

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

LETÍCIA DO NASCIMENTO SCHAVAREM

**MOVIMENTOS DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA NA AQUISIÇÃO DA
ESCRITA: UMA DISCUSSÃO VOLTADA ÀS RASURAS**

PONTA GROSSA

2019

LETÍCIA DO NASCIMENTO SCHAVAREM

**MOVIMENTOS DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA NA AQUISIÇÃO DA
ESCRITA: UMA DISCUSSÃO VOLTADA ÀS RASURAS**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

PONTA GROSSA

2019

S313 Schavarem, Letícia do Nascimento
Movimentos de subjetivação da criança na aquisição da escrita: uma discussão voltadas às rasuras / Letícia do Nascimento Schavarem. Ponta Grossa, 2019.
130 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

1. Subjetividade. 2. Escrita. 3. Rasura. 4. Aquisição. 5. Interacionismo. I. Saleh, Pascoalina Bailon de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

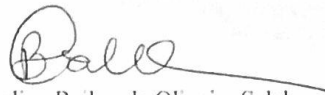
CDD: 469.1

LETÍCIA DO NASCIMENTO SCHAVAREM

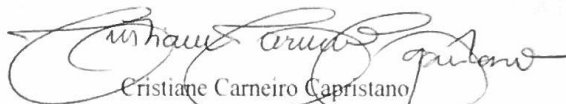
MOVIMENTOS DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA NA AQUISIÇÃO DA
ESCRITA: UMA DISCUSSÃO VOLTADA ÀS RASURAS

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.


Ponta Grossa, 29 de abril de 2019.



Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Doutora em Linguística - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Cristiane Carneiro Capristano
Doutora em Linguística Aplicada - Universidade Estadual de Maringá



Luciane Trennephol Costa
Doutora em Estudos Linguísticos - Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força e coragem para enfrentar esta trajetória e pela proteção em cada viagem realizada durante este percurso.

À Professora Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, agradeço imensamente, pela confiança depositada em mim, paciência, carinho e atenção com que conduziu a orientação do nosso trabalho. Obrigada pelos conhecimentos e experiências compartilhadas e por todos os momentos em que acolheu minhas angústias. Todo meu carinho e admiração a você!

Às Professoras Dr.^a Cristiane C. Capristano e Dr.^a Luciane Trennephol da Costa, membros da banca de qualificação e de defesa pública, agradeço por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora, pela leitura tão atenciosa ao trabalho e pelas importantes contribuições e apontamentos realizados.

Um agradecimento especial também à Professora Dr.^a Patrícia Aspilicueta, que me acompanha desde a graduação. Obrigada por nos permitir trazer os dados da sua coleta para esta pesquisa, de forma a contribuir ainda mais para as discussões em torno do tema. Agradeço, ainda, pela aposta depositada em mim, não me deixando desistir de dar este passo tão importante na minha formação acadêmica. Gratidão, carinho e admiração, você é especial e ocupa um lugar importante nesta conquista!

Às Professoras Dr.^a Juliana Marcolino Galli e Dr.^a Michelly Cordeiro, que também são responsáveis pelas minhas inquietações relacionadas à área da linguagem, muito obrigada! Vocês também fazem parte disso!

À coordenação da escola, agradeço por abrir as portas da escola para a realização da coleta de dados.

À professora e às crianças envolvidas, obrigada pela participação e por terem me permitido entrar no espaço em que estão inseridos, contribuindo de modo fundamental na geração de dados para a discussão desta pesquisa.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, por compartilharem conhecimentos e experiências tão importantes na minha formação. Desejo que não lhes falte força e inspiração para continuarem nessa jornada!

À coordenação do curso, em especial, à Vilma. Obrigada pela paciência e por estar sempre pronta e disposta a auxiliar os discentes do programa.

Aos colegas do mestrado, aos laços de amizades que construí e aos que se fortaleceram durante esta caminhada. Pelos conhecimentos, experiências e angústias compartilhadas, muito obrigada! Desejo que o caminho de cada um de vocês seja sempre iluminado.

Aos meus pais, agradeço pelo amor, apoio e força incondicional durante toda essa trajetória. Obrigada por não medirem esforços para que eu alcançasse mais esta conquista, por estarem e se fazerem sempre tão presentes em minha vida. Gratidão por serem quem são e por me ajudarem a me tornar quem sou hoje. Amo vocês!

Agradeço a minha irmã, por todo amor, carinho e apoio. Obrigada por me permitir dividir com você todas as minhas angústias e inseguranças, por estar sempre disposta a me ouvir, estando presente em todos os momentos que precisei. Enfim, obrigada por existir!

A todos os meus familiares, obrigada por me acompanharem e estarem sempre na torcida pelas minhas realizações. Vocês são pessoas iluminadas e essenciais na minha vida!

À tia Cleuci e minha família de Ponta Grossa, agradeço por me acolherem todas as vezes que precisei, por serem tão atenciosos e estarem sempre à disposição. Tenho um carinho enorme por cada um de vocês!

Ao Leonardo e à Alda, obrigada pelo apoio, atenção e carinho com que sempre me acolheram. Vocês foram e são importantes e também fazem parte desta conquista.

A todos os meus amigos, agradeço por fazerem parte da minha vida e estarem comemorando junto cada conquista, por não permitirem que a correria do dia-a-dia e a distância desfizessem nossos laços afetivos. Vocês ocupam um lugar especial no meu coração.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e fizeram parte dessa trajetória. Muito Obrigada!

RESUMO

As rasuras estão presentes em textos escritos, inclusive naqueles de crianças que se encontram na aquisição da escrita. Nesta pesquisa, propomos uma discussão sobre as rasuras presentes em textos de crianças que se encontram nesse processo. Especificamente, o foco volta-se para produções textuais de sujeitos que apresentam dificuldades, os quais, por vezes, são encaminhados à clínica fonoaudiológica e/ou inseridos em turmas de contra turno, como é o caso dos sujeitos do presente estudo, buscando olhar para as singularidades dessas crianças. Para tanto, partimos da perspectiva Interacionista em aquisição da linguagem, tal como formulada por Cláudia de Lemos, a qual é influenciada pelos estudos da Linguística e da Psicanálise. O objetivo geral do estudo é, portanto, investigar os movimentos de subjetivação iniciados pela presença de rasuras na elaboração de textos produzidos por crianças durante a aquisição da escrita, abrangendo os seguintes objetivos específicos: (i) discutir o movimento do sujeito durante a produção de textos; (ii) discutir o movimento do sujeito implicado na rasura; (iii) analisar o efeito da rasura no texto; (iv) verificar as singularidades de movimentos entre o sujeito que se mantém em uma relação de dependência do texto do Outro e aquele que não se mantém; (v) identificar as posições na aquisição da linguagem, estabelecidas pela perspectiva teórica aqui assumida, apontando se essas posições se mantêm na aquisição da escrita. Para tanto, o estudo segue uma diretriz qualitativa, tomando como dados produções textuais de oito crianças inseridas nas turmas iniciais do ensino fundamental. Quatro crianças (Grupo 1) participaram da coleta de dados realizada no ano de 2018, na própria escola, no período em que frequentavam o contra turno, tendo as propostas conduzidas pela professora responsável. Em contrapartida, as outras quatro crianças (Grupo 2) produziram seus textos em encontros de escrita realizados por Aspilicueta (2014), na coleta de dados feita para sua tese de doutorado. Esses encontros foram realizados na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da Unicentro, no ano de 2011 e a condução foi feita pela pesquisadora. Os dados são compostos, ainda, pela filmagem de todos os encontros, as quais foram transcritas e, posteriormente, destacados trechos para a discussão do processo de produção textual, inclusive dos momentos em que ocorre a rasura. Discutimos e apontamos para a singularidade e subjetividade dos sujeitos frente às produções textuais, bem como identificamos os movimentos iniciados pela rasura, tanto em relação ao Grupo 1 como ao Grupo 2, pois ambos nos permitem visualizar, de forma bastante clara, as singularidades envolvidas nesse processo. Além disso, nossa análise contribui para levantamento de aspectos referentes à aquisição da escrita, entendida a partir das posições estabelecidas por Cláudia de Lemos e, ainda, para o estabelecimento de um outro olhar para essas crianças, deslocando-o da perspectiva do fracasso para o acolhimento da singularidade e da subjetividade de cada uma delas nesse processo.

Palavras-chave: Subjetividade; Escrita; Rasura; Aquisição; Interacionismo.

ABSTRACT

The erasures are present in written texts, including those of children who are in the acquisition of writing. In the research, we propose a discussion about the erasures present in texts of children that are in this process. Specifically, the focus turns to textual productions of subjects who present difficulties, which are sometimes referred to the speech-language clinic and / or inserted in groups of counter-shift, as is the case of the subjects of the present study, seeking to look at the of these children. To do so, we start from the Interactionist perspective in language acquisition, as formulated by Cláudia de Lemos, which is influenced by the studies of Linguistics and Psychoanalysis. The general objective of the study is therefore to investigate the subjectivation movements indicated by the presence of erasures in the elaboration of texts produced by children during the acquisition of writing, covering the following specific objectives: (i) to discuss the subject's movement during the production of texts; (ii) discuss the movement of the subject involved in the shaving; (iii) analyze the effect of erasure on the text; (iv) to verify the singularities of movements between the subject who maintains a relation of dependence on the text of the Other and the one does not remain; (v) identify the positions in language acquisition, established by the theoretical perspective assumed here, pointing out if these positions remain in the acquisition of writing. For this, the study follows a qualitative guideline, taking as data textual productions of eight children inserted in the initial classes of elementary school. Four children (Group 1) participated in the data collection conducted in 2018, at the school itself, during the period when they attended the counter shift, and the proposals were conducted by the responsible teacher. On the other hand, the other four children (Group 2) produced their texts in writing meetings held by Asplicueta (2014), in the data collection made for their doctoral thesis. These meetings were held at the Clinic-School of Speech-Language Pathology and Audiology at Unicentro in 2011 and the conduction was done by the researcher. The data are also composed by the filming of all the encounters, which were transcribed and, afterwards, highlighted sections for the discussion of the textual production process, including the moments in which the shaving occurs. We discuss and point out the singularity and subjectivity of the subjects in relation to the textual productions, as well as identify the movements indicated by the shaving, both in relation to Group 1 and Group 2, since both allow us to visualize, quite clearly, the singularities involved in this process. In addition, our analysis contributes to a survey of aspects related to the process of acquisition of writing understood from the positions established by Cláudia de Lemos and also to establish another look at these children, shifting it from the perspective of failure to the reception of the singularity and subjectivity of each of them in this process.

Keywords: Subjectivity; Writing; Erasure; Acquisition; Interactionism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Caracterização dos sujeitos do estudo – Grupo 1.....	54
Quadro 2	–	Caracterização dos sujeitos do estudo – Grupo 2.....	55
Quadro 3	–	Detalhamento das propostas e textos analisados – Grupo 1	56
Quadro 4	–	Detalhamento das propostas e textos analisados – Grupo 2	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– C.H.....	63
Figura 2	– A.L.1.....	64
Figura 3	– L.P.1	68
Figura 4	– L.1	70
Figura 5	– C.H.2	73
Figura 6	– A.L.2	74
Figura 7	– L.P.2	76
Figura 8	– L.2	78
Figura 9	– A.L.3	79
Figura 10	– A.L.3	80
Figura 11	– L.P.3	81
Figura 12	– L.3	82
Figura 13	– A.L.4	83
Figura 14	– L.4	86
Figura 15	– A.1	89
Figura 16	– A.2	90
Figura 17	– V.1	91
Figura 18	– C.1	92
Figura 19	– B.1	94
Figura 20	– V.2	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. OS IMPASSES NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA	17
1.1 OS IMPASSES SOB A ÓTICA DE PROFESSORES.....	18
1.2 OS IMPASSES SOB A ÓTICA DE FONOAUDIÓLOGOS.....	25
1.3 OS IMPASSES SOB A ÓTICA DE LINGUISTAS	30
1.4 O INTERACIONISMO DE CLÁUDIA DE LEMOS: UM RECONHECIMENTO DA “ORDEM PRÓPRIA DA LÍNGUA”	35
1.5 INTERACIONISMO E PSICANÁLISE: CONTRIBUIÇÕES NOS ESTUDOS DA ESCRITA	39
2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A RASURA E O VOLTAR-SE SOBRE O JÁ ESCRITO	45
2.1 RASURA: “O VOLTAR-SE SOBRE O JÁ ESCRITO”	45
2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS DA PESQUISA	52
2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	54
2.4 A COLETA DOS DADOS: CAMINHOS PERCORRIDOS E A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	55
3. ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS	60
3.1 RASURAS E A RELAÇÃO DE INDEPENDÊNCIA DO TEXTO ESCRITO DO OUTRO	61
3.2 RASURAS E A RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA DO TEXTO ESCRITO DO OUTRO.....	87
3.3 MOVIMENTOS INDICIADOS PELA RASURA: SOBRE A SUBJETIVIDADE E A SINGULARIDADE DESSES MOVIMENTOS	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)	109

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ASSENTIMENTO DE MENOR.....	110
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AOS RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA)	111
ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	112
ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ/UNICENTRO	114
ANEXO C – A CASA SONOLENTA	115
ANEXO D – A CUECA DE SUPER-HERÓI DE CHARLIE	118
ANEXO E – TRECHO COPIADO DO LIVRO “A CUECA DE SUPER-HERÓI DE CHARLIE”	122
ANEXO F – O CALDEIRÃO DA BRUXA	123
ANEXO G – HISTÓRIA DA PRINCESA	124
ANEXO H – JOÃO SEM MEDO	125
ANEXO I – O CAÇADOR E O CURUPIRA	127
ANEXO J – A FAMÍLIA HUSKY	129

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa refere-se à aquisição da escrita e surge de inquietações relacionadas a esse processo, inquietações essas que fazem parte de uma trajetória acadêmica, cujo contexto acreditamos interessante apresentar. Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, o interesse pela área começou quando eu cursava uma disciplina obrigatória, única e exclusivamente voltada para a escrita, tendo como foco a perspectiva Interacionista proposta pela autora Cláudia de Lemos (1992, 1995, 2002), a qual possui experiência na área de Linguística, com ênfase na aquisição de linguagem. A partir de um ponto de vista que inclui a Psicanálise, a pesquisadora critica a noção de desenvolvimento, dominante na área da aquisição. Para isso, baseia-se em reflexões em que o erro na fala da criança ocupa lugar central e é interpretado em termos da posição da criança em relação à fala do Outro e à sua própria fala.

No decorrer do nosso trabalho, utilizamos o termo Outro com maiúscula, por se tratar, como aponta Lacan (2008), como Outro primordial na constituição do sujeito. Conforme o autor, “o sujeito nasce no que, no campo do Outro, surge o significante” (LACAN, 2008, p. 194), significante esse entendido como o que representa o sujeito para um outro significante. Cláudia de Lemos também faz referência ao Outro, como veremos mais adiante (cf. páginas 35-39), tido como fundamental ao sujeito na aquisição da linguagem.

A partir da disciplina com foco nas questões relacionadas à escrita, passei a desenvolver uma pesquisa de Iniciação Científica, orientada pela professora que ministrou a disciplina, Prof.^a Dr.^a Patrícia Aspilicueta. A análise apresentada no estudo envolveu um banco de dados já coletados por Aspilicueta (2014) para sua tese de Doutorado, pois esses dados apontavam para questões importantes que não haviam sido analisadas e discutidas na tese. Dessa forma, a primeira pesquisa voltada à escrita teve como tema principal as rasuras feitas pela criança durante a cópia do texto do Outro, envolvendo crianças que apresentavam dificuldades na escrita, as quais haviam sido encaminhadas para a clínica fonoaudiológica, além de fazerem parte de uma turma de reforço no contra turno¹ na escola em que estudavam.

¹ Ao utilizar o termo contra turno, estamos nos referindo a turmas de atividades complementares ao ensino, compostas por crianças com dificuldades na aprendizagem. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica (2013), por meio de diferentes tipos de avaliações escolares, as quais buscam analisar o sucesso de cada aluno em seu desenvolvimento escolar, há a possibilidade de determinar quais alunos necessitam de um atendimento complementar que vise enfrentar as dificuldades apresentadas. Esse atendimento pode ser oferecido, conforme apontam as Diretrizes, no horário de aula ou em período de contra turno. Portanto, “contra turno” aparecerá no decorrer do nosso trabalho, no sentido de indicar que as crianças participam de uma turma de “reforço escolar”.

Posteriormente, continuando com a orientação da referida professora, segui para a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, a qual, de início, tinha uma proposta um pouco diferente, pois pretendia analisar a escrita de acadêmicos, envolvendo também as rasuras e a cópia do texto do Outro. Entretanto, devido a vários contratemplos na realização da coleta dos dados, não foi possível dar seguimento, sendo necessário retornar para os dados coletados pela orientadora da pesquisa. Acredito que essa retomada tenha sido importante, pois abriu caminhos para novos olhares, análises e discussões sobre os dados, assim como possibilitou o encaminhamento de uma nova proposta de pesquisa para o Mestrado.

Vale destacar que esse percurso acadêmico realizado até o momento, bem como o desenvolvimento da presente pesquisa, são de suma importância, pois possibilitam reflexões e contribuições relevantes envolvendo as áreas de estudo em que esta pesquisa se inscreve.

As discussões acerca da aquisição da escrita envolvidas, neste trabalho, são trazidas a partir da análise de movimentos subjetivos da criança no momento em que realiza a rasura, ou seja, nosso foco volta-se às rasuras presentes nos textos de crianças que se encontram na aquisição da escrita. Especificamente, o foco volta-se para produções textuais de sujeitos que apresentam dificuldades nesse processo, os quais, por vezes, são encaminhados à clínica fonoaudiológica e/ou inseridos em turmas de contra turno, como é o caso dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Cavalcante (2010), as rasuras presentes na escrita nos permitem investigar e discutir as relações do sujeito com a linguagem, buscando compreender o funcionamento e a ocorrência dessas rasuras, vistas, como marcas de um conflito do sujeito com sua escrita.

Consideramos importante a realização desta discussão, visto que envolve crianças que apresentam dificuldades na aquisição da escrita, as quais muitas vezes são “rotuladas” pelo “fracasso escolar”, tendo “problemas de leitura e escrita” e acabam, por vezes, ficando invisíveis entre as práticas escolares, nas quais o foco volta-se para seus erros e suas dificuldades, desconsiderando essas crianças como sujeitos dessas práticas.

Destacamos que o termo “fracasso escolar”, apontado acima, não está associado às rasuras, pois entendemos as rasuras como parte da aquisição da escrita. Nossa compreensão sobre o fracasso escolar, se aproxima do que aborda, por exemplo, Pires (2011). De acordo com a autora, o fracasso indica que existe resistência aos métodos escolares, trazendo à tona sujeitos que não se “comportam” como o esperado, não apresentando suas escritas de acordo com aquilo que os métodos escolares preveem e esperam. Apesar disso, essas crianças que

parecem tender ao fracasso, acabam apresentando descolamento e mobilidade em sua escrita, como destaca a pesquisadora.

Santos, R. (2008), também faz referência aos métodos escolares, estabelecendo uma visão em relação à leitura e à escrita dos alunos, a partir da noção de inconsciente em Freud. A partir de textos analisados em seu estudo, produzidos em provas do “Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar”, a pesquisadora discute a dificuldade inicial da relação do sujeito com a escrita, dificuldade essa que se “cristaliza”, fazendo com que a alfabetização se torne mais difícil para determinados alunos. Sua discussão envolve, então, crianças que apontam para certo “desarranjo” entre a escrita, a idade e a escola, apresentando um “descompasso” em relação a um padrão esperado. A autora utiliza o termo “descompasso” com o propósito de indicar que o movimento em direção à escrita envolve tropeços, bem como idas e vindas, ou até desistências, não ocorrendo progressivamente.

Portanto, Santos, R. (2008) aborda a necessidade de a escola considerar os textos que fogem do “padrão esperado”, pois aqueles que apresentam a legibilidade comprometida vêm sendo descartados em sala de aula. Ela chama a atenção para a necessidade de uma mudança do olhar do professor quando colocado à frente de textos escritos dessa forma, e defende que é preciso se afastar daquilo que é determinado como erro *vs* acerto, admitindo que é possível estabelecer relações singulares entre a escrita e a criança.

Nesse sentido, buscaremos olhar para esses sujeitos em suas singularidades, considerando a subjetividade de cada uma no decorrer da aquisição da escrita, de modo a contribuir para que se estabeleça um outro olhar sobre essas crianças por parte dos profissionais envolvidos em sua aprendizagem e, em especial, a aquisição da escrita. Não é nosso objetivo realizar críticas radicais ao modo como as práticas vêm sendo conduzidas em sala de aula pelo professor, pois consideramos que isso faz parte da formação desses profissionais, do lugar que ocupam e da concepção defendida sobre a aquisição da escrita. Nossa pretensão é possibilitar que reflexões sejam feitas sobre como essas práticas têm causado impactos nessas crianças, contribuindo para que elas possam, de alguma forma, serem repensadas a partir de um outro olhar e, acima de tudo, que essas crianças possam ser vistas em sua totalidade como sujeitos singulares.

Uma vez que a discussão será desenvolvida a partir de uma formação e viés que partem da fonoaudiologia, procuraremos estabelecer contribuições também, referentes à clínica fonoaudiológica, para onde casos com queixas de leitura e escrita são encaminhados

frequentemente, auxiliando a pensar quais são esses casos² que demandam atendimento fonoaudiológico.

Além disso, ao realizar uma pesquisa que envolve áreas como Linguística e Fonoaudiologia, pretendemos contribuir estabelecendo aproximações e pontes entre essas áreas, colaborando, em especial, para estudos que envolvem a rasura, visto que propomos uma discussão a partir de outro modo de olhar para esse aspecto da escrita, pois as rasuras serão analisadas buscando recuperar os movimentos subjetivos das crianças, aspecto que difere de pesquisas já realizadas no âmbito da Linguística que discutem esse tema. Apontamos, ainda, para reflexões que se voltam para a teoria à qual se filia este trabalho, ou seja, ao Interacionismo em aquisição da linguagem. Portanto, acreditamos que a presente pesquisa trará contribuições que vão além do objeto de estudo determinado.

Vale destacar que inicialmente pretendíamos aprofundar as discussões voltadas às rasuras presentes em textos que se caracterizam como cópia, ou seja, quando o sujeito (re)produz o texto do Outro. Entretanto, a coleta dos dados nos levou a outros caminhos, desafiando-nos a redimensionar os nossos objetivos, pois alguns encontros marcados durante a coleta não puderam ser realizados, por haver outros compromissos da escola, espaço que possui as suas próprias demandas. Além disso, os informantes, por serem crianças em aquisição da escrita, carregam consigo suas subjetividades e singularidades nesse processo, podendo apresentar sua escrita de modos diferentes daqueles esperados pelo pesquisador. Consideramos importante esse fator, pois nos permitirá reafirmar que a criança não segue padrões cronologicamente estabelecidos em sua aquisição, como apontam determinadas perspectivas (FINGER; QUADROS, 2008), e desconsiderar essa heterogeneidade seria desconsiderar o sujeito envolvido no processo.

Dessa forma, alguns questionamentos e aspectos iniciais do estudo modificaram-se, deslocando, por um lado, para o foco nas rasuras presentes nos diversos tipos de produções textuais de crianças que apresentam, de acordo com a escola, dificuldades na escrita, estando inseridas em uma turma de reforço no contra turno. Nessas produções, buscamos realizar uma discussão dos movimentos subjetivos envolvidos nas rasuras feitas por essas crianças em seus textos, seus efeitos e o que isso diz do processo singular de inscrição da escrita nesses sujeitos.

² Na experiência clínica, nos deparamos com uma diversidade de casos clínicos envolvendo impasses no decorrer da aquisição da escrita. Notamos, por exemplo, que em grande maioria, são casos encaminhados pela escola, por considerarem que a criança está enfrentando alguma dificuldade no seu processo e, por isso, demanda um acompanhamento externo à escola, como o ofertado pelo fonoaudiólogo. Vemos, muitas vezes, nesses casos, que essas crianças chegam à clínica fonoaudiológica sob o efeito da leitura e do lugar que a escola as coloca, ou seja, o de “fracasso escolar”, como abordaremos neste estudo (cf. capítulo 3/páginas 60-98).

Por outro lado, incluímos na discussão, produções textuais de crianças que se mantêm em uma relação de dependência do texto que vem do Outro, realizando insistentemente a cópia. Essas crianças também possuem queixas, por parte da escola, de dificuldades de escrita, frequentando turmas de contra turno e, ainda, encaminhadas para a clínica fonoaudiológica. Tais produções, em que há rasuras, já foram analisadas e discutidas em uma pesquisa anterior³, na qual foi possível observar que o movimento subjetivo indiciado pela presença de rasura, caracterizado como um movimento de estranhamento do sujeito frente ao seu texto, pode apontar para duas direções: 1) assumir um caráter de insatisfação e dependência do texto do Outro, em que o estranhamento ocorre quando o sujeito é afetado por uma escuta imaginária via discurso do Outro sobre ele. Nesse sentido, encontramos, como possibilidade de interpretação, uma escuta afetada pelo discurso do fracasso escolar (pois a escola coloca o sujeito nesse lugar de fracasso, por desconsiderar sua heterogeneidade no processo); 2) assumir um estranhamento a partir da sua própria escrita, ocorrendo quando o sujeito é afetado por ela e pela escuta imaginária que diz de um outro lugar, de uma outra posição em relação à linguagem.

Portanto, a discussão volta-se para textos de crianças que se mostram como relativamente independentes do texto escrito do Outro, em contraponto com as produções daquelas que se mantêm numa relação de dependência com o texto escrito do Outro, realizando a cópia. Procuraremos, então, destacar os movimentos subjetivos envolvidos no momento em que realizam a rasura.

Acreditamos que a análise e a discussão dos dados nos permitirá avançar sobre a compreensão da rasura na escrita infantil, inclusive em relação ao trabalho anterior. Com isso, apontamos os seguintes questionamentos: O que as rasuras dizem a respeito da relação dessas crianças com a escrita? Quais os movimentos subjetivos estão em questão? Há diferenças entre os movimentos das crianças que se mantêm presas ao texto do Outro e aquelas que não se mantêm? O que isso diz de suas subjetividades e singularidades no processo? Suas rasuras provocam os mesmos efeitos?

Visto que o nosso olhar como investigadoras se dá a partir da clínica fonoaudiológica, também surgem questões envolvendo a clínica, tais como: O que caracteriza um caso para a clínica fonoaudiológica? Como interpretar esses casos constantemente encaminhados para a clínica?

³ SCHAVAREM, L. N. **A inscrição da escrita na criança: relação do sujeito com as rasuras em textos copiados**. Trabalho de Graduação (Conclusão de Curso em Fonoaudiologia) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Irati, 2016.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo geral investigar os movimentos de subjetivação indiciados pela presença de rasuras na elaboração de textos produzidos por crianças durante a aquisição da escrita, incluindo os objetivos específicos que se referem a: (i) discutir o movimento do sujeito durante a produção de textos; (ii) discutir o movimento do sujeito implicado na rasura; (iii) analisar o efeito da rasura no texto (iv) verificar as singularidades de movimentos entre o sujeito que se mantêm em uma relação de dependência do texto do Outro e aquele que não se mantêm; (v) identificar as posições estabelecidas na aquisição da linguagem, apontando se essas posições se mantêm na aquisição da escrita.

A partir desses objetivos, iniciamos o estudo realizando uma revisão bibliográfica de pesquisas que abordam o modo como fonoaudiólogos, professores e linguistas compreendem as dificuldades apresentadas pelas crianças durante a aquisição da escrita, a fim de apresentar brevemente como esses profissionais têm discutido essas questões.

Na sequência, apresentamos o percurso da construção teórica de Cláudia de Lemos e a leitura que realiza da aquisição da linguagem, assim como estudos que discutem a escrita com base no Interacionismo e na Psicanálise. Após isso, fazemos referência aos aspectos teórico-metodológicos, iniciando o capítulo com estudos que dizem respeito às rasuras. Alguns deles foram centrais também no nosso trabalho de conclusão da graduação e aqui são retomados de forma mais aprofundada.

Posteriormente, damos início à análise e discussão dos dados, a qual está dividida da seguinte forma: primeiramente, será feita a análise e discussão das escritas dos sujeitos que não realizam um movimento de dependência do texto escrito do Outro (Grupo1); seguindo com a análise das produções textuais daquelas crianças que se mantêm numa relação de dependência (Grupo 2), trazidas do trabalho anterior e revisitadas em função dos achados nas produções coletadas na presente pesquisa.

Concluídos esses dois momentos da análise, faremos uma discussão sobre as singularidades entre esses dois grupos, tanto em relação às produções textuais como também aos movimentos desses sujeitos frente a suas escritas e as rasuras, sempre considerando as diferenças em relação às condições em que os textos foram produzidos.

Por fim, apresentaremos as considerações finais, realizando uma retomada dos objetivos do estudo, por meio da qual pretendemos destacar os objetivos que puderam ser alcançados, bem como as principais contribuições do estudo.

1. OS IMPASSES NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Considerando que professores, fonoaudiólogos, bem como linguistas abordam questões relacionadas à aquisição da escrita, além das dificuldades encontradas pelas crianças que se encontram nesse processo, propomos, neste capítulo, realizar uma revisão bibliográfica, de modo a apresentar como o percurso da aquisição da escrita, em especial, como os impasses que surgem durante esse processo têm sido vistos e discutidos por fonoaudiólogos, professores e pelos linguistas.

Para tanto, realizamos buscas de trabalhos em bibliotecas digitais de Teses e Dissertações defendidas na Universidade Estadual de Campinas e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, bem como no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram utilizados descritores como “Fonoaudiologia e fracasso escolar”; “Fonoaudiologia e impasses na aquisição da escrita”; “Dificuldades na aquisição da escrita”; “Educação e dificuldades de aprendizagem”; “Educação e fracasso escolar”; Linguística e aquisição da escrita; Linguística e impasses na aquisição da escrita; Alfabetização e Linguística; Fonologia e aquisição da escrita, pois fazem referência ao tema que nos propomos a apresentar neste capítulo.

A partir desses descritores, foram encontrados inúmeros trabalhos, entretanto, nem todos realizam sua discussão voltada à visão que se tem sobre as dificuldades na aquisição da escrita. Portanto, foram selecionadas para análise apenas as pesquisas que apontavam para algum tipo de interpretação que o pesquisador teve sobre esse processo e/ou profissionais que participaram das pesquisas e tiveram informações coletadas a respeito do tema, por meio da construção de grupos e/ou entrevistas.

A justificativa dessa busca pela compreensão do olhar do professor, do fonoaudiólogo e do linguista se dá devido às crianças da presente pesquisa apresentarem, de acordo com a escola em que estão inseridas, dificuldades na aquisição da escrita e, por isso, consideramos importante expor de que maneira esses profissionais entendem essas dificuldades.

Assim, apresentamos na primeira parte deste capítulo a visão de professores inseridos na educação de alunos de primeiras séries do ensino fundamental e, posteriormente, expomos alguns trabalhos que exibem a compreensão de fonoaudiólogos sobre tais questões e as abordam na clínica fonoaudiológica, para onde esses alunos são constantemente encaminhados. Posteriormente, trazemos pesquisas que expõem a interpretação de linguistas em relação às dificuldades enfrentadas pela criança na aquisição da escrita. Na sequência, damos início à apresentação do percurso da construção teórica de Cláudia de Lemos e sua

leitura sobre a aquisição da linguagem, que se constitui num diálogo entre a Linguística Estrutural e a Psicanálise, além de estudos voltados para a escrita, a partir dessa perspectiva.

Acreditamos que a sequência definida para apresentação desses temas, neste capítulo, conduz o leitor de maneira a compreender as diferentes visões defendidas por esses profissionais em relação à aquisição da escrita e às dificuldades nesse processo, bem como ao entendimento de qual perspectiva estamos partindo, estabelecendo as principais diferenças entre essas visões.

Seguimos, então, para a apresentação do viés de professores em relação aos impasses durante a aquisição.

1.1 OS IMPASSES SOB A ÓTICA DE PROFESSORES

O estudo de Santos, E. (2010), embora não tenha o foco de sua discussão voltado à visão da educação no que se refere às dificuldades escolares, expõe um histórico sobre o fracasso escolar no Brasil. Dessa forma, o insucesso na vida escolar pode ser visto como “o processo de escolarização mal sucedido de crianças e adolescentes, evidenciado por baixo desempenho acadêmico, reprovações e pelas avaliações nacionais e estaduais sobre o rendimento escolar do país” (SANTOS, E., 2010, p. 17).

Segundo a autora, esse insucesso poderia estar relacionado às condições de estruturas familiares e sociais em que a criança se encontra e, nesse sentido, as dificuldades envolvidas no processo escolar foram, por muito tempo, consideradas a partir de desigualdades sociais, pois crianças inseridas em classes menos favorecidas apresentariam desempenho mais baixo por possuírem menos recursos. Assim, a culpa pelo fracasso das crianças recaía sobre as famílias dessas crianças.

Outra relação apresentada no estudo de Santos, E. (2010) refere-se à metodologia de ensino adotada pelos professores, a qual poderia ser tida como responsável principal pelo insucesso dos alunos, bem como a formação do professor, a estrutura organizacional da escola e os métodos avaliativos dos educadores.

A partir de concepção socio-histórica assumida pela autora, ela vai contra quaisquer dessas causas dadas à noção de fracasso escolar, se aproximando da ideia de que é necessário analisar e compreender a história de cada criança em seu processo escolar e não o fracasso escolar em si. Assim, Santos, E. (2010) destaca que crianças inseridas no meio social mais favorecido também apresentam dificuldades e vivenciam situações de fracasso escolar,

porém, mesmo as situações sendo parecidas, a construção do sujeito se dá de modo diferente, pois nenhum lida da mesma forma com determinada situação.

Vale destacar que, embora Santos, E. (2010) se distancie dessas concepções e causas apontadas pelo histórico de fracasso escolar no Brasil, no decorrer da realização de sua pesquisa, quando em contato com alguns professores, ela relata que esses apontavam a estruturação familiar como causa do fracasso de seus alunos. Portanto, ela sinaliza que essa visão ainda está presente no ambiente escolar.

Brandão (2006) realiza uma discussão voltada à escrita, bem como à noção de erro e de que forma essa noção é vista pelo professor. A justificativa para o estudo empreendido pela autora se refere à constante demanda de casos de escrita para a clínica fonoaudiológica, pois inúmeros encaminhamentos têm sido feitos, por professores de alunos com idades a partir de sete anos, que apresentam impasses na aprendizagem.

De acordo com a pesquisadora, os encaminhamentos ocorrem, na maioria das vezes, devido à presença de erros encontrados nas produções escritas das crianças e, dessa forma, nota-se que, para o professor, a presença de erros na escrita é sinal de que há indícios de dificuldades, as quais o professor considera difíceis de serem trabalhadas em sala de aula.

A autora realiza uma revisão de perspectivas teóricas, como visão associacionista, construtivista e histórico-cultural. Destaca, além disso, que a pesquisa é de cunho qualitativo, utilizando-se da técnica do Grupo Focal, caracterizada a partir de discussões e debates realizados em grupos, sobre um assunto/tema sugerido pelo pesquisador. Dessa forma, os dados envolvidos na pesquisa de Brandão (2006) referem-se à discussões feitas em um grupo com quatro professores participantes. O critério para participação do grupo dos professores diz respeito à atuação em sala de aula, preferencialmente com alunos de ensino fundamental, devido à demanda dos encaminhamentos desses alunos para a clínica, bem como às dúvidas apresentadas pelo professor quanto à produção escrita de seus alunos.

De acordo com Brandão (2006), foram apresentadas, para o grupo, produções textuais de três crianças encaminhadas para avaliação fonoaudiológica, pela escola, devido às queixas apresentadas na escrita. Na apresentação dessas produções, não foi dada nenhuma informação sobre a criança quanto a idade e escolaridade, pois a ideia era que, a partir das discussões entre os envolvidos nos grupos, fossem descritos aspectos que considerassem relevantes.

No que se diz respeito às interpretações dadas pelo grupo de professores, a autora refere que essas tiveram um foco maior nos erros ortográficos e nos procedimentos de correção, de modo que não houve abertura para discussões e questionamentos mais

abrangentes. O foco gira em torno, ainda, da forma estrutural da escrita, sendo desconsideradas todas as questões que não correspondem à norma culta.

Além disso, conforme Brandão (2006), a escrita é vista por esses profissionais como transcrição da oralidade e a presença de erros nos textos indica que determinada criança possui algum tipo de distúrbio na escrita, o qual, na perspectiva tradicional de aprendizagem, caracteriza-se pela presença de qualquer falha, alteração ou erro presente na escrita.

O trabalho de Brandão (2006) nos mostra a prevalência, ainda frequente, entre os professores, de uma noção de escrita pautada como transcrição da oralidade, bem como as dificuldades na escrita vistas a partir da presença de erros, os quais indicam distúrbios na escrita. Isso nos leva a refletir sobre os constantes encaminhamentos feitos à clínica fonoaudiológica, muitas vezes sendo os alunos rotulados pela escola, a qual procura incessantemente por diagnósticos, como é o caso, também constante, dos diagnósticos de dislexia.

Nesse sentido, propomos uma reflexão acerca dessa visão, destacando a escrita para além da transcrição da oralidade, pois como indica Bosco (2011, p. 218), nessa concepção, “apaga-se o funcionamento linguístico-discursivo no qual cada fragmento de linguagem escrita se significa e é significado como tal”. Assim, a autora propõe um outro olhar, em que é possível reconhecer a relação “do escrito com o escrito”, de modo a possibilitar que o professor envolvido na alfabetização tenha novas compreensões, destacando

(1) a importância da relação do aluno com textos no cotidiano escolar, na busca por promover a aquisição da leitura e da escrita, bem como (2) o reconhecimento de outra maneira de ler o escrito – com o escrito, literalmente – na base da relação do sujeito com a linguagem escrita (BOSCO, 2011, p. 226).

Outro trabalho referente ao modo como professores entendem as dificuldades na aquisição da escrita refere-se à pesquisa de Giammelaro (2016), a qual se aproxima da discussão anterior. Embora seja graduada em fonoaudiologia, o foco de seu estudo são as percepções de pais⁴ e de professores com relação às dificuldades de leitura e escrita apresentadas por seus filhos e alunos, buscando compreender a realidade dessas crianças que demandam atendimento clínico por queixas relacionadas a questões de leitura e escrita.

Giammelaro (2016) destaca que seu interesse em abordar esse tema decorre da sua área de atuação, voltada para a fonoaudiologia educacional, em que esteve frente a inúmeros encaminhamentos de crianças para atendimento fonoaudiológico, com foco em questões de

⁴ Como a ideia, neste tópico, é explorar a visão de professores em relação a essas questões, não abordaremos a discussão da autora quanto às falas dos pais.

leitura e escrita. Portanto, se questiona sobre como essas dificuldades são vistas no âmbito escolar.

Em seu trabalho, inicialmente, a autora destaca, por exemplo, a questão do uso do termo “letramento”, o qual

tornou-se necessário a partir do momento em que passamos a enfrentar uma nova realidade social, na qual, não basta mais saber ler e escrever, mas é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (GIAMMERALO, 2016, p. 31).

Além disso, a pesquisadora traz concepções referentes ao letramento, tido como um

fenômeno social que fez surgir a necessidade de se buscar um novo conceito em relação ao uso da linguagem escrita o fato de que, nas sociedades urbanas, mesmo um indivíduo não-alfabetizado ser capaz de participar de diversas práticas letradas, como situações cotidianas nas quais a escrita está pressuposta ainda que não diretamente (GIAMMERALO, 2016, p. 31).

Nesse sentido, ela assume, em seu estudo, uma perspectiva discursiva em relação à escrita, trazendo, além da noção de letramento, autores como Bakhtin e Vygotsky.

Quanto a sua análise, Giammelaro (2016) seleciona dez crianças que se encontravam em atendimento fonoaudiológico (encaminhadas pela escola) e estavam inseridas no 3º ou 4º anos do ensino fundamental. O estudo incluiu entrevistas com seus pais e com quatro professores, os quais não eram os mesmos que encaminharam esses alunos para o atendimento clínico, mas que, em algum momento do processo escolar dessas crianças, já haviam tido contato com elas.

Dessa forma, para direcionamento das entrevistas, a autora utilizou um questionário semiestruturado, individualmente, tanto com os pais, enquanto seus filhos estavam em atendimento, como com os professores, feitas na unidade escolar a que pertencia cada aluno. O foco das entrevistas voltou-se para narrativas dos professores com relação aos seus alunos, dificuldades escolares desses alunos, assim como o histórico dos alunos voltado às experiências de leitura e escrita.

Destacamos os pontos principais do trabalho de Giammelaro (2016), os quais evidenciam vários aspectos indicados pelas narrativas dos professores participantes, importantes de serem frisados: 1) a avaliação que é feita pelo professor visa verificar apenas aquilo que a criança sabe/não sabe quanto aos conteúdos escolares; 2) embora as professoras refiram que cada aluno possui um ritmo diferente na aprendizagem, se contradizem ao considerar como “atrasados” aqueles alunos que não atingem os objetivos de cada ano

escolar, apresentando assim, defasagem, dificuldade para aprender e/ou outro problema; 3) a autora destaca uma frase, referida por uma das professoras - “Eu acho que se uma criança não aprende... alguma coisa está errada” (GIAMMELARO, 2016, p. 93) - e questiona se os métodos utilizados no ensino são considerados ou se está direcionando à criança a “culpa” pelas dificuldades que apresenta; 4) alunos que não escrevem e não fazem leituras de maneira correta são considerados como “alunos de inclusão” e, portanto, apresentam algum tipo de distúrbio e/ou deficiência, afirmado por um laudo dado pela professora da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais)⁵; 5) o sucesso e bom desempenho escolar dependem dos esforços e da motivação de cada aluno, direcionando, mais uma vez, a culpa pelo fracasso aos alunos e, conseqüentemente, aos pais desses alunos; 6) é estabelecida uma relação entre as dificuldades com a escrita e questões presentes na linguagem oral (escrita como transcrição da fala), o que acaba resultando em encaminhamentos de crianças que se encontram ainda no ensino infantil, que apresentam trocas na fala, pois acredita-se que essas trocas necessariamente prejudicarão a alfabetização; 7) a estrutura e o apoio familiar são considerados importantes na alfabetização dos alunos, assim, conforme a interpretação da autora com relação a essa afirmação, os pais são responsabilizados quando seus filhos apresentam insucesso em seu processo escolar; 8) o fracasso escolar é esperado nos casos em que alunos possuem pais analfabetos, surpreendendo o professor quando tais alunos alcançam bom desempenho.

Diante desses diversos apontamentos, Giammelaro (2016) destaca que todo o trabalho realizado com essas crianças acaba não considerando a realidade de cada aluno e suas singularidades nesse processo, o que acarreta a utilização de testes e avaliações, cada vez mais comum, com a finalidade de detectar por que determinado aluno não aprende, resultando em laudos e diagnósticos e, conseqüentemente, encaminhamentos para outros profissionais e especialistas. A pesquisadora ressalta que o uso equivocado de diagnósticos pode trazer prejuízos para a criança, não apenas no seu processo escolar, mas em toda a sua vida.

Aproximando-se, em alguns aspectos, desses dois estudos citados acima, encontramos o trabalho de Junqueira (2015). Graduada em psicologia, a autora expõe seu interesse pela aprendizagem, buscando investigar fatores envolvidos com as dificuldades nesse processo. Embora seja indicado como um de seus objetivos compreender a percepção dos professores e dos familiares com relação às queixas escolares e aos alunos, o que é

⁵ A Sala de Recursos Multifuncionais faz parte de um programa que objetiva “apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

destacado também no título de seu trabalho - **Dificuldades escolares: percepções das famílias e dos educadores** -, ela não traz em sua discussão detalhamentos da visão dos oito professores envolvidos, os quais estão inseridos no ensino fundamental I, destacando apenas as queixas enunciadas por esses profissionais e a visão que têm sobre cada aluno que apresenta dificuldade, não explorando de que modo veem essas dificuldades.

Dessa forma, o que pode ser destacado de seu trabalho é a afirmação, da autora, de que as professoras indicavam, em seus discursos, as dificuldades de leitura e escrita como predominantes, além das dificuldades em raciocínio aritmético, problemas na estrutura familiar de seus alunos, alterações comportamentais e no desenvolvimento. A partir disso, Junqueira (2015) destaca a ausência de menção ao processo de ensino e ao histórico escolar dos sujeitos, bem como à organização da atuação no ambiente escolar.

Uma das conclusões da pesquisadora, após todo o contato com o ambiente escolar, professores, alunos, pais, práticas pedagógicas, entre outros aspectos, quanto ao fracasso escolar, resultante das dificuldades encontradas pelos alunos no processo de aprendizagem, é que o fracasso se daria por meio de vários fatores, como aponta:

aspectos sociais, culturais, biológicos e psicológicos se apresentam de forma única para cada sujeito e condicionam as formas de participação da criança nas atividades escolares, as interações com seus pares e professores e as relações com o conhecimento (JUNQUEIRA, 2015, p. 121).

Portanto, Junqueira (2015) afirma que esses fatores ultrapassam os conteúdos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

O trabalho de Piccirilli (2014) também discute essas questões. Envolvida no projeto de pesquisa nomeado como “A alfabetização e seus Avatares”, na PUC-SP, em que seis professores de atenção básica estão inseridos, além de quatro estudantes de mestrado, a autora realizou encontros semanais, buscando analisar, na fala dos professores, quais os sentidos do fracasso escolar, ou seja, dos impasses encontrados na alfabetização. Não foi feito um direcionamento nas discussões realizadas durante os encontros, pois a ideia era que professores participantes se sentissem livres para conduzir as conversas. Dessa forma, a autora vê, nessa proposta, uma oportunidade de conhecer e entender essas questões a partir daqueles que as enfrentam no seu dia-a-dia profissional.

Para a realização do seu trabalho, Piccirilli (2014) utiliza a Análise do Discurso de linha francesa para discutir seus dados. Os critérios definidos para a seleção dos seis professores relacionavam-se à necessidade de estarem inseridos na educação básica de séries

iniciais do ensino fundamental, assim como no projeto de pesquisa “Alfabetização e seus Avatares”.

Para sua análise, a pesquisadora faz recortes de discursos dos professores, envolvendo dois encontros. Esses recortes apontam a questão do fracasso escolar, a qual surge por meio das discussões que envolveram a escrita. Em seu estudo, é destacado que o termo “fracasso escolar” não foi citado pelas professoras, entretanto, sua análise leva a crer que está inserido de forma indireta nos discursos desses profissionais.

Apresentado o contexto da pesquisa de Piccirilli (2014), destacamos alguns dos principais pontos para expor aqui. Um dos encontros com o grupo de sua pesquisa envolveu a apresentação de escritas de crianças que participaram de uma avaliação, na qual foi utilizado o instrumento de “Sondagem Diagnóstica da Escrita”. Isso já nos direciona para qual visão esses professores têm quanto à alfabetização. Entretanto, como aponta a autora, devemos levar em consideração que a perspectiva do construtivismo faz parte da formação dos professores e histórico da escolarização.

A autora afirma que uma das professoras, ao tecer comentários sobre a escrita de uma aluna, refere-se a ela como uma criança que “tem alguma coisinha” que faz com que ela “trave”, levantando suspeitas de que a criança não seria normal. Dessa forma, a autora se depara com profissionais que voltam seu olhar apenas para o que (e se) o aluno está ou não conseguindo alcançar aquilo que é demandado, tanto da escola, como também da teoria que seguem, considerando como sintomas patológicos as dificuldades na alfabetização e estabelecendo uma homogeneidade dentro da sala de aula.

Em outro momento, de acordo com Piccirilli (2014), a discussão do grupo gira em torno da escrita de um aluno inserido na “Sala de Apoio Pedagógico Especializado”, diagnosticado com algum tipo de deficiência. A partir do discurso de uma das professoras, que, embora não explicita, tem a sua fala interpretada pela autora como pressupondo um diagnóstico em relação a essa escrita, uma vez que a professora faz referência ao seu próprio filho, considerado disléxico, e às atividades que realizava com ambos. Apesar disso, de acordo com a professora, esse foi um aluno que “evoluiu na alfabetização”.

Embora a referência ao “fracasso escolar” e à “deficiência” não estejam explícitas nos discursos das professoras, como já dito, a autora destaca que

Esses dois significantes (fracasso escolar e deficiência) são interessantes para pensar a lógica do sistema escolar. O fracasso escolar surge como aquilo que escapa na tentativa de controlar o saber. Por outro lado, temos a deficiência já posta na sociedade, mas rechaçada como vimos no discurso das professoras. Porém, é justamente pela deficiência que houve a possibilidade de mudança no sentido do

fracasso escolar. No lugar onde não se espera muito, onde se espera apenas interação, o aluno se alfabetizou (PICCIRILLI, 2014, p. 80).

Nesse sentido, Piccirilli (2014) interpreta que a possibilidade de “admitir” a falta no aluno com deficiência fez com que esse atingisse sua alfabetização, ao contrário daquilo que acontece na sala regular, onde as professoras “não podem admitir” que algo falta nos sujeitos tidos como “normais”.

Portanto, a partir dos discursos analisados em sua pesquisa, a autora observa que a visão que se tem daquele aluno que fracassa e não aprende é de que ele “tem alguma coisinha”, expressão utilizada pela autora, a partir de uma das falas de uma professora, já citada anteriormente. Assim, exclui-se todas as singularidades dos sujeitos envolvidos em sala de aula, caracterizando uma homogeneização.

A partir desses estudos sobre as visões de professores que circulam no ambiente escolar, referentes às dificuldades de aprendizagem e aquisição da escrita, notamos a prevalência de um olhar mais tradicional, pautado nas concepções de erro como dificuldade; escrita como transcrição da oralidade, além de questões diagnósticas envolvidas e ainda bastante presentes, dentre outras.

A seguir, trazemos as visões de fonoaudiólogos em relação a essas questões, possibilitando observar de que modo as compreendem e qual a concepção prevalece entre esses profissionais.

1.2 OS IMPASSES SOB A ÓTICA DE FONOAUDIÓLOGOS

O estudo de Brandão (2006), citado anteriormente, apresenta, em sua discussão, além das concepções do professor, a visão do fonoaudiólogo quanto à linguagem escrita e à noção de erro. Dessa forma, por meio de um Grupo Focal composto por quatro fonoaudiólogos, assim como o dos professores, ela estabelece dois critérios: ter sua atuação clínica voltada para a área da linguagem e atender pacientes com queixa na escrita, sendo desconsiderada a variável relacionada ao tempo de experiência. Vale destacar que o encontro com os fonoaudiólogos e com os professores foi realizado separadamente.

Seguindo os mesmos caminhos da coleta dos dados feita com o grupo dos professores, para os fonoaudiólogos também foram apresentadas produções textuais de três crianças encaminhadas para avaliação fonoaudiológica pela escola, com queixas apresentadas na escrita. Como já mencionado, na apresentação dessas produções, não foi dada nenhuma

informação sobre a criança quanto à idade e escolaridade, pois a ideia era que, a partir das discussões entre os envolvidos nos grupos, fossem descritos aspectos que considerassem relevantes, incluindo esses dois.

No decorrer das análises, Brandão (2006) mostra algumas divergências entre as interpretações dos próprios fonoaudiólogos. Alguns tiveram como base uma visão mais conceitual, a partir da perspectiva construtivista de Ferreiro⁶. Nesse caso, a preocupação está em primeiro descrever a forma da produção escrita, visto que prevalece, nessas descrições, uma visão de apoio na oralidade como justificativa dos erros encontrados nos textos. Em contrapartida, outros fonoaudiólogos tiveram suas visões pautadas em uma concepção mais social, baseando-se em Vygotsky⁷, de modo que foi valorizada a situação de produção textual.

Podemos verificar, a partir da pesquisa de Brandão (2006), que, na concepção dos fonoaudiólogos que participaram do estudo, há uma mudança de direcionamento, ainda que lenta, pois embora alguns apresentem uma visão mais tradicional da aquisição da escrita, bem como no entendimento do erro e das dificuldades nesse processo, outros se distanciam dessa visão, indicando saídas na consideração de todo um histórico da criança em sua relação com as práticas de leitura e escrita.

Nicolielo (2009), graduada em fonoaudiologia, realizou a discussão da sua dissertação de mestrado voltada para os quadros de Distúrbio Específico de Linguagem (DEL), tendo como objetivo alcançar explicações para as dificuldades de leitura e escrita nesses quadros, verificando quais as relações entre o processo fonológico e essas dificuldades, além de comparar o desempenho quanto às habilidades envolvidas nesse processo em crianças com DEL e com DTL (Desenvolvimento Típico de Linguagem).

De acordo com a autora, o processo de aquisição da linguagem escrita depende de vários fatores, tanto cognitivos como sociais, bem como é influenciado pelo “conhecimento da linguagem oral”. Além disso, há uma diferenciação, apresentada por Nicolielo (2009), entre o atraso de linguagem e o Distúrbio Específico de Linguagem (DEL), apontando que o primeiro se reduz de forma progressiva com o tempo, respeitando as etapas do desenvolvimento, já o segundo, ou seja, o DEL, possui diversas manifestações que podem ser

⁶ Visão construtivista representada por Jean Piaget, que entende o indivíduo como “aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de desenvolver as interrogações que este mundo provoca. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre o mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o mundo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986 *apud* BRANDÃO, 2006, p. 14).

⁷ Vygotsky (1994 *apud* BRANDÃO, 2006, p. 25) defende que “a criança, desde o nascimento, está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, fazer, pensar sobre as coisas, integrando-a aos significados produzidos historicamente, ou seja, as atividades que realiza são interpretadas pelos adultos, adquirindo significado ao grupo cultural que pertence”.

persistentes, as quais, dependendo da gravidade de cada caso, prejudicam a aquisição da linguagem escrita.

A pesquisadora aponta que os problemas de linguagem oral e escrita em sujeitos com Distúrbio Específico da Linguagem podem ter relação com o processamento da informação linguística, o qual pode apresentar alterações em diferentes níveis, como desordem do processo fonológico, por exemplo, o qual é entendido como “o uso da informação fonológica durante o processamento da linguagem oral e escrita” (NICOLIELO, 2009, p. 28). Dessa forma, as habilidades que envolvem o processo fonológico seriam importantes para o sucesso na leitura e escrita e, portanto, déficits nesse processo resultariam em dificuldades apresentadas por sujeitos com DEL, na leitura e na escrita.

No que se refere à realização do seu estudo, participaram 40 crianças com idades entre 7 e 10 anos, de ambos os sexos. Essas crianças foram divididas em dois grupos: Grupo Controle e Grupo de Estudo. O Grupo Controle é utilizado como referência e comparação em relação ao Grupo de Estudo. Nesse sentido, 20 crianças fizeram parte do Grupo de Estudo, as quais tinham diagnóstico de Distúrbio Específico de Linguagem e 20 compuseram o Grupo Controle, sendo esses com Desenvolvimento Típico de Linguagem, ou seja, dentro do padrão esperado. Foi feita, a partir desses grupos, a aplicação de vários testes, avaliando as habilidades dos sujeitos, possibilitando uma análise qualitativa e estatística entre os dois grupos.

Os resultados alcançados por Nicolielo (2009) apontaram para um desempenho ruim da maioria dos sujeitos com DEL nos testes que avaliaram a linguagem escrita e, de acordo com a pesquisadora, esse desempenho pode ser esperado nesses sujeitos, pois as alterações na linguagem oral, inclusive em relação ao processo fonológico, influenciam de forma negativa o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Quanto às crianças sem alteração na linguagem escrita, inclusas no grupo controle, não foram observadas alterações significativas envolvendo processos fonológicos.

Nesse sentido, a autora conclui que a maior parte das crianças com DEL apresentam alteração nas habilidades de linguagem escrita, bem como do processo fonológico. Além disso, de acordo com Nicolielo (2009), ocorreu um desempenho significativamente baixo nas crianças com DEL, em relação àquelas cujo desenvolvimento da linguagem está dentro do padrão, havendo uma associação entre as dificuldades no processo fonológico com as dificuldades apresentadas na escrita.

Vemos que, de acordo com o estudo de Nicolielo (2009), a linguagem escrita possui uma relação direta com a linguagem oral e que, dessa forma, se há alterações na linguagem

oral, conseqüentemente, terá alterações na linguagem escrita. A perspectiva assumida por ela vai ao encontro daquela que muitos fonoaudiólogos ainda defendem, entretanto, se distancia daquela na qual se baseia nosso estudo.

Em contrapartida, o estudo de Nascimento (2007) se distancia bastante das perspectivas mais tradicionais ainda presentes nas práticas fonoaudiológicas. Em sua atuação clínica, a autora se depara com várias crianças com baixo rendimento escolar, o que a leva a questionar sobre as dificuldades escolares frequentemente entendidas como fracasso escolar. Nesse sentido, em sua pesquisa ela faz uma análise, a partir da Psicanálise, de memórias da infância relatadas por mães de pacientes, atendidos por ela, que apresentam dificuldades na aquisição da escrita, pois, de acordo com a pesquisadora, essa análise pode “evidenciar a forma como elementos de identificação se consolidam entre essas mães e seus filhos, com uma intensidade suficiente para fazê-las acreditar que seus filhos repetem suas histórias (NASCIMENTO, 2007, p. 3-4).

Embora a análise dessas memórias seja importante, não as detalharemos aqui, pois o foco é expor de que forma as dificuldades escolares e/ou fracasso escolar são vistos pelo fonoaudiólogo. Portanto, faremos referência apenas à concepção que a autora traz com relação a essas questões, retomando que a perspectiva assumida por ela parte das noções da Psicanálise.

No decorrer de seu trabalho, Nascimento (2007) faz uma revisão histórica da noção de fracasso escolar, buscando, a partir disso, expor de que forma compreende essa questão. Assim, ela afirma:

É, portanto, um trabalho que se propõe a analisar o fracasso escolar para além do princípio da patologização, uma vez que defendo que o “fracasso escolar” manifesta-se como *sintoma* nestas crianças. Em Psicanálise, o sintoma é um dos modos do sujeito dizer sua verdade, é uma enunciação do inconsciente, diferente de patologia, em seu sentido nosológico. Assim, busco compreender como, através da identificação com suas mães, estas crianças manifestam dificuldades de aprender - segundo as normas e os tempos da escola - não por algum acometimento cujas causas orgânicas justifiquem, mas como um desejo (inconsciente) de alçarem-se no desejo materno e, assim, se constituírem enquanto seres singulares (NASCIMENTO, 2007, p. 4).

Portanto, a partir dessa perspectiva, a autora analisa os casos de dificuldade de aprendizagem como “sintomas de um conflito psíquico”, os quais são da ordem do inconsciente. Dessa forma, ela não as considera como resultado de alguma alteração orgânica.

Mesmo utilizando-se do termo *fracasso escolar*, Nascimento (2007) aponta, ainda, que termos como esse, bem como *dificuldades de aprendizagem*, *dificuldades escolares*, *atrasos* seriam dispensados se fosse considerada a singularidade de cada criança e que os tempos de aprendizagem não são iguais. Portanto, a utilização desses termos acaba colocando o sujeito no lugar daquele que *não aprende*, *não acompanha a turma*, *tem baixo rendimento na escola*.

Pela Psicanálise, a autora menciona também o desejo de aprender, a partir do qual o sujeito seria movido. Reconhecer isso possibilitaria, de acordo com a autora, que os professores pudessem ter um olhar diferente para a maneira como seus alunos se colocam frente aos conteúdos trabalhados, pois cada um se posiciona de forma diversificada, devido aos seus desejos e singularidades relacionadas ao processo de aprendizagem.

Como resultado de sua análise, Nascimento (2007) conclui que

o fracasso escolar, na perspectiva psicanalítica, não pode ser analisado como uma manifestação de incapacidade da criança, mas como uma apreensão dos significantes maternos. A criança é significada pela mãe. Os sentidos produzidos como efeito de atos de fala e de silêncio trazem à tona tanto conteúdos manifestos (conscientes) como latentes (inconscientes). Os significantes movimentados pelos atos maternos produzem sentido na criança. Ao ler essas duas cadeias de significantes, a criança, para alçar-se no desejo da mãe, corresponde à forma como é idealizada (NASCIMENTO, 2007, p. 131).

Consideramos o trabalho de Nascimento (2007) um importante distanciamento das concepções tradicionalistas da atuação fonoaudiológica, pois nos possibilita pensar as situações de “fracasso escolar” de um lugar mais abrangente, considerando todas as questões singulares e subjetivas (e psíquicas) envolvidas no processo escolar de cada aluno, indo ao encontro com a perspectiva assumida no presente estudo.

Além do estudo de Nascimento (2007), que aborda os impasses seguindo outra direção, temos Lier-DeVitto, que inaugura a Clínica de Linguagem, clínica essa que, baseada em concepções teóricas do Interacionismo, é

um espaço em que *uma qualidade especial interação* é instituída pela presença de um sujeito que sofre por efeito (da escuta do outro e, muitas vezes, da própria escuta) de desarranjos em sua fala/escrita e por conta de sua condição peculiar de falante/escritor (questão subjetiva que remete a um abalo na identificação com outros falantes/escritores e a uma fratura no imaginário de controle sobre a própria fala/escrita). Portanto, a clínica é lugar em que uma demanda por mudança na linguagem e na condição de falante é dirigida ao outro-terapeuta. Sendo esse o caso, refletir sobre interação exige considerar sua natureza nessa clínica: tanto o *outro* deve ser pensado em sua especificidade de *outro-terapeuta*, quanto *mudança*, já que

ela fica condicionada a um ato clínico (*uma interpretação*) que, espera-se, possa incidir sobre o *sintoma* (LIER-DEVITTO, 2005, p. 144-145 – grifo da autora).

Dessa forma, Lier-DeVitto (2006), bem como Lier-DeVitto e Arantes (1998), com base nas noções da Psicanálise, fazem referência à questão de sintoma, discutindo-o na linguagem. Portanto, entendem os impasses relacionados à aquisição da linguagem, os quais comparecem à clínica fonoaudiológica, como sintoma na fala (ou na escrita), o qual é compreendido a partir de uma “prisão do sujeito em uma falta ou falha, impedindo-o de ‘passar a outra coisa’” (ALLOUCH, 1995⁸ *apud* LIER DE-VITTO; ARANTES, 1998, p. 70). Além disso, é necessário destacar que o sintoma é resistente à interpretação e à mudança e, ainda, que difere de “erro”.

Outro aspecto a ser ressaltado é que o sintoma envolve sofrimento, devido ao efeito de estranhamento provocado pela sua fala/escrita, tanto no Outro, o qual não identifica essa fala como semelhante a sua, como no próprio sujeito. Portanto, “da noção de sintoma participam tanto o ouvinte... *que não deixa passar uma diferença*, quanto o falante... *que não pode passar a outra coisa*” (LIER-DEVITTO, 2006, p. 185 – grifo da autora).

Nos estudos apresentados acima, observamos a prevalência da visão tradicional entre os fonoaudiólogos ao destacarem as dificuldades encontradas pela criança na aquisição da escrita. Apesar disso, encontramos trabalhos que se afastam dessas perspectivas, defendendo e compreendendo os impasses nesse processo a partir de um outro lugar, que considera a relação do sujeito com o outro e com a linguagem, assim como buscamos realizar no presente estudo.

Passamos agora aos trabalhos voltados à Linguística, apontando como esses estudos têm discutido as dificuldades na aquisição da escrita.

1.3 OS IMPASSES SOB A ÓTICA DE LINGUISTAS

A discussão realizada por Tessari (2002) aborda questões relacionadas aos impasses na escrita. A autora indica que, no ambiente escolar, tem sido frequente as queixas relacionadas às palavras com alterações ortográficas e aponta, ainda, discursos de alunos de séries iniciais, os quais relatam que a língua portuguesa é difícil.

⁸ ALLOUCH, J. **Letra a letra**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1995.

Frente a isso, a pesquisadora propôs-se a analisar a relação existente entre o sistema fonológico da língua portuguesa e a sua representação ortográfica, de modo a compreender os aspectos que envolvem a ortografia, considerada uma das subáreas do funcionamento linguístico. A partir desse objetivo, considerando a natureza da ortografia, seu estudo estabelece uma tipologia de alterações ortográficas.

De acordo com Tessari (2002), a natureza da ortografia, “à primeira vista, é alfabética, de natureza fonética, porém, pelo fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia, a escrita alfabética não chega a ser estritamente fonética” (TESSARI, 2002, p. 14).

Portanto, escrita e oralidade possuem funcionamentos diferentes e, como aponta Tessari (2002), a ortografia possui natureza fonológica e não fonética, pois a oralidade apresenta um considerável número de variantes. Nesse sentido, devido à condição de variabilidade da língua falada, ocorreu um processo de institucionalização e uniformização da escrita.

Conforme a autora, nem sempre houve uma boa compreensão, por parte dos professores, em relação à diferença de estabilidade entre a escrita e a oralidade, fazendo com que busquem por uma ortografia que represente, de fato, o oral e exijam que os alunos falem da maneira com que escrevem, resultando em determinado preconceito quanto à variação linguística presente na fala.

Como menciona Tessari (2002), baseando-se em Faraco (2000)⁹, os métodos ‘fonéticos’ ou ‘fônicos’ de alfabetização ainda são bastante presentes no meio escolar, pois há uma forte crença de que a grafia representa, de modo direto, a fala. Assim ocorre um grande equívoco, visto que uma mesma palavra pode ser falada de diversas maneiras, mas o modo de escrever é considerado único.

Além disso, de acordo com a autora, crianças em séries iniciais, por exemplo, também tenderão a compreender que a escrita representa os sons produzidos na fala. Como consequência, ocorrem “desvios com relação à escrita considerada padrão” (TESSARI, 2002), p. 22), considerados, em seu estudo, como alteração ortográfica.

Além de discutir as questões ortográficas, a autora aborda também a necessidade da leitura e escrita serem trabalhadas pelos professores a partir do uso social dessas práticas, pois a escrita possui sempre uma função, está sempre destinada a alguém. Dessa forma, haveria uma maior motivação dos alunos, como afirma Tessari (2002).

⁹ FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização:** características do sistema gráfico do português. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

A discussão em seu estudo é guiada pela análise de textos escritos individualmente por crianças inseridas na quarta série do ensino fundamental. Os textos foram produzidos a partir da definição de dois tipos de destinatário: real e virtual. De acordo com a pesquisadora, o destinatário real é aquele que recebe o texto “como veículo de comunicação efetiva, que cumpre uma função social” (TESSARI, 2002 p. 37), enquanto que o destinatário virtual caracteriza-se por ser aquele que recebe o texto “como processo de produção linguística, de exercício de linguagem em sua manifestação escrita, visando, também, ao desenvolvimento da capacidade de uso da língua escrita e à avaliação escolar” (TESSARI, 2002 p. 37).

A partir da coleta dos textos, a autora realizou um levantamento das palavras escritas de modo divergente da escrita convencional e, após a análise dessas palavras, apresentou e detalhou, com base na fonologia da língua, uma nova tipologia de alterações ortográficas do sistema alfabético. Além dessa análise, Tessari (2002) fez um comparativo das produções textuais no que se refere ao tipo de destinatário.

Destacamos um exemplo da classificação proposta pela pesquisadora: alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas. Conforme aponta Tessari (2002), esse foi o tipo de alteração mais presente entre as produções textuais analisadas em seu estudo. Essas alterações são caracterizadas pela relação entre fonema e letra que depende do contexto, ou seja, “uma mesma letra pode representar fonemas distintos conforme a posição que ocupa na palavra” (TESSARI, 2002, p. 57).

Nesse sentido, em seus dados, a autora encontrou, por exemplo, seis tipos de representação do fonema /s/, sendo substituído, em grande parte, pela letra **ç**. Outros exemplos de substituições encontradas por ela foram: 1) **ss** diante de **a**, **e**, **o** e **u**, para representar /s/ em palavras convencionalmente escritas com **ç** ou **c**; 2) letra **c** diante de **e** e **i** para representação de **ss** e **sc**, como por exemplo, “deceram” e “acim”.

Esses tipos de substituições, conforme Tessari (2002), não alteraram fonema. Entretanto, ocorreram outros tipos que resultaram em alteração fonêmica: 1) **s** e **x** em posição intervocálica, possuindo valor de /z/, as crianças utilizaram como tendo valor de /s/, como em “excelente”, escrito “exelente” e abraço, escrito “abraso” pelas crianças.

Embora tenha surgido substituições com alterações fonêmicas, a pesquisadora afirma que foram poucas em comparação àquelas que não resultaram em alterações, concluindo que “a não alteração de fonema é um condicionador relevante na escolha das letras pelas crianças no momento em que escrevem as palavras” (TESSARI, 2002 p. 91) e, ainda, que

o número significativo de palavras em que o dígrafo é representado por uma letra confirma a hipótese de que as crianças, em um período prolongado do processo de aquisição da escrita, consideram a existência de uma relação biunívoca entre letras e fonemas, ou seja, que a cada letra corresponde um fonema e vice-versa (TESSARI, 2002, p. 91).

Portanto, com base na pesquisa de Tessari (2002), vemos, por exemplo, que a compreensão em relação aos impasses na aquisição da escrita está relacionado a vários aspectos envolvidos no funcionamento da escrita, como o fato de haver várias letras que representam um fonema, resultando em dificuldades, por parte das crianças, no momento de produzir seus textos.

O trabalho de Paula (2007) aborda questões relacionadas à segmentação durante a aquisição da escrita, apontando que, no decorrer desse processo, a escrita da criança pode se apresentar com separações além das previstas convencionalmente, denominadas pela autora de hipersegmentações e compreendidas como “marcas de um sistema em construção” (PAULA, 2007, p. 20). Nesse sentido, seu estudo busca realizar uma discussão sobre aspectos convencionais da escrita, por meio desse fenômeno linguístico.

Em sua pesquisa, Paula (2007) aponta que as segmentações divergentes das convencionais são interpretadas, muitas vezes, a partir da natureza fonético-fonológico, de modo que indicariam padrões rítmicos da oralidade ou obedeceriam princípios do estabelecimento prosódico. Entretanto, sua concepção acerca dos espaços em branco determina a delimitação desses espaços pelo estatuto gráfico visual da escrita, o qual permite que a divisão do fluxo textual seja feita de diferentes formas, em menores porções. Além disso, na visão de Paula (2007), há fatores para além daqueles determinados pela relação estabelecida, pela criança, entre a fala e a segmentação escrita e, nesse sentido, inclui questões envolvendo as práticas letradas e a inserção da criança nessas práticas.

Seguindo essa concepção, Paula (2007) realizou uma análise longitudinal, iniciando a coleta de produções textuais no ano de 2001 e concluindo-a em 2004. Sua coleta foi realizada quinzenalmente, em sala de aula, propondo que as crianças produzissem textos baseados em relatos, narrativas, receitas, listas, cartas etc., deixando-as livres para que escrevessem da forma como quisessem.

A realização da sua coleta possibilitou o desenvolvimento de 55 propostas, nas quais participaram 130 crianças de duas escolas diferentes, sendo 82 crianças de uma escola e 48 de outra. Devido à impossibilidade de utilização e organização da análise com todos os dados obtidos, para essa discussão, Paula (2007) descartou uma das escolas e considerou as

produções textuais apenas das três primeiras séries, visto que a coleta foi realizada da primeira à quarta série do ensino fundamental. Além disso, foram selecionados apenas quatro sujeitos do sexo feminino e quatro sujeitos do sexo masculino para terem suas produções analisadas.

Paula (2007) aponta que, apesar de haver uma oscilação na quantidade de hipersegmentações durante os três anos, foram identificadas regularidades no modo de emergência dessas hipersegmentações. Além disso, verificou que as hipersegmentações apresentadas nas produções textuais no decorrer das séries iniciais do ensino fundamental, são resultantes, por um lado, dos componentes prosódicos da língua, de modo que as crianças obedecem a organização de enunciados da fala ao produzirem enunciados escritos. Como afirma:

observamos que as estruturas hipersegmentadas produzidas pelas crianças nos forneciam pistas de que, em alguns momentos, tomavam a escrita como representação unívoca da fala. Com efeito, por muitas vezes, essas estruturas pareceram obedecer a princípios que governam a organização dos enunciados falados, como a prosódia, para segmentar os enunciados escritos. Isto porque, na maioria dos momentos em que as crianças hipersegmentaram seus enunciados escritos, o fizeram em pontos de delimitação de constituintes prosódicos [...] (PAULA, 2007, p. 122-123).

Apesar dessa constatação, a autora esclarece que não compreende as hipersegmentações como resultado da transposição da fala para a escrita.

Por outro lado, para além dessa constatação, Paula (2007) verificou que as ocorrências de hipersegmentações durante a aquisição da escrita podem estar relacionadas às atividades sociais de leitura e escrita com as quais as crianças são envolvidas, afirmando que

mesmo no início do processo de aquisição da escrita, a criança já vem refletindo sobre o modo de enunciação escrito, devido a sua inserção social. Em sociedades urbanizadas como a brasileira, inevitavelmente, essa inserção é letrada, o que faz com que as crianças vivenciem o uso da escrita em suas diferentes formas e contextos, os quais, de alguma forma, são mobilizados na construção do (seu) texto escrito. Assim, não é de se estranhar que a escrita inicial apresente, em vários momentos, hipersegmentações cujas partes correspondam a palavras da língua escrita, fato que indicia a indecisão do escrevente com relação aos momentos em que uma pequena seqüência de letras poderia corresponder a uma palavra inteira ou a uma parte de palavra da língua [...] (PAULA, 2007, p. 123).

Portanto, conforme Paula (2007), haveria uma heterogeneidade de cada criança na aquisição da escrita e no modo como realizam segmentações em seus textos, a depender das relações que cada uma estabelece com a escrita, podendo variar em função do contato que possuem com as práticas sociais de leitura e escrita.

Visualizamos, no estudo de Paula (2007), que a ocorrência de hipersegmentações em produções textuais pode indicar alguns impasses na aquisição da escrita, colocando a criança em posição de “indecisão”, como refere a autora, sobre os limites de espaços em brancos, resultando de relações que a criança faz da escrita com a oralidade e/ou dependendo das situações sociais de leitura e escrita que estão envolvidas. Contudo, de acordo com a autora, essas ocorrências fazem parte do processo.

1.4 O INTERACIONISMO DE CLÁUDIA DE LEMOS: UM RECONHECIMENTO DA “ORDEM PRÓPRIA DA LÍNGUA”

Como já mencionamos, nossa interpretação voltada à aquisição da escrita e seus impasses é feita a partir da perspectiva Interacionista, proposta por De Lemos (1992, 1995, 1997, 1998, 1999, 2002, 2006).

De Lemos (2006) faz uma crítica à visão de desenvolvimento linguístico em que são estabelecidos estágios de desenvolvimento, a partir de tentativas de realizar a descrição da fala da criança, definindo-se, pois, a aquisição da linguagem como processo de aprendizagem ou de construção de conhecimento. De acordo com a autora, esse viés desconsidera a heterogeneidade e a imprevisibilidade da língua, observada a partir de expressões corretas e incorretas na fala de uma mesma criança, em uma mesma sessão de atendimento fonoaudiológico.

De acordo com De Lemos (2006), é impossível entender a linguagem como objeto a ser adquirido e manipulado pela criança enquanto sujeito epistêmico, pois é a linguagem, incluindo o Outro “enquanto semelhante e, na sua diferença, enquanto ‘Outro’” (DE LEMOS, 2006, p. 27) que possibilita a criança passar do estado de *infans* para o estado de falante.

Assim, é no encontro com a Psicanálise que a pesquisadora afirma a possibilidade de propor uma alternativa ao sujeito cognitivo e epistêmico, pois reconhece, na noção de língua da leitura lacaniana do estruturalismo europeu, a partir de ideias de Saussure e Jakobson, uma via para explicar a aquisição de linguagem e as mudanças que ocorrem na fala da criança. Portanto, sua proposta envolve uma teoria de linguagem na explicação desse processo, assim como na constituição do sujeito, pois reconhece a “ordem própria da língua”.

Nessa perspectiva, a aquisição da linguagem se dá por meio de um sistema de relações, a partir da função de captura, que a autora reconhece na língua, pois esta (a língua)

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

Portanto, a língua é inscrita na criança, isto é, não é a criança que se apropria da linguagem e sim a língua e o jogo simbólico que a capturam.

Conforme Saussure (1916/1993), a língua é um sistema de relações que envolve os eixos paradigmático (eixo horizontal) e sintagmático (eixo vertical), os quais estão relacionados a elementos estruturais da língua. Nesse sentido, o eixo paradigmático possibilita que sejam estabelecidas todas as relações possíveis entre os elementos linguísticos, por meio de uma seleção feita pelo falante, enquanto ao eixo sintagmático cabe a hierarquização dos elementos na cadeia. Assim, o autor propõe a noção de valor, que implica a impossibilidade de pensar em acesso direto a um signo, pois esse adquire seu valor apenas na relação de um significante com outros significantes no sistema. Em relação a essa noção, Lier-DeVitto e Andrade (2011a, p. 102) destacam que o valor é efeito de “relações e diferenças estabelecidas entre elementos linguísticos na cadeia concreta”.

Enquanto o foco de Saussure era estudar apenas o funcionamento da língua, Jakobson inclui o falante nesse funcionamento. De acordo com Jakobson, há uma dominância de um dos eixos (sintagmático e paradigmático) sobre o outro. Esses eixos, propostos por Saussure, de acordo com De Lemos (2002), são reinterpretados por Jakobson a partir de figuras de linguagem: metáfora e metonímia. Assim, o processo metafórico é “entendido pela substituição, em uma estrutura, de um termo por outro” e o processo metonímico “pela combinação ou contiguidade na relação de um termo a outro” (DE LEMOS, 2002, p. 52).

Além disso, Jakobson parte da ideia de sistematicidade, assim como Saussure, pois expõe princípios dos quais se deve partir para produzir o ato de fala e esses princípios estão relacionados à seleção e à combinação, processos que estão na base dos dois eixos. O estudioso parte também de uma noção de projeção, que se sustenta no “princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação” (JAKOBSON, 2003, p. 130).

De acordo com De Lemos (2002), esses processos (metafórico e metonímico) possibilitariam apreender o movimento que poderia produzir mudanças na fala da criança, bem como a linguagem “em seu estado nascente” na sua fala. Nesse sentido, a partir das ideias trazidas por Saussure e Jakobson, com o objetivo de explicar o processo de aquisição

da linguagem, o percurso da formulação teórica de Cláudia de Lemos passa por dois momentos.

No primeiro momento de sua teoria, a autora concebe uma estrutura dialógica entre a fala da criança e a fala do adulto, a qual se torna essencial para a compreensão da aquisição da linguagem, pois tem-se uma unidade de análise. Além disso, formula três processos constitutivos do diálogo: especularidade, entendido como “presença na fala da criança de parte do enunciado da mãe que o antecede, assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe”; complementaridade, “representado pela relação da pergunta da mãe com a resposta da criança e, principalmente, pela relação formal entre as partes mutuamente incorporadas que parecem complementar-se, compondo uma unidade ou instanciando uma ‘sentença’”; reciprocidade, “definido como retomada pela criança do papel da mãe, iniciando a interação, desencadeando com sua fala, uma fala que refletiria e complementaria a sua” (DE LEMOS, 2002, p. 46-47).

Entretanto, nos desenvolvimentos posteriores da teoria, os processos de complementaridade e reciprocidade acabaram se incorporando ao de especularidade, pois é a partir desse que os demais se manifestam. De acordo com Arantes (2001), o processo de especularidade proposto por De Lemos sempre esteve relacionado à noção de “reflexo” ou de “espelho”, distanciando-se da ideia de imitação constada como fenômeno empírico na fala inicial da criança, como defendem perspectivas da Psicologia do desenvolvimento, por exemplo. Portanto, a noção de “espelho” atrelada à ideia de imitação recíproca¹⁰ permitia que o processo de especularidade fosse considerado como processo constitutivo, no qual o que ocorre é a repetição e não a reprodução, visto que implica a diferença, colocando em cena, “uma criança que tem sua fala refletida no outro, no espelho” (ARANTES, 2001, p. 254).

Porém, embora fosse possível entender a entrada da criança na linguagem a partir desse processo, ele não possibilitava explicar as mudanças que ocorrem na fala da criança, o que levou De Lemos (2002) a dar um “salto” em sua teoria, passando para o segundo momento de sua formulação teórica.

Assim, no segundo momento da construção teórica, a autora insere a língua na estrutura dialógica, configurando-se a tríade fundamental para a aquisição da linguagem, estabelecida entre mãe/Outro-criança-língua, pois a relação que se estabelece é com a fala do Outro. Dessa forma, a criança é aquela significada como sujeito falante, cindido entre consciente e inconsciente; o Outro é tido como instância de língua já constituída que, por

¹⁰ Noção formulada por Baldwin e reinterpretada por Piaget (1928 *apud* ARANTES, 2001, p. 253-254).

meio de seus significantes e de sua interpretação, dará sentido à fala/escrita da criança, possibilitando que ela seja capturada pela língua; e a língua considerada em seu funcionamento como imprevisível devido ao jogo significativo, possibilitando a relação língua-sujeito/criança.

Portanto, a proposta Interacionista em aquisição da linguagem busca

definir a aquisição da linguagem como um processo de subjetivação configurado por mudanças de posição da criança numa estrutura em que *la langue* e *a parole* do outro, em seu sentido pleno, estão indissociavelmente relacionados a um corpo pulsional, à criança como corpo cuja atividade demanda interpretação (DE LEMOS, 2006, p. 28).

A interpretação também é um dos pontos centrais na perspectiva Interacionista. Redefinida por De Lemos (1992) e colocada no “discurso ou língua em funcionamento”, a interpretação permite que sejam ressignificados os significantes da criança, no momento em que se submetem aos processos metafóricos e metonímicos, estabelecendo-se uma relação com outros significantes. Portanto, os processos metafóricos e metonímicos são considerados como “mecanismos responsáveis” pelas mudanças na aquisição da linguagem.

Levando em consideração a estrutura estabelecida entre mãe/Outro-criança-língua, a aquisição da linguagem, ou seja, as mudanças que ocorrem na fala da criança se dará, portanto, a partir de três posições. No que se refere à primeira posição, na leitura de Cláudia de Lemos (2002), diz respeito a um sujeito que se encontra alienado à fala do Outro, ou seja, produz apenas fragmentos da fala do Outro; quanto à segunda posição, nela o sujeito é marcado por contrastes entre “erros” e acertos, porém não é afetado (não estranha) seus “erros”, sendo impermeável à correção; já a terceira posição está relacionada a correções, hesitações, pausas e reformulações, pois nela a criança escuta sua própria fala, sendo afetada pelo estranhamento do Outro em relação à sua fala e pelas suas próprias produções. Nessa posição, ou seja, na terceira, a linguagem da criança se aproxima da língua constituída, pois transparece uma relação mais estável da criança com a língua.

A noção de “escuta”, também importante na aquisição da linguagem, é considerada por De Lemos (1999, 2000), a partir da Psicanálise lacaniana, como a possibilidade da criança

como sujeito falante se dividir entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro, entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro (DE LEMOS, 2000, p. 35).

Andrade (2003) também aponta para a noção de escuta, fazendo uma distinção entre o *ouvir* e o *escutar*. De acordo com a autora, as perspectivas que consideram a linguagem em uma relação direta com a percepção e, dessa forma, com a audição, referem que o *ouvir* é tido como capacidade orgânica, determinada biologicamente. A problemática encontrada aí se refere à exclusão do linguístico, pois considera os problemas de linguagem como alterações perceptuais.

No que se refere ao termo *escutar*, a partir da discussão de Cláudia de Lemos, de Saussure e da relação com a Psicanálise, é entendido como “efeito da estruturação do sujeito pela linguagem” (ANDRADE, 2003, p. 27), incluindo o linguístico na interpretação dos problemas na fala. Assim, estabelece uma relação da criança com a fala e o funcionamento da língua, o que abre espaço para a presença do sujeito, implicando uma posição subjetiva. Portanto, dizer que há escuta do sujeito para a fala significa dizer que esse sujeito “sustenta uma fala não-coincidente com a do Outro” (ANDRADE, 2003, p. 90).

Ressaltamos os pontos principais da construção teórica de Cláudia de Lemos e sua leitura em relação à aquisição da linguagem e consideramos importante destacar que, a partir dessa perspectiva que dialoga com a Linguística e com a Psicanálise, alguns pesquisadores realizaram um importante desdobramento no campo dos estudos da aquisição da escrita, como é o caso dos autores que serão apresentados a seguir.

1.5 INTERACIONISMO E PSICANÁLISE: CONTRIBUIÇÕES NOS ESTUDOS DA ESCRITA

Os trabalhos de Borges (2006, 2010) e de Borges; Silva e Loures (2017), a partir dos estudos de De Lemos e da resignificação da Linguística estrutural realizada pela Psicanálise lacaniana (LACAN, 1992), se afastam da noção de aprendizagem/construção consciente na aquisição, se aproximando da ideia de captura do sujeito pela escrita, que ocorre de modo inconsciente.

De acordo com Borges (2006), os elementos observados em escrita de crianças não são considerados como impressões perceptuais e processos cognitivos que agem sobre unidades da língua já constituída. Trata-se da “criança sendo escrita pelo Outro”, de um sujeito capturado pela linguagem escrita e não a escrita tida como um objeto apreendido pela criança. Além disso, ela destaca que cada sujeito é afetado por significantes que decorrem de sua própria relação com o Outro e, portanto, a produção de cada uma é considerada singular.

A discussão realizada por Borges; Silva e Loures (2017), tem como foco a alfabetização a partir do viés psicanalítico. Assim, discutem as questões envolvidas na alfabetização, fazendo contrapontos importantes com perspectivas teóricas que desconsideram o sujeito, além de teorias e práticas pedagógicas a partir das quais a escrita é considerada como representação da fala.

De acordo com Borges (2010) e Borges; Silva e Loures (2017), ao considerar a escrita como representação gráfica da fala, pressupõe-se a aquisição da escrita como construção, que se dá a partir dessa relação representacionista, envolvendo situações de ensino-aprendizagem tidas como facilitadoras de operações cognitivas. Dessa forma, se faz necessária a introdução do sujeito no lugar do cognitivo, tornando-o responsável pelas suas questões/queixas, pois as dificuldades encontradas pela criança na aquisição da escrita não são (e não podem ser) explicadas sempre por causas orgânicas, intelectuais e neurológicas.

Borges (2010) refere ainda, a necessidade de considerar o funcionamento e a sistematicidade da língua, para que se possa sair dessa noção de representação, pois entende que a escrita não é representação da fala. Como destaca a autora, isso foi realizado nos trabalhos de Cláudia de Lemos voltados à aquisição da linguagem oral, influenciando estudos sobre a alfabetização, de modo a possibilitar que a alfabetização também saia desse lugar de representação apoiada por concepções racionalistas.

Nesse sentido, a noção de representação passa por um processo de ressignificação, a partir dos conceitos da Psicanálise. Assim, entende-se que a escrita da criança envolve transições pelas representações que vêm do Outro, inseridas na ordem discursiva, permitindo que sejam produzidas representações tanto em relação ao que é possível como também ao que não é possível na escrita dada como constituída. A alfabetização, portanto, conforme Borges (2010), demanda uma representação simbólica, pois o sujeito representa a escrita por meio de situações que envolvem leitura e escrita de textos.

Entendemos essa ressignificação e diferenciação da seguinte forma: a escrita como representação da oralidade significa que há, aí, a representação por meio de códigos (da fala na escrita), considerando que tudo aquilo que é falado pode ser representado da mesma forma na escrita, entretanto, a escrita possui um funcionamento diferente da fala. Quanto à representação simbólica, a partir do exposto acima, a compreendemos como configuração/funcionamento da escrita a partir da própria escrita, o que envolve o Outro enquanto escrita já constituída, em suas diversas formas. Portanto, assim como Borges (2010), consideramos a heterogeneidade constitutiva da escrita (e da fala).

Lier-DeVitto e Andrade (2011a) buscam viabilizar uma abordagem particular no que se refere à relação “criança-escrita ou criança-fala-escrita”, pois colocam em questão

se a *transparência* de unidades da matéria acústica (que chega à criança como um fluxo contínuo) *não é questionada*, menos ainda o é a transparência da matéria gráfica (que a criança recebe numa pauta demarcada: com intervalos, segmentos e sinais estáveis). A escrita é erigida, nesse contexto, como representação de segunda ordem, ou seja, *representação gráfica de uma representação sonora do mundo* (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011a, p. 99 – grifo da autora).

Portanto, as autoras propõem um olhar alternativo em relação às escritas da criança, considerando a implicação do “*jogo significativo*”, a partir da proposta saussureana. Assim, realizam uma análise de textos iniciais, a partir dos quais é possível “recolher movimentos e impasses da relação criança-linguagem” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011a, p. 111).

Pommier (2011) realiza um estudo sobre a gênese da escrita alfabética e sua aquisição pela criança. Baseado em noções e conceitos da Psicanálise, em especial a noção de Édipo, o autor aponta para a explicação da relação criança-escrita, a partir da relação desenho-escrita. Nesse sentido, a escrita inicial da criança se dá a partir de desenhos, os quais, após algumas modificações importantes, irão possibilitar que o traçado das letras ocorra. Para isso, se faz necessário que imagens sejam recalcadas (processo inconsciente), permitindo o surgimento do gráfico que suporta a escrita, bem como a constituição subjetiva. O autor destaca, ainda, que a aquisição da escrita e alfabetização, além de implicar o apagamento da imagem, indica a não possibilidade de o som ser correspondente ao signo escrito.

Outra autora que discute a aquisição da escrita é Bosco (2005), a qual faz análise de “assinaturas” e textos compostos pelas letras do nome da criança. Assim, seu foco é voltado ao papel que o nome próprio possui na relação da criança com a escrita, indicando que a escrita do nome, em sua função de assinatura, marca lugar de investimento do sujeito, resultando da relação da criança com discursos, tanto orais como escritos, que vêm do Outro. Dessa forma, Bosco destaca que as primeiras escritas da criança não apresentam letras aleatórias, pois surgem do nome próprio, que insere a criança na ordem da linguagem, designando sua inscrição simbólica.

Bosco (2005) destaca que é necessário um apagamento do valor figurativo da propriedade das letras do nome, pois, por meio da linguagem, as letras se tornarão elementos da escrita, ou seja, poderão escrever outros textos. Esses textos, nos quais as letras do nome próprio marcam presença, são “cifrados, marcados pelo não-sentido, mas nos quais se podem

produzir, pela antecipação do outro, efeitos de sentido, de uma unidade na leitura, ainda que de completude imaginária” (BOSCO, 2005, p. 168).

Portanto, as escritas analisadas pela autora “apresentam realizações gráficas constituídas por letras do nome da criança, compondo blocos que, em princípio, não se organizam da maneira como prevê a língua dita constituída, revelando uma escrita em que o não-sentido, de início, chega a se impor” (BOSCO, 2005, p. 5).

Os estudos de Capristano (2007; 2010; 2013), elaborados no âmbito da Linguística Aplicada, mas tendo em De Lemos um importante aporte teórico, também apresentam importante contribuição nas discussões relacionadas à aquisição da escrita. Em sua tese de doutorado, Capristano (2007) busca entender de que forma as segmentações nas escritas de crianças se modificam no decorrer do tempo, além de tentar explicar as divergências presentes entre enunciados propostos por uma mesma criança em diferentes momentos da aquisição, as quais não são suportadas por uma explicação baseada na noção de desenvolvimento sucessivo e regular, colocando em oposição a ideia de que a aquisição da escrita poderia ser considerado igual para todas as crianças.

Conforme Capristano (2007), há um indício importante da relação estabelecida entre sujeito e linguagem, a partir das diferentes maneiras que crianças fazem uma distribuição gráfica dos espaços em branco, relação essa considerada histórica, no processo que leva os enunciados da escrita de crianças, a se ajustarem às convenções escritas.

A concepção defendida por Capristano (2007), ou seja, baseada na visão Interacionista proposta por Cláudia de Lemos, destaca, portanto, a inviabilidade de se realizar uma interpretação da aquisição da escrita a partir do desenvolvimento ordenado de hipóteses elaboradas pela criança, como concebido pelo construtivismo de Ferreiro (2001), com base em Piaget, pois observa-se uma oscilação ou ausência de sequencialidade. Dessa forma, segundo a pesquisadora, a oscilação/flutuação na constituição da escrita do sujeito não poderá ser descrita em etapas lineares e sucessivas.

Nesse sentido, Capristano (2007) propõe que a aquisição da escrita pode ser interpretada a partir de *movimentos e/ou posições* da criança na linguagem escrita. Com isso, afirma que mudanças que ocorrem ao longo de um tempo na escrita da criança, “resultariam de *movimentos de subjetivação* ou, mais propriamente, movimentos pelos quais a criança, enquanto ser empírico, assumiria a posição de sujeito da (sua) escrita, sendo capturada por ela” (CAPRISTANO, 2007, p. 79). Assume-se, assim, os diferentes modos pelos quais as crianças podem ser capturadas pela escrita.

Com base na tríade e nas posições estabelecidas por De Lemos, Capristano (2007) identifica três movimentos do sujeito em sua relação com a linguagem, a partir dos quais ocorrem as mudanças nas segmentações presentes nas escritas das crianças. No primeiro movimento, a escrita da criança encontra-se submetida à escrita do Outro, o qual é tido “como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular)”; no segundo movimento, a escrita do sujeito é marcada por “erros” e “acertos” e, no terceiro movimento, há marcas de correções e rasuras feitas pela criança na sua própria escrita. A autora destaca que esses movimentos não são consecutivos, nem lineares e, sim, simultâneos.

A partir do primeiro movimento apontado por Capristano (2007), no qual a criança está submetida à escrita do Outro, pode-se discutir a noção de cópia, como refere Aspilicueta (2014). Com base no Interacionismo de Claudia de Lemos e de um ponto de vista enunciativo, Aspilicueta discute a aquisição da escrita, bem como os movimentos de enunciação de textos de crianças que apresentam dificuldades nesse processo. Seu enfoque é em relação à cópia ou repetição do texto do Outro, pois durante a coleta de dados, ao solicitar aos participantes que escrevessem sobre o que entenderam da história ou qual parte mais gostaram, as crianças acabavam deslizando para a cópia do texto.

Nesse sentido, de acordo com Aspilicueta (2014), a cópia pode ser interpretada como constitutiva da escrita, indicando a entrada do sujeito no texto próprio, ou apontar para um quadro sintomático na linguagem escrita, quando há uma permanência do sujeito na cópia do texto do Outro. Vale destacar que a cópia é entendida pela autora como repetição, pois o que o sujeito traz para seu texto são restos do texto do Outro, visto que essa repetição passa pela interpretação do sujeito.

Conforme a autora, esses restos dizem de uma não coincidência entre a fala/escrita da criança e a do Outro, o que é determinante no processo de subjetivação a partir da língua em funcionamento, como afirma também De Lemos (2002), e que impossibilita pensar em uma reprodução idêntica ao que vem do Outro.

Além disso, de acordo com Lier-DeVitto e Andrade (2011b, p. 4), os erros “são índices legítimos de distanciamento e resistência à fala/escrita do Outro. [...] são interpretados como efeitos de cruzamentos entre cadeias, cruzamentos, esses, que são impulsionados por operações da língua na fala/escrita da criança”. Portanto, marcas presentes na escrita do sujeito que a distanciam do texto do Outro também aparecem em forma de “erros”, os quais são entendidos como cruzamentos da língua.

A partir dos estudos apresentados nesse tópico, notamos importantes contribuições realizadas por esses pesquisadores no que se refere à aquisição da escrita e aspectos

envolvidos nesse processo. Vemos que a perspectiva Interacionista de Cláudia de Lemos, em grande parte, contribui para esses estudos e consideramos importante destacar que, assim como na linguagem oral, o Outro assume um importante papel na aquisição da linguagem também em sua modalidade escrita.

Esse Outro, na constituição do sujeito na escrita, está relacionado a todo e qualquer tipo de escrita, como, por exemplo, os textos que circulam no ambiente escolar. Além disso, qualquer Outro sujeito já constituído na escrita, como por exemplo o professor, também assumem o papel de Outro e de intérprete da escrita da criança, sendo, portanto, os principais meios de constituição do sujeito na escrita. Como aponta Bosco (2011) sobre a importância do Outro na significação das manifestações linguísticas de crianças em aquisição, Outro esse que assume um papel determinante, pois é ele quem interpreta essas manifestações como tais.

Além disso, a autora afirma que

É importante que espaços para o aluno, independente de sua faixa etária, ler e escrever do “seu jeito” necessitam de ser possibilitados pelo professor, no cotidiano das ações escolares. E o papel do professor, nessa interação, é o de intérprete: é aquele que, como falante e escrevente da língua, cabe, de início, sustentar uma leitura (e uma escrita) para os diferentes textos envolvidos nas ações pedagógicas. É, então, no lugar de intérprete que o professor vai escutar/ler e ancorar os textos produzidos (oralmente e por escrito) pelos alunos em outros, ressignificando-os e mesmo sancionando-os como tais (BOSCO, 2011, p. 226).

Dessa forma, o papel da escola/professor durante a aquisição da escrita, nessa perspectiva, centra-se na interpretação e ressignificação da escrita das crianças - acolhendo e trabalhando de uma outra forma com os textos apresentados por elas, inclusive aqueles considerados como ilegíveis.

Após a apresentação e discussão envolvendo esses estudos, passamos, a seguir, a tratar dos aspectos teóricos metodológicos da pesquisa.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A RASURA E O VOLTAR-SE SOBRE O JÁ ESCRITO

Como afirmamos acima, este capítulo se refere aos aspectos teóricos metodológicos da pesquisa, no qual abordaremos, inicialmente, a rasura, tema central da discussão, de modo a delinear de qual ponto de vista esse aspecto da escrita será analisado e discutido no presente estudo. Para isso, trazemos diferentes estudos, realizando apontamentos sobre aqueles que mais se aproximam da perspectiva aqui assumida.

Seguimos com a apresentação dos aspectos metodológicos e éticos que guiam o trabalho, bem como dos sujeitos envolvidos, caminhos percorridos e constituição do *corpus*, apontando o modo de análise dos dados.

2.1 RASURA: “O VOLTAR-SE SOBRE O JÁ ESCRITO”

Como afirmamos, propomos nesta seção, a apresentação de alguns estudos que abordam a rasura e suas relações com a produção textual, a partir de trabalhos filiados à perspectiva teórica de De Lemos, direcionando o nosso modo de análise do *corpus*. Retomando a perspectiva assumida no presente estudo, destacamos a rasura como parte da terceira posição (DE LEMOS, 2002), ou seja, aquele que escreve é “afetado por aquilo que escreve, já que a rasura implica reformulação e, necessariamente, divisão entre aquele que escreve e aquele que lê” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011b, p. 12).

Calil e Felipeto (2000), em sua discussão sobre a rasura, abordam, de modo crítico, a determinação de quatro operações metalinguísticas com relação às rasuras: **supressão** (no termo rasurado não ocorre uma substituição); **substituição** (um termo é trocado por outro ou por ele mesmo); **deslocamento** (quando há uma repetição ou antecipação de sílabas, palavras ou grafemas); **adição** (um termo aparece sem ser substituído por nenhum componente anterior, por meio do retorno sobre o que já foi escrito).

A partir da análise de escritas infantis realizadas pelos autores, ao discutir essas operações, eles afirmam que

a substituição de “fazer” por “faser” e de “vez” por “zes”, além das outras já indicadas, registram, sobretudo, seja no próprio erro, seja na ressignificação, uma incompatibilidade com esta noção de “metalinguístico” ou, o que se infere dela, a saber, a possibilidade de se supor uma “metalinguagem”, suspendendo-a e, inclusive, ao estatuto cognitivos destas operações (CALIL, FELIPETO, 2000, p. 108).

Como aponta Cavalcante (2010), baseando-se em Calil (2008), o estabelecimento das operações metalinguísticas permite que possa ser feita uma descrição e quantificação das rasuras. Entretanto, ao serem analisadas as rasuras por meio dessas operações, ficam limitadas apenas ao texto final que apresenta as rasuras realizadas pelos sujeitos e, portanto, não é possível que ocorra um avanço no que diz respeito aos processos envolvidos na escrita dos textos.

Vemos aqui um ponto importante em relação à condução da nossa pesquisa, pois, ao propor uma análise das rasuras com foco nos movimentos de subjetivação do sujeito, estamos inaugurando um novo modo de olhar para esse objeto de estudo, diferentemente, por exemplo, do que propõem as operações metalinguísticas, as quais realizam descrição e quantificação das rasuras.

A discussão de Felipeto (2008) volta-se às rasuras orais e escritas no momento em que crianças combinam o que irão escrever, ou seja, com base no diálogo entre as crianças quando escrevem uma história juntos. De acordo com a autora, a partir disso (e do olhar teórico), é possível observar e entender o que foi escrito primeiro e logo após rasurado, se afastando da visão que estabelece as operações metalinguísticas. A autora privilegia as rasuras que indicam a presença de equívoco “como constitutivo da língua e do sentido que aí produz” (FELIPETO, 2008, p. 3).

Nesse sentido, as rasuras e/ou reformulações, de acordo com Felipeto (2008), podem ser entendidas a partir da relação do sujeito com aquilo que “parece estar errado” ou que causa uma insatisfação, surgindo quando o sujeito é afetado pela sua escrita mesmo que o elemento rasurado e/ou reformulado não esteja errado.

De acordo com a pesquisadora, as rasuras podem tanto provocar um equívoco como também serem provocadas por ele. No momento em que a criança escreve, ocorre algo que é inesperado e/ou imprevisível e, com isso, a rasura pode aparecer mesmo que a forma final da escrita se aproxime da correta, provocando, portanto, um equívoco. Por outro lado, a rasura pode aparecer com a intenção de barrar a forma que já foi escrita, provocando um equívoco de modo a romper a escrita do sujeito.

Calil (2009), ao discutir a autoria em histórias inventadas, aborda a questão das rasuras, buscando compreender o que provoca e qual o seu efeito na escrita dessas histórias, afirmando que as rasuras não devem ser vistas como restos. De acordo com o autor, a rasura envolve a presença de cruzamentos de textos e palavras e permite compreender o que está em jogo na produção textual.

Além disso, o autor refere que há modos de inscrição da rasura, os quais afetam o texto de maneiras distintas, visto que os deslocamentos da criança frente ao seu texto respondem de diversas formas, apresentando maior ou menor tensão na escrita. Portanto, a criança pode apagar, riscar em cima (e manter a forma anterior embaixo), corrigir, entre tantos outros movimentos aí envolvidos.

As crianças envolvidas no estudo de Calil (2009) são consideradas como sujeitos já escreventes e, portanto, podem ser afetados por aquilo que escrevem, pois suas escritas provocam estranhamento neles próprios. Nesse sentido, ele volta-se para os diálogos entre os alunos no momento em que combinam o que irão escrever, visando analisar os efeitos que esses diálogos provocam no texto.

Conforme o pesquisador, o sujeito assume diferentes posições em relação com o seu texto, sendo elas de leitor, intérprete, editor, etc., havendo espaço para aquilo que é da ordem do inesperado, do imprevisível. Entre o previsível e o imprevisível, como aponta Calil (2009), se estabelece certa tensão, resultando em novas relações e efeitos de sentido.

De acordo com Calil (2009), é possível estabelecer uma relação da rasura com a terceira posição, conforme proposta por De Lemos (2002), no momento em que o sujeito não se reconhece no que escreveu. Portanto, como já mencionado, o sujeito “escuta” e estranha sua própria escrita.

Em outro estudo, Calil (2012) realiza uma reflexão relacionada à homonímia como efeito do processo de criação, articulando três conceitos, como a noção de “estabilidade/instabilidade”, “previsibilidade/imprevisibilidade” e, por fim, o conceito de “equivoco”. Conforme o pesquisador, esses três conceitos podem supor a incidência de “lalíngua” (conceito definido mais a frente) no processo discursivo, de modo que produz um efeito no sujeito em sua relação com o texto e com a criação de histórias.

Assim, juntamente com a discussão desses conceitos, o autor apresenta o texto escrito por duas alunas de primeira série, as quais escrevem juntas, destacando nessa análise a noção de imprevisibilidade e sua relação com a rasura e histórias inventadas. Para isso, o autor considera como rasura aquilo que se passa no momento em que as meninas combinam o que irão escrever, não analisando, portanto, a rasura gráfica ou a rasura deixada no papel, pois supõe que tanto a “rasura oral” como a “rasura escrita” estão envolvidas em um mesmo funcionamento linguístico-discursivo, surgindo a partir do efeito de uma escuta, a qual demanda interpretação.

Na noção de instabilidade/estabilidade, o escritor é tido como um operador, que estará sendo submetido às leis do funcionamento inconsciente. Nesse sentido, o escritor não

possui controle sobre o que diz/escreve, pois há “forças inconscientes”, atuando para além daquilo que é possível prever. Como marca de instabilidade, ocorre a rasura, a qual “i(te)rrompe (n)o processo de escritura e joga o escritor para um lugar desconhecido”, causando certa perturbação, o que resulta na busca por estabelecer um novo sentido (CALIL, 2012, p. 211-212).

Com relação à imprevisibilidade, Calil afirma que é uma “condição para a “liberdade das combinações” presente na cadeia sintagmática”, formulação que se sustenta na teoria saussureana, na qual um significante só possui valor na relação com outros significantes. Dessa forma, o imprevisível é colocado como algo que só pode ser visto como “efeito da diferença constitutiva da língua” (CALIL, 2012, p. 214-215).

A rasura, representando a imprevisibilidade, possibilita uma articulação da relação entre a língua, o inconsciente e os operadores da língua. O inconsciente, o qual determina o evento da fala, não pode ser desconsiderado devido aos movimentos da língua nos eixos metafóricos e metonímicos, sendo assim marcada pela singularidade desse sujeito inconsciente e determinada pela anterioridade regida por uma lei segundo a qual “em UM faz uma metáfora, em que reina o simbólico na costura possível do não-todo sempre anunciado nas infinitas rasuras inscritas na língua” (CALIL, 2012, p. 219)

Quanto ao equívoco, conforme o autor, é entendido como um “fato linguístico estrutural” e é também “explicitamente atrelado ao real da língua, isto é, à *lalíngua*” (CALIL, 2012, p. 213). Nesse sentido, “*lalíngua*” pode ser entendida a partir da relação entre língua e inconsciente, supondo um “impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira”¹¹ (MILNER, 1987, p. 27).

Pires (2015), influenciada pelos estudos de Cláudia de Lemos e discussões envolvendo a Clínica de Linguagem, realiza um estudo sobre as rasuras de crianças inseridas no ensino fundamental II, apresentando uma concepção de rasura que vai ao encontro do nosso entendimento em relação a essa questão. Dessa forma, apontamos elementos importantes de seu trabalho para melhor compreensão acerca do que entendemos por rasura, retomando alguns aspectos já mencionados na apresentação da teoria Interacionista.

¹¹ A impossibilidade de dizer remete-se ao registro de real, discutido na Psicanálise lacaniana. De acordo com Milner (1987, p. 28), o real de *lalíngua* é sustentado pela língua, pois possui relação com o “puro conceito da língua”, sendo ele o “de um não-todo marcando *lalíngua*; ou, ainda, a língua é o que sustenta *lalíngua* na qualidade de não toda”. Ainda nas palavras do autor, “disso deriva o fato de que há algo nela que não cessa de não escrever – e esse algo exerce uma ação em todas as formas discursivas que se relacionam com *lalíngua* (MILNER, 1987, p. 39). Portanto, o real de *lalíngua* diz respeito àquilo que não possui sentido, à tudo que não se diz, de modo a não se esgotar pelo significante.

Seus dados constituem-se de produções textuais feitas em sala de aula, de acordo com o plano de avaliação de aprendizagem em processo, a partir dos quais ela busca realizar uma interpretação dos “pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais” (PIRES, 2015, p. 75). Nesse sentido, realiza uma análise de produções únicas, introduzindo, posteriormente, rascunhos e textos passados a limpo.

Vale destacar que sua discussão envolve, também, questões relacionadas a dificuldades enfrentadas pela criança na alfabetização, buscando analisar quais questões estão envolvidas na presença de rasuras nos textos desses alunos, pois afirma que em textos produzidos nessas situações, embora apareçam erros, cópias, dificuldades em formar as palavras, podem ser observadas rasuras, que ela entende como marcas de um sujeito que retorna ao “já dito”, interrogando e sendo afetado pelo seu próprio texto. Pires (2015) destaca que sua pesquisa não se volta para “o dado em si” e sim para a relação que se estabelece entre sujeito e escrita.

De acordo com a autora, que se baseia em De Lemos (2002), os acontecimentos envolvidos na heterogeneidade das rasuras, dos rearranjos textuais, das reformulações/autocorreções instanciam uma “**cisão subjetiva**: o impasse reside, no caso, na divisão do sujeito, na não coincidência entre **aquele que escreve e aquele que se corrige**”. (PIRES, 2015 p. 17 – grifo da autora). Isso remete, ainda, à escuta para a própria fala/escrita, escuta essa que possibilita que o sujeito seja afetado pelo “imprevisível, pelo inesperado, pelo inaceitável que ocorre em sua produção” (PIRES, 2015, p. 18).

A noção de estranhamento, também está em jogo aí, pois a escuta para a não coincidência produz o efeito de estranhamento, provocando a reformulação, momento em que o sujeito procura modificar algo em sua escrita. Conforme Pires (2015), a manifestação do estranhamento pode ocorrer a partir de uma hesitação, envolvendo o acerto e o erro, o que faz com que o sujeito reescreva de forma “incorreta” aquilo que estava “correto”, ou vice-versa.

Um ponto questionável do trabalho de Pires é quando ela afirma:

Os movimentos de retorno para a própria escrita, de que rasuras e autocorreções são expressões maiores, remetem a um momento da relação com a escrita em que o escrevente é afetado pelo que ele mesmo escreve – um momento em que estranha a própria escrita e procura modificá-la. [...] tal momento é abordado como sendo “pontos de conflito” na relação criança-escrita, não apenas porque comporta cisão e estranhamento, mas também **porque ele se erige como ponto crítico no processo de alfabetização: a criança pode caminhar na direção da escrita constituída ou transformar-se em um impasse que se dirige para um fracasso escolar**. De fato, a afetação da própria escrita sobre o aluno pode não conduzir à estabilização da escrita: ele pode ficar “fixado”, “preso” num jogo de fazer-desfazer-refazer (DE LEMOS, 2006), sem conseguir dar o passo decisivo para a escrita constituída – o

aluno fica detido numa posição tal que o impede de “passar a outra coisa” (ALLOUCH, 1995; LIER-DEVITTO & ARANTES, 1998). Ficamos, então, **diante de conflitos que são sinais negativos, porque são indicativos de um possível fracasso** (PIRES, 2015, p. 14 - grifo nosso)

Interrogamos essa posição, pois poderia ser problemático tomar como fracasso o desempenho escolar do sujeito que se mantém preso no “jogo de fazer-desfazer-refazer”, visto que aparentemente é uma questão passível de ser resolvida. Nos questionamos sobre qual a concepção de fracasso assumida pela autora e o que se considera ao interpretar como fracasso, o aprisionamento do sujeito em uma posição constante nas reformulações. Talvez possamos inferir que a autora utiliza essa palavra porque traz à tona a forma como a escola encara o percurso do aluno que se encontra enredado nesse jogo.

No que se refere às análises empreendidas por Pires, que envolvem rascunhos e textos finais de três alunas, destacamos as principais interpretações realizadas: sobre o texto da primeira criança, que escreve textos que são descartados pelos professores devido à ininteligibilidade, a autora observa que

Hesitações na escrita aparecem nestes movimentos de retorno sobre a própria escrita, que convocam reformulações. Ainda que aquilo que se reformula apareça num espaço de enigma. [...] De fato, essa escrita presa à imagem das letras mostra, entretanto, que há movimento, movimento este que afeta a criança: índice de divisão pela escrita. Nas escritas de Fernanda vemos, também, traçados semelhantes a garatujas ou são indefinidos e indeterminados. (PIRES, 2015, p. 81).

Situação diferente ocorre no texto da segunda criança discutida por Pires (2015), a qual apresenta uma escrita encadeada e que não paralisa, pois assume diferentes posições (leitor, editor, interprete) tanto do seu texto como do texto-outro, sendo no rascunho que ela, a partir da interpretação e análise da autora, se apresenta com mais força como intérprete.

Por fim, os textos da terceira criança, que utiliza seu rascunho como forma de reelaborações outras, as quais, embora apresentem erros ortográficos, surgem sem rasuras. No texto dessa criança, como diz Pires (2015, p. 92), “há reformulação escrita acima da rasura: uma alteração que não diz respeito à correção de erro ortográfico, mas substituição de termos [...], fato que se apreende no movimento entre rascunho e redação final sem que haja rasuramento”.

Capristano (2013) realiza uma discussão voltada ao funcionamento das rasuras envolvidas na segmentação de palavras, visto que, ao examinar escritas de crianças em início de aquisição, observa-se a presença tanto de segmentações como a de rasuras. Essas rasuras,

conforme a pesquisadora, ocorrem com mais frequência no período entre primeira e segunda série¹², quando há um número maior de erros de segmentação. No decorrer desse processo, ao avançar a seriação, ocorre uma diminuição e/ou desaparecimento dos erros envolvidos na segmentação.

A autora afirma que as rasuras estão relacionadas com o momento em que o sujeito se volta sobre o que já escreveu, suspendendo a escrita e realizando apagamentos, substituições, acréscimos em seu enunciado. Esse movimento de rasurar pode ocorrer também após ser concluída a produção, momento em que, a partir da leitura feita de seu enunciado, a criança faz ajustes em sua escrita.

As rasuras indicam, de acordo com Capristano (2013), a cisão do sujeito escrevente, pois está relacionada à mudança de posição da criança no que se refere à sua escrita e à escrita do Outro. É possível afirmar que essas rasuras e reformulações não são previsíveis, já que ora estão envolvidas onde não há “erros” e ora não se fazem presente onde há “erros”. Além disso, nem todo “erro” é rasurado, pois depende da afetação e da posição assumida pelo sujeito em relação a sua escrita.

Podem ser observadas pistas da relação sujeito/linguagem, a partir de um momento particular do sujeito envolvido na rasura, como afirma Capristano (2013, p. 677)

com uma ordem diversa daquela observada em “erros” ortográficos e em “acertos”. Nos “acertos”, sobretudo naqueles que convivem com registros refratários à interpretação, a escrita da criança parece uma “colagem” de espaços em branco do outro. Nos “erros”, ao menos no que diz respeito à segmentação, a escrita da criança parece fluir e deslizar “simplesmente” pelo funcionamento da língua em seu modo de enunciação escrito, refém do esquecimento de pontos sensíveis e de obstáculos com os quais, às vezes, o escrevente se depara. A rasura, ao contrário, é indício do encontro e da negociação do escrevente com esses pontos sensíveis, com esses obstáculos.

Portanto, conforme Capristano (2013), a identificação de rasuras permite que sejam examinados esse encontro e essa negociação, porém, como aponta a autora, não podem ser desconsiderados esses movimentos se não ocorrem as rasuras.

Importante destacar que, como aponta Capristano (2013), pode haver rasuras que não foram indiciadas por um movimento do sujeito, de retorno ao seu texto e, sim, a partir de uma interferência do Outro (crianças ao redor e/ou adultos/professor/mãe). Dessa forma, a escrita da criança provoca um efeito também no Outro.

¹² Os dados que compõem a pesquisa da autora foram produzidos quando o ensino fundamental ainda era organizado em séries.

Por fim, por meio das rasuras é possível apontar, como já mencionamos, para o “deslocamento do sujeito escrevente em relação à (sua) escrita e à do Outro, momento em que aparentemente reconhece a diferença entre a instância subjetiva que escreve e a instância subjetiva que vê de um lugar outro” (CAPRISTANO, 2013, p. 689).

A partir da apresentação desses estudos, vemos as várias discussões voltadas à rasura, apontando para concepções acerca desse aspecto presente na escrita. Destacamos que nossa visão em relação às rasuras remete à noção de estranhamento do sujeito frente à sua escrita, momento em que ele é afetado pelo que escreveu, como aponta Pires (2015), por exemplo, realizando rasuras e reformulações nessa escrita.

Além disso, nossa análise desse aspecto presente na escrita, ou seja, a rasura, se dará, como já mencionado, a partir dos movimentos subjetivos do sujeito durante a produção textual, movimentos esses entendidos a partir das relações do sujeito com sua escrita e dos efeitos dessa escrita no sujeito, direcionando-o à rasura, como veremos mais adiante (cf. páginas 60-98). Dito isto, considerando a concepção de sujeito e rasura/aquisição assumida por nós, trazemos na próxima seção os aspectos metodológicos e éticos da pesquisa, incluindo os sujeitos envolvidos e o caminho percorrido no decorrer da coleta de dados, bem como a constituição do corpus e sua análise.

2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa se situa entre as áreas da Linguística e da Fonoaudiologia, as quais são aproximadas a partir da abordagem Interacionista de Cláudia de Lemos. Segue uma diretriz qualitativa descritiva, a partir da qual, como afirma Neves (1996), são feitas observações, registros, análises e interpretações dos dados obtidos, envolvendo significados dados às coisas, por parte das pessoas envolvidas na pesquisa.

A diretriz qualitativa também pode ser entendida, a partir da definição citada no trabalho de Turato (2005), como “indutiva, holística, êmica, subjetiva e orientada para o processo; usada para compreender, interpretar, descrever e desenvolver teorias” (MORSE; FIELD, 1995¹³ *apud* TURATO, 2005, p. 509). Portanto, a presente pesquisa aproxima-se dessa definição, já que a descrição e a análise envolvem a subjetividade e a singularidade, tanto dos sujeitos e dos processos envolvidos como da pesquisadora.

¹³ MORSE, J. M; FIELD, P. A. **Qualitative research methods for health professionals**. 2 ed. Thousand Oaks, Sage, 1995.

No que se refere aos dados, ou seja, produções escritas, de acordo com Carvalho (2005, 2006, 2013), o olhar do investigador deve estar voltado para a resistência que a escrita da criança apresenta aos modelos teórico-empírico-metodológicos. Assim, a subjetividade do investigador se faz presente na escuta no momento em que é afetado pela resistência, resistência esta que o surpreende, pois é inesperada.

Portanto, conforme Carvalho (2013), se faz necessária uma teoria que atribua um estatuto teórico à complexidade gramatical das produções das crianças, pois quando são tomados objetivos socialmente determinados, as manifestações verbais que não estão relacionadas com esses objetivos são excluídas. O mesmo ocorre quando se elege determinada teoria Linguística que busca, ao analisar a escrita da criança, aplicar estruturas e categorias da língua, o que acaba excluindo, de certa forma, o objeto de estudo que é a escrita, assim como sua singularidade. Essa exclusão apaga da escuta as produções verbais que se impactam com o modelo teórico proposto, ou então, que não podem ser discutidas por tal modelo teórico.

Quanto aos aspectos éticos, o presente estudo está de acordo com as normas e diretrizes de pesquisas com seres humanos, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) (Parecer N° 2.364.237 – Anexo A).

Além da autorização do Comitê de Ética para a realização da pesquisa, foi solicitada autorização à Secretaria de Educação do município da região interior do Paraná, para que a coleta de dados pudesse ser realizada na escola. Após esse primeiro contato com a Secretaria de Educação, nos dirigimos à escola para também solicitar autorização da direção da escola; posteriormente foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para: o(a) professor(a) responsável pela turma do contra turno (Apêndice A), as crianças envolvidas (Apêndice B) e aos pais (Apêndice C), solicitando autorização para os filhos participarem da pesquisa.

O sigilo e a confidencialidade dos dados foram assegurados aos participantes, bem como o direito à recusa ou desistência à participação. Tanto as filmagens como as produções textuais ficarão sob nossa guarda para fins acadêmicos e científicos.

Devido às mudanças necessárias no percurso da pesquisa, optamos por incluir outros dados na discussão, por isso consideramos importante fazer referência aos aspectos éticos envolvidos na coleta de tais dados. Ressaltamos que estes fazem parte do estudo conduzido por Aspilicueta (2014) que também está de acordo com as diretrizes e normas de pesquisa com seres humanos, tendo sido o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com

seres humanos da UNICENTRO (Anexo B), seguindo os mesmos requisitos com relação à autorização das entidades envolvidas, bem como das crianças participantes do estudo.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para uma melhor visualização e compreensão, a apresentação dos sujeitos da pesquisa será dividida em dois grupos, sendo expostos a partir de dois quadros, seguindo com a descrição que diz respeito a cada um deles. Os sujeitos serão identificados apenas pelas iniciais de seus nomes, para que a identidade de cada um deles seja preservada. Além disso, em todas as produções que aparecem seus nomes, bem como o nome da escola e da cidade, esses dados foram cobertos.

Segue, portanto, o primeiro quadro dos sujeitos, juntamente com suas idades e seriação¹⁴ no momento da coleta dos dados.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos do estudo – Grupo 1

Sujeito	Idade	Série
C.H.	7 anos	2º ano
A.L.	7 anos	2º ano
L.P.	7 anos	2º ano
L.	8 anos	3º ano

Fonte: A autora.

Esse grupo é composto por crianças que se encontram nas séries iniciais do ensino fundamental e, portanto, no início da aquisição da escrita, bem como frequentam turmas de contra turno na escola, pois, de acordo com esta escola, apresentam dificuldades nesse processo. O que as diferencia do próximo grupo é que nenhuma dessas crianças havia sido encaminhada, até o momento da coleta dos dados, para a clínica fonoaudiológica com queixas referentes às dificuldades escolares. O aspecto que as torna elegíveis para a discussão seria, portanto, apresentar queixas, apontadas pela escola, de dificuldades de leitura e escrita e estarem inseridas em turma de contra turno. A inserção dessas crianças no contra turno se dá a

¹⁴ Essas crianças estão inseridas no Ensino Fundamental de nove anos.

partir de avaliações realizadas por professores, que possibilitam verificar quais alunos possuem mais dificuldades e precisam de um “reforço”.

Quanto ao segundo grupo, pode ser visualizado no quadro a seguir, em que também apresentamos as idades¹⁵ e seriação¹⁶ de cada um:

Quadro 2: Caracterização dos sujeitos do estudo – Grupo 2

Sujeito	Idade	Série
A.	9;10 anos	4 ^a série
B.	9;4 anos	4 ^a série
C.	8;10 anos	3 ^a série
V.	9;0 anos	3 ^a série

Fonte: Adaptado de Aspilicueta (2014).

Esse grupo de sujeitos diz respeito a crianças que cursavam o primeiro segmento do Ensino Fundamental, sendo encaminhados pelas suas escolas à Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UNICENTRO (CEFONO) com queixa de dificuldade de aprendizagem de leitura-escrita. Portanto, o seu encaminhamento à CEFONO indica que a escola os vê como alunos que enfrentam problemas nesse percurso e se deparam com dificuldades ao lidarem com a linguagem escrita. Vale destacar que foram consideradas como elegíveis para a pesquisa apenas as crianças que se encontravam na lista de espera da CEFONO, ainda sem atendimento terapêutico. Além disso, elas participavam de turmas de contra turno na escola (ASPILICUETA, 2014).

2.4 A COLETA DOS DADOS: CAMINHOS PERCORRIDOS E A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Os caminhos percorridos na coleta de dados, de ambos os grupos, assim como a constituição do *corpus*, são bastante semelhantes. Dessa forma, serão descritos de maneira

¹⁵ O número anterior ao ponto e vírgula refere-se à idade em anos e o posterior aos meses.

¹⁶ As crianças cursavam o Ensino Fundamental de oito anos, organizado em séries (ASPILICUETA, 2014).

geral, registrando as diferenças entre um e outro. Importante destacar que a coleta dos dados que envolvem o Grupo 2 não foi realizada por nós, pois como já referido, esses dados fazem parte de um estudo realizado primeiramente por Aspilicuenta (2014) em sua tese de doutorado e, posteriormente, fizeram parte do nosso Trabalho de Conclusão de Curso, em que foram apontadas e discutidas outras questões, como mencionado no início da presente pesquisa.

Os encontros envolvidos na coleta dos dados referentes ao Grupo 1, ou seja, aqueles que foram coletados por nós, foram realizados na própria escola no período do contra turno em que as crianças participavam. Esses encontros foram feitos semanalmente, de acordo com a disponibilidade¹⁷ da escola, totalizando 9 encontros com duração média de 60 minutos. Desses nove encontros, seis possibilitaram que as propostas fossem concretizadas e que fosse feita a coleta das produções escritas das crianças.

Importante pontuar que, durante a coleta dos dados desse primeiro grupo, havia um número variado de participantes, de acordo com a quantidade de crianças presentes no dia. Dessa forma, consideramos interessante selecionar para a discussão apenas as produções escritas daqueles que estavam presentes na maioria dos encontros, assim como estabelecemos a faixa etária entre 7 e 10 anos.

A partir do exposto, passaremos ao detalhamento da constituição do *corpus* do Grupo 1, o qual é, portanto, constituído por produções textuais de quatro crianças que apresentavam dificuldades de leitura e escrita e participavam de turmas de contra turno, bem como das filmagens e transcrições do processo de produção dessas escritas.

Detalhamos, no quadro a seguir, as propostas de produção textual do Grupo 1 selecionadas para a análise, seguindo data da realização e quais os sujeitos terão seus textos analisados.

Quadro 3: Detalhamento das propostas e textos analisados– Grupo 1

(continua)

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	DATA DE REALIZAÇÃO	C.H.	A.L.	L.P.	L.
Proposta 1: Leitura + escrita própria: Realizada leitura da história “A casa sonolenta” e solicitado que escrevessem uma continuidade para a história, contando o que ocorreu após a casa e os personagens acordarem ou escrever uma nova história	08/05/2018	X	X	X	X

¹⁷ Alguns encontros marcados não foram possíveis de ser realizados devido a outras demandas da escola.

Quadro 3: Detalhamento das propostas e textos analisados– Grupo 1

(conclusão)

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	DATA DE REALIZAÇÃO	C.H.	A.L.	L.P.	L.
Proposta 2: Leitura + escrita própria: Realizada a leitura de parte da história “A cueca do super-herói de Charlie” e escrita de uma carta/bilhete ajudando Charlie encontrar sua super cueca.	15/05/2018	X	X	X	X
Proposta 3: Cópia: Realizada cópia de um trecho da história “A cueca do super-herói de Charlie”, relacionado ao momento em que encontra sua super cueca	22/05/2018	X	X	X	X
Proposta 4: Cópia: cópia da receita “O Caldeirão da Bruxa”.	05/06/2018		X		
Proposta 5: Cópia + escrita própria: Realizada a cópia de um trecho da história sobre uma princesa e solicitado que continuassem, de modo a escrever quais os desejos feitos por ela.	03/07/2018	X	X		X
Proposta 6: Cópia + leitura + escrita própria: Realizada a cópia do enunciado sobre a proposta; leitura da história sobre o Saci-Pererê; escrita sobre o saci-pererê.	14/08/2018				X

Fonte: A autora.

Essas propostas foram planejadas juntamente com a professora responsável pelas crianças que frequentam o contra turno, com o objetivo de encaixá-las com aquelas que já estavam sendo trabalhadas e, dessa forma, que possibilitassem uma continuidade após a coleta dos dados.

O planejamento foi realizado no primeiro encontro com a professora, em que explicamos a natureza da pesquisa, assim como o modo que estaríamos propondo a realização das produções textuais, destacando que a condução das produções seria feita por ela e que deveria envolver questões e tipos de atividades que estavam sendo trabalhadas com a turma. Diante disso, a professora mostrou inúmeros materiais, com os quais trabalhava, envolvendo textos, livros, receitas, entre outras e, a partir disso, no decorrer dos encontros as propostas iam sendo planejadas, incluindo tanto materiais da professora como as sugestões da pesquisadora. Foi deixado claro que algumas atividades deveriam ser específicas, como aquelas de realização da cópia, por exemplo.

Nesse sentido, foram realizadas tanto as leituras de textos, livros ou histórias, como produções escritas de diversos modos, relacionadas às histórias lidas, além da realização da cópia de algum texto lido e, ainda, a cópia e continuação do texto a partir da escrita própria da criança.

As leituras das histórias eram feitas com as crianças em círculo e próximas da professora, sendo utilizadas estratégias de leitura, como por exemplo, a utilização dos personagens da história em formato de “fantoques” construídos pela própria professora. As crianças acompanhavam a leitura e observavam as ilustrações dos livros.

Quanto às produções textuais do Grupo 2, foram coletados por Aspilicuenta (2014) entre maio e dezembro do ano de 2011, a partir da formação de um grupo de escrita em horário em que as crianças não estavam na escola. Os encontros foram realizados, inicialmente, na Clínica-Escola de Fonoaudiologia (CEFONO) da Unicentro, semanalmente, totalizando 16 encontros com duração média de 60 minutos. Entretanto, devido à impossibilidade dos pais levarem as crianças até a CEFONO, foi criado um novo grupo cujos encontros aconteciam na própria escola, no período do contra turno. Dessa forma, os encontros na escola aconteceram a cada dois meses, em um dos dias em que as crianças frequentavam o contra turno, totalizando apenas três encontros cuja duração foi de 90 minutos (ASPILICUETA, 2014).

Detalhamos, no quadro a seguir, também as propostas de produção textual que constituem o *corpus* do Grupo 2, da mesma forma que a apresentação das produções anteriores. Porém, não acrescentamos a data de realização de cada proposta por não termos acesso a essa informação.

Quadro 4: Detalhamento das propostas e textos analisados – Grupo 2

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	A.	B.	C.	V.
Proposta 1: Leitura da história “João sem medo” e escrita sobre a história.	X	X	X	X
Proposta 2: Leitura da história “O caçador e o curupira” e escrita sobre a história.	X			
Proposta 3: Leitura da história “A família Hursky” e escrita sobre a história				X

Fonte: A autora

No Grupo 2, era proposto que as crianças realizassem a leitura de textos de diferentes gêneros textuais e, em seguida, escrevessem sobre o texto lido, deixando-os livres para que

escrevessem do modo de preferência de cada um, podendo ser sobre o que entendeu da história ou então qual parte do texto mais gostou etc.

Em ambas as coletas, os encontros foram filmados e, posteriormente, essas filmagens foram transcritas para que a análise fosse constituída também pela produção dos textos, sendo possível ver se ocorrem idas e vindas no texto de apoio e em seus próprios textos, assim como a interlocução feita durante a produção textual. De acordo com Calil (2009), o registro em vídeo possibilita a análise das mudanças que ocorrem ao longo da produção textual, assim como as intervenções feitas pelos alunos de um modo singular.

Na análise, as filmagens foram mobilizadas da seguinte forma: após a identificação das rasuras nas produções textuais, foram assistidas as filmagens, focando nos movimentos de cada sujeito ao realizar as rasuras, a partir de retomadas em cada gravação, observando um sujeito de cada vez. Assim, foram destacados, transcritos e trazidos para a discussão os principais aspectos, bem como a interferência da professora e colegas (quando ocorreu) e a solicitação em cada proposta. As transcrições destacadas para compor a análise não foram embasadas em nenhuma norma específica, apenas buscamos ser o mais fiel possível, à fala dos participantes.

A partir de uma primeira análise de todos os textos, a seleção das produções textuais foi feita tendo como critério a eliminação de escritas cujos movimentos envolvidos se repetiam. Com isso, buscamos destacar os diferentes movimentos de subjetivação iniciados pela rasura, apontando a sua heterogeneidade, visto que esse é o ponto central do estudo.

Para compor a análise, foram selecionados tanto os textos de escrita própria como os que envolvem a cópia. Além disso, foram consideradas todas as rasuras possíveis de serem identificadas nos textos desses sujeitos, destacando aquelas em que é possível verificar o movimento do sujeito a partir das filmagens, como veremos a seguir.

Consideramos relevante destacar que a principal e importante diferença entre as coletas está relacionada ao papel do pesquisador, pois as produções textuais do Grupo 2 foram mediadas pela própria pesquisadora, enquanto que no grupo 1 as propostas foram conduzidas pela professora responsável pela turma do contra turno. Dessa forma, essa diferença nos leva a refletir sobre o efeito provocado, pelo próprio pesquisador e pelo professor, na condução das produções escritas dessas crianças, pois certamente cada um deles produz efeitos e influências bastante diferentes, visto que não ocupam o mesmo lugar, não possuem a mesma função e não partem de um mesmo ponto de vista.

3. ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS

Retomando a perspectiva desenvolvida por Cláudia de Lemos (2002), os processos de subjetivação possibilitam que um outro olhar seja estabelecido em relação às produções escritas, sendo possível verificar o movimento da criança em diferentes posições na estrutura, estrutura essa relacionada à língua, ao sujeito que escreve e ao texto do Outro. Como já mencionado, De Lemos (2002) estabelece três posições do sujeito na aquisição da escrita: primeira posição determinada por um sujeito alienado à fala/escrita do Outro; segunda posição marcada por erros e acertos, entretanto, sem que o sujeito seja afetado pelo que diz/escreve, e terceira posição, em que o sujeito é afetado pela sua fala/escrita, assim como pela fala/escrita do Outro, aspecto que possibilita reformulações, pausas e hesitações.

Ao resgarmos as posições estabelecidas por De Lemos na aquisição da escrita, destacamos que no decorrer de nossa análise, buscaremos apontar aspectos referentes a essas posições.

A partir desse referencial, identificamos dois modos de relação da criança com a escrita e com o Outro na rasura: 1 - aquele em que os sujeitos realizam um movimento de independência da escrita do Outro (Grupo 1); 2 - aquele em que as crianças se mostram relativamente dependentes do texto escrito que vem do Outro (Grupo 2). As produções textuais desse segundo grupo, como já mencionado, foram trazidas da pesquisa anterior referente ao Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Fonoaudiologia, revisitada em função dos achados nas produções coletadas na presente pesquisa. Vale destacar que esses textos foram selecionados, tanto na discussão realizada no trabalho anterior, como na presente pesquisa, a partir do critério de que eram puramente cópia, ou seja, inteiramente copiados do livro, totalizando seis textos. Iniciaremos a análise pelo primeiro grupo e, na sequência, nos voltamos para o segundo.

Lembramos que as produções de ambos os grupos serão identificadas apenas pelas letras iniciais dos nomes dos sujeitos, visando ao sigilo de informações dos participantes do estudo. Além disso, a identificação incluirá o número correspondente à cada produção, após as iniciais.

Concluídos esses dois momentos da análise, faremos uma discussão sobre as singularidades desses dois grupos, tanto em relação às produções textuais como aos movimentos desses sujeitos frente a suas escritas e às rasuras, sempre considerando as diferenças em relação às condições em que eles foram produzidos.

3.1 RASURAS E A RELAÇÃO DE INDEPENDÊNCIA DO TEXTO ESCRITO DO OUTRO

Iniciamos apontando a noção de escuta/intepretação, tratada por De Lemos (1999) e Andrade (2003), importante ao considerarmos os movimentos indiciados pela rasura, visto que é a possibilidade de escuta/interpretação que permite o estranhamento do sujeito, realizando retornos, rasuras e reformulações na sua escrita.

Como vimos em Pires (2015), os acontecimentos envolvidos na heterogeneidade das rasuras, dos rearranjos textuais, das reformulações/autocorreções instanciam uma “**cisão subjetiva**: o impasse reside, no caso, na divisão do sujeito, na não coincidência entre **aquele que escreve e aquele que se corrige**”. (PIRES, 2015 p. 17 – grifo da autora).

Nesse sentido, nas produções textuais realizadas pelos sujeitos do Grupo 1, notamos diferentes posições assumidas ao rasurarem suas escritas, resultado de movimentos de estranhamento em relação a sua escrita. Entretanto, há singularidades quanto ao que provoca esse estranhamento, podendo ser sua própria escrita, a fala do Outro e/ou escrita do Outro.

Um dos aspectos importantes de ser retomado é que, durante a coleta e a análise dos dados, notamos que essas crianças não se mostraram dependentes do texto do Outro. Consideramos como um movimento de dependência do texto do Outro quando há constante insistência em realizar cópias e de tentativas de apresentar seu texto de forma idêntica ao do Outro, movimento que não ocorre nos sujeitos do Grupo 1.

Entendemos que esse movimento diz respeito à posição subjetiva de cada sujeito em relação à escrita, em que se fazem presentes marcas singulares das relações estabelecidas no processo em que se encontram, o de aquisição da escrita. Portanto, há movimentos subjetivos em toda e qualquer escrita do sujeito.

Diante disso, além de propor produções textuais que demandavam uma escrita “própria”, mas embasada em determinadas histórias e/ou textos, foram feitas atividades também de realização da cópia, em que buscamos analisar quais os movimentos que esses sujeitos assumem ao realizá-la, verificando se ocorre uma relação de dependência do texto do Outro, ou se esses movimentos partem de uma outra posição desses sujeitos.

Foi feita, ainda, uma solicitação que envolvia tanto a cópia como a escrita “própria”, em uma mesma produção, buscando analisar os possíveis movimentos implicados nas rasuras, aí envolvidos.

Nesse sentido, apresentamos as produções textuais, neste capítulo, seguindo a ordem referente aos tipos de propostas realizadas. Primeiramente, apresentamos as produções textuais referentes à proposta de escrita “própria”. Vale destacar que estamos utilizando o termo escrita “própria” para fazer referência aos textos criados e produzidos pela própria criança relacionados às histórias/textos lidos, ou seja, que necessariamente não foram copiados. Posteriormente, discutimos os movimentos dos sujeitos ao realizarem as rasuras durante a cópia do texto do Outro e, por fim, analisamos e discutimos produções textuais em que estão envolvidas cópia e escrita “própria”.

Seguimos, portanto, com a primeira proposta, relacionada à escrita “própria”, referente à leitura da história *A casa sonolenta* (Anexo C), a partir da qual temos as produções textuais de C.H., A.L., L.P. e L., que serão apresentadas adiante.

A leitura dessa história foi feita de modo bastante interativo com as crianças, possibilitando que acompanhassem no livro, observando também as ilustrações. Além disso, foram utilizados os personagens da história em forma de fantoches, juntamente com uma casinha. Em seguida, as crianças fizeram uma retomada da história, recontando os trechos do texto lido. A partir disso, a professora fez a seguinte solicitação:

- (1) **Prof.:** *se vocês fossem o autor da história, como vocês iam escrever uma história diferente, com uma casa acordada?... Eu queria que vocês dessem um final pra essa historinha ali, depois que eles acordaram, o que que aconteceu?*

Vale destacar que antes da história ser lida, foi escrita a data no quadro, no formato que aparece na maioria dos textos das crianças. Ao iniciar a produção textual, uma das crianças pergunta se pode pular linha e a professora responde:

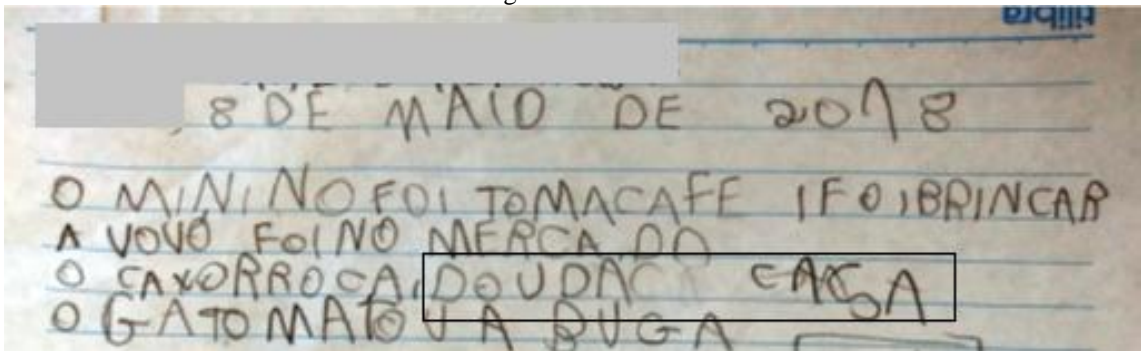
- (2) **Prof.:** *Pode pular linha, pode pôr um título também... primeiro põe o título no meio da linha lá, vocês primeiro vão inventá o título ou deixá pra depois pôr o título, mais deixa um espaço lá pra inventá o título. Aí vocês vão fazer a continuação da história ou se vocês quiserem fazer uma nova história, vocês que vão saber fazer... aí faz parágrafo, aí começa escrever o que vocês fariam...*

Nota-se que a solicitação da professora foi direcionada a uma atividade específica: *inventar ou continuar a história com a casa acordada*. Além disso, outras “exigências” foram feitas, como a presença de título na história, por exemplo.

Consideramos relevante destacar e comentar sobre a postura da professora ao conduzir as propostas, pois será um fator importante ao realizarmos o cotejamento entre os dados, visto que a professora ocupa um lugar diferente daquele do pesquisador enquanto fonoaudiólogo.

Apresentamos, a seguir, as produções textuais realizadas a partir dessa proposta, destacando as rasuras e discutindo os movimentos realizados por cada sujeito ao escrever e realizar rasuras na sua escrita. Também traremos trechos de transcrições dos momentos considerados mais relevantes para a discussão.

Figura 1: C.H.1¹⁸



Fonte: A autora.

Na escrita da história produzida por C.H., podemos observar rasuras nos trechos destacados/circulados no texto acima, onde ocorre: 1) separação da palavra “DOUDA” da palavra “CA ZA”; 2) delimitação de espaços na palavra “CA ZA”; 3) reformulação de “CAZA” para “CASA”.

Ao escrever “DOUDACA ZA”, C.H. levanta e caminha em direção à professora, mas retorna a sua carteira, apaga e reescreve, modificando para “DOUDA CASA”. Nessa parte do seu texto, C.H. faz a leitura solicitada pela professora: “o cachorro acordou a casa”.

Essa rasura parte de um movimento de estranhamento do sujeito em relação ao que foi escrito, que está relacionado a uma posição na linguagem que possibilita que a criança seja afetada por aquilo que escreveu, rasure e reescreva. Nesse caso, o estranhamento de C.H. é relacionado com o aspecto visual/gráfico da palavra, resultando na separação da palavra CASA da palavra anterior, bem como na junção das sílabas da palavra CASA e, ainda, a

¹⁸ 8 DE MAIO DE 2018
O MININO FOI TOMACAFE IFOIBRINCAR
A VOVÓ FOI NO MERCA DO
O CAXORROCA DOUDA* CASA*
O GATO MATOU A BUGA

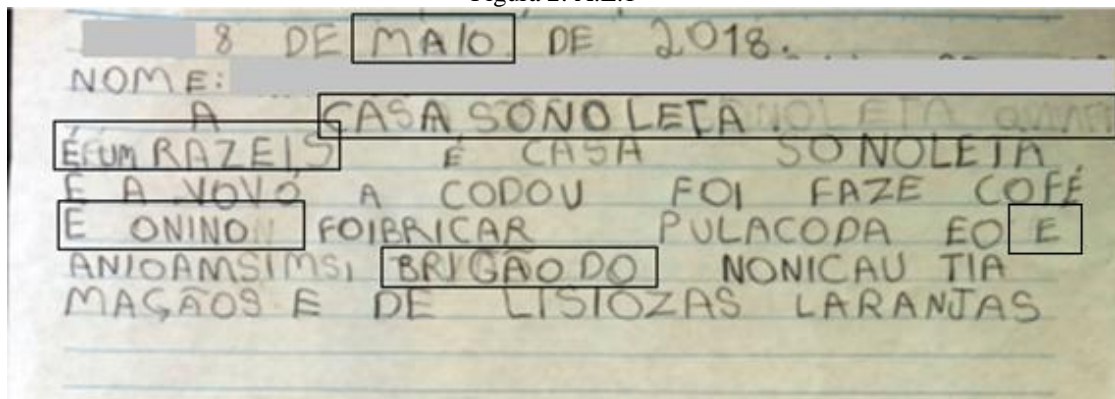
substituição da letra ‘Z’ pela letra ‘S’. Notamos, portanto, que o retorno à sua escrita parte da interpretação do próprio sujeito em relação à sua escrita.

Machado e Capristano (2016) discutem as rasuras envolvidas na segmentação das palavras, como ocorre na produção textual de C.H., em que a rasura ocorre na delimitação dos espaços entre as palavras. De acordo com as autoras, esse movimento sinaliza uma preocupação com os espaços em branco e a presença/movimento em direção à rasura permite uma análise da relação do sujeito com a linguagem, bem como com a delimitação desses espaços.

Embora haja reformulações na escrita de C.H., há “erros” que não provocam estranhamento no sujeito. Nesse sentido, destacamos que entendemos como “erros” as possibilidades de cruzamentos da língua em funcionamento, por isso colocado entre aspas. Assim, o índice de subjetividade do sujeito refere-se ao que ele “faz” com esses “erros”, ou seja, de que modo é (e se é) afetado pelos “erros” presentes em sua escrita, de forma a reformulá-los (ou não). Além disso, esses efeitos que ora são provocados e ora não, dizem de posições subjetivas do sujeito em relação à sua constituição na escrita.

No texto de A.L., apresentado a seguir, a primeira rasura observada é na data, na palavra “MAIO”, onde há marcas de apagamento sob a letra ‘A’, em que a partir das marcas deixadas no texto, notamos que havia sido escrito ‘O’. Portanto, ocorreu uma reformulação de “MOIO” para “MAIO”.

Figura 2: A.L.¹⁹



Fonte: A autora.

¹⁹ 8 DE MAIO DE 2018

NOME:

A CASA SONOLETA*

É UM RAZEIS* É CASA SONOLETA

E A VOVÓ A CODOU FOI FAZE CAFÉ

E ONINO* FOI BRICAR PULACODA E O E

ANIOAMSIMS BRIGÃO DO* NO NICAU TIA

MAÇÃOS E DE LISIOZAS LARANJAS

No título, observamos marcas de apagamento, deixando rastros da escrita de “A CASA SONOLETA QVIVIFE”. A criança apaga e escreve novamente apenas “A CASA SONOLETA”, centralizando na folha.

Essa rasura ocorre a partir de um retorno de A.L. ao que havia escrito e levantamos a hipótese de que esse retorno poderia estar relacionado tanto ao estranhamento e incomodo/insatisfação com relação a sua escrita, como também a uma escuta afetada pela fala da professora ao sugerir “*põe o título no meio lá*” (cf. segmento 2, página 62), de modo a realizar esse movimento de retorno, apagamento e centralização do título de sua história.

Interpretamos esse movimento a partir da hipótese de se adequar ao que o Outro solicita. Nos parece que a insatisfação em não escrever o título de acordo com a solicitação do Outro provoca o efeito de rasura. Embora esse movimento ocorra com qualquer criança, é possível que o lugar em que essas crianças de contra turno são colocadas pelo adulto/professor/escola na relação com a escrita, como sujeitos que possuem “dificuldades na aprendizagem”, favoreça a tentativa delas de se adequarem àquilo que a escola espera e determina como correto/formal.

Outras marcas de rasuras são notadas em “É UM RAZEIS”, onde observamos marcas de apagamento de um traçado inicial e da letra ‘E’. Interessante notar que a estrutura cristalizada “era uma vez” dá lugar a “É UM RAZEIS”, havendo deslocamentos de letras nesse segmento.

Nesse “erro” estão em jogo os processos metafóricos e metonímicos, ou seja, as possibilidades de cruzamentos da língua, que mudam totalmente a ordem dos elementos. Retomando esses processos, de acordo com De Lemos (2002), os movimentos implicados se referem à substituição de um elemento por outro (metáfora) e pela combinação de um elemento com outro (metonímia) na cadeia.

Com base nas relações de seleção e combinação da proposta saussuriana, Jakobson parte da proposição de que essas relações são importantes para compreender a sistematicidade referente à fala/escrita de crianças em aquisição da linguagem. Portanto, diz respeito a “formas de organização da língua posta em funcionamento por um sujeito” (CAPRISTANO; CHACON, 2014, p. 2).

Assim, os elementos ‘R’ e ‘A’ da palavra “ERA” se deslocam para “RAZEIS”, em que são trazidos outros dois elementos: ‘I’ e ‘S’, os quais podem estar relacionados com a “pronúncia” de “VEIZ”. Além disso, é feita uma inversão das letras ‘E’ e ‘Z’ da palavra “vez”, em que ‘E’ vai para a parte final da palavra “RAZEIS” e a letra ‘Z’, para o meio. Dessa forma, o deslocamento desses elementos desfaz as relações metonímicas estabilizadas em “era

uma vez”, resultando em uma construção que não faz parte da língua, mas não provoca efeitos em A.L.

Observamos, portanto, um movimento outro, que desloca o sujeito daquela insatisfação inicial afetada pelo modo que coloca seu título e passa a não ser afetada por “erros” presentes na sua escrita, o que diz de outra posição subjetiva em relação à escrita, a partir da qual não é afetada pelos “erros” e cruzamentos da língua. Embora haja presença de rasuras no início (letra ‘É’), a qual é deslocada para a parte mais inicial da linha, não há “correções” nas palavras que seguem.

Além disso, destacamos aí cruzamentos entre fala e escrita. Compreendemos que a fala produz efeitos na escrita, sendo possível haver cruzamentos entre esses dois modos de realização da linguagem, visto que estão submetidas às leis do funcionamento da língua. Entretanto, desconsideramos a noção da escrita como representação da fala, noção essa, como aponta Pires (2015), que traz à tona o sujeito epistêmico, o qual possui controle de operações mentais e coloca a escrita como mera transcrição da oralidade, descartando as especificidades da escrita e da oralidade. Nesse sentido, partimos da ideia de que, apesar de ambos estarem submetidos ao funcionamento da língua e serem passíveis de cruzamentos entre eles, a escrita e a oralidade possuem um funcionamento diferente e, ainda, como aponta Marcolino e Catrini (2006, p. 104), “a heterogeneidade das manifestações da linguagem indica, por sua vez, que toda fala/escrita envolve, também, um modo particular de manifestação de um sujeito”.

Em “ONINO” há um ‘N’ apagado, havendo uma modificação de “ONINON” para “ONINO”. Além disso, observamos, ao final da terceira linha, que a letra ‘A’ foi apagada, sendo substituída pela letra ‘E,’ e sob “BRIGÃODO” é possível reconhecer os traços apagados de “TPVÃO” (escrita observada a partir das marcas deixadas no papel).

Diferentemente do que ocorre na rasura do título, as demais observadas no decorrer da sua escrita são decorrentes de um retorno de A.L. em seu texto, sendo afetada pelo seu próprio registro. Notamos que essas rasuras resultam em reformulações, ainda que aquilo que é inserido no lugar do que foi apagado não remeta a um elemento da língua, mas houve um estranhamento no sujeito, que faz esse movimento de retorno.

Portanto, observamos dois movimentos envolvidos nas rasuras de um mesmo texto, de um mesmo sujeito: 1) Movimento em direção à rasura a partir de uma escuta afetada pelo dizer do Outro; 2) Movimento de afetação pelo seu próprio registro, realizando reformulações. Por outro lado, observamos segmentos e “erros” nessa produção, que não provocam qualquer estranhamento em A.L.

Destacamos, nesse ponto da discussão, um aspecto importante de ser frisado no que se refere às posições estabelecidas por De Lemos (2002). Tanto os movimentos realizados por A.L. na sua produção textual, como os que veremos posteriormente, nos remetem ao fato de que as posições não se excluem entre si, pois embora nessas ocorrências o sujeito não esteja em uma posição que transpareça uma relação mais estável com a língua, ele possui escuta, é atravessado/afetado pela fala/escrita do Outro.

Como vemos na produção textual de A.L. e nos movimentos que ela realiza no decorrer dessa escrita, ela é afetada pela fala do Outro, o que produz efeitos em sua escrita. Ao mesmo tempo, há “erros” apresentados na sua escrita que não provocam estranhamento. Portanto, as posições coexistem no mesmo lapso de tempo; pode haver predominância, mas não há substituição de uma por outra ao longo do tempo, por isso a noção de estrutura, que pressupõe a coexistência em um mesmo sujeito. Ou seja, uma mesma ocorrência pode resultar de mais de um movimento.

Quanto à produção textual de L.P., destacada abaixo, observamos rasuras inicialmente em seu título: “A CASA A COR DA DA”, havendo marcas deixadas na primeira letra ‘A’.

No início da produção do texto, ela pega a borracha, entretanto, desiste, não realizando nenhum apagamento. A partir das filmagens, esse gesto parece se dar no momento em que está escrevendo “O MENI”, pois L.P. faz movimentos com a boca. Há sempre retomadas em seu texto, a partir de uma leitura silenciosa, a qual possibilita/permite que possam ser feitas reformulações, deixando seu texto com marcas de rasuras e apontando para um movimento subjetivo do sujeito frente à seu texto.

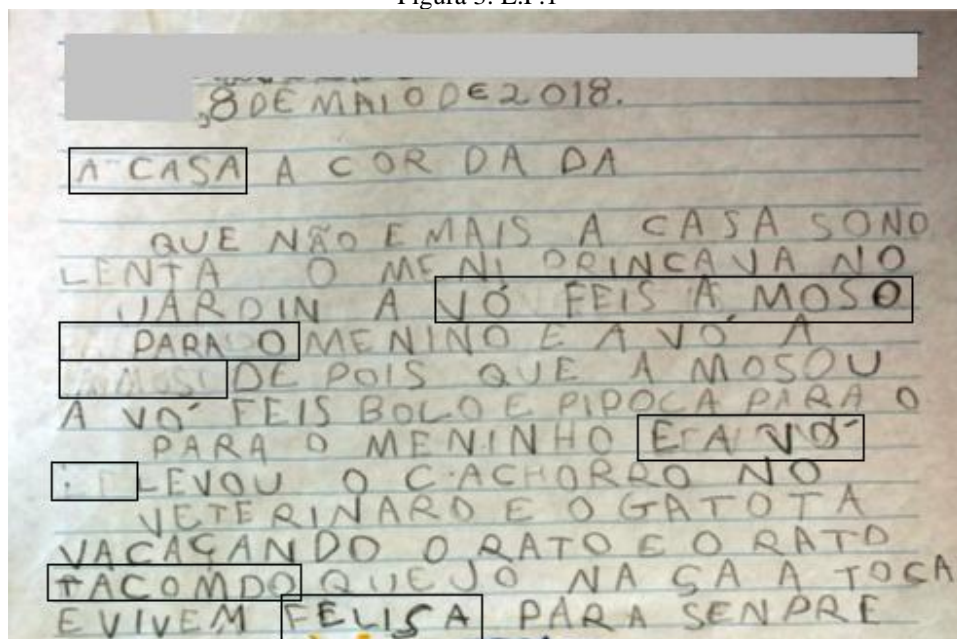
Na terceira linha também há marcas de rasuras, onde podemos notar que houve apagamento de “VÓ FEIS”, modificando a distribuição das palavras na linha. Consideramos importante destacar que uma das crianças pergunta para a professora como escreve “VÓ” e, analisando a filmagem, parece ser no momento em que L.P. está nessa parte do seu texto, fazendo com que ela pare o que está escrevendo, escute a professora, que diz “*V-O com acento agudo no O*”, escrevendo ainda, no quadro. Notamos, ainda, que houve uma diminuição de espaço entre a letra “A” e a palavra “VÓ”.

Esse movimento resultante em rasuras poderia, portanto, ser interpretado a partir de uma escuta afetada pelo dizer do Outro. Vemos que a rasura seguinte não parte desse mesmo movimento, pois em “A MOSO”, onde há marcas de apagamento na última letra ‘O’, deixando traços da letra ‘R’ apagada, a reformulação ocorre a partir de um retorno de L.P. em

seu texto após já ter avançado em sua escrita, sendo afetada, portanto, pelo seu próprio registro.

O mesmo parece ocorrer em “PARA O”, onde ela volta, apaga esse segmento e o escreve novamente, mas com um espaço inicial na linha. Situação semelhante ocorre, também, no trecho adiante (“DE POIS QUE A MOSOU”), em que há marcas de apagamento antes da palavra DE POIS. Na filmagem, observa-se que ela apaga, escreve novamente, mas apaga de novo, deixando marcas de “A MOSO”, e dá continuidade ao seu texto depois de realizar a leitura até o trecho em que havia parado.

Figura 3: L.P.1²⁰



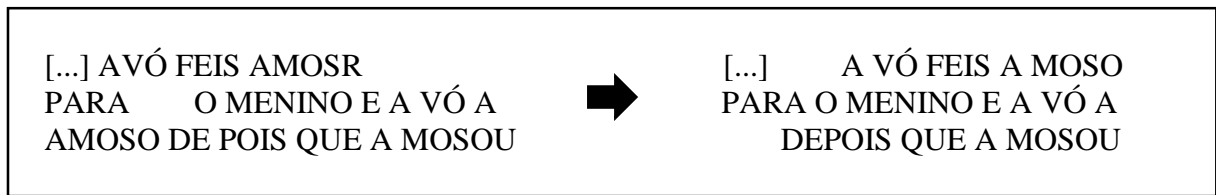
Fonte: A autora.

²⁰ 8 DE MAIO DE 2018

A CASA* A COR DA DA

QUE NÃO É MAIS A CASA SONO
 LENTA O MENI BRINCAVA NO
 JARDIM A VÓ FEIS A MOSO*
 PARA O * MENINO E A VÓ A
 DE POIS QUE A MOSOU
 A VÓ FEIS BOLO E PIPOCA PARA O
 PARA O MENINHO E A VÓ*
 * LEVOU O CACHORRO NO
 VETERINARIO E O GATOTA
 VACAÇANDO O RATO E O RATO
 TACOMDO QUEJO NA SA A TOCA
 E VIVEM FELISA PARA SENPRE

Portanto, verificamos as seguintes mudanças nos trechos citados:



Essas modificações ocorrem após L.P. já ter avançado na escrita do seu texto, retornando ao que escreveu, retorno esse que provoca o efeito de estranhamento.

Esse retorno à própria escrita ocorre também em outros trechos de seu texto. L.P. escreve “E A OV” e, posteriormente, retorna, fazendo apagamentos, pois estranha o que escreveu, o que a leva a rasurar e reformular. Há marcas de apagamento das letras ‘E V OV’ que indicam que a letra ‘E’ foi apagada duas vezes e mantida na terceira. Portanto, observamos uma reformulação de “E V OV” para “E A VÓ”.

Aqui também é um exemplo de deslocamento de letras, indiciado pelos processos metafóricos e metonímicos. Esse deslocamento afeta L.P., que realiza um movimento de rasuras a partir do estranhamento da sua própria escrita, diferentemente do que ocorre em relação ao deslocamento observado no texto de A.L., onde não há uma afetação. Isso diz de movimentos e posições subjetivas nas quais se encontram cada sujeito frente a sua escrita.

Na linha abaixo, em que escreve “LEVOU O CACHORRO NO”, ela apaga dois traçados no início da linha, um possivelmente relacionado à letra ‘L’ e o outro, levando em conta a palavra que ela escreveu à frente, parece ser o início da letra ‘E’. A criança apaga para deixar um espaço inicial na linha, novamente.

Em “VACAÇANDO”, embora não haja marcas de apagamento, há indícios de algum retorno na letra ‘Ç’, não sendo possível verificar qual o traço foi feito primeiro. Vale destacar que a professora é questionada por L.P. sobre como escrever “Caçando”. Na composição “TACOMDO” há rasura na letra ‘T’, deixando marcas de apagamento da letra ‘D’, a qual L.P. escreve e, logo em seguida, apaga, indicando novamente um estranhamento afetado pelas possibilidades da língua escrita envolvendo as letras ‘T’ e ‘D’.

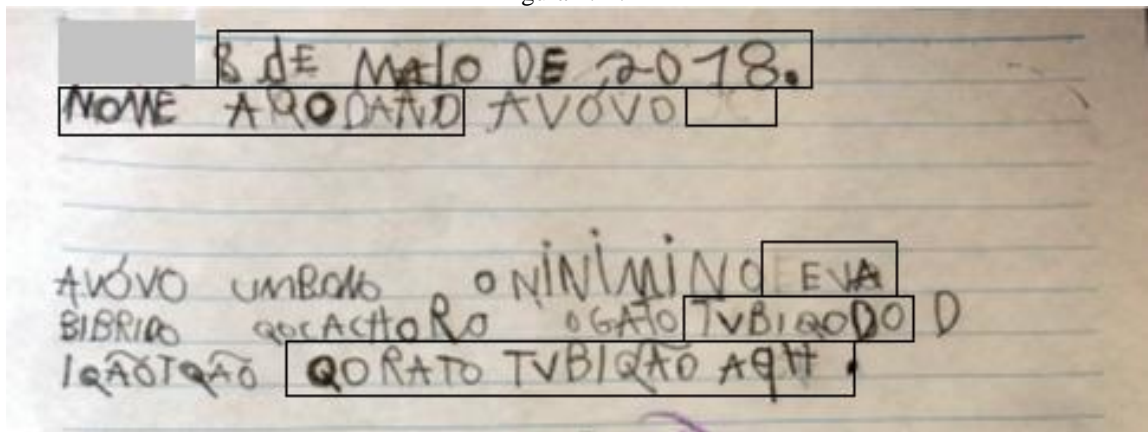
Em “VIVEM”, as rasuras aparecem na letra ‘M’, onde há marcas de apagamento, deixando registrado que foi apagada a letra ‘A’. Esse apagamento também é feito logo após terminar de escrever a palavra. Na palavra seguinte, ou seja, em “FELISA”, há marcas na letra ‘E’, em que podemos observar que foram apagados traços da letra ‘A’, substituindo-a, portanto, pela letra ‘E’. Em relação à letra ‘S’, parece haver uma retomada por cima da própria letra.

Destacamos nesse texto de L.P. a presença constante dos espaços na parte inicial da linha, remetendo a uma questão da paragrafação, mesmo não havendo outro tipo de pontuação. Seria efeito da fala inicial da professora, afirmando “*ai faz parágrafo, ai começa escreve o que vocês fariam*”? (cf. segmento 2, página 62), ou seja, um movimento envolvido na rasura provocado pelo efeito da fala do Outro.

Em contrapartida, as demais rasuras da produção textual de L.P. estão relacionadas mais a um movimento resultante do efeito de estranhamento de seu próprio registro/própria escrita. Nesse movimento, em algumas palavras são feitas reformulações e correções e outras passam a ocupar um espaço diferente, havendo, ainda, presença de “erros” que não provocam qualquer efeito em L.P.

Por fim, trazemos a produção de L. referente a essa proposta.

Figura 4: L.1²¹



Fonte: A autora.

O texto de L. é bastante marcado, como podemos observar, havendo retornos e rasuras sobre as letras, de modo bastante diferente das produções dos sujeitos apresentadas anteriormente.

Primeiramente observamos que, no lugar do seu nome, ele escreve o possível título da sua história (“AQODAAO”) em que, além de marcas de contornos nas letras, há marcas de apagamento de um início de traçado na letra ‘Q’. Ao final do título, observamos traços da letra ‘r’ em cursiva, a qual foi apagada e, após esse movimento, ele parece realizar o contorno das letras na linha acima e no início daquela que havia acabado de escrever, ou seja, na data e

²¹ 8 DE MAIO DE 2018.

NOME AQODAAO* AVOVO*

A VÓVO UMBONO ONINIMINO EVA*
BIBRIDO QOCACHORO OGATO TVBIQODO D
IQÃOQÃO QORATO TVBIQÃO AQH*

em “NOME”. Notamos que L. realiza retornos que diferem dos demais apresentados até o momento, tanto em questões de produção, como também nos movimentos realizados ao rasurar, o que indica tratar-se de movimentos subjetivos em seu processo.

No decorrer da sua escrita, L. se depara com um dos colegas realizando a leitura do texto ao seu lado, momento em que o menino lê “*a vovó foi fazer um bolo e o menino...*”. Observamos que essa leitura afeta L., de modo que ele realiza a escrita da mesma frase lida, se apresentando da seguinte forma: “AVÓVO UMBONO ONINIMINO EVA”. Verificamos aí uma “cópia” realizada por L., mas com a presença de rasuras.

Importante destacar o que entendemos como cópia, visto que ocorrem, assim como as rasuras, diferentes movimentos relacionados à cópia, que serão apontados no decorrer da nossa análise. Nesse sentido, não estamos nos referindo à cópia mecânica e apenas à cópia do texto escrito, mas, sim, à “cópia” do “texto falado”, quando o sujeito é afetado pela fala do Outro e traz, para sua produção, fragmentos dessa fala. Portanto, a partir dos nossos dados, vemos uma possibilidade outra de realização e compreensão sobre a cópia, pois o sujeito, antes de se constituir na escrita, já é “capturado”, nos termos de De Lemos, pela linguagem oral, o que faz com que sua escrita possa ser atravessada pela fala.

Vemos mais um exemplo a ser destacado com relação às posições, pois a escuta de L. é afetada pela fala/leitura que o colega faz ao seu lado e traz, para o seu texto, o segmento lido. Entretanto, vem com “erros”, os quais não afetam L. Portanto, embora L. não esteja constituído na escrita, ele é afetado e atravessado pela fala do Outro, tomando uma posição de intérprete do Outro.

Nesse trecho em que L. “copia”, observamos apagamento e escritas por cima, resultando nas seguintes reformulações:

ONINIMINOE → ONINIMINO EVO → ONINIMINO EVA

Há uma separação da composição “ONINIMINO” da letra ‘E’ e reformulação de “EVO” para “EVA”. Essa separação ocorre a partir da fala da professora que, sentada ao lado de L., vê seu texto e pede para separar “*estava ó, quando você vai fazer uma nova palavra você tem que dá espaço...*”.

A forma como L. escreveu não o afetou, entretanto, produziu efeito no Outro. De acordo com Bosco (2005, 2011), o Outro possui um papel importante na constituição do sujeito na escrita, pois é por meio de sua interpretação que sua escrita será ressignificada, acolhendo os textos produzidos por cada sujeito, inclusive aqueles considerados como ilegíveis.

Em seguida, a professora diz “‘*brincando*’, *pode escreve aqui embaixo*”. Ele começa escrever a palavra e a professora novamente ajuda “‘*bri, b-r-i... brincando*”, resultando na composição “BIBRIDO”. Ele continua escrevendo e, com base nas filmagens, observamos que parece haver uma retomada na sua escrita, a partir de uma leitura, para que seja dada continuidade.

A composição que segue “BIBRIDO” é “QOCACHORO”, em que podemos ver marcas de apagamento na letra ‘R’, não sendo possível visualizar o que foi apagado. Vale destacar que essa rasura é feita por L. em relação ao seu próprio texto, ou seja, não surgiu do efeito de “correção” da professora como anteriormente.

Após apagar, reescreve e continua seu texto e na forma “AQH” apaga, reformulando “AQA” para “AQH”, como podemos observar nas marcas deixadas em seu texto. Após essa frase, L. levanta para mostrar para a professora, mas retorna em sua carteira para escrever algo mais. Entretanto, ele apaga o que acrescentara e coloca um ponto final.

Na análise dessa produção textual, como dito anteriormente, observamos um movimento bastante diferente dos demais sujeitos, tanto em relação ao movimento realizado nas rasuras, como também à forma como apresenta seu texto. Por um lado, há um movimento envolvendo as rasuras a partir do efeito provocado pela própria escrita no sujeito; por outro, há rasuras resultantes de estranhamento do Outro (professora), estando ainda atravessado pela fala do colega, trazida para seu texto. Além disso, nenhuma das rasuras realizadas por L. resultam em formas estabilizadas da língua, permanecendo com trechos ininteligíveis.

Vale destacar que essa criança é alvo de comentários da professora, devido ao “baixo desempenho” comparado ao dos colegas. São feitas comparações, por exemplo, quanto à idade de L., o qual é “mais velho e deveria estar mais à frente dos colegas no que se refere à aprendizagem”. Baseando-nos em Santos, R. (2008), a qual aborda crianças com “desarranjo” no processo de aquisição, ousamos dizer que se faz necessário que textos como o de L. sejam acolhidos a partir de toda singularidade que apresenta.

Apresentadas as análises e discussões referentes à primeira proposta, passamos aos textos que dizem respeito à escrita de uma carta para um super-herói, a partir da leitura da história *A cueca de super-herói de Charlie* (Anexo D). A leitura da história foi feita com as crianças em círculo, próximas à professora, a qual a realizava mostrando as ilustrações para as crianças.

No primeiro momento, o livro foi lido apenas até uma parte, sendo sugerido às crianças que escrevessem uma carta e/ou bilhete ajudando o super-herói a encontrar a cueca

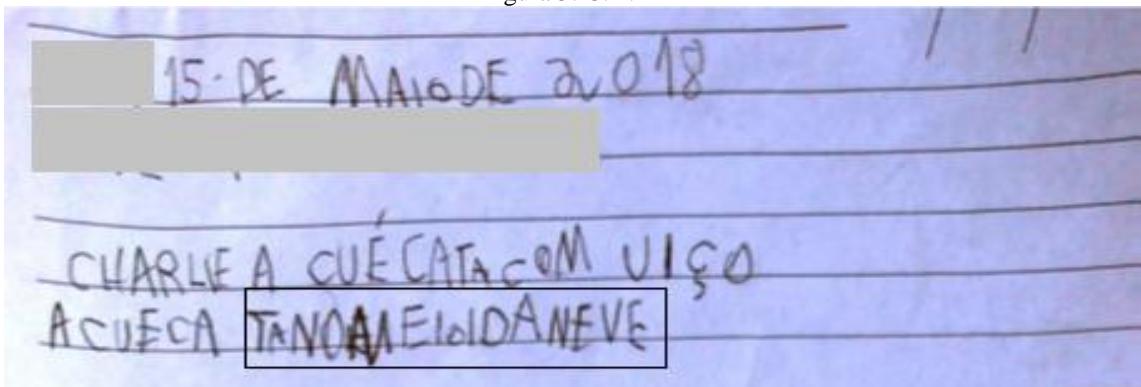
que ele havia perdido, como pode ser visualizado na solicitação da professora, destacada a seguir:

- (3) Prof.:** *Com quem vocês acham que está essa super cueca? Olha aqui ó, olha a dica “sentiu-se muito mal em uma colina nevada das montanhas de Nepal”. Então é lá nas montanhas, olha (mostrando as imagens do livro), lá nas neves. Vocês vão agora escreve pra mim aí uma cartinha pro super-herói, contando com quem que pode estar essa cueca, tá bom? Então vamo lá escreve, daí eu vo conta pra vocês...*

Feita essa solicitação, a professora fez sugestões de como escrever uma carta, como no trecho a seguir: “Olá Charlie, estou escrevendo para lhe contar o grande segredo do livro, com que está a super cueca escarlati... e daí vocês vão escreve com quem que está”. Além disso, escreveu no quadro o nome do super-herói “Charlie”.

Apresentamos, então, as produções referentes a essa proposta, de C.H.; A.L.; L.P. e L.

Figura 5: C.H.²²



Fonte: A autora.

A partir das filmagens, observamos que, após iniciar seu texto, C.H. se dirige à mesa da professora, a qual faz a leitura do que ele escreveu. Ao retornar para sua carteira, C.H. fica pensativo e acrescenta mais uma frase em seu texto, na qual observamos rasuras: “A CUECA TANOMEIODANEVE”.

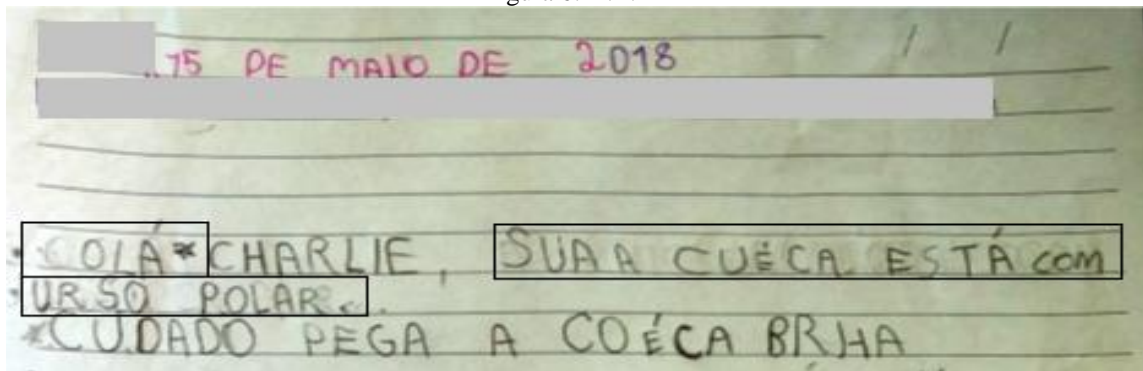
Notamos, por meio das marcas deixadas na escrita, que em TANOMEIODANEVE, ele escreve a letra ‘M’ por cima da letra ‘E’, reformulando o que havia escrito. O movimento feito pela criança ao escrever “TANOE” é de imediatamente interromper a escrita e, logo em seguida, colocar a letra ‘M’.

²² 15 DE MAIO DE 2018

O interessante dessa ocorrência é que a criança põe a letra certa em questão (letra E), mas volta para acrescentar a letra que seria anterior à essa (letra M). Podemos levantar a hipótese de que a ausência de espaço entre as palavras pode ter levado C.H. à dúvida, mas não a impediu de chegar à letra esperada.

No texto a seguir, de A.L., observamos rasuras logo no início, deixando marcas de algumas letras que foram apagadas, como ‘O’ e ‘R’. Ela retorna a esse trecho após escrever o nome do personagem, apaga e reformula para ‘OLÁ’. Há movimentos de apagamento duas vezes nesse início, não sendo possível visualizar o que foi apagado primeiro e o que foi depois. Vemos aí, um movimento de estranhamento com relação ao seu registro, de modo que a faz interromper a escrita e retornar naquilo que já havia escrito inicialmente, realizando uma reformulação.

Figura 6: A.L.²³



Fonte: A autora.

Em seguida, a partir da análise do vídeo, observamos que, ao escrever “SUA CUECA ESTÁ COM”, ela realiza os seguintes movimentos: apaga, escreve, mas apaga novamente. Nesse momento, parece dizer “*não sei como que faz...*”, fica pensativa e tenta escrever mais uma vez e, depois de um longo tempo, apaga novamente essa mesma frase e a reescreve, não sendo possível verificar o que ela modificou após as três vezes em que apaga a frase.

Após a reescrita desse trecho, A.L. dá continuidade, escrevendo então com quem está a cueca, trecho em que há marcas novamente de apagamento, realizado mais de uma vez, como anteriormente. Algumas letras/palavras são passíveis de ser identificadas a partir das marcas deixadas no texto, observando o que foi modificado:

²³ 15 DE MAIO DE 2018

OLÁ* CHARLIE, SUA CUECA ESTÁ COM*
URSO POLAR*
CUDADO PEGA A COÉCA BRHA

USUPOLAR → UUSOPOLAR → URSO POLAR

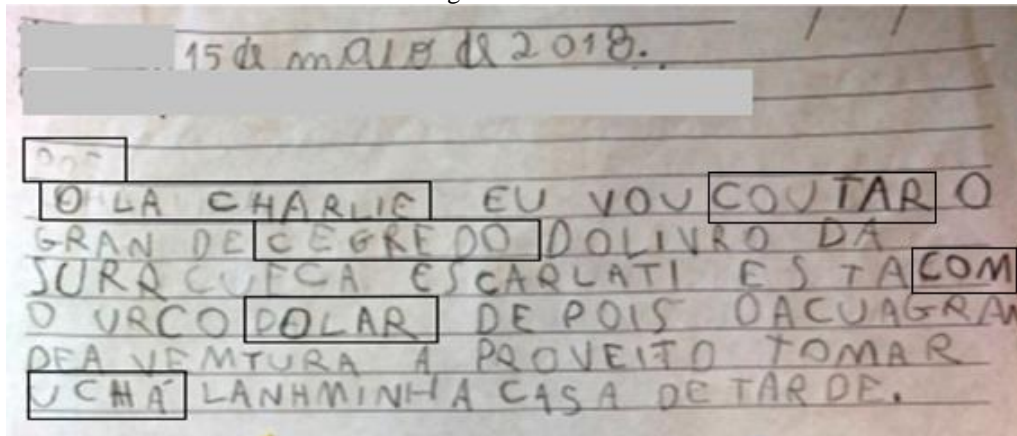
A finalização desse trecho se dá com a ajuda da professora, a qual a auxilia na escrita de “URSO POLAR”. No momento em que A.L. questiona como escreve, a professora afirma *“é pra fazer do teu jeito, não é pra ser perfeito, você não que escreve as palavra porque acha que vai erra... nem que erre não faz mal, é assim que a gente aprende sabia?...”*.

Consideramos interessante destacar essa fala da professora, pois coloca o sujeito num lugar outro, visto que muitas vezes a resistência em escrever pode estar relacionada ao fato de haver determinadas exigências, provocando a preocupação e receio de “errar”, de não apresentar sua escrita próxima da “correta” e “formal”. Portanto, se faz importante e necessário que esse outro olhar com relação à escrita e aos “erros”, tão frequentes e importantes no processo, seja transferido para as crianças.

Portanto, as rasuras nesse texto de A.L. parecem resultar de um movimento de oscilação quanto àquilo que ela escreve, podendo estar relacionado justamente com o fato citado pela professora *“você não que escreve as palavra porque acha que vai erra...”*. Ou seja, o “medo de errar” faz com que ela apague várias vezes o mesmo segmento e o reescreva da mesma forma, sem que haja necessariamente reformulações, como na frase “SUA CUÉCA ESTÁ COM”.

Acreditamos que o estabelecimento dessa relação entre o sujeito e o “medo de errar”, seja uma questão importante a ser discutida, visto que A.L., bem como as demais crianças envolvidas no presente estudo, estão inseridas em turma de contra turno por apresentarem dificuldades no processo de aprendizagem e aquisição da escrita.

Dessa forma, visamos contribuir para que um novo olhar seja estabelecido para essas escritas, bem como para as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos, pois, como afirmou Borges; Silva e Loures (2017), muitos rótulos são dados, por parte da escola, às crianças em aprendizagem, analisando as falhas, dificuldades e erros apresentados, de modo a excluir o sujeito e suas marcas subjetivas nesse processo, além de colocá-lo nesse lugar de quem “não faz, pois tem medo de errar”.

Figura 7: L.P.²⁴

Fonte: A autora.

Antes de analisarmos os movimentos envolvidos nas rasuras da escrita de L.P., destacamos que o início de sua produção possui relações com a sugestão dada pela professora sobre como iniciar a carta, no trecho destacado a seguir:

Podemos considerar como um modo de realização de cópia do texto do Outro?

“Olá Charlie, estou escrevendo para lhe contar o grande segredo do livro, com quem está a super cueca escarlata...”

**“OLA CHARLIE EU VOU COUTAR O GRAN DE CEGREDO
DOLIVRO DA SURR CUECA ESCARLATI”**

Embora não haja nada escrito, L.P. “copia” do texto falado que vem do Outro. Entretanto, notamos que essa “cópia” vem para a escrita da criança com diferenças, as quais, de acordo com Asplicueta (2014), dizem da não coincidência entre a escrita da criança e a do Outro (ou, nesse caso, escrita da criança em relação à fala do Outro), fator considerado determinante no processo de subjetivação a partir da língua em funcionamento.

²⁴ 15 de maio de 2018

*

O LA CHARLIE* EU VOU COUTAR O
GRAN DE CEGREDO* DO LIVRO DA
SURR CUECA ESCARLATI ESTA COM
O URCO POLAR* DEPOIS DACUAGRAN
DEA VENTURA A PROVEITO TOMAR
UCHÁ LANHMINHA CASA DE TARDE.

Notamos, então, L.P. afetada pela fala do Outro (professora) e tentando “responder” ao exemplo dado pela professora. Poderíamos supor uma relação aluno-professor, a partir da qual ocorre uma identificação da criança com o(a) professor(a), possibilitando que traga para seu texto o exemplo dado por ele(a). Há, sem dúvidas, um texto oral afetando a escrita dessas crianças, seja pela tentativa de aproximação e relação com a professora, ou até mesmo por apresentar aquilo que é “esperado” pela escola.

Vemos, dessa forma, o efeito e o atravessamento da fala do Outro na escrita da criança, apontado para mais uma ocorrência em que a cópia que se dá é do texto falado, apresentado pelo Outro. Nesse sentido, entendemos essa “cópia” também como constituinte do sujeito, visto que, ao trazer a fala do Outro para seu texto, o sujeito pode apresentar mobilidade e marcas subjetivas, não permanecendo totalmente dependente dessa fala. Portanto, os cruzamentos entre fala e escrita se fazem presentes nesse processo.

Quanto às rasuras, observamos, a partir das marcas deixadas no seu texto, que L.P. inicia escrevendo “POE”, mas apaga e escreve “CHARLIE” na linha abaixo, palavra essa que também foi apagada, dando lugar a “OLA”. O movimento envolvido nessas rasuras poderia, portanto, ser interpretado como forma de se aproximar da sugestão dada pela Outro.

O nome do personagem, escrito em seguida, também apresenta marcas de rasuras. Há marcas deixadas no texto, da escrita de “CA”, mas logo que escreve, L.P. apaga, verifica o nome do personagem escrito pela professora no quadro e acrescenta a letra ‘H’ no meio. Há, aí, movimentos de estranhamento da sua própria escrita em relação à escrita do Outro, provocando as rasuras e, em consequência, a reformulação.

Há marcas de apagamento também em “VOUCOUTAR”, onde observamos, a partir das marcas de lápis deixadas no papel, que, no lugar da letra ‘T’, havia sido escrita a letra ‘D’. Portanto, ela realiza uma reformulação de “VOUCOUDAR” para “VOUCOUTAR”.

Na palavra “CEGREDO”, há marcas de escrita da letra ‘R’ por cima da letra ‘L’, reformulando “CEGLEDO” para “CEGREDO”. Em “COM”, também há marcas de apagamento, entretanto, não é possível verificar o que havia sido escrito antes, apenas que L.P. escreve e, logo em seguida, apaga, reescrevendo posteriormente.

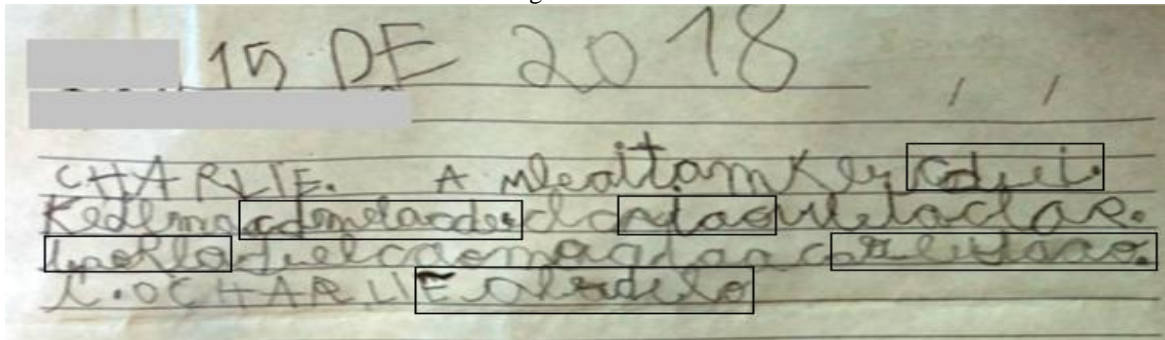
Outra reformulação ocorre na palavra “POLAR”, em que inicialmente ela escreve “PALAR”. Essa reformulação também é feita imediatamente após a escrita da letra ‘A’, modificada para ‘O’. Por fim, observamos marcas de rasuras na palavra “CHÁ”, em que ela escreve a letra ‘H’ por cima de um traçado inicial da letra ‘A’.

Podemos notar que nessa produção L.P. é afetada de dois modos: 1) ela apaga o início da sua escrita e reescreve de acordo com a sugestão da professora, em um movimento

de aproximação ao texto falado do Outro; 2) ela rasura e reformula determinadas palavras a partir de um movimento de estranhamento com relação ao seu registro/própria escrita, sendo afetada por “erros” apresentados, de modo a “corrigi-los”.

Além disso, notamos que a aproximação ao texto oral do Outro não a impede de avançar em sua escrita, visto que continua sua produção textual sem nenhum tipo de apoio e de forma bastante criativa.

Figura 8: L.2²⁵



Fonte: A autora.

Nessa produção de L., observamos marcas de um retorno em determinados trechos, “reescrevendo” por cima do que já havia escrito. Essa escrita se apresenta de modo bastante ininteligível, em que ele inicia pela letra de forma (data, nome do personagem e as duas próximas letras que seguem o nome), mas modifica e passa a escrever com letra cursiva.

Vale ressaltar que, durante o processo de escrita dessa proposta, a professora afirma para as crianças: “*não esqueçam que o nome dele é maiúsculo, pra quem tá fazendo manuscrito, mas vocês não precisam fazer manuscrito, só o L. né?!*” A partir disso, levantamos a hipótese de que essa fala teria provocado efeito em L., fazendo com que ele modificasse o modo que começou a escrever. Interessante destacar a fala da professora ao afirmar que apenas L. pode escrever manuscrito. Dessa forma, retomamos, portanto, o comentário feito a propósito do final da produção anterior de L. (cf. página 72), em que destacamos que essa criança é vista como a que “deveria saber fazer mais”, pela idade e pelo ano escolar em que se encontra. Entretanto, vemos o efeito provocado por essa produção, de estranhamento e ininteligibilidade em relação ao que está escrito.

²⁵ 15 DE 2018

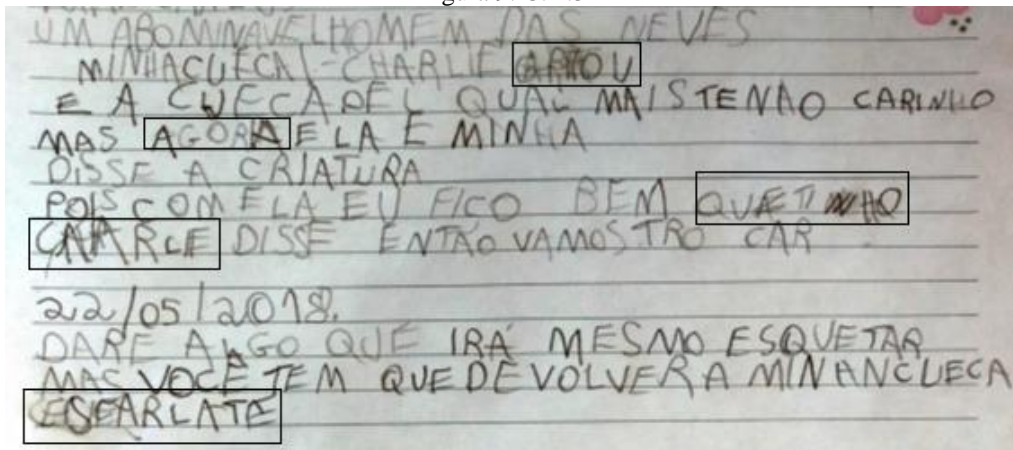
CHARLIE. A mleaitamkercdiei.
Kedemacdmelacdeiclviaovilelaclar.
lpoRladelcaomoalaacareuoaa.
l. OCHARLIEalrdele

Por meio das filmagens, notamos a repetição de um mesmo movimento realizado por L. durante a sua produção textual anterior, em que, ao se levantar de sua carteira para mostrar seu texto para a professora, acaba retornando e acrescentando pontos em vários lugares de seu texto. Isso se refere às marcas de relações subjetivas presentes durante suas produções textuais, tanto no que diz respeito ao movimento de retorno na sua escrita, realizando contornos nas letras ou reescrita por cima, como também o movimento de retorno e colocação de pontos em seu texto, relação subjetiva essa sobre a qual não conseguimos avançar nesta discussão, pois isso demandaria aprofundar todo o histórico da relação dessa criança com a escrita.

Após realizar a análise das rasuras nas produções textuais voltadas ao “texto próprio” desses sujeitos, passaremos, a seguir, a considerá-las nos textos copiados. Relembramos que a ideia de propor a realização da cópia do texto do Outro visou a realização da análise de quais os movimentos esses sujeitos assumem ao realizar a cópia.

As produções textuais apresentadas a seguir são referentes à realização da cópia de um trecho (Anexo E) da mesma história trabalhada anteriormente: *A cueca de super-herói de Charlie*. Vale destacar que essa cópia foi realizada a partir da escrita da professora no quadro.

Figura 9: C.H.3²⁶



Fonte: A autora.

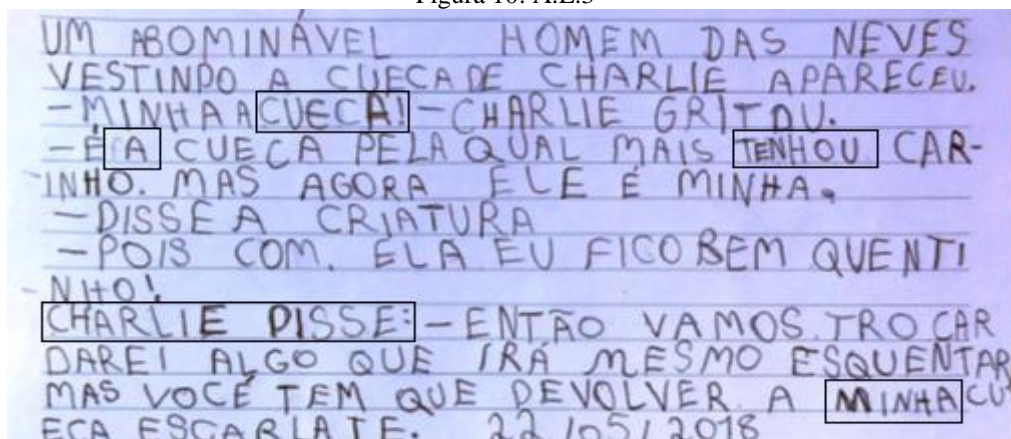
²⁶ UMABOMINAVELHOMEM DAS NEVES
 MINHACUECA! – CHARLIE GRITOU*
 E A CUECA PEL QUAL MAISTENHO CARINHO
 MAS AGORA* ELA E MINHA
 DISSE A CRIATURA
 POIS COM ELA EU FICO BEM QUENTINHO*
 CHARLIE* DISSE ENTÃO VAMOSTRO CAR

22/05/2018
 DARE ALGO QUE IRÁ MESMO ESQUETAR
 MAS VOCÊ TEM QUE DEVOLVER A MINHACUECA
 ESCARLATE*

A partir da escrita de C.H., bem como das filmagens analisadas, foi possível observar os seguintes aspectos: 1) a criança não pula as linhas como no texto apresentado pelo Outro; 2) não coloca os travessões da forma que o texto do Outro apresenta; 3) coloca a data no meio do texto ao invés de fazê-lo ao final, onde foi colocado pelo Outro; 4) as rasuras apresentam rabiscos, mas estes não se configuram como tentativas de se aproximar daquilo que o Outro coloca.

Ressaltamos que nosso objetivo ao enumerar esses aspectos não está relacionado a apontamentos críticos ao que C.H. realiza/não realiza durante a cópia, mas, sim, pretendemos destacar que nessa cópia há traços subjetivos importantes do sujeito, permitindo reafirmar que aquilo que vem do texto do Outro para o texto do sujeito não é o mesmo, nunca é idêntico, pois passa pela interpretação daquele que copia e pelas suas marcas subjetivas de constituição da/na escrita (ASPILICUETA, 2014). As rasuras presentes nessa cópia indicam um movimento outro, que não aquele que busca a aproximação e dependência do texto do Outro.

Figura 10: A.L.²⁷



Fonte: A autora.

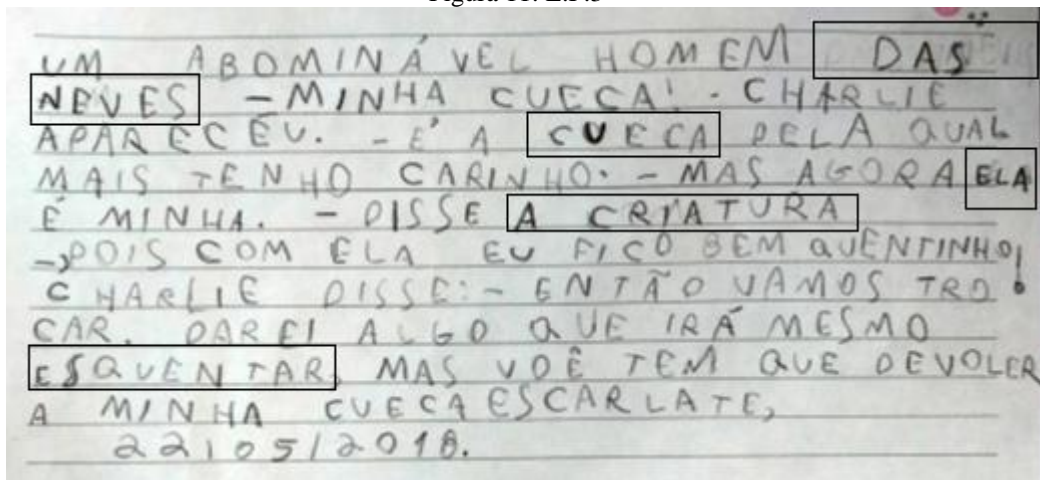
Ao analisar as filmagens dessa produção, não foi possível observar detalhadamente o momento exato em que A.L. realizou as rasuras, mas podemos afirmar que os movimentos feitos por ela ao rasurar partem de um efeito que não diz respeito à dependência do texto do

²⁷ UM ABOMINÁVEL HOMEM DAS NEVES
VESTINDO A CUECA DE CHARLIE APARECEU.
- MINHA CUECA*! – CHARLIE GRITOU
- É A* CUECA PELA QUAL MAIS TENHOU* CAR
- INHO. MAS AGORA ELA É MINHA.
- DISSE A CRIATURA
- POIS COM ELA EU FICO BEM QUENTI
CHARLIE DISSE: - ENTÃO VAMOS TROCAR
DAREI ALGO QUE IRÁ MESMO ESQUENTAR,
MAS VOCÊ TEM QUE DEVOLVER A MINHA* CU
ECA ESCARLATE. 22/05/2018

Outro e sim de uma relação com seu próprio texto, pois não há retomadas frequentes ao texto copiado.

Observamos, também, que há “erros” que não provocam nenhum estranhamento no sujeito, constituindo-se como marcas e traços da posição da criança nessa cópia. Portanto, ela não está colada ao texto do Outro, pois os erros “são **índices legítimos de distanciamento e resistência à fala/escrita do outro**. [...] são interpretados como **efeitos de cruzamentos entre cadeias**, cruzamentos, esses, que são **impulsionados por operações da língua na fala/escrita da criança**” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011b, p. 4 – grifo nosso)

Figura 11: L.P.3²⁸



Fonte: A autora.

Na cópia e nos movimentos de L.P., ao analisar as filmagens, observamos os seguintes aspectos: 1) não há tentativas de alienação/dependência do texto do Outro; 2) há marcas subjetivas desse sujeito ao realizar a cópia, pois ele faz uma distribuição diferente do texto em relação ao que foi escrito pelo Outro.

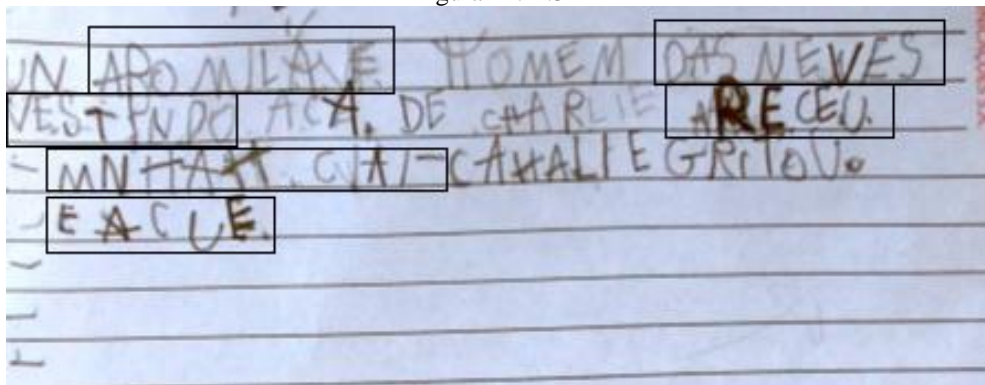
Portanto, os movimentos envolvidos nas rasuras durante a cópia de L.P. dizem de sua relação com sua própria escrita, havendo marcas subjetivas importante nessa cópia. Esses movimentos, indiciados pela rasuras nas palavras “DAS”, “NEVES”, “CUECA”, “ELA”, “A

²⁸ UM ABOMINÁVEL HOMEM DAS*
NEVES* - MINHA CUECA! - CHARLIE
APARECEU. - É A CUECA* PELA QUAL
MAIS TENHO CARINHO. - MAS AGORA ELA*
É MINHA. - DISSE A CRIATURA*
- POIS COM ELA EU FICO BEM QUENTINHO!
CHARLIE DISSE: - ENTÃO VAMOS TRO
CAR. DAREI ALGO QUE IRÁ MESMO
ESQUENTAR*, MAS VOCÊ TEM QUE DEVOLVER
A MINHA* CUECA ESCARLATE,
22/05/2018

CRIATURA” e “ESQUENTAR”, dizem respeito à afetação de L.P. a partir da afetação em relação ao seu próprio registro e não ao que vem do Outro, pois logo após escrever, retorna e rasura, além de haver momentos em que observa e conversa com os colegas e, ao retornar ao seu texto, estranha e rasura.

No que se refere ao texto de L., destacado abaixo, a partir das filmagens, notamos inicialmente que ele parece escrever, olhar para o quadro e retornar para aquilo que escreveu, realizando os rabiscos na última letra da palavra “ABOMILAVE”. As demais rasuras presentes em seu texto não puderam ser detalhadas quanto aos movimentos envolvidos, uma vez que as filmagens não favoreceram melhor observação de todo o processo da produção textual nessa proposta.

Figura 12: L.3²⁹



Fonte: A autora

Notamos, entretanto, que, em alguns momentos, L. para e olha para o quadro, mantendo o lápis fixo no seu caderno, como quem quer conferir como se escreve determinada palavra. Além disso, ele faz a distribuição dos travessões do diálogo em sua folha, embora não conclua sua escrita, pois chega em um ponto em que interrompe sua escrita, deixando-a inacabada.

Observamos aspectos bastante diferentes na cópia de L. com relação àquelas realizadas pelos demais sujeitos e consideramos que o movimento feito, tanto ao realizar a cópia como ao rasurar, também possui pontos importantes, na medida em que revelam aspectos da relação estabelecida entre esse sujeito e a linguagem, no seu modo de realização escrito, fatores esses que, se descartados pelos profissionais envolvidos na aprendizagem e

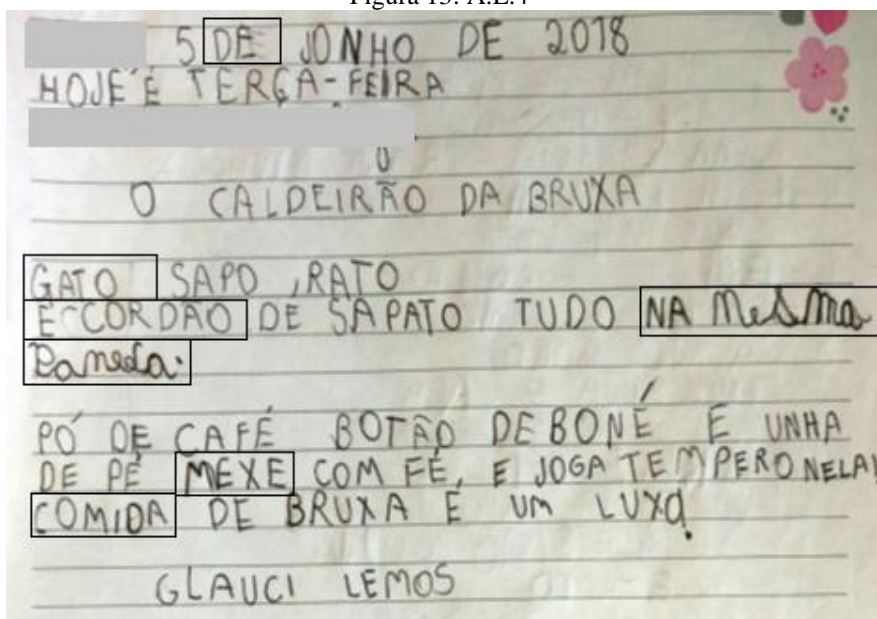
²⁹ UN ABOMILAVE* HOMEM DAS NEVES*
 VESTINDO* ACA. DE CHARLIE ARECEU*
 - MINHAH CUAH – CAHALI E GRITOU.
 - E A CUE*

aquisição da escrita, podem acabar colocando o sujeito em lugar de fracasso, acarretando diversas consequências em seu processo e na sua relação com a escrita, como já afirmado anteriormente.

Após a análise dessas cópias, destacamos apenas uma produção textual da proposta apresentada a seguir, realizada em outro encontro, que diz respeito à cópia de uma receita *O caldeirão da bruxa* (Anexo F). Os aspectos envolvidos em receitas já vinham sendo trabalhados pela professora com as crianças e a condução dessa proposta direcionou a outras atividades posteriormente.

Embora tenham participado dela as crianças C.H., A.L. e L.P., selecionamos apenas a produção de A.L., pois contém alguns elementos diferentes, por isso mesmo, importantes de serem analisados e discutidos. A seguir, portanto, o texto de A.L.

Figura 13: A.L.4³⁰



Fonte: A autora.

³⁰ 15 DE* JUNHO DE 2018
HOJE É TERÇA-FEIRA
O CALDEIRÃO DA BRUXA

GATO*, SAPO, RATO
E CORDÃO* DE SAPATO TUDO NA mesma
Panela.

PÓ DE CAFÉ BOTÃO DE BONÉ E UNHA
DE PÉ MEXE* COM FÉ E JOGA TEMPERO NELA!
COMIDA* DE BRUXA É UM LUXO!

GLAUCI LEMOS

Nessa cópia de A.L., observamos as seguintes rasuras: em “DE”, na data colocada no início da folha, onde há marcas de apagamento, ficam rastros que indicam que a letra ‘E’ havia sido escrita mais distante da letra anterior e que A.L. a apaga e reescreve, delimitando os espaços entre as letras. Nas palavras “E CORDÃO”, ocorre uma separação entre ‘E’ e “CORDÃO”, pois, primeiramente, ela havia escrito “EC”, apaga a letra ‘C’ e a reescreve deixando espaço entre as palavras. O mesmo parece ocorrer após a palavra “GATO”, onde observamos traços apagados ao lado dessa palavra. Portanto, a junção provoca efeito em A.L., levando-a à rasura, no sentido de fazer a separação e delimitação dos espaços em branco.

Como discutem Machado e Capristano (2016), as rasuras envolvidas na segmentação e delimitação de espaços em branco colocam em cena “*duas possibilidades de segmentação divergentes, indicativas do conflito do sujeito escrevente com os fatores determinantes da (sua) enunciação escrita*” (p. 341 – grifo das autoras).

Na expressão “NA mesma panela”, também observamos marcas de rasuras, entretanto, parece não haver reformulações quanto aos elementos linguísticos envolvidos. Vemos aí algo diferente, pois, nessa ocorrência, a mudança incide na forma da letra escrita e, a partir das filmagens, observamos que, no momento em que faz essa modificação, A.L. afirma para um colega “*saudade de fazer manuscrito*”.

Essa modificação é indicativa do papel do Outro, especialmente da professora, na circulação da criança pela escrita e na sua constituição como sujeito da/na escrita, pois o movimento de A.L. deixa em seu texto marcas dos discursos em que a sua escrita é significada e, a partir dos quais, ela própria a significa, discursos esses em que está em questão o tipo de letra a usar, de forma ou cursiva, como por exemplo, nos momentos em que as crianças são orientadas a realizar seus textos com um dos dois tipos de letras.

Notamos ainda, outro aspecto gráfico, a distribuição do texto na página distanciada daquela apresentada no texto copiado, o que também sugere que a criança não está alienada/dependente do texto do Outro.

Quanto às demais palavras rasuradas, na palavra “MEXE”, notamos rasuras na letra ‘M’ e, em “COMIDA”, na letra ‘D’, onde são deixadas marcas de escrita da letra ‘P’, a qual foi apagada e substituída pela letra ‘D’. Essas rasuras são decorrentes de um movimento de A.L. em relação a sua própria escrita e não à do Outro. Ou seja, sua escrita provoca efeito de estranhamento que leva à rasura.

A última produção textual discutida nessa seção diz respeito à realização da cópia juntamente com escrita própria. Nesse sentido, a solicitação feita pela professora para que as crianças dessem uma continuidade à história copiada, história essa sobre uma princesa (Anexo

G). Seleccionamos apenas o texto de L. referente a essa proposta, por considerarmos que há aspectos diferentes daqueles já comentados.

A solicitação feita pode ser observada nos segmentos a seguir, em que foram transcritas as falas da professora:

(4) Prof.: *Vocês vão copia e vão da um final ou continua a historinha, ta bom? Faze um final pra essa historinha...*

Após as crianças copiarem o início da história, a professora faz uma retomada sobre a atividade a ser realizada, como no segmento a seguir:

(5) Prof.: *a princesa encontrou a lâmpada mágica e o que saiu da lâmpada mágica?*

Crianças: *gênio*

Prof.: *gênio... e o que ele falou pra ela?*

Crianças: *três desejos*

Prof.: *que ela tinha três pedidos/desejos para realizar... e aí o que mais aconteceu? Ela fez os pedidos?*

Crianças: *ela pensou, pensou...*

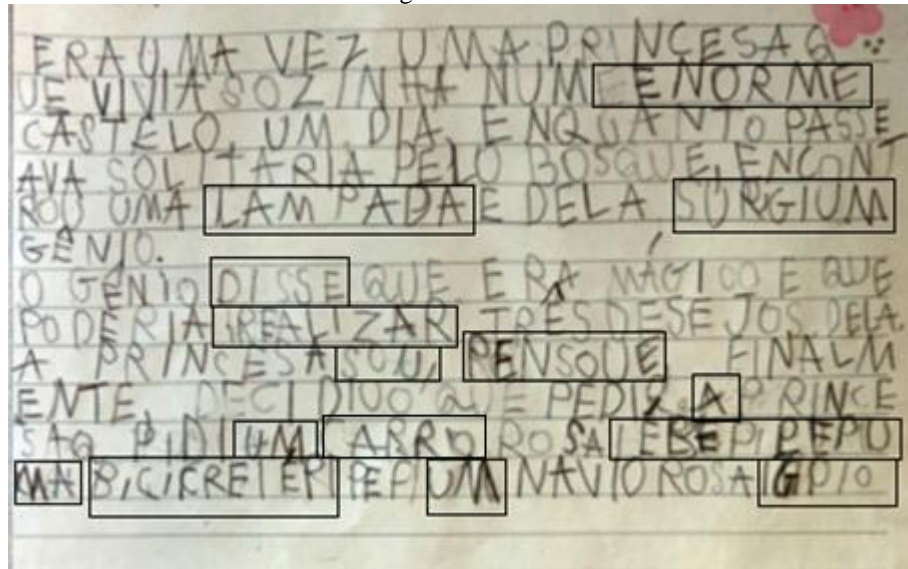
Prof.: *pensou... agora vocês vão termina essa história, ta? O que foi que a princesa poderia pedir? Quantos desejos eram?*

Crianças: *três*

Prof.: *então vocês vão termina escrevendo o que ela pediu para o gênio.*

Notamos que as rasuras no texto de L., apresentado abaixo, aparecem com mais frequência nessa produção na parte de escrita “própria” e podemos notar uma posição diferente da criança ao realizar essa atividade, com relação àquelas produzidas por ela, comentadas anteriormente (cf. páginas 70, 78, 82).

A maior parte do texto se apresenta de modo legível e a presença de rasuras em alguns momentos resulta em “correções”. Essas rasuras são consequência do efeito de estranhamento provocado pela sua escrita, que leva a um retorno ao “já escrito”. Em outros momentos, entretanto, não são feitas correções, ou seja, outros “erros” aparentemente não provocam nenhum efeito no sujeito.

Figura 14: L.4³¹

Fonte: A autora.

Observamos rasuras na delimitação de espaços entre as palavras, onde letras são apagadas e reescritas de modo mais distante da letra anterior, bem como algumas rasuras em que L. não apaga, mas acrescenta letras por cima da sua escrita, como nas últimas linhas do seu texto. Há, ainda, o estranhamento de um Outro na escrita de L., pois um dos colegas ao lado realiza a leitura da palavra “CARRO” no texto de L., escrita “CARO”, pega a borracha e apaga dizendo “*aqui ó, dois R*”

Vemos L. em uma posição diferente frente à escrita em relação às anteriores. Outra especificidade é que nesse texto não ocorre um retorno de L. para acrescentar, por exemplo, pontos no decorrer de seu texto. Poderíamos interpretar essa mudança a partir da identificação de L. com a proposta, a qual envolve desejos. Nesse sentido, além de dar continuidade à história, apontando os desejos da personagem, L. se coloca na proposta com o desejo de escrever, apresentando sua produção de modo inteligível.

Finalizamos, portanto, a análise das produções textuais referente ao Grupo 1, em que observamos diferentes movimentos assumidos por esses sujeitos e, inclusive, por um mesmo

³¹ ERA UMA VEZ UMA PRINCESA Q
 UE VIVIA SOZINHA NUM ENORME*
 CASTELO. UM DIA, ENQUANTO PASSE
 AVA SOLITARIA PELO BOSQUE, ENCONT
 ROU UMA LAMPADA* E DELA SURGIUM*
 GÊNIO.
 O GÊNIO DISSE* QUE ERA MÁGICO E QUE
 PODERIA REALIZAR* TRÊS DESEJOS DELA.
 A PRINCESA SOU*, PENSOUE* FINALM
 ENTE, DECIDIUO QUE PEDIR. A* PRINCE
 SAQ PIDI UM* CARRO ROSA IEBRPIPEPU*
 MA* BICICRETERI PEPIUM* NAVIOROSA IGOIO*

sujeito em um mesmo texto. Partimos agora, para a análise revisitada das produções textuais do Grupo 2, no qual os sujeitos se mantêm em uma relação relativa de dependência do texto do Outro.

3.2 RASURAS E A RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA DO TEXTO ESCRITO DO OUTRO

Nas produções textuais em que os sujeitos realizam a cópia do texto do Outro, foram observados dois movimentos distintos em relação às rasuras: 1) movimento de insatisfação do sujeito e dependência do texto do Outro; 2) movimento de afetação do sujeito pelo próprio registro/escrito e retorno a ele. Importante destacar que consideramos que em ambos os movimentos ocorre o estranhamento, o que os diferencia é a escuta, afetada por um imaginário, de modos distintos.

Entendemos a insatisfação do sujeito a partir do movimento que realiza ao tentar apresentar sua escrita igual àquela que vem do Outro, sendo afetado pela diferença que há entre seu texto e o texto do Outro, não estando “satisfeito” com sua própria produção. Nesse sentido, no que se refere ao primeiro movimento, a saber o movimento de insatisfação e dependência, levantamos a hipótese de um imaginário afetado pelo discurso da escola sobre ele, discurso esse que indica aquilo que a criança não sabe fazer e precisa adequar para chegar ao que é “esperado”.

Assim, vemos uma possibilidade de entender o lugar de fracasso escolar, pois no momento em que a escola insere o sujeito em turmas de contra turno e realiza encaminhamentos à clínica fonoaudiológica, por exemplo, está apontando que há “algo fora do esperado”. O sujeito, então, se mantém dependente do texto do Outro, na tentativa de atingir o modelo com o qual ele é constantemente comparado e quando rasura, é pelo efeito de estranhamento frente ao que não está “igual” ao “modelo”.

Como efeito disso, parece haver a dependência constante, em que o sujeito tenta repetir o texto do Outro, porém, há deslizamentos e, quando o sujeito estranha, ele rasura para manter-se “colado” ao texto do Outro. Essa dependência pode dizer de uma necessidade de repetir, necessidade esta que, quando persiste, de acordo com Lier-DeVitto (2003), está relacionada às patologias da linguagem. O sintomático, para a autora, como já dito, tem relação com o “não passar a outra coisa”, ou seja, apresenta resistência a passar a outra posição na relação com a linguagem.

Quanto ao segundo movimento, o estranhamento é efeito de um imaginário afetado por uma outra posição de escuta na linguagem, em que o sujeito é cindido. Assim, pode estar relacionado ao sujeito que estranha sua escrita a partir de seu próprio registro.

Veremos, mais adiante, que esses movimentos podem ocorrer em um mesmo texto e de um mesmo sujeito, indicando um conflito dessas crianças na aquisição da escrita e, ainda, que há possibilidades de mudanças, de modo que não ficam “presos” em uma única posição na linguagem. Situado os dois movimentos observados nessas produções textuais, seguiremos apresentando cada um deles.

Como mencionamos, o primeiro movimento apresentado se refere ao momento em que os sujeitos realizam as rasuras apontando para uma preocupação em escrever igual ao texto do Outro, havendo insatisfação e dependência. Isso pode ser observado nos textos de A.1 e A.2, V.1, C.1 e B.1, destacados a seguir.

No texto de A. (A.1), as rasuras aparecem no texto relacionado à história de *João sem medo* (Anexo H), narrativa lida em um dos encontros em que estavam presentes C., V., A. e B. Após a leitura, a pesquisadora solicita que escrevam sobre o que foi lido. A partir do fragmento (6) é possível verificar a solicitação da pesquisadora:

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

C: *Da pra fazer uma historinha e daí um desenho?*

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

C: *Sobre a tua historinha?*

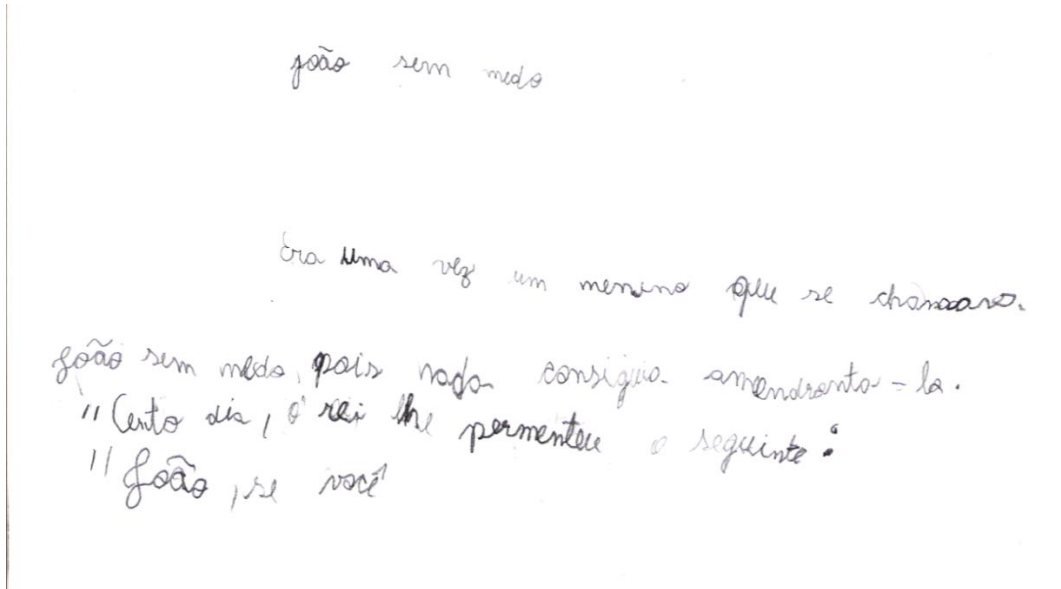
Pesq.: *Sobre a historinha que acabei de ler, tá bom? Sobre a historinha. Pode contar do seu jeito, falar o que achou, de que parte mais gostou... Quem quiser ver a historinha tá aqui.*

Embora seja essa a solicitação feita, a produção textual das crianças se direcionou para a cópia. A. pergunta à pesquisadora se “*pode copiar igual o V.*”. Ao ser orientado por ela a “*fazer sem copiar*”, A. responde que “*não consegue*”. Tanto ele como V. posicionam o livro ao lado e copiam, porém, há bastante dispersão em A., o que faz com que ele acabe ficando atrasado na cópia em relação às outras crianças e, por isso, decida copiar do texto de B.

No decorrer das filmagens, observa-se que ao longo de seu texto, A. retorna algumas vezes ao livro para escrever e para “corrigir” o que supostamente havia feito “errado”. Ao pegar o livro, faz a leitura em voz alta de um trecho: “*aqui, ó, certo dia...*”, retorna ao seu texto, apaga o que havia escrito e escreve novamente no lugar de “*serto dia*”. Outro trecho em

que ocorre rasura é em “o rei lhe permenteu”, havendo marcas de apagamento na frase após ter retornado ao livro e ao seu texto.

Figura 15: A.1³²



Fonte: Aspilicueta (2014)

Nesses casos de rasuras, observa-se um movimento, bastante frequente, de retorno ao texto de apoio, podendo indicar que há uma dependência do sujeito em relação a esse texto e, portanto, uma tentativa de alcançar o modelo colocado pelo texto do Outro.

Nos interrogamos se isso ocorre por efeito do discurso escolar, o qual marcaria esse sujeito na sua relação com a sua escrita. O que notamos, com base nos dados analisados, é que o discurso da escola sobre o sujeito pode afetar seu imaginário, colocando-o em um lugar de dependência do texto que vem do Outro, buscando sempre alcançar aquilo que a escola estabelece. Portanto, como afirmamos, vemos como uma possibilidade de interpretação desse movimento realizado por essas crianças, o fato do discurso escolar incidir sobre elas.

Ainda há, nesse texto de A., marcas de rasuras em outras palavras. Essas serão retomadas mais adiante (cf. página 97) por caracterizarem outro movimento do sujeito.

Em outro texto de A. (A.2), destacado abaixo, sobre a história do *Caçador e o Curupira* (Anexo I), destacam-se as rasuras no título, onde escreve “O casador e o curupira”, havendo marcas de retornos nas palavras *caçador* e *curupira*. No momento em que está escrevendo o título, ele pede para as outras crianças o deixarem ver a capa do livro, ou seja,

³² João sem medo

Era uma vez um menino que* se chamava* João sem medo, pois* nada conseguia amedronta-lo.

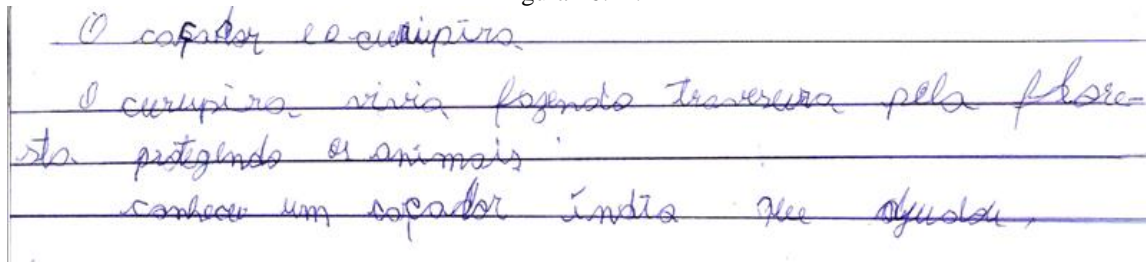
“Certo* dia, o* rei* lhe* permenteu* o seguinte:

“João, se você

ao escrever, volta ao livro e retorna ao seu texto, escrevendo, por fim, “O caçador e o curupira”.

Nesse sentido, ele estranha o que escreveu a partir do texto do Outro. A. é afetado mais uma vez pela insatisfação dele em não apresentar seu texto igual ao modelo.

Figura 16: A.2³³



Fonte: Aspilicueta (2014)

Quanto às demais rasuras observadas no texto de A., a partir das filmagens não foi possível dizer o que está envolvido no momento em que ele rasura, não sendo possível dizer qual foi o movimento feito por ele.

No texto de V. (V.1), em que a escrita do texto é referente à história intitulada *A Família Husky* (Anexo J), a criança começa seu texto escrevendo a lápis, mas apaga e escreve a caneta. Isso ocorre devido ao lápis estar “sem ponta”, como diz V., e quando ele vai procurar outro lápis ou um apontador, decide pegar uma caneta, dizendo “ah eu vo pega uma caneta”.

É interessante observar que essa “escolha”, feita de forma inconsciente, direciona esse sujeito para um outro lugar, pois o fato de já poder usar a caneta diz respeito a uma outra posição, que tem implicações também para a questão da rasura, pois a tinta não permite o apagamento, apenas outros modos de rasurar.

No decorrer da escrita de seu texto, V. está com o livro ao lado de sua folha e é possível observar que ele olha para o livro o tempo todo para escrever, assim como após ter escrito, ou seja, ele retorna o tempo todo ao livro e ao seu texto.

Figura 17: V.1³⁴

³³ O caçador* e o curupira*
O curupira vivia fazendo travessura* pela* floresta*
protegendo os animais
conheceu um caçador* índio que ajudou*.

³⁴ Vejam* só que sensacional! ele foi* parar* bem num país * * tropical

Dizem só que sensacional, ele foi porque estava num país tropical

Fonte: Aspilicueta (2014)

É possível verificar marcas de retorno no que já havia escrito, rasurando o que estaria “errado”. Observa-se isso na palavra “parar” do texto de V., onde primeiramente ele escreveu “parol” e, em seguida, “corrigiu” com o preenchimento do círculo da letra ‘O’, fazendo a letra ‘A’. V. traça, ainda, a letra ‘R’ por cima da letra ‘L’.

No momento em que faz isso, a pesquisadora estava ao lado e V. comenta que “errou” e que iria escrever por cima, assim como no momento em que rabisca totalmente o que havia escrito para escrever novamente, por ter colocado uma letra no lugar de outra (na palavra *tropical*), como pode ser observado no fragmento (7):

(7) **V.:** *Nossa errei aqui, vo faz um risquinho, errei aqui (mostrando à pesquisadora)*

Pesq.: *Não tem problema, o que você errou?*

V.: *Coloquei um L no lugar do R (comparando sua escrita com a do livro)*
(*Continua escrevendo*)

V.: *Ah fiz errado de novo*

Pesq.: *Que que você errou dessa vez?*

V.: *Era pra coloca o R e coloquei O*
(*Vitor risca o que errou e olha no livro pra escrever novamente*)

V.: *Ai errei de novo, errei duas vezes*

Em outras palavras do texto, como “sensacional” e em “foi”, também é possível observar marcas de rasuras. Entretanto, nessas últimas, V. não faz referência a elas como nas anteriores.

Em todas essas ocorrências observadas no texto de V., há um movimento de dependência do texto do Outro, pois o tempo todo ele olha no livro para escrever, colocando o livro e a folha de seu texto lado a lado, indicando, portanto, uma preocupação em se igualar ao texto de apoio.

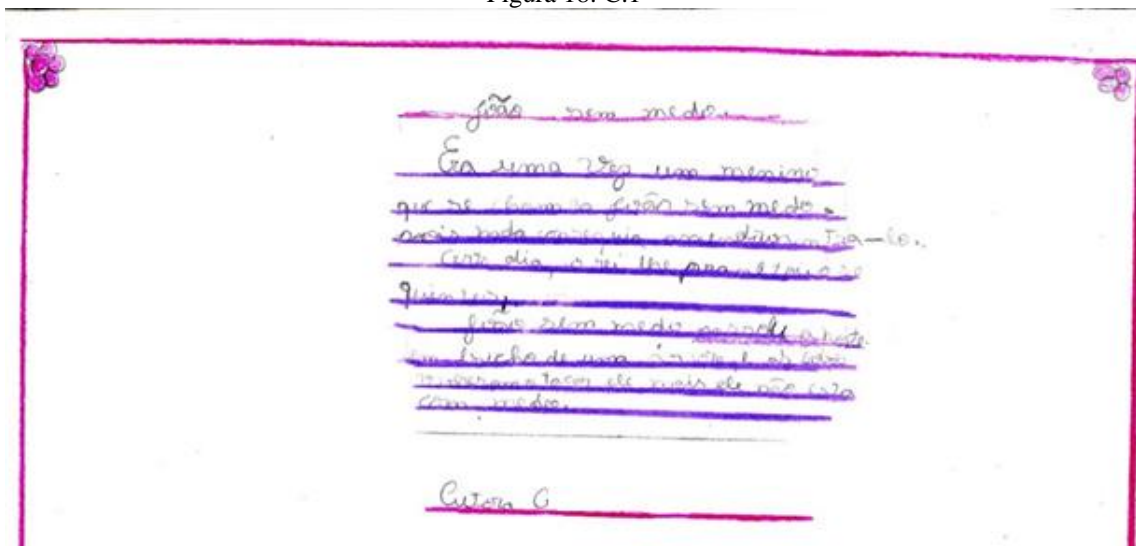
Nesse sentido, as rasuras são decorrentes de um estranhamento afetado pela preocupação em não estar igual ao texto do Outro. Fazemos a leitura disso como uma possível relação com o discurso escolar referente a esse sujeito e a escrita que produz, lembrando que V., assim como B., A. e C., foram encaminhadas para a clínica fonoaudiológica com queixa

de dificuldades de leitura e escrita, demandada pela própria escola, inclusas, ainda, em uma turma de contra turno.

O movimento de insatisfação e dependência está presente também no texto de C. (C.1) sobre a história de *João Sem Medo* (Anexo E). No momento em que começa a escrever seu texto, as demais crianças estavam usando o livro e C. afirma que “*ta esperando pra copia*”. B. sugere, nesse momento, que C. “*copie do dela*”, mas C. tenta ver junto com as outras crianças no livro e até determinado trecho de seu texto ela copia do livro. Depois passa a olhar no texto de B.

No texto de C., como pode ser observado a seguir, há marcas de rasuras no título, no final do primeiro parágrafo, assim como no decorrer do segundo, além de estar presente também na palavra “Autora” no final do texto:

Figura 18: C.1³⁵



Fonte: Aspilicuetta (2014)

A rasura apontada nesse momento da discussão refere-se apenas ao final do primeiro parágrafo, pois, durante a análise, somente essa foi considerada como uma relação de

³⁵ João* sem medo

Era uma vez um menino
que se chama João sem medo.
pois nada conseguia amendontra-lo.

Certo dia, o rei lhe pranetou o se
quintes, *

João sem medo passou a noite
Em baicho de uma árvre, e os lobos
vieram atacar ele mais ele não esta
com medo

Autora* C.

dependência do texto do Outro. Nesse trecho de seu texto, ela apaga dizendo “*pra fazer João é na outra linha né?*” e então continua a história na outra linha, iniciando um novo parágrafo, assim como estava no livro.³⁶

Portanto, essa rasura realizada por C. está relacionada à forma estrutural do texto, havendo uma preocupação em ficar igual ou mais próximo do modelo no momento em que se refere ao novo parágrafo, ou seja, ao modo como estava escrito e estruturado o texto de apoio. Nesse momento, é possível dizer que C. também estaria sob o efeito do discurso escolar, o qual afeta sua escuta imaginária e provoca um estranhamento frente ao seu texto em relação ao texto do Outro. Portanto, a criança fica dependente do texto do Outro e estranha o seu por não estar igual ao modelo.

Por fim, segue o texto de B. (B.1), também referente à história de *João sem medo* (Anexo E). Embora B. comece copiando e olhando no livro que estava a sua frente, em determinado momento, quando o livro está com um dos meninos e longe do alcance dela, vai até onde o livro está, retorna ao seu texto e continua escrevendo, sem necessariamente olhar o tempo todo no livro.

Em seu texto há marcas de apagamento na primeira palavra, pois ela começa escrevendo no início da linha, mas apaga para escrever com um espaço de parágrafo. As rasuras estão presentes, também, nas palavras “seguinte” e “escantado”, as quais serão discutidas posteriormente (cf. página 96) por implicarem outro movimento do sujeito.

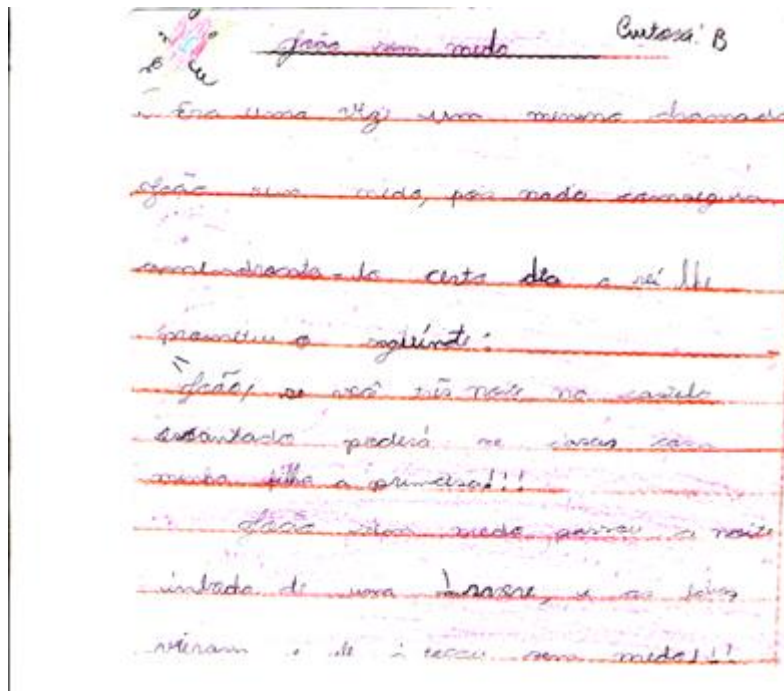
Nesse sentido, nesse momento, o destaque no texto de B. refere-se ao início de seu texto, onde ela apaga o que havia escrito logo no começo da linha para deixar um espaço de parágrafo, o que diz de uma insatisfação por sua produção não estar igual ao texto de apoio, já que neste há espaço de parágrafo. A insatisfação de B. também pode ser interpretada como uma preocupação em apresentar seu texto igual ao modelo, pois é afetada, assim como as demais crianças do Grupo 2, cujas rasuras foram discutidas anteriormente, por um discurso que circula na escola, ou seja, ela tenta atingir esse modelo, pois para a escola sua escrita, e o que se espera dessa escrita, se apresenta como “deficitária”.

Figura 19: B.1³⁷

³⁶ Nos indagamos por que a rasura aparece em certos pontos da cópia e não em outras. Haveria algum fator sintático, morfológico ou semântico que provocaria a rasura? Embora não seja possível responder essa questão a partir de nossa análise, destacamos que esse aspecto merece e poderá ser investigado em futuros trabalhos.

³⁷ João sem medo Autora: B.

Era uma vez um menino chamado João sem medo, pois nada conseguia



Fonte: Aspilicueta (2014)

Frente a essas crianças marcadas pelo discurso do fracasso escolar e a essa tentativa de repetir o texto do Outro, é questionável o lugar desse modelo que elas são levadas a tentar alcançar.

Vale destacar que esses sujeitos não realizam uma cópia mecânica do texto do Outro, ou seja, não há cópia de traços, pois vão até o texto, leem e retornam à sua escrita para dar continuidade. Nesse sentido, o que vai para o texto da criança passa pela interpretação desta, por isso sendo impossível que retorne o mesmo apresentado pelo texto do Outro, ou seja, o que retorna são restos, que dizem de uma não coincidência entre a escrita da criança e a do Outro, o que é determinante no processo de subjetivação a partir da língua em funcionamento, como aponta Aspilicueta (2014).

Assim, nesses casos em que a rasura é feita a partir do estranhamento de uma escrita que não se apresenta igual ao modelo, o que está em jogo é também a tentativa de apagar o singular do sujeito e submetê-lo à norma.

amendronta-lo Certo dia o rei
lhe prometeu o seguinte*:


“João, se você três noites no castelo
escantado* poderá se casar
com minha filha a princesa!!!
João sem medo passou a noite
inbacho de uma árvore*, e os lobos
vieram e ele a tocou sem medo!!!

Portanto, o estranhamento dessas crianças quanto aos seus textos possui uma relação com o texto do Outro, indicando uma insatisfação delas pela diferença entre ambos, diferentemente do movimento que será apresentado a seguir.

Em relação ao segundo movimento, o estranhamento do sujeito referente a sua escrita decorre da escuta/interpretação de sua própria escrita, a qual faz com que ele estranhe, tendo o imaginário afetado por uma outra posição na linguagem, pois, nesse caso, parece não haver uma preocupação em apresentar seu texto de acordo com aquilo que é “esperado”, visto que suas rasuras se dão a partir do retorno ao seu próprio texto e não ao texto de apoio.

Esse movimento pode ser visto nos textos de V. (V.2), B. (B.1), C. (C.1) e A (A1). No texto de V. (V.2), sobre a história de *João sem medo* (Anexo E), é selecionado um trecho do livro para copiar:

Figura 20: V.2³⁸



Fonte: Aspilicueta (2014)

V. começa a escrever, apaga o início do texto duas vezes e escreve novamente, porém não há retornos ao texto de apoio, pois nesse momento ele observa o que as outras crianças estão fazendo e, quando volta ao seu texto, estranha o que escreveu e procura a borracha. Portanto, o estranhamento se dá a partir do seu próprio registro, levando-o às rasuras.

Em relação à palavra “Juão”, em que também há marcas de rasuras, observa-se uma primeira escrita da palavra “Juu”, havendo apagamento e reescrita para “Juão”. Nesse momento, também não há retornos ao livro e, antes de V. rasurar essa palavra, ele volta seu olhar ao que está acontecendo a sua volta, retornando ao seu texto já com a borracha na mão para apagar o que havia “errado”. Nesse sentido, podemos dizer que esse movimento também é provocado pelo estranhamento do sujeito referente à sua produção.

Nas palavras “sem” e “pois”, é possível observar marcas de rasuras, havendo também um retorno ao que já havia sido escrito, bem como na palavra “amedronta-lo”,

³⁸ era* uma vez um menino que se chamava juao* sem* medo, pois* nada conseguia amedronta-lo

ocorrendo um estranhamento a partir de seu próprio registro, já que não a compara com o texto de apoio.

Em relação ao texto de B. (B.1), discutido anteriormente (cf. páginas 93-94), foram destacadas as rasuras presentes nas palavras “seguinte” e “escantado” em que se observa um movimento de estranhamento diferente daquele em que a criança é afetada pelo discurso escolar, ou seja, a escuta é determinada por uma outra posição na linguagem.

Na palavra “seguinte”, ela escreve primeiramente “seguinde” e depois retorna ao escrito, escrevendo “seguinte”. O “erro” produzido em “seguinte” poderia ser entendido como uma questão que envolve os significantes da língua, entendidos a partir das relações estabelecidas nos eixos metafórico e metonímico, levando em conta o aspecto linguístico em questão, ou seja, relacionado ao fato de ‘d’ e ‘t’ se distinguirem apenas pelo traço da sonoridade. A rasura aí pode ser entendida por essa afetação, provocando, assim, o estranhamento a partir da escuta/leitura de seu registro.

Na palavra “escantado”, as marcas de rasuras aparecem no início da palavra, mas não é possível ver o que foi modificado. No momento em que rasura essa palavra, B. volta ao seu texto sem comparar com o texto de apoio, ou seja, o estranhamento nesse momento é em relação a sua escrita.

Além dessas marcas, há aquelas relacionadas à pontuação do texto, onde C. se distancia do texto de apoio, como, por exemplo, os três pontos de exclamação no final do texto, substituindo as aspas e ponto final presentes no texto de apoio. Dessa forma, mesmo fazendo cópia do texto do Outro, aparecem marcas singulares em seu texto. Como já foi discutido anteriormente, trata-se de marcas subjetivas que aparecem nesses textos a partir da interpretação do sujeito.

No texto de C. (C.1), o qual também já foi discutido (cf. páginas 92-93), destacam-se algumas rasuras que partem de um outro movimento do sujeito, a partir de uma outra posição em relação à linguagem e à sua escrita, como ocorre no título da história, por exemplo. Há marcas de rasuras do título, observadas na palavra “João”, onde, por meio das marcas deixadas no papel, observamos que havia escrito “Foão”. No mesmo momento em que ela escreve “Foão”, ela pega a borracha, apaga e reescreve, ou seja, ocorre um estranhamento imediato do que ela escreveu, a partir de sua própria escrita e não em relação à escrita do Outro. Após fazer essa correção, continua a escrita do título, concluindo em “João sem medo”.

Outro ponto do texto de C. que ocorre rasura é na palavra “passol”, em que a criança retorna e coloca a letra ‘U’ no lugar da letra ‘L’, escrevendo “passou”, mas não diz nada nesse

momento. Ainda no final do seu texto, C. acrescenta “Autora: C.”, em que há marcas de rasura na palavra “Autora”, onde se observa que ela havia escrito “Altora” e, portanto, apaga e reescreve.

Vale destacar, quanto à assinatura no final do texto, que esta não é realizada de acordo com o texto de apoio, pois nele isso não aparece, o que indica que há marcas singulares e subjetivas do sujeito em sua escrita, marcando que esse texto pertence a ela, foi escrito por ela.

Por fim, retornamos ao texto de A. (A.1) (cf. páginas 88-89), no qual foram destacadas algumas rasuras em que o movimento observado é outro. Os retornos no próprio texto realizados por A., observados nas palavras “menino”, em que há marcas de união entre “men” e “ino”; na palavra “que”, na qual reescreve a primeira letra por cima do círculo que havia feito; na palavra “chamava”, em que há marcas de rasuras nas letras ‘M’ e ‘A’; em “pois”, onde há marcas na primeira letra; em “medo”, na qual refaz a letra “E” por cima do que havia feito; e em “amedronta-lo”, em que retorna e acrescenta a letra ‘E’ novamente.

Todas essas marcas de rasuras observadas no texto de A. são realizadas sem necessariamente checar o livro, pois ele estranha o que escreveu e retorna a sua escrita a partir da escuta/leitura e interpretação de seu próprio registro. Portanto, o que provoca a rasura é a essa escuta/leitura, a qual marca a terceira posição em relação à linguagem.

Desse modo, nesses últimos casos discutidos, a rasura não tem uma relação direta com a insatisfação e preocupação em estar igual ao modelo e sim com o efeito que tal escrita provocou nos sujeitos, havendo um estranhamento da própria escrita, o que diz de uma outra posição.

Além disso, seria possível dizer que nessas rasuras estão em jogo as possibilidades da língua e que, portanto, os sujeitos rasuram também para conter os possíveis cruzamentos da língua, pois nos parece que os sujeitos realizam “correções” nos “erros” resultantes dos cruzamentos da língua em funcionamento.

Vale destacar que, a partir da análise e discussão desses dados, é possível observar que ocorrem dois tipos de movimento em um mesmo sujeito e/ou em um mesmo texto, o que diz de uma oscilação de movimentos e coexistência de posições do sujeito em sua relação com a linguagem. Portanto, as posições não são ocupadas teleologicamente: elas coexistem num mesmo tempo, num mesmo dado e, por vezes, podem se cruzar numa mesma ocorrência, ainda que às vezes não seja passível recuperar os movimentos implicados.

Destacamos ainda que algumas rasuras presentes em determinados textos não permitiram realizar uma discussão aprofundada, pois não foi possível verificar, a partir das filmagens, quais os movimentos realizados pelos sujeitos.

3.3 MOVIMENTOS INDICIADOS PELA RASURA: SOBRE A SUBJETIVIDADE E A SINGULARIDADE DESSES MOVIMENTOS

No decorrer das nossas análises, pudemos observar diferentes movimentos assumidos pelos sujeitos ao produzirem seus textos, bem como movimentos diversos indiciados pela rasura. Com isso, podemos apontar para a singularidade e subjetividade com que cada criança escreve e realiza rasuras em sua escrita, pois nem todas são afetadas do mesmo modo e, por vezes, não assumem a mesma posição frente a sua escrita e a escrita/fala que vem do Outro.

Nesse sentido, nessa seção nos propomos a destacar as principais singularidades observadas no processo de escrita, bem como os movimentos indiciados pela rasura, entre as crianças do Grupo 1 e do Grupo 2, visto que um de nossos objetivos volta-se para a verificação das singularidades de movimentos entre o sujeito que se mantém numa relação de dependência ao texto do Outro e aquele que não se mantém nessa relação.

Antes disso, consideramos importante destacar as diferenças estabelecidas na coleta de dados, pois possivelmente a maneira como cada coleta foi conduzida influenciou, até certo ponto, no modo como as crianças responderam às propostas.

Vemos no Grupo 1 que a condução das produções textuais foi realizada pela professora da turma, ponto importantíssimo no que se refere ao papel do professor, principalmente aquele inserido nas classes de alfabetização. Levando em conta a posição assumida pelo professor, o qual assume o lugar de Outro já constituído na escrita, tão necessário, como aponta Bosco (2011), no processo da criança em direção à aquisição da escrita, observamos, nos dados, que a professora faz restrições nas produções de textos, como o momento em que diz “*coloca o título no meio lá*”, ou realiza interferências na escrita de L.1, por exemplo, indicando a separação das palavras em seu texto (cf. páginas 70-72).

Podemos considerar essas restrições como importantes, pois encaminham a escrita das crianças para uma escrita constituída. Por outro lado, consideramos relevante, como afirma Bosco (2011), que haja espaço também para que a criança escreva “do seu jeito”, aspecto observado em algum momento da coleta, quando a professora diz “*é pra fazer do teu*

jeito, não é pra ser perfeito, você não que escreve as palavra porque acha que vai erra... nem que erre não faz mal, é assim que a gente aprende sabia?" (cf. página 75).

Nesse sentido, o professor envolvido no processo da coleta dos dados possibilita um lugar outro a essas crianças, diferente do papel que assume o pesquisador enquanto fonoaudiólogo, como é o caso da coleta dos dados do Grupo 2. Ressaltamos, ainda, que, no momento em que as crianças do Grupo 1 escreviam seus textos, a pesquisadora também estava presente na sala de aula, aspecto que também influencia na postura assumida tanto pelo professor como pelas crianças.

Quanto ao Grupo 2, como dito anteriormente, as propostas de escrita eram conduzidas por uma fonoaudióloga, a qual deixou a escrita das crianças mais livre, resultando na insistência, por parte das crianças, em realizar a cópia. Embora se deparasse com essa insistência em copiar, a pesquisadora não insistiu para que fizessem de outra forma, pois a ideia era que *“fizessem do seu jeito”*. O papel e o lugar que ela assume são, portanto, diferentes daqueles do professor responsável por conduzir a alfabetização dessas crianças.

Quanto aos movimentos durante as produções de textos, bem como aqueles indicados pela rasura, notamos singularidades entre os dois grupos de crianças. Frente à solicitação de escrita, no Grupo 1 não vemos crianças aproximando-se do texto do Outro de forma tão insistente como ocorre no Grupo 2, ainda que em alguns textos apareçam fragmentos e cruzamentos entre sua escrita e a fala do Outro. Além disso, notamos que entre o próprio Grupo 1, há movimentos singulares e subjetivos de criança para criança, pois assumem posições diferentes ao produzirem seus textos.

O mesmo ocorre em relação às rasuras, as quais ora aparecem, pela afetação dos sujeitos do Grupo 1 em relação à fala do Outro, por exemplo, e ora são afetados pelas suas próprias escritas. Em contrapartida, há momentos em que não realizam qualquer tipo de reformulação ou correção, não sendo afetadas pelos seus “erros”.

No caso das crianças que compõem o Grupo 2, notamos a prevalência e insistência na cópia do texto que vem do Outro. Como vimos, o discurso escolar sobre o sujeito incide na sua constituição na escrita, visto que a constituição do sujeito se dá também pelo lugar que o Outro o coloca. Lembrando que as crianças do Grupo 2, além de estarem inseridas em turma de contra turno, foram encaminhadas para a clínica fonoaudiológica, fato que também contribui para os “rótulos” dados a essas crianças.

Os movimentos indicados pela rasura no Grupo 2, como mencionado na análise, assumem duas direções. Uma voltada à questão de “atingir” e se “aproximar” ao máximo daquilo que vem do Outro, sendo afetado nos momentos em que seu texto parece não estar

“igual” do Outro, entretanto, há escuta, pois é afetado por essas diferenças. Por outro lado, as rasuras resultam de um movimento outro, pois as crianças passam a ser afetadas pelas suas próprias escritas, tomando uma posição diferente.

Além das diferenças apontadas, vemos que em ambos os grupos há oscilação de movimentos, transparecendo um conflito desses sujeitos frente ao seu texto e no decorrer do processo em que se encontram.

Portanto, os dados apontam para a subjetividade da criança na aquisição da escrita, mostrando que respondem de modos diferentes ao se depararem com a escrita, bem como no que se refere aos movimentos ao rasurarem seus textos, sendo afetadas de modo diferentes. Como aponta Pires (2015, p. 66), “quando o aluno é afetado pelo desarranjo na própria escrita, ele retorna para o escrito e, não raro, sofre na tentativa de superar esse conflito”. Dessa forma, os movimentos de afetação, estranhamento e retorno representam pontos de inquietação e de mobilidade na relação da criança com a escrita.

Encaminhando nosso estudo para a finalização, a seguir, apresentamos as considerações sobre os aspectos mais relevantes obtidos a partir da análise e discussão realizadas no presente estudo, bem como as contribuições deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo a perspectiva desenvolvida por Cláudia de Lemos (2002) em relação à aquisição da linguagem, nos propusemos a refletir acerca dos movimentos subjetivos dos sujeitos que se encontram nesse processo, visto que os processos de subjetivação, conforme De Lemos (2002), permitem que um outro olhar seja estabelecido em relação às produções escritas, sendo possível verificar o movimento da criança em diferentes posições na estrutura, estrutura essa relacionada à língua, ao sujeito que escreve e ao texto do Outro.

Após retomar a análise referente aos movimentos assumidos pelos sujeitos frente aos seus textos e, em especial, aqueles indiciados pelas rasuras, destacamos os principais pontos nos quais conseguimos avançar com essa discussão. Vimos que as rasuras realizadas por essas crianças em suas produções dizem das suas relações com a escrita, do modo como cada uma é afetada de forma subjetiva e singular, seja pela sua escrita, seja pela fala/escrita do Outro. Dessa forma, notamos que há escuta nesses sujeitos, que possibilita que interpretações sejam feitas, pois até mesmo aqueles que se mantêm na relação de dependência do texto do Outro são afetados pelas diferenças entre a sua escrita e a do Outro.

Além disso, indicamos hipóteses para alguns movimentos que esses sujeitos realizam, como o caso em que o discurso escolar pode incidir sobre a relação da criança com a escrita, colocando-os em um lugar de tentativa de atingir o que a escola “espera” deles, visto que são vistas como crianças que possuem dificuldades na escrita, inseridas em turmas de contra turno e, por vezes, encaminhadas à clínica fonoaudiológica. Por outro lado, vemos uma possibilidade de uma identificação com o professor (no Grupo 1, cf. página 77), quando a fala deste atravessa a escrita do aluno. Portanto, há diferentes relações estabelecidas por essas crianças em sua aquisição da escrita.

Observamos, inclusive, a subjetividade entre os sujeitos que se mantêm dependentes do texto do Outro e aqueles que não se mantêm, pois realizam rasuras em outra direção, a partir de diferentes posições. As crianças que ficam na relação de dependência do texto do Outro (Grupo 2) são afetadas pelas diferenças entre sua escrita e a do Outro e, na maioria das ocorrências, rasuram na tentativa de aproximação ao Outro, ao mesmo tempo em que são afetadas pelas suas próprias escritas, indicando outra posição e, portanto, uma oscilação.

Quanto às crianças que se mostram como relativamente independentes da escrita do Outro (Grupo 1), embora tragam, em alguns momentos, fragmentos da fala do Outro para suas produções, são afetadas a partir de outras posições em relação a seus textos, seja pela interpretação ao seu próprio texto, seja pela escuta à fala do Outro ou pela interpretação do

Outro em relação a sua escrita, provocando, portanto, efeitos diferentes nesta escrita, ainda que haja também uma oscilação de movimentos.

Com isso, pudemos levantar questões referentes à aquisição da escrita a partir das três posições estabelecidas por De Lemos (2002; 2006), pois, como vimos, as três posições não são excludentes entre si, uma vez que, mesmo havendo movimentos de dependência do texto do Outro, por exemplo, há escuta e estranhamento, o sujeito é afetado pelas diferenças entre sua escrita e a do Outro e atravessado pela fala/escrita do Outro. A aquisição da escrita apresenta, portanto, bastantes movimentos e oscilações dentro de uma estrutura, apontando também para conflitos do sujeito nesse processo.

Outro aspecto importante do estudo refere-se às crianças participantes, as quais, como dito, são vistas pelas escolas como crianças que apresentam dificuldades nesse processo, sendo muitas vezes “rotuladas” pelo “fracasso escolar”. Nesse sentido, buscamos olhar para essas crianças a partir da singularidade e subjetividade no processo em que se encontram, propondo que o professor inserido na alfabetização, bem como o fonoaudiólogo envolvido nos impasses da aquisição da escrita, possam considerar essas singularidades, sem rotular ou descartar produções que se apresentam de modo ininteligível à primeira vista.

Acreditamos, também, que a discussão contribui essencialmente para os campos com os quais está relacionada, ou seja, Fonoaudiologia, Linguística e Educação, realizando aproximações entre essas áreas. Além disso, contribuímos para estudos que envolvem a rasura, inaugurando um novo modo de olhar para esse aspecto, visto que a rasura foi analisada por meio dos movimentos subjetivos das crianças, aspecto que difere de pesquisas já realizadas por linguistas que discutem esse tema, abordando as rasuras por meio de classificações, por exemplo.

No que se refere à Fonoaudiologia, podemos apontar para reflexões sobre os casos que chegam à clínica fonoaudiológica, contribuindo para que se pense, ainda que de modo limitado, quais são esses casos que demandam atendimentos, pois as crianças do estudo, por exemplo, se aproximam mais de uma posição de dificuldades com a escrita do que sintomática, como define Lier-DeVitto (2003; 2006), pois há oscilação de movimentos, o que indica possibilidades de mudanças.

Por fim, mas não menos importante, ainda que não seja o tema principal do nosso estudo, a partir dos nossos dados, pudemos realizar apontamentos acerca da cópia, distanciando-a do que se entende como cópia no senso comum, pois compreendemos que ela não se dá apenas do texto escrito, mas também, de possibilidades de realizá-la a partir do texto oral, pois o sujeito é afetado pela fala do Outro, podendo trazer, para a sua escrita,

fragmentos dessa fala. Dessa forma, vemos uma possibilidade outra de realização e compreensão sobre a cópia, pois o sujeito, antes de se constituir na escrita, já é “capturado”, nos termos de De Lemos (2002; 2006), pela linguagem oral, o que faz com que sua escrita possa ser atravessada pela fala. Além disso, baseando-nos em Aspilicueta (2014), observamos que a cópia, tanto do texto escrito como do texto oral, é constitutiva do sujeito na escrita, pois ao realizá-la, o sujeito traz para seu texto marcas de singularidade, apresentando-o com diferenças.

Acreditamos, portanto, que o estudo traz contribuições e levanta questões importantes, abrindo possibilidades para novas pesquisas em direção ao tema proposto e aos desdobramentos realizados, de modo a aprofundar ainda mais os aspectos aqui discutidos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem**. 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2003.
- ARANTES, L. As múltiplas faces da especularidade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n 3, p. 253-259, set., 2001.
- ASPILICUETA, P. **Movimento de subjetivação da criança na escrita de textos: entre o texto do outro e o texto próprio**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- BORGES, S. X. A. A aquisição da escrita como processo linguístico. *In: LIER-DE VITTO M. F; ARANTES, L. (org.). Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006. p. 149-159.
- BORGES, S. **Psicanálise, linguística, linguística**. São Paulo: Editora Escuta Ltda., 2010.
- BORGES, S.; SILVA, D. G. M.; LOURES, J. M. T. **Sobre alfabetização e psicanálise**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.
- BOSCO, Z. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.
- BOSCO, Z. Alfabetização, aquisição da linguagem e texto na escola: algumas palavras para o professor. *In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). Faces da escrita: linguagem, clínica, escola* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 215-230.
- BRANDÃO, C. K. **Considerações sobre o sentido do erro na escrita de crianças na perspectiva do fonoaudiólogo e do professor**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2008.
- CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2. Ed. – Londrina: Eduel, 2009.
- CALIL, E. História inventada: relações entre (im)previsível e rasura. **Manuscrita** – Revista de crítica genética, n. 8, 2012.
- CALIL, E.; FELIPETO, S. C. Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, (39):95-110, Jul./Dez., 2000.
- CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [35]:171-193, jan./abr., 2010.

CAPRISTANO, C. C. Um entre outros: a emergência da rasura na aquisição da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 667-694, set./dez., 2013.

CAPRISTANO, C. C.; CHACON, L. **Relações metafóricas e metonímicas: notas sobre a “aquisição” da noção de palavra**. In: TFOUNI, L.; TONETO, D. J. M. (org.). O (in)esperado de Jakobson, 1 ed. Campinas-SP: Mercado de letras, 2014.

CARVALHO, G. M. M. Questões sobre o deslocamento do investigador em aquisição de linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 47: 61-67, 2005.

CARVALHO, G. M. M. O erro em aquisição de linguagem: um impasse. In: LIER-DEVITTO M. F. e ARANTES L. (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**, São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006, p. 63-78.

CARVALHO, G. M. M. O investigador e a teoria: uma questão no campo da aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 283-289, jul./set., 2013.

CAVALVANTE, F. V. T. **A “rasura escrita” em poemas inventados por alunos de 2º e 3º ano do ensino fundamental: análise de suas ocorrências**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2010.

DE LEMOS, C. T. G. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.

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

DE LEMOS, C. T. G. Native speaker’s intuitions and metalinguistic abilities: What do they have in common from the point of view of language acquisition?. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 33, 1997, p. 5-14.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 13-31.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre o Interacionismo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 11-16, 1999.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-70, 2002.

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

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jun. 2019.

FELIPETO, C. **Rasuras e Equívoco**: no processo de escritura em sala de aula. Londrina: EDUEL, 2008.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FINGER, I.; QUADROS, R.M. **Teorias da aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

GIAMMELARO, C. N. F. **As percepções de pais e professores sobre as dificuldades escolares**. 2016. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. Tradução: BLIKSTEIN, I.; PAES, J. P. 19 ed. Editora Cultrix, São Paulo, 2003.

JUNQUEIRA, P. S. P. **Dificuldades escolares**: percepções das famílias e dos educadores. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

LACAN, J. **Seminário – livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, J. **Seminário – livro 17**: o avesso da psicanálise, 1969-1970. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LIER-DEVITTO, M. F. *Patologias da linguagem: subversão posta em ato*. In: LEITE, N. (org.). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 233-246.

LIER-DEVITTO, M. F. *Falas sintomáticas: fora de tempo, fora de lugar*. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, 47(1) e (2):143-150, 2005.

LIER-DEVITTO, M. F. *Patologias de Linguagem: sobre as “vicissitudes de falas sintomáticas”*. In: LIER-DE VITTO M.F; ARANTES, L. (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006, p. 183-200.

LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. *Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos*. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 33, n. 2, p. 67-72, 1998.

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

LIER-DEVITTO, M. F.; ANDRADE, L. **A abordagem do erro na fala e na escrita: aquisição, alfabetização e clínica.** *Anais do SILEL*, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011b. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2920.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MACHADO, T. H. S.; CAPRISTANO, C. C. Rasuras ligadas à segmentação de palavras na aquisição da escrita. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 337-364, 2016.

MARCOLINO, J.; CATRINI, M. O jogo entre falar/escrever/ler na clínica de linguagem com afásicos. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 18(1): 103-109, abr., 2006.

MILNER, J-C. **O amor da língua.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 20 maio. 2019.

NASCIMENTO, L. C. R. **Memórias de infância: ressignificações do fracasso escolar.** 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NICOLIELO, A. P. **Relações entre processamento fonológico e alterações de leitura e escrita em crianças com Distúrbio Específico de Linguagem.** 2009. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Universidade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAULA, I. F. V. **Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações.** 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2007.

POMMIER, G. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. *In*: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.) **Faces da Escrita: Linguagem, Clínica, Escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 17-31.

PICCIRILLI, M. S. **O fracasso escolar no discurso do professor.** 2014. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

PIRES, V. L. **Pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais.** 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.

SANTOS, R. V. **Impasses na relação do aluno com a escrita no ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, E. C. V. **Insucesso escolar: o ponto de vista das crianças que o vivenciaram**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1916/1993.

TESSARI, E. M. B. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas – a presença da fonologia na ortografia**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2002.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSOR)**



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você,

_____, está sendo convidada a participar do estudo provisoriamente intitulado **Rasuras na cópia: movimentos de subjetivação da criança na escrita**, tendo como pesquisadora responsável **Leticia do Nascimento Schavarem**, sob orientação da professora **Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh**, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo geral da pesquisa é investigar e discutir os movimentos de rasura na elaboração de textos produzidos por crianças em processo de aquisição da escrita.

A sua participação na pesquisa será atuar no planejamento das propostas de leitura e escrita juntamente com a pesquisadora responsável pelo estudo, além de participar ativamente do momento da aplicação/realização dessas propostas. Enquanto pesquisadora, me comprometo a não identificá-la, se esse for o seu desejo. Os dados coletados serão usados para um estudo que faz parte de uma dissertação de mestrado, também poderão ser utilizados em futuras publicações e ainda, para futuras pesquisas, assim como outras publicações que possam ser feitas, mas sempre mantendo o anonimato dos envolvidos no estudo. Após a finalização do estudo, você será informada dos resultados obtidos com esta pesquisa, da qual participará.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Sua participação neste processo de pesquisa é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Cabe ressaltar que será garantido o seu livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo e que você pode deixar de participar dele a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido. Em caso de dúvidas, para esclarecê-las, você poderá entrar em contato comigo, responsável pela pesquisa, ou com algum dos membros da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG.

Nome da pesquisadora: Leticia do Nascimento Schavarem

Endereço: Rua Dona Noca, nº 550, Irati/Pr. CEP: 84.051-090.

Telefone: (42) 9 9958.5626

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura pesquisador responsável

Irati, ____ de _____ de 2018.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
ASSENTIMENTO DE MENOR**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar do estudo provisoriamente intitulado **Rasuras na cópia: movimentos de subjetivação da criança na escrita**, tendo como pesquisadora responsável **Letícia do Nascimento Schavarem**, sob orientação da professora **Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh**, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Seus pais permitiram que você participe. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 8 a 10 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na escola, onde as crianças participarão como produtoras dos textos solicitado pela professora responsável pela turma do contra turno, e o processo será analisado pela pesquisadora, sem divulgação dos nomes dos alunos. O uso dos materiais é considerado seguro, pois será analisado o processo das produções que vocês realizarão em sala de aula no período do contra turno. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (42) 9 9958.5626, da pesquisadora Letícia do Nascimento Schavarem. Essa pesquisa trará benefícios para os alunos e para a escola, contribuindo para uma melhor compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita, a partir da análise das produções textuais, bem como das questões relacionadas a dificuldades de leitura e escrita.

Os dados coletados serão usados para um estudo que faz parte de uma dissertação de mestrado, também poderão ser utilizados em futuras publicações e ainda, para futuras pesquisas, assim como outras publicações que possam ser feitas, mas sempre mantendo o anonimato dos envolvidos no estudo. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram. Quando a pesquisa terminar, os resultados também serão divulgados em uma reunião juntamente com os pais e os alunos que contribuíram para ela. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a mim, Letícia. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **Rasuras na cópia: movimentos de subjetivação da criança na escrita**. O objetivo geral da pesquisa é investigar e discutir os movimentos de rasura na elaboração de textos produzidos por crianças em processo de aquisição da escrita. Entendi as coisas ruins e boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora irá tirar as minhas dúvidas e conversar com os responsáveis por mim.

Irati, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AOS RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA)



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, autorizo a participação de meu (minha) filho (a) _____ na realização da pesquisa provisoriamente intitulada **Rasuras na cópia: movimentos de subjetivação da criança na escrita**, desenvolvida pela mestrandia **Leticia do Nascimento Schavarem**, sob orientação da professora **Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh**, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tenho conhecimento de que o material coletado (processo de produção de textos escritos produzidos durante o período de reforço no contra turno) será utilizado apenas para fins de pesquisa acadêmica, visando à análise e ao debate sobre os processos de aquisição da linguagem escrita. Estou ciente, portanto, de que os dados coletados serão usados para um estudo que faz parte de uma dissertação de mestrado, também poderão ser utilizados em futuras publicações e ainda, para futuras pesquisas, assim como outras publicações que possam ser feitas, mas sempre mantendo o anonimato dos envolvidos no estudo. Estou ciente também de que será garantido sigilo sobre os participantes, por isso não serão divulgadas informações a respeito do meu filho, como seu nome ou nome da escola, ou quaisquer outras informações que possam levar a sua identificação.

Também tenho ciência de que a participação de meu(minha) filho(a) neste processo de pesquisa é voluntária. Portanto, não há recompensa ou gratificação pela sua participação e nem estou fazendo alguma espécie de pagamento para que ele seja um participante. Estou ciente de que posso entrar em contato com a pesquisadora responsável para obter acesso a todas as informações e esclarecimento de dúvidas sobre o estudo e que meu (minha)filho (a) pode deixar de participar dele a qualquer momento, sem apresentar justificativas. Para isso, basta que eu a contacte.

Irati, _____ de _____ de 2018.

Assinatura pesquisador responsável

Assinatura do responsável

Nome da pesquisadora: Leticia do Nascimento Schavarem - Telefone: (42) 9 9958.5626

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Rasuras na cópia: movimentos de subjetivação da criança na escrita.

Pesquisador: LETICIA DO NASCIMENTO SCHAVAREM

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78544317.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.364.237

Apresentação do Projeto:

Rasuras na cópia: movimentos de subjetivação da criança na escrita.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Investigar e discutir os movimentos de rasura na elaboração de textos produzidos por crianças em processo de aquisição da escrita.

Objetivo Secundário:

1. Discutir o movimento do sujeito durante a produção de textos; 2. Discutir o movimento do sujeito implicado no momento da rasura; 3. Analisar qual a relação da cópia/ repetição do texto do outro com as rasuras; 4. Analisar a presença e o efeito da rasura no texto; 5. Analisar e identificar as posições estabelecidas no processo de aquisição da linguagem, apontando se essas posições se mantêm na aquisição da escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

- Os procedimentos utilizados nesse estudo obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, de modo que não oferecem riscos graves aos participantes. Porém, é possível que estes se sintam desconfortáveis com a presença de um "estanho" dentro da sala, assim como intimidados com as filmagens. Dessa forma, apresenta riscos mínimos que serão reduzidos pela

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvararas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.364.237

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 03 de Novembro de 2017

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

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



Universidade Estadual do Centro-Oeste

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

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP/UNICENTRO/I

Ofício nº 002/2010 - COMEP/UNICENTRO/I

Irati, 08 de Dezembro de 2010.

Senhora Professora,

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

Pesquisador: Patrícia Aspilicueta Simões de Carvalho Cruz

Atenciosamente,

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

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

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

Campus Santa Cruz: Rua Pres. Zacarias 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR

Campus CEDETEG: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR

Campus de Irati: PR 153 – Km 07 – Riozinho – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – FAX: (42) 3421-3067 – CEP 84.500-000 – IRATI – PR

ANEXO C – A CASA SONOLENTA

A CASA SONOLENTA

p. 1

Era uma vez
uma casa sonolenta
onde todos viviam dormindo.

p. 3

Nessa casa
tinha uma casa,
uma cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.

p. 5

Nessa cama
tinha uma avó,
uma avó roncando,
numa cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.

p. 7

Em cima dessa avó
tinha um menino,
um menino sonhando,
em cima de uma avó roncando,
numa cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.

p. 9

Em cima do menino
tinha um cachorro,
um cachorro cochilando,
em cima de um menino sonhando
em cima de uma avó roncando,
numa cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.

p. 10

Em cima desse cachorro
tinha um gato,
um gato rressonando,
em cima de um cachorro cochilando,

em cima de um menino sonhando
em cima de uma avó roncando,
numa cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.

p. 12

Em cima desse gato
tinha um rato,
um rato dormitando,
em cima de um gato ressonando,
em cima de um cachorro cochilando,
em cima de um menino sonhando
em cima de uma avó roncando,
numa cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.

p. 14

Em cima desse gato
tinha uma pulga...

Será possível?

Uma pulga acordada
em cima de um rato dormitando,
em cima de um gato ressonando,
em cima de um cachorro cochilando,
em cima de um menino sonhando
em cima de uma avó roncando,
numa cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.

p. 16

Uma pulga acordada,
que picou o rato,

p. 18

que assustou o gato,

p. 20

que arranhou o cachorro,

p. 22

que caiu sobre o menino,

p. 24

que deu um susto na avó,

p. 26

que quebrou a cama,

p. 28

numa casa sonolenta

onde ninguém mais estava dormindo.

Fonte: WOOD, Audrey.; WOOD, Don. A casa sonolenta. Coleção Abracadabra. Atica Editora.

ANEXO D – A CUECA DE SUPER-HERÓI DE CHARLIE

A CUECA DE SUPER-HERÓI DE CHARLIE

p. 1

UMA LEVE BRISA SOPRAVA CERTO DIA,
SECANDO AS ROUPAS ESTENDIDAS NO VARAL.
DE REPENTE, SURTIU UMA FORTE VENTANIA,
LEVANDO TUDO O QUE HAVIA NO QUINTAL.

p. 2

TODAS AS ROUPAS VOARAM COM O VENTO,
MAS, O PIOR DE TUDO, NAQUELE MOMENTO,
É QUE VOOU A CUECA DE SUPER-HERÓI DO JOVEM CHARLIE.

p. 3

O VENTO FOI TÃO FORTE QUE AS ROUPAS
ESPALHARAM-SE EM UM SEGUNDO.
ELAS FORAM NAQUELE VENTO IMPETUOSO
VOANDO AOS QUATRO CANTOS DO MUNDO.

p. 4

EMBORA TODOS PROCURASSEM SEM PARAR,
NO ESPAÇO, NO CÉU E TAMBÉM NO MAR,
NINGUÉM ACHOU NENHUM
VESTÍGIO DA CUECA DE CHARLIE.

p. 5

NA FRENTE ESTAVA
ESCRITA A PALAVRA
POW! COM LETRAS
ESCURAS MAIORES.
NA PARTE DE TRÁS HAVIA
KERZAP!, OOF!, E SPLAT!
ESCRITAS COM LETRAS
MENORES.

p. 6

A CUECA DE CHARLIE LHE DAVA PODER,
E ELE COLOCAVA OS VILÕES PARA CORRER.
POR ISSO ELE PRECISAVA DA SUA
CUECA ESCARLATE DE SUPER-HERÓI.

p. 7

CHARLIE COLOCOU NA
MOCHILA SANDUÍCHES,
UMA LATA DE SARDINHA,
UMA ESCOVA DE DENTES,
UM ESPELHO, UM LEQUE, UM
TELESCÓPIO DE LATÃO E UNS SABONETES.

p. 8

ELE DISSE: - NÃO PRECISAM SE PREOCUPAR.
PODE SER QUE EU DEMORE PARA VOLTAR,
MAS PRECISO IR EM BUSCA DA MINHA
CUECA ESCARLATE

p.9

PRIMEIRO, CHARLIE PEGOU CARONA
COM UMA ORQUESTRA, EM UM BALÃO.
ELES CRUZARAM O MAR ATÉ PARIS
OUVINDO UMA MELODIOSA CANÇÃO.

p. 10

LÁ, ELE VIU UMA RAPOSA FRANCESA
COM AS MEIAS DE SUA IRMÃ TERESA.
MAS NÃO ENCONTROU NENHUM SINAL DE SUA SUPERCUECA.

p. 11

CHARLIE CHEGOU ÀS PLANÍCIES DO
SERENGUETI, NAQUELE DESERTO INFINITO.
ELE ESTAVA SUANDO DE TANTO CALOR
E TINHA LEVADO PICADAS DE MOSQUITO.

E, ALI, ELE VIU UM LEÃO ANIMADO
COM UMA CAMISA E ENGRAVATADO,
MAS NADA DA SUPERCUECA ESCARLATE.

p. 13

CHARLIE FOI ATÉ O PERU, ESCALANDO AS
MONTANHAS E OS PICOS NEVADOS,
ONDE A BRISA QUE SOPRA À NOITE, O FAZ
TREMER E FICAR QUASE CONGELADO.

p. 14

LÁ ELE ENCONTROU DUAS LHAMAS
QUE ESTAVAM VESTINDO PIJAMAS.

MAS NÃO ACHOU SUA SUPERCUECA ESCARLATE.

p. 15

CHARLIE PROCUROU NO RIO MISSISSIPPI,
PERCORRENDO-O DURANTE TODO O DIA.
O RIO É MUITO EXTENSO E LAMACENTO
E SUA LAMA É FRIA E ESCORREGADIA.

p. 16

UM JACARÉ ESTAVA DEITADO NO RIO
COM A TOUCA QUE ERA DE SEU TIO.
MAS ELE NÃO ESTAVA USANDO A CUECA DE CHARLIE.

p. 17

CHARLIE ESTAVA CANSADO.
ELE SENTIU-SE SÓ E MUITO MAL,
EM UMA COLINA NEVADA
DAS MONTANHAS DO NEPAL.

p. 18

E, DE REPENTE, CHARLIE VIU,
NAQUELA TERRA DE FRIO E GELO,
ALGO MUITO ESTRANHO – UMA
CRIATURA GRANDE E CHEIA DE PELO.

CHARLIE PISCOU E ESFREGOU SEUS OLHOS.
NÃO PODIA SER...
COMO AQUILO ACONTECEU?

p. 20

UM ABONINAVEL HOMENS DAS NEVES VESTINDO A CUECA DE CHARLIE
APARECEU.

p. 21

- MINHA CUECA! – CHARLIE GRITOU.
- É A CUECA PELA QUAL MAIS TENHO CARINHO.

- MAS AGORA ELA É MINHA
- DISSE A CRIATURA
-, POIS COM ELA EU FICO
BEM QUENTINHO!

p. 22

CHARLIE DISSE: - ENTÃO VAMOS TROCAR.
DAREI ALGO QUE IRÁ MESMO ESQUENTAR,
MAS VOCÊ TEM QUE DEVOLVER A MINHA CUECA ESCARLATE.

p. 23

CHARLIE AGRADECEU A CRIATURA
E VESTIU A CUECA RAPIDAMENTE.
ELE TINHA COLOCADO DO LADO CERTO,
POIS ESTAVA ESCRITO POW! NA FRENTE.

ELE LEVANTOU UM BRAÇO BEM ALTO E VOOU APÓS DAR UM SALTO...
VESTINDO SUA CUECA ESCARLATE DE SUPER-HERÓI!

Fonte: BRIGHR, Paul. A cueca de super-herói de Charlie. Ciranda Cultura.

ANEXO E – TRECHO COPIADO DO LIVRO “A CUECA DE SUPER-HERÓI DE CHARLIE”

UM ABOMINÁVEL HOMEM DAS NEVES

VESTINDO A CUECA DE CHARLIE APARECEU

- MINHA CUECA! – CHARLIE GRITOU

- É A CUECA PELA QUAL MAIS TENHO CARINHO

- MAS AGORA ELA É MINHA,

- DISSE A CRIATURA

- POIS COM ELA FICO BEM QUENTINHO!

CHARLIE DISSE: ENTÃO VAMOS TROCAS.

DAREI ALGO QUE IRÁ MESMO ESQUENTAR,

MAS VOCÊ TEM QUE DEVOLVER A MINHA CUECA ESCARLATI

22/05/2018

ANEXO F – O CALDEIRÃO DA BRUXA

O CALDEIRÃO DA BRUXA
GATO, SAPO, RATO,
E CORDÃO DE SAPATO
TUDO NA MESMA PANELA.

PÓ DE CAFÉ
BOTÃO DE BONÉ
E UNHA DE PÉ
MEXE COM FÉ
E JOGA TEMPERO NELA!

COMIDA DE BRUXA É UM LUXO!
GLAUCI LEMOS

ANEXO G – HISTÓRIA DA PRINCESA

ERA UMA VEZ UMA PRINCESA QUE
VIVIA SOZINHA NUM ENORME CASTELO.
UM DIA, ENQUANTO PASSEAVA SOLITÁRIA
PELO BOSQUE, ENCONTROU UMA
LÂMPADA E DELA SURTIU UM GÊNIO.

O GÊNIO DISSE QUE ERA MÁGICO E
QUE PODERIA REALIZAR TRÊS DESEJOS
DELA. A PRINCESA PENSOU, PENSOU
E, FINALMENTE, DECIDIU O QUE PEDIR.

ANEXO H – JOÃO SEM MEDO

JOÃO SEM MEDO

p.1

Era uma vez um menino que se chamava João Sem Medo, pois nada conseguia amedrontá-lo. Certo dia, o rei lhe prometeu o seguinte: “João, se você passar três noites no castelo encantado, poderá se casar com minha filha, a princesa”.

p.2

João foi para o castelo. Ele queria muito sentir um pouquinho de medo. Ao cair da noite, sentou-se debaixo de uma árvore para descansar. Então apareceram os lobos. Mas o menino não se amedrontou. Pelo contrário. Levantou seu bastão e pôs os animais para correr.

p.3

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

p.4

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

p.5

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

p.6

Por fim, chegou o rei.

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

p.7

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

p.8

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

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

ANEXO I – O CAÇADOR E O CURUPIRA

O CAÇADOR E O CURUPIRA

p.1

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

p.2

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

p.3

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

p.4

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

p.5

O CURUPIRA O PUNIU RETIRANDO O ARCO DE SUAS MÃOS.
- VOCÊ NÃO PODE MAIS CAÇAR NESTA FLORESTA.

p.6

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

p.7

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

p.8

O CAÇADOR, DIANTE DA PUNIÇÃO DO CURUPIRA, NADA MAIS

PÔDE FAZER.

TEVE DE MUDAR DE PROFISSÃO. VIROU PLANTADOR DE ÁRVORES!

Fonte: MAIA, Vitor. O caçador e o curupira. Coleção Seres encantados. São Paulo: DCL, 1998.

ANEXO J – A FAMÍLIA HUSKY

A Família Husky

p.1

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

p.2

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

p.3

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

p.4

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

p.5

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

p.6

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

p.7

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

p.8

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

p.9

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

p.10

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