

## **Estudos da Língua(gem)**

*Práticas contemporâneas de intervenção com a linguagem*

### **“Não consigo porque tenho um problema”:**

*dislexia e efeito da linguagem do outro*

---

"I cannot do this because i have a problem":

*dyslexia and the language effect of the other*

“No consigo porque tengo un problema”:

*dislexia y efecto del lenguaje del otro*

#### **Silvana Perottino**

Grupo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem (GPAL/UNICAMP/Brasil)

#### **Tauana Nunes Paixão**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Brasil)

#### **Nirvana Ferraz Santos Sampaio**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Brasil)

#### **Elisângela Gonçalves**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Brasil)

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é discutir questões relativas à oralidade e à escrita de uma criança de 9 anos com diagnóstico de “dislética”. A perspectiva interacionista, que considera que há uma ligação essencial entre a aquisição da linguagem e o processo de subjetivação, direciona o trabalho. Os dados de escrita da criança são analisados do ponto de vista da Linguística e do interacionismo em Aquisição de Linguagem. Discutem-se a dislexia; a relação da criança com a língua (oral ou escrita); a inclusão do outro, da fala do outro; e a interpretação do outro,

---

\* Sobre as autoras ver páginas 90-91.

pois é ele quem insere os fragmentos da criança em cadeias/situações linguístico-discursivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem; Escrita, Dislexia.

#### **ABSTRACT**

*This paper aims to discuss questions related to the oral and written skills of a 9-year-old child with a diagnosis of dyslexia. This study is based on the interactionist perspective, which considers that there is an essential link between the acquisition of language and the process of subjectivation. In addition, child's writing data are analyzed from the point of view of Linguistics and Interactionism in Language Acquisition. Some points are considered such as: dyslexia; the relationship between the child and (oral or written) language; the inclusion of the other, the speech of the other; and the interpretation of the other as he is the one who inserts the fragments of the child into linguistic-discursive chains/ situations.*

**KEYWORDS:** Language; Writing; Dyslexia.

#### **RESUMEN**

*El objetivo de este artículo es discutir cuestiones relativas a la expresión oral y escrita de un niño de 9 años con diagnóstico de "disléxica". La perspectiva interactiva, que considera que hay un vínculo esencial entre la adquisición del lenguaje y el proceso de subjetivación, orienta el trabajo. Los datos de escritura del niño se analizan desde el punto de vista de la lingüística y de la interacción en la adquisición de la lengua. Se discuten la dislexia; la relación del niño con la lengua (oral o escrita); la inclusión del otro, del habla del otro; y la interpretación del otro, pues es él quien inserta los fragmentos del niño en cadenas / situaciones lingüístico-discursivas.*

**PALABRAS CLAVE:** Lenguaje; Escritura, Dislexia.

## **1 Introdução**

O objetivo deste artigo é discutir questões relativas à oralidade e à escrita de AC, uma menina de 9 anos considerada “disléxica”, a partir da perspectiva interacionista que considera que há uma ligação essencial entre a aquisição da linguagem e o processo de subjetivação. Nesse sentido, (i) traçaremos uma reflexão sobre a leitura e a escrita em diferentes perspectivas; (ii) abordaremos aspectos da aquisição da escrita a partir do interacionismo estruturalista; (iii) trataremos a dislexia com um olhar crítico; e, por fim, (iv) analisaremos, do ponto de vista da Linguística e do interacionismo em Aquisição de Linguagem, as produções escritas de AC.

## **2 Leitura e escrita: diferentes perspectivas**

Para a abordagem interacionista da aquisição da linguagem, o corpo é pulsional, demandando interpretação por parte do outro, o qual está submetido à ordem própria da língua, como concebida por Saussure (1916). Outras abordagens, tanto da aquisição da linguagem quanto da clínica fonoaudiológica,

concebem o corpo como biológico, no sentido de estar na dependência da “maturidade” ou do funcionamento “adequado” da mente e do cérebro, para adquirir um objeto de conhecimento, a escrita, no caso.

Cagliari (2003) apresenta uma proposta de aquisição da leitura e da escrita que se baseia no sistema alfabético do português brasileiro. Esse autor faz uma crítica às escolas que privilegiam a aquisição da escrita ao invés da leitura, pois, para ele, deveria ocorrer o contrário, já que é a última a auxiliar da primeira. Ele considera que deve haver uma preocupação com o que a escrita significa para a criança, pois, assim, ela a aprenderá melhor: “é preciso ouvir das crianças o que é escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar” (CAGLIARI, 2003, p. 99).

O autor aponta que as crianças aprendem a falar naturalmente e só precisam entrar em contato com um modelo para fazê-lo. Quando ocorre alguma dificuldade entre o falar da criança e o modelo, o adulto interfere fazendo uma mediação. Assim, a criança acaba por construir, naturalmente, o sistema linguístico. Já, na escrita, ocorre o contrário: “[...] o que vemos é a imposição de um modelo, sem qualquer possibilidade espacial ou temporal, para a experimentação, tentativas e descobertas de cada criança que se limitam [a cada criança] em cada tarefa a fazer cópias de vários traçados” (CAGLIARI, 2003, p. 100).

O pesquisador faz uma afirmação muito interessante que, à frente, retomaremos para entender melhor a análise das produções linguísticas que serão apresentadas. Ele argumenta que ninguém escreve ou lê sem motivação e que não basta saber escrever para escrever (CAGLIARI, 2003).

Cagliari (2003, p. 117) expõe como a oralidade influencia a escrita: “a relação entre as letras e os sons da fala sempre é algo muito complicado pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”. Ou seja, a depender do dialeto, do lugar onde a pessoa nasceu e aprendeu a falar, ela pode ler uma mesma palavra de modo diferente de outra pessoa que esteja em uma outra região, por exemplo. Mas a escrita é uma só, por isso, entre outros elementos, não se pode escrever do mesmo modo que se fala.

De acordo com Cagliari (2003), no início, as crianças pequenas fazem rabiscos e os interpretam como escrita. O resultado é uma escrita codificada que só o autor sabe dizer o que significa. Quando a criança desenha uma letra ao dizer que está escrevendo, ela já sabe que, para escrever, é necessário utilizar símbolos, tendo uma ideia do que seja a escrita. Nessa fase, ela não copia, mas escreve o que imagina ser cada letra.

O linguista explica os erros da criança na fase da aquisição da escrita como sendo resultado da aplicação de algo que ainda é desconhecido: “obviamente, escrevendo palavras que nunca foram estudadas, os alunos lançaram mão de seus conhecimentos para escrever. Assim, podem escrever coisas como dici (disse), brazio (Brasil), vizita (visita), etc” (CAGLIARI, 2003, p. 124).

Finalizando a parte da escrita, e se preparando para se deter no estudo da leitura, Cagliari (2003) analisa alguns “erros” cometidos por crianças entre sete e nove anos. Ele conclui que a escrita dessas crianças apresenta modos de escrever não-ortográficos, mas que não fogem ao padrão de erros aceitáveis pela Linguística. Percebe-se que eles estão baseados na oralidade, ou seja, no

modo como são pronunciados, pois o sistema da escrita do português é alfabético-fonêmico, o que dá margem a esse tipo de ocorrência.

É importante ressaltar que muitas das escritas de crianças que são encaminhadas para a clínica de especialistas (neurologistas, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros) são consideradas aceitáveis pela Linguística. Essa assertiva é fundamental para a análise de muitos dos excertos de escrita considerados “patológicos”, e, nesse sentido, faremos uso dessas categorias arroladas por Cagliari (2003) para explicar os erros de escrita, verificando sua produtividade em relação às produções de escrita apresentados neste artigo.

Para Cagliari (2003, p. 148), a leitura é mais importante que a escrita, visto que “a grande maioria dos problemas que os alunos encontraram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura”.

Segundo esse autor, a leitura é um processo complexo, pois envolve semântica, cultura, ideologia, filosofia e fonética. Contudo, ler é indispensável, independentemente da dificuldade em adquiri-la. Cagliari define a leitura como: decifração e decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como a decodificação sem demais componentes referentes à interpretação se torna estéril e sem grande interesse. A leitura é uma atividade estritamente linguística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes<sup>1</sup> (CAGLIARI, 2003, p. 150).

Segundo esse linguista, é perfeitamente possível aprender a ler antes de aprender a escrever. “Uma criança pode começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras em diversos contextos e se pôr a ler pequenos textos cujo conteúdo já tem conhecimento” (CAGLIARI, 2003, p. 19). Desse modo, ela saberá que a escrita funciona não como sílabas isoladas, mas como um todo significante.

A partir de outra abordagem, Indursky (2010) analisa como a leitura é considerada na perspectiva da Linguística Textual, da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso. A autora considera as diferentes concepções de língua, contexto e texto de cada corrente, a fim de desconstruir a ideia de leitura como decodificação.

Para decodificar, segundo Indursky (2010), o texto precisaria ser a única fonte de sentido. Nesse viés, a linguagem teria que ser vista como algo mecânico, um simples sistema de comunicação. Na prática, a leitura “deve dar conta das relações linguísticas que se estabelecem entre os diferentes elementos constituintes dos textos” (INDURSKY, 2010, p. 165). Desse modo, a leitura se dá sobre um texto escrito acabado e fechado. Esses elementos correspondem à decodificação.

Já a compreensão ocorre quando o leitor constrói o sentido daquilo que foi lido. Isso se dará por meio do que ele conhece, já viu ou viveu. Como ninguém tem experiências iguais ao longo da vida, o sentido do texto, sua compreensão, é entendida de maneiras diferentes, dependendo do tipo de

---

<sup>1</sup> É importante notar que as considerações do autor em relação à leitura são datadas, no sentido de terem sido reportadas na época em que as ideias da linguística textual no Brasil apenas

leitor. Isso também mudará de acordo com a época em que o texto é lido, pois a visão de mundo influencia a compreensão do texto. Segundo Indursky (2010), o texto apresenta lacunas que só serão preenchidas pelo leitor ao lê-lo e compreendê-lo, dando diferentes significações ao que foi lido, processo que envolve a subjetividade.

Ao abordar as três linhas teóricas no seu estudo a respeito da leitura, Indursky (2010) afirma que a Linguística Textual tem como objeto de reflexão o texto que precisa ser decodificado. Na Teoria da Enunciação, por sua vez, a leitura é um processo de negociação estabelecido entre autor e leitor, sendo que este atribui sentidos ao texto. E, por fim, na Análise do Discurso, a leitura é vista como produção de sentidos, em que o leitor é um sujeito ideologicamente constituído, podendo assumir distintas posições e, conseqüentemente, a autoria. Para a autora, “é importante salientar que a Análise do Discurso [...] não tem por tarefa descrever a língua, mas analisar discursos, processos discursivos, processos de significação” (INDURSKY, 2010, p. 170).

Indursky (2010) acaba por concluir que a leitura está longe de ser um processo de mera decodificação, pois não se trata somente de ler as palavras que estão escritas, mas pensá-las como um todo significante, que terá sua realização na leitura e de acordo com cada leitor. Este, por sua vez, preencherá as lacunas do sentido ao colocar no texto sua subjetividade.

Os gestos de leitura dos sujeitos são dependentes dos lugares sócio-históricos pelos quais as palavras e os textos circulam, dessa historicidade das palavras/textos e dos efeitos desses sentidos sobre o leitor. A escola exerce um papel fundamental nessa tarefa de ampliar para o aluno as possibilidades de leitura de um texto, situando a leitura como histórica, cultural e ideológica.

Dessa forma, podemos olhar para o texto como algo inacabado. É a leitura que dá vida ao texto, fazendo-o “explodir”, e é só o leitor que provoca essa ação. Tal assertiva é compartilhada pelos autores que abordamos anteriormente (CAGLIARI, 2003; INDURSKY, 2010), já que, mesmo tendo concepções teóricas diferentes, eles concordam quanto ao fato de a escola e os educadores passarem a entender a leitura/escrita não como processos de decodificação/codificação, mas, sim, como relacionados à experiência com a língua, com o outro.

### **3 Escrita no interacionismo estruturalista e na clínica de linguagem**

O interacionismo estruturalista, que se difere do sócio-interacionismo, surgiu a partir do funcionamento do Projeto de Aquisição da Linguagem no IEL/UNICAMP, no ano de 1976, sob a coordenação de Cláudia de Lemos (DE LEMOS, 2002; PEREIRA DE CASTRO; FIGUEIRA, 2006; LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008). Uma noção teórica importante no início dos trabalhos do grupo de pesquisadores interacionistas foi a de processos dialógicos, nos quais é possível verificar fragmentos da fala do adulto na fala da criança e vice-versa.

A teoria Interacionista Estruturalista em Aquisição de Linguagem confere ao outro um papel de destaque na aquisição da linguagem. É o adulto (pai, mãe) que significa os gestos e balbúrcios da criança, conferindo-lhes *status* de linguagem. Nessa teoria, a criança vem a ser capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que possui uma ordem própria e que lhe é

anterior. No seu processo de subjetivação, a criança, ao ser capturada pela linguagem em funcionamento, vai mudando de posição em uma estrutura, na qual comparecem o outro, a língua e o sujeito. O outro é considerado como instância de funcionamento da língua, ou seja, por já estar nessa ordem, o adulto interpreta as manifestações da criança - pois não há outra possibilidade -, mesmo no caso do silêncio do adulto (uma interpretação) frente a uma manifestação qualquer da criança (DE LEMOS, 2002, entre outros trabalhos e autores).

Na perspectiva interacionista, a criança é capturada por um funcionamento linguístico-discursivo por meio de sua interação com a fala do adulto, instância desse funcionamento. Desse modo, o que predomina na fala inicial da criança são as marcas da fala do adulto, indicando uma relação estrutural entre essas falas. A criança é vista como um sujeito cuja fala é interpretada pelo adulto, estando sobre o efeito da linguagem do outro (o mesmo ocorrendo do lado do adulto). Essa interpretação do outro é que permite que a fala da criança tenha significação. Nesse sentido, o que a criança quis dizer – a sua intenção – fica interrogada, mas, de outro lado, tem-se a garantia da continuidade do diálogo entre adulto-criança, de que há um efeito entre as falas.

No início da construção do Projeto de Aquisição, em 1976, compreende-se que há três processos envolvidos no diálogo da criança com o adulto: especularidade, complementaridade e reciprocidade. Segundo De Lemos (1989, p. 64):

a especularidade se inicia pelo movimento do adulto no sentido de espelhar a produção vocal da criança, ao mesmo tempo em que lhe atribui forma, significado e intenção, processo este que se reverte, em seguida, já que passa a ser instaurado pelo movimento da criança no sentido de espelhar (ou ecoar) a forma produzida pelo adulto. A complementaridade é aquele em que o adulto, em um primeiro momento, e a criança em um momento posterior, retoma o enunciado ou parte do enunciado do outro e o complementa ou expande com outro elemento. Produtos desse processo são tanto as primeiras combinações de palavras – ou uma 'sintaxe inicial' – quanto a própria progressão e coesão dialógicas, marcadas por uma intertextualidade primitiva. Já na reciprocidade a criança passa a assumir os papéis dialógicos antes assumidos pelo adulto, instaurando o diálogo e o adulto como interlocutor (DE LEMOS, 1989, p. 64).

O processo de especularidade foi, como notou De Lemos (2002), aquele que mais fez a “teoria render”, no sentido de permitir, ao mesmo tempo, reafirmar seu compromisso com a fala da criança (o que ela fala, com ou sem “erros”, não deve ser descartado das análises) e possibilitar dar um estatuto teórico às falas incorporadas (da criança em relação à mãe e vice-versa), as quais são indícios do processo de subjetivação da criança, de sua movimentação em termos dos dois polos, a alienação e a separação, em relação ao outro/Outro.

Ao analisar a fala de uma criança, encontraremos fragmentos da fala do outro em seu discurso, mas não se trata de imitação, e sim de uma reestruturação da fala do adulto na fala da criança, com a ressalva de não ser previsível o que a criança incorporará da fala do adulto. Prova disso é o fato de palavras e expressões ditas pelo adulto aparecerem na fala da criança em situações diferentes das que o adulto (ou ela mesma) empregou, porém relacionadas a fragmentos de textos presentes naquelas situações interativas. Trata-se, como referido em diversos artigos de De Lemos, da atuação das leis de funcionamento da linguagem, os processos metafóricos e metonímicos, formulados por Jakobson (1956-1963), as operações de substituição (metafórico) e de contiguidade (metonímico).

Lançam-se as bases para explicar as mudanças de posição da criança em uma estrutura, o que vem a ser bem diferente de descrever a fala da criança em termos de categorias linguísticas, como fazem muitos investigadores da área de aquisição da linguagem. De Lemos (1995) fornece, então, outra explicação, diferente daquela baseada na descrição categorial da fala da criança. Faz isso por meio de uma leitura particular de teóricos da Linguística, Saussure e Jakobson, e da Psicanálise, em especial Jacques Lacan, para quem o que está em questão é a ocupação do sujeito pela linguagem.

O diálogo foi eleito por De Lemos (1995) como unidade de análise e nele está inscrito a sua problemática, já que não deve ser visto como comunicação entre parceiros simétricos, ainda mais no caso da interação adulto-criança. Na perspectiva interacionista em aquisição de linguagem, o diálogo é a unidade de análise, com a ressalva de que ele deve ser interrogado como um lugar de conflito entre os sujeitos.

O processo de aquisição compreende mudanças na relação da criança com a língua; uma trajetória na/pela linguagem, na qual, de início, há o infans (aquele que não fala), mas que, nessa relação com o outro, instância de funcionamento da língua, virá a ser falante da língua.

Saussure (1916-2006) trata da fala da criança ao citar o processo de mudança linguística. No Curso de Linguística Geral (1916-2006), raros são os momentos em que Saussure fala da linguagem da criança. Quando o faz, é a partir da discussão a respeito da mudança linguística. Esse fato ocorre também nos Escritos de Linguística Geral (2002 / 2004), quando ele reconhece que a fala da criança fornece material para o estudo de formações analógicas na língua.

No *Curso*, Saussure analisa como as analogias entram na língua. Ele afirma que toda mudança tem origem na língua, mas nem toda inovação analógica acontece do mesmo modo (PEREIRA DE CASTRO, 2010). Como pode ser visto no capítulo cinco do *Curso*, “Analogia e Evolução”:

Nada entra na língua sem ter sido antes experimentado na fala, e todos os fenômenos evolutivos tem sua raiz na esfera do indivíduo. [...] Não é mister que todas as inovações analógicas tenham essa boa fortuna. A todo instante encontramos combinações sem futuro, que a língua provavelmente não adotará. A linguagem das crianças está cheia delas, porque as crianças conhecem mal o uso e ainda não lhe estão sujeitas (SAUSSURE, 1916 - 2006, p. 196, grifo nosso).

Para Saussure, a língua não está em função do falante. Em relação à posição do falante na mudança linguística, Saussure (apud PEREIRA DE CASTRO, 2010, p. 99) diz que:

A cada instante, a linguagem implica a um mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado. Parece fácil, a primeira vista, distinguir entre esses sistemas e suas histórias, entre aquilo que ele é e o que foi; na realidade a relação que une ambas as coisas é tão íntima que se faz difícil separá-las. Seria a questão mais simples se se considerasse o fenômeno linguístico em suas origens; se, por exemplo, começássemos por estudar a linguagem das crianças? Não, pois é uma ideia bastante falsa crer que em matéria de linguagem o problema das origens difira do das condições permanentes; não se sairá mais do círculo vicioso, então (PEREIRA DE CASTRO, 2010, p. 99).

Podemos nos perguntar, então, qual seria a relação da fala da criança com o processo de mudança linguística? Na aquisição de linguagem pela criança, ou melhor, nessa captura pelo funcionamento da língua, há marcas da fala do adulto na fala da criança, relativo ao que De Lemos (2002) denominou como primeira posição na estrutura. Quando surgem os erros de diversos tipos na fala da criança, diz-se que esta se encontra na dominância do funcionamento da língua. Já na terceira posição, há dominância da relação da criança com a sua própria fala, momento em que ela corrige a sua própria fala, por escutá-la de um outro lugar, ou seja, quando já se divide entre aquele que fala e aquele que escuta.

Explicando um pouco mais: na incorporação da fala do outro pela criança, nota-se a predominância do processo metonímico (presença de fragmentos de textos de situações interativas diversas). Nele, o infante está alienado à fala do outro. Quando aparecem erros em sua fala, assim como estruturas paralelísticas, a criança encontra-se no polo da língua, ocorrendo a predominância do processo metafórico, no qual cadeias latentes se cruzam com cadeias manifestas que, por sua vez, se deslocam de outros textos. Diz-se que é o início da separação da criança em relação à fala do adulto. São também as marcas de sua resistência à entrada na ordem própria da língua. Segundo De Lemos (1997, P. 7), “não é na fala imediatamente precedente da mãe, mas no âmbito do próprio enunciado da criança que está a cadeia que oferece sustentação para o movimento dos significantes, deslocando-se, aproximando-se, ressignificando-se”.

O fato de a criança reformular sua própria fala, ou seja, corrigir “seu erro”, e essa sua fala não ter futuro, no sentido de indicar uma mudança a ser incorporada na língua (ao contrário, será esquecida/recalcada), seria um indicativo de que ela se encontra no polo do sujeito, dividido entre as posições de falante e de ouvinte da língua.

Em relação aos trabalhos a respeito da escrita na perspectiva interacionista, duas pesquisas merecem ser relacionadas, dado o impacto que



trouxeram à formulação dessa teoria, ao reafirmarem a concepção do submetimento da criança ao jogo de significantes da língua. A referência encontrada em ambas (BORGES, 1995; BOSCO, 2002, 2005) são as mudanças de ordem estrutural, as quais ocorrem em razão da relação da criança com a língua, o que é diferente de supor que haja um desenvolvimento da escrita, partindo do menos complexo (fonemas, palavras) para o mais complexo (frases, texto), a partir da relação da criança com um objeto de conhecimento, no caso, a escrita.

Borges (1995-2006) analisa textos produzidos por crianças em que se reconhecem, levando em conta a alteridade da língua, possibilidades esquecidas da língua, combinatória de significantes que não apresentam, de imediato, relação com a língua constituída, como em “*O emaci é detci ndanas*” (1995 - 2006, p. 197), escrita de uma das crianças acompanhadas em sua pesquisa. A autora considera que escritas como essa, “com ares de escrita”, indicam o submissão da criança à ordem da língua, sem relação com a oralidade (a criança não é capaz de ler o “é” desta pseudofrase), tomada pelo jogo de significantes da língua. Acompanhando a releitura de De Lemos (1997, 2002) em relação a Saussure, Borges (1995 -2006) defende que a escrita inicial da criança não se estabelece por meio da fonetização, mas sim na materialidade dos textos escritos, por meio da relação entre significantes, de semelhanças e de diferenças entre eles, que vêm o Outro.

Bosco (2005) atesta em seu trabalho o jogo de significantes presentes na escrita inicial da criança, destacando a relação entre os segmentos no plano gráfico do texto, ou seja, nas relações homográficas que se estabelecem entre segmentos, entre letras e desenhos, por exemplo, antes da entrada da fonetização da escrita. Essas relações estão à mercê do jogo significativo entre elementos, que dizem respeito à relação do sujeito com a língua, ganhando destaque nessa relação o nome próprio da criança. Reconhece a importância do nome próprio na nossa cultura e é nesse sentido que se pode pensar nas escritas iniciais da criança em que as letras do nome compõem sem que haja relação com a oralidade. A entrada da fonetização se dá a partir de equívocos homofônicos, em que o nome da letra permite ler sílabas das palavras (como em PA, em que o nome da letra “pê” permite ler “pera”).

O caminho para a escrita é sinuoso. A criança precisa “perceber” (entrar no funcionamento da escrita) que a imagem da letra é apagada em detrimento ao da sílaba e que o som nem sempre equivale às letras que estão escritas. A psicanálise, segundo Pommier (2011), assegura a condição de que o apagamento do valor imagético da letra é dado pelo recalçamento, ou seja, pelo complexo de Édipo. Esse complexo tem por base o apagamento da imagem do pai: um desejo que não se pode representar, pois o pai é tanto amado quanto detestado. Desse modo, o inconsciente, diz Pommier (2011), citando Freud, se vale de uma escrita em que as imagens se convertem em letras. É por essa razão que decifrar a relação entre as formações do inconsciente (lapso, sonhos, chiste, esquecimentos...) e a letra é essencial para se obter um efeito sobre os sintomas do paciente, pois o sintoma é uma letra. Para o autor, a letra da escrita é uma formação do inconsciente.

Na psicanálise, a letra valerá apenas pelo recalçamento que denota. Pommier (2011) afirma que a natureza do recalçado é o gozo do corpo, primeiro objeto de desejo materno. Contudo, não somos esse corpo (apenas

moramos nele), de início estrangeiro, mas que passa a ser um asilo ao qual nos acostumamos ou não. Então, o primeiro recalçamento seria a significação da imagem do corpo, já que o gozo foi do outro ao tê-lo e não nosso. Esse gozo recalçado não dura para sempre, nós, segundo o pesquisador, o recalcamos a todo momento. Toda vez que estamos conscientes, sozinhos, nós o recalcamos. Se não o fizéssemos, significaria que ainda estamos alienados ao outro, ao gozo do outro. Sendo assim, a imagem do nosso corpo esteve sempre tomada no outro e recalçada desde que nascemos (POMMIER, 2011).

Ainda falando da leitura e da escrita pelo viés psicanalítico, lembramos que Pommier (2011) atesta o quanto as denominadas patologias da escrita indicam como a adequação do som à imagem é o resultado de um processo complexo. A escrita e a leitura estão colocadas no ato do recalçamento e o grafismo evoca a imagem do nosso próprio corpo, já que o gozo esteve, no primeiro momento, fora de nós. Segundo o autor, a criança vai procurar no grafismo aquilo com que ela se parece. Para tanto, é preciso atravessar o recalçamento para se desligar da imagem e nesse afastamento a imagem terá seu valor literal (POMMIER, 2011).

No prólogo do livro organizado por Rojo (1998) a respeito de alfabetização e letramento, De Lemos (1998) também discorre a respeito do processo inicial da alfabetização e das práticas de leitura e escrita presentes na escola, destacando um aspecto encontrado também no texto de Pommier (2011, p. 16): a escrita como uma “transformação que se opera em nós pelo simbólico”, já que uma vez “transformados pela escrita em alguém que pode ler e escrever, não é possível subtraímo-nos a seu efeito” (Pommier 2011, p. 16-17), ou seja, a partir do momento em que nos tornamos leitores não seria possível retornar ao estado em que a escrita se apresentava como opaca. Tornamo-nos alguém que lê, “que vê o que não estava lá” (Pommier 2011, p. 18), ou ainda, o processo da escrita passa a ser “algo que se torna outro ou passa a se apresentar como outro à percepção e à interpretação.” (Pommier 2011, p. 18).

Para De Lemos (1998, p. 21), pensar a aquisição da escrita – e a aquisição da linguagem em geral – como “mudança que se opera através do funcionamento simbólico [...]”, é atribuir às diferentes situações de interação da criança com a leitura e escrita a capacidade de, nelas e por elas, ocorrerem transformações na relação da criança com a escrita. À semelhança da aquisição da linguagem oral – por se pensar a oralidade e a escrita como formas distintas de habitar a linguagem – há fragmentos da fala do adulto que comparecem na fala da criança (numa relação estrutural entre falas), assentados, contudo, não na relação entre palavras, mas entre fragmentos “que se apresentam (para os falantes adultos) como cadeias, e que palavras/segmentos só emergem como unidades/constituintes de cadeias a partir da relação que se faz ver pela substituição.” (DE LEMOS, 1998, p. 24-25). Importante salientar que aquilo que retorna na fala (e também na escrita) da criança é imprevisível, mas não se pode deixar de considerar esses fragmentos como “estranhamente familiar” no sentido de indicarem onde se deu essa inscrição. Abordando o papel do outro, é fundamental, então, refletir sobre a questão da ressignificação incidindo em cadeias de textos e discursos e não nas unidades (palavras, sílabas, letras e fonemas), pois é “lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que escreveu, escrevendo para a criança ler, o alfabetizado, como outro que

se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-a no movimento linguístico-discursivo da escrita” (DE LEMOS, 1998, p.29).

#### **4 Dislexia e a escrita em processo**

Faz-se necessário verificar o conceito de dislexia e como esse conceito se configura neste texto. Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), a dislexia já recebeu diferentes definições ao longo dos últimos anos, em decorrência do avanço de estudos nessa área. A atual definição, que prioriza a dislexia como um déficit de aprendizagem de origem neurológica, é datada de 2003 e foi dada por um grupo de estudiosos americanos (Susan Brady, Hugh Catts, Emerson Dickman, Guinevere Eden, Jack Fletcher, Jeffrey Gilger, Robin Moris, Harley Tomey and Thomas Viall). A ABD traz a seguinte definição estabelecida por esses pesquisadores:

Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária (<http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>).

Coudry (1988) critica o estudo da fala/escrita feito a partir de enunciados isolados, fora de uma situação interativa do uso da linguagem que é o que ocorre em muitas das atividades elaboradas para os sujeitos que recebem o rótulo de disléxicos. A Neurolinguística Discursiva (doravante ND) baseia-se em “teorias e práticas, cuja concepção de linguagem, ao contrário de uma visão organicista, concebe língua, discurso, cérebro e mente como construtos humanos que se relacionam”. Assim, o discurso é representado com práticas de leitura, escrita e fala, indo de encontro aos testes psicométricos que privilegiam a fala culta e descontextualizada. De acordo com essa teoria, a linguagem é constitutiva dos sujeitos e se dá através da interação social entre os falantes.

Os trabalhos voltados para a infância nessa abordagem tratam da questão da não patologização de problemas que as crianças apresentem em relação à linguagem escrita. Por meio do acompanhamento longitudinal de crianças em idade escolar com esses “problemas”<sup>2</sup>, basicamente centrado em atividades de leitura e escrita que façam sentido para os sujeitos, os investigadores dessa área procuram mostrar que essa rotulação, “disléxicos/disgráficos”, não se confirma, pois essas crianças saem-se bem nas

---

<sup>2</sup> Um trabalho teórico-metodologicamente orientado vem sendo realizado no Centro de Convivência de Afásicos (CCA-IEL-UNICAMP), como já abordado nos capítulos 3 e 4 deste livro, em uma subdivisão conhecida com CCAZinho. Neste espaço, são atendidas, individualmente e em grupo, crianças com queixa de dificuldades escolares. As oficinas de atividades com/de leitura e escrita são organizadas e realizadas por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento (linguística, fonoaudiologia, medicina, pedagogia, entre outras) com o objetivo de colocar em xeque o caráter determinativo de diagnósticos atribuídos a essas crianças.

atividades propostas, confirmando, então, a ideia de que elas se tornaram, na verdade, vítimas de um ensino pobre e desestimulador.

A escola tem papel fundamental nessa avaliação de um sujeito como disléxico/não-disléxico. Segundo Coudry e Mayrink-Sabinson (2003), a instituição de ensino aparece como o lugar do não-sentido, quando as atividades propostas não apresentam um objetivo delineável, já que se oferece uma escrita automática e sem significação para quem escreve. Não há, por exemplo, estímulos e nem identificação de um remetente para as produções escritas feitas na escola. O que mais se observa em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental são as atividades de cópias, sem um significado para o aluno, o que o leva, por exemplo, a não gostar de escrever porque “dói a mão”.

Massi e Gregolin (2005), pesquisadoras vinculadas à concepção de linguagem da ND, apresentam algumas das prováveis manifestações “patológicas” da dislexia, partindo dos estudos realizados por Ianhez e Nico (2002) e Cuba dos Santos (1987), quais sejam: confusão entre letras com sons semelhantes (tinta / tinda); omissão de letras ou sílabas (guiado/ giado); adição de letras e/ ou sílabas (muito/ muimto); união de uma ou mais palavras e/ ou divisão inadequada de vocábulos (era uma vez um homem/ eramavezumhomem); trocas de fonemas e grafemas (modo/moto); alteração na ordem das letras ou sílabas (azedo/adezo); trocas de palavras por outras semelhantes (infância/infâmia).

Segundo Massi e Gregolin (2005), os indícios de dificuldade na aprendizagem da língua escrita, como os apresentados acima, “[...] quando investigados linguisticamente, não apontam para um distúrbio, mas desvendam o próprio processo de aquisição da linguagem escrita” (MASSI; GREGOLIN, 2005, p. 08).

Os estudiosos que trabalham a escrita na perspectiva da ND (MASSI; GREGOLIN, 2005; MASSI, 2007; MASSI, 2008; entre outros autores) lançam mão de aspectos presentes em teorias linguísticas e neuropsicológicas que enfatizam o papel da enunciação, das condições de produção dos enunciados, da capacidade do cérebro de se reorganizar diante de situações em que os conhecimentos anteriores do sujeito (sua história de interações sociais) possam ser utilizados e ressignificados, e, nesse sentido, práticas sociais significativas são consideradas necessárias para que, nos termos do interacionismo em aquisição de linguagem, a captura do sujeito pela linguagem venha a ocorrer.

O interacionismo tem compromisso com a fala da criança e, vale ressaltar, não deixa de se voltar para a Linguística, justamente a que se centra no estudo da língua. Nesse sentido, busca referências teórico-metodológicas nas formulações de Saussure a esse respeito. Para o fundador da linguística como ciência, a língua tem uma ordem própria, ou seja, ela deve ser pensada em termos de determinações ou dependência com outros sistemas, como o cognitivo ou o social. Ela vem definida em termos das relações que os elementos estabelecem entre si: um elemento não existe por si mesmo, mas somente na relação que mantém com os demais dentro de um sistema de valores. O interacionismo assume esse “compromisso com a noção de língua, o que significa dizer que ela **não ignora a Linguística**, embora não faça descrição gramatical da fala de crianças” (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008, p. 135, grifos das autoras).

O interacionismo buscou em Saussure a possibilidade de abordar teoricamente as falas de crianças, imprevisíveis e heterogêneas, mas, mesmo assim, dentro do possível da língua, ou seja, como produtos efetivos de relações dinâmicas. É nesse sentido também que a clínica de linguagem pensa a fala sintomática, considerando-a como um possível da língua (PEROTTINO, 2009). A fala sintomática, na perspectiva da clínica de linguagem, marca a relação sempre singular do sujeito com a língua. O projeto denominado “Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem” foi instituído no final dos anos 90, coordenado por Maria Francisca Lier-DeVitto, com o objetivo de fazer frente às vertentes que supõem que as falas ditas patológicas são decorrentes de problemas em outras esferas, perceptivas ou cognitivas, por exemplo. Para a clínica de linguagem, a fala sintomática não é vista como uma “imperfeição” em relação à fala insituída, mas, sim, como um modo de presença singular de um sujeito na linguagem, que diz respeito ao seu submetimento ao funcionamento da língua.

Fongaro (2009), na perspectiva da Clínica de Linguagem, prioriza o estudo da escrita a partir dos pressupostos da clínica de linguagem, como formulados por Lier-De Vitto e Andrade (2008, p. 61): uma clínica “orientada pela teorização saussuriana, pela contribuição de Jakobson na articulação língua-fala/escrita e a de De Lemos, pela suspensão do sujeito epistêmico e enfrentamento da fala da criança”. Fongaro (2009, p. 26) reafirma diversas vezes o compromisso da clínica de linguagem com o interacionismo no sentido de que nele se “[...] entende a oralidade e a escrita articuladas por um funcionamento, funcionamento este nomeado por Saussure (1916) ‘la langue’ que tem relação com o ‘Outro’ (tesouro dos significantes de Lacan)”. A autora segue a linha de raciocínio em aquisição da escrita discutido no trabalho de Borges (1995-2006), comentado na sessão anterior deste artigo. Desse modo, Fongaro (p. 26-27) atesta que:

Borges [...] considera que a fonetização da escrita seja um dos efeitos que a ordem própria da língua promove. Nessa perspectiva a criança é introduzida na escrita por meio de sua relação com a materialidade do texto. Os blocos de letras que comparecem na escrita da criança foram chamados por Borges de pseudopalavras e considerados significantes. [...] Segundo Borges, os significantes emergem das múltiplas impressões fornecidas pelos textos do outro, não são registros que resultam da percepção das unidades da escrita constituída ou da categorização realizada pela cognição; as unidades linguísticas presentes no texto dessas crianças são negativas e relacionadas. [...] os significantes são adquiridos pela criança através da sua relação com o outro, que através de um movimento metonímico do funcionamento da língua, deslizam do texto do outro para o texto da criança. [...] A criança não apreende a escrita, ela é capturada pela escrita através de sua relação com a materialidade do texto (FONGARO, 2009, p. 26-27).

Fongaro (2009, p. 27) nos faz saber que “Borges indica que o texto se constitui através do funcionamento da linguagem, que faz movimentar os significantes entre os níveis fonético-fonológico, gráfico, sintático, morfológico e semântico”. A pesquisadora apresenta dois casos atendidos por ela. De um dos pacientes, R, Fongaro traz o seguinte relato: segundo a mãe de R, a criança sempre teve dificuldades para escrever, pois trocava as letras e as esquecia. Além disso, na escola, ele não conseguia ficar parado e em alguns momentos parecia estar em ‘transe’. Ao fazer avaliação na Associação Brasileira de Dislexia (ABD), foi diagnosticado que seu problema era a dislexia e, por esse motivo, foi encaminhado ao tratamento fonoaudiológico. A autora apresenta, entre outras, a seguinte produção escrita da criança:

Eu e minha mãe xegamo em casa e percebimos que a Kiara es tava grávida de pois de traz mezes ela deu cria de oito cachorrinho (FONGARO, 2009, p.78).

A esse respeito a autora afirma que:

A segmentação de ‘depois’ parece ocorrer comandada pela palavra grávida que traz outra segmentação possível, que entra em relação com o segmento escrito e promove a segmentação ‘de pois’: “grávida de três meses, grávida de quatro meses, grávida de poi”. [...] o significante ‘pois’ parece presentificar o segmento ou a cadeia ‘pois de trás’: “pois de tras, de lado, de frente”. Nesse fragmento vê-se também que os significantes são segmentados de modo que expõem outros significantes possíveis da língua escrita que estão a ele associados. [...] As hipersegmentações [...] indiciam uma movimentação da escrita de R e indiciam que novas relações puderam ser estabelecidas. [...] Na escrita de R as cadeias manifestas na escrita são produtos de cadeias da oralidade que tem mais forças que as cadeias gráficas latentes e dominam os recortes das unidades que se presentificam na superfície da escrita desse sujeito. (FONGARO, 2009, p. 78).

Outro caso foi o de Th, atendido pela pesquisadora quando tinha oito anos e estava na segunda série. Th tinha dificuldade para se concentrar na escola, dificuldade para copiar e a sua coordenação motora fina era ruim, o que podia ser verificado na sua dificuldade para escrever, comer e se vestir, pois pedia auxílio tanto para comer quanto para se vestir. Fongaro inicia a discussão do caso, relatando que não notara problemas na coordenação motora, visto que a criança montava Lego com peças pequenas e outros jogos que necessitavam de certa habilidade manual. Mas a sua tensão corporal na hora da escrita era visível. Ao se dar conta do pouco entusiasmo de Th para participar das atividades de escrita, a pesquisadora procurou iniciar sua abordagem a partir daquilo que julgava mais eficiente para Th, por exemplo, pedir a ele que formulasse uma história oralmente para, só depois, passá-la para o papel. No início do atendimento, a autora acreditava que a criança, ao organizar o texto

no plano de ideias, poderia, depois, passá-lo para o papel, mas subverteu essa interpretação ao considerar que, na verdade, Th “precisava de alguém que fizesse uma aposta em relação a sua possibilidade de escrever; ele demandava a presença do outro para poder escrever.” (FONGARO, 2009, p. 79).

O texto de Th trazido por Fongaro mostra-se difícil de ser lido, devido à imprecisão do traçado. Segundo a autora, “as letras parecem invocar outras letras e na superfície manifesta aparecem amalgamadas e, algumas vezes, sobrepostas e ainda rasuradas” (FONGARO, 2009, p. 80). Ao analisar a escrita de algumas palavras em um texto escrito por Th, Fongaro levanta a hipótese de que, na escrita da palavra “primeiro”, por exemplo, a criança escreve o segundo “i” com um traço como se fosse um “t”. Para ela, não é possível explicar essa ocorrência destas letras sob letras por uma escolha do sujeito, pois há acerto no primeiro “i”. Para Fongaro (2009, p. 81), trata-se de explicar essas e outras ocorrências considerando “[...] um sujeito que não controla o que escreve e fica à deriva, a mercê dos movimentos da língua, que coloca significantes em relação e promove, neste caso, não uma substituição de uma letra por outra, mas um amálgama dos traços destas letras”.

Essas considerações da autora trouxeram luz à leitura que podemos fazer das produções escritas de AC. De maneira semelhante à produção de Th, a escrita apresentada por ela em diversas situações discursivas, tais como, cópia, relato de um acontecimento, recontagem de fábulas, listagem de atividades, escrita de uma carta enigmática, prefácio de um livro, refacção de fábulas, mostram ainda a ocorrência de um amálgama dos traços de letras na sua escrita, o que dificultava a leitura por um outro e, como ocorreu, a que ela mesma poderia fazer do seu próprio material.

Na seção de seu trabalho, intitulada “Sobre a circunscrição do sintoma: reflexões sobre a leitura do material clínico”, Fongaro (2009, p. 87) faz referência à hipótese de Pommier<sup>3</sup> para refletir sobre alguns acontecimentos clínicos vividos por Th. Considera que há, “no traçado das letras, na materialidade do texto, marcas da inscrição do sujeito que talvez forneçam outras possibilidades de leitura da escrita sintomática”, e que esses seriam “o aprisionamento à imagem visual da letra e a hipótese de esses acontecimentos possam estar relacionados a questões relativas ao corpo” (FONGARO, 2009, p. 87), o que, segundo a autora, e como indicado por Pommier, abre caminho para investigações mais aprofundadas da relação entre corpo e linguagem, implicando discussões acerca do complexo de Édipo e da castração. Fongaro (2009) aventa essa possibilidade por recordar e refletir sobre certos acontecimentos narrados na entrevista de Th, como o medo de se perder, fazendo com que não fosse aos passeios organizados pela escola, o que a levava a pensar na relação particular desse menino com a mãe. No entanto, isso exigiria uma outra direção de investigação, o que não foi possível naquele momento.

A autora conclui que “somente através de uma teoria de funcionamento da linguagem que articula sujeito-língua-escrita [...] é possível refletir sobre a relação do sujeito com a escrita” (p. 88), o que implica não realizar deduções sobre o sujeito a partir da posição de investigador, o qual,

---

<sup>3</sup> Fongaro faz referência ao livro clássico de Pommier, *Nacimiento y Renacimiento de La Escritura*, traduzido do francês para o espanhol em 1996 (Buenos Aires, editora Nueva Vision).

muitas vezes, por já se constituir como escritor ou escrevente, pode escolher e delimitar, no material produzido pela criança, as unidades da escrita. Nesse sentido, o investigador pode estar balizando suas análises por meio do certo/errado, de acordo com a gramática ou ortografia da língua, ou supor que a criança esteja lidando com a língua como objeto de conhecimento, sem considerar, como na perspectiva do interacionismo, a captura do sujeito por esse funcionamento linguístico-discursivo ou o jogo de significantes ali implicado.

As reflexões trazidas pelo estudo de Fongaro (2009) nos ajudam a compreender como se dá o processo da escrita e da reescrita do escrevente. Elas também são de grande importância para a análise dos dados de AC, os quais apresentam algumas das ocorrências apontadas por Fongaro (2009).

## 5 O sujeito AC

Durante um ano, foi realizado o acompanhamento com a criança AC – com 9 anos na época da investigação (cf. PAIXÃO, 2014) – em encontros de uma hora e trinta minutos<sup>4</sup>. Segundo relato de sua mãe, AC não conseguia “juntar o c com o a para formar ca”, não “juntava” as sílabas, não lia. Escrevia, mas não sabia o que estava escrevendo. Fazia apenas cópias, mas sem nenhuma significação para ela. Diante dessas ocorrências, a família foi orientada pela escola a procurar uma psicóloga, que a encaminhou a uma psicopedagoga. A mãe contou que, nesse período, AC mostrou-se muito agitada, respondia mal aos colegas, não tinha paciência e pedia a todo instante para sair da sala. A mãe também relata que AC, em momentos de angústia na escola, por não conseguir compreender o que estava estudando, masturbava-se na frente dos colegas e da professora. A psicopedagoga explicou à mãe que esse comportamento é normal em disléxico, porque “ele precisa de uma válvula de escape em momentos de intensa confusão mental”.

AC passou pelo acompanhamento de uma psicóloga e de um neurologista e se tornou uma aluna de inclusão. No início do acompanhamento, estava na terceira série (quarto ano). Ela fazia as provas separada dos demais colegas, já que precisava de alguém para interpretar as questões, pois, conforme mencionado acima, ela lê, mas não consegue compreender muito bem, principalmente, os problemas de matemática. Sua mãe tem “conversado” com o neurologista sobre a possibilidade de dar um remédio para ela conseguir se concentrar melhor, pois, para a mãe de AC, trata-se de uma criança hiperativa. Nas palavras da mãe, “o médico está relutando, já que AC apresenta notas boas, preferindo esperar as séries mais avançadas, em que se defrontará com conteúdo cada vez mais complexo e, também, com diferentes professores, para ver como ela se sai”. Esta acredita que os problemas dos filhos são de família, informando que o irmão de AC também tem problemas de leitura e escrita e que a sua avó era disgráfica. Acrescentou o fato de a mãe e o irmão de seu esposo fazerem letras que ninguém consegue ler e que ela própria poderia ter “um pouco de dislexia”, pois demora para aprender as coisas e as esquece com facilidade. Mostrou os resultados dos

---

<sup>4</sup> Cabe salientar que o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), obtendo parecer favorável, número 10794412.1.0000.0055, em 28/06/2013.



exames já realizados, os testes psicológicos e os neurológicos – o irmão de AC já tinha o diagnóstico médico de disgrafia e AC precisava da confirmação de um profissional da área médica para fechar o seu, o de dislexia.

AC sente dores no lado esquerdo da cabeça com frequência e é medicada com tilenol/paracetamol. Ela usa óculos desde os quatro anos de idade e atualmente seu grau está em 4.75 em ambas as lentes. Faz terapia duas vezes na semana para amenizar a ansiedade e melhorar sua letra. Já fez balé e jazz, mas saiu por dificuldade em memorizar os passos. AC diz que seu desejo, quando adulta, é de ser bióloga marinha.

## **6 Reflexões sobre a leitura das produções escritas de uma criança “disléxica”**

A partir da fala de AC “não consigo porque tenho um problema”, ao menos dois sentidos podem ser aventados: tanto pode ser uma justificativa para uma certa paralisação diante de atividades de leitura e de escrita, ou, ao contrário, um pedido de auxílio para sair de uma situação conflitiva com a escrita. Outro fator seria a própria oferta de materiais escritos por parte de AC: ela fez muitos desenhos e, por fim, aceitava produzir os textos solicitados. Sua fala constituiu-se como enigma. O que poderíamos pensar a partir dela? Será que a dificuldade de AC com a escrita poderia ser atribuída a razões de cunho social (escola), orgânicas (cérebro/mente) ou, ainda, subjetivas (relação sujeito-língua-fala)?

As produções escritas de AC foram analisadas de acordo com o que a Linguística propõe na análise dos “erros” e, para isso, recorreremos a Cagliari (1988/2003) e Abaurre (1997-2002; 1999), considerando, é claro, o fato de que eles não se voltaram para a análise de escritas sintomáticas. Do interacionismo, o diálogo se faz com as interpretações fornecidas por Borges (1995) e Bosco (2005) a respeito da escrita, lembrando que essa perspectiva teórica não deixa de trazer os pressupostos da psicanálise lacaniana, principalmente as pontuações a respeito do complexo de Édipo e da castração. A clínica de linguagem, por meio de reflexões de Lier-De Vitto e Andrade (2008), assim como as de Fongaro (2009), são esclarecedoras a respeito da escrita sintomática, e são trazidas na discussão das produções escritas de AC.

Vejam algumas delas a seguir:

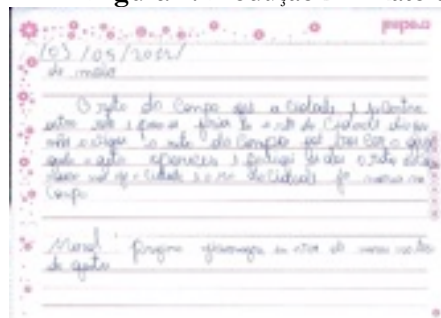
**Figura 1.** Produção 1: Poema “A borboleta” – Cópia

**A Borboleta**  
(Vinícius de Moraes)

Branças  
Azuis  
Amarelas  
Epretas  
Brincam  
Na luz  
As belas  
Borboletas  
Borboletas brancas  
São alegres e francas.  
Borboletas azuis  
Gostam muito de luz.  
As amarelinhas  
São tão bonitinhas!  
E as pretas, então...  
Oh, que escuridão!

Fonte: Paixão (2014)

A cópia do poema de Vinícius de Moraes, *A borboleta*, feita por AC indica o que já se sabe a respeito da utilização da cópia em atividades escolares: não há uma transparência na linguagem escrita, ou seja, ela não depende da percepção visual, pois se trata sempre do sujeito na sua relação com a língua escrita. As transformações observadas, como as realizadas por AC, são possíveis dada a propriedade sempre presente na língua, qual seja, a de relações de homonímia, mesmo quando se trata de uma atividade tomada como simples “imitação” – como no caso da cópia –, como em “*u zuis*” (“azuis”), “*saotan/m*” (“são tão”), que podem estar relacionados com “a Borboleta” e com “gostam” respectivamente. O que se observa nessas “trocas” é um jogo de significantes sustentando essas possibilidades ou, ainda, a relação entre significantes.

**Figura 2:** Produção 2 – Rato do campo e rato da cidade

Rato do campo e da cidade

O rato do campo foi a cidade e encontrou outro rato e foi passar as férias lá o rato da cidade disse que não ia vigiar o rato do campo foi buscar o queijo quando o gato apareceu e perseguiu os dois o rato do campo nunca mais foi a cidade e o rato da cidade foi morar no campo.

Moral: Prefira ficarmagro em vez de morrer na boca do gato

Fonte: Paixão (2014)

Esse material foi produzido a partir da leitura de uma história levada pelo pesquisador. Após a atividade de leitura por parte de AC, foi pedido a ela que fizesse um resumo para não “esquecer aquilo que foi lido”. É possível acompanhar as explicações fornecidas por Cagliari (1988-2003) em relação aos erros encontrados na escrita de crianças. A seguir, apresentamos um quadro das

ocorrências na escrita de AC e fornecemos uma explicação tomando por base as hipóteses apresentadas por esse autor em seu livro “Alfabetização e Linguística”, lembrando que esse autor relaciona muitos dos “erros” na escrita à sensibilidade da criança para o modo como pronuncia determinada palavra. Ainda nos termos utilizados por Bosco (2002; 2005), podemos dizer que a criança já estabeleceu uma relação de fonetização entre a pauta gráfica e a oral. Encontramos, então, as seguintes ocorrências:

**Quadro 1.** Ocorrências na escrita de AC na produção “Rato do campo e rato da cidade”

Transcrição fonética	Modificação da estrutura segmental das palavras: troca de letras, supressão ou inversão de letras	Hipercorreção	Juntura intervocabular
encontro = encontrou	Quodo = quando bu car = buscar goto = gato dos = dois copo = campo nuca = nunca mai = mais fo = foi ra = rato boco = boca, gauto = gato persigui = perseguiu	Dise = disse moreu = morreu Ves = vez	Ficarmagro = ficar magro

Fonte: Elaboração das autoras.

Em relação à segmentação de palavras, como na hipossegmentação “*ficarmagro*”, a interpretação de Abaurre (1997-2002) vai na direção de que há interferência da oralidade (grupo tonais da fala) na escrita da criança. Para a clínica de linguagem, a questão pode ser formulada como uma disputa entre heterogêneos, em que cadeias da oralidade acabam tendo mais força “que as cadeias gráficas latentes e dominam os recortes das unidades que se presentificam na superfície da escrita [...]” (FONGARO, 2009, p. 88) e, nessa ocorrência, assim como em outras, AC parece não se afetar pelo que escreveu. Como no texto anterior escrito por AC, é possível ver a estabilidade de traçados em certas consoantes, como: *b*, *c* e *v*, escritas em letras manuscritas e sempre da mesma forma, lembrando um pouco a escrita encontrada nas cartilhas. No caso do *b* e do *v*, por exemplo, eles não se modificam, ou melhor, não se “transformam” na escrita de AC, quando da entrada de vogais. Eles são escritos por ela como se valessem por si só, algo como o “nome da letra + (vogal) = “be” + (a)” que continuaria sendo “be”, só que o nome da letra aí não permite escrever a palavra porque já está junto de uma vogal (não sendo

mais *be*, mas *ba*, por exemplo), pois já se trata de uma escrita alfabética (caso diferente seria da criança que escreve PA, com o nome da letra “p” permitindo ler a palavra “pe ra”). Podemos ainda nos interrogar quanto à captura de AC pela escrita: no primeiro parágrafo, não se verifica o uso da pontuação, o que interfere na leitura do texto por outra pessoa, ao mesmo tempo em que aparecem palavras típicas de narrativas escritas, como “perseguuiu”.

**Figura 3.** Produção 3 – O rato e a ratoeira



**O RATO E A RATOEIRA**

(Um dia) o rato viu o homem colocando uma ratoeira na casa e foi a visa® a galinha.

A galinha disse: - no que iria miafetar.

O rato foi (contar) o u por e o porco dise ame(s)ma coisa i o rato a vaca e a vaca dise a mesma coisa.

De noite ela/ a mulher ouviu é (um ruído) e foiver a isca que ela pegou era uma cobra venenosa e picouela ela ficou mal e não melhorou e então de jeito foi ele matar o porco e ela morreu e para o enterro ele matou a vaca.

Moral: quando um que tiver um problema ajuda po(r)que o problema pode a fetar a todos.

“Eu disse que tinha uma ratoeira”. [Desenhos]

Fonte: Paixão (2014)

O texto acima foi produzido após uma narrativa oral. A atividade consistia na leitura de uma fábula e, após isso, foi perguntado a AC se se lembrava de alguma outra história que já tivesse lido ou escutado. A criança narrou “O rato e a ratoeira”. Logo após, o pesquisador pediu para ela escrever aquilo que havia acabado de contar e, depois, o lesse.

Seguem, no quadro 2, as ocorrências encontradas nessa produção:

**Quadro 2.** Ocorrências na escrita de AC na produção “O rato e a ratoeira”

Transcrição fonética	Hipercorreção	Juntura intervocabular	Segmentação
Ratueira = ratoeira Mulhe = mulher Home = homem	Vio = viu Dise = disse Pegol = pegou Ficol = ficou Morel = morreu	Quetinha = que tinha	A fetar = afetar

Fonte: Elaboração das autoras

A ocorrência do “l” no lugar do “u” em verbos na 3ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo, que sempre terminam em “u” (pegou, ficou, morreu), é bastante comum na escrita das crianças do ensino fundamental. Notamos que são comuns dois tipos de ocorrência na escrita de AC: a segmentação de palavras e de enunciados e, também, a instabilidade nos traçados das suas letras, que ora parecem desenhos ora encontram-se amalgamadas e sobrepostas.

Destacamos um fato bastante interessante durante o convívio com AC: ela procura ouvir histórias, tanto contadas oralmente quanto lidas por alguém, e costuma dizer que gosta de ler. O seu rendimento escolar era bom, mesmo não realizando as lições ou atividades pedidas pela professora. A escrita que ela apresentou durante os encontros foi melhor do que aquela que estava nos seus cadernos. Em relação à leitura, é possível sustentar que atribuía sentidos ao que lia, relacionava o que lia a outros textos orais e escritos. No entanto, sua escrita mostrava-se ilegível para o outro, a não ser que o próprio leitor fosse “arranjando” um modo de deciframento daquela escrita e se acostumando aos traçados de determinadas letras para chegar ao sistema de escrita apresentado por ela.

## 7 Considerações finais

Ao implicar a questão do processo de subjetivação na captura da criança pelo funcionamento da escrita, é necessário incluir a questão do corpo pulsional ao invés de somente a do corpo biológico. Sendo assim, é preciso recorrer à psicanálise, embora a nossa formação ainda seja incipiente, mas, gostaríamos de ressaltar que nela foi possível encontrar algumas direções teóricas diante da escrita de uma criança afetada pelo diagnóstico de dislexia. Nela, a escrita e a leitura estão colocadas no ato do recalçamento, e o grafismo evocaria a imagem do próprio corpo, já que a criança vai procurar no grafismo aquilo com o que ela se parece, como já mencionado neste artigo. Para tanto, é preciso atravessar o recalçamento da imagem, o que implicaria certo desligamento da imagem. A questão lançada neste texto é a relação de uma menina de nove anos de idade, nos anos iniciais do ensino fundamental, com a linguagem escrita, na qual existe, segundo diagnóstico médico, um fator (in)comum: a dislexia.

Após uma leitura das produções da criança, a partir da perspectiva interacionista, e pensando na aquisição da escrita como um dos efeitos de captura da criança pela linguagem, acreditamos ser possível interrogar a noção de “distúrbio”, dislexia ou disgrafia, como decorrente de um funcionamento deficitário da cognição ou da percepção do cérebro de um sujeito. A ilegibilidade da escrita de AC é um indicio de sua submissão ainda às cegas ao jogo de significantes, a um *tour de force* entre cadeias manifestas e latentes, principalmente em relação ao valor icônico (imagem) das letras, já que posto em relação com os desenhos, mas com poucas possibilidades de reformulação/escuta/leitura do que ela mesma produziu. Após analisar a escrita produzida por AC e conviver com essa criança, não podemos deixar de notar o quanto houve de envolvimento por parte dela nas atividades de leitura e de escrita propostas. Na verdade, quando se interessa por uma atividade e mantém o foco, capricha na letra, preocupa-se em escrever corretamente. Acreditamos que isso se deveu ao fato de ela ter a quem direcionar suas produções escritas e também “perceber” que esse alguém se mostrou, de fato, interessado por sua escrita – e a linguagem em geral – nas diferentes situações discursivas.

Como mencionamos, ao se interrogar a respeito do papel do outro, De Lemos (1998) nos lembra que, na aquisição de linguagem, na relação da criança com a língua (oral ou escrita), é fundamental incluir o outro, a fala do outro, a interpretação do outro, pois é ele quem insere os fragmentos da criança em

cadeias/situações linguístico-discursivas. São essas cadeias que retornam – por meio de outros tantos fragmentos – na fala e na escrita da criança os significantes do outro, e, assim, é vista a inscrição da criança, sendo por eles (pelos fragmentos) evocada a posição da criança.

De Lemos (2002, entre outros trabalhos) inaugurou um campo de estudo que concebe a fala e a escrita como tendo funcionamentos distintos, mas fazendo parte da linguagem e implicando um sujeito nessa relação. A aquisição da linguagem, ou melhor, a captura da criança pela linguagem, seja ela oral ou escrita, não se dá por meio de uma aprendizagem ou por meio de uma cognição previamente desenvolvida para receber a linguagem. Para o interacionismo, é na relação com a fala do outro, ou com a materialidade dos textos vindos do outro, que reside a possibilidade da captura da criança pela linguagem, o que ocorre de maneira particular para cada criança, em razão da relação singular de cada sujeito com a língua, com as cadeias linguístico-discursivas nas quais esta foi inscrita, estando, nesse sentido, na dependência dos processos de identificação da língua e na sujeição ao regime da demanda e do desejo do outro/Outro.

Como foi visto, Pommier (2011) atesta que as patologias da aprendizagem demonstram a adequação do som da fala à imagem das letras como decorrente de um processo bastante complexo. Para a psicanálise, a escrita e a leitura estão colocadas no ato do recalçamento (“apagar” algo indesejado, mas que pode ser retomado, pois está em latência no inconsciente), |c e o grafismo evoca a imagem do nosso próprio corpo.

Apresentamos aqui uma abertura para (outros) novos caminhos após refletir sobre as produções escritas de AC, as quais podem ser caracterizadas, em muitos segmentos, como um jogo de significantes à deriva, em que os traçados das letras/desenhos se destacam. Foi possível perceber que questões referentes à posição subjetiva da criança na sua relação com a língua foram apenas pontuadas, abrindo-se como um caminho para um aprofundamento futuro, pois, como argumenta De Lemos (2002, p. 64), para o investigador que se situa no interacionismo, é necessário tratar da “subjetivação implicada na trajetória da criança na/pela língua do ponto de vista da sexualização”, para a qual a questão “o que é a criança no desejo da mãe?” ou “o que ela quer de mim?” possa se tornar relevante e levar o investigador a continuar se indagando a respeito dos processos de captura da criança pela linguagem.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição da linguagem questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-185.
- \_\_\_\_\_.; FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1997-2002.
- BORGES, S. **O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita**. 1995. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

BOSCO, Z. R. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança.** 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **No jogo dos significantes, a infância da letra.** Campinas: Pontes, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1989-2003.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso: Discurso e Afasia.** Análise de interlocuções com afásicos. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_.; MAYRINK-SABINSON, M. L. Problema e dificuldade. In: Albano, E.; Alkmin, T.; \_\_\_\_\_.; Possenti, S. (Org.). **Saudades da língua: a Linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem.** Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 561-590.

DE LEMOS, C. T. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos,** Campinas, v. 42, p. 41-69, 2002.

\_\_\_\_\_. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 29-44, 1995.

\_\_\_\_\_. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? **Cadernos de Estudos Linguísticos,** v. 33, p. 41-52, 1997.

\_\_\_\_\_. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. H. R. **Alfabetização e Linguística: perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.

FONGARO, A. E. M. **Manifestações sintomáticas na escrita e a clínica de linguagem.** 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Discurso e Textualidade.** Campinas: Pontes, 2010. p. 33-80.

LIER-DEVITO, M. F.; ANDRADE, L. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. **Revista Estilos da Clínica,** v. XIII, n. 24, p. 54-71, 2008.

\_\_\_\_\_.; CARVALHO, G. Interacionismo: um esforço de teorização em Aquisição de Linguagem. In: FINGER, I.; QUADROS, R. (orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008, p. 115-146.

MASSI, G. et al. **A dislexia em questão.** São Paulo: Plexus Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Índícios do processo de apropriação da escrita versus sintomas disléxicos. **Distúrbios da Comunicação,** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 327-338, dez. 2008.

\_\_\_\_\_.; GREGOLIN, R. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. **Revista Letras,** Curitiba, n. 65, , p. 153-171, jan./abr. 2005.

O QUE É DISLEXIA? Associação Brasileira de Dislexia. 19 set. 2016. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

PAIXÃO, T. N. **Não consigo porque tenho um problema**: reflexões sobre dislexia e aquisição da escrita. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: uma leitura para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 52, n. 1, 2010. p. 91-102.

\_\_\_\_\_.; FIGUEIRA, R. A. Aquisição de Linguagem. In: NUNES, J. H.; PFEIFFER, C. C. **Linguagem, História e Conhecimento**. Campinas: Pontes, 2006. p. 73-102.

PEROTTINO, S. **Sob a condição de não-falar de uma criança**: a escrita de caso JM. 2009. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

POMMIER, G. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. Tradução de Viviane Veras. In: LIER-DEVITO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). **Faces da escrita**: linguagem, clínica, escola. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1916-2006.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002-2004.

*Recebido em janeiro de 2019.*

*Aprovado em fevereiro de 2019.*

*Publicado em março de 2019.*

## **SOBRE OS AUTORES**

**Silvana Perottino** é fonoaudióloga. É doutora e mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Possui experiência no acompanhamento terapêutico fonoaudiológico dos atrasos de linguagem, dos autismos, dos distúrbios da linguagem oral e escrita e das afasias, assim como experiência docente em cursos de graduação (Fonoaudiologia, Letras, Pedagogia e Linguística) e, também, em cursos de especialização (Fonoaudiologia) e de mestrado (Linguística). É integrante do Grupo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem (GPAL) do Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas e do Grupo de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística (GPEN/CNPq/UESB).

E-mail: [silvana-perotino@uol.com.br](mailto:silvana-perotino@uol.com.br)



---

**Nirvana Ferraz Santos Sampaio** é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e mestre em Linguística pela Universidade de São Paulo. É especialista em Neuropsicologia e em Psicanálise Clínica. É professora da classe plena do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (UESB) e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB). É pesquisadora do "Grupo de Pesquisa e Estudos da Língua(gem)" (GPEL/UESB/CNPq) e líder do "Grupo de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística" (GPEN/UESB/CNPq). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Neurolinguística, atuando principalmente nos temas que envolvem o funcionamento da linguagem na afasia, a linguagem no envelhecimento e nas neurodegenerescências.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5317-6569>.  
E-mail: [nirvanafs@terra.com.br](mailto:nirvanafs@terra.com.br)

**Tauana Nunes Paixão** é mestre em Linguística (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística dessa Instituição. Atua como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio desde 2009.  
E-mail: [matnpaixao@hotmail.com](mailto:matnpaixao@hotmail.com)

**Elisângela Gonçalves** é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e mestre em Letras Linguística pela Universidade Federal da Bahia. É professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. É docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística. É membro do "Grupo de Pesquisa das Estruturas Gramaticais e de Aquisição da Linguagem" (UESB /CNPq) e do "Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem)" (GPEL/ UESB /CNPq). Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua, português brasileiro, português medieval, oralidade e escrita. Deedica-se à pesquisa em Humanidades Digitais (fAssociação das Humanidades Digitais – AHDig - <http://ahdig.org>).  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4958-3553>.  
E-mail: [elisangela.silva@uesb.edu.br](mailto:elisangela.silva@uesb.edu.br)