

## NO JOGO DOS SIGNIFICANTES, A INFÂNCIA DA LETRA <sup>1</sup>

Zelma Regina BOSCO

**RESUMO** *O presente trabalho propõe-se a refletir sobre a constituição da escrita infantil na qual se insere aquela escrita reconhecida por Emília Ferreiro e seus seguidores como pertencente ao período pré-silábico. Para Ferreiro, a etapa fundante da escrita na criança configura-se a partir do estabelecimento da distinção entre o desenho e escrita, quando será possível à escrita infantil constituir-se como um sistema específico e independente do desenho. Buscamos questionar essa hipótese e apontar a possibilidade de o desenho funcionar como efeito de língua. Isto nos permitiu falar de uma escrita constituída inicialmente no domínio de uma ordem diferente daquela da letra mas que é também do significante. Baseamos nossas reflexões em produções pré-escolares de crianças na faixa etária entre 3 e 5 anos.*

**ABSTRACT** *The present work proposes some reflections on the constitution of child writing, most specifically the period recognized by Emília Ferreiro and her followers as the pre-syllabic (period). To Ferreiro, the crucial period in the child writing takes place when the distinction between drawing and writing is made, which allows child writing to become a specific system, apart from drawing. We aim to point out the possibility of considering drawing as an effect of language itself. This has allowed us to talk about a writing constituted initially in the domain of different order from of the letter, but still related to the order of the significant. We based our reflections on infant pre-scholl productions which are between 3 and 5 years old.*

As pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores divulgadas no final da década de 1970 vieram revigorar as discussões empreendidas na literatura

---

<sup>1</sup> Texto resultante de dissertação de Mestrado com o mesmo título apresentada ao Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, em 26 de Fevereiro de 1999, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro.

especializada que tradicionalmente vinha tratando a questão da aquisição da leitura e escrita a partir de uma perspectiva pedagógica. Havia um consenso sobre o eixo central do debate que girava em torno de qual o melhor ou mais eficaz método de ensino de leitura e escrita.

Filiada ao cognitivismo piagetiano, Ferreiro irá se contrapor aos métodos associacionistas clássicos. Para ela, as mudanças que ocorrem na escrita infantil são resultantes de um conhecimento construído internamente, através da ação do sujeito sobre o objeto-escrita, transformando este objeto. Desloca, então, a idéia de uma criança passiva que recebe pouco a pouco uma linguagem, implícita nos métodos citados, para uma criança que, ativamente, procura compreender a natureza da linguagem e, para isso, “formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática”; uma criança que “reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:22).

Contrapondo-se às teses empiristas e inatistas, Ferreiro propõe uma separação entre processos de ensino e processos de aprendizagem e postula a prioridade desses últimos. Com esse recorte, a autora retira da marginalidade os processos psicológicos envolvidos na aquisição da linguagem escrita ao reconhecê-la como um processo construtivo no qual, entre a mão que escreve e o produto gráfico final, situa-se “um sujeito que pensa [...] que assimila para compreender, que deve criar a fim de poder assimilar, que transforma o que vai conhecendo, que constrói seu próprio conhecimento para apropriar-se do conhecimento dos outros” (Ferreiro, 1982/87:103).

Essa perspectiva teórica permitirá a Ferreiro mostrar uma postura inovadora em relação ao ensino de escrita, valorizando as tentativas infantis de escrever antes do ensino formal. Ao considerar que ler e escrever são atividades que têm na escola seu lugar institucionalmente dado, supõe-se que não é aí que se iniciam e nem a ela se limitam.

Tratar o desenvolvimento da escrita infantil como um processo psicogenético, no sentido piagetiano, como assume a autora, implica aceitar a realidade dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, argumento central naquela teoria, e, conseqüentemente, reconhecer que nenhuma aprendizagem começa do zero.

Assim, considera-se na descrição do processo de aquisição de linguagem escrita a “bagagem de esquemas interpretativos” (Ferreiro, 1986:69) que a criança já construiu antes de iniciar sua escolarização e admite-se um percurso prévio a ser incluído na análise do processo, por implicar um nível de conceitualização da escrita. Subentende-se, então, que a criança, com ou sem ajuda escolar, constrói **espontaneamente** seu conhecimento sobre a escrita.

Pressupondo que a aquisição do conhecimento procede da atividade do sujeito em interação com o objeto, a autora descreve a aquisição da linguagem escrita como

um processo de construções sucessivas, com grau crescente de complexidade, que implica elaboração e reelaboração de estruturas (internas), resultantes da ação da criança sobre o objeto do conhecimento (externo) a ser (re)construído. Esta construção visa um equilíbrio cada vez maior e vai levar à superação do momento precedente, ao qual não retornaria.

Dessa forma, as atividades de produção escrita da criança são consideradas pela autora como reveladoras dos níveis de conceitualização sobre o objeto-escrita, a partir das quais, por apresentar uma evolução regular e ordenada, é possível traçar uma gênese. É dela que Ferreiro se ocupa, buscando identificar os critérios formais que possibilitam o reconhecimento da escrita pela criança e descrevendo seu processo de aquisição como decorrente de estágios estruturais que se integram ordenadamente, quando cada nova etapa configurada implicará a superação da antecedente, num avanço progressivo de caráter irrevogável, no qual “algumas das construções são prévias a outras porque são constitutivas das construções subsequentes” (Ferreiro, 1992:86).

Esses estágios refletiriam o percurso da criança na busca da lógica que regula as relações entre oralidade e escrita. São essas relações que a criança deveria descobrir e representar como condição para adquirir a linguagem escrita.

Três grandes períodos foram detectados por Ferreiro no processo de desenvolvimento da escrita infantil: (1) período pré-silábico, que se caracteriza por realizações gráficas nas quais inexisteriam correspondências entre som e grafia para a criança; (2) período silábico, ponto de virada do processo, quando a criança principia a correspondência som/letra, sustentando-se numa hipótese híbrida constituída de duas hipóteses, a silábica e a alfabética, com algumas letras representando sílabas, outras fonemas; e (3) período alfabético, que representa o fechamento do processo, quando a escrita infantil se organizaria em termos de correspondência termo a termo, entre grafema e fonema.

Nesse contexto teórico, embora a escrita do período pré-silábico encontre, com Ferreiro, um lugar no processo de aquisição da linguagem escrita, sua marginalidade se mantém agora dentro do processo, ao ser tratada como uma anterioridade gráfica ainda não considerada pela autora como “verdadeira escrita”, por não implicar relação com a oralidade.

A relação entre desenho e escrita é colocada em questão quando Ferreiro trata deste primeiro período - o pré-silábico. Segundo a proposta de Ferreiro, nos primeiros traços infantis, desenho e escrita não possuiriam diferenças gráficas substanciais. Ambos consistiriam em marcas visíveis sobre o papel que, paulatinamente, iriam se diferenciando em função daquilo que se pretende representar, com alguns traços gráficos adquirindo formas figurativas de objetos do mundo e outros evoluindo em direção à imitação dos caracteres escritos. Em determinado momento, ocorreria uma ruptura definitiva, garantida por um processo

cognitivo, que possibilitaria a constituição de rotas paralelas de evolução e, conseqüentemente, a especificidade de cada um desses sistemas.

Não devemos, então, segundo a autora, pensar desenho e escrita como já distintos desde o início da relação da criança com o universo gráfico. Essa diferença é construída pela criança. Construção necessária e suficiente para que se dê a aproximação da lógica do sistema convencional da escrita, que possibilitará a constituição da escrita infantil como objeto simbólico, ou seja, “como substituto (significante) que representa algo” (Ferreiro & Teberosky, 1979/86:64).

Nossos dados permitiram questionar a hipótese de Ferreiro sobre um rompimento definitivo entre desenho e escrita como necessário à constituição da escrita infantil. Buscamos reinterpretar a relação entre desenho e escrita partindo de outro lugar teórico já que nossos dados denunciam o retorno do desenho (re)significando um universo gráfico novo que se mostra à criança - as letras.

Com o intuito de apresentar uma reflexão sobre o estatuto simbólico do desenho e sua relação com a escrita, procuramos sedimentar um caminho que nos afastasse do cognitivismo piagetiano de Ferreiro, e permitisse reconhecer uma articulação entre desenho e escrita como **efeito de língua**.

Para isso, passamos pela hipótese das ciências cognitivas com Karmiloff-Smith (1992), que empreende uma reflexão sobre o desenvolvimento humano na ciência cognitiva, incluindo aí uma releitura da epistemologia piagetiana. A autora contrapõe-se à postura defendida por autores como Ferreiro, para quem existiria um domínio regulador do processo de aquisição de conhecimento, e recusa a explicação do processo de aquisição de linguagem como parte do desenvolvimento cognitivo geral.

Para Karmiloff-Smith, desde muito cedo a criança discrimina desenho e escrita. Após um certo contato com os sistemas notacionais, a criança pode desenvolver uma sensibilidade espontânea às diferenças entre os diversos sistemas de notação, aproveitando-se de algumas distinções perceptuais às quais as restrições biológicas dadas na espécie humanas já são sensíveis.

Ao aceitar que, desde o início, desenho e escrita se processariam em domínios distintos, sua proposta apresenta-se como uma saída diversa de Ferreiro no interior do cognitivismo. Porém, seu modelo de Redescrição Representacional (RR), que opera sobre informações asseguradas por discriminação perceptual, não nos permite reconhecer uma articulação entre desenho e escrita como efeito de língua.

A partir dos trabalhos de Balbo (1996), Chemama (1988/96) e Allouch (1994) encaminhamos nossa hipótese e situamos um outro lugar teórico - fora da esfera cognitivista - para refletir sobre a relação entre desenho e escrita. As reflexões desses autores revelaram-se compatíveis com nossa filiação ao referencial teórico proposto inicialmente por Lemos (1992).

Nesse trabalho, a autora buscou romper com o universo teórico predominante em aquisição de linguagem, que integrava um ponto de vista empirista de interação a

uma concepção racionalista de linguagem. A leitura de Saussure e Jakobson, ressignificada pela psicanálise lacaniana, possibilitou a Lemos reformular o conceito de interação, concebendo o outro como “discurso ou instância de funcionamento da língua constituída” (op. cit.:161). Essa autora vai inaugurar a partir desse trabalho uma perspectiva teórica alternativa na qual os processos metafóricos e metonímicos são propostos como mecanismos de mudança na aquisição da linguagem.

As reflexões de Pereira de Castro (1997, entre outros) sobre interpretação e de Mota (1995) no campo específico da linguagem escrita, ambas filiadas à perspectiva inaugurada por Lemos (1992), possibilitaram sustentar nossa hipótese de que os movimentos entre os traços do desenho e da letra se dão como efeito do trabalho do significante.

## DE UM OUTRO LUGAR

Considerando os episódios de desenho e escrita que analisamos, pudemos verificar o desenho infantil revelando um universo de formas novas, em que o traço do desenho e da letra enodam-se de maneira sempre renovada, possibilitando-nos identificar um mesmo movimento que se repete: os traços do desenho possibilitam a instalação de um processo associativo que alçam da rede de letras em que a criança circula, as letras, especialmente aquelas que compõem o nome dela.

Desenho e letra, como **significantes** esvaziados de sentido, superpõem-se e recobrem-se em um processo de entretecimento. A condensação, pela superposição e entretecimento de significantes, dá lugar à metáfora, que faz emergir efeitos de semelhança e diferença entre os traços do desenho e da letra. Num movimento metonímico, um deslocamento se dá, possibilitando a invenção de um novo elemento, que traz em si vestígios do desenho e da letra. Esse novo elemento, significante forjado na relação entre traços - do desenho e da letra -, vai substituir, parcial e temporariamente, uma das letras na cadeia escrita do nome da criança.

Por essa via, é impossível interpretar um desenho ou uma letra em relação apenas a eles mesmos. Se um significante só encontra seu estatuto de significante a partir de um outro significante e não a partir de si mesmo, como foi possível mostrar empiricamente nos episódios de escrita e desenho que analisamos, então, é como significante que desenho e letra superpõem-se e entretecem-se, tornando possível reparti-los em várias séries metonímicas, em que cada elemento é sempre metonímico de outro. A qualquer ponto de uma série, um desenho ou uma letra pode metaforizar, produzindo a equívocidade que permite que um traço ou uma série de traços possa evocar outros traços ou séries (a partir de Balbo, 1996).

Esta equívocidade advém justamente da escritura latente que emerge do desenho e da letra, que permite (re) encontrar um fio condutor que os reúne em uma cadeia. É pela via do equívoco, pela via da homonímia, que um traço ou uma série

de traços do desenho ou da letra vai evocar outros traços ou séries. Entendemos, então, que os processos metafóricos e metonímicos estão na base da constituição do desenho e em sua relação com a escrita.

Em nossos dados, observamos que os movimentos entre desenho, letra e inclusive números dão-se entre traços que, de alguma forma, se revelaram heterogêneos em relação à série que eles compõem - série de desenhos, de letras e de números - e promoveram uma atividade associativa pela qual significantes de uma série entram em relação com significantes de outra série.

Dessa forma, a escrita revelou-se originada por uma operação pela qual, pela via do traço, desenho e letra foram postos em função significativa, forjando um novo significativo por um processo de **ciframento** que, segundo Allouch (1994) é da ordem do escrito, ou seja, é o que escreve o escrito.

Essa tomada do significativo “ao pé da letra” dá-se pela via obrigatória de um **apagamento** que permite sua leitura literal, possibilitando a substituição de um significativo por outro; mas um apagamento que guarda vestígios, restos que permanecem latentes na cadeia significativa. Nesse sentido, do desenho para a letra e reciprocamente, os processos metafóricos e metonímicos incluem um apagamento que sustenta, com o significativo, a passagem de uma escrita para outra.

Ler a escrita com o desenho é, pois, pôr em relação o escrito com o escrito, permitindo uma operação que Allouch (1994) chama de **transliteração**, que vai localizar o significativo, literalizando-o, possibilitando escrever o escrito, regulando o escrito com o escrito. Daí a possibilidade de a produção infantil deslizar de um desenho para uma letra ou número e reciprocamente.

Foi o que nos revelou, por exemplo, a realização gráfica de Giulianna (4:0), (Anexo, fig. G-21), quando enfeitava um envelope que levaria para casa as atividades realizadas na pré-escola durante o bimestre. Ao realizar um detalhe de seu trabalho, G. traçou uma linha que servia de base para suas montanhas (G-21, seta 1). O traço de sua montanha promove um processo associativo que evoca a letra “B” (G-21, seta 2), tantas vezes escrita pela mãe quando G. perguntava-lhe sobre os nomes “da nossa família”, achando graça por todos terem “o mesmo nome”: Bosco.

A superposição e o entretecimento dos traços do desenho com os traços da letra, metaforizando, fazem emergir efeitos de semelhança e diferença entre eles, permitindo a identificação entre os traços do desenho da montanha e da letra “B”. Um movimento de dispersão metonímica leva G. a continuar preenchendo o envelope com a letra “B” (G-21, seta 3), a qual havia começado a grafar juntamente com as outras formas que enfeitavam seu trabalho.

Para que os traços que se configuraram como desenho de uma montanha numa determinada cena deslizassem para a escrita da letra “B”, foi preciso que seu caráter de imagem de um desenho se apagasse, permitindo, como significativo, sua leitura literal. Nesse sentido, os traços não intervêm mais como figurando uma montanha mas escrevendo a letra “B”.

No jogo de relações que se estabelecem entre significantes, há deslizamento de sentidos, mudança de estatuto das unidades, abrindo espaço para a emergência do sujeito. Em nossos dados, as letras germinaram como significantes no circuito simbólico estabelecido com os traços do desenho e/ou de outras letras lidos literalmente. Ou seja, as letras emergiram como manifestação de um **jogo de significantes** que, produzindo efeitos de semelhanças e diferenças entre o “novo” e o “já-dito”, revela a letra.

Os deslocamentos ou os rearranjos desses significantes fazem-se por movimentos interpretativos que, segundo Pereira de Castro (1997), indicam a ação da língua que, via processos metafóricos e metonímicos, provoca desestruturas e reestruturas de redes e trajetórias previamente construídas, promovendo rupturas que abrem espaço para a interpretação.

Recorrer aos processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança lingüística permitiu a Lemos mostrar que a língua, em um movimento que lhe é próprio, aproxima fragmentos oriundos de diferentes cadeias, que se cruzam e se substituem na mesma posição. No jogo de semelhanças e diferenças que emerge dos termos postos em relação, as unidades se constituem e adquirem estatuto simbólico.

Dessa forma, os efeitos da linguagem sobre a linguagem, dos textos orais e escritos sobre os textos da criança são, pois, da ordem da interpretação e, por isso, não ensinam, mas colocam a criança na escrita (cf. Mota, 1995:252). Assim, a aquisição da linguagem escrita poderá ser entendida como um percurso singular da relação da criança com a língua, que não se explica por um processo de aprendizagem, como postula Ferreiro, mas “por processo ou leis de composição interna da ordem própria da língua” (Pereira de Castro, 1995:31). Neste sentido, entendemos que o desenho em sua relação com a escrita vai revelar um trabalho da língua, possibilitando-nos interpretar a articulação que se dá entre desenho e escrita como **efeito de língua**.

---

## BIBLIOGRAFIA

- ALLOUCH, J. (1994). **Letra a letra**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- BALBO, G. (1996). “O desenho como originária passagem à escritura”. In: **O mundo a gente traça**. Coleção Psicanálise da Criança, vol. I, n. 7. Salvador: Álgama.
- CHEMAMA, R. (1988/96). “O ato de desenhar”. In: **O mundo a gente traça**. Coleção Psicanálise da Criança, vol. I, n. 7. Salvador: Álgama.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, E. & PALACIOS, M. G. (1982/87). **Os processos de leitura e escrita - novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, E. (1986). **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (1992). **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez.

KARMILOFF-SMITH, A. (1992). **Más allá de la modularidad**. Madri: Alianza Editorial.

LEMO, C. T. G. (1992). "Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança". In: **Substratum**, vol. 1, n. 3, Porto Alegre: Artes Médicas.

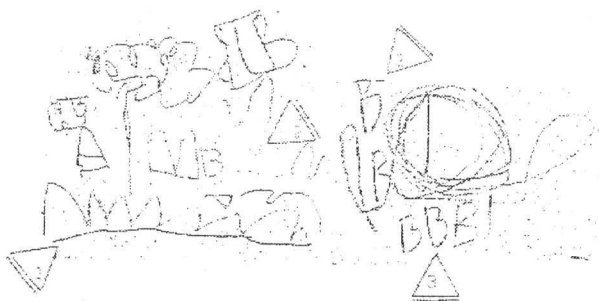
MOTA, S. B. V. (1995). **O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita**. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. PUC-SP.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. (1995). "Ainda a negação: questões sobre a interpretação". In: **C.E.L.**, n. 29, Campinas: Unicamp.

\_\_\_\_\_. (1997). "A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança". In: **L.E.T.R.A.S.**, CORACINI, M. J. (org.). UNFSM/RS.

---

## Anexo



(Fig. G-21)