

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fabiana Regiani da Costa

**Frente o lápis e o papel: uma discussão sobre a instituição da
posição leitor**

MESTRADO EM LÍNGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fabiana Regiani da Costa

**Frente o lápis e o papel: uma discussão sobre a instituição da
posição leitor**

MESTRADO EM LÍNGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

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

SÃO PAULO

2012

COSTA, Fabiana Regiani da

Frente o lápis e o papel: uma discussão sobre a instituição da posição leitor / Fabiana Regiani da Costa – São Paulo, 2012.

128 p.: il.

Referências

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Dissertação orientada por Maria Francisca Lier-DeVitto

1. Leitura. 2. Atraso de leitura. 3. Aquisição de linguagem escrita.

I. Título

CDD – 418

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

Assinatura: _____

Local: _____

Comissão Julgadora

Dedico esta dissertação à minha linha de pesquisa e à Clínica de Linguagem e, espero, poder contribuir com esta apresentação para as discussões e reflexões do grupo.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Maria Francisca Lier-Devitto, pelas orientações cautelosas e pelas discussões enriquecedoras ao longo da elaboração deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Lourdes Andrade e à Mestre Juliana Ferreiro Marcolino, pelas pontuações e indicações para os encaminhamentos das discussões deste trabalho no Exame de Qualificação.

À Dr^a Melissa Catrini, pelas orientações e sugestões enriquecedoras sobre minha pesquisa.

À minha amiga Paula Teixeira Dias, um agradecimento especial, por sua amizade, parceria, conquistas e descobertas ao longo deste processo de Mestrado.

À minha amiga Ana Elisa de Belotti e Nogueira Baptista, por seus conselhos e pelo acolhimento nos momentos difíceis.

À Prof^a Dr^a Lucia Arantes e às pesquisadoras da Linha de Pesquisa pela disponibilidade em discutir e propor caminhos para esta pesquisa.

Aos meus pais, Manoel e Silvia, pela força durante o processo de escrita, pela crença que tiveram em mim durante toda a minha vida, pelo carinho nos momentos difíceis, pelo incentivo nos períodos críticos e por existirem na minha vida.

Ao meu marido, Alexandre Minghini, companheiro de todas as horas, pela disponibilidade ao longo deste processo, pelos gestos de carinho e compreensão, pela parceria e pelo incentivo de sempre.

Às minhas irmãs Clariana e Bruna, parceiras de todas as horas, pela torcida e compreensão nos meus momentos de ausência, pela contribuição maciça para a finalização deste trabalho. A minha irmã Carla que, mesmo a distância, está sempre torcendo por mim. Ao meu sobrinho ou sobrinha que está para chegar, por alegrar este momento final de escrita da dissertação.

Ao meu avô Felício e minha tia Adriana, pelo carinho e cuidado que sempre tiveram comigo.

Aos familiares e amigos que sustentaram, pacientemente, minha distância durante os anos de Mestrado.

Aos amigos Ana Carolina Lima Dias e André May, pela parceria ao longo deste processo, pelas discussões intensas e pelos momentos de descontração.

À minha mestra, Monica Petit Madrid, por ser exemplo de conduta e profissionalismo em minha vida, pela disponibilidade incessante para discussões e reflexões, pela amizade e companheirismo.

À minha parceira de trabalho, Cibele Siqueira, por sua ajuda e prontidão nos encaminhamentos profissionais, mas, principalmente, por sua torcida e cuidado comigo durante todo o processo de pesquisa.

AO CNPQ, pela bolsa de pesquisa que viabilizou a realização desta dissertação.

RESUMO

Nesta dissertação, levanto e discuto questões relativas à relação criança-texto – em especial problemas que emergem de efeitos que se manifestam no processo de instituição do sujeito-leitor de uma língua (no caso, do português brasileiro). Parto de situações em que há resistência à configuração de tal posição. Refiro-me a processos que apontam para um fracasso no estabelecimento de uma relação efetiva e produtiva com o texto. Algumas crianças chegam à clínica fonoaudiológica porque a relação criança-texto (escrita e/ou leitura) é considerada “patológica”. Privilegio, portanto, *impasses* atestados e vividos ao longo de minhas experiências clínica e educacional. Entendo que focalizar percursos difíceis de alfabetização, em que devem se articular as posições da criança como escrevente e leitora, pode representar uma contribuição ao entendimento de fatores que participam dos fracassos escolares e, por extensão, também de processos bem sucedidos. É, sem dúvida, enigmático o fato de que crianças fiquem fixadas numa posição complicada (e complexa!) frente ao texto escrito e que não acedam a uma condição de “leitor” (seja de textos de outros, seja de própria autoria). A discussão foi guiada por alguns questionamentos: Qual a relação entre o ato de escrever e de ler? Pode-se dizer que uma criança escreva, mas não leia? Ainda: Pode-se afirmar que ela leia, mas não escreva? Ao lado dessas questões, o problema clínico, relacionado ao modo como o fonoaudiólogo recolhe a queixa e a demanda da Escola, quando crianças são encaminhadas para a clínica. Este trabalho posiciona-se de forma adversa à complementaridade entre as instâncias educacional e clínica, dando, assim, lugar privilegiado para o diagnóstico. A direção argumentativa, que orienta este trabalho, decorre de teorização desenvolvida no Grupo e Pesquisa CNPq *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*, do LAEL-PUCSP, que é liderado por Maria Francisca Lier-DeVitto. Esta linha de reflexão tem laços teóricos com o Interacionismo em Aquisição da Linguagem (De LEMOS - 1992), com o estruturalismo europeu e com a Psicanálise. Os desdobramentos teóricos específicos sobre falas e escritas sintomáticas estão no foco das discussões do acima referido Grupo de Pesquisa, a que estou filiada.

Palavras-chave: Leitura, Atraso de Leitura, Aquisição de linguagem escrita

ABSTRACT

This study raises questions and discusses issues related to the relationship child - text – particularly, problems that arise during the process concerning the learning of writing and reading. Some children face special difficulties which may block the above mentioned process, i.e., they may delay and/or fail in establishing an effective and productive relation with writing and reading. Those students are usually sent to the speech-therapy clinic because their production is considered pathological. This study starts from and focuses the difficult paths some children experience in reading and endeavors to contribute to the understanding of the intriguing aspects that lead to school failure and that shed light on successful outcomes. Those children become fixed in an awkward position face-to-face with written texts – they do not achieve the expected condition of “a reader”. The discussion was guided by some questions: What is the connection between the act of writing and that of reading? Could it be said that a child writes but does not read - or that s/he reads but does not write? This study also raises some clinical questions and discusses the decisive value of the diagnostic (language evaluation) as the very means to block the tendency to approximate in a naïve way educational evaluation and the clinical one. The theoretical basis that guides the discussion and analysis here presented is that developed in the CNPq Research Group: *Acquisition, pathology and language clinic*, which was established and supervised by Maria Francisca Lier-DeVitto at LAEL-PUCSP. This trend of investigation is also developed at Derdic-PUCSP, by researchers from the same Group. The theoretical trend known as *Interactionism in Language Acquisition* (De Lemos - 1992), the European Structuralism in Linguistics and Psychoanalysis stand as fundamental theoretical realms.

Keywords: reading, read delay, acquisition of written language

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 1: Comportamentalismo X Cognitivismo.....	27
Tabela 2: Etapas da Aquisição da Leitura.....	44

FIGURAS

Figura 1: Rãimora 1.....	73
Figura 2: Rãimora 2.....	73
Figura 3: Avaliação Amanda 1.....	83
Figura 4: Avaliação Amanda 2.....	84
Figura 5: Avaliação Amanda 3.....	84
Figura 6: Avaliação Amanda 4.....	84
Figura 7: Avaliação Amanda 5.....	86
Figura 8: Atendimento Amanda 1.....	95
Figura 9: Atendimento Amanda 2.....	98
Figura 10: Atendimento Amanda 3.....	99
Figura 11: Atendimento Amanda 4.....	101
Figura 12: Atendimento Amanda 5.....	103
Figura 13: Atendimento Amanda 6.....	104
Figura 14: Atendimento Amanda 7.....	106
Figura 15: Atendimento Amanda 8.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – UM TRABALHO INOVADOR: FERREIRO E TEBEROSKY.....	19
1.1 As etapas do processo de aquisição de leitura na proposta Psicogenética.....	28
1.1.1 As primeiras hipóteses das crianças sobre a escrita.....	28
1.1.2 O reconhecimento das letras.....	29
1.1.2.1 Distinção entre letras e números	29
1.1.2.2 Distinção entre letras e sinais de pontuação	31
1.1.2.3 Distinção entre as letras.....	31
1.1.3 Orientação especial na leitura.....	32
1.1.4 Entre o desenho e a letra: olhar e ler	33
1.1.5 Ler as letras: a silabação	34
1.1.6 As crianças e o texto	39
1.1.7 Atos de leitura	42
1.2 Considerações	47
CAPÍTULO 2 – SÔNIA BORGES: OUTRA VISÃO SOBRE A ESCRITA.....	51
2.1 Outra interpretação dos passos e impasses na relação criança- escrita.....	62
2.2 “Ler não é falar”	69
CAPÍTULO 3 – O ATENDIMENTO DE AMANDA.....	75
3.1 Sobre as entrevistas com os pais.....	75
3.2 A avaliação de linguagem de Amanda.....	80
3.2.1 Reunião na Escola	89
3.3 A devolutiva e o início do tratamento.....	90
3.3.1 Terapia fonoaudiológica sob efeito da Clínica de Linguagem.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
ANEXO 1 - PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 228/2011.....	128

1. INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, procuro encaminhar algumas reflexões sobre tensões vividas por alunos quando eles dão os primeiros passos no processo da alfabetização, processo, este, que envolve a *leitura* – uma faceta pouco privilegiada nos trabalhos sobre o tema. Meu foco está dirigido para questões relativas à instituição da *posição leitor*. Parto da experiência clínica com crianças que “derrapam” ou mesmo “estancam” quando convocadas a ser leitoras de sua língua – não podem assumir ou sustentar uma *posição de leitor*.

Este estudo foi, portanto, motivado por inquietações que tiveram como fonte embaraços de crianças que, muito frequentemente, são encaminhadas para a clínica fonoaudiológica, por terem “problemas de leitura”, muito embora, do ponto de vista do professor, suas escritas pudessem ser consideradas adequadas para o tempo de escolaridade em que se encontravam. Crianças que, segundo a Escola, podiam até produzir textos relativamente organizados e/ou esperados para cada momento de seu percurso na escrita, mas que não apresentam desempenho compatível na leitura.

Parece-me conveniente levantar uma questão relativa à existência, nesses casos, de uma *assimetria intrigante* entre as habilidades/modalidades de leitura e de escrita. Ela importa porque indica que há diferenças de posição entre o sujeito que escreve e o sujeito que lê - o que justifica o objetivo desta dissertação que busca discutir as diferentes posições assumidas pela criança em seu percurso de alfabetização, priorizando a posição leitor. Importa, também, porque levanta um problema clínico relacionado ao modo como é recolhida a demanda da escola. Poderia um clínico, pergunto, fazer complemento a essa demanda? Por exemplo, poderia ele afirmar que “crianças escrevem bem”, mas são “más leitoras”? Poderia essa relação assimétrica ser considerada patológica?

O encontro clínico com essas crianças que, por motivos que convêm investigar, titubeiam ou desistem da leitura quando solicitadas a realizar esta tarefa - revela, a meu ver, *uma posição conflituosa* frente ao texto escrito. Considero, também, ser o processo de aquisição da leitura não-linear, mas perpassado por transformações e impasses subjetivos. Assumindo que crianças escrevem (independente da qualidade

da escrita que apareça) e que, de alguma maneira, em tal situação elas assumem “posição de leitor” (*escrever envolve o ato de ler*), pergunto: qual a relação entre esses dois atos? Como entender que uma criança possa escrever, mas não ler? Ou, ainda, possa ler, mas não escrever?

Sabemos que, no âmbito da Educação, tropeços e resistências de crianças, no que se concebe como ‘aprendizagem da língua materna’, preocupam e desafiam professores. Os esforços pedagógicos concentram-se, comumente, na busca de métodos mais adequados (Souza, 2008; Pires, 2011) que, espera-se, possam facilitar o encontro do aprendiz com a escrita e a leitura. Quando os esforços da Escola mostram-se infrutíferos com certas crianças, elas são direcionadas para atendimentos individualizados, numa ordem de encaminhamentos que costuma seguir uma sequência que se inicia pelo professor particular, passa pelo psicopedagogo e, nos casos mais persistentes, chega ao fonoaudiólogo, ao psicólogo ou ao psicanalista (Leite, 2000). Há situações, portanto, que convocam o olhar da clínica.

Em minha experiência como fonoaudióloga clínica e educacional, tenho recebido queixas recorrentes relativas a crianças com “um estranho desempenho de leitura” no processo inicial da alfabetização. “Estranho” porque, como disse, é incompatível com um desempenho melhor na escrita. Tal assimetria entre desempenhos é fator de preocupação para professores, pais e profissionais, que o consideram prejudicial para o letramento e para o desenvolvimento escolar mais geral da criança. Note-se que queixas semelhantes, com demandas parecidas, partem de espaços diferentes: casa, Escola e Clínicas.

Na escola e na clínica fonoaudiológica, é praticamente consenso que o desempenho escolar da criança seja dependente da boa condição de funcionamento de seus aparatos perceptual e cognitivo (LIER-DeVITTO, 2000, 2006; ANDRADE, 2003, 2006). Eles devem estar íntegros e com funcionamento harmonioso para que o processo da alfabetização não seja afetado de forma negativa. Contudo, a criança que chega à clínica, encaminhada pela Escola por mau desempenho na leitura ou na escrita, muito raramente apresenta distúrbios perceptuais e/ou cognitivo. Sua dificuldade pode ser localizada em outro lugar, que não pode ser vislumbrado por uma clínica que articule a demanda da escola (ou dos pais) à sua avaliação (ou

método). Faço referência, aqui, a uma clínica que não possa refletir sobre os *impasses da relação criança-escrita-leitura* e que se contente em remeter o problema a um “defeito” na criança, apagando, assim, o enigma de uma situação complexa.

Podemos, a partir destas considerações, interrogar a clínica fonoaudiológica sobre sua relação com a demanda escolar. Se a Escola encaminha um aluno para a clínica é porque o problema, que ele apresenta, ultrapassa os limites de sua competência para abordá-lo. Esses limites são pontos de emergência de enigmas que deveriam suspender, para um clínico, a “avaliação escolar” para que o fonoaudiólogo possa recolher a queixa, que acompanha o encaminhamento, como interrogação. Sem essa tomada de posição, instala-se uma situação complementar em que a escuta clínica fica obturada para o que ocorre na relação criança-leitura-escrita.

Tomo, portanto, posição como ponto de partida fundamental para este trabalho que discute questões referentes:

(1) aos efeitos da assunção de uma concepção percepto-cognitivista para o descompasso entre as habilidades de leitura e escrita;

(2) às condições teóricas requeridas para o delineamento de diferenças entre a abordagem fonoaudiológica clássica e aquela que aqui se propõe para a abordagem de quadros de problemas de leitura;

(3) aos passos e descompassos da criança no processo de alfabetização – com foco especial na leitura;

(4) ao tipo de acolhimento, na clínica fonoaudiológica, de crianças que apresentam um descompasso entre as habilidades de ler e escrever.

Como já mencionado, nesta Introdução, parte maciça da literatura fonoaudiológica e educacional sobre a aprendizagem da leitura e escrita (alfabetização e/ou letramento) é fortemente influenciada por vertentes cognitivistas e/ou perceptualistas - elas orientam, também, abordagens clínicas para o tratamento dos Distúrbios de Leitura e Escrita. Os trabalhos fonoaudiológicos no Brasil sofrem, portanto, forte influência da Psicologia - em particular da Epistemologia Genética de

Piaget e do Sócio-Interacionismo de Vygotsky. O trabalho de Emília Ferreiro, de orientação piagetiana, é um marco na área e referência para o campo.

Emília Ferreiro, filiada ao pensamento de Piaget, discute o processo de entrada da criança na escrita por um viés inovador, que considera a criança como “o centro” do processo de construção do conhecimento. Ferreiro (1999) concebe a escrita como *sistema de representação* e sua aprendizagem como “apropriação de um novo objeto de conhecimento” (internalização). Segundo a autora, frente *percepção* de situações de desconforto, a criança levanta problemas, “constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto particularmente complexo que é a escrita” (FERREIRO, 1999, p. 12). Sua proposta fica caracterizada, assim, como cognitivista. A autora afasta-se, portanto, da visada estritamente perceptualista (comportamentalista), que trata a escrita como *código de transcrição gráfica* de unidades sonoras.

Ferreiro (1999) entende que a *invenção da escrita* foi um processo histórico de *construção de um sistema de representação* e se coloca um problema epistemológico fundamental, a saber: “qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação” (Ferreiro, 1985 p. 13). Mistério de fundo que ela pretende responder a partir da investigação da construção da escrita por crianças. A autora acredita que elas recriam a invenção da escrita e servem-se das letras como elementos de um sistema. Especificamente, para ela, “a natureza densa do signo linguístico” complexifica a escolha dos parâmetros que privilegiam a representação. Vejamos, no entendimento da autora, a concepção saussureana sustenta que o signo linguístico corresponde à união indissociável entre um significante e um significado. Ferreiro levanta as seguintes indagações: *o que realmente representa a escrita? Que diferenças há nos significados? Os significados relacionam-se à propriedades dos referentes? Há diferenças entre os significantes, ou entre os significantes em relação aos significados?*

Ferreiro, a partir desses comentários, afasta a concepção da escrita como um código de transcrição uma vez que nela, convertem-se unidades sonoras em unidades gráficas – o que coloca em primeiro plano a *percepção das modalidades visual e auditiva*. Nas palavras da autora:

...se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 1985 p. 16).

Emilia Ferreiro é crítica a concepção de “signo linguístico” (SAUSSURE, 1916), pois nesta teorização, o *funcionamento da língua* pré-existe ao sujeito. Assumir esta posição, segundo ela tem como consequência a necessidade de admitir que a escrita seria, portanto, a codificação de um sistema que pré-existe. Não é momento para comentar as afirmações de Ferreiro sobre Saussure, nem as perguntas que levante frente ao “signo linguístico”. Deixo esta discussão para momento mais oportuno desta dissertação.

Em contrapartida às ideias de Emilia Ferreiro temos o trabalho de Sonia Borges. Filiada à proposta do Interacionismo Brasileiro, de Cláudia de Lemos no campo da Aquisição da Linguagem, a autora propõe que a aquisição da linguagem seja pensada como mudança de relação criança/língua/fala (ou escrita). A autora parte de um posicionamento teórico que se recusa a admitir que a escrita seja representação do pensamento e da fala, assim, recusa a ideia de representação, que sustenta a de sujeito epistêmico (de sujeito em controle de operações mentais). Adota concepções bem diferentes sobre a linguagem, o sujeito e, conseqüentemente, sobre a relação sujeito/escrita. A linguagem (fala/escrita) é muito mais do que suas funções manifestas (representativa ou comunicativa). Fala e escrita são efeitos de um *funcionamento* (LIER-DEVITTO, 1998), a relação sujeito/objeto, tão cara aos cognitivistas, é abandonada.

Borges (2007), a partir de sua relação com a Psicanálise e com o Interacionismo, indica uma *relação triádica* que responde pelas posições da criança na estrutura e pelas mudanças na aquisição: entre a criança e o mundo, há a língua. A autora mostra que implicar o funcionamento de *la langue* (SAUSSURE, 1916) nas análises das escritas iniciais infantis permite conceber escritas não inteligíveis como textos - já que o funcionamento da língua opera nas relações entre as letras, entre blocos de letras, entre palavras. Ele produz deslocamentos inesperados que não são controlados pelo sujeito.

Apresentei sucintamente as propostas de Ferreiro & Teberosky e, também, de Borges, nos capítulos 1 e 2, respectivamente, desta dissertação. Na sequência trago o atendimento de uma menina, Amanda, encaminhada pela Escola à Clínica Fonoaudiológica por apresentar, segundo disseram a professora e a coordenadora, dificuldades na leitura (mais do que na escrita). Apresento o caso desde sua chegada à clínica: entrevistas, o processo de avaliação e movimentos do tratamento. Amanda chegou à clínica fonoaudiológica numa situação bastante conflituosa frente a textos, principalmente quando solicitada a ler. Quando falo em posição conflituosa não me refiro a um conflito cognitivo e, sim, em conflito subjetivo, já que minha discussão é instruída por teorizações advindas de uma abordagem linguística: o Interacionismo em Aquisição da Linguagem (De LEMOS, a partir de 1992).

A clínica testemunha a presença de crianças que apresentam uma aparente assimetria nos desempenhos de leitura e de escrita. O fenômeno é atestado na Escola, principalmente; trata-se de uma assimetria considerada desconcertante e intrigante a ponto de motivar encaminhamentos para clínicas. Esse estado de coisas levanta questionamentos, que norteiam este estudo: qual a relação entre o ato de escrever e de ler? como entender que uma criança possa escrever, mas não ler? ou, ainda, possa ler, mas não escrever? Perguntas que põe a céu aberto o problema clínico relacionado ao modo como é recolhida a demanda da escola pelo fonoaudiólogo. A patologia, justamente, nos apresenta quadros estranhos e que envolvem cruzamentos entre as modalidades de linguagem e que, em muitos casos, acabam por responder pela característica sintomática. “Dissimetria”, diz Catrini (2005) que decorre de outra fundamenta – aquela que há entre sujeito-escrita e sujeito-leitura.

Nas considerações finais, desta dissertação, procuro abordar mais diretamente estes questionamentos. Frente o lápis e o papel, a criança muda de posição, desliza e oscila entre modalidades de linguagem (fala/leitura/escrita), sustenta ou não seus erros e caminha pelos traçados incertos da linguagem. Ter em conta esses movimentos de alunos entre posições é, na clínica, privilegiar aquilo que, na maioria das vezes, é desconsiderado pelos protagonistas do processo de alfabetização, de letramento.

CAPÍTULO 1 - UM TRABALHO INOVADOR: FERREIRO E TEBEROSKY

Iniciaremos as discussões teóricas desta dissertação com Emília Ferreiro & Teberosky (1999), referência obrigatória num estudo sobre leitura/escrita tendo em vista o impacto da novidade do pensamento introduzido a respeito da psicogênese da escrita e da leitura. Na esfera da Educação, a interpretação que oferecem do processo de alfabetização foi considerada revolucionária. De fato, na década de 80, Ferreiro & Teberosky foram referências incontornáveis para todos aqueles que, de alguma forma, estavam voltados para as questões ligadas à trajetória da criança na escrita. Muito embora seu trabalho tenha sido recebido como “um novo método”, Ferreiro & Teberosky sempre afirmaram nunca terem visado ao delineamento de *práticas pedagógicas*. Seu interesse e empenho estiveram voltados para o entendimento do processo de aprendizagem da escrita. Na verdade, segundo as autoras, quando a criança inicia este processo na escola, ela já tem algumas hipóteses sobre a escrita que é, afinal, um “objeto social”.

Emília Ferreiro “fez escola” – sua proposta sobre a relação criança-escrita ganhou reconhecimento amplo nos campos da Educação e da Fonoaudiologia. A área de aquisição da linguagem não foi, igualmente, indiferente às suas colocações. Sua primeira publicação, em 1984, foi uma coautoria com Ana Teberosky. O livro, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* recebeu, em português, o título de *Psicogênese da língua escrita*. Logo na introdução, as autoras anunciam o objetivo de suas pesquisas:

Este livro tem por objetivo **tentar uma explicação** dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever. Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, de seu conhecimento). (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.17, ênfase minha).

A ênfase, na citação acima, tem o objetivo de assinalar o que disse no parágrafo anterior: a pesquisa das autoras não esteve voltada para a elaboração de práticas pedagógicas¹. Para elas, menos do que acrescentar um novo método de ensino, mais seria inverter o raciocínio e perguntar se as causas do fracasso escolar² não estariam ligadas a um problema do sistema educacional – à concepção mais geral sobre a criança e sobre a escrita. As autoras partem de uma discussão cuja meta é distinguir a abordagem cognitivista que desenvolvem da visada comportamentalista, que identificam como “método de ensino”. Caminhemos com elas.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que, tradicionalmente, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita ficava reduzido a uma questão de método, i.e., educadores fixavam-se na busca de métodos eficazes para ensinar a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, duas visadas eram privilegiadas: **métodos sintéticos** e **métodos analíticos**. Em ambos, estratégias perceptivas estão em jogo no ato da leitura: para o método sintético, coloca-se o foco na audição e, no analítico, na visão. Os primeiros corresponderiam àqueles que partiam da apresentação, para crianças, de unidades linguísticas menores que as palavras, os segundos começam por unidades maiores (palavras e enunciados).

O *método sintético alfabético* sustenta-se na crença da correspondência direta entre oralidade e a escrita - entre unidades sonoras e unidades gráficas: “Durante muito tempo ensinou-se a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 21). Este método cai em desuso e ganha prestígio o *método sintético fonético*, que realiza uma inversão vetorial, i.e., prestigia-se a segmentação da fala. Sendo o fonema sua unidade mínima, é por ele que se deve iniciar e sustentar o processo do ensino da leitura e da escrita. Dito de outro modo: a criança

¹ As autoras oferecem uma interpretação sobre “como a criança aprende”, partindo de dados obtidos ao longo de dois anos de trabalho experimental com crianças entre 4 e 6 anos.

² De acordo com a UNESCO, na década de 70, havia 800 milhões de analfabetos no mundo e era atestado o fracasso das diversas campanhas de alfabetização. Na América Latina, onde nasceu a proposta de Ferreiro, o gritante fracasso escolar já nas séries iniciais, com alto índice de repetência e abandono escolar, era relacionado à impossibilidade das crianças aprenderem a ler e a escrever. De acordo com Weiz (1999), as causas foram procuradas em 3 pontos: a) no aluno (pré-requisitos); b) no professor (despreparado) e c) no método (inadequado). Ferreiro subverte esse raciocínio e foi nesse contexto histórico que seu trabalho tomou força.

deve atingir a capacidade de isolar e reconhecer os diferentes fonemas de sua língua para poder relacioná-los com sinais gráficos correspondentes.

Para que a adequada relação grafofônica (letras-som) ocorra, algumas condições devem ser observadas: (1) a pronúncia deve ser correta para que a adequada distinção entre fonemas seja estabelecida, evitando confusões entre sons; (2) unidades gráficas devem ser apresentadas isoladamente; (3) apresentar cada par fonema-grafema separadamente e *não* passar para o seguinte antes que uma associação grafo-fônica tenha sido fixada. Enfim, deve-se respeitar esta hierarquia, que parte da unidade menor para a maior, e ainda, graus de complexidade.

Não deixa de chamar a atenção que apesar do extremo cuidado com o controle metodológico, afirma-se que a aprendizagem da leitura e da escrita é “mecânica”. Trata-se, dizem as autoras, de “aprender a técnica para a decodificação do texto” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 21). Resumidamente, *escrever é transcrição gráfica da oralidade e ler é decodificar os sons na escrita*. Entenda-se, portanto, por *leitura mecânica* a possibilidade de decodificar a composição grafofônica de uma sequência textual (sem que o significado seja apreendido completamente). A *leitura inteligente* refere-se à compreensão e precede a *leitura expressiva* (interpretativa). O bom leitor decodifica, compreende e interpreta.

