

A ESCRITA E A LEITURA DA CRIANÇA EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: UM OLHAR PARA A MUDANÇA DE POSIÇÃO

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho ¹

RESUMO

Neste trabalho buscamos abordar a escrita e a leitura da criança, em aquisição de linguagem, a partir da visão estrutural da mudança de posição, concebida por Cláudia de Lemos como um movimento que aponta para a relação da criança com sua própria fala e com a fala do outro e permite qualificar a trajetória linguística da criança de infans a sujeito falante. No caso da escrita e da leitura, entendemos que essa visão estrutural permite observar a mudança de posição da criança de sujeito não-escrevente para sujeito escrevente e de sujeito não-leitor para sujeito leitor. Desse modo, o interacionismo em aquisição de linguagem, fundamentado na linguística estrutural europeia e na psicanálise Freud lacaniana é a base teórica desse estudo qualitativo. Como objeto de análise elegemos duas cenas de escrita e leitura protagonizadas por duas crianças matriculadas no Ensino Infantil, sendo uma no Nível I e outra no Nível II, com idades de três e quatro anos, respectivamente. Os resultados indicaram que tanto na escrita quanto na leitura realizada pela criança comparecem fragmentos de textos lidos pelo outro e também elementos que parecem estar ligados a dados de realidade. Desse modo, observamos que na mesma cena pode haver o deslizamento de uma posição para outra da estrutura. Além disso, a leitura feita pela criança vem nomear a ausência daquilo que não está no papel, mas que tem relação com a ordem do inconsciente.

Palavras-chave: Aquisição de linguagem, Escrita, Leitura, Mudança de Posição.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a criança, em aquisição da linguagem escrita, escreve e lê, embora não de acordo com o que é esperado pelo outro já alfabetizado, isto é, no início da travessia pela linguagem escrita “a criança já lê antes de se tratar, propriamente, dos sinais da escrita, o que permite dizer que, antes de se tornar escrevente, a partir de um suporte fonético, ela já se encontra numa relação com a escrita” (BURGARELLI, 2003, p. 82), conseqüentemente com a leitura, iniciamos recuperando uma das questões levantadas por Sônia Borges² (1995) a respeito do que determinaria esses dois movimentos (escrita e leitura) na aquisição da escrita,

¹ Doutora e Mestre em Ciências da Linguagem, pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Graduada em Letras, Professora da Rede Pública de Ensino de Pernambuco, magdapcarvalho@hotmail.com

² Na época da publicação desse trabalho (1995) a autora assinava como Mota. No entanto, preferimos citá-la como Borges, por ser o nome mais reconhecido no campo da aquisição de linguagem.

se “seria pura imitação, possibilitada pela intensificação de sua participação em situações de leitura e de escrita em sala de aula” (BORGES, 1995, p. 17).

Embora não tenhamos uma resposta precisa para esse questionamento, acreditamos que a criança, afetada pela escrita como funcionamento simbólico, aponta para uma maneira própria de ler que “não se pauta somente na evidência gráfica para se constituir, e se mostra como efeito do funcionamento da linguagem sobre a linguagem” (BOSCO, 2009, p. 197).

Nessa perspectiva, compreendendo que o envolvimento em situações de leitura e escrita de textos viabiliza a emergência de representações na escrita da criança sobre o que é possível na língua constituída, acreditamos que na leitura que a criança faz de sua produção, a partir “da relação que se estabelece entre as cadeias latentes e a manifesta” (BOSCO, 2009, p. 198), há algo que vai além de estágios na aquisição da escrita e da leitura e que diz respeito às mudanças de posição da criança na linguagem.

Diante disso, com o objetivo de analisar os efeitos de sentido que a criança atribui à sua própria escrita, assumimos o interacionismo em aquisição de linguagem, que, fundamentado na linguística estrutural europeia e na psicanálise Freud lacaniana, permite uma escuta singular para a aquisição de linguagem. Isso porque essa proposta teórica compreende que na aquisição de linguagem a noção de estágios de desenvolvimento tende a colocar as crianças em categorias pré-estabelecidas quando o que há, conforme Lemos (2002), são mudanças de posição da criança em uma estrutura.

