador* índio que ajudou*.

portuguesa por ser essa uma língua de objeto nulo, há efeito de ambiguidade. Seria o índio que ajuda o Curupira ou o Curupira que ajuda o índio?

No entanto, dessa vez, André copia até um ponto que produz um maior efeito de unidade do que no texto anterior em que interrompe a cópia no meio da frase. Há uma mudança na relação de André com o texto copiado.

No mesmo encontro, Cristiane avança até mais longe na cópia do texto. O texto copiado do livro vem com diversas diferenças na escrita de Cristiane, como omissões e substituições.

T10¹⁶(3CL) Cristiane:



¹⁶ Cristiane

O CURUPIRA VIVIA FAZENDO TRASSURAS PELA FLORESTA PROTEGENDO OS ANIMAS.

CONHECEU* UM CAÇADOR INDIO QUE A AJUDOU. EM TROCA, PR ESSE NTE OU-O COM ARCO E FLECHAS MÁGICAS.

VOCÊ SÓ DEVE CAÇAR ANIMAIS PARA MATAR SUA FOME E NUNCA* POR PRAZER - ADVERTIU O CURUPIRA.

MAS O CAÇADOR MUITO AMBICIOSO, DECIDIU CAÇAR UM ANIMAL QUE ESTAVA EM PERIGO DE EXTINÇÃO.

O CURUPIRA* O PUNIU PETIRANDO A ARCA DE SUAS MÃOS

VOCÊ NÃO PODE MAIS CAÇAR NESTA FLORESTA

Há omissão do *i* em *animas*, do cedilha em *cacar*, da sílaba *ve* em *trassuras*, do artigo *a* em *matar sua fone*, e das vírgulas após *floresta* e antes de *muito ambicioso*. Ocorrem substituições de *m* por *n* nas palavras *fone*, *animal*, e *en*, assim como do *o* pelo *a* em *a arca* e do *r* pelo *p* em *petirando*.

Contudo, o efeito predominante no texto de Cristiane atrela-se à flutuação entre a letra caixa alta e a letra cursiva ao longo de toda a cópia; seu texto deixa ver essa alternância. Ela inicia o texto copiando a letra caixa alta semelhante a do livro, no entanto, ainda na primeira linha de seu texto, aparece um *t* em letra cursiva na repetição de *TRAVESSURAS* como *tRASSURAS*. Ao longo do texto, a letra caixa alta vai cedendo lugar à letra cursiva de Cristiane; no último parágrafo há claro predomínio da letra cursiva. Conforme a letra cursiva vai tomando lugar, o que ainda surge em letra caixa alta são palavras ou trechos que envolvem palavras que possivelmente não são de uso cotidiano dessas crianças como *ADVERTIU* e *AMBICIOSO* e o início de frases.

O efeito da alternância entre maiúsculas e minúsculas durante a cópia coloca em cena a constituição da subjetividade na e pela repetição do texto que vem do outro, que ora é trazido com semelhança gráfica ora com diferença. Calil (2010, p.639) aponta que “esse duplo movimento entre o que se repete e o que surge como diferença só pode ser feito a partir de uma subjetividade”, ou seja, há nessa flutuação a inscrição do sujeito no texto copiado.

O mesmo efeito provoca o texto de Vitor sobre a história do Curupira. Nesse mesmo encontro, Vitor sente-se convocado a escrever de outro lugar que não o de copista, como mostra o seguinte diálogo transcrito no fragmento (3).

(3) Pesq: *Agora vocês podem contar essa história do jeito de vocês.*

André: *Dá pra copiar do livro?*

Pesq: *Você que sabe... Não precisa copiar, pode ser do seu jeito...*

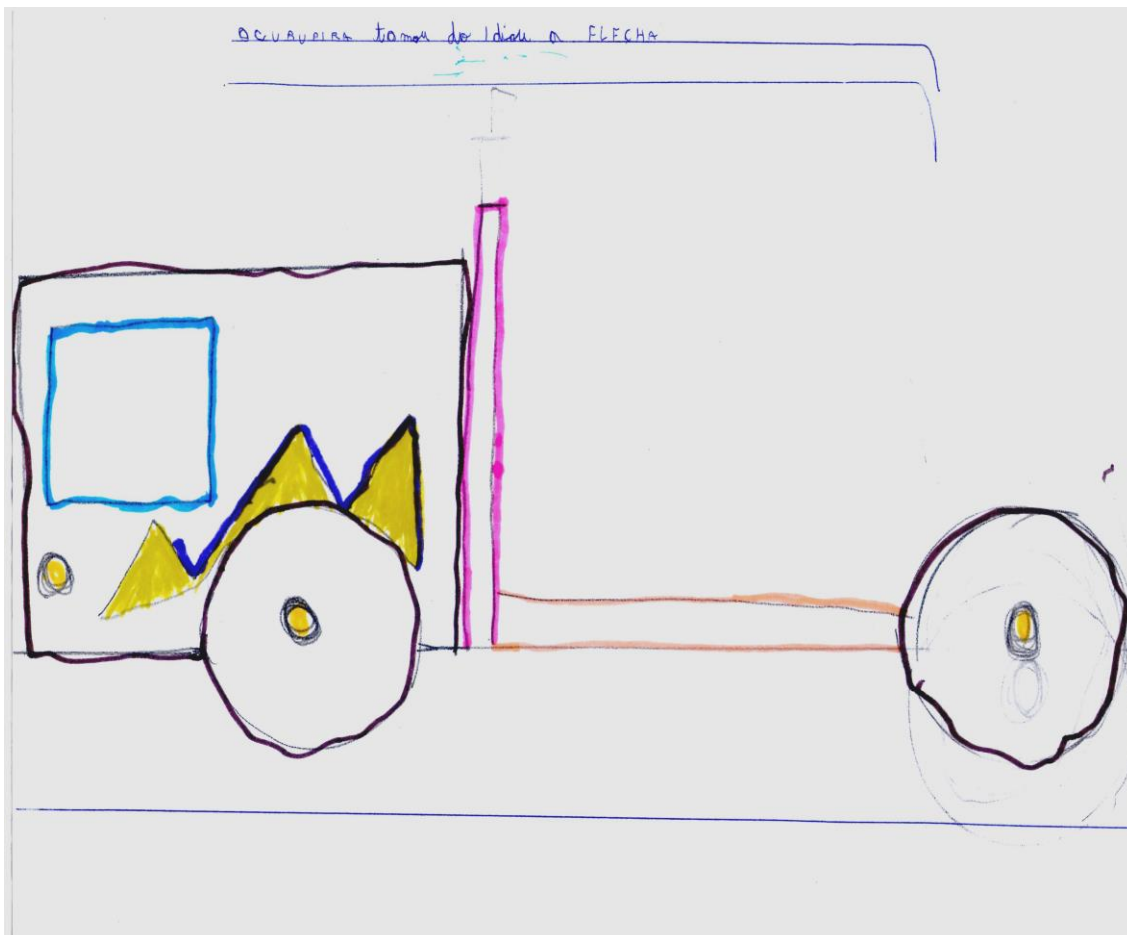
Vitor: *Eu vou escrever assim: o curupira roubou tomou a arma do índio. Foi isso, né assim?*

Vitor (pega o livro, abre, olha): *Eh, não tem isso que eu falei.*

Pesq: *Não tem o que você falou? E como é que você vai fazer?*

Vitor copia a palavra *CURUPIRA* do livro, escreve outras sem copiar e me pergunta como se escreve *FLECHA*. Eu soletro.

T11¹⁷ (3CL) Vitor:



Vitor usa letra caixa alta ao copiar do livro as palavras O CURUPIRA, assim como a usa no momento em que soletro a palavra FLECHA a seu pedido. Todavia, usa letra cursiva para escrever seu enunciado sem cópia.

Essa flutuação entre letras cursiva e caixa alta pode sinalizar um movimento do sujeito em ir tomando o texto do outro como se fosse algo próprio, ou seja, a forma gráfica do texto vai afastando-se cada vez mais do texto original e aproximando-se de sua própria letra.

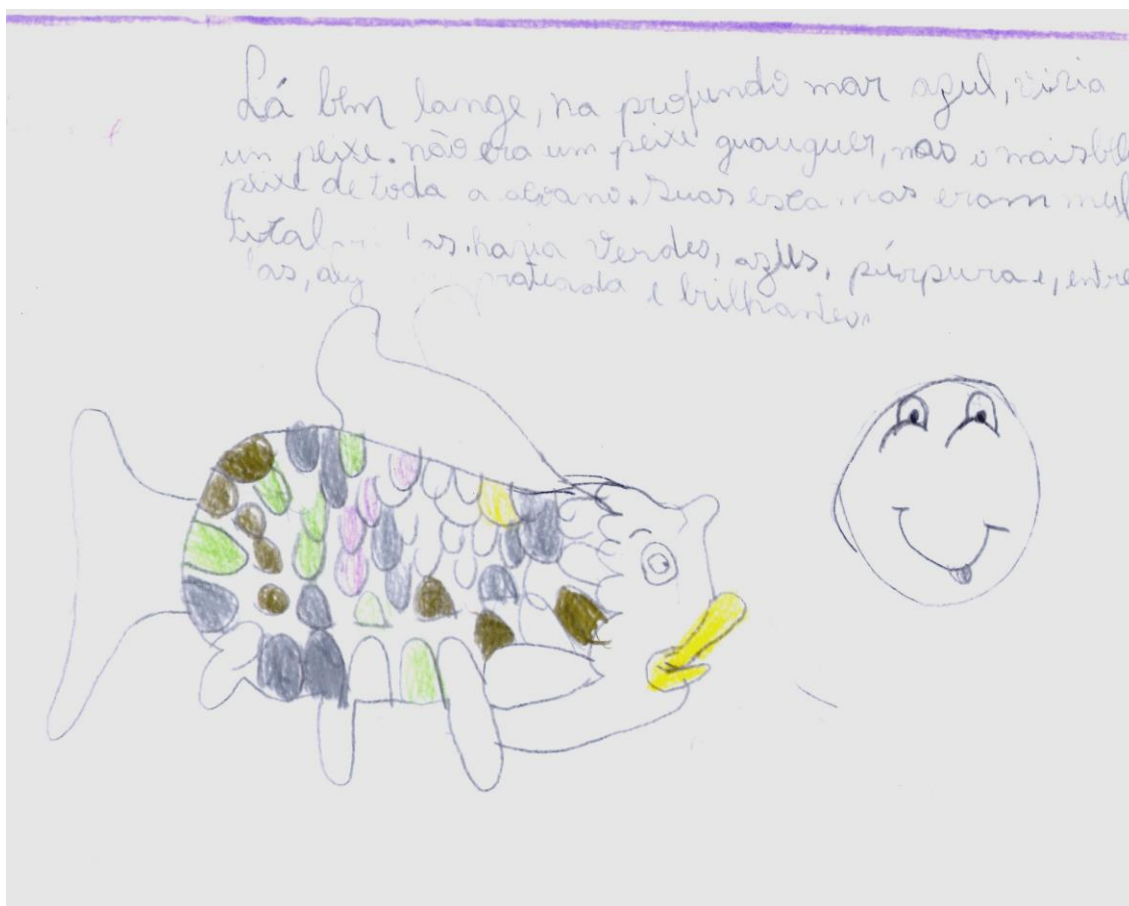
¹⁷ OCURUPIRA tomou do Idiou a FLECHA

O que nos afeta é perceber que as crianças estão coladas à escrita do outro, ao texto original da história. Não há texto próprio, é o texto do outro que aparece em seu lugar.

No entanto, essa escrita não é copiada literalmente, por vezes é trazida com erros - sejam supressões, acréscimos, substituições de uma letra por outra - em que se vislumbram cruzamentos da língua.

As substituições e omissões incidem em outro texto copiado por Cristiane em encontro posterior. Após a leitura do livro O PEIXE ARCO-ÍRIS (Anexo F), Cristiane copia o primeiro parágrafo da história.

T12¹⁸(1CT) Cristiane:



¹⁸ Lá bem lange, na profundo mar azul, viria un peixe. não era um peixe guauguer, nas* o mais belo peixe de toda a acvano. Suas escamas eram multicalaridas*. havia verdes, azus*, púrpura e, entre elas, algumas prateada e brilhantes.

Nesse texto, constatamos diferenças em relação ao texto original, como a letra minúscula iniciando a segunda frase do parágrafo, a omissão do *i* em *azus*, a omissão do *s* marcador de plural em *prateada*, as substituições de *m* por *n* nas palavras *un* e *nas*, a substituição do *q* pelo *g* e do *l* pelo *u* em *guauguer*, as repetidas substituições de *o* por *a* nas palavras *lange*, *na* e *multicalaridas*, a transformação de *todo o oceano* em *toda a acvano e*, ainda, *rasuras*.

Erros como trocas ortográficas entre *m/n*, *q/g* e *p/r* são tradicionalmente interpretados como uma questão perceptual por abordagens cognitivas (ZORZI, 1998). A explicação desses erros recai sobre uma provável dificuldade de percepção visual, principalmente se considerar-se que os erros foram cometidos durante uma cópia, atividade encarada a partir de um ponto de vista cognitivo como essencialmente vinculada à percepção visual. Se uma criança comete erros na cópia, aponta-se para um transtorno da ordem da percepção visual.

Contudo, o Interacionismo propõe alternativamente que tais erros atestam um movimento da língua, como, por exemplo, no enunciado *O Curupira o puniu petirando a arca de suas mãos*, há um espalhamento da letra *p* ao longo do texto.

Em relação ao *m/n*, a escrita de Cristiane mostra ocorrências em que uma mesma palavra em um mesmo texto, como *un peixe e um peixe* na segunda linha do texto acima, surgem tanto como erro quanto como acerto. O acerto aqui não vem atestar nível de conhecimento nem o erro a falta de uma habilidade perceptual, mas sim o funcionamento da língua causando o efeito de erro ou de acerto.

A presença simultânea de erros e acertos, essa flutuação atestada por vezes na mesma linha de um mesmo texto, aponta para um movimento da criança frente às possibilidades da língua (CAPRISTANO, 2007).

A Neurolinguística Discursiva entende os erros que ocorrem durante a cópia como “o trabalho linguístico-cognitivo que o sujeito exerce sobre os recursos da língua, mesmo numa situação em que copia” (DEFFANTI, 2011, p. 6). O Interacionismo possibilita visualizar o trabalho do sujeito ao situar-se no polo da língua nos erros que surgem durante a cópia. Esses erros refletem os cruzamentos da língua sobre os quais podemos apenas inferir pelo efeito que nos causam. Nessa perspectiva, os

erros na cópia atestam a emergência do sujeito (não o cognitivo, mas o cindido entre consciente e inconsciente) que se inscreve nessa repetição do texto do outro.

Nesses erros o sujeito vai se inscrevendo, num movimento de subjetivação que tenta sair da alienação ao outro. Mesmo ao copiar o texto do outro e apagar seu próprio dizer, o sujeito aparece nos erros. A presença dos erros questiona que essa cópia seja do traçado da letra. Para copiar, elas leem e estão submetidas ao jogo significante. Leite (2000, p. 69) pontua que os erros nas cópias “parecem mostrar uma percepção atravessada pela língua, que cruza escrita com oralidade e escrita com escrita”.

Nos erros, hipóteses do jogo na língua operando na escrita da criança são levantadas. Como *prometeu* vira *permenteu*? Talvez cruze com *perguntou*, afinal antes da promessa houve o desafio feito pelo rei a João. Será que João conseguiria, nos perguntamos. Para Cristiane, o *prometeu* vira *pranetou*, nos remetendo talvez a *planejou*.

Outras vezes o que parece atravessar a escrita dessas crianças é a oralidade. Por exemplo, *amendronta-lo*, *consiguia*, *vinheram*. Não há como apagar a relação criança-fala-escrita, já que é sujeito capturado pela língua via fala (MOTA, 1995).

As explicações propostas para cada ocorrência apontam para uma interpretação possível do movimento da criança na língua, mas sujeita a equívocos. O que importou nesta discussão foi destacar a convivência de diferentes posições que o sujeito assume na língua, ou seja, ao copiar, a criança mantém uma relação de semelhança com o texto do outro, mas guardando uma relação de diferença através do erro. E, ainda, assume uma posição de sujeito sensível ao próprio dizer atestada pelas rasuras presentes nos textos. Nesse processo de flutuação entre o que vem do outro e o que o diferencia desse, as rasuras podem assumir um lugar que atesta esse conflito, deslocando o sujeito para uma posição de escuta/leitura de seu próprio texto.

A insistência dessas crianças em copiar os textos demonstra um modo de escrever que não se descola do outro, da instância de língua escrita já constituída. Os erros e diferenças, entendidos como produto do movimento da língua, apontam para o modo singular como cada criança é capturada pela escrita e seu movimento de diferenciação frente ao outro. Há proximidade ao texto do outro, mas com mudança.

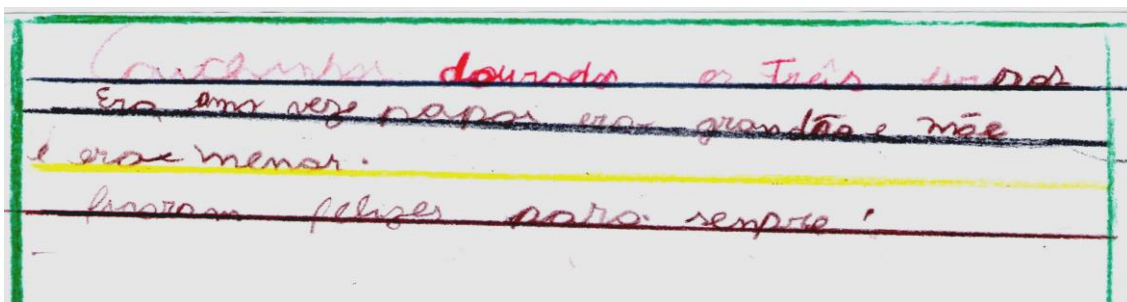
4.3. A repetição do texto do outro no texto próprio como inscrição no já dito

Outro aspecto a ser esclarecido a fim de caracterizar o que venho chamando de cópia enquanto repetição refere-se ao fato de que o texto repetido pela criança pode ser tanto o texto escrito quanto o texto oral. Nos dados, há textos em que as crianças se apoiam no texto impresso disponível na sala; em outros textos que escrevem o apoio vem do texto do colega, seja esse falado pelo colega sobre o que iria escrever ou o texto que o colega escreveu e leu para o grupo.

André é quem mais se apoia nesse movimento de repetição do texto falado pelo outro. Retornando ao quinto encontro, em que André leu a história de CACHINHOS DOURADOS E OS TRÊS URSOS (Anexo D), observo esse movimento. Após a leitura, conversamos sobre o que cada criança faria se fosse a Cachinhos Dourados e se deparasse com três ursos. Solicitei que escrevessem a história, porém mudando o final.

Vitor copia a primeira página do livro. Bruna escreve sem olhar o livro. André fica bastante tempo fazendo margens e linhas e demora a começar a escrever até que copia o título do livro. Ele quer pegar o livro para copiar, mas Vitor não permite porque está copiando. André não sabe o que escrever, então, Bruna dita para ele: *Era uma vez três ursos, papai era grandão, mamãe urso era...* Nesse momento, André a interrompe e continua o texto sem a ajuda de Bruna. Vitor acaba de copiar a primeira página do livro. Lembro a ele para escrever o seu próprio final da história. Ele diz que seu final seria *E ficaram felizes para sempre*. André usa o mesmo final enunciado por Vitor.