Sustenta-se, neste modelo de cunho associacionista, que quanto mais perfeita for a correspondência som-letra, mais eficaz será o método. O professor é orientado a começar por palavras em que grafias coincidam com a pronúncia. Ele deve, a rigor, seguir três princípios: “evitar confusões auditivas e/ou visuais; apresentar um fonema (...) por vez; e, finalmente, trabalhar com os casos de ortografia regular” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 22). Vale ressaltar que os casos de ortografia regular são aqueles em que não *há* coincidência entre a fala e a ortografia. Na palavra “casa”, o /s/ da grafia tem som de /z/ e pode causar confusão.

Resumindo, métodos sintéticos apoiam-se na ideia de *correspondência grafofônica* e põe ênfase na importância de *discriminações perceptivas* (auditivas e visuais) e, naturalmente, em *correspondências fonemas-grafemas*. O processo de aprendizagem da leitura assumido como resultado da capacidade do sujeito de associar respostas sonoras a estímulos gráficos - a leitura inicial é considerada

como puramente “mecânica”. Ferreiro e Teberosky assinalam problemas: consideram insatisfatória a explicação do processo de aquisição porque, segundo elas, confunde-se método de ensino com processo de aprendizagem. Além disso, o processo é assumido como descontínuo: há uma etapa mecânica que precede a etapa da compreensão. Não se explica, contudo, afirmam as autoras, como se passa de uma etapa para a outra.

Defensores do **método analítico**, pelo contrário, partiam de palavras - de unidades maiores - para ensinar a leitura e a escrita: essencial é o reconhecimento global, seja de palavras, seja de enunciados. A leitura é considerada como um *ato global e ideovisual* (e não de estabelecimento de correspondência letra-som ou vice-versa): a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual. Postula-se começar com *unidades significativas* para a criança (daí a denominação “ideovisual”): a análise dos componentes seria uma tarefa posterior.

Propostas behavioristas e/ou associacionistas, como as acima mencionadas, estão distantes do entendimento da linguagem como uma estrutura. Por essa razão é que acreditam que a aquisição/aprendizagem da linguagem corresponda a um processo cumulativo e hierárquico, i.e., a criança parte da apreensão de unidades menores (fonemas e palavras) para chegar ao enunciado e ao texto. O problema é que não explica, porém, como essas ultrapassagens ocorrem, ou melhor, como fonemas e palavras são submetidos a restrições sintáticas. O ponto essencial é: nenhum conjunto de palavras é uma linguagem se não estiver submetido a regras combinatórias de uma língua. Nisso fracassam os modelos sintético e analítico: eles não consideram regras de totalidade e nem explicam a sua aquisição.

Abordagens associacionistas/comportamentalistas apostam demais nos aspectos sensíveis da linguagem, na capacidade de imitação (parte da criança) e no poder do reforço seletivo (parte do outro). Como se sabe, estes são os pilares de propostas de aprendizagem. Contudo, o apelo a tais recursos não conduz à explicação da aquisição da linguagem, ou seja, da apreensão do que é fundamental na linguagem, de sua face não sensível, do conjunto de leis e restrições que governam uma língua. Ferreiro e Teberosky, que se opõem a esta proposta e ao modelo de aprendizagem que dela decorre, assinalam que elas incorrem, ainda, no equívoco de supor que “a aprendizagem da linguagem escrita é uma

reaprendizagem da linguagem oral” Entende-se, dizem elas, porque muitas das dificuldades da escrita foram atribuídas à fala: “falar bem” e possuir uma “boa articulação” são fundamentais nesta proposta (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 24).

As autoras acrescentam um assinalamento que é da maior importância para a proposta que desenvolvem ao afirmarem que *a criança, no processo da aprendizagem, não é passiva*, ou seja, ela “busca compreender ativamente a natureza da linguagem (...), formula hipóteses, busca regularidades, testa suas hipóteses e cria uma gramática” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 25). Elas tomam como exemplo erros comuns cometidos por crianças entre 3 e 4 anos de idade: elas regularizam os verbos irregulares (a criança diz /eu fazi/ ao invés de /eu fiz/, por exemplo). Aliás, dizem as autoras, a regularização dos verbos irregulares não poderia, em hipótese alguma, ser produto de “reforçamento seletivo”. Esse tipo de erro indica que a criança aplicou um raciocínio lógico. Sendo assim, o erro de regularização, nada tem a ver com “falta de conhecimento”, ao contrário, ele é assumido como índice de uma hipótese, construída pela criança, sobre a estrutura da linguagem:

Fatos como este, que ocorrem normalmente no desenvolvimento da linguagem na criança, testemunham um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que logo irão progressivamente se juntando, mas sim pela constituição de sistemas nos quais o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total. Por outro lado, fatos como este demonstram também que existe o que poderíamos chamar de erros construtivos, isto é, respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareciam permitir os acertos posteriores. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 25).

As autoras declaram ter sido afetadas pela teorização chomskyana, que distingue competência e desempenho – melhor, elas colocam em relevo a importância de se considerar um sujeito com capacidades cognitivas para operar sobre a fala da comunidade – aspecto negado pelos comportamentalistas.

Ferreiro e Teberosky introduzem, portanto, uma criança ativa na construção da escrita e afirmam que muito antes de entrarem na escola, elas constroem

conhecimento sobre este objeto – a escrita. Isso significa, do ponto de vista teórico, um total afastamento de teorias comportamentalistas já que a participação do outro como estimulador e reforçador é eliminada. No contato com a escrita - um “objeto” sensível, presente em todas as esferas da sociedade -, a atividade cognitiva da criança é ativada. Certamente, há que se considerar pré-requisitos orgânicos suficientemente ajustados para o exercício adequado da atividade cognitiva, sustentam as autoras (como lateralização, noção espacial suficiente, discriminação auditiva e visual adequada, coordenação viso-motora entre outras). Eles são relevantes para aprendizagem fluida da leitura e da escrita; a maturidade apropriada do organismo é fundamental para a construção de conhecimento.

Para resumir a posição teórica das autoras, fiquemos com suas próprias palavras:

Algo que temos procurado em vão [na] literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o *sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir*. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é *aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca*. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um *sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo* e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 29, ênfases minha).

Ferreiro e Teberosky introduzem um sujeito autônomo e capaz de construir conhecimento a partir das ações que realiza sobre os objetos do mundo. A escrita é um desses objetos: um objeto que experimenta ao realizar seu traçado com a mão e, ao reconhecer, pela visão, sua existência particular - muito antes de entrarem na escola, como disse acima.

Partindo da teoria piagetiana³, Ferreiro e Teberosky distinguem processos de aprendizagem de métodos de ensino – estes últimos, habitualmente referentes a

³ Na epistemologia genética de Piaget (1971), a ação humana está na origem do conhecimento. Ela tem dois polos solidários: o da *assimilação* (mecanismo de significação) e da *acomodação* (mecanismo de adaptação). O sujeito é, portanto, “ativo”: ele compara, ordena, exclui, formula e reformula hipóteses em ação interiorizada/pensamento ou em ação efetiva. Segundo Piaget, o sujeito é o próprio ponto de partida e caminha

propostas comportamentalistas, que visam ao controle de respostas. Processos de aprendizagem, diferentemente, não atribuem a estímulos a possibilidade de controlar respostas: “estímulos não atuam diretamente, são transformados pelo sistema cognitivo da assimilação”, quer dizer, “o sujeito *interpreta* o estímulo (...), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível”. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 29-30). Acrescente-se que, por isso, um estímulo nunca produzirá a mesma conduta – há diferenças individuais a serem consideradas, já que os esquemas assimiladores dificilmente estarão, em sujeitos diferentes, em condições coincidentes.

As práticas pedagógicas que decorrem de vertentes comportamentalistas e desta vertente cognitivista são compreendidas como divergentes. No primeiro caso, leitura e escrita são concebidas como “instrumentos” a serem adquiridos logo no primeiro ano da escola primária porque seriam a base para a aquisição de conhecimentos enciclopédicos. Da visada cognitivista, retira-se que leitura e escrita decorrem da construção de um pensamento lógico complexo – elas seriam “efeito” dessa conquista. Tal distinção, traçada por Ferreiro e Teberosky importa porque, segundo elas, método nenhum pode gerar conhecimento na criança – métodos podem, talvez, facilitar ou dificultar a construção do conhecimento pela criança.

Um aspecto importante e inovador da proposta de Ferreiro *et alii* é que erros são assumidos como *sinais positivos de construção de conhecimento* (como vimos acima) – são “erros construtivos”. Eles são hipóteses construídas a respeito de objetos e, segundo as autoras, nenhum conhecimento será adquirido (internalizado como conhecimento) sem antes passar por uma espécie de conflito cognitivo. Eles são parte inerente ao processo de aprendizagem, que é permeado por diversas tentativas de solução de problemas para a ação. Na epistemologia genética de Piaget (1971), teorização que sustenta as discussões das autoras, um *objeto de conhecimento* decorre da possibilidade do sujeito compreender suas propriedades e

de acordo com os efeitos de seus esquemas assimiladores disponíveis. O objeto pode ou não ser observável, dependendo do nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontra – há ações interiorizadas que operam sobre objetos internos. O erro é parte do processo de aprendizagem – eles levam o sujeito a construir conhecimento. Trata-se de processo permeado por diversas tentativas, consideradas como *erros construtivos*, que permitem avançar nas etapas cognitivas. Na epistemologia genética de Piaget, teorização que sustenta as discussões das autoras, um objeto de conhecimento decorre da possibilidade do sujeito compreender suas propriedades e leis de composição.

leis de composição. Frente a esse pilar da proposta piagetiana, Ferreiro e Teberosky declaram ser seu objetivo na elaboração da proposta da “psicogênese da escrita e da leitura”:

Identificar erros construtivos na *gênese das conceitualizações* acerca da escrita (...). Porém, conseguir fazer com que seja aceito na prática pedagógica – que tradicionalmente tem horror ao erro – (...) é uma tarefa de fôlego (...) (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 33, ênfase minha)

Sendo cognitivistas, pode-se entender porque a pesquisa das autoras visou à (1) *identificação de processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita*, (2) *compreender a natureza das hipóteses infantis* e (3) *descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui quando inicia a aprendizagem escolar* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 36-7). Tais objetivos opõem-se aos esteios das visadas associacionistas/ comportamentalistas. As autoras declaram abertamente que sua pesquisa (1) *não vê a leitura como decodificação* (mecanismo que guia a ideia de correspondência entre a oralidade e a escrita); (2) *não assume a escrita como transcrição da oralidade* e (3) *não identifica progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia*. Ferreiro e Teberosky sustentam que:

→ *ler não equivale a decodificar grafias em som e*

→ *escrever não é mera cópia (passiva), mas interpretação ativa dos modelos do adulto.*

A metodologia adotada foi a de propor situações que envolvessem aspectos conflitivos referentes à interpretação do código alfabético e às produções gráficas, que exigissem da criança um raciocínio para resolvê-las. O entrevistador desenvolvia um diálogo com a criança, visando compreender o raciocínio por ela desenvolvido. As entrevistas foram realizadas no início, no meio e no final do ano

escolar. Constatou-se que, mesmo crianças de nível social baixo e com níveis altos de repetência, entravam na escola com hipótese sobre a leitura e a escrita⁴:

Os resultados dessa investigação nos proporcionaram dois indícios: por um lado, que o processo de aprendizagem da criança caminha por vias insuspeitadas para o docente e, por outro, que inclusive crianças de classes baixas não começam do “zero” na primeira série. Aos 6 anos, a criança já passou por toda uma série de concepções sobre a escrita, cuja gênese é preciso procurar em idades mais precoces (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 40)

Em suma, alguns aspectos importantes sobre o trabalho de Ferreiro & Teberosky foram apresentados: crítica ao modelo comportamentalista e às relações grafofônicas; nova visão sobre a gênese da escrita e da leitura; implicação do sujeito na construção da aprendizagem; nova concepção sobre o “erro” nas escritas infantis e co-relação do desempenho das crianças na aprendizagem com relação ao seu nível social. Seguem no quadro abaixo as principais características que diferenciam o trabalho de Ferreiro dos demais trabalhos desenvolvidos até o momento:

Tabela 1 – Comportamentalismo X Cognitivismo

COMPORTAMENTALISMO	COGNITIVISMO
Visa práticas pedagógicas e os métodos de ensino	Não visa práticas pedagógicas e não é um método de ensino
Sujeito é considerado passivo na aprendizagem	Sujeito é ativo no processo de aprendizagem
Leitura e Escrita: instrumento	Leitura e Escrita: objeto de conhecimento

⁴ A escolha de sujeitos de nível social baixo foi justificada pelas autoras pelos altos índices de fracassos escolares nessa classe social. Ao longo das investigações, as autoras verificaram que crianças de classe baixa não entravam na escola sem saber absolutamente nada sobre a leitura e a escrita.

Aprendizagem é mecânica	Aprendizagem é construída
Pré-requisitos para a aprendizagem: capacidades perceptuais em bom funcionamento (visão e audição)	Pré-requisitos para a aprendizagem: orgânicos (lateralização, noção espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, e coordenação motora)
A criança aprende através de treinamento e reforço.	A criança aprende quando sua atividade cognitiva é acionada a partir de seu contato com o objeto
Erro- falta de conhecimento	Erro- processo de construção da escrita (conflito cognitivo)

Fonte: Autoria Própria

1.1 As etapas do processo de Aquisição de Leitura na proposta Psicogenética

Partindo das reflexões acima, apresentaremos a seguir as etapas propostas por Ferreiro & Teberosky para explicar o processo de gênese da língua escrita. Tendo em vista o tema da presente dissertação, nosso foco está dirigido para o modo como as autoras distinguem as etapas seguidas pela criança especificamente na aquisição da leitura. É importante salientar que apresentaremos sucintamente tais etapas, já que o trabalho de Ferreiro & Teberosky é bastante extenso e cauteloso em suas colocações.

1.1.1 As primeiras hipóteses das crianças sobre a escrita

Segundo Ferreiro e Teberosky, as primeiras hipóteses da criança sobre a escrita estariam relacionadas ao seguinte fato:

- crianças que ainda não sabem ler, identificam as características que um texto escrito deve possuir para que possa ser lido⁵.

Dois critérios foram destacados. As crianças afirmaram que textos escritos (1) *tinham uma quantidade grande de letras*⁶ e (2) *as letras eram diferentes entre si*.

(...) *a presença das letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido; [e a repetição] da mesma letra, tampouco [é texto para ser lido]. E isso ocorre antes que a criança seja capaz de ler adequadamente os textos apresentados (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 43).*

O *número mínimo* de letras que identificava os textos que *eram para ser lidos* foi de três caracteres – menos que isso, o texto “não poderia servir para ler”. O critério de quantidade sempre apareceu associado à possibilidade ou não de legibilidade de um texto, assim como estável foi o critério da variabilidade de caracteres – se iguais, as crianças consideravam impossível realizar a leitura.

1.1.2 O Reconhecimento das Letras

Nesta etapa, as autoras afirmam que as crianças passam por momentos específicos para distinguir as letras das demais possibilidades gráficas e, posteriormente, diferenciá-las entre si. Seguiremos com eles.

1.1.2.1 Distinção entre letras e números

A distinção entre letras e números passa por três momentos:

⁵ As pesquisadoras ofereceram às crianças diferentes cartões (com textos e garatujas) a fim de verificar os critérios que elas utilizavam para dizer se o cartão era, ou não, para ser lido.

⁶ As pesquisadoras apresentaram diferentes cartões com *letras variadas formando palavras e sílabas corretas*. A palavra mais longa tinha nove letras escritas tanto em imprensa maiúscula como em cursiva. Três cartões continham números e letras. Cada criança trabalhou em média com 15 a 20 cartões com *letras cursivas, letras imprensa maiúscula e letras com números*. As examinadoras falavam o seguinte: “*Olhe bem esses cartões e digam se todos servem para ler, ou se há alguns que não servem para ler*”. As crianças separavam os cartões que continham poucos caracteres como aqueles que não eram para ser lidos.

(1) Crianças dizem que números e letras se confundem – elas apenas diferenciam o desenho da escrita⁷.

As autoras sustentam que, de início, a maioria das crianças, embora diferenciem o desenho da escrita, indicam ambos como sendo complementares para que a leitura possa ocorrer. Levantam a hipótese de que, nessa fase, *a leitura da criança se apoia na imagem* (FERREIRO & TEBEROSKY 1999, p. 52), ou seja, a criança apela simultaneamente à imagem e ao texto para fundar um ato de leitura antes que consiga apontar somente o texto como “sendo para ler”⁸. Os números e as letras não são diferenciados pelas crianças neste momento e podem estar presentes na mesma configuração sem que ocorram “estranhamentos” por elas.

(2) Num segundo tempo, há distinção entre letras e números - letras servem para ler e os números servem para contar. Nesta etapa, embora já exista uma distinção entre números e letras, estes ainda são confundidos pelas crianças por conta de semelhanças gráficas (marcas de grafismos), assinalam as autoras - muitas crianças nomeavam como “número” o que era uma “letra”⁹.

(3) No terceiro momento surge conflito de diferenciação entre letras e números:

(...) o terceiro momento reintroduzirá o conflito, precisamente com a iniciação da escolaridade primária (se não antes). A criança descobrirá que o docente diz tanto “*quem pode ler esta palavra?*” como “*quem pode ler este número?*”. Que um número possa ser lido, apesar de que não tenha letras, constitui um problema real. Um problema que somente se resolve quando tomamos consciência de que os números estão escritos num sistema de escrita diferente do sistema alfabético utilizado para escrever palavras. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 51).

⁷ Grande parte das crianças dizem que *desenho serve para olhar e texto para ler* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.51).

⁸ Trataremos esta questão mais detalhadamente a seguir, na etapa classificada pelas autoras como “Distinção entre ler e olhar”.

⁹ Não parece relevante para esta dissertação discutir os argumentos levantados pelas autoras para o achado de que o inverso não acontecia (nomear uma letra como sendo um número). Elas concluem que a confusão entre números e letras não é conceitual, mas “cultural” - letras são utilizadas para representar números romanos como em monumentos históricos.

1.1.2.2 Distinção entre letras e sinais de pontuação

Passado a etapa de diferenciação entre letras e números, as crianças se deparam com outras marcas gráficas: os sinais de pontuação. Assim sendo, quanto à diferenciação entre letras e sinais de pontuação, Ferreiro e Teberosky propõem 5 (cinco) níveis:

- (1) Ausência de diferenciação entre letras e sinais de pontuação;
- (2) Princípio de diferenciação de determinados sinais (como *ponto final*, *dois pontos*, *hífen* e *reticências*), “por serem compostos por *pontinhos* ou por *tracinhos*” (FERREIRO, 1999, p.52);
- (3) Separação entre duas classes de sinais de pontuação: um primeiro grupo destacado por suas semelhanças gráficas com letras – como, por exemplo, o ponto de interrogação (que muitas vezes era confundido com a letras /s/) e o ponto de exclamação (confundido com a letra /i/); um segundo grupo em que as crianças conseguem dizer que não são letras, mas não os definem como sinais de pontuação (como por exemplo a reticências /.../ e a vírgula /,/);
- (4) Diferenciação nítida entre letras e sinais de pontuação;
- (5) A criança não somente distingue letras e sinais de pontuação, como faz tentativas de empregá-los, distinguindo suas funções.

1.1.2.3 Distinção entre as letras

A próxima etapa no processo de reconhecimento das letras corresponde à diferenciação entre uma letra e outra. A tentativa de caracterizar níveis de reconhecimento de letras levou as autoras ao seguinte resultado:

(1) O nível primário corresponderia ao do reconhecimento, pelas crianças, de um ou de dois caracteres presentes nas letras do nome próprio. Observaram, também, grande inconsistência na nomeação de letras.

(2) O nível secundário mostra o momento em que as crianças começavam a poder reconhecer e nomear com maior consistência algumas vogais e identificar poucas consoantes.

As autoras notaram, ainda, haver níveis intermediários até que as crianças atingissem a possibilidade de reconhecer praticamente todas as letras do alfabeto.

1.1.3 Orientação Espacial na Leitura

Quanto à questão da orientação espacial na leitura, Ferreiro e Teberosky referem:

Nada numa página impressa indica por onde é preciso começar a ler e por onde há de se seguir. Faz falta ter assistido a atos de leitura (...) para poder sabê-lo (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999)

Elas observaram que crianças com 4 anos de idade ainda não respeitavam qualquer orientação espacial (esquerda para a direita; direita para a esquerda; de cima para baixo ou de baixo para cima)¹⁰. Constataram, também, não haver diferenças entre os grupos sociais: todas as crianças de 4 anos as desconheciam. No entanto, aos 6 anos, o desempenho é afetado pela diferença entre as classes sociais: crianças de classe média, acostumadas com a presença e a exploração de textos, ficavam à frente. As pesquisadoras concluem, frente a isso, que assim como ocorre com a distinção entre números/letras/sinais de pontuação, a orientação espacial sofre grande influência de variáveis socioculturais (classes sociais).

¹⁰ As crianças não apresentavam nenhuma dessas orientações espaciais. Segundo as autoras, porque: 1) ainda não olham o texto em sua totalidade; 2) há uma forte tendência à alternância, ou seja, cada página é lida pela criança de uma forma diferente: ora de cima para baixo, ora de baixo para cima, da esquerda para a direita e vice-versa; 3) há a tendência de iniciar a leitura do texto de baixo (proximidade maior com seu corpo) para cima.

1.1.4 Entre o desenho e a letra: olhar e ler

Na Epistemologia Genética, que fundamenta a reflexão das autoras sobre a psicogênese da leitura e da escrita, o desenho é considerado *uma imitação gráfica* – implica, portanto, a função semiótica que nos remete à capacidade que o indivíduo tem de gerar imagens mentais de objetos ou ações. Ocorre já no segundo ano de vida (efeito da manipulação do objeto) e prossegue como imitação interior ou diferida na ausência do objeto (imitação apoiada em imagem mental). A *função semiótica* envolve linguagem, jogo simbólico, imitação diferida, imagem mental e a expressão gráfica (PIAGET, 1971).

Escrita e Desenho, como objetos simbólicos, são significantes que representam algo, dizem Ferreiro e Teberosky¹¹. Isto é, são manifestações da função semiótica mais geral. No entanto, diferem: o desenho mantém relação de semelhança com os objetos e a escrita não. A escrita é linguagem e, como tal, é *um sistema* com regras próprias.

A distinção entre desenho e escrita é, para as pesquisadoras, progressiva e gradual, como são as outras aquisições: aos 4 anos de idade, desenho e escrita são objetos que representam a realidade. A distinção que se processará entre eles será responsável pela diferenciação entre “olhar” e “ler”. Olhar figuras é, contudo e por vezes, acompanhado por formulações verbais – o que levou as autoras a supor que a criança sabe que ali existe um texto que “diz/quer dizer alguma coisa”.

Com base nos resultados das tarefas de leitura de oração, as pesquisadoras propuseram uma *progressão genética* em quatro termos:

(1) No primeiro, há indiferenciação entre escrita e desenho (as crianças leem tanto o desenho, quanto o texto);

¹¹ Ferreiro e Teberosky enfatizam, com isso, sua discordância da ideia comportamentalista de que a escrita alfabética represente os sons da fala.

(2) No segundo tempo, inicia-se o processo de diferenciação entre escrita e desenho (a escrita representa ou o nome do objeto desenhado ou uma oração associada a ele):

(3) No terceiro, tem início a consideração de algumas propriedades gráficas do texto. No entanto, a escrita ainda é apoiada na imagem. A diversidade gráfica aparece como perturbadora nas hipóteses das crianças em dar nome aos objetos desenhados.

(4) O quarto, e último tempo, refere-se à busca das crianças por uma correspondência termo a termo, entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras. As pesquisadoras apontam que o fato decisivo que conduz a uma concepção distinta da escrita é poder efetuar um recorte no enunciado que corresponderia à fragmentação gráfica.

1.1.5 Ler as letras: a silabação

A segmentação das palavras na leitura, a silabação, passa por dois momentos diferentes: no primeiro, a silabação não tem correspondência com os fragmentos gráficos e, no segundo, há correspondência com os fragmentos escritos. Ferreiro e Teberosky afirmam que na *silabação sem correspondência* com o escrito, a criança realizaria mais um *ato de leitura* do que uma leitura efetiva:

O que a criança faz é produzir um enunciado diferente daquele que poderia produzir numa situação de fala natural (...) a silabação sem correspondência aparece como *uma simples “imitação” de um “ato de leitura”*, independentemente das características objetivas do texto (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 96, ênfase minha)

Neste momento, há distância entre silabação e assinalamento (repetição da emissão ao mostrar onde estava escrito o que leu), como observaram as autoras¹²

¹² As traduções dos dados do espanhol para o português foram feitas por mim. Na tradução do livro, permanecem alguns termos do espanhol que traduzimos neste momento da dissertação.

Ximena (4a CM)**Lâmina 4** ⁽¹³⁾

Cr. “Ca-rrro”

- I. Onde? (aponta para o texto como um todo).

Marisela (4a CM)**Lâmina 2**

- I. O que está escrito? Cr. “O sapinho”.
 I. Vamos ver, como? Cr. “O sa-pi-nho”.

(aponta para o texto como um todo).

(FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 95/ 96).

Quando a silabação tem correspondência com o escrito, a criança deixa de fazer indicações globais ao texto e faz tentativas de aproximação entre silabação e segmentação do elemento gráfico, como nos exemplos abaixo oferecidos pelas autoras:

Martín (5a CM)¹⁴**Lâmina 3**

- I. O que está escrito aqui?

Cr. “Pei-xi-nhos”.

- I. Onde?

¹³ Este é o exemplo de uma criança, com idade de 4 anos e pertencente à classe média (CM). A lâmina 4 foi utilizada com essa criança, a qual apresentava a imagem de um carro e o texto: o carro corre. O lado esquerdo do texto refere-se ao examinador e, o direito, às respostas da criança. O mesmo ocorre no segundo exemplo, porém utilizando a lâmina 2 que continha a imagem de uma rã que surge entre ramos com flores. Aqui o texto apresentado era: a rãzinha saiu (linha superior) a passeio (linha inferior).

¹⁴ Este é o exemplo de uma criança, com idade de 5 anos e pertencente à classe média (CM). A lâmina 3, utilizada com essa criança, apresentava a imagem composta por vários elementos, uma criança remando um bote em direção a uma ilha onde existem plantas e animais, e o texto: Raúl rema no rio. O lado esquerdo do texto refere-se ao examinador e, o direito, às respostas da criança.

Cr. “Pei” (mostra *Raúl remando*) “xi”
(mostra [xí]) “nhos” (aponta o rio).

(FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 97).

Três fases foram também observadas pelas pesquisadoras relativamente à segmentação de enunciados:

(1) Há primeiramente *localização do substantivo* e, logo depois, de toda a oração;

Rosario (5a CB)	Lâmina 2 (¹⁵):
...	Cr. “sa-pi-nho”
I. Onde?	Cr. (mostra a primeira linha).
I. (mostra-se a segunda linha)	
E aqui?	Cr. “O sapinho pula”.
I. Vamos ver...	Cr. “Sa-pi-nho” (fazendo correspondência com os três fragmentos da primeira linha).
I. E pula?	...
	(FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 98-9)

(2) O enunciado é segmentado em duas partes;

¹⁵ A lâmina 2 que continha a imagem de uma rã que surge entre ramos com flores e o texto apresentado era: a rãzinha saiu (linha superior) a passeio (linha inferior).

