

## ENTRE O LÁPIS E O PAPEL: UMA DISCUSSÃO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA POSIÇÃO DE LEITOR

Fabiana Regiani da COSTA\*

(LAEL/PUC-SP)

[faregiani@hotmail.com](mailto:faregiani@hotmail.com)

*RESUMO: Este artigo refere-se à pesquisa em desenvolvimento sobre a constituição da criança como leitora de uma língua partindo de situações em que há resistência ao delineamento da posição de leitor. Em foco estarão crianças que podem produzir textos relativamente organizados ou esperados para cada momento de seu percurso na escrita e que, surpreendentemente, não apresentam desempenho compatível na leitura. Há, nesses casos, uma assimetria intrigante entre as habilidades de leitura e de escrita que é, muitas vezes, considerada sintomática ou patológica. Esta pesquisa visa a refletir questões suscitadas por esse tipo de ocorrência, que leva crianças à clínica fonoaudiológica.*

*PALAVRAS-CHAVE: patologia da linguagem; transtornos de leitura; dislexia; constituição do sujeito leitor.*

*ABSTRACT: This paper refers to the ongoing research on the child's constitution as a reader in a language coming from situations where there is resistance to outline the position of a reader. The focus will lay on children who can produce relatively organized or expected texts regarding each stage of their development in writing and that, surprisingly, do not show consistent performance in reading. There is, in these cases, a puzzling asymmetry between the abilities of reading and writing which is, many times, considered symptomatic or pathological. This research aims to reflect on issues raised by this type of occurrence, which leads children to the speech therapist's clinic.*

*KEYWORDS: language pathology; reading disorders; dyslexia; constitution of the reading subject.*

---

\* Agência de fomento: CAPES. Linha de pesquisa: Linguagem e Patologia de Linguagem.

## Introdução

Este artigo é originário de apresentação oral no 18º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA), realizado na PUC-SP em 2011, sendo as primeiras reflexões de pesquisa de dissertação, em desenvolvimento, sobre o percurso e as mudanças de posição da criança diante da leitura em seu processo de instituição enquanto sujeito leitor.

Este estudo é motivado por inquietações que têm como fonte os tropeços e embaraços de crianças no início do processo de letramento. Em foco estarão aquelas que podem até produzir textos relativamente organizados ou esperados para cada momento pontual de seu percurso na escrita e que, surpreendentemente, não apresentam desempenho compatível na leitura. Há, nesses casos, uma assimetria intrigante entre as habilidades de leitura e de escrita que, muitas vezes, é considerada sintomática ou patológica, como usualmente se diz. Esta pesquisa visa a refletir questões suscitadas por esse tipo de ocorrência que leva crianças à clínica fonoaudiológica. Elas são encaminhadas com a queixa de “dificuldade na leitura”.

No âmbito da Educação, os fracassos da criança na aprendizagem da língua materna são matéria de preocupação e os esforços são comumente dirigidos à busca de métodos mais adequados, que possam propiciar um encontro mais afinado do aprendiz com a escrita e a leitura. Quando os esforços da escola tornam-se infrutíferos com certas crianças, são elas endereçadas a atendimentos individualizados, numa ordem de encaminhamentos que costuma seguir uma sequência que se inicia pelo professor particular, passam pelo psicopedagogo e, nos casos mais resistentes, chegam ao fonoaudiólogo, ao psicólogo ou ao psicanalista: há situações, portanto, que convocam o olhar da clínica. Deixando de lado o difícil discernimento entre *dificuldades escolares esperadas* (que remetem a um desempenho escolar pouco satisfatório, mas contornável), e os *distúrbios de leitura e escrita* (que configuram uma espécie de interrupção/truncamento do processo de letramento), o fato é que crianças chegam ao espaço da clínica.

Assume-se, aqui, que, para um fonoaudiólogo que se ocupe da clínica de linguagem, tais perturbações devem adquirir o estatuto de “enigma”, ou seja, de manifestações a serem abordadas como *cifragem de uma relação problemática entre criança, leitura e escrita*. Mesmo assumindo que o quadro de *distúrbios de leitura e escrita* seja um efeito sintomático, que emerge ao longo do processo de letramento, é preciso admitir, na clínica, que erros sintomáticos, mesmo que possam ser muito semelhantes entre si, do ponto de vista de uma análise ortográfica ou gramatical: “há acontecimentos clínicos que sinalizam para o fato de que *algo mais* se inscreve nessa escrita [...]” (LEITE, 2000). Refiro-me, a partir de Leite (2000), à irredutível singularidade da

relação de um sujeito com a linguagem – singularidade que se denuncia de forma notável quando o erro é da natureza de um sintoma (ARANTES, 2001). De fato, a clínica não fecha os olhos para a marcante heterogeneidade das manifestações envelopadas sob o título “distúrbios de leitura e escrita”, uma vez que ela aponta na direção da singularidade dessas ocorrências. A clínica é, sem dúvida, o espaço da singularidade, o que não implica a anulação de operações universais. O estudo aqui proposto espera iluminar aspectos essenciais de um processo geral, que podem ficar encobertos em trajetos considerados “normais”.

Em grande parte da literatura da área de Aquisição da Leitura e Escrita, em textos que fazem referência à alfabetização ou ao letramento, tem-se a presença maciça de vertentes cognitivistas e/ou perceptualistas sobre o processo de aquisição/aprendizagem – elas orientam, também, as abordagens clínicas para o tratamento dos *Distúrbios de Leitura e Escrita*. O apego a essa tendência é pautado na exclusão de uma reflexão linguística sobre a relação criança-linguagem. Nesta pesquisa, os *distúrbios de leitura e escrita* são referidos a uma *reflexão linguística*, guiada por uma releitura do estruturalismo europeu (MILNER, 1978; 1989; 2002; BOUQUET, 2000; NORMAND, 2000; C. T. G. LEMOS, 1992; 2002; SILVEIRA, 2007), numa articulação com a hipótese do inconsciente, introduzida por Freud (1999), que postula ser o sujeito *capturado pela linguagem* (LACAN, 1998), ou seja, essa vertente teórica assume a ideia de insuficiência de recursos perceptuais e cognitivos prévios ao encontro com a linguagem.

Essa direção teórica permite avançar um raciocínio para abordar um “sujeito em sofrimento” por efeito de *inibição* (FREUD, 1999), que afeta seu desempenho escolar, aqui, a constituição da posição-leitor □ inibição de que ele não pode evitar por vontade ou por meio de recurso cognitivo. De fato, *sintoma* é algo que “aprisiona o sujeito numa falta ou falha”, que “o impede de passar a outra coisa” (ALLOUCH, 1995). Neste projeto, que se apoia no testemunho da clínica, empreende-se o esforço de abordar a dificuldade escolar, nele em foco, desde a implicação da hipótese do inconsciente, isto é, da noção de “captura do sujeito pela linguagem” (e não de apropriação percepto-cognitiva da linguagem, pelo sujeito), como também propôs C. T. G. Lemos (1992; 2002; 2007) no campo da Aquisição da Linguagem.

Na teorização desenvolvida por C. T. G. Lemos (1992) e pesquisadores ligados à sua proposta, *sujeito* não coincide com organismo – ele é concebido como efeito da *captura* do organismo pela linguagem. O outro já falante é “*instância da língua constituída*” (C. T. G. LEMOS, 1992: 123) e assume, por isso, a função decisiva de intérprete da criança. Por interpretação entende-se que, na cadeia de sua fala, há inserção das manifestações fragmentadas da criança. Tal

inserção confere a esses fragmentos um *valor* (categorial e de sentido). Dito de outro modo: ao serem articulados numa cadeia enunciativa, adquirem o *estatuto de significantes e ganham significado*. A aquisição da linguagem, sob essa perspectiva, é solidária à constituição do sujeito, que advém como efeito de captura pelo Outro (funcionamento da língua/discurso): as mudanças na fala acontecem *por efeito* de mudanças de posição da criança numa estrutura de três polos, QUE É constituída pelo *outro*, pela *Língua (Outro)* e pela própria *criança* (C. T. G. LEMOS, 1992; 2002). Fazer referência a *Outro* é implicar a ordem própria da Língua, ou seja, para as leis de referência interna da linguagem – é dar reconhecimento ao gesto fundador de Saussure (1974). O *falante* é, por sua vez, *outro*, ou seja, instância do funcionamento dessas leis (C. T. G. LEMOS, 1992). *Sujeito* é, nessa teorização, sinônimo de *corpo falado e falante*. A Clínica de Linguagem<sup>1</sup> sustenta esses postulados e os assume como norte teórico para abordar materiais clínicos e para refletir sobre os impasses no processo de “implantação do significante no corpo” (FONTAINE, 1993). Eles estão, também, na base das discussões sobre a posição do clínico como aquele que é convocado para dar mobilidade linguístico-discursiva a uma relação cristalizada, estancada, que emerge como reflexo de uma *inibição* da criança diante da linguagem. Dito de outro modo, o clínico de linguagem é intérprete diferenciado – sua escuta é teoricamente instituída – que deve oferecer à criança a possibilidade de imprimir mobilidade à relação criança-linguagem. Em outras palavras, o terapeuta deve oferecer condições para que o sujeito seja reinstalado no jogo significante.

A partir dessas considerações teóricas, assume-se, no âmbito da clínica, que crianças que apresentam sérias dificuldades de leitura tenham algum impedimento (subjetivo) – uma *inibição*, que se manifesta numa forma sintomática de leitura do texto escrito: são crianças que falam, que podem realizar o traçado das letras e até escrever, mas que se mostram incapazes de realizar uma leitura que faça sentido para elas e para os outros. Uma perturbação de natureza enigmática na relação criança-escrita se manifesta no momento da leitura. Este projeto visa à exploração da suposição de que algo do sujeito – uma inibição – faça a marca pontual de um *sintoma de leitura* que cria embaraços ao trânsito do sujeito numa esfera da linguagem. Importa reiterar que quando a questão é *distúrbio de leitura e escrita*, a clínica atesta profunda heterogeneidade: cada caso recoloca o enigma da relação criança-outro/texto a ser lido.

---

<sup>1</sup> Sob coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Francisca Lier De-Vitto.

## 1. Perspectiva teórica

As crianças que chegam à clínica fonoaudiológica são geralmente encaminhadas pela Escola. Após *entrevistas com os pais*, nas quais a queixa é enunciada, passa-se ao processo de *avaliação de linguagem*. Os procedimentos nessa etapa variam de acordo com a concepção de linguagem e de escrita que orienta o terapeuta. No Brasil, a expressiva maioria dos trabalhos fonoaudiológicos sobre escrita tem forte influência da Psicologia – em particular da Epistemologia Genética, de Piaget, e do Sociointeracionismo, de Vygotsky. Para melhor situar a teorização que guiará esta pesquisa, tomo Ferreiro (1985) como representante dessas vertentes cognitivistas. O trabalho da autora, que tem orientação piagetiana, é, sem dúvida, a referência maior no campo. É inegável sua grande contribuição na área da aquisição da escrita. Ela dá um passo importante ao se contrapor à visão associacionista, que entende a escrita como *código de transcrição gráfica das unidades sonoras* e que coloca “ênfase na relação com a percepção auditiva e visual, no bem falar como condição para o bem escrever” (LEITE, 2000: 38). Afastando-se do comportamentalismo e da teoria da aprendizagem, Ferreiro (1985) propõe que a criança deva *construir uma relação entre a oralidade e a escrita*, ou seja, ela tem um problema a solucionar, que é o de saber *o que está escrito e como representá-lo*. Pode-se compreender, assim, que Ferreiro (1985) conceba a escrita como um sistema de representação e que entenda sua construção como o traçado da *apropriação de um novo objeto de conhecimento*.

Leite (2000) observa que tal definição de escrita remete a duas maneiras de entender o que significa *representação* para Piaget, quais sejam: a) representação seria identificada a pensamento – a escrita submetida a *mecanismos de construção* – a efeito de processos cognitivos; e b) representação apareceria como imagem e, nesse caso, a escrita, por exemplo, viria como *representação/imagem da linguagem oral*. Essas duas definições estão presentes no trabalho de Emília Ferreiro (1985). Para a autora, o que as crianças devem, de um lado, compreender é o processo de construção desse sistema de representações e suas regras de produção, e, de outro, representar a oralidade na escrita. Ferreiro (1985) distingue três etapas de evolução da escrita, respectivamente: num primeiro momento, o que está em jogo é a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e não figurativas; o segundo momento caracteriza-se pela construção de formas de diferenciação na escrita (infracitura: na palavra; e interfigura: entre palavras), o que permitirá que essa escrita seja interpretável; no terceiro momento, tem-se a fonetização da escrita (inicia com período silábico, passa pelo período silábico-alfabético e chega ao período alfabético). Note-se que a criança é vista como alguém

que pensa e age: é *sujeito cognoscitivo*. Em outras palavras, é ele o sujeito epistêmico, agente no processo de construção da escrita.

Há crianças que fogem à regra, crianças cujo caminho é tortuoso, sofrido. Pinheiro (1995), ao discutir a literatura sobre o tema, assinala que o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança pode ser afetado por diversos fatores, alguns seriam decorrentes de *causas não específicas*, enquanto outros derivariam de *dificuldades específicas de leitura* (dislexia). As causas não específicas são indicadas como não orgânicas: mental, emocional, cultural, socioeconômica e educacional. Segundo a autora, esse grupo de crianças apresenta como característica principal um nível de leitura que se situa abaixo do que seria esperado (considerando-se alguns fatores como capacidade intelectual, oportunidades educacionais e ausência de problemas neurológicos, físicos ou emocionais sérios). Não obstante essa distinção, algumas crianças vêm encaminhadas para o fonoaudiólogo, pela escola, indicadas como tendo "atraso no processo de letramento" ou "distúrbio de leitura e escrita" ou, ainda, "dislexia". Mas, pergunta-se, qual seria o critério de avaliação da escola para definir uma criança como portadora de um nível de leitura *abaixo do normal*, e, mais ainda, definir níveis de aceitação? Questão não menos importante é referente ao fonoaudiólogo que se articula com a demanda da escola e perde a escuta para o que ocorre na relação criança-leitura.

Neste trabalho, como mencionado na Introdução, distancio-me de vertentes cognitivistas – da posição assumida pela grande maioria dos fonoaudiólogos. Afasto-me daqueles que fazem complemento seja ao discurso organicista (que tende a reduzir impasses na relação aprendiz-escrita a uma disfunção neurológica), seja à queixa da escola (que, com frequência, remete o problema à cognição). A filiação assumida aqui é ao Interacionismo em Aquisição da Linguagem e aos seus desdobramentos na reflexão sobre as patologias e a clínica de linguagem. A particularidade dessa teorização está na articulação *Língua-fala/leitura/escrita-sujeito*, a partir de um retorno a Saussure e ao estruturalismo europeu, desde uma releitura afetada pela Psicanálise (MILNER, 1989; 2002). O aparato explicativo e descritivo é aquele que dá reconhecimento à "*ordem própria da língua*" – a um funcionamento (operações metafórica e metonímica, desde JAKOBSON, 1960 – uma ordem que não pode ser explicada a partir de outro domínio). A língua é assumida como um "sistema de valores puros": o *valor* de um termo (categorial ou de significado) é definido negativamente – ele é o que o outro termo não é. Dito de outro modo: o *valor* é efeito (diferencial, opositivo e negativo) da jogada das relações de referência interna da linguagem (SAUSSURE, 1974).

Adotar tal reflexão corresponde à exigência de *não* considerar a língua como um objeto de conhecimento – a língua é funcionamento e, como

tal, não pode, logicamente, ser objeto para a percepção. Rompe-se, portanto, com a noção de sujeito epistêmico, aquele com recursos perceptuais para apreender propriedades do objeto-linguagem e recursos cognitivos para internalizá-las (ANDRADE, 2003). A exigência que se coloca é a de introduzir um sujeito que seja compatível com a noção de língua. C. T. G. Lemos introduz da Psicanálise a hipótese do inconsciente, fazendo valer a noção de *corpo pulsional* – aquele que é “desejante” e que, devido ao seu desamparo (derivado de suas insuficiências sensoriais), demanda interpretação. O sujeito não se constitui, assim, independentemente da linguagem (da Língua) e do outro-falante e nem antes da incidência da linguagem sobre seu corpo. Enfim, não é a criança que “toma posse da língua” – a linguagem, na verdade, pré-existe ao sujeito – este é (e)feito de linguagem. A Psicanálise ensina que o sujeito só existe na e pela linguagem, por ser *capturado* por ela: “o sujeito humano não é mais nada do que linguagem, e fora dela não é nada” (JERUSALINSK, 1987: 15). Indicadas e brevemente articuladas às questões referentes à teoria de linguagem e de sujeito que nortearão esta pesquisa, volto-me para discussões dessa linha teórica sobre a problemática da leitura e da escrita.

M. T. Lemos (1995) sustenta uma interpretação contrária à ideia de que as unidades das cadeias gráficas sejam representações de unidades de fala. Segundo a autora, há cruzamentos entre cadeias gráficas, impulsionados pelos processos metafórico e metonímico (que não são exclusivos da oralidade) e que dão sustentação à relação da criança com o texto. Só depois, a oralidade intervém para ressignificar cadeias estranhas (ilegíveis) que foram articuladas pelo jogo da língua (BOSCO, 2010). Assim sendo, vê-se que o funcionamento metafórico/metonímico atinge, também, a relação entre unidades gráficas e oralidade. O ato de ler, diz a autora, “é a *materialização dessas relações (entre oralidade e escrita) – há mútua constituição*”.

Borges (2007) afirma que o *ato de ler* envolve colocar cadeias de unidades gráficas e da oralidade numa conjunção de interferências mútuas, o que faz do ato de ler algo diferente do *ato de falar* um texto ainda ilegível. Ler e escrever implicam o recalçamento da imagem da letra e do som (POMMIER, 2002) para que prevaleça a leitura da rede significante. Nesse sentido, a cadeia é a unidade textual por excelência. De fato, na “Teoria do Valor”, de Saussure (1974), o *valor* de letras é puramente negativo e diferencial. Assim, ao pensarmos o processo de letramento como *apreensão das relações* entre a materialidade gráfica e fônica, privilegia-se um raciocínio linguístico que dá destaque ao funcionamento da Língua, as operações que atribuem (como efeito) positividade às unidades sonoras e gráficas. Nessa direção, Borges (2007) afirma que, *a leitura*, conforme definição acima, “desobjetiva” as

unidades linguísticas, esvaziando-as de qualquer conteúdo próprio – elas perdem substância. Ainda segundo a autora, o acesso à escrita não ocorre sem a participação do outro. O professor assume esse lugar de *outro tutelar*. Importa dizer que, durante o processo de letramento, quando as crianças ainda mal reconhecem as letras, elas são solicitadas a ler e “*elas leem*” no que rabiscaram no papel uma história, que parte de um texto lido pelo professor. Ou melhor, *elas falam o texto que escrevem*, identificadas ao gesto do professor de ler a história. Dito de outro modo: a criança assume o papel do adulto nessas interações e “seu modo de falar como quem lê” (M. T. LEMOS, 1995: 11).

Se, no início da alfabetização, o professor interpreta as garatujas da criança como escrita e a *leitura como um ato*, ele abre as portas para a “captura” da criança pela escrita e autoriza sua entrada no universo da leitura. Esse processo é assumido como essencial para a constituição da criança enquanto leitora/escritora, para que a posição leitor seja instituída. Buscando refletir sobre os sérios impasses que ocorrem no processo de aquisição da leitura (entendendo-o como solidário ao da escrita), espero poder iluminar a natureza da relação criança-texto (quando ela lê) e explorar, ainda, a relação clínica em que comparece o outro-terapeuta. Minha expectativa é poder indicar diferenças entre esta posição e a do outro-professor, qualificado como outro-tutelar e, para tanto, considerações sobre o efeito sintomático que brota da relação criança-leitura/escrita deverão ser tecidas. Nesse momento, serão consultadas teorizações sobre a Clínica de Linguagem, realizadas pelos pesquisadores da PUC-SP desde 1997.

Falar em *impasses sérios* no processo de aquisição da leitura e da escrita (em geral) é apontar para a questão do *sintoma na fala*. Somos obrigados, então, a distingui-lo de “erro”, uma vez que nem todo erro produz efeito de patologia (FONSECA, 2002; 2006). Se é fato que a fala (a leitura e a escrita) são, no ato de sua realização, perpassadas por erros, nem sempre eles podem ser denominados “patológicos”. Há, portanto, erros aceitos como “normais” – são “toleráveis” – e outros são rotulados de “patológicos” – e essa diferença não é absolutamente sem importância, mas decisiva, por exemplo, numa tomada de decisão diagnóstica (ARANTES, 2001). Erros patológicos não podem ser adequadamente apreendidos pela partição “correto × incorreto”, que guia o pensamento gramatical. *Sintomas* são “um terceiro” excluídos dessa polaridade (não são exceções à regra) – e um terceiro que impõe resistência às tentativas de descrição por instrumentais da Linguística. Mesmo que esses aparatos localizem o problema pela via de uma taxonomia negativa (que pode designar o que ele “não é”), eles não podem realizar uma descrição positiva.

Ao enfrentar esse problema, num primeiro tempo, aponta-se para a necessidade de refletir sobre o que é *dado para a Linguística* e o que é

*dado para o clínico*. Fonoaudiólogos na PUC-SP sustentam, a partir de Milner (1989) que, na Linguística, *dado* adquire o estatuto de *exemplo*, ou seja, os dados ilustram as regras gramaticais. Isso significa dizer que eles perdem a qualidade de “acontecimento” de fala de um falante e sua ocorrência no espaço e no tempo. Nessa direção, os dados linguísticos são “atemporais” e circunscritos às polaridades possível/impossível e aceitável/inaceitável. Não é difícil notar que esse tipo de dado não é o da clínica. Nela, ocorre o impensado/impensável pela Gramática (MILNER, 1989). Se nesse espaço pode-se permanecer distante das ocorrências heterogêneas e não previsíveis, esse não é o caso da clínica – ela recolhe o que fica excluído de explicações científicas, que tendem à generalização e à busca de regularidade. A clínica tem que se ver com cada caso, com o que cada um tem de singular. Fato é, porém, que no singular está também o universal. Se toda língua é gramaticalizável, todas são, também, atravessadas por ocorrências sintomáticas, patológicas.

Andrade (1998) nos lembra que a Fonoaudiologia, ao implementar aparatos gramaticais nas avaliações de linguagem na tentativa de dar conta do diagnóstico e terapêutica, não ultrapassa a circularidade do já intuitivamente sabido, que é a de concluir que a fala do paciente contém “acertos” e “erros”, que é “correta” e “incorreta”. Essas análises não tocam o efeito de patologia. Nessas análises, ainda mais, as produções sintomáticas são homogeneizadas na categoria “incorreto” (da polaridade acerto-erro). O que diferenciaria, então, uma ocorrência de outra na clínica? Vorcaro (2000) procura indicar, a partir de Milner (1989), o que é “dado” para o agente de uma teoria linguística e “dado” para o agente da clínica. Segundo essa psicanalista, o dado linguístico tem a função de discernir o que é da língua (*la langue*) do que não é e, também, separar o que é de uma língua e o que é de outra. Para a autora, o dado clínico, diferentemente, “é ocorrência material e episódica da incidência fronteiriça entre uma *língua e uma não língua*” (VORCARO, 2000: 132). Neste ponto, podemos entender o que torna as produções sintomáticas imprevisíveis e não descritíveis por aparatos científicos. Elas remetem à questão da singularidade. Uma fala sintomática é singular “porque [é] fala de *um* falante que entretém *uma* relação singular com a língua-fala” (LIER DE-VITTO; ARANTES, 2006). Espera-se ter situado, neste ponto, a importância de procurar caracterizar os *distúrbios de leitura e escrita* como efeitos da relação criança-leitura/texto – efeitos que se erigem como a interrogação que a clínica de linguagem deve sustentar sobre o enigma que a convoca a acontecer.

Como Arantes, Andrade e Vorcaro (e outros), entendo que toda fala/escrita ou leitura seja palco de um jogo tenso entre o universal do funcionamento da língua e o estritamente singular (a fala, a leitura e a

escrita de um falante). Quero dizer que, os “erros patológicos” são efeitos possíveis desse funcionamento, dessa *força perene e universal* (SAUSSURE, 1974). Nesse caso, tanto os acertos como os erros considerados “normais” e aqueles que ocorrem no processo de aquisição de linguagem como os erros patológicos são *efeitos da língua na fala [leitura/escrita]* (LIER DE-VITTO; ARANTES, 2006). Seguir esse caminho significa, a meu ver, instrumentalizar *teoricamente* a clínica de patologias de linguagem: o sintoma imbrica *la langue* (é de linguagem) e o falante (a natureza singular de uma relação com a fala/escrita).

### 3. Caso

Trago para discussão o caso de A, uma menina com 8 anos de idade, que atendi em minha clínica fonoaudiológica, que nos ajuda a refletir sobre o percurso da criança em sua instituição enquanto sujeito leitor de uma língua.

A criança foi encaminhada à clínica fonoaudiológica pela escola com hipótese diagnóstica de “distúrbio de leitura e escrita” feita por uma psicopedagoga que enfocava que a dificuldade de A estava principalmente na leitura: “*não consegue ler as palavrinhas que escreve e a lição que a professora coloca na lousa, mas escreve*”.

Abaixo segue um trecho de sessão<sup>2</sup> do início do processo de avaliação da criança:

T: A, você sabe por que você vem aqui conversar comigo?

A: Ahan.

T: Por quê?

A: Por causa das palavras no papel?

T: Das palavras no papel?

A: É, eu não consigo olhar as palavras.

T: Como assim A, não consegue olhar as palavras?

A: Consigo só escrever.

(a criança sai da sala correndo)

No encontro seguinte, levei para a sessão de A um gibi da Turma da Mônica e propus que lêssemos a história.

T: A, olha o que eu trouxe!

A: Um gibi da Mônica de férias? Que legal! Posso ver?

T: Pode. Tó. Vamos ler essa história?

A: Legal!

T: Você lê?

---

<sup>2</sup> A terapeuta é referida como T; A sigla A designa a criança. Os fragmentos que estão entre aspas e em itálico referem-se à leitura da criança. O sinal (/) refere bloqueios ou hesitações e o sinal (: ) prolongamentos.

A: Tá bom. Vamos lá.

*"Era uma vez uma menina chamada Mônica." (A apontava com o dedinho para as palavras dentro do balão, mas o que estava escrito não condizia com o que ela "lia")*

*"Daí, então, ela foi andar na praça e o coelhinho dela voou e pegou no Cebolinha."*

T: A, isto está escrito aí?

A: Sim, tá, sim. Vamos continuar.

*"O Cebolinha apanhou e ficou de olho roxo, depois ele foi pra casa."*

T: A, por que ele apanhou da Mônica?

A: Oi?

T: Por que o Cebolinha apanhou da Mônica?

A: (silêncio)

T: Hein?

A: Não sei direito.

T: Tá escrito aí na historinha, vamos ver juntas?

A: Não tá aqui. (ficou brava, jogou a revista no chão) Não está aqui, é mentira!

T: (silêncio)

A: (sentou na cadeira, abaixou a cabeça e começou a chorar).

T: (silêncio)

A: T, por que o Cebolinha apanhou da Mônica?

T: Quer que eu leia?

A: Quero.

#### Algumas sessões após esse episódio:

T: A, por que é tão difícil pra você quando eu peço pra você ler as palavrinhas?

A: Porque... é difícil... porque as letras... não são nada desse jeito.

T: Desse jeito como?

A: Ó, disso daqui. (aponta para uma palavra que escreveu em letra de forma) Não é nada disso que você tava fazendo...

T: É muito difícil, né A, juntar um monte de letrinhas pra formar uma palavra?

A: É, mas só que... eu não tô lendo direito.

T: Por que não está lendo direito?

A: É po... eu não tô prestando atenção direito nas letras.

T: Ah. Mas você acha legal ler? Poder ler um livro, uma carta... você não acha?

A: Eu não acho.

T: Não acha né? Por que não?

A: Porque não. Eu gosto de desenhar.

T: Eu sei... porque você desenha muito bem, né? Mas você pode ler muito bem também, você sabia? Eu sei que às vezes parece que todo mundo só pensa nisso o tempo todo, tem que ler, tem que ler, tem que ler... eu percebo que pra você ler é uma coisa muito difícil, então, eu vou fazer uma coisa. Não vou pedir mais pra você ler, só quando você achar que é a hora certa, no seu tempo, tá legal? Quando você achar que dá a gente volta a pegar os livros.

A: (silêncio)

T: Pode ser assim?

A: (afirma com a cabeça)

Ficamos 10 encontros trabalhando com escrita e jogos, mas nessas atividades acabamos passando pela leitura (lendo as regras dos jogos, entrevistas na internet etc.). Quem lia nesse momento era a terapeuta. No 11º encontro, A escreveu um pequeno texto e perguntou se a terapeuta gostaria que ela lesse:

A: T, posso ler isso se você quiser.

T: Eu acho ótimo.

A: "O ma/ma/m e a/ma/c com a/ca/ma/ca/co, o macaco sa/bi/do sabido/." Tá certo, T?

T: Tá sim.

A: "C com O/ so, M com E/ me so/so/some, ba/na/na."

T: Some banana?

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

#### 4. Considerações

Procurei, acima, circunscrever diferenças fundamentais entre o que se concebe como *visão psicológico-cognitivista* do processo de aquisição da leitura e escrita e outra vertente (a que adoto nesta pesquisa), que desenvolve um *raciocínio linguístico* sobre a questão. Parte-se, aqui, como procurei mostrar, do reconhecimento da *ordem própria da língua*, enunciado por Saussure (1974) e impulsionado por autores ligados ao que se designou como "estruturalismo europeu" (Jakobson, C. T. G. Lemos, Lacan, Milner, e outros). Nessa outra vertente, o sujeito implicado é o do inconsciente, introduzido por Freud (1999). Chamei a atenção para problemas decorrentes da presença, na clínica fonoaudiológica, da ideia de aprendizagem que acarreta uma indistinção entre as figuras do professor e do clínico, por exemplo. Essa consequência e outras serão abordadas à luz do referencial teórico aqui assumido. Procurei desenvolver, no decorrer da realização do projeto,

uma direção que poderá ser inovadora e, espero, um caminho possível na lida com os impasses da relação criança-leitura/escrita.

As questões de pesquisa que darão direção a este trabalho aparecem destacadas abaixo. A pergunta central é

- (1) "Por que certas crianças, que não se embaraçam na fala e que caminham na escrita, "paralisam" diante da leitura de textos?".

Outras perguntas orientam, também, a reflexão e a investigação:

- (2) Antes de se submeterem às restrições da escrita constituída, crianças "falam o que rabiscam no papel" – considera-se, desta forma, que há diferenças entre "falar um texto" e "ler um texto". Sendo assim, pergunta-se: "Como essas duas instâncias se articulam e se distinguem ao longo do processo de constituição da posição-leitor?".
- (3) Tendo em vista as diferenças entre ler para si e ler para o outro, bem como entre ler a escrita do outro e ler o que se escreve, pergunta-se: "Como abordar/interpretar os deslocamentos de posições da criança em cada uma dessas circunstâncias?".
- (4) Tendo em vista que não há processo sem a possibilidade da existência de erros, pergunta-se: "De que forma os impasses no processo participam da constituição do sujeito-leitor?".

Espera-se que esta reflexão, ao término da pesquisa, possa iluminar um caminho possível na busca de repensar os transtornos de leitura no processo de instituição de um sujeito leitor.

## Referências

ANDRADE, L. "Captação" ou "captura": considerações sobre a relação do sujeito à fala. In: LIER DE-VITTO, M. F.; ARANTES, L. *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) □ Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

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

ARANTES, L. *Diagnóstico e clínica de linguagem*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) □ Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

- BORGES, S. *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: Ed. UCG, 2007.
- BOSCO, Z. R. *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.
- BOUQUET, S. *Introdução à leitura de Saussure*. São Paulo: Cultrix, 2000.
- FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 52: 7-17, 1985.
- FONSECA, S. C. *O afásico na clínica de linguagem*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) □ Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- \_\_\_\_\_. O atendimento fonoaudiológico e psicanalítico de um sujeito que não se reconhece (é reconhecido) como falante. In: LIER DE-VITTO, M. F.; ARANTES, L. *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2006.
- FONTAINE, A. M. *A implantação no corpo*. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.
- FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1999.
- JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: \_\_\_\_\_. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1960.
- JERUSALINSK, A. Falar uma criança. *Escritos da Criança*, v. 1: [s.p], 1987.
- LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LEITE, S. *Sobre o efeito sintomático e as produções escritas de crianças*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) □ Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- LEMOS, C. T. G. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, v. 1(1): 121-135, 1992.
- \_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 42: 41-70, 2002.
- \_\_\_\_\_. Da angústia na infância. *Literal*, v. 10: 117-125, 2007.
- LEMOS, M. T. A fala da criança como interpretação: uma análise das teorias em aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, v. 4(30): [s.p], 1995.
- LIER DE-VITTO, M. F.; ARANTES, L. *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Fapesp, 2006.
- MILNER, J. C. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Une introduction à la science du langage*. Paris: Éditions de Seuil, 1989.
- \_\_\_\_\_. *El périplo estructural*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- NORMAND, C. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

PINHEIRO, A. M. V. Dificuldades específicas de leitura: a identificação de déficits cognitivos e a abordagem do processamento de informação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(2): 107-115, 1995.

POMMIER, G. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: PUF, 2002.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

SILVEIRA, E. *As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística*. São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp, 2007.

VORCARO, A. O estatuto do dado linguístico como articulador de abordagens teóricas e clínicas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 38: 131-137, jan./jun. 2000.