

A ESCRITA E A LEITURA INFANTIL: EFEITOS DO OUTRO/OUTRO NA TRAVESSIA DA CRIANÇA PELA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Magda Wacemberg Pereira Lima CARVALHO¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i2.3397>

Resumo: Pretendemos, neste trabalho, colocar em discussão a escrita e a leitura infantil, recortando-se o efeito do outro (alteridade) e do Outro (alteridade radical) na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita. Nesse sentido, este estudo filia-se ao interacionismo em aquisição de linguagem, conforme proposição da pesquisadora brasileira Cláudia de Lemos, que, fundamentada na linguística estruturalista de base europeia e na psicanálise lacaniana, concebe a aquisição de linguagem como consequente à mudança de posição da criança em relação ao outro, à língua e à própria criança. Nesse enfoque, nosso *corpus* é composto por textos escritos e lidos, em ambiente escolar, por três crianças, entre três e cinco anos de idade, matriculadas no primeiro, segundo e terceiro ano da Educação Infantil. Os dados apontaram que o efeito do outro é o de espelho em que a criança, referida ao texto-discurso desse outro, tenta constituir sua escrita e sua leitura, enquanto o efeito do Outro só é possível a partir da imersão da criança na materialidade dos textos.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem. Escrita. Leitura. Criança. Outro.

¹ Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil; magdapcarvalho@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5392-8182>

- | A escrita e a leitura infantil: efeitos do outro/Outro na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita

CHILDREN'S WRITING AND READING: EFFECTS OF THE OTHER/OTHER IN THE CHILD'S TRAVERSE THROUGH THE ACQUISITION OF WRITTEN LANGUAGE

Abstract: In this paper, we intend to discuss children's writing and reading, focusing on the effect of the other (alterity) and the Other (radical alterity) in the child's journey through the acquisition of written language. In this sense, this study is affiliated with interactionism in language acquisition, as proposed by the Brazilian researcher Cláudia de Lemos, who, based on European structuralist linguistics and Lacanian psychoanalysis, sees language acquisition as a consequence of the change in the child's position in relation to the other, to language, and to the child itself. On this focus, our corpus is composed of texts written and read in a school environment by three children between three and five years old, enrolled in the first, second, and third years of kindergarten. The data pointed out that the effect of the other is the mirror effect, in which the child, referred to the discourse-text of this other, tries to constitute his/her writing and reading, while the effect of the Other is only possible through the immersion of the child in the materiality of the texts.

Keywords: Language Acquisition. Writing. Reading. Child. Other.

Introdução

O título deste artigo nos dirige a uma discussão que convoca a observação da travessia da criança pela linguagem escrita, dizendo melhor, que convoca o olhar do investigador para o movimento feito pela criança na tentativa de atravessar a linguagem escrita para tornar-se escrevente e leitora. É importante dizer que entendemos a travessia da criança em aquisição da escrita como um movimento que se dá para frente e para trás, quando ela escreve desenhos e passa a escrever letras ou quando, já escrevendo letras, ela volta a escrever desenhos.

A compreensão de tal movimento remete-nos ao delineamento teórico da autora brasileira Cláudia de Lemos, no campo da aquisição de linguagem, mais precisamente à visão estrutural da mudança. Nesse sentido, cumpre ressaltar que nossa reflexão sobre o tema deste estudo passa pela noção de língua como sistema, da linguística saussuriana. Isso porque, para chegar à proposta de mudança de posição da criança na passagem de *infans* a sujeito falante, Lemos toma essa noção de Saussure, e ainda a releitura feita por Jakobson das relações associativas e sintagmáticas como processos metafóricos e metonímicos, para abordar a fala inicial. A partir disso, a autora dá à língua a função de captura e, em consequência, concebe "a criança como capturada por um funcionamento linguístico-discursivo" (LEMOS, 2002, p. 55).

É importante destacar que, para dar essa função à língua, a autora apoia-se “em fenômenos específicos da fala” (LEMOS, 2002, p. 55). Isso em razão de que a fala da criança aponta, conforme Lemos (2002), para um sujeito que se constitui pela linguagem e é por ela dividido. Trata-se de um sujeito afetado pelo outro (alteridade), que o insere na linguagem, e pelo Outro (alteridade radical), que representa a linguagem.

Diante disso, a ideia de aquisição como fenômeno determinado por estágios de desenvolvimento é afastada e passa a ser considerada como resultado da relação da criança com o outro, com a língua e com ela própria, a partir da mudança de posição em uma estrutura cujos polos dominantes são, na primeira posição, o outro; na segunda, a língua e, na terceira, a própria criança. Nesse sentido, o que se tem, na proposta de Lemos (2000, 2002), não é a superação de nenhuma das três posições, mas uma relação sujeito-língua.

Reconhecemos que, ao fundamentarmos nosso estudo no interacionismo em aquisição de linguagem, é preciso que se diga que a materialidade linguística analisada no projeto de Lemos é a fala inicial de crianças e não a escrita. No entanto, por não haver uma cisão radical entre fala e escrita da criança, nessa proposta teórica, e por entendermos que a visão estrutural da mudança, por se distanciar da ideia de aquisição como desenvolvimento, também possibilita a investigação da travessia da criança pela aquisição da escrita, assim como a leitura que ela faz dessa escrita, recorreremos à teorização proposta por Lemos (2000, 2002) e refinada por Borges (2006a, b), para analisar o efeito do outro e do Outro no movimento de entrada da criança na escrita.

É necessário dizer também que, ao admitirmos a visão da mudança de posição da criança como possibilidade teórica para investigar a escrita e a leitura infantil, não é nosso intuito colocar em paridade a aquisição da fala e da escrita, mas observar como a criança em aquisição escreve e lê suas produções, uma vez que o movimento proativo e retroativo que ela faz em sua travessia pela aquisição da escrita parece ter relação ora com a escrita e a leitura do outro, ora com o funcionamento da língua, com a escrita e a leitura da própria criança.

Diante disso, embora não tenhamos o intuito de refazer o caminho empreendido por Lemos para chegar a essa formulação, entendemos que, para manter a coerência deste trabalho e, principalmente, a compreensão de nosso leitor acerca de nossa filiação teórica, é necessário esclarecer como a autora organizou sua proposta de teorização. Vejamos a seguir.

- | A escrita e a leitura infantil: efeitos do outro/Outro na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita

Delineamento da visão estrutural da mudança

Com o objetivo de elaborar a proposta de uma visão estrutural, a partir do funcionamento da linguagem, Lemos (2000, 2002) formula a articulação entre três posições – *outro*, *língua* e *sujeito*, cada uma com um polo predominante.

A posição cujo polo dominante é o *outro* é considerada como a que fragmentos do enunciado do outro comparecem na fala da criança. É importante ressaltar que, nessa posição, também podem comparecer textos ausentes da situação enunciativa, ou seja, enunciados de diálogos anteriores podem irromper na fala da criança.

Nesse sentido, o que interessa da *primeira posição* “é a escuta da fala da mãe que se revela na fala da criança” (LEMOS, 2002, p. 58), pois os significantes do outro que emergem na fala da criança mostram a língua em funcionamento. Quer dizer, a criança referida à fala da mãe traz para o diálogo fragmentos de outras cenas, que podem ter relação associativa com o que foi enunciado pelo outro.

A *segunda posição* é referida pela autora (2000, 2002) como a posição cujo polo dominante é a *língua* e seu funcionamento. Nesse sentido, o funcionamento da língua se dá a ver a partir do “erro”, isto é, a partir do que “se dá como diferença em relação aos significantes do outro” (LEMOS, 2000, p. 64).

Para a autora (2000), nessa posição, a criança é impermeável à reação do adulto diante do que aparece como erro em sua fala e, por isso, não reconhece a diferença entre o enunciado do outro e o seu. Desse modo, o que comparece como “erro” na fala da criança e viola as leis da língua indica a “diferença não reconhecida pela criança” (LEMOS, 2000, p. 64), ou melhor, indica a relação entre saber e falta e não um erro linguístico. Assim, alienada ao movimento da língua, a criança em aquisição de linguagem está suscetível a deslocamentos e associações de significantes já conhecidos e que circulam em sua fala.

A *terceira posição* tem o próprio *sujeito* como dominância do polo. Conforme a autora (2000), a criança reconhece o erro que comparece em sua fala a partir de sua própria escuta e, por consequência, empreende tentativas de correção/reformulação. Dessa forma, o que se destaca, nessa posição, é o reconhecimento da criança da variedade de termos que ela usa para reorganizar seus enunciados, o que evidencia a relação da criança com sua própria fala.

Diante disso, por não haver superação de nenhuma das posições e sim uma relação, uma vez que “as três posições não são ordenáveis entre si, nem são determinadas cronologicamente” (MALDONADE, 2015, p. 1630), nossa suposição é a de que no

movimento de travessia pela aquisição da escrita, assim como na passagem da criança de *infans* a sujeito-falante, fragmentos de textos escritos ou lidos pelo outro podem comparecer na escrita e na leitura da criança, bem como “erros” gráficos e de leitura cuja diferença entre a produção da criança e a do outro não é reconhecida por ela, além de poder haver produções em que a criança corrige e reformula sua escrita e sua leitura.

Tal pressuposto se dá pelo entendimento de que a criança, em aquisição da linguagem escrita, escreve e lê, embora não de acordo com o que é esperado pelo outro já alfabetizado, isto é, no início da travessia pela linguagem escrita “a criança já lê antes de se tratar, propriamente, dos sinais da escrita, o que permite dizer que, antes de se tornar escrevente, a partir de um suporte fonético, ela já se encontra numa relação com a escrita” (BURGARELLI, 2003, p. 82) e com a leitura. Nesse sentido, a criança, afetada pela escrita como funcionamento simbólico, aponta para uma maneira própria de escrever e ler que “não se pauta somente na evidência gráfica para se constituir, e se mostra como efeito do funcionamento da linguagem sobre a linguagem” (BOSCO, 2009, p. 197), sinalizando um movimento de escrita e de leitura que se faz pelo efeito do outro (alteridade) e do Outro (alteridade radical).

Em vista disso, é possível entendermos que a mudança de estatuto da criança de não escrevente para escrevente e de não leitora para leitora também passa pela mudança de posição em uma estrutura. Em outras palavras, a criança pode deslizar de uma posição para outra em sua travessia para chegar à escrita e à leitura propriamente dita. No entanto, para que essa mudança de estatuto aconteça, é necessário que a criança seja colocada em contato com a escrita, quer dizer, é preciso que ela seja imersa em situações de escrita e de leitura, o que implica a presença do outro que vai inserir a criança na linguagem.

Nesse ponto, convocamos a afirmação de Borges (2006b, p. 149) de que “a imersão em textos promove ou é determinante do processo de aquisição da escrita” para enfatizarmos que o acesso da criança à escrita requer que ela circule pelas representações do Outro, isto é, requer que ela circule pela variedade de textos, pois é “pelas representações sobre a língua escrita que antecede à sua na ordem discursiva em que está inserida” (BORGES, 2006a, p. 97) que a travessia da criança pela aquisição da escrita permite ver a mudança de posição.

Em vista disso e de entendermos que a relação da criança com a escrita, assim como a fala, necessita da presença do outro que, como um lugar primordial à inserção da criança no funcionamento da língua, vai colocá-la, conforme Lemos (1998), no movimento linguístico-discursivo da escrita, conseqüentemente no movimento da estrutura, a questão que nos interroga é: *qual o efeito do outro e do Outro na escrita e na leitura da criança em*

- | A escrita e a leitura infantil: efeitos do outro/Outro na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita

aquisição da escrita? Dizendo melhor, se para escrever e ler a criança precisa estar referida ao outro e ao Outro, o que deles (outro e Outro) afeta a escrita e a leitura da criança?

Para iniciarmos uma tentativa de resposta a esta questão, faz-se necessário apresentarmos a distinção entre “outro” e “Outro”. Passemos a esse ponto, então.

Sobre o outro e o Outro

Avisão estrutural da mudança de posição, conforme a elaboração que apresentamos, aponta para um sujeito constituído pela linguagem e ao mesmo tempo dividido por ela. Nessa perspectiva, Lemos (2002) admite que sua proposta se aproxima da psicanálise, ou melhor, aproxima-se da psicanálise lacaniana, dado que, para Lacan (1992, p. 226), o lugar do sujeito na linguagem “está inscrito desde seu nascimento” quando lhe é dado um nome, por meio do qual será reconhecido socialmente.

Nesse sentido, é possível compreender que, antes de sua chegada ao mundo, a criança já está imersa na linguagem e submetida à estrutura do simbólico² e, mesmo ainda não tendo acesso à fala, é falada pelo outro. No entanto, embora imersa na linguagem, antes do nascimento a criança ainda não pode ser considerada sujeito. Para a psicanálise, o sujeito “não ‘nasce’ e não se ‘desenvolve’” (ELIA, 2010, p. 33), ele se constitui articulado ao plano social, quando o ser recém-chegado é introduzido na linguagem. Sendo assim, a criança vem ao mundo marcada por um discurso que a insere na ordem humana e cujas condições de inserção são criadas pelo outro, geralmente um adulto que, segundo Elia (2010), ao cuidar da criança, acaba introduzindo-a na ordem simbólica de representações sociais e culturais que a antecederam.

Nesse ponto, é importante esclarecer que o “outro” (grafado com “o” minúsculo), na psicanálise lacaniana, refere-se ao outro semelhante, isto é, ao outro imaginário, que ajuda a criança a constituir seu “eu” “através dos mecanismos de identificação” (CHEMAMA, 1995, p. 156) com a imagem. Para Lacan (1988), é a alteridade em espelho.

O Outro (grafado com “O” maiúsculo) indica uma alteridade radical e opõe-se à dimensão do outro (identificação imaginária). Lacan (1988) define o Outro como “aquele ao qual nós nos dirigimos para além desse semelhante, aquele que somos forçados a admitir para além da relação da miragem [...], do qual sempre nos endereçamos” (LACAN, 1988, p. 286-287) e que corresponde, conforme esse autor (2008, p. 200), ao “lugar em

2 O simbólico é definido como uma “função complexa e latente que envolve toda a atividade humana, comportando uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função da linguagem” (CHEMAMA, 1995, p. 199).

que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito”. Logo, esse lugar não pode ser outro senão a linguagem, pois o sujeito nasce no que surge o significante e, de acordo com a psicanálise lacaniana, por nascer com o significante, o sujeito nasce dividido pelo efeito de linguagem e, portanto, submetido a esse campo.

Segundo Chemama (1995, p. 156), essa diferença de grafia tenta indicar que “o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la”. Assim, esse Outro assinala a ordem de valores que chega à criança como um conjunto de marcas materiais e simbólicas, transmitido por meio da linguagem. Em vista disso, o “Outro não é uma instância, mas a ordem simbólica, constituída pela linguagem e composta de elementos significantes” (GARCIA-ROZA, 1992, p. 211).

Cumpramos realçar, seguindo Elia (2010), que nos primeiros meses de vida a criança ainda não está constituída como sujeito. Nesse período, sua condição caracteriza-a como um ser dependente de outro, que a atenderá por meio da palavra, favorecendo seu encontro com o campo simbólico e, por conseguinte, com a ordem significante. Nesse sentido, a psicanálise, de Lacan em diante, considera que “o sujeito só pode ser concebido a partir do campo da linguagem” (ELIA, 2010, p. 34), visto que a criança se constitui como sujeito a partir do efeito de linguagem, introduzido pelo significante no campo do Outro (alteridade radical) pelo outro (alteridade), que lhe fornece os significantes, em razão de a linguagem ser o que permite ao ser recém-aparecido no mundo romper com seu estado biológico e fazer seu ingresso na ordem do simbólico.

Conforme se pode notar, o outro (alteridade) distingue-se do Outro (alteridade radical) e ao indicar, na proposta de mudança de posição, que a criança em aquisição de linguagem estará referida à fala da mãe, à língua ou a sua própria fala, Lemos (2000, 2002) não só apresenta uma alternativa à noção de desenvolvimento como permite vislumbrar a ação do outro e do Outro na fala da criança. Com isso, a autora deixa aberta a possibilidade de se investigar o efeito do outro e do Outro, também, na travessia da criança pela aquisição da escrita.

A escrita e a leitura de crianças

Recuperando nossa suposição de que, no movimento de travessia pela aquisição da escrita, a criança estará referida ao texto do outro, ao funcionamento da língua e à sua própria produção escrita, trazemos Borges (2006a, p. 97) que, ao discutir acerca da posição representacionista na aquisição da escrita, diz que “o acesso da criança à escrita

- | A escrita e a leitura infantil: efeitos do outro/Outro na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita

implica a representação”, ou seja, a criança precisa ser colocada em situações de escrita e de leitura que representem a língua escrita, pois, conforme a autora (2006a, p. 98), “escrever, para a criança, é essencialmente uma atividade de imitação das representações do que é ‘possível’ na escrita”.

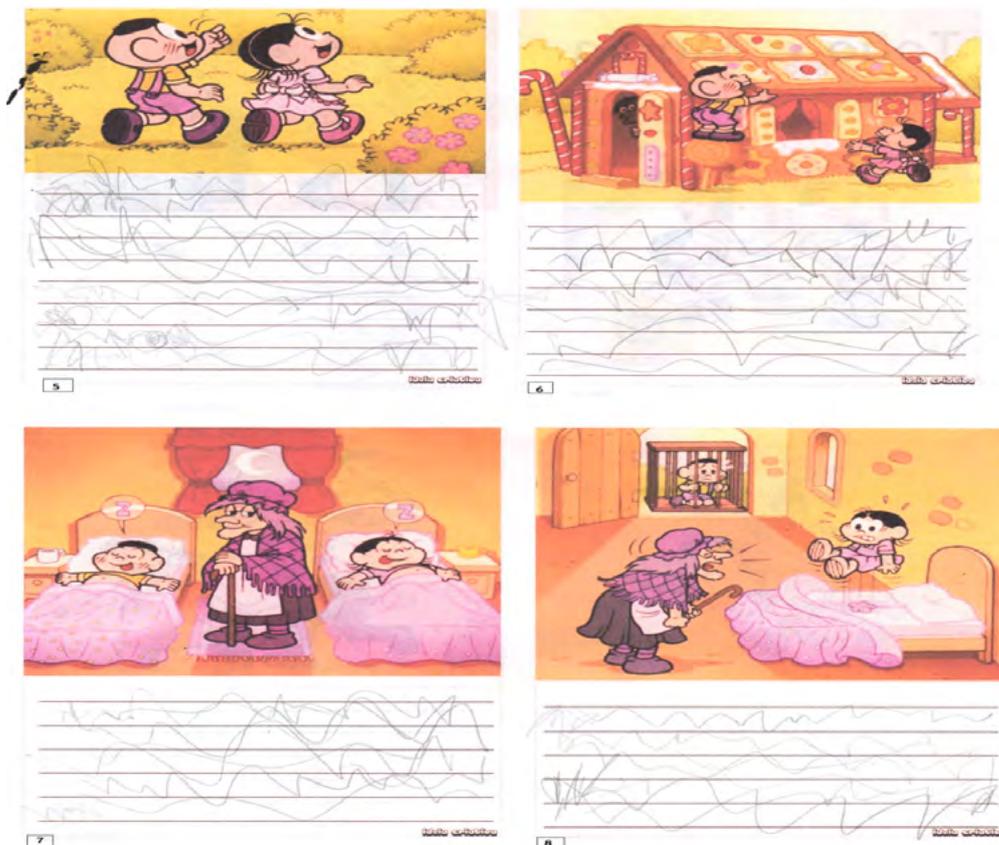
Diante desse entendimento, destacamos que as produções³ escritas e lidas pelas crianças de nosso estudo derivam de situações de escrita e leitura, ocorridas em ambiente escolar em um momento reservado para “A hora do conto”, que consistia na leitura em voz alta pela professora da turma ou por membros da comunidade escolar, duas vezes na semana. Nessas situações, a materialidade do texto foi priorizada por meio do manuseio de livros paradidáticos, histórias em quadrinhos e atividades impressas. Isso posto, vejamos se é possível encontrarmos resposta(s) ao nosso questionamento a respeito do efeito do outro e do Outro na escrita e na leitura da criança em aquisição de linguagem:

Cena 1

A cena de escrita e leitura, a seguir, tem como protagonista M., menina de três anos de idade, matriculada no primeiro ano da Educação Infantil, e ocorreu no período em que a professora da turma estava apresentando as diferentes formas gráficas da letra “A”. No entanto, M. escrevia apenas traços. Observemos:

3 As produções que apresentamos, neste trabalho, são de crianças entre três e cinco anos de idade, matriculadas no primeiro, segundo e terceiro ano da Educação Infantil. Os textos foram coletados pela autora, em 2019, mediante autorização prévia dos pais/responsáveis pelas crianças e, também, pelas professoras das turmas de Educação Infantil de uma escola da rede particular de ensino, em Pernambuco. Para preservar a identidade das crianças, utilizaremos as iniciais de seus nomes, a saber, M., B. e A, conforme apresentação das cenas de escrita e leitura.

Figura 1. Escrita de M.



Fonte: Dado coletado pela autora (2019)

Escrita após a leitura do conto “João e Maria”, é possível percebermos na produção de M. o registro de várias sequências de linhas em zig-zague e sobrepostas, agrupadas abaixo de cada ilustração como se numa ordem sintagmática. O registro dessa escrita leva-nos a compreender que o contato com textos escritos possibilita o aparecimento de aspectos gráfico-textuais nas produções da criança que está iniciando sua travessia pela linguagem escrita. Ressaltamos que, devido à semelhança entre os traços registrados por M. nessa atividade, optamos por trazer aqui apenas o recorte de imagens do segundo conjunto ofertado.

Após escrever a primeira parte da atividade, a menina inclina-se sobre a folha e diz:

M.: *Ela uma vez eles pegalo o lanche aí eles pegalu. Óia o tanto que eu já fiz!*

P.: *Aham.*

M.: *Deixa só esse daqui porque eu já tô cum sono.* (Refere-se a deixar em branco as linhas que seguem as duas últimas ilustrações da atividade)

P.: *E tá? Então vamo lê a história que você escreveu!*

- | A escrita e a leitura infantil: efeitos do outro/Outro na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita

Diante do que M. apresenta nesse início de sua passagem pela aquisição da escrita, lembramo-nos do que Lemos (2002) diz sobre a criança, em aquisição, mostrar-se alienada ao outro. Isso porque ao apresentar sequências de linhas, que simulam textos da língua constituída, e ao simular uma leitura inicial a partir da expressão “Ela uma vez”, é possível pensarmos que, na escrita nascente, a criança incorpora não só o movimento de escrita, do outro, que servirá de referência para guiar o seu, como também incorpora os enunciados dos textos lidos pelo adulto, o que nos encaminha para o que é proposto por Lemos na formulação da *primeira posição* da estrutura.

No caso dessa escrita, podemos supor que o que é incorporado por M. da escrita do outro como espelho é, justamente, a disposição linear dos traços, que se organizam “como que em sintagmas com ares de frases” (BORGES, 2006a, p. 129), o que pode ser assimilado como resultado do efeito do Outro, da ordem simbólica, quer dizer, da linguagem, já que os textos a que a criança tem acesso apresentam-se ordenados em sequências lineares.

Quando dizemos que essa produção pode ser compreendida como efeito do Outro, por consequência, afirmamos que essa escrita também decorre do efeito do outro, em razão de ser esse outro, no dizer de Lemos (2006), matriz de identificação da criança “como semelhante – e membro da comunidade linguística e cultural – e como dessemelhante” (LEMOS, 2006, p. 27), quem proporciona o contato da criança com os textos.

Ao dizer que deixássemos apenas o que já havia escrito e declarar que estava com sono, deciframos como uma recusa de M. a dar continuidade à atividade de escrita. Então, solicitamos que fizesse a leitura de sua produção. Notemos:

M.: *Bê, cê, dê, gê, agá, bê, cê, gê, é, agá, pê, quê, gê, é, é, é, éfe, gê, agá, gê* (enquanto fala, aponta o lápis para todas as ilustrações da primeira página). *Pê, quê, gê, é, é, é, é, éfe, gê, agá* (aponta para todos os traçados feitos na segunda página). *Ela uma vez, ela uma vez essa menina tava na floresta, aí como ele disse “eu vou compá um lanchinho”* (fala mudando a entonação vocal para um timbre infantilizado). *Aí ele acendeu a fogueta e ela encontrou o menino e ela sentou. Aí ele disse “vamo compá um lanchinho!”* (muda a entonação vocal, referindo-se à ilustração cinco). *Aí eles folam, folam, folam, folam, folam aí ele foi e pegou uma casa e achou uma casa. Ela uma vez a bluxa deu um monte de comida dela pa eles* (aponta para a ilustração em que a bruxa aparece). *Pa ele e pa ela, pa ela e pa ele, pa ela e pa ele. Aí ela foi e mandou fazê um monte de coisa* (aponta para a imagem que representa a bruxa dando ordens a Maria). *Aí ele tava tancado* (refere-se à ilustração em que o personagem João é mantido preso). *Ela ficou no fogo, aí quando ela foi pá cá ela distancou o portão. Aí eles fugilam pala casa, eles chegalam e encontalam o papai deles e eles delam um abação. Fim!*

Observamos que ao falar a sequência “bê, cê, dê, gê, agá, bê, cê, gê, é, agá, pê, quê”, quase ininterruptamente, M. parece repetir a fala do outro, que atua como intérprete, lê e escreve para ela. Nesse entendimento, é provável que, em algum momento de sua travessia para tornar-se escrevente, esse outro (mãe/pai/professora ou quem assuma essa posição) tenha feito uma leitura similar à da menina ou até mesmo durante alguma situação em que o outro, ao mostrar as letras que compõem o alfabeto, pode ter falado o nome das letras de maneira sequenciada e acelerada.

Após ler os traçados simulando os nomes das letras do alfabeto, M. empreende uma leitura baseada na descrição das ilustrações apresentadas na atividade, demonstrando, com isso, o efeito do Outro (alteridade radical).

Nossa compreensão a esse respeito tem a ver com a escrita em funcionamento na produção gráfica e na leitura da menina, pois quando ela inicia sua leitura empregando a consagrada expressão “Ela uma vez” e em seguida apresenta o cenário e as personagens, M. já aponta indícios de que “lê/interpreta sua escrita no texto/discurso do Outro” (BORGES, 2006a, p. 200). Além disso, o uso do discurso direto a fim de indicar a fala de uma das personagens e, ainda, a reprodução dessa fala com uma entonação vocal diferente podem ser decifrados como o que reverbera dos textos do Outro, escritos e lidos pelo outro, a que M. teve acesso.

É interessante notar que, ao representar a fala da personagem, em dois momentos da leitura, a menina faz referência à compra de lanche (“eu vou compá um lanchinho”, “vamo compá um lanchinho!”). Nessa passagem, é presumível que ela tenha recorrido ao que foi apresentado pelo outro durante a leitura da narrativa, visto que, ao ler o conto, a pesquisadora fazia breves interrupções para interagir com as crianças sobre o enredo e, diante disso, tendo enfatizado que as protagonistas haviam sido deixadas sozinhas na floresta porque a família não tinha dinheiro para comprar alimentos, algo dessa fala pode ter afetado a menina, que, por sua vez, altera alguns elementos do enredo.

M. finaliza a primeira parte de sua leitura dizendo que as crianças “folam, folam, folam, folam” até encontrarem uma casa e conclui a leitura com um alegre “fim”. No entanto, ao perceber que ainda não havia feito referência a outras cenas do conto, ela retoma a leitura e inicia, mais uma vez, pela expressão “Ela uma vez” e, em seguida, apresenta uma leitura referida ao que aparece em cada ilustração. Com isso, a criança apresenta, resumidamente, todo o enredo da narrativa.

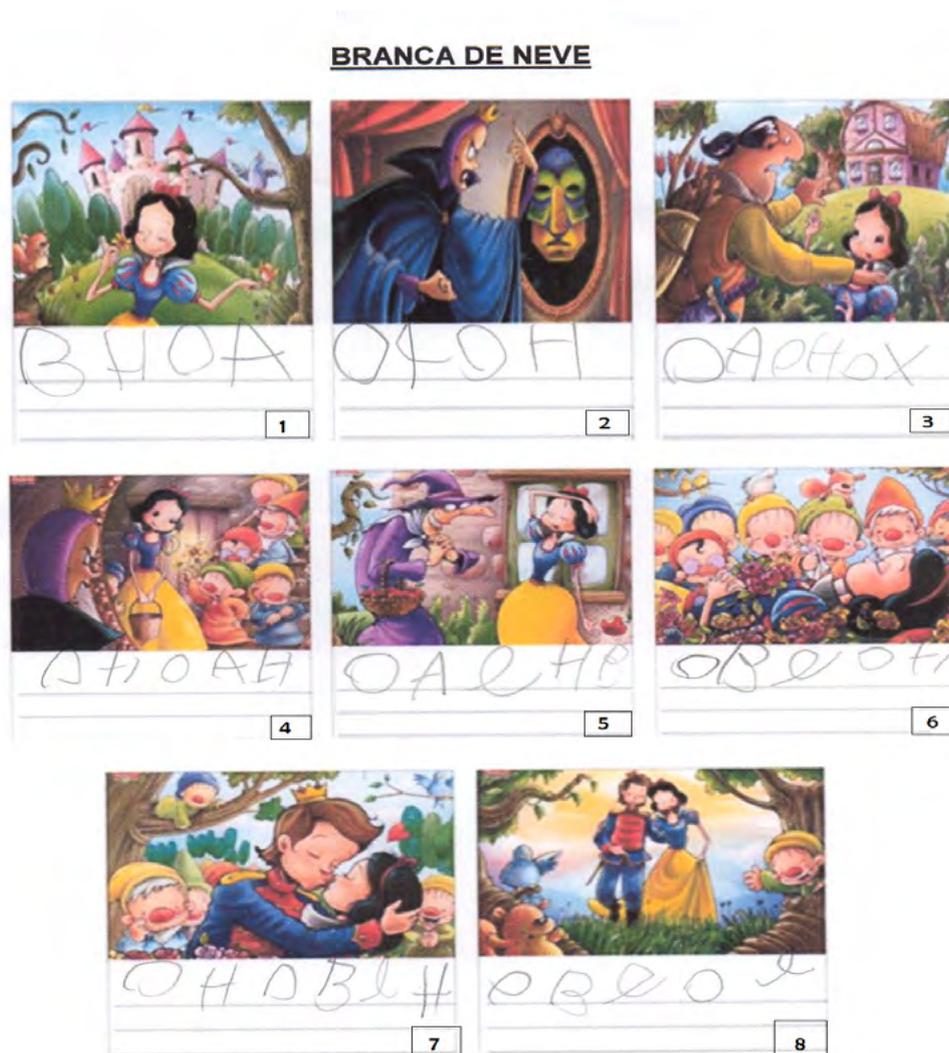
Diante do que comparece na escrita e na leitura de M., é possível observarmos que, no momento inicial de sua travessia pela escrita, a criança aparece referida aos textos do outro, assim como ao que vem do Outro, enquanto representação da linguagem.

- | A escrita e a leitura infantil: efeitos do outro/Outro na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita

Cena 2

A cena a seguir foi vivenciada por B., menino de quatro anos de idade, matriculado no segundo ano da Educação Infantil e que já sabia escrever algumas letras do alfabeto. Vejamos:

Figura 2. Escrita de B.



Fonte: Dado coletado pela autora (2019)

Escrito logo após a leitura do conto “Branca de Neve e os sete anões”, podemos ver que esse texto está organizado em pequenos blocos de letras que se repetem tanto no mesmo segmento quanto entre os segmentos dos demais blocos que compõem a atividade, como as letras “A”, “B”, “E”, “H” e “O”, sendo a letra “X” a única que não aparece repetida.

Com fundamento em Borges (2006a), podemos supor a repetição de letras como consequência das múltiplas impressões fornecidas pelos textos aos quais a criança tem acesso, isto é, como efeito do Outro, da linguagem, pois na “aquisição da escrita, as unidades textuais, de qualquer extensão, são continuamente transformadas segundo processos metafóricos e metonímicos” (BORGES, 2006a, p. 201), isto é, segundo associações e combinações de termos. Pelo que podemos observar, na produção de B., há letras que aparecem em todas ou quase todas as sequências como as letras “O”, “E” e “H” e outras que se substituem, como as letras “A” e “B”. Borges (2006a) explica que, nos momentos iniciais da escrita, os dois eixos não funcionam um sem o outro, provocando o efeito de dispersão que dificulta a interpretação. No entanto, a autora afirma que é nessa dispersão que está a lógica que orienta as transformações da escrita nascente em direção à escrita constituída.

Nessa perspectiva, a observação do funcionamento dos dois processos (metafórico e metonímico) encaminha-nos para a *segunda posição*, da visão estrutural da mudança (2000, 2002), quando o destaque é a língua em funcionamento. Isso porque, ao escrever seu texto, a criança inicia o primeiro bloco com a letra “B” como se tentasse reproduzir o título da narrativa, porém a letra que emerge nos blocos que se seguem é a vogal “O”. A emergência dessa letra remete-nos ao que Lemos (2002) trata sobre o “erro” ou produções imprevisíveis.

No caso da escrita de B., podemos pensar o deslizamento da letra “B” para “O” como algo relativo ao equívoco, não o equívoco que resulta da semelhança gráfica ou sonora, mas como algo que remete à letra inicial do título da atividade aos grupos de famílias silábicas apresentadas nas atividades de cópia ou ao seu próprio nome, visto ser a consoante “B” a letra inicial de seu nome. Dizendo melhor, é possível que ao ser convocado a realizar uma atividade de escrita que não consiste em fazer cópia de letras ou palavras e cuja única referência de escrita que aparece impressa na atividade é o título do texto, a criança tenta, inicialmente, reproduzir a primeira letra do título ou de seu próprio nome e, nos blocos seguintes, desliza para a escrita da letra “O”.

Desse modo, as formas gráficas que aparecem na escrita inicial podem ser entendidas como significantes que emergem “em suas relações com o feixe de representações” (BORGES, 2006a, p. 130) em que se registram as experiências vivenciadas. Nessa perspectiva, as formas escritas pela criança, independente de serem traçados indiferenciados ou letras alfabéticas, não são simples registros, mas a interpretação que a criança faz sobre a escrita, ou melhor, sobre o movimento linguístico-discursivo da escrita.

- | A escrita e a leitura infantil: efeitos do outro/Outro na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita

Com isso, compreendemos que os elementos gráficos registrados por B. são postos em relação como efeito do outro e do Outro, representado na sala de aula, conforme Borges (2006a), pelos discursos orais e escritos.

Solicitado a ler sua produção, B. fez a seguinte leitura:

B.: Uma vez Cindelela ela estava andando pá pegá maçãs e a buxa disse “cadê a buxa, cadê a buxa” (canta baixinho). Aí o espelho disse “É a Cindelela” (fala com um timbre grave). Aí o pai disse “vai pela floresta”. A buxa deu pala ela uma maçã envenenada. E aí ela dusmiu. Aí foi um príncipe beizou um beizo de amô vesdadêlo e ficalo felizes pala sempe⁴.

Diante da leitura de B., observamos que ele se limitou a descrever os episódios das ilustrações, embora alguns personagens presentes nas cenas do conto não tenham sido citados e outros tenham sido substituídos. Apesar disso, a leitura foi iniciada pela clássica expressão “Era uma vez”, reduzida a “Uma vez”.

Seguindo a sequência das ilustrações, o menino passa para a leitura da imagem em que a bruxa conversa com o espelho e, mudando a entonação vocal para imitar o espelho, diz “é a Cindelela”. Ao passar para a imagem seguinte, ele se refere ao caçador como o “pai”, que aconselha sobre o caminho a ser seguido pela filha. Nessa leitura, observamos duas importantes substituições, a primeira é a do nome da protagonista – “Branca de Neve” por “Cinderela” e a segunda é a do termo “caçador” por “pai”. Entendemos que essa substituição de nomes pode ser decifrada como equívoco na leitura ou, seguindo o delineamento teórico da mudança de posição, pode ser interpretada como resultado do funcionamento da língua, uma vez que, na posição cujo polo dominante é a língua, o “erro” é o que dá a ver a língua em funcionamento.

No entanto, acreditamos que essas substituições na leitura de B. não tenham sido ocasionadas por seu desconhecimento acerca das personagens, mas em razão de o conto “Cinderela” ter sido o texto lido para as crianças da turma na semana anterior à ocorrência dessa cena. Convocado a ler sua produção, é possível notar que significantes da leitura anterior retornam na leitura feita por B., o que nos encaminha para a posição em que a criança está alienada ao outro e fortalece a compreensão de que as posições, propostas por Lemos (2000, 2002), não são ordenáveis entre si.

⁴ Na época dessa cena de escrita e leitura, B. tinha dificuldade para falar o fonema /R/ em palavras com sílabas complexas e com arquifonemas do grupo -ar, -er, -ir, -or e -ur, ora omitindo essa letra, como em “buxa” ora substituindo por “s”, como em “vesmelho”. No entanto, essa dificuldade não comprometeu a compreensão da leitura feita por essa criança.

Ao observarmos a apresentação de elementos/situações importantes do conto, como a conversa da bruxa com o espelho, a maçã envenenada, o sono profundo da protagonista e a quebra do feitiço por um príncipe, podemos entender os episódios que aparecem na leitura de B. como indícios do efeito do Outro, com o qual a criança dialoga na escrita de seus textos como textos-discursos, que são ofertados pelo outro. O que nos leva a concordar com Borges (2006a), quando a autora afirma que no texto da criança “emergem as relações diferenciais e, conseqüentemente, a formação de relações ‘simbólicas’ e ‘imaginárias’ necessárias à constituição de sua escrita” (BORGES, 2006a, p. 200).

Nessa perspectiva, compreendemos que os registros escritos iniciais da criança, assim como a leitura que ela faz dessa escrita, têm relação com os discursos do Outro e do outro.

Caminheemos, agora, para a última cena.

Cena 3

A cena a seguir foi protagonizada por A., uma menina de cinco anos de idade, que estava no terceiro ano da Educação Infantil, logo após a leitura do conto “João e o pé de feijão”. Cabe destacar que a criança já escrevia seu nome, conhecia todas as letras do alfabeto e conseguia formar algumas palavras (com sílabas simples – consoante/vogal) da língua constituída. Vejamos:

- | A escrita e a leitura infantil: efeitos do outro/Outro na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita

Figura 3. Escrita de A.



Cuma blatiz

Fonte: Dado coletado pela autora (2019)

Nessa produção, notamos que para cada parte ilustrada da narrativa, com exceção da segunda imagem em que a criança tentou escrever o nome do conto, aparecem blocos de letras, que variam entre o registro das vogais “A”, “E”, “I”, “O”, “U” e das consoantes “B”, “H”, “J”, “N”, “S” e “T”. Tal escrita remete-nos à Borges (2006a) quando a autora afirma que cada criança “dispõe de seus significantes: letras, blocos de letras etc., e, a partir de suas relações com o Outro – representado na sala de aula pelos discursos orais e

escritos, estes vão entrando em novas relações” (BORGES, 2006a, p. 132). Com base nesse entendimento, podemos ver na escrita de A. a língua em funcionamento, quer dizer, podemos observar que mesmo quando colocada diante de situações de escrita que não priorizam a correspondência entre grafemas e fonemas, a criança escreve a partir de uma cadeia de significantes que indica “um movimento de ordem linguística, promovido e estabelecido por relações de diferença” (BORGES, 2006b, p. 158).

Cabe destacar que os registros de A., nessa atividade, evidenciam sua percepção quanto à formação de palavras da língua escrita, visto que em todos os conjuntos grafados, como podemos ver, há sempre o registro de consoantes e de vogais. Com isso, a produção de A. aponta para o trabalho realizado em sala de aula pelo outro/professora, quando explica e mostra às crianças que as palavras são formadas por pequenas partes, compostas por consoantes e vogais.

Nessa perspectiva, essa produção pode ser entendida como consequência da relação da criança com o outro que, como intérprete, orienta e coloca a criança em situações de escrita e também como efeito do Outro/texto, que permite à criança refletir a escrita do outro na sua, mesmo que essa escrita consista no registro de pseudopalavras.

Diante disso, convém destacar algumas ocorrências interessantes no registro dessas pseudopalavras, a saber, a repetição da letra “N” no início de quase todos os blocos; o aparecimento das letras do nome da menina; e a tentativa de reprodução do título da atividade.

No que diz respeito à escrita da letra “N”, embora o registro que aparece nas produções infantis, de acordo com Borges (2006a), tenha o caráter de uma repetição diferencial que assinala a relação da criança com os textos que lhes são ofertados, a explicação encontrada para a repetição dessa letra está na *terceira posição* da criança na estrutura. Isso porque, alguns dias antes dessa situação de escrita, a turma de A. estava revisando as consoantes já estudadas, por meio de exercícios variados de escrita, e a menina era uma das crianças que estava com dificuldade na grafia da letra “N”, na forma bastão. Nas atividades de escrita, sugeridas pela professora, A. apresentava uma escrita ora espelhada ora convencional da letra em questão. No entanto, quando percebia que havia registrado a letra diferente da grafia convencional, ela apagava e refazia seu registro.

Diante disso, com fundamento na proposta de Lemos (2000, 2002), pensamos que a repetição da letra “N”, nessa produção, pode ser resultado da relação da criança com sua própria escrita, ou seja, ao apresentar uma escrita espelhada, reconhecer a diferença entre sua grafia e a convencional e reformulá-la, podemos pensar a repetição que aparece, nessa produção, como resultado da dominância do polo do sujeito.

- | A escrita e a leitura infantil: efeitos do outro/Outro na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita

Quanto ao aparecimento das letras do nome de A., assim como o registro da forma reduzida pela qual a menina era chamada pelos colegas (Bea – imagem 9) e a escrita de seu nome no final da atividade, como sua assinatura, é uma ocorrência que, de acordo com Bosco (2009, p. 172), vai possibilitar o registro de outras letras, “revelando outros elementos e permitindo a abertura para uma escrita”. Desse modo, é possível perceber que a escrita das letras do nome revelam outras letras como nas sequências “NAoB” (imagem 6) e “BaTe” (imagem 10), por exemplo.

Nesse sentido, a escrita do nome pode representar a alienação da criança ao outro, no caso de A. à escrita que a mãe e a professora faziam em suas atividades escolares, em seu material escolar e na lista de nomes exposta da sala de aula para reconhecimento das crianças, dentre outras situações. Em relação à tentativa de reprodução do título da atividade, nas linhas dispostas abaixo da segunda imagem, observamos o empenho de A. em registrar formas gráficas semelhantes às impressas, o que nos reporta a Borges (2006a, p. 151) quando afirma que “nos primeiros gestos de escrita da criança, há momentos de suprema alteridade, em seu trânsito, pelo saber do Outro”. Devido a isso, as tentativas da criança de fazer uso dos significantes do Outro são, segundo a autora, o que viabilizam a inscrição de traços da língua na escrita nascente.

Segundo Borges (2006a, p. 172), palavras da língua normatizada, escritas pela criança em aquisição da linguagem escrita, vêm do outro e adentram o texto infantil colocando a escrita nascente em novas relações, embora “restringindo-se pela delimitação de espaços ou lugares”. Diante disso, observamos, no texto de A., que a criança em aquisição da escrita pode escrever palavras da língua constituída para representar situações, como em “NSOPA”, por exemplo, escrita pela menina para descrever a ilustração em que a esposa do gigante serve uma refeição ao garoto (imagem 6).

Feitas essas considerações, atentemos para a leitura do texto:

A.: Ó mamãe jogô o feijão. Jão pé de feijão tumanu sopa (fala a última palavra compassadamente). O gigante correnu atás do Jão do Jão pé de feijão. Porque ele é rico e vai compá os ovos (aponta para o gigante). Mas esse aqui num tinha nenhum dinhêlo pá compá nada (aponta para João). Mas ele conseguiu o dinhêlo. Ele matô a mulé. A mulé não! Foi o gigante ele matou. Morreu e foi pu cemitêlio. Fim.

Ao observarmos a leitura, percebemos que, ao descrever as situações ilustradas, a menina acrescenta comentários relacionados à situação financeira dos personagens, por exemplo, “Porque ele é rico e vai compá os ovos” e “Mas esse aqui num tinha nenhum dinhêlo pá compá nada”, o que nos remete, mais uma vez, à alienação da criança ao discurso do outro. Nesse caso, A. pode estar alienada aos discursos que ela escuta em ambiente doméstico/familiar.

Cumpra-se notar que, ao se referir à morte do gigante, a menina diz que João havia matado a mulher. Ao perceber que havia se equivocado, A. imediatamente reformula sua leitura e diz “A mulé não! Foi o gigante ele matou”. Com isso, essa parte da leitura da menina lembra a posição cujo polo dominante é o sujeito, quando a criança reconhece o que diz e tenta reformular o enunciado. É interessante observar que, embora o conto “João e o pé de feijão”, assim como a sequência de ilustrações na atividade, não explicita o fim do gigante, se, depois de cair do pé de feijão, ficou bem ou se morreu, a menina diz “Morreu e foi pu cemitélio”. Ao finalizar a leitura dessa forma, compreendemos a criança referenciada ao outro. Isso em vista que, dias antes da realização dessa cena, o avô paterno da menina havia falecido e esse dado de realidade pode ter sido trazido para sua leitura, revelando, dessa maneira, discursos do ambiente familiar na sua leitura.

Em face disso e tendo em conta as cenas apresentadas, observamos que, na escrita inicial, o outro (semelhante) atua como aquele que insere e conduz a criança em sua travessia pela linguagem escrita e, por isso, independente da posição na estrutura, como vimos, a criança poderá permanecer referida ao outro durante todo o movimento de travessia pela aquisição da escrita. No entanto, para que a criança chegue à escrita constituída e à leitura, é indispensável que se considere também o Outro, ou seja, que se admita o campo da linguagem representado, conforme Borges (2006a), pelos discursos orais e escritos aos quais as crianças têm acesso.

Nessa perspectiva, o que vai guiar a criança em sua travessia pela linguagem escrita são as representações que o outro faz do Outro para ela, ou melhor, são as representações da escrita, proporcionadas pelo outro, que a ajudarão no percurso em direção à escrita normatizada.

Diante disso, ao observarmos as cenas de escrita e leitura protagonizadas pelos sujeitos de nosso estudo, entendemos que a criança é afetada tanto pelo outro (alteridade) quanto pelo Outro (alteridade radical) desde o início de sua travessia pela aquisição da linguagem escrita. Em outras palavras, é o outro que, ao proporcionar o contato com textos diversos, ao interpretar a produção da criança e interrogar sobre o sentido do que escreveu, possibilita sua entrada na escrita e na leitura.

Considerações finais

Com fundamento nas cenas apresentadas, é importante que se recupere o objetivo deste trabalho, a saber, colocar em discussão a escrita e a leitura infantil, recortando-se o efeito do outro (alteridade) e do Outro (alteridade radical) na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita, para realçarmos que, embora, no início de sua travessia

- | A escrita e a leitura infantil: efeitos do outro/Outro na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita

pela aquisição da escrita, a criança ainda não escreva e não leia conforme o previsto, o gesto de escrita e de leitura empreendido por ela aponta para um funcionamento linguístico-discursivo, que é próprio da língua.

Convém colocar em destaque que a apresentação e análise das cenas de escrita e leitura não têm relação com a ordem das posições da criança na estrutura, até porque essas posições não são determinadas cronologicamente. Além disso, o movimento proativo e retroativo que a criança faz, em sua travessia pela aquisição da linguagem escrita para se tornar escrevente e leitora, permite que ela se mova por todos os polos da estrutura.

Assim, observamos nas produções apresentadas que o contato com textos escritos viabilizou o aparecimento de aspectos gráfico-textuais desde os primeiros registros de escrita, quando a criança, ainda escrevendo traçados indiferenciados como M., marca sobre a folha traços que se encadeiam em uma ordem que assinala o movimento próprio da escrita. O mesmo pode ser observado nos textos de B. e A., quando escrevem pequenas sequências de blocos de letras, que se combinam, se repetem e se substituem dentro do conjunto de escrita, apontando para o funcionamento dos eixos sintagmático e associativo da língua, isto é, para o funcionamento dos processos metafóricos e metonímicos, que leva a escrita inicial em direção à escrita constituída.

No que diz respeito à leitura empreendida pelas crianças que protagonizaram as cenas apresentadas, notamos o reflexo do outro, uma vez que fragmentos das narrativas lidas pelo outro retornaram na leitura feita pelas crianças, já o efeito do Outro pode ser notado por meio dos textos-discursos que compareceram na leitura como significantes com os quais as crianças conceberam a leitura de seus textos, como o aparecimento das expressões “Ela uma vez”, “ficalo felizes pala sempre” e “Fim”, por exemplo.

Nesse sentido, o efeito do outro é o de espelho ou, nos termos de Lacan (1988), é o de “alteridade em espelho” em que a criança, referida a ele, tenta constituir sua escrita e sua leitura. Já o efeito do Outro, lugar do significante, só é possível a partir da imersão da criança na materialidade dos textos. Desse modo, podemos dizer, com fundamento na proposta de Lemos, que a travessia da criança pela linguagem escrita e sua aquisição é perpassada pelo efeito do outro/Outro e remete ao movimento da criança na língua.

Para finalizar, é conveniente realçar que nossa proposta de colocar em discussão a escrita e a leitura infantil não é inédita no campo de aquisição de linguagem. No entanto, acreditamos que, ao recortarmos, em nosso trabalho, o efeito do outro (alteridade) e do Outro (alteridade radical) na travessia da criança pela aquisição da escrita, só poderíamos encontrar ressonância no interacionismo em aquisição de linguagem, mais especificamente no trabalho de Lemos, cujo delineamento teórico possibilita uma escuta singular à escrita e à leitura da criança.

Assim, para além do ineditismo, nosso estudo realça o entendimento de que “as crianças não ‘entram’ na língua pelos mesmos lugares nem fazem o mesmo percurso” (BORGES, 2006a, p. 56), pois cada criança é única e cada uma dispõe, conforme Borges (2006b) de significantes que resultam de sua relação com o Outro e por isso não podem ser colocadas em quadros classificatórios ou estágios de desenvolvimento.

Destacamos, por fim, que a discussão acerca do efeito do outro e do Outro na escrita e na leitura inicial não cessa aqui, uma vez que a travessia de cada criança, pela aquisição da escrita, é singular e pode ser abordada por outras perspectivas e outras questões, que ajudarão a observar a linguagem da criança.

Referências

BORGES, S. X. A. **O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan**. Goiânia: Ed. da UCG, 2006a.

BORGES, S. X. A. A aquisição da escrita como processo linguístico. *In*: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). **Aquisição, patologias e clínica da linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006b. p. 149-159.

BOSCO, Z. R. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

BURGARELLI, C. G. **Escrita e corpo pulsional**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2010.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, J. O Seminário, livro 11. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In*: LACAN, J. **Escritos**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. p. 223-259.

- | A escrita e a leitura infantil: efeitos do outro/Outro na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita

LACAN, J. O Seminário, livro 3. **As psicoses**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

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

LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, p. 41-69, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LEMOS, C. T. G. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. **Revista Interações**, v. V, n. 10, p. 53-72, jul/dez. 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35401004.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. *In*: ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 8-18.

MALDONADE, I. R. Universal e singular: instâncias da língua na fala da criança. *In*: DA HORA, D. *et al.* (org.). **ALFAL 50 anos: contribuições para os estudos linguísticos e filológicos**. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 1622-1649.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: CARVALHO, Magda Wacemberg Pereira Lima. A escrita e a leitura infantil: efeitos do outro/Outro na travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita. **Revista do GEL**, v. 19, n. 2, p. 218-239, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 26/01/2022 | Aceito em: 24/06/2022.