De acordo com Lemos (2002), as mudanças de posição da criança ocorrem em relação à fala do outro, ao funcionamento da língua e do sujeito com sua própria fala. No caso da escrita e da leitura, podemos pensar que a mudança de posição, no que se refere ao outro, ocorre quando esse se apresenta como representante da língua, isto é, como aquele que vai inserir a criança na dimensão simbólica da linguagem, vai ler para ela, interrogá-la sobre o sentido do que “escreveu” e escrever para que ela leia, situações que, conforme Lemos (1998), contribuem para a inserção da criança no movimento linguístico-discursivo da escrita, sendo possível observar o efeito desse outro na escrita da criança e, especialmente, na leitura que a criança faz de sua escrita.

No caso da posição marcada pela dominância do funcionamento da língua, é interessante que se pense a partir da emergência de “erros”, não de “erros” de natureza linguística, mas, no dizer de Carvalho (1995), erros “de não saber”, que indicam a relação entre saber e falta, uma vez que os lapsos de escrita e de leitura podem ser concebidos como decorrentes do funcionamento da língua. No que diz respeito à terceira posição, pensamos que a relação do sujeito com sua própria escrita e leitura pode ser observada quando a criança, no

início de sua travessia pela aquisição da escrita, faz um traçado de letra, apaga e refaz esse traçado ou quando ela lê essa escrita inserindo cenas e elementos de seu cotidiano.

É importante ressaltar que uma posição não suplanta a outra, pois a criança pode deslizar de um polo para outro da estrutura em um mesmo episódio de fala, escrita ou leitura.

Nesse sentido, na leitura que a criança faz de seus textos, no início de sua travessia pela aquisição da linguagem escrita, entendemos que essa leitura aponta para alguma coisa que quer se realizar e que vem não da ordem consciente, mas da ordem inconsciente, em razão de que os significantes presentes na leitura de suas produções escritas parecem ter relação com episódios vividos pela criança, que foram recalcados, mas que emergem na leitura.

METODOLOGIA

Considerando a vicissitude que a escrita e a leitura inicial apresentam, reconhecemos, com base em Carvalho (2013), que ao elegermos as produções escritas infantis como unidade de análise é imprescindível que lancemos mão de um procedimento metodológico que nos permita a construção de um olhar e de uma escuta particular para os dados.

Assim, tendo em vista o objetivo de nossa investigação optamos pela pesquisa qualitativa, seguindo o que Chizzotti (1991) diz sobre a pesquisa em ciências humanas e sociais. Isso porque na pesquisa qualitativa “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79), o que permite ao investigador integrar o processo de conhecimento e interpretar os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Diante do que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador, compreendemos que as técnicas privilegiadas por esse tipo de tratamento permitem a obtenção de “um volume qualitativo de dados originais e relevantes, não filtrados por conceitos operacionais, nem por índices quantitativos” (CHIZZOTTI, 1991, p. 85).

Como procedimento metodológico optamos pelo estudo de caso, em virtude de que esse tipo de metodologia possibilita “o estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo” (GIL, 1989, p. 79). No que diz respeito ao conjunto de etapas que o estudo de caso requer, seguimos as recomendações de Chizzotti (1991) e Gil (2002), a saber, formulação do problema; definição da unidade-caso; elaboração do termo de consentimento; coleta dos dados; avaliação e análise dos dados.

Com base no conceito de triangulação de dados, referido por Yin (2001) como “fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências” (p. 120), nossa investigação contou com observação direta, observação participante e videogravação. O local escolhido para a pesquisa foram duas salas de aula do Ensino Infantil, sendo uma turma do Nível I e outra do Nível II, de uma Escola da Rede Particular de Ensino de Serra Talhada/PE. Por envolver seres humanos, essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP³.

Diante da orientação de André (2005) com relação ao ambiente de investigação, em que a autora diz que a investigação no espaço da sala de aula requer que as situações observadas sejam consideradas em sua manifestação natural pelo investigador para que os dados não sejam comprometidos, procuramos respeitar a rotina desse espaço, participando do momento de acolhida, oração e cantigas, recreação, lanche, atividades de escrita e leitura, contação de histórias e despedida.

Assim, para que não nos esquivássemos de nosso propósito e nem comprometêssemos o plano de ensino das professoras das turmas, procuramos colaborar com atividades de escrita e de leitura que seguissem o planejamento diário e que pudessem ser feitas pelas crianças.