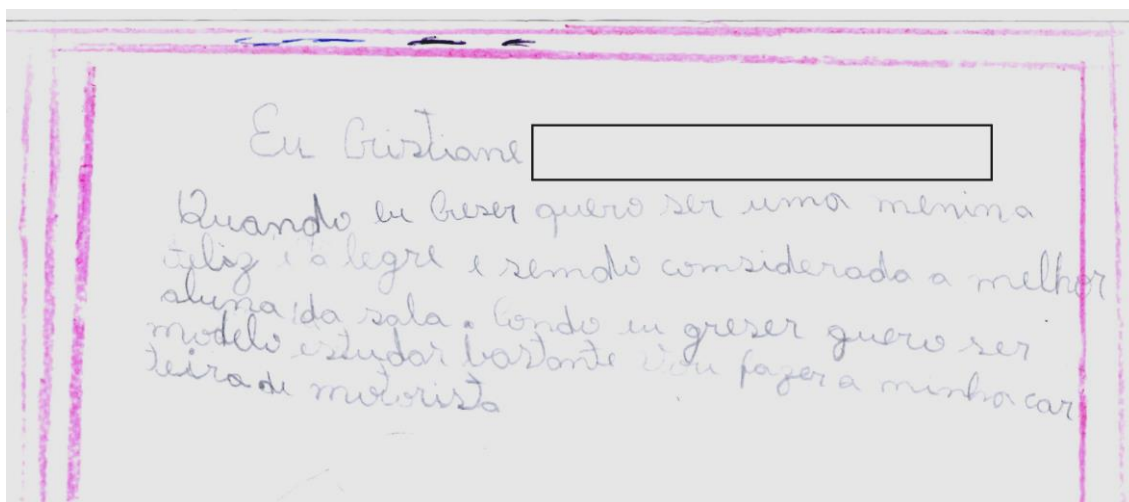
T13¹⁹(5CL) André:



Esse apoio no texto falado ou lido pelo colega não é exclusividade de André. Nos encontros com o grupo de escrita do contra turno, enunciados se repetem em todos os textos escritos pelas meninas. No nosso primeiro encontro no contra turno, estão presentes Cristiane, Ivanise e Jaqueline. A proposta é a mesma do primeiro encontro com o grupo de escrita da clínica, apresentarem-se através de um texto escrito. O discurso sobre o que ser quando crescer, o discurso do bom aluno e o enunciado *fazer carteira de motorista* circulam por todos os textos, como leremos abaixo no texto de Cristiane e nos textos em Apêndice B²⁰.

T14²¹(1CT)

Cristiane:



¹⁹ Caichinhos dourados os três ursos

Era uma* vez papai era grandão e mãe é era menor.
ficaram felizes para sempre .

²⁰ Ivanise e Jaqueline cursavam a 4ª série e participaram de alguns encontros do grupo de escrita do contra turno. Os textos de apresentação escritos por elas encontram-se no Apêndice B.

²¹ Eu Cristiane -----.

Quando eu crescer quero ser uma menina

No texto de Cristiane, o discurso sobre o bom aluno aparece nos enunciados *sendo considerada a melhor aluna da sala* e *em estudar bastante*. No texto de Jaqueline, ela se define como *uma menina que gosta de estudar* e aponta que *quando eu fizer tudo os meus estudos eu vou fazer a faculdade*. Ivanise nos diz que *sua/minha vida é de estudar e aprender muitas coisas como continhas* e ainda relata *como eu tenho que fazer muitas provas e ser uma boa estudante*.

O enunciado de Ivanise contrapõe sua vida presente ao seu sonho de futuro através do conectivo *mas* em *A minha vida é de estudar bastante e aprender muitas coisas como continhas mas o meu sonho é de ser artista de TV*. O tema sobre o futuro profissional emerge no texto de Cristiane que enuncia que *Condo eu crescer quero ser modelo*. O mesmo sonho aparece no texto de Jaqueline que afirma que *Quando eu crescer eu vou fazer curso de modelagem*.

O enunciado *fazer carteira de motorista* surge nos três textos possivelmente como um retorno de tema discutido na escola naquele mesmo dia. No texto de Cristiane o dito na palestra sobre trânsito aparece em *Condo eu crescer quero ser modelo estudar bastante vou fazer a minha carteira de motorista*. No texto de Jaqueline enunciado próximo ao de Cristiane pode ser lido em *quando eu fizer a faculdade eu vou fazer a carteira de motorista*. O enunciado de Ivanise também faz referência à carteira de motorista em *bom a minha vida é cheia de história tem diversas coisas como e eu quero fazer carteira de motorista*.

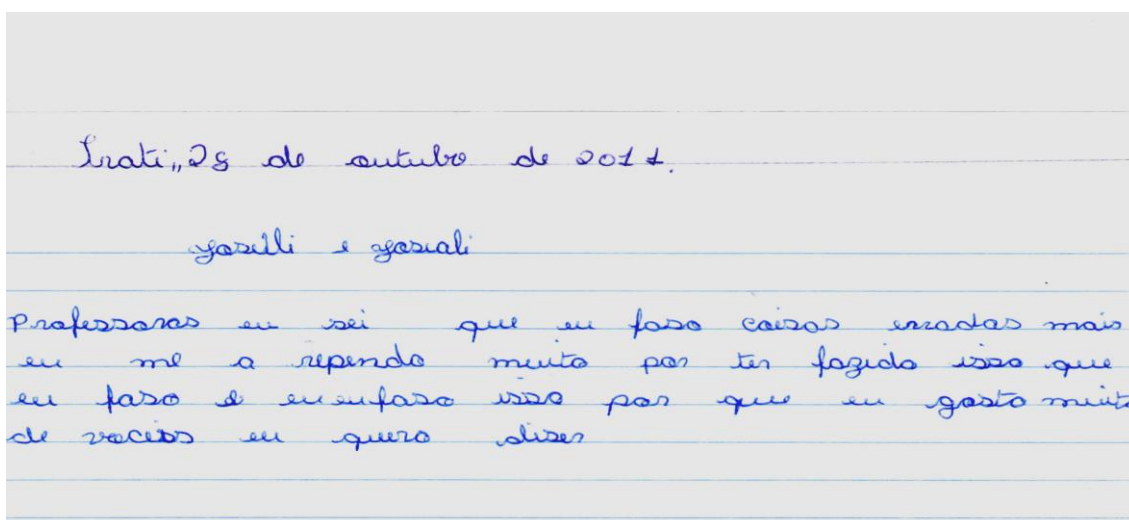
Interessante notar que nesses enunciados *fazer (a minha/ a/ -) carteira de motorista* não há erro ou rasura em nenhuma das ocorrências, indiciando talvez um retorno cristalizado do enunciado, mas ao mesmo tempo, o retorno se dá com diferença pela inclusão de *a minha* no enunciado de Cristiane, de *a* no de Jaqueline e a não inclusão no enunciado de Ivanise. O retorno vem com diferença, pois o enunciado passa pela interpretação do sujeito. Diferença essa que aponta tanto para o funcionamento da língua dentro das possibilidades que a própria língua oferece no eixo sintagmático quanto para a emergência do sujeito.

Tentei mostrar através dos dados que a cópia de que trata esta tese configura-se como a repetição do enunciado do outro. Os sujeitos parecem submetidos a um já dito, a um discurso já configurado. Enunciar fora desse discurso pode ser visto como *errado*.

Segundo Calil (2010), a repetição é fundamental para a configuração de um gênero textual e condição de captura do sujeito pela escrita. É pela repetição do que é herdado e do que atesta o funcionamento linguístico-discursivo que o sujeito é capaz de se inserir no discurso.

A cena ocorrida durante o terceiro encontro com esse grupo põe à mostra essa questão. A proposta do encontro era a de escreverem cartas para quem quisessem. Todas as meninas presentes, Bruna, Cristiane e Ivanise, decidem escrever para suas professoras. Chama atenção a atitude de Bruna. Ela escreve a seguinte carta e é a primeira a ler.

T15²²(3CT) Bruna:



²² Irati, 28 de outubro de 2011.

Josieli* e Josiali

Professoras eu sei que eu faso coisas erradas mais

Eu me a rependo muito por ter fazido isso que

Eu faso e* eu eu faso isso por que eu gosto muito

De vocess* eu quero dizer

Em seguida, as outras duas meninas leem suas cartas. Bruna, então, diz que ela *fez errado*, corta o papel em que escreveu a primeira carta e escreve nova carta, a seguir, com o texto semelhante ao que foi lido por Ivanise (Apêndice C)²³, o que será apresentado adiante.

Na primeira carta, Bruna argumenta sobre seu comportamento na escola e parece formular um pedido de desculpas às professoras. Há uma insistência do pronome *eu* ao longo do texto, marcando a criança como aquele que enuncia, assim como do verbo fazer (em *eu faso coisas erradas, por ter fazido isso, Eu faso e, eu eu faso isso*); o que promove um efeito de circularidade e redundância mais próximo do discurso oral que do escrito. Todavia, nessa carta, Bruna fala de si e de sua relação com as professoras, causando um efeito argumentativo: a menina arrepende-se porque gosta muito das professoras.

Na segunda carta que escreve, ela repete o texto da colega como o quadro abaixo permitirá visualizar ao colocarmos as cartas escritas pelas duas meninas lado a lado.

Quadro 2 – Comparativo de duas cartas

Carta de Ivanise	Carta de Bruna
Irati, 28 de outubro de 2011	Irati, 28 de outubro de 2011
Josieli e Jandira	Josieli e Josiame*
Professora eu gosto de você E eu gosto das aulas	Professora eu gosto de você e eu gosta das aulas*
Que você da para todos nos.	que você me da para todos nos:
A diretora muito brunita é boasinha.	A Josiane e muito bonita e bosinha.
O meu lanche preferido é cachorro quente e farofa e chocolate com bolacha	O meu langue preferido é cachoro quente e lescau com bolacha*
vou dar um beijo e um abraço	e um beijoão e um a baço muito forte!
Ivanise	Aluna: Bruna

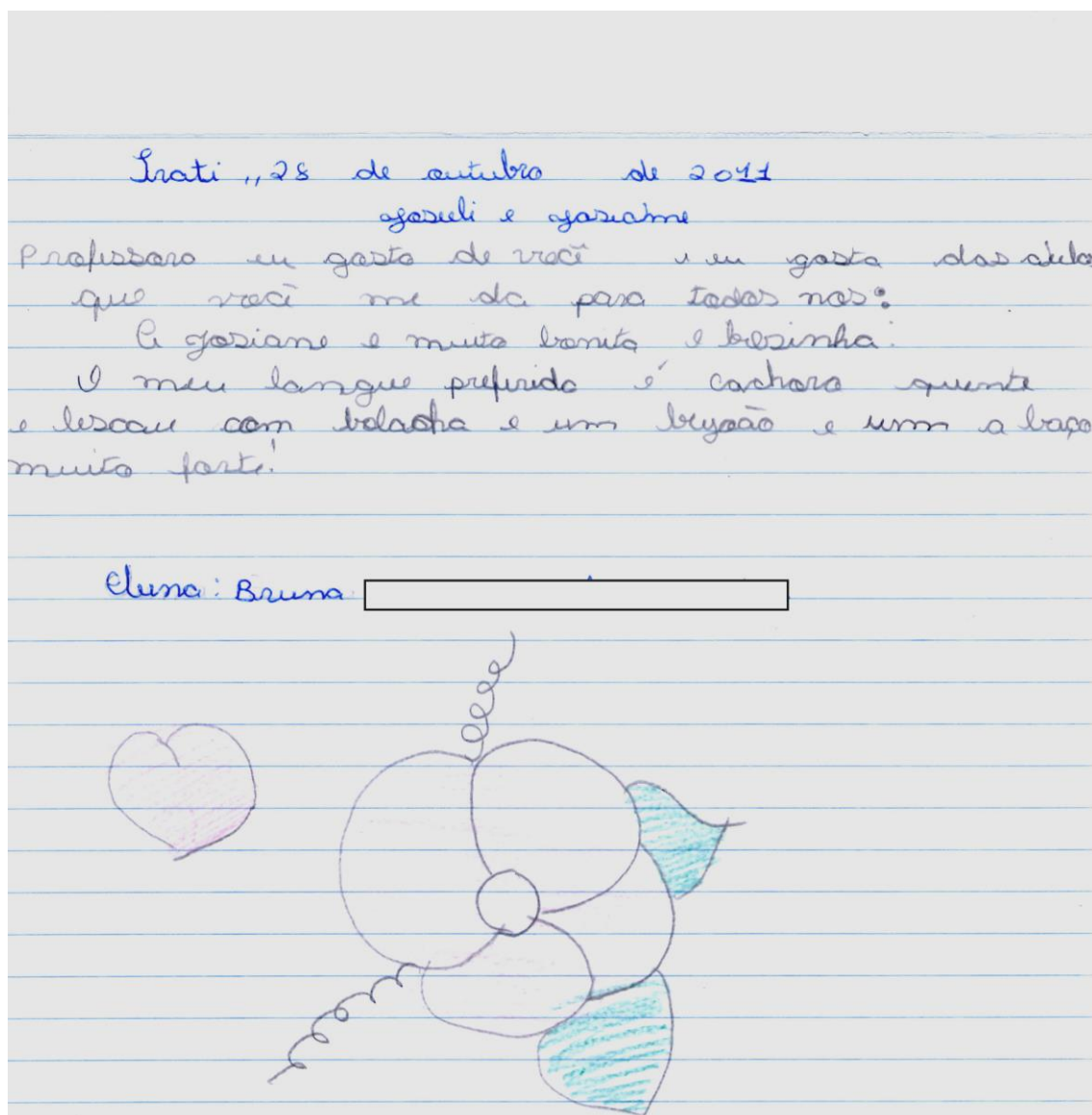
Fonte: elaboração própria

Eis a segunda carta escrita por Bruna:

²³ Ivanise participou desse encontro, porém não foi considerada como sujeito do estudo, portanto, sua carta encontra-se em Apêndice.

T16²⁴(3CT)

Bruna:



²⁴ Irati,, 28 de outubro de 2011

Josieli e Josiane*

Professora eu gosto de você e eu gosto das aulas*
que você me da para todos nos:

A Josiane e muito bonita e bacinha.

O meu lanche preferido é cachoro quente
e lescau com bolacha* e um beijoão e um a baço
muito forte!

Aluna: Bruna -----

Apesar da semelhança, há diferença. A carta de Ivanise aparece na de Bruna, porém com alterações. Algumas alterações promovem o efeito de adequação do texto de Ivanise à história, estilo e preferências de Bruna, como a mudança do nome de uma das professoras a quem a carta é endereçada, a substituição da diretora por uma das professoras, do lanche predileto (*farofa e chocolate* por *lescau*), a despedida final e a assinatura. Essas mudanças parecem apontar para um movimento do sujeito para a terceira posição, uma posição em que é capaz de interpretar o que lê e promover alterações, correções e reescrita.

Contudo, analisando outras diferenças que surgem no texto de Bruna a partir do de Ivanise, podemos inferir que há, também, um movimento da língua como em: *eu gosta das aulas*, o aparecimento do pronome *me* e a substituição do ponto por dois pontos no enunciado *que você me da para todos nos:*, além do efeito de erro nas palavras *languê, cachoro e a baço*. .

A inserção do pronome *me* em *que você me da para todos nos:* sugere um cruzamento entre as duas cartas de Bruna. Na primeira, na qual se desculpa, o mesmo pronome havia aparecido no enunciado *Eu me arrependo muito*. Seria o *me*, que causa um estranhamento no enunciado da segunda carta, um indício de retorno do texto anterior de Bruna no segundo texto?

Essas ocorrências apontam possivelmente para o funcionamento da língua que movimenta o sujeito para além da alienação ao outro, inscrevendo-o no texto.

A mudança de Bruna de uma posição de escrevente de um texto próprio para uma posição de repetir o texto do outro passa pela interpretação de Bruna sobre o lido pela colega, portanto, “a repetição, ao mesmo tempo em que produz a unidade, é condição para a diferença” (CALIL, 2010, p.542). Ao repetir o texto da colega, Bruna atesta um movimento de primeira posição, colada no que vem do outro, mas desloca-se para uma posição de escuta, de intérprete do texto do outro e promove alterações em seu texto. Além disso, há o movimento da língua afastando constantemente o sujeito dessa alienação ao texto do outro e inscrevendo-o no texto próprio.

Calil (2009) analisa a relação que Orlandi (*apud* Calil, *op. cit.*) discute entre a posição de autor de um texto e a noção de interpretação.

A "posição autor", enquanto constituição de um lugar de interpretação, passa a ser mais fortemente definida na sua relação com o interdiscurso e com o interlocutor (efetivo ou virtual). [...] a relação entre autor e interpretação fica determinada pela historicidade do dizer: é preciso dizer coisas que tenham sentido (memória do dizer), que façam parte do domínio do dizível e do interpretável, mas também que essas coisas tenham um sentido para alguém. (CALIL, 2009, p.15).

Parece que nossas crianças estão fortemente sujeitas a essa determinação social do dizer. Podem expressar, com essa repetição insistente do texto do outro, a necessidade de se inscreverem em um já dito, em uma formação discursiva que faça sentido dentro de sua condição sócio histórica. Essa é uma perspectiva que permite pensar na possibilidade de constituição de texto próprio a partir da repetição de enunciados que vem do outro.

A partir do Interacionismo, entendo que essa incorporação do discurso do outro passa sempre pela interpretação do sujeito. E o que retorna são fragmentos, enunciados cristalizados, restos dos enunciados do outro.

Mota (1995) apresenta uma abordagem que considera essa alienação ao outro, ao texto já escrito, constitutiva do próprio processo de alfabetização. Para ela, é o jogo entre a alienação e o aparecimento do sujeito nas brechas das cadeias significantes que passa a escrita a outro lugar. Para ela, a criança na aquisição da escrita não é

nem autor nem plagiador, é o jogo das letras que é constitutivo do sujeito que emerge na escrita – ainda que estranha – da criança. Estranha, porque o funcionamento metafórico-metonímico, como trabalho do significante, por vezes dissolve o efeito de comunicação da linguagem. (MOTA, 1995, p.263).

É essa a perspectiva que emerge da análise dos dados, a cópia, ou melhor, a repetição do enunciado do outro como movimento constitutivo na aquisição da escrita. E, portanto, a possibilidade de enunciar texto próprio como relacionada à subjetividade, ao *sujeito que emerge na escrita*. Contudo, vislumbrar o sujeito que enuncia no movimento de copiar é efeito do esforço de análise realizado nessa tese.