Javier (4a CB), para lâmina 4, responde:

Cr. “O cachorro quer comer”.

I. Onde?

Cr. “Cachorro” (mostra CORRE)
 “quer comer” (mostra O CACHORRO).

I. E tudo junto?

Cr. “O cachorro” (CORRE) quer comer (O CACHORRO).

(FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 99)

O procedimento em ambos os casos é o mesmo e consiste em uma divisão gramatical em sujeito e predicado.

(3) O enunciado é segmentado em três partes:

María Isabel (6a CM) lâmina 3:

Cr. “Peixes”.

I. Onde?

Cr. “Aqui” (mostra *rema*).

I. Como você se deu conta disso?

Cr. “Porque estava o “m” (mostra *m* em *rema*)

I. E aqui? (*no rio*)

Cr. “Menino”.

I. Onde?

Cr. Me-ni-no (faz correspondência com os três

fragmentos gráficos)

I.E aqui? (*Raúl*)

Cr. “Pesca”.

I. Tudo junto?

Cr. Não, aqui menino (mostra *rema*) aqui

diz “pesca” (mostra *Raúl*) e aqui diz

“peixes” (mostra *no rio*).

I. (repete os movimentos da menina, da esquerda para a direita).

“Pesca menino peixes?”

Cr. **Não! O menino pesca peixes.**

...

Cr. O menino (*Raúl*) pesca (*rema*) peixes (no rio)

(FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 100).

Vale pontuar que, segundo as autoras, ainda neste momento, a criança não faz a leitura na ordem convencional. Ferreiro e Teberosky fazem tal consideração, apesar da “correção” que a criança faz do enunciado agramatical da investigadora (em negrito), correção que mostra a importância da estrutura linear para a criança. Apesar disso, elas afirmam que em todas as três fases de segmentação dos enunciados, o significado do texto apoia-se na imagem (nos níveis iniciais, esse apoio é maior).

Ferreiro e Teberosky pretendem, com os dados apresentados aqui, sustentar o argumento de que crianças constroem hipóteses sobre a escrita muito antes de entrarem na escola. Crianças de 4 anos, indicam elas, orientam-se mais pelo desenho para dizer um conteúdo de escrita. Tais conteúdos se modificam a partir das hipóteses que são formuladas frente aos problemas que enfrenta com as notações gráficas. Depois, finalmente, elas se aproximam dos textos. Ou seja, as

crianças avançam gradualmente no nível das conceitualizações até poderem abandonar a imagem nos atos de leitura e estabelecer outra relação com a escrita.

1.1.6 As crianças e o texto

Duas questões, intimamente relacionadas, nortearam esta parte das discussões das autoras: (1) Como as crianças abordam o texto escrito a partir de enunciados do adulto, quando o texto não vem acompanhado por imagens?; (2) Como a criança destaca palavras do texto? ¹⁶ .

Um tipo de experimento foi montado para respondê-las: o examinador escrevia um enunciado na frente da criança (que assistia o *ato de escrita*) e, logo em seguida, lia o enunciado para a criança deslizando o dedo na linha num gesto contínuo. Depois disso, o examinador perguntava às crianças onde estavam as diferentes palavras no enunciado. A ideia era verificar como elas deduziam que uma escrita tem unidades.

Ferreiro & Teberosky observaram que, do ponto de vista da criança, a tarefa não era nada simples - a grande dificuldade era decidir que partes do enunciado falado estavam na escrita. Para as autoras, portanto, *a escrita não é uma réplica do enunciado falado*. A leitura, portanto, é, afirmam elas, *um ato de construção efetiva que refaz o enunciado em todos os seus detalhes*.

Para explicar a progressão psicogenética da **leitura sem imagem**, parece viável considerar, assinalam as autoras, que as crianças esperam que o enunciado escrito represente somente *objetos ou personagens* - ou seja, *substantivos*. A criança busca o conteúdo referencial em um enunciado e nomeia os outros elementos gráficos do enunciado com nomes de outros objetos. Vejamos:

¹⁶ Ao se deparar com um texto, as crianças entram em contato não somente com as letras e sinais de pontuação, mas também com espaços em branco entre grupos de letras, i.e., com as palavras.

PAPAI CHUTA A BOLA

Alejandra (5a CM)

- | | | |
|----|-------------------------|--|
| I. | Onde diz “papai”? | Cr. (mostra CHUTA A). “Aqui, porque é mais comprido. |
| I. | Onde diz “bola”? | Cr. (mostra BOLA). |
| I. | E aqui? | Cr. “Mamãe”. |
| I. | Como você se deu conta? | Cr. “Porque não estava escrito”. |
| I. | E faltava? | Cr. “Sim”. |
| I. | Se está papai... | Cr. “Tem que estar mamãe” |
| I. | Tudo junto, o que diz? | Cr. “Papai, bola, mamãe”. |

(FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 140)

As autoras dizem que, nesta primeira fase, a criança não vê contradição entre localizar a oração inteira ou somente uma palavra da oração em qualquer parte do

texto. A criança encontra-se na “*transição entre a centralização no conteúdo referencial e a centralização na forma linguística da escrita*” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 140). Nessa transição, elas registraram um surpreendente esquema paralelístico, embora não tenham feito menção a este fenômeno linguístico, nem explorado a função desta “transição”.

Ximena (4a CM), para o texto PAPAI CHUTA A BOLA, propõe o seguinte:

Papai chuta a bola

Papai sério

Papai escreve a data

Papai vai dormir.

Na fase seguinte, a criança pode destacar o verbo na oração. Teremos, então, dizem as pesquisadoras: o substantivo (sujeito da oração) e predicado (verbo) ou verbo e substantivo.

Pablo (6a CM) - Texto: A MENINA COMEU UM CAMELO

Onde escrevi “menina”? (hesita, logo mostra *caramelo*).

Onde escrevi “caramelo”? (mostra a *menina*).

Aqui, o que diz (comeu)? Comeu um caramelo.

E aqui (*caramelo*)? A menina.

Aqui (*comeu*)? Comeu caramelo.

Diz *um* em algum lugar? Não sei.

Como é tudo junto? A menina (mostra *caramelo*) comeu um caramelo (mostra o resto, da direita para a esquerda).

(FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 161).

Frente a tais dados, Ferreiro e Teberosky pontuam que, *nesta fase, a criança procura no texto uma representação gramatical* (não representação fonológica, nem semântico-referencial do enunciado). Aqui, a criança começa a estabelecer uma relação entre escrita e fala. Ela chega à terceira fase quando consegue reconhecer todas as palavras escritas, guiando-se pela fala – o que revela, por sua vez, que ela avançou consideravelmente na conceitualização sobre a escrita.

Importante para esta dissertação é indicar que cada uma das fases acima envolvem a participação decisiva “da leitura” na entrada na escrita: “reconhecer a escrita”, “segmentar palavras e enunciados”. Importa, ainda, deixar aparecer a interpretação cognitivista das autoras, que apostam na ideia de que a escrita é “função cognitiva”. Vejamos, a seguir, como os “atos de leitura”, que trazem as mudanças de posição da criança-leitora frente à escrita são interpretadas por Ferreiro e Teberosky.

1.1.7 Atos de Leitura

As crianças assistem a diversos atos de leitura ao longo de seu dia. A voz, a postura, a direção do olhar, o tipo de exploração que os olhos realizam distinguem *atos de leitura* de outros atos. A criança os imita: a forma de segurar o livro e o jeito de olhar para as figuras. A este respeito, as autoras comentam o que veem:

(...) ao imitar, [a criança] aprende e compreende muitas coisas, porque a imitação espontânea não é cópia passiva, mas sim uma tentativa de compreender o modelo imitado. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 166)

A **leitura** passa por 3 (três) momentos, dizem as autoras:

(1) *a leitura não é concebida sem a fala* - o ato de olhar o texto deve ser acompanhado pelo *ato de falar* o texto para que seja considerado, pela criança, uma leitura - a exigência de *ouvir* o que se *fala*, conjugado com o *olhar* para o texto, na leitura silenciosa, apontam para a importância dos indicadores linguísticos na definição de um ato de leitura. Resumidamente: *ler implica a voz – esta é a regra na*

primeira fase. No entanto, nenhum questionamento sobre o conteúdo relacionado ao seu portador de texto é feito. O conteúdo de leitura não importa para a criança. A criança ainda ignora as propriedades formais do texto. A criança utiliza o desenho do texto para ligar os enunciados escutados ao texto. O tema do enunciado deve aparecer no desenho. Nesta fase, a criança diferencia *contar* de *ler* – “contar” estaria relacionado ao desenho e as letras, a atos de leitura.

(2) a leitura se torna independente da voz (e se diferencia do folhear) - o ato de olhar já lhe é suficiente - a criança concentra-se na adequação entre texto-conteúdo e tentam solucionar discrepâncias entre texto lido e texto escrito.

(3) instauram-se os atos de leitura silenciosa - a criança diferencia um *ato de ler* de um *ato de falar* - a criança diferencia fala e escrita e reflete sobre as *formas da língua escrita*. As situações de conflito anunciadas no nível anterior são superadas.

Assim, Ferreiro e Teberosky concluem que:

A diferença entre a língua oral e língua escrita, feita por *crianças que não sabem ler*, evidencia uma aprendizagem através de uma experiência social não sistemática (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 188)

Tratamos, neste capítulo, sobre as etapas propostas para a aquisição da leitura dentro da vertente cognitivista que implica a criança na aquisição de conhecimentos. Sabemos que muitos tópicos foram abordados por Ferreiro & Teberosky, bem como diferentes níveis foram elencados por estas como uma tentativa de explicar a ascensão da criança à posição de leitor. A fim de clarear todos os assuntos apresentados até o momento, segue abaixo um quadro que visa apontar os principais momentos ultrapassados pela criança no processo de aquisição da língua escrita dentro do trabalho sobre a psicogênese:

Tabela 2 – Etapas da Aquisição da Leitura

	PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA
OBJETIVOS	<p>Tentar uma explicação para os processos da aprendizagem da leitura e da escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) Identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita; (2) Compreender a natureza das hipóteses infantis (3) Descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui quando inicia a aprendizagem escolar.
FILIAÇÃO	Teoria Piagetiana: teorização que sustenta as discussões das autoras, um objeto de conhecimento decorre da possibilidade do sujeito compreender suas propriedades e leis de composição.
DEFINIÇÕES	<p>Leitura não equivale à decodificação de grafias em som.</p> <p>Escrever não é mera cópia (passiva), mas interpretação ativa dos modelos do adulto.</p>

<p>METODOLOGIA</p>	<p>Propor situações que envolvessem aspectos conflitivos referentes à interpretação do código alfabético e à produções gráficas, que exigissem da criança um raciocínio para resolvê-las.</p>
<p>ETAPAS:</p> <p>Processo de aquisição de leitura</p>	<p>Nas seguintes etapas, as crianças:</p> <p>Etapa 1- identificam as características que um texto escrito deve possuir para que seja ser lido (quantidade mínima de letras e caracteres diferentes);</p> <p>Etapa 2- reconhecem letras. Nesta etapa, as crianças passam pelas fases descritas abaixo:</p> <p>(1) Distinção entre números e letras; (2) Distinção entre letras e sinais de pontuação; (3) Distinção entre as letras</p> <p>Etapa 3- atentam-se a orientação Espacial para a leitura;</p> <p>Etapa 4- diferenciam o <i>ler</i> do <i>olhar</i>. As pesquisadoras propuseram uma <i>progressão genética</i> em quatro termos:</p> <p>(4) há indiferenciação entre escrita e desenho (as crianças</p>

	<p>leem tanto o desenho, quanto o texto;</p> <p>(5) inicia o processo de diferenciação entre escrita e desenho (a escrita representa ou o nome do objeto desenhado ou uma oração associada a ele):</p> <p>(6) inicia a consideração de algumas propriedades gráficas do texto. No entanto, a escrita ainda é apoiada na imagem.</p> <p>(7) Busca das crianças por correspondência termo a termo, entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras.</p> <p>Etapa 5- silabação. Dividida em dois momentos:</p> <p>(1) a silabação não tem correspondência com os fragmentos gráficos;</p> <p>(2) há correspondência com os fragmentos escritos.</p> <p>Etapa 6- Leitura sem imagem. Dividida em fases:</p> <p>(1) a criança não vê contradição entre localizar a oração inteira ou somente uma palavra da oração em qualquer parte do texto;</p> <p>(2) a criança pode destacar o verbo na oração;</p> <p>(3) a criança consegue reconhecer todas as palavras escritas, guiando-se pela fala – avançou consideravelmente na conceitualização da escrita.</p>

LEITURA	Passa por três momentos: (1) a leitura não é concebida sem a fala; (2) a leitura se torna independente da voz; (3) instauram-se os atos de leitura silenciosa.
---------	---

Fonte: Autoria Própria

1.2 Considerações

O desenvolvimento do trabalho realizado por Ferreiro e Teberosky é guiado pela assunção de que fala, leitura ou escrita são funções cognitivas que supõe uma gênese. Para dar sustentação a ela, são idealizadas tarefas experimentais que permitissem definir fases e níveis de construção de hipóteses da criança como efeito das ações que realiza sobre os objetos. A intenção das autoras foi estabelecer como as crianças chegam a ser leitoras, antes mesmo de lê-lo, no sentido estrito. As autoras empenharam-se em *acompanhar e interpretar as etapas do raciocínio lógico da criança na lida com o objeto escrita, que envolve a construção da posição-leitor*. .

Ferreiro e Teberosky propõem que a gênese da escrita ocorre aos 3 anos de idade – aí, o problema que a criança enfrenta seria o de *reconhecer a escrita como objeto substituto*, ou seja, como representação de algo externo da fala. Segundo elas, esse problema é superado aos 4 anos, quando o desenho aparece como uma forma privilegiada de representação gráfica. Nesta fase, a criança consegue distinguir traços de desenho de traços de escrita e tem, assim, uma imagem de texto. Neste momento, o significado do texto fica atrelado à imagem.

Uma vez estabelecida a distinção entre escrita e desenho, a criança começa a se concentrar em algumas propriedades do texto em si. As primeiras são “propriedades quantitativas” – extensão, quantidade de linhas e de fragmentos. Assim, uma das primeiras descobertas da criança diz respeito à quantidade mínima de letras (três) para que realize um ato de leitura. Esta é uma hipótese construída no processo de alfabetização de que nenhum adulto participa – não se trata de “conhecimento ensinado”. Depois dessa *hipótese de quantidade*, a criança volta-se

para “propriedades qualitativas” - passa a levar em conta as características formais do texto escrito: para que um texto possa ser lido ele deve conter variedade de caracteres. Produz-se aqui a distinção entre *olhar* e *ler* um texto, quando a *leitura silenciosa* torna-se um *ato de leitura*. Também, *contar* e *ler* um texto distinguem-se.

Lidar com a ortografia e a separações entre palavras emergem como mais uma esfera de problemas. A resolução dos problemas segue uma programação – ela só passa de um nível a outro quando as hipóteses construídas por ela atingem um nível adequado de conceitualização capaz de estabelecer as distinções necessárias e específicas para a apreensão de tal ou qual conhecimento.

Ferreiro e Teberosky procuram distinguir sua proposta (e são bem sucedidas nisso) de outras de veio comportamentalista/associacionista que vigoravam (e vigoram) na literatura sobre o assunto. Elas afirmam fortemente: *ler não é decodificar; escrever não é copiar*. A leitura, segundo as pesquisadoras, não é um ato guiado, meramente, pelos aparatos perceptuais eficientes. Durante a leitura, utilizamos informações visuais (organização das letras nas páginas, impressa ou manuscrita) e informações não visuais (hipóteses cognitivas sobre a linguagem). Ferreiro e Teberosky distinguem atos de leitura de atos de escrita – mesmo que abordados separadamente, cabe pontuar que, para elas, eles são processos que ocorrem em paralelo.

Segundo Lier-De Vitto (1994) e Landi (2000) a relação da criança com a linguagem não pode ser vista como aplicação de noções ou conceitos, e nem como instrumentos descritivos. Noções e conceitos são ponto de partida para se pensar diferenças, eles são operadores de leitura, como no caso de interação, mudança, “erro”, sujeito/outro, heterogeneidade e interpretação.

Como vimos ao longo da apresentação da proposta de Ferreiro & Teberosky, o erro é considerado como conflito cognitivo necessário para que a criança possa avançar para outra etapa de seu desenvolvimento. Assim sendo, são hipóteses deslizantes da criança que pertencem a um processo construtivo que caminha para a maturação intelectual do indivíduo frente ao objeto. Isso significa que, quando há presença de um objeto não assimilável, ou seja, não compatível com o momento de estruturação cognitiva da criança, o sujeito é convocado a modificar seus esquemas

assimiladores para que haja incorporação desse objeto. Torna-se crucial “detectar quais são os momentos nos quais o sujeito é sensível às perturbações e às suas próprias contradições, para *ajudá-lo* a avançar no sentido de uma nova estruturação” dos esquemas assimiladores (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.32). O que equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, fazendo com que se estabeleça “uma clara distinção entre os passos que um método de ensino propõe e o que efetivamente ocorre ‘na cabeça’ do sujeito” (Idem, p.27). O ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito”: o processo é de ‘dentro para fora’ e não o inverso.

Contrapondo-se a este pensamento, Figueira (1992) diz que o erro é dado de eleição dentro da proposta do Interacionismo Brasileiro, proposta esta que trataremos no capítulo que se segue. O “erro” permite ao pesquisador olhar para a singularidade da criança em sua relação com a linguagem. Nas palavras da autora, *“a opção por esse tipo de dado se faz sempre que se olha a aquisição da linguagem sob a perspectiva de um fenômeno presente no desenvolvimento linguístico de toda criança normal”* (FIGUEIRA, 1992, p.132). Na visão da autora, a aquisição da linguagem não pode ser concebida como um processo de avanço da criança no curso do desenvolvimento como correspondente a um acréscimo de palavras e de padrões combinatórios. O erro seria reconhecido por Figueira (1992) como pequenas mudanças que acontecem na fala (e podemos pensar na leitura e na escrita) não por conta de um acréscimo de elementos ou de uma nova estrutura, mas sim por conta de uma reorganização dos elementos já presentes na fala.

Trigo (2003), discorrendo sobre Figueira, pontua um fato importante sobre o olhar às produções da fala da criança. Quando estas são produzidas dentro dos “padrões corretos” da língua, são consideradas como incorporações de regras sintáticas, semânticas e morfológicas. No entanto, quando as mesmas produções, em momentos posteriores, aparecem como “ocorrências desviantes” (op.cit, p. 30), ou seja, num dado momento a criança “acerta” e num outro, “erra”, mostram uma contra-evidência à ideia de desenvolvimento, já que, via de regra, o erro sucede o acerto.

Essa argumentação a respeito da ideia de desenvolvimento pode ser pensada, inclusive, dentro da aquisição da linguagem escrita, pois ao acertar a

grafia de uma palavra, por exemplo, sem maiores reflexões, é dito que a criança já incorporou certas regras e, por conta disso, encontra-se num estágio silábico-alfabético. No entanto, se a criança erra determinada palavra em momento posterior, pensa-se numa questão de “problema de aprendizagem” e/ou problema cognitivo. Andrade (2006) complementa a afirmação acima quando diz que *a aceitação da existência de estágios homogêneos no processo de aquisição de linguagem – que poderiam sustentar o estabelecimento de padrões- é ilusória* (ANDRADE, 2006, p.349). Não é a toa que várias tentativas de estabelecer e descrever estágios e etapas no processo de aquisição de linguagem fracassaram.

O imprevisível, sendo da ordem do equívoco que, por sua vez, é da ordem da língua, pode sempre “trair” o sujeito em sua ilusão de controle. Diferentemente do que se tem proposto, a aquisição da linguagem escrita, sob a ótica do interacionismo, vem na contramão do sujeito epistêmico. Vem, na verdade, na direção do sujeito do inconsciente, sujeito cindido pelo movimento da língua. Vem, também, na contramão do entendimento da escrita como representação grafo-fônica.

Ferreiro e Teberosky introduzem a noção de um sujeito autônomo e capaz de construir conhecimento a partir das ações que realizam sobre os objetos do mundo. A escrita é um desses objetos: um objeto que experimenta ao realizar seu traçado com a mão e, ao reconhecer, pela visão, sua existência particular - muito antes de entrarem na escola, como disse acima. Seu interesse e empenho estiveram voltados para o entendimento do processo de aprendizagem da escrita pontuando que quando a criança inicia este processo na escola, ela já tem algumas hipóteses sobre a escrita - que é, afinal, um “objeto social”. Este olhar sobre o contato da criança com a linguagem escrita também é um passo importante dentro da concepção de Ferreiro & Teberosky, já que consideram que a linguagem escrita não é ensinada. No entanto, assumir a linguagem como objeto social mostra uma posição de soberania do sujeito sobre esta, fato que vem na contramão do que pretendo discutir nesta dissertação.

CAPÍTULO 2 - SÔNIA BORGES: OUTRA VISÃO SOBRE A ESCRITA

Apontamos no capítulo anterior, ao discorrer sobre as ideias de Ferreiro e Teberosky, que a alfabetização das crianças (leitura e escrita) é vista como um processo de construção de conhecimento. Crianças constroem hipóteses sobre a escrita e sobre a relação entre fala-escrita – gradual e progressivamente, comandadas por hipóteses mais adequadas, elas passam a ser leitoras e escreventes. Vimos, ainda, que esses dois modos de relação com o texto escrito dispensa a participação constitutiva do outro - ele é mais um inquiridor curioso a respeito das hipóteses das crianças sobre o “objeto social” que é a escrita. Neste capítulo, apresento uma visada alternativa sobre a questão, propiciada pela teorização sugerida e desenvolvida por De Lemos (a partir de 1976) no Projeto de Aquisição da Linguagem da UNICAMP, que ficou conhecida como Interacionismo em Aquisição da Linguagem¹⁷. A força desta teorização permitiu o desenvolvimento de novas pesquisas e a interpretação de outras empirias. Destacarei, nesta dissertação, o caso de Borges, S. (2006) e, ainda, de Bosco, Z. (2010) e Oliveira (1995) – autores que se voltaram para a escrita.

Lier-DeVitto (1998), em seu livro intitulado “Os monólogos da criança: delírios da língua” desenvolve uma crítica consistente às propostas cognitivistas que se colocam em posição de interpretar acontecimentos linguísticos. Ela sustenta que a linguagem, na Psicologia, é acessório: é função cognitiva de representação e comunicação de conteúdos internos/mentais. O seu funcionamento e os efeitos que dele decorrem não interrogam. Como destacou De Lemos (1986, 1992), linguagem é “objeto” como qualquer outra coisa no mundo e deve transformar-se em “conhecimento”. Assim, a criança aparece como possuidora de aparatos perceptivos analíticos suficientemente refinados para segmentar a linguagem e internalizá-la enquanto um conhecimento: “é concebida como um saber [e] deverá, no curso da *apropriação/expropriação* ser remetida ao espaço de controle do sujeito, ou seja, ao campo do interno” (LIER-DeVITTO, 1998, p.168). É bem esta a direção que vimos

¹⁷ Este projeto pioneiro – o primeiro no Brasil e na América Latina – teve De Lemos, como proponente. Nasce na UNICAMP, em 1981, e foi coordenado por ela até o final dos anos de 1990. Pesquisadores do Projeto como Maria Fausta Pereira de Castro e Rosa Attié Figueira, participaram e participam da construção teórica da proposta, assim como Maria Francisca Lier-DeVitto, na PUCSP e Glória Maria Monteiro de Carvalho, na UFPE e, atualmente, na UNICAP. A produção bibliográfica da proposta é extensa e está presente em diversas Universidades do país. Ver Lier-DeVitto & Carvalho (2008).

ser defendida no trabalho de Ferreiro e Teberosky. Lier-DeVitto sublinha que propostas cognitivistas recorrem à *internalização* como explicação das etapas que a criança passa na construção do conhecimento, mas nesse movimento, perdem as especificidades do acontecimento linguístico. A separação interno/externo caracteriza e orienta propostas cognitivistas, assinala ela, sendo que o “externo” (a linguagem) é de menor relevância. O objeto da Psicologia é, afinal, a construção do interno, do espaço cognitivo, i.e., do sujeito psicológico.

De Lemos propõe uma teorização que se afasta radicalmente dos pressupostos da Psicologia. Na vertente que desenvolve, ela abala os pilares desse campo no que diz respeito ao que ali se concebe como *linguagem* e como *sujeito*. Ela oferece uma visada estruturalista sobre o processo de aquisição da linguagem (DE LEMOS, 1992, 2002 e outros).

Quando se adota um pensamento desse tipo, não se pode, absolutamente, adotar uma ideia de desenvolvimento (De Lemos, 1982), que subjaz a toda e qualquer noção de aprendizagem. Mas, pergunta ela, “seria a mudança na aquisição da linguagem uma questão ligada à noção de desenvolvimento?”. Para responder, De Lemos (2006) retoma Saussure quando afirma que, para o sujeito falante, “reconhecer” variações linguísticas não é equivalente a “ter consciência” da mudança que decorre dessa variação. Partindo dessa afirmação, De Lemos (2006) assume o ponto de vista sincrônico sustentando ser ele que permite entender a *relação do falante com sua língua*. O conceito de *la langue* possibilita apreender como um mecanismo transforma um fato de fala (leitura e escrita) em um fato de língua.

De Lemos (1992, 2002) define o processo de aquisição como solidário ao de subjetivação. Ela o entende como caracterizado por “mudanças de posição da criança”, numa estrutura de 3 polos: língua, fala e criança¹⁸. A mudança de uma posição à outra não implica desenvolvimento porque é estrutural, portanto

¹⁸ Nesse enquadre, linguagem *não* é objeto de conhecimento a ser adquirido pela criança como sujeito epistêmico. Sendo A LÍNGUA uma alteridade logicamente anterior ao sujeito, é seu funcionamento perene que a “captura”, através do outro-já-falante” como instância de funcionamento linguístico discursivo” (De LEMOS, 1992).

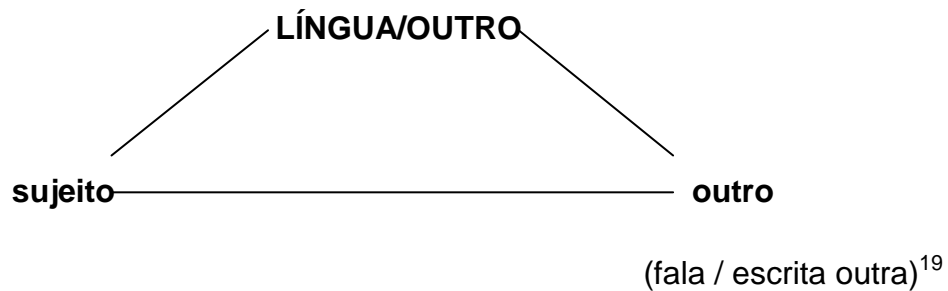
incompatível com estados ordenados de conhecimento. A autora ressalta que essas relações estruturais não são superadas – elas ocorrem na fala adulta, embora esta fala já esteja submetida ao processo de obliteração (não de apagamento). Nos termos de Saussure (1916), lembra De Lemos (2006), não se pode eliminar da condição nascente (a entrada da criança na linguagem) a condição permanente – uma língua em funcionamento (LIERDEVITTO; ANDRADE, 2008). Logo, as mudanças são definidas como estruturais, no sentido de que não há superação de nenhuma das três posições:

[...] na primeira posição, pela dominância da fala do outro (incorporação de fragmentos), na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua (presença de erros) e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala (reformulações-autocorreções). É na terceira posição que a criança, enquanto sujeito falante, se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala – ela é dividida entre a “instância subjetiva que fala” e a “instância subjetiva que escuta”. (DE LEMOS, 2002, p.46).

A partir de Jakobson (1960), que vê a língua na fala, as mudanças de posição do sujeito na estrutura são apreendidas como efeitos dos processos metafóricos e metonímicos. Eles regem na primeira posição - a relação dos enunciados da criança com o enunciado do outro; na segunda posição - as relações entre enunciados; e na terceira posição- as relações entre fala e escuta da criança. São processos da língua que governam as mudanças de posição e a estruturação do sujeito como falante. Essas posições são apreensíveis também na aquisição da escrita, segundo Borges (2006, p. 40):

[...] a escrita; diríamos que é nesse processo dialógico que a criança vai, através de seus “traços”, sendo imersa no campo da aquisição da escrita e marcando as relações com o Outro em seus domínios fragmentários. Tanto a fala quanto a escrita, acreditamos que seja um produto da relação com outro aparelho de linguagem.

O Interacionismo, ao dar reconhecimento à ordem própria da língua (*la langue*), introduzida por Saussure (1916), aproxima-se do estruturalismo europeu (Jakobson, 1960) e *articula língua-outro-criança*, abolindo a epistemologia dualista organismo-mundo.



Note-se que da epistemologia O-M (Sujeito-Objeto), não consta a Língua, e o resultado dessa relação será sempre otimista, a não ser que haja problemas perceptuais ou cognitivos importantes (privações e/ou debilidades). A introdução da Língua complica o esquema: ela é expressão de uma alteridade radical e, por isso, é equivocizante (dimensão da não-coincidência entre Língua e sujeito... entre Língua e outro). Os efeitos dessa relação triádica são, portanto, imprevisíveis e inesperados. Erros são enigmáticos e não “boas hipóteses da linguagem sobre a escrita” – os erros pinçados por Ferreiro e Teberosky tendem já à estabilização – são esses apenas que elas destacam e privilegiam.

A releitura do estruturalismo, por De Lemos (1992), é impulsionada pela de Lacan – entende-se, assim, a assunção, no Interacionismo, *da hipótese do inconsciente* (DE LEMOS, 2002). Esta orientação teórica é afetada pela Psicanálise – procura implicar a ideia de *sujeito cindido*, que não se resume à ilusão de unidade, mas que oscila permanentemente entre a posição imaginária de sujeito do conhecimento (cultural e socialmente construído) e de sujeito desejante (que resiste à adaptação).²⁰

Borges (2006) parte de um posicionamento teórico que se recusa a admitir que a escrita seja representação do pensamento ou da fala – ela não coloca a escrita na sequência causal: pensamento → fala → escrita. Como destaca

¹⁹Três pólos estruturais de aquisição da linguagem. Fonte: adaptada de De Lemos (2002)

²⁰Nesse enquadre, voltando ao nosso foco – a linguagem escrita - a escrita não pode ser considerada representação de um estado interno (não há interno-externo), nem da oralidade (ambas são facetas da possibilidade de relação do sujeito com a linguagem).

Guadagnoli (2007) e como indicado acima, a relação sujeito-objeto é anulada em favor da *relação triádica*, como declara a própria autora.

Borges (2006) foi a pesquisadora pioneira que, partindo da Pedagogia, considerou a teorização desenvolvida no Interacionismo sobre a relação criança-linguagem e pôde, com base numa reflexão que dá à linguagem um lugar central, oferecer uma reflexão original sobre a alfabetização. Borges introduz outra operação, bem diferente daquela de Ferreiro e Teberosky (de cunho cognitivista). O sujeito que ela apresenta é aquele mais afinado com a noção de “captura”, apresentada por De Lemos, no Interacionismo, e que foi retirado da Psicanálise. O sujeito, nesse ambiente teórico, não é aquele que se “apropria” da linguagem porque tem capacidades cognitivas suficientes para isso – aposta-se, na verdade, na insuficiência perceptual do sujeito, caracterizado por Freud (1905, 1908) como vindo ao mundo numa condição de *desamparo*.

Não deverá criar surpresa, portanto, que Borges busca, em sua pesquisa, ressaltar o equívoco contido na suposição corrente de que a escrita seja representação do pensamento. Tomemos este enunciado como norte. Em *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*, Borges (2006) contrapõe-se à noção de representação (conhecimento internalizado) que é solo inabalável de vertentes cognitivistas. A originalidade de seu trabalho faz marca, assim, no ambiente das concepções sobre a alfabetização na literatura. Importa dizer que Borges não deixa de reconhecer mérito na reflexão de Ferreiro (e Teberosky), seja no que diz respeito à diferença que ela teve no campo da educação, seja pela contribuição para o desenvolvimento de seu próprio trabalho:

O trabalho de Emília Ferreiro, certamente pioneiro, vem dando imensa contribuição para a compreensão do que é a formação de um leitor capaz de interpretar e de descrever textos, ou seja, cuja competência vai além da mera codificação ou decodificação mecânica das palavras (BORGES, 2006, p. 14).

Como vimos, Ferreiro e Teberosky fazem crítica contundente às propostas comportamentalista/associacionista, sendo a principal, aquela que diz respeito à ideia, nelas arraigada, de “codificação/decodificação”. Borges toma distância das autoras porque a sustentação da hipótese cognitivista, que é de cunho

desenvolvimentista – não pode se afastar da ideia de que o olhar da criança é segmentador, ou seja: ele recorta, primeiramente, unidades menores para poder fazer hipóteses iniciais sobre a escrita – hipóteses mais simples são a base para a construção de outras mais complexas sobre unidades maiores. Enfim, um aporte cognitivista aposta no “desenvolvimento” gradual e progressivo do conhecimento que, nesse âmbito, obedece ao critério de *complexidade crescente*. O texto não existe para a criança, a não ser no final do processo. Diferentemente, Borges não esteve voltada para a descrição de etapas e fases. Ela focalizou os modos de interação com os textos, tanto em atividades de leitura, como de produção textual.

Partir de outro lugar, da Linguística, por exemplo, pode levar a outras miradas: linguagem não é representação (do mundo ou da fala), “a criança não é uma central de processamento” (LIER-DEVITTO, 1995); na relação fala-escrita há um terceiro (*la langue*). Os erros são ocorrências que refletem passos da estruturação subjetiva (e não hipóteses sobre a linguagem).

Borges parte do texto num experimento de dois anos conduzido com crianças do primeiro ano de uma escola pública de Goiás e afasta-se decididamente da Psicologia – do pensamento de Piaget ou Vygotsky como fundamento para sua reflexão – ela não parte de sílabas, palavras ou frases. A escolha pelo texto como referência foi baseada no pressuposto de que “atividades relativas às funções sociais” da leitura e escrita deveriam ser parte fundamental das práticas de alfabetização (o privilégio pedagógico em relações grafofônicas foi abandonado). O objetivo principal foi, assim, a imersão das crianças em textos de modalidades variadas: contos, revistas, jornais, receitas, poesias e outros foram oferecidos às crianças em situações de leitura e de escrita, na sala de aula. As crianças ouviam, liam, escreviam e discutiam esses textos sem que houvesse intervenção direta da professora (a não ser se solicitada). Do lado do professor, nada havia de atenção às regras da escrita. Nenhuma exigência de obediência ortográfica e/ou gramatical era cobrada da criança.

Note-se a grande inversão metodológica, realizada por Borges – ela é reflexo da assunção de outro ponto de vista sobre linguagem e sujeito, como apontado acima. Central é a crítica à “representação cognitiva”. Apoiada numa profusão de argumentos empíricos, ela traz outra noção de representação que nada contém da

ideia cognitivista de que o organismo venha ao mundo com capacidades perceptuais e analíticas refinadas o suficiente para segmentar o externo (incluindo aí a linguagem), seja para reconhecer o outro como semelhante.

Há, no trabalho de Borges, dissolução do princípio de “sujeito do controle que usa seus aparatos perceptuais para selecionar o que “precisa” do meio para adquirir conhecimento” (BORGES, 2006, p.13). Guadagnoli (2007), ao comentar o texto de Borges, assinala que, ao se retirar do sujeito o poder de controlar capacidades perceptuais (fonte de contato com o externo), ele emerge “em desamparo”. Nesta condição, pontua Guadagnoli, ele só poderia nascer como *objeto* do outro, daquele de quem depende e de que depende sua sobrevivência biológica. Mais ainda, diz ela, “desprovido de capacidades analíticas e dependente do outro, as marcas estruturantes de uma vivência são inconscientes. Elas são, no traçado da vida do sujeito, determinantes, embora estejam fora de seu controle” (GUADAGNOLI, 2007, p. 53).

Acho válido neste momento pontuar a grande diferença que existe quanto à noção de representação vista no trabalho de Borges, e nos demais pesquisadores do Interacionismo Brasileiro, para a assumida nas propostas cognitivistas a fim de clarear os pilares que sustentam o olhar desta pesquisadora para as produções escritas iniciais das crianças.

As teorias da aprendizagem vem sendo construídas sobre o eixo epistemológico que tem por pressuposto a escrita como representação da linguagem oral. Como vimos, os trabalhos de Ferreiro e Teberosky são bastante críticos em relação a esta visão de que escrever é transcrever de forma mecânica os sons da fala. Desta maneira, fundam-se em princípios cognitivistas e procuram ressaltar a natureza lógica do processo de aquisição da escrita. Preservam o papel secundário e técnico da representação, considerada como origem de qualquer atividade mental na Psicologia. A representação é descrita como um *fenômeno psíquico da ordem da consciência (...)* porque é um processo cognitivo que teria o sujeito em sua origem; e da ordem intencional porque (...) as representações seriam passíveis de compreensão ou de explicação, pois seriam causadas por motivos ou por razões explicáveis (BORGES, 2006, p. 80).

Borges (2006) ao discorrer sobre o assunto pontua que a noção de representação, nas teorias psicológicas, está atrelada a todas as noções, inclusive a noção de escrita, que concebe a representação como veículo. Nesse sentido, a alfabetização tem sido reduzida à relação oralidade/escrita, sendo a escrita secundária nesta relação e a leitura a ponte que permite a transição de marcas orais em marcas gráficas. A autora pontua que a noção de representação nos trabalhos de Ferreiro aparece com dois sentidos: 1) de pensamento, ou esquema operatório, relacionados aos processos cognitivos necessários para a construção da escrita; 2) de imagem, papel de figuração da linguagem oral. (idem:81). A representação constitui ponto nodal das teorizações psicológicas e implica a atribuição de um estatuto para as relações estabelecidas entre sujeito e objeto, relações estas que nem sempre conseguem ser explicadas.

A esse respeito, a autora discorre que conceber a escrita como representação da linguagem oral implica o não reconhecimento dos efeitos da língua nesse processo e que a consequência de tal ato é a restrição do olhar para as produções da criança e para a descrição da alfabetização - já que esta tem ficado restrita à relação dual oralidade/escrita. Ela cita Ferreiro (1990) dizendo *“se assim se concebe a escrita, em seu ver, o problema essencial que a criança enfrenta é saber “o que a escrita representa e de que maneira representa”* (apud Ferreiro, 1990, p. 40). Em contrapartida a essa visão, Borges (2006) menciona que levar em conta a sistematicidade e o funcionamento da língua pode conduzir as investigações sobre a alfabetização para fora da posição representacionista, como sugerem os trabalhos de Lemos. Fora desta posição, o funcionamento da linguagem, bem como o sujeito e as unidades de composição da escrita podem ser retirados de sua articulação natural, passando a ocupar outros “lugares” na estrutura (Borges, 2006, p. 93).

Retomando a questão central do trabalho de Lemos - que prioriza a compreensão das transformações das unidades fônicas e gráficas em formas simbólicas - a descrição do processo de aquisição da linguagem escrita é tratada em termos do sistema da língua. Isto é, como elementos que não tem identidade própria, entrando em relações dentro da cadeia de funcionamento, trazendo para esta análise os pressupostos da Linguística ressignificada pela Psicanálise. Nesta perspectiva, a noção de representação toma outro caminho, assim como as noções de sujeito, significante, metáfora e metonímia.

Borges discorrendo sobre Milner (1983), fala sobre a noção de representação dentro da Psicanálise e diz que a representação é a condição do ser falante, ou seja, o acesso da criança à escrita implica que ela transite pelas representações do Outro, e, assim, *pelas representações sobre a língua escrita que antecedem à sua na ordem discursiva em que está inserida* (BORGES, 2006, p. 97). A representação tratada aqui tem outro estatuto que não é de ordem racionalista, mas sim simulacros imaginários e simbólicos construídos pelo discurso, fato de linguagem que estabelece classes, categorias e propriedades.

O processo de alfabetização implica representações simbólicas, já que em situações de leitura e de escrita, a criança representa “na língua escrita” (Borges, 2006, p. 97). A hipótese levantada pelos investigadores que se apoiam na noção de representação da Psicanálise, é a de que transitar pelo discurso do outro permita à criança entrar em contato com falas e escritas e, a partir dessa transição, possam emergir representações em sua escrita sobre o que é possível dentro da sua língua constituída. Ao ter acesso a esses discursos, a criança pode “reconstituir as relações simbólico-imaginárias” já estabelecidas sobre a linguagem oral e a linguagem escrita, fato que mostra, conforme Lemos, que a aquisição da linguagem se dá pela via do funcionamento metafórico e metonímico. O processo metonímico não é anárquico, mas produz dispersão. As operações metafóricas ocorrem pela imposição das recorrências, pela repetição ou pelo retorno regular das unidades e permite que as representações da escrita sejam dotadas de sentido, ganhando estatuto simbólico, inclusive nas suas relações com a linguagem oral.

Assim sendo, a representação na perspectiva da Psicanálise não é a adequação do objeto com sua expressão, mas sim *um simulacro que diz respeito não ao intelecto “diante” do objeto, “mas na relação” com o objeto* (BORGES, 2006, p. 98). A representação é resultado de subjetivação, pois sujeito e objeto estão marcados pela subjetividade. A estruturação do objeto supõe a representação de suas regras de composição e a criança, para representar, precisa reconstituir simbolicamente o funcionamento da língua escrita constituída, que não é fixa. Nesse sentido, para a criança, escrever é, essencialmente, uma atividade de imitação de possibilidades dentro de uma língua. As representações do outro, bem como o funcionamento da linguagem caracterizado pelos processos metafóricos e metonímicos, permitem a criança aceder a uma representação sobre a escrita, ou

seja, a representação nesta visada não faz referência ao real, mas sim aos efeitos da subjetividade sobre o objeto e sobre o sujeito:

O que ocorre (...) é um movimento de constituição do objeto “escrita” da criança, que se dá na/pela passagem pela escrita do Outro, pela via do “espelho”, ou seja, das apropriações e capturas significantes, concorrentes para a constituição de uma escrita própria (BORGES, 2006, p. 99).

Levar em conta esse movimento da linguagem – os processos metafóricos e metonímicos – bem como assumir a noção de representação da Psicanálise, mostra que o processo da aquisição da linguagem escrita coloca em jogo formas indeterminadas e heterogêneas que comparecem nas escritas iniciais das crianças e estas formas não são consideradas como construções de representações conceituais previsíveis. Os movimentos dos significantes tornam impossível a demarcação de estágios na alfabetização. Assim sendo, a noção de representação, na proposta de Borges, têm relação com o inconsciente freudiano e seu funcionamento implica o mecanismo do *recalque*.

Para Freud, o recalçamento designa o processo que visa manter no Inconsciente todas as representações ligadas às pulsões e cuja realização, que seria produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psíquico, transformando-se em fonte de desprazer. O conceito sofreu muitas modificações, mas Freud considera que o recalçamento é constitutivo do núcleo originário do Inconsciente. Constitutivo do Inconsciente, portanto, o recalque se exerce sobre excitações internas, de origem pulsional, cuja persistência provocaria um excessivo desprazer. O recalque não lida com as pulsões em si, mas com seus representantes, imagens ou idéias, os quais, apesar de recalçados, continuam ativos no Inconsciente, sob a forma de derivados ainda mais prontos a retornar para o consciente, na medida em que se localizam na periferia do Inconsciente. Portanto, o recalque de um representante da pulsão, nunca é definitivo, continua sempre ativo e provoca um grande dispêndio energético. Assim sendo, Freud (1915) propõe dois tempos lógicos do recalque, quais sejam: 1) recalçamento originário, que afasta o representante psíquico da pulsão; 2) recalçamento secundário, que afasta as representações derivadas do representante recalçado.

Não perdendo de vista nosso foco – a linguagem escrita – podemos fazer uma relação, a partir de Pommier (2011), da escrita alfabética com a noção de recalque de Freud. Para o autor, a escrita alfabética passou por um apagamento duplo para que figuras, imagens e letras pudessem se articular e formar palavras e textos. Propõe, então, a partir dos dois tempos lógicos do recalque, que 1) o apagamento da imagem está relacionado ao recalque primário e 2) que o recalque secundário está relacionado ao apagamento da relação entre imagem sonora e imagem visual. A esse respeito, ainda sobre Pommier, Lier-DeVitto e Arantes (2011) complementam que se este segundo recalque não ocorresse, os signos seriam “vistos”, mas não seriam “lidos”.

Pommier (2011) sustenta que o percurso da criança para a alfabetização depende de recalques e apagamentos do valor das letras, das imagens, dos desenhos e que, se estas não perderem o seu valor icônico, impossibilitam a entrada da criança no universo da escrita. O autor comenta que a antecendência do desenho sobre a letra é evidente na criança. A criança começa trançando o que o autor nomeia como traçados hieróglifos que são absolutamente pessoais antes de iniciar a escrita alfabética:

Entre um desenho (que comporta uma legenda implícita) e uma escrita, que daria conta integralmente dessa legenda, existe talvez uma progressão cronológica, mas a relação lógica entre esses dois momentos não aparece com evidência (POMMIER, 2011, p. 18)

Quando os desenhos passam a não oferecer mais suporte às histórias contadas pelas crianças e esta narração comporta um elemento impossível de ser representado pelo desenho, aparece a necessidade de escrever. Sendo assim, desenho e letras não são duas ordens de grafias separadas, mas a segunda se desarticula da primeira (POMMIER, 2011, p.18). Não perdendo de vista a questão do recalque, Pommier diz que o caminho da alfabetização leva em conta não somente o apagamento da imagem, como também o apagamento do som como um não equivalente ao signo escrito. Pontua que todas as línguas são passíveis de uma certa homofonia e que a escrita alfabética, ao contrário do que se pensa, reivindica não só um desprendimento do valor icônico, mas também, do valor sonoro das

grafias literais. *Desta forma, a passagem da imagem à letra é comandada pelo apagamento da imagem em prol de seu valor sonoro* (POMMIER, 2011, p. 19).

Brevemente apresentadas as noções de representação e recalque, noções presentes na proposta de Borges, proposta esta que mantém relação direta com o inconsciente freudiano, focalizo, abaixo a parte que mais interessa a esta dissertação e que tem como título uma expressão retirada do livro da autora.

2.1 Outra interpretação dos passos e impasses na relação criança-escrita

Borges (2006) reinterpreta o processo de entrada da criança na escrita, sugerindo uma trajetória bem diferente da que é oferecida pela Psicologia e pela Pedagogia, que, como disse, aposta num processo de construção de hipóteses sobre a escrita. De fato, ela implica a Língua como terceiro.

A autora, ao longo de seu trabalho, apresenta os passos pelo qual a criança caminha para começar a ler e escrever. Esses passos não vão mostrar uma hierarquização em etapas e sequências, em contrapartida, mostram a relação da criança com a escrita e como, a partir desta relação, a criança muda de posição dentro da estrutura. Primeiramente, ela parte da observação de que a escrita da criança tem uma natureza estritamente gráfica, ou seja, a ela pode ser atribuído o estatuto de “letra”. Isso, no entendimento da autora, já aponta para um efeito de restrição que implica uma diferenciação entre: letra e desenho, rabiscos, garatujas. A noção de restrição - linguístico-textual - tem papel importante nesta relação, já que, segundo Borges, ela deve ser entendida como efeito do “outro-discurso”: de textos escritos, da relação criança/texto. Como vimos, em Ferreiro (1999), a distinção entre escrita e desenhos, rabiscos, garatujas corre por conta de uma apreensão cognitiva, de um processo cognitivo. Pelo contrário, Borges (2006) mostra divergência radical de interpretação, ao admitir o funcionamento da língua e a relação da criança com o outro – instância de funcionamento da linguagem.

A repetição insistente de certas formas nas escritas das crianças também caracteriza as produções iniciais: letras, blocos de letras, pseudo-palavras e até

palavras da língua constituída. Nelas, inscrevem-se restos metonímicos de textos outros (“outros-texto”). O que a autora observa é que essa “insistência” nos leva à relação criança-texto escrito. Significantes e a própria estrutura dos textos se representificam na escrita da criança. Subjacente à indeterminação dessa escrita está o funcionamento da língua, conclui a autora, e as transformações/mudanças na escrita da criança ocorrem sob efeito deste funcionamento linguístico-discursivo. Por isso é que Borges afirma que a linguagem oral e a escrita surgem numa relação de constituição mútua, visto que, o funcionamento da língua suporta tanto a aquisição da oralidade quanto a da escrita. A escrita não vem como representação gráfica da pauta sonora da linguagem oral. Linguagem oral e escrita não estão, assim, numa relação hierárquica de representação, mas de constituição mútua. Isso porque as duas modalidades são determinadas pelo/no funcionamento da língua.

Bosco (2010)²¹, partindo de Borges, interpretará os movimentos da criança na estrutura (Língua-outro-criança) a partir das categorias *transcrição/tradução/transliteração*, tomadas de Allouch (1994) – como modos de relação do sujeito com a escrita. Em sua análise da escrita infantil, a autora destaca:

a prevalência (a) da antecipação do outro - tradução –; (b) da disseminação das letras do nome, que permite o “pôr em relação” entre significantes, forjando cadeias e, assim, possibilitando a composição de uma série de elementos alfabéticos – transcrição –, e (c) o encontro do escrito com o oral, que, com a homofonia, torna possível tomar um a um os elementos grafados e realizar uma outra escrita – transliteração (ALLOUCH, 1994, p. 276)

Para permear essas colocações, farei um retorno ao trabalho de Bosco (2005) onde esta autora discorre sobre a questão da transliteração, tradução e transcrição para tecer sua discussão sobre as escritas iniciais das crianças.

Bosco (2005), partindo de Allouch (1994), considera a oralidade e escrita maneiras de um sujeito estar na linguagem e com isso pretende indicar o caráter

²¹ A esse respeito, Bosco (2010) aponta para um sentido especial nas letras do próprio nome, que são os significantes fundantes do sujeito. A eleição dessas letras na escrita inicial das crianças abriga, diz ela, o traço distintivo de uma nomeação fundadora.

não determinante, em termos processuais, da substância em jogo. Não há, nessa abordagem, o privilégio do caráter sonoro ou gráfico do significante, pois ambos se apresentam como materialidades distintas em jogo na transcrição da linguagem. À transcrição, a autora refere como a *operação que se baseia em algo que, em princípio, encontra-se fora do seu campo, isto é, sons (no caso da fala), e simples traçados, riscos, entalhes, marcas – um “real”, enfim – que no só-depois da escuta e/ou da leitura vão ganhar estatuto de signos de fala ou de escrita, respectivamente* (BOSCO, 2005, p. 95). Assim, a autora enfatiza a importância da função do significante suportada pela letra, em jogo tanto na fala quanto na escrita.

Do ponto de vista psicanalítico, é a letra que é tomada como “a unidade funcional na organização do inconsciente”, e não o fonema, uma vez que “inexiste voz no inconsciente” (CHEMAMA, 1995, p. 108). Bosco (2005) discorre, assim, que a letra (na Psicanálise) encontra-se imbricada ao significante, mas dele se destaca, migrando para um outro significante, o que permite escutar/ler um dizer do sujeito indo além daquilo que ele efetivamente diz. Nesse sentido, o significante permite a circulação da letra, sendo ele o *espaço que trama a letra* (BOSCO, 2005, p. 204). Prestada ao jogo da língua (lalangue), a letra se oferece como uma materialidade para o sujeito e o move para a literalidade das palavras, da leitura/escuta por isso corremos o risco de incluir esse outro modo de transcrição: *aquele que se baseia no simples traçado considerado fora do campo da linguagem, e que, ao ser lido, com base em um sistema simbólico que o sustente, adquire estatuto de signo de escrita* (idem:204).

Allouch (1994) distingue o som-matéria do som-fonema e, a partir disso, separa assonância de homofonia, considerando esta última como operação de escrita, na transliteração. Esse autor liga a transcrição à tradução, esta última definida como operação imaginária que “se caracteriza por promover o que seria uma prevalência não somente do sentido, mas mais exatamente do sentido único” (idem:62). Nesse ínterim, a transliteração liga-se, então, às outras duas – transcrição e tradução –, e caracteriza-se como uma operação simbólica que intervém na leitura, *ligando o escrito com o escrito, numa leitura literal designada **deciframento*** (Allouch, 1994:109). A transliteração regula o escrito, não sobre o sentido ou sobre o som/grafia, mas sobre a letra (do inconsciente). Com efeito, ela é um modo de leitura com o escrito, ou seja, ela relaciona o escrito com o escrito (op.cit.: 63).

Assim, Bosco (2005) pontua que para Allouch (1994), escrever se distingue em três movimentos: transcrição, tradução e transliteração. Escrever será **transcrever**, quando o escrito é regulado por algo fora do campo da linguagem e que vai se prestar a ser objeto para a transcrição de uma fala ou uma escrita; escrever será **traduzir**, quando se toma o sentido como referência; e será **transliterar**, quando é regido pela letra:

essa definição de letra pela transliteração não implica que se deva supor algo como uma autonomia radical do escrito, que seja possível considerá-lo como fechado em si. Ao contrário, a secundariedade, cujas consequências a transliteração, de certa forma, tira, exige reconhecer que o escrito constitui-se inicialmente no domínio de algo de ordem diferente daquela da letra, uma ordem que a história da escrita mostra ser a do significante – o que designa também a ordem numérica, ou geométrica, ou musical, etc... Isso quer dizer que a transliteração tem seu ponto de partida na transcrição, mesmo que seja da primeira que a segunda possa, só-depois, ganhar sua razão (op.cit.:16).

Convém enfatizar que é do nó borromeano, de Lacan, que estas operações de leitura e de escrita propostas por Allouch estão articuladas. Nele se mantêm unidas as dimensões do real, simbólico e imaginário, que definem as operações de leitura e escrita: transcrever, transliterar e traduzir, respectivamente. A questão passa a ser, segundo o autor, como elas se articulam, e como definir os diferentes modos de leitura a partir das diferentes articulações projetadas por elas, tratando-se de, em cada caso, delinear a **prevalência** de uma delas sobre as outras.

Para apresentar as operações de leitura (e escrita) mencionadas, e focalizar a prevalência da transliteração sobre as outras duas – tradução e transcrição –, o autor apresenta a homofonia como uma operação de escrita. Allouch identifica a homofonia como “fato de linguagem, e só corresponde, pois, ao escrito”, assumindo aí o laço da estrutura da linguagem com o escrito que a letra revela:

A homofonia põe, assim, em relação a letra com a letra e fica patente, desse modo, que uma escrita transcritiva **implica** a operação da transliteração. Ela implica isso, pelo próprio fato de reduzi-la até o ponto de passar despercebida, na medida em que as letras de um alfabeto dado parecem ser ali relacionadas cada uma consigo mesma, sugerindo, assim, que, devido a este ‘consigo mesma’, ela não difere. É por isso que a transliteração se torna mais manifesta quando essa correspondência se faz com dois alfabetos e, ainda mais, entre duas maneiras de escrever, das quais uma é alfabética e outra não (op. cit.: 70, grifos do autor).

A esse respeito, Bosco (2005) pontua que, ao colocar em relação a letra com a letra, a homofonia torna patente uma escrita transcritiva que **implica** a operação de transliteração. Mas esta por si só não basta para definir a operação, por isso, podemos apontar para a impossibilidade de um elemento de linguagem – uma palavra, por exemplo – apresentar-se como a mesma, uma vez que, mesmo na repetição, seu sentido será sempre diferente; além disso, as cadeias significantes que entram em relação são distintas (processos metafóricos e metonímicos). Tomada como um funcionamento em rede de significantes, toda a linguagem revela ter uma estrutura de escrita. Nesse sentido, é a letra que é posta em cena na homofonia (operação de escrita). Não se privilegia, então, o sonoro ou o gráfico, já que o que conta é a letra como “estrutura essencialmente localizada do significante” (Lacan, apud Allouch, 1994, p.18).

A homofonia, para Allouch (1994), vai introduzir o equívoco significante e, por conseguinte, a instalação de associações, possibilitando a aproximação dos elementos diversos, e, na cadeia, o estabelecimento de relações. Mas, para que um elemento gráfico, que permite a escrita de um signo, passe a escrever um significante, deve sofrer o apagamento que incide no sentido e no próprio valor representativo-figurativo do elemento grafado. Nesse movimento, o sentido se apaga e a tradução acaba por fornecer à transliteração seu apoio homofônico. Nas palavras de Allouch, “é preciso, pois, ali onde se fareja um sentido, não traduzir para transportar o sentido, mas **traduzir para ter significante** sobre o qual assentar o apoio homofônico da transliteração” (op.cit.: 127-128, grifos do autor). É neste sentido que, segundo Allouch, “a língua copta o deciframento com a homofonia”, o que o conduz à consideração de que, no deciframento, “**a tradução é posta a serviço da transliteração**, fornecendo a esta última seu suporte homofônico” (op.cit: 127, grifos do autor). Se a tradução, como afirma Allouch, se quer literal, ela precisa se apoiar no escrito, e a operação que escreve o escrito com o escrito, com base na transferência da letra é a transliteração.

Os diversos modos de abordagem do campo da linguagem situam-se, segundo Allouch, em diferentes definições da letra, todas elas relacionadas às diversas maneiras pelas quais se situa a homofonia. Tomar o funcionamento da

linguagem em termos de relações entre significantes, revela, no significante, uma estrutura localizada entendida como unidade diferencial – a letra como estrutura essencialmente localizada do significante. Tal estrutura, situada de início na fala, é predestinada a se escoar nos caracteres da escrita, que, por sua vez, aguarda para ser fonetizada (Allouch, 1994). Dessa forma, Bosco (2005) pontua que não se pode afirmar a primazia de uma delas – a fala ou a escrita. Só se pode tomar a fala como primeira e, por conseguinte, a secundariedade da escrita, abordando-as pela via de sua produção cronologicamente inferida; e a temporalidade em jogo na reflexão proposta pela autora, é lógica, e não cronológica. Ambas, fala e escrita, são maneiras de estar na linguagem, nas quais a criança encontra-se, de algum modo, imersa desde o seu nascimento; e sabemos por Lacan que antes da linguagem não há nada. Numa abordagem pelo significante, da maneira como situamos acima, torna-se necessário discernir e, ao mesmo tempo, anunciar a impossibilidade de separar real, simbólico e imaginário. É possível, com Allouch, distinguir e afirmar a inseparabilidade das operações de leitura e escrita.

À luz dessas discussões mencionadas acima, vemos que a escrita só é considerada escrita a partir do momento que é *traduzida* pelo outro e *transcrita* pelo sujeito/escritor num movimento de *transliteração*. A letra grafada nas primeiras escritas da criança não depende necessariamente de uma relação fonêmica: ela é traço distintivo que não se transcreve nem se traduz, mas que se transfere na transliteração. Somente em outro momento ela será transcrita foneticamente.

Os movimentos apresentados por Bosco (2005) a partir das reflexões de Allouch (1994), possibilita uma abordagem posicional do sujeito na estrutura da língua, já que este transita por diferentes posições regidas pelo funcionamento da língua e por sua condição subjetiva.

Dando continuidade a discussão sobre as diferentes posições que o sujeito ocupa na linguagem, Oliveira (1995), em sua tese de doutorado orientada por De Lemos, reflete sobre o processo de textualização e assinala que *as relações entre sujeito e texto produzem posições*. Essas posições, segundo ele, referem-se:

- (a) De alguém que procura *garantir a grafia correta*;
- (b) Daquele que busca um *efeito de unidade* (posição de “corretor”)

(c) Daquele que *busca uma unidade de sentido* – o sujeito quer atingir coerência e se coloca numa posição de “intérprete”, ou seja, de leitor.

Nestas posições propostas por Oliveira (1995) podemos fazer uma relação com o que acabamos de apresentar em Bosco (2005) a respeito das operações de transliteração, tradução e transcrição. Poderíamos referir que, ao assumir a posição de alguém que procura garantir a grafia correta, o sujeito estaria sob efeito da operação de transcrição; quando está na posição de quem busca um efeito de unidade, estaria sob efeito da operação de tradução e, quando assume uma posição de intérprete/leitor, estaria sob efeito da transliteração. Essa é uma relação ousada, mas que oferece certa coerência ao pensarmos que o sujeito está sob efeito do funcionamento e das operações de linguagem e que, este sujeito não é qualquer, é sujeito do inconsciente, aquele capturado pela linguagem e que não tem controle sob seu estar na língua. Ao assumir diferentes posições na estrutura, o sujeito está sob efeito “maior” de determinada operação, mas o funcionamento continua, não é linear, por isso que sua posição não é estável na cadeia.

Retornando à Oliveira (1995), o pesquisador aproxima dois acontecimentos: movimentação contínua na linguagem e mudança de posição do sujeito. Falar em posições significa romper tudo o que a Psicologia diz a respeito da aprendizagem pela criança. Oliveira insiste: “esse jogo de movimentos é que conduz à escrita” (OLIVEIRA, 1995, p. 49) – tais movimentos, como também mostraram Borges (2006) e Bosco (2010), não estão submetidos à processo cognitivo. A entrada da criança no jogo da linguagem, acrescenta Oliveira (1995), impulsiona a estruturação subjetiva e leva o sujeito a transitar por diferentes posições - de leitor, de editor, de intérprete (e outras).

Oliveira (1995) ilumina a dança posicional de crianças no processo de textualização. Trago uma sequência em que há incessante mudança de posição (falante/escrevente/leitor/intérprete). Tal assunto nos interessa nesta dissertação porque pretendemos refletir sobre a posição de leitor. Vejamos o dado de Oliveira:

(1) *Isabel: (lendo) era uma vez uma mãe muito má. Daí... vai...*

(2) Nara: (escrevendo) *era uma vez uma mãe... mãe-e... muito má.*

Ponto. Tá certo. Daí a filha gostava muito dela.

(3) Isabel: não... (rindo) gostava muito dela.

(4) Nara: Daí a mãe era muito má com a filha.

(OLIVEIRA, 1995, p. 49)

Note-se que as duas crianças distribuem-se entre posições: ora lendo, ora escrevendo, ora falando/interpretando.

2.2 “Ler não é falar”

Neste capítulo, procurei destacar questões teóricas fundamentais que passam pela recusa à ideia de representação cognitiva e pela afirmação da determinação simbólica na relação criança-escrita, que nos encaminha para a questão das posições. Ela nos guiará na discussão da *instituição da posição leitor*. Neste item, o foco volta-se para a “leitura” – parto de uma expressão de Borges: “falar não é ler”. Assim como vimos no trabalho de Ferreiro e Teberosky, autoras de peso trazidas por Borges em seu trabalho, que pontuam que “Ler não é Contar”, Borges (2006) trabalha uma diferença importante sobre “leitura” e aborda a ideia de funcionamento da Língua inter-modalidades: fala/leitura/escrita. Para Borges (2006): “*Ler significa colocar “cadeias” de unidades gráficas e da oralidade, numa conjunção de interferências mútuas que faz do ler algo diferente do falar*”. (BORGES, 2006, p. 187-8)

Ler é, como ela diz, *conjugas cadeias de unidades gráficas e sonoras*, que se afetam permanentemente. A cadeia é a unidade textual, por excelência, diz ela. Importante é que para ler, é preciso “*haver recalque do valor próprio da letra (da imagem da letra) e do som*” (BORGES, 2006, p.84). Ou seja, **ler é apreender redes de relações**. A autora ancora-se em Pommier, G. (1993) – parte dele a postulação do necessário recalque do som e da letra para que se venha a escrever e ler.

O trabalho de Sonia Borges abre espaço para uma reflexão sobre a leitura por uma perspectiva diferente das demais presentes na literatura, pois esta não é tratada como transposição/representação da escrita (e vice-versa). Segundo Borges, *fala, escrita e gesto* não são entidades autônomas, mas estão intimamente relacionadas por um funcionamento em jogo – o da língua (*la langue*), como enunciou Saussure (1916) que Lacan nomeou de *Outro*, procurando articular, nessa expressão, *la langue e uma língua* – “aquela que fala o sujeito e àquela a que ele se dirige para falar/escrever” (BORGES, 2006).

Ler implica o funcionamento da linguagem que, não só coloca em relação unidades gráficas e unidades orais, mas cria posições (como vimos em Oliveira). Este funcionamento é da Língua, que, segundo Jakobson (1960), envolve as operações metafórica e metonímica – as leis da linguagem (De LEMOS 1992). Nos textos pouco legíveis de crianças pode-se apreender composições estruturadas por **substituições** de letras, palavras, frases (operação metafórica), que afetam e determinam a **combinatória** textual de sequências sintagmáticas (operação metonímica).

Nos textos ainda difíceis de serem compreendidos, nota-se a presença de *repetições* de letras, blocos de letras, pseudo-palavras e de palavras da língua constituída, que determinam estruturas textuais paralelísticas:

O passarinho é *eneda*

O papo é de *ndnaocrs*

(BORGES, 2006, p.137).

ESCRITA DE PALLOMA

é a vovó falou para canila

é a vovó falou para vovó

é a vovó viu a mamãe
 é a mamãe falou para vovó
 é a vovó falou para mamãe
 é a mamãe falou para papai
 é o papai falou a canila [...].

(BORGES, 2006, p. 43)

Esses blocos insólitos têm aparência de frases restringidas pela estrutura da frase. Aparece aí uma escrita governada pelo eixo metafórico – a criança escreve mais não pode ler (não pode corrigir!). Como diz De Lemos, na segunda posição: “a criança é falada pela língua”. Importa que, nesta posição, mesmo os textos sendo ilegíveis, a predominância da operação de substituição nas repetições impõem uma “certa ordem”.

Nos textos iniciais de crianças, há palavras que podem ser lidas ao lado de outras grafias que *não* podem ser reconhecidas como pertencentes à língua constituída – isso não impede que a criança olhe para o texto e o leia – diga um texto, antes ouvido ou lido para ela. Ao se colocar frente ao próprio texto (ilegível) a criança fala, repete e ressignifica falas anteriores – ela o aborda como escrita ao tornar inteligível o que ainda é ilegível.

A autora aborda a questão da legibilidade dos textos iniciais das crianças e faz uma reflexão bastante importante sobre o papel que desempenha a leitura nesse processo. Ela se pergunta também sobre os efeitos dos textos infantis produzidos no já-leitor porque é ele quem assume *o papel de antecipação* na leitura do escrito da criança - ele poderia supor que a criança *quis ou procurou dizer algo*, embora não haja, em suas produções iniciais, propriamente cadeias. Mesmo assim, a *criança coloca-se frente a ele numa posição de leitor*: ela **fala o texto** (embora ele possa ser ilegível)²².

²² Textos ditos ilegíveis têm estatuto de texto, segundo Borges, neles há traçados que apontam para um “efeito de restrição” que implica distinção entre letra e desenho, rabiscos, garatujas. Este ponto foi reconhecido por

A leitura (assim como a escrita) é, no trabalho de Borges, efeitos de operações simbólicas. A criança encontra lugar no texto (oral ou escrito) – é nesse espaço que chega a pode ler, ou seja, assumir “posição de intérprete” – porque pode sustentar-se **no intervalo entre fala – escrita**: um leitor é, portanto, *instância articuladora da interface instável entre as duas modalidades som e grafia*. Nesse momento, o sujeito *não é* aquele que fala **ou** o que escreve, mas sim aquele que ocupa uma posição central no equilíbrio/encontro das instâncias da linguagem (BORGES, 2006). Como a criança atinge essa possibilidade?

No início da alfabetização, a criança **oscila entre posições**:

- (1) Predominância da fala (ela **fala** textos para os quais olha);
- (2) Predominância da escrita – há **produção de textos** (mesmo que sejam rabiscos, garatujas ou pseudopalavras);
- (3) Predominância da interface fala-escrita (tenta a **leitura**, conforme definida acima).

Importa dizer que essas modalidades têm ocorrência simultânea - não se sucedem cronologicamente. Estamos falando de “estrutura”, afinal. Como assinala Borges: esse movimento esférico da linguagem não é linear, sendo assim, não possui caráter hierárquico entre fala/leitura/escrita. O funcionamento é o mesmo para todas as modalidades – e opera entre modalidades. A concepção de sujeito, implicado nesta interpretação não é o que seleciona uma informação de cada vez para seu aprendizado seletivo e gradual, mas sim o sujeito que nada controla, que é tomado por esse funcionamento e, por suas questões/estruturação subjetiva, sustenta ou não estar nas diferentes posições: de quem fala, de quem escreve e de quem lê. (BORGES, 2006)

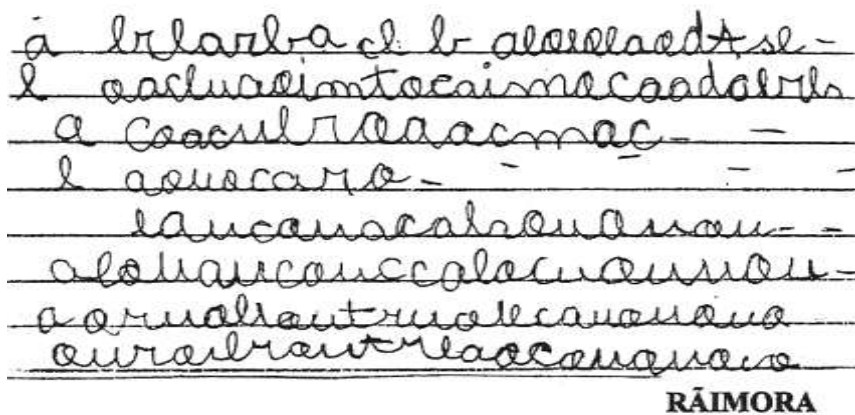
A leitura é o domínio de articulação entre “falar e escrever” – a voz se apresenta como o suporte do escrito. A leitura é o lugar em que se pode apreender o jogo entre oralidade e escrita - lugar em que necessariamente essas formas fazem “um”:

Ferreiro e Vygotsky. Para Borges, “restrição” é efeito do “outro-discurso”, ou seja, textos escritos. A restrição é linguístico-textual e não cognitiva (como nos autores mencionados).

... as relações entre oralidade e escrita, possibilita-nos apreender a estranha regularidade inscrita na superfície dos textos das crianças (...) como uma modalidade de real, “estranha a univocidade lógica”, como lugar em que cessou, para a criança, a consistência da representação no sentido psicológico do termo. (BORGES, 2006, p. 217)

Há ainda a questão de como a criança “lê” o que escreve, quando ainda não oscila demais entre as posições indicadas acima. Borges lembra Derrida (1992) e aborda a questão da legibilidade das produções iniciais das crianças. Nas primeiras produções textuais das crianças, as escritas infantis contêm “pseudo-palavras”, desenhos e garatujas, como vemos abaixo:

Figura 1 – Rãimora 1



à lrlarbacl b alreledtse-
 l occlusimtocaimacodabr
 a coaculraacmac- -
 l aoucaro- - -
 laucanacabouuou- -
 abouacoucolououou-
 aoualautuolcaououo
 oualautuolcaououo

RĂIMORA

Figura 2 – Rãimora 2



Logo no éu aulino
 dimantutrahinta
 derlauro
 aulovartearderos
 ratar
 arararararar
 derarara
 darar

RĂIMORA

Com Derrida, ela pergunta:

Como falar essas palavras? Como ouvi-las? Como lê-las, já que não se pode desatar na leitura o nó oralidade/escrita? Como pronunciá-las? Como se pronunciar a seu respeito? Como ler as “pseudo palavras” nos textos das crianças, já que a leitura consiste, desde o seu primeiro movimento, em esboçar um sentido? (BORGES, 2006, p. 18).

No processo de alfabetização, quando as crianças são convocadas a ler, elas fazem como podem: contam uma história já contada para elas. Mesmo não podendo ler, é preciso considerar: para que a criança venha a ser leitora, é preciso que seus traçados seja interpretados (lidos) como texto: “o professor, os colegas, os textos (...) são *lugares* de interpretação, porque possibilitam a entrada de significantes da criança em novas relações” (Borges, 2006, p. 149).

Bosco (2010), trabalha esta questão e sugere três movimentos:

- (1) a *antecipação do outro* (sua leitura confere estatuto de texto às produções da criança);
- (2) disseminação das letras do nome da criança na escrita de qualquer texto;
- (3) o encontro do som com o escrito (relação de fonetização silábica ou alfabeticamente constituída).

Vemos que os interacionistas, aqui apresentados, tocaram em pontos essenciais da relação fala/escrita/leitura e da problemática das posições (leitor e escrevente) frente ao escrito – discussão que está na base das reflexões que serão tecidas nesta dissertação.

CAPÍTULO 3 – O ATENDIMENTO DE AMANDA

Com a proposta de refletirmos sobre as questões referentes à entrada da criança no universo da escrita, privilegiando a questão da instituição da posição de leitor a partir de dificuldades que marcam de forma significativa o caminho de certas crianças – aquelas que chegam à clínica fonoaudiológica, apresentaremos o caso de Amanda²³, uma criança de 8 anos de idade, que chegou a mim encaminhada pela Escola para atendimento fonoaudiológico. A queixa era a de que a menina vinha apresentando problemas relacionados à leitura e a escrita. O encaminhamento veio com pedido de avaliação psicopedagógica e fonoaudiológica porque interessava à Escola saber se a Amanda tinha um “atraso” cognitivo ou de linguagem que impedia sua aprendizagem – afirmava-se que seu desempenho era *insatisfatório nas atividades de leitura e de escrita*.

3.1 Sobre as entrevistas com os pais

Maria (mãe de Amanda) compareceu sozinha à clínica para a **primeira entrevista**. Ao entrar na sala de atendimento, parecia um pouco ansiosa. Disse que “tinha pressa” e pedia que os problemas de Amanda “fossem resolvidos o quanto antes”. Perguntei a ela qual era o motivo da procura por um fonoaudiólogo e o que, em sua opinião, estava acontecendo com Amanda. Maria iniciou seu relato dizendo que iria contar tudo “desde o início” para que eu pudesse compreender melhor “todos os fatos”. Disse que fazia dois meses quando foi chamada pela Escola para uma reunião, a qual foi com o marido, Carlos. Maria disse que “ficou espantada” com o chamado, pois nunca havia recebido reclamação alguma a respeito de Amanda, que estudava na mesma escola desde os 2 anos de idade.

²³ Vale ressaltar que os nomes apresentados no caso são fictícios e não correspondem ao nome verdadeiro da criança e dos pais, por conta de manter o caráter ético desta pesquisa.

A professora de sala e a coordenadora pedagógica afirmaram que estavam muito preocupadas com o desempenho escolar de Amanda. Disseram que desde o início daquele ano letivo (2ª série, 3º ano do Ensino Fundamental), Amanda apresentava dificuldade para ler e escrever e não conseguia acompanhar o restante da turma nas atividades. A professora de Amanda, segundo relato de Maria, informou que isso ocorria *principalmente na leitura* – ela estava “num estágio anterior” ao dos colegas e “não entendia o que os enunciados das atividades pediam para fazer”.

Nesta mesma reunião, professora e coordenadora, mostraram algumas provas de Amanda, bem como alguns registros de atividades realizadas em sala de aula. Nelas, de fato, a menina oferecia respostas que não condiziam com aquilo que era solicitado no enunciado do exercício. Maria, olhando para mim, disse que a letra da filha “estava bonita” e que a “escrita estava correta”, no entanto, o escrito “não tinha nada a ver” com o solicitado no exercício - ficou perplexa porque aquele fato a pegou de surpresa. Na reunião, ficou acordado que os pais da criança procurariam um psicopedagogo e um fonoaudiólogo para investigar qual seria o problema que estaria influenciando negativamente seu desempenho escolar.

Os pais procuraram, primeiramente, uma psicopedagoga. Amanda passou aproximadamente um mês fazendo avaliações e muitos testes. Nesse momento, a mãe da menina colocou sobre minha mesa alguns exames, que a filha tinha realizado, bem como o relatório da avaliação psicopedagógica. Comentou que, pelo que tinha entendido, sua filha tinha “dificuldade para ler e para escrever” e que, por isso, precisaria “treinar algumas habilidades”. A psicopedagoga havia afirmado, segundo Maria, haver necessidade de procurar um fonoaudiólogo – “o profissional que *treina* a criança” em habilidades que envolvem a linguagem. Assim, Maria, “o quanto antes”, foi atrás de um fonoaudiólogo que pudesse resolver o problema de sua filha.

Pude notar a aflição dessa mãe durante toda a entrevista. Tão logo encerrada, ela quis logo saber qual seria o próximo passo e o que deveria fazer para ajudar a filha. Disse a ela que ao longo da avaliação de linguagem de Amanda teríamos certamente mais sobre o que conversar, antes que eu pudesse definir, ou não, uma proposta de tratamento para a criança. Maria respondeu de forma abrupta:

“O que você precisa saber? Ela nasceu normal, viveu normal e agora tem um problema que estamos tentando descobrir qual é!”. Em seguida, começou a chorar e perguntou se o problema de sua filha tinha cura. Respondi que entendia sua preocupação e que, pelo que ela havia falado, essa situação parecia pontual e acontecido muito rápido. De todo modo, uma avaliação não poderia ser feita antes do encontro com Amanda e da avaliação da linguagem. Expliquei a Maria os procedimentos e passos na clínica fonoaudiológica e sobre a importância de contatos com a Escola e com os demais profissionais envolvidos para entender o que estava contido na queixa. Apesar disso, frente à condição da mãe, perguntei a ela se tinha disponibilidade para comparecer à clínica na semana seguinte.

Na segunda entrevista, retomei com Maria o motivo da procura por um fonoaudiólogo. Esta repetiu que estava seguindo orientações da Escola “*que pediu uma avaliação para verificar o que estava acontecendo com Amanda, que vinha apresentando dificuldades na leitura e na escrita*”. Segundo a mãe, essa dificuldade nunca havia sido notada antes. Ela verificou os cadernos e os registros anteriores de atividades da filha e tudo parecia “estar em dia” e feito “com capricho”. Pedi, então, à mãe que contasse para mim sobre o percurso de sua filha na Escola a fim de entender sua trajetória de escolarização. Maria falou que Amanda entrou na escola com 2 anos de idade e que “nunca deu trabalho”. Acrescentou que a filha sempre “gostou de ir à escola” e que costumava falar sobre suas atividades escolares e mostrar seus trabalhos. Reiterou que, sempre, Amanda foi bastante caprichosa e aplicada – “fazia suas tarefas com muitas cores”.

Quando aprendeu a escrever seu nome, disse Maria, a menina preenchia diversas páginas com ele – sempre com diferentes lápis de cores e com canetas. Amanda “*sempre gostou de livros com gravuras grandes e coloridas, mas nunca ouvi minha filha ler uma história*”. Maria continuou dizendo que a filha “*sempre gostou de copiar palavras e frases*” - até mesmo textos -, e que “*sua letra era muito bonita*”. Ao mesmo tempo, admitiu, que Amanda havia perdido interesse por suas tarefas escolares e, em casa, descuidava com seus materiais escolares e pessoais (bonecas, brinquedos e roupas). Preocupada e ansiosa, disse que andava notando que “*alguma coisa diferente estava acontecendo*”, no entanto, achou que “*a filha estava passando por uma fase*”, mas como não tinha recebido nenhuma comunicação da Escola, ficou mais tranquila e despreocupada. Nesta mesma

sessão, Maria disse que após a reunião na Escola, tentou conversar com Amanda sobre o que estaria acontecendo com ela; no entanto, a filha recusou-se a falar e passou a ficar esquivada sempre que algo sobre a Escola lhe era perguntado.

Maria disse, também, que haviam iniciado as investigações demandadas pela psicopedagoga por indicação da Escola. Antes disso, porém, Amanda havia sido examinada por um neurologista, que solicitou alguns exames (sangue e tomografia computadorizada) – todos os resultados estavam dentro das faixas de normalidade. Uma audiometria e um exame de processamento auditivo também foram realizados - o resultado do teste do processamento auditivo veio alterado.

Na avaliação psicopedagógica, conforme consta do relatório final, Amanda passou por teste de leitura e de escrita. O referido teste de leitura²⁴ tinha como meta avaliar *compreensão de textos*, a partir da seguinte ordem: texto – frases – palavras – sílabas – letras, ou seja, da unidade maior para a menor. A avaliação considerava, ainda, outros aspectos como: lateralidade (direção direita/esquerda), reconhecimento de vogais, reconhecimento de consoantes, reconhecimento de sílabas simples (consoante + vogal) e reconhecimento de sílabas complexas (mais de uma consoante ou mais de uma vogal na mesma sílaba). No que se refere à leitura de palavras, os critérios considerados são: “não lê”, “lê silabando”; “lê fluentemente”. Na leitura de frases e textos, considera-se: “compreende”, “não compreende”, “lê silabando” ou “lê fluentemente”. Para avaliar a escrita²⁵ foi oferecida a Amanda uma folha de papel em branco e solicitado que esta escrevesse seu nome. Posteriormente, que escrevesse algumas palavras e frases ditadas pela examinadora.