Na direção de proceder à análise e interpretação dos dados coletados, foram estabelecidas as seguintes etapas: a) Leitura inicial dos registros escritos pelas crianças; b) Seleção dos textos escritos e lidos pelos sujeitos; c) Seleção do material transcrito que contempla situações de escrita e de leitura.

Convém dizer que devido a pouca produção bibliográfica a respeito da análise do material coletado por meio da videogravação, optamos por transcrever as gravações tomando como referência as transcrições feitas por autores filiados ao interacionismo em aquisição de linguagem, em especial as apresentadas por Cláudia de Lemos em seus trabalhos.

Desse modo, as filmagens em áudio e vídeo foram transformadas em texto escrito para que, assim, pudéssemos analisar os dados seguindo os pressupostos teóricos que adotamos neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

³ Requisitos éticos – CAAE 80985617.9.0000.5206.

Levando em consideração que o envolvimento em situações de leitura e escrita de textos viabiliza a emergência de representações na escrita da criança sobre o que é possível na língua constituída, acreditamos que

é preciso que a criança represente a língua escrita ainda que pela (re) constituição de um simulacro que lhe confere estabilidade, ainda que imaginária. Nesse sentido, escrever para a criança é essencialmente uma atividade de imitação das representações do que é possível na escrita (BORGES, 1995, p. 102).

Nessa perspectiva, com o intuito de oportunizar atividades de leitura e escrita para as crianças, da turma do Nível I, fizemos a leitura do livro *Um Lobo Instruído*⁴, em seguida solicitamos que as crianças escrevessem a história e lessem o que haviam escrito.

Nesse período, as crianças da turma já conheciam as diferentes formas gráficas das letras “A”, “E” e “I”, bem como tinham contato com a materialidade de diferentes textos (clássicos, paradidáticos, história em quadrinhos, etc.), além de atividades de escrita que objetivavam o exercício da forma gráfica das letras e da oferta de atividades de produção de textos.

A cena de escrita e leitura que apresentaremos a seguir foi protagonizada por uma menina de três anos de idade, que chamaremos de M.

Nesse tempo, M. já conseguia escrever as letras “A” e “E”, embora raramente as fizesse em atividades que não solicitavam a cópia de letras, como podemos ver nessa figura:

Figura 1 – Escrita “Um lobo instruído”

⁴ BIET, P. *Um lobo instruído*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



Produção de Texto
O lobo instruído

1

2

3

4

5

6

Texto 1 – Escrito em 19/06/2018.

Fonte: Dado coletado pela autora.

Nessa atividade, é possível notar que a escrita de M. consiste no registro de conjuntos de linhas em ziguezague, dispostas em paralelos e que simulam a escrita de uma sequência sintagmática. Contudo, podemos perceber nas últimas linhas das ilustrações 5 e 6 que o traçado da menina desliza de linhas em ziguezague para o registro de pequenos círculos de linha, movimento que remete à composição de textos da língua escrita constituída.

Solicitada a ler o que escreveu, M. disse o seguinte:

M.: *Aí ele estava lendo na escola, o lobo faz assim grrrrr (imita o grunhido do lobo) tentando assustar eles e a mamãe num deixô (fala deslizando o dedo sobre a primeira e a segunda ilustração).*

M.: *Aí tinha um boi muito brabo aí sabe o que ele fez?*

P.: *Sei não.*

M.: *Ele pegou foi fazê a comida, foi arrancá o feijão e torou a gaia e levou uma queda e um dia um cachorro bem feio tava na casa da minha avó e eu num gostei dele mais não, ele fez grrrrr (imita um grunhido) pra mim.*

P.: *O que aconteceu?*

M.: *Aí aconteceu o porquinho estava durminu e tinha que ir pra escola, aí ele não queria ir pra escola, aí tinha o lobo, aí o lobo tava querendo pegá a Chapeuzinho Vermeia, aí estava tudo na aula, aí veio o lobo e a mamãe não deixou ele pegá. Fim!*

Notamos nessa cena que, não estranhando o que escreveu, a menina realiza sua leitura com base nas ilustrações ao tempo em que inclui episódios que não aparecem nas figuras, levando-nos a supor que os efeitos de sentido atribuídos por ela decorrem “do imaginário textual próprio de um sujeito, e que escapa a outro leitor” (BOSCO, 2009, p. 199). Dito de outra maneira, a leitura realizada por M. de seus traçados parece resultar tanto do que advém de práticas de escrita e leitura proporcionadas pelo outro (adulto) quanto do que lhes escapa, quando a criança se distancia do que está posto nas imagens e inclui em sua leitura eventos que parecem estar relacionados a dados de realidade.