4.4. O texto do outro como constitutivo do texto próprio

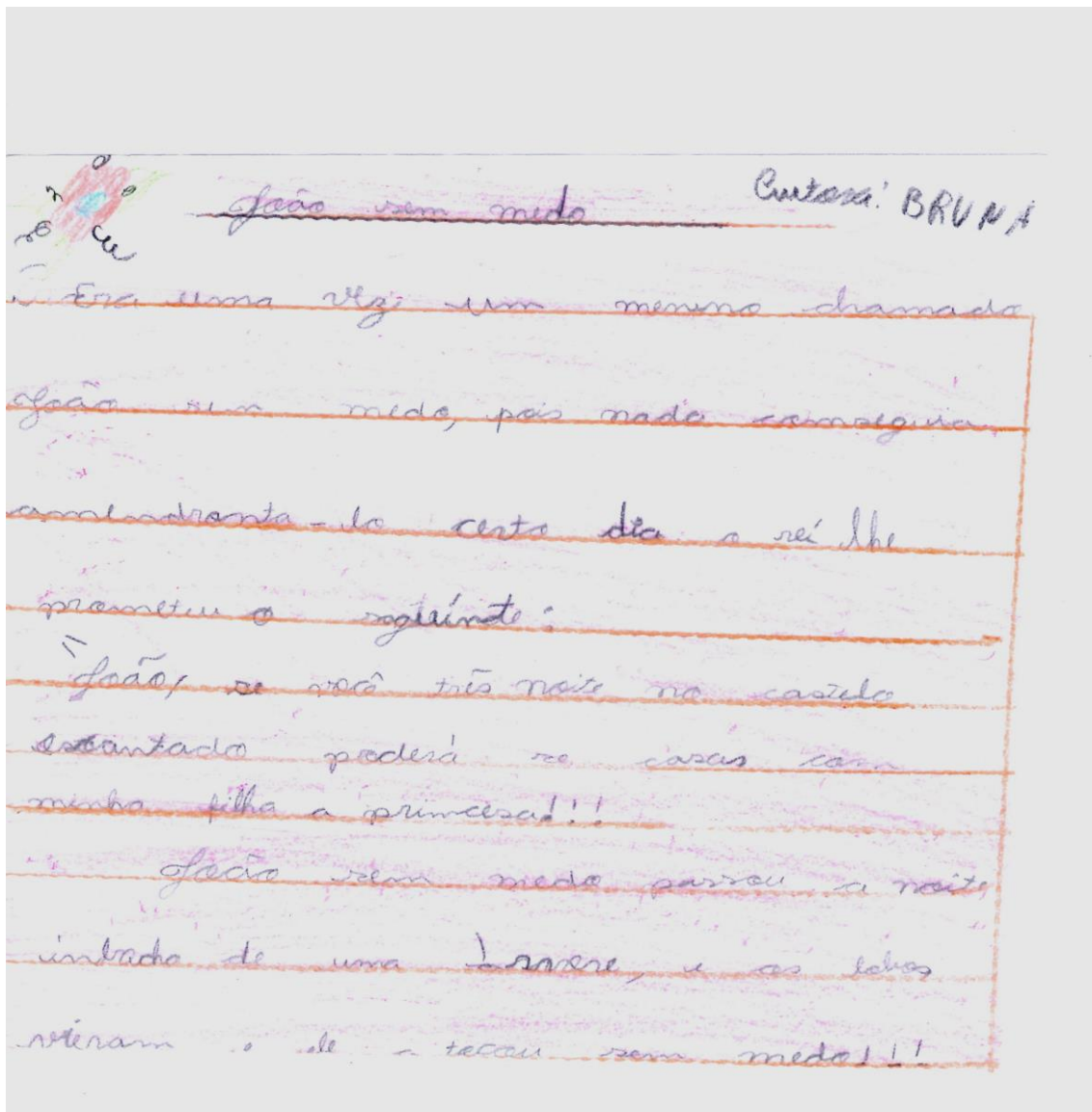
Nos encontros iniciais, o grupo parece sempre retomar a questão da cópia. Todavia, há momentos em que os sujeitos parecem recorrer à cópia como resistência à escrita (ou àquela situação de enunciação?) e outros em que a cópia é como um recurso para escrever.

Deffanti (2011), ao acompanhar o caso de um aluno copista da sexta série, percebe uma mudança significativa ao longo do percurso desse aluno. Segundo o autor, ele passa de leitor/copista a leitor/escritor ao escrever textos que falam de suas próprias experiências e que não são mais cópias de outros textos. Ele entende a cópia como uma estratégia importante para que o aluno pudesse se aproximar de estruturas textuais e, finalmente, produzir um texto seu; movimento esse que o autor atribui à mediação da professora.

Na abordagem interacionista em aquisição de linguagem, a questão da constituição do sujeito na e pela linguagem torna-se o foco central das discussões. Nesse sentido, a alteridade é fundante, pois no processo de subjetivação entra em jogo a relação que o sujeito mantém com o outro. Na aquisição da escrita o outro pode se apresentar como texto escrito, instância de língua escrita já constituída.

Logo nos primeiros textos de Bruna, podemos perceber o movimento constitutivo do texto próprio a partir do texto do outro ao iniciar seus textos sobre as histórias lidas pela repetição dos enunciados iniciais contidos no livro, no entanto, continuando seu texto sem copiar. Passo a apresentar primeiramente quatro episódios em que Bruna se movimenta desse modo a fim de descrever os dados que subsidiarão a discussão que se seguirá mais a frente.

No segundo encontro do grupo, no qual foi lido JOÃO SEM MEDO (Anexo B), ela copia a primeira página do livro e escreve sobre a segunda página da história a partir de sua enunciação sobre o texto lido.

T17²⁵(2CL) Bruna:

A primeira página, copiada, é trazida como repetição, mas vem com diferença: *um menino que se chamava* torna-se *um menino chamado* no texto de Bruna; as maiúsculas em *Sem Medo* cedem lugar às minúsculas; há diferenças na pontuação e na ortografia de palavras; percebem-se rasuras nas palavras *soguínte* e *escantado*.

²⁵ João sem medo

Autora: BRUNA

Era uma vez um menino chamado João sem medo, pois nada conseguia amedrontá-lo. Certo dia o rei lhe prometeu o seguinte*:

“João, se você três noites no castelo escantado* poderá se casar com minha filha a primcesa!!!

João sem medo passou a noite inbado de uma árvore*, e os lobos vieram e ele a tocou sem medo!!!

A partir da substituição do ponto final seguido de aspas no livro por três pontos de exclamação, Bruna passa a enunciar sem cópia. Vale a pena apontar a marca que traça como um limite entre o texto reproduzido – o da primeira página - e o texto que Bruna traz a partir do momento em que não mais copia – sobre a segunda página. Ao final da última frase copiada, ela coloca três pontos de exclamação no lugar em que havia o fechamento das aspas e um ponto. A substituição das aspas e do ponto final por pontos de exclamação não é qualquer substituição, pois esses últimos são usados para marcar um modo de falar. A mesma pontuação retorna ao final do texto, no último enunciado; enunciado esse que também se diferencia da cópia inicial.

Pereira de Castro (2011) discute a interface entre a fala e a escrita, apontando uma relação de descontinuidade, pois “apesar das inúmeras relações entre elas, há entre linguagem oral e escrita uma distância irreduzível” (*ibid.*, p.201) marcada por “hiatos entre o ritmo da fala e a pontuação, entre os efeitos da repetição na fala e na escrita e assim por diante” (*ibid.*, p.203). A autora analisa a repetição da pontuação no texto de uma criança vislumbrando esse movimento de repetir um sinal gráfico de pontuação como marca que atesta a emergência do sujeito na escrita pela repetição de um mesmo gesto, considerando que a repetição instaura a mudança de posição do sujeito na relação com o texto.

Ao escrever sobre a história O CACADOR E O CURUPIRA (Anexo C), O texto de Bruna deixa ver sua inscrição no texto que enuncia a partir de sua própria escrita e não da repetição literal do já escrito no livro com a palavra *Minha* destacada com a primeira letra em maiúscula.

T18²⁶(3CL) Bruna:

O caçador E o curupira
 O curupira vivia fazendo
 travessuras pela floresta protegendo
 os animais.
 Ele conheceu um caçador índio
 que ajudou. Em troca presenteou com um arco de magia
 co.
 Você só deve matar os animais por
 Minha permissão.
 E o curupira chegou e viu que
 o índio que estava apontando a flecha para o macaco.

²⁶ O caçador E o curupira

O curupira vivia fazendo travessuras pela floresta protegendo os animais*.

conheceu* um caçador índio que ajudou. Em troca presenteou-o com um arco de magia.

Você só deve matar os animais* por Minha permissão.

E o curupira* chegou e viu que o índio que estava apontando a flecha para* o macaco.

Até esse ponto, o que Bruna escreve configura-se como uma cópia literal do livro, apesar das marcas de inscrição do sujeito no texto copiado, tema analisado em seção anterior. No entanto, na terceira página do livro, o enunciado *VOCÊ SÓ DEVE CAÇAR ANIMAIS PARA MATAR A SUA FOME E NUNCA POR PRAZER – ADVERTIU O CURUPIRA* desliza para *Você só deve matar os animais por Minha permissão* no texto de Bruna. A escrita da menina desloca a palavra *matar* do texto original em substituição a *caçar*, processo que indica um funcionamento da língua nos eixos metafórico e metonímico, já que matar e caçar guardam entre si uma relação associativa e há, simultaneamente, um movimento de deslocamento no encadeamento do sintagma. Todavia, é a partir do pronome possessivo *Minha*, ausente do texto do livro e que remete ao *eu*, que Bruna parece tomar posse do texto que escreve e passa a enunciar sem apoio na cópia do livro. Esse dado ainda será importante para a discussão que farei mais adiante.

Na parte inicial do texto de Bruna, a cópia do livro aparece no texto de Bruna com diferença, marcada por omissão de um *s* no dígrafo em *travesuras*, substituições do *l* por *r* em encontro consonantal como em *floresta* e do *s* pelo *c* em *precenteou*, omissão de vírgulas, omissão de acento e rasuras. Quando interrompe a cópia e passa a enunciar seu texto a partir do lido no livro, também há omissão de um *s* em *permissão* e a substituição do *l* pelo *r* no encontro consonantal na palavra *frecha*, além de *u* por *o* em *vio*, omissão de acento, aglutinação de palavras e marca de rasura.

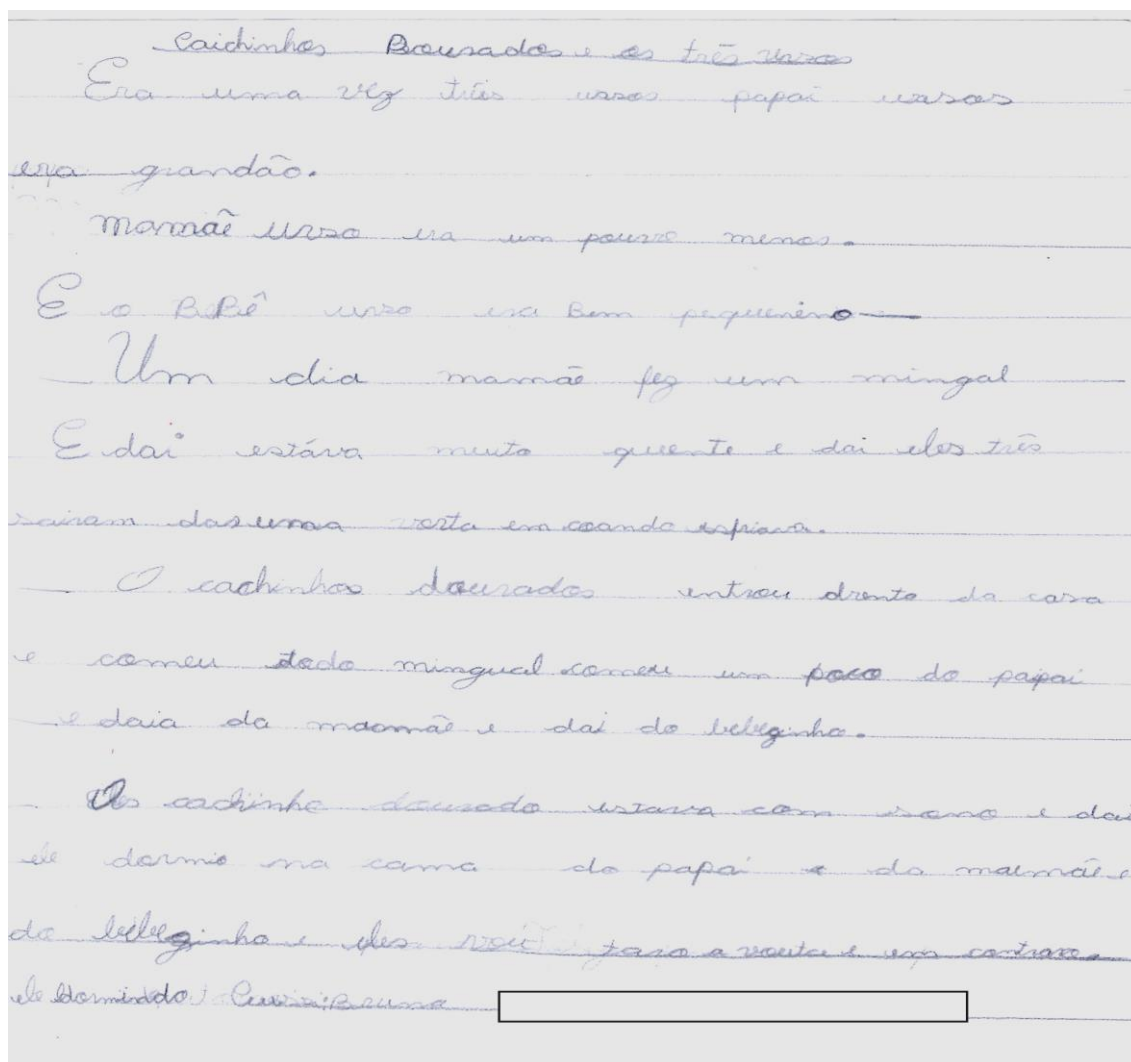
Esses erros indicam o movimento da criança na língua dentro das possibilidades que a própria língua abre, como por exemplo, na ortografia de palavras com *s*, *ss*, *c*. Por outro lado, podemos pensar na influência da oralidade em relação às substituições de *l* por *r* em encontro consonantal nas palavras *floresta* e *flecha*, escritas como *froresta* e *frecha*, variante sociolinguística.

Ao enunciar a parte do texto em que se afasta do texto do outro, da cópia do livro lido, o movimento da língua passa a cruzar estruturas sintáticas diferentes, o que provoca um efeito de quebra de sentido. Nesse caso, o cruzamento de duas estruturas em seu último enunciado: *O curupira viu que o índio estava apontando a flecha para o macaco* cruza com *o índio que estava apontando a flecha para o macaco*, resultando em *Eo curupira chegou e vio queo índio que estava apontando a flecha para o macaco*.

O texto escrito por Bruna acerca da história de CACHINHOS DOURADOS E OS TRÊS URSOS (Anexo D), ainda demonstra esse movimento da cópia com efeito de instigar a escrita de texto próprio.

T19²⁷(5CL)

Bruna:



²⁷ Caichinhos Dourados* e os três ursos

Era uma vez três ursos* papai ursos era* grandão.

Mamãe* urso era um pouco menor.

E o BeBê urso era Bem pequenino*__

Um dia mamãe fez um mingal

E daí estava muito quente e daí eles* três saíram dar* uma* vorta em coando esfriava*.

O cachinhos* dourados entrou dentro da casa e comeu todo* mingual comeu um pouco* do papai e daia da mamãe* e daí do bebezinho*.

Os* cachinhos dourados estava com sono e daí ele dormiu na cama do papai e* da mamãe e do bebezinho* e eles* vou* tava* a vouta e em* contravo.

ele dormindo* Auss*: Bruna -----

Após repetir a primeira página nos dois primeiros parágrafos do seu texto, Bruna enuncia o restante da história com suas palavras. Ela introduz essa parte, marcada por um enunciado cristalizado que circula em diversos contos infantis, *Um dia...*

Na parte copiada do texto, vemos rasuras e cruzamentos da língua como em *pouvre* e da oralidade com a escrita como em *trêis*, como já havíamos apontado em outros textos discutidos em seção anterior. Destaco, porém, a ocorrência do B maiúsculo na rasura presente no título do texto na palavra *Dourados* na qual sob o D aparece um B. Excetuando-se as maiúsculas em início de frases, que promovem um efeito de acerto, a letra maiúscula só vem a aparecer, causando efeito de erro, nas palavras *Bebê* e *Bem*.

Não há como ignorar que o nome da criança começa com B. No texto anterior de Bruna, encontramos ocorrência semelhante em *Minha* em que a maiúscula usada de modo não convencional pode remeter ao sobrenome da criança, cuja inicial é *M*.

O mesmo ocorreu em texto de Vitor, já comentado em seção anterior (T7), em que a única letra maiúscula presente no texto copiado por ele corresponde à inicial de seu nome.

Bosco (2005) demonstrou o papel constitutivo das letras do nome da criança na aquisição da escrita. Parece ser possível refletir, a partir desses indícios, que as letras do nome da criança permanecem como indicativas de subjetividade para além da escrita inicial, incidindo sobre a escrita de textos.

A partir dessa reflexão, emergiu o termo *texto próprio*, que faz referência ao nome próprio da criança e seu papel na constituição do sujeito escrevente. Os dados deixam indícios de que as letras presentes no nome da criança podem ser uma das formas de inscrição da criança no texto do outro, como que assinando ao longo dele seu nome. Dessa forma, o texto que vem do outro se torna também seu.

Importante ressaltar aqui que, ao nos referirmos ao texto enunciado pela criança a partir de suas palavras como texto próprio, o que se pretende é contrapô-lo ao texto do outro, o que vem repetido pela criança através da cópia. No entanto, todo significante, toda palavra, todo texto vem do outro e não há realmente um texto que se

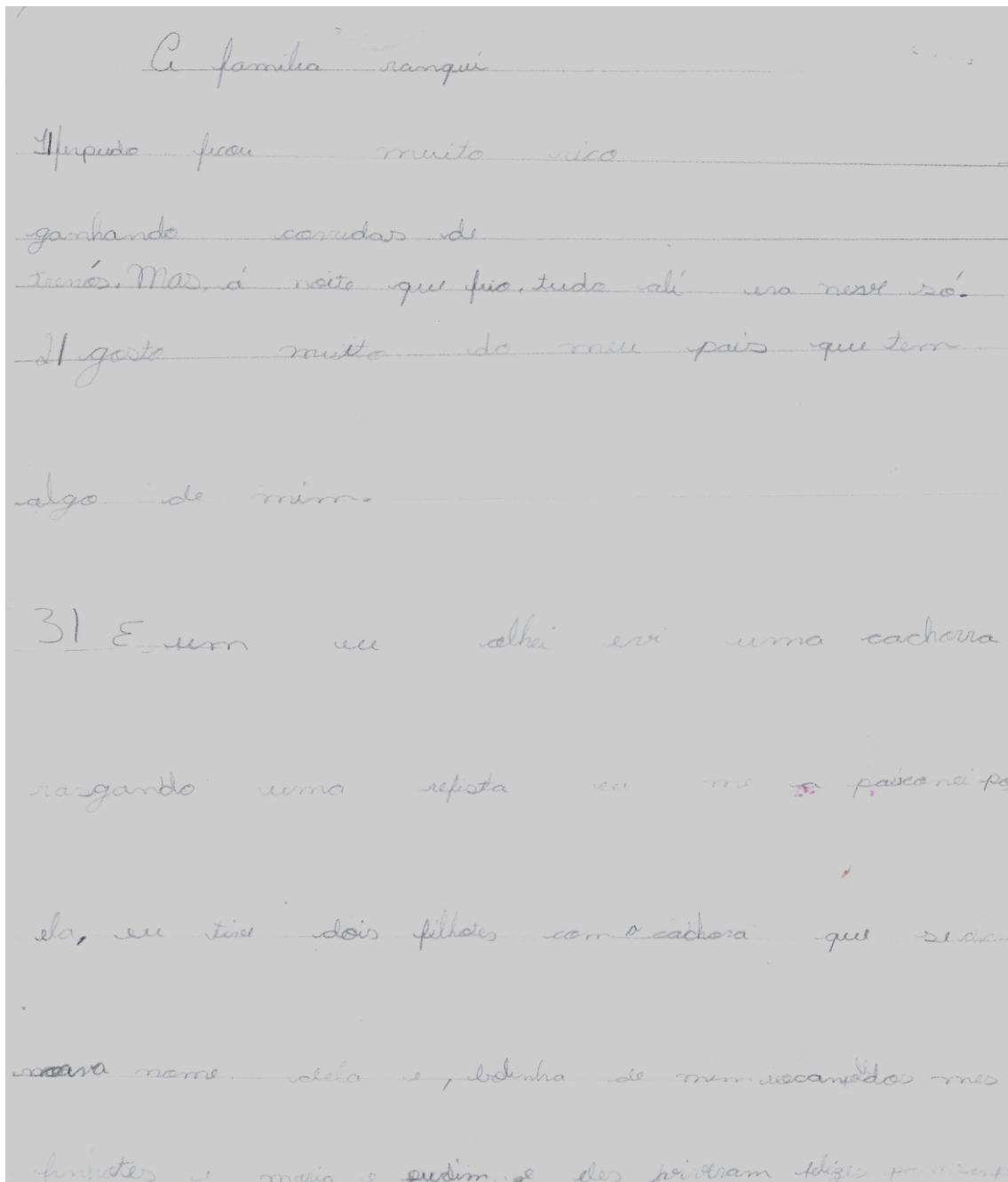
possa classificar como próprio nesse sentido, pois ao enunciar o sujeito traz à cena sempre um discurso já dito, como discutido na seção anterior.

