

A inscrição da escrita na criança: relação do sujeito com as rasuras em textos copiados

The writing inscription in the child: relation of
the subject with the erasures in copied texts

La inscripción escrita en el niño: relación del
sujeto con los borrados en textos copiados

*Letícia do Nascimento Schavarem**

*Patrícia Aspilicuenta**

*Juliana Marcolino Galli**

*Michelly Daiane de Souza Gaspar Cordeiro**

Resumo

Introdução: Este estudo pretende discutir o funcionamento das rasuras e sua relação com a criança em processo de aquisição da escrita, visto que estas são marcas de um conflito entre o sujeito e a linguagem. A reflexão é sustentada pela perspectiva Interacionista em aquisição de linguagem, proposta por Cláudia De Lemos, com aproximações à Clínica de Linguagem. **Objetivo:** Apresentar e discutir as rasuras nos textos escritos por duas crianças que possuem dificuldades no processo de aquisição da escrita. **Métodos:** O estudo segue uma diretriz qualitativa e busca metodologicamente investigar a escrita do ponto de vista linguístico e subjetivo. Os dados para análise são textos e filmagens de duas crianças, coletados em um grupo que envolvia leitura de histórias e escrita. Esse grupo foi organizado e direcionado sem fins terapêuticos pela pesquisadora que é também fonoaudióloga. **Resultados:** Alguns textos apontam para um aprisionamento ao texto original, havendo uma insatisfação e estranhamento pelo efeito de não apresentar o texto igual, assim como pelo efeito da escuta/leitura imaginária afetada pelo discurso escolar. Por outro lado, há textos em que o estranhamento se refere ao imaginário de uma posição na linguagem, tomando uma posição de escuta/leitura em que o sujeito é cindido entre fala/escrita (operação simbólica e inconsciente) e escuta/leitura. **Conclusão:** Os movimentos são subjetivos

* Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, Irati, Paraná, Brasil

Contribuição dos autores:

LNS participou de todas as etapas da pesquisa e elaboração do artigo, incluindo escrita e correções necessárias;

PA orientou a pesquisa e participou da revisão de todas as etapas do artigo;

JMG e MDSGC realizaram contribuições para a discussão dos resultados e participaram de todas as etapas de revisão do artigo.

E-mail para correspondência: Letícia do Nascimento Schavarem leticiaschavarem@hotmail.com

Recebido: 14/8/2019

Aprovado: 20/04/2020

e dizem de uma relação do sujeito com a escrita, possibilitando a discussão do que envolve a criança quando rasura e repete o texto do outro.

Palavras-chave: Linguagem; Criança; Linguística; Fonoaudiologia.

Abstract

Introduction: This study aims to discuss the operation of erasures and their relationship with the children in the process of acquiring writing, since these are marks of a conflict between the subject and language. The reflection is supported by the Interactionist perspective in Language Acquisition, proposed by Cláudia De Lemos, with approximations to the Language Clinic, about the discussion of the symptom in written language. **Objective:** To present and discuss erasures in texts written by two children who have difficulties in the process of acquiring writing. **Methods:** The study follows a qualitative guideline and seeks methodologically to investigate writing from a linguistic and subjective point of view. The data for analysis are texts and filming of two children, collected during writing group meetings. **Results:** Some texts point to an imprisonment in the original text, and there is a dissatisfaction and estrangement for the effect of not presenting the same text, as well as the effect of listening / imaginary reading affected by the school discourse. On the other hand, there are texts in which strangeness refers to the imaginary of a position in language, taking a position of listening / reading in which the subject is split between speech / writing (symbolic and unconscious operation) and listening / reading. **Conclusion:** The movements are subjective and say of a relation of the children with the writing, enabling the discussion of what involves the subject when shaving and repeating the text of the other.

Keywords: Language; Child; Linguistics; Speech therapy.

Resumen

Introducción: El estudio pretende analizar el funcionamiento de los borrados y su relación con el niño en el proceso de adquisición de la escritura, ya que estos son signos de un conflicto entre el sujeto y el idioma. La reflexión es sostenida por la perspectiva Interaccionista en la Adquisición de Lenguaje, propuesta por Cláudia De Lemos, con aproximaciones a la Clínica de Lenguaje, sobre la discusión del síntoma en el lenguaje escrito. **Objetivo:** Presente y discuta los borrados en textos escritos por dos niños que tienen dificultades en el proceso de adquisición de la escritura. **Metodos:** El estudio sigue una directriz cualitativa y busca metodológicamente investigar la escritura desde el punto de vista lingüístico y subjetivo. Los datos para análisis son textos y filmaciones de dos niños, hechos en encuentros en grupo de escritura. **Resultados:** Algunos textos apuntan a un aprisionamiento al texto original, habiendo una insatisfacción y extrañamiento por el efecto de no presentar el texto igual, así como por el efecto de la escucha / lectura imaginaria afectada por el discurso escolar. Por otro lado, hay textos en que el extrañamiento se refiere al imaginario de una posición en el lenguaje, tomando una posición de escucha / lectura en que el sujeto es escindido entre habla / escritura (operación simbólica e inconsciente) y escucha / lectura. **Conclusion:** Los movimientos son subjetivos y dice de una relación del sujeto con la escritura, posibilitando la discusión de lo que envuelve al niño cuando rasura y repite el texto del otro.

Palabras clave: Lenguaje; Niño; Lingüística; Terapia del habla.

Introdução

O foco deste trabalho é a aquisição da linguagem escrita, a partir de um olhar linguístico-discursivo sobre a rasura presente em textos escritos por crianças em processo de aquisição. A reflexão se encaminha sobre os diferentes movimentos assumidos por crianças que apresentam possíveis dificuldades na produção textual e insistem em copiar textos. Essas crianças foram encaminhadas pela escola para a avaliação fonoaudiológica. Isso quer dizer que, de algum modo, essas escritas já foram interpretadas, ao menos pela escola ou pela família, como “problemáticas”.

O estudo buscará discutir, especificamente, as rasuras e/ou reformulações presentes nos textos em que há cópia/repetição do texto do outro. Para isso, o embasamento teórico parte da perspectiva Interacionista em aquisição de linguagem, proposta por Cláudia de Lemos^{1,2,3,4,5,6,7}, influenciada pelos estudos da Psicanálise e da Linguística, bem como se aproxima das reflexões encaminhadas pelos autores da perspectiva teórica denominada Clínica de Linguagem.

Lier-DeVitto⁸ afirma que a Clínica de Linguagem é

um espaço em que *uma qualidade especial interação* é instituída pela presença de um sujeito que sofre por efeito (da escuta do outro e, muitas vezes, da própria escuta) de desarranjos em sua fala e por conta de sua condição peculiar de falante (questão subjetiva que remete a um abalo na identificação com outros falantes e a uma fratura no imaginário de controle sobre a própria fala). Portanto, a clínica é lugar em que uma demanda por mudança na linguagem e na condição de falante é dirigida ao outro-terapeuta. Sendo esse o caso, refletir sobre interação exige considerar sua natureza nessa clínica: tanto o *outro* deve ser pensado em sua especificidade de *outro-terapeuta*, quanto *mudança*, já que ela fica condicionada a um ato clínico (*uma interpretação*) que, espera-se, possa incidir sobre o *sintoma* (p. 144-5).

Com relação ao Interacionismo de Cláudia De Lemos, na área de aquisição de linguagem, se diferencia de outras abordagens pela noção de linguagem e de sujeito, afastando-se de propostas de aprendizagem e cognitivistas. Nesse sentido, a aquisição da linguagem não se dá em etapas, pois é estrutural e envolve a relação da criança frente à

fala do outro e à própria fala. Além disso, a linguagem deixa de ser vista como um objeto exterior ao sujeito, ou seja, não é um objeto a ser manipulado ou apropriado pela criança e, passa a ser considerada como um sistema de relações que captura a criança e a torna falante e sujeito. O sujeito por sua vez, é cindido entre consciente e inconsciente e língua é, portanto, inscrita na criança por traços significantes¹⁻⁷.

No percurso da abordagem Interacionista, De Lemos⁷ estabelece uma estrutura dialógica entre a fala da criança e a fala do outro, a qual se torna essencial para a compreensão da aquisição da linguagem. Nessa estrutura, a autora inclui a língua, para discutir a posição da criança frente à fala do outro e sua própria fala. Em uma primeira posição o outro-falante é o polo dominante, definido ainda como instância da língua constituída. O sujeito está alienado¹ à fala do outro, ou seja, em sua fala aparecem fragmentos da fala do outro, ainda que com diferença. Na segunda posição, erros e elementos estranhos aparecem na fala da criança, impermeáveis a correção, indicando uma mudança estrutural na relação com a sua fala e a incidência do outro. Essa posição ilumina o que “é a natureza própria do que se concebe como “falas de crianças”, ou seja, diversa da fala de adultos. Nesta posição, portanto, o polo dominante é a língua, como Outro da criança^{2,9} (p. 23).

¹ Apesar de o termo “alienado” na proposta de De Lemos³ possibilitar uma possível leitura às operações psíquicas “alienação” e “separação” propostas por Lacan¹⁰, está centrado na aquisição da linguagem e, por isso, a alienação da criança à fala do outro diz respeito ao movimento de incorporação de fragmentos da fala na mãe pela fala da criança, afastando a concepção de aprendizagem e se aproximando do termo “captura”. A proposta interacionista de De Lemos⁵ não teoriza sobre a constituição psíquica, mas assume que esses processos (a constituição do falante e a emergência do sujeito) são solidários, a partir da hipótese do inconsciente. Sobre a distinção entre falante e sujeito na Clínica de Linguagem sugerimos a leitura do artigo de Lier-DeVitto e Fonseca¹¹.

² De Lemos¹ introduz o conceito sausseriano *la langue* e ressignifica o termo “outro” na teorização. O outro, intérprete da fala da criança, é “instância da língua constituída e, a relação dual criança-outro passa a ser, então, “triádica”: criança-língua-outro. A partir de 2000, autora esclarece ao propor que “a relação do sujeito é, antes de tudo, ao Outro (a língua, essa instância que opera na fala dos falantes)”¹². A criança é “falante porque é outro do Outro, ou seja, quem captura é a linguagem – esse Outro, via outro”⁹ (p. 30). A partir de Lacan, De Lemos¹³ afirma que Outro é “tesouro dos significantes”. Neste trabalho, utilizaremos o termo “outro” (minúsculo) porque nossa análise envolve certa empiria (a fala da criança, a fala da investigadora, o texto disponibilizado nos encontros). Entretanto, ao nomearmos o

A terceira posição é marcada por correções, hesitações, pausas e reformulações, pois a criança escuta sua própria fala, sendo afetada pelo estranhamento do outro em relação à sua fala e pelas suas próprias produções. Essa posição, aparentemente, transparece uma relação mais estável da criança com a língua, e uma dominância da relação da criança com sua própria fala. Porém, as reformulações declaram mais sobre um sujeito cindido entre o que fala e o que escuta sua própria fala do que sobre uma capacidade metalinguística⁷. Salienta-se que essa proposta é estrutural, portanto, não há etapas cronológicas para cada posição, há momentos de predominância de uma posição sobre a outra a depender da relação da criança com o outro, a língua e sua própria fala⁷.

A proposta de De Lemos ganha extensão em diversas áreas e, como aponta Pires¹⁴, Mota³ inaugura a reflexão criança-fala-escrita no Interacionismo, recusando a ideia de escrita como representação do pensamento e/ou da fala e implicando o funcionamento linguístico nas análises escritas, de modo a compreender também as escritas ilegíveis como texto. Ou seja, é o funcionamento da língua que poderá produzir deslocamentos inesperados, operando nas relações estabelecidas entre palavras, blocos e letras. Na mesma trilha, Borges¹⁵ afirma que os elementos observados na escrita de crianças não são considerados como impressões perceptuais e processos cognitivos que agem sobre unidades da língua já constituída. Trata-se da “criança sendo escrita pelo Outro”. Nesse caso, Outro que pode ser representado por diversos textos, como por exemplo, os que rodeiam a sala de aula. Trata-se, ainda, de um sujeito capturado pela linguagem escrita e não a escrita tida como um objeto apreendido pela criança. Além disso, cada sujeito sofre efeitos da imergência em textos orais e escritos, assim como possui significantes que decorrem de sua própria relação com o outro/Outro e, portanto, a produção de cada um é considerada singular¹⁵.

Bosco¹⁶, também influenciada pelos estudos de Cláudia de Lemos, realiza uma análise de “assinaturas” e textos compostos pelas letras do nome da criança. Assim, seu foco é voltado ao papel que o

nome próprio possui na relação da criança com a escrita, indicando que a escrita do nome, em sua função de assinatura, marca lugar de investimento do sujeito, resultando da relação da criança com discursos, tanto orais como escritos, que vêm do outro. Dessa forma, Bosco destaca que as primeiras escritas da criança não apresentam letras aleatórias, pois surgem do nome próprio, que insere a criança na ordem da linguagem e designa sua inscrição simbólica, apontando que o outro é de extrema importância na significação das manifestações linguísticas de crianças em aquisição, pois é ele quem interpreta essas manifestações como tais¹⁶.

Calil¹⁷, baseando-se em De Lemos, propõe uma discussão envolvendo as rasuras. As crianças envolvidas em seu estudo são consideradas como sujeitos já escreventes e, portanto, podem ser afetados por aquilo que escrevem, pois, suas escritas provocam estranhamento neles próprios. Nesse sentido, ele volta-se para os diálogos entre os alunos no momento em que combinam o que irão escrever, visando analisar os efeitos que esses diálogos provocam no texto. Conforme o pesquisador, o sujeito assume diferentes posições em relação com o seu texto, sendo estas de leitor, intérprete, editor, etc., havendo espaço para aquilo que é da ordem do inesperado, do imprevisível. Portanto, não há posições subjetivas cristalizadas¹⁷.

Lier-DeVitto e Fonseca¹¹ retornam à questão das reformulações, porém na fala, a partir de um viés da Clínica de Linguagem, considerando-as como parte da aquisição da linguagem, assim como “índices relevantes do momento em que a criança é afetada pelos desacertos de seu enunciado e procura corrigi-los”¹³ (p. 68). As autoras trazem para a discussão a questão dos “movimentos de subjetivação”, a partir da noção de que o sujeito pode ser “invadido” pela fala, mas a fala não é considerada como uma “moradia do sujeito”¹¹.

Nesse sentido, falante e sujeito não são instâncias coincidentes¹³. Esse processo de subjetivação se serve da cadeia, sendo possível notá-los quando ocorre uma perturbação, nas hesitações, nos lapsos e “erros”, admitindo que o sujeito não se confunde com a fala, embora incida, ou seja, apareça nessa fala. Portanto, não há transparência e acomodação na entrada do sujeito na cadeia falada, pois é sempre instável e “perturbadora”, assim como não há uma coincidência entre fala e sujeito, tão pouco entre falante e sujeito, sendo esta uma condição

“outro” também compartilhamos da mesma concepção de De Lemos e dos colaboradores filiados à sua proposta. Dito de outro modo, a relação da criança com a fala e escrita do outro, ultrapassa a empiria porque há língua em operação, há relação significativa, há Outro.

³ Mota (1995 apud Pires14).

necessária para a escuta e em consequência, para as reformulações¹¹.

Quanto à cópia, a autora Aspilicueta¹⁸, embasada pela perspectiva Interacionista e pelo ponto de vista enunciativo, discute o processo de inscrição da linguagem escrita na criança, assim como os movimentos de enunciação de textos de crianças que possuem dificuldades no processo de aquisição da escrita. Seu enfoque é em relação à cópia do texto do outro, pois durante a coleta de dados, ao solicitar aos participantes que escrevessem sobre o que entenderam ou qual parte mais gostaram da história lida, as crianças acabavam deslizando para a cópia do texto¹⁸.

A cópia é entendida nesse lugar como repetição do texto do outro, mas que passa pela interpretação da criança e, portanto, o que retorna não é o mesmo. Nesse sentido, Aspilicueta¹⁸ conclui que essa cópia é constitutiva da aquisição da linguagem escrita, podendo indicar a entrada do sujeito no texto próprio ou ser indício de sintoma quando a insistência na cópia permanece, estabelecendo uma repetição que aprisiona o sujeito. Entretanto, pode ser considerado como um momento da aquisição, que indica uma posição da criança frente ao texto em que mudanças nessa relação ainda podem ocorrer.

Portanto, tendo em vista esse embasamento teórico, a discussão torna-se relevante tanto pelo ineditismo de seu tema quanto pela contribuição para os estudos referentes à aquisição da linguagem escrita, pois levanta interrogações sobre o que ocorre e o que leva a criança a rasurar no momento em que repete o texto do outro. A questão central pode ser delineada da seguinte maneira: como discutir a produção textual de uma criança que ao mesmo tempo em que se encontra “colado” ao texto do outro, faz rasuras e reformulações? Portanto, o objetivo desta pesquisa será investigar e discutir as rasuras nos textos escritos por crianças que possuem dificuldades no processo de aquisição da escrita, especificamente a ocorrência de rasuras em textos copiados.

Método

O presente estudo segue uma diretriz qualitativa, situando-se entre duas áreas: a Linguística e a Fonoaudiologia. Além disso, segue os passos de Carvalho¹⁹, a qual afirma que a escuta do investigador não é neutra, já que ele é sujeito falante. Neste tipo de estudo, é imprescindível que o investigador

suspenda o saber prévio e significações imaginárias para se surpreender com o caráter enigmático do material.

A coleta dos dados referente a este estudo ocorreu entre os meses de abril e dezembro de 2011, na Clínica Escola de Fonoaudiologia da Unicentro (CEFONO), a partir da realização de 16 encontros semanais de 2 grupos de escrita, realizados em horários distintos, para se adequar às possibilidades dos pais em levar as crianças. Cada encontro teve duração de 60 minutos e foram conduzidos pela pesquisadora/fonoaudióloga. Os grupos foram formados por crianças que cursavam o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) encaminhadas pelas suas escolas à CEFONO com queixa de dificuldade de aprendizagem de leitura-escrita. As crianças que se encontram nesse segmento do ensino fundamental estão em processo de aquisição da escrita, porém, o seu encaminhamento à clínica revela que a escola as vê como alunos que enfrentam problemas nesse percurso, notando que certas crianças se deparam com dificuldades ao lidarem com a linguagem escrita.

Para a formação dos grupos foram considerados critérios como: faixa etária das crianças (entre 8 e 10 anos), o ano escolar e horário em que essas crianças não estavam na escola. Além disso, deveriam ser apenas as crianças que se encontravam na lista de espera da CEFONO, ainda sem atendimento terapêutico.

No decorrer da pesquisa, algumas crianças abandonaram os grupos de escrita ou deslocaram-se de um grupo para o outro. Outros começaram a frequentar o grupo após iniciados os encontros. Nesse sentido, ocorreu uma variação do número de crianças por grupo ao longo da coleta dos dados, variando de quatro sujeitos no mesmo grupo a encontros em que havia apenas uma criança presente.

Alguns dados coletados nestes encontros já foram utilizados em trabalhos anteriores, todavia, uma parcela da amostra ainda não foi analisada. Para este estudo foram selecionadas 2 crianças em que seria possível o acompanhamento semi-longitudinal de suas produções escritas. Além disso, como critério de inclusão deveriam ser textos em que a cópia e as rasuras estavam presentes.

Durante a realização dos encontros, a pesquisadora/fonoaudióloga apresentou propostas envolvendo a realização da leitura de textos de diferentes gêneros textuais, incluindo histórias de quatro livros. Em seguida, foi solicitado a cada um

que escrevesse sobre o texto lido, o que entendeu da história ou então qual parte do texto mais gostou, deixando-os livres para que escrevessem do modo de preferência de cada um. Importante destacar que todos os encontros foram filmados, para que a análise fosse composta também pelos momentos de enunciação dos textos. Ao fazer uma análise de todos os textos, foram selecionados para a presente discussão apenas os textos que eram representantes da cópia, ou seja, somente os textos que eram inteiros copiados do livro disponibilizado pela pesquisadora.

No Quadro 1, a seguir, são apresentados os sujeitos do estudo, sua idade e ano escolar no início dos encontros de escrita.

Quadro 1. Caracterização dos sujeitos do estudo

Criança	Idade	Série
Criança 1	9;10 anos	4ª série
Criança 2	9;0 anos	3ª série

Na apresentação dos resultados e discussão dos dados, os sujeitos estão apresentados como Criança 1 e Criança 2 e as produções textuais serão apresentadas dessa mesma forma, sendo acompanhadas da numeração do texto correspondente a cada um. Vale destacar que a numeração dos textos estará de acordo com a discussão e não em relação à ordem em que foi elaborado cada texto.

Na análise dos dados, as filmagens dos encontros de escrita foram transcritas, sendo destacados trechos para a discussão do processo de enunciação dos textos. Portanto, o estudo busca metodologicamente investigar a escrita do ponto de vista discursivo, permitindo que seja analisado o processo e o momento da enunciação e não apenas o produto final. Em específico, nos textos escritos pelos sujeitos do estudo, foram buscadas as marcas de rasuras que se dão a ver ao longo desses textos.

A análise é, portanto, interpretativista e segue os passos metodológicos discutidos por Carvalho¹⁹⁻²⁰. Nesse sentido, a subjetividade do

investigador se faz presente na escuta no momento em que é afetado pela especificidade do material, suspendendo o conhecimento prévio e categorias pré-determinadas, como a descrição gramatical. Dessa forma, seu compromisso é com a fala/escrita da criança em sua singularidade e os efeitos provocados por essa fala/escrita, tanto naquele que escuta como naquele que fala/escreve¹⁹⁻²⁰.

A discussão e a análise aqui propostas só são possíveis a partir de uma base teórica e metodológica que envolve o processo linguístico, pois possibilita ver o que ocorre, assim como o que a criança pode dizer, quando possível, do movimento que realiza em todo o processo de produção textual e não apenas o texto final.

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa é norteada pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde e, portanto, de acordo com as diretrizes e normas de pesquisa com seres humanos, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro.

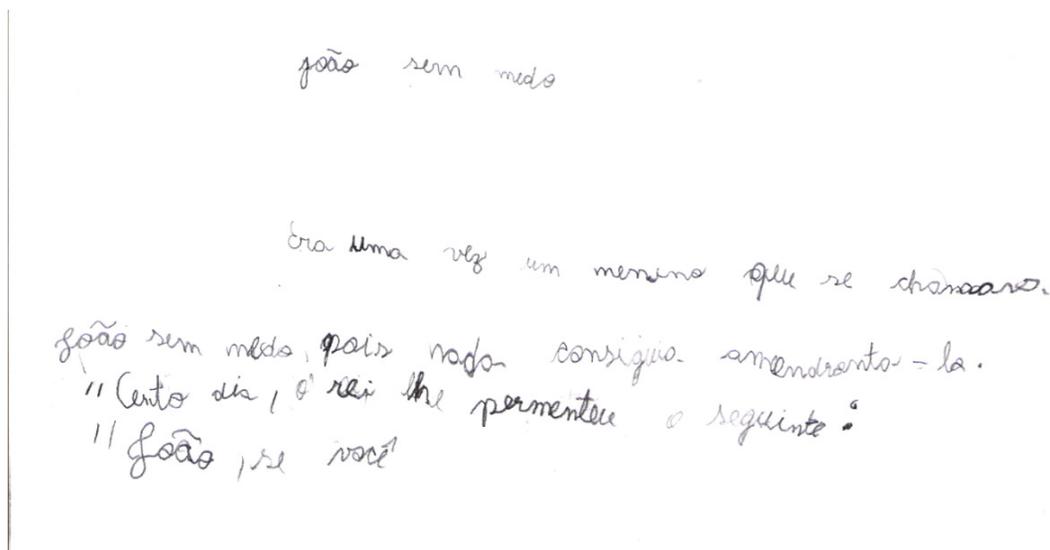
Resultado

Foram observados, a partir da análise dos textos e das filmagens, basicamente dois movimentos em relação às rasuras presentes nos textos em que as crianças realizam a cópia: 1) o movimento de insatisfação da criança e aprisionamento ao texto do outro; 2) o movimento de afetação da criança pelo escrito e retorno a ele. Vale destacar que nos dois há um movimento de estranhamento, embora sejam diferentes, pois em ambos a criança possui escuta/leitura, ou seja, é afetado por aquilo que escreve. Nomearemos essa afetação como “escuta/leitura” no sentido proposto por Andrade²¹ ao distinguir ouvir e escutar, como uma posição do falante/escritor frente à própria fala e à fala do outro, ponto que será retomado na discussão.

Apresentamos a seguir, portanto, os dados selecionados, divididos em dois eixos.

A insatisfação e o aprisionamento ao texto do outro

Esse movimento pode ser observado no texto Criança 1 (1).

**Figura 1.** Criança 1 (1)

João sem medo
 Era uma vez um menino que* se chamava*
 João sem medo, pois* nada conseguia amedrontá-lo.
 “Certo* dia, o* rei* lhe* permenteu* o seguinte:
 “João, se você
 (Transcrição realizada pelos autores)

Esse texto é relacionado à história de *João sem medo* (Anexo I). Depois de realizada a leitura, a pesquisadora solicita que escrevam sobre o que foi lido. A partir do fragmento (1) é possível verificar a solicitação da pesquisadora:

(1) Pesq.: *Agora eu vou dar um papel pra cada um e vocês vão escrever sobre a história [...] Sobre a historinha que acabei de ler, tá bom? Sobre a historinha. Pode contar do seu jeito, falar o que achou, de que parte mais gostou... Quem quiser ver a historinha tá aqui.*

Embora seja essa a solicitação feita, a produção textual das crianças deslizou para a cópia. Em determinado momento, a Criança 1 pergunta à pes-

quisadora se “*pode copiar igual à [criança 2]*”. Ao ser interrogada pela pesquisadora sobre “*fazer sem copiar*”, a Criança 1 responde que “*não consegue*”. Tanto ela quanto a Criança 2 posicionam o livro ao lado e copiam, porém, há bastante dispersão da Criança 1, o que faz com que ela fique um pouco mais lenta na cópia do texto e, por isso, decide copiar do texto de outra criança.

Esse movimento pode ser observado também, no texto da Criança 2 (1), em que a escrita do texto é referente à história intitulada *A Família Husky* (Anexo II). A Criança 2 começa seu texto escrevendo a lápis, mas apaga e escreve a caneta. Isso ocorre devido ao lápis estar “*sem ponta*”, como afirma ela e quando ela vai procurar outro lápis ou um apontador, decide pegar uma caneta, dizendo “*ah eu vo pega uma caneta*”.

No decorrer da escrita de seu texto, a Criança 2 está com o livro ao lado de sua folha e, é possível observar que ela olha para o livro o tempo todo para escrever, assim como após ter escrito, ou seja, ela retorna o tempo todo ao livro e ao seu texto.

Figura 2. Criança 2 (1)

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

É possível verificar “marcas de retorno” no que já havia escrito, rasurando o que estava “errado”. Observa-se isso na palavra *parar*, a qual primeiro a Criança 2 escreve *parol* e para “corrigir” ela preenche o círculo da letra *O*, fazendo a letra *A* e faz a letra *R* por cima da letra *L*.

No momento em que faz isso, a pesquisadora estava ao seu lado e ela comenta que “errou” e que iria escrever por cima, assim como no momento em que rabisca totalmente o que havia escrito para escrever novamente, por ter colocado uma letra no lugar de outra (na palavra tropical), como pode ser observado no fragmento (2):

(2) Criança 2: *Ossa errei aqui, vo fazo um risquinho, errei aqui (mostrando à pesquisadora)*

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

Criança 2: *Coloquei um L no lugar do R (comparando sua escrita com a do livro)*
(Continua escrevendo)

Criança 2: *Ah fiz errado de novo*

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

Criança 2: *Era pra coloca o R e coloquei O (risca o que errou e olha no livro pra escrever novamente)*

Criança 2: *Ai errei de novo, errei duas vezes*

Em outras palavras do texto, como *sensacional* e em *foi*, também é possível observar marcas de rasuras. Entretanto, nessas últimas rasuras a Criança 2 não sinaliza alguma insatisfação como fez nas anteriores. A seguir, os dados referentes ao segundo movimento observado a partir das análises.

Afetação pelo escrito e retorno a ele

Em relação ao segundo movimento, o estranhamento refere-se ao imaginário de outra posição na linguagem, considerando a posição de escuta em que o sujeito é cindido entre fala/escrita e escuta. Dessa forma, a criança pode estranhar sua própria escrita a partir da sua relação com a língua. Nesse lugar, assim como ocorre no movimento anterior, há um conflito subjetivo, pois, ao mesmo tempo em que está “colado” ao discurso do Outro, indício de uma possível alienação como uma primeira posição, ele transita pela terceira posição porque estranha sua escrita, efeitos também da incidência do Outro no deslocamento de posições frente ao escrito.

Esse movimento pode ser observado no texto da Criança 1 (1), o qual já foi apresentado anteriormente, mas destacam-se algumas rasuras que se referem a esse tipo de movimento. Os retornos no próprio texto realizados pela Criança 1 são observados nas palavras, *menino*, em que há marcas de união entre *men* e *ino*, na palavra *que* reescreve a primeira letra por cima do círculo que havia feito, na palavra *chamava* há marcas de rasuras nas letras *M* e *A*, em *pois* há marcas na primeira letra, em *medo* refaz a letra *E* por cima do que havia feito e em *amedronta-lo* retorna e acrescenta a letra *E* novamente.

Esse movimento pode ser visto também no texto da Criança 2 (2), sobre a história de *João sem medo*, em que é selecionado um trecho do livro para copiar:

Figura 3. Criança 2 (2)

era* uma vez um menino que se chamava juao*
sem* medo, pois* nada conseguia amedronta-lo
(Transcrição realizada pelos autores)

A Criança 2 começa a escrever, apaga o início do texto duas vezes e escreve novamente, porém não há retornos ao texto de apoio, pois nesse momento ela olha para o que as outras crianças estão fazendo e, quando volta ao seu texto, estranha o que escreveu e procura a borracha. Portanto, ela estranha o que havia escrito a partir da sua própria escrita, resultando em rasuras. Ao rasurar, a Criança 2 não faz comentários sobre o que o incomodou nesse trecho.

Em relação a palavra *Juão*, em que também há marcas de rasuras, observa-se uma primeira escrita da palavra *Juu*, havendo apagamento e reescrita para *Juão*. Nesse momento, também não há retornos ao livro e antes da Criança 2 rasurar essa palavra, ela volta seu olhar ao que está acontecendo a sua volta, retornando ao seu texto já com a borracha na mão para apagar o que havia “errado”⁴. Nesse sentido, pode-se dizer que esse movimento também é provocado pelo estranhamento do sujeito frente à própria escrita.

Nas palavras *sem* e *pois* é possível observar marcas de contornos, ou seja, houve aí também um retorno ao que já havia escrito, bem como em *amedronta-lo*, onde ele havia escrito *amedronta-la*, ocorrendo um estranhamento a partir da sua própria escrita, pois não a compara com o texto de apoio.

Com base nos resultados do estudo, parte-se para a discussão dos dados apresentados.

4 As palavras “errado” e “erro” são utilizadas na presente pesquisa entre aspas, devido ao conceito de erro baseado no Interacionismo e na Clínica de Linguagem. Nesse sentido, compreende-se o erro a partir do funcionamento linguístico, como afirmam Lier-DeVitto e Andrade²² (p. 4): “os erros são índices legítimos de distanciamento e resistência à fala/escrita do outro. [...] são interpretados como efeitos de cruzamentos entre cadeias, cruzamentos, esses, que são impulsionados por operações da língua na fala/escrita da criança”. Portanto, os erros são interpretados como possibilidades da língua, efeitos do funcionamento linguístico-discursivo, e não como hipóteses da criança como se espera em abordagens sócio-construtivistas.

Discussão

A insatisfação e o aprisionamento ao texto do outro

O primeiro movimento apresentado, o qual se refere ao momento em que as crianças realizam as rasuras apontando para uma preocupação em escrever igual ao texto do outro, havendo uma insatisfação e um aprisionamento, pode ser observado no texto da Criança 1 (1), sobre a história de *João sem medo*, em que a partir da solicitação da pesquisadora, observou-se o deslize para a cópia.

Seguindo a concepção de escuta proposta por Andrade²¹, neste primeiro movimento, a escuta e o imaginário sobre a escrita afetam de um modo que aprisiona a criança, pois esta precisa atingir um “modelo” com o qual ela é comparada constantemente a partir do discurso escolar. Como efeito, o estranhamento é provocado frente aquilo com que ela não está satisfeita. Esse imaginário é afetado pelo discurso do fracasso escolar, direcionado ao que a criança não sabe fazer e precisa adequar para chegar ao que é “esperado”. Assim, trata-se do efeito do discurso escolar e modelos de aprendizagem da escrita na criança²³. Nesse sentido, pode-se dizer que o estranhamento está ligado a uma demanda externa, em uma concepção de que a linguagem é um objeto exterior a ser apreendido, tentando se adequar a um modelo que é estabelecido via o discurso escolar que incide no sujeito.

De acordo com Andrade²¹, na perspectiva que considera a linguagem em uma relação direta com a audição, colocando-a em ponto de vista perceptivo, o *ouvir* é tido como uma capacidade determinada biologicamente. Nesse sentido, está relacionado a uma capacidade orgânica, o que acaba considerando os problemas de linguagem como alterações perceptuais, pois exclui o linguístico na explicação relacionada aos problemas de fala. Em contrapartida, o *escutar* é entendido como um “efeito da estruturação do sujeito pela linguagem”, colocando o linguístico na interpretação dos problemas na fala. Nesse sentido, o termo diz de uma relação da criança com a fala e o funcionamento da língua, o

que abre espaço para a presença do sujeito, implicando uma posição subjetiva²¹.

Portanto, destaca-se que a escuta/leitura implica uma posição imaginária constituída por discursos sobre a escrita e aquilo que nos torna semelhantes e, por isso, falantes ou escritores de uma comunidade linguística. A leitura não é abordada como decodificação e, portanto, entendida como interpretação²¹.

No decorrer das filmagens, observa-se que ao longo de seu texto a Criança 1 retorna algumas vezes ao livro para escrever e para “corrigir” o que supostamente havia feito “errado”. Ao pegar o livro, faz a leitura em voz alta de um trecho: “*aqui, ó, certo dia...*”, retorna ao seu texto, apaga o que havia escrito e escreve novamente no lugar de “*serto dia*”. Outro trecho que ocorre rasura é em “*o rei lhe permenteu*”, havendo marcas de apagamento neste ponto, após ter retornado ao livro e ao seu texto.

Nesses casos de rasuras observa-se o retorno ao texto de apoio com frequência, indicando que há um aprisionamento da criança a esse texto e, portanto, uma tentativa de alcançar o modelo imposto pelo texto do outro. Seria possível dizer que isso ocorre devido ao discurso escolar que marca esse sujeito em relação a sua escrita? Passone²³ argumenta que a lógica-formal, guiando os sistemas avaliativos, substitui o valor da palavra e a história de cada criança. Cabe ao sujeito, esse do desejo, resistir ou submeter-se ao discurso escolar.

Parece-nos visível que esse discurso afeta a criança e sua escuta imaginária, colocando o sujeito em um lugar de aprisionamento e de tentativa de atingir o que é estabelecido pela escola. O que a escola estabelece está relacionado ao erro *vs* acerto, tendo a escrita como “uma habilidade a ser adquirida por meio de práticas escolares e a criança é o sujeito cujas capacidades mentais devem ser despertadas e desenvolvidas por meio de métodos apropriados”¹⁴ (p. 30). Desse modo, Pires¹⁴ refere que as práticas pedagógicas se mantêm presas ao método, distanciando-se da criança.

Ainda há, nesse texto da Criança 1, marcas de rasuras em outras palavras. Essas serão retomadas no próximo eixo de discussão por caracterizarem outro movimento da criança.

Em relação ao texto da Criança 2 (1), é interessante observar que a “escolha” pela caneta, coloca um outro lugar para esse sujeito, assim como também está relacionado ao imaginário afetado pela

escola, pois o fato de já poder usar a caneta refere-se a uma outra posição de escritor. Como efeito disso, a questão da rasura também é afetada, pois assim não é possível o apagamento, apenas outros modos de rasurar. Nesse sentido, observa-se uma contradição, um conflito subjetivo, pois ele opta pela caneta ao mesmo tempo em que realiza a cópia do texto do outro. Portanto, há um movimento em direção à outra posição de escritor ao mesmo tempo em que ainda está apoiado ao texto do outro.

Em todas as rasuras observadas no texto da Criança 2, há um movimento de aprisionamento ao texto do outro, pois o tempo todo ele olha no livro para escrever, deixando o livro e a folha de seu texto lado a lado. Nesse sentido, as rasuras são decorrentes de um estranhamento afetado pela preocupação em não estar igual ao texto do outro, relacionado ao discurso escolar referente a essa escrita. Lembrando que a Criança 2, assim como a outra criança desta pesquisa, foram encaminhadas para a clínica fonoaudiológica com queixa de dificuldades de leitura e escrita, demandada pela própria escola.

Frente a essas crianças marcadas pelo discurso do fracasso escolar, é questionável o que significa esse modelo inatingível que elas tentam alcançar, pois acabam ficando presas na tentativa de repetir o texto igual ao do outro. No momento em que essas crianças trazem a cópia para seus textos, não há possibilidades de vir/ficar igual/idêntico ao texto de apoio, pois passa pela interpretação de cada um e, ao interpretar, acabam trazendo marcas subjetivas e singulares em seus textos²⁴.

Vale destacar que as crianças apresentadas na presente pesquisa não realizam uma cópia mecânica do texto do outro, ou seja, não há cópia de traços, pois vão até o texto, leem e retornam ao seu próprio texto para escrever. Nesse sentido, passa pelas suas interpretações, sendo impossível que retorne o mesmo apresentado pelo texto do outro.

Castro²⁵ discute que na repetição do texto do outro é impossível que retorne o mesmo, devido à interpretação realizada pelo sujeito em relação ao texto e, dessa forma, o que volta é sempre resto. Algumas marcas do sujeito que distanciam do aprisionamento, relacionado à cópia, aparecem em formas de “erros”, os quais são entendidos como cruzamentos da língua. Portanto, há um afastamento do igual e desse aprisionamento, pois se diferencia por meio do efeito de “erro”.

Além disso, a interpretação feita pela criança em relação ao texto do outro, possibilita o estranhamento da sua escrita e, conseqüentemente, que possam ser feitas pausas e hesitações, reformulações e correções nessa escrita, pois já há escuta nesse sujeito²⁵. Nesse sentido, os casos em que a rasura é feita a partir do estranhamento pelo efeito de não apresentar o texto igual ao modelo, é também na tentativa de conter a deriva da língua e de apagar o singular do sujeito diante da submissão à norma.

Portanto, o estranhamento feito por essas crianças em seus textos possui uma relação ao texto do outro, havendo uma insatisfação em não se apresentar igual a esse texto. Como efeito disso, parece haver o aprisionamento ao texto do outro, em que o sujeito tenta repeti-lo, ou seja, quando há o efeito de insatisfação, o sujeito estranha e rasura. Esse aprisionamento pode dizer de uma necessidade de repetir, necessidade esta que, de acordo com Lier-DeVitto⁸, está relacionada às patologias da linguagem. O sintomático, para a autora, tem relação com o “não passar a outra coisa”, ou seja, apresenta resistência a passar a outra posição na relação na linguagem. Entretanto, há possibilidades de saída desse “aprisionamento” porque há um segundo movimento, o que demarca o conflito subjetivo. Entretanto, há algo que precisa ser escutado, como nos lembra Sartre²⁶ (p. 132):

Diante da necessidade de produzir um texto em sala de aula, mesmo dentre os alunos que dominam de forma razoável o idioma, é frequente ocorrer uma forma de paralisia, algumas vezes acompanhada de desconfortos físicos, tais como: dor, transpiração, inquietude, cujo evento talvez não seja leviano chamar de “sintoma,” entendendo nele um significante, ou seja, algo que se mostra e diz do sujeito [...] Esse impedimento é acompanhado por afirmativas, tais como: me deu um branco; eu não consigo colocar a ideia no papel; não acho as palavras, etc. Frases que se repetem e que, de tanto serem ditas, já não contam com ninguém para ouvi-las.

Afetação pelo escrito e retorno a ele

Em relação ao segundo movimento, o estranhamento do sujeito referente à sua escrita é em relação à escuta/leitura para sua própria escrita. A criança é afetada pela própria escrita que diz de uma posição na linguagem, e não mais de uma posição afetada pelo discurso escolar referente à sua escrita. Dito de outro modo, é a criança afetada pela relação com o simbólico, diante da materialidade gráfica.

Retomando as posições na aquisição da linguagem, estabelecidas por De Lemos⁶, há uma transição nessas posições e são assumidas pelo sujeito em relação à linguagem, em que na primeira posição há uma marca de alienação do sujeito ao texto do outro, a segunda é marcada pelo contraste de “erros” e acertos e a terceira, a qual indica a presença de correções, reformulações, pausas e hesitações a partir da escuta à sua própria fala/escrita. É em relação a essa última posição que a escrita produz efeito na criança, a partir da sua leitura, provocando o estranhamento e, em conseqüência, a rasura^{17,18}.

Com relação ao texto da Criança 1 (1), discutido no eixo anterior, são destacadas as rasuras que se referem a esse tipo de movimento, observadas nas palavras *menino*, *chamava*, *pois*, *medo* e *amedronta-lo*. Como apresentadas mais acima, é possível observar, a partir das filmagens, que essas rasuras são realizadas sem necessariamente “checar” no livro, pois ela estranha o que escreveu e retorna a sua escrita a partir da escuta/leitura para o seu texto. Portanto, o que provoca a rasura é a possibilidade da escuta/leitura, a qual marca a terceira posição em relação à linguagem.

Esse movimento também pode ser visto no texto da Criança 2 (2), como observado anteriormente, em que ela estranha o que havia escrito a partir da sua própria escrita, resultando em rasuras. Como dito acima, ao rasurar, a Criança 2 não faz comentários sobre o que a incomodou nesse trecho, o que pode dizer do movimento simbólico e, portanto, inconsciente, resultando na não possibilidade de se dizer sobre o seu incômodo.

De acordo com Freud (apud Garcia-Roza²⁷, p. 171),

É na medida em que o paciente fica livre do controle consciente (dentro dos limites possíveis), não permitindo que a coerência lógica se imponha ao seu relato, que uma outra determinação se torna acessível: a do inconsciente²⁷.

Dessa forma, nos dados discutidos nesse eixo, a rasura não tem uma relação com a insatisfação e preocupação em estar igual ao modelo, mas sim ao efeito que tal escrita provocou nas crianças, havendo um estranhamento à própria escrita, o que diz de outra posição frente à própria escrita e, portanto, submetidos ao jogo da escrita alfabética. A criança consegue olhar para o que escreveu, estranhar e rasurar. Esse movimento significa um percurso

atravessado pela criança na escrita, onde a letra vai ganhando valor significativo e, se aproximando da escrita da comunidade linguística. Esse caminho árduo é apresentado pelo psicanalista Pommier²⁸ (p. 18) ao dizer que “a escrita só começa quando a letra não representa mais nada e, uma vez perdida toda a virtude icônica, ganha possibilidade de significar”. Ou seja, a passagem à letra apaga o texto do outro ou qualquer outro valor icônico, como o som²⁸.

Além disso, seria possível dizer que nessas rasuras estão em jogo as possibilidades da língua e, portanto, as crianças rasuram também para conter a deriva da língua. A tentativa de conter a deriva da língua, nesse lugar, é provocada pela posição do sujeito em relação à linguagem.

Vale destacar que, a partir da análise e discussão dos dados, é possível observar que ocorrem os dois tipos de movimento em uma mesma criança e/ou em um mesmo texto, o que diz de uma oscilação de movimentos. Além disso, algumas rasuras presentes em determinados textos não permitiram realizar uma discussão aprofundada, pois não foi possível observar, a partir das filmagens, quais os movimentos realizados pelas crianças, pelo próprio caráter enigmático que é da escrita de crianças.

Esses movimentos observados corroboram com a noção de simultaneidade, dentro da lógica estrutural, quanto às posições do sujeito frente à fala/escrita, apontada por De Lemos⁷, ou seja, não há uma linearidade e sim uma simultaneidade na mesma criança e no mesmo texto, pois há um movimento de primeira posição e, simultaneamente, um movimento de terceira posição.

De acordo com De Lemos⁶, os processos de subjetivação permitem dar outro olhar às produções textuais, pois assim é possível ver o movimento da criança em diferentes posições na estrutura, estrutura esta relacionada à língua – la langue – Outro, bem como, quem escreve e ao texto do outro.

Ressalta-se que, muitas vezes, essas crianças são denominadas pela escola como “copistas”. Estes dados apresentam movimentos linguísticos e subjetivos para além da cópia e do discurso sobre o fracasso escolar. Esses movimentos resvalam na discussão sobre o sintomático e o que justificaria a atendimento dessas crianças na clínica fonoaudiológica. Vê-se que os sujeitos investigados estão mais próximos das dificuldades com a escrita do que circunscritos em uma posição sintomática, conforme definiu Lier-DeVitto⁸. Isso porque no aprisionamento como “copistas”, há possibilidade

de mudança e afetação, há oscilação. No entanto, a distinção entre normal e patológico é mais complexa e envolve a relação da criança com a escrita/fala do outro, além da história familiar e sofrimento desses sujeitos,²⁹ o que não esteve em foco neste trabalho.

Conclusão

Este estudo possibilitou argumentar, a partir da análise dos textos e das filmagens, que a posição da criança implicada na ocorrência de rasuras em textos copiados é subjetiva, apontando para movimentos singulares que dizem da relação própria do sujeito com a escrita, sua aquisição e os impasses presentes nesse processo.

Foi possível compreender as relações envolvidas no momento em que o sujeito rasura quando repete o texto do outro. Os movimentos referentes a esse momento podem assumir um caráter de insatisfação e aprisionamento ao texto do outro, em que o estranhamento ocorre quando o sujeito é afetado por uma escuta imaginária influenciada pelo discurso do fracasso escolar. Por outro lado, assumem um estranhamento do sujeito em relação à sua própria escrita, ocorrendo quando o sujeito é afetado por ela e pela escuta imaginária que diz respeito à outra posição na linguagem. Ao mesmo tempo em que o discurso escolar pode jogar um papel na posição de “copistas”, as crianças investigadas resistem e são afetadas pela própria escrita e mostram um segundo movimento que é mais simbólico (a língua) e menos imaginário (o texto do outro).

Notam-se, ainda, relações estabelecidas a partir de um discurso escolar sobre esses sujeitos, pois tal discurso pode produzir um efeito na escuta/leitura dessas crianças, especificamente das crianças que são aprisionadas ao texto do outro, pois elas são marcadas pelo fracasso escolar, pelas dificuldades a elas impostas, o que faz com que essas crianças tentem alcançar um modelo determinado pela escola.

Portanto, os dados discutidos apontam para um terreno fronteiro entre a aquisição e clínica que interessam ao fonoaudiólogo que trabalha com linguagem e que tem recebido em seu consultório um número expressivo de encaminhamentos de crianças com queixas de leitura e escrita. Espera-se que este estudo tenha contribuído para refletir sobre a complexidade que envolve analisar textos considerando a presença da criança e sua singulari-

dade na sua relação com o material escrito. Outros estudos nesta mesma perspectiva são necessários para discutir a enigmática distinção entre normal e patológico quando estamos diante de textos de crianças em aquisição.

Referências

1. De Lemos CTG. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*.1992; 1(1): 121-35.
2. De Lemos CTG. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. 1995; 30(4): 9-28. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15682/10323>
3. De Lemos CTG. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: What do they have in common from the point of view of language acquisition. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas. 1997; 33: 5-14.
4. De Lemos CTG. Sobre o Interacionismo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. 1999; 34(3): 11-6.
5. De Lemos CTG. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. *Interações*, São Paulo. 2000; V(10): 53-72.
6. De Lemos CTG. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas. 2002; 42: 41-70.
7. De Lemos CTG. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: Lier-DeVitto MF, Arantes L. (Org.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. 1.ed. São Paulo: EDUC-FAPESP; 2006. p. 21-32.
8. Lier-DeVitto MF. Falas sintomáticas: fora de tempo, fora de lugar. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas. 2005; 47(1) e (2): 143-50.
9. Gonçalves RC. Uma discussão sobre a incidência do outro/Outro na estruturação da linguagem e do sujeito. [Dissertação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
10. Lacan J. *Seminário – livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, 1964. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
11. Lier-DeVitto MF, Fonseca SC. Hesitações e pausas como ocorrências articuladas aos movimentos de reformulação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. 2012; 54: 67-80.
12. Lier-DeVitto MF. Patologias da Linguagem: sobre as ‘vicissitudes de falas sintomáticas’. In: Lier-DeVitto MF, Arantes L. (Org.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. 1.ed. São Paulo: EDUC-FAPESP; 2006. p. 183-200.
13. De Lemos CTG. A criança e o linguista: modos de habitar a língua?. *Estudos Linguísticos*. 2014. 43 (92): 954-64.
14. Pires VL. Questões sobre a escrita em trabalhos afetados pela “ordem própria da língua”. [Dissertação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo; 2011.
15. Borges SXA. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: Lier-DeVitto MF, Arantes L. (Org.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-FAPESP; 2006. p.149-59.
16. Bosco Z. A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança. [Tese] Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas; 2005.
17. Calil E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 2.ed. Londrina: Edel; 2009.
18. Aspilicueta P. Movimento de subjetivação da criança na escrita de textos: entre o texto do outro e o texto próprio. [Tese]. Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba; 2014.
19. Carvalho GMM. O investigador e a teoria: uma questão no campo da aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. 2013; 48(3): 283-9.
20. Carvalho GMM. Questões sobre o deslocamento do investigador em aquisição de linguagem. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas. 2005; 47: 61-7.
21. Andrade L. Considerações sobre a escrita na clínica de linguagem. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas. 2005; 47(1) e (2): 167-74.
22. Lier-DeVitto MF, Andrade L. A abordagem do erro na fala e na escrita: aquisição, alfabetização e clínica. *Anais do SILEL*, Uberlândia: EDUFU. 2011; 2(2).
23. Passone E. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste?. *Estilos Da Clínica*. 2015; 20(3): 400-21.
24. Lier-DeVitto MF, Andrade L. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. *Estilos da Clínica*. 2008; XIII (24): 54-71.
25. Castro MFP. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. *Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)*. 1997; (14): 125-38.
26. Sartore A. Inibição na produção de texto. *Estilos Da Clínica*. 2008; 13(24): 132-45.
27. Garcia-Roza LA. *Freud e o inconsciente*. 24 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
28. Pommier G. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. In: Lier-DeVitto MF, Arantes L (Org.). *Faces da Escrita: linguagem, clínica, escola*. Campinas: Mercado de Letras; 2011. p. 17-31.
29. Arantes L. Efeitos da introdução de la langue na discussão do diagnóstico na Clínica de Linguagem. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. 2018; 34(3): 909-18.



Anexo I - JOÃO SEM MEDO

João Sem Medo

p.1

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

p.2

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

p.3

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

p.4

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

130

p.5

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

p.6

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

p.7

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

p.8

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

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



Anexo II – A FAMÍLIA HUSKY

A Família Husky

p.1

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

p.2

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

p.3

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

p.4

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

p.5

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

p.6

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

p.7

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

p.8

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

p.9

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

p.10

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

Fonte: BRAIDO, Eunice. A Família Husky.
Coleção Casinha & Cia. Editora FTD.