Desse modo, entendemos que no mesmo episódio de leitura a menina desliza da primeira posição, quando o polo dominante é o outro, para a posição marcada pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala ou, neste caso, com sua própria escrita e leitura. Convém realçar que ao substituir episódios representados nas ilustrações por outros acontecimentos, podemos pensar que esse deslizamento de cenas está relacionado a um funcionamento de caráter inconsciente.

Tal pressuposto tem como fundamento a observação de Freud a respeito do trabalho de interpretação dos sonhos em que o sonho apresenta, conforme o autor, um estado de coisas tal como o sonhador poderia desejar, constituindo-se, então, como “uma realização de desejo” (FREUD, 2012 [1900], p. 140). Esse desejo, de acordo com Freud, corresponde a um vazio, uma falta, cuja realização é determinada por um objeto não concreto, que subsiste na ordem do simbólico e que, por consequência, passa para o plano da linguagem. Assim, supomos que quando a criança lê/interpreta sua escrita, a leitura que ela faz pode ser entendida como significantes que evidenciam “algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade” (LACAN, 2008 [1964], p. 32), ou seja, significantes que apontam para alguma outra coisa que quer se realizar, que é da ordem do inconsciente.

Diante desse pressuposto, podemos observar quando a menina faz a leitura da primeira e da segunda cena, e diz que “o lobo faz assim grrr tentando assustar eles e a mamãe num deixou”, que a representação da professora foi substituída pelo termo “mamãe”. Assim, é possível que o deslocamento de uma figura para outra tenha resultado da associação entre o que a mãe e a professora representam para M., provavelmente, carinho e proteção, uma vez que em sua leitura a figura contida na atividade que está diante da turma, na sala de aula, não permite que o lobo assuste os demais.

Seguindo a leitura das ilustrações 5 e 6, M. atenta para a figura da vaca considerando “um boi muito brabo” que foi fazer a comida. Ao atribuir esse sentido à sua leitura, observamos o afastamento do enredo apresentado à turma antes da atividade de escrita e, por conseguinte, a substituição dos significantes da narrativa por situações de realidade vivenciadas pela menina, o que nos remete à afirmação de Borges de que a “produção de cada criança é singular. Cada uma dispõe de significantes [...] que advêm de sua relação com o Outro” (BORGES, 2006, p. 152, grifos da autora), inclusive quando a criança, que ainda não lê de acordo com o previsto pela língua normatizada, simula uma leitura de sua escrita.

No caso de M., os significantes apresentados em sua leitura podem ter relação com os episódios vividos por ela durante suas visitas à casa dos avós paternos, que residiam na zona rural. Isso porque ao considerar a representação da vaca como um “boi brabo”, que foi arrancar feijão e caiu depois de quebrar um galho, é possível que a menina tenha associado o cenário e as personagens ilustradas nas figuras 5 e 6 aos animais e à fazenda dos avós, sinalizando, dessa maneira, uma substituição por analogia.

Importa notar também que embora o texto da narrativa, assim como as imagens do livro, não faça referência a figura de cachorro, na leitura da cena M. cita “um cachorro bem feio” que estava na casa da avó e do qual ela não gosta mais. Ao fazer alusão a esse episódio, podemos compreender que as cenas impressas na atividade ajudaram no deslizamento de significantes que resultou na inserção de mais um personagem na leitura realizada pela menina. Nesse entendimento, é possível que a imitação do grunhido do lobo, bem como a semelhança que há entre o desenho do lobo e a imagem mnêmica que a menina tem do cachorro tenham ajudado nesse deslizamento, permitindo a manutenção dos dois significantes.

Quando questionada a respeito do que havia acontecido com o cachorro da casa da avó, M. compreendeu que a pergunta estava relacionada à leitura de seu texto e, então, deu continuidade à leitura não levando em conta a indagação da pesquisadora (P.).