Ao longo do texto, Bruna passa a enunciar sem cópia. Nessa parte do texto, há uma clara influência da oralidade no texto de Bruna, indicada não apenas na escrita das palavras, como *vorta* e *poco*, mas também na estrutura narrativa do texto que utiliza formas da narrativa oral como *e daí* repetidas vezes. Constatamos, ainda, que, em contraposição à parte copiada do texto, ao enunciar texto próprio aparecem ocorrências de separação não convencional de palavras como *em coando*, *vou tavo*, *em contrava*, explicadas por Capristano (2007) seja por uma influência prosódica ou por uma relação com a própria escrita em que a língua reconhece palavras dentro de palavras.

Interessante a marca que inscreve Bruna na escrita do texto sobre A FAMÍLIA HUSKY (Anexo E), apresentado na próxima página. Nesse texto, Bruna copia a primeira página do livro e, na segunda, em que o texto do livro seguia com *Gosto muito do meu país, ele pensava. Mas algo me diz que em outro lugar eu serei mais feliz*. Bruna copia até a palavra país e continua, a partir desse ponto, misturando em sua narrativa partes da história lida com sua própria história, através dos cachorros que ela possui em casa. O que demarca esse ponto é o enunciado *que tem algo de mim e*, nesse momento, seu texto *tem algo de Bruna*. Nessa parte do texto, novamente, há o cruzamento de duas estruturas, *a cachorra que se chamava bolinha com o nome dela é bolinha*, resultando em *que se chamamava nome dela e, bolinha*.

Nesse momento, há uma quebra de sentido além de um maior movimento de língua que o presente no trecho copiado, indicado por *evi, refista, a paixonei, cachora, chamamava, mes, finhotes, senpre*. No entanto, Bruna passa a enunciar um texto próprio, em que sua história pessoal é incluída. A narrativa inicia e termina com enunciados cristalizados, apesar da omissão da palavra dia em *E um*, indicando um modo de captura de Bruna pela língua escrita.

T20²⁸(6CL) Bruna:



²⁸ A família ranqui

1/ ferpudo ficou muito rico

Ganhando corridas de

trenós. Mas, à noite que frio. tudo ali era neve* só.

2/ gosto muito do meu pais que tem
 algo de mim.

3/ E um* eu olhei evi uma cachorra

rasgando uma refista eu me a paixonei por

ela*, eu tive dois* filhotes com* a cachora* que se chama

mava* nome dela e, bolinha de mim rocanpoli* dos mês

finhotes* e Maria e pudim* .e eles viveram* felizes para senpre*.

Os dados acima analisados sinalizam que há textos, como esses de Bruna, nos quais a cópia tem efeito de inscrever a criança no discurso e torná-la sujeito que enuncia um texto escrito. A criança inicia a escrita colada ao texto do outro, que é repetido com diferença, mas vai aos poucos se soltando e enunciando um texto próprio.

Esse é um movimento de subjetivação que se dá pela relação do sujeito com a linguagem escrita, atravessada pela relação já instaurada da criança com a linguagem oral. As marcas desse movimento comparecem no texto como indícios da inscrição do sujeito tanto no texto do outro repetido pela criança com diferença quanto no texto próprio, em ambos os casos passando o texto do outro pela interpretação da criança.

Vinculada à perspectiva interacionista, Maldonado (2005, p.215) reafirma que “o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação, em que a criança passa de interpretado à intérprete. Há um sujeito que, capturado pela linguagem, desponta na cadeia significante.”

Podemos vislumbrar a mudança de posição de Bruna ao longo da enunciação entre o texto do outro e o texto próprio, a menina desloca-se entre a alienação ao texto do outro, a alienação aos movimentos da língua nos eixos metafórico e metonímico e, ainda, pela posição de intérprete. Há, desde o início, mobilidade, ou seja, a menina transita pelas três posições na aquisição de linguagem. Por outro lado, há sujeitos, como acontece com André, que expressam uma insistência na cópia como resistência, o que pode sinalizar um sintoma.

Segundo Lier-De Vitto (2003, p.241) “repetir parece ser necessidade nas patologias da linguagem. [...] Repetição de um corpo que não pensa absolutamente, que faz”. O que a autora vê como sintomático é o não passar a outra coisa. Daí a ideia de resistência. Podemos pensar que ao repetir insistentemente, o sujeito demonstra aqui uma resistência a passar a outra posição na relação com a língua?

André insiste em copiar²⁹, desenhar ou falar ao invés de escrever. Talvez possamos pensar que a cópia e o desenho apareçam como resistência à escrita sob efeito

²⁹ Os textos de André que se configuraram como repetição do texto do outro foram analisados nas seções anteriores (ver T8, T9, T13).

do discurso do fracasso escolar. Essa pode ser a posição dessa criança na escrita: um sujeito que resiste e como saída copia, desenha ou se dispersa.

Os sujeitos desta pesquisa sofrem os efeitos da patologização. Eles são olhados pelos seus equívocos na escrita e dificuldades na aprendizagem. Dito de outro modo, elas são afetadas pelo discurso do fracasso escolar. Disso decorre a especificidade dessa discussão ao incluir a resistência à escrita.

Poderíamos supor que a posição de copista, nesses casos, é efeito do discurso sobre o fracasso escolar? O discurso do outro afeta o imaginário do sujeito e produz efeitos singulares. A experiência clínica tem mostrado que crianças encaminhadas pela escola como com dificuldades de escrita sofrem esses efeitos.

A relação entre o texto esperado e o texto escrito pelo aluno produz efeitos. Lier-De Vitto e Arantes (1998, p.65) apontam que “falar sobre os efeitos da fala da criança significa levar em conta o particular desta fala, mas, acima de tudo, envolve falar do outro, ou seja, da posição em que este outro é situado por essa fala e frente a ela.” As autoras (*op.cit.*, p.65) situam a criança da aquisição de linguagem como “alguém que não pode ser reconhecido ainda e propriamente como falante de uma língua”, ressaltando a “assimetria radical” entre a fala da criança e a do adulto já falante.

Nesta tese, abordo não a fala da criança em aquisição, mas a escrita da criança entrando em funcionamento nos textos. Assimetria análoga à acima comentada pode ser vista em relação aos textos escritos pelos sujeitos desta pesquisa em relação aos escritos por sujeitos já escreventes, sejam esses autores de histórias infantis, sejam seus professores, sejam colegas de turma considerados bem sucedidos na escola. Por outro lado, diferentemente da criança da aquisição da linguagem, os sujeitos ora considerados já foram capturados pela língua e seu funcionamento, ou seja, a criança, ao escrever textos, já está na língua.

O sujeito de quem se fala nesse modo de abordar o fracasso escolar como um sintoma deixa de ser o indivíduo psicológico, sede da consciência, no controle de suas escolhas. O sujeito passa a ser visto como lugar de funcionamento da linguagem, como cindido entre consciente e inconsciente. Lier De-Vitto (1995, p.164) vem lembrar

que “é inerente à própria noção de inconsciente em Freud que o sujeito é determinado a partir de um lugar que lhe escapa ao controle.”

De acordo com a autora, há uma exterioridade que afeta o sujeito como uma força que lhe é anterior. Nesse sentido, falamos de uma anterioridade lógica e não cronológica da ideologia, manifestada em discurso, que é anterior a existência do ser. Essa força exterior lhe escapa ao controle. “É um sempre-já-lá, um movimento que captura” (LIER DE-VITTO, 1995, p.164).

Afetadas pelo discurso do fracasso escolar, destacamos que, diante da escrita, algumas crianças resistem e, como saída, copiam ou desenham. A cópia fica presa à estrutura narrativa do texto original. Os sujeitos aparecem nos erros e rasuras das cópias, ou seja, por entre a cópia, há indícios da relação da criança com a língua, com a escrita do outro e com a própria escrita, mas não há efeito de texto próprio.

Quando há um deslocamento dessa posição, a escrita ganha outro encadeamento, pode parecer condensada ou provocar efeito de quebra de sentido. Apesar de o texto, desse modo, apresentar-se distanciado da estrutura da escrita constituída, há um enfrentamento da resistência. Cabe ao outro suportar essa produção gráfica que, longe da estrutura já constituída da escrita, remete ao movimento da criança e demanda interpretação. Há escrita, que pode ser lida pelo outro.

Cabe apontar que esses dois movimentos, efeito de constituição de um texto próprio a partir da repetição do texto do outro ou efeito de sintoma pela insistência na repetição do texto do outro, não são vistos como sequenciais ou como etapas do desenvolvimento. Eles não obedecem a uma cronologia temporal.

Bruna nos dá a ver essa ruptura temporal, pois desde os primeiros encontros movimenta-se entre o texto do outro e o texto próprio, como atestam os textos já apresentados no início desta seção. No entanto, no último encontro do grupo de escrita que frequentava, e que ocorreu meses depois dos encontros citados anteriormente, no mesmo dia escreve uma carta que provoca efeito de texto próprio (T14) e outras duas cartas (T15; T21, apresentado a seguir) em que repete o texto do outro. Portanto, os dados apontam para a possibilidade de uma simultaneidade temporal desses efeitos.

Nesse dia, cada menina recebe uma carta endereçada a ela, supostamente escrita por outra criança que frequentaria um grupo de escrita em Curitiba. Eis a carta recebida por Bruna e, na página seguinte, a resposta da menina à carta recebida:

Carta recebida por Bruna:

Curitiba, 15 de setembro de 2011.

Oi, Bruna!

Eu sou a Roberta de Curitiba. A gente não se conhece, mas estou te escrevendo pra contar que agora eu gosto de escrever. Ano passado eu achava muito chato e tinha preguiça, mas esse ano comecei a gostar. E você, gosta de ler e escrever?

Eu gosto de desenhar, cantar, dançar e cozinhar. Eu sei todas as músicas do Justin Bieber e fico cantando em casa, fingindo que estou no show dele. Você gosta dele?

Também gosto de ajudar minha mãe a cozinhar. Já aprendi a fazer bolo, arroz e macarrão. Minha comida preferida é macarrão com salsicha.

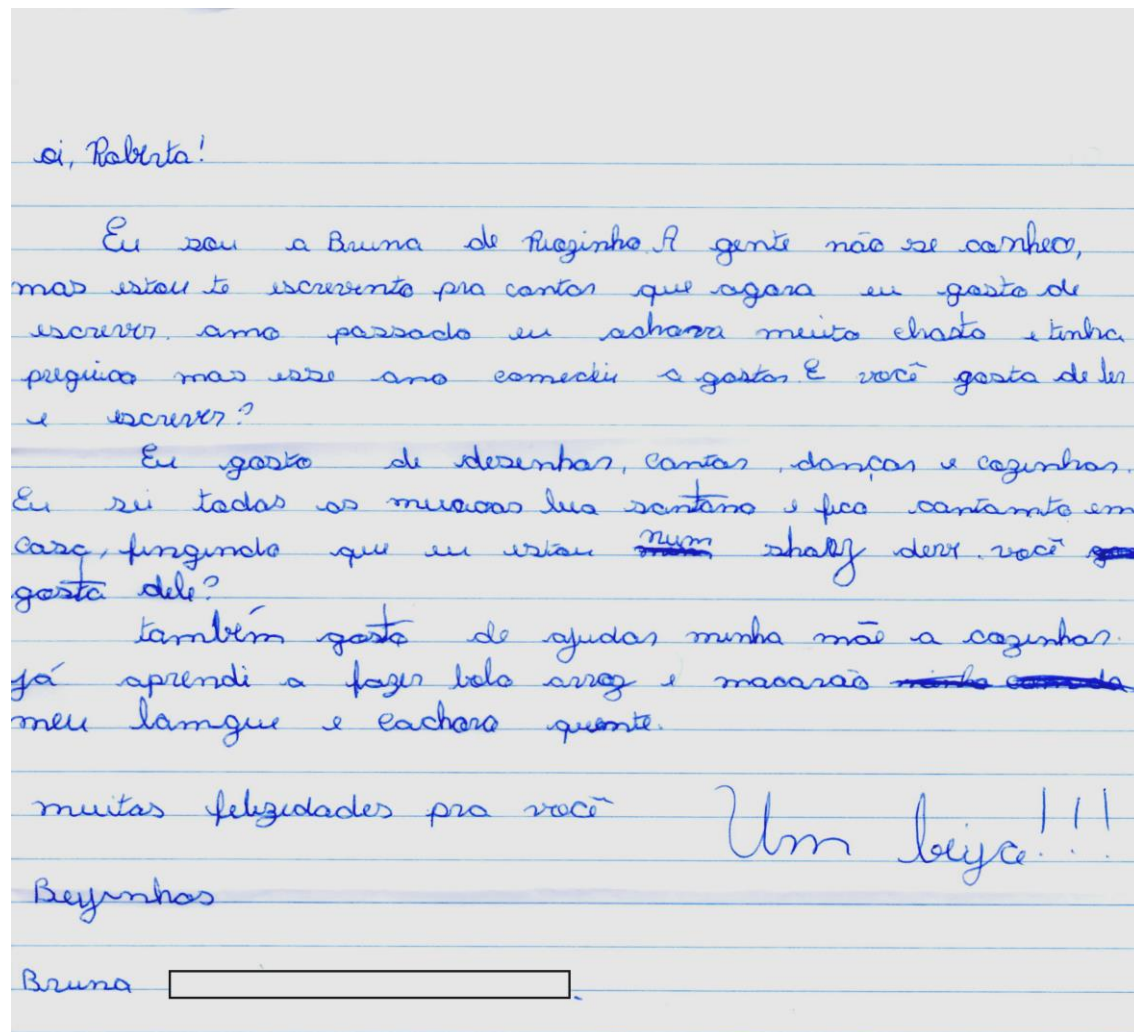
Escreva pra mim e conte coisas sobre você.

Beijinhos

Roberta Cristina

T21³⁰(3CT)

Bruna:

³⁰ oi, Roberta!

Eu sou a Bruna de Riozinho. A gente não se conhece, mas estou te escrevendo pra contar que agora eu gosto de escrever. ano passado eu achava muito chato e tinha preguiça mas esse ano comecei* a gostar. E você gosta de ler e escrever?

eu gosto de desenhar, cantar, dançar e cozinhar.

Eu sei todas as músicas* lua santana e fico cantando em Casa, fingindo que eu estou num* show* deve . você gosta dele?

também gosto de ajudar minha mãe a cozinhar.

já aprendi a fazer bolo arroz e maçarão * *

meu langue e cachoro quente.

muitas felicidades pra você

Um beijo!!!

Beijinhos

Bruna -----.

O movimento de Bruna é o de repetir o texto da carta recebida, porém efetuando algumas alterações como a substituição dos nomes e da comida predileta. Ela ainda acrescenta o enunciado *muitas felicidades para você Um beijo!!!* Dessa forma, toma o texto do outro como apoio para o seu, mas com mudança. A mudança ocorre também nas partes repetidas por Bruna, já que a cópia vem com diferença como atestam as palavras *escrevento, amo, chasto, preguica, lua santana, cantamto, shorz, deve, macarão, lamgue, cachorro.* .

Concordamos com Endruweit (2006) que abordar a escrita de um ponto de vista enunciativo é entender a escrita como enunciação e não tão somente como representação. Isso significa entendê-la como um ato individual, único e irrepetível, no qual o sujeito coloca em movimento a língua não como uma exterioridade, mas incluindo-se nela ao dizer *eu*. A escrita aqui não é entendida como representação da oralidade nem como código gráfico a ser utilizado para representar a realidade, nem a cópia como uma assimilação reprodutiva do texto do outro e sim como a repetição de textos, restos de textos do outro.

Contudo, a escola tradicionalmente aborda a escrita por esse viés representacional, como objeto exterior ao sujeito, objeto a ser apreendido por um sujeito do conhecimento, cognitivo e orgânico, valorizando o ensino da escrita como regularidade. Poderíamos supor que o movimento de copiar/repetir a escrita do outro seja efeito dessa regularização que a escola impõe?

Traçando o percurso das ideias que influenciaram o modo como a escola vê e trabalha a escrita, Endruweit (*op.cit.*) indica um momento em que a escrita (e a linguagem) é tomada como comunicativa e o texto passa a ser valorizado, sendo, consequentemente, a produção de texto priorizada. A seguir, destaca o momento de entrada da questão da autoria na escola, da relevância do aluno passar a ser autor de seu texto, respaldado pela valorização da interação e por uma concepção sócio histórica de linguagem. No entanto, reflete que a escola abraça uma visão instrumental de escrita, o aluno é treinado a escrever voltado para algum objetivo, como por exemplo, o vestibular. Dessa forma, cria-se um imaginário do que seria um texto ideal a ser escrito pelo aluno.

É na escola que o aluno aprende que escrever bem seria aproximar-se de modelos pré-estabelecidos, fugindo de uma escrita reveladora de conflitos, fracassos, abandonos. Há um aprendizado de não envolvimento, de falsificação das emoções e conseqüentemente de não reflexão sobre a própria história. Nesse sentido, não é difícil perceber que o cerne do problema está na escola que ajudou a construir uma imagem da escrita como formalidade, resultado de um treinamento para escrever na escola e fora dela (ENDRUWEIT, 2006, p. 92).

No entanto, os efeitos desse discurso sobre cada criança são singulares. Procurei argumentar, a partir do efeito que os dados tiveram sobre mim, que a insistência na cópia enquanto repetição do texto do outro pode ser um desses efeitos. Todas as crianças dos grupos mostraram-se submetidas a esse movimento de repetir textos do outro ao escreverem seus textos. Enquanto algumas transitaram por esse lugar como uma forma de inscrição no discurso, no já dito, tornando esses fragmentos de discurso do outro seu texto próprio, outras crianças parecem mais aprisionadas ao texto do outro que insistem em repetir.

Durante a coleta de dados, ao oferecer textos já constituídos como base para propor atividades de escrita, minha preocupação era semelhante à de Burgarelli (2003, p.148) em evitar convocar as crianças a escrever a partir de um lugar que implicasse “exteriorizar um já sabido individual, fruto de suas capacidades cognitivas”. Porém, a expectativa era a de que o já constituído as instigasse a produzir o novo.

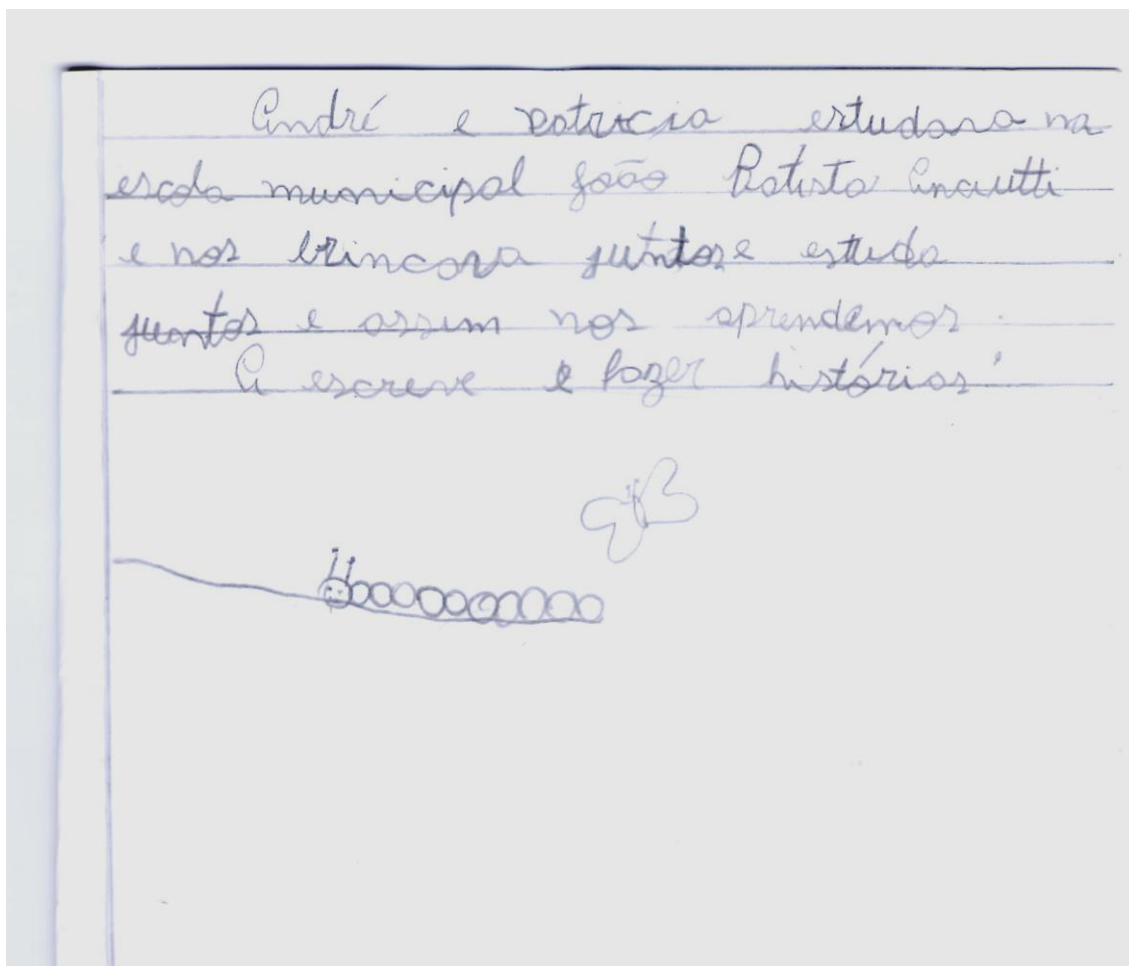
Afetada pela insistência de André na cópia e me questionando se a proposta de escrever a partir de textos já dados a estava provocando, aproveitei um encontro em que apenas ele compareceu para alterar essa proposição. Nesse dia, solicitei que ele escrevesse seu próprio livro. A proposta deslizou para que escrevêssemos o livro juntos. André concordou imediatamente.

Ele dá o nome para a história: *Patricia e André*; e escreve esse título na capa do livro. Ele vai escrevendo e falando o que escreve na primeira página do livro, apresentada a seguir.

A palavra *juntos* foi escrita primeiro sem o *n* e perguntei por que ele escrevera daquele jeito; o que provocou imediatamente em André a leitura de que faltava o *n*, fazendo a correção. Há omissão do acento em *nos* e da letra *r* final em *escreve*, assim como erros de concordância em *estudava*, *brincava* e *estuda*. Contudo,

esses erros não indicam uma ausência de conhecimento de André, pois encontramos tanto o *r* final indicador de infinitivo em *fazer* quanto a flexão verbal de primeira pessoa do plural em *aprendemos*.

T22a³¹(4CL) André:

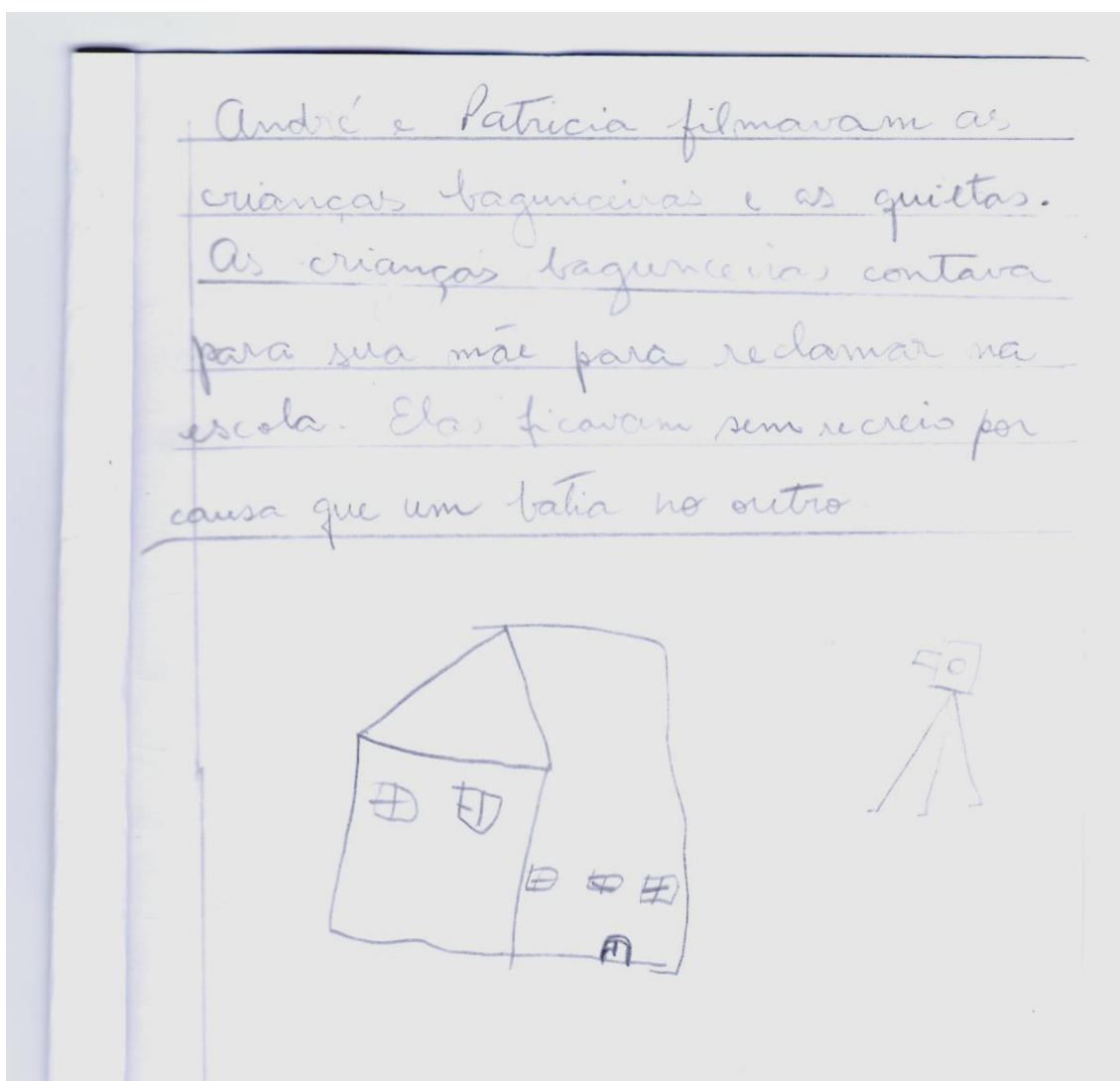


O texto inicia escrito em terceira pessoa, o que supõe um deslocamento narrativo de André ao assumir a posição de escrevente de um texto próprio. Contudo, na terceira linha do texto, essa posição narrativa desloca-se para a primeira pessoa do plural.

³¹ André e Patricia estudava na escola municipal João Batista Anciutti e nos brincava juntos* e estuda juntos e assim nos aprendemos .
 A escreve e fazer histórias .

Na segunda página, André se dispersa bastante, falando sobre outros assuntos. Ele narra a continuação da história oralmente e diz que *é você que vai escrever agora*, ditando a história a ser escrita por mim nessa página. Ao ditar coloca-se novamente na posição de narrador em terceira pessoa e alterna entre uma concordância verbal esperada em *filmavam e ficavam*, produzindo efeito de acerto, e *contava*, o que provoca efeito de uma concordância inadequada.

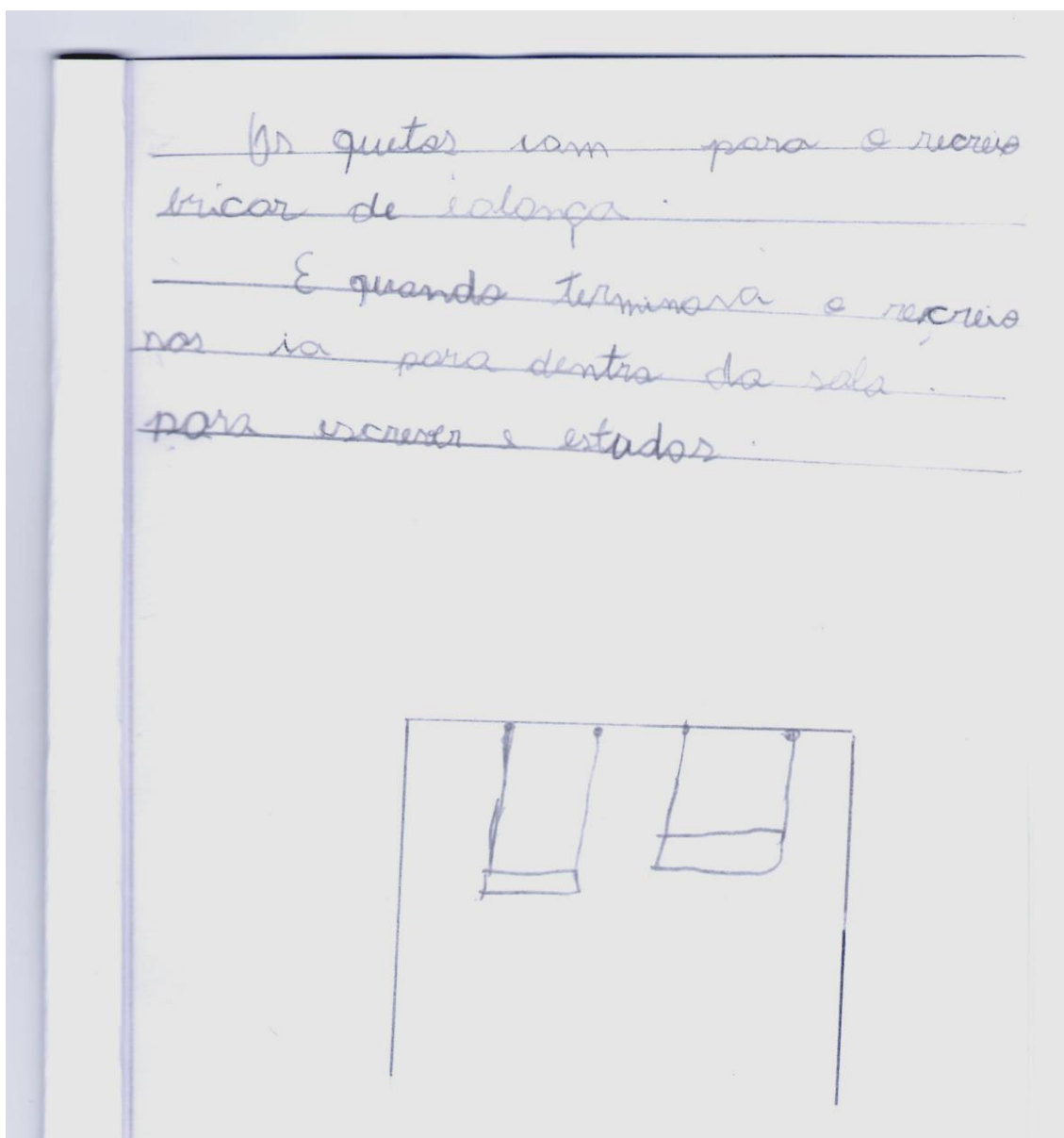
T22b³²(4CL) André:



³² André e Patricia filmava(m) as crianças bagunceiras e as quietas. As crianças bagunceiras contava para sua mãe para reclamar na escola. Elas ficavam sem recreio por causa que um batia no outro.

Na terceira página, pergunto a ele como vai terminar a história. Ele explica oralmente, mas resiste a escrever. Então, baseada em sua narrativa oral prévia, dito: *Os quietos iam para o recreio brincar de balanço.* A partir desse ponto, ele continua sozinho, escrevendo e falando o que escreve. André lê a história toda e pergunto se quer mudar algo. Ele não quer. A seguir, ilustra a história.

T22c³³(4CL) André:



³³ Os quietos iam para o recreio brincar de balanço.
E quando terminava o recreio* nos ia para dentro da sala .
para escrever e estudar.

O livro de André mostra uma sequência narrativa que abre anunciando os personagens centrais de sua história, *André e Patricia*, e o contexto escolar no qual a história se desenvolve, o qual a criança evoca frente à proposta de escrever. O núcleo narrativo, na segunda página, explicita o conflito entre os alunos bagunceiros e os quietos, parte da história pessoal de André que invade a cena, assim como insere o contexto imediato à produção textual trazendo para o texto a referência às filmagens realizadas nos encontros de escrita. Na última página, temos o fechamento da narrativa que aponta as consequências do conflito narrado na página anterior, ou seja, os quietos foram recompensados pela possibilidade de brincarem na hora do recreio, retornando à sala de aula ao final.

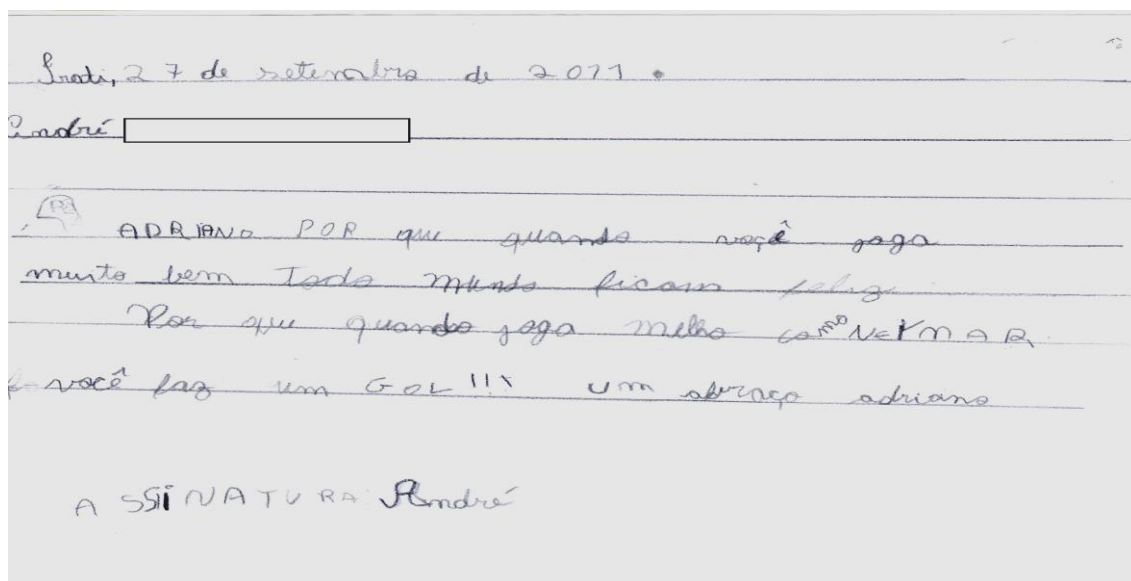
Portanto, há uma estrutura narrativa no texto de André. No entanto, o movimento enunciativo de André encontra-se fortemente dependente do outro. Na ausência de um texto dado no qual se apoiar, André busca meu apoio para escrever; seja na proposição inicial de escrevermos juntos, seja no já anunciado no título do livro como uma parceria, seja no ditarmos um para o outro ao longo do processo de enunciação do texto.

Em outro encontro posterior, solicito a André que escreva uma carta para alguém de sua escolha. Novamente não há texto prévio que ele possa copiar. Esse encontro é afetado por grande dispersão da parte de André que quer escrever para um jogador de futebol, mas não sabe o que escrever. A resistência do menino insiste em apresentar-se como dispersão. Ao final do encontro, apresenta o texto mostrada na página seguinte.

A carta de André inicia evocando um cabeçalho escolar em que constam o local, a data e o próprio nome, certamente estrutura recorrente na sua relação com a escrita na escola, modo de captura de André pela escrita. A seguir, a criança escreve o nome do jogador a quem a carta está endereçada e inicia uma sequência argumentativa introduzida pelo *POR que* que se repete no início do segundo parágrafo do corpo do texto. André parece argumentar que o jogador deve esforçar-se para jogar bem, pois, dessa forma, *todo mundo ficam feliz e ele faz um GOL!!!* A carta termina com uma despedida e a assinatura do remetente, típicas do gênero textual proposto.

T23³⁴(15CL)

André:



Os erros encontrados no texto de André, como o cedilha no primeiro *voçê*, o erro de concordância em *todo mundo ficam* e a omissão do r final em *melho* não incidem sobre o leitor como um impasse para a interpretação do texto, remetendo às possibilidades da língua e à influência da oralidade.

Por outro lado, a presença do *por que* no início da frase pode remeter à forma de pergunta e promover um efeito de erro que perturba a interpretação do escrito pela criança. Campos (2005b) demonstra o papel da interpretação nos textos argumentativos da criança, refletindo que:

O trabalho acerca das especificidades da argumentação em textos infantis, daquilo que as singulariza, diferenciando-as da argumentação na linguagem do adulto, não prescinde do estudo das questões relativas à concepção de texto subjacente, uma vez que se trata de tentar compreender como a argumentação funciona no texto como um todo, procurando seus efeitos para além de enunciados estruturados como encadeamentos do tipo X conectivo Y (CAMPOS, 2005b, p.124).

³⁴Trati, 27 de setembro de 2011.