Na avaliação psicopedagógica, aplicou-se também, o Teste Bender²⁶, que visa o nível de maturação da função visuo-perceptiva e visuo-motora que, nessa

²⁴ No relatório vinha descrito como foi realizada a avaliação passo a passo. Num primeiro passo, o avaliador apresenta para criança um texto, caso a criança não consiga ler, este apresenta a ela frases, no mínimo quatro. Se ainda assim a criança apresentar dificuldade e não conseguir compreender as frases, o avaliador lhe apresenta palavras, no mínimo doze, sendo pelo menos 4 monossílabas, 4 dissílabas e 4 trissílabas. No caso da criança não conseguir ler as palavras, são apresentadas sílabas simples e complexas, no mínimo 10. Por fim, se a criança não conseguir ler as sílabas, são oferecidas cartelas com as letras do alfabeto para ela reconhecer.

²⁵ Foi pedido a ela que escrevesse da melhor maneira possível, sem se preocupar com certo e errado. Primeiramente as orientações seguem pela escrita do nome próprio onde o avaliador vai direcionando as crianças: “quantas letras você acha que tem o seu nome? E essa palavra, quais são os sons que você pode ouvir nela?” (sic)

___ As notas de rodapé continuam na próxima página.

perspectiva, inclui as competências de linguagem, memória, orientação espacial e temporal. Resumidamente, os resultados de Amanda foram:

1) Teste da Leitura:

A criança encontra-se em um nível intermediário entre o das palavras e das frases. No *nível das palavras* apresentou oscilação entre uma leitura silabada e uma leitura fluente. No *nível das frases* apresentou além das características apontadas no nível anterior, não compreensão do que estava sendo lido.

2) Teste da Escrita:

A criança não apresentou dificuldade na escrita do nome próprio e conseguiu produzir pequenas frases com ajuda do avaliador. Mostrou forte apoio na oralidade durante a escrita e algumas trocas de letras; houve oscilação entre a forma bastão e a cursiva. Apresentou bom desempenho na cópia.

3) Teste Bender:

A criança apresentou imaturidade para as funções da lateralidade, da memória de longo prazo e de orientação espacial e temporal.

O teste de processamento auditivo trouxe os seguintes resultados:

- alteração nas habilidades auditivas de localização,
- fechamento,
- figura-fundo e
- ordenação temporal com prejuízos para os processos gnósticos denominados como decodificação²⁶ e codificação.

Além destas alterações, constava no exame de Amanda, uma alteração denominada *Padrão tipo A*, com afetação maior na escrita (séria dificuldade de associação símbolo/som).

²⁶ Segundo Silva e Nunes (2007), o Teste Guestáltico Visomotor de Bender é também conhecido como Teste de Bender, ou B-G (*Bender Gestalt*), ou BGVMT (*Bender Gestalt Visual Motor Test*) é um teste psicológico utilizado principalmente com crianças que dá subsídios para avaliar, de uma forma geral, a organização da criança no tempo e no espaço. Para maiores informações sobre o teste, a referência desta bibliografia está em citação no final desta dissertação.

²⁷ No exame a decodificação estava descrita como a análise auditiva que permite o indivíduo decifrar códigos orais da língua e a codificação está relacionada como a capacidade do indivíduo formular linguisticamente, ou seja, "colocar a língua em código" (sic).

Frente a tais resultados, a profissional que realizou o exame, indicou terapia fonoaudiológica para trabalho sobre as *habilidades auditivas defasadas*. Cabe complementar dizendo que os resultados do exame audiométrico estavam todos, dentro da normalidade.

Juntamente com esses documentos, Maria trouxe um relatório da escola sobre o desempenho escolar de Amanda. Neste, vinha escrito que Amanda era uma “aluna muito esforçada, que apresentava bom comportamento”. Porém, ela “não se mostrava participativa e tinha muita dificuldade para interpretar textos e enunciados” (dificuldades, estas, refletidas em seu desempenho escolar, nas atividades e nas notas).

3.2 A avaliação de linguagem de Amanda

Dei início ao processo de **avaliação de linguagem**. Amanda entrou na sala de atendimento bastante tímida. Sentou-se na cadeira e permaneceu calada. Apresentei-me a Amanda e perguntei a ela se sabia o motivo de sua presença na clínica fonoaudiológica. Amanda consentiu com a cabeça, mas permaneceu calada. Mantinha a cabeça baixa, mal olhava para mim. Tive a impressão de que ela estava assustada e decidi que ela precisaria de um tempo para conseguir dialogar comigo. Considerei, frente a esse quadro, que pedir para a criança escrever e ler não seria adequado naquele momento.

Falei para Amanda o que fazia um fonoaudiólogo e quando era procurado: quando existia alguma demanda frente à fala, à leitura e à escrita. Enquanto eu falava, Amanda disse: “*Eu vim aqui porque não sei ler...to indo mal na escola por causa disso*” – reproduzindo a queixa da Escola e da mãe. Após esta fala, permaneci em silêncio por um tempo e olhando para ela; a meu ver, ter dito o que Amanda disse não parecia ter sido fácil - a menina se pronunciou em voz bem baixa e rouca, quase não sendo possível escutá-la. Amanda rompeu o silêncio e disse: “*de escrever, não queria conversar hoje*”. Pontuei, pelo que havia dito, que ela sabia o

motivo pelo qual estava ali comigo – ela estava sofrendo por causa da sua leitura e escrita!

Propus que pegássemos um jogo. Amanda concordou com um meneio de cabeça e sorriu timidamente. Perguntei se ela gostaria de escolher o jogo – de cabeça baixa, respondeu “não”. Escolhi um jogo novo, que ainda estava lacrado e perguntei se ela queria aquele. Amanda respondeu que “sim”. Entreguei o jogo a ela e pedi que o abrisse e fosse organizando as pecinhas enquanto eu arrumava rapidamente o armário. Juntas, destacamos as pecinhas da cartela, conversando sobre o jogo. Disse a ela que nunca havia brincado com aquele jogo e perguntei se ela sabia jogá-lo. Amanda disse que sim. Pedi que ela me ensinasse e ela respondeu afirmativamente. Quando Amanda começou a me explicar as regras do jogo, surpreendeu-me com uma voz mais alta e clara.

Iniciamos o jogo a partir das regras ensinadas por Amanda. Em determinado momento, Amanda jogou o dado e seu peão parou em uma casa-surpresa. Perguntei o que deveria ser feito naquela casa e ela disse que não sabia. Um momento de impasse. Tínhamos a opção de ler as instruções, mas esta proposta não veio de Amanda. Concordei com a solução dela, que propôs pularmos a casa-problema, dizendo: *“hoje, a gente pode pular esta casa já que está quase na hora de ir embora, mas podemos ler a cartela de regras da próxima vez, para saber certinho o que fazer quando nosso peão cair nessa casa, né?”*. Amanda não respondeu e continuou jogando. Não foi possível acabar o jogo antes do término da sessão. Combinamos encerrá-lo na sessão seguinte.

Nesse dia, Amanda entrou na sala de atendimento e perguntou sobre o jogo que havíamos interrompido (que eu havia deixado separado no armário). Pedi a ela que o pegasse para mim. Amanda queria dar continuidade ao jogo da sessão anterior. Concordei, no entanto, eu não me lembrava mais em quais casas os nossos peões haviam parado. Amanda disse que também não se lembrava - só sabia que tinha parado na casa-surpresa. Peguei a cartela que continham as regras do jogo e pedi a Amanda que lesse o que deveríamos fazer quando o peão parasse naquela casa. Amanda pegou a cartela, ficou olhando para ela por alguns minutos, olhou para o tabuleiro novamente e apontou para a cartela dizendo: *“aqui está escrito sobre a casa-surpresa, não é?”*.

Interessa dizer que a cartela de regras era extensa e ela, olhando para a figura na casa-surpresa no tabuleiro, localizou as regras referentes à casa surpresa na cartela. Pedi para ela ler “para a gente”. Amanda queria que eu lesse porque ela “*não sabia ler direito*”. Sentei-me ao lado dela para ler as regras, apontando as palavras que lia com o dedo. Amanda não olhava para a cartela, apenas para o tabuleiro. No entanto, quando acabei de ler as regras da carta-surpresa, Amanda disse: “*Ah, lembrei! Era isso mesmo que você falou aí. Na casa surpresa a gente pega uma dessas cartas e lê pra vê se a gente tira sorte ou azar*”.

Continuamos o jogo e por diversas vezes nossos peões caíram na casa-surpresa. Amanda pegava a cartas que apresentavam duas opções: sorte ou azar. Nessa situação, ela conseguia **falar** o que estava escrito (a palavra “sorte” estava *escrita em verde* e a palavra “azar”, *em vermelho*). Frente a tais cartas, ela falava adequadamente *sorte* ou *azar* e, em seguida, pedia para eu ler as informações subsequentes. Encerramos o jogo e Amanda ganhou. Ela perguntou se poderíamos jogar o jogo no próximo encontro e disse a ela que decidiríamos juntas a esse respeito na semana seguinte.


Resumidamente, a menina pode dizer que não sabia ler, pedir para que eu lesse e, com esta estratégia, acabava se esquivando da leitura. Quanto a “sorte” ou “azar”, as cores (verde ou vermelho) eram os índices da presença de palavras – que efetivamente ela não podia ler. Para ser leitor é preciso mais como vimos com Borges (2006). Ler implica o funcionamento da linguagem que, não só coloca em relação unidades gráficas e unidades orais, mas cria posições pela qual a criança caminha para começar a ler e escrever. Esses passos não vão mostrar uma hierarquização em etapas e sequências, pelo contrário, mostram a relação da criança com a escrita. Vemos que Amanda está numa posição de tensão na relação com a escrita que não a permite acender a posição de leitora.

Para a terceira sessão de avaliação, eu havia programado uma atividade em que pudesse ter contato com a escrita da criança, articulando-a com o jogo da sessão anterior. Pediria a Amanda para *escrever* outras cartelas para a casa-surpresa. Desse modo, preparei pequenas cartelas com cartolina colorida, no tamanho das cartelas do jogo, e sugeri a Amanda que escrevêssemos novas cartas de “sorte” ou de “azar”. Amanda aceitou e começamos, então, a pensar

possibilidades de novas cartas. Amanda escolheu as cartas de “sorte”, dizendo que “era mais fácil”. Propôs algumas regras como: “sorte - você pode andar 10 casas”; “sorte - você vai até a casa do sorvete”; “sorte - seu inimigo tem que começar o jogo de novo”. Importante: Amanda escreveu todas essas cartelas.

Em sua escrita havia, de fato, oscilação entre letras bastão e letras cursivas. Perguntei a ela sobre essas letras e ela disse que a letra de forma era “mais fácil de ler”, mas que a “letra gordinha era mais bonita”. Na escrita da primeira cartela, a letra r da palavra sorte não aparecia – em sua posição apareceu a letra u: SOUTE. O número dez, ela escreve com o número: 10 e, no lugar da palavra “casa”, ela desenhou uma casinha (como vemos abaixo):

Figura 3 - Avaliação Amanda 1

SOUTE
 VOCE ANDA
 10 

Na segunda cartela (figura 2, abaixo), a palavra “sorte” reaparece como SOUTE. Entretanto, a palavra “você” vem diferente: na primeira cartela (figura 1), Amanda escreve VOCE e, nesta, VOSE. Na segunda cartela, “vai” é redigido como VA (sem o i), e em “sorvete”, na posição de r, temos u: SOUVETE. Também “vai até” que havia sido enunciado como regra [“sorte: você **vai até** a casa do sorvete”], se transforma, na escrita, em VA PAA (vai para):

Figura 4 – Avaliação Amanda 2

SOUJE
 VOSE KA
 PAA Δ SOUVETE

Vejamos, agora, as duas cartelas lado a lado:

Figura 5 – Avaliação Amanda 3

SOUTE
 VOCE ANDA
 10 Δ .

Figura 6 – Avaliação Amanda 4

SOUJE
 VOSE KA
 PAA Δ SOUVETE

Há regularidades/cristalizações a serem notadas:

(1) Distribuição bastante equilibrada entre cursivas (OU) e letras de forma (S, T; E; V), mesmo que com oscilações no traçado.

(2) Ausência de *r* (*sorte, sorvete, para*) – com ou sem preenchimento de sua posição.

Deve-se notar, ainda, que há:

(3) substituição entre **c** e **s** em, comum em escritas iniciais, indicando que essas letras entram em relação (uma começa a ler a outra no interior de unidades maiores: VOCE / VOSE),

(4) a notável alteração de “vai até” em VA PAA, indicando, também aqui, relação interpretativa entre oralidade e escrita.

Digamos que mesmo concordando que Amanda “houve oscilação entre a forma bastão e a cursiva” e que sua escrita “mostrou forte apoio na oralidade durante a escrita e algumas trocas de letras”, não me parece plausível deixar de admitir que há intervalos e, neles, a presença (sofrida) dessa menina frente à escrita.

Passemos para a terceira cartela: “*sorte - seu inimigo tem que começar o jogo de novo*”. Amanda, antes de escrever, pergunta se poderia olhar numa cartela do jogo onde estava escrita a palavra “*sorte*” – para “*escrever certo*”. Amanda encontrou uma com a palavra que procurava. Olhou para a cartela durante um tempo e disse: “*já sei!*”. Escreveu na terceira cartela: SOTER - a letra *r* aparece, porém fora de posição – isso aponta para o fato de que, na cópia há interpretação (GUADAGANOLI, 2007). A palavra “*inimigo*” é redigida como ILIMIGO – ao escrevê-la, Amanda soletra enquanto escreve: “*i-li-mi-go*”. Isso nos leva a pensar que, no caso, é a escrita que conduz a soletração. Amanda não “falava errado” - na fala, dizia “*inimigo*”. Amanda podia ler, portanto. E, “*novo*”, Amanda escreve MOVO omite

“começar” - ação a ser desempenhada pelo inimigo, de acordo com a nova regra criada por ela. Vejamos abaixo:

Figura 7 – Avaliação Amanda 5



SOTER
SEM ILIMIGO
DI MOVA

Além da alternância entre letras cursivas e de forma, há outros acontecimentos a assinalar:

(1) Parece-me necessário dar relevo à relação não manifesta entre **R** e de **L** em ILIMIGO). A presença de **R** em SOTER, parece ter introduzido complicações (a menina soletra o que escreve). Acontece que **R**, **L** e **N** realizam-se, na fala, pela via de um mesmo ponto articulatorio (alveolar). Como marcar a diferença na escrita? Amanda soletra. Digamos que ela escreve **L** por **N**, não por acaso, mas erro motivado pela reprodução (cópia) de **R**, da cartela do jogo no texto de Amanda. Este é um modo bastante complexo de relação oralidade-escrita, que não considerado em testes e avaliações tradicionais, mas que surpreende nesta escrita de Amanda.

(2) A estrutura regular dos três escritos de Amanda (figuras 1,2 e 3): três linhas centralizadas e com variação mínima última linha (2 ou 3 palavras), que não alteram significativamente a o modo de ocupação da cartela dos textos, que guardam traço de desenho (enquadrado pelo formato da cartela).

(3) Em, DI MOVO, pode-se muito bem levantar a hipótese de que, da linha anterior, ILIMIGO impregna a escrita da terceira linha: a recorrência de **i** continua em DI e do **M**, em MOVO = modo particular da escrita estruturar a própria escrita.

Bem, quando encerrei a sessão, Amanda me pergunta se ela poderia levar algumas cartelas vazias para escrever, em casa, as regras de “azar”. Entreguei as cartolinas a ela, dizendo que nossa atividade tinha sido “bem legal”.

Na quarta sessão, falei sobre a sessão anterior e pedi a ela que *lesse* as cartelas de sorte que tinha escrito para o jogo. Amanda pegou as cartelas e ficou olhando para elas. Olhou para mim e disse: “*não me lembro o que está escrito aí*”. Disse que não precisava “lembrar”, que ela podia ler. Amanda soltou as cartelas e cochichou para mim: “*Eu não sei ler...é um segredo*”. Perguntei, então, **como ela conseguia fazer as lições de casa se não sabia ler e mostrei que ela tinha conseguido escrever as cartelas**. Amanda respondeu que, algumas palavras, ela “*decorava a forma*” e conseguia “*adivinhar o que estava escrito*”.

Pedi que tentasse ler, pra mim, a cartela que havia escrito. Acrescentei que não haveria problema se não conseguisse. Amanda pegou as cartelas e começou a nomear letra por letra. Ao terminar, falou que era a única maneira que conseguia ler. Amanda estava aflita, mexia os pés, olhava alternada e rapidamente para o relógio e para o armário onde ficavam os brinquedos. Frente a isso, resolvi não pressioná-la. Disse, apenas, que aquela não parecia ser “a única forma” que ela conseguia ler, mas que voltaríamos a este assunto em outro momento. Amanda pareceu concordar comigo e deixou as cartelas no canto da mesa. Olhou para mim e afirmou que havia escrito as “*cartelinhas de azar*” - “*lembra que combinamos ontem que eu ia fazer as cartelinhas de azar? Eu escrevi. Quer ver?*”.

Amanda tirou do bolso as cartelas e entregou-as na minha mão. As cartelas estavam escritas corretamente: “*Azar - volte 5 casas*”; “*Azar- você deve ficar 2 rodadas sem jogar*”; “*Azar, volte ao início do jogo*”. Amanda perguntou se as cartelas estavam escritas corretamente e eu disse que sim. Perguntei se ela mesma as havia escrito. Amanda respondeu que sim, porém passado algum tempo, ela comentou que sua mãe havia escrito num papel o que ela pediu e que, depois, ela copiou.

Perguntei, então, por que ela não tinha tentado escrever sozinha. Amanda disse que até havia tentado escrever numa folha de papel, mas quando sua mãe olhou o que estava escrito, apontou para as “muitas palavras incorretas” e fez as correções. Amanda copiou o texto corrigido pela mãe.

Perguntei se ela ficava muito incomodada quando as pessoas diziam que escrevia errado (ou que não sabia ler alguma coisa). Amanda disse que sentia muita vergonha e que seus colegas de sala eram muito melhores do que ela - já sabiam escrever e ler corretamente. Perguntei: “você não sabe ler nada, nada mesmo?”. Amanda reiterou que não com a cabeça. “Como você conseguiu identificar as cartas em que estavam escritas as palavras “sorte” e “azar”?, perguntei. Amanda respondeu que sabia algumas palavras, mas que eram poucas. “Então, você consegue ler, né?”, continuei: “mesmo que seja pouquinho, você consegue!”. Amanda sorriu e pediu para jogar o jogo com as novas cartelas (de sorte e de azar) escritas por ela. Iniciamos o jogo.

Durante o jogo, Amanda arriscou ler as cartas-surpresa. Nessas leituras, ela tentava “montar sílabas”: leu sílabas isoladas, mas quando buscava juntar duas sílabas, fracassava. Por exemplo: lia “ti” e “me”, mas não chegava a “time”. Ela pode ler, desse modo, diversas cartelas. O problema foi que o passo seguinte de seu jogo não condizia com o que estava escrito nas cartelas. Naquele momento, não disse nada sobre a sua leitura, considerando que Amanda havia apresentado mudança importante de uma posição: de “não ler” a “tentar ler”. Sinalizei esse fato a ela, dizendo que tinha ficado contente por tê-la visto tentando ler. Pedi a Amanda que, na sessão seguinte, trouxesse seu material escolar para vermos juntas. Perguntei se ela se incomodava de mostrar o que fazia na Escola e ela afirmou que “não”.

Na quinta sessão, Amanda pegou um gibi da Turma da Mônica da sala de espera, antes de entrar para o atendimento. Também havia trazido, conforme combinado, seu material escolar. Ao entrar na sala, Amanda abriu sua mochila e pegou seu caderno de Língua Portuguesa. Disse que esta era a matéria que ela tinha mais dificuldade. Curioso foi que Amanda havia selecionado, exatamente, um material com grande quantidade de erros - “*era a disciplina mais difícil*” para ela. Seu caderno continha os problemas que pode observar nas escritas que havia feito nas cartelas: “erros de ortografia”; “trocas de letras” - todos assinalados com um **X** de

“incorreto” com caneta vermelha. Nas atividades de interpretação de texto, notei que a criança não conseguia responder às questões com “respostas completas”. Ela não escrevia mais do que uma ou duas palavras. Por vezes, Amanda copiava, na resposta, o que estava escrito na pergunta (incluindo o ponto de interrogação). Interessante é que ao mostrar suas lições para mim, ela, conforme folheava o caderno, conseguia reproduzir os comentários da professora, por exemplo: *“Aqui eu errei porque era pra escrever tudo isso que a professora escreveu em vermelho sabe, mas eu só coloquei uma palavra e ficou errado”*.

Após vermos todos os cadernos, pedi a Amanda ler um texto de sua apostila – ela ficou incomodada, mas acabou atendendo o meu pedido. Durante a leitura, notei que Amanda conseguia fazer uma leitura silabada e não mais do que isso. Algumas palavras, ela conseguia “decifrar” a partir de outras pistas (desenho, nome da história), mas palavras que contivessem as mesmas sílabas, Amanda não conseguia lê-las. Depois de um tempo, Amanda ficou muito brava: jogou a apostila no chão e disse que não queria mais ler. Fechei a apostila. Conversei com ela, reafirmando que “não tinha problema” se ela não quisesse ler naquele momento. Amanda estava muito inquieta e aborrecida - perguntou se nossa sessão já tinha terminado. Achei importante encerrarmos naquele momento e que ela fosse para casa com aquele sentimento, sempre recoberto pela mãe. Afinal, vinha à tona, um mal-estar que precisaria ser enfrentado na clínica. Encerrei, nesse ponto, as sessões de avaliação, considerando que havia problemas na escrita e na leitura que mereciam ser trabalhados com Amanda.

3. 2.1 Reunião na Escola

Antes da devolutiva da avaliação de Amanda, considerei importante marcar uma reunião com a Escola para apreender melhor a queixa sobre ela. A reunião envolveu a professora de sala e a coordenadora pedagógica. Pedi para que elas falassem um pouco sobre Amanda. A professora de sala disse que a menina apresentava dificuldades desde o início do ano, mas que, mesmo assim, conseguia permanecer com notas dentro da média da Escola. Acrescentou, porém, que no

retorno das férias a preocupação com Amanda havia aumentado - as matérias “entraram com novos conteúdos”. A coordenadora pedagógica explicou que, no primeiro semestre, as disciplinas retomavam o que havia sido ministrado no ano anterior (forma de reforçar conteúdos).

No segundo semestre, as disciplinas apresentavam novidades. Foi neste momento que as notas de Amanda começaram a declinar. A professora e a coordenadora afirmaram que o “grande problema” de Amanda era sua enorme dificuldade de interpretação de enunciados de tarefas - ela não conseguia lê-los e, assim, não “raciocinava sobre os comandos” que levariam à solução dos problemas apresentados. Perguntei o que seriam tais “comandos” – elas disseram tratar-se da palavra-chave do enunciado, por exemplo: “pinte x”; “explique y”; e assim por diante.

A professora “informou” que Amanda ainda estava na fase silábica²⁸: conseguia ler todas as sílabas, mas não lia palavras, mesmo com exercícios de reforço. Amanda não estava conseguindo se “igualar às outras crianças”. Vimos juntas as provas de Amanda - todas muito marcadas com caneta vermelha (havia, então, problema na escrita!). Perguntei para a professora porque a questão da escrita não era apontada como “preocupante”. A coordenadora (neste momento) respondeu que a leitura era um critério básico para a criança escrever, “*se ela não lê, a escrita aparece com trocas mesmo, por uma questão visual*”. Nada de novo foi acrescentado ao que pude ver na escrita e na leitura de Amanda. Diferença é que, na clínica, cada movimento seu foi recolhido, recebido como sofrimento (e não mera dificuldade) e, sem dúvida, suportado.

3.3 A devolutiva e o início do tratamento

Convoquei os pais. Maria e Carlos vieram. Disse a eles que havia encerado o processo de avaliação de linguagem de Amanda e expliquei que o objetivo dessa

²⁸ Lembro aqui os estágios de Ferreiro & Teberosky, discutidos no capítulo 1, para reiterar que eles estão difundidos nas Escolas Brasileiras.

avaliação era apreender eventuais problemas relacionados com a linguagem: fala, leitura e escrita. Falei sobre as atividades que realizei com Amanda.

Disse a eles que a avaliação mostrou o que eles haviam dito: a fala de Amanda não apresentou qualquer problema (nem “trocas”, “omissões”, “dificuldades textuais” ou “hesitações paralisantes”). Quanto à leitura e à escrita, eu disse que havia, se dúvida o que trabalhar com Amanda – ela mostrava ter, nessas esferas, uma relação sintomática com essas esferas da linguagem. Ela lia pequenos segmentos, mas não passava à palavra e ao texto. Por esse motivo, ela não apreendia o sentido. Acrescentei, a isso, ter observado a aflição, o sofrimento de Amanda quando era solicitada a ler, sempre acompanhado de uma fala sobre seu “fracasso”. Havia, porém, possibilidade de trabalho porque, mesmo hesitante, ela acabava entrando nas propostas de leitura. Quanto à escrita, disse que havia tropeços a superar: trocas, oscilações e omissões de letras. Nesse caso, também, eu havia notado uma escrita ainda próxima do desenho. Os pais não ficaram propriamente surpresos, mas afetados na conversa comigo. Disse a eles, em seguida, que, frente aos problemas relatados a eles, eu recomendava terapia fonoaudiológica para Amanda. Maria e Carlos concordaram e a menina iniciou a terapia na semana seguinte

3.3.1 Terapia Fonoaudiológica sob efeito da Clínica de Linguagem

Nesta parte, elegerei alguns segmentos que, a meu ver, foram significativamente importantes no atendimento de Amanda, momentos “de virada” que, a meu ver, podem ser tomados como índices de mudanças de posição frente a textos escritos pelo outro e de sua própria autoria.

Ao iniciar a terapia fonoaudiológica, Amanda era esquiva para ler. Recusava meus pedidos e tentava mudar o foco da atividade para que, de alguma forma, a leitura fosse “esquecida”. De início, eu “deixava passar”, respeitando seu “pedido silencioso”. Aproveitei e, sempre que possível, fui permeando o jogos e desenhos/pinturas, com escrita e leitura. Em uma sessão, escrevi algumas palavras

(relacionadas à atividade em curso) numa folha de papel e pedi para Amanda ler. A menina permaneceu um bom tempo com a folha nas mãos e devolveu-as para mim, dizendo que “não queria ler”. Perguntei o motivo da recusa e Amanda, muito irritada, disse que nem conseguia “*olhar para as letras*” e isso a deixava muito brava. Segue abaixo segmento dessa conversa (gravada e transcrita) com Amanda:

Terapeuta (T)	Amanda (A)
T: Amanda, por que você não quer ler essas palavrinhas?	
	A: Porque não.
(silêncio)	
	A: <u>Não sei olhar as letras...essas letras me deixam brava...não consigo olhar!</u>
T: Não consegue olhar? Mas você já olhou, não olhou? Ficou um tempão olhando pra elas.	
	A: (risos). Não Fabi, não olhar desse jeito...to dizendo do outro jeito...
T: Que jeito?	
	A: Ai (suspira) você não entende. <u>Não dá pra fazer...não dá pra fazer...</u> (Amanda se levantou, abriu o armário e pegou um jogo)
T: Tá, você tá tentando me dizer que não dá pra ler, que está muito difícil, né? Você vem me falando isso há algum tempo já e eu venho respeitando isso, mas você sabe que nós vamos ter que lidar com isso numa hora, né? Já conversamos	

sobre esse assunto algumas vezes e você sabe que esse é um dos motivos pelo qual você tem vindo aqui.	
	A: Já sei...já sei...tá. (Amanda se levanta e guarda o jogo no armário).
(silêncio)	
	A: Dá aqui. (pega o papel das mãos da terapeuta).
(silêncio)	
	(Amanda pega canetinhas coloridas no armário)
T: O que você vai fazer com canetinhas?	
	A: Vou ler.
T: Com canetinhas?	
	A: Vou ler diferente.