Apontando para os traços registrados abaixo da imagem 3, a menina inicia a leitura citando o porquinho que deveria ir à escola, mas não queria. Em seguida, aponta para as imagens 1 e 2, já lidas, e diz que o lobo queria pegar Chapeuzinho Vermelho e, quando todos estavam na aula, o lobo apareceu, mas a mãe o impediu de pegar o porquinho. Ao interpretar as cenas escritas dessa maneira, podemos supor que a referência de M. ao porquinho que não queria ir à escola pode estar associada à sua própria experiência no início do ano letivo, quando, durante o período de adaptação, M. se mostrava um pouco resistente a permanecer na Escola. Com isso, é possível que a experiência escolar inicial de M. tenha se tornado manifesta na leitura dessas ilustrações, o que nos envia à teoria psicanalítica quando essa se refere ao inconsciente como um sistema cujo conteúdo, regulado pela censura, pode escapar por meio da linguagem.

Na leitura, M. cita a personagem do conto “Chapeuzinho Vermelho”, que não é citada na narrativa apresentada à turma no dia em que essa cena de escrita e leitura foi realizada. No entanto, é possível que o surgimento dessa personagem na leitura empreendida pela menina esteja relacionado ao efeito do outro-discurso dos textos lidos em sala de aula, o que pode ter possibilitado o deslocamento desse personagem de outra cena para essa, além de haver um elemento comum às duas narrativas que é o lobo. Desse modo, ao ler em seu texto que o “lobo tava querendo pegá a Chapeuzinho Vermeia”, é possível compreender que M. deslocou, por associação, um evento de outro enredo para o seu, ou melhor, a figura do lobo, na atividade de escrita, possibilitou a menina deslizar para outro significante de um outro discurso narrativo.

Cumpramos realçar que, ao finalizar a leitura, a menina mais uma vez interpreta a ilustração da professora como sendo a mãe que protege os demais da ação do lobo. Contudo, é interessante reparar, no desfecho da leitura, a menção de que “estava tudo na aula”, ou seja, de algum modo ela reconhece que a situação e o ambiente representados estão relacionados a significantes do campo escolar, apesar disso, substitui em sua leitura um significante por outro, provavelmente, pela similaridade entre o que a mãe e a professora representam para a criança, como dito anteriormente, carinho e proteção.

Desse modo, tendo em vista a leitura que M. faz de sua escrita, compreendemos que a criança, em aquisição da linguagem escrita, quando solicitada a ler sua produção, realizará essa atividade a partir de uma cadeia de significantes, que se estabelece entre o que vem da materialidade dos textos oferecidos pelo outro e dos dados de realidade experienciados por ela. Nessa ordem, a leitura empreendida pela criança coloca em destaque “uma rede simbólica que excede à língua normatizada” (BOSCO, 2009, p. 198), uma vez que a leitura que a

criança faz de sua escrita, conforme a autora (2005, p. 48), “não passa, necessariamente, pela fonetização”.

A segunda cena de escrita e leitura foi protagonizada por B., um menino de quatro anos que estava no Nível II do Ensino Infantil. Após a leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho” distribuímos uma Atividade de Produção Textual para que as crianças da turma escrevessem e lessem a narrativa. Vejamos:

Figura 2 – Escrita “Chapeuzinho Vermelho”



Texto 2 – Escrito em 12/04/2018.

Fonte: Dado coletado pela autora.

Podemos notar nessa produção a grafia de algumas letras alfabéticas como “A”, “B”, “F”, “I”, “M”, “N”, “O”, “P” (convencional e espelhada), “R”, “T” e, também, o número

quatro espelhado, organizadas em blocos que variam de uma até sete letras. Solicitado a ler sua produção, B. fez a seguinte leitura:

B.: *Chapeuzinho tava tazendo a cesta pala a vó e o urso estava dando tchau. A vó estava em casa e o lobo quelia cumê. O lobo cumeu a vó e o Chapeuzinho pensou que num ela a vó. E aí o lobo correu na janela. E aí eles ficalam feliz pala sempe.*

Observando essa leitura, percebemos que B. se limitou a descrever as cenas apresentadas na atividade, o que indica o retorno do que é dito pelo outro e ouvido pela criança nas situações de leitura e escrita de textos, em sala de aula, isto é, assinala a presença da criança na primeira posição cujo polo dominante é o outro. Diante dessa compreensão e com fundamento em Lemos (2002), presumimos que o que se apresenta na escrita e na leitura desse sujeito é a escuta da criança à leitura do outro.

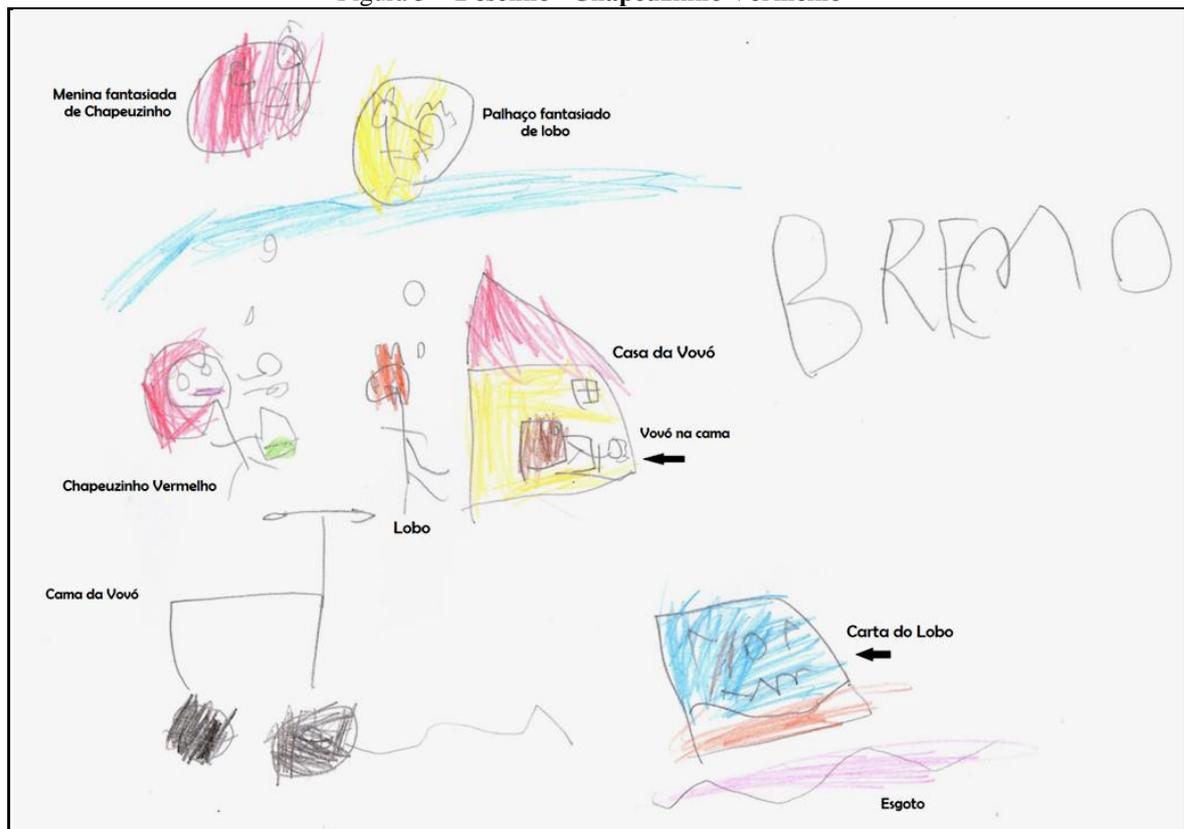
No entanto, quando a criança escreve as letras seguindo um encadeamento linear, arranjadas em blocos dispostos em paralelos, além da presença de letras que compõem seu nome (“B”, “N”, “O” e “R”) e, ainda, quando simula uma leitura desse texto (mesmo que essa leitura esteja limitada à descrição das imagens), reconhecemos nessas ações o funcionamento da língua, isto é, a presença da criança na segunda posição. Isso porque os blocos escritos com as letras do nome, conforme Bosco (2009), permite que a criança se reconheça e seja reconhecida no que escreve.

Cabe dizer que ao finalizar essa atividade, B. nos solicitou uma folha em branco e fez o seguinte desenho:





Figura 3 – Desenho “Chapeuzinho Vermelho”



Texto 3 – Escrito em 12/04/2018.
Fonte: Dado coletado pela autora.

Durante a realização do desenho, B. manteve-se bastante concentrado e em silêncio. Concluído o trabalho, ele disse que seu desenho se tratava da história “certa” de “Chapeuzinho Vermelho”, pois a atividade que ele havia recebido anteriormente por apresentar cenas em que há a ilustração de um urso, em seu entendimento, estava “errada” já que de acordo com B. “quem salva a Chapeuzinho e a vovó é o caçadô e não tem nenhum urso”. Ao fazer essa declaração, entendemos que a breve leitura que o menino fez de sua produção pode estar relacionada ao conteúdo ilustrado na atividade.

Desse modo, ao decidir desenhar a cena da narrativa, B. nos envia ao que Freud disse em seu texto “Escritores Criativos e Devaneios” (1969 [1907]) a respeito da atividade imaginativa da criança. Isso porque, como um escritor criativo, a criança desenha/escreve e cria uma história para seu registro, ou melhor, “cria um mundo de fantasia [...], no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade” (FREUD, 1969 [1907], p. 150). Diante disso, entendemos que uma determinada situação de escrita e leitura poderá evocar no escritor criativo, conforme Freud (1969 [1907], p. 156), a “lembrança de uma experiência anterior [...], da qual se origina então um desejo que encontra realização na obra criativa”, como acontece com B. que diante de

atividades de escrita já elaboradas mostrava bastante desinteresse, mas diante da folha em branco parecia entusiasmado. Essa reação, ante os dois tipos de atividades, leva-nos a entender que o papel em branco, para o menino, representava o espaço em que ele podia exteriorizar seu desejo e registrá-lo como uma atividade imaginativa.

Nesse sentido, concordamos com Pommier (2011) que os desenhos podem ser compreendidos como “suporte de histórias que a criança conta de si” (POMMIER, 2011, p. 18), o que pode ser observado na leitura/interpretação que B. faz de seu desenho. Vejamos:

B.: *O lobo qui qui qué entá na casa. E agola ele tá dento da casa e a vovó tá na cama. A Chapeuzinho está chegando e está com uma cesta com bulacha e refigelante. Ela viu o lobo e ela falou (aponta para os balões que indicam diálogo) e o lobo tava pensando pá cumé a vó. Essa aqui é a casta e ela voou, a casta e falou nu esgotu e ela tá molhada.*

P.: *Uma carta?*

B.: *Sim. Uma casta do lobo. Ele mandou a casta pala a Chapeuzinho Vesmelho então caiu no esgoto e ficou molhada.*

P.: *E o que ele escreveu na carta?*

B.: *Que ele queria vê o cisco. Eu queria vê mas só que meu pai não deixa pusque está a noite. O cisco começa na noite e tem um palhaço fantiado de lobo e a menina fantiada de Chapeuzinho Vesmelho. Fim!*

Podemos ver, nessa apresentação, que B. não se distancia dos significantes da narrativa tradicionalmente conhecida, pois quando diz que Chapeuzinho está indo visitar sua avó e que há um lobo que quer entrar na casa dessa última para comê-la, fica evidente o efeito da leitura do outro, a que B. teve acesso em sala de aula. Por outro lado, quando o menino diz que na cesta que Chapeuzinho levava havia “bulacha e refigelante”, podemos decifrar como sendo algo da realidade que desliza para sua narrativa. Isso porque, durante nossa inserção na sala dessa criança, observamos que esses dois itens faziam parte, diariamente, de seu lanche escolar. Desse modo, dados de realidade tornaram-se manifestos na interpretação que o menino fez de seu desenho.

Já quando B. faz referência a uma carta escrita pelo Lobo para Chapeuzinho, observamos que novos significantes entram em relação com a narrativa do menino. Em outras palavras, B. inclui em seu desenho um elemento (a carta) que não faz parte da história, conforme a conhecemos, e considera como sendo o remetente e o destinatário os dois principais personagens do conto: o Lobo e a Chapeuzinho Vermelho, respectivamente, o que

nos faz pensar acerca da variedade de textos que B. sabe que existe, mesmo que ainda não consiga escrevê-los de acordo com o previsto pela escrita constituída.

Diante disso, a referência feita pelo menino à carta reporta-nos ao que Freud disse a respeito de uma experiência do presente despertar no escritor uma lembrança anterior, cujo desejo pode se realizar por meio da obra criativa. Isso em razão de que, quando questionado sobre o conteúdo da carta, B. diz que se tratava do desejo do lobo de ir ao circo, logo em seguida ele diz que também gostaria de ir, mas o pai não deixava. Em vista disso, podemos pensar que o desenho, como obra criativa, corresponde à realização de um desejo de B., especialmente, quando ele faz alusão ao circo e diz que os desenhos inscritos na parte superior da folha representam um palhaço fantasiado de lobo e uma menina fantasiada de Chapeuzinho.

Dizendo isso, B. associa elementos da realidade (circo montado na cidade) a elementos da atividade proposta em sala de aula, isto é, elementos da realidade como circo, palhaço e criança são deslocados para as ilustrações manifestas no desenho do menino, o que nos remete à terceira posição, quando na fala “comparecem pausas, reformulações, correções convocadas ou não pela reação direta ou indireta do interlocutor” (LEMOS, 2002, p. 61), no caso da leitura entendemos que a criança está nessa posição quando ela insere em sua leitura cenas e elementos de seu cotidiano.

Assim, o registro que se faz sobre a folha em branco, seja desenho ou letra alfabética, bem como o dizer da criança a respeito desses registros, pode ser entendido como traços de experiências anteriores que foram recalçados e que podem se tornar conscientes pela escrita e pela leitura que se faz dessa escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste trabalho procuraram, a partir do diálogo entre o interacionismo em aquisição de linguagem e da psicanálise Freud lacaniana, analisar a escrita e a leitura de crianças em aquisição da linguagem escrita.

No que diz respeito à escrita, apesar das crianças deste estudo ainda não escreverem de acordo com o previsto pela escrita propriamente dita, observamos que essa escrita inicial, para a criança, tem valor de textos da língua constituída, o que podemos entender como um movimento que aponta para a compreensão da criança sobre o funcionamento da língua.

No que se refere à leitura, podemos dizer com base em Bosco (2009) que, mesmo não sendo uma leitura que se realiza de acordo com o esperado, a criança lê e atribui sentido ao

que escreve. Com isso, um modo particular de ler, que “não se pauta somente na evidência gráfica para se constituir” (BOSCO, 2009, p. 197), revela “um hiato entre o que é lido e o que está escrito” (p. 197). É nesse sentido que, em nosso entendimento, a leitura feita pela criança de sua produção escrita indica um saber sobre essa escrita e um saber sobre essa leitura. Isso porque as crianças consideram suas produções como textos e realizam a leitura dessas produções tomando como referência as ilustrações impressas nas atividades, além de incluírem nessa leitura cenas que parecem ter relação com dados de realidade.

Diante disso, compreendemos que, na fase inicial de aquisição da linguagem escrita, solicitada a ler o que escreveu, a criança lê a partir de uma cadeia de significantes, relacionada ao efeito do outro-discurso dos textos lidos em sala de aula e dos dados de realidade experienciados por ela, o que nos leva a acreditar no deslizamento de posições da criança na estrutura.

Desse modo, podemos dizer que tentar desvendar o que há por trás da escrita nascente e, principalmente, da leitura dessa escrita pela criança, consentiu-nos dar escuta ao efeito de sentido que a criança atribui à sua escrita quando lê, colocando a voz, ou melhor, a sensação motora do som, quando ecoa e ressoa no corpo, observadas nas repetições, nas mudanças de timbre, dentre outras manifestações, como o que “está no cruzamento do som e do sentido” (PORGE, 2014, p. 95) e vem nomear a ausência daquilo que não está escrito no papel e que advém do inconsciente, além de possibilitar o entendimento da mudança de posição da criança de sujeito não-escrevente para escrevente e não-leitor para leitor.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005.

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

BOSCO, Z. R. *A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita*. São Paulo: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

BOSCO, Z. R. *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

BURGARELLI, C. G. *Escrita e corpo pulsional*. 2003. 126f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2003.

CARVALHO, G. M. M. *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem*. 1995. 161f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1995.

CARVALHO, G. M. M. O investigador e a teoria: uma questão no campo da aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 283-289, jul./set. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12618/9907>. Acesso em: 05/04/2018.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREUD, S. [1907] Escritores Criativos e Devaneios. In: _____. *Edição Standard Brasileira de obras completas de Sigmund Freud*. v. IX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969. p. 149-158.

FREUD, S. [1900] *A interpretação dos sonhos*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LACAN, J. [1964] *O Seminário*, livro 11. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 8-18.

LEMOS, C. T. G. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, p. 41-69, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>. Acesso em: 10/06/2018.

MOTA, S. B. V. *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. 1995. 268f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

POMMIER, G. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 17-31.

PORGE, E. *Voz do eco*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

YIN, R. K. *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. 2.ed. São Paulo: Artmed, 2001.