André -----

ADRIANO POR que quando você*joga
muito bem todo mundo ficam feliz

Por que quando joga melho como NEYMAR

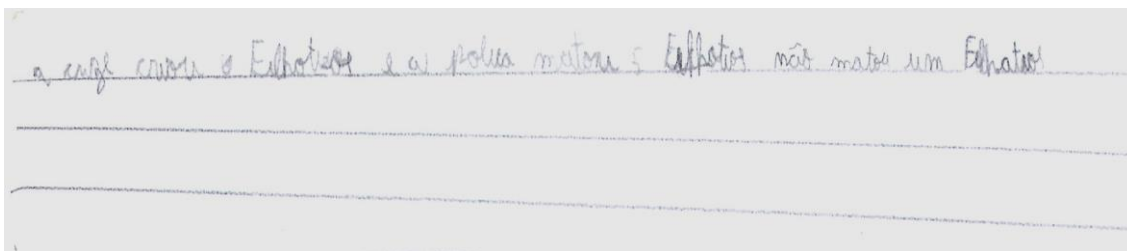
* você faz um GOL!!! um abraço adriano

Há que se perceber que, no texto de André, a pergunta está implícita no texto (*Por que você está jogando mal?*) e se trata exatamente do que ele não consegue explicitar. Contudo, há efeito de texto próprio e o *por que*, mesmo deslocado na estrutura textual, aponta o sentido da argumentação.

Mais que os erros ortográficos a estrutura do texto determina os impasses que o leitor enfrenta ao deparar-se com textos escritos por crianças que se encontram em processo de tornar-se sujeito escrevente.

No caso de Vitor, após ter sido lida a história sobre a FAMÍLIA HUSKY (Anexo E), a criança relata uma história pessoal envolvendo seus cachorros Susi e Bolinha. Solicito que ele escreva a história.

T24³⁵(6CL) Vitor:



Noto a diferença estrutural no texto que Vitor produz nesse movimento. No primeiro texto escrito por ele nesse dia (T7) se mantém a estrutura narrativa original devido à cópia. Esse segundo texto condensa todo o sentido da história narrada oralmente por Vitor em um único enunciado. No entanto, há um deslocamento da posição de estar aderido ao texto do outro para escrevente de um texto próprio, ou seja, uma mudança na relação criança-escrita. A nosso ver, essa mudança diz de um enfrentamento da resistência à escrita.

Quanto ao aprisionamento ao texto do outro, mesmo quando o efeito da cópia parece apontar para um sintoma, como no caso de André, há também textos em

³⁵a cuze criou 6 Filhotios* e a polua matou 5 Filhotios* não matou um Filhatios*

que o efeito é de texto próprio. No nosso último encontro, o décimo-sexto na clínica, apenas André comparece. A proposta inicial é que ele escreva o que quiser e há material variado disponível sobre a mesa: livros de histórias, gibis, folhas de papel, lápis e canetas variadas.

André diz que quer desenhar, mas que não sabe desenhar. Então, entrego a ele uma carta que supostamente foi escrita por uma criança que frequentaria outro grupo de escrita em Curitiba. Ele lê a carta e se identifica em várias partes, dizendo que também gosta/não gosta das mesmas coisas que o outro menino.

Carta recebida por André:

Curitiba, 15 de setembro de 2011.

Oi, André!

Nós não nos conhecemos pessoalmente, mas a Patricia já me falou de você. Ela me disse que você é um menino esperto e loiro como eu e que faz atividades de escrever com ela. Meu nome é Tiago e estou no grupo de leitura e escrita aqui em Curitiba.

Eu moro em Curitiba com meus pais e uma irmã. Meu pai trabalha no supermercado e minha mãe é faxineira. Eu estudo no Colégio Marechal Deodoro e estou na quarta série. Eu tenho 10 anos e gosto de estudar matemática. Eu não gostava de ler e escrever, mas agora estou achando divertido.

E você, André? Onde você estuda? O que está achando do seu grupo de escrita? Que atividades você faz por aí? Eu gostei de uma que tinha história em quadrinhos. Espero que você goste da minha carta e me responda.

Um abraço e boa sorte pra você!

Tiago da Silva Correia

André decide responder à carta recebida e eu lhe pergunto como ele vai começar a carta para Tiago. Então, ocorre o seguinte movimento, que procurarei descrever nos fragmentos (4) e (5).

(4) Pesq: *Como você vai começar a carta?*

André: *Igualzinho (a carta recebida)*

Pesq: *Igualzinho não vai dar...*

Nesse momento, há bastante dispersão por parte de André até que ele escreve a palavra *oi* e percebe que esqueceu a letra *i*. Corrige a palavra, ao que se segue nova dispersão. Então, me pergunta como se escreve Tiago, mas imediatamente copia o nome da carta recebida. Quando vai copiar também a data, percebe que não pode escrever Curitiba porque está em Irati. Escreve a data.

(5) Pesq: *O que você vai dizer pra ele?*

André : *Tudo bem, Tiago, com você? Você tá doente, tá no médico? Como é que eu posso escrever? Prazer é com s ou com z?*

Pesq: *Com z.*

André: *Como escreve Patricia? (escrevendo a palavra antes que eu responda). (...) Ah! Vou perguntar: Que time você torce? Pros perdedor ou pros ganhador? Eu torço... torce é com c ou com s? Eu torço pro Corinthians. Como que escreve?*

Enquanto André escrevia, ocorreram alguns movimentos que descreverei. Em certo ponto, ele fica preocupado se será possível o leitor entender a carta que está escrevendo. Então, apaga um pedaço do texto e reescreve *que perdeu e quase ganhou*. Depois me informa que o nome dele mudou e escreve seu novo nome (*André Candéo*) e me explica sobre sua adoção e a família original.

Ele deixa a carta de lado e pega um livro que quer ler. Lê uma parte da história e vê as figuras. Eu vou comentando a história com ele. Ele diz que vai copiar algumas partes do livro. Mas, de repente, diz que se esqueceu de *escrever uma coisa na carta* e a retoma. *Eu também gosto de matemática*, escreve. Relê a carta que recebeu e diz que quer escrever *um monte de coisas pra ele*.

T25³⁶(16CL)

André:

Oi, TIAGO!

Irati, 01 de dezembro de 2011

Oi tiago prazer de te conhecer e a patricia me contou que você é curitibano. Que tim você torce eu torço pro CORINTHIANS que perdeu e quase ganhou. Eu também gosto de matemática meu grupo tamtam igual o seu mais só que que o meu grupo de escrita é em Irati.

Eu moro em Irati com meu pai e minha mãe. Meu pai trabalha no [redacted] e minha mãe trabalha na [redacted] e minha irmã trabalha na [redacted]. Eu estudo na Escola municipal João Batista Anciutti na 4ª série. Eu tenho 10 anos eu gosto de matemática. Eu não gostava de ler. Eu agora to gostando de ler com a praticia e com a minha mãe.

Um abraço pra você boa sorte e estude bastante. Ganhe boas notas!

De André [redacted]
Para tiago da silva correia

³⁶ O,I, TIAGO ! Irati, 01 de* dezembro* de 2011.

Oi Tiago prazer de te* conhecer e a patricia me contou que você é curitibano. Que tim você torce eu torço pro CORINTHIANS que perdeu e quase ganhou. Eu também gosto do (matemática) meu grupo tamtam igual o seu mais* só que que o Meu grupo de escrita é em Irati.

(André ---)

Eu moro em Irati com meu pai e minha mãe*. Meu pai trabalha* no ---* e minha mãe trabalha na ---* e minha* irmã trabalha na -----*. Eu estudo* na Escola municipal João Batista Anciutti na 4ª série. Eu tenho 10 anos eu* gosto de matemática. Eu não gostava de ler*. Eu agora to gostando de ler com a praticia e com a minha mãe .

um abraço pra você boa sorte e estude bastante* ganhe* boas* notas!

De* André --- Para tiago da silva correia

André fala que ao escrever *mãe ficou mão*; ele corrige a palavra, mas lê para mim, brincando, *moro com meus pés e minha mão*. Ele coloca seu corpo na carta que escreve ao enunciar que mora *com seus pés e sua mão*. Burgarelli (2003, p.173) apresenta uma noção de escrita que nos instiga a ver que “o ato de ler e escrever não se limita nem ao domínio mecânico da grafofônica nem ao raciocínio sobre o objeto escrita; não se limita também ao processo simbólico de produção de sentido. Há nele uma dimensão corporal”.

André segue perguntando se *unicentro* é com *s*, digo que é com *c*. A seguir, resolve apagar a palavra *matemática* do primeiro parágrafo para transformar o texto em *eu gosto do meu grupo* e escreve *eu gosto de matemática* no segundo parágrafo. Percebe que escreveu *leir* e corrige. Ao escrever *boa sorte e estudu*, pergunta se Tiago tem boas notas. Finalmente, André assina a carta com seu novo sobrenome.

Ele não quer reler a carta que escreveu, então, início a leitura. Estranho o enunciado *meu pai tralho no ---*; ele corrige para *trabalha*. A partir desse ponto, ele continua a leitura da carta e ao se deparar com o enunciado *E agora to gostando de ler* diz que faltava o *u* depois do *E* e transforma o enunciado em *Eu agora to....* Então, questiona: *Não é que eu agora tô gostando de ler?* Complementa seu texto nessa parte acrescentando *com a praticia e com a milha mãe*.

Esse movimento de André abre lugar para interpretação. Ao inserir o *u* que transforma o conectivo em pronome, o menino se reafirma como aquele que enuncia o texto. Na mesma cena, o acréscimo de *com a praticia* ressoa como texto que aponta que ele agora gosta de ler *pra Patricia*, o que tem feito ao longo dos meses em que nos encontramos no grupo de escrita. O segmento *com a milha mãe* pode ser interpretado pelo aparecimento do *lh* contido na palavra *filho*, onde o *nh* seria esperado. O que aponta para essa interpretação é a proximidade com a palavra *mãe*, que evoca *filho*, e que encontra lugar para emergir como cruzamento de *filho* na palavra *minha*, resultando em *milha*.

Houve uma mudança na posição de André frente à escrita, atestada por movimentos de correção e reformulação ao escrever a carta para Tiago. Ele inicia a enunciação escrita colado à carta recebida, mas ao longo dela vai assumindo outro lugar; entra em jogo a escuta do que enuncia. Os fragmentos vindos da carta do outro

aparecem articulados a sua história. Essa mudança ocorre nesse momento, e não em outro, no primeiro encontro em que comparece após a mudança de seu sobrenome, o “Nome-do-Pai”, em função da legalização de sua adoção. Seria sua mudança de posição na escrita efeito dessa mudança de nome?

Borges (2003, p.254) afirma que “o Nome-do-Pai possibilita a emergência da significação fálica, permite ao sujeito dar significação aos seus significantes, funcionando como ponto de basta”. Não foi isso que aconteceu com André, dar sentido a esses fragmentos vindos do outro, ao qual, antes, ele estava alienado?

Burgarelli (2003, p.154) complementa que ao instaurar-se a Lei, “aquela que proíbe o puro gozo”, a criança passa a desejar. André é capturado pela carta de Tiago e deseja responde-la, o que esgarça seu movimento de resistência a escrever, ainda tão marcado pela dispersão. O autor (*ibid.*, p. 153) considera que o ato de escrever “trata-se mesmo de uma forçagem”, um sujeitar-se a essa Lei. Poderia a entrada da criança na escrita ser vista como um assujeitamento ao qual certas crianças resistem inconscientemente?

Que efeito provocou o meu *não* logo ao início do nosso encontro, ao interromper o movimento insistente de André em copiar o texto já constituído, dizendo que *copiar igualzinho não vai dar... ?*

Burgarelli (*op.cit.*, p.157) chama essa intervenção como “a inversão da demanda do Outro na constituição do desejo de um sujeito”, ou seja, ela marca uma falta que movimenta o sujeito. Nesse momento, há um movimento de André em direção ao texto próprio.

Há uma falta que se instaura pelo rompimento do estado fusional entre mãe e bebê que permite a entrada na linguagem. Segundo Favero (2006, p.206), “a criança que não se reconhece como um ser em falta apresenta dificuldades de aprendizagem, negando-se a ler e escrever”. Podemos refletir, então, que a instauração de uma falta em André tem efeito de deslocar André de uma posição de alienação ao texto do outro para a de sujeito que deseja enunciar via escrita.

Para Calil (2009), o lugar de autor configura-se como esse tomar para si a função de produtor de linguagem, de enunciador, articulando relações entre os fragmentos que migram de formações discursivas assim como relações relativas ao funcionamento da língua, atrelado aos processos metafóricos e metonímicos, na busca

de sentido. Portanto, parece haver diferença entre repetir um texto, ou parte dele, copiando um texto do outro, e enunciar seu texto através da interpretação de fragmentos que vêm do outro.

Quando a criança está completamente colada ao texto que repete, não se estabelece relação entre o que ela enuncia e uma busca de sentido; mesmo que essa busca seja imaginária e sujeita a deslizamentos e incompletude. Nesse caso, como em texto anterior de André (T8), a enunciação pode parar no meio de um enunciado. Por outro lado, ao articular em sua carta para Tiago o texto do outro ao seu André assume uma posição de escuta/leitura do que escreve, o que causa efeito de texto próprio.

Os outros sujeitos da pesquisa também se movimentam entre a alienação ao texto do outro e o enunciar texto próprio. Bruna, por exemplo, copia as primeiras frases do texto lido e depois continua sem copiar (T17; T18; T19; T20). Cristiane e Vitor flutuam entre a letra caixa alta igual à do livro e a letra manuscrita (T10; T11). Talvez seja possível entendermos essa flutuação entre o texto do outro e o texto próprio como a expressão de um processo de subjetivação. Inicialmente o sujeito *eu* se diferencia do outro *tu* para, então, poder emergir como sujeito no discurso. Flores e Teixeira (2005, p.34) colocam que “é porque existe intersubjetividade que se pode pensar em subjetividade”.

Olhar a escrita de textos sob o ponto de vista dos processos de subjetivação permitiu vislumbrar o movimento dos sujeitos por diferentes posições (DE LEMOS, 2002) na estrutura que inclui o texto do outro, a língua em seu funcionamento e o sujeito escrevente. O efeito de cópia que os textos escritos pelas crianças provocam ocorre quando a alienação ao texto do outro predomina e o sujeito resiste a enunciar texto próprio. Esse efeito aponta para uma relação com a escrita em que a criança fica ausente de uma posição de intérprete do que enuncia e, portanto, apenas repete o texto do outro. No entanto, mesmo assim, essa repetição vem com diferença, como procurei demonstrar ao longo da análise, porque não deixa de passar pela interpretação da criança e está submetida ao funcionamento da língua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após demonstrar como surge a questão da cópia na escrita de textos por crianças significadas como com dificuldades para escrever, procurei discutir que, embora nesse movimento do sujeito de alienação ao texto do outro se encontre um predomínio da primeira posição da criança na estrutura que inclui o sujeito, a língua e o outro, marcas da segunda e da terceira posições aparecem nos textos copiados, atestando o entrelaçamento dessas posições na aquisição da escrita de textos. Além disso, esses indícios mostram que, simultâneo a essa alienação ao outro, há um movimento de distanciamento do outro, movimento que se inscreve especialmente nos erros, onde o texto do outro é repetido, porém com diferença. Há marcas na cópia que inscrevem o sujeito no texto, o que aponta para um processo de subjetivação. O que é trazido, repetido do texto do outro, vem com diferença, pois passa pela interpretação do sujeito.

Nesta tese, foi possível, ao olhar para os dados, apontar a cópia como repetição do texto do outro, repetição essa que passa pela interpretação do sujeito que copia e, portanto, não pode ser encarada como o mesmo que retorna e sim como um retorno com diferença. Nesse sentido, busquei delimitar o que chamo de cópia neste trabalho, caracterizando-a como a retomada de um texto já constituído e diferenciando-a da cópia enquanto reprodução mecânica de um traçado. A cópia aqui toma o valor de repetição, ressaltando sua relação com a questão da interpretação e da subjetividade.

Apontei, ainda, o texto do outro como constitutivo do texto próprio. A busca pelo texto do outro como apoio para escrever parece apontar, no caso dessas crianças, para a inscrição no já dito, no funcionamento linguístico-discursivo. Nesse sentido, o texto do outro entra em cena como constitutivo do texto próprio.

O texto próprio, enquanto aquele que se afasta da colagem ao texto do outro, evoca um distanciamento do sujeito desse outro e aponta para a subjetividade emergindo a partir da intersubjetividade. No entanto, indícios dessa subjetividade encontram-se presentes mesmo quando o sujeito copia, ou seja, mesmo na cópia há marcas de subjetividade.

Ao propor o termo *texto próprio*, busquei ressaltar a oposição entre *do outro* e *próprio*, além de evocar, associativamente, a questão relacionada ao nome próprio da

criança e seu papel na aquisição da escrita, conforme formulado por Zelma Bosco (1999; 2005).

O que surte efeito de texto próprio é a posição que o sujeito assume na relação que estabelece com o texto do outro ao enunciar seu texto. A expectativa do adulto (seja do professor, do fonoaudiólogo, dos pais ou mesmo do próprio sujeito) que espera da criança um texto em que ela se faça ver é frustrada ao se deparar com um texto visivelmente colado ao do outro.

A questão da interpretação atravessa a formulação desse binômio, que mais que uma oposição se mostra como uma questão. Se todo significante e, portanto, todo texto vem do outro e passa pela interpretação do sujeito, não seria todo texto passível de ser visto como texto próprio? Nesse sentido, o conceito de texto próprio, enunciado aqui, ainda demanda maior aprofundamento posterior.

O texto do outro passa pela interpretação do sujeito e está submetido ao movimento que o funcionamento da língua provoca e que toma efeito de erro. Erro entendido como o cruzamento de língua nos eixos metafórico e metonímico. E, ainda, o texto repetido pela criança vem marcado por rasuras, local em que se processa o conflito entre o texto do outro e o sujeito.

Dessa forma, tornou-se possível ver a criança assumir, no mesmo texto inclusive, as três posições descritas por Claudia de Lemos na aquisição de linguagem durante a cópia, ou como preferi apontar nesta tese, a repetição do texto do outro.

O papel da língua em seu funcionamento se deixa ver nos textos copiados pelas crianças. O interesse desta tese não se deteve sobre a formulação de uma explicação sobre o que ocorre na língua, e sim sobre a observação das relações de cada criança com o outro, com a língua e com seu próprio dizer. Em relação ao funcionamento da língua, o essencial, nesta discussão, foi apontar que a língua movimenta o sujeito ao incidir através de cruzamentos em seu texto, ou seja, o funcionamento da língua afetando o sujeito e descolando-o do texto do outro.

Essa opção em olhar para o sujeito pela via da língua, mais do que olhar para a língua em si, é a contribuição desta análise. As posições formuladas por Claudia de Lemos no interior da teoria interacionista rendem na análise de textos no sentido de

permitirem acompanhar as mudanças na relação do sujeito com o texto do outro ao enunciar textos escritos, o que evoca um processo de subjetivação que flutua entre o texto do outro e o texto próprio.

Afirmei, logo ao início deste trabalho, que a sequência em que os textos foram escritos pelos sujeitos apresenta uma importância relativa, já que a perspectiva interacionista se afasta da ideia de desenvolvimento em etapas sucessivas. Os dados permitiram corroborar a teoria ao deixarem ver que as marcas e movimentos da criança ao longo da escrita dos textos que enuncia trazem indícios, por vezes simultâneos, das três posições do sujeito na aquisição da linguagem. No entanto, olhar para o trajeto percorrido pelos sujeitos desta pesquisa ao longo dos meses em que frequentaram os grupos assume relevância no sentido de mostrar um efeito que aponta para a mobilidade ou para uma repetição insistente do mesmo, ou seja, para a inscrição de um sintoma.

Portanto, copiar o texto do outro, apesar de ser um movimento constitutivo da entrada da criança na escrita de textos, também pode sinalizar um sintoma. O que parece ser indicativo de um ou outro processo é justamente o efeito de mobilidade ou de resistência da criança na sua relação com a escrita de textos.

Procurei trazer dados de quatro crianças consideradas como alunos que apresentam dificuldades na escrita de textos no intuito de discutir a repetição do texto do outro na constituição do texto próprio. Contudo, ao longo da análise, dois sujeitos receberam destaque pelos movimentos que nos deram a ver: Bruna e André. Esses efeitos, de sintoma ou de mobilidade, foram observados na relação dos sujeitos com o texto do outro que retornava no texto da criança.

Ao acompanharmos a trajetória de André, vislumbramos a mudança de posição da criança na relação com a escrita de textos. Seu percurso é marcado pela resistência frente às propostas de enunciar textos escritos, resistência essa demonstrada pela persistente dispersão de André durante os encontros do grupo de escrita e por sua insistência em copiar. Essa repetição insistente provoca efeito de sintoma.

André parecia estar aprisionado ao texto do outro ao longo do caminho em direção ao texto próprio. No entanto, mesmo colado ao texto do outro, indícios do sujeito no texto que repete emergiram em seus textos. O menino permanecia alienado ao

outro, no entanto, em certo ponto, é capturado pela escrita, especialmente ao responder uma carta a ele endereçada, e assume posição de intérprete na articulação entre o texto do outro e o que enuncia.

Nesse sentido, o gênero textual pode ter influenciado nesse deslocamento, o que também aponta para uma direção de investigação a ser explorada em trabalhos posteriores. Ao instaurar um outro *tu*, pressuposto no gênero carta, com quem a criança pode se identificar, desponta o desejo de escrever, movimentando a criança para uma posição de intérprete. Por outro lado, a narrativa pareceu ser um lugar de maior aprisionamento ao texto do outro, no caso de André.

Bruna, por sua vez, desde o início, flutua entre o texto do outro e o texto próprio. Essa flutuação se dá fora de uma linearidade, seja ao passar, no mesmo texto, da cópia do texto do outro para a enunciação de texto próprio, seja ao escrever, no mesmo encontro, um texto próprio e outro copiado do outro. Essa mobilidade aponta para a cópia como constitutiva da escrita em direção ao texto próprio.

Quanto aos textos enunciados pelas outras duas crianças, Cristiane e Vitor, também percebo um efeito de mobilidade. A análise da flutuação entre o tipo de letra com que escreveram seus textos apontou para esse movimento entre o texto do outro e o texto próprio.

Vitor, em especial, nos deixou ver um movimento de enfrentamento da resistência à escrita. A questão da cópia é introduzida a partir da entrada de Vitor no grupo e sua fala sobre copiar textos e desenhos. Contudo, embora o menino recorra à cópia para enunciar seus textos, há movimento em busca do texto próprio que emerge condensado em um único enunciado. Enunciado esse que sintetiza o sentido da história para Vitor, seja a do livro lido no dia, seja a que ele mesmo relatou.

Esse efeito de sintoma ou de mobilidade exige um olhar clínico que demanda convocar discussões de outras áreas, como a Psicanálise, a fim de descortinar o que impede que algo passe a outro e insista em se repetir, desdobramento possível a partir do texto que vou terminando de enunciar. A Fonoaudiologia, enquanto lugar de entrecruzamento de campos do saber, lugar em que o sujeito e a linguagem deveriam ser

vistos como indissociáveis, duas faces de um signo atravessado pelo outro, se abre como um espaço fértil para essa discussão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lourdes. Procedimentos de avaliação de linguagem na clínica fonoaudiológica: entre o singular e o universal. In: LIER-DE VITTO M.F; ARANTES, L. (Orgs.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006. p. 349-359.

BENVENISTE, Émile. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. 5.ed. Campinas: Pontes, 1966/2005a. p.19-33.

_____. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. 5.ed. Campinas: Pontes, 1966/2005b. p.247-259.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. 5.ed. Campinas: Pontes, 1966/2005c. p.284-293.

_____. Estruturalismo e linguística. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1974/2006a. p. 11-28.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1974/2006b. p. 81-90.

BERBERIAN, Ana Paula. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbio de leitura e escrita. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G.; GUARINELLO, A. C. (Orgs.). *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003. p.11-38.

BERNARDES, Ana Cristina Aguiar. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. Campinas: 2002. 153 f. Tese (doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. 2002.

BORGES, Sônia Xavier de Almeida. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DE VITTO M.F; ARANTES, L. (Orgs.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006. p. 149-159.

_____. “De A a Z”, a escrita do delírio. In: LEITE, N. (Org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.253-262.

BOSCO, Zelma Regina. *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. Campinas: 2005. 282 f. Tese (doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. 2005.

_____. *No jogo dos significantes: a infância da letra*. Campinas: 1999. 195 f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. 1999.

BURGARELLI, Cristovão Giovani. Sujeito e escrita. In: LEITE, N. (Org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.141-174.

CALIL, Eduardo. A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. *Alfa*, São Paulo, v.54, n.2, p.533-564, 2010.

_____. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 2.ed. Londrina: Eduel, 2009.

CAMPOS, Claudia Mendes. *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação*. Campinas: 2005. 218 f. Tese (doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. 2005a.

_____. A concepção de texto na aquisição de linguagem. *Estudos Linguísticos*, v.XXXIV, p. 123-128, 2005b.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. Campinas: 2007. 263 f. Tese (doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. 2007.

CARVALHO, Maria Alice de Sousa. Sob(re) o texto: o domínio do significante. *Interação: Rev. Fac. Educ. UFG*, v.30, n.2, p.267-278, 2005.

DEFFANTI, Breno Luis. *Produção escrita e inclusão escolar: um estudo neurolinguístico*. Campinas: 2011. 96 f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. 2011.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Prefácio. In: KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 4.ed. Campinas: Pontes, 2010. p.9-14.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: LIER-DE VITTO M.F; ARANTES, L. (Orgs.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006. p.21-32.

_____. Corpo & corpus. In: LEITE, N. (Org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas: Mercado de letras, 2003. p. 21-29.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 42, p. 41-70, 2002.

_____. Sobre o Interacionismo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 11-16, 1999.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.13-31.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: What do they have in common from the point of view of language acquisition? *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, v.33, p.5-14, 1997.

_____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n.4, p. 9-28, 1995.

_____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, v.1, n.1, p. 121-135, 1992.

_____. Interacionismo e Aquisição de Linguagem. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 22, p. 231-248, 1986.

_____. Sobre Aquisição de Linguagem e seu Dilema (pecado) Original. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)*, v. 3, p. 97-136, 1984.

DUCROT, Oswald. La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, Barcelona, v. 2, n.4, p. 23-44, 2000.

_____. Os *Topoi* na Teoria da Argumentação na Língua. *Revista Brasileira de Letras*, São Carlos, v. 1, n.1, p. 1-11, 1999.

_____. Sémantique linguistique et analyse de textes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 35, p. 23-44, 1998.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. Porto Alegre: 2006. 205 f. Tese (doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS. 2006.

FAVERO, Ana Beatriz. A apropriação da linguagem escrita pela criança. In: MARIANI, B. (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Clara Luz, 2006. p.205-214.

FLORES, Valdir et.al. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, Valdir; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Regina Maria. Fonoaudiologia e linguística: modos de interpretação da linguagem. In: *PSYCHOLINGUISTICS ON THE THRESHOLD OF THE YEAR 2000*, 1999, Porto. *Actas...* Porto: Fac. De Letras da Univ. do Porto, 1999. p.627-630. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8499.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2013.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1963. p.34-62

LEITE, Luciana. *Sobre o efeito sintomático e as produções escritas de crianças*. São Paulo: 2000. 104 f. Dissertação (mestrado) - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCS. 2000.

LEMOS, Maria Teresa Guimarães de. Sobre o que faz texto: uma leitura de Cohesion in english. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v.8, n.1, p.21-42, 1992.

LICHTENBERG, Sônia. *Sintaxe da enunciação: noção mediadora para a composição de uma linguística da enunciação*. Porto Alegre: 2006. 145 f. Tese (doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS. 2006.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca. Delírios da língua: o sentido linguístico (e subjetivo) dos monólogos da criança. In: LIER-DE VITTO M.F; ARANTES, L. (Orgs.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006. p. 349-359.

_____. Sobre a posição do investigador e a do clínico frente a falas sintomáticas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.39, n.3, p.47-59, 2004.

_____. Patologias da linguagem: subversão posta em ato. In: LEITE, N. (Org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.233-246.

_____. Os monólogos e a questão da interpretação. In: FABBRINI, R.; OLIVEIRA, S.L. (Orgs.). *Interpretação*. São Paulo: Lovise, 1998. p.73-86.

_____. Novas contribuições da Linguística para a Fonoaudiologia. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.7, n.2, p.163-171, 1995.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca; ANDRADE, Lourdes. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). *Faces da Escrita: Linguagem, Clínica, Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.95-115.

_____. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. *Estilos da clínica*, v.13, n.24, p.54-71, 2008.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia. Apresentação. In: _____. (Orgs.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006. p.11-17.

_____. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.33, n.2, p.65-71, 1998.

MACHADO, Mariana de Souza Pinto. *O desenho das crianças no contexto pré-escolar: considerações sobre a cópia, a imitação e o papel do outro*. Campinas: 2004. 51 f. Monografia (graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. 2004.

MALDONADE, Irani Rodrigues. Erros na aquisição da flexão verbal: uma interpretação interacionista. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.47, n.1,2, p.213-222, 2005.

MASSI, Giselle. *A dislexia em questão*. Plexus: São Paulo, 2007.

MOTA, Sonia Borges Vieira. *O quebra-cabeça da escrita: a instância da letra na aquisição da escrita*. São Paulo: 1995. 271 f. Tese (doutorado) – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCS. 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta Cajayba. Em torno da interface e dos intervalos entre a fala e a escrita. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). *Faces da Escrita: Linguagem, Clínica, Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.201-214.

_____. A fala do outro e a heterogeneidade da criança. *Letras*, Revista do Mestrado em Letras da UFMS, RS, p.125-138, 1997.

PIRES, Vera Lúcia. *Questões sobre a escrita em trabalhos afetados pela “ordem própria da língua”*. 102 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP. 2011.

POLLONIO, Claudía Fernanda. *O brincar e a clínica fonoaudiológica*. 2005. 160 f. Dissertação (mestrado) – Departamento de Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP. 2005.

POMMIER, Gerard. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. In: Lier-De Vitto, M. F.; Arantes, L. (Orgs.). *Faces da Escrita: Linguagem, Clínica, Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.17-31.

RENZO, Ana Maria Di. *O repetível no processo de apropriação da escrita*. 2000. 112 f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. 2000.

RUBINO, Rejane; FRAGELLI, Ilana Katz Zagury. O sujeito e o copista: uma discussão sobre o impedimento na escrita. In: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO, 6., 2006, São Paulo. Proceedings on line... São Paulo: PUC, 2006. s/p. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032006000100037&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar. 2013.

SALLES, Jerusa Fumagalli.; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta.; MACHADO, Simone da Silva. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. *Interações*, São Paulo, v. IX, n.17, p.109-132.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Regiane Vieira. *Impasses na relação do aluno com a escrita no ensino fundamental*. 2008. 98 ff. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP. 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Bally, C.; Sechehaye, A. (Orgs.). 27.ed. São Paulo: Cultrix, 1916/2006.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. Campinas: Pontes, 2009.

TEMPLE, Giuliana Carmo. *Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural*. São Paulo: 2007. 181 f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP. 2007.

ZASSO, Silvana Maria Bellé. *A produção de cultura e subjetividade no entre-lugares da escrita das crianças em processo de alfabetização*. Porto Alegre: 2008. 2007 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS. 2008.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE IRATI

PR 153 – Km 07 – Riozinho – Cx. 21 – Fone / Fax (42) 3423-2381 – Irati – PR – CEP 84500-000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, responsável pelo menor _____ que está sendo convidado a participar do estudo “A inscrição da criança na escrita: aquisição de escrita sob o enfoque enunciativo”, tive oportunidade de conhecer o projeto e esclarecer minhas dúvidas quanto aos seus objetivos.

O objetivo do projeto é analisar o processo de entrada da criança na escrita sob um enfoque teórico enunciativo, investigando os movimentos e mecanismos em direção à elaboração de textos de crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da escrita, contribuindo para que se entenda melhor como as crianças adquirem a linguagem escrita.

Meu filho/Minha filha participará de encontros semanais em grupo na Clínica-escola de Fonoaudiologia da UNICENTRO, com duração média de 60 minutos cada encontro, pelo período de um ano. A finalidade dos encontros é a produção escrita de diferentes textos pelas crianças, que serão filmadas. Autorizo essa filmagem em vídeo, declarando estar ciente de que, dessa forma, não será possível garantir o total anonimato da identidade de meu filho/minha filha.

Estou ciente ainda de que os documentos produzidos por meu filho/minha filha durante essa pesquisa serão devidamente arquivados e poderão ser usados em atividades acadêmicas e publicações científicas impressas ou eletrônicas.

Fui informado(a) que essa pesquisa não prevê nenhum dano ou risco aos participantes. Contudo, mesmo assim, caso haja algum desconforto ou constrangimento durante os encontros, a pesquisadora estará apta a oferecer assistência.

Como a participação de meu filho/minha filha é voluntária, posso me recusar a que ele(a) participe do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento sem precisar justificá-lo. Essa recusa ou desistência não prejudicará o possível atendimento fonoaudiológico de meu filho/filha na clínica.

Caso tenha qualquer dúvida a respeito do andamento do estudo, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável, profa. Patricia Aspilicueta, pelo telefone 34228676, de segunda à sexta-feira das 12 às 20 horas, ou na própria clínica antes ou após os encontros semanais. Após o término da pesquisa terei direito a uma devolutiva.

Li, recebi uma cópia desse termo, e concordo com a participação voluntária de meu filho/minha filha nesta pesquisa.

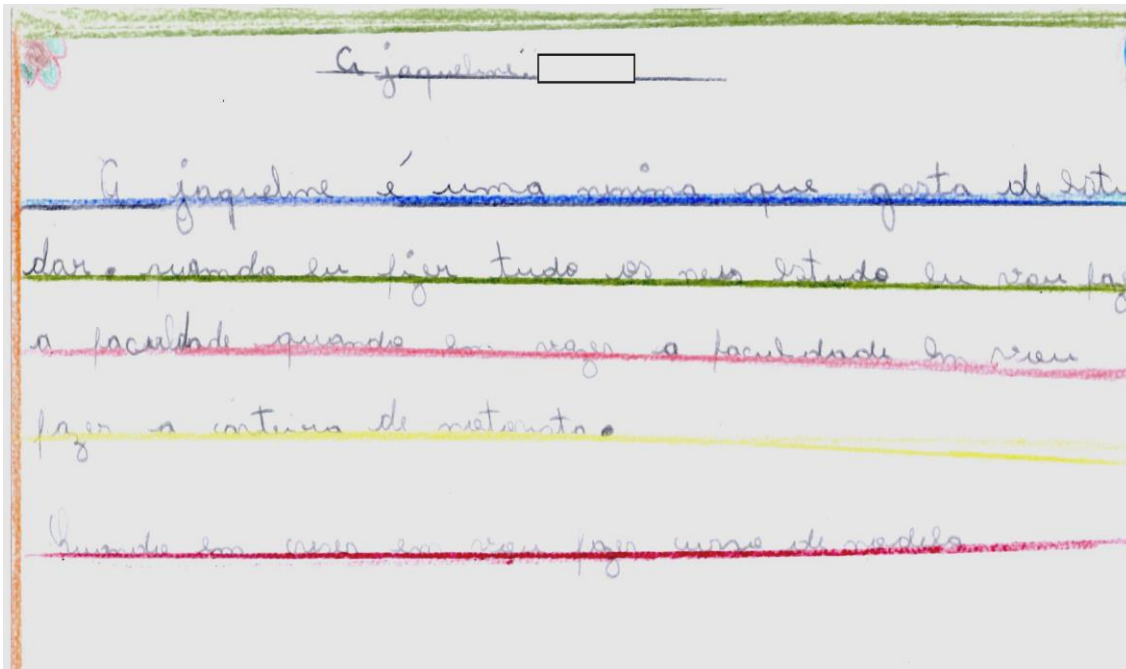
Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora
Telefone: 34228676

Irati, de _____ de 2011.

APÊNDICE B – TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE ESCRITA DO CONTRA TURNO

Jaqueline³⁷:

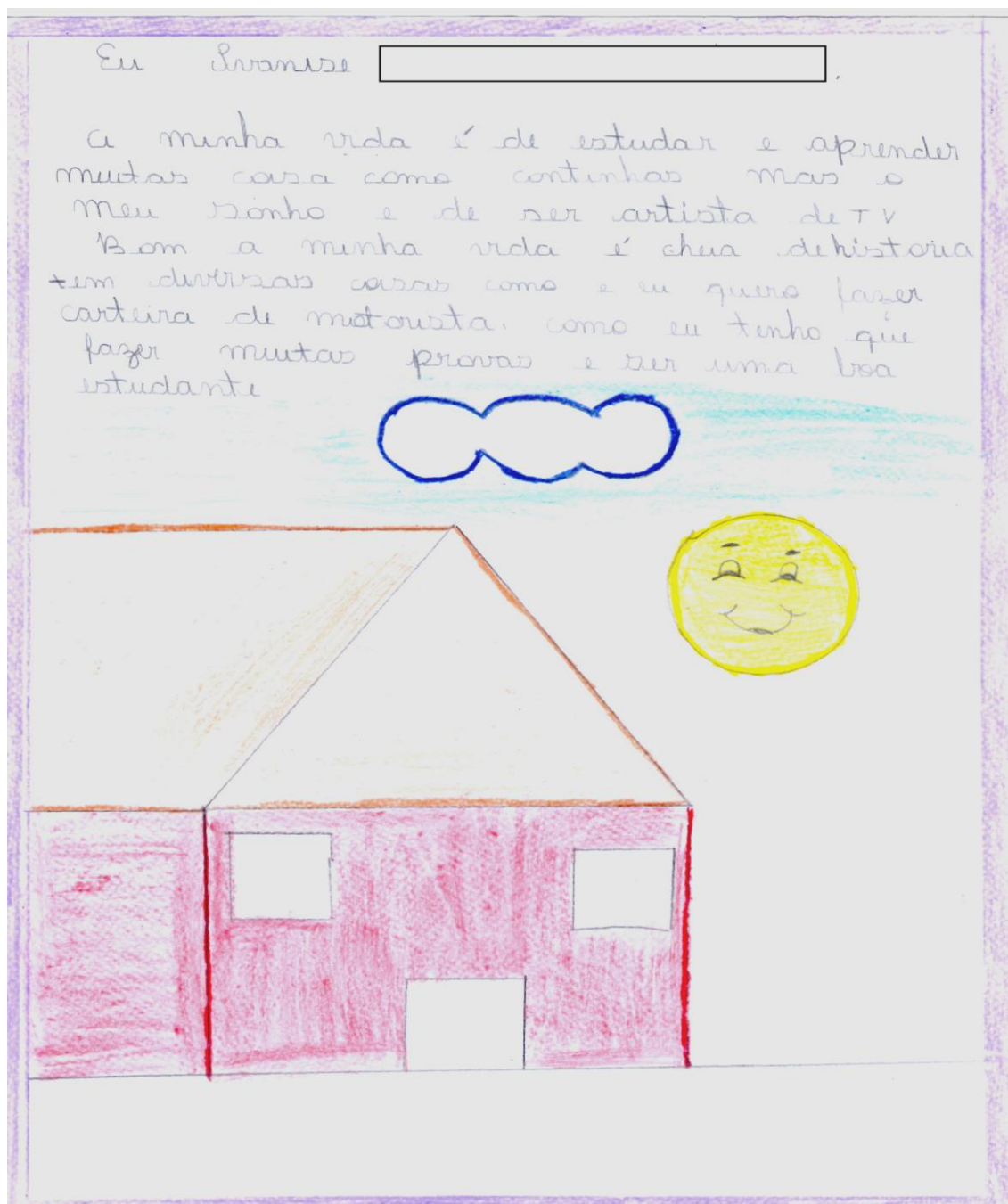


³⁷ A jaqueline. ---

A jaqueline é uma menina que gosta de estudar. quando eu fizer tudo os meus estudos eu vou fazer a faculdade* quando eu fizer a* faculdade eu vou fazer a carteira de notorista.

Quando eu crescer eu vou fazer curso de nodela

Ivanise³⁸:

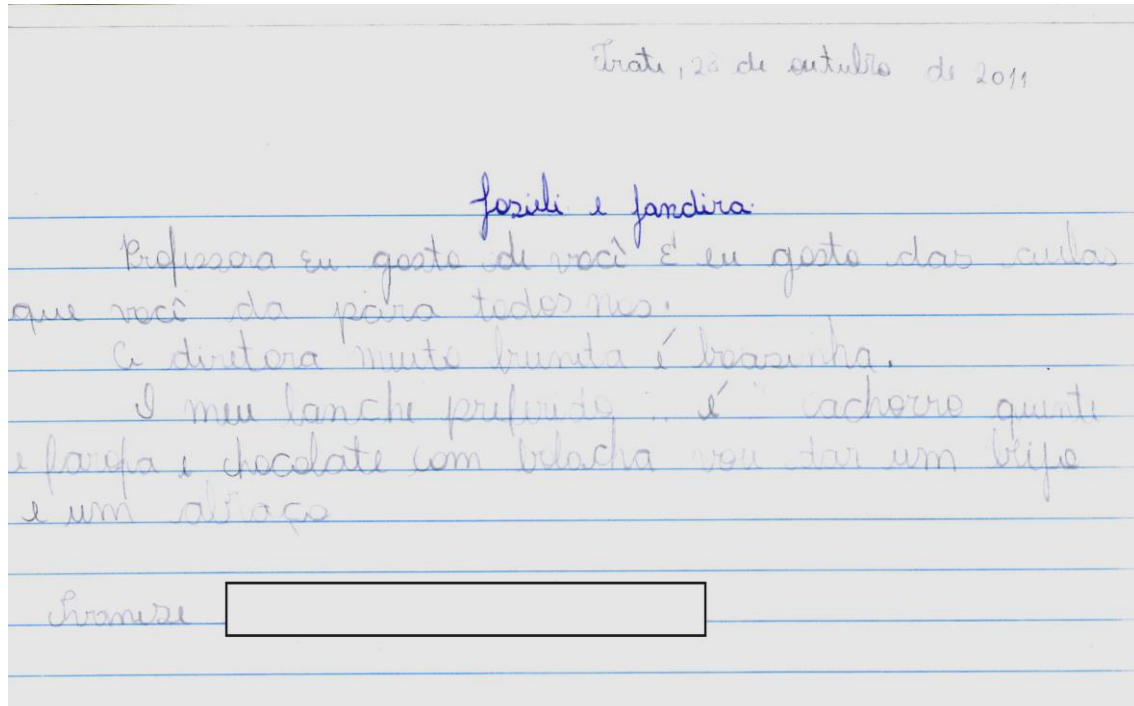


³⁸ Eu Ivanise -----.

A minha vida é de estudar e aprender
 muitas coisa como continhas mas o
 meu sonho é de ser artista de TV
 Bom a minha vida é cheia de historia
 tem diversas coisas como e eu quero fazer
 carteira de motorista. como eu tenho que
 fazer muitas provas e ser uma boa
 estudante

APÊNDICE C – CARTA DE IVANISE ENUNCIADA NO GRUPO DE ESCRITA DO CONTRA TURNO

Ivanise³⁹:



³⁹ Irati, 28 de outubro de 2011

Josieli e Jandira

Professora eu gosto de você E eu gosto das aulas que você dá para todos nós.

A diretora muito brunita é boazinha.

O meu lanche preferido é cachorro quente e farofa e chocolate com bolacha vou dar um beijo e um abraço

Ivanise Cristina de Oliveira

ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ



Universidade Estadual do Centro-Oeste

Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP/UNICENTRO/I

Ofício nº 002/2010 - COMEP/UNICENTRO/I


Irati, 08 de Dezembro de 2010.

Senhora Professora,

1. Comunicamos que o projeto de pesquisa intitulado: "A inscrição da criança na escrita: aquisição da escrita sob enfoque enunciativo." folha de rosto nº 389610, parecer nº. 005/2010 foi analisado e considerado **APROVADO** pelo Comitê de Ética em Pesquisa de nossa Instituição em Reunião Ordinária no dia 07 de Dezembro de 2010.
2. Em atendimento à Resolução 196/96 do CNS, deverá ser encaminhado ao COMEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento do mesmo.
3. Observamos ainda que se mantenha a devida atenção aos Relatórios Parciais e Finais na seguinte ordem:
 - Os **Relatórios Parciais** deverão ser encaminhados ao COMEP assim que tenha **transcorrido um ano da pesquisa.**
 - Os **Relatórios Finais** deverão ser encaminhados ao COMEP em até **30 dias após a conclusão da pesquisa.**
 - **Qualquer alteração na pesquisa** que foi aprovada, como por exemplo, números de sujeitos, local, período, etc. deverá ser necessariamente enviada **uma carta justificativa** para a análise do COMEP.

Pesquisador: Patrícia Aspilicueta Simões de Carvalho Cruz

Atenciosamente,


 Prof. Ms. Ana Paula Dassie Leite
 Vice-Coordenadora do COMEP/UNICENTRO/I
 Port. Nº .1.986/2010 – I/UNICENTRO

Ao Senhor
 Prof. Patrícia Aspilicueta Simões de Carvalho Cruz
 Departamento de Fonoaudiologia- DEFONO
 UNICENTRO

Home Page: <http://www.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Pres. Zacarias 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: PR 153 – Km 07 – Riozinho – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – FAX: (42) 3421-3067 – CEP 84.500-000 – IRATI – PR

ANEXO B – JOÃO SEM MEDO**JOÃO SEM MEDO**p.1

Era uma vez um menino que se chamava João Sem Medo, pois nada conseguia amedrontá-lo.

Certo dia, o rei lhe prometeu o seguinte:

“João, se você passar três noites no castelo encantado, poderá se casar com minha filha, a princesa”.

p.2

João foi para o castelo. Ele queria muito sentir um pouquinho de medo. Ao cair da noite, sentou-se debaixo de uma árvore para descansar.

Então apareceram os lobos. Mas o menino não se amedrontou. Pelo contrário. Levantou seu bastão e pôs os animais para correr.

p.3

Quando chegou ao castelo, João encontrou um quarto para dormir. Durante a noite, ouviu um estranho ruído de correntes. Depressa, abriu os olhos e viu-se diante de um fantasma. “Saia daqui, seu Fantasma!”, disse o jovem, “você faz tanto barulho que não consigo dormir!” O fantasma assustou-se e fugiu.

p.4

Na segunda noite no castelo, João ouviu gatos miando. Desceu até o saguão e encontrou três grandes gatos furiosos. João levantou o bastão e afugentou os gatos, assim como fizera com os lobos.

p.5

Na terceira e última noite, chegou ao castelo um imenso gigante. João Sem Medo dirigiu-se ao monstro calmamente. Quando percebeu que estava diante de um jovem sem medo algum, o gigante ficou assustado e foi embora correndo.

p.6

Por fim, chegou o rei. Percebendo que João havia cumprido o trato, o rei reconheceu sua coragem e deu-lhe a mão da princesa em casamento.

p.7

João e a princesa apaixonaram-se à primeira vista. O casamento foi celebrado logo em seguida.

p.8

Certa noite, quando João dormia, a princesa derramou um copo d'água em seu rosto. João despertou assustado. Foi assim que, finalmente, descobriu como era sentir medo. A princesa riu com a brincadeira e o abraçou para que ele se acalmasse. Ela sabia que, mesmo depois desse susto, João continuaria a ser um jovem de muita coragem.

Fonte: João Sem Medo. Coleção Rubi. Edições Cromocart.

ANEXO C – O CAÇADOR E O CURUPIRA

O CAÇADOR E

O CURUPIRA

p.1

O CURUPIRA VIVIA FAZENDO TRAVESSURAS PELA FLORESTA, PROTEGENDO OS ANIMAIS.

p.2

CONHECEU UM CAÇADOR ÍNDIO QUE O AJUDOU. EM TROCA, PRESENTEOU-O COM UM ARCO E FLECHAS MÁGICOS.

p.3

- VOCÊ SÓ DEVE CAÇAR ANIMAIS PARA MATAR A SUA FOME E NUNCA POR PRAZER – ADVERTIU O CURUPIRA.

p.4

MAS O CAÇADOR, MUITO AMBICIOSO, DECIDIU CAÇAR UM ANIMAL QUE ESTAVA EM PERIGO DE EXTINÇÃO.

p.5

O CURUPIRA O PUNIU RETIRANDO O ARCO DE SUAS MÃOS.

- VOCÊ NÃO PODE MAIS CAÇAR NESTA FLORESTA.

p.6

-VOCÊ DEVERIA SABER QUE OS ANIMAIS EM EXTINÇÃO DEVEM SER DEIXADOS EM PAZ.

p.7

- SÓ ASSIM ELES PODERÃO REPRODUZIR-SE E VOLTARÃO A SER NUMEROSOS.

p.8

O CAÇADOR, DIANTE DA PUNIÇÃO DO CURUPIRA, NADA MAIS PÔDE FAZER.

TEVE DE MUDAR DE PROFISSÃO. VIROU PLANTADOR DE ÁRVORES!

ANEXO D – CACHINHOS DOURADOS E OS TRÊS URSOS

Cachinhos Dourados e os Três Ursos

p.1

ERA UMA VEZ TRÊS URSOS. PAPAI URSO ERA GRANDÃO.
MAMÃE URSA ERA UM POUCO MENOR
E O BEBÊ URSO ERA BEM PEQUENININHO.

p.2

PAPAI URSO TINHA UMA TIGELA DE MINGAU GRANDONA.
A TIGELA DA MAMÃE URSA ERA UM POUCO MENOR
E O BEBÊ URSO TINHA UMA TIGELINHA.

p.3

MAMÃE URSA ENCHEU AS TIGELAS COM MINGAU QUENTE.
FORAM DAR UMA VOLTA ENQUANTO O MINGAU ESFRIAVA.
ENTÃO, CACHINHOS DOURADOS CHEGOU E,
NÃO VENDENDO NINGUÉM NA CASA, ENTROU.

p.4

VENDO O MINGAU, CACHINHOS DOURADOS
PROVOU DA TIGELA DO PAPAI URSO.
ESTAVA MUITO QUENTE.
AÍ, PROVOU DO MINGAU DA TIGELA DA
MAMÃE URSA. ESTAVA MUITO FRIO.

p.5

DEPOIS, PROVOU DA TIGELA DO BEBÊ
URSO. HUM! ESTAVA UMA DELÍCIA.
COMEU TUDO!

p.6

CACHINHOS DOURADOS FOI SENTAR NA CADEIRA
DO PAPAI URSO. ERA MUITO ALTA.
DEPOIS, SENTOU NA CADEIRA DA MAMÃE URSA.
ERA MUITO LARGA.

p.7

ENTÃO, JOGOU-SE NA CADEIRA DO
BEBÊ URSO, QUE SE QUEBROU TODA.

p.8

CACHINHOS DOURADOS FICOU COM SONO E
FOI DEITAR-SE NA CAMA DO PAPAI URSO.
ERA MUITO DURA.
DEPOIS, DEITOU-SE NA CAMA DA MAMÃE
URSA. ACHOU MACIA DEMAIS.

p.9

ENTÃO, DEITOU-SE NA CAMA DO
BEBÊ URSO. ACHOU-A MUITO
ACONCHEGANTE. AÍ, ELA ADORMECEU.

p.10

OS TRÊS URSOS VOLTARAM COM FOME.
- ALGUÉM COMEU DO MEU MINGAU!
- ROSNOU O PAPAÍ URSO.

p.11

- ALGUÉM COMEU DO MEU MINGAU!
- FALOU A MAMÃE URSA.
- ALGUÉM COMEU DO MEU MINGAU!
- DISSE O BEBÊ URSO, E COMPLETOU:
- E COMEU TUDO!

p.12

OS TRÊS URSOS VIRAM QUE TUDO ESTAVA
FORA DE ORDEM.
- ALGUÉM SENTOU N MINHA CADEIRA!
- ROSNOU O PAPAÍ URSO.

p.13

- ALGUÉM SENTOU NA MINHA
CADEIRA! – REPAROU A MAMÃE URSA.
ALGUÉM SENTOU NA MINHA
CADEIRA! – DISSE O BEBÊ URSO, E
COMPLETOU: - E ESTÁ TODA
QUEBRADA!

p.14

NO QUARTO, PAPAÍ URSO ROSNOU:
- ALGUÉM DEITOU-SE AQUI!
E A MAMÃE URSA FALOU:
-ALGUÉM DEITOU-SE AQUI!

p.15

E O BEBÊ URSO DISSE: - ALGUÉM DEITOU-
SE AQUI E AINDA ESTÁ DEITADA!

p.16

DE REPENTE, CACHINHOS DOURADOS ACORDOU E VIU
OS TRÊS URSOS À SUA FRENTE. FICOU TÃO ASSUSTADA,
QUE SAIU CORRENDO PARA CASA. NUNCA MAIS
CACHINHOS DOURADOS ENTROU NA CASA DE OUTRAS
PESSOAS SEM AVISAR.

ANEXO E – A FAMÍLIA HUSKY

A Família Husky

p.1

Felpudo ficou muito rico,
Ganhando corridas de
Trenó. Mas, à noite, que
Frio! Tudo ali era neve só.

p.2

Gosto muito do meu
país, ele pensava. Mas
algo me diz que em outro
lugar eu serei mais feliz.

p.3

Juntou tudo o que tinha,
comprou passagem e,
sem demora, resolveu
seguir viagem.

p.4

Vejam só que
sensacional! Ele foi
parar bem num país
tropical!

p.5

Foi levado então a um
lugar cheio de outros
cachorros, pra ficar em
exposição.

p.6

Foi aí que apareceu um garotão, olhando tudo interessado. Quando viu o Felpudo, seu coração bateu disparado.

p.7

- Eu quero aquele Cachorro ali – disse o menino para o pai. – Sem ele, eu não saio daqui!

p.8

Assim, Felpudo chegou ao seu novo lar e uma surpresa aconteceu. Uma linda cachorra da mesma raça ele logo conheceu.

p.9

Estava toda entretida, roendo uma revista. Mas quando viu o Felpudo, foi amor à primeira vista!

p.10

Não demorou para o casal virar uma bela família. Então papai ensinou os filhotes a serem cães de companhia.

ANEXO F – O PEIXE ARCO-ÍRIS

O PEIXE ARCO-ÍRIS

p.1

Lá bem longe, no profundo mar azul, vivia um peixe. Não era um peixe qualquer, mas o mais belo peixe de todo o oceano. Suas escamas eram multicoloridas: havia verdes, azuis, púrpura e, entre elas, algumas prateadas e brilhantes.

p.2

Os outros peixes ficavam encantados com a sua beleza. Eles o chamavam de Peixe Arco-íris.

- Venha, Peixe Arco-íris – diziam. – Venha brincar conosco!

Mas ele apenas passava, orgulhoso e Calado, com suas escamas cintilantes.

p.3

Um dia, um peixinho azul começou a acompanhá-lo.

- Arco-íris – ele chamou -, espere por mim! Por favor, me dê uma dessas suas escamas brilhantes. Elas são tão lindas... e você tem tantas!

p.4

- Você está me pedindo uma de minhas escamas especiais? Quem você pensa que é? - gritou o Peixe Arco-íris. – Deixe-me em paz!

Magoado, o peixinho azul se afastou. Ele estava muito aborrecido e foi contar aos seus amigos o que se passara. Desse dia em diante ninguém mais quis saber do Peixe Arco-íris. Quando ele se aproximava, todos se afastavam.

p.5

De que adiantava ter aquelas escamas tão reluzentes e fascinantes se não havia ninguém para admirá-las? Agora ele era o peixe mais solitário de todo o oceano.

Um dia ele resolveu desabafar suas mágoas com a estrela-do-mar:

- Realmente eu sou bonito. Por que, então, ninguém gosta de mim?

- Nada posso lhe responder – disse a estrela-do-mar. – Mas se você for até a caverna profunda, que fica além do recife de coral, vai encontrar o polvo sábio. Talvez ele possa ajudar você.

p.6

O Peixe Arco-íris encontrou a caverna. Lá dentro era muito escuro e ele não enxergava nada. De repente dois olhos enormes o assustaram com seu brilho, e o polvo surgiu da escuridão.

p.7

- Eu já esperava por você – disse o polvo com voz grave. – As ondas me contaram a sua história. Eis o meu conselho: dê uma de suas escamas brilhantes a cada um dos outros peixes. Você já não será o mais belo peixe do oceano, mas descobrirá como ser feliz.

p.8

- Não posso... – começou a dizer o Peixe Arco-íris, mas o polvo já tinha desaparecido numa escura nuvem de tinta.

“Dar minhas escamas?”, pensou. “Minhas belas escamas cintilantes? Jamais! Como eu poderia ser feliz sem elas?”

p.9

De repente, ele sentiu o leve toque de uma nadadeira. Era o peixinho azul que vinha nadando atrás dele.

- Arco-íris, por favor, não se zangue. Eu só quero uma escamazinha.

O Peixe Arco-íris começou a ceder. “Só

uma escama brilhante, bem pequenina”,
pensou. “Bem, talvez uma só não me faça falta...”

p.10

Com todo o cuidado, o Peixe Arco-íris tirou a menor de suas escamas e a deu ao peixinho.

- Obrigado! Muito obrigado mesmo! –
O peixinho azul começou a soltar borbulhas de alegria assim que colocou a escama brilhante entre as suas escamas azuis.

Então um sentimento estranho se apoderou do Peixe Arco-íris. Durante muito tempo ele ficou observando o peixinho azul, que nadava para a frente e para trás com sua nova escama cintilando na água.

p.11

O peixinho azul rodopiou por todo o oceano com a sua escama brilhante. Assim, não demorou muito e o Peixe Arco-íris estava rodeado pelos outros peixes. Todos queriam também uma escama cintilante.

Arco-íris dividiu suas escamas com eles. E quanto mais ele dava, mais contente ficava. Quando viu ao seu redor aquela porção de escamas reluzentes, sentiu-se enfim à vontade entre os outros peixes.

p.12

Finalmente, o Peixe Arco-íris ficou com apenas uma escama brilhante. Seus mais valiosos bens haviam sido distribuídos, e mesmo assim ele estava muito feliz.

- Venha, Arco-íris – chamavam todos. – Venha brincar conosco!

- Estou indo – disse ele. E, mais feliz do que nunca, nadou para junto de seus amigos.

Fonte: PFISTER, Marcus. O Peixe Arco-íris. Editora Manole.