Esse diálogo mostra não só a irritação de Amanda comigo, como também, a “confusão” em que está metida: olhar a figura das letras, ler e escrever letras. Depois de usar o papel ela diz:

	A: Prontinho. Já li.
T: Já leu? Não entendi.	
	A: Já li. Você tirou melhor nota do que eu, hein!
T: Você copiou as palavrinhas que eu escrevi, né? Você sabe me dizer as palavras?	
	(silêncio)
T: Sabe?	

	A: Não (silêncio).
(silêncio)	
	A: as letras ficaram bonitas, né?
T: Ficaram, ficaram sim.	

Na figura 4, vemos a folha de papel com as palavras que pedi para Amanda ler. A criança pegou a folha e copiou as palavras ao lado, uma por vez. Ao terminar, escreveu do lado direito da folha a nota que ela dava para mim (100) e, logo abaixo, a nota que ela havia tirado (10):

Figura 8 – Atendimento Amanda 1

LOBO LOBO 100

CABO CABO 10

BOLO BOLO

RATO RATO

BANANA BANANA

REI REI

CABELO CABELO

TATU TATU

VACA VACA

LEITE LEITE

Alguns pontos me chamaram a atenção nessa escrita: um momento de transição no atendimento de Amanda. Quando a criança diz: **não consigo olhar** para as letras, fiquei com a ideia de que havia uma questão que antecedia sua lida com a escrita/leitura. Amanda marcava (com sua raiva, com as tentativas de esquivar-se) seu sofrimento em aceder à posição de leitora. Entendi, contudo, que ao aceitar enfrentá-lo na sessão, era forte indicador de um efeito de transferência comigo— condição necessária para qualquer atendimento clínico. Quando Amanda diz que faria uma “*leitura diferente*”, aquela que envolve sofrimento, ela surpreende não só trazendo uma escrita, como declarando a seu modo que “ler” é ler uma escrita. Entretanto, a dor aparece na “nota baixa” (como as que recebe na escola) que dá para seu desempenho— quem sabe sou eu (e não ela). Eu disse a ela que havíamos escrito as mesmas palavras!

Algumas mudanças apareceram depois desta sessão. Amanda começou a trazer livros para as sessões. Dizia que ia ler para mim e pedia para eu não interrompê-la. Amanda abria os livros (que na maioria das vezes eram contos e/ou fábulas) e iniciava sua “leitura”. Por vezes, na mesma leitura, a menina seguia com o dedo as letras e as nomeava; em outros momentos, pronunciava sílabas; contava a história a partir das gravuras (que reconhecia) ou do que lembrava de seu enredo. Às vezes, surpreendia com a leitura correta de um palavra inteira. Vale dizer que esses acontecimentos sucediam e imbricavam-se numa leitura “não linear”. Frente ao texto, Amanda **começou a ensaiar** a posição de “narradora” (contadora da história que não lia) e de “leitora” (de fragmentos). Importante é que esses acontecimentos incluíam livros trazidos por ela e que, antes disso, ele pode suportar um “não saber”.

Vejamos o diálogo que ocorreu nesta sessão:

(Amanda entra com o livro da Cinderela e disse que iria lê-lo)²⁹

A: Hoje eu vou ler a história da Cinderela.

²⁹ Na transcrição, a leitura está notada em itálicas e negrito, o restante refere-se à fala da criança. As barras entre as palavras representam as pausas.

“Era uma vez uma princesa bem pobre que a malvada madrasta batia” (a criança passava os dedos sobre as letras rapidamente e olhava para a figura)

“Mu/mu/mu/um/ d-i / a-a / b com e = be / l com a = la / Cinderela” ... [aqui tá escrito Cinderela, né?] (volta para a capa do livro e verifica se a palavra é a mesma)
folfoi/chorar no quarto dela porque ela queria ir no bailo, não, baile do príncipe” (Amanda olhava para a figura).

(...)

A: **“Daí então a Branca de Neve falou...”**

T: A Branca de Neve! Mas não era a Cinderela?

A: Ái (põe a mão na cabeça), ái...(silêncio)...e agora?

T: Tudo bem, você se confundiu, não tem problema. Continua.

A: Acho que eu quero parar agora.

No segmento, ilustramos Amanda simulando posições de leitora. Sua frustração frente à minha “correção” do nome da personagem deixou-a irritada como se eu a tivesse “desmascarado”. Nesse “faz de conta” que lê, porém, alguma coisa muda: há deslocamento na relação com o texto – um espaço é para a leitura. Amanda, final, mal conseguia “olhar para letras” e transitar com livros”!.

Depois desse tempo, outro aconteceu: Amanda começou a produzir escritas espontaneamente – sob meus olhos iniciou-se uma jogada entre escrever e ler: os erros na escrita não a incomodavam tanto: ela começa a notar lugares em que tropeça! Mudança de posição importante, pois ao assumir o lugar de quem pode escrever, ela assumia, concomitantemente, a posição de quem podia ler – uma articulação imprescindível frente a textos.

Na figura abaixo, Amanda simulou um “auto-ditado”. Numa atividade lúdica, em que a criança era a professora e eu a aluna, a novidade apareceu. A inversão de

papéis, parece ter colocado Amanda numa posição de “suposto saber” – e isso pode produzir efeitos. Ela ditava palavras para eu escrever e, ao mesmo tempo, ela as escrevia para “*não esquecer as palavras*”. Amanda sai da posição de copista e se arriscava a escrever, mesmo “correndo risco” de errar. Vejamos sua produção abaixo:

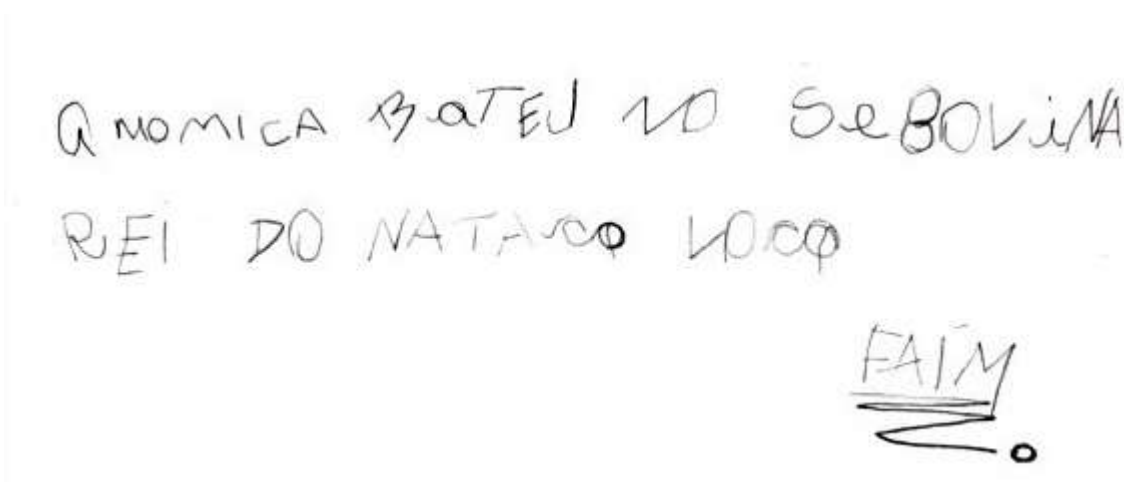
Figura 9 – Atendimento Amanda 2

1-TATUBOLA	✓	<u><u>100</u></u>
2-CANETA	✓	
3-DADO	✓	<u><u>10</u></u> LETRA
4-LATA	✓	
5-FADA	✓	
6-FABRINA	✓	
7-MENINO	✓	
8-MALA	✓	
9-BOLO	✓	
10-SAPÃO	✓	

Na figura acima, a despeito de problemas referentes ao traçado das letras³⁰ e a presença de letras de forma, Amanda escreve sem “erros”³¹ – mas não é propriamente isso que interessa. Começa a aparecer um sujeito que, neste caso, ao “corrigir” o ditado, colocava o sinal de “correto” ao lado das palavras que ela havia escrito. Depois deu para si a nota 100.

Neste período, escrever era “mais possível” para Amanda do que ler. Ela queria escrever na maioria das atividades que realizávamos, inclusive nas atividades em que eu solicitava que ela lesse. Em determinada sessão, pedi que Amanda lesse um gibi da Turma da Mônica, que havia levado para o atendimento. Amanda folheou as páginas do gibi, olhou para as gravuras, mas não se arriscou na leitura. Pegou uma folha de papel em branco e escreveu sobre a história, como vemos na figura 6:

Figura 10 – Atendimento Amanda 3



Note-se que Amanda escreve textos mais longos e numa estrutura textual mais adequada: inicia o texto com letras maiúsculas, por exemplo, e finaliza-o com ponto final. Intercala letras bastão com letras cursivas e mostra algumas “trocas” grafêmicas, como percebemos nas palavras MOMICA→/Mônica; SEBOVINA→ Cebolinha, NATACOO→ MACACO e FAIM→Fim. Esses “erros”, contudo, não são obstáculos para a escrita em sua extensão.

³⁰ Sobre isso, ver Regiane Vieira dos Santos (2008)

³¹ Em 9, a grafia de sua letra [b], na palavra /bolo/, lembra o número 8; o [i] da palavra /Fabiana/ lembra a letra [L] e o [n] da palavra /menino/ lembra a letra [w].

Frente a este novo momento de Amanda, passamos a circular pelos textos de outra maneira: ela *fazia anotações* e já *lia com mais frequência*, embora, muitas vezes, ainda pedisse que eu fosse a leitora. Comecei aceitando esse papel, mas depois, sem que eu precisasse intervir diretamente, Amanda passou a tomar a iniciativa de me acompanhar nas leituras. Ela mesma propunha que cada uma de nós lessemos uma frase do texto. Atividade, esta, que começou a ser ampliada para uma alternância entre páginas. A leitura e escrita de Amanda mudaram.

Em determinada sessão, lemos a história “Os três porquinhos”, livro escolhido por Amanda. Esta sugeriu que dividíssemos a leitura da história. Ela lia as 5 primeiras páginas e eu lia as demais. Fui surpreendida com o fato de Amanda pegar o livro e permanecer calada, “lendo silenciosamente”. Não intervi: Amanda parecia estar lendo efetivamente: sussurava, apontava para as letras com o dedo; demorava um certo tempo até virar a página. Amanda ficou bastante tempo neste movimento até completar as cinco páginas acordadas. Ao terminar a leitura, entregou-me o livro e pediu que eu desse continuidade.

Quando ia iniciar minha leitura, Amanda pediu para eu esperar um pouco porque ela queria “*fazer algumas anotações*”. Aguardei, conforme solicitado, e Amanda começou a escrever, numa folha em branco, a história. Copiou o título do livro no início da folha e, logo após, fez três quadros numerados. Conforme ia escrevendo, dizia o que iria fazer. Cada quadro correspondia a um dos porquinhos da história, por isso três quadrinhos. Em seguida, escreveu dentro de cada quadro três linhas: a primeira diferenciava o material utilizado por cada porquinho na construção de suas casas; a segunda referia-se à nota tirada pelo porquinho quando apresentou seu projeto ao professor³² e a terceira referia –se ao destino que cada casa teria ao final da história. O movimento de Amanda foi importante: além de ler, ela pode interpretar o que leu - posição da criança frente à leitura. Mesmo sabendo que esta história é um conto conhecido pelas crianças e que a maioria delas sabe o final da trama, é preciso valorizar o fato de Amanda ter organizado o que leu e apresentado diferenças marcantes entre os três porquinhos.

³² Nesta versão da história, os porquinhos estavam na escola e tinham que elaborar um projeto de uma casa. Eles ganhavam nota pelos seus projetos de acordo com o material e o design da casa. O porquinho que fez o projeto da casa de tijolos foi o único que tirou nota baixa, os demais tiraram nota dez.

Vejamos a figura abaixo:

Figura 11 – Atendimento Amanda 4

HISTÓRIA : 3 PORQUINHOS.

1	CASA DE PALHA
	ELÉTERO TER
	ACASACOIO

2	CASA DE MADEIRA
	ELÉTERO TER
	ACASACOIO

3	CASA DE TÁSOLO
	ELÉTERO TER
	ACASARECOEPE

Ao término de sua escrita, Amanda “leu” o que escreveu e utilizou os dedos para indicar cada palavra. Neste momento, Amanda, de fato, não leu efetivamente o que estava escrito, apenas falou sua produção. Referente aos quadros a criança “lê” o seguinte:

<i>A: Casa de palha/</i>	<i>Ele tirou dez/</i>	<i>A casa caiu.</i>
<i>Casa de madeira/</i>	<i>Ele tirou dez/</i>	<i>Casa caiu.</i>
<i>Casa de tijolo /</i>	<i>Ele tirou seis/</i>	<i>A cada ficou em pé.</i>

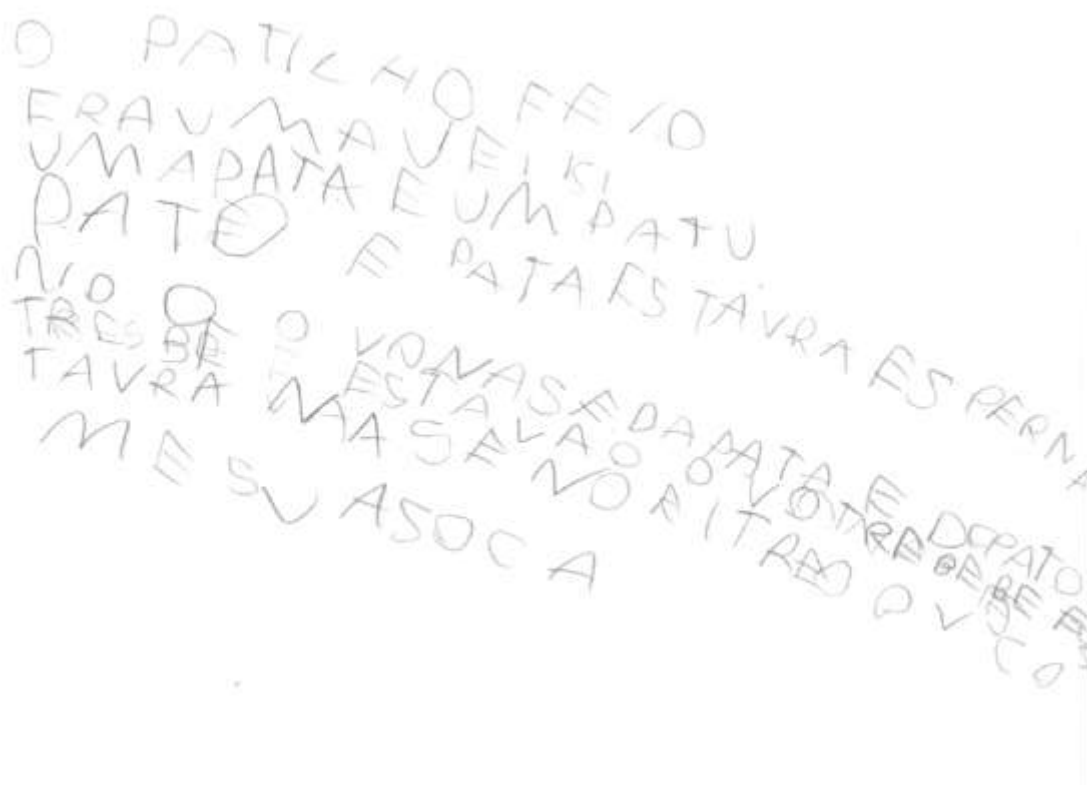
Nota-se que a escrita de Amanda tem “erros” e algumas palavras são escritas juntas, sem separação. Amanda, porém, **consegue olhar** para suas produções e toma a iniciativa de leitura. Há mudança de posição frente a escrita. Esse trânsito não é um caminho linear: a escrita da criança, na figura 6 é melhor organizada do ponto de vista textual do que na figura 7 - fato que questiona as propostas desenvolvimentistas³³. Nesta visão, Amanda estaria retrocedendo no processo de aprendizagem e para responder a esse “retrocesso” o caminho seria apontar alguma “falha no sujeito” (perceptual).

A “leitura silenciosa” parece ter surtido efeitos - Amanda escreveu exatamente o que estava escrito nas páginas que leu - pinçou os segmentos principais deste pedaço da história. Mesmo quando (e se) a sustentação de um sentido se complicava, Amanda mostrava ter outra relação com a questão do acertar/errar, contar/ler, narrar/olhar. Ela parecia não se incomodar tanto com os erros e caminhava apesar deles – aparentemente, ela havia deixado de temer a avaliação do outro. A questão da segmentação apareceu como uma questão importante nas sessões. Numa delas, assistimos um vídeo sobre a história do “Patinho Feio”. Após o filme, escrevemos um texto a partir dessa história. Amanda se empenhava em realizar uma segmentação da escrita das palavras oralmente, pois sua escrita

³³ Sobre a questão tempo-linguagem, ver Lourdes Andrade (2003)

aparecia como um bloco em alguns momentos. A criança ia apontando com o dedo cada palavra que lia:

Figura 12 – Atendimento Amanda 5



O texto acima foi lido da seguinte maneira³⁴:

O patinho feio (passava os dedos sobre as palavras)

Erra / é / e // r com a = ra // erra (silêncio olhando para a palavra)

³⁴ Na transcrição a leitura está referida em itálico e negrito, o restante refere-se à fala da criança. As barras entre as palavras representam as pausas na fala da criança; as letras dentro dos colchetes representam o nome das letras, por exemplo [r]→erre; as letras entre chaves representam o som das letras.

Era // era uma veiz // u/ma // uma pa/ta = uma pata e um // pa/tu = um patu. Pa/to e pa/ta // o pato e a pata // es/ta/va/ var/va{rrrrrr} (para de ler e põe a mãe na cabeça e diz):

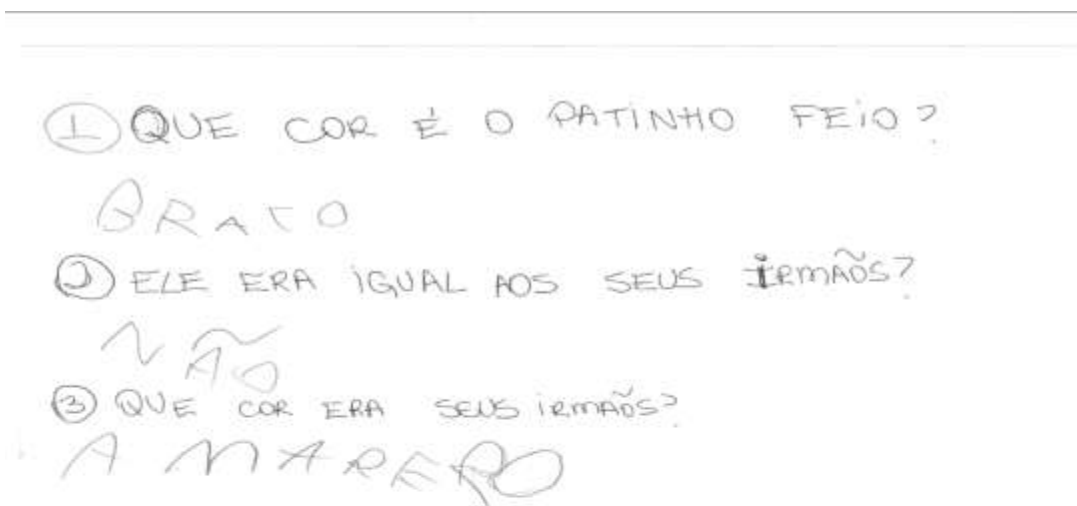
A: Ai, perai... tá esquisito aqui (retorna para o texto)

A: **Es/ta/va // estava // es/per // es/per**

A: Ai não quero mais ler. Vamos fazer outra coisa tá.

Nesse ponto, Amanda interrompe a leitura – parece notar que algo estava “esquisito” – índice, a meu ver, da emergência de uma escuta para o que lê da escrita. Amanda pede para ver o que eu estava escrevendo - pega a folha de minhas mãos, em que havia três perguntas sobre a história. Amanda olhou para a folha por alguns momentos e, logo após, começou a responder as perguntas³⁵:

Figura 13 – Atendimento Amanda 6



As respostas eram corretas - mesmo não estando grafadas em plena conformidade com a língua portuguesa. Amanda, sem dúvida, havia realizado uma leitura. A enigmática instabilidade de Amanda na leitura pode ser sustentada na clínica. Admitir que crianças tropeçam na escrita e que outras têm caminhos ainda

³⁵ Amanda parecia ler melhor silenciosamente do que em voz alta - quando lia em silêncio, suas respostas eram consistentes. Na leitura em voz alta, Amanda vacilava e, por vezes, desistia. Uma reflexão sobre as práticas escolares de avaliar a leitura em voz alta merece ser realizada.

mais difíceis que demandam uma escuta especial para as hesitações, recusas e fracassos temporários parece ser o que permitiu a esta menina ultrapassar dificuldades e mudar sua relação com a escrita.

Frente às tentativas da menina de segmentação da “escrita na fala”, considerei que seria importante acompanhar Amanda, nesse movimento, introduzindo cantos. Em músicas, a segmentação é mais notável na própria estrutura paralelística em que são realizadas³⁶. Uma delas girava em torno da feitura de uma sopa com muitos ingredientes (muitos deles não eram alimentos). Disse a ela que enquanto cantávamos, ela poderia anotar todos os ingredientes para fazer outra receita. Segue abaixo a letra da música:

<p>O que que tem na sopa do neném? O que que tem na sopa do neném? Será que tem espinafre? Será que tem tomate? Será que tem feijão? Será que tem agrião? É um, é dois, é três...</p>	<p>O que que tem na sopa do neném? O que que tem na sopa do neném? Será que tem mandioca? Será que tem minhoca!?! Será que tem jacaré!?! Será que tem chulé!?! É um, é dois, é três...</p>
<p>O que que tem na sopa do neném? O que que tem na sopa do neném? Será que tem farinha? Será que tem balinha!? Será que tem macarrão? Será que tem caminhão?! É um, é dois, é três...</p>	<p>O que que tem na sopa do neném? O que que tem na sopa do neném? Será que tem alho-poró? Será que tem sabão em pó?! Será que tem repolho? Será que tem piolho!? É um, é dois, é três...</p>
<p>O que que tem na sopa do neném? O que que tem na sopa do neném? Será que tem rabanete? Será que tem sorvete!? Será que tem berinjela? Será que tem panela!? É um, é dois, é três...</p>	<p>O que que tem na sopa do neném? O que que tem na sopa do neném? Será que tem caqui? Será que tem javali?! Será que tem palmito? Será que tem pirulito!? É um, é dois, é três...</p>

(Palavra Cantada DVD Pé com Pé: 2)

³⁶ Ver sobre relações paralelísticas em Jakobson (1960), Weir (1962), Lier-DeVitto (1998).

Amanda pediu para ouvir a música duas vezes e que eu pausasse quando ela pedisse para que pudesse “ter tempo” de escrever os ingredientes. Sua produção segue abaixo:

Figura 14 – Atendimento Amanda 7

1 SPRINAFÉ
2 TOMATE
3 FEIJÃO
4 AQUIÃO
5 FARINHA
6 BALINHA
7 MACARÃO
8 CAMIÃO
9 RABANETE
10 SORVETE
11 BERINGELA
12 BANELA
13 MANTIOCA
~~14 MANTI.~~ MAN MIOGA

Figura 15- Atendimento Amanda 8

15 Jacaracé
 16 CHULA
 17 MALHOIRO
 18 SABANINHO
 19 BOLA
 20 POLHO
 21 CAGI CAGI
 22 JAFALI
 23 PANINHO
 24 ARRULITO

Após escrever este elenco (pouco legível) de ingredientes, pedi a Amanda que o lesse para mim³⁷:

A: **Is/pri/na/Fe // espinafre //**

Tomate // a/a // aqui/aqui (Amanda diz em sequência):

A: Nossa, o que eu escrevi aqui? Vixi, essa não sei. Vou pra outra.

A: **Fe/Fe // féga**

A: Ai, também não sei essa...

A: **Farinha, ba/ ba/bali/nha/ balinha, macarrão, caminhão, ra/ba/nete/rabanete, sorvete, be/rrin/ge/la/berringela, ba/ne/la/panela (silêncio) mandioca**

³⁷ Na transcrição a leitura está referida em itálico e negrito, o restante refere-se à fala da criança. As barras entre as palavras representam as pausas na fala da criança.

A: *Afe, o que eu escrevi aqui. Tá feio de entender. Não sei essa (referindo-se ao ingrediente 14 correspondente a palavra [minhoca].*

A: **“Já/ca/so/ jaca/ssó/ jaca/jaca”**

A: Acho que é jacaré, que eu lembro que ela fala jacaré na música. É jacaré.

A: **“Chu/la/Chu/chulé/a/a/a/lho/alho/alho/alhobro”**

A: O que é alhobro?

A: **“Sa/bom/sabote/sabe”**

A: Ai, outra.

A: **“Repolho // piolho // ca/as // casi/cai/cagi”**

A: Cagi? Sei lá.

A: **“Javali // panta/pan/pan //pal // palmito // pirulito”**

A: *Tem algumas que eu achei esquisito. Vamos ouvir de novo a música pra eu descobrir?*

A leitura de Amanda parecia “abrir caminho” para a posição-leitor. Digo isso porque Amanda pode *ler o que havia escrito, reconhecer seus erros e estranhar a própria escrita*. Na situação acima, ela conseguiu ler, efetivamente, o que escreveu: sem dúvida, um passo mais decisivo na instituição de uma posição de leitora – uma posição dependente, como se pode observar, da escrita. É preciso reconhecer a relação entre fala e escrita – uma relação que é bastante complexa, como ilustra o segmento acima³⁸.

No último fragmento que trago deste atendimento, vemos uma menina que anuncia que “pode ler”, que lê e que, ainda, ainda pode rir de seus erros. Vimos um vídeo na internet referente a história de um macaco que sabia fazer muitas coisas, dentre elas, falar. Após assistirmos ao vídeo, pedi a Amanda que escrevesse um

³⁸ Este segmento exhibe, a meu ver, a relação não transparente e direta entre oralidade escrita – mostra que a escrita não é mera transcrição da oralidade.

pequeno texto sobre a história. A criança aceitou a proposta e escreveu um texto. Ao terminar, Amanda olha para mim e diz:³⁹:

A: *Posso ler isso se você quiser.*

T: Eu acho ótimo.

A: ***O ma/ma/m e a/ma/c com a/ca/ma/ca/co, o macaco sa/bi/do sabido/***

A: Tá certo?

T: Tá sim.

A: ***“c com o = so // m com e = me // so/so/some // ba/na/na”.***

T: Some banana?

A: (risos) Come, né? (risos) Se o macaco sumisse com a banana ele seria mágico né?

Toda a sequência de dados que apresentei até o momento leva a refletir sobre a posição da criança como leitora. A rigor, como se pode notar, não há transformações expressivas na qualidade de sua escrita, mas sua importância e natureza se deslocam. A que se poderia atribuir isso? Segundo entendo, porque houve mudança subjetiva frente aos textos, mudança que criou a possibilidade de interpenetração da leitura e da escrita. Foi, aliás, o que procurei pontuar como efeito do trabalho clínico - não foi meu objetivo analisar dados (apesar da grande tentação em fazê-lo).

As transformações da relação de Amanda frente à escrita abrem caminho para refletirmos sobre a instituição da posição-leitor. Retomando o percurso de Amanda ao longo do atendimento, pude me deparar com uma criança que se recusava a ler, que vinha “marcada” por uma história de insucessos escolares, principalmente frente a leitura de textos. Esta criança pode, a partir da escuta e do trabalho terapêutico, confrontar com sua dificuldade e atuar de outra maneira nos momentos de leitura. Ora lia silabado, ora lia palavras inteiras. Por momentos não podia ler, mas escrevia. Em outros escrevia e ao ler, se dava conta de deslizos em

³⁹ Na transcrição a leitura está referida em itálico e negrito, o restante refere-se à fala da criança. As barras entre as palavras representam as pausas na fala da criança.

suas produções. No entanto, respaldada pelo olhar clínico, Amanda pode mudar de posição frente aos textos e pôde ler escritas do outro e de própria autoria.

Procurarei, nas considerações finais, discutir algumas questões levantadas neste capítulo, procurando não perder de vista que a meta principal desta dissertação: refletir sobre a instituição da posição leitor. Parta tanto, cabem algumas considerações sobre a entrada da criança no universo da escrita, bem como sobre o acolhimento de encaminhamentos de crianças com problemas na leitura e na escrita na Clínica de Linguagem.

Considerações Finais

Nesta dissertação, procuro levantar algumas questões e discussões sobre tensões vividas por alunos no início do processo de alfabetização. Tensões estas, que são reflexos de uma relação sintomática aluno-texto, que obstaculiza a entrada e o desenvolvimento da leitura (e da escrita). Inquietações relativas à instituição da *posição leitor* partiram de minha experiência clínica com crianças que, por algum motivo, tropeçam ou mesmo desistem no meio do caminho quando convocadas a ler textos em sua língua – elas resistem assumir e/ou sustentar uma *posição de leitor*. Estas crianças, frequentemente, são encaminhadas para a clínica fonoaudiológica, por terem “problemas de leitura”, muito embora, do ponto de vista do professor, suas escritas estejam adequadas para o tempo de escolaridade em que se encontram.

Duas vertentes teóricas, que se contrapõem radicalmente, são apresentadas: a cognitivista e a interacionista. As visões - sobre a criança, a linguagem e a escrita – opõem-se e as explicações sobre o processo de aquisição/alfabetização divergem, naturalmente. As discussões que pude realizar foram importantes para a apreensão da complexidade envolvida na relação criança-escrita (que compreende tanto a produção, quanto a leitura de textos). Tomo partido da teorização desenvolvida na Clínica de Linguagem, sob a coordenação de Lier-DeVitto, que tem laços com o Interacionismo (De Lemos, 1992 e outros). Nesse espaço teórico, considerar o processo de aquisição (da fala ou da escrita/leitura) não pode ser pensado independentemente da problemática das “posições” (Borges, 2006, Bosco, 2010). Espero ter podido mostrar como são sutis e delicados os deslocamentos da criança frente à escrita e, ainda, o quanto a leitura e a escrita se interpenetram.

Crianças, no início da alfabetização, têm chegado à clínica e, muitas vezes, a queixa que instiga esta demanda é a existência de uma “assimetria intrigante” entre as habilidades/modalidades de leitura e de escrita. Uma questão se coloca de início: “seria possível supor desequilíbrio acentuado entre as ditas habilidades de escrita e de leitura - afirmar que “crianças escrevem bem”, mas são “más leitoras” ou vice-versa?”; em outras palavras: “poderia o clínico incorporar, irrefletidamente, a queixa da Escola?”. A clínica fonoaudiológica tem como objeto de sua prática a linguagem

dita patológica em suas diferentes modalidades. O “patológico”, contudo, deve decorrer de uma avaliação, ou seja, de um dizer do clínico acerca de ocorrências problemáticas na fala/escrita/leitura, que não excluem considerações sobre a criança. É propriamente na instância diagnóstica que esta definição ocorre.

Tradicionalmente, os procedimentos adotados são tributários de uma vertente cognitivista largamente subsidiada pelas ideias de Ferreiro & Teberosky sobre a *psicogênese da língua escrita*, que estabelece etapas bem ordenadas para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Dentro desta prática, provas específicas e relativas ao nível de escolaridade do sujeito são desenvolvidas e aplicadas. O clínico, além do mais, deve estar informado sobre o programa da escola e a expectativa de desempenho médio do grupo a que pertence a criança para delinear a natureza da patologia, i.e., o conjunto de erros e desvios observados relativamente ao desempenho médio do grupo.

Resumidamente, as provas que são utilizadas como critério de avaliação visam avaliar a leitura do ponto de vista *emissivo* e *receptivo*. O objetivo destas provas é constatar o nível da habilidade de *decodificação dos símbolos gráficos*, a *interpretação dos sinais de pontuação* e a *compreensão de mensagens escritas* a partir de leitura. O paciente deverá, a partir de instrução específica, proceder à leitura oral de um texto escolhido previamente e em acordo com o seu nível de escolaridade. Avalia-se a fluência (observa-se, por exemplo, se o paciente respeita sinais gráficos de pontuação, se ele hesita, se ele repete); a velocidade da leitura (rápida, lenta); o nível de decodificação da leitura (grafêmico, silábico, vocabular ou por blocos significativos); as estratégias utilizadas (postura, distância do material, mecanismos de apoio visual tais como régua, dedo, etc) e, finalmente, a compreensão do material lido (retenção parcial, total ou nenhuma).

As provas que visam à avaliação da produção escrita são: (1) formação de palavras; (2) ordenação de vocábulos em sentenças; (3) complementação de sentenças; (4) formação de sentenças; (5) ordenação sequencial de sentenças e parágrafos; (6) combinação de sentenças (produção de sentenças subordinadas e coordenadas); (7) cópia: (habilidade na transferência da recepção dos símbolos

gráficos para a emissão); (8) ditado: (codificação gráfica); (9) redação: (produção de textos narrativos e/ou dissertativos)⁴⁰.

Tais provas trazem em si aquilo que se espera que o paciente saiba. Não se trata de interpretar suas produções, mas sim de *testar um conhecimento* que se supõe que a criança deva ter. O diagnóstico resume-se no *reconhecimento de faltas a serem superadas no tratamento*. Há um apelo, nesta perspectiva de atuação clínica, aos processos cognitivos subjacentes - o linguístico nada mais é do que índice de estados cognitivos. Entende-se, assim, porque as provas são ditas de *discriminação, memória, análise-síntese*. Importante é que este tipo de avaliação de linguagem não fornece instrumentos para a terapia fonoaudiológica - ela leva a abordagens pedagógicas. Restaria ao clínico “corrigir” desvios e suprir faltas apresentadas pela criança - ele deveria manipular as produções das crianças para enquadrá-la “num padrão”.

Uma abordagem alternativa às vertentes percepto-cognitivistas tão solidificadas sobre a relação criança-escrita fez marca no campo da Educação e das Patologias de Linguagem. Refiro-me a resultados de trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CNPq-LAEL). Este grupo de pesquisa, ao qual me filio, concebe a escrita como *efeito da relação criança-língua-fala*. Nesse ambiente teórico, e com o objetivo de abordar a questão do queixa da Escola para a Clínica, trago Leite (2000), que também problematiza as produções escritas infantis. Ela pergunta:

... bastaria uma criança apresentar erros em sua escrita para que esta pudesse ser considerada patológica? Quais erros indicariam uma possível patologia? o papel do fonoaudiólogo, seria o de (re)ensinar a criança a escrever?”(Leite, 2000).

⁴⁰ Provas de percepção auditiva e visual podem ser realizadas para justificar a natureza de algum desvio linguístico observado durante a realização das provas específicas. São entendidas como testes de discriminação; memória; análise e síntese; e figura/fundo (BRAZ & PELLICCIOTTI, 1981). A partir de um elenco daquilo que o paciente erra ou não pode fazer é que se estabelece um diagnóstico.

Leite (2000) – se afasta de um raciocínio clínico pautado em diretrizes organicistas ou cognitivistas –, seguindo Lier-DeVitto & Arantes (1998), coloca a questão da distinção entre *erro* e *sintoma*. Ela sustenta que um clínico não deve perder de vista esta distinção, uma vez que dela depende, de forma decisiva, o estabelecimento da necessária delimitação do espaço da Clínica (que não deve se confundir com o da Escola). Dito de outro modo, os espaços da prática clínica e da educação não são coincidentes em seus objetivos e ações. O clínico, diferentemente da Escola, diz ela, opera na esfera do singular.

A distinção entre *erro* e *sintoma*, embora fundamental, nem sempre é elevada à condição de problema na Fonoaudiologia – é muito frequente uma espécie de complementaridade entre a queixa e o resultado da avaliação – muitas vezes, a queixa é suficiente para a entrada criança na clínica. Pode haver, portanto, patologização de dificuldades temporárias, que fazem parte do processo de alfabetização. A autora sinaliza:

se o fonoaudiólogo faz complemento à queixa, ele perde a heterogeneidade, perde as oscilações na escrita da criança, perde a relação entre acertos e erros, perde a oportunidade de ver que a heterogeneidade aponta para a questão da relação criança-escrita” (LEITE, 2000, p. 93).

Avaliar a linguagem exige, portanto, considerar as oscilações pertinentes e inevitáveis da relação entre escrita e leitura.

A Clínica de Linguagem toma posição teórica frente à linguagem e ao sujeito. Linguagem implica *língua* e fala, ou melhor – *língua na fala*, operações na fala que podem promover equívocos, erros, deslizamentos independentes da vontade do sujeito. O sujeito, nessa concepção, nada tem de “epistêmico” – de sujeito em controle da linguagem. Ele pode, em qualquer ponto de sua fala/escrita/leitura, ser surpreendido por um efeito inesperado da língua em seu enunciado/texto/leitura. Efeito que, se é de patologia, pode surpreendê-lo, mas não retirar da fala/escrita/leitura da condição sintomática – disso resulta *sofrimento* – conforme procurei iluminar no caso de Amanda (raiva, desistências).

Ponto importante, nesta proposta teórica, é a afirmação de que a *língua* opera sobre toda e qualquer modalidade de linguagem (fala, escrita ou gesto) e permite sua interpenetração. Desta forma, escrever, falar e ler só podem se relacionar por estarem submetidos a um mesmo funcionamento, como mostrou Saussure (1916). Leite (2000) realça o fato de que há crianças que *trocaram letras na fala e na escrita*; que há aquelas que *trocaram na fala mas não trocam na escrita* e, ainda, crianças que *não trocam na fala, mas trocam na escrita*. Essa heterogeneidade impressionou Leite.

Considerando o atendimento de Amanda, apresentado no capítulo 3, meu foco foi outro: não analisei detalhadamente os materiais clínicos (embora tenha ficado tentada, como disse). Fiquei tocada pela paralização da menina frente à escrita, que a impedia de “olhar” para ela (como dizia Amanda) – ela se esquivava da posição-leitor, que denunciava sua impossibilidade de caminhar tanto na escrita, quanto na leitura. Lembro, a esse respeito, que a Escola e a mãe (Maria) sustentavam haver problema de leitura (e não de escrita) – o que absolutamente pode ser atestado na Clínica. “Como poderia Amanda ler o que escrevia – traçados instáveis, pseudo-palavras, emaranhados de letras?”. E, se ela escrevia um texto bastante ilegível, outra questão emerge: “o que retirava ela de textos escritos?”. Dito de outro modo, “o que ela podia ler nos textos que recebia?” Algumas letras que se articulavam de forma duvidosa, numa sequência problemática. Ler, como mostrou Borges, exige colocar “cadeias” de unidades gráficas e da oralidade, numa junção de interferências mútuas que faz do ler algo diferente do falar” (BORGES, 2006, p. 187-8). Esse passo, Amanda não conseguia dar.

No atendimento de Amanda, a direção do tratamento envolveu prioritariamente dois movimentos meus: não pressioná-la e introduzir escrita e leitura nas atividades lúdicas, que não a afligiam. Pude, com isso, notar que a escrita não a assombrava mais e, assim, encaminhar atividades que afetaram sua posição-leitor. Na verdade, houve *mudança de posição frente à escrita* – ela chegou a ler (e estranhar) o que ela mesma escrevia - como procurei assinalar. A escrita pouco mudou até esse momento, mas o caminho estava aberto para que transformações ocorressem (como ocorreram). Entendo que, para que mudanças na fala/escrita/leitura aconteçam, mudanças de posição subjetiva devem ter lugar.

Apreender diferenças de *posição-leitor* foi o objetivo crucial que motivou esta pesquisa – espero ter podido indicá-las com certa clareza.

As crianças mudam incessantemente de posição (falante/ escrevente/ leitor/intérprete) frente à escrita. A trajetória é, sem dúvida, delineada pela dialética entre falas, de falas com o escrito (e vice-versa) e do escrito com a leitura: *não há posições subjetivas cristalizadas*, mesmo quando um aluno tem dificuldades de “passar a outra coisa” (LIER-DeVITTO & ARANTES, 1998). As mudanças de posição na estrutura da linguagem, afirma Borges (2006), podem produzir “erros” como efeitos do modo como o sujeito opera nas diferentes modalidades da linguagem. Quando há sintoma, contudo, há fixação de erros - e de posição subjetiva. O caso de Amanda exigiu manejo delicado e sutil frente a isso.

Bettekheim e Zelan (1984), autores que se apoiam em Freud (1972-1977) – na *A Psicopatologia da Vida Cotidiana* – sustentam que os “erros” de leitura e de escrita estão submetidos aos mesmos princípios que governam os lapsos. Freud diz que equívocos acontecem porque recalamos pensamentos que nos são inaceitáveis. No entanto, a representação recalçada pressiona para ganhar expressão (FREUD, 1972-1977; *apud* BETTEKHEIM E ZELAN, 1994). Nessa direção, pode-se dizer que erros são inevitáveis, i.e., são inerentes à vida psíquica e ao processo de alfabetização. “Erros” acontecem com maior ou menor frequência (estão muito presentes no processo de aquisição e de alfabetização), mas são, nesta perspectiva, inevitáveis. A que atribuir essas oscilações no volume de erros? Entendo que essa questão possa ser articulada ao problema da constituição de posições subjetivas frente à escrita.

Quando Amanda faz tentativas de leitura no segmento que nos remete à história da “Cinderela”, ela se confunde, desliza, entre diferentes posições - de falante, de leitor e de narrador. Quando interrompida, ela desiste. Segundo Bettekheim e Zelan (1984), a leitura em voz alta é afetada pela presença do outro – uma posição bem distinta daquela que vivemos quando fazemos leitura silenciosa:

A pessoa que *lê em voz alta* não está somente recitando uma história, ela está contando diretamente ao ouvinte (...) para estabelecer um vínculo entre ambos. [...] Quando se repreendem [as crianças] elas se sentem profundamente desapontadas e frustradas (BETTEKHEIN E ZELAN, 1984, p. 84 e 85, ênfase minha).

Os autores sustentam que ler em voz alta sempre envolve o outro. No caso da Escola, ler alto é ler para o professor avaliar a leitura e, mais, ela é feita na presença de colegas. Essa exposição e o apontamento de erros, titubeios e falhas pelo outro afetam a relação da criança com o saber e produzem mais do que frustração, vergonha – o que pode levar à recusa da atividade e à paralização do processo de aprendizagem: fica comprometida a relação da criança com o texto. A leitura de uma história em voz alta pode gerar, na visão de Bettekhein e Zelan (1984) frustrações importantes, como vimos.

Leitura envolve, em essência, diálogo com um texto, numa atividade que é, em essência, silenciosa. Vimos os efeitos das leituras silenciosas de Amanda – elas apareceram, inclusive, sem que eu precisasse “testar” se ela havia (ou não) compreendido o texto que leu.

Pommier (2011) também alerta para a delicadeza do processo (sempre singular) e para os riscos de interrupções e intervenções irrefletidas: a criança pode se negar a ler, pode ler “de um jeito diferente” (como disse Amanda) ou, ainda, a criança pode tentar fazer relações entre letras, mas ela pode, caso haja intervenções desajeitadas, *não alcançar uma efetividade de leitura*. O outro tem, portanto, função importantíssima no processo de alfabetização. Procurei deixar nítido, na condução do atendimento de Amanda, que ela podia errar, que ela podia experimentar com a escrita e a leitura. Não houve, em momento algum “treino de habilidades”, mas a tentativa de abertura de um caminho para a constituição de uma posição menos sofrida ou tensa frente a textos.

Amanda passa do “não poder olhar” para o texto, para o poder ler uma escrita sua (quase ilegível). Vimos que, nesse caso, a leitura tem “escuta”, e esta poderá impulsionar as transformações na escrita. Amanda estava, nesse momento, sob efeito do que escreve. Na verdade, o que se pode dizer é que houve modificações na relação da criança com a escrita e com o saber (que pode implicar o erro). Ao longo do processo clínico, vimos uma menina se deslocando na leitura de sua escrita (que pouco muda).

No início do atendimento, Amanda estava presa à queixa da Escola e às tentativas de recobrimento de suas dificuldades pela mãe – forma de censura a ela. Sua saída, ou defesa, era recusar a leitura, que é motor da escrita. Ela se mantinha fixada numa impossibilidade de “olhar para o texto”. Muitas crianças atravessam o processo de alfabetização sem muitas dificuldades. No entanto, existem crianças que, por algum motivo (que não cognitivo) percorrem caminhos mais sofridos. Essas crianças necessitam ser olhadas de outro modo e a Clínica pode ou deve ser o lugar desse olhar não-pedagógico (não-normativo, não-corretivo).

As discussões tecidas no decorrer desta pesquisa representam o início de um longo caminho ainda a percorrer no interior de questões enigmáticas sobre os problemas de leitura e escrita. O objetivo desta dissertação foi apontar para uma direção teórico-clínica “mais apropriada” para a lida clínica com as oscilações da criança frente a textos, especialmente, quando ela deve assumir a posição-leitor... quando fica “frente o lápis e o papel”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANDRADE, L. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem**. 2003. 143f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Procedimentos de avaliação de linguagem na clínica fonoaudiológica: entre o singular e o universal** in Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem, Editora PUCSP/EDUC, 2006.

_____. *Captação ou captura*: considerações sobre a relação do sujeito à fala. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES; L. (Org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2006.

_____. *Produções desviantes de escrita e clínica de linguagem*. In: MOURA, M. D. (Org.). **Os desafios da língua**. Maceió: Edufal, 2008. p. 481-483.

BETTELHEIM, B.; ZELAN, K.. **Psicanálise da Alfabetização**: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BORGES, S. **O quebra-cabeça**: a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Ed da UCG, 2006.

BOSCO, Z. **A errância da letra**: o nome próprio na escrita da criança. 2005. 282 f. Tese (Doutorado em Linguística)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **A errância da letra**: o nome próprio na escrita da criança. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BRAZ, H. & Pellicciotti T. “**O TIPITI** - Exame de Linguagem”, 1981.

CALIL, E. “**Autoria: efeito das relações inconclusas**”. Tese de Doutorado. Inédita. UNICAMP, Campinas: 1994.

CARVALHO, G. M. M. “**Erro**” de pessoa: levantamento de questões sobre equívoco em aquisição de linguagem. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1995.

CATRINI, M. **A Marca do Caso**: Singularidade e Clínica de Linguagem. Dissertação de Mestrado, LAEL/PUC-SP, 2005.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DE LEMOS, C. T. G. **Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original**. Boletim de Abralín, Recife:1982, v. 3, p. 97-126.

_____. **Los procesos metafórico y metonímico como mecanismos de cambio**. *Substratum*, Barcelona: 1992, v. 1, n., p. 121-136.

_____. “*Sobre a Aquisição da Escrita: Algumas Questões*”.in Rojo, R. (org.) **Letramento x Alfabetização**: Abordagens Lingüísticas. EDUC-PUC (no prelo), 1996.

DE LEMOS, C.T.G- Prefácio. M. Kato (org.) **A Concepção da Escrita pela Criança**. Ed. Pontes, 1988.

_____. Apresentação. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca. **Os monólogos da criança: delírios da língua**. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998a.

_____. **Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança**. *Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação*, Porto Alegre, v. 1, n.3, p. 151-172, 1998b.

_____. **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação**. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: 2002, v. 10, n. 42, p. 41-69.

_____. *Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento*. In: Maria Francisca Lier-DeVitto & Lúcia Arantes (orgs.) **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006, p. 21: 32.

_____. **Da angústia na infância**. *Literal*, Campinas, n. 10, p. 117-125, 2008.

DERRIDA, J. **Duas palavras por Joyce**. In: ALESTROVSKY, A. (Org). Riverrun: ensaios sobre James Joyce. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

DESINANO, N. **Los alunos universitários y la escritura académica**. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2009.

FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. *Cadernos de Pesquisa* n.52, pp. 7-17, São Paulo, 1985.

FERREIRO, E. *A escrita...antes das letras*. In: SINCLAIR, H. (Org.). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY.A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre:Artmed, 1999.

FIGUEIRA, R. **Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem**. *Anais do II Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem*. 131-141, 1992.

_____. *O erro como dado de eleição*. In: CASTRO, Maria F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

FREUD, S. *Inibição, sintoma e angústia*. In: _____. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. 20.

_____. *A interpretação dos sonhos*. In: _____. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago. 1976a. v. 4.

_____. *A dissolução do complexo de Édipo*. In: _____. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago. 1976b. v. 19.

FREUD, S. (1905) *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. In: **Obras psicológicas completas**: Edição Standard Brasileira. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. *Moral sexual civilizada e doença sexual moderna (1908)* In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**, v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund (1915). *O Inconsciente*. in **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **Psicopatologia da Vida Cotidiana**. Edição Standard: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Imago Editora, Rio de Janeiro, 1972-1977.

GUADAGNOLI, C. F. **Considerações sobre fala-leitura-escrita e efeitos clínicos no atendimento de afásicos**. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2007.

JAKOBSON, R (1960). "*Linguistics and poetics*". In: Sebeok, Thomas A. (Hg.). **Style in Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 350-377

JAKOBSON, R. *Linguística e poética*. In: Sebeok. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1981a. p. 118-162.

_____. *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. In: -_____. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1981b. p. 34-62.

LANDI, R. **Sob efeito da afasia**: a interdisciplinaridade como sintoma nas teorizações. 2000. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2000.

LEITE, L. **Sobre o efeito sintomático e as produções escritas de crianças**. 2000. **102f**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2000.

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

LIER-DEVITTO, M. F. (Org.). **Fonoaudiologia**: no caminho da linguagem. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Novas contribuições da linguística para a fonoaudiologia.** *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 7 p. 163-171, 1995a.

_____. **Língua e discurso:** à luz dos monólogos da criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 45-56, 1995b.

_____. **Os monólogos da criança:** delírios da língua. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998.

_____. **A confluência língua-discursos nos monólogos da criança.** *Revista Linguística*, São Paulo: v. 13, 2000.

_____. **Sobre o sintoma:** déficit de linguagem, efeito da fala ou ainda....? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 245-253, 2001.

_____. *Patologias da linguagem: sobre as vicissitudes de “falas sintomáticas”.* In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem.** São Paulo: Educ, 2006.

LIER-DEVITTO, M. F.; ANDRADE, L. **Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças.** *Estilos da Clínica*, São Paulo: v. 13, n. 24, p. 54-71, 2008.

_____. *Caminhos, descaminhos na aquisição da linguagem.* In: **CONGRESSO DA ABRALIN**, 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Abralín, 2009.

LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem.** São Paulo: Educ, 2006.

LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. **Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos.** *Letras Hoje*, v. 33, n.2, p. 65-72, 1998.

LIER-DEVITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. M. *O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem*. In: FINGER, I.; QUADROS, R. (Org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

LIER-DEVITTO, M. F.; FONSECA, S. C. **Linguística, aquisição e patologia: relações possíveis e restrições obrigatórias**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 433-441, 2001.

LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. **Faces da Escrita – linguagem, clínica, escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

MILNER, J.-C. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1978.

MILNER, J.C. *R.S.I.*, In **Les Noms Indistincts**. Paris: Seuil, 1983.

_____. **Une introduction a la sicéncé du langage**. Paris: Seuil, 1987.

_____. **Introduction à une science du langage**. Paris: Seuil, 1989.

_____. **El périplo estructural**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. **De la linguística a la linguisteria**. Buenos Aires: Cifrado, 2003.

_____. **Os nomes indistintos**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

MOTA, S. **O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita**. São Paulo: Psicologia da PUC, 1995. 268p. (Tese, Doutorado em Psicologia da Educação).

OLIVEIRA, E. C. **Autoria**: (e)feito de relações inconclusas (um estudo de práticas de textualização na escola). 1995. 241 f. Tese (Doutorado em Ciências)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: 1995.

_____. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Eduel, 2004.

_____. **Escutar o invisível**: escritura e poesia na sala de aula. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Unesp/Funarte, 2008.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.

PIRES, V.L. "*Questões sobre a escrita em trabalhos afetados pela "ordem própria da língua"*". 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2011.

POMMIER, G, **O desenlace de uma análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

_____. **Nacimiento y renacimiento de la escritura**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

_____. *A História da Escrita e a Aprendizagem de cada criança* in LIER-DEVITTO, M.F. & ARANTES, L. **Faces da escrita**- linguagem, clínica, escola. São Paulo: Mercado de letras, 2011.

SANTOS, R. V. **Impasses na relação do aluno com a escrita no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado, LAEL/PUC-SP, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.

SILVA, R. B. F.; NUNES, M. L. T.. *Teste Gestáltico Visomotor de Bender*. revendo sua história In **Avaliação Psicológica** v.6 n.1 Porto Alegre, jun 2007.

SOUZA, M. M. *Como se dá o processo de letramento/alfabetização da criança surdocega: a importância da participação da família neste processo* In: **Anais do 3º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos- SP, 2008.

TRIGO, M. **Da articulação de um sintoma à desarticulação de uma fala**. Dissertação de mestrado (inédita). Lael/PUCSP, 2003.

WEIR, R. **Language in the crib**. Haia: Mouton, 1962.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo. Ática, 1999.

UNESCO. **Oficina de la Unesco para América Latina y el Caribe**, *Evolución reciente de la educación en América Latina*, Santiago de Chile, 1974.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 228/2011

Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes
 Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada: Estudo da Linguagem
 Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Maria Francisca Lier-De Vitto
 Autor(a): Fabiana Regiani da Costa

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado intitulado **Entre o lápis e o papel: uma discussão sobre a instituição da posição do leitor**

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

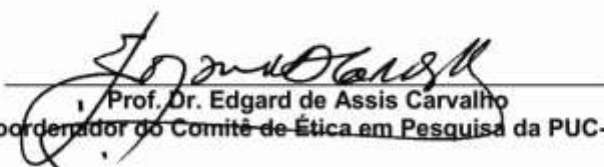
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **12/09/2011**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **228/2011**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº - 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os mandatos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 12 de setembro de 2011.


 Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP