

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

NO JOGO DOS SIGNIFICANTES, A INFÂNCIA DA LETRA

Zelma Regina Bosco

Unicamp

Fevereiro de 1999

Zelma Regina Bosco

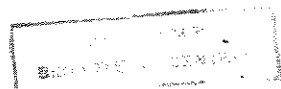
NO JOGO DOS SIGNIFICANTES, A INFÂNCIA DA LETRA

Dissertação apresentada no Curso de Lingüística
do Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Lingüística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1999

9914236



UNIV. ABC	BC
Nº DE FOLHA:	
V.	Ex.
TOMBO BC/	38181
PREÇO	229/99
	☒
P.	R\$ 11,00
DATA	24/07/99
Nº OPD	

CM-00125875-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B651n

Bosco, Zelma Regina

No jogo dos significantes, a infância da letra / Zelma Regina Bosco.
-- Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Maria Fausta C. Pereira de Castro
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Aquisição de linguagem. 2. Escrita. 3. Pré-escola. I. Castro,
Maria Fausta C. Pereira de. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Prof^a Dr^a Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro (Orientadora)

Prof^a Dr^a Cláudia Thereza Guimarães de Lemos

Prof^a Dr^a Sônia Borges Vieira da Mota

Prof^a Dr^a Maria Bernadete Marques Abaurre (suplente)

Campinas, 26 de Fevereiro de 1999.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Jelma Regina Basso

e aprovada pela Comissão Julgadora em
26 / 02 / 99.

Dr. Mário Ernesto Campanha Gomes de Castro

Para

Giulianna e Guilherme

Agradecimentos

À Maria Fausta Pereira de Castro, mais que uma orientadora, confiou e apostou na realização deste trabalho.

Ao José e à Maria de Lourdes por tudo que são para mim.

Ao Ângelo que não permitiu que nossa casa desmoronasse durante as minhas ausências.

À Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, amiga e interlocutora, por sua participação imprescindível em momentos decisivos deste trabalho.

À Lúcia Maria Nunes, que soube se fazer presente nos momentos mais difíceis e, também, à Cristina Midená, pela cumplicidade.

À Sônia, Solange, Geórgia, Elisa, Lília, Suzete, enfim, todas as mães que me confiaram os seus tesouros: as produções da pré-escola de seus filhos.

Às diretoras, coordenadoras, professoras e crianças das pré-escolas envolvidas e, especialmente, Giulianna, Guilherme, Marina e Rodrigo, cujas produções não cessam de me interrogar.

À Sílvia, professora do Prezinho, que iluminou os meus primeiros passos no universo da pré-escola.

À Cláudia Lemos e M. Bernadete M. Abaurre pelas críticas e valiosas sugestões no exame de qualificação.

À Nina V. A. Leite, ouvinte paciente e conselheira amiga.

À Sônia B.V. da Mota pelo pronto apoio no início deste trabalho.

Ao pessoal da Secretaria da Pós-Graduação do IEL, da Biblioteca, da Informática e, especialmente, ao Helton, pela paciência e ajuda atenciosamente prestada.

À CAPES, pelo financiamento deste projeto.

“Ali havia, oculto, algum ardil incompreensível, e - não estou inventando isso - quase involuntariamente, como um selvagem desconcertado, levantei as páginas contra a luz, como para encontrar o ardil escondido entre as linhas.”

Maximo Gorki

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	10
--------------------	----

II. O COGNITIVISMO PIAGETIANO NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM ESCRITA: EMÍLIA FERREIRO

1. Contextualizando a proposta de Ferreiro.....	15
2. A proposta psicogenética de alfabetização de Ferreiro e a teoria psicogenética piagetiana.....	17
3. A aquisição da linguagem escrita como um processo construtivo: os níveis.....	26
4. A escrita do nível pré-silábico.....	29
5. A história da escrita e o percurso genético de aquisição de linguagem escrita.....	31
6. O lugar do pré-silábico na aquisição de linguagem escrita.....	35
7. As relações entre o icônico e o não-icônico: a questão do desenho e da escrita	37
8. Desenho e escrita: uma separação necessária	43
9. Ainda o pré-silábico: os critérios de diferenciação entre as formas escritas	52
10. A emergência da hipótese silábica sem valor sonoro estável	59
11. A escrita do próprio nome	63

III. DE UM OUTRO LUGAR

1. O desenho e a letra.....	67
2. Uma perspectiva interacionista em aquisição da linguagem	81
3. No jogo dos significantes, a infância da letra	88

4. Apresentação dos dados	89
5. Na pré-escola - do Maternal do Jardim	90
6. O (re)nascimento da escrita	98
7. Um desenho, uma letra ... ou uma questão sobre a escrita.....	122
8. De letra a letra	152
 IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
SUMMARY	187
V . REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a refletir sobre a constituição da escrita infantil na qual se insere aquela escrita reconhecida por Emília Ferreiro e seus seguidores como pertencente ao período pré-silábico.

Emília Ferreiro é uma importante interlocutora em nossas discussões, uma vez que foi por seu reconhecimento que esta escrita encontrou seu lugar no processo de aquisição de linguagem escrita.

A escrita pré-silábica caracteriza-se por realizações gráficas que não apontam para uma relação (de fonetização) com a oralidade, ou seja, são traços que, em princípio, são reconhecidos pela criança, ora como desenho, ora como escrita.

Para Ferreiro, a etapa fundante da escrita na criança configura-se a partir do estabelecimento da distinção entre desenho e escrita, quando será possível à escrita infantil constituir-se como um sistema específico e independente do desenho.

Longa parte deste trabalho é dedicada a tecer considerações sobre esse rompimento postulado pela autora e a apontar para um possível entrecruzamento entre os traços do desenho e da letra.

Por outro lado, buscamos apontar a possibilidade de o desenho funcionar como um efeito de língua. Isto nos permitiu falar de uma escrita constituída inicialmente no domínio de uma ordem diferente daquela da letra, mas que é também do significante.

Em vista do enfoque teórico assumido, vemos emergir um outro lugar para a oralidade sempre presente no processo, significando e ressignificando a linguagem escrita.

Após uma discussão sobre o estatuto simbólico do desenho e sua relação com a escrita, buscamos delinear um lugar teórico para nossas reflexões, alinhando-nos à perspectiva interacionista desenvolvida nos trabalhos de Lemos (1992, 1997, entre outros), Pereira de Castro (1996, 1997, 1998) e Mota (1995). Embora alguns desses trabalhos sejam elaborados no campo da aquisição de linguagem oral, acreditamos poder estender algumas de suas considerações para a aquisição de linguagem escrita, uma vez que consideramos que oralidade e escrita são formas de realização do simbólico, mutuamente constitutivas no/pelo funcionamento da linguagem.

Baseamos nossas reflexões em produções pré-escolares de crianças na faixa etária entre 3 e 5 anos. A escrita do próprio nome será considerada um *locus* privilegiado de nossas discussões sobre a passagem do desenho para a letra e reciprocamente, sendo nela que observamos os movimentos entre desenhos e letras. Estes movimentos revelam-nos a constituição da escrita infantil como o efeito do trabalho do significante.

Palavras-chave: aquisição de linguagem, escrita, Pré-escola

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre aquisição de linguagem escrita têm sua base teórica na Psicologia, particularmente na Psicologia do Desenvolvimento, que empresta seus argumentos para fundamentar os estudos mais representativos da área (Ferreiro e Teberosky, 1979; Ferreiro e Palácio, 1982; Goodman, 1987; entre outros).

Esses estudos descrevem e explicam o progressivo controle sobre a escrita pela criança como resultante de um conhecimento de ordem interna, delegando ao domínio cognitivo o poder explicativo para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita.

O deslocamento de uma questão de ordem lingüística - a aquisição de linguagem escrita - para o campo do psicológico apoia-se na noção de representação. Concebida como inerente à atividade mental, esta é descrita como um fenômeno psíquico, da ordem da consciência, e intencional (cf. Mota, 1995), no qual o sujeito tem o controle e cuja natureza é motivada e explicitável.

Nesta dissertação pretendemos refletir sobre a constituição da escrita infantil na qual insere-se aquela escrita reconhecida por Emília Ferreiro e seus seguidores como pertencente ao **período pré-silábico**. Se uma investigação com este propósito no campo da aquisição de linguagem escrita, aparentemente, não tem em si nada de inédito, nosso objetivo justifica-se na medida em que pretendemos focalizar, sob um ponto de vista epistemológico diferenciado, questões que em geral têm-se apontado, mas não vêm sendo explicitadas, tomando-as por uma nova ótica.

Emília Ferreiro é uma importante interlocutora em nossa discussão, pois entendemos que as bases teóricas lançadas por ela são claras, com grande representatividade na área. Foi por seu reconhecimento que as formas gráficas infantis, identificadas pela autora no grande bloco que abriga a escrita do período pré-silábico, encontraram seu lugar no processo de aquisição de linguagem escrita.

Esta escrita caracteriza-se por realizações gráficas que não apontam para uma relação (de fonetização) com a oralidade, ou seja, são traços produzidos que, em princípio, são reconhecidos pela criança ora como desenho, ora como escrita. A instalação desta última dependeria, segundo Ferreiro e seus seguidores, de uma distinção a ser efetuada pela criança.

Ao refletir sobre esta escrita, pretendemos mostrar que as mudanças que nela se dão não mostram um sujeito consciente e intencional, descobridor da natureza da relação que desembocaria na representação da oralidade na escrita, como crê Ferreiro. Essas mudanças revelam-nos um sujeito sob os efeitos de um funcionamento que é de ordem lingüística.

Embora ainda sem relação (de fonetização) com a oralidade, a escrita da criança nela se entrelaça pela relação com a fala do outro, sendo a interpretação deste que promove os efeitos que levam a criança adiante no processo de aquisição de linguagem escrita. Nesse sentido, apontamos para um outro lugar da linguagem oral no processo de aquisição de linguagem escrita.

Por outro lado, a própria figurabilidade da linguagem escrita produz efeitos sobre a criança, de tal forma que o próprio desenho, os rabiscos e os grafismos constitutivos das produções gráficas infantis podem funcionar como um universo familiar que, produzindo efeitos sobre a criança, permite a ela significar a linguagem escrita.

Alinhando-nos ao conjunto de trabalhos que interrogam a noção psicológica de desenvolvimento, tentaremos mostrar que as mudanças ocorridas na escrita infantil poderão ser pensadas como efeitos da linguagem sobre a criança em sua interação com o adulto. Este será concebido, juntamente com os textos orais e escritos com os quais a criança interage, como instância de funcionamento lingüístico-discursivo, tal como propôs Mota (1995) a partir de Lemos (1992).

Neste lugar teórico, o adulto não terá o papel de fornecer ou ensinar a língua para a criança, uma vez que ele também encontra-se submetido a seu funcionamento. Não há, pois, separação: de um lado o sujeito e de outro a língua.

A escrita infantil revela-se como um lugar privilegiado para visualização dos deslocamentos do sujeito na língua, antes dos recalcamientos que a linguagem escrita constituída vai imprimir nela (cf. Mota, 1995). Com Mota, a partir de Pêcheux (1990:46), à linguagem será atribuído o estatuto de interpretação do mundo e não mais de representação. E com Pereira de Castro (1996b, 1997 e 1998) ampliaremos o estatuto da interpretação como efeito da/na linguagem.

Embora alguns dos trabalhos acima mencionados sejam elaborados no campo da aquisição de linguagem oral, acreditamos poder estender algumas de suas reflexões para a aquisição de linguagem escrita, uma vez que consideramos que oralidade e escrita são formas de realização do simbólico, mutuamente constitutivas no/pelo funcionamento da linguagem.

Iniciamos a parte II contextualizando a proposta de Ferreiro em relação aos métodos de alfabetização vigentes na época de seu surgimento, com o intuito de situar o deslocamento que operou em relação à análise do processo de aquisição de linguagem escrita pela criança.

Como nosso objetivo inicial é apontar o estatuto do sujeito e do objeto e da relação entre ambos, em jogo no trabalho da autora, achamos que seria produtivo pontuá-los em sua relação com os pressupostos teóricos da psicologia genética piagetiana na qual filia seu pensamento.

Em seguida, buscamos delinear sua estruturação dos níveis de desenvolvimento da escrita infantil, para depois centralizarmos nosso trabalho na escrita do período pré-silábico. Avançamos, porém, em direção à escrita do período silábico, já que nos interessa verificar o estatuto atribuído por Ferreiro à escrita do pré-silábico no processo de aquisição de linguagem escrita pela criança, e a autora o faz, como veremos, em função dos níveis posteriores.

As mudanças gráficas verificadas na escrita infantil do pré-silábico, dos traços primitivos à gradativa aproximação com a forma gráfica das letras, são interpretadas em função de uma concepção de linguagem escrita entendida como fragmentável, com

propriedades, regras e categorias passíveis de serem abstraídas a partir de sua contemplação e análise pela criança.

Assim, cada etapa construída pela criança refletirá a sua compreensão desse sistema (cf. Piaget, 1974), com cada momento configurando-se como superação do antecedente, num avanço progressivo e irrevogável que se refletirá nas produções gráficas infantis.

Para a autora, a etapa fundante da escrita na criança configura-se a partir do estabelecimento da distinção entre desenho e escrita, quando será possível à escrita infantil constituir-se como um sistema específico e independente do desenho. Assim, nesse capítulo apontamos para esse rompimento considerado definitivo para Ferreiro.

Contudo, em alguns momentos, a autora parece vacilar sobre seu caráter no processo de aquisição de linguagem escrita para restabelecê-lo em seguida, a partir de sua sustentação como um conhecimento adquirido e, portanto, impossível de retroceder.

No decorrer desse capítulo, buscamos apontar a possibilidade de as mudanças no comportamento infantil em relação à linguagem escrita serem, em parte, efeito da fala do adulto em interação com a criança. Em função disso, vemos emergir um outro lugar para a oralidade sempre presente no processo, significando e ressignificando a linguagem escrita.

Por outro lado, reconhecemos um funcionamento que emana do próprio sistema gráfico, seja desenho ou escrita. Este funcionamento, de certa forma autônomo em relação à oralidade, esta entendida como fonetização das partes grafadas, será considerado como aquilo que já estaria em jogo na constituição dessa “escrita antes das letras”, como a ela se refere Ferreiro.

Uma breve reflexão sobre o estatuto simbólico do desenho e sua relação com a escrita inicia a parte III. Em seguida, situamos nossas bases teóricas e localizamos os dados em relação aos trabalhos escolares. Finalmente, com base em nossos dados, apontamos um outro lugar para a relação entre desenho e escrita.

Os dados que analisamos são resultantes do acompanhamento longitudinal das produções pré-escolares de quatro crianças, entre 3 e 5 anos: Giulianna, Guilherme, Rodrigo e Marina. Neles, a escrita do próprio nome será considerada como *locus* privilegiado nas nossas discussões sobre a articulação entre desenho e escrita.

Além destes, dados de outras crianças foram inseridos por revelarem processos semelhantes aos identificados nas quatro primeiras crianças. Estes dados foram colhidos por nós e resultam, em sua maioria, de atividades realizadas sob nosso acompanhamento em salas de aulas da pré-escola da rede particular de ensino de Campinas/SP.

II. O COGNITIVISMO PIAGETIANO NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM ESCRITA: EMÍLIA FERREIRO

1. Contextualizando a proposta de Ferreiro

As pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores divulgadas no final da década de 1970 vieram revigorar as discussões empreendidas na literatura especializada que, tradicionalmente, vinha tratando a questão da aquisição de leitura e escrita a partir de uma perspectiva pedagógica. Havia um consenso sobre o eixo central do debate, que girava em torno de qual o melhor ou mais eficaz método de ensino de leitura e escrita. Essa discussão foi privilegiada numa vasta literatura produzida pelos partidários dos métodos sintético e analítico.

Por um lado, o método sintético, possuidor de maior número de filiados, colocava como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita as unidades menores que a palavra, num processo que consistia em ir das partes para o todo (*bottom up*), das letras para a palavra, insistindo basicamente na correspondência entre som e letra.

Dessa forma, a aprendizagem de leitura e escrita restringia-se a um processo mecânico - “trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:19). A escrita era concebida como transcrição gráfica da linguagem oral e a leitura equivaleria a decodificar o escrito em som (cf. Ferreiro & Teberosky, 1979/86).

Para os defensores do método analítico, também associacionista, seria o oposto, devendo-se partir de palavras ou frases significativas para a criança para se chegar a unidades menores (*top down*). Postulava-se que o reconhecimento global das palavras ou frases seria anterior à análise de seus componentes.

A esses métodos associacionistas clássicos Ferreiro irá se contrapor. Para ela, o processo de aprendizagem de escrita não passa pela aquisição de elementos isolados que progressivamente iriam se juntando, “mas sim pela constituição de sistemas onde o

valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:23).

A autora entende essas mudanças como resultantes de um conhecimento construído internamente, através da ação do sujeito sobre o objeto-escrita, transformando este objeto com base em seus esquemas de assimilação e acomodação.

Seria, então, necessário deslocar a idéia de uma criança passiva que recebe pouco a pouco uma linguagem, implícita nos métodos anteriormente citados, para uma criança que, ativamente, procura compreender a natureza da linguagem e, para isso, “formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática”; uma criança que “reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (op.cit.:22).

Conceber dessa forma o processo de aquisição da linguagem escrita possibilita o reconhecimento de dois aspectos, fundamentais para Ferreiro e esquecidos até então: a competência lingüística da criança e suas capacidades cognitivas (cf. Ferreiro & Teberosky, 1979:86:21).

Contrapondo-se às teses empiristas e inatistas, a autora propõe uma separação entre processos de ensino e processos de aprendizagem e postula a prioridade desses últimos. Com esse recorte, Ferreiro retira da marginalidade os processos psicológicos envolvidos na aquisição da linguagem escrita ao reconhecê-la como um processo construtivo no qual, entre a mão que escreve e o produto gráfico final, situa-se “um sujeito que pensa [...] que assimila para compreender, que deve criar a fim de poder assimilar, que transforma o que vai conhecendo, que constrói seu próprio conhecimento para apropriar-se do conhecimento dos outros” (Ferreiro, 1982/87:103).

Coloca em cena, então, “o sujeito ativo, inteligente e criador, aquele que constrói para compreender, aquele que Piaget nos permitiu ver em ação em outros domínios do conhecimento” (Ferreiro, 1990:70).

Essa perspectiva teórica permitirá a Ferreiro mostrar uma postura inovadora em relação ao ensino de escrita, valorizando as tentativas infantis de escrever antes do

ensino formal. Ao considerar que ler e escrever são atividades que têm na escola seu lugar institucionalmente dado, supõe-se que não é aí que se iniciam e nem a ela se limitam.

Tratar o processo de desenvolvimento da escrita como um processo psicogenético, no sentido piagetiano, implica aceitar a realidade dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, argumento central naquela teoria, e, conseqüentemente, reconhecer que nenhuma aprendizagem começa do zero.

Assim, considera-se na descrição do processo de aquisição de linguagem escrita a “bagagem de esquemas interpretativos” (Ferreiro, 1986:69) que a criança já construiu antes de iniciar sua escolarização e admite-se um percurso prévio a ser incluído na análise do processo, por implicar um nível de conceitualização da escrita. Subentende-se, então, que a criança, com ou sem ajuda escolar, constrói **espontaneamente** conhecimentos sobre a escrita.

Para entendermos os pressupostos básicos utilizados por Ferreiro seria conveniente que estes fossem situados na sua referência a Piaget. Limitar-nos-emos a apontar determinados aspectos que possam contribuir para nosso entendimento das concepções teóricas de sujeito, objeto e da relação estabelecida entre eles no pensamento de Ferreiro.

2. A proposta psicogenética de alfabetização de Ferreiro e a teoria psicogenética piagetiana

Apesar de a linguagem não ocupar lugar de destaque nas reflexões de Piaget, Ferreiro apóia-se nos princípios da teoria psicogenética piagetiana para verificar as estruturas lógicas que seriam mobilizadas na aquisição de linguagem escrita, centrando sua atenção no processo de construção conceitual das relações entre oralidade e escrita. Para isso, introduz no campo da linguagem escrita as concepções de escrita como

objeto de conhecimento e de sujeito da aprendizagem como sujeito cognoscente, tornando-se a pioneira nesta iniciativa na área.

Pressupondo que a aquisição do conhecimento procede da atividade do sujeito em interação com o objeto, a autora descreve a aquisição de linguagem escrita como um processo de construções sucessivas, com grau crescente de complexidade, que implica a elaboração e reelaboração de estruturas (internas), resultantes da ação da criança sobre o objeto do conhecimento (externo) a ser (re)construído. Construção esta que visa um equilíbrio cada vez maior e que vai levar à superação do momento precedente, ao qual não retornaria.

A autora entende que a questão central seria “compreender os processos de passagem de um modo de organização conceitual a outro, explicar a construção do conhecimento” (Ferreiro, 1986:9) e, para isso, utiliza-se do modelo piagetiano de equilíbrio (Piaget, 1975). Dessa forma, o processo de equilíbrio seria o “motor” construtor que possibilitaria o desenvolvimento da escrita.

Nesse gesto, Ferreiro assume a existência de uma verdadeira lógica cuja raiz está na ação - uma lógica da ação. Através da ação o organismo humano entra em contato com os objetos, tornando possível a construção das formas de pensamento. A ação é, pois, fonte da lógica, que caracterizou o sensório-motor e, posteriormente, a lógica própria da inteligência representativa ou conceitual - “o conhecimento procede, pois, das ações, e toda ação que se repete ou se generaliza por aplicação a novos objetos gera, por isso, um ‘esquema’” (Piaget, in Piattelli-Palmarini, 1983:39).

A criança conhece o objeto assimilando-o a seus esquemas, os quais, no decorrer de seu processo de desenvolvimento, são reorganizados e reconstruídos, a partir da diversificação, diferenciação, coordenação, combinação e organização desses esquemas, resultando numa atividade transformadora inerente à própria estrutura, que não conduz para fora de suas fronteiras e não engendra “senão elementos que pertencem sempre à estrutura e que conservam suas leis”. É nesse sentido que deve ser entendido que “uma estrutura se fecha por si mesma” (Piaget, 1974:15).

Nesse processo de construção de estruturas, o sujeito tem papel central. Ele que procura ativamente compreender o mundo que o cerca e resolver os problemas que este mundo lhe coloca, mostrando-se como “um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:26).

É o próprio sujeito que, a partir de uma interioridade reguladora, constrói suas estruturas por procedimentos de abstrações reflexivas, sendo “...o ator e, com frequência mesmo, o autor dessas estruturações que ajusta, na proporção de seu desenrolar, por uma equilibração ativa feita de compensações opostas às perturbações exteriores, portanto, por uma contínua auto-regulação” (Piaget, 1974:50).

“Auto-regulação”, assim como “totalidade” e “transformação” são propriedades da estrutura, cuja definição podemos resumir, com Mota:

Totalidade, porque a relação entre elementos nunca resulta em outro elemento estranho ao conjunto. Transformação, porque os elementos estão sempre se relacionando dinamicamente. E auto-regulação porque uma estrutura nunca pode ser regulada por outra. (1995:89)

Com essas propriedades constituem-se as estruturas psicológicas, que correspondem a sistemas de operações lógico-matemáticos cuja natureza é cognitiva. Conjuntos de esquemas organizados constituirão totalidades novas, sistemas que, estabilizados, resultarão na construção de estruturas cognitivas que constituirão a inteligência, num processo no qual,

...graças ao duplo jogo das abstrações reflexivas, fornecendo os materiais da construção à proporção das necessidades, e de uma equilibração, no sentido de auto-regulação fornecendo a organização reversível interna das estruturas, estas alcançam, **por sua própria construção**, a necessidade que o apriorismo sempre julgou indispensável situar nos pontos de partida ou nas

condições prévias, mas que de fato é atingida apenas **no término**. (Piaget, 1974:52, grifos do autor)

Constata-se, então, que entre a pré-formação absoluta das estruturas lógicas e sua invenção, há lugar para uma construção que, “regulando-se ela própria pelas exigências incessantemente acrescidas de sua equilibração [...] chega simultaneamente a uma necessidade final e a um estatuto intemporal, na medida em que é reversível” (op.cit.:55).

No caso da construção das estruturas cognitivas, para Piaget “é evidente que o ‘vivido’ não representa senão um pálido papel, uma vez que essas estruturas não se encontram na consciência dos sujeitos e sim [...] no seu comportamento operatório” (op.cit.:56). Dessa forma, “se é preciso fazer apelo às atividades do sujeito para dar conta das construções precedentes” (op.cit.:57), o autor considera que estas são concentradas num centro de funcionamento - o sujeito epistemológico - distinto do sujeito individual, mas interno a ele.

Trata-se, pois, “dos mecanismos comuns a todos os sujeitos individuais de mesmo nível, ou ainda, do sujeito ‘qualquer’” (op.cit.:57), que ascenderia, temporal e empiricamente, mediante um processo de descentramento, numa dimensão que envolveria os aspectos lógicos do pensamento, excluindo toda contingência e singularidade. Esse sujeito do conhecimento seria, então, extensão de uma suposta organização biológica prévia ainda não submetida à ordem simbólica.

Pressupõe-se, então, a possibilidade de um sujeito pensante que preexistiria à linguagem, que dela se apropriaria como de um instrumento, sendo esta apropriação realizada necessariamente em função das estruturas cognitivas construídas inicialmente pelo sujeito da ação. A linguagem emergiria como forma expressiva de um processo em andamento de construção das estruturas internas e, ao mesmo tempo, estaria a ele

vinculado. Deste lugar teórico é possível neutralizar os possíveis efeitos da linguagem na estruturação da inteligência e estabelecer a primazia desta última.

Assim, Piaget vê estruturas lingüísticas como produto de “construções e de abstrações reflexivas a partir das coordenações gerais da ação”, as quais, “aplicando-se a tudo, se reencontrariam igualmente nas coordenações entre ações de comunicação e de troca e, por conseguinte, na linguagem” (Piaget, 1974:62). Cronologicamente anterior e independente da linguagem, a inteligência prática é condição compartilhada pela espécie humana; da ação à sua interiorização em representação emergiria a função semiótica e, na extensão, a linguagem. Num processo assim definido é possível postular que “a linguagem procede de uma inteligência parcialmente estruturada” (op.cit.:76).

Havendo uma subordinação da linguagem às estruturas cognitivas obtém-se a primazia dos processos psicológicos sobre a linguagem, permitindo atribuir a essa última o estatuto de objeto de conhecimento. Ao mesmo tempo, isso possibilita reconhecer um sujeito senhor de si e do processo.

Transpondo-se esses pressupostos teóricos piagetianos para o processo de aquisição de linguagem escrita é possível, para Ferreiro, postular à linguagem escrita o estatuto de mais um conhecimento a ser adquirido pela criança e explicar sua aquisição em termos do mesmo processo construtivo, no sentido piagetiano do termo “construção”, que em Ferreiro é interpretado dessa forma: “O real existe fora do sujeito, no entanto é preciso reconstruí-lo, para conquistá-lo. É precisamente isso que temos descoberto que as crianças fazem com a escrita: têm que reconstruí-la para apropriar-se dela” (Ferreiro, 1992:78).

No processo de construção da escrita pela criança, assim como na construção de qualquer objeto de conhecimento, interessam os aspectos lógico-matemáticos da ação da criança sobre o objeto-escrita, uma vez que, como aponta-nos Mota:

Lógicos, porque é a lógica que determina o fazer bem da ação, isto é, suas regras de procedimento, sua sintaxe, sem a qual o objeto não se constitui como estrutura e, portanto, como objeto.

Matemáticos porque, ainda na visão piagetiana, embora o objeto possa se manifestar segundo múltiplas versões, há uma álgebra, ou seja, leis fixas - necessárias - de composição que o estruturam. (1995:90)

Dessa forma, assume-se, a partir de Piaget, que o sujeito não só tenta conhecer as propriedades do objeto, aplicando-lhe os esquemas de que dispõe a fim de significá-lo (experiência física), mas, também, experimenta-o, com seus próprios esquemas, para abstrair suas propriedades (experiência lógico-matemática). Esses dois tipos de experiência seriam interdependentes, constituindo dois percursos diferentes e complementares - com o acúmulo de experiências físicas e graças à experimentação com seus próprios esquemas será possível ao sujeito construir estruturas, formas lógico-matemáticas, com propriedades diferentes (cf. Coll & Gillieron, 1981).

Na perspectiva cognitivista piagetiana, para que um instrumento lógico se constitua é preciso sempre que haja instrumentos lógicos preliminares e isto quer dizer que:

A construção de uma nova noção suporá sempre substratos, subestruturas anteriores e isto por regressos indefinidos [...]. O desenvolvimento se faz por graduações sucessivas, por estágios e por etapas [...] caracterizados por sua ordem de sucessão fixa [...]; quer dizer que para atingir um certo estágio, é necessário [...] ter construído as pré-estruturas, as subestruturas preliminares que permitem progredirmos mais. Atingimos pois uma hierarquia de estruturas que se constróem numa certa ordem de integração... (Piaget, 1985:215)

Nesse funcionamento, o pressuposto básico na aquisição de qualquer conhecimento, inclusive a linguagem escrita, é que a formação das operações está subordinada a um processo geral de equilibração, responsável pelo percurso evolutivo, cuja consequência se verificaria na mudança de níveis de desenvolvimento, que decorreria de múltiplos desequilíbrios e reequilíbrios. A busca contínua de equilíbrio, como necessária ao organismo em adaptação, expressiva de uma lei vital não passível

de ser apreendida do contexto mais geral da evolução, subjaz às interações do organismo com o meio externo.

As construções cognitivas provenientes dessas interações possuiriam o caráter de uma necessidade interna, de ordem lógica, uma vez que “a lógica não é estranha à compreensão da escrita. Isto é perfeitamente coerente com a teoria piagetiana, já que nela os esquemas lógicos aparecem exatamente como os instrumentos de ‘leitura’ e de estruturação da experiência” (Ferreiro, 1986:86). Como decorrente dessa interação sujeito/objeto, teríamos, então, diferentes estados de equilíbrio que corresponderiam a um estágio de desenvolvimento a ser postulado.

Disso Ferreiro se encarregará, promovendo o estabelecimento de uma hierarquia de estágios estruturais que se integram ordenadamente, quando cada nova etapa configurada implicará a superação da antecedente, num avanço progressivo de caráter irrevogável, culminando na complexidade que o pensamento abstrato exige.

Devemos entender que uma nova estrutura se constrói a partir da transformação da já existente - “a natureza última do real é estar em construção permanente, em lugar de consistir em uma acumulação de estruturas prontas” (Piaget, 1974:56). O acesso ao conhecimento é, pois, engendrado e possibilitado pelo já conhecido, não havendo espaço para grandes saltos, uma vez que estes estariam predeterminados pelas estruturas internas do sujeito e seriam estas estruturas que determinariam o estatuto do “observável”. Sobre o estatuto do “observável”, Ferreiro assume que:

As propriedades desse objeto serão ou não observáveis para um sujeito. A própria definição do observável é relativa ao nível de desenvolvimento cognitivo de um sujeito, e não ao de suas capacidades sensoriais. Do mesmo modo que no desenvolvimento da ciência certos fatos não foram “observáveis”, porque não se dispunha de um esquema interpretativo para eles, na história psicogenética há uma progressão nos “observáveis”, concomitante com o desenvolvimento dos esquemas interpretativos do sujeito. (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:29)

Assim, a linguagem escrita se mostraria inicialmente como algo opaco para a criança, implicando uma percepção confusa do texto escrito que se refletiria na sua produção escrita, resultando em construções arbitrárias e aleatórias dado o primitivismo dos esquemas iniciais. O aprimoramento desses esquemas dependeria da criança por ela mesma interagir com o objeto-escrita.

Não existiria, pois, transmissão de conhecimento para a criança, já que sua compreensão estaria vinculada à qualidade das suas estruturas internas. Assim, toda intervenção, escolar ou não, sobre esse percurso espontâneo dificilmente seria articulada. Mesmo quando houvesse compreensão, o estatuto do conhecimento transmitido já não seria o mesmo, uma vez que sofreria reestruturação, ou seja, seria transformado em função das estruturas cognitivas já construídas. Assume-se, então, que:

Na teoria de Piaget, um mesmo estímulo (ou objeto) não é o mesmo a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam. O que equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz a aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula). (Op.cit.:27)

A natureza do processo construtivo resume-se, pois, num “interno” ao sujeito. O papel do outro no modelo de Ferreiro, tal como em Piaget, será marginal, cumprindo o papel de informante dos aspectos da escrita não dedutíveis a partir do próprio objeto, tais como o nome das letras e dos sinais de pontuação, distinção entre letras, números e sinais de pontuação, ortografia ou a orientação convencional da leitura e escrita, ou seja, daquilo que é da ordem da convenção.

Sempre apoiando-se nos pressupostos teóricos piagetianos, Ferreiro vai postular que a “obtenção de conhecimento é resultante da própria atividade do sujeito” (Ferreiro, 1985:29), centro regulador do processo, que mediante atividades de

percepção e generalização propiciadas na sua interação com o objeto-escrita, constrói esquemas de assimilação cada vez mais complexos, decorrentes de processos cognitivos prévios e determinantes do desenvolvimento - da observação direta do concreto chegar-se-ia ao abstrato, ao conhecimento.

Como se vê, a autora não entende esse processo como puramente maturacional, uma vez que seriam, como diz, “**construções próprias da criança**, no sentido de elaborações internas que não dependem do ensino do adulto e nem da presença de amostras de escrita” (Ferreiro, 1985:46-47, grifos da autora). A criança iria “descobrir as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo” (op.cit.:43), no qual iria elaborando e sistematizando “idéias próprias a respeito dos sinais escritos, idéias estas que não podem ser atribuídas à influência do meio ambiente” (op.cit.:45).

Assim, entendemos que a criança reinventaria **espontaneamente** o objeto a ser conhecido por meio de operações lógicas nas quais as contradições devem ser evitadas, resultando num processo que tem o caráter de necessidade interna.

Todo o conhecimento construído passa necessariamente por sua interiorização no indivíduo. Dessa forma, compreendemos que, para Ferreiro, tanto a aquisição de linguagem escrita como a constituição do próprio sujeito de conhecimento, tal como coloca a teoria piagetiana, parecem ser decorrentes de um processo endógeno, apenas marginalmente afetado pelos efeitos do meio externo, apesar de reconhecer uma certa resistência no objeto de conhecimento que se mostra opaco para a criança.

A interação criança/mundo seria explicada em termos de um princípio biológico mais geral que implica a possibilidade de equilíbrio como necessária à sua adaptação ao meio. Como afirma Piaget, “a inteligência é uma adaptação [...] afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo” (Piaget, 1974:15).

Com esse estatuto de sujeito e objeto e do processo que se obtém a partir da relação entre ambos, será possível a Ferreiro reconhecer níveis distintos de desenvolvimento que expressariam, na forma de representação mental, a lógica interna da construção da linguagem escrita, que delinearemos a seguir.

3. A aquisição de linguagem escrita como um processo construtivo: os níveis

Pelo já exposto, justifica-se a preocupação de Ferreiro em voltar-se para o estabelecimento dos níveis universais da evolução da escrita na criança, centrando-se no sujeito em interação com o objeto-escrita como decorrente de sua própria filiação epistemológica.

Sua análise do processo privilegiou a homogeneidade e a semelhança, não cabendo aí a singularidade. O traço da especificidade da criança, seu caráter singular, não será formulado nem interrogado - a criança, para ela, é transparente. Embora reconheça a complexidade do processo de aquisição de linguagem escrita, Ferreiro evita classificações intermediárias e desloca a diversidade para segundo plano, muitas vezes merecedora de simples notas de pé de página.

Na sua descrição do processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, a autora levará em conta o sistema de representação alfabética de linguagem e a hipótese relativa “aos esforços infantis por responder esta pergunta fundamental: o que é que a escrita representa e de que maneira o representa? Ou seja: que classe de objeto é esse objeto” (Ferreiro, 1992:86), o que necessariamente conduziria ao estabelecimento de relação entre oralidade e escrita.

Subjacente a isso, encontramos a noção de representação que em Ferreiro emerge sob dois sentidos: (a) é conceitual e operacional, relacionada aos processos cognitivos em jogo nas conceitualizações da linguagem escrita pela criança; é construtiva e

responsável pela formação de conceitos e, portanto, determinante do modo como se estruturam os estágios de desenvolvimento (a partir de Pereira de Castro, 1985/92:22).

Por outro lado, as operações concretas da criança necessitariam ter como suporte uma outra representação: a (b) figurativa, que se limita às configurações da realidade; são imagens, símbolos que evocam o objeto-escrita, sem transformar as estruturas internas do sujeito; representação é, nesse sentido, reprodução.

Esses seriam, respectivamente, os aspectos conceituais e os aspectos figurativos considerados por Ferreiro. Privilegiando o primeiro, a autora vai considerar as atividades de produção escrita da criança como reveladoras dos níveis de conceitualização sobre o objeto-escrita, a partir das quais, por apresentar uma evolução regular e ordenada, é possível traçar uma gênese. É dela que Ferreiro se ocupa, buscando identificar os critérios formais que possibilitam o reconhecimento da escrita pela criança e descrevendo seu processo de aquisição como decorrente de estágios sucessivos de desenvolvimento, no qual “algumas das construções são prévias a outras porque são constitutivas das construções subseqüentes” (Ferreiro, 1992:86).

Esses estágios refletiriam o percurso da criança na busca da lógica que regula as relações entre oralidade e escrita. São essas relações que a criança deveria descobrir e representar como condição para adquirir a linguagem escrita.

Três grandes períodos foram detectados por Ferreiro no processo de desenvolvimento da escrita infantil: (1) período pré-silábico, no qual inexistiria a correspondência som/grafia para a criança; (2) período silábico, quando a criança principiaria a correspondência som/letra, sustentando-se numa hipótese híbrida constituída de duas hipóteses, a silábica e a alfabética, com algumas letras representando sílabas, outras fonemas; e (3) período alfabético, quando a escrita da criança se organizaria em termos de correspondência termo a termo, entre grafema/fonema.

Do ponto de vista construtivo, distinguir-se-iam os momentos: (a) distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico; (b) a construção de formas de

diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); e (c) a fonetização da escrita (que se inicia no período silábico e culmina no período alfabético) (cf. Ferreiro, 1985:19).

No momento (a) ocorreria a ruptura básica e necessária que sustentaria as construções subseqüentes: a distinção entre desenho e escrita, quando seria construída a diferenciação entre as marcas figurativas e não-figurativas dos objetos, possibilitando a constituição da escrita com valor simbólico.

O esforço da criança em construir critérios de diferenciação gráfica intrafigural, que forneceriam as propriedades para a legibilidade do texto escrito, caracterizaria o período (b). Esses critérios seriam expressos, segundo Ferreiro, a partir do estabelecimento de quantidade mínima de letras, sobre o eixo quantitativo, e variedade de caracteres, sobre o eixo qualitativo.

A seguir, mantendo as condições de legibilidade intrafigurais, a criança buscaria coordenar estas com os critérios de diferenciação interfigurais, de maneira que possibilitasse garantir diferenças de interpretação entre as escritas produzidas.

Nos momentos (a) e (b), que constituem o que a autora chama de pré-silábico, a escrita da criança não estaria regulada pelas propriedades sonoras da palavra. A entrada da oralidade marcará o ingresso no terceiro grande momento de evolução, em (c), quando a criança descobriria que as partes da escrita - suas letras - podem corresponder às partes da palavra escrita - suas sílabas.

Em (c), as letras de sua escrita podem vir a ter valores sonoros silábicos. Os conflitos-decorrentes da relação dessa hipótese com a escrita produzida pelo meio, particularmente a escrita de seu próprio nome, vão desestabilizando-a progressivamente, com a hipótese silábico-alfabética marcando a transição para um outro momento do processo.

Quando a criança descobre a insuficiência da sílaba como unidade de escrita, passando a (re)analisá-la em elementos menores, inicia-se, então, a correspondência termo a termo, caracterizando o ingresso da criança no estágio final da construção da

base alfabética da escrita. Nesse momento do processo, a construção conceitual da base alfabética já se fez e todos os problemas cognitivos inerentes à compreensão do sistema de escrita, conforme a autora, já se mostrariam superados.

O que nos interessa, tendo em vista os dados que trabalharemos mais adiante, é o chamado nível pré-silábico cujas manifestações gráficas Ferreiro divide em quatro categorias que delinearemos a seguir.

4. A escrita do nível pré-silábico

Em Ferreiro (et alii) (1982), a autora classifica as formas gráficas detectadas nas produções infantis, por ela analisadas, em quatro categorias que se caracterizam pela evolução das formas gráficas em direção a uma aproximação cada vez maior dos caracteres próprios da escrita - as letras.

Na categoria A, Ferreiro estabelece três subcategorias nas quais situa, sucessivamente, os grafismos primitivos, as escritas unigráficas e as escritas sem controle de quantidade. A primeira é definida como sendo aquela escrita na qual predominam rabiscos e pseudoletas, com a utilização de elementos gráficos com intenção de assemelhar-se a grafias convencionais, podendo ocorrer variações de tamanho e quantidade de grafismos como recurso diferenciador entre as escritas.

A segunda comporta aquela escrita que se serve de uma só grafia para cada nome a ser grafado, podendo ou não variar o caractere empregado; enquanto que a terceira corresponde àquela escrita cuja seriação dos elementos gráficos utilizados pode ocupar o limite da folha.

Na categoria B, Ferreiro focaliza as escritas fixas que se utilizam geralmente de elementos gráficos convencionais e se servem de uma mesma série de caracteres, em uma ordem fixa, para representar palavras diferentes, onde se nota a ocorrência do controle da quantidade de grafias empregadas.

As grafias convencionais também são predominantes na categoria C. Esta comporta escritas diferenciadas que se subdividem em: (a) de repertório fixo com quantidade variável, com os elementos gráficos apresentando-se em uma determinada ordem, mas em quantidade diferenciada; (b) de quantidade constante com repertório fixo parcial, tratando-se de escritas com quantidade fixa de elementos, com algumas grafias servindo para diferenciar uma escrita da outra.

A subcategoria (c) apresenta escritas de quantidade variável com repertório fixo parcial, com algumas grafias em ordem e posição fixas e outras variando na forma e na ordem; (d) de quantidade constante com repertório variável, na qual se mantém a quantidade de grafias, mas ocorrem variações na ordenação ou nas letras utilizadas; e, finalmente, (e) de quantidade variável com repertório variável de grafias, constituindo-se numa escrita que expressa o máximo da diferenciação controlada para diferenciar uma escrita da outra.

Já a categoria D contém escritas diferenciadas, de quantidade e repertório variáveis, com a novidade da presença de letras que têm correspondência sonora com a palavra grafada, embora essa sonorização se detenha na primeira sílaba. Essa escrita já anunciaria o nível silábico, com a oralidade já pontuando a escrita infantil.

A classificação dessas escritas propõe-se a realizar uma categorização ampla, na qual se evita estabelecer blocos intermediários. Todas as transformações verificadas nas formas gráficas estariam na dependência da contemplação e exploração do sistema de escrita pela criança, sendo que essa atividade possibilitaria sua apropriação e, conseqüentemente, a construção da escrita como representação da linguagem oral.

Ressaltamos que a possibilidade de uma escrita com elementos gráficos do desenho não é aqui considerada pela autora, uma vez que desenho e escrita constituem-se como sistemas distintos e sua diferenciação pela criança é considerada fundamental para que se inicie o processo de aquisição de linguagem escrita, como veremos mais adiante. Isso, de certa forma, contraria o argumento histórico freqüentemente utilizado

pela autora, em que a escrita pictográfica apresenta-se como a primeira tentativa do homem de comunicar-se graficamente (cf. Gelb, 1976).

Por considerar que as dificuldades que as crianças enfrentam no decorrer do processo de apropriação do objeto-escrita sejam conceituais, semelhantes às da construção do sistema de escrita, a autora sente-se autorizada, na sua descrição do percurso genético de desenvolvimento da escrita na criança, a recorrer a analogias com a história da escrita e a reconhecer seu valor heurístico para a compreensão do percurso individual da criança. O historiador amplamente citado por Ferreiro é Gelb e sua **Historia de la escritura** (1976) que lhe serve como fonte de informações históricas para a construção de suas analogias.

5. A história da escrita e o percurso genético de aquisição de linguagem escrita

Entendendo-se evolutivamente a longa trajetória da construção da escrita alfabética, partindo da visão histórica de Gelb, é possível reconhecer o uso de imagens com fins comunicativos dos povos primitivos como precursores da escrita alfabética - “Igual que el idiomas se derivó de la imitación del sonido, la escritura se desarrolló de la imitación de las formas de los objetos o seres reales” e, assim, “en la raíz de toda escritura se encuentra la pintura” (Gelb, 1976:50-51).

Para Gelb, todas as formas de escritas foram inicialmente sistemas pictográficos cuja esquematização e estilização dos signos gráficos resultaram numa progressiva generalização e abstração das formas gráficas, constituindo um sistema no qual a forma final da representação em quase nada sugeriria as imagens que lhes deram origem. Em suas palavras:

Todas las escrituras antiguas conocidas suficientemente, como el sumerio, el egipcio, el chino, etc., desarrollaron a través del tiempo una forma cursiva y lineal generalmente tan distante de

las pinturas originarias que sin tener conocimiento de los estadios intermedios resultaría com frecuencia imposible deducir que la forma lineal es um descendiente directo de la pictórica. (Gelb, 1976:53)

Então, a imagem seria uma maneira natural de comunicar visualmente as mensagens e, com isso, aponta-se para a possibilidade de um estágio “semasiográfico”, reconhecido por ele como “pré-história” por não conter ainda o recurso da fonetização dos caracteres. Nesses sistemas primitivos, o autor localiza todos os momentos precursores da escrita, nos quais os registros gráficos utilizados com intenção comunicativa prestavam-se à expressão visual de idéias, sentidos e noções e não possuíam correspondência exata com a linguagem falada. Como afiança-nos Gelb:

Al comienzo, las pinturas sirvieron para la expresión visual de las ideas en forma muy distinta del idioma, que expresaba sus ideas de modo auditivo. La relación entre escritura y lengua en los primeros estadios de la escritura fue muy vaga, ya que el mensaje escrita no correspondía a formas exactas de la lengua. Un mensaje determinado poseía solamente un sentido y podía ser interpretado por el lector tan sólo de una forma, pero podía ser ‘leído’, es decir, vertido en palabras, en formas diferentes e incluso em muy distintos idiomas. (Gelb, 1976:31)

Posteriormente, a aplicação sistemática da fonetização teria permitido ao homem expressar suas idéias “en una forma que podía corresponder as exactas categorías de habla”, quando, gradativamente, segundo o autor, a escrita teria perdido “su carácter como forma independiente de expresar ideas y se convirtió en un instrumento de lenguaje” (op. cit.:31), até compor um sistema de base alfabética.

Para ele, o recurso utilizado pelos diferentes povos na elaboração de seus registros é variável e aponta para preferências culturais distintas e para diferentes objetivos do sujeito ao servir-se do desenho para produzir suas mensagens, seja sua intenção comunicar ou, simplesmente, realizar registros mnemônicos.

Parece-nos possível que, reconhecendo-se uma certa semelhança do estatuto de sujeito e objeto e concebendo-se a interação entre ambos em termos de um processo de construção de conhecimento, poderíamos encontrar na filogênese a mesma “lógica” identificada por Ferreira na ontogênese. Dessa forma, justificar-se-ia uma escrita inicial infantil que não se relaciona com a pauta sonora, mas, aos poucos, essa relação seria necessariamente construída.

Da mesma forma, poderíamos identificar a origem gráfica comum entre desenho e escrita que, paulatinamente, se “especializariam” constituindo sistemas distintos. Processos semelhantes estariam em jogo em ambos os percursos de construção do objeto-escrita, seja ele histórico ou individual.

Se o ponto de partida da psicogênese são “estruturas orgânicas”, isto é, a entidade biológica “organismo”, podemos encontrar nessa organização biológica um núcleo comum, constitutivo da unidade da espécie e fundante da universalidade das estruturas lógico-intelectuais, que definiriam o sujeito epistêmico, sendo este, ao mesmo tempo, intemporal e universal.

Com essa concepção de sujeito é possível reconhecer que um mesmo núcleo funcional estaria em jogo não só na criança, mas em todos os indivíduos da espécie e, a partir daí, tomá-los como idênticos. A escrita como objeto de conhecimento construído pela atividade desse sujeito pode ser concebida como resultado de processos semelhantes e, assim, estariam autorizadas as analogias entre filogênese e ontogênese.

Por outro lado, se levamos em conta o recurso à própria etimologia da palavra “grafar”, esta revelaria uma rede de relações significantes subjacentes, que faria supor não só uma estreita relação entre desenho e escrita como também poderia sugerir uma relação de ordem evolutiva entre ambos.

Segundo Balbo (1996a), etimologicamente, o vocábulo “grafar”, em grego, significa arranhar, traçar, escrever, inscrever; com afixos tem o sentido de corrigir, transcrever, traduzir, assinar; e como substantivo diz-se, também, pintura, escrita. Assim, historicamente, nos interstícios da língua, desenho e escrita associam-se e

designam-se pelo mesmo lexema, o que nos poderia sugerir a hibridez de seu estatuto. Como aponta-nos o autor a partir de J.Février e C. Hagège:

A história das línguas escritas confirma e generaliza este breve apanhado etimológico: a escritura, **no começo**, não é composta senão de desenhos (rapidamente estilizados) de objetos como que por eles representados. As línguas que têm acesso à escritura e conhecem um alfabeto só chegam aí após uma **longa evolução** atravessando **muitas fases**, sendo a primeira a pictográfica (desenho da coisa) e a segunda a ideogramática (desenho da idéia). (Op.cit.: 32, grifos nossos)

Como se vê, não é fácil escapar dessa visão de história da escrita. Ainda que os objetivos deste autor sejam diversos daqueles de Ferreira, seu argumento nos possibilita reconhecer o caráter híbrido do desenho e da escrita (e isto nos interessa muito), mas retém, de certa forma, a noção de evolução por fases na história.

A perspectiva teleológica adotada por Gelb e Ferreira permite a analogia com base em uma visão histórico-evolucionista. Contudo, saliente-se que uma concepção evolucionista de qualquer processo só é passível de ser concebida num “só-depois”, quando postula-se um “começo” e um “fim” para o mesmo. Essa concepção situaria o sujeito e a escrita fora do alcance da contingência da história.

A concepção de história à qual nos referimos certamente não é aquela implicada na história genética piagetiana, que coloca o sujeito individual como promotor da própria história; uma história que avança inexoravelmente rumo a um fim predefinido.

Para um autor como Henry (1984/94 e 1990), a história não estaria relacionada com um sujeito individual, mas com uma noção teórica, não-subjetiva de história, em que “nenhum dos conteúdos analisados pelas ciências humanas pode permanecer em si mesmo estável nem escapar ao movimento da História” (Foucault, in Henry, 1984/94:42).

Nesse sentido, não se atribui aprioristicamente uma direção a qualquer processo, esteja ele relacionado à “construção social” da escrita ou à sua aquisição, uma vez que

a contingência estaria aí implicada. Parece-nos que a referência histórica sugere analogias interessantes, mas nem por isso autoriza a transposição para as aquisições infantis.

No entanto, se “podia ser ‘leído’...vertido em palavras”, como afirma Gelb (1976:31), citado anteriormente, a oralidade não está “já-lá” implicada mesmo que não fonetizando as partes grafadas?

Em função desse ponto de vista, interessa-nos esclarecer o estatuto da oralidade nos diferentes momentos do processo de aquisição da linguagem escrita e tal questão será retomada mais adiante. Agora, porém, retornamos ao objetivo deste capítulo: expor a proposta de Ferreiro centralizando o período pré-silábico.

6. O lugar do pré-silábico na aquisição de linguagem escrita

Ferreiro descreve o percurso de caráter lógico empreendido pela criança na tentativa de compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita e, para a autora, isso implica o estabelecimento de relações entre a pauta sonora e a pauta gráfica. O período silábico terá, portanto, papel crucial no seu modelo já que reflete o ponto de virada do processo de aquisição de linguagem escrita, quando começaria a fonetização das marcas gráficas.

Em consequência, o período pré-silábico, antecessor desse momento decisivo, compõe um grande bloco que compreende toda uma antecedência gráfica alheia às considerações das propriedades sonoras da linguagem.

É nesse contexto teórico que a escrita do pré-silábico encontra seu lugar no processo: como uma anterioridade gráfica não considerada como “verdadeira escrita”, por não ser regulada pela propriedade sonora da linguagem. Assim, embora Ferreiro reconheça um lugar para essa escrita no processo, retirando-a da marginalidade, esta se mantém, mas em outro lugar: dentro do processo, marcada como aquela escrita

anterior à fonetização. Podemos dizer que sua inclusão no processo resulta em sua exclusão como uma escrita diferenciada por não implicar, ainda, relação com a oralidade.

Reconhecer esse lugar para a escrita do pré-silábico é coerente com a proposta teórica de Ferreiro. Ao privilegiar o aspecto construtivo, tornou-se necessário o estabelecimento de um estatuto teórico para as marcas gráficas que a criança realiza antes do ensino sistemático das letras. Assim o faz, reconhecendo nelas um “saber-fazer” adquirido espontaneamente e que já implicaria um certo conhecimento sobre o objeto-escrita a ser considerado.

Por conseguinte, ao considerar que “o enfoque sobre os aspectos figurativos obscurecia características mais importantes do desenvolvimento” (Ferreiro, 1986:23-24), a autora coloca-os em segundo plano. Isto lhe permite escapar de uma análise mais detalhada sobre a qualidade das formas gráficas em si e de explicitar as razões de suas mudanças já no período pré-silábico.

Por outro lado, se questões sobre a qualidade da materialidade gráfica não são prioridade da autora, é possível considerar como letras os “grafemas não-icônicos que funcionam para a criança como letras”, podendo se tratar de “‘verdadeiras’ letras, como de algarismos, de ‘quase-letras’ ou de ‘pseudoletas’, ou, simplesmente, de uma série de bolas ou de barras verticais” (Ferreiro, 1990:26).

Assim, a “grafia-desenho” e a “grafia-forma-qualquer” passam a “simbolizar em virtude do ato de relacionar feito pelo sujeito” (Ferreiro, 1982/87:104). Por isso, Ferreiro considera que um dos primeiros problemas que a criança enfrentaria para constituir sua escrita seria o estabelecimento da fronteira que a separa do desenho e disso trataremos a seguir.

7. As relações entre o icônico e o não-icônico: a questão do desenho e da escrita

Antes de passarmos às questões deste tópico, achamos importante delinear de que forma se deu a coleta dos dados que permitiram a Ferreiro traçar a gênese da escrita por ela pretendida. A autora e colaboradores, numa atitude inédita nas pesquisas da área, criaram situações experimentais inspiradas no método clínico piagetiano, nas quais, servindo-se do método de indagação, confrontam as crianças com tarefas de leitura e escrita.

Ferreiro estuda grandes grupos de crianças, buscando compreender basicamente as tentativas infantis em relacionar a escrita à oralidade e os diferentes caminhos percorridos pela criança na busca da compreensão dessa relação. Sua investigação reúne minuciosas e numerosas observações que lhe permite atribuir seus resultados à criança vista como sujeito epistêmico.

Nas situações de leitura, a intenção da pesquisadora era identificar a emergência dos critérios formais próprios da escrita que possibilitariam seu reconhecimento como tal. Para isso, as crianças eram confrontadas com textos prontos e descontextualizados, apresentados nas lâminas compostas por letras, palavras ou desenhos, facilitando a focalização delas nos elementos grafados.

Parece-nos que as diferenças das formas gráficas a serem identificadas pela criança já estavam previamente dadas a partir dos textos prontos apresentados e das perguntas realizadas na situação de pesquisa, que direcionariam as respostas da criança em função daquilo que dela se pretendia verificar.

Esses textos eram apresentados em cartões com diferentes tipos de grafias a fim de que classificassem o que era ou não passível de leitura. Num outro momento da situação de pesquisa, com base em lâminas compostas de imagem e texto espacialmente separados na sua apresentação gráfica, eram feitas perguntas para as crianças em torno de “onde tem algo para ler?”, “o que diz?”, “o que se poderá ler aqui?”, “o que dizem as letras?”, a respeito do texto escrito; e “o que é isto?”, a

respeito do desenho. Parece-nos que, em virtude da pergunta feita pelo pesquisador, esta apresentaria como efeito a possibilidade de sua leitura se voltar para o texto escrito ou para o desenho.

Nas situações de escrita, as crianças eram convidadas a colocar “algo com letras” em cartões ou era ditado para elas um conjunto de palavras de significado conhecido, com quantidade variável de sílabas e, na sequência, uma frase. Após a escrita, era pedida sua leitura pela criança e solicitado a ela que apontasse as partes que iam sendo lidas. Essa leitura, a nosso ver, resumia-se na justificativa pela criança de sua própria escrita, pois consistia em apenas permitir a verificação de como as crianças faziam corresponder as partes grafadas às partes de sua fala.

É interessante observar que a pesquisadora pretendia, com suas perguntas, a centralização da criança nas propriedades gráficas do texto e, como forma de facilitar isso, grafa esses textos com formas gráficas diferenciadas de letras - cursiva, imprensa maiúscula e minúscula - visando possibilitar o reconhecimento pela criança de formas escritas já conhecidas.

Com essa atitude, parece que a autora reconhece uma certa opacidade do gráfico para a criança não-alfabetizada. A consideração do aspecto gráfico do texto por Ferreiro possibilitaria o retorno de um universo familiar à criança, permitindo-lhe nele situar-se e significar o texto apresentado.

Por outro lado, essa atitude indicaria, também, a suposição de uma capacidade da criança em discernir formas gráficas, reconhecer seus segmentos, visualizar suas unidades, com base em um efeito distanciador que lhe permitiria operar sobre elas a fim de apreendê-las.

As respostas das crianças permitiram uma classificação que autoriza o reconhecimento de uma sistematicidade do raciocínio das crianças que, segundo a autora, embora muito diferente do adulto, “é um raciocínio congruente e rigoroso”, mas que, de início, “não considera a escrita como representação da pauta sonora das palavras” (Ferreiro, 1986:97).

Mas, se não é a relação entre oralidade e escrita que estaria em questão nessa “escrita inicial”, o que estaria em jogo, então, que nos explique as mudanças na qualidade das formas gráficas infantis? Se transformações estão ocorrendo, segundo Ferreiro, um processo construtivo estaria em andamento; então, quais seriam os aspectos do “objeto-escrita” que estariam em jogo neste momento? Seriam os aspectos próprios a qualquer sistema de escrita: o visual e o espacial? Neste caso, não deveríamos pensar a escrita com uma certa autonomia em relação à oralidade?

Por outro lado, se a oralidade sempre se faz presente significando a escrita, seja pela fala do adulto ou pela fala da criança, não poderíamos pensá-la como já afetando o processo em si? Essas questões deveriam ser respondidas já que a escrita do pré-silábico abarca todo um processo de mudanças gráficas que deveria ser explicitado com mais vagar, o que talvez permitisse seu deslocamento das margens do processo.

Isso nos conduz a outra questão: será que podemos conceber a existência de uma escrita desvinculada da oralidade? Ferreiro pressupõe, em seu modelo teórico, que a relação entre oralidade e escrita não é algo dado, mas a ser construído pela criança; então, como materialidades tão distintas - sonora e gráfica - podem chegar a constituir um signo? Que processos estariam em jogo?

Por outro lado, se aceitamos que, para sua interpretação, é necessário que algo “ressoe”, que essa escrita ganhe voz, uma escrita sem relação com o oral poderia ser reconhecida no campo do lingüístico? Como?

Sugerimos colocar a questão em outros termos, tomando-a em função da verificação do estatuto desse oral nos diferentes momentos do processo, uma vez que, de alguma forma, a oralidade está sempre implicada, ressignificando as formas gráficas, seja pela voz da criança ou do adulto, ou, então fonetizando-as.

Para Ferreiro, a questão da figurabilidade da escrita no processo de aquisição é irrelevante já que o aspecto figurativo da escrita foi considerado por ela como não construtivo e, portanto, não transformador das estruturas internas do sujeito. Para ela, como já visto, o que estaria em questão durante o processo de aquisição de linguagem

escrita são as propriedades do sistema alfabético. Estas permitiriam à criança elaborar os instrumentos lógicos necessários à construção da relação entre oralidade e escrita, sendo esta construção indispensável para a constituição da escrita como objeto simbólico, ou seja, “como substituto (significante) que representa algo” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:64).

Quanto ao estatuto de uma escrita sem relação com a oralidade, como vimos, se o objetivo da autora é identificar a lógica subjacente às tentativas infantis de relacionar oralidade e escrita, este não poderia ser outro: o de um “antes” que inevitavelmente “virá a ser”, refletindo um momento do processo no qual a relação com o oral não está ainda estabelecida, mas em vias de sê-lo. Parece-nos que não haveria outro espaço no seu modelo teórico para essa escrita.

Com base nessas situações experimentais, a autora chegou a uma formulação na qual escrita e desenho estão inicialmente indiferenciados. Gradativamente, o texto escrito será interpretado pela criança como etiqueta do desenho e nele figura o nome do objeto desenhado, estando aí implícita a diferenciação entre desenho e texto escrito.

Um aspecto observado pela pesquisadora na situação de leitura de textos escritos acompanhados de imagens, como a que se apresenta em um livro infantil, foi a mobilidade da criança em passar, sem cerimônia, da escrita para o desenho e vice-versa, com possibilidade de ela mostrar o desenho em resposta à pergunta da pesquisadora sobre “onde” ou “o que é para ler”, só apontando o texto escrito “devido à intervenção do experimentador” nesse sentido (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:71).

Isso levou Ferreiro a argumentar que a criança não veria “necessidade de diferenciar os dois sistemas de simbolização” porque, para ela, “texto e imagem formam um todo complementar. Ambos são uma unidade com vínculos muito estreitos que juntos expressam um sentido”. Com isso, afirma, “se poderia supor que texto e imagem se confundem” e se questiona sobre a possibilidade de a criança tratar o texto escrito “como se fosse um desenho” (op.cit.:71-72).

Típico desse momento, a interpretação dada pela criança pode ser atribuída tanto ao desenho como ao texto, quando, segundo a autora, “parece não intervir a forma lingüística”, ainda que “a interpretação seja veiculada pela linguagem verbal. **Veiculação exigida pela situação experimental**, mas não necessária para o ato de compreensão por parte do sujeito” (op.cit.:72, grifos nossos).

Parece-nos que as palavras de Ferreiro confirmam nossa afirmação anterior de que as situações de leitura prestam-se apenas à justificativa da própria escrita pela criança, possibilitando à pesquisadora verificar o momento em que a criança começa a estabelecer a relação entre partes da palavra oral com partes da palavra escrita, já que, pelo que nos sugere, a fala da criança ou do adulto não provoca efeitos sobre a escrita infantil.

Só haveria escrita propriamente dita quando fosse detectado o processo de fonetização atravessando a escrita da criança e esse caminho é dado como natural e necessário, assim como o é a distinção entre desenho e escrita. Essa naturalidade é verificável nos adultos, para quem passar do desenho para a escrita, “sem discriminar a sua tão diferente natureza”, causaria surpresa, por estes estarem “treinados em expressar os símbolos escritos através de seus equivalentes falados” (op.cit.:72) - a opacidade da escrita não é mais perceptível pelo adulto já significado em sua ordem.

Para a criança, no entanto, “a escrita pareceria não ser, inicialmente, a transcrição da linguagem” (op.cit.:72) e, embora soubesse a diferença entre imagem e letra, poderia se servir da primeira como elemento de apoio do sentido desta última. Assim, a imagem seria invocada pela criança como parte do material de leitura, não sendo possível sua exclusão ao ler.

Dessa forma, ler a imagem ou o texto escrito indicaria que, do ponto de vista da criança, um e outro formariam uma unidade com funções diferentes, mas intimamente relacionadas e que não seria necessário, em princípio, dissociá-los. O que provocaria então essa dissociação? No modelo de Ferreiro, o processo (interno) de equilíbrio

sucessiva permitiria as construções e estabilizações necessárias ao desenvolvimento infantil e, naturalmente, possibilitaria à criança realizar essa distinção.

Nesse nível de desenvolvimento, o texto escrito ainda não forneceria significação direta já que a escrita não alcançou ainda “o grau de estabilidade e convencionalidade necessárias para poder conservar uma atribuição”. Assim, a criança suporia que um mesmo texto pode ser lido de forma diferente segundo a imagem que o acompanha, uma vez que “torna-se subjacente a este problema a compreensão da escrita como um sistema arbitrário de sinais”, o que evidenciaria “a complexidade da construção da escrita” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:74).

Se o sentido do texto escrito, em princípio, é totalmente predizível a partir da imagem e se esta representa os mesmos elementos do texto (ou vice-versa), ambos constituem, ainda, segundo Ferreiro, uma unidade indissociável. Quando a escrita alcançar uma estabilidade maior, o texto escrito será interpretado pela criança como uma unidade, independente de suas características gráficas, e representaria o nome do objeto desenhado ou uma oração associada à imagem.

A partir daí, à medida que a criança vai se centrando nas propriedades gráficas do texto, Ferreiro vai reconhecendo as diferentes respostas infantis como resultantes, necessariamente, das diferenças apreendidas pela criança na sua análise das propriedades do texto - continuidade, descontinuidade, comprimento, diferença entre os elementos gráficos que o compõem.

Essas diferenças passarão a determinar suas antecipações, funcionando como índices que orientariam e justificariam suas respostas. Ressaltamos que, a nosso ver, são características próprias dos sistemas de escrita que estão sendo focalizados - sua visibilidade e sua espacialidade.

Nesse momento, as crianças poderiam buscar letras “índices” e isso significaria mais um progresso, já que implicaria considerar o texto em função de propriedades ainda mais específicas, uma vez que “as letras são características particulares de um

texto que o diferenciam de outro [...] O caminho em direção à estabilização e conservação do significado já começou.” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:70)

Dessa forma, a antecipação do texto pela imagem correlacionada cede lugar a um processo de verificação de unidades passíveis de serem apreendidas a partir do texto escrito. Ocorreria uma conciliação das hipóteses infantis sobre o que o texto representa e suas propriedades gráficas. Sua previsibilidade não mais se faria somente em função da imagem, mas, também, com base em índices que confirmem o que a ela se antecipa.

Se, inicialmente, a predição do texto pela imagem é total, nos momentos finais do processo passa a ser índice do que o desenho antecipa. No momento da diferenciação entre “o que está escrito” e “o que se pode ler”, o que se antecipa é o tema e não o próprio texto escrito.

Considerando as propriedades do texto em termos de fragmentação, comprimento e letras com “valor índice”, a criança chega a ler todos os fragmentos sem, no entanto, conferir uma leitura correta. Em suma, é um exercício de adivinhação, uma vez que a criança ainda não reconhece as propriedades sonoras da escrita.

Esses diferentes momentos da relação da criança com a escrita refletiriam o percurso realizado por ela na construção do objeto-escrita, no qual, como já observado, a distinção entre desenho e escrita é considerada como fator determinante e necessário à continuidade do processo. Vejamos, então, a explicação de Ferreiro.

8. Desenho e escrita - uma separação-necessária

Segundo a proposta de Ferreiro, nos primeiros traços infantis, desenho e escrita não possuiriam diferenças gráficas substanciais. Ambos consistiriam em marcas visíveis sobre o papel que, paulatinamente, iriam se diferenciando em função daquilo que se pretende representar, com alguns traços gráficos adquirindo formas figurativas de objetos do mundo e outros evoluindo em direção à imitação dos caracteres escritos.

Em determinado momento, ocorreria uma ruptura definitiva que possibilitaria a constituição de rotas paralelas de evolução e, conseqüentemente, a especificidade de cada um. Se essa relação gráfica é comum, a constituição da especificidade de cada um dependeria do sujeito em função daquilo que se pretende grafar, figurando ou não objetos do mundo.

Já que a escrita alfabética não possui nenhum traço figurativo em comum com os objetos do mundo, como aponta Ferreiro, caberia à criança perceber essa diferença e realizar formas gráficas que se orientariam para a “imitação dos caracteres que mais ressaltam da escrita” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:63).

Para a autora, a constituição da escrita depende da separação entre desenho e escrita e, em função disso, conclui que “o problema das relações entre desenho e escrita não significa reduzir esta ao desenho”, uma vez que,

...no desenvolvimento psicogenético, a escrita mantém relações muito estreitas com o desenho e com a linguagem, mas não é nem a transcrição da linguagem, nem um derivado do desenho. A escrita constitui um tipo específico de objeto substituto de cuja gênese pretendemos dar conta.” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:64)

Como argumento teórico para confirmar os processos psicológicos distintos que atribui a cada um deles, Ferreiro recorre a Piaget, para quem “o desenho, sendo imitação gráfica, reprodução material de um modelo, implica a função semiótica, entendida como a possibilidade de diferenciar significantes de significados”, que surgiria por volta do segundo ano de vida, dando continuidade, em outro nível, às ações do sensório-motor. “A linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferida, a imagem mental e a expressão gráfica envolvem a função semiótica. Na posse dela, a criança é capaz de usar significantes diferenciados...” (op.cit.:64).

Desenho e escrita, “substitutos materiais de algo evocado”, são, pois, “manifestações posteriores da função semiótica mais geral”. No entanto, são diferentes:

o primeiro manteria uma relação de semelhança com a coisa representada; a segunda constituiria, “como a linguagem, um sistema com regras próprias” (op.cit.:64). São diferentes, então, em natureza e conteúdo e seriam essas diferenças que caberia à criança compreender, permitindo o estabelecimento do valor simbólico da escrita.

Durante o percurso genético que resultaria na escrita como objeto simbólico, haveria uma progressão na forma das grafias produzidas pela criança, que passariam de uma semelhança figurativa com a forma gráfica reconhecida como desenho para o distanciamento dessa característica, com conseqüente “especialização” das marcas gráficas.

Essa progressão, garantida por um processo cognitivo, permitiria o estabelecimento do que Ferreiro chama de “primeiro critério organizador de um material composto por várias marcas gráficas” (Ferreiro, 1985:45), resultando na dicotomia entre figurativo e não-figurativo.

A partir daí, começaria um trabalho cognitivo em relação ao conjunto de marcas não-figurativas, fazendo emergir o critério de quantidade mínima de caracteres e, posteriormente, o critério de variedade interna de caracteres, os quais trataremos mais adiante. Note-se, porém, que a emergência desses critérios seria resultado de construções próprias da criança, que independe do ensino sistemático.

Não devemos, então, segundo a autora, pensar desenho e escrita como já distintos desde o início da relação da criança com o universo gráfico. Essa diferença é construída pela criança. Construção necessária e suficiente para que se dê a aproximação da lógica do sistema convencional da escrita, que possibilitará a constituição da escrita infantil como objeto simbólico, ou seja, como já vimos, “como substituto (significante) que representa algo.” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:64)

No período de delimitação das fronteiras entre desenho e escrita, Ferreiro distingue procedimentos em que a criança principiaria colocando “letras” no interior do desenho; a seguir, bem próximo ao desenho e, posteriormente, mais distante. Isso apontaria para a ausência de sentido dessas “letras” para a criança que, por isso,

necessitaria da proximidade espacial como forma de garantir sua leitura. O desenho proveria de sentido o texto escrito e garantiria sua significação.

A semelhança figurativa entre os elementos gráficos que compõem o desenho - pauzinhos, bolinhas etc. - e a escrita infantil pode levar à sua interpretação como parte do desenho. Nesse momento, esses elementos gráficos seriam tratados como objetos, podendo ser reconhecidos pela criança como letra, número ou pelo nome da letra, nem sempre designada corretamente, mas que já indicaria uma compreensão do seu estatuto como sendo diferente do desenho.

Quanto à “confusão gráfica” (cf. Ferreiro & Teberosky, 1979/86:42) realizada pela criança com relação ao nome das marcas gráficas - se letras ou números -, esta refletiria um problema cognitivo que parece evidente para a autora: a criança estaria enfrentando problemas de classificação do material gráfico. Os elementos gráficos considerados icônicos - os pauzinhos e as bolinhas mencionados - são os mesmos elementos que constituem nossos símbolos não-icônicos, como aponta Ferreiro, mas alguns são identificados como letras, outros como números.

Note-se que o desenho não é incluído aqui pela autora, embora, a nosso ver, os pauzinhos e as bolinhas sejam realizações gráficas constantes no desenho infantil. Essa atitude de Ferreiro justifica-se porque, para ela, quando a criança mobiliza seu aparato cognitivo para classificar letras e números, a separação e classificação destas, em um bloco, em relação ao desenho já se efetivou. Isto possibilitaria sua centração em outro aspecto da construção de seu conhecimento sobre a escrita - a distinção entre letras e números, considerada como fundamental ao andamento do processo.

Assim, uma mesma combinação gráfica - uma linha circular com uma linha vertical contígua -, dependendo de sua localização espacial, pode ser identificada como letras “p”, “b”, “d”, “q” ou “Q” ou números “9” ou “6”. Sua nomeação adequada não poderia, entretanto, ser tomada como garantia para futuros reconhecimentos do mesmo elemento gráfico pela criança.

“Para um adulto é óbvio que uma letra é sempre uma letra em qualquer contexto em que se apresente”, mas, para a criança, “a mesma forma gráfica pode ser uma coisa ou outra em função do contexto” em que se apresente. Essa “confusão gráfica”, então, não traduziria um “problema perceptivo”, mas um “problema conceitual” (cf. Ferreiro & Teberosky, 1979/86:42-43) que a autora considera produtivo para o processo, uma vez que, se “não há nenhuma base conceitual clara para estabelecer tal distinção” (Ferreiro, 1986:10), isso resultaria na ocorrência de problemas cognitivos a serem superados pela criança.

Mas, se não há “base conceitual clara” que possibilite à criança realizar essa classificação, também não há nada na escrita que aponte para uma relação entre a pauta sonora e a pauta gráfica. Nesse momento, Ferreiro parece reconhecer a mudança irreversível operada sobre aquele que pode ler e escrever, ao afirmar que os adultos estão demasiadamente “treinados em expressar os símbolos escritos através de seus equivalentes falados”. O mesmo não ocorreria à criança, para quem “a escrita pareceria não ser, inicialmente, a transcrição da linguagem” (Ferreiro, 1979/86:72).

Mas a semelhança gráfica que emerge dos traços das letras, dos números e, incluímos aí, do desenho não poderia ser sugerida à criança, no momento em que esta semelhança por algum motivo é posta em causa? Assim, uma série de M realizada em letra cursiva pode ser interpretada pela criança como montanhas, mar ou, simplesmente, como um desenho; da mesma forma que PELO pode ser interpretada como números, como nos dados de Ferreiro (cf. Ferreiro e Teberosky, 1979/86:41).

Enquanto que para nós, adultos, não há dificuldade em reconhecer letras nas formas gráficas que compõem PELO, para a criança esse reconhecimento é fugidio, já que é por quem não escreve que essa forma gráfica é interpretada.

Dessa forma, PELO pode ser interpretado pela criança como números 9,3,7 e 0, respectivamente, pela inversão dos caracteres gráficos, fato comum na escrita pré-escolar, sinalizando, talvez, um certo “saber” da linguagem escrita por identificar a

localização dos traços grafados - sua espacialização - como uma característica distintiva nos sistemas gráficos.

Mas, se não há nada nos traços das letras e números que permita diferenciação e classificação, o que estaria em jogo nesse momento, então, que levaria adiante o “processo de desenvolvimento da escrita na criança”? Segundo Ferreiro, nesse momento, assim como no reconhecimento pela criança dos sinais de pontuação e da orientação convencional da leitura, estamos “no terreno dos conhecimentos socialmente transmitidos, e altamente convencionais [...] sua aquisição requer condições sociais específicas (objetos e informantes à disposição)” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:61). Temos, então, um momento da participação do outro como informante de características não passíveis de serem apreendidas pela criança com base na análise do próprio objeto-escrita.

Contudo, sua participação não é valorizada como constitutiva da escrita infantil. Embora o adulto supra a criança com informações, sua assimilação vai depender, como vimos anteriormente, dos esquemas interpretativos do sujeito, estando na criança a possibilidade de interpretar e assimilar as informações a ela transmitidas.

Note-se que mesmo a informação visual, caracterizada pela autora como sendo a informação gráfica disponível no meio externo, não é equiparada por ela ao “dato perceptivo” já que, para poder ser utilizado, “a informação visual deve ser interpretada e essa interpretação depende dos esquemas interpretativos disponíveis” (Ferreiro, 1986:70).

Observe-se que até agora o que aparentemente contribuiu para a realização da distinção entre desenho e escrita ou letra e número, que Ferreiro reconhece como necessária à constituição do objeto-escrita, são características comuns a qualquer sistema de escrita: o visual e o espacial. Seria, então, efeito de um funcionamento que emana da própria figurabilidade da materialidade gráfica que estaria em jogo nessas mudanças?

Mas, mesmo que se aceite esse funcionamento, o que faz os traços gráficos como letras, números e, inclusive, desenho ganharem “visibilidade”? Não seria efeito da fala do adulto em interação com a criança? Parece-nos que só o adulto já significado na linguagem escrita poderia interpretar esses elementos que compõem o universo gráfico novo e opaco para a criança; só para o adulto alfabetizado essas formas seriam distintas.

Esta reflexão nos traz Lemos no que diz respeito “ao caráter irreversível da transformação que se opera em nós pelo simbólico” (Lemos, 1995/98:16). Para ela:

Uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtraímo-nos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes. Ou ainda, não podemos mais recuperar a opacidade com que esses sinais antes se apresentavam também para nós.

Talvez seja o caráter irreversível dessa operação que atinge nossa própria percepção que nos leve, portanto, a supor que a escrita é transparente para aqueles que não sabem ler. Ou melhor, a supor que ela se torne transparente pela simples apresentação ou exposição de relações entre letras e sons, quer sob a forma de sílabas, quer sob a forma de palavras, quer sob a forma de textos ou do que se supõe que umas e outros “querem dizer”. (Op. cit.:16-17)

Parece-nos que os traços que constituem desenhos, letras ou números ganham visibilidade para a criança como efeito da linguagem. Não estamos falando de “transmissão”, uma vez que, como nos lembra Lemos, isto nos levaria à indagação sobre o que é transmitido. Trata-se, pois, da transformação ou mudança que se opera através do funcionamento simbólico que nos dão sujeito e objeto como efeitos desse funcionamento (cf. Lemos, 1995/98: 20-21).

Nesse sentido, chama-nos a atenção o papel do adulto-pesquisador na constituição das “hipóteses” infantis no decorrer da realização da pesquisa de Ferreiro,

sugerindo-nos que as interferências da pesquisadora provocariam efeitos sobre as crianças, levando-as a se situar em relação àquilo que delas se pretende.

Essa questão não preocupa Ferreiro já que essa atitude controladora do adulto faz parte da situação experimental com o intuito de garantir sua validade. Por outro lado, ao considerar o lugar do outro como marginal no processo, a autora evita a necessidade de maiores justificativas quanto ao seu papel no processo.

Mota (1995) e Azenha (1996), partindo de perspectivas teóricas distintas, também assinalam restrições à situação de pesquisa de Ferreiro. De nossa parte, parece-nos que a fala do adulto alfabetizado provoca efeitos sobre a criança, levando-a a se situar na linguagem escrita, levantando dúvidas sobre o lugar marginal do outro em relação ao processo da aquisição.

Para nós, tanto a fala do adulto como os textos orais e escritos apresentados para as crianças parecem produzir efeitos sobre as produções (oral ou escrita) infantis, apontando não para um conhecimento do objeto-escrita, mas para movimentos interpretativos da criança e do outro.

Diversos momentos na situação de pesquisa de Ferreiro mostram-nos que a atribuição de um valor - de desenho, letra ou número - pela criança aos elementos gráficos por ela produzidos só foi realizada posteriormente, a partir do pedido de identificação feito pelo adulto-pesquisador.

Mas, admitir os efeitos da linguagem sobre as produções orais ou escritas infantis não condiz com a perspectiva piagetiana adotada por Ferreiro e, como Piaget o fez, a autora vai silenciar sobre os possíveis efeitos da fala/escrita do outro sobre a criança.

O jogo de perguntas e respostas promovido na interação entre adulto e criança parece obter como efeito uma logicidade e unidade nas respostas orais e escritas infantis que não são próprias da linguagem infantil. Mesmo Piaget reconhecia que a sistematicidade apresentada na fala da criança em parte seria dada pela fala do adulto, em situação de diálogo com a criança, e que, por isso, seria necessário despojá-la dessa sistematicidade para se chegar à resposta da criança (cf. Pereira de Castro, 1996a:171).

E vai além, propondo despojá-la de seu elemento verbal para se chegar ao “verdadeiro pensamento da criança ou a verdadeira orientação da sua mente” (Piaget, in Pereira de Castro, 1996a:169), numa tentativa de contornar o incontornável - a linguagem - e obter o dado sem resíduo (da fala do outro).

Como mostra Pereira de Castro, a solução por ele perseguida na escolha e configuração do dado é marcada pelo seu conflito em reconhecer os efeitos produzidos pela linguagem. Isso é justificável já que Piaget procurava, de qualquer maneira, “neutralizar os efeitos da linguagem na estruturação do sistema de pensamento, da inteligência”, uma vez que seu objetivo era a construção de um modelo teórico que “desse conta da estrutura do pensamento, do sistema que sustenta a noção de sujeito epistêmico” (op.cit.:173) que se abriga no interior de todo indivíduo.

A referida autora, baseando-se em Pêcheux (1990), atribui essa necessária exclusão da linguagem no pensamento de Piaget ao fato de ele ter intuído que “a natureza da linguagem chama por um outro... pelo discurso de um outro... por um ‘discurso-outro’ que insiste ‘como lei do espaço social’...” (Pereira de Castro, 1996a:176).

Suspeitamos que a “progressão” na qualidade das grafias constatada por Ferreiro - de figurativa para não-figurativa ou a localização espacial da grafia em relação à imagem - refletiria os efeitos da relação da criança com o adulto na interação empreendida pela situação de pesquisa.

Essa questão será retomada mais adiante em nossas reflexões. Por ora, nossa intenção é apresentar alguns aspectos da proposta de Ferreiro e, por isso, a retomaremos.

9. Ainda o pré-silábico: os critérios de diferenciações entre as formas escritas

O surgimento de elementos gráficos identificados pela criança como letras ou números indicaria, segundo Ferreiro, a distinção pela criança do modo icônico e não-icônico de representação. Restrições na quantidade de elementos gráficos empregados na escrita infantil coincidiriam com o afastamento destes em relação às imagens, mas, freqüentemente, acompanhando-as espacialmente ou em uma relação biunívoca em função da quantidade de seus elementos.

As letras passariam a representar uma propriedade do objeto que o desenho não é capaz de representar - seu nome, que significaria, segundo a autora, a consolidação da dimensão simbólica da escrita como um sistema diferente do desenho.

Se o que está escrito é um nome e se esse nome é de alguém ou de alguma coisa, é necessário estabelecer um proprietário para essas letras. Em função disso, a criança elaboraria a hipótese de propriedade, a “regra de pertencer a” como Ferreiro a chama, quando, por exemplo, a letra “G” seria reconhecida como a letra de Guilherme e a letra “Z” seria a letra de Zelma ou a letra da mamãe, quando reconhecida por seu filho.

Aqui, Ferreiro chama-nos a atenção para um fato a respeito de uma criança analisada por ela. Esta criança, “ao invés de fazer progressos na escrita de letras que já começou a desenhar, mas que está longe de escrever com perfeição”, teria começado a “desenhar pseudoletas” e a inventar “nomes absurdos como sendo de seus proprietários (sempre utilizando a fórmula: ‘é de fulano de tal’, com nomes inventados)”. Além de aplicar a “hipótese de propriedade” às “pseudoletas inventadas”, “de modo ainda mais estranho”, aquela criança “escreve seu próprio nome com três pseudoletas...” (Ferreiro, 1986:35).

Assim perguntamos: como explicar essa regressão num modelo teórico em que “a ordem de sucessão das conceptualizações das crianças não é aleatória e que algumas das construções são prévias a outras porque são constitutivas das construções subsequentes” (Ferreiro, 1992:86)?

Ferreiro também pergunta-se sobre essa “aparente regressão” em um momento em que a “hipótese de propriedade” já está elaborada. Nossa dúvida, porém, refere-se a ela ter reconhecido nesse gesto um retorno do desenhar letras e pseudoletras inventadas: como situar assim essa escrita se a distinção entre desenho e escrita já foi efetuada?

Esse “desenhar pseudoletras”, parece-nos, apresenta-se para Ferreiro como um conhecimento já construído que retornaria como um recurso utilizado pela criança; um instrumento que possibilita a ela inventar elementos gráficos com o intuito de realizar algo intencionalmente planejado.

As pseudoletras que está inventando fazem com que ele estabeleça uma dissociação momentânea entre os aspectos quantitativos e qualitativos do produto escrito (devido ao fato dos aspectos qualitativos se relacionarem muito intimamente à regra de propriedade). (Ferreiro, 1986:36)

A criança “não pode aceitar que uma letra pertença a mais de uma pessoa porque isto iria desorganizar todo o sistema elaborado” e, por isso, resiste em atribuir uma letra para mais de uma pessoa porque isso a impediria de “antecipar o que diz determinado texto, mesmo após uma meticulosa exploração das letras”. Isso viria atuar como desorganizador do já construído e esse “inventar” pseudoletras teria como objetivo “evitar a intrusão de mais um elemento perturbador de tal magnitude” (Ferreiro, 1986:38).

Logo, a linearidade dos elementos gráficos traçados começa a ocorrer na escrita desses nomes, principalmente na escrita descontextualizada da imagem, e um controle maior na quantidade das formas gráficas passa a ocorrer quando, ao contrário, essa escrita é realizada próxima da imagem. Ressalte-se que esse “nome” refere-se a uma seqüência gráfica sem relação com a pauta sonora.

Embora, no começo, uma mesma seqüência gráfica possa ser interpretada como sendo o nome de vários objetos, logo a criança se centraria na organização das letras

desse nomes, buscando critérios formais que lhe permitam constituir formas gráficas específicas para determinados objetos. Isso a levaria a operar sobre o eixo quantitativo e operacionalizar o princípio de quantidade mínima de caracteres.

Ao mesmo tempo, a criança buscaria estabelecer critérios que lhe permitem variar a qualidade das grafias empregadas e passaria a operar, também, sobre o eixo qualitativo, estabelecendo o princípio de variedade de caracteres. Diferenciar um texto escrito de outro implica a coordenação desses dois critérios - de quantidade e de variedade de caracteres -, com predominância ora de um, ora de outro. Isto possibilitaria à criança realizar comparações e diferenciações intrafigurais e, na seqüência, interfigurais.

Nesse momento, os elementos gráficos que compõem a escrita infantil “não são mais que peças necessárias para constituir uma totalidade ‘legível’” e as propriedades atribuídas ao todo não difeririam das propriedades atribuídas às partes. Nesse sentido, em qualquer elemento que compõe o texto escrito pela criança pode ser lido todo o texto, sendo isso freqüente na escrita de seu próprio nome.

Aos poucos, a criança passaria a controlar as variações na quantidade de grafias que constitui sua escrita. É comum, nesse momento, a criança dirigir sua escrita em função da imagem mostrada. Assim, a escrita de “pato” ou “patos”, por exemplo, configurar-se-ia por elementos gráficos, únicos ou não, que se repetem, respeitando a quantidade de patos que a imagem contém, repetindo-se “tantas vezes a seqüência original de grafias quantos patos se queira representar” (Ferreiro, 1986:91), num procedimento em que a criança tenta fazer corresponder variações quantitativas no texto escrito e variações quantitativas no objeto referido.

Nesse sentido, o raciocínio seria o seguinte: “A escrita é uma escrita de nomes, mas os portadores dessas marcas têm além disso outras propriedades que a escrita poderia refletir, já que a escrita do nome não é ainda a escrita de uma determinada forma sonora” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:184). Dessa forma, “os nomes dos objetos maiores deveriam ser escritos com mais letras que os dos objetos pequenos, o

mesmo para o mais espesso, o mais pesado, o mais numeroso, ou o mais velho” (Ferreiro, 1990:33).

Essa busca de correspondência entre característica do objeto referido e escrita, segundo Ferreiro, apresentar-se-ia como momentânea e não-sistemática e faria par com uma certa indiferenciação entre desenhar e escrever que se pode apresentar nesse nível. A autora procura deixar claro que “a dificuldade de diferenciar as atividades de escrever e desenhar é apenas momentânea” e a criança pode propor “desenhar como uma alternativa ao escrever, que lhe resulta demasiado problemático. Mas não tem dificuldade em identificar os atos do adulto na oposição desenhar/escrever”; seria, então, um estado pontual, ou seja, “são dificuldades momentâneas” de caráter “não sistemático” (op.cit.:185).

Reencontramos aqui, ao ver da autora, a mesma problemática anteriormente tratada sobre a distinção imagem/texto em um livro, quando a criança lê imagem e texto escrito, apoiando-se na primeira para obter o sentido do segundo. No entanto, ali, a imagem e o texto escrito formavam “uma unidade de vínculos muito estreitos” e, como vimos, a criança passaria indiscriminadamente de um para o outro porque a escrita não teria alcançado, ainda, “o grau de estabilidade e convencionalidade necessárias para poder conservar uma atribuição”(op.cit.:74).

Mas, como interpretar assim esse “retorno” da indiferenciação entre desenho e escrita, em um momento em que a criança já teria se centrado na análise das propriedades gráficas do texto escrito e construído os critérios de variabilidade quantitativa e qualitativa, dada a ordem fixa dessas etapas?

Parece-nos complicado explicar o retorno da indiferenciação entre desenho e escrita, ainda que “momentânea”, nesse momento do processo de aquisição de linguagem escrita, em função da base teórica sobre a qual Ferreiro edifica sua proposta. As respostas da autora para isso parecem sofrer deslocamentos que tentaremos apontar a seguir.

A autora vai interpretar esses procedimentos infantis de atribuição de características do objeto ao texto escrito que a ele se relaciona nos seguintes termos:

A relação entre as partes e o todo, nesta situação é compreendida como uma representação analógica com os objetos referidos: o todo (quer dizer, a escrita completa) é uma representação do conjunto de objetos, e cada uma de suas partes (ou seja, cada letra ou grafema equivalente) representa um dos elementos do conjunto. As propriedades das partes e as da totalidade não são as mesmas, mas estão relacionadas. (Ferreiro, 1986:12)

Essa seria uma solução satisfatória encontrada pela criança e resulta da aplicação da hipótese de “quantidade mínima” em condições que variariam, tornando claro que as “tentativas iniciais de coordenação entre o todo e as partes são instáveis” (Ferreiro, 1986:13).

De nossa parte, porém, perguntamo-nos se o que se mostra nesse momento não é o deslizamento para a escrita de um funcionamento próprio do sistema gráfico do desenho, no qual a figura do objeto deve respeitar pelo menos parte de suas características, proporções e quantidade a fim de possibilitar o reconhecimento do que se desenhou.

Se o desenho parece retornar quando há necessidade de buscar sentido para os elementos gráficos produzidos ou lidos, como na situação de leitura de texto com imagens; se se mostra como alternativa ao escrever quando este se coloca como problemática para a criança; se pode fornecer “argumentos” que sustentem a escrita de novos textos, como no caso da analogia quantitativa palavra/coisa acima citada; não poderíamos pensar que o desenho estaria funcionando como um universo familiar que retorna para significar a linguagem escrita?

Se assim for, não poderíamos pensar na possibilidade de um entrecruzamento entre o desenho e a escrita como constitutivo da escrita infantil sugerido pelos possíveis efeitos de semelhança que emerge de seus traços?

É interessante que esse momento do processo parece fazer Ferreiro vacilar e já se apresentou como uma “tentação”, sendo, porém, assim solucionado:

É muito tentador concluir, a partir destes dados, que a escrita é vista por estas crianças como uma maneira particular de desenhar, e que portanto está diretamente ligada às propriedades dos objetos referidos, e não às propriedades da linguagem. No entanto, outros dados coletados [...] subsidiam uma interpretação mais complexa: é através do fato de a criança conceber os nomes como propriedades intrínsecas do objeto que este nível de concepção da escrita estaria ligado ao mesmo tempo à forma lingüística e ao referente... (Ferreiro, 1986:97)

Sendo considerada pela criança como parte da coisa, a palavra reteria parte das características físicas dos objetos nomeados, que seriam transferidas para a forma escrita do nome desses objetos. Essa explicação estaria garantida por sua base teórica, já que Piaget estudou detalhadamente a questão da relação atribuída pela criança entre palavra e coisa, quando ele identifica no realismo nominal um momento de confusão entre ambos. Assim, embora a criança separe, na sua escrita, nome de sua correspondente imagem, ela persistiria em atribuir ao nome grafado as características daquela.

A “tentação” acima mencionada, porém, é sempre lembrada pela autora, mesmo que a título de um passado já superado, e no seu trabalho de 1990 apresenta-nos uma resposta para essa questão, mas, parece-nos, às custas de um desvio na sua justificativa anterior para essa escrita:

No passado, acreditamos ter visto, nessas tentativas de colocar em correspondência os aspectos quantitativos da representação (o número de letras) e os aspectos quantificáveis do objeto referido, indicações de uma dificuldade de diferenciar a escrita do desenho. Porém, estamos agora convencidos que este não é o caso. É uma **busca formal** que dirige as explorações das

crianças e não uma dificuldade de se desligar do desenho...
(op.cit.:33, grifos nossos)

O realismo nominal piagetiano não justificaria mais essa atitude infantil. Agora, o argumento da autora é o de uma “busca formal”, realizada em função da lógica própria ao sistema em construção, que levaria a criança a assim proceder. Para essa conclusão, apóia-se em dois argumentos: 1) essas respostas apareceriam em crianças que já teriam começado a elaborar a exigência de quantidade mínima e que também manteriam “sob controle” a quantidade máxima; para elas, segundo a autora, a diferenciação entre desenho e escrita já é algo adquirido; e 2) a referida correspondência seria empreendida pela criança exclusivamente entre os aspectos quantitativos da representação e os aspectos quantificáveis do objeto referido.

Para Ferreira, essa “busca formal”, expressiva da necessidade de estabilização do sistema em construção, levaria a criança a construir instrumentos lógicos que possibilitem a ela encontrar a razão e o meio de controle sobre o objeto a representar - a escrita - e isso poderia levá-la a se orientar pelas propriedades do objeto referido pelo nome a ser escrito.

Convém recordar que, embora Ferreira aceite como escrita as formas gráficas iniciais da criança, aquela “escrita antes das letras”, a autora prevê como já adquirida, num momento anterior do processo, a distinção entre icônico e não-icônico. Ou seja, uma construção já foi efetivada permitindo à criança superar aquele momento de indiferenciação inicial entre desenho e escrita. O rompimento seria, pois, total e definitivo, sem margens para retrocessos, já que dele dependeria a própria estabilidade do sistema em construção.

Chamamos a atenção para a visibilidade e a espacialidade, características dos sistemas gráficos em jogo na escrita, provocarem efeitos e promoverem mudanças, estando em operação, então, um funcionamento próprio da escrita, de certa forma independente da oralidade. De outra forma, como situar essas mudanças se não é a fonetização das partes que estaria em questão? Situá-las como efeito que emana de um

funcionamento próprio da escrita não quer dizer, porém, que a oralidade não participe da constituição da escrita infantil, mas que seu lugar será outro e não só o de fonetização da escrita.

As mudanças na qualidade gráfica em si não suscitam questões para Ferreiro, já que sua análise privilegia o que está por trás dessas transformações, segundo ela, o aspecto conceitual envolvido na construção de um sistema de representação da linguagem e que envolve, necessariamente, a relação - de representação - entre oralidade e escrita. As transformações gráficas da escrita infantil seriam índices do processo (interno) de construção em andamento em que todo o esforço cognitivo da criança será em função de manter esse sistema estabilizado.

A criança, buscando obter a coordenação entre o todo e as partes, começaria, em um determinado momento, a tratar os textos escritos de modo diferente e seria a consideração da “completude” e “incompletude” que poderia levar à idéia de que cada parte da palavra falada deva corresponder, sistematicamente, a cada parte da palavra escrita, quando ocorreriam as condições para um novo tipo de coordenação.

10. A emergência da hipótese silábica sem valor sonoro estável

Outra tentativa infantil para estabelecer uma coordenação entre as partes e o todo ocorreria quando “a um todo considerado como incompleto se faz corresponder um nome também incompleto”. Isso quer dizer que um texto escrito que não se apresente para a criança como uma “boa representação” do nome do objeto, a partir de suas considerações sobre as propriedades gráficas do texto, será dado como incompleto (cf. Ferreiro, 1986).

Só que ao invés de recorrer às características do objeto para justificar essa incompletude, “a criança faz referência a uma forma lingüística, fazendo uso - sem tomar consciência disto - do fato de que esta forma lingüística - ou seja, a palavra - está

também constituída pela combinação de elementos ou partes”. Dito de outra forma, a criança utilizaria “seu conhecimento lingüístico sem tematizá-lo” (Ferreiro, 1986:14).

Aqui, Ferreiro recorre à noção piagetiana de tematização e que “significa que algo que foi inicialmente utilizado como instrumento de pensamento pode converter-se em um objeto de pensamento, mudando ao mesmo tempo sua posição enquanto elemento do conhecimento”. A tematização, segundo indica a autora, implica um certo nível de tomada de consciência da sílaba que, inicialmente, será utilizada “sem que o sujeito consiga tirar partido deste ‘saber como’” (op.cit.:14).

Posteriormente, a sílaba começaria a atuar como indicador útil para a descoberta do conteúdo do texto escrito, mas cada parte grafada poderia desencadear uma exploração individual. Num outro momento, a sílaba se converteria em uma parte do nome, mas em uma parte não ordenada, e somente no último nível do processo haveria compreensão de que “uma sílaba de um nome não somente é parte do nome, mas uma parte ordenada” (cf. Ferreiro, 1986:14).

Dessa forma, para Ferreiro, a transição do “saber como” ao “saber sobre” a sílaba não é direta e “o chegar a ser consciente de certo processo implica sempre uma reconstrução deste conhecimento em outro nível e cada reconstrução toma tempo” (op.cit.:15).

Aqui temos uma outra relação estabelecida e que se apresenta como hipótese silábica. A escrita, nessa hipótese, “pode aparecer com grafias distantes das formas das letras, tanto como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:193).

Uma mudança qualitativa teria ocorrido já que as considerações da criança teriam se deslocado da coisa para a palavra e estariam rumando para o objetivo final na construção da escrita - representar a fala na escrita.

Essa mudança qualitativa, segundo Ferreiro & Teberosky, adviria do fato de que: “a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão

oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (op.cit.:193).

Apesar de considerar esse momento como ponto de virada do processo, a autora aponta para a ausência de relação sonora inicial entre partes e todo, podendo se tratar do uso de qualquer letra para qualquer sílaba “independente da pauta sonora dos nomes em questão”. Assim, “começa-se por contar as sílabas e logo se põem tantas letras diferentes quantas sílabas houver; cada letra representa uma sílaba, as letras ordenadas representam as sílabas ordenadas da palavra” (Ferreiro, 1986:20).

A oralidade ainda não fonetiza a escrita e o que estaria em jogo, neste momento, seria o estabelecimento de correspondência biunívoca da palavra e as suas partes - “é importante assinalar que a correspondência um a um segue, no caso de um texto escrito, exatamente os mesmos passos que a correspondência um a um no caso de numeração de uma série de objetos” (op.cit.:16).

Não poderíamos encontrar aqui vestígios de um mesmo funcionamento já presente na escrita da criança? Na situação mencionada anteriormente estaria em jogo a extensão das características da imagem ou do objeto para o texto escrito, levando a criança a considerar a quantidade de elementos da figura na sua produção, como em pato/patos acima. Agora seria a relação estabelecida entre cada parte do nome escrito e as partes do nome falado, em uma tentativa de correspondência biunívoca semelhante à anterior em relação à quantidade de elementos a serem grafados.

No caso da escrita de “pato/patos”, o que estaria em jogo seria a quantidade dos patos mostrados pela figura que a criança toma por referência na quantificação das partes a serem grafadas.

Mas, quando a silabação oral das partes da palavra já se mostrou um recurso freqüente, principalmente quando o adulto escreve para uma criança, isto pode ter levado a criança a interpretar o *staccato* proporcionado pelo silabar do adulto como

possibilidade de segmentação de unidades e quantificação de elementos a fim de obter correspondências parte/todo (cf. Abaurre, 1991).

Acrescente-se a isso todos os episódios de interação na situação de leitura da escrita produzida pela criança, quando ela é levada pela pesquisadora a apontar as partes do texto durante sua leitura, com o intuito de detectar o momento em que a criança fará corresponder as partes grafadas com sua leitura. Não poderíamos pensar esse momento como efeito da fala do adulto nas interações com a criança?

Não seria possível supor que o que levaria a criança a tomar a palavra como coisa passível de quantificação seria efeito da fala do adulto em interação com a criança? Será que, em função disso, aquilo que já se prestou tão bem a atender à demanda de escrita - a correspondência entre elementos da imagem e da escrita, como em pato/patos acima - não poderia retornar significando partes de outra “coisa” - as da palavra?

Mudanças teriam ocorrido já que a criança deixa de se dirigir pelas propriedades da imagem/desenho por ela visualizada(o) e volta-se para a palavra, mas uma palavra que se decompõe em partes, que são, por sua vez, grafadas numa tentativa de correspondência um a um já em funcionamento no sistema anterior: para cada sílaba uma letra, assim como para cada objeto uma grafia.

Ferreiro parece não reconhecer uma possível semelhança com o processo anterior, embora as palavras que utiliza para nos mostrar um e outro pareçam semelhantes:

“Da escrita de ‘pato’ para de ‘patos’, repetir-se-á tantas vezes a sequência original de grafias quantos patos se queira representar...” (Ferreiro, 1986:91)

“Para escrever um nome, começa-se por contar as sílabas e logo se põem tantas letras diferentes quantas sílabas houver...” (op.cit.:20)

Essa hipótese silábica inaugural é considerada excelente por Ferreiro. Para ela, seu desenvolvimento natural levará gradualmente a criança a tomar em consideração o valor sonoro de cada parte a ser grafada.

Nesse momento, as formas fixas, “promovidas por estimulação externa e apreendidas como tais, com uma correspondência global entre o nome e a escrita” (op.cit.:194) poderão coexistir com a hipótese silábica em evolução. Segundo a autora, será uma convivência conflituosa, mas importante para o desenvolvimento do processo, já que as formas fixas se apresentarão como veiculadoras de uma escrita alfabética no momento em que a criança ainda trabalha com a hipótese silábica e as exigências de variedade e quantidade de caracteres aí implicadas.

A escrita do nome da criança, como modelo de escrita fornecida pelo meio externo, far-se-ia presente como fonte de conflito importante no processo de desenvolvimento. Como a forma escrita do nome da criança é o *locus* em nossas discussões, delinearemos brevemente o estatuto dessa escrita na proposta de Ferreiro.

11. A escrita do próprio nome

Para Ferreiro, a forma escrita do nome da criança insere-se naquela escrita fornecida pelo meio, não considerada, necessariamente, como uma aquisição escolar. Mostra-se como uma forma gráfica estável, recebida e assimilada desde muito cedo pela criança como uma forma global, dificilmente analisável em suas partes. A criança será encarregada da “dura tarefa de encontrar um valor para as partes, compatível com o valor do todo” quando “nada é óbvio de imediato” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:221).

As crianças que receberam e assimilaram precocemente a escrita de seu nome, tratam-na, segundo a autora, como uma forma fixa, composta de partes ordenáveis sem que as leis de composição de sua ordem sejam de seu conhecimento. Por isso, a criança

pode reconstituí-la numa ordem arbitrária ou até mesmo grafá-la corretamente, a partir de uma ordem rígida memorizada ou apelando para uma imagem visual, sem, contudo, efetuar nenhuma análise sonora.

Psicólogos como Hildreth (1936), Lurçat (1974) e mesmo Ferreiro e Teberosky (1979/86) reconhecem a precocidade da tendência infantil em marcar as produções gráficas, sobretudo os desenhos. Nessa marca seria possível verificar o surgimento de elementos não-figurativos que poderiam ser interpretados como tentativas de escrita do nome pela criança, mas que não possuiriam relação com sua pauta sonora. A função dessa marca seria identificar as produções infantis, colocar sua marca de propriedade, o que, na escola, adquire maior importância.

Para Ferreiro, a forma escrita do nome, como qualquer informação do meio, não gera conhecimento. Para isso, deve ser assimilada pelo sujeito para que se efetive como conhecimento adquirido e nisso realizará o mesmo percurso construtivo em jogo no processo de aquisição de linguagem escrita.

Inicialmente, a criança reconhece e interpreta a escrita de seu nome sem relacioná-lo com a oralidade. No processo de desenvolvimento, evoluiria tanto no aspecto externo da forma dos elementos gráficos que a compõe, como no interno, da interpretação e atribuição de significado a cada uma de suas partes.

Na interpretação de seu próprio nome, a criança realizaria o seguinte percurso, a partir do que propõe Ferreiro: (1) cada uma das partes do nome conteria a totalidade do nome, não havendo diferenciação entre a parte e o todo; (2) busca estabelecer uma correspondência entre cada letra e uma parte do nome, sem que a segmentação dessas partes seja sistemática; (3) o estabelecimento de uma correspondência mais ou menos sistemática entre as letras e as sílabas, com a escrita da forma gráfica do nome sendo atravessada pelo sonorização; (4) a aquisição de uma certa estabilidade na correspondência som/grafia com atribuição de valores sonoros convencionais, particularmente à letra inicial; e (5) a análise da pauta sonora passa de silábica a

fonética. Nesse momento, compreender-se-iam as regras de composição do sistema alfabético da escrita.

Para Ferreiro & Palacio (1982/87), o conhecimento do próprio nome pela criança tem conseqüências sobre o processo de aquisição de linguagem escrita. Por se tratar de uma forma escrita estável, que independe das vicissitudes do contexto, e por referir-se a um ser singular e real - a criança -, poderia ser tomada como “peça-chave” para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita.

Esse argumento receberia sua confirmação na história da escrita, mais particularmente na reflexão de Gelb, em sua **Historia de la escritura** (1976), amplamente citada por Ferreiro. Ali, Gelb reconhece a necessidade de uma representação mais adequada para os nomes próprios como fator importante no desenvolvimento da fonetização da escrita através da história.

Tomada como “peça-chave”, a escrita do próprio nome possibilitaria informações para a criança sobre: (a) as letras - sua forma convencional e sua qualidade diferenciadora e indicadora da presença de uma palavra; (b) a quantidade de letras necessárias para a escrita do nome; e (c) a variedade, a posição e o ordenamento das letras necessários à configuração daquela forma gráfica como escrita convencional. Além disso, a escrita do próprio nome prestar-se-ia ao confronto das hipóteses da criança com a realidade convencional da escrita.

Dessa forma, a autora admite a forma escrita do nome como fonte de informação, dada sua estabilidade, o que permitiria à criança elaborar suas hipóteses sobre a escrita. E, também, como fonte de conflito, já que nela muitas hipóteses infântis, especialmente a silábica, não encontrariam sua confirmação. Em suas palavras:

...o nome próprio é tanto fonte de informação como de conflito. A criança não entende por que a quantidade de letras não está em relação com a idade; não entende por que sua letra - que é a sua própria - pode aparecer em outras escritas; poderá dar uma interpretação estável a essa totalidade sem, no entanto, compreender a relação que guardam as partes com o todo, etc.,

etc. Em suma, os processos de construção do nome próprio são em tudo semelhantes aos processos de construção de outros nomes, exceto - e nisso reside toda a diferença - que as letras não são quaisquer. (Ferreiro & Palacio, 1982/87:121)

A forma escrita do nome da criança será privilegiada em nossas discussões e, por isso, achamos conveniente delinear seu lugar na proposta de Ferreiro. Uma reflexão sobre a escrita do próprio nome mereceria, a nosso ver, uma investigação mais aprofundada e num trabalho vindouro pretendemos explorar a questão da subjetivação a partir da escrita do próprio nome.

Neste trabalho, porém, privilegiamos os movimentos entre desenho e letra que se dão na escrita do próprio nome da criança e mostramos que os mesmos movimentos se observam em outras situações de escrita.

Ao contrário de Ferreiro, supomos que não há um rompimento definitivo entre ambos a fim de que se constitua a escrita infantil. Reinterpretaremos essa relação partindo de outro lugar teórico já que nossos dados denunciam o retorno do desenho significando um universo gráfico novo que se mostra à criança - as letras. Aí, o adulto terá um papel constitutivo, pois sua fala produzirá efeitos, promovendo movimentos interpretativos que (trans)formarão a escrita infantil.

A oralidade, como veremos, sempre se faz presente, ou pela fala da criança ou pela fala do adulto, significando os textos escritos, sem necessariamente implicar fonetização das partes grafadas.

Antes da análise de dados, é importante sedimentar um caminho que vai do cognitivismo piagetiano de Ferreiro, passando pela hipótese das ciências cognitivas com Karmiloff-Smith, para uma reflexão não cognitivista sobre a relação entre desenho e escrita, com o intuito de apresentar uma breve reflexão sobre o estatuto simbólico do desenho e sua relação com a escrita.

III. DE UM OUTRO LUGAR

1. O desenho e a letra¹

Filiada ao cognitivismo piagetiano, Ferreiro explica o processo de aquisição de linguagem escrita como parte do desenvolvimento cognitivo geral. Assim como propunha Piaget, a criança ao nascer seria um organismo sensório-motor que possuiria alguns poucos reflexos sensoriais e um processo interno composto de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Só no final do período sensório-motor emergiria, com a função semiótica, a capacidade de representar todo novo conhecimento de forma simbólica, tornando possível a aquisição de conhecimentos que dependeriam dessa capacidade, tais como o desenho e a escrita.

Sobre o desenho e a escrita, como vimos, a autora considera que ambos têm raízes em uma função semiótica comum e no decorrer do processo de desenvolvimento eles se separariam definitivamente, constituindo percursos distintos. Esse rompimento, segundo a proposta de Ferreiro, possibilitaria a constituição da escrita com valor simbólico.

Karmiloff-Smith (1992a e 1992b, entre outros) contrapõe-se à postura defendida por autores que, como Ferreiro, explicam “o processo de aquisição de linguagem como parte do desenvolvimento cognitivo geral sem predisposições linguisticamente relevantes” (Karmiloff-Smith, 1992a:37).

Por meio de uma reflexão sobre o desenvolvimento humano na ciência cognitiva, a qual inclui uma releitura da epistemologia piagetiana, a autora assume “a existência de certas predisposições ou tendências inatas que condicionam a atenção infantil em domínios específicos” (op.cit.:25)..

¹ Agradecemos a Profa. Dra. Cláudia T. G. de Lemos pelas valiosas sugestões para o desenvolvimento deste capítulo.

Isto, porém, não implica que ela assuma uma postura inatista radical, uma vez que considera que “o desenvolvimento contém em si mesmo um processo certamente mais dinâmico de interação entre mente e meio” que extrapolaria os “meros pressupostos inatistas” (Karmiloff-Smith, 1992a:25).

Para a referida autora, “a mente vai se modularizando **à medida que** vai se dando o desenvolvimento”. Acredita na possibilidade de que “um certo número de predisposições inatas específicas seja suficiente para restringir o tipo de informação que a mente da criança processa” (op.cit.:29, grifos da autora).

Com o tempo, “os circuitos do cérebro serão progressivamente selecionados para realizar processamentos e estabelecer representações de maneira independente, específica para diferentes domínios”, o que resultaria “na formação de módulos relativamente encapsulados” (op.cit.:29).

As investigações de Karmiloff-Smith no campo do desenvolvimento lingüístico e cognitivo concentram-se no estudo dos processos de **Redescrição Representacional** (RR) e nos mecanismos de reestruturação do conhecimento armazenado. Ela enfatiza que o processo de Redescrição Representacional não se restringe a um período, “mas, antes, faz parte das diversas **fases** reiteradas do desenvolvimento em cada um dos domínios cognitivos” (op.cit.:30, grifos da autora).

A autora sublinha o papel adicional - e, a seu ver, determinante - que desempenharia a estabilidade do sistema interno, considerada como base a partir da qual se cria a Redescrição Representacional, mecanismo responsável pelas mudanças cognitivas. Essas mudanças resultam de Redescritões Representacionais específicas e sucessivas, mobilizadas principalmente pelo êxito alcançado pelos “comportamentos eficientes” infantis.

Ela considera que as mudanças cognitivas podem acontecer fora das relações habituais de entrada e saída de informações, ou seja, “simplesmente como produto de uma dinâmica interna do sistema quando não há pressões externas de nenhum tipo”

(op.cit.:32). Tratar-se-ia, pois, de um processo que enriquece o sistema a partir do próprio sistema, num percurso espontâneo de natureza endógena.

Segundo sua proposta, existem múltiplos níveis nos quais um mesmo conhecimento pode ser representado. Somente em um nível mais elevado, a informação de entrada adquire um “formato comum”, o qual a autora acredita que seja “suficientemente semelhante à linguagem natural para poder ser facilmente comunicada” (op.cit.:33).

Não nos propomos aqui a fazer uma análise aprofundada dos argumentos teóricos da autora. Nosso intuito é situar sua perspectiva cognitivista como sendo distinta de Ferreiro e verificar como o desenho e a escrita seriam considerados no interior de sua proposta, o que faremos a seguir.

Tomando a criança como dotada de capacidade de resolução de problemas e construção de teorias - “a criança é um construtor espontâneo de teorias” (op.cit.:47) -, Karmiloff-Smith (1992b) apresenta-nos a criança como “grafista”, lingüista, física, matemática e como psicóloga. Pequenos teóricos assim constituídos como fruto do processo de desenvolvimento. Interessa-nos, neste momento, a criança como “grafista”.

Para ela, diferentemente dos outros animais, existe uma tendência humana em criar notações que visam deixar “una huella intencional de sus actos comunicativos y cognitivos” (op.cit.:173), tais como desenhar, pintar, esculpir, inventar sistemas gráficos como a linguagem escrita, a notação numérica ou musical etc.

Se o desenho precede no tempo a escrita e o número, isto não quer dizer, segundo a autora, que, histórica ou ontogeneticamente, esses dois itens derivem, necessariamente, daquele. Para ela, apesar de em sua origem muitos signos gráficos manterem uma analogia com aquilo que representavam, outros eram notações arbitrárias e abstratas. Com o tempo, a iconicidade inicial daqueles signos gráficos foi se perdendo e se tornaram “completamente arbitrários y abstractos, lo mismo que los lenguajes hablados” (op.cit.:175).

Karmiloff-Smith entende que “los sistemas del lenguaje escrita y los números no son simples extensiones del dibujo” (op.cit.:174). Por isso, concebe um domínio específico para as notações acima mencionadas e o distingue dos outros domínios como a linguagem, a física, a matemática etc.

Por outro lado, considera que cada “microdomínio” tem desenvolvimento independente. Para a autora, “el enfoque de dominio específico de la capacidad de hacer notaciones postula que cada sistema simbólico sigue su próprio camino evolutivo” (op.cit.:176).

Diferentemente de Ferreiro, Karmiloff-Smith sugere que, desde muito cedo, as crianças discriminariam os desenhos de outros sistemas de notações - “en otras palabras, puede que los niños establezcan en principio una **distinción perceptiva** entre el conjunto de los sistemas escritos y el dibujo” (op.cit.:177, grifos nossos).

Mais especificamente, para a autora, crianças de 10 meses já poderiam discriminar “entre los dibujos y los otros sistemas y, posteriormente, durante la primeira infancia, entre las notaciones numéricas e las alfabéticas” (op.cit.:177).

Karmiloff-Smith toma cuidado em dizer que sua hipótese sobre a precocidade dessas diferenças perceptuais não deve ser interpretada como aceitação de uma predisposição inata para diferenciar especificamente as notações numérica e alfabética de desenhos.

Para ela, a cultura aproveitou-se ao longo de séculos de algumas distinções perceptuais às quais as restrições biológicas dadas na espécie humana já eram sensíveis. Além do mais, segundo a autora, pode ser também que a estrutura do processo atual de escrita “tenga una frecuencia espacial o periodicidad particulares (es decir, que la escritura pueda definirse por su longitud de onda y por consiguiente, pueda distinguirse claramente del dibujo)” (op.cit.:178).

Essas diferenças perceptuais poderiam fazer com que “el niño fuese sensible a los distintos tipos de estimulaciones notacionales y los almacenase en formatos pertinentes para cada microdomínio” (op.cit.:178). Com isso, cada domínio gráfico se constituiria,

distintamente, num espaço formal de problemas para as crianças, com os sistemas notacionais processando-se de maneira específica desde o início, ainda na primeira infância.

Dessa forma, considera que, após um certo contato com os sistemas notacionais, as crianças podem desenvolver uma sensibilidade espontânea às diferenças entre esses diversos sistemas, graças ao aproveitamento de “*algunas distinciones especialmente relevantes para la atención y los mecanismos de producción del ser humano*” (op.cit.:183). Isto possibilita que suas mentes estejam “*estructuradas de tal modo que la secuencialidad, direccionalidad, iconicidad, periodicidad, etc., son propiedades relevantes para ellos*” (op.cit.:184).

Continuando na sua linha de argumentação sobre as relações entre biologia e cultura, a autora supõe que a distinção entre desenhos e os demais sistemas de notações, que se introduziram em um momento evolutivo recente da cultura humana, baseou-se no aproveitamento de

algunas distinciones especialmente relevantes para la atención y los mecanismos de producción del ser humano [...] Los bebés que se enfrentan a la tarea de distinguir entre distintos tipos de estimulaciones gráficas empezarían con la ventaja de prestarles atención de manera diferenciada, ya que sus mentes están estructuradas de tal modo que la secuencialidad, direccionalidad, iconicidad, periodicidad, etc., son propiedades relevantes para ellos. Este hecho les capacitaría después para almacenar ejemplos de la producción o del producto de cada sistema por separado, para emitir salidas distintas de cada uno, e ir representando gradualmente cada dominio de notación por derecho propio . (Op.cit.:183-184)

Ao aceitar que, desde o início, desenho e escrita se processam em domínios distintos, a proposta de Karmiloff-Smith representa uma saída diversa de Ferreiro no interior do cognitivismo. Por outro lado, o modelo de Redescrição Representacional (RR), no que diz respeito à distinção entre desenho e escrita, não deixa de ser marcado

pela questão da percepção e discriminação. De certa forma, a discriminação perceptual assenta as bases do trabalho da Redescritção Representacional, criando condições para que esse processo aconteça.

Assim, apesar de sua proposta teórica afastar-se da perspectiva cognitivista de Ferreiro, Karmiloff-Smith não nos permite tratar de uma possível articulação entre desenho e escrita.

Com o intuito de, progressivamente, buscar outro lugar teórico que permita situar a hipótese que defenderemos ao longo da análise de dados, focalizamos, a seguir, aspectos relevantes para nós em outros autores.

Interessa-nos verificar nas reflexões sobre o tema “desenho”, a possibilidade de este se apresentar como **efeito de língua**. À medida que encaminharmos este tópico, pretendemos situar paulatinamente nossa posição e, dessa forma, afastarmos-nos do estatuto de conhecimento dado à linguagem.

Para Moreira (1984), “o desenho é uma linguagem, como o gesto ou a fala [...] O desenho é sua (da criança) primeira escrita” (op.cit.:20). A autora entende por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície que a cada momento assume um caráter próprio.

Assim, um rabisco incompreensível - a garatuja - aos poucos iria se modificando e assumindo formas circulares que a autora entende como o esboço de uma representação, embora o vínculo entre significante e significado, segundo ela, seja totalmente subjetivo (cf. Moreira, 1984:34). Ainda como garatuja, mais adiante ganha um nome, diferente a cada momento, e vai se diferenciar no espaço do papel - “agora já podemos considerar o desenho como linguagem” (op.cit:34).

Aos poucos, as figuras desenhadas ganham cores e formas variadas. “São anões, casas, barcos, bonecos, sóis, todo um universo simbólico a se transformar continuamente” (op.cit.:36). Nessa fase do desenho, segundo Moreira, a criança se expressaria por analogia.

Isso nos remete a Luquet (1927/67), para quem o traçado do desenho evocaria, por associação de idéias, um objeto diferente que se prolongaria pela intenção de o desenhar. Assim, o desenho de um pão levaria, na seqüência, ao desenho de uma faca, desta à colher e sucessivamente.

Luquet refere-se, também, a outro caso particular de associação por semelhança que chama de analogia morfológica, em que a analogia estabelecida é de ordem visual (*analogie d'aspect*). Esta apresentar-se-ia de duas formas: a analogia morfológica objetiva, aquela que se parece com o aspecto do próprio objeto representado; e a analogia morfológica gráfica, que poderia também ser chamada de homonímia gráfica.

O autor considera que “la matérialité du tracé peut servir de support à différents factus suggestifs de l'interprétation” (Luquet, 1927/67:35). Assim, alguns traços do desenho infantil poderiam proporcionar o estabelecimento de uma semelhança que não existe entre os objetos, mas que seria sugerida pelos contornos do próprio desenho. Dessa forma, o desenho de um cachimbo poderia sugerir, por homonímia gráfica, o de uma bota. Parece-nos, entretanto, que esses efeitos de semelhança não poderiam se dar sem um sistema simbólico que permita que eles façam rede. Voltaremos a isso mais adiante.

Para Moreira, um salto qualitativo ocorreria quando o desenho “começa a se estruturar como linguagem, com seus bonecos-flores-girinos-sóis” (Moreira, 1984:45). A cor utilizada no desenho passaria a se assemelhar com a cor do objeto desenhado e o espaço, que até então não obedecia a regras, começa a se estruturar. O desenho iria perdendo o caráter “mágico-mutante” para assumir regras e convenções definidas, “convenções visuais pré-estabelecidas, buscando uma linearidade espaço-temporal” (op.cit.:49), tornando claros o caráter lúdico e o caráter de escritura.

A exuberância do traçado inicialmente realizado e a arbitrariedade no uso das cores seriam sucedidas pela linearidade e pela ordem, como se houvesse também aí uma sintaxe ou uma ortografia para respeitar; funcionando como se fosse uma linguagem.

Mèredieu considera a linguagem gráfica como um modo de expressão próprio da criança, que possui seu vocabulário e sua sintaxe, “daí a tentativa de incluí-lo (o desenho) no quadro da semiologia, aquela ciência geral dos signos no sentido em que a entendia Saussure” (1974/79:14).

Segundo a autora, Arno Stern distinguiu os principais elementos desse vocabulário plástico infantil. Para ele, a representação teria importância secundária nos estudos sobre o desenho e, por isso, ocupou-se das formas, buscando constituir uma “gramática gerativa” dos signos básicos do desenho que permitisse compreender como uma criança passa de uma figura para outra.

Para Stern, de acordo com Mèredieu, quando, em consequência da evolução da criança, uma forma perde seu valor expressivo, esta é reutilizada e englobada numa “imagem residual”. Assim, quando a criança adquire a capacidade de realizar um desenho mais elaborado, o boneco girino, por exemplo, daria origem à imagem residual do sol; este, a um leão e assim por diante. Note-se que a passagem de uma forma grafada para outra se daria por acréscimos, por enriquecimento dos traços do desenho.

Dessa forma, o desenho infantil procederia de formas simples (círculos, quadrados, triângulos) que se combinariam, gerando outras figuras do vocabulário plástico da criança. “Apesar de fortemente condicionada pelo que o adulto espera dela no plano figurativo, apesar de aproveitar a herança de uma língua gráfica já constituída, a expressão infantil não cessa de encontrar formas novas” (op.cit.:16), num crescente enriquecimento de seu desenho.

Um estudo semiológico sobre o grafismo infantil, segundo a autora, defrontar-se-ia com dificuldades já que a pertinência do signo gráfico estaria longe de ser evidente no desenho infantil. “Que determinado signo possa designar uma árvore e não um boneco ou qualquer outro objeto, eis aí uma discriminação que não existe em determinado momento do desenho” (op.cit.:16).

Se para a criança, conforme reconhece Mèredieu, “os diversos signos se equivalem e se fundem uns nos outros, daí a impossibilidade de isolá-los” (op.cit.:16);

se “o sentido ou não-sentido apresentam um interesse mínimo para a criança, tão absorvida que ela está no manejo de matérias e de formas” (op.cit.:17), indagamos, então: como lidar com a polissemia em jogo em suas produções?

Para a autora, “ocorre com o desenho o mesmo que com a imagem cinematográfica, que recebe seu sentido das imagens que a precedem e a seguem” e, dessa forma, “é toda a dinâmica do sistema de signos que deve ser considerada” (op.cit.:18-19).

A verdadeira espessura do signo, segundo Mèredieu, “só é legível na série completa de suas transformações e acréscimos. O sistema ressoa sobre si mesmo; as produções reagem sobre ela sem que se abandone o sentido primário”, acrescentando à imagem nova “toda a riqueza de suas conotações sucessivas. Mutações gráficas e plásticas, jogos de imagens análogos aos jogos de palavras: a função poética drena a cadeia de significantes, operando transferências e condensações” (op.cit.:19).

Note-se que a sugestão da autora, quanto a considerar “toda a dinâmica do sistema de signos” em que se insere o desenho, parece se basear nas reflexões saussureanas do signo lingüístico, considerado com base na noção de valor. Mas, embora a autora mencione o nome de Saussure, como vimos na citação mais acima, uma leitura do signo a partir do valor não foi por nós identificada no seu trabalho.

Aproximando-se de uma leitura psicanalítica do desenho, Mèredieu permite ir além do trabalho acima citado. Se nesse trabalho o uso do desenho como uma linguagem pode ser reconhecido, parece-nos que a autora aponta para a possibilidade de o desenho funcionar como um efeito de língua.

Nesse sentido, Mèredieu aproximar-se-ia de Balbo (1996b) para quem o desenho, “da mesma forma que uma palavra, só pode tomar sentido com relação àquela que a precede e a segue”. Da mesma forma, segundo o autor, **“um desenho só pode adquirir sentido numa sucessão, a qual é como o desenho da acústica de uma escritura”**; os desenhos das crianças apresentar-se-iam uns após os outros “como os fonemas das palavras na frase” (op.cit.:59, grifos do autor).

Apoiando-se em Lacan, Balbo considera que um signo só faz sentido retroativamente, num só-depois e isto permite “que um deslizamento de significantes a significados faça sentido” (op.cit.:59). Dessa forma, o autor entende que o corte não se limita a unidades elementares sucessivas, mas diz respeito ao conjunto da seqüência falada, que só se arremata no último termo.

“Impossível, portanto, interpretar um desenho em relação apenas a ele mesmo. Os desenhos se justapõem, se combinam, se encadeiam”. Ainda assim, para Balbo, “é possível reparti-los em várias séries metonímicas; por exemplo: casa, plantas, veículos, seres humanos, animais...” (op.cit.:59). Em cada série, um desenho é metonímico de um outro.

No entanto, numa série, um desenho pode apresentar um traço ou uma omissão que o constitui como heterogêneo em relação à série ou até mesmo significante. Nesse sentido, um desenho é “potencialmente metafórico de um outro a vir na mesma série, ou de um outro pela mesma particularidade numa outra série: potencialmente metafórico, então, ou já metafórico” (op.cit.:60).

O desenho que numa série metonímica dá lugar a uma adjunção ou omissão metafórica não é dissociável dessa série por isso, mas nela já produz equivocidade. “Essa equivocidade, esse ajustamento imperfeito, é com relação à articulação metafórico-metonímica que ele desenha, que esse desenho a deve” (op.cit.:60).

A equivocidade apontada por Balbo advém justamente da escritura latente que emerge das sombras do desenho, possuidor de uma plasticidade que permite reencontrar, de um elemento significativo a outro, um fio condutor que os reúne numa cadeia. É pela via do equívoco, pela via da homonímia que um traço ou uma série de traços que compõem um desenho pode evocar outros traços ou séries.

Esses traços não são resultado direto da percepção, da ordem do empírico, de alguma coisa do mundo que se dá diretamente à percepção. Ou seja, não são meras respostas a estímulos, mas traços que formam rede.

Para Balbo, desde antes de seu nascimento, a criança é confrontada com “uma massa de solicitações, de excitações perceptivas, que seu sistema perceptivo vai receber, e da qual irá conservar os **traços**”, configurando-se um fenômeno perceptivo e mnêmico originário, que Freud tratou no Capítulo VII de “A interpretação dos sonhos” (Balbo, 1996b:55, grifo nosso).

Esses traços seriam cifrados e “se os traços são cifrados, se é preciso um deciframento para que tome sentido, então é porque existe um sistema de signos” (op.cit.:56).

Segundo Balbo, para que uma “mensagem” possa ser decifrada é necessário que um “código” permita que de um discurso sobressaiam significantes. Esse “código”, diz ele citando Lacan, é “o Outro na medida em que é o companheiro da linguagem” (op.cit.:56).

Uma sucessão de tempos lógicos faz a criança “passar da percepção recebida à percepção oferecida, num circuito aberto, pois indexado à troca”. Se o autor sustenta que há troca, isso significa, em suas palavras, que uma criança “não se exprime nem se espreme como um limão”, mas que ela “se endereça a um outro, uma vez que sua mensagem vem do Outro, mas sob forma invertida” (op.cit.:56).

Sem nos esquecermos de que Balbo é um clínico que escreve sobre a clínica, vejamos como o autor descreve o processo de ciframento e como este se articula com o desenho. Articulação, diríamos, que se dá como efeito de língua, de um percurso singular da criança na aquisição de sua língua materna.

À percepção junta-se, em circunstâncias normais, segundo o autor, uma “sucessão de fonemas articulados por outros”, que procedem da fala do outro, da interpretação, que consideramos como constitutiva da fala da criança.

Dessa forma, os traços são cifrados e recebem sua letra em uma associação entre “representações de coisas e representações de palavras. A imagem advém por esse processo acústico” (op.cit.:58), que, para Balbo, é primário e a ele corresponde os

cinco primeiros tempos lógicos do fenômeno perceptivo e mnêmico originário mencionado anteriormente.

No decorrer desses tempos lógicos, o traço é cifrado e “esse ciframento [...] vem do Outro; [...] a partir de um sistema de signos que um outro lhe articula” (op.cit.:55). Por este processo primário e acústico, toda percepção encontra-se transcrita.

No decorrer dos três tempos lógicos subseqüentes, um processo secundário instala-se e por meio dele “o sujeito retranscreve para outros” - a passagem da percepção recebida à percepção oferecida, que mencionamos acima. Entretanto, não vamos nos deter na apresentação deste processo, porque no momento interessa-nos apenas enfatizar que, para Balbo, os desenhos mostram que a imagem “pode fazer relevo, **como se** o visual da imagem prevalecesse, ou **como se** uma espécie de estágio pré-acústico existisse...” (op.cit.:58, grifos do autor). Assim, seria viável supor uma regressão a esse nível.

Num desenho, o pequeno falasser (parlêtre) testemunha um retorno regrediente - e não regressivo - à própria letra; em outros termos, aos momentos do ciframento **do traço, que só pode ser acústico**. O silêncio que acompanha tão freqüentemente o traçado de um desenho atesta simplesmente que esse ciframento desse traço se produz à revelia do sujeito. O desenho é portanto o aval da inscrição primária de traços [...] mas também e sobretudo ele constitui a prova de que essa inscrição foi cifrada, e que esse ciframento é feito concomitantemente à constituição de um código, referente à codificação e ciframento ao Outro. **É porque o desenho é uma escritura não é realmente senão uma escritura**. A acústica é, por conseguinte, absolutamente primordial... (Balbo, 1996b:58-59, grifos do autor).

As reflexões de Balbo mostram que a linguagem já está aí na operação mesma de ciframento, que vem do Outro através da fala de um outro. Portanto, não se pode senão tomar o desenho como uma escritura.

Ainda segundo o autor, toda produção de desenhos obedece a três regras: (a) **precedência do traço** formal, que pode ser acompanhado de cor; (b) **serialidade** dos desenhos que se repartem em séries com características determinantes; (c) possível associação de **enunciados** que se agrupam em duas categorias principais: uma descritiva e outra fabulativa. “A precedência e a prevalência do traço na execução de um desenho evocam a escritura [...] As séries raramente se sucedem: elas se montam, se interferem, muito freqüentemente” (Balbo, 1996a:34).

Isso nos remete a Chemama (1988/96). Para este autor, a própria criança pode chegar às relações do traço com a letra ou a palavra, de tal modo que o desenho constitui, para ela, uma passagem ao simbólico. Trata-se de uma observação de ordem clínica, que nos interessa na medida em que as relações entre traço, letra e palavra estão, sobretudo, ligadas à escrita do nome da criança.

Ver-se-á, a seguir, que nossos dados configuram fenômeno semelhante: o nome da criança é o *locus* privilegiado da associação entre os traços do desenho e da letra. Vejamos o que diz Chemama: “No início de uma análise de criança, creio dever estar mais atento ao que, num desenho, vem fazer assinatura. Trata-se, por exemplo, de uma forma que se repete e que, como por acaso, desenha a letra inicial do nome ou do sobrenome” (1988/96:25-26).

Como o autor, vemos aí um reconhecimento da “dimensão da letra enquanto tal”, particularmente articulada à dimensão do nome e sobrenome (cf. Chemama, 1988/96:26).

Balbo (1996b) também vai reconhecer a importância da relação desenho e da assinatura (nome e/ou sobrenome) na gênese da história da criança:

A função simbólica paterna, o registro do Nome-do-Pai, referidos para o pequeno falassem no lugar da Lei, produz uma metáfora particular: um desenho é realizado, e o sujeito desenhado é não apenas nomeado, mas seu sobrenome, sua nomeação, são escritos sobre o desenho. Em todo caso, a criança tenta escrevê-lo nominativamente [...] Tal é a função

simbólica da metáfora do Nome-do-Pai: ela é então ‘genésica’ para o sujeito, em condições agora de constituir **sua** história (op.cit.:60, grifos do autor).

Estes breves comentários sobre a relação desenho e escrita convocam a reflexão de Allouch (1994) sobre a transliteração, “operação pela qual o escrito cessa de não se escrever” (op.cit.:151). Do desenho para a escrita, a criança estaria submetida aos processos que determinam a passagem de uma maneira de escrever para outra.

Limitar-nos-emos, neste momento, a mencionar a operação de transliteração como aquela que vai “situar o significante como significante”, fora do sentido, literalizando-o e operando uma clivagem dos dois registros: do simbólico e do imaginário. Allouch diz que a transliteração vai “**localizar**” o significante, separando assim “aquilo que, no lugar do significante, corresponderia ao imaginário e ao simbólico” (op.cit.:150, grifo do autor).

Pode-se identificar essa “tomada do significante no literal” (op.cit.:151) como sendo, segundo o autor, a via obrigatória do apagamento. Assim, do desenho para a letra e reciprocamente, os processos metafóricos incluem um apagamento que sustenta - com o significante - a passagem de uma escrita para outra. Ou, como permite dizer Allouch, de uma ordem diferente daquela da letra para a letra, incluindo nesta ordem distinta a numérica, a geométrica, a musical, etc - “uma ordem que a história da escrita mostra ser a do **significante**” (op.cit.:16, grifo nosso).

Por meio dos dados que apresentaremos mais adiante, podemos falar de um escrito constituído inicialmente no domínio de uma ordem diferente daquela da letra, mas uma ordem que é também do **significante**, garantindo, portanto, a passagem de que vimos falando.

Tomado como significante, o desenho, como passagem à escritura, revela-nos o trabalho da língua e de seus signos. Esta forma de pensar a relação entre desenho e

escrita² parece-nos compatível com a proposta interacionista na qual inscrevemos nosso trabalho e que delinearemos a seguir.

2. Uma perspectiva interacionista em aquisição de linguagem

Ao inscrevermos nosso trabalho numa perspectiva interacionista mais radical, todo um complexo quadro teórico se desenha, tornando quase impossível abordá-lo sem expô-lo a uma interpretação reducionista. Em virtude disso, achamos conveniente salientar que nossa abordagem se fará em função das questões que nossos dados trouxeram para nós, as quais tentamos vir apontando com base em nossas reflexões do capítulo anterior. Com isso, apenas uma pequena parte da extensa reflexão dos autores será mencionada a seguir.

Foi no trabalho de 1992 que Lemos buscou romper com o universo teórico predominante nos trabalhos em aquisição de linguagem, os quais integravam um ponto de vista empirista de interação a uma concepção racionalista de linguagem. Para efetuar esse rompimento, a autora empreendeu uma releitura de Saussure (1974) e Jakobson (1975), a partir dos trabalhos de Lacan.

Em seu retorno à teoria do valor (Saussure) e às noções de metáfora e metonímia (Jakobson), Lemos leva em conta a redenominação que este último faz das relações paradigmáticas e sintagmáticas do primeiro. Conforme Lemos (1992, a partir de Milner, 1989),

[...] metáfora y metonímia dan a las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas un papel de leyes de composición interna del lenguaje, en la medida en que traen a la luz el efecto de esas

² A rigor deveríamos ter realizado - a partir da discussão de Balbo, Chemama e Allouch - um trabalho de distinção entre os termos "letra", "significante", "traço", "cifra" e "signo" na obra de cada autor e na sua relação com a obra de Lacan e com a lingüística saussureana. Este é, contudo, um dos objetivos de nosso trabalho futuro. No momento, limitamo-nos a apontar a relação que cada autor permite estabelecer entre desenho e escrita.

relaciones, es decir, que la composición de dos términos se produce un tercero. En la base de esa afirmación, parece estar el concepto de metáfora como figura en que la relación entre el término manifiesto y el término latente (o sustituido) produce un sentido que no coincide con ninguno de los dos y los sobrepasa. (Op.cit.:127)

Nesse trabalho, a autora propõe uma nova concepção de aquisição de linguagem, na qual a noção de interação é reformulada, passando a ser caracterizada como uma relação estruturante entre o outro e a criança. O conceito de linguagem adotado distingue-se pela autonomia que assume em relação ao mundo e aos processos cognitivos. A partir daí, a autora pôde reconhecer que a aquisição de linguagem implica um funcionamento que tem a ver com a ordem própria da língua, o qual se daria pelos processos metafóricos e metonímicos.

É na noção de valor que, em última instância, se assentam as concepções de processos metafóricos e metonímicos por ela formuladas. Na sua perspectiva:

Metáfora y proceso metafórico bajo un punto de vista má general, se asientan, por consiguiente, tanto en la ausencia del elemento sustituido cuanto em la presencia que de él guarda la cadena. Si es así, sería posible decir que la noción de contigüidad posicional que integra la definición de proceso metonímico, esbozada por Jakobson, conserva algo más de la definición de metonimia en cuanto figura. En la medida en que la cadena/estructura representa un elemento que está ausente en ella como posición en la cual está inscrito, se puede decir que actúa como el todo representando la parte. El inverso también es verdadero: en cada elemento está inscrita sua posición en la cadena/estructura y es en esa medida que el elemento puede representar toda la cadena, en cuanto parte que representa el todo. (Lemos, 1992:127)

Note-se que, segundo a autora, no processo metafórico o elemento que foi substituído por outro mantém sua presença latente na cadeia. A cadeia/estrutura

representa o elemento ausente naquela posição, atuando como um todo que representa a parte.

Ainda segundo Lemos, em cada elemento está inscrita a posição que ocupa na cadeia e, por isso, também pode atuar como a parte que representa o todo. “Por outro lado, el proceso metonímico también implica el metafórico. La posibilidad de sustitución es lo que crea lugares/posiciones y, por lo tanto, crea la propia cadena/estructura” (op.cit.:127).

Recorrer aos processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança lingüística permite a Lemos mostrar que a língua, num movimento que lhe é próprio, faz aproximar palavras ou fragmentos oriundos de diferentes cadeias, que se articulam, se cruzam e se substituem na mesma posição. Isto confirmaria o caráter imprevisível, mas não aleatório do movimento da língua (cf. Lemos, 1992, 1997).

Como efeito da linguagem sobre a própria linguagem, esse funcionamento estabelece relações entre unidades de qualquer natureza ou extensão - “la cual es siempre em sí misma un producto de tal relación” (op.cit.:126). No jogo das diferenças entre as unidades, cada elemento vai ganhar forma e constituir estruturas, num movimento em que uma forma, seja ela acústica (ou gráfica), adquire estatuto simbólico.

O produto das relações estabelecidas entre as estruturas é uma resignificação. Esta introduz um efeito de semelhança que é o primeiro passo para a incorporação da unidade dentro de uma categoria mais ampla e em torno de uma propriedade comum.

Considerando que el efecto de similitud implica la emergencia de diferencias, se puede hipotetizar el mismo proceso de resignificações sucesivas como responsable por la subcategorización [...], por lo tanto, responsable de las restricciones impuestas a las operaciones sustitutivas en estructuras. (Lemos, 1992:132)

Isso quer dizer que a constituição de uma unidade implica a projeção do eixo da semelhança (metáfora) sobre o da contiguidade (metonímia). Semelhanças e diferenças estão em jogo e não se qualificam pela positividade das unidades, mas como efeito da ressignificação.

Nessa proposta, a língua não é tomada como algo que se localiza fora da criança e o adulto e a criança não são tomados como individualidades. A autora, sob inspiração lacaniana, vai diferenciar o Outro, termo que reserva à língua, e o outro, o adulto (cf. Lemos, 1995b). Este deixa de ser provedor da língua e passa a ser concebido não subjetivamente, ou seja, será tomado como “discurso o instancia de funcionamiento de la lengua constituida” (Lemos, 1992:128) a que a criança é submetida e significada como falante de uma língua.

Nesse trabalho, ao propor os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos responsáveis pelas mudanças na aquisição de linguagem, Lemos reconhece nas transformações operadas na linguagem infantil um processo de ordem lingüística. Como ela enfatiza, “esos procesos no se dan entre cadena/enunciado que no guarden entre si una relación textual. Emergen en el interior de textos por los cuales el adulto interpreta el comportamiento de los niños dentro de un particular dominio discursivo” (op.cit.:131).

É preciso reconhecer o que há de comum entre os processos de aquisição da linguagem oral e da escrita. Separá-los equivaleria a negar os efeitos do funcionamento da linguagem sobre ela mesma. É nesse sentido que abrimos espaço para o lugar do outro no processo de aquisição da escrita.

É do sistema do outro que vêm os significantes com os quais a criança comporá sua escrita. A singularidade desta se faz na medida em que esses significantes, presentes na escrita da criança por incorporação ou espelhamento, não são considerados como mera repetição do mesmo.

Ao mesmo tempo que reconhecemos aí a presença de um “já-dito”, em determinado universo discursivo, que retorna ressignificado, observamos que os

fragmentos incorporados são submetidos a relações imprevisíveis, mas não aleatórias, já que é a história da relação da criança com o outro que está aí inscrita.

“História”, aqui, é entendida como anterioridade lógica, não cronológica ou teleológica. No sentido de algo que fala de um outro lugar, um sempre-já-aí que carrega consigo as marcas de sua filiação discursiva.

Assim, se é pela relação material e estrutural entre os enunciados do adulto e da criança que esta última é inserida na ordem do simbólico, “tal relação dá lugar a transformações que não se explicam por erros ou acertos em um processo de aprendizagem, mas por processos ou leis de composição interna da ordem própria da linguagem” (Pereira de Castro, 1995b:31).

Os deslocamentos, as agitações ou os arranjos são movimentos que, segundo Pereira de Castro, indicam a ação da língua que, via processos metafóricos e metonímicos, provoca “desestruturações-reestruturações de redes e trajetos” previamente construídos, promovendo rupturas no que vem pela fala do outro e que abre espaço para a interpretação.

A atividade interpretativa da mãe dá-se em tensão entre uma identificação ou reconhecimento, na fala da criança, de um já dito, de uma língua, daquilo que lhe soa familiar, como seu, e um estranhamento pelos deslocamentos que os novos arranjos entre os significantes provocam. Esses efeitos concomitantes de semelhança e dessemelhança explicam-se ao se fazer intervir a relação estabelecida por Milner - a partir da elaboração lacaniana - entre os registros do Real, do Simbólico e do Imaginário. O lugar da mãe é, a um certo ponto, o da identificação imaginária, registro pelo qual se dá o efeito de unidade, de semelhança; tudo aquilo que faz ligação entre a fala da criança e a do adulto, por que se reconhece a reposição de um segmento. Mas, ao mesmo tempo, há um movimento da criança na linguagem, um deslocamento, que a mãe persegue na interpretação e que impede o fechamento sobre si mesmo. (Pereira de Castro, 1998b:250)

Os rearranjos promovidos pela interpretação da mãe são decorrentes da própria condição simbólica da linguagem, uma vez que é no registro do simbólico que um significante pode sempre tornar-se outro, diferente.

Na lógica do simbólico, cada volta do significante vem marcada por uma diferença, que se instala pelos movimentos da língua. Pode-se portanto dizer que o simbólico não deixa fechar a identificação imaginária pela qual o adulto reconhece, nas incorporações da criança, o já dito e a sua própria fala. Nesse sentido vê-se que a interpretação não é previsível. Ela é efeito da contingência ..." (Pereira de Castro, 1998a:84-85)

Mota, buscando se opor às concepções cognitivistas de alfabetização, vai apresentar um desdobramento da proposta de Lemos no campo da linguagem escrita. O quadro teórico-metodológico no qual a autora inscreve seu trabalho apresenta também Derrida, cuja filiação ao pensamento freudiano vai permitir à autora reconhecer que "os discursos ordinários e científicos são processos simbólicos sobre os quais é preciso reconhecer os efeitos do inconsciente" (Mota, 1995:21).

A posição teórica adotada por Mota permitirá a ela subverter o conceito psicológico de sujeito e de objeto de conhecimento, assim como a compreensão representacionista inerente a essa relação, buscando romper com a tradição lógico-positivista ocidental, classificada por Derrida como logofonocêntrica.

No trabalho acima mencionado, Mota reconhece nos textos orais e escritos que circulam em sala de aula um lugar de funcionamento lingüístico-discursivo e acredita que transitar por eles possibilitará a emergência das possibilidades da língua e, daí, a constituição da representação simbólica da escrita.

"Representação", para Mota, não é a "pura adequação entre o objeto e sua expressão" como supõem os representacionistas, mas é considerada a partir das transformações operadas em seu sentido no confronto dos discursos da Metafísica e da Psicologia com o da Psicanálise. A autora opera um deslocamento dessa concepção,

com base na leitura de Milner, que lhe permitirá pensar “representação” com um outro estatuto não reconhecido pelas concepções racionalistas.

Como assinala a autora, as representações de que fala Milner são “simulacros, semblantes imaginários e simbólicos, construídos pelos discursos” (Mota, 1995:101), que dizem respeito a um sujeito na relação com o objeto ou, como quer Lacan (1992), “o sujeito e o objeto estão marcados por uma certa subjetividade.”

Dessa forma, segundo Mota, é necessário que a criança represente a linguagem escrita, mesmo que via reconstituição de um simulacro. Neste sentido, “escrever para a criança é essencialmente uma atividade de imitação das representações do que é possível na escrita”. Por isso, não há ruptura entre escrever e desenhar: “os dois vêm de uma mimesis que não está fundada sobre a analogia entre substâncias” (Mota, 1995:102).

Considerando-se por essas vias, o processo de aquisição de linguagem escrita, conforme aponta Mota, “talvez permita descrever o insólito na produção da criança, como efeito dos processos metafórico-metonímicos que, como leis de linguagem, inevitavelmente se presentificam”. As formas indeterminadas e heterogêneas que comparecem na escrita infantil “seriam efeito do trabalho do significante, e já indiciariam avanços no processo de aquisição” (op.cit.:103).

A partir do quadro teórico delineado e das concepções teóricas de língua, linguagem (oral ou escrita), sujeito, outro e interação que daí emergem, reconhecemos a possibilidade de interpretar os traços que constituem a escrita infantil como regulados por regras próprias, pelo jogo das letras, “jogo sem partida, nem termo, nem anterioridade, porque não submetida ao centro regulador de um significado” (op.cit.:254).

3. No jogo dos significantes, a infância da letra

Ao ingressar na escola, a criança encontra toda a estrutura burocrática, institucional e educacional estabelecida, e, dessa forma, tanto a criança como outras pessoas do quadro escolar têm, de certa forma, seus lugares e papéis previamente delimitados.

Em função disso, na relação professor e aluno, de um lado, o professor é colocado na posição de “saber” institucionalizado; de outro, a criança vai se dirigir ao professor já supondo encontrar nele um “saber” que dele se pretende e do qual dependerá seu sucesso escolar.

Instaura-se um vínculo afetivo entre eles cujo alcance e complexidade não serão discutidos nos limites deste trabalho. Tomamos apenas a imagem de J. Bergès e G. Balbo (1998) para explicar a “circulação do saber”: o adulto (mãe, professor etc.) supõe um saber na criança, saber em torno do qual a interpretação daquele “*va circuler comme autour d’une poulie, pour lui revenir sous la forme d’une **demande**...*”. Demanda que o adulto supõe ser “*celle d’une **identification** de son infant au discours qu’elle lui tient. Cette circulation décrit um procès très général qui a rapport à l’accès au symbolique*” (Bergès e Balbo, 1998:9-10, grifos nossos).

Consideramos que é a interação da criança com o outro, tal como proposta inicialmente por Lemos (1992), que possibilitará à primeira realizar movimentos interpretativos em direção à constituição de sua escrita. Movimentos da ordem da língua estarão em jogo, efeitos de relações entre elementos de qualquer natureza ou extensão, abertos a novas possibilidades de sentido. “Trata-se de um jogo interpretativo - no espelho - em que a diferença tem efeito de restrição, fazendo emergir a semelhança e vice-versa, processo que não é linear” (Mota, 1995:44), revelando-nos um movimento dialético que nos impede de tratar as produções infantis por si mesmas.

Por essa perspectiva, não supomos um sujeito que se apropria da língua, mas é por ela “apropriado”, como uma ordem que lhe é anterior e na qual não tem outro

caminho senão nela se enquadrar, alienando-se. A linguagem determinará a relação da criança com o mundo, com o outro e, inclusive, consigo mesma. Relação simbólica que caracteriza o humano como diferente dos animais.

Previsivelmente, o outro não terá o estatuto de facilitador do acesso da criança à linguagem, seja ela oral ou escrita, uma vez que, considerado como discurso ou instância de funcionamento da língua constituída (cf. Lemos, 1992), seu lugar é de interpretação da escrita infantil.

4. Apresentação dos dados

Os dados que apresentaremos são produções escolares, realizadas em duas pré-escolas da rede particular de ensino de Campinas, com orientação construtivista. Todas as crianças são de classe média e média-alta e seus pais, em sua grande maioria, têm formação universitária.

Privilegiaremos as produções gráficas de quatro crianças - Julianna, Guilherme, Rodrigo e Marina -, das quais possuímos as produções escolares do Primeiro Maternal, Segundo Maternal, Jardim e Pré, cobrindo um período de quatro anos da vida escolar dessas crianças. Destas, tomaremos, neste momento, o período que alcança até o Jardim e que abrange a faixa etária de, aproximadamente, 3 e 5 anos.

Dessas produções, ocupar-nos-emos de um tipo bem específico de texto escrito - a escrita do nome da criança. A razão para isso, neste primeiro momento, deve-se ao fato de, dentre as produções pré-escolares, ser o nome, praticamente, o único texto escrito produzido por essas crianças em que mudanças são passíveis de serem observadas longitudinalmente.

Vale lembrar que nas atividades realizadas do Maternal ao Jardim, essas escolas privilegiavam em suas atividades os desenhos, trabalhos com argila, massinhas e sucatas. Embora as produções escritas ganhassem mais espaço na sala de aula a partir

do Jardim, geralmente isso se dava através de trabalho coletivo, quando a professora ou um grupo de crianças escrevem juntas, impossibilitando, portanto, o acompanhamento individual pretendido por nós. Note-se que, mesmo no Jardim, os textos escritos pela criança limitam-se a palavras ou nome dos objetos desenhados que etiquetam o desenho.

Dessa forma, neste trabalho, a escrita do próprio nome é o *locus* privilegiado, onde se observa os movimentos entre desenhos e letras. A escrita do próprio nome e as questões que dela emergem serão exploradas num trabalho futuro. Por ora, apresentaremos basicamente as relações entre desenhos e letras e mostraremos que os mesmos movimentos se observam em outras situações de escrita. Em função disso, inserimos produções de outras crianças, coletadas por nós nas pré-escolas referidas, buscando relacioná-las umas às outras.

Com o intuito de situar essas produções infantis em relação ao trabalho escolar, faremos, a seguir, um breve histórico dos trabalhos realizados nessa escola.

5. Na Pré- escola - do Maternal ao Jardim

Com 3 anos, a criança entra na Pré-escola. Ali, seu lugar já está definido, assim como os lugares das pessoas com as quais passará a conviver. Lápis e papel são dados para a criança a fim de que ela exerça seu lugar no processo - o de aluno. Deste lugar, ela é chamada a representar o mundo, incluindo, aí, a linguagem.

Quando a professora, como parte da rotina escolar, solicita à criança que desenhe, traços sem forma definida são os primeiros movimentos que a criança realiza no papel, buscando dar conta daquilo que dela se espera. Após a realização das atividades, a professora, buscando interpretar o que vê impresso no papel, pergunta à criança “o que você desenhou?” ou “você quer falar sobre o que desenhou?”.

Se, num primeiro momento, muitas crianças não querem dizer o que fizeram, outras dão respostas diferentes:

Guilherme (Mat. I.): “Um rabisco.”

Marina (Mat. I): “Eu fiz isto...isto...e isto.” (Apontando os traços realizados.)

Prof.: “E o que é isto?”

M. “Não sei..”

Rodrigo(Mat. I): “Uma bolona.”

Bia (Mat. I): “Um risco e os desenhos.”

Camila (Mat. I): “Eu fiz corações.”

É pela interpretação do adulto que a criança é posta no funcionamento da língua, “por outro lado, sua única possibilidade constitutiva é enquadrar-se na fala do outro” (Pereira de Castro, 1997:82). Assim, num determinado momento, o pedido de nomeação do desenho vindo pela fala da professora produz efeitos sobre a criança, levando-a a nomear seu desenho.

Se, a princípio, esses desenhos podem ter qualquer nome, com o decorrer das atividades um jogo se estabelece e o dizer de uma criança pode convocar outros dizeres, como observamos nesse episódio em que as crianças falam para a professora sobre os desenhos feitos. As perguntas feitas pela professora são mais ou menos as estabelecidas pela rotina na sala de aula e já mencionadas mais acima. Como resposta temos:

Felipe (Mat. II): “Uma baleia.”

Érico (Mat. II): “Batman e Robin.”

Breno (Mat. II): “Batmóvel.”

[...]

Gabriel (Mat. II): “Dinossauro.”

João (Mat. II): “Piscina.”

Isabela (Mat. II): “Dinossauro dentro da piscina.”

As mudanças nas grafias produzidas no decorrer do Maternal não são muitas, mas alguma forma já começa a surgir em meio aos traços feitos. Além de um nome, o desenho deve possuir forma - é isto que convoca a fala da professora ao solicitar a nomeação e a identificação dos traços produzidos.

Em seus desenhos, formas gráficas mais definidas começam a surgir; já podemos identificar traços circulares e retilíneos no emaranhado de traços produzidos. O nome com o qual a criança identifica a forma produzida pode ou não ter alguma relação com os traços desenhados, por exemplo: “coração” e “balão”, podem nomear as formas circulares; traços retilíneos coloridos podem ser nomeados “arco-íris”; os rabiscos são “fogo”, se vermelhos ou laranja, e os de cor azul podem ser “piscina”.

Não poderíamos pensar que essas formas grafadas foram realizadas sem intenção ou planejamento de retratar um objeto e num só-depois é que foram significadas? Mobilizado pelo efeito da fala da professora sobre a criança ao solicitar sua nomeação, uma rede de “já-ditos” foi convocada possibilitando à criança significar as formas desenhadas com base em uma suposta semelhança com objetos familiares, lugares, paisagens etc.

Essas nomeações acontecem juntamente com outras nomeações - dragão, lobo, dinossauro, caminhão, etc. -, as quais muitas vezes são nomes relacionados com as histórias contadas pela professora ou que fazem parte do cotidiano da criança, revelando-nos o efeito da contingência em jogo nessas nomeações. Nada garante o que da fala do adulto vai fazer efeito, assim como não é possível prever que fragmentos, palavras, enunciados serão incorporados pela criança - “não é a saliência perceptual, não é uma determinação cognitiva; é a própria articulação do sujeito na língua” (Pereira de Castro, 1998:250).

Não poderíamos pensar que os movimentos interpretativos da criança na língua são efeitos da linguagem sobre a linguagem? A professora solicita à criança que identifique as formas desenhadas com um nome. Esse pedido provocaria efeitos sobre a criança, convocando todo um universo discursivo familiar que consta de “nomes” de

personagens e objetos que permitiria à criança se situar e atender esse pedido da professora, nomeando seus desenhos.

É interessante notar que todas as atividades desta Pré-escola são organizadas em projetos bimestrais, cujos temas são retomados nas histórias lidas pela professora na sala de aula e que levam as crianças, na sua retirada semanal de livros da biblioteca, a procurar livros sobre o tema dos projetos desenvolvidos.

Chamamos a atenção para o fato de que essas observações que fazemos sobre o desenho suscitam questões que escapam ao objetivo deste trabalho. Nosso objetivo é apenas fornecer um pano de fundo para o processo que aqui será tratado e apontar para o quanto é originariamente estruturante a palavra de um outro para a criança.

São, portanto, observações de caráter geral que pudemos verificar na maioria das crianças observadas. Não estamos, aqui, propondo fases de evolução da aquisição gráfica nem, tampouco, estágios de desenvolvimento da escrita, pois isto contraria nossa visão do processo.

Algumas restrições nas respostas infantis começam a ocorrer, mas não em todas as crianças ao mesmo tempo, pois isso dependeria da posição da criança na língua, uma vez que dela adviria a possibilidade de interpretação daquilo que é dito pela professora.

Quando falamos de posição da criança na língua, estamos pensando na trajetória da criança da posição de interpretado pelo outro à posição de intérprete de sua própria fala e da fala do outro a partir de uma outra relação com a língua (cf. Lemos, 1997:4). As mudanças que se dão no decorrer deste percurso são tratadas por Lemos, que as define como primeira posição, segunda posição e terceira posição.

Na primeira posição, a fala da criança está circunscrita à fala do outro. Nesta posição, os enunciados infantis revelam fragmentos congelados da fala do outro, apresentando supostos acertos. Além disso, esses fragmentos dependem do reconhecimento que a interpretação do adulto lhes confere para permanecer presentes (cf. Lemos, 1997:15).

A ocorrência de erros na fala da criança e a impermeabilidade da criança à correção definem a segunda posição. Nesta posição, a criança não é afetada pelos efeitos dos enunciados que produz e nem o é pelo efeito das correções que o adulto lhe faz (cf. Lemos, 1997:15).

Na terceira posição, uma estabilidade maior caracteriza a fala da criança, coincidindo com pausas, reformulações, correções provocadas pela reação de seu interlocutor. A criança já pode assumir a posição de intérprete de sua própria fala e da fala do outro; pode, enfim, escutar o que diz e o que o outro lhe diz (cf. Lemos, 1997:15-16).

É preciso que a criança “escute” o que deseja a professora. E o que a professora deseja é que a forma gráfica desenhada possua traços de semelhança com objetos do mundo a fim de que seja possível a interpretação por ela e por outras pessoas como tal.

Vemos, então, esse surgimento de formas nas produções gráficas das crianças como efeito da linguagem sobre a criança e não como tentativa de representar o mundo, como parecem supor os cognitivistas.

Um dos trabalhos realizados pela professora em sala de aula visa levar a criança a perceber seu próprio corpo. Este trabalho é repetido em toda a Pré-escola a partir de atividades diferenciadas.

Em uma das atividades nas séries iniciais, a professora coloca a criança perante o espelho e mostra-lhe seu próprio corpo. Várias outras atividades são realizadas em sala de aula - colagens de partes do corpo recortadas de revistas, desenho do corpo pela professora, entre outras - porque ela acredita que isso poderia propiciar a percepção do objeto a ser conhecido e representado pela criança: o corpo humano.

Num determinado momento, talvez como efeito das atividades realizadas, uma forma circular e riscos saindo dela, são reconhecidos pela professora como o desenho do corpo humano, já que é nessa forma que o corpo humano muitas vezes se apresenta no desenho infantil pré-escolar.

De certa forma, isso foi tratado por Pereira de Castro quando a autora refere-se ao movimento interpretativo na aquisição da linguagem oral. Para ela, a interpretação do adulto faz-se entre a identificação ou o reconhecimento de uma língua, de um determinado universo discursivo, do que lhe soa como familiar, e um estranhamento provocado pelos deslocamentos causados pelos movimentos da língua (Pereira de Castro, 1997, 1998 a e b).

Nesse sentido, o universo discursivo pré-escolar permite à professora dar unidade àqueles traços do desenho infantil ao reconhecer neles algo de familiar - o desenho do corpo humano. Cabeça, braços e pernas são realizados e identificados pela criança. E, se a criança é incentivada, esse homenzinho cabeçudo poderá ganhar olhos, boca, cabelos e enfeites.

Ao interpretar esses traços como o desenho do corpo, a professora conclui que a criança, neste momento, já se percebe e se vê. A forma cabeçuda que se mostra nas suas produções, semelhante em todas as produções infantis, seria para a professora a forma como a criança se vê, a representação que esta faz do próprio corpo.

De seu lugar, a professora não pode deixar de interpretar tudo o que a criança diz ou escreve. É essa atividade interpretativa da professora, sempre buscando dar sentido às produções gráficas infantis, que, acreditamos, produziria efeitos e mobilizaria o processo.

Todas as atividades realizadas na sala de aula resultam em produções infantis. Desde o Maternal até o Prezinho, os lugares do desenho e da escrita são marcados distintamente pela professora: na frente da folha será o espaço do desenho; no verso, o espaço da escrita de seu próprio nome e, posteriormente, de textos escritos.

Será no verso da folha que a professora escreverá o nome da criança, às vezes, a data, os dizeres da criança sobre seu desenho e, depois, parte do texto impresso que situa as atividades para os pais, a quem o material é encaminhado.

No Jardim, os trabalhos com escrita tornam-se mais frequentes e será pedido à criança que, após o término do desenho, este seja nomeado por escrito, sendo esta

“etiqueta” realizada na frente da folha, junto com o desenho. Essa escrita será realizada “do seu jeito” pela criança, como pede a professora.

Observe-se que a escrita autorizada será só o “nome” do objeto desenhado e será colocado na frente da folha, possibilitando à criança, posteriormente, retomar esse texto na sua leitura. Mas, a escrita do nome da criança, da data e de seus dizeres sobre “o que você fez/desenhou?” será realizada pela professora costumeiramente no verso da folha.

É interessante que, num outro momento, quando a professora entrega uma folha em branco para a criança do Jardim e pede a ela: “primeiro, escreve o seu nome”, a criança escreve-o e, automaticamente, vira a folha - o desenho será feito no outro lado da folha.

No começo será a professora quem se encarregará dessa escrita. Assim, após o término de cada atividade, a professora recolhe o material e, muitas vezes, escreve no verso de cada folha o nome de cada criança. Esta atitude da professora não deixará de produzir efeitos.

Na frente da folha, espaço do desenho, com o surgimento dos contornos nas formas gráficas aparecem as letras. Desenhos e letras ocupam, sem cerimônia, o mesmo espaço na frente da folha. Vejamos como respondem algumas crianças do Primeiro Maternal quando indagadas pela professora sobre o que desenharam:

Marina: “Eu fiz bandeira e um escrito de Priscila.”

Cora: “Um coração e um risco.”

Bia: “Um risco e os desenho.”

Ao pedir que a criança nomeie sua produção gráfica, a professora põe em causa, a nosso ver, as semelhanças e diferenças, que não consideramos como uma “construção própria da criança”, como supõe Ferreira, mas como efeito da relação da criança com o outro, aqui entendido, a partir de Lemos (1992) e Mota (1995), como os textos orais e escritos com os quais a criança interagiu. Isto, porém, não significa que a criança, envolvida na realização de seus traços, não deslize entre desenhos e letras ou vice-versa. Disso pretendemos tratar mais adiante.

No Primeiro Maternal, desenho e escrita podem ocupar o mesmo espaço gráfico; aos poucos, eles se separam e as letras passam a ocupar o campo que lhe foi autorizado: o verso da folha. Acreditamos que a fala da professora teria um papel nessa distinção. Ela produziria efeitos que levariam a criança a restringir suas produções de desenho e escrita em espaços distintos da folha de papel.

Em nossas observações em sala de aula, verificamos que, num determinado momento do processo, quando a criança está fazendo sua atividade no lado da folha destinado ao desenho e a professora, identificando letras e buscando incentivar essa realização, faz comentários - “Que bonito! Você está escrevendo!”, “O que você está escrevendo aí?” -, a criança, imediatamente, vira a folha, como se tivesse sido pega em flagrante.

Acreditamos que a pergunta da professora provoca um efeito sobre a criança, convocando os dizeres, repetidos e discutidos em sala de aula, sobre o lugar da escrita na folha de papel. O verso da folha seria o espaço autorizado da escrita, no campo aberto pela escrita do outro - o nome da criança. O contrário ocorre quando a professora, temendo interromper essa escrita tão desejada e esperada por todos, não diz nada, não interrompe e as formas gráficas correm soltas e, no mesmo lado da folha, encontram-se desenhos e letras.

Se o nome da criança é sempre grafado no verso da folha, será nesse campo que se verificarão as tentativas da criança para escrevê-lo, quando, num determinado momento, a professora solicita a escrita desse texto: “Aqui, é para escrever o seu nome do jeito que vocês sabem.”

É interessante que esse escrever “do seu jeito” parece deixar a criança livre para realizar textos escritos de tal forma que, mais adiante, a professora vai restringir sua fala : “do seu jeito... mas, não de qualquer jeito... é pensando com a cabecinha”, numa tentativa de conter uma deriva, que não traz propriamente textos escritos, mas mesclas de letras e desenhos.

Ao entrar para a Pré-escola, o primeiro texto que se espera que a criança realize sozinha será a escrita de seu próprio nome, sendo este reconhecido pelos pais e pela escola como o primeiro triunfo da criança nas letras.

É sua constituição, como primeiro texto escrito possível de ser significado pelo outro e pela criança, que pretendemos verificar a seguir. Apresentaremos nossos dados começando pelas produções de Giuliani, realizadas quando ela estava com 4 anos.

Embora Giuliani não freqüentasse naquela época a Pré-escola que observamos e cuja rotina aqui descrevemos, suas produções nos revelaram a possibilidade de leitura da relação entre os traços dos desenho e das letras tal como empreendemos aqui. Passamos, a seguir, aos nossos dados.

6. O (re)nascimento da escrita

Na Pré-escola que Giuliani (4;0) freqüentava, as atividades produzidas pelas crianças não têm os lugares determinados na folha pela professora. Era dado papel e lápis e, geralmente, deixava-se a criança à vontade para escrever ou desenhar.

Livres para realizar suas produções gráficas, as crianças não necessitavam separar espacialmente na folha as atividades realizadas e o que temos são realizações gráficas variadas, com traços identificados como desenhos e, em certos momentos, letras.

A primeira produção de Giuliani que apresentamos mostra-nos o que poderíamos interpretar como sua impressão sobre a escrita, mas ao mesmo tempo em que ela a nomeia como “monte de escrita”, abre margens para interpretá-la como o desenho de um “monte de escrita” (Figura G-1). Essa atividade é aceita pela professora como escrita pelo seu efeito visual e sua espacialização na folha. A linearidade dos elementos e sua organização na folha permitem que a professora reconheça ali um texto.



Fig. G-1

As bolinhas que Giulianna realiza são formas que respondem ao pedido da professora, seja ele de desenho ou de escrita, preenchendo, por intermédio de sua forma gráfica, as características de ambos. Elas podem ocupar o lugar de janelas num prédio (G-2, seta 1), cabeça, sol, ou constituírem, simplesmente, bolinhas com as quais a criança preenche a folha e que são por ela pintadas. Essas bolinhas que se repetem nas realizações gráficas de Giulianna vão sofrer mudanças que mostraremos a seguir.

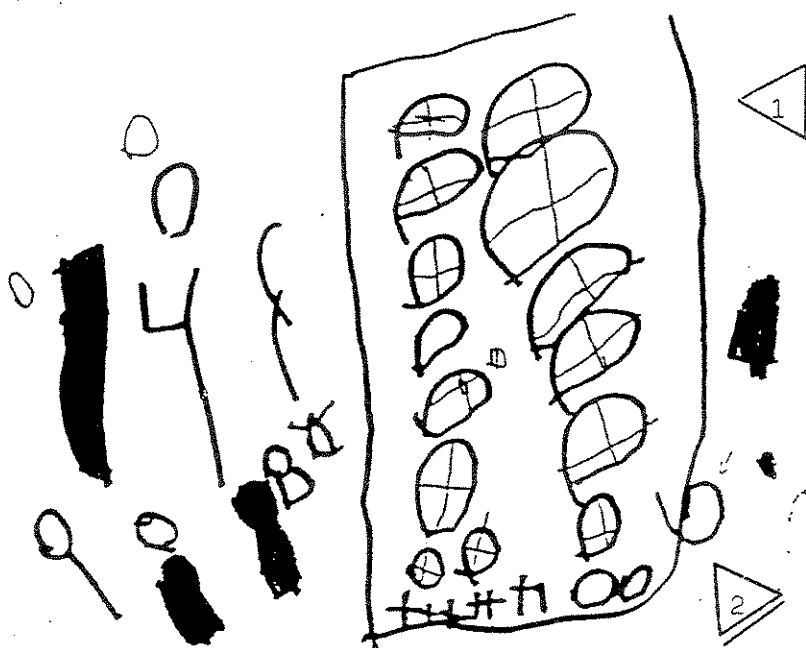


Fig. G-2

Para identificar as produções de Giulianna, a professora grafava um “G” no canto de seus trabalhos. Sendo a única criança cuja letra inicial era “G”, isso seria suficiente. Com o tempo, talvez como efeito da repetição dessa letra realizada pela professora, Giulianna passa a escrever seu “G”, no campo aberto pela professora, no canto da folha (G-2, seta 2).

Essa era a letra que permitia a Giulianna se reconhecer nos seus trabalhos. Era sua “assinatura”, assim como, a nosso ver, suas características bolinhas já possibilitavam a G. identificar seus trabalhos entre os de outros colegas. Mas, como esse “G” adquiriu sua forma?

Até então, não tínhamos verificado em suas produções nada que pudéssemos identificar como a letra “G”, a não ser suas conhecidas bolinhas, marca registrada de suas produções, que, quando mal fechadas, assemelhavam-se ao “G”.

Numa produção de Giulianna, na qual vários círculos são desenhados e pintados, aqueles que não se fechavam não foram pintados por G. Entre estes, pela sua localização na folha, reconhecemos o “G” que identifica Giulianna em seus trabalhos (G-3, seta 1).



Fig. G-3

Essa forma gráfica realizada no canto da folha levou a professora a deixar de grafar essa letra nos trabalhos de G. Aquele traço grafado foi interpretado como letra, não só pelo efeito de semelhança que a identifica, mas também pela localização na folha de papel, passando a freqüentar a frente de seus trabalhos.

Não seria a bolinha, freqüentadora assídua de suas produções, que teria permitido a Giulianna reconhecer ali sua letra? A atitude da professora em identificá-la nos seus trabalhos com essa letra, num campo específico da folha, não teria produzido um efeito sobre Giulianna, levando-a grafar ali sua letra? Em um certo momento, a bolinha mal fechada, entretecendo-se com a forma da letra "G", não poderia revelar a G. a possibilidade de conter os traços da sua letra?

A professora passa a grafar seu nome, com todas as letras - GIULIANNA - e, no painel da sala de aula, ele também está escrito desta maneira. É nessa forma escrita que Giulianna se espelha e, aos poucos, suas tradicionais bolinhas são atravessadas ao meio por traços (G-4, seta 1).

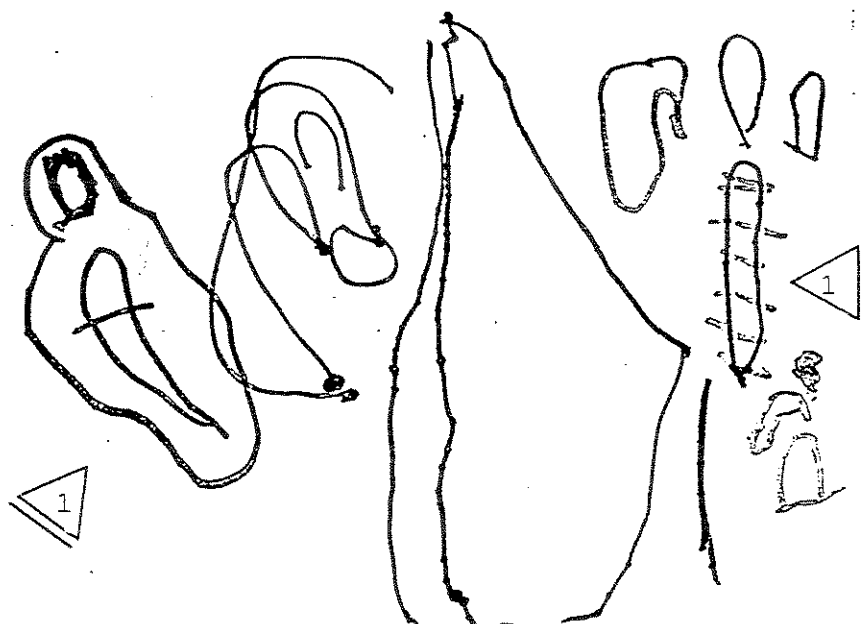


Fig. G-4

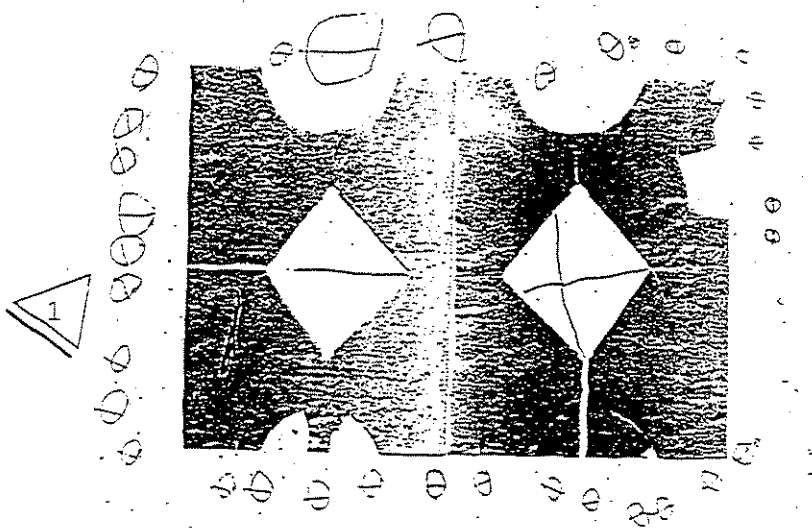


Fig. G-5

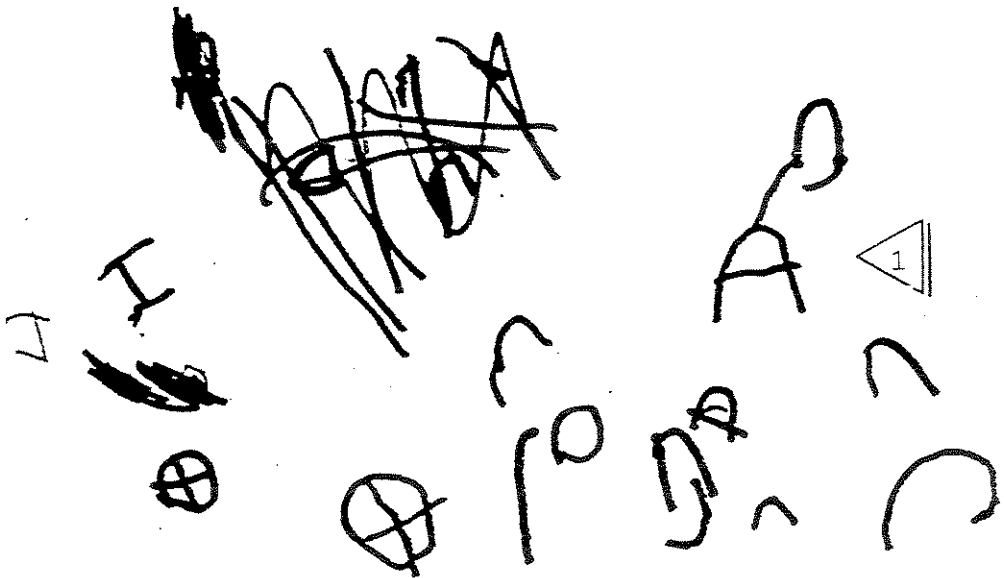


Fig. G-6

Folhas são preenchidas com essas bolinhas cortadas (G-5, página 102, seta 1) e, aos poucos, transformam-se, emergindo a letra “A” (G-6, página 102, seta 1). Nesse momento, identificamos a letra “A” em suas produções (G-7 a e b, página 103, seta 1) e seu nome está escrito - GIUA -, após duas tentativas (G-7 b, seta 2).

A bolinha mal fechada e atravessada ao meio por um traço e a letra “A” superpõem-se, entretecem-se e dão-se a ver como variações de um mesmo traço. O efeito é de natureza metafórica fazendo emergir um outro termo, que se constituiu na diferença entre os dois anteriores - a bolinha e a letra.

Esse processo dá-se pelo fato da bolinha ter assumido a condição - de significante e, desprovida de qualquer laço de sentido, prestou-se a uma leitura literal.

As letras “I” e “U” emergiram no seu nome sem que verificássemos nenhum movimento específico nos dados que dela possuímos. Talvez os tracinhos presentes nos seus desenhos, como significantes, tenham possibilitado sua legibilidade. Ou, então, a própria grafia da letra “I” de seu nome grafado no quadro de nomes da sala de aula. Enfim, os efeitos da contingência barram a previsibilidade em aquisição de linguagem e, dessa forma, não há como prever aquilo que, do outro, fará efeito sobre a criança, já que está em jogo a própria articulação do sujeito na língua (cf. Pereira de Castro, 1998b).

Por isso, a imprevisibilidade está em jogo também na delimitação da unidade pela criança, podendo ocorrer rompimento em qualquer ponto da cadeia, fazendo emergir os elementos latentes que se associam a partir de um valor qualquer que os coloque em relação.

A incorporação da letra “I”, como letra de seu nome, foi seguida pelo “L” e pelo “H”, compondo formas gráficas com posições não-fixas, podendo emergir como “GAILH” (G-8 a, página 105), de um lado da folha, e “GIALH”, no outro lado da folha, onde G. escreve seu nome (G-8 b, página 105).

6A1 L H



Fig. G-8 a

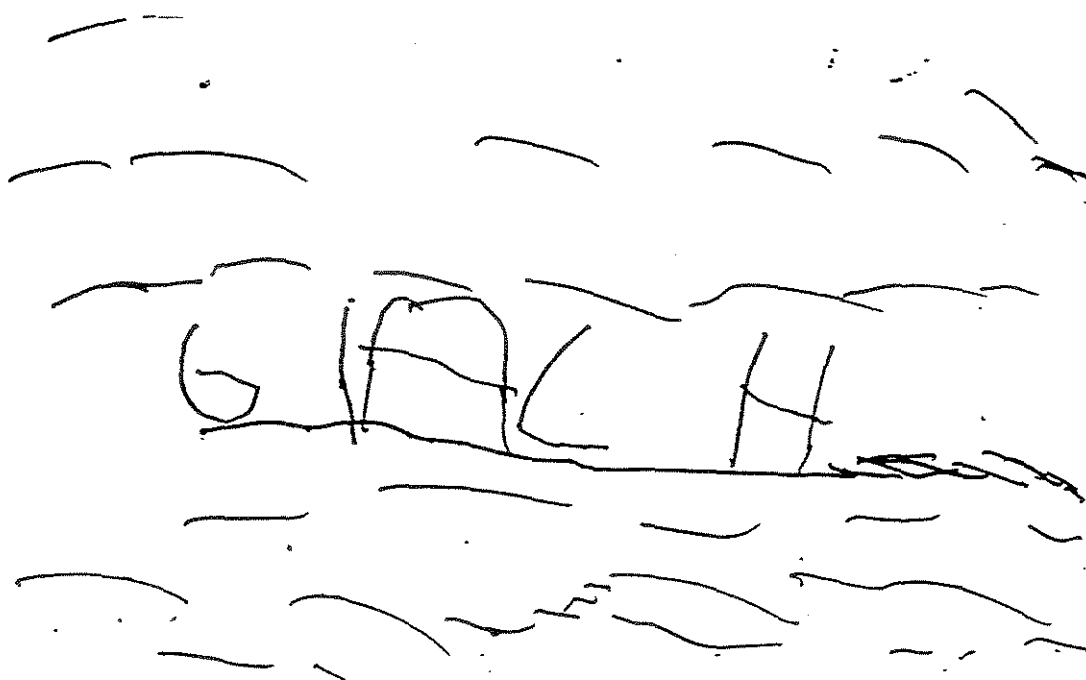


Fig. G-8 b

Pelas observações que fazemos em salas de aula da Pré-escola, é possível dizer que as letras revelam-se umas às outras pela relação de natureza metafórica que se estabelece, permitindo emergir a semelhança entre os traços das letras. Isso explicaria a escrita de I/L/U/H/A por Giulianna. As letras da escrita de seu nome poderiam levar ao reconhecimento de outras letras como efeito de semelhança.

Considerando-se que o efeito de semelhança implica a emergência de diferença (cf. Lemos, 1992:132), qual a diferença que poderia emergir? Arriscamos dizer que o posicionamento dos traços na folha, a espacialização, como um “traço distintivo”, poderia tornar-se legível.

Parece-nos que os tracinhos e as bolinhas do desenho e/ou da escrita infantil, organizados de forma não intencional, provocam efeitos sobre a criança e, por retroação, possibilitam significar as unidades grafadas. Ou seja, os tracinhos e as bolinhas convocam suas modificações - as letras -, que retroagindo, se articulam com os primeiros. Esses efeitos revelam-se nos constantes deslocamentos operados nessas formas sobre o papel, onde, pelos entretecimentos que se efetuam, uma forma gráfica leva à outra, estabelecendo-se novas relações e novas redes de significantes.

Se um círculo ou um tracinho pode se revelar para a criança como contendo o traço da letra e, reciprocamente, o traço de uma letra evoca outras letras, o tracinho revelaria “T”, “U”, “L”, “H”, “E”, ou “F”, sem, necessariamente, respeitar esta ordem, como parece ter ocorrido com Giulianna. A letra “B” revelaria o “P” e o “R”, como parece mostrar Laís (4;0) (G-9, página 107).

Retomando as produções de Giulianna, neste momento, “G”, “U”, “T”, “A”, “L” e “H” são reconhecidas pela professora e por G. como letras de seu nome. Mas, por que o “H”? Se, como vimos, para G. já se tornou significante as diferenças que a espacialização dos traços na folha pode trazer para as letras, sem que isso signifique um conhecimento sobre as letras, as semelhanças que emerge entre H/A já seriam legíveis para ela?

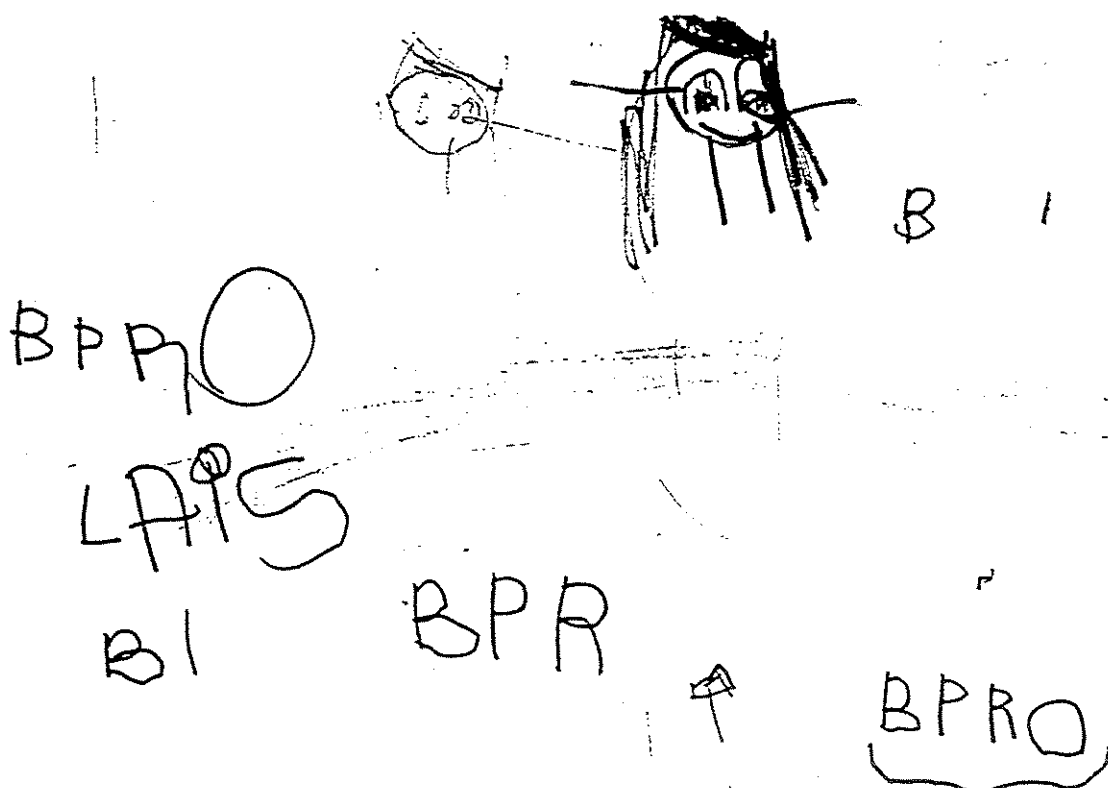


Fig. G- 9

Achamos importante trazer uma observação que faz parte do universo familiar dessa criança. Muitas vezes, G. presenciou outras pessoas escreverem seu segundo nome geralmente com "H" - HELENA. Isso levava sua mãe a interromper, corrigindo quem assim o escrevia - "não é com 'H', é ELENA, com 'E'" - e o erro era corrigido por quem escrevia.

Essa correção sempre se repetia em situações bem marcadas - preenchimento de fichas médica ou dentária, por exemplo. Logo, a própria G., como efeito do retorno desse universo discursivo familiar que lhe permitia prever o "erro", passa a fazer verbalmente essa correção, antes mesmo que alguma pessoa escrevesse seu nome. Nesse meio tempo, uma observação de G. de que a professora escrevia errado seu nome - com "H" -, teria levado sua mãe a fazer essa observação para a professora.

Estaria nessa tão destacada importância do “H” a possibilidade do surgimento desta letra em seu nome? Ou seria a latência da cadeia das letras I/L/E/F/H/A, que permanece sob a cadeia manifesta, deixando vestígios de seus traços, fazendo emergir a semelhança do “H” com o “F” e o “A”, já incorporado por G.?

E a letra “E” que aparece nas suas produções mais tarde, sempre próxima das letras “F” e “H”? Seria efeito da escrita pelo outro de seu segundo nome, que possui as letras “E” e “L”, em posições próximas na cadeia de letras que o escreve - (H)ELENA - e com grafias que sugerem que o traço do “E” “puxa” o “F” e assim por diante? Ou seria efeito da escrita do alfabeto - ...E F (G) H... - presente na sala de aula? Ou o entrecruzamento desses dois universos discursivos em que a criança está inserida?

Num determinado momento, G. começa a dizer que seu nome “é muito bonito”, repetindo aí a fala de sua mãe e de outras pessoas da família que muitas vezes lhe diziam isso, mas “muito comprido e difícil de escrever”. De seus amigos, dizia G., era “a única que não sabia escrever o nome”; mas, também, como ela própria argumentou, “os nome deles era fácil de escrever!...Ana, Caio, Dora...”.

A mãe sugeriu que escrevesse apenas “GIU”, seu apelido, e o escreveu numa folha para que ela visualizasse a solução. G. repetiu sua escrita várias vezes e a escrita de seu apelido pareceu-lhe uma boa alternativa, deixando-a bastante satisfeita.

Esta forma gráfica passou a ocupar o espaço de seu nome (G-10, 11 e 12, página 109 e 110, seta 1), sendo assim interpretado pela professora e por ela reconhecido e aceito como tal, uma vez que existia na Pré-escola todo um trabalho com a escrita do apelido da criança que autorizava sua escrita no lugar do nome.

O contorno de uma bolinha mal fechada poderia lhe revelar o “U” (G-11 e 12, seta 2). A mesma forma gráfica que respondia pelo contorno de bandeirinhas, de montanhas ou “matinho” em seus desenhos podia preencher o lugar da letra, dependendo do sistema no qual se inseria. Seu nome, ou apelido, ou a realização escrita que ocupa o lugar dele, no campo destinado pela professora à escrita, já se faz presente em todas as suas atividades - “GIU”.

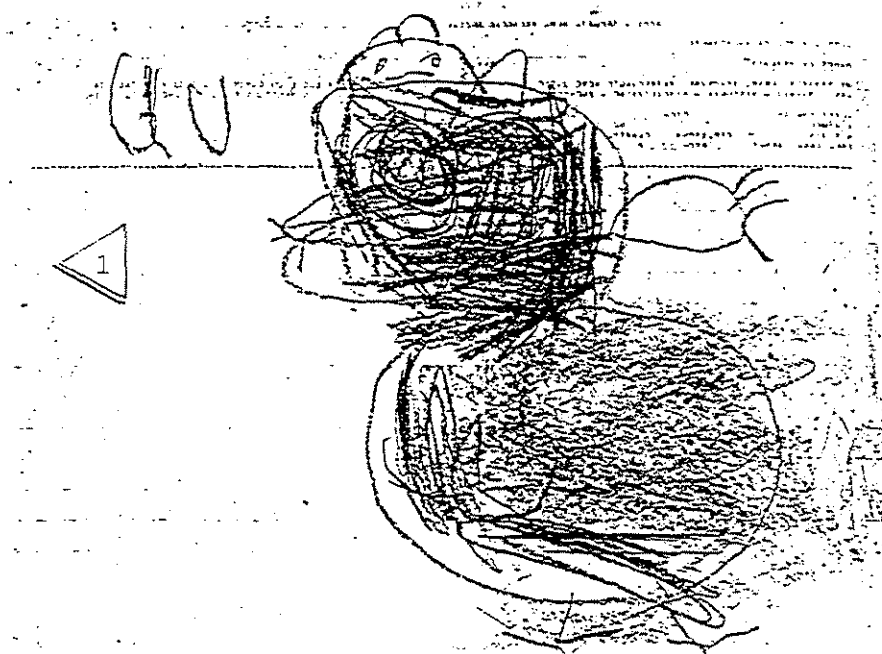


Fig. G-10



Fig. G-11

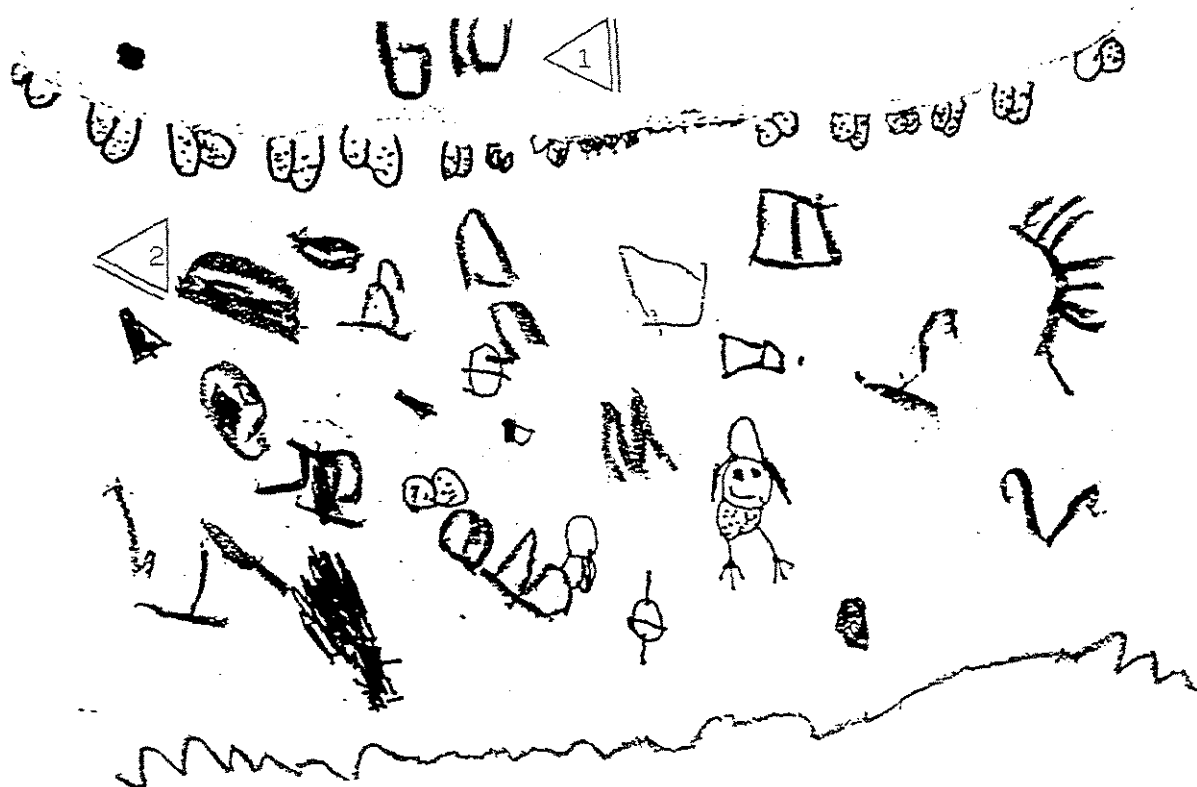


Fig. G-12



Fig. G-13

Sua ordem, porém, não se encontra estabilizada e pode emergir como “GIU” ou “GUT” (G-13, página 110, seta 1). Ou seriam as letras do nome de seu irmão, escritas e apontadas por sua mãe como semelhantes às letras da escrita do nome de G. e por ela grafadas, sempre que solicitada pela criança para sua observação - “GUILHERME...GUI...”, “GIULIANNA...GIU...”? Note-se que as semelhanças e diferenças entre esses dois textos foram apontadas por sua mãe e repetidas ao pedido de G. sempre que as grafava para a criança.

A letra “A”, que havia se ausentado de suas produções, em função da restrição causada pela forma escrita de seu apelido - GIU -, retorna na escrita de “GIUA” (G-14, seta 1). Isto nos faz pensar que a forma gráfica de seu nome - GIULIANNA - volta, servindo-lhe de espelho. “Espelho”, aqui, não significa que a forma escrita do nome de G. esteja servindo de modelo a ser imitado. A criança não possui *a priori* nenhuma condição de regular o que escreve. A forma escrita pelo adulto do nome de G. permite a ancoragem de sua escrita num texto.



Fig. G-14

As letras seguintes que vão ser incorporadas ao seu nome são “I” e “E” - “GIEUI”- , intercaladas na escrita “GIU” e quebrando a estabilidade adquirida por essa realização escrita de seu apelido (G-15, seta 1).

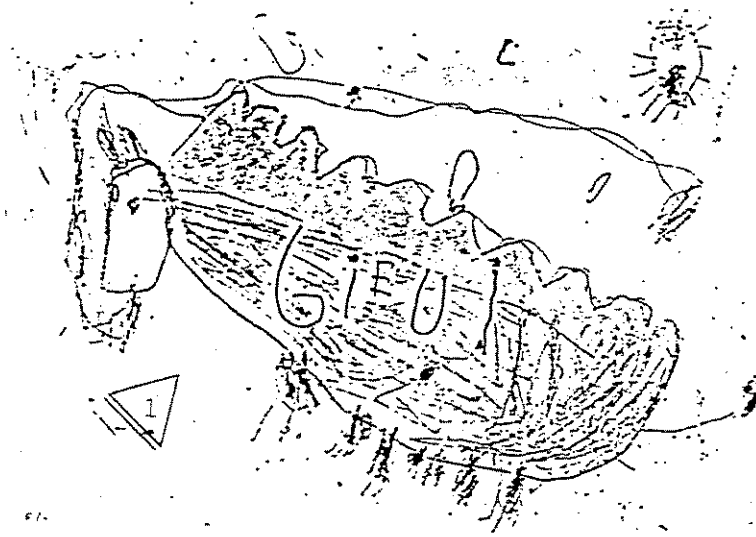


Fig. G-15

Seria “GIULIANNA ELENA” a forma escrita de seu nome que novamente se espelha? Note-se que, na sua escrita, há substituições dessas letras por outras, como o “L” (G-16, página 113, seta 1) ou um outro “A” (G-17, página 113), que também compõem seu nome. Isso nos revela um jogo de letras que se restringe às letras de seu nome, ainda que as posições dessas letras na cadeia não tenham se estabilizado.

Neste vaivém de letras, G. vai constituindo o seu nome no campo da linguagem escrita. Observe-se que a escrita de seu nome, agora, pode se situar em um espaço não tão fixo na folha como antes, mas não em qualquer lugar, destacando-se das outras realizações gráficas pela própria possibilidade de ser significado.

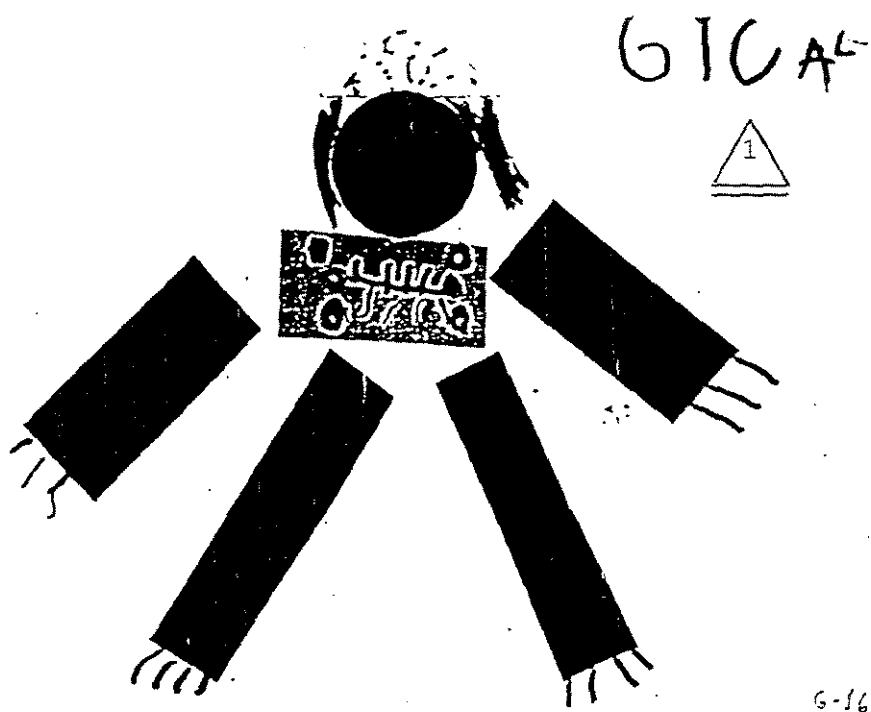


Fig. G- 16

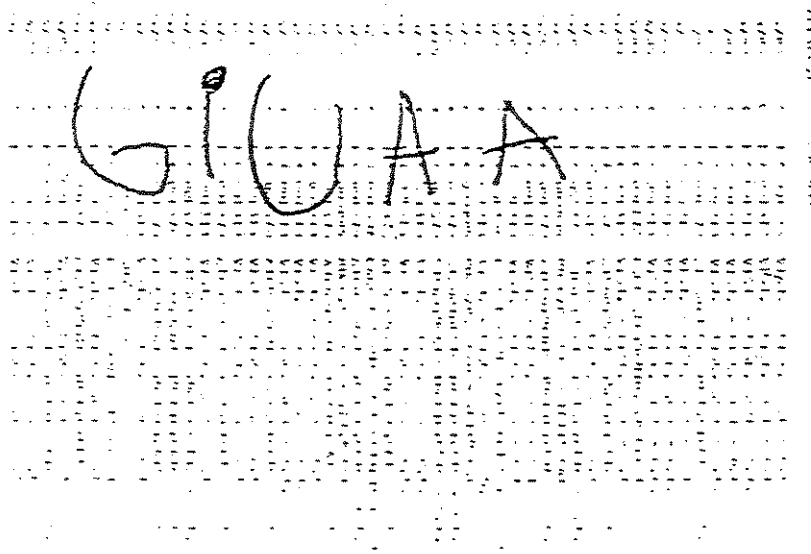


Fig. G-17

No entanto, esses espaços são autorizados e reconhecidos pela professora como adequados, ou seja, seus movimentos na folha não são aleatórios. Por outro lado, parece-nos que, quando a criança está envolvida nas suas realizações gráficas, esses movimentos podem ocorrer levando à emergência da forma escrita do nome da criança - da mesma forma que uma letra leva à outra, uma forma gráfica pode trazer todo o nome da criança para o espaço central de suas realizações gráficas (ver G-18, seta 1). Mas o que possibilitou G. constituir graficamente seu nome?

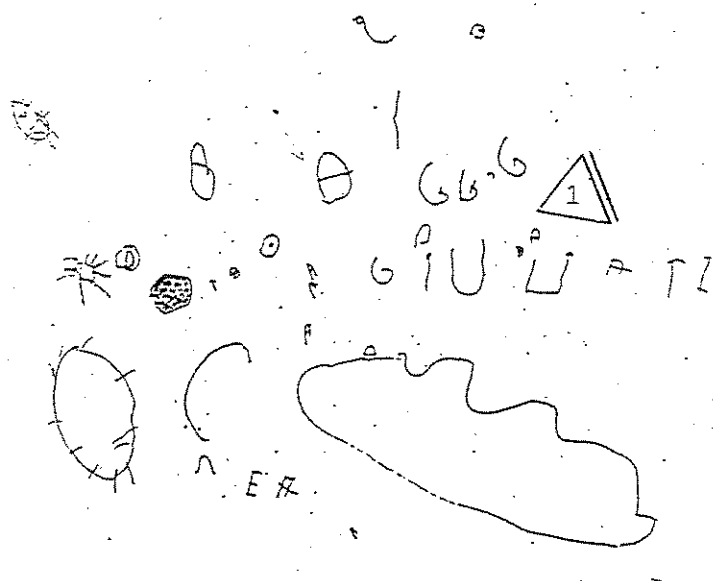


Fig. G- 18

Até aqui apontamos para a possibilidade da forma gráfica do desenho e da letra entretecerem-se e revelarem a letra. No entanto, só nos será possível reconhecer essa possibilidade se não tomarmos letra e desenho como produtos distintos e acabados. Na verdade, será preciso reconhecer, aí, um trabalho da língua e de seus signos, revelando-nos uma escrita que se constitui como efeito de um jogo de significantes que permite a representação da linguagem escrita pela criança. Representação esta que emerge das

múltiplas impressões deixadas pelos textos em suas relações com o feixe de representações em que se inscrevem nos estratos de memória (cf. Mota, 1995:139).

Se olharmos a cópia que Giulianna faz do nome de sua amiga DORA, verificamos que ela inicia escrevendo “DRA” (G-19, seta 1). De alguma maneira, uma posição vazia na cadeia DORA é identificada, levando Giulianna a riscar e a recomeçar, desta vez, corretamente (G-19, seta 2).



Fig. G-19

Ao lado desse texto, algo está desenhado que se assemelha à forma de um coração (G-19, seta 3). Dentro dele, há formas gráficas que poderiam ser reconhecidas em seu nome como seu “T”, que aos poucos se cristalizou, como mostra o dado seguinte (G-20, seta 1). Mas, grafado várias vezes e entremeado por cores, nessa cena ela poderia ser interpretada como flores (G-19, seta 4).

Uma relação de natureza metafórica estabeleceu-se, a partir do “R” de DORA tomado como significante, fazendo emergir efeitos de semelhança com o significante

“B”. Como significantes, seus traços se entreteceram e, em um movimento metonímico, levaram-na a grafar “B” (G-19, seta 5).



Fig. G- 20

Na continuidade desse movimento, o contorno do “B” leva à forma gráfica do coração (G-19, página 115, seta 6), aproximando-se graficamente do coração com flores, desenhado mais à direita da folha, ao lado do texto escrito do nome da amiga. O “R”, o “B” e o coração fizeram-se presentes por sua conexão metonímica com o resto da cadeia significante.

Este deslizamento da letra para o desenho (ou vice-versa) não é fato isolado em suas produções gráficas. Quando enfeitava um envelope que levaria as atividades desenvolvidas durante o bimestre para casa, ao realizar um detalhe de seu trabalho, G. traçou uma linha reta que serve de base para suas “montanhas” (G-21, seta 1).

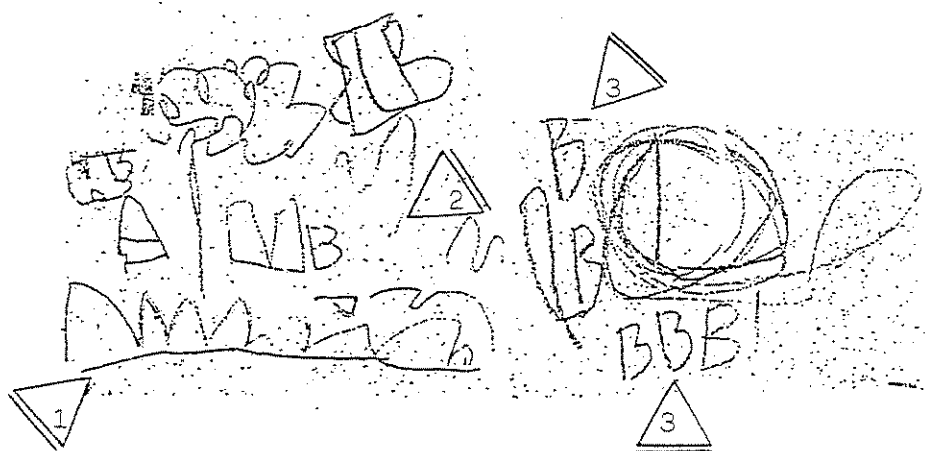


Fig. G-21

Das formas gráficas que se mostram, um deslocamento se faz e das “montanhas” iniciais emerge a letra “B” (G-21, seta 2), tantas vezes escrita pela mãe quando G. queria saber os nomes das pessoas “da nossa família”, rindo com prazer por todos terem o mesmo nome: BOSCO.

Observe-se que a emergência da letra “B” a partir do desenho de montanhas não foi planejada por G. . Sua forma revelou-se à criança, sobredeterminada por processos que não são da ordem da consciência. Sua revelação provocou efeitos sobre a própria criança, levando-a a identificar seus traços como sendo a letra “B”, “a letra da nossa família”, como assim a identificava G.

Na continuidade do movimento, G. vai preenchendo o envelope com a letra “B” (G-21, seta 3), assim identificada por ela, a qual havia começado a grafar juntamente com as outras formas gráficas que enfeitavam seu trabalho.

Para que a forma gráfica, que se configurou como o desenho de uma montanha numa determinada cena, viesse a se constituir na letra “B”, foi preciso que sua natureza de desenho se esvaziasse, se perdesse. Ou seja, a forma “originária” (cf. Balbo, 1996a) não mais intervém como figurando uma montanha, mas **escrevendo** a letra “B”.

Como significante esvaziado de qualquer sentido, essa realização gráfica vai permitir uma leitura literal. Num movimento metonímico, esse significante desloca-se e emerge numa outra cena que o sustentará como a forma gráfica da letra “B”.

Note-se que o movimento metonímico que se dá não se faz entre a letra “B” e qualquer objeto do mundo, cujo nome possa ter relações sonoras com a letra, mas entre traços que, de alguma forma, se revelaram heterogêneos em relação à série que compõe e promoveram a atividade associativa, colocando-os, como significantes, em conexão (cf. Balbo, 1996b). Não há, pois, relação entre significante gráfico e fonema nesta cadeia associativa.

Para que esses movimentos se realizassem foi preciso que estes dois sistemas gráficos - desenho e escrita - fossem postos em relação. Conforme Allouch (1994), esse “por em relação” se dá graças a uma operação de transliteração, que vai localizar o significante como significante, literalizando-o, possibilitando escrever o escrito, regulando o escrito com o escrito. Daí a possibilidade de a produção gráfica infantil deslizar de um sistema para outro indiferentemente.

Como realização gráfica, o que sustentaria o valor das formas grafadas é a existência de um sistema que o contenha, seja a cena de um desenho, um texto escrito propriamente dito, incluindo aí a escrita de seu próprio nome, ou até o sistema alfabético. Tratar-se-ia, então, de um funcionamento que emana do próprio sistema gráfico, seja desenho ou escrita.

Nesse sentido, os traços do desenho evocariam os traços da letra e vice-versa, articulando-se e entretecendo-se. A condensação, pela superposição e pelo entretecimento de significantes, daria lugar à metáfora. No deslocamento entre desenho e letra algo se perde - seu sentido. Esta perda se faz por um apagamento que não se deixa apagar totalmente, que deixa vestígios.

Este apagamento permitiria sua leitura literal que, por sua vez, possibilitaria a substituição (parcial) de significantes, com base na contigüidade que pode ser equiparada à metonímia.

Por outro lado, note-se que a estabilização dessas letras na escrita infantil ocorreria em virtude de ser interpretada e aceita como tal pelo outro, nesse momento, a professora. Reafirmamos aqui o quanto é estruturante a palavra do outro para a criança. É do outro que vem a possibilidade de ancoragem da escrita infantil, permitindo-lhe escapar da deriva de um funcionamento correndo sem barreiras.

É interessante notar que os movimentos que possibilitam a uma forma revelar outra são constantes nas produções escritas infantis. Observe-se o desenho de G. realizado quando ela tinha 8 anos e cursava a 2ª. série. Quando preenchia uma série de traços que seriam pássaros voando no céu, num determinado momento, como em um lapso, um pássaro é cortado por um traço e transforma-se em letra "A" (G-22, seta 1). Nesse momento, a relação de G. com a linguagem escrita é outra, mas isso não impediu que ela fosse traída pelo jogo de significantes no qual se encontra alienada.

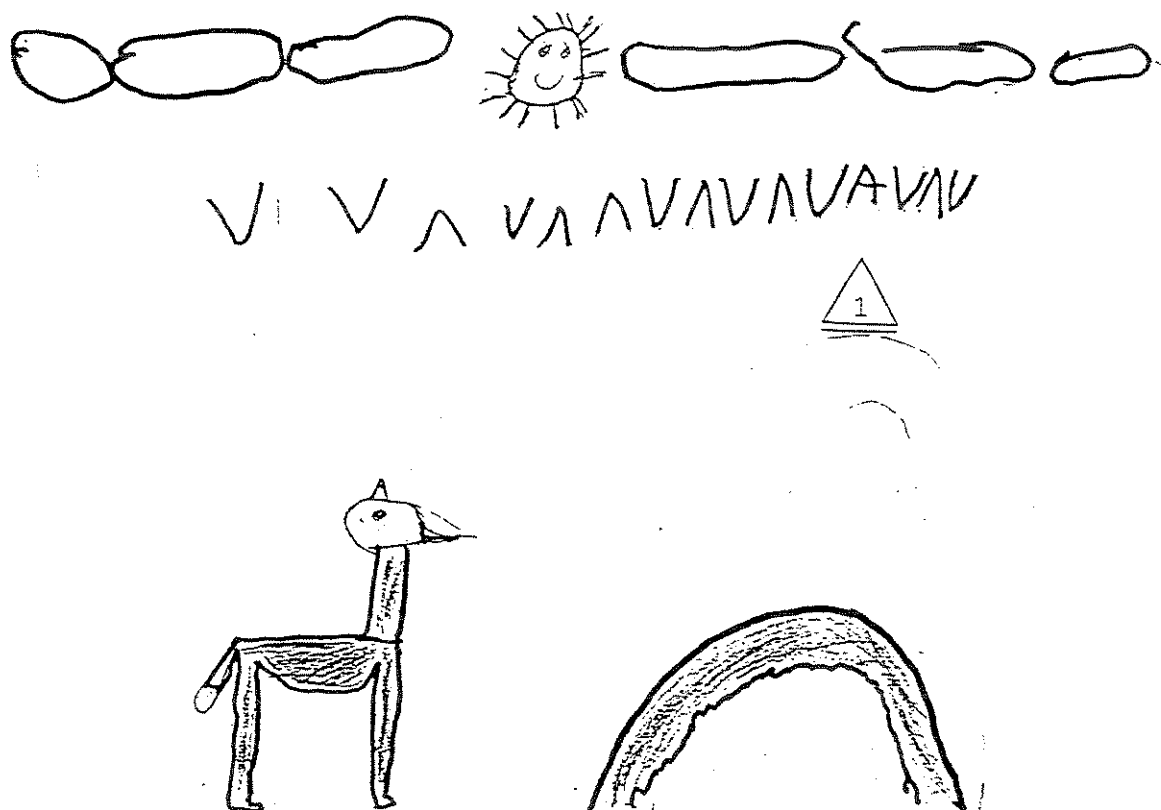


Fig. G-22

Nossa reflexão sobre os textos de Giulianna levou-nos a buscar identificar a ocorrência de repetição desses movimentos em outras crianças. Verificamos movimentos semelhantes em Camila, nessa mesma Pré-escola.

Camila (5;0) freqüentava o Jardim e sua relação com a linguagem escrita estava num outro momento, distinto de Giulianna. Ainda assim, identificamos deslizamentos do traço da letra para o traço do desenho num fragmento de sua história, contada com base em um recorte de gibi escolhido por ela. Após copiar palavras escritas na lousa, C. grafa “CABO”.

O fechamento mal feito da letra “O” final “puxa” toda uma cadeia que estava latente (G-23, seta 1). A forma mal fechada do “O” evoca os traços do coração, possibilidade latente na cadeia. A superposição e o entretecimento da letra com o desenho, metaforizando, fazem emergir efeitos de semelhança entre eles, permitindo a identificação entre a letra e o coração. Um movimento de dispersão metonímica leva-a a continuar grafando corações (G-23, seta 2).

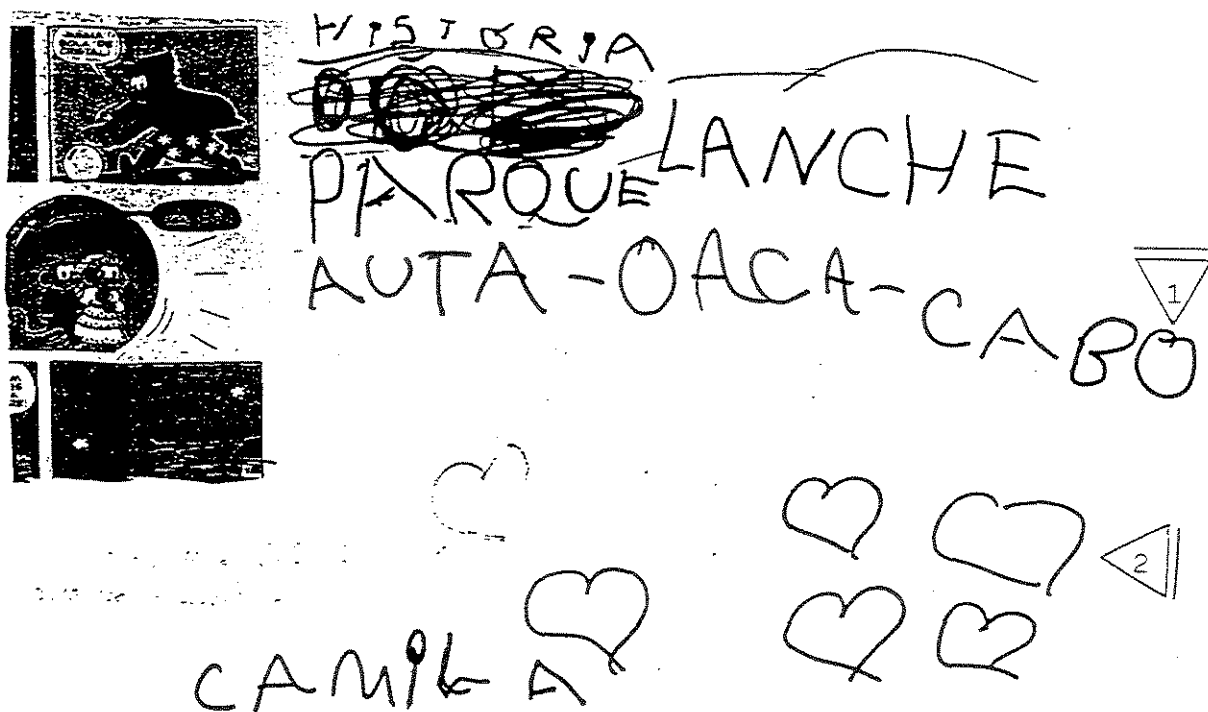


Fig. G-23

Já Adriana (5;0), ao completar a cena de seu desenho com nuvens, diminuindo-as de tamanho, o traço destas aproximou-se dos traços do número 8 (G-24, seta 1). Uma relação de natureza metafórica estabelece-se entre a nuvem e o número 8, revelando efeitos de semelhança. Um movimento metonímico trouxe o texto em que esse número inscreve-se e que é escrito diariamente pela professora e/ou criança, ao colocar a data na lousa - 1998 -, levando-a a repeti-lo várias vezes (G-24, seta 2).



G-24

Esses deslizamentos entre desenhos e letras mostram-se visíveis e freqüentes nos textos das crianças de uma das escolas que acompanhamos e onde Julianna, Laís e Camila cursavam a Pré-escola. Ali, como já mencionamos, a professora não enfatizava o campo do desenho e o campo da escrita. O efeito deste fato parece refletir na freqüência desses deslizamentos nas produções infantis.

Porém, esses movimentos não se revelaram tão visíveis para nós nos textos das crianças da outra escola, cujo trabalho já mencionamos anteriormente na apresentação

dos dados e que agora retomaremos. Isto, antes de invalidar nossa análise, reforça nossas reflexões sobre o papel do outro no processo que estamos analisando. Os dados considerados a seguir advêm das atividades ali realizadas.

Durante as atividades, a professora repete a instrução quanto ao uso da folha de papel: na frente, o desenho, e no verso, o nome da criança. Se, no começo, formas gráficas reconhecidas como desenho podem ocupar o mesmo espaço gráfico das letras, a repetição da instrução pela professora provoca efeitos sobre a criança levando-a a interpretar que o lugar da escrita não é ali e, aos poucos, ambos passam a ocupar espaços distintos na folha.

Nos dados que analisamos, identificamos formas gráficas que nos pareceram semelhantes às desenhadas repetidamente pela criança, ocupando lugar de letras na escrita de seu nome. Tal fato permite-nos pensar que o deslizamento ocorra, embora camuflado pelo recalçamento que se dá como efeito da fala do outro.

As produções gráficas realizadas por Guilherme, como as das outras crianças que serão apresentadas posteriormente, fazem parte de atividades que compõem projetos bimestrais. Durante o bimestre, a maioria das atividades são programadas buscando atender a um tema específico, sem que isso impeça a realização de outras atividades.

7. Um desenho, uma letra... ou uma questão sobre a escrita

Todas as atividades de Guilherme Luís, no Primeiro Maternal, são identificadas pela professora, que escreve o nome desta criança no verso de suas produções. Isto é geralmente feito na frente da criança, já instruída para deixar o verso da folha livre para posterior identificação de seus trabalhos. Se, neste momento inicial, Guilherme Luís (ou qualquer outra criança) ultrapassar o espaço designado e rabiscar ou desenhar no verso da folha, não é interrompido. Entretanto, o efeito da repetição da instrução pela professora logo restringirá o espaço do desenho na frente da folha.

Apesar de o tema do projeto do bimestre ser tratado nas atividades, este, geralmente, parece não produzir inicialmente nenhum efeito de restrição, nem sobre o desenho, nem em sua nomeação por Guilherme Luís (GL.). Em produção realizada no mês de junho desse ano, referente ao tema “Festa Junina”, foi pedido o desenho do que as crianças mais gostaram na festa.

Ao ser indagado sobre o que desenhou, GL. respondeu: “Caminhão”. Não havia nenhum caminhão na festa junina da escola, mas caminhão, ônibus, trator e carro despertam muito seu interesse. Não teria ele interpretado, com base no dizer da professora, apenas o “gostar” e, portanto, nomeado o que ele gosta (a partir de Oliveira, 1995³)?

Contudo, entendemos que alguma restrição já ocorra, embora não a pretendida pela professora. Quando ela pede a nomeação daquilo que a criança desenhou, espera-se que o trabalho seja nomeado e é com o nome de um objeto que GL. gosta muito que ele responde à pergunta.

Em todo o Primeiro Maternal e em parte do Segundo, a escrita de seu nome pela professora no verso de seus trabalhos é uma rotina. O espaço destinado a isto é lembrado por ela quando inicia uma atividade, mas, se envolvido em suas realizações gráficas, GL. vira a folha e continua seus traços ou suas formas circulares, a professora não o interrompe.

A ênfase da professora em mostrar o corpo humano, a fim de que a criança reconheça suas partes, continua com mais força durante o projeto da “Boneca”, no primeiro bimestre do Segundo Maternal. Tal projeto inclui colagens de partes recortadas do corpo e a confecção de uma boneca de pano, apresentada à criança aos pedaços e costurada na sua frente.

Os efeitos disso começam a se mostrar nas produções gráficas de Guilherme em meados do Segundo Maternal, mais de um ano após seu ingresso na escola. Seus desenhos, compostos por alguns traços fortes e indiferenciados, formas circulares e

³ Oliveira (1995) trata da interpretação pela criança da instrução dada pela professora na escrita de relato.

traços retilíneos, incorporam o homenzinho cabeçudo, reconhecido pela professora como desenho da figura humana. No verso da folha, a escrita de seu nome, a ser realizada “do seu jeito” pela criança. Vamos nos deter nisso a seguir.

Os primeiros traços das letras no espaço da escrita de seu nome são identificados por nós numa produção no final do projeto mencionado. Na frente da folha, traços fortes e indiferenciados compõem seu desenho (GL-1) e, no verso da folha, traços que se assemelham à letra “E” e “L” estão encobertos por outros traços (GL-1 b, página 125, seta 1). Neste mesmo espaço, um trabalho realizado quase um mês depois mostra-nos traços menores no lugar das letras de seu nome (GL-2, página 125).

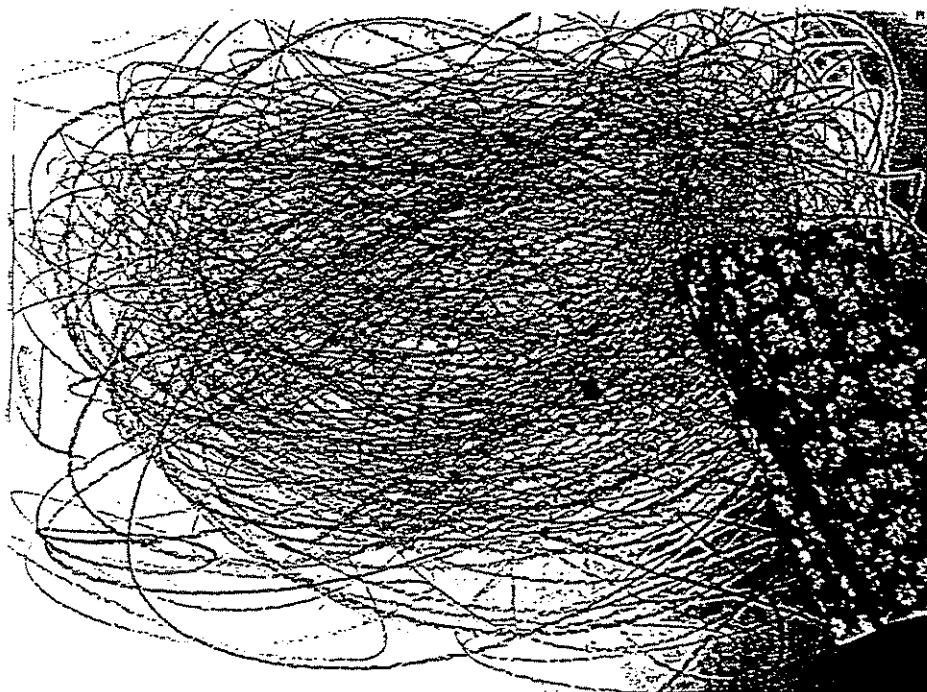


Fig. GL- 1

Interpretamos esse traços, aparentemente mais controlados, como uma restrição, sinalizando para o fato de que Guilherme estaria situando este espaço para a realização de elementos gráficos diferentes daqueles que realiza na frente da folha.

Contudo, é necessário maior restrição na forma grafada para que esta seja reconhecida como escrita. Entre as primeiras formas realizadas neste espaço da folha,

7/4
GUILHERME LUIS

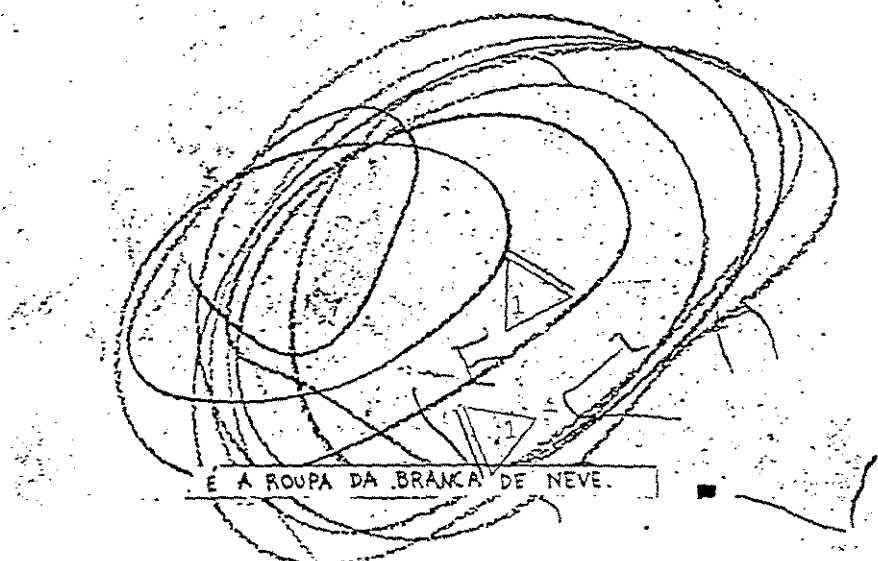


Fig. GL- 1 b

GUILHERME

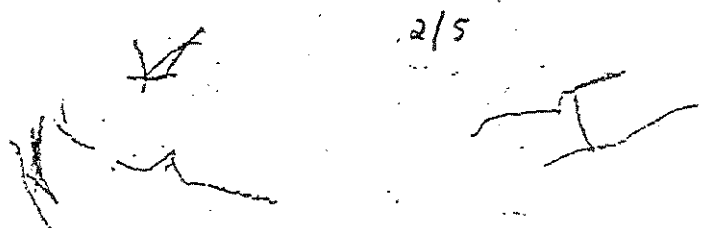


Fig. GL -2

identificamos as letras “E” e “L”, esta última “invertida” (GL-3, seta 1). São estas letras - “E” e “L” - que vão dividir espaço com formas circulares e, aos poucos, elas vão se retirando deste espaço, apontando para uma maior restrição de suas formas gráficas.

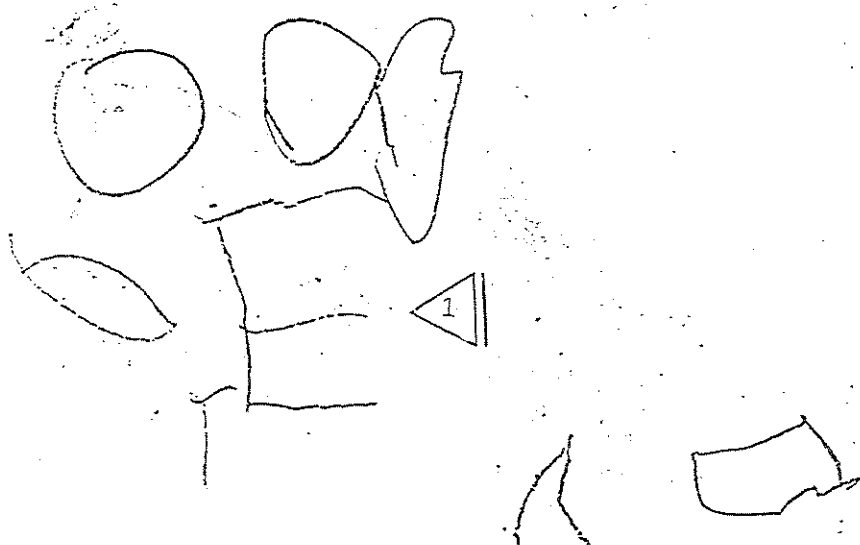


Fig. GL -3

Parece-nos possível identificar a letra “M”, junto com “E” e “L”, e um traço “em cobra” geralmente identificado pelas professoras da Pré-escola como contendo os traços da escrita cursiva (GL-4, página 127, seta 1).

Nos movimentos de vaivém, sem posições estáveis, os traços do “E” evocam, tanto os traços do “L” (invertido) como os do “H” que, por sua vez, “puxa” o “A” (GL-5, 6 e 7, páginas seguintes, seta 1), o qual não pertence ao seu nome, mas assemelha-se graficamente às formas gráficas que ocupam lugar de desenho na frente da folha.

Não poderíamos verificar aí um jogo por meio do qual os significantes que se repetem nos desenhos de GL., cristalizando-se em rede de relações, tornam possíveis as relações metafóricas que permitiram a emergência de efeitos de semelhanças gráficas

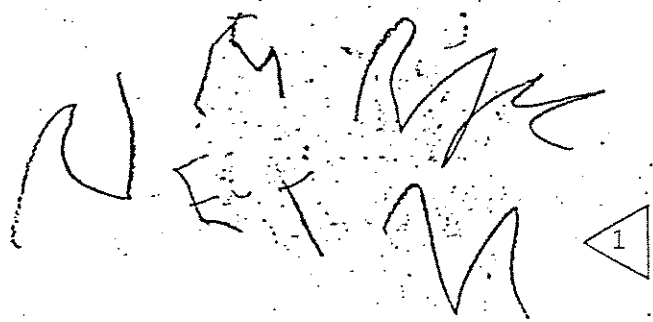

 GUILHERME

Fig. GL-4

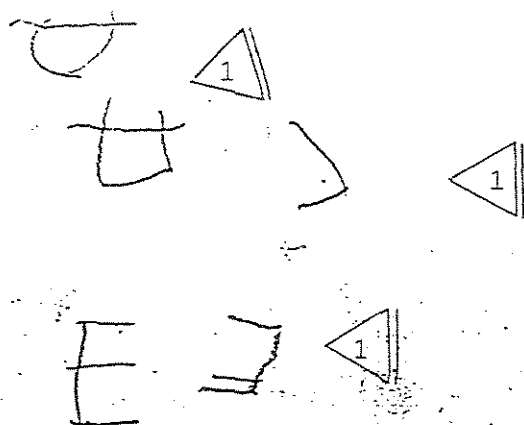
06/90
 GUILHERME



Fig. GL-5



Fig. GL-6



OLHA COMO O PÉ DE FEIJÃO ESTÁ CRESCENDO!

Guilherme Luís
23/5

Fig. GL-7

entre a forma circular de seus desenhos e a forma das letras? Na continuidade do processo, uma forma gráfica levaria à outra - o desenho deslizaria para a letra e a letra revelaria outras letras com as quais mantém conexão metonímica com a cadeia de letras que compõe o nome da criança?

No final do primeiro semestre do Segundo Maternal e segundo ano de Guilherme na Pré-escola, podemos verificar todas essas formas gráficas dispostas linearmente como em uma palavra, com ares de escrita de seu nome, parafraseando Mota (1995). Em um dos textos de GL., seu nome está escrito em "EHM", com a forma gráfica do primeiro "E" em espelho (GL-8).

Imagem
"Olen, as crianças e a família"

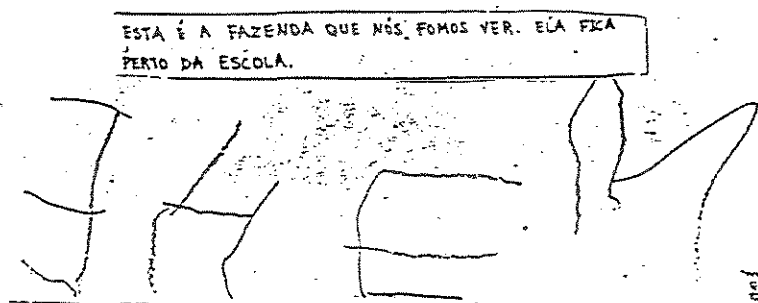


Fig. GL-8

Em outro texto, a novidade é uma forma gráfica que podemos relacionar aos traços de seu desenho, produzido na frente da folha (GL-9 a e b, página 130), mas que também lembra-nos o "G" que identificamos entre as letras de seu nome no verso da folha (GL-9 c, página 131, seta 1).

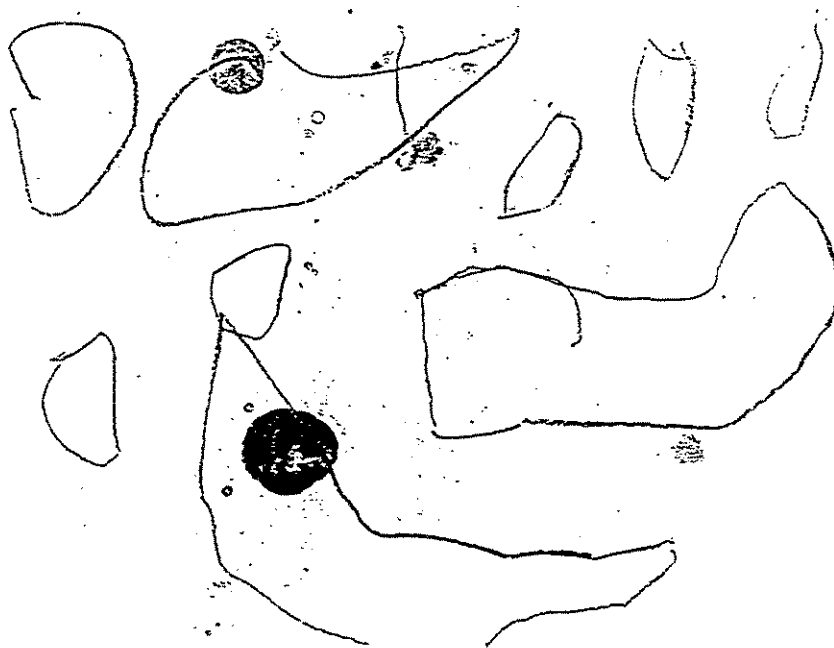


Fig. GL-9 a

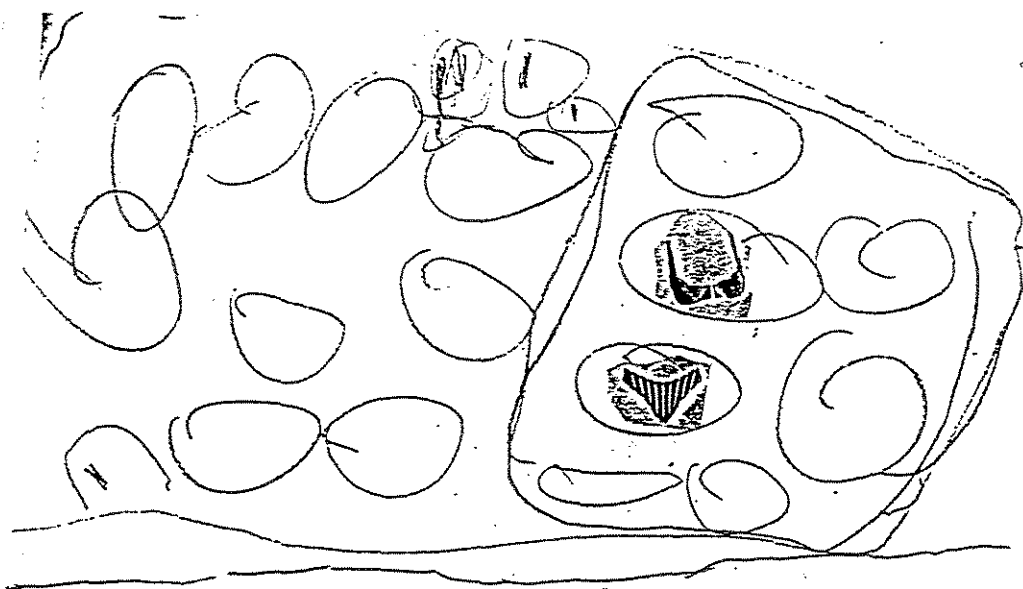


Fig. GL-9 b

Guilherme



Fig. GL-9 c

Esse "G" retorna, compondo seu nome, no início do outro semestre (GL-10, seta 1) e, depois disso, não se repete mais no Segundo Maternal.



Fig. GL-10

Seu nome será escrito com as duas letras “E” e “L”, repetindo-se e alternando-se (GL-11).

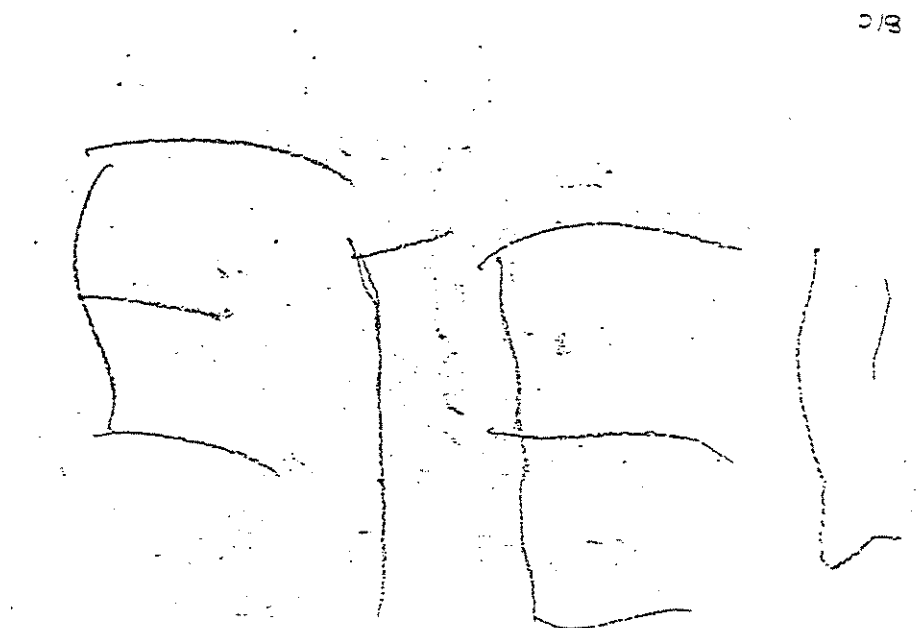


Fig. GL-11

Isto, de certa forma, contraria as expectativas de que a “letra de Guilherme” seja reconhecida por ele como sendo a letra “G” que inicia seu nome. Se sua identificação escrita pela professora é GUILHERME LUIS, aquilo que se repete nesta escrita são os traços que escrevem a letra “E” e a letra “L”. Não poderíamos pensar que, como efeito desta repetição, seriam essas letras que primeiro se cristalizariam, compondo uma rede de relações que permitiriam a GL. significar outras letras?

Os elementos gráficos que compõem seu nome não têm posição fixa, mas remetem à forma escrita de seu nome, mostrando-nos que, embora a restrição nos traços e nos elementos que o compõem já se faça, outros movimentos deverão ocorrer, até que esses elementos estabilizem-se em uma determinada posição na cadeia. No entanto, essas realizações escritas, pela sua localização na folha e pelas letras do nome

que contêm, já possibilitam sua identificação pelo outro como sendo o nome da criança.

Verificamos anteriormente que algumas letras já compõem a escrita de seu próprio nome por GL., mesmo não tendo seus lugares fixos na cadeia. São elas o “E” e o “L”, invertido ou não. Nesse momento, estamos no final do terceiro bimestre do Segundo Maternal e uma produção de Guilherme (GL-12) chama-nos a atenção em função do que verificaríamos posteriormente.

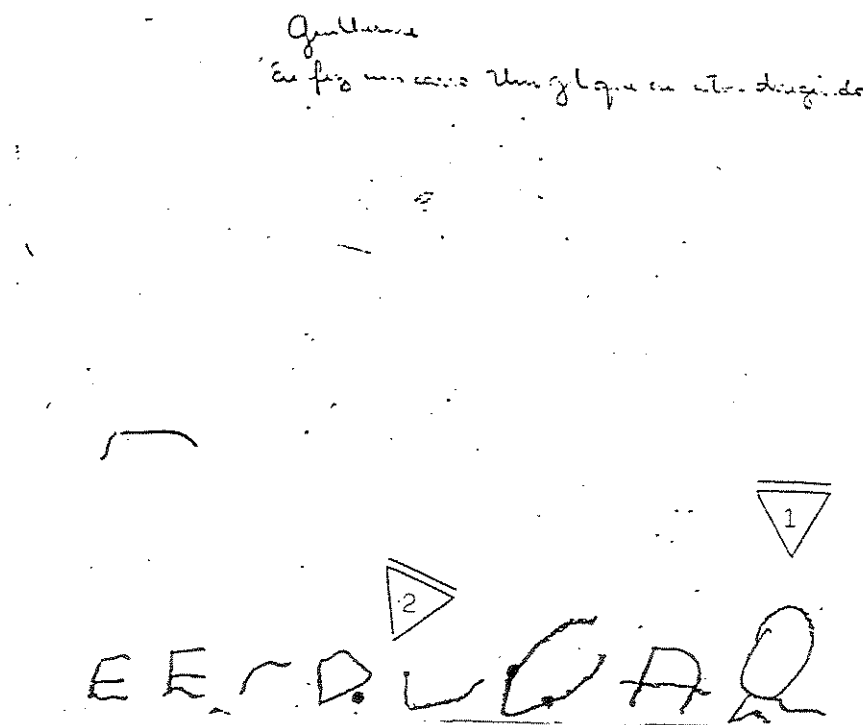


Fig. GL- 12

Guilherme grafa, no espaço da folha destinado à escrita de seu nome, as letras que até então identificavam-no: a letra “E”, que agora são duas tal como em seu primeiro nome, e o “L” (invertido). Na continuidade dessa cadeia, grafa formas circulares, as letras “U” e “A” (ou seria o “H”?) e o que nos parece ser seu desenho do homenzinho cabeçudo, figura freqüente em seu trabalho, despido dos detalhes que lhe dariam ares de desenho (GL-12, seta 1).

No primeiro bimestre do Jardim, essa forma que constitui o desenho da figura humana de Guilherme (GL-13, seta 1) parece conter traços que, numa sequência linear de letras, serão identificados pela professora como a letra “R”, tal como aparece na cadeia de letras “LEEU*HMI”, ocupando o lugar de * entre as letras “U” e “H”, etiquetando uma produção de desenhos nos quais predominam formas da figura humana (GL- 13, seta 2).



Fig. GL-13

Note-se que, na frente da folha, o texto grafado encontra-se separado espacialmente do desenho e será lido como a escrita do nome do desenho que está ali grafado e não seu próprio nome, como seria fácil supor já que as letras que compõem esse texto escrito são as mesmas com as quais GL. escreve seu próprio nome. Este aparecerá no verso da folha, grafado “MEEEHUG” (GL-14).

Aos poucos, as letras que compõem o nome de GL. resultarão na forma escrita “IHMGEELIS*”, com a posição de * sendo preenchida por um elemento gráfico que se

assemelha a seu desenho da forma humana, despido dos traços que o caracterizaria como tal (GL-15, seta 1).

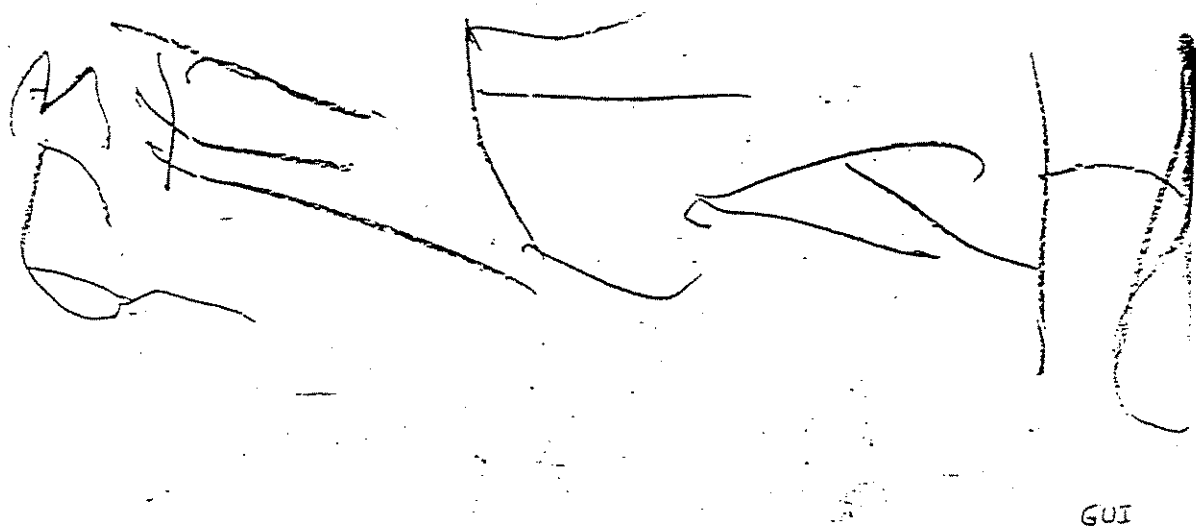


Fig. GL- 14

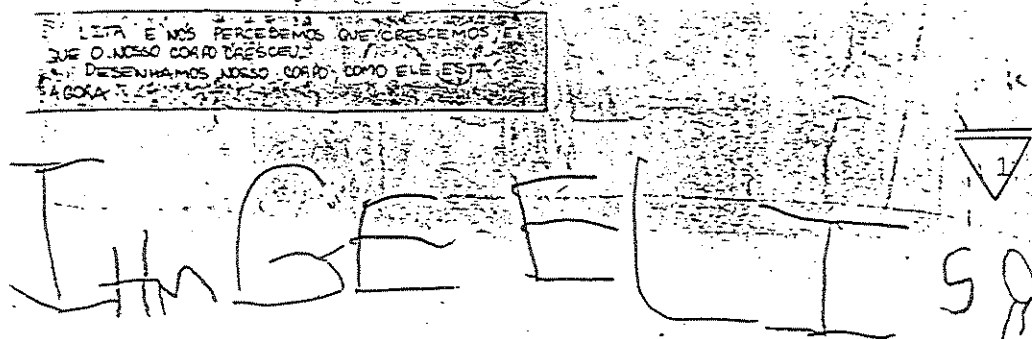


Fig. GL-15

O movimento que agora se faz na escrita de seu nome afeta a posição das letras na cadeia, já que, nesse momento, esta ainda não se estabilizou. Observamos que, agora, seu nome comporta todas as letras - "EGUELMHSL*IIU" -, com a posição * sendo preenchida pela forma gráfica que nos remete à figura humana (GL-16, seta 1).

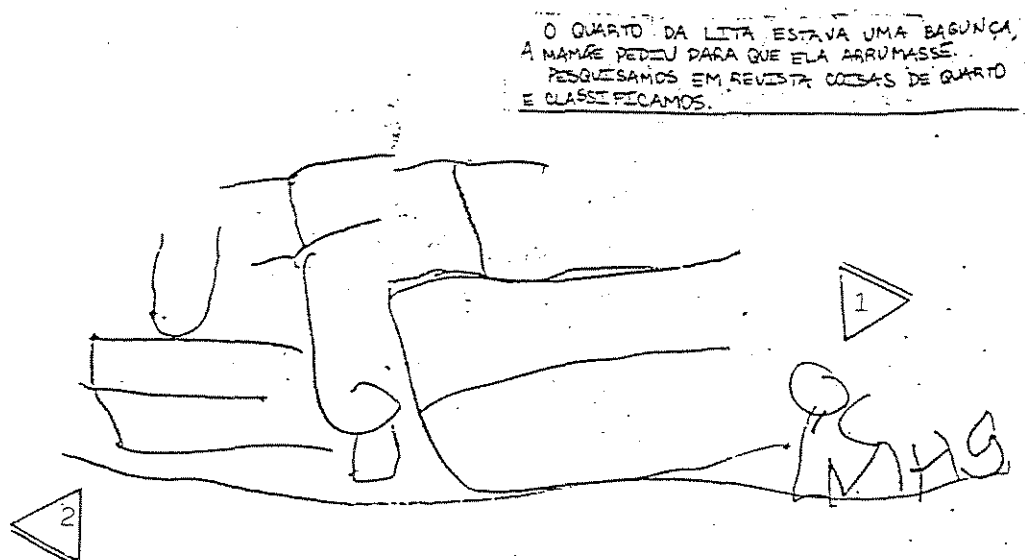


Fig. GL-16

Vale mencionar que seu nome está escrito no painel dos nomes das crianças em sala de aula - GUILHERME LUIS. E é desta forma que será escrito pela professora na lousa e na sua folha. Observe no quadro abaixo que a posição 7 é preenchida pela letra "R":

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

G U I L H E R M E L U Í S

E G U E L M H S L * I I U

6 1 2 9 4 8 5 13 10 7 3 12 11

Apesar de Guilherme traçar uma linha reta (GL-16, página anterior, seta 2) para, em cima desta, grafar seu nome, sua escrita não é linear. Se, por um lado, isso pode estar indicando os efeitos dos textos escritos produzidos em sua frente em papéis pautados pelos pais, professores ou pela irmã mais velha, por outro lado, sua escrita pode estar sofrendo os efeitos das brincadeiras de escolinha com a irmã. Quando ele é o aluno e ela, a professora, esta sempre pede que ele escreva na linha.

No entanto, sua escrita não atende a esta linearidade, talvez por ainda não interpretá-la ou por ter que dar conta da quantidade de caracteres que seu nome deve conter - treze - e do espaço da folha, o qual se mostra reduzido para conter a escrita de GL. Ou ainda como efeito das brincadeiras diárias da descoberta do nome da criança que será ajudante da professora. Para tornar “mais difícil” a descoberta pelas crianças do ajudante sorteado, as letras do nome dessa criança são embaralhadas e espalhadas aleatoriamente pela professora na lousa, cabendo às crianças juntarem as letras na sequência correta.

Nessa brincadeira, todas as crianças têm as letras que compõem seu nome contadas pela professora, numa atividade que se repete na Pré-escola e que resulta da crença de que é possível, pela repetição, não só a incorporação das letras, como também ensinar a contar, a partir do estabelecimento da correspondência biunívoca entre letra/número, nome/número etc.

Além disso, as freqüentes perguntas da professora - tais como: “Quantas letras tem o nome do Guilherme Luís? Treze? Então, é o nome dele que está escrito aqui?” - não poderiam levar a criança a interpretar a quantificação das letras do próprio nome como uma pista para sua leitura ou escrita? Note-se que a quantificação das letras do nome da criança escrito pela professora na lousa, durante as brincadeiras que precedem a descoberta do nome do ajudante do dia, é retomada diariamente por ela como um dos critérios que possibilitam a descoberta do nome escrito na lousa.

Vemos, então, que Guilherme vai preenchendo esses treze espaços da cadeia com as letras que reconhece como sendo as de seu nome. Embora não se estabeleça

nenhuma condição quanto à sua posição, com GL. amontoando-as, uma restrição se faz no sentido de que deve conter as letras de seu nome e não quaisquer letras (GL-16, 17 e 18).

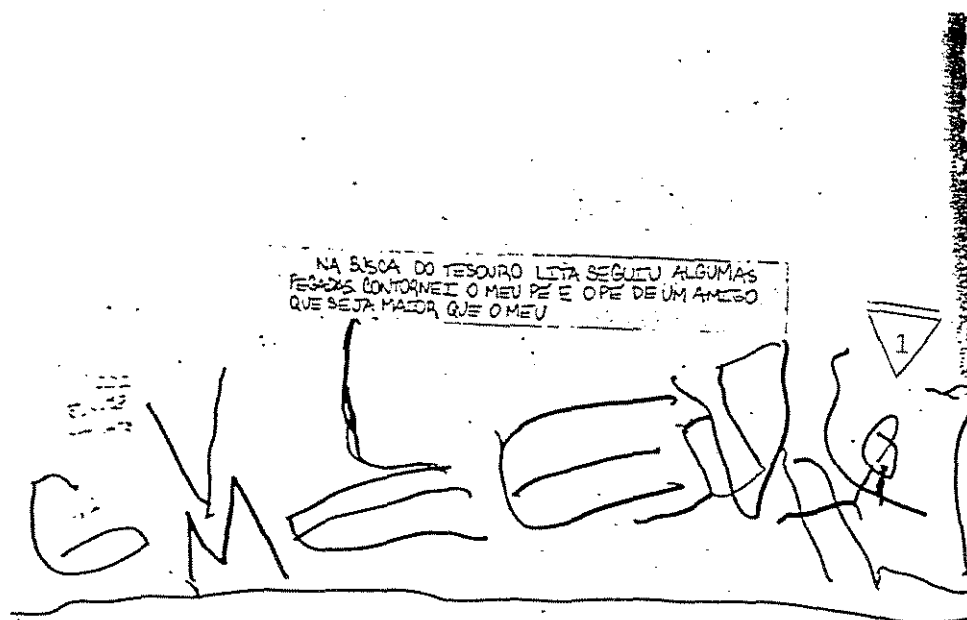


Fig. GL-17



Fig. GL-18

Se reconhecermos os traços da figura humana - ressignificada em um círculo e em dois traços perpendiculares -, ocupando uma posição vazia dessa cadeia (GL-16, 17 e 18, seta 1) com estatuto de letra de seu nome, sua função será a de preencher o lugar da letra "R", a única que faltava ganhar forma no nome de GL. (rever quadro na página 136, a posição 7 na escrita do nome de GL.) .

A possibilidade de sua identificação nessa cadeia como uma letra é reconhecida pela própria professora, já que se trata de uma ocorrência comum na escrita da Pré-escola como, por exemplo, a escrita realizada pelas crianças do Jardim: Vitor, Frederico e Mariana (GL-19, seta 1); ou mesmo nos dados de Ferreiro & Teberosky (1979/86, 1986) (GL-20, seta 1).

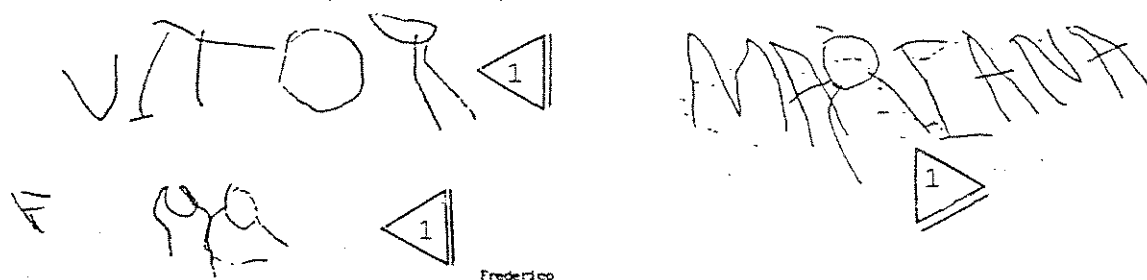
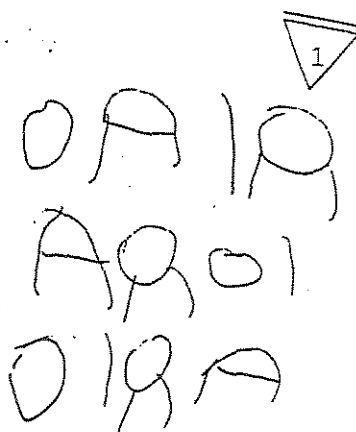


Fig. GL-19



Escrito do aluno 2 (Pavão 4a CME)

Fig. GL- 20

Para que essa forma da figura humana, produzida inicialmente como desenho, se deslocasse para o lugar de letra, foi preciso que sua natureza de desenho se esvaziasse; que seus traços perdessem o sentido de desenho e escrevessem a letra “R”. Como material significante, esses traços foram passíveis de ser tomados literalmente. Despido dos laços com o sentido, o significante possibilita que uma nova significação que estava na sombra projete-se sobre ele.

Como disse Allouch anteriormente, a “tomada do significante no literal” (1994:151) faz-se pela via obrigatória do apagamento que sustenta, com o significante, a passagem de uma escrita para outra. Como significante, as duas formas - desenho e letra - superpõem-se, recobrem-se e, neste processo de entretecimento, inserem-se ora em cadeias de letras, ora em “sucessão de imagens” (cf. Balbo, 1996b), ganhando sentido como desenho ou letra. O estatuto de letra “R” será dado, pois, pelo lugar que essa forma gráfica ocupa na cadeia de letras do nome de GL.

Esse processo metafórico promove efeito de semelhança entre os traços da figura humana e os traços da letra “R”, mas também de diferença, uma vez que, na lógica do simbólico, cada volta significante vem marcada pela diferença que se instala pelos movimentos da língua (cf. Pereira de Castro, 1998a:84).

As semelhanças e diferenças que emergem a partir da relação que vai se estabelecer entre significantes são, pois, efeitos de processos metafóricos e metonímicos. Pela superposição e pelo entretecimento entre significantes origina-se o processo metafórico que faz emergir efeitos de semelhança e, conseqüentemente, as substituições. As unidades substituídas no eixo metafórico, os significantes que estão na sombra continuam marcando presença pela conexão metonímica.

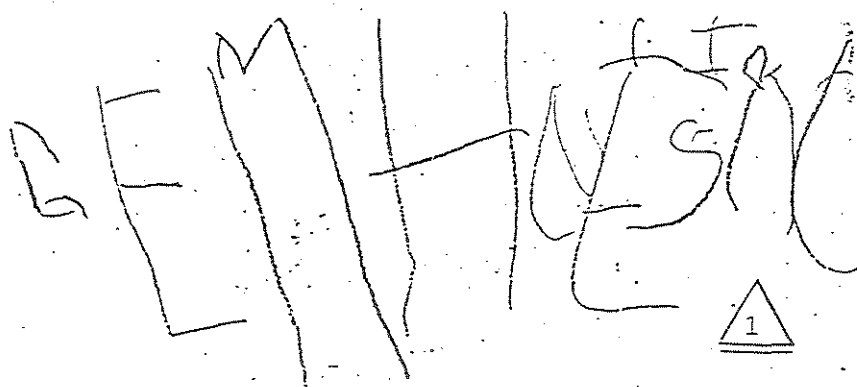
Ao emergir numa cadeia cujos elementos constitutivos são reconhecidos como letra, esse significante retroage e articula-se com os outros elementos dessa cadeia, assumindo o valor de letra. Do esvaziamento de sentido à (nova) significação, “entre os

ecos do significante” (Lier de Vitto, 1994:160), abre-se um hiato no qual se articula o sujeito.

A permanência na escrita do nome de GL. dessa forma que emerge do desenho e da letra postos em relação - a forma humana que transliterou em “R” - deve-se ao reconhecimento do estatuto de letra pela professora, que não estranha essa forma como uma possível realização da letra “R”, como já dissemos antes.

Entretanto, embora essa forma gráfica apresente-se na escrita de GL. como se fosse o “R”, não é nem o desenho da figura humana, nem a letra “R”. O entretecimento que a constituiu fez emergir um outro significante, com traços que evocam tanto a figura humana como a letra “R” - não é mais um desenho, não é ainda uma letra, mas ela é inserida numa cadeia por meio da qual é lida como “R”.

Todo um processo de transformação da letra “R” pode ser verificado na escrita de seu nome por GL. (GL-21 a 31, páginas seguintes, seta 1). Ao mesmo tempo, toda a cadeia mobiliza-se como se em busca de suas posições (GL-21 a 31).



OS OSSOS ENORMES QUE LITA SONHO ERAM DE DINOSAURIS. DESENHEI UM DINOSAURO HERBÍVORO E UM CARNÍVORO.

Fig. GL-21

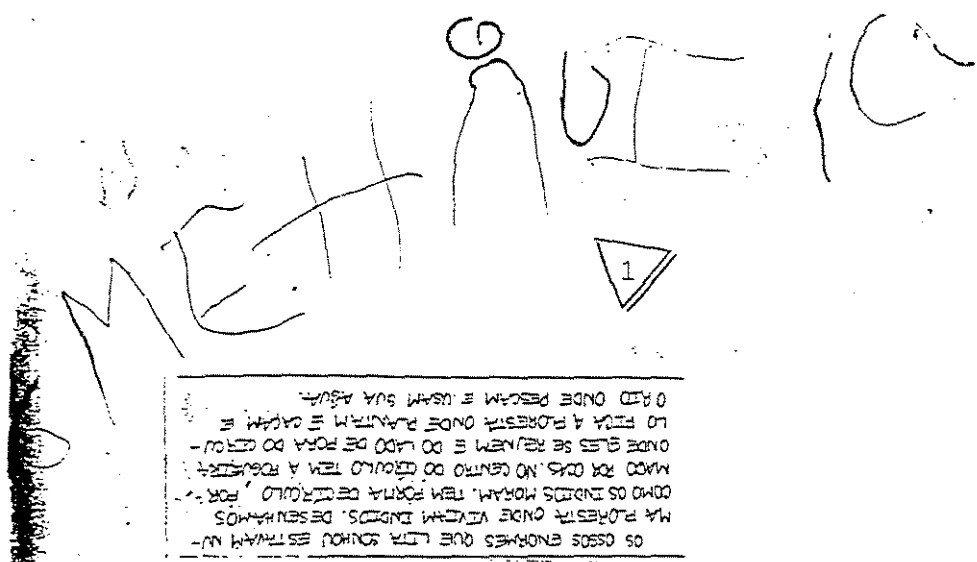
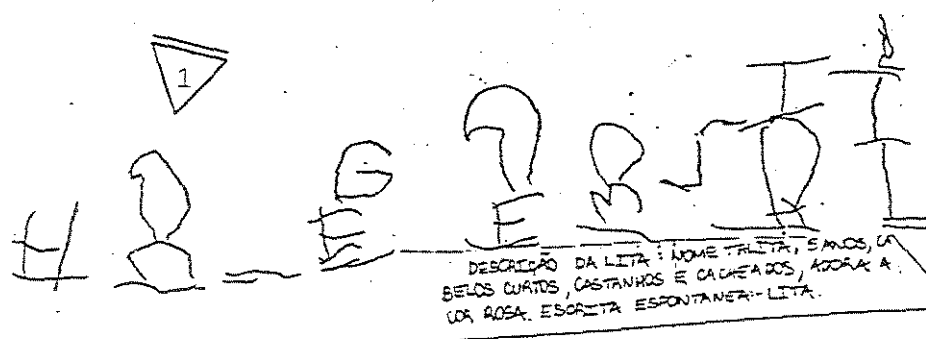


Fig. GL-22



GL-2

Fig. GL-23

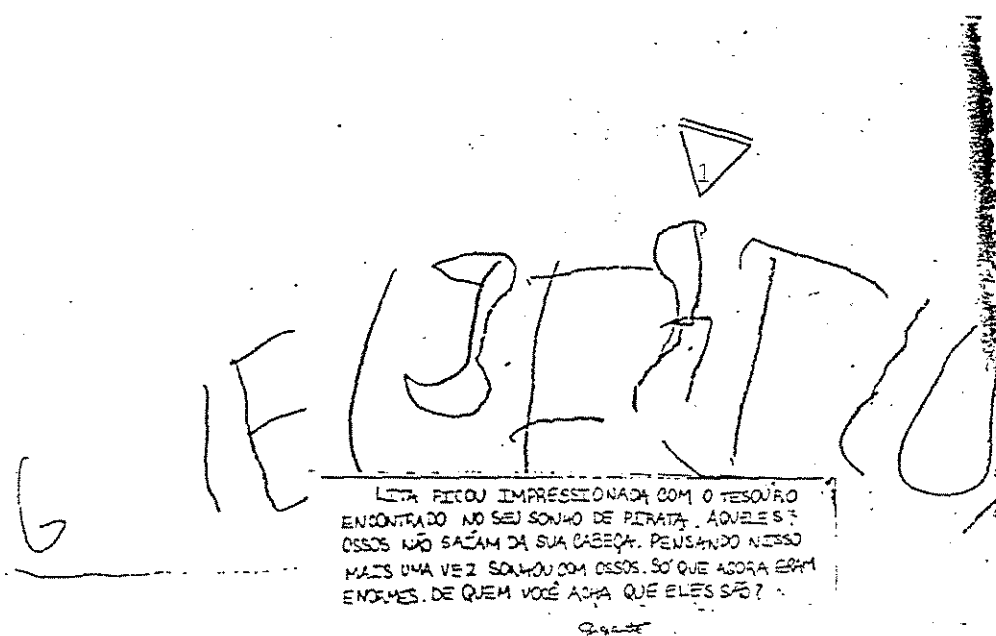


Fig. GL-24

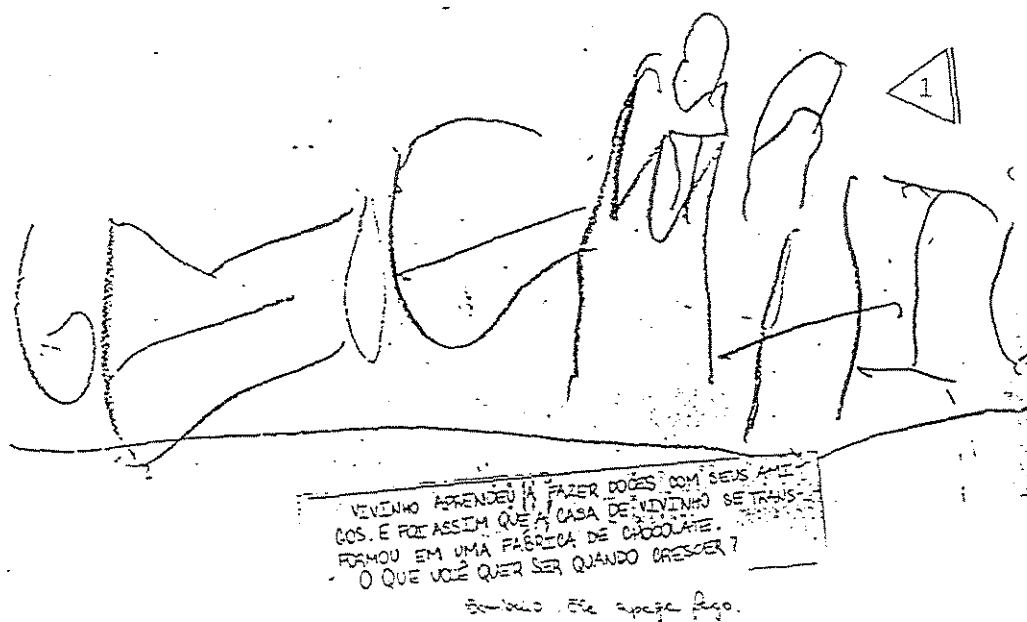


Fig. GL-25

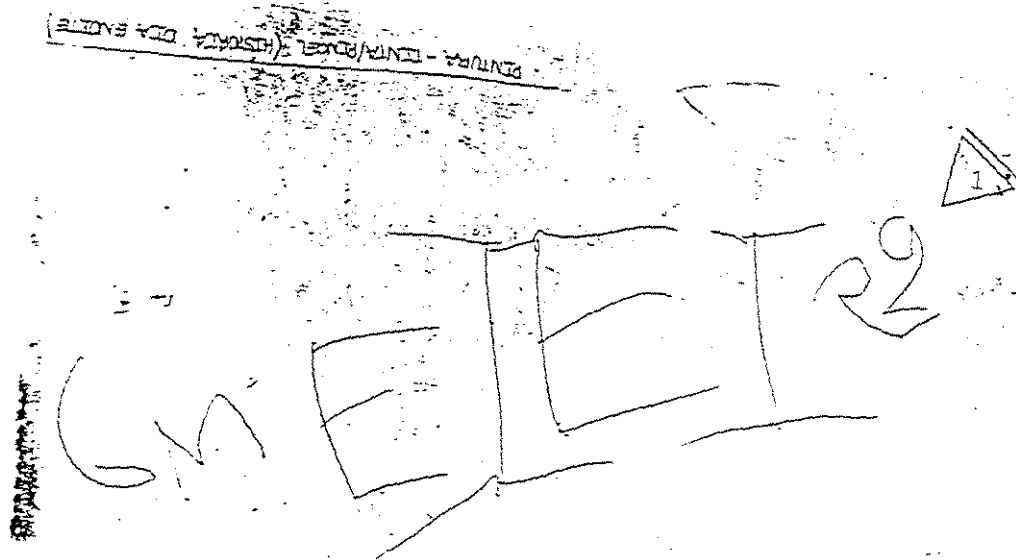
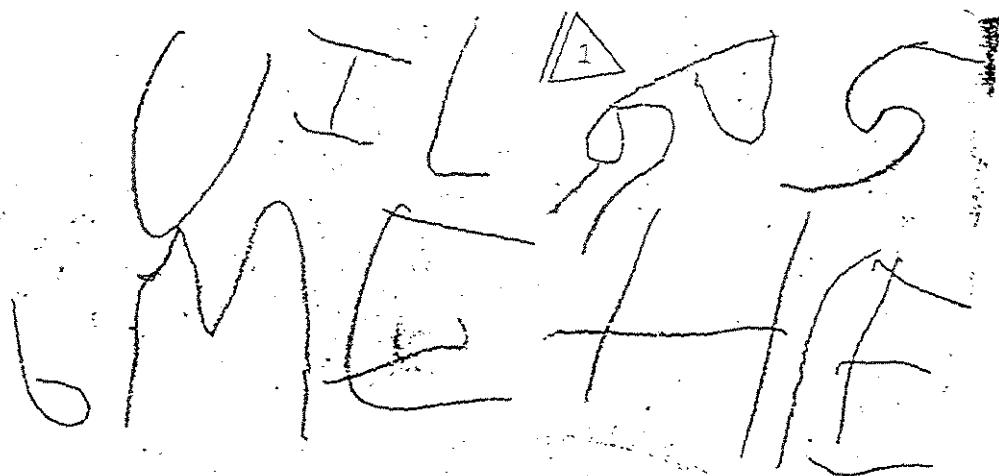


Fig. GL-26



RECORTE DA OCA (CEROULO) DE UM LADO TEM
UM LINDEO E DO OUTRO LADO UMA ÁRVORE MUITO
ALTA.

Fig. GL-27

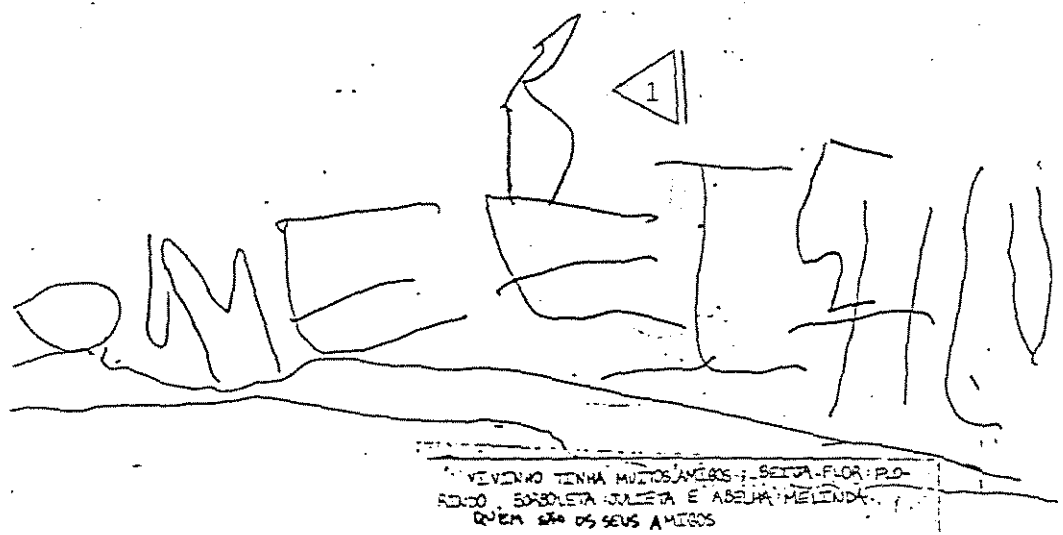


Fig. GL-28

VEVENHO, O COELHO DA LITA, ERA FOFINHO, BRANQUINHO
TODO DIA ELE IA PARA A ESCOLA COM SEUS IRMÃOS, DESENHE
O VEVENHO NO MEIO DA FOLHA, DE UM LADO O IRMÃO MAIOR
QUE ELE E DO OUTRO LADO UM IRMÃO MENOR QUE ELE.

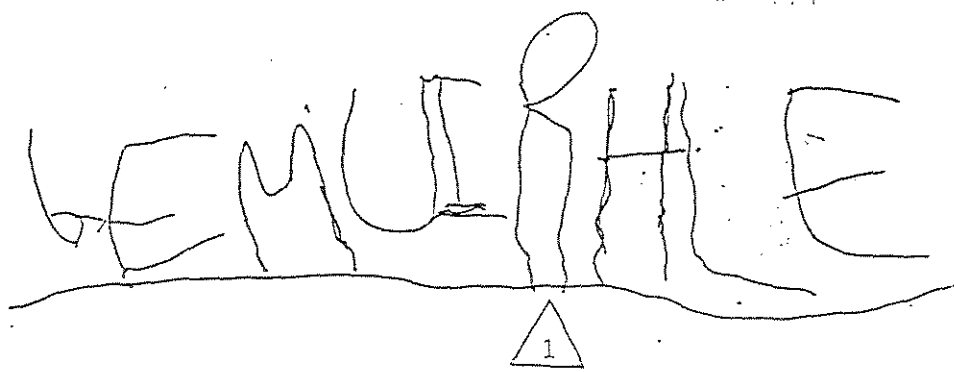


Fig. GL-29

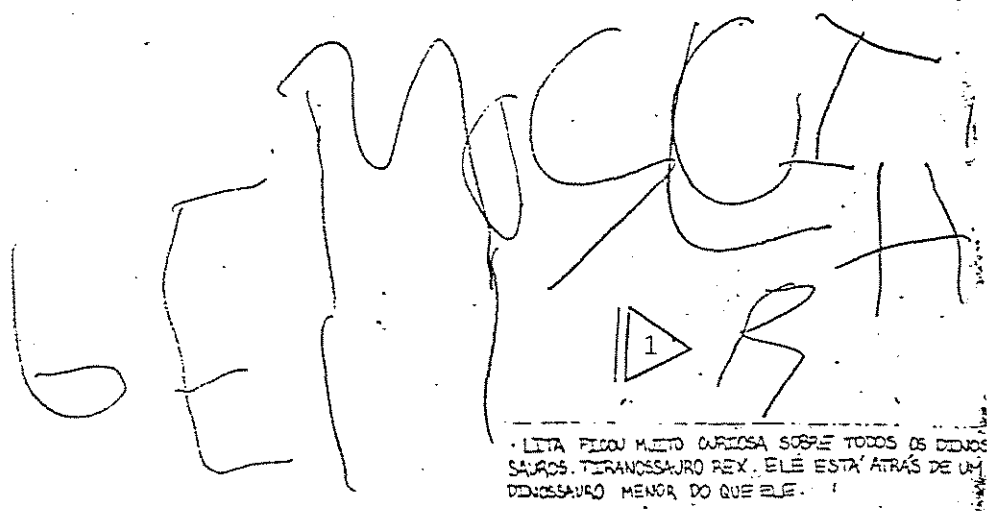


Fig. GL-30

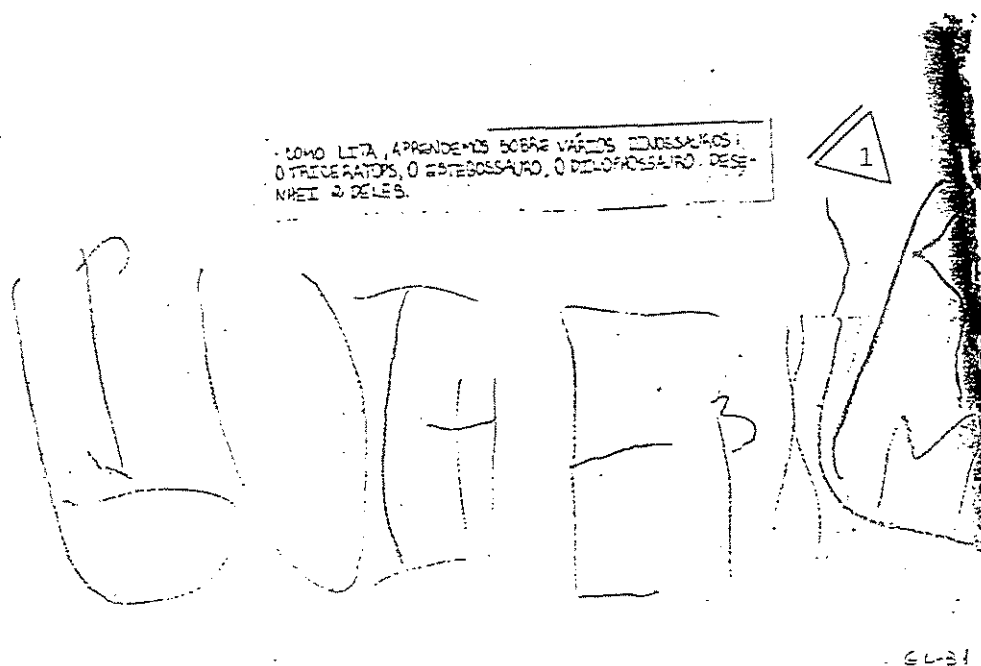


Fig. GL-31

Ao mesmo tempo em que a letra “R” vai adquirindo um contorno mais preciso, um fragmento do nome dessa criança estabiliza-se - GUI, seu apelido - tantas vezes grafado pela professora nos seus trabalhos para facilitar a ela sua identificação (GL-32, seta 1). Aos poucos toda a cadeia mobilizada estabiliza-se e seu nome presentifica-se, com todos os seus elementos nas posições predeterminadas, o que torna possível ler GUILHERME LUIS ou somente GUILHERME (GL- 33 a 40, páginas seguintes).

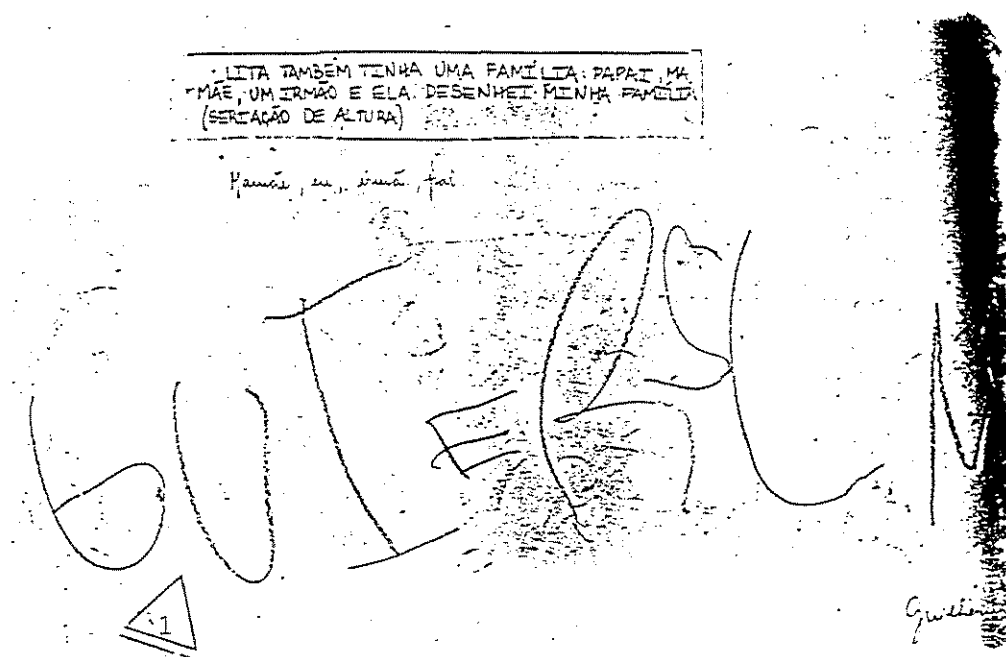


Fig. GL-32

Se em produções anteriores, como ocorria com outras crianças, cada letra de seu nome era grafada com uma cor de lápis, nesse momento é suficiente uma só cor. Porém, é comum para GL., como também para outras crianças, ao terminar a escrita de seu nome, pintar cada letra com uma cor (GL-40) e isso nos faz novamente pensar numa relação sem ruptura entre desenho e letra (ou vice-versa) nos textos destas crianças.

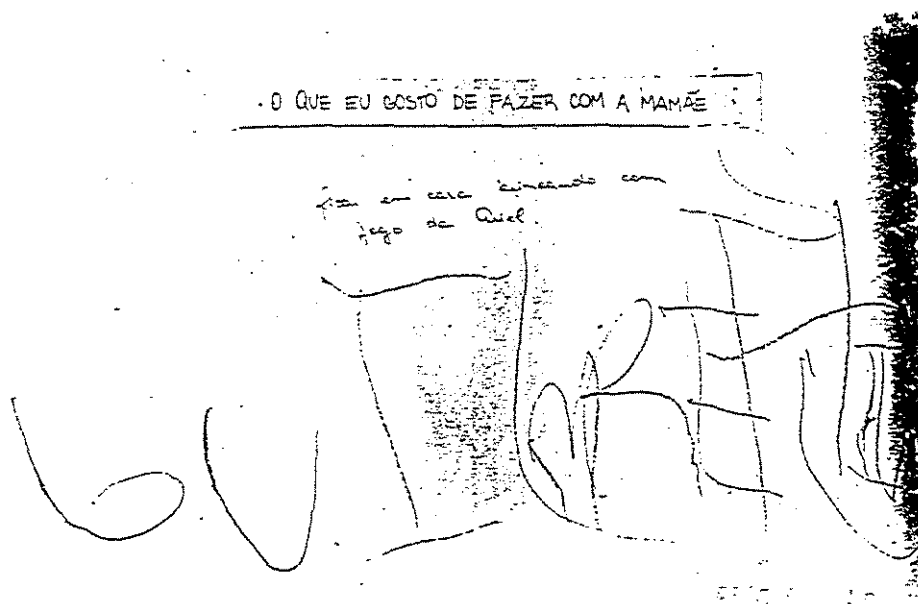


Fig. GL-33

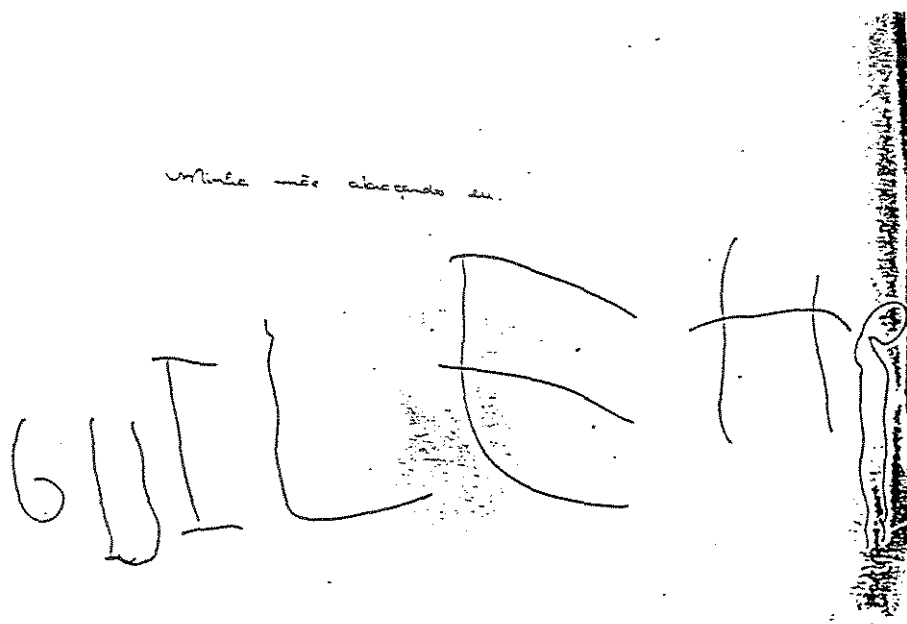


Fig. GL -34

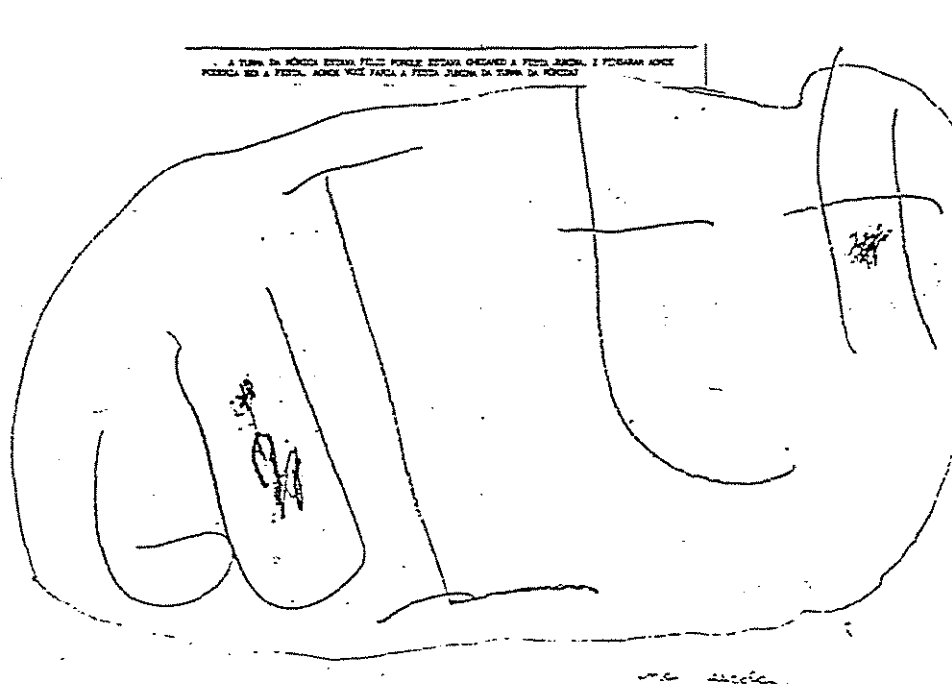
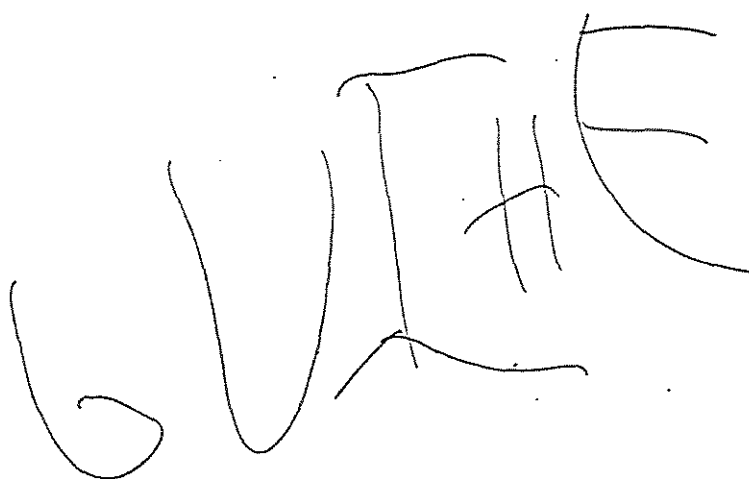


Fig. GL-35



CONCEITO JACONIA: QUE A PÉDIA JACONIA DA TUNNA DEVERIA SER EM UM CAMPO DE PÉDIA, MAS
QUE PODE SER UMA OMPANDEIA E CADAQUE QUE PODE SER UM DEPOSITO DE LUCO-PÉDIA
E ACIMA DE UM DEPOSITO DE UM DEPOSITO LUGAR-QUE CADAQUE E DEPOSITO DA TUNNA.

Fig. GL-36

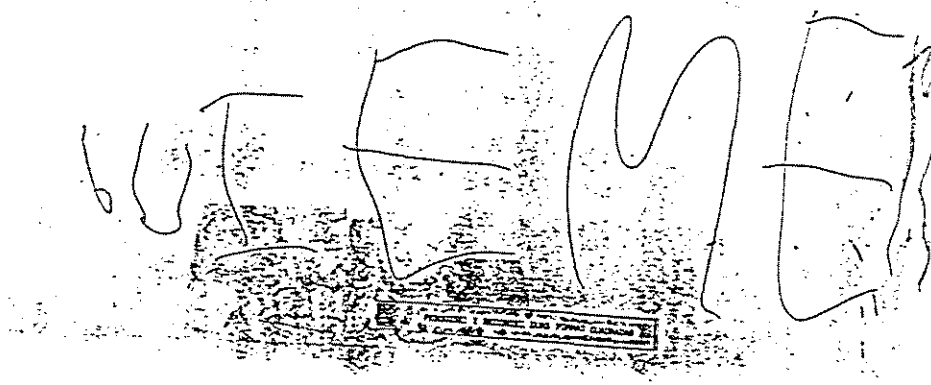


Fig. GL-37

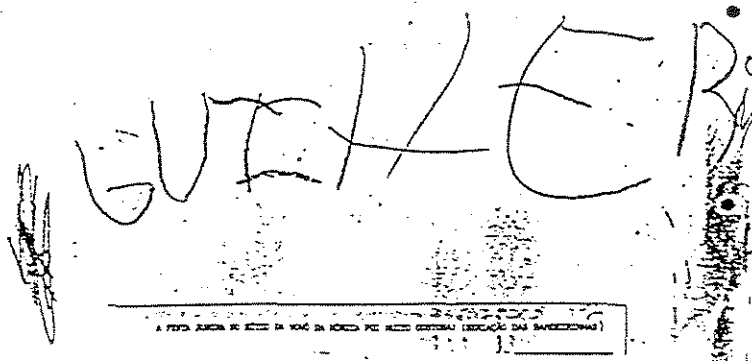


Fig. GL-38

Processos semelhantes foram identificados nas produções das crianças das quais trataremos a seguir. Nossa análise dessas produções levará em conta nossa reflexão até aqui e passaremos a considerar como reconhecida a relação entre a letra e o desenho produzido pela criança. Com isso, pretendemos ser mais breves.

8. De letra a letra

As formas circulares, comuns nos desenhos infantis parecem ser, inicialmente, aquelas que, como significantes, possibilitam a constituição das letras de Rodrigo (R.). Isso talvez esteja relacionado com o efeito de semelhança sugerido entre a forma arredondada de seu nome, quando grafado em letras de fôrma - RODRIGO -, e as bolinhas de seu desenho (R-1).

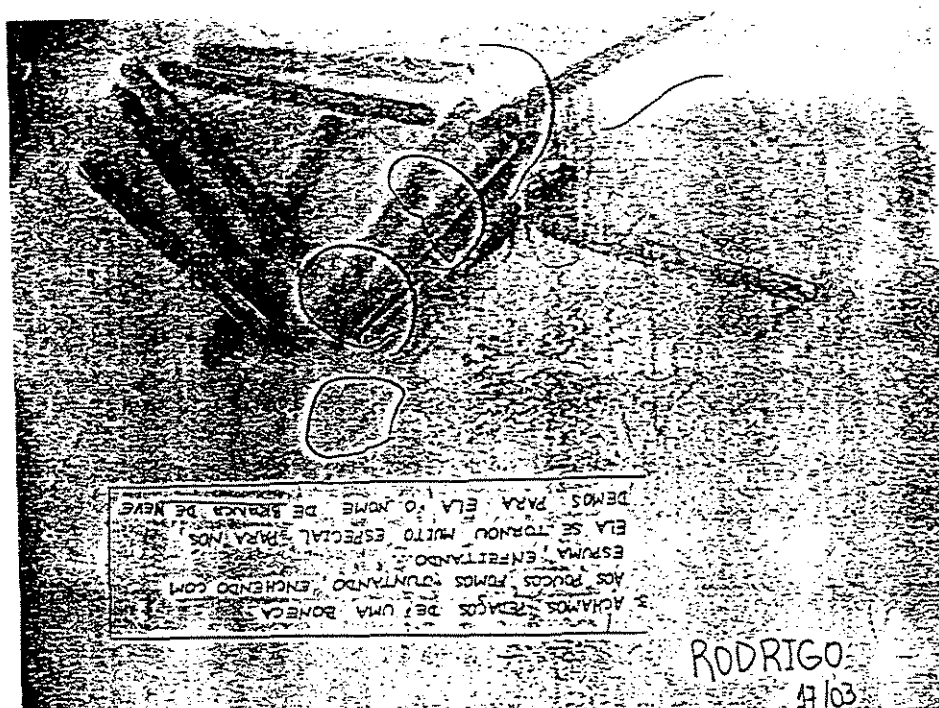


Fig. R- 1

No início do Segundo Maternal, o espaço da escrita, no verso da folha, é preenchido por R. com essas formas circulares e/ou um traço dentado identificado pela professora como escrita (R-2).

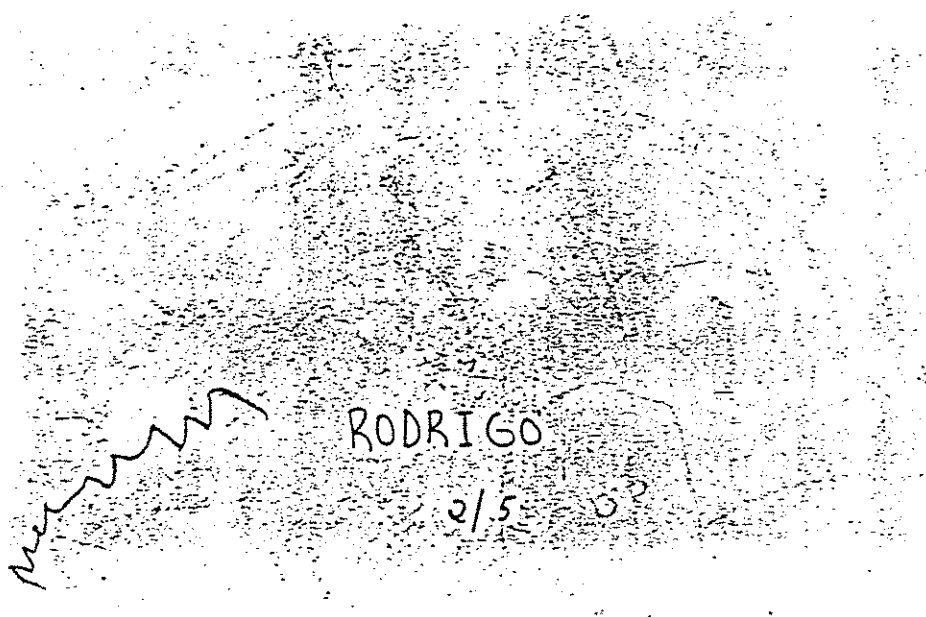


Fig. R -2

Em certo momento de suas produções, atendendo ao pedido de escrita de seu nome, R. grava o que parece ser um fragmento dos traços dentados seguido de uma forma circular (R-3).

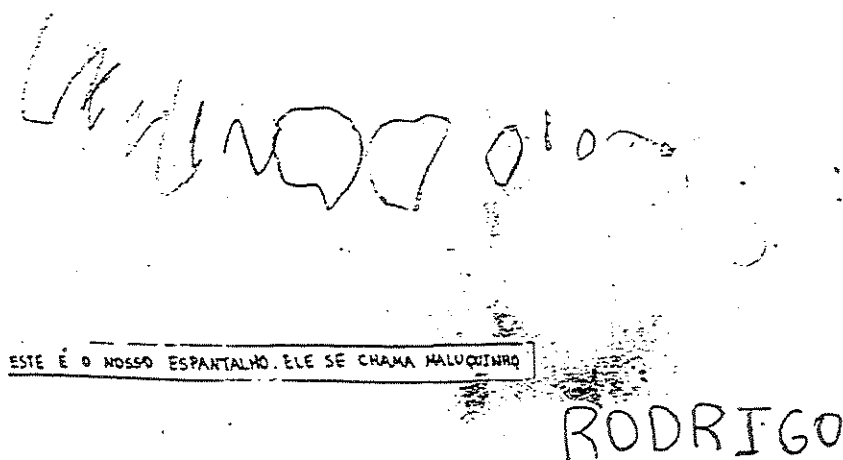


Fig. R-3

Essa sua resposta parece limitar-se a uma produção e R. retoma suas formas circulares. Num determinado momento, identificamos entre suas formas circulares a letra “R” invertida (R-4 e 5, seta 1) e o que parece ser, nesse primeiro momento, a letra “A” (R-5, seta 2), compondo um texto linearmente grafado com suas bolinhas.

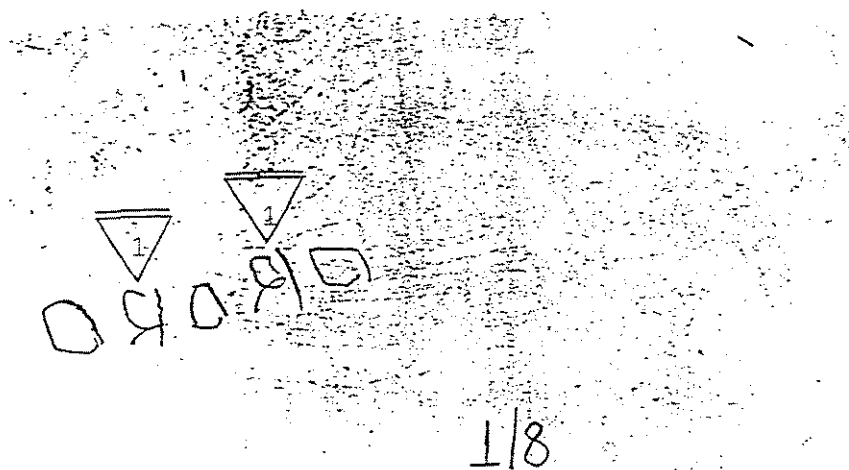


Fig. R-4

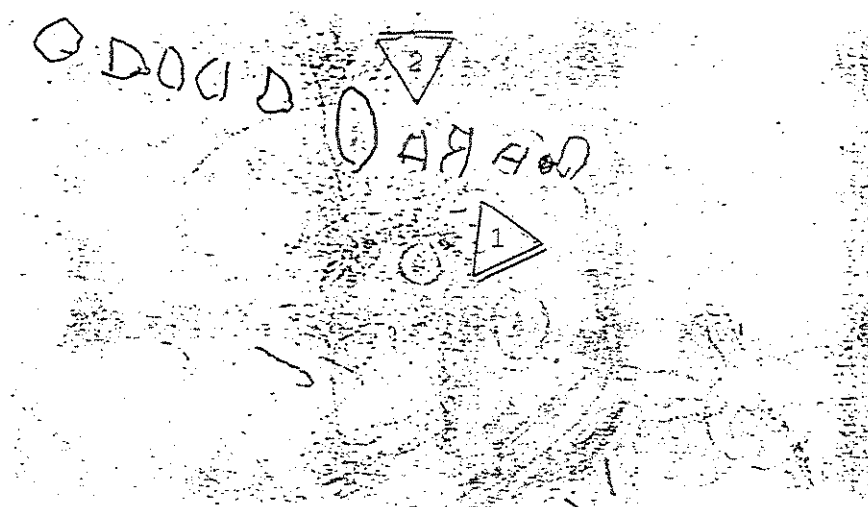


Fig. R-5

É possível identificar nos traços da letra “A” aparentemente invertida, feitos por R., uma semelhança gráfica sugerida com os traços da letra “D” e reconhecê-las como possibilidades gráficas latentes na cadeia (R-6, abaixo, e R-10, página 157, seta 1). Essa forma especial de grafar o “D” foi identificada por nós na escrita de outras crianças como, por exemplo, os dois alunos do Segundo Maternal, de mesmo nome: Daniel (R-7 e 8, seta 1). Isto nos permitiu identificar a letra “D” na escrita do nome de R.

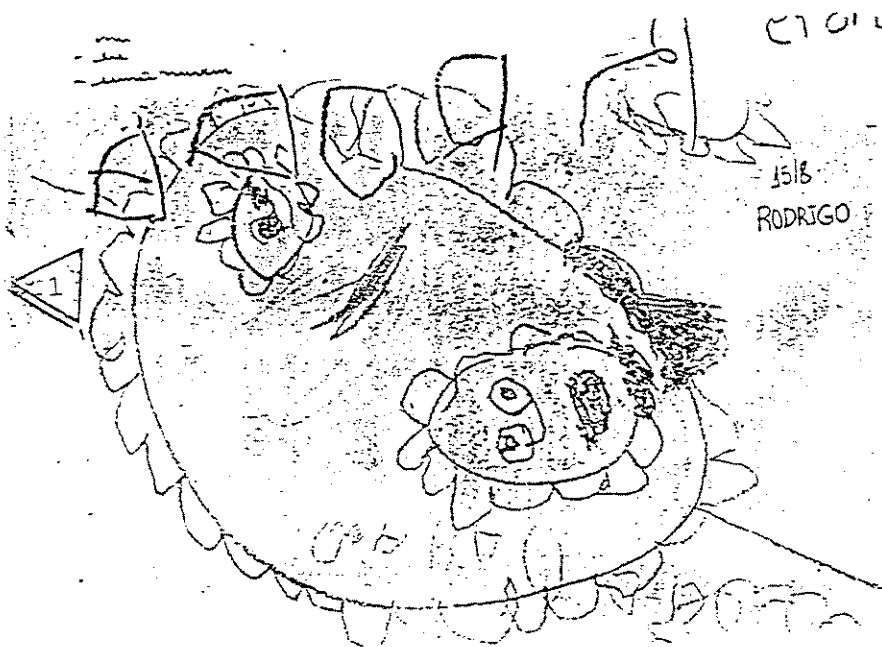


Fig. R-6

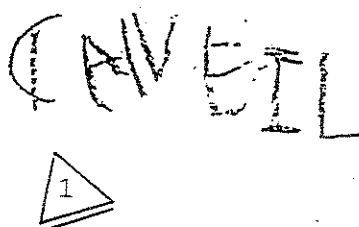


Fig. R-7

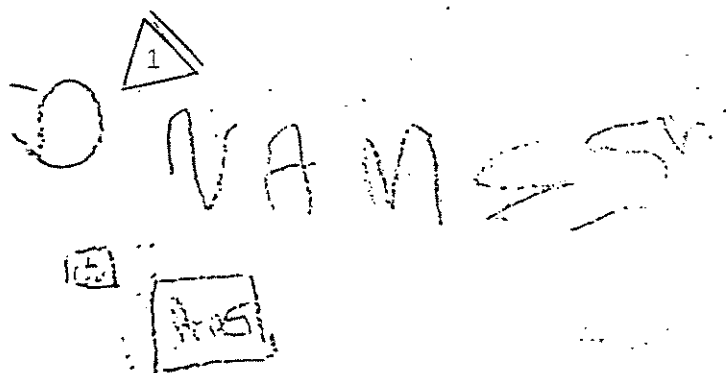


Fig. R-8

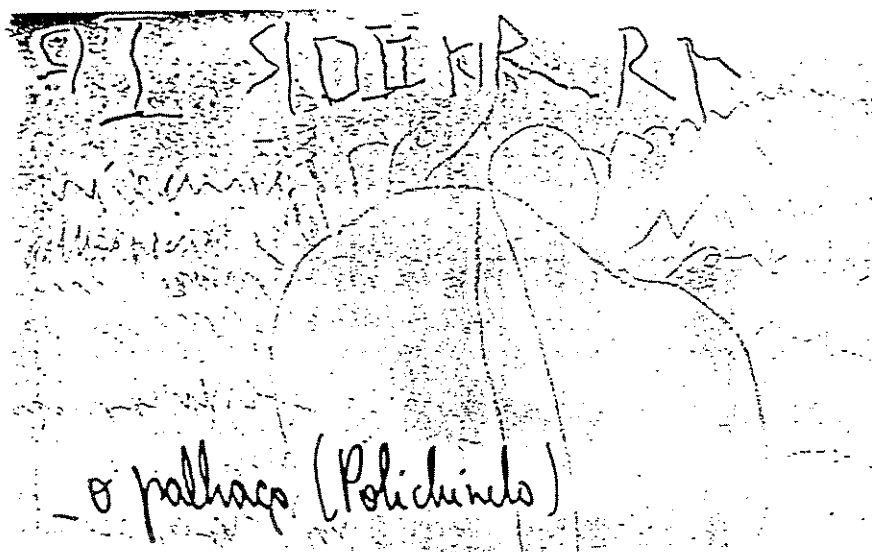


Fig. R-9

Nas suas produções do final do Segundo Maternal, R. escreve seu nome com os elementos gráficos ocupando posições variadas, podendo contar com a presença do

“R”, espelhado ou não, do “O”, do “I” e do “D”, repetindo-se e alternando-se (R-9 e R-10). Em um desses trabalhos, chama-nos a atenção uma forma gráfica que, em outras produções na frente da folha, preenche o lugar de um desenho ou fragmento de desenho (R-10, seta 2). Seria um desenho que Rodrigo produziu no espaço gráfico já reconhecido por ele como da letra? Ou seria uma forma singular de grafar alguma letra?

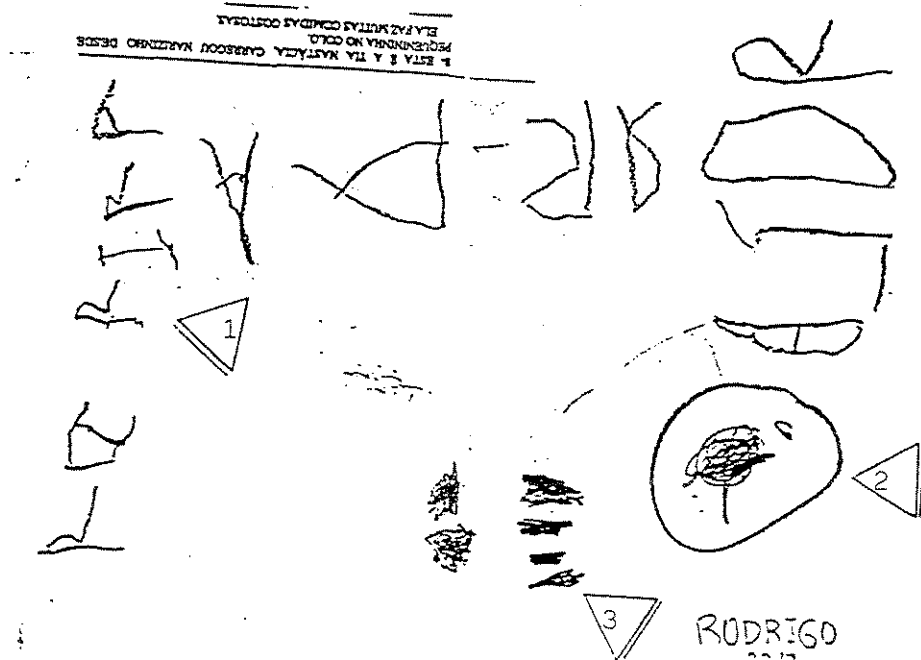


Fig. R-10

Ou seria sua letra “O” que, metaforizando, revelou sua semelhança com seus desenhos e, na sequência, teve um ponto preenchido como um olho, fato comum em seus trabalhos? Nesse sentido, a forma circular de seu “O” superpõe-se e entretece-se com o desenho, fazendo emergir a semelhança entre eles. Como significante, a forma escrita do “O” desliza para o desenho, trazendo o círculo com o olho. Tanto que esses “olhos” continuam na mesma folha em mais duas realizações (R-10, seta 3). E temos Rodrigo sendo levado por movimentos decorrentes do jogo de significantes, num vaivém que possibilita o deslize do desenho para a letra (ou vice-versa).

No final do Segundo Maternal, “R”, “O” e “D” são as letras usadas por R. para escrever seu nome (R-11) e, tal como com Giulianna e Guilherme Luís, suas posições e direção não são fixas. A escrita do nome de R. vem marcada pela forma escrita de seu apelido - RO -, grafado pela professora nos seus trabalhos. A professora reconhece no apelido a possibilidade de sua identificação e aceita-o, permitindo a Rodrigo ancorar, aí, sua escrita.

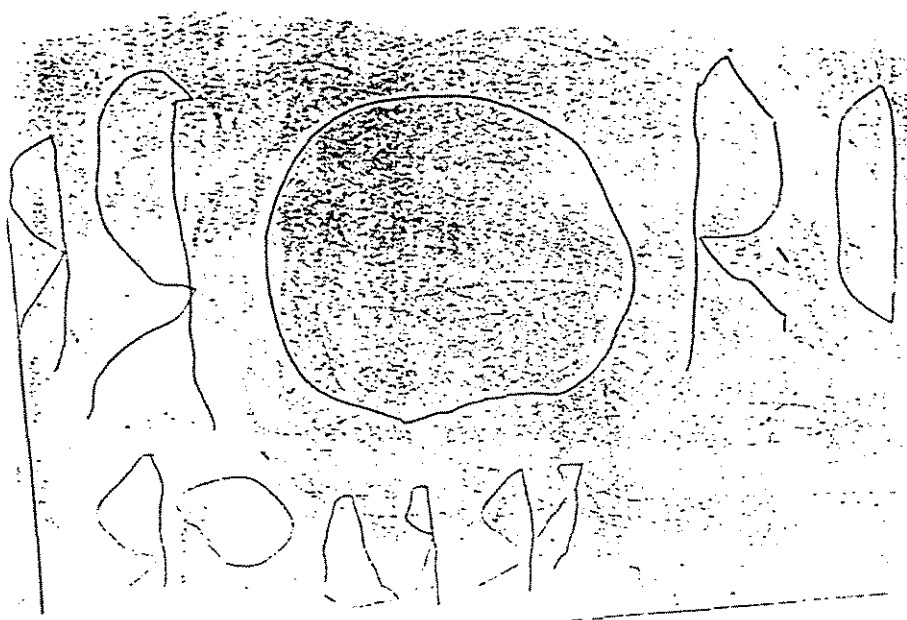


Fig. R-11

É interessante observar que todas as crianças reconheceram, num determinado momento do processo, a possibilidade de identificar suas produções gráficas com a escrita de seu apelido, por efeito da fala ou da escrita do adulto: Giulianna - GIU, por sugestão da mãe e aceita pela professora; Guilherme - GUI; Rodrigo - RO; e Marina - BIBI, que veremos mais adiante.

No início do Jardim, o nome de Rodrigo aparece escrito linearmente, com seus elementos podendo ser recorrentes na cadeia, sem, contudo, ter posições fixas -

RDORDPI -, apontando para a escrita de RODRIGO PECINI como sendo seu espelho (R-12).

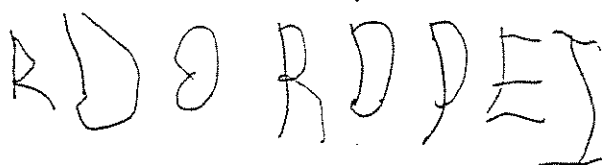


Fig. R-12

Um dos textos escritos de seu nome apresenta como elemento novo, aparentemente, um grande “O”, com um rabicho interno (R-13, seta 1). Posteriormente, o que parece ser uma complicação dessa forma (R-14, seta 1), sugere-nos sua semelhança com a forma gráfica de produções de desenhos anteriores - a da bolinha com um “olho” no centro.

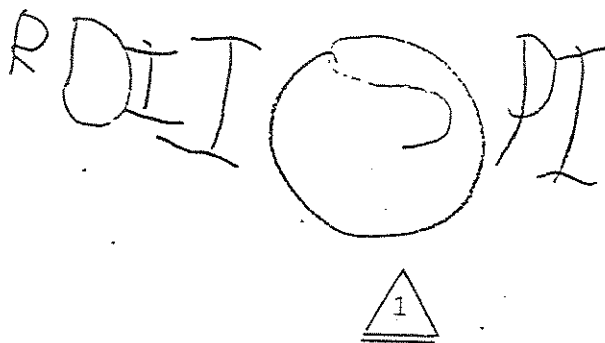


Fig. R- 13

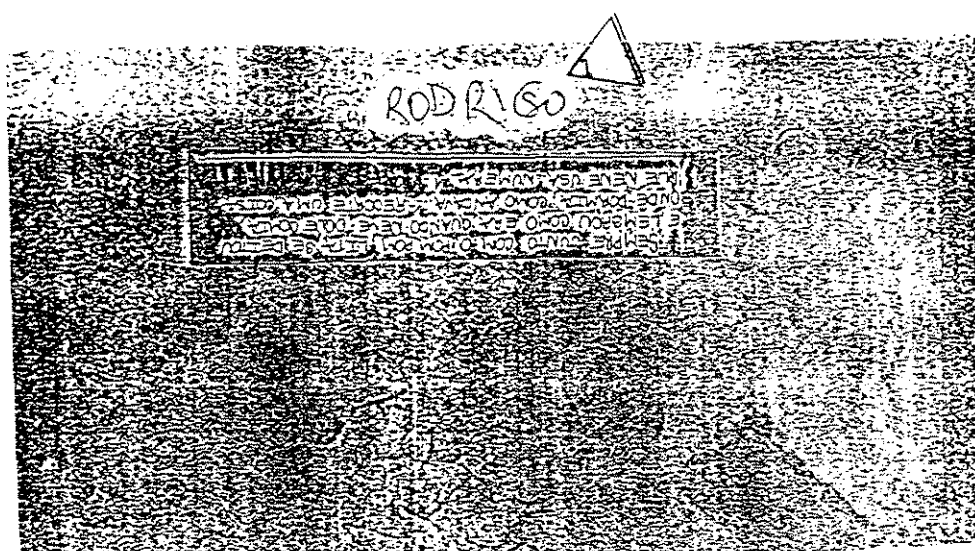
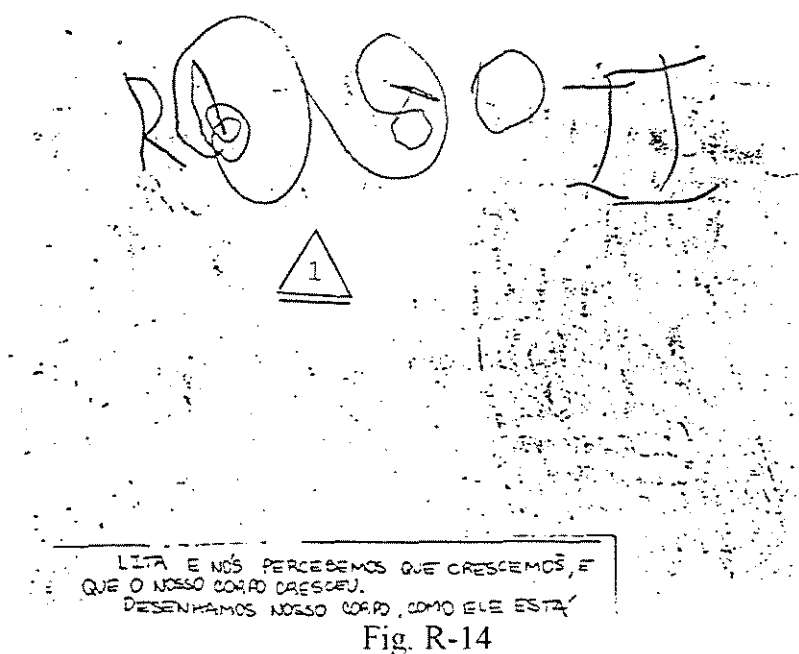


Fig. R-15

No entanto, uma outra possibilidade de interpretar essa forma surge quando verificamos a grafia da letra “G” de Rodrigo, escrita pela professora (R-15, seta 1). Verificamos aí um processo por meio do qual os traços da letra “G” escrita às pressas pela professora se ofereceriam como espelho para a criança. Mas, para que isso

ocorresse, foi preciso que R. identificasse na escrita da professora a sua letra “G”, recortando-a da cadeia de letras com as quais a professora grafa seu nome.

Vimos que em Giulianna e Guilherme, os traços das letras entrecem-se com os traços do desenho, possibilitando a emergência de um terceiro elemento que guarda vestígios de ambos e permite que os significantes “originários”, no sentido de Balbo (1996a), façam-se presentes na conexão metonímica (cf. Lemos, 1992 e Pereira de Castro, 1997).

Já a letra “G” de Rodrigo emergiu como efeito de processo semelhante, mas entre a forma da letra “G” de seu nome e a letra “G” grafada pela professora. Observe-se que estariam em jogo significantes gráficos que remetem a outros significantes gráficos, parafraseando Derrida (1973:80), numa rede ligada em várias dimensões, no interior de um sistema “total”, aberto a toda carga de sentidos possíveis.

Transformações e movimentos ocorrem na letra “G” de Rodrigo (R-16 a 25, seta 1), assim como em todos os elementos da cadeia, num vaivém de letras até sua estabilização (R-16 a 25), semelhante ao ocorrido com a escrita de Guilherme Luís.

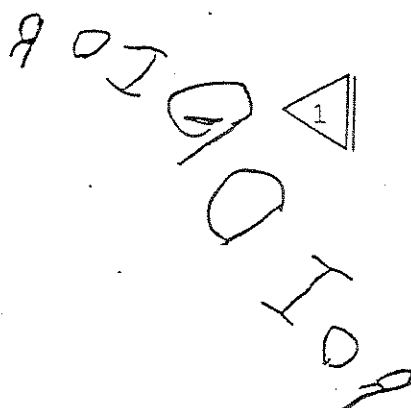
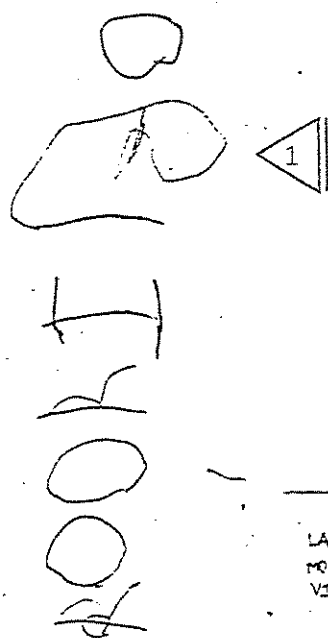


Fig. R- 16



CONHECEMOS O CÍRCULO. PROCURAMOS PELA ESCOLA O QUE TEM COM FORMA DE CÍRCULO. DESEJAMOS 1 COISA QUE VIMOS E PESQUISAMOS EM REVISTA 1 COISA COM FORMA DE CÍRCULO.

Fig. R- 17



DESENHO LIVRE

Fig. R-18

NA BUSCA DO TESOURO LITA SEGUIU ALGUMAS
FEGADAS. CONTORNEI O MEU PÉ E O PÉ DE UM AMIGO
QUE SEJA MAIOR QUE O MEU

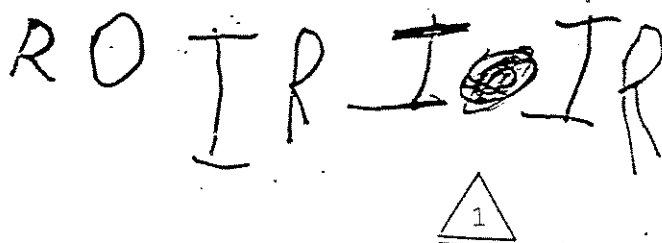


Fig. R-19

LITA FICOU IMPRESSIONADA COM O TESOURO
ENCONTRADO NO SEU SONHO DE PIRATA. AQUELES
OSSOS NÃO SAÍAM DA SUA CASEÇA. PENSANDO NISSO
MAIS UMA VEZ SONHOU COM OSSOS. SÓ QUE AGORA ERAM
ENORMES. DE QUEM VOCÊ ACHA QUE ELAS SÃO?

Gênis Gigante, Écho da Caverna (Mangá)

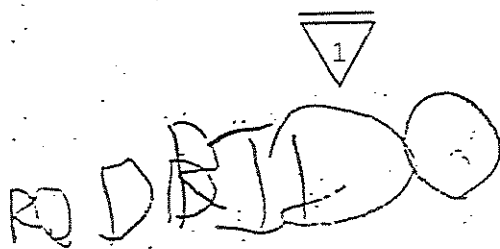


Fig. R-20

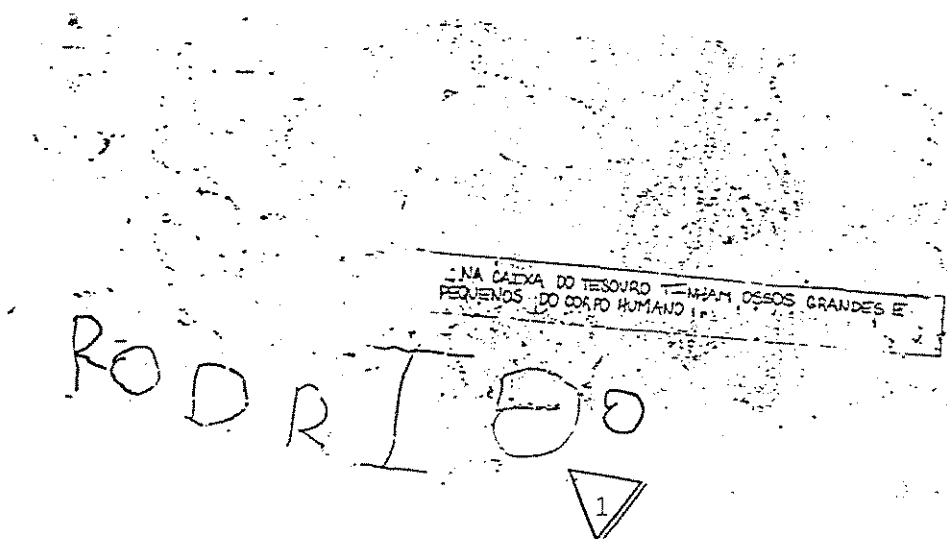


Fig. R-21

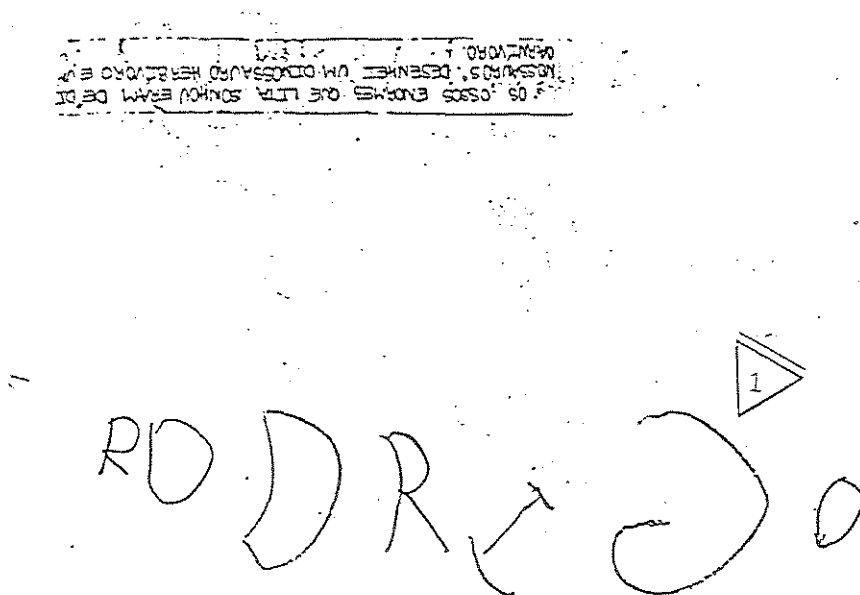


Fig. R-22

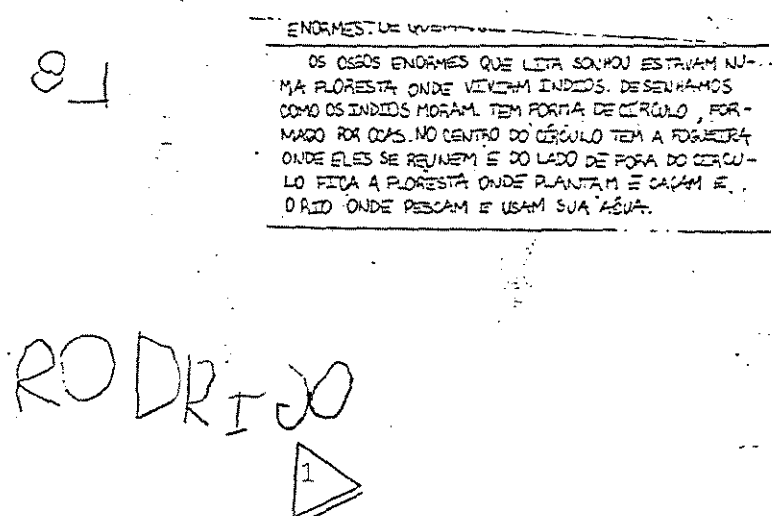


Fig. R-23

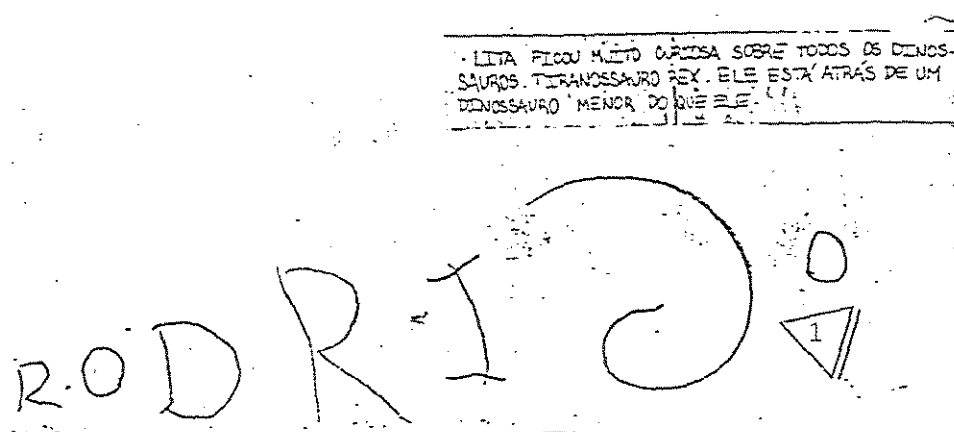


Fig. R-24

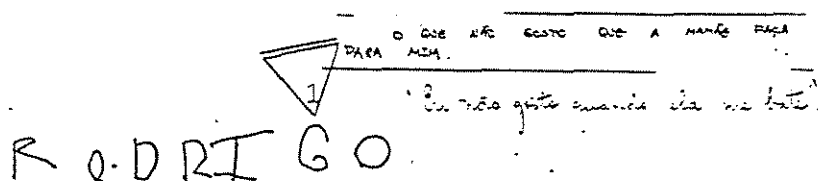


Fig. R-25

Continuando nossas indagações sobre a escrita de Rodrigo, qual a relação da produção de Rodrigo com a produção de uma outra criança - Caique -, no final do Segundo Maternal, quando este escreve um texto, ditado pela professora, referente à receita de um bolo?

A professora já havia lido essa receita e discutido com as crianças sobre formas de registro escrito para posterior leitura, anotando as sugestões de escrita dessa receita na lousa. Em um trabalho anterior, a professora já havia apresentado o desenho como forma de suprir a impossibilidade de grafar palavras, num jogo que chamou de “etiqueta simbólica”.

Nesse trabalho, a escrita de “sol”, por exemplo, pode ser obtida por intermédio do desenho do sol - um círculo espetado por linhas perpendiculares; a escrita de “flor”, com seu desenho e assim por diante.

Ao ditar a receita de bolo, essa possibilidade de registro foi retomada pela professora e lembrada nesse momento. Para escrever o primeiro ingrediente dessa receita - 4 ovos -, a professora havia apontado como possibilidade de escrita: escrever o número 4 e, ao lado, uma bolinha que seria o ovo - “4 O” - ou grafar quatro bolinhas que seriam os ovos - “OOOO”.

Mais uma vez, aquilo que se mostrou foi o efeito da fala e da escrita da professora ressignificadas pela criança, resultando no entrecruzamento das possibilidades apresentadas por ela - “4 O” e “OOOO”. Na intervalo desses dois dizeres estava Caíque, que interpretou e grafou “4 OOOO”, com a grafia do quatro espelhada (R-26, seta 1). Estas quatro bolinhas remetem ao desenho dos ovos da receita ditada e suas formas circulares são realizadas várias vezes, umas sobre as outras, como todo círculo que a criança grafica, seja ele como letra ou como desenho.

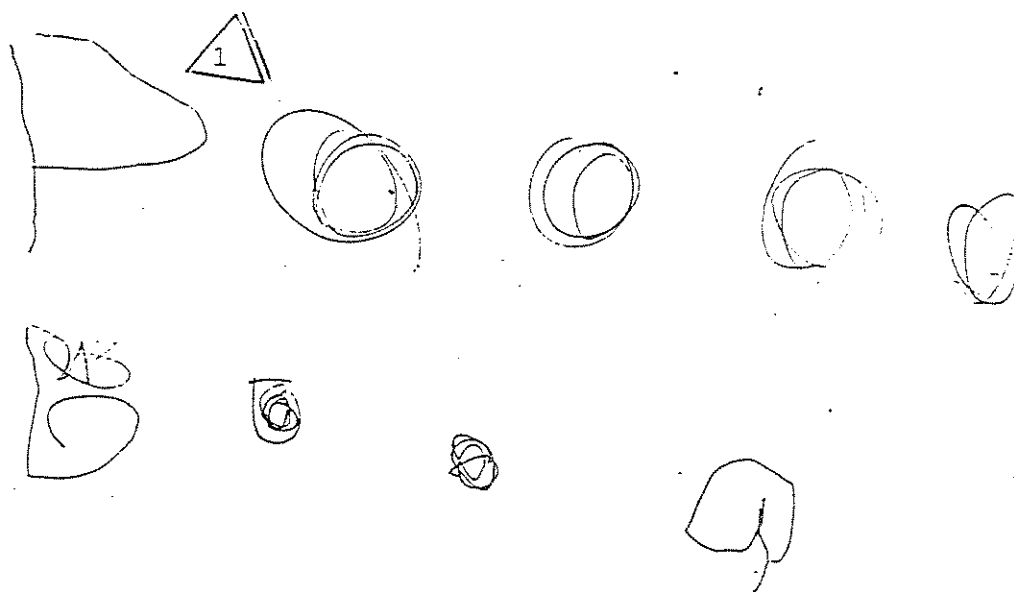


Fig. R-26

Quando ao final da receita, no verso da folha, Caíque escreve seu nome (R-27, seta 1), esse círculo com traços repassados, que preencheu o lugar de desenho dos ovos, vai responder pela forma de sua letra “Q”, acrescentado de um rabicho (R-27, seta 2). Teria sido a forma circular do desenho que permitiu a interpretação do círculo com traços repassados como “Q” de “CAIQUE”, escrito da direita para a esquerda no verso da folha?

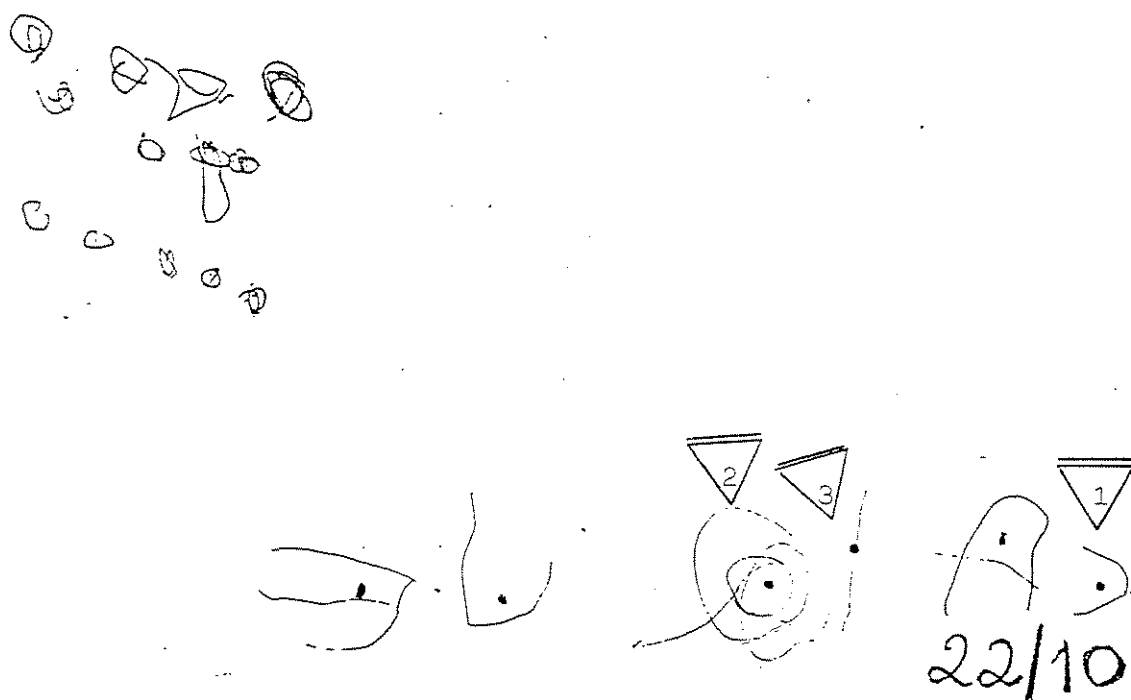


Fig. R-27

Notem-se os pontinhos colocados por C. na escrita de seu nome (R-27, seta 3). Sua realização nas letras do nome da criança (GL-12 e R-28, seta 2) repete-se em outras escritas (R-29, seta 1). O que levaria as crianças a assim procederem?

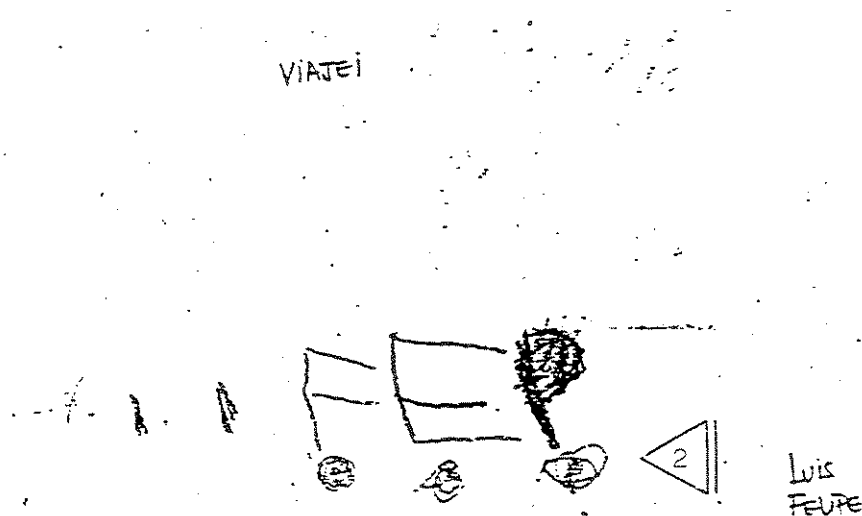
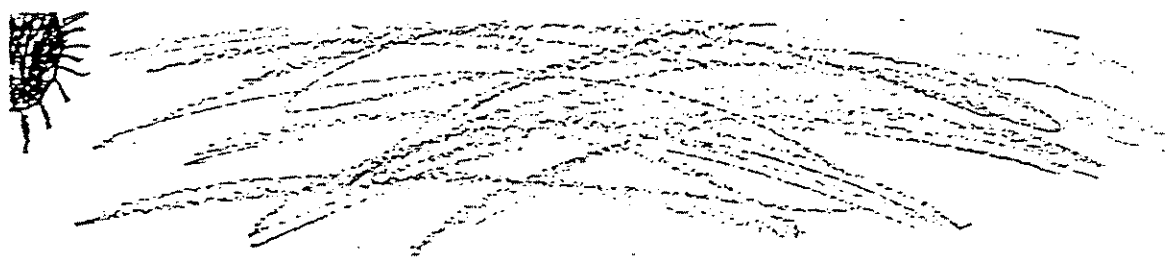


Fig. R-28



J A B V S I



Fig. R-29

Observamos que uma das atividades com letras é realizada como cópia de um texto “escrito” com base em sua montagem anteriormente realizada com letras plásticas. Estas letras plásticas vêm em placas, presas umas às outras, e, nos pontos de junção de uma letra na outra, forma-se uma bolinha plástica que, muitas vezes, não é retirada ao ser entregue às crianças e ali permanece.

Na cópia do texto, as bolinhas vêm junto com as letras e passam, posteriormente, a fazer parte de algumas das letras grafadas pela criança, mesmo nas situações em que as letras plásticas não são usadas, revelando que seus traços deixaram vestígios na escrita infantil.

Como nos diz Mota, no funcionamento da língua, unidades lingüísticas de qualquer natureza ou extensão são puramente negativas e diferenciais e não podem ser definidas por si mesmas. Suas manifestações fonológicas ou gráficas são engendradas

no funcionamento lingüístico-discursivo, comandado pelo jogo de significantes que, “engendrando as diferenças, relações de semelhança e dessemelhança, permite a representação da linguagem” (Mota, 1995:140).

Neste processo de constituição da escrita infantil, a produção de cada criança é diferente e não nos é possível prever o momento em que um corte se fará. “Cada uma dispõe de seus significantes: letras, blocos de letras etc., a partir de suas relações com o Outro”. Como significantes, abertos a toda carga de sentidos possíveis, “vão entrando em novas relações, o que possibilita deslocamentos da unidade no interior de seus textos” (Mota, 1995:141).

Trata-se, pois, de significação e ressignificação simbólicas que não se dão ao acaso, mas num movimento que obedece aos processos metafóricos e metonímicos, estes últimos possibilitando o estabelecimento de relações imaginárias de semelhança e dessemelhança que têm efeito de diferença (cf. Mota, 1995:149).

Observe-se, finalmente, a escrita do nome de Marina (M.), última criança que apresentaremos neste trabalho. Sua escrita parece partir de um grafismo contínuo, interpretado pela professora como escrita.

Em meados do Primeiro Maternal, à pergunta da professora sobre “o que você desenhou?”, M. responde: “Eu fiz bandeira e um escrito de Priscila”. Embora os produtos sejam relatados como diferentes - “bandeira” e “escrito de Priscila” -, ambos ocupam o mesmo espaço na folha (M-1, página seguinte).

No Segundo Maternal, em uma de suas escritas do próprio nome, M. grafa uma sequência - M M M N - separada em quatro partes (M-2, página seguinte, seta 1). Não se trata mais do mesmo traço dentado que era identificado por M. como “um escrito”. Este traço dentado foi ressignificado e apresentou-se em fragmentos que evocam a leitura das letras de seu nome.

Em produção posterior identificamos as letras “N”, “M”, “A” e formas circulares preenchendo posições numa cadeia de letras (M-3, página 172). Observe-se que a letra “A” pouco a pouco transforma-se nas formas circulares, num deslizamento por meio do

qual a forma gráfica da letra “A” parece ter possibilitado o deslocamento para a forma circular (M-3, seta 1).



Fig. M-1

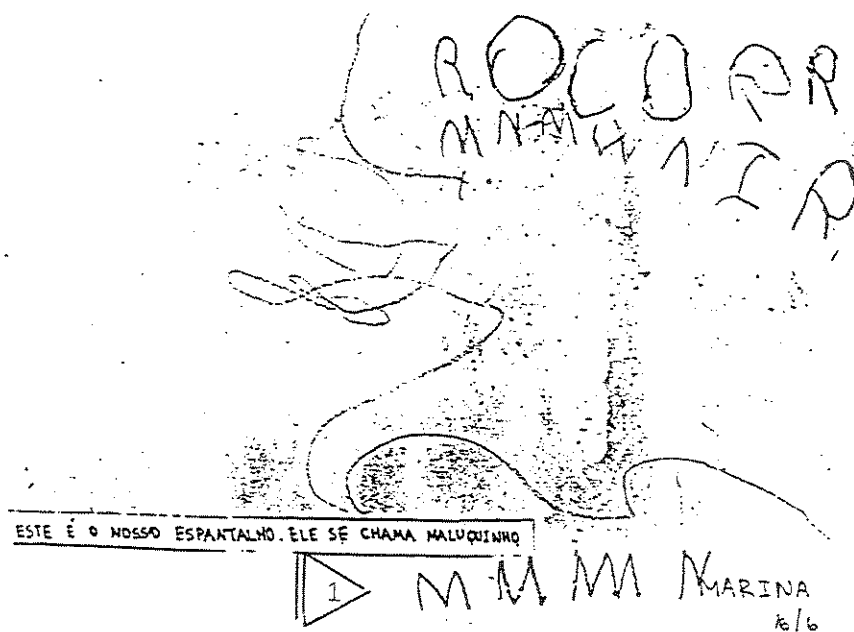


Fig. M-2

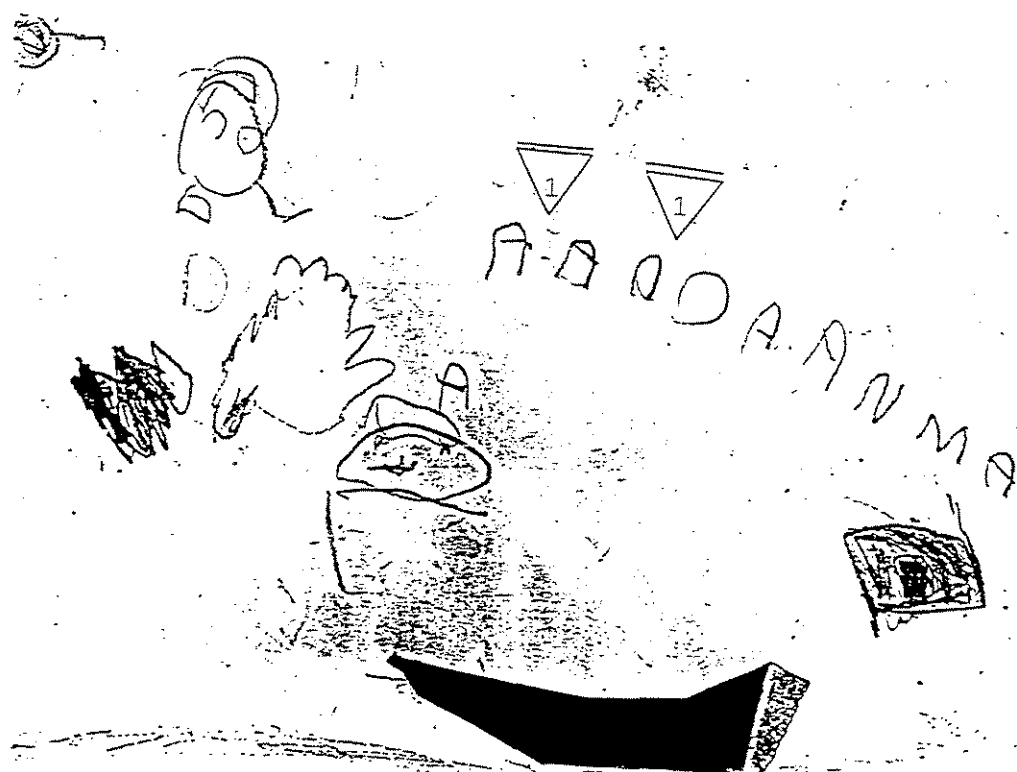


Fig. M-3

Deve-se ainda notar que o cruzamento entre a escrita de seu nome pela professora - MARINA - e o grafismo com valor de simulacro da escrita de Marina - MMMMM - resulta nas formas que observamos em M-2, M-3 e M-4 (página seguinte). Essas grafias que emergem nas produções de Marina têm o caráter de repetição diferencial (cf. Mota, 1995:158). A repetição, quando se trata de linguagem, seja oral ou escrita, é um processo simbólico e, portanto, sempre é original, como já havíamos mencionado anteriormente a partir da reflexão de Pereira de Castro (1998a: 84-85).

Repetir, como diz Mota, já indicia a relação simbólica e imaginária de M. com os textos; não é, pois, reprodução, mas diz respeito a relações simbólicas. “Daí decorre a possibilidade de emergência do sujeito, na diferença entre as produções das crianças. Elas são o registro do jogo significativo que é singular, embora implicado na mesma trajetória” (Mota, 1995:158).

A casa, a siver e a
fândas do
cãe

PROJETO - SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO

MAT. III

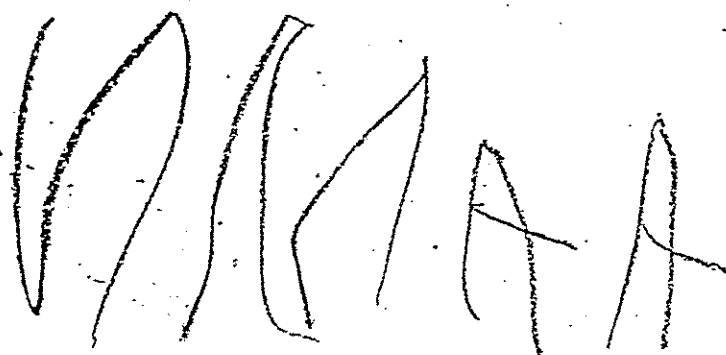


Fig. M-4

Resta ainda uma questão. De onde viriam as letras "R" e "I" grafadas em M-5? Poderíamos pensar que a letra "I" procede do efeito de semelhança que emerge da relação com os traços perpendiculares freqüentes no desenho de M. e o "R", de seus círculos fragmentados e ressignificados.

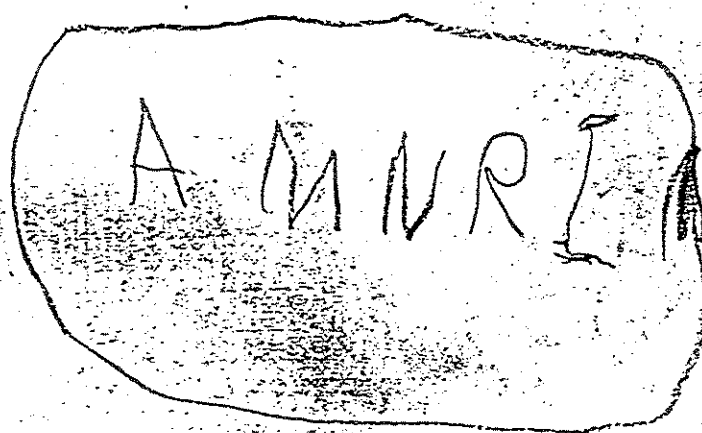


Fig. M-5

Note-se, porém, que o apelido de Marina é BIBI e a criança já o realiza graficamente (M-6, seta 1). Parece-nos que a semelhança gráfica que emerge da letra “B”, já recortada e grafada por ela na escrita de seu apelido, poderia revelar-lhe a letra “R” de seu nome, levando-a a deslizar de uma para outra realização. Observe-se a letra “R” na escrita de seu nome em M-13 e M-14 (página 178, seta 1).



Fig. M-6

Se já tem todas as letras do seu nome, Marina não “sabe” quantas nem quais precisa no momento de sua escrita (M-4 a M-17, páginas seguintes) e suas posições na cadeia estabilizam-se somente em meados do Jardim, grafadas cada letra numa cor de lápis (M-18, página 180), repetindo um vaivém de letras que identificamos nas crianças que analisamos anteriormente.

Esse vaivém de letras, que se dá a ver na constituição da forma escrita do próprio nome da criança, coloca-nos um lugar de possível indagação sobre a posição das letras na cadeia.

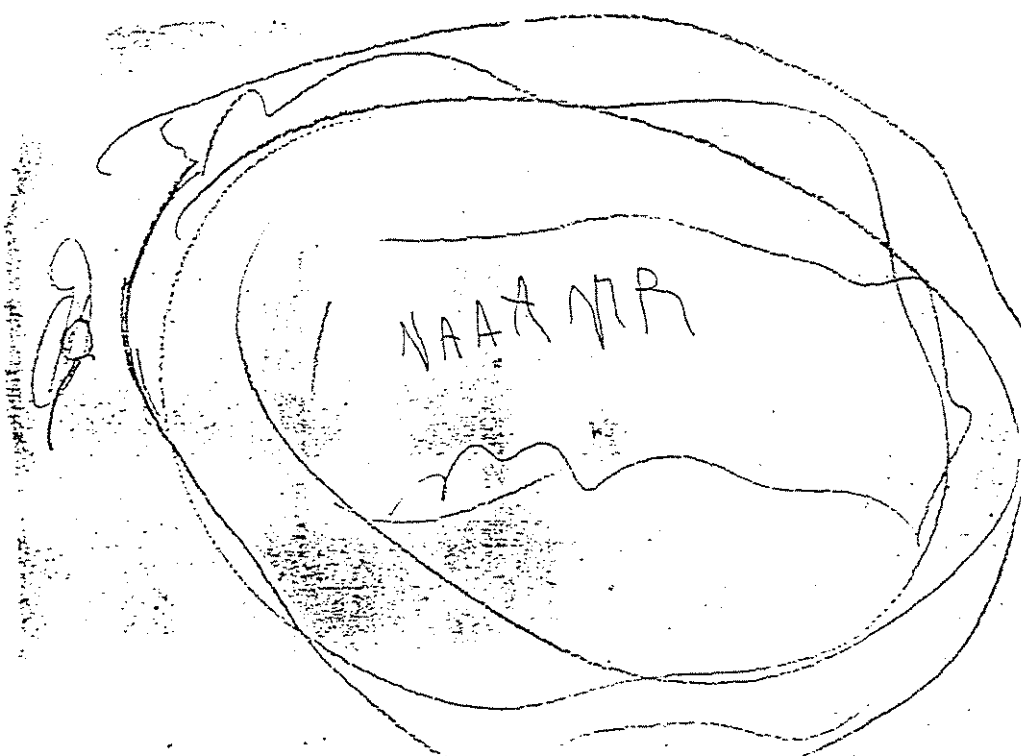


Fig. M-7

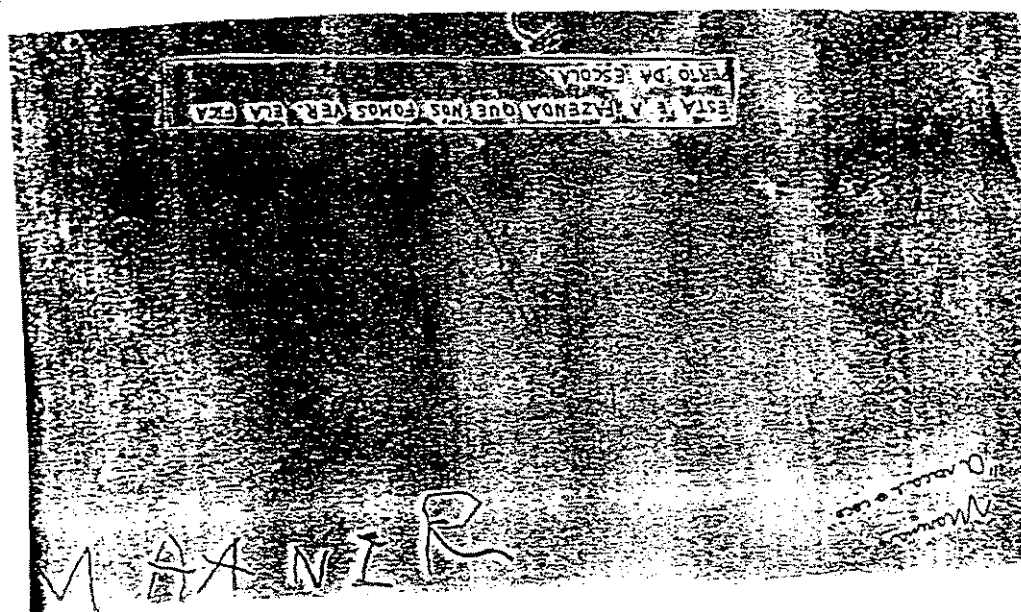


Fig. M-8

M R A I A



Fig. M-9

A A A A A

- a Pithedius

Fig. M-10

~~Marina~~
 3613
 Marina n. 2

2 A A M N

Fig. M-11

p w
 23/11

M A R A A I

Fig. M-12

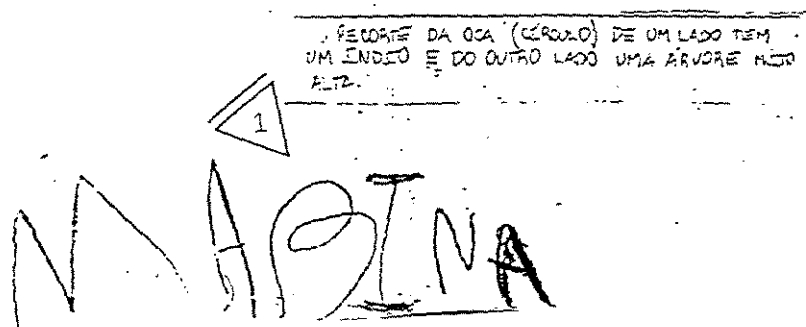


Fig. M-13

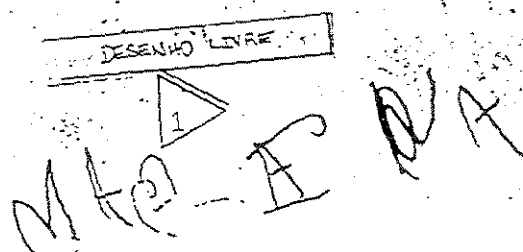


Fig. M-14

LITA FICOU IMPRESSIONADA COM O TESOURO
ENCONTRADO NO SEU SONHO DE FÉRTIL. AQUELES
OSSOS NÃO SAÍAM DA SUA CABEÇA. PENSANDO NISSO
MAIS UMA VEZ SONHOU COM OSSOS. SÓ QUE AGORA ERAM
ENORMES. DE QUEM, VOCÊ ACHA QUE ELES SÃO?

MARIANA

Fig. M-15

• COMO ORGANIZEI O MATERIAL DE SUATA. (CLAS-
SIFICAÇÃO).

MARIANA

Fig. M-16

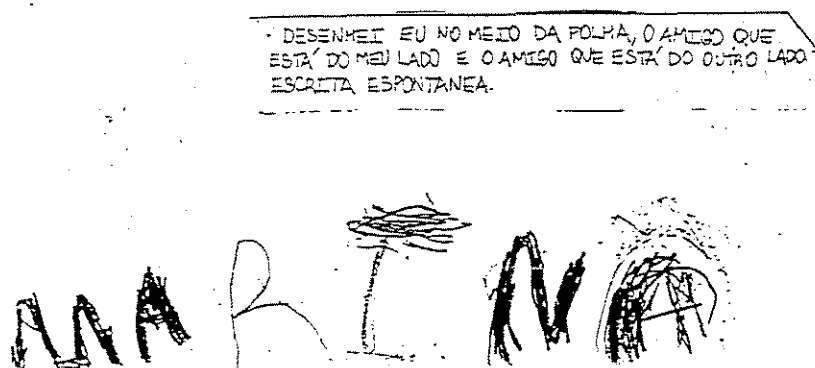


Fig. M-17

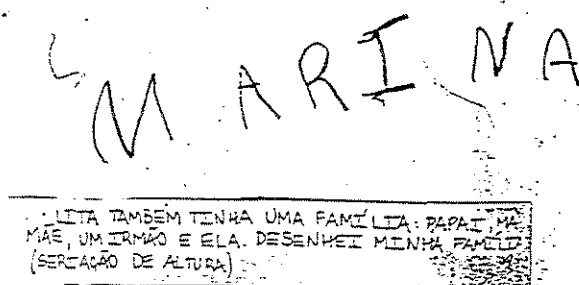


Fig. M-18

Os autores que mencionamos - Mèredieu (1974/79), Chemama (1988/96) e Balbo (1996a e 1996b) - apontam o lugar do desenho na cadeia como fator determinante de sua interpretação. Ferreiro menciona o “valor posicional” das letras (1986:19) como determinante na leitura da escrita silábica. A posição dos termos na cadeia revela-se

também como lugar de indagação nos trabalhos de Lemos (1992, 1997, entre outros) e Pereira de Castro (1997 e 1998a) no campo de aquisição da linguagem oral.

A dimensão desta questão, porém, exige um aprofundamento que escapa ao objetivo inicial deste trabalho e, neste momento, limitamo-nos a citá-la como uma questão relevante.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando refletir sobre a constituição da escrita infantil, partimos da proposta de Emília Ferreiro e focalizamos nossas reflexões na escrita reconhecida por essa autora como pertencente ao período pré-silábico. A hipótese desenvolvida por Ferreiro focaliza uma ruptura necessária entre desenho e escrita, a fim de que seja possível o estabelecimento da escrita com valor simbólico.

Por um lado, nossas reflexões sobre essa hipótese da autora, desenvolvidas na parte II desta dissertação, questionam essa ruptura e apontam para um possível entrecruzamento entre as formas gráficas do desenho e da letra. Por outro lado, dirigimos nossas considerações no intuito de reconhecer um lugar para a oralidade, sempre presente no processo, significando e ressignificando a escrita.

Como já mencionamos anteriormente, a proposta cognitivista piagetiana de Ferreiro explica o processo de aquisição de linguagem escrita como parte do desenvolvimento cognitivo geral. O desenho e a escrita teriam raízes em uma função semiótica comum e no decorrer do processo de desenvolvimento se separariam definitivamente, constituindo percursos distintos.

Com o intuito de apresentar uma reflexão sobre o estatuto simbólico do desenho e sua relação com a escrita, delineamos a proposta de Karmiloff-Smith (1992a e 1992b) que empreende uma reflexão sobre o desenvolvimento humano na ciência cognitiva, incluindo aí uma releitura da epistemologia piagetiana.

Karmiloff-Smith contrapõe-se à postura defendida por autores como Ferreiro, para quem existiria um domínio geral regulador do processo de aquisição de conhecimento, e recusa a explicação do processo de aquisição de linguagem como parte do desenvolvimento cognitivo geral.

Como vimos, Karmiloff-Smith sugere que, desde muito cedo, a criança discrimina desenho e escrita. Após um certo contato com os sistemas notacionais, a criança pode desenvolver uma sensibilidade espontânea às diferenças entre os diversos

sistemas de notação, aproveitando-se de algumas distinções perceptuais às quais as restrições biológicas dadas na espécie humana já são sensíveis.

Ao aceitar que, desde o início, desenho e escrita se processariam em domínios distintos, sua proposta apresenta-se como uma saída diversa de Ferreiro no interior do cognitivismo. Porém, seu modelo de Redescrição Representacional (RR), que opera sobre informações asseguradas por discriminação perceptual, não nos permite reconhecer uma articulação do desenho como efeito de língua.

A partir da reflexão de Balbo (1996a e 1996b), Chemama (1988/96) e Allouch (1994) encaminhamos nossa hipótese de que desenho e escrita funcionam como efeito de língua; situamos, assim, um outro lugar teórico - fora da esfera cognitivista - para refletir sobre a relação entre ambos. Neste lugar, foi-nos possível falar de uma escrita constituída inicialmente no domínio de uma ordem diferente daquela da letra, mas que é também do significante, que garante a passagem do desenho para a escrita.

Em nossas reflexões, a partir de Balbo (1996a e 1996b), assumimos com o autor que os traços são cifrados pelo Outro, espaço aberto de significantes em que o sujeito se encontra desde seu ingresso no mundo, a partir de um sistema de signos que um outro lhe assegura. Nesse sentido, a linguagem está já-lá implicada na operação mesma do ciframento.

Isso nos remete aos trabalhos de Lemos (1992, 1995b, 1997, entre outros). Como vimos, a autora, inspirada em Lacan, diferencia o Outro, termo que reserva à língua e o outro, o adulto (cf. Lemos, 1995b). Este será considerado como discurso ou instância de funcionamento da língua constituída, a que a criança é submetida e significada como falante de uma língua materna.

É, pois, do outro que vêm os significantes com que a criança comporá a sua escrita, sob a forma de um “já-dito” em determinado universo discursivo que retorna ressignificado, submetido a relações imprevisíveis, mas não aleatórias.

Os deslocamentos ou os rearranjos desses significantes fazem-se por movimentos que, segundo Pereira de Castro (1997, 1998b), indicam a ação da língua que, via

processos metafóricos e metonímicos, provoca desestruturações-reestruturações de redes e trajetos previamente construídos, promovendo rupturas que vêm pela fala do outro e que abrem espaço para a interpretação.

Por essa perspectiva, é impossível interpretar um desenho ou uma letra em relação apenas a eles mesmos: como significantes, eles superpõem-se, entretecem-se, tornando possível repartí-los em várias séries metonímicas, em que cada elemento é sempre metonímico de outro (a partir de Balbo, 1996b).

A qualquer ponto de uma série, um desenho ou uma letra pode metaforizar, produzindo a equívocidade que permite que um traço ou uma série de traços que compõem o desenho ou a letra possa evocar outros traços ou séries (a partir de Balbo, 1996b). Dessa forma, entendemos que processos metafóricos e metonímicos estão na base da constituição do desenho e na sua relação com a escrita.

Recorrer aos processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança lingüística permitiu a Lemos mostrar que a língua, em um movimento que lhe é próprio, aproxima fragmentos oriundos de diferentes cadeias, que se cruzam e se substituem na mesma posição. No jogo das semelhanças e diferenças que emerge dos termos postos em relação, as unidades se constituem e adquirem estatuto simbólico.

Nesse sentido, podemos reconhecer que os traços do desenho e/ou da escrita infantil provocam efeitos de interpretação e possibilita a articulação entre desenho e escrita (e vice-versa). Articulação que se dá como **efeito de língua**.

A lógica do simbólico, como vimos, não admite repetição e, assim, “cada volta do significante vem marcada por uma diferença que se instala pelos movimentos da língua” (Pereira de Castro, 1998:84). Quando se trata de aquisição de linguagem, seja oral ou escrita, a repetição é diferencial e guarda em si uma relação textual, decorrente de textos nos quais o adulto interpreta a criança dentro de uma cadeia dada (cf. Lemos, 1992:131).

O desenho como passagem originária à escritura (cf. Balbo 1996a) revela-nos, pois, um trabalho da língua e de seus signos. Esta forma de pensar o desenho na sua

relação com a escrita mostra-se compatível com a proposta interacionista na qual inscrevemos nosso trabalho.

Na análise de nossos dados procuramos mostrar o desenho infantil revelando um universo de formas novas, onde o traço do desenho, da letra e do número enodam-se de maneira sempre renovada, possibilitando-nos identificar um mesmo movimento que se repete.

Os traços do desenho, funcionando como um “já-dito”, possibilitam a instalação de um processo associativo que vai “puxar” da rede de letras em que a criança circula, letras que compõem o nome dela. Essas duas formas - desenho e letra -, como significantes esvaziados de qualquer laço com o sentido, superpõem-se e recobrem-se em um processo de entretecimento.

A escrita se apresenta, então, como originada por uma operação em que a forma gráfica do desenho ou da letra é posta em função de significante. Isto consiste em atribuir-lhe estatuto de cifra. Cifra que é da ordem do escrito, ou seja, é o que escreve o escrito (cf. Allouch, 1994:70).

Tomada como significante, o desenho não intervém mais como figurando um objeto. Ela **escreve** uma letra, sem que esta seja propriamente uma letra do alfabeto, como vimos no “R” de Guilherme, mas que a implica.

A “tomada do significante no literal” dá-se, pois, pela via obrigatória do apagamento (cf. Allouch, 1994:151). Nesse sentido, do desenho para a letra e reciprocamente, os processos metafóricos incluem um apagamento que sustenta, com o significante, a passagem de uma escrita para outra, de uma ordem diferente da letra para a letra.

Como significante, a forma gráfica do desenho não será mais interpretado como tal. Ela vai ganhar o valor de letra do alfabeto no momento em que se insere numa cadeia de letras. Por sua vez, esta não é qualquer cadeia, mas aquela que escreve o nome da criança. Nos movimentos que se dão do desenho à letra e de letra a letra, o que emerge é a forma escrita do nome da criança.

No jogo das relações que se estabelecem entre desenhos e letras, há deslizamento de sentidos, mudança de estatuto das unidades, abrindo espaço para a emergência do sujeito. Em nossos dados, as letras germinaram como significantes no circuito simbólico estabelecido com o desenho e/ou com outras letras. Ou seja, as letras emergiram como manifestação de um jogo de significantes que, produzindo sentido, possibilita-nos reconhecer ali um sujeito.

Partindo de Balbo (1996a e 1996b) e Chemama (1988/96), reconhecemos a escrita do próprio nome como lugar privilegiado de passagem do desenho para a escrita. Acrescentamos que a escrita do próprio nome revela um processo de subjetivação como efeito de língua. A profundidade de análise requerida por tal questão, contudo, não permite, por ora, que nos detenhamos nela.

Na análise dos dados, vimos realizar-se empiricamente o movimento de significantes na rede de trajetos associativos. Vimos confirmar-se, também, o caráter imprevisível, mas não aleatório do processo associativo - não é qualquer letra que é associada aos traços do desenho, mas a letra que escreve o nome da criança. Trata-se, pois, de um movimento interpretativo que se dá no espelho (cf. Mota, 1995:44), produzindo efeitos de semelhanças e diferenças entre o “novo” e o “já-dito” na rede de significantes que revela a letra.

Da relação com o outro - como instância do Outro - e do processo de interpretação é que a aquisição de linguagem escrita poderá ser entendida como um percurso singular da relação da criança com a linguagem escrita, que não se explica por um processo de aprendizagem, mas “por processo ou leis de composição interna da ordem própria da língua” (Pereira de Castro, 1995b:31).

Os efeitos da linguagem sobre a linguagem, dos textos orais e escritos sobre os textos da criança são, pois, da ordem da interpretação e, por isso, não ensinam, mas colocam a criança na escrita (cf. Mota, 1995:252).

SUMMARY

The present work proposes some reflections on the constitution of child writing, most specifically the period recognized by Emília Ferreiro and her followers as the pre-syllabic (period).

It is important to mention that the author will be a fundamental interlocutor in our discussion, since it was through her recognition that this writing found its place in the written language acquisition process.

Pre-syllabic writing is characterized by graphic realizations which do not point out to a phonetic relationship with orality, that is, they are traces that, in principle, are recognized by the child either as drawing or as writing.

To Ferreiro, the crucial period in the child writing takes place when the distinction between drawing and writing is made, which allows child writing to become a specific system, apart from drawing. Great part of this work will be dedicated to discuss this rupture postulated by the author and point out to a possible interrelation between the traces of drawing and the ones of the letter.

On the other hand, we aim to point out the possibility of considering drawing as an effect of language itself. This has allowed us to talk about a writing constituted initially in the domains of different order from that of the letter, but still related to the order of the significant.

Given our theoretical approach, we see the emergence of another place for the orality always present in the process, signifying and resignifying written language.

After a discussion about the drawing symbolic status and its relationship with writing we tried to outline a theoretical place to our reflections by adopting the interactive perspective developed in Lemos (1992, 1997 and others), Pereira de Castro (1996, 1997, 1998) and Mota (1995) works. Although some of these works are elaborated in the oral language acquisition field, we believe that some of their considerations can be extended to the written language acquisition field, since we

consider that both oral and written language are forms of symbolic realizations, mutually constituted in the language functioning.

We based our reflections on infant pre-school productions which are between 3 and 5 years old. The writing of their own names is considered to be a privileged *locus* for our discussions about the reciprocal movement of drawings into letters. These movements reveal the constitution of the infant writing as an effect of the work with the significant.

Key-words: language acquisition, writing, pre-school.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLOUCH, J. (1994). **Letra a letra**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

ABAURRE, M.B.M. (1991). "Ritmi dell'oralità e ritmi della scrittura". In: ORSOLINI, M. e PONTECORVO, C. (orgs.). **La costruzione del testo scritto nei bambini**. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

AZENHA, M.G. (1996). **Imagens e Letras - Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática.

BALBO, G. (1996a). "O desenho como originária passagem à escritura". In: **O mundo a gente traça**. Coleção Psicanálise da Criança, vol. 1, n. 7. Salvador: Álgama.

_____ (1996b). "Do ouvido ao olho, e num estalar de dedos - Acerca do desenho e de sua leitura prévia". In: **O mundo a gente traça**. Coleção Psicanálise da Criança, vol. 1, n. 7. Salvador: Álgama.

BERGÈS, J. e BALBO, G. (1998). **Jeu des places de la mère et de l'enfant - Essai sur le transitivisme**. Paris: Érès.

CHEMAMA, R. (1988/96). "O ato de desenhar". In: **O mundo a gente traça**. Coleção Psicanálise da Criança, vol. 1, n. 7. Salvador: Álgama.

_____ (1995). **Dicionário de Psicanálise - Larousse**. Porto Alegre: Artes Médicas.

COLL, C. & GILLIÈRON, C. (1981). "Jean Piaget: O desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional". In: LEITE, L.B. & MEDEIROS, A.A. (colab.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez.

DERRIDA, J. (1973). "Linguística e Gramatologia". In: **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, pp. 33-90.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1979/86). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, E. & PALACIO, M.G. (1982/87). **Os processos de leitura e escrita - Novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, E. (et alii) (1982). **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura**. Fascículo 2. México: SEP-OEA.

FERREIRO, E. (1985). **Reflexões sobre alfabetização**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo 17. São Paulo: Cortez.

_____ (1986). **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez.

_____ (1990). "A escrita... antes das letras". In: SINCLAIR, H. (org.). **A produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, pp. 19-70.

_____ (1992). **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez.

FREUD, S. (1900/87). **A interpretação dos sonhos**. Rio de Janeiro: Imago.

GELB, IGNACE J. (1976). **Historia de la escritura**. Madri: Alianza Universidad.

GOODMAN, Y. (1987). "O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas". In: FERREIRO & PALACIO (orgs.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas.

HAGÈGE, C. (1985). **L'homme de paroles**. Paris: Fayard.

HARRIS, R. (1993). **La sémiologie de l'écriture**. Paris: CNRS.

HENRY, PAUL (1979/92). **A ferramenta imperfeita**. Campinas: Ed. Unicamp.

_____ (1984/94). "A História não existe?". In: ORLANDI, (org.) **Gestos de leitura - da história no discurso**. (1994). pp. 29-53.

HILDRETH, G. (1936). "Developmental sequences in name writing" In: **Child development**, vol. 7, pp. 291-303.

JAKOBSON, R. (1975). "Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: **Linguagem e comunicação**. São Paulo: Cultrix.

KARMILOFF-SMITH, A. (1992a) "Auto organização e mudança cognitiva". In: **Substratum**, vol. 1, n. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (1992b). **Más allá de la modularidad**. Madri: Alianza Editorial.

LACAN, J. (1992). **O Seminário; livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise; 1954 - 1955**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LEMOES, C.T.G. (1992). "Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança". In: **Substratum**, vol. 1, n. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (1995a). "Da morte de Saussure o que se comemora?". In: **Revista Psicanálise e Universidade**, agosto/95, n.3. P.E.P.G.PUC/SP.

_____ (1995b). "Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem". In: **Letras de Hoje** - ed. especial dez./95. Porto Alegre: Edipucrs.

_____ (1996). "Corpo e Linguagem". In: **Anais do II Encontro da Bienal da Sociedade Brasileira de Psicanálise**.

_____ (1997). "Processos Metafóricos e Metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da linguagem". Trabalho apresentado na **The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy** organizada pelo Instituto Italiano per la Ricerca Scientifica e Tecnologica em Povo.

_____ (1995/98). "Sobre a aquisição da escrita: algumas questões". In: ROJO, R. (org.). (1998) **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das letras, pp.13-31.

LE MOS, M.T.G. (1994). **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem**. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp.

LIER-DE VITTO, M.F. (1994). **Os monólogos da criança: "delírios da língua"**. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp.

LUQUET, G.H. (1927/67). **Le Dessin Enfantin**. Paris: Alcan.

LURÇAT, L. (1974). **Études de l'acte graphique**. Paris: Mouton.

MÈREDIEU, F. (1974/79). **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix.

MILNER, J-C. (1987). **O amor da língua**. Série Discurso Psicanalítico - Conexões. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (1989). **Introduction à une science du langage**. Paris: Éditions du Seuil.

MOREIRA, A.A.A. (1984). **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola.

MOTA, S.B.V. (1995). **O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita**. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. PUC-SP.

OLIVEIRA, P.B. (1995). **Narrando por escrito: ao sabor da língua e do discurso**. Tese de Mestrado, IEL/Unicamp.

ORLANDI, E.P. (org.) (1994). **Gestos de leitura - da história no discurso**. Campinas: Ed. Unicamp.

PÊCHEUX, M. (1990). **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes.

PEREIRA DE CASTRO, M.F. (1985/92). **Aprendendo a argumentar**. Campinas: Ed. Unicamp.

_____ (1992). "Entre aquele que diz sim e aquele que diz não. Questões sobre a negação na construção da linguagem". In: **Delta**, vol. 8, n. especial.

_____ (1995a). “A negação na aquisição de linguagem: um fato que faz pensar e mudar”. In: **Anais Anpoll**.

_____ (1995b). “Ainda a negação: questões sobre a Interpretação”. In: **C.E.L.**, n. 29, Campinas: Unicamp.

_____ (1996a). “Piaget, o método clínico e a linguagem”. In: PEREIRA DE CASTRO (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Ed. Unicamp.

_____ (1996b). “Interpretação e a aquisição da língua materna”. Trabalho apresentado na **5th International Pragmatics Conference**, Cidade do México.

_____ (1997). “A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança”. In: **L.E.T.R.A .S**, CORACINI, M.J. (org.). UNFSM/RS.

_____ (1998a). “Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança”. In: **Anais IV Enal**.

_____ (1998b). “Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem”. In: **Silêncios e Luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PIAGET, J. & INHELDER B. (1976). **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

PIAGET, J. (1967). **Seis lições de psicologia**. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Forense.

_____ (1974). **O estruturalismo**. S. Paulo: Difel/Saber Atual.

_____ (1975). **L'équilibration des structures cognitives**. Paris:PUF.

_____ (1985). "Problemas de psicologia genética". **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (org.) (1983). **Teorias da linguagem, Teorias da Aprendizagem - o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky**. São Paulo: Cultrix.

ROJO, R. (org.) (1998). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das letras.

SAUSSURE, F. (1974). **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix.