

Das especificidades das repetições na escrita da criança: o outro no mesmo

Helena Maria Ferreira

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUC-SP.

Professora do Centro Universitário de Patos de Minas.

e-mail: helena@unipam.edu.br

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empreendida com objetivo de analisar a natureza das repetições na escrita de crianças. Para a consecução do estudo, foi feito um compilado teórico de pesquisas sobre a repetição, envolvendo dois campos: a Linguística (Textual) e a Aquisição da Linguagem. Além disso, foi realizada uma análise de ocorrências de repetição em dois episódios de produção escrita. A partir desses procedimentos metodológicos foi possível constatar que a repetição pode ser analisada não apenas como uma ocorrência linguística, mas como um efeito possível do funcionamento da língua, se se considerar a singularidade das manifestações das crianças como relativas à ordem da língua. Nesse contexto, o estatuto teórico da repetição não se limita à dimensão linguística, mas se estende ao funcionamento linguístico-discursivo.

Palavras-chave: 1. linguística textual. 2. aquisição da linguagem. 3. escrita da criança.

Introdução

A reflexão a que me proponho neste trabalho incide sobre a repetição¹ em manifestações gráficas infantis. Frente à literatura que trata da questão, posso considerar que esse fenômeno tem rendido algumas pesquisas voltadas mais especificamente para a fala (MARCUSCHI, 1992, 1996). Entretanto, é preciso frisar que, no âmbito da escrita², a repetição também insiste e tem sido muito pouco estudada³. Dessa feita, aventuro-me em abordar o estatuto das repetições em textos escritos por crianças em fase de alfabetização, sob uma inspiração interacionista⁴, que tem sido sensível às peculiaridades das elaborações singulares da fala infantil. O desejo de destacar as ocorrências de repetição

¹ Repetição, entendida aqui, como estruturas semelhantes que produzem efeitos díspares e que revelam um funcionamento da língua e a inserção da criança nesse funcionamento. Assim concebido, o paralelismo resiste à descrição segundo uma determinada teoria linguística, uma vez que aponta para um “retorno da fala sobre si mesma”.

² Desinano (2004, p. 56) omite ‘deliberadamente’ o termo ‘produção’ em relação aos textos, pois essa palavra conota, no entendimento da autora, uma ação voluntária e deliberada.

³ Segundo Maeda (1999), a repetição ainda não foi objeto de descrição detalhada dada à dificuldade de identificação de sua natureza e de suas funções, em virtude de suas variadas formas de realização. Isso representa “um problema para a análise, porque o analista, conforme seu objetivo, pode ver apenas uma ou detectando várias, tem de resolver onde encaixar aquela instância de repetição, ou ainda, pode ter que decidir se há ou não várias funções e, se há, quais.” (p. 2)

⁴ O termo interacionismo não me parece mais apropriado para abarcar a dimensão alcançada pelas teorias desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Aquisição da Linguagem e Patologias de Linguagem, coordenado por Lier-DeVitto e desenvolvido na PUC/SP.

no texto escrito foi provocado pela leitura do artigo “Singularidade e repetição”, de Lier-DeVitto (2006), em que a autora pontua que o estatuto da repetição suporta uma tensão entre o mesmo e o diferente, pois “se o ‘próprio’ se define em relação ao ‘alheio’, ao diferente, a diferença é garantia da possibilidade de a criança vir a fazer do diferente o mesmo” (1994, p. 138).

Essa pontuação, diferentemente do tratamento dado por outros pesquisadores do assunto, acrescida de outras discussões acerca do paralelismo (LEMOS, 2006 [2000], LIER-DEVITTO, 1998) tem fornecido importantes sinalizações para uma abordagem que considera a repetição não como um expediente trivial nas escritas infantis, mas como uma “lei da linguagem”, como um “movimento da língua no sujeito”.

A partir dessa abordagem, empreendo a minha discussão, inserindo como questões: Por que o mecanismo da repetição emerge na constituição dos textos escritos infantis? De que natureza é essa repetição?

Inicialmente, parto da elaboração de um breve panorama sobre o tratamento dado à repetição pelas pesquisas a que tive acesso (MARCUSCHI, 1992, 1996; KOCH, 1998). Sem embargo da necessidade de uma análise mais aprofundada de tais teorias, tarefa que desborda os limites deste trabalho, enfatizo as postulações feitas pelos teóricos da linha interacionista (LEMOS, 2006 [2000]; LIER-DEVITTO, 1994; 1998; 2006, BOSCO, 2002, 2005; MOTA, 1995, BORGES⁵, 2006), que se circunscrevem ao exame da questão, numa perspectiva que toma o Outro como instância de funcionamento da língua constituída. Em vez de teorizar exaustivamente sobre tais postulações, optei por fazê-lo a partir da análise de dois episódios de escritas de crianças em fase de alfabetização em que a repetição se faz insistir. Essa abordagem agrega novos elementos para uma discussão mais sistematizada e soma pressupostos substanciais para uma reavaliação da repetição nos materiais gráficos infantis.

Da repetição no texto falado: formas e funções

A repetição é a primeira marca do texto falado, é um fenômeno característico da fala (cf. MARCUSCHI, 1996). Embora seja submetido a várias críticas (gramática normativa, por exemplo), esse recurso não pode ser reduzido a uma forma básica de estruturação do texto, mas, sobretudo, abordado como um mecanismo complexo que contribui substancialmente para o processamento (composição e compreensão) do texto falado, operando como um recurso indispensável ao ‘planejamento textual’. (MARCUSCHI, 1992; MAEDA, 1999, p. 1)

Segundo Marcuschi (1992), a repetição pode ser conceituada como sendo segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes do âmbito de um mesmo evento comunicativo. Ao introduzir o termo “evento comunicativo”, o autor contempla não somente os aspectos formais, mas os elementos discursivos das repetições.

Concebida dessa forma, a repetição não constitui apenas um ato metalinguístico, mas uma estratégia de coevidência (no plano da textualização) e de interatividade (no plano discursivo), a que o autor nomeia de configuração formal e de configuração interacional do texto, respectivamente.

Nessa direção, a repetição pode assumir variados papéis: contribuição para a organização do discurso, a manutenção da coerência textual, a geração de sequências de orações mais compreensivas e a técnica de revisão e de reforço do que foi afirmado anteriormente (cf. MARCUSCHI, 1996).

Koch (1994; 1998) complementa que a repetição se destaca por sua natureza retórica, tendo em vista a sua função proeminentemente persuasiva, argumentativa e didática. Além disso, acumula a função de economia linguística e apresenta-se em constante *statu nascendi* (cf. KOCH; SILVA, 1996).

⁵ Sônia Borges Vieira da Mota passou a chamar-se Sonia Xavier de Almeida Borges.

Embora sejam abordados os tipos e as funções da repetição, as reflexões acerca de sua emergência parecem incidir no fato de a linguagem oral ser aprendida em situações espontâneas (naturais), conforme se depreende em Marcuschi (2003, p. 19):

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá o primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural de socialização.

Discorrendo sobre o exposto, Souza e Cavasin (2007) postulam que essa aprendizagem não é sistematicamente programada: a criança aprende pelo contato e pelas interações que desenvolve nos ambientes em que vive e com as pessoas com quem convive. Nessa acepção está suposta a base empírica para a conversação, implicada nela a repetição.

Assim, parece possível considerar que a repetição emerge em função da natureza “dialógica” da língua falada. Apesar de demonstrarem com rigor a natureza interativa da fala, os autores acima mencionados não explicitam como o sujeito é afetado nessa relação, questão que não se deixa de ecoar na teorização explicitada a seguir.

A natureza da repetição numa perspectiva interacionista

Apesar de o investimento interacionista se incidir no texto falado, as postulações empreendidas por Lier-DeVitto (2006) e C. de Lemos (1992, 2006) suportam uma análise do texto escrito, uma vez que as autoras referenciadas partem da hipótese de que nos efeitos do movimento da língua, “há um sujeito que, capturado pela linguagem, desponta na cadeia significante” (De LEMOS, 1992).

Nessa direção, Borges (2006), apoiando-se em Barthes, pontua que “não se trata aí de uma escrita da criança, mas da criança sendo escrita pelo Outro, representado, nesse caso, pelos textos que circulam na sala de aula”. Essa visão defende que “as características da escrita das crianças decorrem dos movimentos da linguagem sobre a linguagem (De LEMOS, 1992, p. 132), sobre os quais a criança não tem controle” (p. 152).

Essa pontuação inaugura um novo encaminhamento teórico sobre a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, sobre a repetição⁶, pois provoca uma suspensão da noção de desenvolvimento comumente defendida pelas pesquisas que versam sobre a ‘aprendizagem’ de línguas, o que leva ao “reconhecimento de que as mudanças que a fala da criança dá a ver não se qualificam nem como acúmulo nem como construção de conhecimento” (De LEMOS, 2006, [2000]). Importante salientar, nesse sentido, que o “paralelismo como fenômeno linguístico-discursivo impede que a ele se associe uma visão que o ponha a serviço da aprendizagem que supostamente explicaria a aquisição da língua materna”. Assim, também podem ser tratadas as repetições presentes nas manifestações gráficas infantis.

Essa constatação fica evidenciada nas pesquisas sobre os monólogos desenvolvidas por Lier-DeVitto (1994, 1998, 2006), em que são demonstrados argumentos que desvelam especificidades do paralelismo. Contrariamente à posição cognitivista, Lier-DeVitto (2006) se distancia dos trabalhos em Aquisição da Linguagem sobre os monólogos porque, neles, procura-se “descrever a linguagem para atestar a capacidade metalinguística da criança, i. e., a emergência progressiva que se admite a criança passa a ter sobre a linguagem” (p. 81).

⁶ Os estudos sobre o paralelismo desenvolvidos por De Lemos e Lier-DeVitto iluminam a discussão sobre a repetição, mas é importante advertir nem toda espécie de repetição constitui uma estrutura paralelística.

Ao redirecionar a ideia de seus precursores teóricos, a autora revela que os monólogos “são textos compostos por restos de diálogos, de situações vividas pela criança. Esses restos articulados num texto são como que ‘traços mnêmicos’ (em expressão de Freud, 1900) relacionados de forma não-linear, o que pode produzir *nonsense*” (p. 81). Essa posição demonstra que

uma criança que ‘fala’, mas que não ‘escuta’ o que diz; na sua voz circulam restos, pedaços de falas de uma cena vivida, como tem dito Cláudia de Lemos. Esses restos/pedaços ‘mnêmicos’ entram em relação nos monólogos: são submetidos a movimento pelo funcionamento da língua, que passa a operar sobre sua matéria própria na voz da criança. (1998)

Partindo desse pressuposto, é posta em suspensão a ideia de planejamento, diferentemente dos demais autores (mencionados na seção anterior deste artigo), pois “não é simples entender o que falta à criança: dizer o que ela sabe e o que ela não sabe” (p. 87).

Por essa perspectiva, evidencia-se que não é o sujeito que se apropria da linguagem, mas é por ela “apropriado”, como uma ordem que lhe é anterior e na qual não tem outra alternativa senão nela se enquadrar, alienando-se.

Assim, o planejamento fica à deriva e num só-depois é que a escrita é significada.

Nessa direção, Pereira de Castro (1995) postula que

na linguagem da criança, a significação é constituída pela interpretação do adulto. A heterogeneidade e a imprevisibilidade, embora sejam características da linguagem como um todo, são constitutivas da fala da criança, dando espaço para os deslizamentos a que constantemente ela é submetida, de tal modo que a interpretação do adulto se dá no embate entre a identificação ou o reconhecimento de estruturas da sua língua e o estranhamento dos arranjos insólitos que resultam de tais deslizamentos.

Ainda segundo a autora (1998), não é possível prever que fragmentos, palavras, enunciados serão incorporados pela criança – “não é saliência perceptual, não é determinação cognitiva: é a própria articulação do sujeito na língua” (p. 250).

Isso posto, vale ressaltar que a repetição também está em jogo, uma vez que o texto da criança evidencia o ‘excesso constitutivo’ quando seu dizer não “faz texto” (M.T. LEMOS, 1995). Esse ‘excesso constitutivo’ não deve ser considerado como ‘erro’. Essa concepção impõe considerar que na repetição, o retorno do mesmo se processa de variadas formas, não resultando, desse modo, em uma repetição exata, uma vez que esse fenômeno não é inócua, nem constitui uma “prática de linguagem”, conforme se considerava no estudo da repetição nos monólogos por Ruth Weir (*apud* LIER-DEVITTO, 1998).

Lier-Devitto evidencia

a irrelevância de focalizar erro e/ou acerto quando o que está realmente em jogo é esse particular movimento de retorno do linguístico sobre si mesmo. Mostra também a importância de reconhecer que, do ponto de vista da língua, não há suficientes restrições a esse movimento e que, do ponto de vista do sujeito, não há escuta que o barre. Há, contudo, esse ir além da fala do outro, da situação enunciativa e do próprio sentido.

Assim, nesse passo teórico, o foco antes destinado à visão da repetição como “vício de linguagem” ou como os recursos de estruturação do texto (conforme apresentado anteriormente), é deslocado (redirecionado) para a uma posição de “reveladora do funcionamento da língua” (De LEMOS, 2006 [2000]). Desse modo, a repetição também

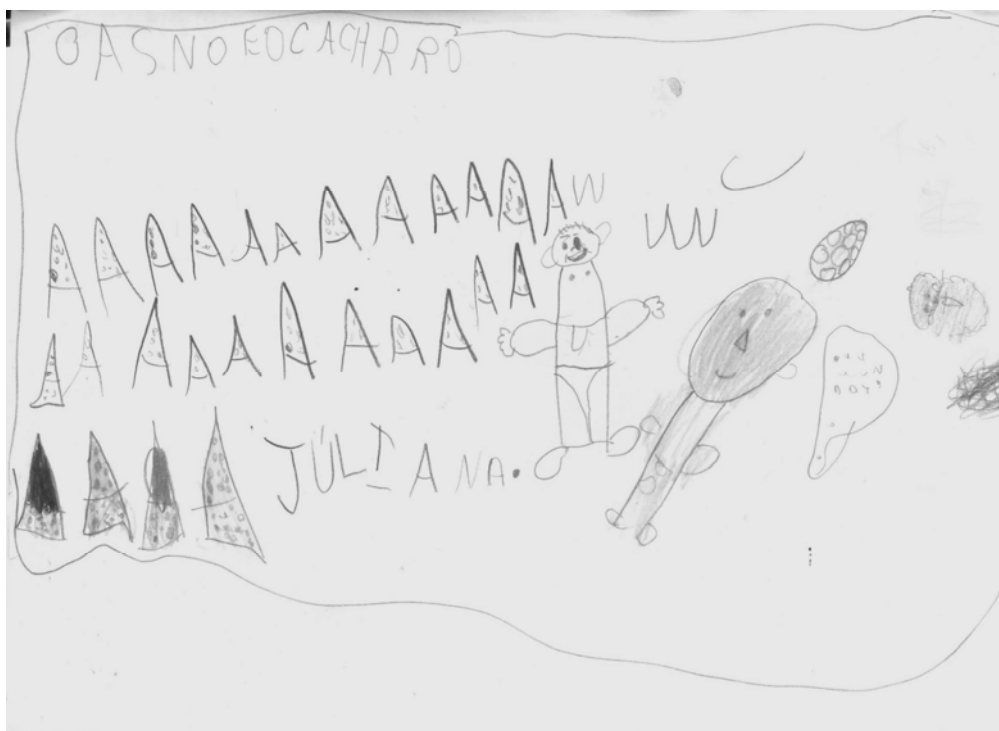
constitui e é constituída no “movimento de retorno do linguístico sobre si mesmo”, em que se constata um “rastro de sujeito.” (LIER-DEVITTO, 1998).

Embora os fenômenos de repetição descritos pela autora se refiram a textos monológicos, observo uma semelhança entre ocorrências de repetição presentes em outras modalidades de textos infantis, que “põem a nu a língua em funcionamento” (p. 93). Assim, a partir da teorização sobre os monólogos, é possível questionar: a repetição revela um não-saber/saber suposto ao falante? Segundo a autora, “a língua improvisa na fala da criança – desmonta e monta, faz relações” (1994/1998, p. 93). A partir da adoção de uma perspectiva como essa, há o destronamento das operações metalinguísticas (que se vinculam à construção, pela linguagem, de um sistema representativo-nocional que se refere a fenômenos de linguagem observados analiticamente pelo sujeito), bem como das explicações cognitivas, que defendem uma visão desenvolvimentista, o que permite afirmar que não se pode “atribuir à criança um estatuto de saber sobre língua”, pois “não é a criança que se apropria da linguagem via capacidades perceptuais e cognitivas, mas, diferentemente, ela é capturada numa estrutura” (ANDRADE, 2003, p. 89).

Por essa via, a questão da repetição implica uma relação com uma série de outros conceitos discutidos no interior do Projeto Aquisição da Linguagem e Patologias de Linguagem, indicando a natureza das relações do sujeito com a língua e demonstrando que excertos da fala da criança não podem ser considerados evidências empíricas do que ela sabe da língua.

Nessa perspectiva, Bosco (2005) pontua que muitas questões de ilegibilidade dos textos infantis poderiam ser desproblematizadas se fossem mobilizadas uma outra forma de ler, em que se vá além da superfície grafada, convocando as “marcas do movimento da língua sobre o sujeito”.

O episódio abaixo⁷ é providencial, ilustra trechos de repetição que são um amontoado de símbolos (não se articulam como sistema), mas que, submetidos ao jogo da língua, eles podem vir a significar.



⁷ Indubitavelmente, que esse episódio presta-se a muitos outros comentários, conforme o ângulo de observação em que se coloca o investigador. Priorizo, neste momento, analisar a natureza das repetições.

O episódio em pauta, decorrente do reconto da história “o asno e o cachorro”, evidencia que o sujeito não se insere no movimento da escrita, sabendo de antemão o que fazer e o que dizer. Na elaboração de um texto, tal como postula Barthes (2002, p. 11):

duas margens são traçadas: uma margem sensata, conforme, plagiária (trata-se de copiar a língua em seu estado canônico [...]), e uma outra margem, móvel, vazia (apta a tomar não importa quais contornos) que nunca é mais do que o lugar do seu efeito: lá onde se entrevê a morte da linguagem. [...]

Aqui, a evidência dessa primeira margem se mostra no título e na assinatura, em que a criança se apega aos “significantes oferecidos pela professora” (utilizando o termo empregado por Bosco, 2002), que marcarão, sobremaneira, o acesso da criança à escrita. Já a segunda margem é evidenciada no enredamento: letra e desenho, que tem ‘ares de texto’, dada a linearidade e a organização na folha. Esse enredamento diz respeito não à língua dita constituída, mas aos efeitos da mesma sobre o sujeito. Assim, “a morte da linguagem” representa um estado de alienação do sujeito perante a língua.

As letras “A”, que constituem a maior parte da escrita de Juliana, revelam um sujeito nessas estruturas, um sujeito que desliza de uma realização para outra, de modo a fazer emergir combinatórias de formas que possuem um “caráter de repetição diferencial” (MOTA, 1995, p. 158).

Segundo Mota (1995, p. 158), tais combinatórias

remetem aos textos com os quais entraram em relação, mas com diferença. Neste sentido, repetir já indicia a sua relação simbólica e imaginária com os textos significados (interpretados) nas práticas coletivas de leitura e de escrita na sala de aula. Indica o acesso da criança à escrita como processo simbólico. (...) A repetição, nesse caso, é diferencial, não é mera repetição porque diz respeito a relações simbólicas. A criança repete porque os seus significantes encontraram lugar nas posições que lhe foram abertas no discurso escrito do outro. Daí decorre a possibilidade de emergência do sujeito.

Nessa perspectiva, é o outro que inscreve/escreve, primariamente, o segmento a ser lido/escrito pela criança; o nome escrito permite a abertura de um lugar particular para a criança como sujeito no campo da escrita.

De acordo com Bosco (2005, p. 46),

se é a partir do nome escrito por um outro que se abre a possibilidade de a criança escrever o seu próprio nome, podemos, então, dizer que é alienando-se na escrita que o outro provê que se torna possível dela se separar, e apresentar a sua própria escrita. Nesse movimento de alienação e separação, o nome provindo da escrita do outro é incorporado ao ser reescrito pela criança (...). Além disso, podemos também afirmar que são os escritos do outro que, de início, funcionam como um espelho, no qual as manifestações gráficas infantis vão se refletir e refratar, remetendo a uma leitura que se apresenta como efeito de relação entre significantes.

A refração supra-mencionada poder ser ilustrada a partir de uma ocorrência na escrita de Juliana. A letra “A” vai convocar metonimicamente o Δ .

Tomados como significantes, “A” e “ Δ ” são postos em relação no processo associativo que se instaura e promove – como efeito – o deslizamento que leva a escrita da

criança de um elemento para outro, do “A” para o “Δ”, e, na continuidade desse movimento, ao fechamento horizontal do “Δ”. A equívocidade promovida pela correspondência homograficamente fundada e passível de ser estabelecida entre o “A”, do nome da criança e, provavelmente das palavras ‘asno’ e ‘cachorro’ (título da história), e o “Δ”, cria um ponto de indecidibilidade na leitura: é um “Δ” ou um “A”? Que grafia é essa que emerge em meio às outras que compõem a manifestação escrita da criança?

Essa forma gráfica representa um deslocamento operado pela criança, isso é, “um jogo se estabelece e o dizer de uma criança pode convocar outros dizeres” (BOSCO, 2002, p. 77). Ainda segundo a autora,

o percurso da criança na linguagem apresenta-se marcado pela contingência. A estabilidade de uma suposta unidade esboçada por/em um encadeamento que emerge em sua fala ou escrita revela-se sempre ameaçada pela imprevisibilidade, que pode advir, inclusive, das relações promovidas pelo próprio encadeamento (2005, p. 51).

Pode-se considerar, dessa forma, que se trata da repetição de um mesmo traço, que sofre uma variação. Um significante que traz outro significante, por evocarem características comuns. De Lemos (1992) atribui essa ocorrência, dentre outras, ao movimento de espelhamento, em que enunciados emergem na escrita da criança como efeitos de ressignificação de enunciados do Outro. O efeito é de natureza metafórica/menonímica fazendo emergir um outro traçado, que se constituiu na diferença entre o anterior. Isso é possível pelo fato de a letra “A” ter assumido a condição de significante e estar desprovida de qualquer laço de sentido. Nessa dimensão, como explicar o aparecimento do triângulo barrado? As formas do grafema “A” evocam os traços do triângulo, possibilidade latente na cadeia.

Ao emergir numa cadeia em que os elementos constitutivos são reconhecidos como letra, esse significante retroage e articula-se com os demais, assumindo o valor de letra. Assim, entre “os ecos do significante” (LIER-DEVITTO, 1994, p. 160), abre-se um hiato no qual se articula o sujeito.

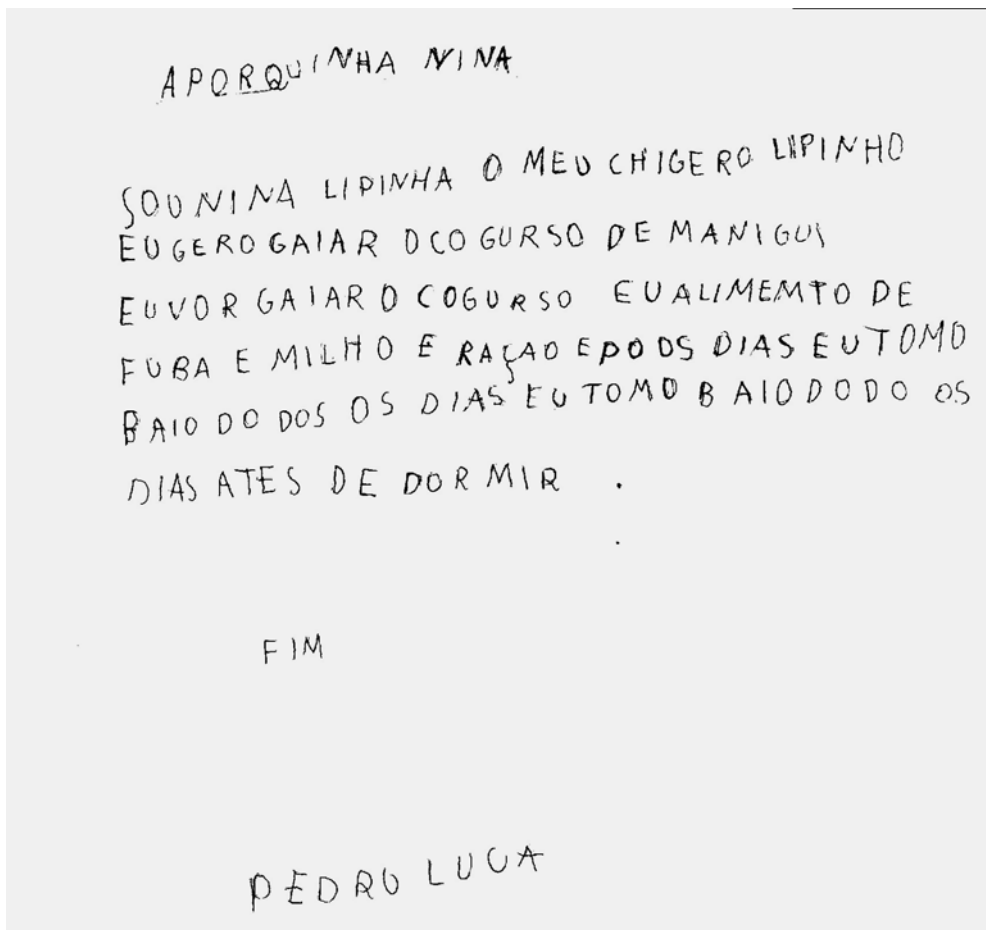
Assim, concebida a produção textual, a repetição não deve ser encarada como uma mera repetição, como uma falha de organização textual, mas como processo de constituição do texto infantil.

Segundo Mota (1995), essas formas indeterminadas e heterogêneas que compõem na escrita infantil “seriam efeito do trabalho do significante, e já indicariam avanços no processo de aquisição” (p. 103).

Em face do exposto, Bosco (2002, p. 80) pontua que

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

Em uma outra produção gráfica, relato da história “A porquinha Nina”, pude também constatar a insistência da repetição.



Aqui, a repetição também se apresenta como efeito da captura da criança pelo funcionamento linguístico-discursivo. A criança escreve o seu texto recortando e costurando unidades do texto do Outro, mas com diferenças. As repetições “lipinha/lipinho”; “gero gaiar o cogurso/ vor gaiar o cogurso de naigui”; “do os dias/do dos os dias/ dodo os dias”; “eu tomo baio/eu tomo baio” se alternam e se relacionam, fazendo emergir a diferença. Segundo Mota (1995, p. 186), “é do estatuto do significante ser presença/ ausência, ser o mesmo, enquanto outro”.

Coincidentemente, como na produção gráfica anterior, a criança utiliza os significantes oferecidos pela professora.

Nesse episódio, é possível perceber que as relações emergem do cruzamento de cadeias manifestas e latentes. Para se escrever ‘lipinha’ é preciso recalcar “sujinha”. Para escrever ‘lipinha’ e ‘lipinho’ é preciso substituir a letra ‘a’ pela letra ‘o’. Para Mota (1995, p. 190), “representar essas diferenças já é representar propriedades da língua (escrita) constituída”.

Dessa forma, as repetições como as citadas acima e, em especial, as do tipo “do os dias/do dos os dias/ dodo os dias”, não podem constituir em meras reproduções, uma vez que há a articulação de significantes, ou seja, remetem à “diferença dos lugares a eles atribuídos na língua” (p. 191).

Nessa direção, Chemana (*apud* BOSCO, 2005, p. 176) considera que “tocar na questão do significante remete à repetição, “do retorno regular de expressões, de sequências fonéticas, de simples letras que escandem a vida do sujeito, prontas a mudar de sentido a cada vez que ocorrem, que insistem sem qualquer significação definida.”

Assim, apesar das dificuldades inerentes à escrita (dita constituída), é possível considerar que as crianças produzem “linguagem”, ainda que suas produções venham a ganhar visibilidade na leitura do outro, pois segundo entendimento de Lier-DeVitto

(1998), “o funcionamento produz o imprevisível, mas o imprevisível ainda é linguagem”.

No episódio em questão, a criança consegue sustentar o andamento discursivo e ao fazê-lo é ‘falada’ pela língua, está submetida a um processo de alienação, conforme se pode constatar no fragmento: “vor gaiar o cogurso” (em que o verbo auxiliar sofre um processo de infinitização). A forma ‘gaiar’ convoca a modificação ‘vor’, tal como no exemplo dado por De Lemos (1992):

*Criança mostra para o adulto o dedo indicador coberto de pomada.
M: Cuca, queimei o dedei (Cuca = apelido do adulto)*

Na perspectiva assumida pela autora, há uma retroação e articulação das formas, que implica um movimento da língua sobre si mesma.

Outra ocorrência digna de nota é “do os dias/do dos os dias/ dodo os dias” (em que são exploradas as possibilidades da língua), que também desvela o efeito da linguagem sobre a própria linguagem. São combinatórias que se aglutinam em blocos que se repetem, embora com variações, que não se estruturam ao caso, mas em um movimento que obedece aos eixos sintagmático e paradigmático (processos metafóricos e metonímicos, para De LEMOS)⁸.

A partir dessa pequena amostra, ou seja, da análise dos episódios que constituem o corpus deste estudo, fica explícita a complexidade da escrita. Em face dessa complexidade, Burgarelli postula que

quando geralmente se propõe a planejar ou a executar uma atividade que objetive levar o aluno a escrever, especificamente nas séries iniciais, a concepção que prevalece encontra-se principalmente atrelada à dimensão psicopedagógica da noção de sujeito. Assim, parte-se da idéia de que o aluno é o próprio construtor de seu conhecimento, devido às suas capacidades de cognição e raciocínio lógico. No mais, ele precisa apenas de instrumentos didáticos adequados para despertar essas suas habilidades. Caso a aprendizagem fracasse, a causa desse fracasso será procurada em um dois elementos dessa operação: ou o aluno é problemático, idéia que inclui possíveis deficiências biológicas, psicológicas ou sociais, ou o professor não teria encontrado ainda os procedimentos adequados para encaminhar suas atividades em sala de aula (2003, p. 147).

Convocando para uma posição diferenciada, De Lemos, Lier-DeVitto (e demais pesquisadores que se ocupam das produções gráficas infantis), dão mostras evidentes de que a escrita implica, assim como a fala, a língua. Desse modo, não parece sensato considerar os fatos desviantes como violação da norma. O procedimento mais indicado, nesse caso, seria interpretá-los como efeitos possíveis do funcionamento da língua, considerando a singularidade das manifestações das crianças como relativas à ordem da língua.

Nessa dimensão, Desinano (2004, p. 49) esclarece que

todo texto, aunque superficialmente, presente una estructura homogénea, lleva en si mismo las marcas de los avatares del funcionamiento del sujeto enunciador en el discurso. Los fallos y los errores son lugares de excepción para explicar ese recorrido discursivo, pero no hay que tal recorrido, se hace tangible tanto en la transgresión como el respeto de la regla, porque en cualquiera de los casos se estará atendiendo al encuadre que plantean las leys del lenguaje. (...) Sin embargo, considero que ni los errores ni los

⁸ Trata-se de uma equivalência superficial, uma vez que De Lemos aprofunda as discussões acerca dos processos metafóricos e metonímicos, instaurando um marco teórico e redimensionamento toda a produção acerca da aquisição da linguagem.

aciertos formales dan lugar necesariamente a evaluaciones negativas o positivas respecto de los conocimientos lingüístico-textuales del hablante. El reconocimiento de esta circunstancia será fundamental para inaugurar otra mirada dentro de lo que tradicionalmente se llama enseñanza de la lengua.

A posição assumida pelas autoras supracitadas pode promover o redimensionamento do modo como se lê as manifestações gráficas infantis. Nessa perspectiva, ainda que o leitor não saiba o que a criança efetivamente quer dizer, ele sabe que o arranjo grafado diz alguma coisa, ou seja, o leitor “antecipa um vir-a-ser falante/ escrevente ao escutar/ler as manifestações linguísticas infantis (...) apesar da (des) organização de sua apresentação gráfica” (BOSCO, 2002, p. 50).

A relevância teórica dessas questões, apesar de uma não-ocupação com a formulação concreta de uma proposta didática, torna-se explícita nos trabalhos de Bosco (2002; 2005; MOTA, 1995), em que as autoras buscaram, mais detidamente, desenvolver uma reflexão sobre “a constituição da escrita, momento de surgimento, com suas transformações, descontinuidades e cortes” (PEREIRA DE CASTRO, *in* BOSCO, 2002). Os dados trazidos pelas pesquisadoras deixam entrever que “os entrecruzamentos e deslizamentos que nela se verificam são reveladores de um sujeito sempre dividido entre ser significado no/pelo Outro e ser sujeito de sua própria fala/escrita” (BOSCO, 2005, p. 169).

Essa forma de conceber a leitura das manifestações gráficas infantis trouxe implicações para instaurar uma outra leitura para a repetição. A partir das considerações feitas ao longo deste artigo, espera-se ter evidenciado o estatuto das repetições nos textos infantis, bem como a emergência do sujeito, uma vez que “o percurso da criança na escrita não se dá como um voo cego, mas guiado pelas possibilidades da criança se identificar nas posições abertas pelos discursos do outro” (MOTA, 1995, a partir de De LEMOS, 1994).

Quero dizer com isso que há sujeito na língua/escrita e, que disso, o professor não pode se esquivar, pois conforme pontua De Lemos (*in* KATO, 2002, p. 9), “a concepção de escrita, implicada pelo seu ensino na escola, pode funcionar como um véu, ocultando a criança e suas formas de saber”.

Referências

ANDRADE, L. *Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem*. 2003. 143f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BORGES, Sonia de X. A. A aquisição da escrita como processo lingüístico, *in*: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2006.

BOSCO, Zelma Regina. *No jogo dos significantes: a infância da letra*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *A Errância da Letra: O nome próprio na escrita da criança*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BURGARELLI, Cristóvão Giovanni; LEITE, Nina V. de Araújo (org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DE LEMOS, C. (1992) Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum* I-1.

_____. Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. (2000), in: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2006.

DESINANO, Norma B. La escritura de textos científico-disciplinares en alumnos universitarios. Un estudio del funcionamiento del sujeto en el lenguaje. 2004. 188 p. Tese (Doutorado em Facultad de Humanidades y Artes). Universidad Nacional de Rosário, 2004.

KATO, Mary Aizawa (org.). *A concepção da escrita pela criança*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça et alii. Aspectos do Processamento do Fluxo de Informação no Discurso Oral Dialogado, in: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). *Gramática do Português Falado*. Vol. 1. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1991, p. 141-184.

KOCH, I.G.V. Funções retóricas e interativas da repetição. *Boletim ABRALIN*, n. 15: p. 153-8, 1994.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I.G.V.; SOUZA E SILVA, M.C.P. (1996). Atividades de composição do texto falado: a elocução formal, in: CASTILHO, A.T.; BASÍLIO, M. (org.) *Gramática do Português Falado*. Campinas: Ed. da UNICAMP, v. IV.

LEMOS, M. T. G. de. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Campinas: Mercado de Letras/ São Paulo: Fapesp, 2002.

LIER-DEVITTO, M. F. *Os monólogos da criança: "delírios da língua"*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 1994.

_____. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. Singularidade e repetição, in: XIV Congresso Internacional da ALFAL - Associação de Linguística e Filologia da América Latina, 2006, Monterey - México. *Anais da XVI ALFAL*. Santiago, Chile: Propriedade Intelectual - 154.805, 2006.

_____. 'Delírios da língua': o sentido linguístico (e subjetivo) dos monólogos da criança, in: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2006.

MAEDA, R. M. A. a repetição: uma estratégia de composição do texto falado. Trabalho apresentado no XI Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná. Cascavel: 30 de outubro - 01 de novembro de 1999, in LEFFA, Vilson J. (Compilador). TELA (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *A repetição na língua falada: formas e funções*. UFPE: Departamento de Letras do Centro de Arte e Comunicação. Tese para professor titular de linguística, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual, n: KOCH, Ingedore Villaça (org.). *Gramática do Português Falado*. Vol. 6. Campinas: Editora da UNICAMP/ FAPESP, 1996, p. 95-129.

_____. *Análise da conversação*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003 .

MIZUKAMI, M. G. N. (2000). Casos de ensino e aprendizagem: profissional da docência, in: ABRAMOWICK, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de (orgs.) *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, p. 139-161.

MOTA, Sônia B. V. da. *O quebra-cabeça da escrita: a instância da letra na aquisição da escrita*. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC-SP, 1995.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. “Ainda a negação: indo mais além na interpretação”. *Cad. Est. Ling.*, n. 29, p. 27-38. 1995.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. Apontamentos sobre o corpo da linguagem, in: LEITE, Nina V. de Araújo (org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOUZA, Sílvia F; CAVASIN, Rosane da S. F. Infância e linguagem: a construção do texto falado em crianças que frequentam a educação infantil. Disponível em: http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacaoInfantil/infancia_linguagem_construcao_texto_falado_crianças_frequentam_educacao_infantil.pdf acesso: 20/11/2007.