**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CLAUDIA MARIA BARBOSA DE ALENCAR

**DA IMAGEM AO SÍMBOLO:
a escrita do nome próprio por crianças de três anos**

**São Paulo
2012**

CLAUDIA MARIA BARBOSA DE ALENCAR

DA IMAGEM AO SÍMBOLO:

a escrita do nome próprio por crianças de três anos

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração:
Linguagem e Educação.

Orientador: Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi.

São Paulo

2012

ALENCAR, Claudia Maria Barbosa de.

Da imagem ao símbolo: a escrita do nome próprio por crianças de três anos.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de concentração de Linguagem e educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Profª. Dra. Claudia Rosa Riolfi Instituição: FE - USP
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini Instituição: FE - USP
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares Instituição: ILEEL - UFU
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. (a).Emerson de Pietri Instituição: FE - USP
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. (a).Claudemir Belintane Instituição: FEUSP
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. (a).Andressa Cristina Coutinho Barboza Instituição: UFOP
Julgamento:_____ Assinatura:_____

*Aos meus filhos: **Anelise, Carlos e Liciane.**
Por todos os momentos em que me ausentei e
não pude lhes dar a atenção que mereciam;
por todas as palavras perdidas, as quais não
ouvi; por todos os momentos de estresse e de
impaciência, quando o tempo era escasso para
compartilhar refeições, dar sugestões,
orientações ou conselhos e, finalmente, por
serem parte do meu corpo, fruto do que
nomeio por **AMOR** e **DESEJO**.
O melhor da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dra. Claudia Rosa Riolfi, por receber-me entre seus alunos, pelo rigor nas intervenções e inúmeras contribuições, mostrando que o movimento do escrito se dá por meio de um exercício constante e [nem sempre] prazeroso. Agradeço, principalmente, por fazer com que esta dissertação tomasse corpo e, mesmo que por meio de um processo doloroso, pudesse nela inscrever meu nome próprio, emergindo como Sujeito e transformando o meu sintoma em Sinthoma.

Ao GEPPEP, pelos momentos de estudo e reflexão na aprendizagem de novos conceitos. Em especial aos coordenadores, Profa. Dra. Claudia Riolfi e Prof. Dr. Valdir Barzotto, às colegas Renata, Lisiane, Adriana, Suelen, Marisa, Mariana, Emari, Mical e Débora, pela disponibilidade de leitura e discussão das diversas versões deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini e Prof^a. Dra. Carla Tavares pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

Aos meus pais, Lourdes e Abidoral, pela vida, pela inserção na linguagem, pelo meu nome, pela identificação, pelo apoio e sólida formação moral e ética. Às minhas irmãs, Lúcia e Silvia, ao meu cunhado, Dimas, pelo constante incentivo e pelo auxílio nos muitos momentos de necessidade. À Silvana, pelos anos de convivência e por fazer com que tivesse tempo livre para estudar, pelo carinho com que me ajudou na criação dos meus filhos, permanecendo com eles enquanto eu necessitava trabalhar ou me ausentar para participar de cursos e congressos.

Às minhas amigas, colegas e companheiras de estudo, que me aguentaram e me ouviram com [im] paciência nos momentos de lucidez [ou não], apoiando ou discordando dos meus delírios, que me ensinaram ou aprenderam comigo e que [inúmeras vezes] se desviaram de suas rotas para me dar carona.

Aos representantes da Secretaria Municipal de Educação e Esportes do Município de Jundiá pela colaboração para a coleta de dados e dispensa para participação em eventos acadêmicos.

Às diretoras e colegas da Escola Municipal de Educação Básica “Professora Maria de Toledo Pontes”.

À todos os meus (ex) alunos, pois foi a constante reflexão sobre o processo de aprendizagem [deles] que motivou a pesquisa. Eles me ensinaram que a leitura é a mais importante ação de um professor. Aprender a ler as linguagens da criança, o que escrevem ou falam, é, na minha concepção, o ponto fundamental para que possamos compreendê-los naquilo que ainda falta no processo educativo. Especialmente ao Caíque, Guilherme, Letícia e Thaís pela participação ativa nas atividades e pelo material usado nesta investigação.

Aos pais, que autorizaram as gravações e a divulgação do material sabendo de antemão que o nome próprio e as imagens seriam divulgadas em eventos acadêmicos.

Aos professores que acompanharam o meu percurso acadêmico e que, em um processo de identificação e transferência, sustentaram e respeitaram a minha singularidade. Verdadeiros mestres que marcaram a minha vida e em quem busquei referências para me tornar o que sou como profissional. São vários os que, pela fala, me evocaram e que, pelo discurso me inscreveram em seu desejo, fazendo de mim um sujeito desejante de conhecimento. Alguns ainda vivos e, outros que, mesmo pós morte, permanecem vivos em minha memória pelo nome próprio. Especialmente, meus agradecimentos à Rosemary (in memorian), Betin (in memorian), Lourdes, Íris, Lucy, Nóia, Jussara (in memorian), Ir. Irza, Paulo, Assizinha, Olga, Glaucia, Cristina, Raquel, Ednilson, Maria Angélica, Diana, Valdir, Claudemir, enfim, a todos aqueles cujas obras pude ler/estudar/citar/parafrasear. À Profª Dra. Claudia, agradeço por me levar a ver e compreender que o **nome próprio** não é apenas um rótulo, pois além da grafia das letras do alfabeto e da compreensão do código há um sujeito que foi marcado por ele, sendo que, o processo pelo qual ele o apreende e vem a se constituir como “fulano de tal” é ignorado na educação, durante o processo de alfabetização. Jamais poderei ensinar meus futuros alunos a escreverem o nome próprio como o fiz durante muitos anos.

À Universidade de São Paulo e ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação.

*DIZEM QUE em cada coisa uma coisa oculta
mora.*

*Sim, é ela própria, a coisa sem ser oculta,
Que mora nela.*

*Mas eu, com consciência e sensações e
pensamentos,*

Serei como uma coisa?

Que há a mais ou a menos em mim?

Seria só e feliz se eu fosse só o meu corpo –

*Mas sou também outra coisa, mais ou menos
que só isso.*

Que coisa a mais ou a menos é que eu sou?

O vento sopra sem saber.

A planta vive sem saber.

Eu também vivo sem saber, mas sei que vivo.

Mas saberei que vivo, ou só saberei que o sei?

*Nasço, vivo, morro por um destino em que não
mando,*

*Sinto, penso, movo-me por uma força exterior
a mim.*

Então quem sou eu?

*Sou, corpo e alma, o exterior de um interior
qualquer?*

*Ou a minha alma é a consciência que a força
universal*

*Tem do meu corpo ser diferente dos outros
corpos?*

No meio de tudo, onde estou eu?

Morto o meu corpo,

Desfeito o meu cérebro,

*Em consciência abstracta, impessoal, sem
forma,*

Já não sente o eu que eu tenho,

*Já não pensa com o meu cérebro os
pensamentos que eu sinto meus,*

*Já não move pela minha vontade as minhas
mãos que eu movo.*

Cessarei assim? Não sei.

*Se tiver de cessar assim, ter pena de assim
cessar*

Não me tornará imortal.

Fernando Pessoa (1888-1935, p. 155)

RESUMO

ALENCAR, Claudia Maria Barbosa de. **Da imagem ao símbolo:** a escrita do nome próprio por crianças de três anos. 2012. 234. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

A presente dissertação parte da hipótese de que, por meio da análise do movimento entre o falar e o grafar, é possível entender os modos pelos quais a criança constrói o conceito do nome próprio. Ou seja, ela privilegia o estudo do momento no qual, para cada um dos informantes, o nome próprio deixou de ser uma imagem e passou a funcionar como um símbolo. A pesquisa teve por objetivo geral compreender como a simbolização do conceito de nome próprio se dá. Tomou como objeto de análise a produção de crianças em idade aproximada de três anos, alunos de uma escola pública de educação infantil de zero a três anos, no interior do Estado de São Paulo. Ao longo do ano de 2009, os informantes foram gravados em vídeo, com periodicidade mensal. As imagens foram tomadas durante a realização de uma atividade de escrita do nome próprio. A atividade teve por objetivo tanto registrar o ato da escrita do nome próprio pela criança quanto a fala produzida por ela durante a escrita. Assim, o *corpus* foi formado por gravações em vídeo, transcrições simples das falas nele contidas e pelas produções escritas de quatro crianças. Partindo da abordagem lacaniana, que considera o nome próprio como um traço que marca um corpo e, designando uma diferença, o inscreve em um lugar, a pesquisa procurou responder de que modo as crianças pequenas interpretam as marcas gráficas que produzem, de modo intencional ou acidental, ao serem solicitadas para escrever seu nome próprio. Na análise dos dados, buscou-se privilegiar os indícios das passagens que mostram a alternância entre os registros do psiquismo humano descritos por Lacan (real, simbólico e imaginário). Cotejando as produções das crianças, foi possível concluir que houve movimentos no e do escrito, tanto entre uma produção e outra quanto na elaboração de cada uma das produções. É possível afirmar que, aos poucos, os informantes atualizaram, no ato de escrever, seu assujeitamento às leis da linguagem e, por este motivo, puderam percorrer um caminho para se apropriar do sistema de representação escrita. Postulamos, portanto, que os traços e os riscos produzidos funcionam como significantes que interrogam a criança e a instigam a fazer reflexões a respeito da escrita. Nesse processo, a professora fez intervenções que potencializaram a reflexão a respeito da escrita e, assim, pôde sustentar o trabalho de reformulação das hipóteses a respeito da escrita como objeto do conhecimento. Com relação às alterações na relação dos informantes com o saber gerados pelo processo, pode-se dizer que eles passaram a buscar maneiras de se representar por meio de uma marca própria e singular. Concluimos, portanto, que o investimento necessário para realizar uma leitura mais atenta da escrita de crianças pequenas é válido, pois, potencialmente, pode proporcionar elementos para compreender os impasses na alfabetização dos mais velhos.

Palavras-chave: Psicanálise. Escrita. Nome Próprio. Processo de simbolização. Criança. Educação infantil.

ABSTRACT

ALENCAR, Claudia Maria Barbosa de. From image to symbol: how three year old children write their proper names 2012. 234. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This work assumes that, through the analysis of the movement between speaking and writing, it is possible to understand the means by which the child builds the concept of proper name. In other words, it favors the study of the moment in which, to every one of the informers, the proper name was no longer an image and started operating as a symbol. The overall aim of this research was to comprehend how the concept of proper name symbolization occurs. The object of analysis was the written production of children around the age of three who are students at a nursery school in the countryside of São Paulo. During 2009, the informers were monthly recorded. The images were taken during a written activity in which the students were expected to write their own names. The aim of this activity was not only registering the act when the child writes her own name but also the speech produced while writing. Thus, the corpus was composed for video recording, simple transcriptions of the speeches recorded and four children's written productions. We first consider Lacan's approach, which considers the proper name a feature that creates a sign in a body and, as it designates a difference, signs it up in a determined place. Thus, this research aimed to answer how young children interpret the graphic marks produced by them, deliberately or accidentally, when they are asked to write their proper names. By the *data's* analysis, we intended to privilege the clues of the episodes that show the alternation between the human psychism registers described by Lacan (Real, Symbolic and Imaginary). By confronting the children's productions, it was possible to conclude that there were movements in and from the written composition. It is possible to state that, little by little, the informers got up to date, when writing, their antipersonification to the language rules and, for this reason, they could cover a way in order to appropriate the written representation system. We assume, therefore, that the traces and lines produced work as signifiants that interrogate the child and instigate her to reflect on the written text. During this process, the teacher intervened, improving the reflection on the written text and supporting the hypotheses recast on writing as a knowledge object. In relation to the modifications in the relationship between the informers and the knowledge generated from the process, we could say that they started looking for ways to represent themselves through a singular and proper sign. We concluded, therefore, that the necessary investment in order to read more carefully young children's productions is valuable, because it may give elements that will help comprehending the difficulties in teaching the older children how to read and write.

Key-words: Psychoanalysis. Writing. Proper Name. Symbolization. Children. Nursery School.

LISTA DE SIGLAS

EI	Educação Infantil
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPPEP	Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96
NURC-SP	Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo
SMEE	Secretaria Municipal de Educação e Esportes
SP	Estado de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ABREVIATURAS

B1	Berçário 1
B2	Berçário 2
C.	Caíque
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
G.	Guilherme
Ex.	Exemplo
L.	Letícia
MG	Minigrupo
M I	Maternal I
M II	Maternal II
Prof.	Professor
Profa.	Professora
T.	Thaís

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O significante e o signo	34
Figura 2 - Nó Borromeano	44
Figura 3 - Esquema L	51
Figura 4 - Produção de Guilherme realizada em 09/03/2009 – idade 3a:4m:10d	91
Figura 5 - Produção de Guilherme realizada em 31/03/2009 - Idade: 3a:5m:11d	96
Figura 6 - Produção de Guilherme realizada em: 12/05/2009 - Idade: 3a:6m:15d	99
Figura 7 - Produção de Caíque realizada em: 09/03/2009 - Idade: 3a:5m:9d	101
Figura 8- Produções de Caíque realizadas sequencialmente em: 30/03, 14/05 e 18/06 de 2009	103
Figura 9 - Produção de Caíque realizada em: 03/11/2009 - Idade: 4a:1m:5d	103
Figura 10 - Produções de Thaís realizadas sequencialmente em: 17/03, 04/04 e 12/05 de 2009	107
Figura 11 - Produção de Thaís realizada em: 18/06/2009 - Idade: 3a:5m:11d	108
Figura 12 - Produção de Letícia realizada em: 16/06/2009 - Idade: 3a:4m:16d	110
Figura 13 - Produções de Letícia realizadas em: 31/08 e 11/12 de 2009	110
Figura 14 - Produção de Guilherme Realizada em: 20/03/2009 - Idade: 3a:4m:22d	114
Figura 15 - Produção de Guilherme realizada em 03/09/2009 - Idade: 3a:10m:7d	116
Figura 16 – Produção de Thaís realizada em: 09/03/2009 - Idade: 3a:2m:2d	117
Figura 17 - Produção de Thaís realizada em: 03/09/2009 - Idade: 3a:7m:27d	118
Figura 18 – Produções de Thaís, realizadas nos dias 06/10/2009, 03/11/2009 e 11/12/2009	119
Figura 19- Produções de Letícia realizadas em: 03/03 e 30/03 de 2009	119
Figura 20 - Produção de Guilherme realizada em 31/03/2009 - Idade: 3a:5m:11d	122
Figura 21 - Produção de Guilherme realizada em: 16/06/2009 - Idade: 3a:7m:20d	125
Figura 22 - Produção de Guilherme realizada em 31/08/2009 - Idade: 3a:10m:4d	127
Figura 23 - Produção de Guilherme realizada em: 06/10/2009 - Idade: 3a:11m:9d	132
Figura 24 - Produção de Guilherme realizada em: 06/10/2009 - Idade: 3a:11m:9d	134
Figura 25 - Produção de Guilherme realizada em: 05/11/2009 - Idade: 4a:0m:9d	137
Figura 26 - Ampliação do escrito de Guilherme	139
Figura 27 – Produção de Caíque realizada em: 24/08/2009 - Idade: 3a:10m:26d	141
Figura 28 - Produção de Caíque realizada em: 24/08/2009 - Idade: 3a:10m:26d	142
Figura 29 - Produção de Caíque realizada em: 06/10/2009 - Idade: 4a:0m:7d	144
Figura 30 - Produção de Caíque realizada em: 11/12/2009 - Idade: 4a:2m:13d	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sinopse dos dados colhidos com o informante Guilherme	74
Quadro 2 - Reproduções gráficas da escrita do informante Guilherme	75
Quadro 3 - Sinopse dos dados colhidos com o informante Caíque	77
Quadro 4 - Reproduções gráficas da escrita do informante Caíque	77
Quadro 5 - Sinopse dos dados colhidos com a informante Thaís.....	79
Quadro 6 - Reproduções gráficas da escrita da informante Thaís	80
Quadro 7 - Sinopse dos dados colhidos com a informante Letícia	82
Quadro 8 - Reproduções gráficas da escrita da informante Letícia.....	83
Quadro 9 - Exemplo de deslizamento metonímico da gravação 1 – Guilherme	94
Quadro 10 - Exemplo de deslizamento metonímico – Letícia, 16/06/2009	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
<i>O que motivou o meu interesse pelo tema?.....</i>	<i>17</i>
<i>Mais um estudo a respeito do nome próprio?</i>	<i>20</i>
<i>Como este estudo se insere no meio acadêmico?</i>	<i>21</i>
1 A RELAÇÃO DO NOME PRÓPRIO COM A PSICANÁLISE	26
1.1 A SIGNIFICAÇÃO DO NOME PRÓPRIO PARA O SUJEITO	27
1.1.1 O nome próprio e as construções teóricas da Psicanálise	32
1.1.2 O nome próprio e sua relação com a identificação.....	39
1.1.2.1 A matriz do simbólico na identificação imaginária.....	39
1.2 O PROCESSO DE SIMBOLIZAÇÃO	43
1.2.1 O Real, o Simbólico e o Imaginário.....	43
1.2.2 O processo de simbolização: o Édipo estruturalista.....	45
1.2.3 Do imaginário para o simbólico: a troca simbólica	48
1.3 A PSICANÁLISE E A ORIGEM DA ESCRITA	52
1.4 A TRANSFORMAÇÃO PELO FUNCIONAMENTO SIMBÓLICO	57
1.4.1 O papel do Outro no processo de aquisição da linguagem	59
1.4.2 O lugar do professor na relação com a criança	60
1.4.3 A constituição da escrita do nome próprio por parte de crianças	63
2 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	68
2.1 A ATIVIDADE PROPOSTA E O PERCURSO DAS GRAVAÇÕES....	69
2.2 O <i>CORPUS</i> TOTAL E FINAL.....	71
3 A ESCRITA NOME PRÓPRIO PELA CRIANÇA	73
3.1 O INFORMANTE 1 - GUILHERME	73
3.2 O INFORMANTE 2 - CAÍQUE	76
3.3 A INFORMANTE 3 – THAÍS	78
3.4 A INFORMANTE 4 - LETÍCIA	81
4 DA IMAGEM AO SÍMBOLO: O PERCURSO DE CADA SUJEITO	87
4.1 O PERCURSO DOS SIGNIFICANTES E SUA RELAÇÃO COM O NOME PRÓPRIO.....	90
4.1.1 O uso de bolinhas para representar os colegas	90
4.1.2 Diferentes grafias para corresponder ao desejo do outro.....	95

4.1.3 Tentativas de representar seu nome	98
4.1.4 A insistência nas vogais e no alfabeto	101
4.1.5 Os três Caíques.....	103
4.1.6 Tracinhos e bolinhas que se repetem	107
4.1.7 Letras e números para representar o nome	109
4.2 O EFEITO DO DISCURSO DO OUTRO	112
4.2.1 O discurso que não causa efeito no sujeito	113
4.2.2 O discurso que provoca mudança de posição do sujeito – a reorganização e a resignificação	121
4.2.2.1 Os borrões reflexivos do informante Caíque.....	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
APÊNDICES	154
ANEXOS	224
REFERÊNCIAS.....	230

INTRODUÇÃO

O nome, como lhes mostrei, é uma marca já aberta à leitura – eis por que ela será lida da mesma forma em todas as línguas – impressa sobre alguma coisa que pode ser um sujeito que vai falar, mas que não falará de modo algum obrigatoriamente.

Jacques Lacan (1963, p.74)

A proposta desta dissertação é investigar o início do processo de simbolização. Para tanto, tomo a grafia do nome próprio como mote. Pautada na Psicanálise lacaniana, considero o nome próprio como um traço distintivo, como algo no qual a pessoa se apoia para se diferenciar de seus semelhantes.

O nome próprio pode ser comparado com uma marca, um corte que ao delinear a figura de um corpo eleva o corpo biológico, semelhante ao dos animais, ao estatuto daquilo que a Psicanálise chama de “corpo pulsional”, ou seja, organizado pelas regras da cultura.

Nesta abordagem, o nome próprio está relacionado com a função paterna, isto é, com uma operação por meio da qual a criança se separa da colagem inicial vivida com sua mãe (conhecida como “célula narcísica”) e metaforiza os objetos por meio dos quais aborda seu desejo. O significante resultante desta operação de metaforização foi nomeado por Lacan como *nome do pai*¹ (1953, p. 279). Em certo sentido, portanto, só tem um nome próprio aquele que já se compreende como separado de sua mãe, como um ser singular e passível de encontrar modos de passar suas produções no mundo, assinando-as para que levem seu nome.

É pela nomeação que o sujeito é inserido na humanidade. Embora o nome próprio não seja escolhido pelo sujeito e, sim, imposto por outro, pode-se deduzir que o processo de simbolização do nome próprio passa por sua conquista por parte de quem o herdou. Cabe a cada qual, portanto, ressignificar, tornando-o seu, o nome que designa e que o acompanhará por toda a sua vida. Após a morte, permanecerá inscrito em uma lápide, na memória das pessoas que o amaram ou nas obras que, porventura, tenha deixado.

Tendo em vista a concepção de nome próprio adotada, considero que a criança se apropria do seu nome pela escuta e pela leitura que realiza do significante e, além disso, julgo que comumente ela pode ser chamada por apelidos carinhosos [ou não] e que se relacionam [ou não] com seu nome próprio.

¹Na lição de 1953, a função “nome do pai” foi escrita sem hífen e com letras minúsculas.

Com a intenção de compreender como se efetua a construção do conceito do nome próprio, e de captar os passos iniciais do processo de simbolização, realizei uma investigação com crianças de aproximadamente três anos, que frequentavam uma escola pública de educação infantil de zero a três anos, no interior do Estado de São Paulo. Durante o ano de 2009, coletei dados que pudessem fornecer elementos para análise. O *corpus* é composto por gravações em vídeo e transcrições simples da fala de quatro crianças. Elas foram escolhidas pelo envolvimento com a tarefa proposta e pela singularidade das interpretações sobre a própria escrita. No Capítulo 2, apresento de modo mais detalhado a forma como se deu a coleta e organização dos dados e a composição do *corpus* tomado para análise.

Tomei como norteadora a seguinte questão: de que modo as crianças pequenas interpretam as marcas gráficas que produzem de modo intencional ou acidental ao serem solicitadas para escrever seu nome próprio? Com a finalidade de responder a esta questão e compreender o modo como a criança interpreta a própria escrita, ao longo do trabalho foram consequências às seguintes indagações:

- o que é um nome próprio?;
- qual a relação entre a Psicanálise e o nome próprio?;
- como a Psicanálise contribui para a compreensão do significado do nome para a criança?;
- de que modo a criança constrói o entendimento do que é o seu nome?;
- qual percurso ela faz para se apropriar da forma escrita desse nome?;
- A intervenção do professor pode favorecer que a criança passe do imaginário para o simbólico?; e,
- como se dá a passagem do imaginário para o simbólico?

Para responder as questões que me motivaram a empreender este estudo, procuro examinar as maneiras pelas quais as crianças utilizam e interpretam os recursos disponíveis para escrever seu nome e o modo como iniciam a apropriação da linguagem escrita e o processo de simbolização.

Esta investigação se insere no eixo *A Alfabetização*, do projeto coletivo de pesquisa *Movimentos do Escrito*, desenvolvido de 2009 a 2012 pelo *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise* - GEPPEP/FEUSP, sob a coordenação geral dos pesquisadores Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi e Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. Os investigadores do eixo *A Alfabetização* possuem como foco os modos por meio dos quais um sujeito paulatinamente se apropria da leitura e da escrita.

O que motivou o meu interesse pelo tema?

Atuando como alfabetizadora desde o ano de 1985, a preocupação com questões relativas à linguagem foi constante durante minha carreira e formação, centrando-se no processo inicial da alfabetização. A observação deste processo na prática da sala de aula e a leitura de obras que tratavam da aprendizagem levavam-me a vários questionamentos relativos à compreensão do sistema de escrita alfabética por parte das crianças e dos adolescentes. Procurava entender o motivo pelo qual alguns alunos não conseguiam compreender e apropriar-se do sistema de escrita e, na tentativa de responder essa problemática, buscava novos modos de atuação, procurando garantir que a alfabetização se efetuassem.

No contato direto com as crianças, nas mais diversas atividades que envolvem a linguagem verbal, pude perceber que o processo de apropriação se dá lentamente e que, embora a construção seja pessoal, o papel do adulto é fundamental para a aprendizagem. Acostumada ao processo de alfabetização com grupos de cinco e seis anos, ao ingressar como docente na educação infantil de zero a três anos, me incomodei por não conseguir compreender os traçados que as crianças realizavam. No decorrer do ano letivo, chamou minha atenção que alguns alunos começavam a grafar riscos que se assemelhavam com as letras do alfabeto. Queria entender o que fazia uma letra perdida em meio a um fluxo desordenado de riscos e borrões e o que teria motivado o aparecimento dessa marca em uma atividade na qual era esperado um desenho. A marca teria sido grafada intencionalmente ou era resultante de linhas que se cruzavam? Eu não sabia responder.

Assim, pode-se dizer que a constatação prática que deu origem à presente dissertação é a de que as, por assim dizer, etapas intermediárias da confecção do desenho permaneciam ocultas em meio a rabiscos, borrões e pinturas. Embora os meus registros não tivessem um objetivo pedagógico e, fora do contexto da atividade não possuíssem uma finalidade investigativa, a leitura posterior dessas anotações levou-me a refletir a respeito das falas que a criança fazia ao descrever os traços que grafava.

O aprofundamento do estudo das obras de Freud e Lacan levou-me a observar os momentos de escrita das crianças com um olhar mais investigativo. Outras questões surgiram. Passei a ficar atenta buscando observar o momento em que elas deixam de desenhar e passam a usar as letras, pois eu queria entender como se dá essa passagem. Desejava compreender qual o significado da letra dentro de uma produção escrita de crianças pequenas e o modo

pelo qual elas se apropriam dos signos passavam a usá-los em suas produções. Queria entender o sentido que a criança pequena atribui à escrita. Esses questionamentos passaram a fazer parte do meu dia a dia na sala de aula, durante a realização das atividades com as crianças. Tomaram uma proporção maior na medida em que relacionava os estudos empreendidos no GEPPEP/FEUSP com as observações que fazia na escola.

Ao observar, com maior interesse, os momentos das atividades pude perceber que, no ato da escrita, a criança, ao conversar com o colega ou com o adulto, faz tentativas orais de interpretação do que escreveu ou grafou. Assim, o gesto de interpretação que ela faz, ao tentar descrever seus traços, revela que o processo de compreensão dos modos de representação da escrita alfabética faz parte de um percurso pessoal de construção simbólica. Ou seja, o processo pelo qual a criança passa a usar o signo atribuindo-lhe um sentido, transformando-o em um símbolo.

Dentro de uma abordagem lacaniana, saliento que adoto a concepção de simbolização que vem sendo trabalhada por Riolfi (2010), ou seja, o efeito de nomeação que introduz distância na relação dual. Trata-se da possibilidade de usar as palavras como conceitos que, ao nomear as coisas, as suprimem pela existência de um signo que as conceitua (ou simboliza). Segundo Riolfi (ibid.), “simbolização é o processo por meio do qual o simbólico, um dos três registros da realidade humana (o imaginário, o simbólico, e o real), captura o ser humano, o assujeitando às leis da linguagem”.

Na constituição de um símbolo, o que está em jogo é um conceito. O símbolo é um pacto, um acordo que ocorre entre as partes. Para Lacan (1953), não basta dizer que o conceito é a própria coisa e que isso se reduz ao nome, pois, para ele, a criança pode tomar uma coisa por outra, como, por exemplo, primavera / prima Vera, a criança toma uma palavra por outra. Em suas palavras, “[...] o conceito, resguardando a permanência do que é passageiro, gera a coisa” (ibid., 1953, p. 277). Então, pode-se inferir que o conceito é responsável por criar um signo que representa o objeto e isso ocorre pela nomeação. Em outras palavras, é o conceito que faz com que um objeto qualquer passe a ter existência. Isso se dá pelo uso do símbolo, que substitui um objeto em sua ausência (ibid., p.273).

Segundo Lacan (ibid.), o simbólico se relaciona com a linguagem humana articulada, que é a linguagem simbólica, que diferencia o homem dos demais animais e que o insere na cultura. Ela permite ao homem interagir com os demais de sua espécie por meio do símbolo. Nas palavras do autor, “[...] É o mundo das palavras que cria o mundo das coisas” (ibid., 1953, p. 277) e é pela palavra que se nomeia aquilo que não está presente, ou seja, pela nomeação o objeto se faz presente, mesmo que ausente.

Para a Psicanálise, o conceito de linguagem abrange mais do que as regras e normas linguísticas. De acordo com Lacan (1953, p. 273), o homem é governado pela lei da linguagem, que é da mesma ordem da Lei primordial, que regula as normas da aliança proibindo o incesto. A lei da linguagem é, segundo o autor, “imperativa em sua ordem, mas inconsciente em sua estrutura” (ibid., 1953, p. 278). Em outras palavras, o homem não tem consciência do modo como utiliza as regras de linguagem, suas escolhas são regidas por uma lei que está além da sua compreensão, a lei da interdição, nomeada por Lacan (ibid.) como função paterna. Ele considera que o suporte da função simbólica deve ser reconhecido no *nome do pai*² (ibid., p. 279). Nessa concepção de linguagem, o que importa não são as convenções estabelecidas socialmente, mas o modo como o inconsciente dá-se a ver por meio da fala ou da escrita.

Neste ponto da reflexão, é importante ressaltar que o contato com este estudo a respeito da simbolização ressignificou o contato com a produção de crianças pequenas. À medida que aprofundava os estudos na área da Psicanálise, pude compreender que, para o humano, mais importante do que uma suposta realidade empírica, é a interpretação que é feita a respeito dela.

Tendo em vista que a criança de três anos ainda não se apropriou dos signos culturais, seu escrito apresenta imagens, riscos e formas que não possuem relação com o sistema alfabético de representação, isto é ainda mais visível quando ela “escreve”. A produção escrita consiste em rabiscos incompreensíveis para aquele que se propõe a lê-los, sendo necessário recorrer à sua própria interpretação para que possamos compreender o que escreveu. Assim, decidi investigar a escrita de alunos com faixa etária de aproximadamente três anos.

Escolhi estudar esta produção por pensar que é neste momento que a criança inicia seu percurso em direção à apropriação dos modos convencionais para escrever. E, por conseguinte, estar atenta para a relação entre o que ela fala e o que grava no ato da escrita pode oferecer subsídios que nos levem a compreender o movimento que se efetua entre o falar e o grafar. A minha hipótese é a de que, por meio da observação desse movimento, seja possível entender os modos pelos quais a criança constrói, aos poucos, o conceito do nome próprio, ou seja, perceber o que ocorre quando o nome próprio deixa de ser uma imagem e passa a ser um símbolo.

Esta dissertação é um dos resultados desse crescente interesse.

²Na lição de 1953 foi escrito sem hífen e com letras minúsculas.

Mais um estudo a respeito do nome próprio?

As atividades de reconhecimento e escrita do nome próprio são amplamente difundidas e utilizadas nas escolas de educação infantil. No início da aprendizagem, embora as crianças construam suas hipóteses a respeito do sistema de escrita, a grafia das letras do alfabeto nada mais é do que uma tentativa mecânica de escrita de riscos que foram memorizados a partir de uma imagem. Para que a criança escreva uma letra, é necessário que: 1) Memorize a sua imagem; b) Atribua uma equivalência sonora à letra para que esta passe a funcionar para compor palavras. **O modo como a criança deixa de se apoiar na imagem da letra e passa a encará-la como um símbolo não motivado ainda pode ser considerado como um enigma, pois cada criança possui uma maneira particular e diferenciada para se apropriar do sistema alfabético. Eis o cerne da presente dissertação.**

Para elucidá-la, parto do princípio de que a linguagem antecede o nascimento do ser humano. Antes de nascer, durante o período gestacional, o bebê humano já é falado e nomeado por seus pais, mesmo que por nomes genéricos como “meu bebê” ou “meu filho” e, geralmente, os pais escolhem um nome para ele. O bebê emerge de um discurso do Outro e é inserido em um contexto familiar e social. O discurso é efeito de articulação entre a língua e linguagem, ou seja, é transindividual.

A partir do momento do nascimento, o bebê receberá um nome próprio, um significante que o diferenciará dos demais membros de sua comunidade. Esse significante designa um corpo e o inscreve em um lugar de filiação. Parafraseando Riolfi (2002, p. 39), a função principal do nome próprio é fazer a distinção entre um elemento e outro, conferindo-lhe existência, definindo-lhe os contornos. Embora o nome próprio seja esvaziado de sentido, ele tem o estatuto de letra que faz marca no inconsciente. Nomeado, o bebê passará a ser designado como “Fulano de Tal”, ou seja, um prenome seguido do sobrenome da sua família, que o identificará como membro daquele clã familiar. Exemplo: João da Silva³.

No exemplo que acabo de forjar, a palavra “João” é um significante que remete à perda do estatuto de animal, pois a nomeação é efeito da linguagem, essencialmente, humana. Nomeado, o bebê será registrado e receberá um documento oficial que legitimará a sua identidade, assim, sua existência será oficialmente legalizada perante a sociedade.

³Saliento que o nome próprio “João da Silva” foi tomado genericamente, não possuindo a intenção de referir-se a nenhum sujeito em particular.

Esta dissertação tem como foco a construção do conceito do nome próprio pela criança, ou seja, o processo percorrido por ela para se apropriar do nome como símbolo de identificação simbólica e não apenas como rótulo [identidade] composto por letras que, para ela, ainda são meras imagens. Procuro compreender o que é o nome próprio para uma criança de três anos e o que representa para ela a escrita desse nome. Para tanto, adoto a abordagem lacaniana que considera o nome próprio na articulação de uma cadeia significante. Nessa abordagem, o nome próprio é entendido como um traço que marca um corpo e o inscreve em um lugar, designando uma diferença.

Conceber a maneira singular com que cada sujeito é inserido e se insere no universo simbólico demanda da educação implicar-se com um olhar mais atento, que respeite o tempo e as particularidades de cada um. Este modo de conceber a singularidade do sujeito requer a compreensão do percurso como um processo de construção único, que não pode ser previsto e nem ensinado. Os envolvidos no processo devem comprometer-se um com o outro, buscando meios para que a aprendizagem se efetive.

Espero que as reflexões realizadas neste estudo possam levar à compreensão do início do processo de simbolização por parte de crianças pequenas, trazendo contribuições para o ensino da língua escrita nas escolas de educação infantil, valorizando a importância do percurso pessoal de construção simbólica. Espero, ainda, que o nome próprio possa ser tratado não apenas como um conteúdo a serviço da alfabetização de crianças pequenas, substituto das palavras-chave ou geradoras. O intuito é o de que o nome próprio passe a ser tratado nas instituições escolares [e até mesmo pela família] com a importância merecida, priorizando-se, enfim, as implicações com aquilo que é próprio do sujeito e que o constitui.

Como este estudo se insere no meio acadêmico?

No meio acadêmico, há diferentes pesquisas cujo foco recai no processo de aprendizagem da língua, dado que esse assunto é da mais profunda valia para a educação, os temas desses estudos são diversos: há desde aqueles que se preocupam com estrutura da língua, aos que se concentram no desenvolvimento da oralidade, da escrita, da leitura e da formação dos professores. Tendo em vista essa diversidade, no início desta pesquisa realizei um levantamento para verificar o que já havia sido produzido a respeito da aprendizagem da

linguagem na educação infantil, principalmente em relação à linguagem verbal, oral e escrita, ao nome próprio e ao processo de simbolização. Minha hipótese inicial era a de que podem existir lacunas nas investigações que se referem à aprendizagem da linguagem por parte de crianças pequenas que mereçam ser exploradas pela academia.

As pesquisas, realizadas em sites de instituições superiores públicas, demonstraram que há uma maior concentração de trabalhos a respeito desses temas na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Utilizando descritores que pudessem levar às produções que contemplassem estudos na área da linguagem, iniciei o levantamento *on line* no acervo do Banco de Dados Bibliográficos *Dedalus* – USP, resultando em 670 produções entre os anos de 1972 a 2009. Em seguida, investiguei a Base *Acervus* – Sistema de Bibliotecas da UNICAMP, tendo como resultado 476 produções entre os anos de 1990 e 2009. Por último, busquei no Catálogo *Athena* – UNESP, tendo encontrado 112 produções entre os anos de 1990 a 2009. Foi possível constatar que a partir da década de 90 houve um aumento significativo do número de trabalhos abordando a temática da linguagem na educação infantil⁴.

Durante o levantamento das produções acadêmicas e da leitura dos trabalhos, foi possível perceber que ainda há inúmeras possibilidades de pesquisas na educação infantil. São poucas as produções que contemplam a linguagem escrita no contexto educacional da faixa etária de zero a três anos. Considerando que as crianças estão ingressando cada vez mais cedo na escola de educação infantil⁵, e que o processo de alfabetização inicia-se desde a primeira infância, existem lacunas que podem ser preenchidas pelas investigações que tomam o início do processo de simbolização por meio da escrita como seu objeto de trabalho.

Por outro lado, no levantamento realizado, pude verificar que os estudos concentram-se em diversas áreas do conhecimento, tais como Arquitetura, Artes Plásticas, Filosofia,

⁴Embora isso fuja do escopo da presente investigação, penso que é possível fazer uma hipótese explicativa do aumento das investigações acadêmicas com as mudanças ocorridas no contexto histórico do Brasil. Ou seja, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) o direito à educação passou a ser regulamentado por leis, considerado como um direito público subjetivo. O sistema educacional passou por reformas com a finalidade de se adequar à Lei Soberana. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) estabeleceu o caráter educativo da educação infantil assegurando o direito das crianças entre zero e cinco anos. A LDBEN inclui a educação infantil como a “primeira etapa da educação básica e estabelece como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.

⁵Em minha atuação com crianças pequenas, pude observar o quanto esse segmento ainda é marginalizado pela sociedade. As questões de aprendizagem tendem a ser consideradas como irrelevantes por administradores, pais e educadores, cujas preocupações referem-se aos cuidados, alimentação e higiene, ainda dentro de uma concepção assistencialista.

Sistemas Eletrônicos, Educação Física, Semiótica/Linguística, Alimentação e Nutrição, Formação Profissional, Pedagogia e Educação, Saúde e Psicologia.

Tendo em vista que o foco do meu interesse é a linguagem, o nome próprio e o processo de simbolização por parte de crianças pequenas, passei a explorar essas produções em busca de evidências relacionadas à temática deste estudo. Alguns trabalhos foram selecionados para compor a fundamentação teórica da presente investigação e serão aprofundados no decorrer de minha argumentação⁶.

Nesta dissertação, privilegio o período nomeado por Ferreiro (1995) como icônico, reconhecendo-o como o início do processo de simbolização. A novidade que procuro trazer relaciona-se com a consideração do inconsciente, do sujeito como efeito da linguagem, que ao mesmo tempo em que atua é alienado a ela. Ou seja, procuro realizar uma interpretação que justifique as mudanças na escrita e do escrito, entre aquilo que a criança fala e grava no ato da escrita, privilegiando a linguagem do inconsciente. Assim, considero que é importante saber a interpretação que a criança realiza sobre o seu próprio escrito para compreender seus traços e o percurso que ela trilha para apropriar-se do sistema de escrita.

Comumente, o nome próprio é usado nas escolas como um rótulo identificatório, cujo objetivo é o de aproximar a criança da aquisição da linguagem escrita, ou seja, funciona como uma palavra qualquer, composta por letras e sílabas, servindo de objeto para ensinar a grafia e a memorizar os sons de letras e de sílabas. No meu entendimento, com a divulgação no meio pedagógico das ideias de Ferreiro (1995) na década de 90, o nome próprio passou a ser tratado com prioridade na alfabetização de crianças, substituindo as palavras usadas para ensinar as famílias silábicas. Neste estudo, a atividade com o nome próprio serviu como tema, mas não teve a finalidade de fazer com que as crianças aprendessem a grafia e, sim, entender o modo como ela pensa a escrita e vai, aos poucos, construindo a noção do que seja o seu nome e a compreensão de si mesma como “fulana de tal”.

Concebo a troca simbólica entre a criança e o meio externo como fator essencial para o advento do sujeito. De acordo com a abordagem lacaniana adotada neste trabalho, de que um nome próprio funciona como um traço que marca um corpo designando uma diferença, é possível inferir que o uso de vocábulos que não se relacionem com o nome próprio da criança, ou que não sejam de uso da família para nomeá-la, podem ocasionar conflitos no processo de identificação, embora não possamos generalizar e afirmar que isso se dê com todas as crianças que sejam nomeadas por apelidos.

⁶Saliento que os trabalhos que foram descartados, embora não estejam diretamente ligados ao tema desta investigação, são relevantes para as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Parto da ideia lacaniana de que o sujeito se insere em um mundo repleto de símbolos e é constituído como símbolo pelas falas fundadoras daqueles que o rodeiam (1954, p. 31). Lacan pontua que,

as falas fundadoras que envolvem o sujeito são tudo aquilo que o constituiu, os pais, os vizinhos, a estrutura inteira da comunidade, e que não só o constituiu como símbolo, mas o constituiu como ser. São leis de nomenclatura que determinam – pelo menos até certo ponto – e canalizam as alianças a partir das quais os seres humanos copulam entre si e acabam criando, não apenas outros símbolos, mas também seres reais, que ao virem ao mundo, têm imediatamente esta pequena etiqueta que é o sobrenome, o símbolo essencial no que diz respeito ao seu quinhão.” (LACAN, 1954, P.31).

O processo de constituição do sujeito se dá, primeiramente, em uma relação de identificação com o outro, que é externo, assim, o “eu” é excêntrico e encontra-se no outro. Não é possível afirmar que uma criança possa se sentir marcada por outro significante que não seja o seu nome próprio [significante mestre], mas é possível levar em conta os demais significantes com os quais o sujeito possa se identificar [apelidos, pronomes ou diminutivos]. Caso a criança se identifique e cole a um significante “pejorativo”, é possível hipotetizar que isso a leve a um conflito de identificação. A entonação e a intenção com que o significante [nome, pronomes, diminutivos ou apelidos] é pronunciado pode ocasionar a colagem do sujeito tanto ao significante mestre [o nome próprio] quanto às demais nomeações. Esse fato pode ser significativo na formação e na constituição do sujeito e, portanto, interferir na sua singularidade, pois pode se tornar um sintoma que o imobilize e impeça a sua criação e singularização. Minha ideia é a de que este é um ponto de reflexão a ser considerado em estudos futuros.

Posto isso, passo a descrever como a presente dissertação de mestrado pretende se estruturar para articular e refletir a respeito do início do processo de simbolização e da construção do conceito do nome próprio por parte dos informantes. No primeiro capítulo, procuro aprofundar conceitos fundamentais para o presente estudo. Para tanto, busco delinear questões referentes ao nome próprio e situar a base teórica adotada neste trabalho, inspirada nas elaborações de Freud e de Lacan. Primeiramente, busco em Guimarães (2002) e Leite (2004) o entendimento a respeito do conceito de nome próprio e as implicações do mesmo com a Psicanálise. Em seguida, são aprofundados os conceitos que se relacionam teoricamente com o processo de simbolização, quais sejam: o real, o simbólico e o imaginário, a identificação e o complexo Édipo. A fim de enriquecer a análise, são explorados, ainda, trabalhos de autores que versam a respeito da aquisição da linguagem, tais como: as reflexões

de Pommier (1993) a respeito da origem da escrita e da analogia entre a filogênese e a ontogênese; os efeitos da linguagem sobre ela mesma defendidos por Lemos (1992, entre outros); e, os estudos realizados por Bosco (1999) sobre a escrita do nome próprio por crianças.

A seguir, no segundo capítulo, descrevo o percurso metodológico de coleta e de organização de dados. Apresento: o contexto escolar no qual os informantes estavam inseridos à época da coleta de dados; a tarefa proposta e as condições em que se deram as filmagens; o *corpus* total resultante das filmagens; e, o modo como se deu a seleção dos informantes. O detalhamento do *corpus* final, objeto de análise, será apresentado no capítulo III.

No quarto capítulo, busco responder à questão norteadora deste trabalho por meio da análise do *corpus*. Assim, procuro detalhar e caracterizar os informantes, delineando: os modos pelos quais utilizaram os recursos disponíveis para escrever; e a interpretação realizada, por eles, a respeito da escrita de seu nome. A análise pretende ter como foco o modo como as crianças iniciam o processo de simbolização. Procuro na teoria mobilizada, reflexões que possam delinear e levar à compreensão do trajeto percorrido pelos informantes, tendo em vista os movimentos feitos em sua produção e na interpretação que realizaram da sua própria escrita.

No último capítulo, apresento as considerações finais que recaem nos modos de interpretação realizados pela criança sobre o seu escrito. Procuro enfatizar a importância de considerar-se a fala da criança no ato da escrita com a finalidade de compreender o caminho percorrido, por ela, no processo de simbolização.

Ao final, exponho as referências bibliográficas das obras consultadas; os apêndices, que constam dos modelos das autorizações e das transcrições completas das gravações realizadas com os informantes, e os anexos.

Tendo delineado o modo como a presente dissertação será organizada, no que segue passo ao capítulo I, no qual apresento a teoria mobilizada.

1 A RELAÇÃO DO NOME PRÓPRIO COM A PSICANÁLISE

O sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio.

Jacques Lacan (1957, p. 498).

Neste capítulo, procuro realizar um aprofundamento das teorias mobilizadas e dos conceitos essenciais para fundamentar este trabalho. Com essa finalidade, este capítulo será composto por quatro partes.

Na primeira parte, procuro a compreensão do conceito do nome próprio e a significação do mesmo para o sujeito. Por meio deste estudo, procuro responder às seguintes questões: O que é um nome próprio? O que a Psicanálise entende por nome próprio? De que modo a reflexão da Psicanálise a respeito do nome próprio pode contribuir para a compreensão do significado do nome próprio para uma criança?

No meu entendimento, o processo de simbolização é indispensável à compreensão da passagem que se dá da imagem ao símbolo, ou seja, do imaginário para o simbólico. Em vista disso, na segunda parte, para clarificar as ideias que serão aprofundadas neste capítulo, apresento brevemente os conceitos de real, imaginário e simbólico, pois eles nortearão a fundamentação dos demais assuntos a serem tratados. Os três registros serão apresentados a partir da abordagem da Psicanálise de orientação lacaniana, que considera as três inscrições como fundamentais da existência humana. Tendo em vista que o processo de simbolização é norteador desta investigação, não é crível tratar do imaginário e do simbólico sem fazer menção ao real, pois os três são enlaçados e não funcionam separadamente. Em seguida, me deterei em três estudos de Lacan: o complexo de Édipo, o seminário “A carta Roubada” e o esquema “L”. Buscarei responder as seguintes questões: O que é o processo de simbolização para a Psicanálise? Como ocorre esse processo? Qual é a passagem que conduz a criança para a simbolização na modalidade escrita? A compreensão desse processo pode trazer benefícios para a interpretação das produções escritas por crianças pequenas?

Na terceira parte, delineio o caminho para que a criança se aproprie da linguagem escrita. Com essa finalidade, tomarei da obra de Pommier (1993), autor que defende a ideia de que a criança realiza o mesmo caminho que a humanidade percorreu para inventar o sistema

de escrita, assim, há um trajeto pessoal de construção simbólica (ontogênese) e, outro, que se relaciona com a própria história da humanidade (filogênese).

Considerando que as produções infantis iniciais não estão apresentadas de acordo com o padrão gráfico convencional, na quarta parte deste capítulo procurarei o entendimento da não transparência da linguagem, dos processos metonímicos e metafóricos, da constituição da escrita infantil e da relação sujeito e objeto. Para tanto, buscarei nos estudos de Lemos (1992, 1998, 2001) e Bosco (1999) ideias que possam enriquecer a análise de dados. Essas autoras partem de uma proposta interacionista e sugerem um olhar mais atento para o início do processo de apropriação da linguagem. Em seus trabalhos, elas consideram o lugar privilegiado do adulto na relação com a criança, cuja atuação pode favorecer que a criança reflita sobre a linguagem e ressignifique os modos de representação.

Isto posto, passo a tratar da conceituação do nome próprio.

1.1 A SIGNIFICAÇÃO DO NOME PRÓPRIO PARA O SUJEITO

Neste momento, busco o entendimento do que é um nome próprio. Pretendo aprofundar a conceituação do nome próprio na perspectiva da Psicanálise lacaniana, na qual o nome funciona como uma marca que distingue o sujeito de seus semelhantes. Para tanto, preliminarmente, tomarei o estudo empreendido por Guimarães (2002), autor cuja ideia é a de que existe um entrelaçamento entre o nome próprio, o sujeito, a enunciação e a história. Em seguida, procuro no estudo de Leite (2004), ideias que possibilitem aprofundar o estudo a respeito do nome próprio e sua relação com a Psicanálise.

Guimarães (2002) partiu de uma concepção enunciativa da linguagem colocando-se em uma posição materialista, tomando a linguagem como não transparente. O foco do seu estudo estava no funcionamento dos nomes e em sua designação. Ele considerou que, a partir de uma designação constitutiva do sentido, o nome próprio é nomeador de um objeto único. O que o nome designa é proveniente de uma construção simbólica, por meio do funcionamento da linguagem, que está exposta ao real, “constituído materialmente pela história” (ibid., p. 91).

O autor faz uma distinção entre referência, nomeação e designação. Para ele, a referência é um procedimento linguístico por meio do qual algo ou alguém pode ser

particularizado, na e pela enunciação, por exemplo, *a aluna está sentada na primeira fileira, próxima à janela*, no qual o sintagma nominal *aluna* indica e particulariza uma dentre outras alunas. Ao nomear um sujeito nós o inserimos como falante em um espaço específico de nomeação, sendo que, a nomeação é resultante de um “funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome” (GUIMARÃES, 2002, p.9). A designação pode ser chamada de significação de um nome, “enquanto uma relação linguística [simbólica] remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história” (ibid., 2002, p. 9). Para ele (ibid., p. 91), o processo de identificação da designação, quanto aos nomes próprios, é um processo de subjetivação. Ao receber um nome, o sujeito se identifica consigo mesmo e quem nomeia é parte do que identifica o sujeito. Esse processo de identificação, segundo o autor, é decisivo

para que o funcionamento do nome na enunciação refira alguém. O nome se refere exatamente porque sua designação identifica a pessoa enquanto sujeito na sociedade. Ou seja, a referência, a particularização de alguém que se faz por seu nome, é possível porque o nome, no processo enunciativo, identifica alguém, por este nome. (GUIMARÃES, 2002, p. 91)

O autor (ibid., passim) ressaltou que para se pensar o nome próprio de pessoa é necessário levar em conta o processo pelo qual esse nome lhe foi atribuído. Ele considera que há duas questões a serem pensadas em relação ao nome próprio: a primeira é a relação nome/coisa [um nome único para um objeto único] e, a segunda, se encontra no fato de que essa relação pode levar a uma hipótese de unicidade do nome. Ele enfatizou que em nossa sociedade o nome próprio de uma pessoa é formado pela união de um nome e um sobrenome, além de outra classe composta por Junior, Filho ou Neto. Por uma relação interna que especifica algo sobre o que se nomeia, o nome de família pode determinar um nome. Ex: Maluf.

Guimarães (ibid.) ressaltou que embora o nome próprio de pessoa seja apresentado como um nome único para uma pessoa única, ele é resultante de uma construção na qual um sobrenome determina um nome, assim, “o funcionamento do nome próprio de uma pessoa é construído por uma determinação” (ibid., 2002, p. 34), cuja relação é constituída por “um pai/um filho/um nome/uma pessoa”, na qual “um pai está aqui para significar uma nomeação feita do lugar social da paternidade” (ibid., 2002, p. 92).

Ao pensarmos no nome herdado pela família, o sobrenome, é possível afirmar que a criança, pela genealogia, recebe um nome transmitido diretamente do outro, o que determina o seu nome. Pode ser um nome ou apelido de família, originado no nome do pai ou, em

alguns casos, no nome da mãe. Em alguns países, o nome da mãe é o que prevalece. Essa designação feita pelo nome de família não depende do sentido, pois se refere à uma existência genealógica.

No meu entendimento, por designar várias pessoas dentro de um conjunto familiar, o nome de família [sobrenome] pode ser considerado como um nome comum, de maneira que, o sentido está no prenome, que é próprio do sujeito e que o diferencia dentro de uma sociedade familiar. O nome de família é responsável pela diferenciação do sujeito de outros que tenham o mesmo prenome, como exemplo, “João **da Silva**” e “João **de Campos**”.

No caso de filho ou neto, há um funcionamento determinativo que distingue os nomes iguais dentro de um mesmo clã familiar. Nas palavras de Guimarães, “há uma constituição morfossintática do nome próprio de pessoas e ela se dá como relações de determinação que especificam algo sobre o que se nomeia” (GUIMARÃES, 2002, p. 34). Essas relações funcionam como “restrições que determinam o modo de nomear alguém” (ibid., 2002, p.34). Para o autor, uma outra maneira de determinar um nome é por meio do uso de uma preposição e um artigo [de ou da] ligando o nome e o sobrenome, como no exemplo apresentado no parágrafo anterior.

Guimarães (ibid., p. 35) pontuou que “a nomeação de pessoas se dá no espaço de enunciação da Língua Oficial do Estado”, definindo o falante enquanto falante da língua do Estado. Mesmo que o locutor-pai batize o filho com nomes estrangeiros, pela Língua Oficial do Estado, há regulações e, nesta medida, “a subjetivação é significada como produzida pela relação com o Estado e o indivíduo é subjetivado enquanto cidadão” (ibid., 2002, p.93). Ele apresentou quatro aspectos inerentes ao nomear:

- 1) o ato de dar nome a uma pessoa é uma obrigação legal. Quando os pais registram a criança ao nascer, recebem uma certidão que garante a nomeação, os direitos e obrigações resultantes da inclusão do nomeado na sociedade. Comumente, a escolha do nome é feita pelos pais e a nomeação se dá do lugar da paternidade. Conforme Guimarães (ibid., p. 36), “dar nome é identificar um indivíduo biológico enquanto indivíduo para o Estado e para a sociedade, é tomá-lo como sujeito. [...] É colocá-lo na sociedade com uma identificação.”;
- 2) a possibilidade de escolha do nome relaciona-se com um agenciamento enunciativo, existindo a predominância de certos nomes em determinadas épocas como, por exemplo, ao homenagear ídolos populares, por exemplo, “Elvis” e “Ayrton”;

- 3) alguém que é registrado por um nome e que pode vir a ser renomeado por outro, o ato de renomear, como no caso de apelidos ou nomes de uso corrente, por exemplo, “Lula”; e,
- 4) o lugar do qual se nomeia, tendo, como exemplo, o serviço militar, os nomes repetitivos em uma mesma família ou na escola, em que se utilizam algumas marcas para diferenciar um do outro.

A partir dessas considerações, Guimarães (2002, p. 40) colocou a questão da procura do que significa a construção da unicidade do nome próprio, pois ele “funciona como nome único, embora não o seja”. A hipótese que o autor levanta é a de que “a unicidade é um efeito do funcionamento do nome próprio como processo de identificação social do que se nomeia” (ibid., 2002, p. 36).

Para ele, há aspectos que necessitam de reflexão que estão relacionados com o fato de que há uma disparidade no funcionamento do nome próprio. A referência é fruto de uma nomeação feita anteriormente por um pai e o significado desse nome em uma enunciação está ligado à história de nomeações e renomeações e referências. Em suas palavras, “as pessoas tem nelas algo que lhes é dado pelo processo de designação. [...] as pessoas não são pessoas em si. O sentido no nome próprio lhes constitui, em certa medida” (ibid., 2002, 41). Neste ponto, pode-se afirmar que é o nome próprio de uma pessoa que lhe confere existência, que constitui o sujeito e o sentido ocorre em um processo de designação.

Segundo Guimarães (ibid., p.42), o que nomeia é o acontecimento que constitui o passado do sujeito. A nomeação só pode ser dada pelo locutor-pai e não lhe é dado o direito de não fazê-lo. O que o nome refere é o que foi nomeado no passado pelo locutor-pai. O nomeador é parte daquilo que identifica o sujeito (ibid., p. 91). Em suas palavras,

a nomeação se dá segundo as regularidades dos procedimentos de determinação dos nomes de pessoa. É nesta configuração própria do espaço enunciativo de uma língua [...] que o nome próprio de se construir e reconstruir enunciativamente trabalha a identificação do indivíduo que se nomeia, sem que ele próprio tenha escolhido seu nome. (GUIMARÃES, 2002, p. 42)

Tomando a definição de nome próprio do ponto de vista de Guimarães, buscando relacioná-la com o contexto escolar, penso na complexidade de lidar com o nome próprio da criança considerando a relação nome próprio – sujeito – enunciação – história. Na escola de educação infantil de zero a três anos, o nome próprio é tomado como um conteúdo ou uma

situação de aprendizagem⁷. A escola não possui os conhecimentos necessários a respeito da história familiar das crianças e, muitas vezes, nos deparamos com nomes estranhos, sem saber a sua origem e os motivos que levaram a tal nomeação. Não sabemos se o sobrenome da criança é originado no nome do pai, da mãe e/ou de ambos, quem escolheu o prenome, se ela foi designada por um nome de algum antepassado [tio ou tia, avô ou avó, bisavô ou bisavó] ou amigo da família. Há casos em que o sobrenome da criança foi tirado de algum ídolo, político e, até mesmo, sem nenhuma ligação com ninguém específico. Como exemplo, cito o nome de uma criança no nordeste, nomeada e registrada no cartório municipal como “Rosa de Tal”, por conta de o pai não ter assumido a paternidade.

Em algumas regiões do Brasil costuma-se construir nomes a partir prenome do pai e da mãe, fato que resulta em combinações do tipo *Valdineide* e *Claudicélia* (Valdir +Neide, Claudio + Auricélia). Por outro lado, há aqueles que inventam um nome, o que pode estar ligado à busca pela unicidade. Essas construções são exceções que devem ser consideradas, pois se referem à história pessoal. Há, nesses casos, o uso de letras repetidas e com predominância das letras /K/ e /Y/ (*Khayke*, *Micherllaynne*, *Kammylla*, *Ruterllaynnya*, *Facebookson*). Outro aspecto a ser considerado está relacionado com o costume de apelidar as crianças e/ou os adultos com diminutivos do nome (*Aninha*, *Robertinho*, *Lili*), com abreviações carinhosas (*Lika*, *Gui*, *Má*, *Jú*, *Val*), ou, até mesmo, que não possuam nenhuma relação com o nome (*fô*, *flor*, *bem*, *amor*, *caco*, *coxinha*, *favinha*, *fia*, *bolota*).

Penso que é possível estabelecer uma relação das ideias de Guimarães (2002) com a Psicanálise, ao colocar o pai na posição daquele que nomeia e insere a criança na sociedade. Nas reflexões de Guimarães, o locutor-pai é aquele que nomeia e é, ainda, o responsável pela designação dando identidade social para o sujeito. O significado do nome liga-se à história das nomeações, de maneira que o sujeito se constitui pelo processo de designação e pelo sentido do nome. Na Psicanálise lacaniana, o pai é um significante que nomeia um outro significante, conferindo-lhe sentido. Para Lacan, “o significante se caracteriza por representar um sujeito para outro significante” (LACAN, 1973, p.68). A ação de nomear é produzida no passado e marca o sujeito antes que venha ao mundo e tenha a sua existência garantida pelo registro oficial, que o identificará e diferenciará perante os demais seres da sua espécie.

⁷Segundo a **Proposta Curricular Jundiaí: educação infantil de 0 a 3 anos** (JUNDIAÍ (SP), 2011), elaborada a partir das **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil** (BRASIL, et al., 2009), a criança deve ser estimulada a pronunciar o nome com clareza e reconhecer as marcas gráficas que o identificam com a finalidade de se familiarizar com a sua forma escrita, para tanto, recomenda-se situações de aprendizagem que tenham os objetivos de: 1) identificar a escrita do próprio nome; 2) reconhecer e nomear as letras iniciais do seu nome; e, 3) reconhecer a semelhança gráfica entre a inicial do seu nome e a inicial do nome de outras crianças cujo nome comece com a mesma letra.

O nome próprio funciona como uma marca que situa o sujeito dentro de uma família ou comunidade social. Pode-se inferir, então, que a marca é produzida pela nomeação realizada por um pai, o qual designa o sujeito por um nome que faz parte de um processo histórico de nomeações. Ao ser designado como “fulano” o sujeito passará a ter existência humana. Esse nome, que não foi escolhido pelo sujeito, fará com que ele se identifique ao seu nome por meio de um processo de identificação.

No próximo subtítulo, darei continuidade às reflexões procurando aprofundar a conceituação de nome próprio nas construções teóricas da Psicanálise.

1.1.1 O nome próprio e as construções teóricas da Psicanálise

Neste momento, procuro aprofundar a conceituação do nome próprio para a Psicanálise. Para tanto, tomo das ideias de Lacan (1961 e 1962) e das reflexões de Leite (2004), autora que considera que as construções teóricas da Psicanálise apresentam uma nova maneira de pensar o sujeito. De acordo com a autora, o ponto crucial para a compreensão da função do nome próprio no inconsciente, assim como a problemática da identificação, encontra-se na preponderância do significante e na relação do mesmo com “os processos psíquicos e com as formações do inconsciente” (LEITE, 2004, p. 77).

Leite (2004) considerou que os aspectos da língua, os jurídicos e os sociais não dão conta de teorizar todos os elementos da nomeação, pois, em suas palavras, “o nome próprio ri da língua [...] escapa sorrateiramente, assinalando que há outras cartas – letras (*lettres*) a serem lançadas. E, mais que isso, cartas que dependem da aposta do Outro para serem tomadas como válidas” (ibid., 2004, p.76).

Para defender a sua proposta de estabelecer uma articulação entre o nome próprio e o inconsciente, ela apoiou-se nas obras de Freud e Lacan, especificamente na técnica do chiste, fenômeno comum da linguagem carregado de comicidade, que une palavras contrastantes entre o significativo e a falta de sentido. A finalidade do chiste é a de causar prazer. Essa técnica foi utilizada nas argumentações de Freud e de Lacan, embora o segundo relacionasse-a com a função do significante no inconsciente. Como ponto chave de suas análises, Leite (ibid.) elegeu os chistes construídos sobre nomes próprios, valendo-se da palavra da língua

portuguesa “graça”, por permitir inúmeros significados que podem remeter aos equívocos da linguagem, um deles é a sutileza que faz com que “graça” seja sinônimo de “nome”.

Ela destacou que, do ponto de vista freudiano, a técnica do chiste comumente utiliza-se de nomes próprios como vítimas pelo processo de condensação. O propósito do chiste é causar prazer pela palavra e sua técnica opera com uma economia de gasto psíquico. Ao estabelecer a relação entre o chiste e o inconsciente, Freud discutiu o mecanismo do processo primário que segue os modos de condensação e deslocamento. Nas palavras de Leite,

Freud defende que, na condensação, uma representação única agrega nela mesma muitas cadeias associativas, sendo, dessa forma, a interseção das mesmas. Assim, ela é investida de energia que, ligada a estas diferentes cadeias, se adiciona sobre elas. [...] As condições que permitem e favorecem a condensação (energia livre, não ligação, tendência à identidade de percepção) são realizadas pelo processo primário. O deslocamento se estabelece pela possibilidade da intensidade de uma representação desligar-se dela para passar a outras representações originalmente pouco intensas, mantendo, entretanto, ligação com a primeira por uma cadeia associativa. (LEITE, 2004, p. 81)

Leite (2004) salientou que tanto Freud quanto Lacan se preocuparam com o aspecto linguístico “seja na análise da técnica dos chistes categorizada por Freud [a partir de ‘duplo sentido’, ‘jogo de palavras’, ou ‘uso múltiplo das palavras’], seja na elaboração lacaniana que propõe a satisfação em nível do significante – do Outro como tesouro do significante” (ibid., 2004, p. 84). Ao retomar a elaboração freudiana sobre o chiste, Lacan privilegia uma leitura que se apoia na máxima de que o inconsciente se estrutura como uma linguagem (ibid., p.81).

Apoiando-se nos estudos de Jakobson, Lacan sugeriu que o deslocamento assimila-se à metonímia, e a condensação à metáfora, marcando um diferencial ao considerar que “a lógica que opera no inconsciente é a do significante” (ibid., 2004, p. 83), que funciona como uma cadeia articulada. Segundo a autora, Lacan considerou que o prazer do chiste relaciona-se com a técnica do significante que remete à dimensão do Outro, articulando esse funcionamento por meio da metáfora e da metonímia. Ao conceber a estrutura do inconsciente na lógica lacaniana, Leite (ibid., p.90) privilegiou o lugar ocupado pelo nome próprio e ressaltou a necessidade de pensa-lo na articulação de uma cadeia significante.

Ao explicar o conceito de identificação, Lacan (1961) priorizou a relação do sujeito com o significante. Defende que, em toda realização do sujeito, há uma primazia da função do significante. Para exemplificar essa ideia, ele fez uso da diferenciação entre a pretensa “linguagem” de uma cadela e a linguagem do humano.

Levando em conta que os animais conseguem expressar suas demandas, afirma que a cadela tem a palavra, mas não a linguagem propriamente dita, pois, segundo Lacan, ela usa a

palavra em momentos de necessidade e de intensidade emocional de relação com o outro, manifestando-se por gemidos guturais. A distinção entre a palavra da cadela e a humana encontra-se no fato de que o homem toma o seu interlocutor como outro.

Por ser um ser de linguagem, quando o ser falante toma o seu interlocutor por um outro, não consegue apreendê-lo objetivamente, mas, sim, o considera, em alguma medida, como representante da ordem simbólica. Nas palavras de Lacan (1961, p. 41-42), “o sujeito o coloca ao nível do Outro”. Assim, o sujeito constitui as articulações de maneira que a relação com a linguagem dá acesso ao Outro como o lugar onde se desenvolve e se situa a cadeia significante.

A unidade como função significante se estrutura na pura diferença. Nas palavras de Lacan, “o que distingue o significante é somente ser o que os outros não são”, ele se constitui a partir do outro, da fórmula lacaniana “o Um como tal é o Outro” (ibid., 1961, p.49).

Quanto à nomeação, Lacan (ibid., p. 90) considerou que ela se relaciona com a leitura do traço Um e designa uma diferença absoluta, ou seja, o nome é um significante puro, um traço constitutivo que marca uma diferença no sujeito. É o significante que distingue o traço unário. Por não fazer parte da linguagem comum, não é um signo.

Para o entendimento do que é um traço unário, Lacan tomou como exemplo a escrita de uma frase em chinês usando como instrumentos um pincel (tipo atômico) e uma caneta comum. Ele mostrou que as marcas diferem quanto à qualidade, mas não na essência dos traços (bastões). Os caracteres são os mesmos, mas, na grafia de um traço, não há muitas possibilidades de variedades e, em suas palavras, “é isto que vai constituir seu valor privilegiado para nós” (ibid., p 59), pois a diferença no real é introduzida pelo significante e o que importa não são as diferenças qualitativas (ibid., p.62).

O sujeito surge do efeito do significante, que é fecundo por não ser idêntico a si mesmo. Em suas reflexões, Lacan considerou que “o significante não é o signo” (ibid., p. 54) e, para demonstrar sua ideia, usou uma fórmula na qual apresenta o signo entre “alguma coisa” e “alguém” (ibid., p. 63). Na figura 1, apresento a fórmula a qual nomeei por “o significante e o signo”, introduzindo algumas alterações que se referem-se à duplicação da fórmula e às figuras com formato de setas indicando ao que o significante e o signo se referem.

Figura 1 - O significante e o signo

Para Lacan (1962, p. 137), a definição de significante está na distinção com o signo. O suporte do signo é “alguém” e um signo representa algo para “alguém”, assim, “alguém está acessível a um signo” (LACAN, 1962, p.63). O significante manifesta a presença da diferença, pois ele “representa o sujeito para outro significante” (ibid.,1962, p.65). Nas palavras de Lacan, “A distinção entre a fala (*parole*) [...] e a linguagem consiste justamente nessa emergência da função do significante” (ibid., 1962, p. 65).

Considerando que os próprios homens existiram antes do aparecimento da escrita e que há pessoas que, embora não saibam escrever, se servem do nome próprio, Lacan (1961) procurou esclarecer a sua ideia de que só há definição do nome próprio na medida em que nos “apercebemos da relação da emissão nomeadora com algo que, em sua natureza radical, é da ordem da letra” (ibid., 1961, p.90). Neste ponto, faz-se necessário uma explicação a respeito do conceito de letra, pois Lacan (1957) realizou uma articulação entre a letra e o nome. Ele designou a letra como “[...] a estrutura essencialmente localizada do significante” (ibid., 1957, p. 498-500). A letra pode ser considerada como uma precipitação do significante (CHEMAMA, 2007). Ela marca uma inscrição no corpo, podendo ser comparada com um traço distintivo.

Nas elaborações lacanianas, o nome próprio foi tomado como letra por conta de seu caráter esvaziado. Ele tem um caráter essencial por possuir uma afinidade com a marca, conservando-se de uma língua para outra. Não há palavras que possam representar um sujeito, ou seja, um nome que o represente, pois ele surge no espaço entre significantes. Ao mesmo tempo em que um nome próprio é um significante que marca um corpo e o inscreve em um lugar, diferenciando o humano do animal, ele é esvaziado de sentido.

Segundo Lacan (1961, p.90), no material pré-histórico, há diversas manifestações gráficas cujo caráter é apenas de serem significantes. Esses traços, que funcionam como uma etiqueta muito próxima da imagem, tornam-se ideogramas conforme o caráter de imagem se apaga. Em outras palavras, um traço torna-se um ideograma ao sofrer uma transição durante a qual ocorre um apagamento do seu caráter essencialmente figurativo, de maneira que, a imagem será recalçada e permanecerá “algo da ordem daquele traço unário enquanto funciona como distintivo, enquanto pode, no momento, desempenhar o papel de marca” (ibid., 1961, p.91).

O autor ressaltou que após um processo da formação da marca que encarna o significante, a escrita passou a funcionar como escrita quando foi vocalizada, fonetizada. O advento da escrita se dá no momento em que “alguma coisa que já é escrita [...] sendo

nomeada, vem a poder servir como suporte do famoso som sobre o qual Gardiner⁸ põe todo o acento, no que diz respeito aos nomes próprios” (LACAN, 1961, p.93).

Não posso deixar de fazer alusão ao estudo realizado por Leite (2004) em relação à obra de Gardiner. Este autor, ao tratar do nome próprio, considera que ao proferirmos um nome nosso pensamento realiza um processamento entre o representante sonoro e o que ele significa, o que implica na existência de algo ao qual um signo sonoro corresponde. Há, então, uma fonte de origem do nome que diz respeito à sua razão de existência. Gardiner comparou o processo da fala com um piano, em que há uma arbitrariedade entre a tecla acionada e o resultado da nota musical. Nesta comparação, a relação entre o representante sonoro e seu pensamento correspondente funciona como a tecla e a nota musical. Quando falamos uma palavra acionamos um mecanismo que buscará relacionar o representante sonoro e o pensamento correspondente ao som pronunciado. Logo, o nome próprio é um som distintivo que funciona como uma marca reconhecida pelos sentidos e que acompanha o seu possuidor pela vida toda em todas as situações.

Levando em conta a criança pequena, é possível dizer que ela identifica o seu nome pela sua sonoridade. Aproximadamente aos seis meses, ao ouvir seu nome a criança corresponde com um movimento de cabeça à procura de quem a chamou. No meu entendimento, é a sonoridade do nome próprio, pronunciado com frequência pelos pais e familiares, que corresponde à identificação, assim como uma nota musical funciona para um músico que ao ouvi-la sabe distingui-la de outras, nomeando-a. Ou seja, o nome, assim como uma nota musical, é aquilo que marca e que é identificado pelos sentidos. Trago como exemplo um pátio repleto de crianças em que ao se pronunciar o nome de uma delas, aquela que é nomeada imediatamente se volta e procura por quem a chamou. Ela identifica o som de seu nome e o som da voz de quem o pronunciou.

Opondo-se à ideia de Gardiner, Lacan (1961, p. 94) não articulou o nome próprio com a sonoridade, ele afirmou que o material sonoro é o veículo para se comunicar algo. Segundo o autor, o nome próprio se caracteriza por estar ligado ao traço, que não é ligado ao som, mas à escrita. Ele argumentou que a prova disso se encontra no fato de que só é possível decifrar algumas escritas, das quais não conhecemos a linguagem, por meio dos nomes próprios, pois o que o distingue de uma língua para outra é que a sua estrutura sonora se conserva (ibid., 94).

⁸Lacan se refere à Gardiner, autor que considera que o nome próprio funciona como um som distintivo que dá sentido ao nome. Ele dispensa uma atenção diferenciada à dimensão do significante como material sonoro, introduzindo a noção subjetiva, por conta de o sujeito, ao se tratar do nome próprio, investir atenção naquilo que é o corpo de seu interesse.

O autor ressaltou que essa estrutura deve ser respeitada pelo fato de o nome próprio possuir “afinidade com a marca, com a designação direta do significante como objeto” (1961, p. 94).

Ao considerar os elementos envolvidos na cadeia significante, ou seja, na articulação de um significante com o outro, Lacan defendeu que o sentido do significante surge dos demais que o acompanham, ou seja, o sentido está e insiste na cadeia significante (ibid., 1957). Em suas palavras, “[...] o significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante. O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significante. O significado é efeito do significante” (ibid., 1973, p. 47).

Neste ponto das reflexões, procuro realizar uma interpretação na qual o significante “João” é uma letra que marca o inconsciente. A marca pode ser comparada com o traço distintivo que ficou retido e que se relaciona com a emissão vocal (ibid., 1957, p. 498-505). Como afirmou Lacan, o significado se relaciona com a leitura daquilo que se ouve do significante e, ao realizar a leitura do significante, fazemos escolhas. Então, se o que se ouve é o que é significante, se faz marca e está relacionado com a emissão vocal, pode-se inferir que o significante está relacionado com a sonoridade e com a entonação. Minha ideia é a de que o modo como a pessoa fala, a entonação que usa ao pronunciar o nome de um sujeito e chamá-lo, é capaz [ou não] de fazer “chama”, de tocar ou não tocar, de invocar ou incomodar, de ressoar, atordoar ou, na pior das hipóteses, de não causar nenhum efeito. Ao fazer escolhas em relação à leitura do significante, pode-se optar pela não implicação com o outro significante, de maneira que, na falta de efeito da evocação pode residir à causa de alguns dos problemas que ocorrem no processo de alfabetização de crianças.

Para Lacan (1962), o sujeito procura fazer desaparecer o seu rastro, a sua passagem como sujeito, o seu próprio ato. O nascimento do significante está relacionado com a “referência a partir do lugar onde ele encontrou o rastro” (ibid., 1962, p. 136). A marca do sujeito é fazer desaparecer, reaparecer e desaparecer novamente. Ele ressaltou que, embora “um significante seja uma marca, um rastro, uma escrita, não se pode lê-lo só” (ibid., p. 137), pois antes de um sujeito se constituir como significante há dois outros que o antecedem e que, no meu entendimento, são os significantes do pai e da mãe.

Para Leite (2004), os elementos que se envolvem na articulação entre significantes levam Lacan a propor que só existe sentido metafórico, ou seja, o sentido surge da substituição de um significante por outro na cadeia simbólica. A autora supôs a possibilidade de que é o funcionamento pela metáfora e metonímia que leva a determinar um nome próprio na cadeia significante. Ela ressaltou que “tomar o nome próprio nas formações do inconsciente é tomá-lo no movimento da cadeia significante que se lança pela metáfora e

metonímia na criação dos sentidos” (LEITE, 2004, p. 100). De acordo com o que Leite sustenta, o debate teórico da Psicanálise gira em torno do sujeito que emerge do discurso do Outro. A linguagem antecede o sujeito, que é antecipado pelo Outro. É o Outro que lhe confere um nome, que dá sentido às suas ações e que lhe atribui significantes. A linguagem é apresentada à criança por meio daqueles que com ela convivem e dela cuidam. E, é possível afirmar, que é no(s) Outro(s) que a criança, em busca da constituição de si mesma, buscará os atributos com os quais se identificará.

Leite (2004) ressalta que “o nome próprio, tal como articulado por Lacan, está intimamente vinculado à identificação”, pois é nesse processo, a partir identificação com o pequeno e com o grande Outro, que o sujeito emerge no mundo como traço unário, passando da “Coisa” para o “Eu”, de maneira que a identificação se situa entre os registros do imaginário e do simbólico.

Parafraseando Leite (ibid., p. 106), ao postular a respeito da constituição do sujeito e da identificação somos levados ao nome próprio. No movimento de nomeação, por meio do qual o humano passa a ser significado, tomado como traço esvaziado de sentido, algo sempre escapa e, na dimensão do sujeito, o nome próprio também escapa. Ao estabelecer a relação entre o nome próprio e o inconsciente, ela sustentou que o nome próprio é capturado pelos chistes e pelas outras formações do inconsciente por ser tomado como traço. Igualmente ao registro de Freud, toma-se a palavra pela coisa, de modo que, o sentido do nome próprio é interrompido, pelo movimento da metáfora e da metonímia. Ela defendeu que o que está em jogo ao se tratar da relação dos nomes próprios nas formações do inconsciente é da ordem subjetiva e não se deve tratar o nome como uma etiqueta, pois “implica no endereçamento do sujeito, na interpelação, tomando outros rumos nos estudos da linguagem” (ibid., 110).

Diante do exposto, foi possível compreender a complexidade da construção do conceito do nome próprio. Neste trabalho, adoto a abordagem lacaniana que considera o nome próprio na articulação de uma cadeia significante, em que a determinação do nome se dá no funcionamento pela metáfora e pela metonímia. Nessa abordagem, o nome próprio é entendido como um traço que marca um corpo e o inscreve em um lugar, designando uma diferença.

Tendo finalizado as reflexões elaboradas por Lacan e Guimarães e Leite no que se refere ao nome próprio e suas relações com o inconsciente, passo, no que segue, a tratar o conceito de identificação, pois a sua função para a adoção de um nome próprio é fundamental para este trabalho.

1.1.2 O nome próprio e sua relação com a identificação

Se é verdade que todo mundo ganha um nome, não é menos verdade que, para torná-lo seu, precisa se identificar a ele imaginária e simbolicamente.

Para entender como se dá o processo de identificação, recorro à Psicanálise lacaniana, segundo a qual, o mais importante no processo de identificação é a relação do sujeito com o significante. O que se entende por identificação é a “identificação de significante” (LACAN, 1961, p. 25). Ao tratar desse processo, imagina-se, primeiramente, que nos identificamos ao outro. Por isso, Lacan insistiu em ressaltar a diferença entre o pequeno outro e o grande Outro.

Em Lacan, a primeira forma de identificação é aquela que incorpora e pode produzir algo no corpo como se fosse uma “identidade de corpo”, com algo do pai transmitido aos seus descendentes (1962, p. 224-225). É na identificação imaginária, relacionada com a imagem especular, que se dá a origem do *eu*.

A segunda forma de identificação está relacionada com a apreensão do significante puro, a identificação do sujeito na medida em que ele faz surgir no mundo o traço unário. Pode-se dizer que essa identificação marca a história do sujeito, pois é simbólica e origina o sujeito do inconsciente. O processo de identificação imaginária e simbólica perpassa toda a vida do sujeito, em todas as situações que ele vivencia.

Considerando a idade de meus informantes, me deterei no estádio do espelho e no complexo de Édipo. Tendo em vista que a identificação no complexo de Édipo está relacionada com o processo de simbolização, farei um aprofundamento desse conceito em um momento posterior, na segunda parte deste capítulo.

No que segue tratarei da identificação imaginária que ocorre no período nomeado por Lacan (1949) como *estádio do espelho*.

1.1.2.1 A matriz do simbólico na identificação imaginária

A imagem que a criança constrói de si é formada a partir dos modelos e do modo como ela introjeta e se identifica com características e comportamentos das pessoas com os

quais mantém relações na infância. Essa imagem será primeiramente construída em um processo de identificação (eu-outro) e, posteriormente, na diferenciação (eu não sou o outro/eu sou diferente do outro). Na convivência social a criança recalcará seu corpo físico criando uma imagem de si mesma. O corpo pulsional é aquele recortado pela linguagem.

No texto *O estádio do espelho como formador da função do eu*, Lacan (1949) trata dos primórdios da identificação imaginária. Essa identificação é aquela que, a partir da imagem do outro, constitui a imagem do corpo próprio no registro do imaginário, dando origem ao *eu*.

O conceito de *estádio do espelho* está relacionado à constituição do sujeito com a prevalência do imaginário. Neste período, há uma matriz do simbólico na identificação imaginária. Essa matriz do simbólico é resultante da história que antecede o nascimento do bebê, algo que está antes dele e que produzirá marcas responsáveis por inseri-lo em um determinado lugar na cultura, na família, no simbólico. O representante do simbólico, o outro real, encarnado na função materna, é aquele que, por meio da linguagem e do enunciado, fará a inserção do bebê na cadeia significante familiar. Os mecanismos identificatórios, advindos da imagem do corpo de um outro real em sua totalidade, levam à origem do primeiro momento de constituição do *eu* pela identificação com o objeto.

Segundo Lacan (ibid., p.100), a função do *estádio do espelho* é “estabelecer uma relação do organismo com sua realidade”. Ao nascer, a criança entra em contato com aqueles que dela cuidam, percebendo fragmentos da imagem dessas pessoas, o rosto, as mãos, enfim, pedaços do corpo os quais consegue visualizar. Neste período, pode-se dizer que há uma espécie de fusão entre a mãe e o bebê. Nas ocasiões de contato entre ambos, durante a amamentação ou higiene, o bebê vê o rosto do adulto e corresponde às expressões faciais que este rosto reflete [um sorriso, um bocejo, ou uma careta].

O vínculo mãe-bebê, existente no interesse e nos cuidados que a mãe dedica ao seu filho, é único e estruturante. Por conseguinte, o primeiro espelho que se oferece ao bebê é o rosto da mãe, assim, ao olhar para a mãe o bebê vê a si mesmo e percebe-se visto por ela. A mãe imprime seu estado de ânimo e seus sentimentos no rosto e no olhar que dirige ao bebê. Pode-se afirmar que as primeiras trocas significativas com o mundo, as primeiras leituras da realidade, se dão por meio do espelhamento do rosto da mãe. É na relação com o outro materno que a criança será inserida na cultura. Nesse momento inicial de sua vida, o bebê ainda não se reconhece como um ser único e diferente do outro e, mesmo que ainda não fale, já está inserido na linguagem, através da fala materna [ou do cuidador], pela nomeação.

Lacan pontuou que o estágio de *infans* apresenta um exemplar da manifestação da matriz simbólica. É o momento em que “o [*eu*] se precipita numa forma primordial, antes de

se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito” (1949, p. 99). A forma primordial pode ser nomeada por [*eu*] *ideal*, originando as identificações secundárias, situando a instância do *eu*. Em suas palavras,

[...] o ato de inteligência [...], longe de se esgotar [...] logo repercute, na criança, uma série de gestos em que ela experimenta ludicamente a relação dos movimentos assumidos pela imagem com seu meio refletido, e desse complexo virtual com a realidade que ele reduplica, isto é, com seu próprio corpo e com as pessoas, ou seja, os objetos que estejam em suas imediações. (LACAN, 1949, p.96).

Nas brincadeiras com objetos que fazem parte do seu universo infantil, ao movimentar-se para tocar nos móveis, ao segurar os mordedores ou outros objetos, aos poucos o bebê começa a perceber fragmentos de seu próprio corpo, as mãos e os pés, ou seja, um corpo despedaçado. Nesse período, o bebê costuma ficar olhando para essas partes do seu corpo, experimentando-as até mesmo com a boca.

Aos poucos, o bebê vai enrijecendo seus movimentos e visualiza o corpo do outro por inteiro. Pela imagem que a criança vê do corpo do outro, ela antecipa a impressão de unidade do seu próprio corpo, embora ainda o veja aos pedaços. O outro materno, por meio do olhar e das palavras, confirma a imagem especular que o bebê tem de si mesmo, atribuindo-lhe significantes. Esse processo estabelece a fundação da imagem do corpo próprio e a constituição do *eu*. O corpo despedaçado aparecerá nos sonhos sob a forma de membros disjuntos, órgãos que criam asas e se envolvem em perseguições. Para Lacan,

A imagem especular parece ser o limiar do mundo visível, a nos fiarmos na disposição especular apresentada na alucinação e no sonho pela *imago* do corpo próprio, quer se trate de seus traços individuais, quer de suas faltas de firmeza ou suas projeções objetais, ou ao observarmos o papel do aparelho especular nas aparições do duplo em que se manifestam realidades psíquicas de outro modo heterogêneas. (LACAN, 1949, p. 99)

Quando o bebê é capaz de colocar-se ereto ele pode visualizar-se por completo. Ele já tem capacidade neurológica de compreender a informação, fornecida pelo adulto, de que a imagem que ele vê refletida no espelho é a dele, passando a reconhecer a si próprio como um ser separado de sua mãe. Então, a criança assume sua imagem e se transforma, ou seja, percebe-se como um corpo uno, nomeado por Lacan (ibid., p. 100) de ortopédico, rompendo com a imagem do corpo despedaçado. O autor considera o estádio do espelho como um drama para o sujeito, pois, em suas palavras,

o impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde a imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade

ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. (LACAN, 1949, p. 100)

Nas escolas de educação infantil, o espelho é objeto fundamental na organização dos espaços. Desde bebê, a criança pode visualizar a si mesma e ao outro [adultos ou crianças], percebendo-se como semelhante e diferente. Ela imita gestos, expressões faciais, movimentos e escolhe atributos com os quais se identificará. Ao nomear o bebê e mostrar a sua imagem refletida no espelho, o professor ou o cuidador favorece a identificação imaginária. No ambiente da creche, pode-se dizer que existe uma função de maternagem exercida por aqueles que são os responsáveis pelos cuidados da criança, além do professor. Deste modo, as crianças que frequentam a creche entre zero e três anos, além do rosto da mãe, terão outros tantos rostos para se espelharem, permeados por sentimentos e ânimos diversos.

O momento de conclusão do estágio do espelho inaugura para o sujeito a passagem dialética do [eu] especular para o [eu] social, por meio da identificação com a *imago* do semelhante. O nascimento do *eu* como imagem completa se dá pela confirmação do Outro. No momento em que ocorre o reconhecimento de sua imagem no espelho, o sujeito é capturado pela imagem e algo se perde.

Assim, finalizando, Lacan pontua que,

esse momento leva todo o saber humano a bascular para a mediatização pelo desejo do outro, constituir seus objetos numa equivalência abstrata pela concorrência de outrem, e que faz do [eu] esse aparelho para o qual qualquer impulso dos instintos será um perigo, ainda que corresponda a uma maturação natural – passando desde então a própria normatização dessa maturação a depender, no homem, de uma intermediação cultural, tal como se vê, no que tange ao objeto sexual, no complexo de Édipo. (LACAN, 1949, p.101-102)

Após a identificação imaginária que se dá no estágio do espelho, a criança passará por outro processo de identificação. Em seguida, abordarei a identificação que ocorre no complexo de Édipo.

Como foi especificado no início deste capítulo, a segunda parte destina-se a apresentar o conceito de processo de simbolização, norteador desta investigação. No meu entendimento, esse processo é indispensável à compreensão da passagem que se dá do imaginário para o simbólico. Ele está enlaçado com a identificação simbólica que dá origem ao sujeito do inconsciente. Passo, então, à continuação deste capítulo.

1.2 O PROCESSO DE SIMBOLIZAÇÃO

Tendo abordado anteriormente a identificação que se dá durante o estágio do espelho, foi possível compreender que, nesse processo, a criança constrói uma imagem de si a partir da semelhança com o outro. Primeiramente, essa imagem é despedaçada, fragmentada e, em seguida, quando a criança é capaz de ver a sua imagem por inteiro, há a elevação especular e ela passa por uma transformação - de um corpo despedaçado para um corpo uno. A imagem do corpo despedaçado retornará durante os sonhos e na escrita, pois é a primeira imagem que temos de nós mesmos. Esse processo de identificação ocorre entre o nascimento da criança e os 18 meses aproximadamente.

O processo de simbolização é indispensável à compreensão da passagem que se dá da imagem ao símbolo, ou seja, do imaginário para o simbólico. Neste ponto, pretendo elucidar o conceito do processo de simbolização. Para tanto, faz-se necessário o entendimento do modo como ocorre a passagem do imaginário para o simbólico.

Primeiramente, farei uma breve explicação a respeito dos conceitos de real, imaginário e simbólico. Em seguida, com a finalidade de buscar respostas para algumas das questões que me proponho a responder, farei uso de três estudos de Lacan: o complexo de Édipo, o seminário “A carta Roubada” e o esquema “L”.

No decorrer das reflexões, buscarei responder às seguintes questões: o que é o processo de simbolização para a Psicanálise? Como ocorre esse processo? Qual é a passagem que conduz a criança para a simbolização? A compreensão desse processo pode trazer benefícios para a interpretação das produções escritas por crianças pequenas?

Tendo explicitado a organização desta parte do trabalho, passo a tratar dos conceitos de real, imaginário e simbólico.

1.2.1 O Real, o Simbólico e o Imaginário

A partir das ideias de Lacan, procuro especificar, mesmo que de modo resumido, a definição dos três registros psicanalíticos: o real, o simbólico e o imaginário [RSI]. Em suas obras, pode-se perceber o cuidado do autor em conceituar as três dimensões da realidade

humana. Desde 1936, ele se preocupa com o registro do simbólico, termo tomado emprestado da antropologia e que designa um sistema de representação que se funda na linguagem. O simbólico forma uma estrutura inseparável com o real e o imaginário.

Lacan considera que os registros do simbólico, do imaginário e do real são “essenciais da realidade humana” (LACAN, 1963, p. 12). Eles são enlaçados de tal modo que na falta de um deles os outros dois são liberados tirando-lhes o Um. (ibid., 1973, p.173). As três categorias podem ser pensadas como universais.

Para melhor apresentar esses registros, Lacan faz uso de um nó, ao qual ele nomeia por *borromeano*. O nó pode servir para representar a metáfora de que é a cadeia que distingue o uso da linguagem (ibid., p. 173). Em suas palavras, “é nisto que o nó *borromeano* é a melhor metáfora do seguinte: que nós só procedemos do Um” (ibid., p.174). Na figura 2, apresento uma imagem do nó *borromeano*⁹.

Figura 2 - Nó Borromeano

Cada um dos três registros - RSI - visualizados na figura 2, é representado por um círculo e os três estão enlaçados. Nas palavras de Lacan (ibid., p. 45), “o real é ou a totalidade ou o instante esvanecido”, podendo ser considerado como o impossível, que não pode ser simbolizado, pois há experiências que não podem ser ditas em palavras e sentimentos impossíveis de serem representados. O real, caracterizado pela pulsão, é o representante da perda e está fora da possibilidade de simbolização.

⁹ A imagem foi retirada do site “Olhar Beheca”. Disponível em <<http://olharbeheca.blogspot.com/2011/06/lacan-um-olhar-comportamental.html>>, acessado em: 29/Fev/2012

O registro do simbólico é marcado pelo símbolo, pela linguagem simbólica. O seu funcionamento se dá pela articulação entre o significante e o significado. Pode-se afirmar que é a fala que introduz o registro do simbólico, cuja essência é organizadora. Para Lacan (1953, p.279), o suporte da função simbólica é o nome do pai, representante da lei, ele se caracteriza pela demanda do desejo. No próximo subitem, darei maior ênfase ao registro do simbólico.

O imaginário é o registro que advém da fundação da imagem de um corpo, e o comando de satisfação se encontra na ordem dos registros sexuais. É o registro da imagem daquilo que se vê. Lacan (1949) fez uso do estádio do espelho para definir o imaginário, pois a partir da imagem que vê refletida no espelho a criança construirá uma imagem de si mesma alienando-se a ela. O imaginário é o registro do *eu* e há uma falta de sentido no significante, pode ser categorizado como a demanda do amor.

A partir da breve conceituação dos três registros – RSI – passo a tratar do complexo de Édipo, fundamental para compreensão do processo de simbolização na perspectiva da Psicanálise lacaniana.

1.2.2 O processo de simbolização: o Édipo estruturalista

Nos estudos freudianos, o pai ocupa um lugar central. Freud fundamentou as manifestações do complexo de Édipo partindo da sua observação em relação a sentimentos de amor pela mãe e de ciúme pelo pai. Essa regulação do complexo de Édipo explica o princípio do desejo. É o pai, pela proibição, que desperta no filho o interesse pela mãe como objeto desejável. É no complexo de Édipo que se dá a passagem do imaginário para o simbólico.

A primeira formalização lacaniana do complexo de Édipo dá-se a partir do enunciado “o inconsciente está estruturado como uma linguagem” (LACAN, 1957, p. 498), neste conceito, ele toma o inconsciente como sede dos instintos e das pulsões. Sendo a pulsão uma função da linguagem, ela se relaciona com a instância da letra, designada por Lacan como “o suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem” (ibid., 1957, p. 498).

Lacan (1958) buscou nos estudos de Freud os questionamentos sobre o pai, fazendo uma releitura dos mesmos, procurando fundamentar a função paterna. Ele relaciona o mito de Édipo com significantes que sustentarão o sujeito na ordem simbólica. Para tratar do Édipo,

ele toma da fórmula da metáfora paterna na qual o pai se reduz ao significante do Nome-do-Pai. A metáfora paterna pode ser entendida como uma substituição de significantes que coloca o Outro da linguagem no lugar do significante do desejo.

Ao discorrer a respeito da metáfora paterna, Lacan (1958) deixa claro que ela é concernente ao lugar da função do pai, que se encontra no centro do complexo de Édipo. Para ele, o complexo de Édipo possui uma função normativa e a função do pai é essencial como interventor na relação mãe-filho, na proibição do incesto. O pai é o representante dessa proibição. A castração ocorre no plano imaginário, pois o pai é uma metáfora: “é um significante que substitui um outro significante” (ibid., 1958, p.180). A metáfora paterna desempenha o papel que se espera de uma metáfora: “leva à instituição de alguma coisa que é da ordem do significante, que fica guardada de reserva, e cuja significação se desenvolverá mais tarde” (ibid., 1958, p. 201).

Lacan (ibid., p.188-203) divide o complexo de Édipo em três tempos, que são tempos lógicos e que representam as diferentes relações que se instituem no campo do Outro e, por conseguinte, com a castração:

- 1º tempo: na relação mãe-filho há predomínio de uma relação fusional. Imaginariamente, ela faz do bebê o objeto do seu desejo. Neste primeiro tempo, o pai aparece na relação de modo velado, difundido como significante pelo discurso da mãe;
- 2º tempo: o bebê percebe que a mãe deseja outra coisa, ou seja, o objeto do desejo da mãe é o *falo*. No plano imaginário, o pai entra na relação como o Outro que intervém na relação mãe-filho, proibindo, ao filho, o objeto de seu desejo [a mãe] e privando a mãe de seu *falo* imaginário [o filho]. A função do pai é, portanto, proibir o incesto; e,
- 3º tempo: A criança reconhece o pai como o possuidor do *falo*, então, o pai não será mais um rival. A figura paterna aparece na relação como mediador entre a mãe e o filho. Ele é investido pelo significante do Pai e fala em seu nome como o portador da lei. O pai é aquele que sustenta a filiação. Esse terceiro momento simboliza a lei e a criança passará a identificar-se com o pai, internalizando-o como *Ideal do [eu]*¹⁰. Nas palavras de Lacan, “*El Shaddai* é

¹⁰ O *ideal do eu* corresponde a adoção da imagem corporal pelo sujeito, a partir da própria imagem que é refletida no espelho. A criança se empenha em ser aceita de forma incondicional e rebela-se contra normas e

aquele que elege, aquele que promete, e que faz passar por seu nome uma certa aliança, que é transmissível de uma única forma, pela *baraka* paterna” (LACAN, 1963, p. 82). Após, ao aceitar o pai como a lei, a criança passa ao *[eu] ideal*¹¹.

Em outras palavras, o primeiro momento do Édipo lacaniano é calcado pelo imaginário. A criança estabelece uma relação imaginária na qual se identifica com aquilo que imagina ser o objeto de desejo da mãe. Ela se assujeita ao desejo da mãe. Esse ser, a mãe, é essencial no desejo próprio da criança. Podemos dizer que há, nesse primeiro tempo, uma primeira simbolização da mãe, simbolização que apresenta para a criança a possibilidade de imaginar que a mãe pode desejar outras coisas diferentes. Nas palavras de Lacan, “o amor é a fonte de todos os males. O amor de mãe é a causa de tudo (ibid., 1962, p. 158).

O segundo tempo, pode ser entendido como o início do processo de simbolização. A intrusão do pai na relação com a mãe causa o registro da castração, privando a mãe do objeto do seu desejo. Segundo Lacan (1958, p. 178), “a castração é um ato simbólico cujo agente é alguém real, o pai ou a mãe, que lhe diz *Vamos Mandar cortá-lo* Nesse o momento, o pai desempenha um papel essencial do complexo de Édipo, privando alguém de “algo” que ele não tem, fazendo com que esse “algo” passe a ter existência como símbolo. Para Lacan,

[...] toda privação real exige a simbolização. É no plano da privação da mãe que num dado momento da evolução do Édipo, coloca-se para o sujeito a questão de aceitar, de registrar, de simbolizar, ele mesmo, de dar valor de significação a essa privação da qual a mãe revela-se o objeto. (LACAN, 1958, p. 191)

No terceiro tempo, o pai entra em cena, “como aquele que é culturalmente o portador da lei, o pai investido pelo significante do pai” (ibid., 1958, p.194). Nesse tempo do Édipo lacaniano ocorre a simbolização propriamente dita. Ocorre uma mudança de posição da criança em relação à imagem fantasiosa que ela possui do pai, como aquele que rouba o objeto do desejo. Ela deixa de ser o *falo* para ter o *falo*, possibilitando a substituição do desejo que lhe foi interditado pelo significante que levará à simbolização e, conseqüentemente, ela poderá emergir como sujeito desejante.

Em vista do que foi abordado é possível afirmar que a passagem do imaginário para o simbólico se dá em um processo de identificação e castração, no qual a criança necessitará internalizar a lei e aceitá-la como um ideal. Segundo Lacan (1963, p. 33), “entre uma relação

limites. Para Chemama (1995, p.67), o *eu ideal* é “a formação psíquica pertencente ao registro do imaginário, representativa do primeiro esboço do eu investido libidinalmente”

¹¹ O *eu ideal* é um significante isolado do Outro ao qual o sujeito se identifica, a partir daquilo que esperam dele.

imaginária e a relação simbólica, há toda a distância que há na culpa”, ou seja, para que ocorra uma transformação do sujeito é necessário que ele perca algo, e essa perda não ocorre sem um sentimento de culpa, que é um registro da lei. Em outras palavras, o processo de simbolização ocorre quando a criança consegue compreender o pai como símbolo, como nome, como aquele que o inscreveu na relação geracional. Nas palavras de Lacan,

O símbolo do objeto é justamente o objeto-aí. Quando ele não está mais aí, é o objeto encarnado em sua duração, separado de si próprio e que, por isso mesmo, pode estar de certa forma sempre presente para você, sempre ali, à sua disposição. (LACAN, 1963, p. 36)

Tendo explicado os três tempos do Édipo lacaniano, dou prosseguimento e procuro compreender a passagem do imaginário para o simbólico.

1.2.3 Do imaginário para o simbólico: a troca simbólica

Na escola, a criança entra em contato com a educação formal e com os conteúdos sociais, dentre eles, a linguagem nas modalidades oral e escrita. Cabe ao professor favorecer a mediação entre o sujeito e a linguagem, de maneira que a relação sujeito-objeto possa ser refeita, permitindo que a criança ressignifique. Segundo Lacan,

para que uma relação assuma seu valor simbólico é preciso haver a mediação de um terceiro personagem que realize, em relação ao sujeito, o elemento transcendente graças ao qual sua relação com o objeto pode ser sustentada a certa distância (LACAN, 1963, p. 36)

Considerando que uma função importante da educação é proporcionar um espaço onde a criança possa sublimar suas pulsões (FREUD, 1916), ou seja, satisfazê-las de modo culturalmente aceito, considero que tal coisa [a sublimação das pulsões] acontece quando algo leva a criança a aceitar uma mediação.

Como por exemplo, podemos mencionar o momento em que o professor intervém de modo a provocar uma mudança de posição na criança, que, a partir deste momento, passa a ter maior trânsito no simbólico, por exemplo, pela via da escrita. Neste segmento, procuro delinear aspectos que levem à compreensão da passagem do imaginário para o simbólico.

Para explicar o modo pelo qual o sujeito se submete à ordem simbólica, Lacan recorre ao conto de Edgar Allan Poe (1844), *A carta Roubada*, realizando uma reflexão cuja intenção é mostrar o modo pelo qual “a linguagem formal determina o sujeito” (LACAN, 1955, p.47). Ele dá à carta a instância de sujeito, pois toda a trama se desenrola pelo seu desvio. A carta é a letra que segue um “trajeto que lhe é próprio” (ibid., p. 33) ela é o significante puro. É o deslocamento da carta [significante] que determinará os sujeitos envolvidos, pois “é o seu sentido que os possui” (ibid., p.34). Ora a carta está na mão de um, ora está na de outro, mas ela está sempre em um lugar, ela se desvia e segue o caminho para o simbólico.

No conto de Poe (1844), a carta foi roubada pelo ministro e escondida em um local evidente. A carta sempre esteve à vista de todos, embora a cegueira diante do seu desejo impeça o Chefe de Polícia de encontrá-la. Ele recorre a Dupin, personagem que consegue calcular a lógica do ministro e encontrar a carta. No conto, a cegueira diante do objeto de desejo é mostrada por meio de três olhares de diferentes sujeitos: o olhar que nada vê, aquele que vê que o primeiro nada vê e aquele que vê. Lacan demonstra que as ações se sucedem através do olhar e da cegueira. Fazendo uma comparação com o processo de aprendizagem, com aqueles que devem exercer a função do Outro, é possível pensar na hipótese de que esses três olhares fazem toda a diferença na relação que se estabelece com a criança, vista como a carta, portadora da mensagem. Há olhares que estão tão envolvidos com seu próprio desejo que não conseguem direcionar o seu olhar para a carta [sujeito], mesmo que ela esteja à sua vista, com sua mensagem disponível para ser lida; olhares que recebem a mensagem, mas se eximem da responsabilidade de tê-la lido e há, ainda, olhares que conseguem decifrar o percurso percorrido pela carta, direcionando o olhar para o lugar onde ela se encontra e, independente da mensagem que ela porte, conseguem vê-la.

Do mesmo modo que ocorreu com a carta, o percurso do sujeito é decifrável e passível de ser deduzido por meio do cálculo analítico. O Chefe de Polícia investiga o destino da carta sucessivamente, mas não a encontra, pois procura em locais onde ela não está e não lhe dá crédito por não corresponder à descrição que tinha da mesma. Assim, repete-se a ação da busca e do olhar investigativo. A cegueira pode ser entendida como sendo da ordem subjetiva, considerando que para Lacan “o inconsciente é o discurso do Outro” (LACAN, 1955, p. 18). Em outras palavras, o inconsciente é habitado por um outro [eu] que cega o sujeito diante do objeto de desejo. Nesse momento de sua elaboração, portanto, a atenção de Lacan se voltava ao que se repete e como, a partir dessa repetição, o analista pode construir a lógica de funcionamento de um sujeito.

Lacan (1955, p. 26) salienta que a carta é um significante puro que “materializa a instância da morte”, pois mesmo que a cortemos em pedaços, ela continuará a ser uma carta. O significante é o símbolo de uma ausência, pois “ela estará e não estará onde estiver, onde quer que vá” (ibid., 1955, 27). Parafraseando Lacan (ibid., p. 28), o que está escondido é aquilo que falta em seu lugar e aquilo que pode mudar de lugar nada mais é do que o simbólico, pois o real não muda de lugar, permanece sempre ali. É a mensagem da carta que muda de lugar, pois foi endereçada à rainha, furtada pelo ministro e encontrada por Dupin. O detentor da carta possuirá o seu significado, mas o significante precede o significado. Para Lacan, a singularidade da carta é o verdadeiro sujeito, o seu trajeto é um percurso simbólico. Mas esse percurso é intersubjetivo e envolve outros sujeitos na cadeia significante, assim, “o deslocamento significante determina os sujeitos em seus atos, seu destino, suas recusas, suas cegueiras, seu sucesso e sua sorte” (LACAN, 1955, p.34). A existência da carta faz com que ela se situe numa cadeia simbólica, ela é o símbolo de um pacto (ibid., 31)

Pode-se resumir do seguinte modo:

Carta	=	Sujeito.....	Significante puro
Mensagem	=	Nome/símbolo	significado

Levando em conta os “olhares” sugeridos por Lacan, o nada vê, o que vê que o primeiro nada vê e aquele que vê, é possível afirmar que os olhares envolvidos nesse processo foram variados, como por exemplo, o olhar da criança dirigido à professora e aos colegas; os olhares das crianças que estavam presentes durante as gravações; o olhar da professora ao informante e aos demais alunos presentes na sala; e, o olhar da investigadora na leitura que realizou durante as transcrições, na observação atenta das gravações e na análise desse material.

A partir dessas reflexões, a minha ideia é a de que os informantes desta pesquisa são como cartas que portam mensagens, podendo passar de mão em mão, entre os pais, os familiares, os colegas, enfim, todos aqueles com quem a criança se relaciona no seu dia a dia. A mensagem é simbólica e só será lida por aqueles que conseguem vê-la.

Para mostrar o modo pelo qual a ordem simbólica funciona na relação entre os sujeitos, Lacan (1955, p. 58) elaborou o *esquema “L”*. Neste momento de suas reflexões, ele privilegiou o registro do simbólico sobre o imaginário. Para ele, um sujeito está assujeitado às leis da linguagem, ao Outro.

A seguir, na figura 3, apresento o *esquema “L”*:

Figura 3 - Esquema L

Observando a figura apresentada na figura 3, pode-se ver que o Esquema “L” é composto por quatro pontos unidos por dois segmentos que se cruzam. A figura deve ser lida da parte direita superior (a') para a esquerda inferior (a). Esse eixo $[a'] \rightarrow [a]$ é denominado como relação imaginária, na qual $[a]$ é o $[eu]$, que recebe a sua imagem de $[a']$, representado pelo pequeno outro. O eixo $[a'] \rightarrow [a]$ refere-se à identificação comum aos homens e aos animais, ou seja, ao reconhecimento de si diante da imagem de seus semelhantes.

O eixo da relação imaginária é atravessado pelo eixo que recebe o nome de inconsciente, que sai do ponto $[A]$ e segue até o ponto $[S]$. No eixo $[A] \rightarrow [S]$, o $[A]$ representa o grande Outro, o Outro da linguagem que atua sobre o sujeito em uma relação inconsciente, atravessando a linha do imaginário dando origem ao sujeito $[S]$. O eixo $[A] \rightarrow [S]$ consiste no eixo simbólico que atravessa a relação dual imaginária por meio da linguagem, instaurando o advento do sujeito. É possível dizer que o esquema “L” mostra a mesma estrutura do Édipo laciano.

Considero que o esquema “L” pode definir a relação que procuro estabelecer nesta dissertação entre o informante, o objeto do conhecimento e o professor. É possível dizer que durante a realização da atividade, a intervenção do professor pode ser comparada com a função do Outro $[A]$, o Outro da linguagem. A criança é o eu $[a]$ que, primeiramente, mantém com o objeto de conhecimento $[a']$ uma relação imaginária, que será atravessada pelas intervenções do professor, que farão com que a criança reflita sobre o objeto, ressignificando-o, seguindo um percurso inicial para o simbólico. Ou seja, primeiramente há uma falta de saber que passa pelo imaginário e, posteriormente, é parcialmente simbolizado.

No início do ano letivo de 2009, o trabalho pedagógico com o nome próprio ainda não havia começado. O alfabeto, cartazes ou outros materiais escritos não estavam expostos na sala. Na atividade realizada para coleta de dados, entre a fala da professora e a resposta dada pela criança, ocorre um percurso inicial para o simbólico, pois há uma cadeia significante em ação. O deslocamento do significante determinará os atos de ambos. Ou seja, tanto a professora quanto a criança sofrem os efeitos da cadeia significante.

Arrisco-me a afirmar que o processo de simbolização ocorre durante toda a vida do sujeito, em todas as situações em que ele se prive de algo e necessite passar do imaginário para o simbólico, como exemplo, quando estamos diante de uma nova aprendizagem à qual ainda não tínhamos tido acesso.

Considero que a compreensão do processo de simbolização pode trazer benefícios para a interpretação das produções escritas por crianças pequenas, favorecendo a mudança de posição da criança em relação ao seu próprio escrito.

Posto isto, passo à terceira parte deste capítulo, na qual pretendo delinear o percurso para que a criança se aproprie da linguagem escrita. Para tanto, tomarei a obra de Pommier (1993).

1.3 A PSICANÁLISE E A ORIGEM DA ESCRITA

Pommier (1993) defendeu a ideia de que a criança percorre o mesmo percurso que a humanidade percorreu para inventar o sistema de escrita, assim, há um caminho pessoal de construção simbólica [ontogênese] e, outro, que se relaciona com a própria história da humanidade [filogênese]. Para o autor, mesmo que a apropriação da língua seja um fato cultural e individual, a invenção da chave da escrita é resultado de um trabalho solitário, impossível de ser transmitido, relacionado com o percurso individual de cada sujeito. Ele salientou que a técnica aprendida na escola e o domínio do código não são fatores que favorecem a superação “da angústia diante de uma folha em branco” (1993, p.1), pois para traçar as letras o escritor deve atravessar a espessura do inconsciente.

Para o autor (ibid., passim) é possível estudar a gênese da escrita ao observarmos o modo pelo qual a criança se apodera dos signos do alfabeto. Ele ressaltou que a escrita está além da nossa vontade e que ignoramos a proveniência da marca de uma letra. Para ele, a

sacralidade da escrita reside no fato de que, embora a invenção da escrita tenha surgido da razão com a finalidade de servir como um instrumento de comunicação, primeiramente foi necessário falar com os deuses, sendo que, segundo o autor, não sabemos nomear o espaço que atravessamos ao escrever. Os sintomas que nos afetam e os deslizes que cometemos podem advir do recalçamento e a escrita pode ser considerada como o retorno do recalcado.

Segundo o conceito freudiano (FREUD, 1996), o recalçamento é a barra que impede que os conteúdos do inconsciente atravessem e passem para o pré-consciente, uma defesa devida à produção de desprazer. Essa regulação operada pelo recalçamento ocorre sem que o sujeito perceba. O mecanismo de defesa não é infalível e pode ocorrer o vazamento de conteúdos do inconsciente para o pré-consciente, ou consciente, em forma de palavras, imagens ou atos que surgem inesperadamente, sem que tenhamos a consciência dos mesmos: sonhos, afasias, parapraxias, chistes ou sintomas.

Pommier (1993) procurou relacionar a invenção da escrita com o evento histórico que levou ao recalçamento. A invenção do monoteísmo coincide com a invenção da escrita pela humanidade, pois tem um valor equivalente ao recalçamento que ocorre ao final do complexo de Édipo. Para explicar como a humanidade adotou o monoteísmo, o autor relacionou os fatos e acontecimentos do reinado de Akenaton com o do grego Édipo, destacando a coincidência encontrada na estrutura de mitos de várias civilizações, qual seja: o parricídio de um pai pelo próprio filho.

Segundo o mesmo autor (ibid., passim), os rituais egípcios tinham como objetivo o gerenciamento do tempo da vida e da morte, de acordo com uma geografia na qual a organização familiar é dada em tríade e cujo “esoterismo é mascarado pelo culto dos animais sagrados nos quais a alma de um deus encontrava asilo” (ibid., 1993, p. 49). A adoração do animal sagrado pode ser explicada pelo “amor pelo sem forma” (ibid., 1993, p. 49), pois os animais são possuidores de um espaço do qual os homens foram exilados, ou seja, eles regem seus próprios corpos, eles são.

Parafraseando Pommier (ibid., passim), habitamos um corpo que, primeiramente, foi objeto do desejo materno, não somos esse corpo, apenas o temos, e ele é um local de asilo ao qual estamos acostumados, sua aparência nos é dada pelo olhar do outro ou pelo espelho, que nos permite ver-lhe os contornos. Ele ressaltou que é a linguagem que define o local onde habitamos e o nosso habitat é simbólico, ou seja, o significativo.

Somos objetivados na língua por nossos pais e, ao falarmos, nossa aparência é levada a um lugar que nos escapa, dissolvendo nossa própria imagem “antes carregada e desejada por uma Outra fala” (POMMIER, 1993, p. 102). Só nos apropriamos da língua ao nos perdermos

como corpo, quando ao falarmos desaparece a nossa aparência. Assim, “um desenho despertará a inquietude do homem face a sua própria figuração”. Nas palavras de Pommier,

No papel branco onde escrevo, eu me vejo emergir. Não sei de onde me vem, na letra que acabo de traçar, o desvio minúsculo, a firmeza do pleno, o nervosismo deste traço vertical que tornam uma escrita inimitável. A singularidade de meu corpo me foi imposta, mas com o recalçamento, esqueci dela. E é agora, em contrapartida, de meu ato de representar que depende a particularidade de minhas letras. E, no entanto, o que mais me é próprio nestas formas escapa a meu poder. (POMMIER, 1993, p. 102)

Segundo o autor (ibid.) os desenhos da criança são as representações de seus sonhos, que serão recalçados. Os sonhos são a encenação do nosso prazer que permanecem ocultos pelo recalçamento e quase sempre são esquecidos. Ele comparou as figuras polimórficas de deuses com cabeças de animais com as entidades que apavoram as crianças ao anoitecer. A criança luta contra o sono e cria amigos imaginários para sentir-se protegida. Na angústia, os monstros são irmãos oníricos dos múltiplos deuses do panteão egípcio e seus antagonistas diurnos são as forças que inventamos para nos proteger - os totens ou amuletos - do mesmo modo que as crianças usam paninhos e ursinhos.

Para os egípcios, a ausência ou presença da luz gerava a angústia do desaparecimento do corpo na escuridão e sua visibilidade dependia da luz do dia, emanada pelo deus-sol. A angústia proveniente do desaparecimento do corpo na escuridão necessitava ser solucionada e, para tanto, criavam imagens para defendê-los. Por conta dessa crença, os egípcios procuravam fixar a presença divina nas estátuas, pois delas dependeria a visibilidade do corpo.

Pommier (ibid., 53) salientou que a primeira fonte de angústia do ser humano é o recalçamento da imagem. Esquecemos da singularidade do nosso corpo, que nos foi imposta por meio do recalque, e a representação desse corpo ressurgue, atravessando o espaço do recalçamento, em forma de letras, que testemunham a existência desse corpo. É possível considerar que existimos no texto que escrevemos e o recalçado é o singular de nós mesmos.

Para o autor (ibid., p.103), o recalçamento é o “vínculo temporal entre o instante de se começar a dizer e o de ter dito” e é nesse período que nos escapamos e onde as letras procuram se instalar. Ele considerou que a escrita é do domínio do sagrado, pois toda marca gráfica produzida pelo homem é um representante de sua imagem que foi recalçada e o lugar de origem da letra é o recalçamento. Ao pensarmos que o recalçamento ocasiona a perda da representação do nosso corpo e que ao vermos nossa imagem podemos nos apropriar novamente dela, podemos concluir que a imagem é investida do poder de fazer com que existamos.

Pommier (1993, *passim*) retomou estudos fonológicos para caracterizar a diferença entre vogais e consoantes. Ele ressalta que as consoantes não são pronunciadas isoladamente, necessitando das vogais para se articularem, contrariamente, as vogais podem ser isoladas. Ele comparou as vogais com a expressão de um gozo, limitado pelas consoantes. Para ele, a vogal “é gozo sonoro, da mesma maneira que uma imagem no ponto auge do sonho é gozo visual (ou seja, realização do desejo do sonho)” (ibid., p. 124). Ele ressaltou, ainda, que “o ato de falar comporta uma certa modulação de prazer e de desprazer” (ibid., p. 123) e a constituição das palavras e sua utilização nas frases constituem um aparelho de gozo.

Segundo o autor, a Psicanálise lacaniana distingue uma “instância da letra no inconsciente” (ibid., p. 4) e a letra pode ser decifrada na fala. Do mesmo modo, na abordagem freudiana a imagem do sonho pode ser lida como um rebus, como letras. Nas palavras do autor, “o recalque é a condição de nossa liberdade” (ibid., p. 313). Para ele, aquilo que retorna no sonho e que nos traz a memória do nosso corpo antes do recalque pode ser nomeado por “letra”. Nesse sentido, para Pommier (ibid., *passim*), a instância da letra no inconsciente testemunha um recalque cuja lembrança foi esvanecida, ou seja, o gozo do corpo.

Os primeiros desenhos da criança apresentam uma repetição figurativa que continuam sendo traçadas no percurso de sua vida e, de acordo com Pommier (ibid., p. 200), essas figuras podem representar aquilo que se pode chamar de “corpo psíquico” [grifo do autor]. Nas palavras do autor,

esboçar uma representação desse corpo psíquico coloca em cena uma presença que não existiu jamais a não ser graças ao desejo. Desenhar é um ato de fé. Executar um graffiti, por mais modesto que ele seja, não visa, a princípio, comunicar uma mensagem, mas exprimir apenas a esperança de que o corpo exista a despeito do recalque. (POMMIER, 1993, p. 200)

Pommier (1993) enfatizou que a instância da letra no inconsciente pode ser ouvida naquilo que falamos através do lapso, pois a fala exprime uma significação qualquer e a cada vez que falamos recalamos nosso gozo. Na escrita, aquilo que pode ser lido em uma frase composta por letras é suscetível da ocorrência de um lapso, o que pode ser lido está ligado, está recalcado. Assim, “o ato de ler ou de escrever depende do complexo de castração” (POMMIER, 1993, p. 294). Para traçar as letras o escritor deve atravessar a espessura do inconsciente, ou seja, o caminho para a escrita não está relacionado apenas com a aprendizagem da técnica e apropriação do código, mas com o recalque da própria

imagem. Para o autor (1993), o traço da letra sobre uma superfície pode encontrar-se na origem de uma angústia, por deter o mesmo valor dos sonhos.

Ao aprender a falar, o gozo de sons isolados é apagado e o valor corporal de cada letra será recalcado atrás do sentido das palavras. A letra resulta de um recalque, é do sujeito, é um rébus, enquanto o significante é do Outro. A castração efetuada pelo Outro [pai] e o nome herdado, permitem que a criança se aproprie da língua e se torne sujeito de suas frases.

Segundo o mesmo autor, os primeiros desenhos apresentam traçados repetitivos que são comandados pela figuração do corpo psíquico. As primeiras letras serão grafadas para serem lidas pelo outro que está próximo, do outro lado do papel, assim, a criança escreve de modo que os caracteres possam ser “decifrados por um leitor situado antes do escrito”(ibid. p. 342), ou seja, a letra será traçada para o Outro.

Neste momento, procuro relacionar essa ideia de Pommier com os informantes desta investigação. As atividades escritas de crianças na idade de três anos apresentam imagens que não correspondem ao padrão convencional. As formas semelhantes a bolas, riscos ou borrões, são traços comandados pelo corpo pulsional.

Nas primeiras representações feitas pelas crianças não surgem figuras ameaçadoras, pois o papel é a ilha de salvação desse corpo. Quando as letras surgem, há uma espécie de desmame [separação] e os desenhos passam a apresentar formas de casas, árvores ou animais. A criança busca a salvação da angústia em um pai que salva e, ao mesmo tempo, castra. Essa contradição surgirá nas representações em que aparecem os totens paternos que ela inventará para se proteger. Segundo Pommier (ibid., p. 347), na resolução do complexo de Édipo ocorre a segunda castração, o assassinato fantasmático do pai. As representações serão acompanhadas dos vilões e heróis do mal, com os quais a criança pode se identificar, e apenas o amor ao pai a impedirá de vê-los vencer.

Tendo em vista as reflexões de Pommier, é possível depreender que, para se apropriar do sistema alfabético de escrita, a criança atravessa um caminho que se relaciona com a história da humanidade, embora seja, ao mesmo tempo, um percurso pessoal de construção simbólica. É por meio do recalque que a instância da letra se situa no inconsciente e, para escrever, é necessário que a criança recalque seu corpo pulsional. Suas primeiras representações trarão à superfície do papel um combate entre as forças diurnas e noturnas, ou seja, a criança representará no papel imagens que possam garantir a salvação desse corpo.

Ao surgirem as primeiras letras, elas serão apenas imagens que transitam no corpo fálico, guiado pela pulsão, as letras não possuem valor e são apenas desenhos. Para que a

criança deixe de grafar apenas imagens e passe à simbolização é necessário que ela atravesse o espaço da fobia e se perca como corpo pulsional, o que ocorrerá ao término da resolução do complexo de Édipo, quando a criança passa a internalizar o pai como símbolo, como ideal e não mais como um rival.

Posto isto, no próximo segmento passarei às reflexões de Lemos. Em seus trabalhos, a autora defende que a interação é condição fundamental para a aquisição da linguagem.

1.4 A TRANSFORMAÇÃO PELO FUNCIONAMENTO SIMBÓLICO

Neste momento, procuro compreender a abordagem da linguística sobre o funcionamento simbólico. Para tanto, busco os fundamentos necessários em Lemos (1992, 1998, 2001).

Lemos (1992) partiu do princípio de que a aquisição da linguagem se dá por meio do discurso do outro. Em sua proposta, a interação com o outro [como instância de funcionamento da língua constituída] é condição fundamental para a aquisição da linguagem. Opondo-se a uma concepção de aprendizagem da língua segundo a qual a criança constrói o objeto de conhecimento de acordo com uma teleologia, ela sugeriu uma reinterpretação dos processos reorganizacionais propostos como mecanismos de mudança no desenvolvimento da linguagem. A autora defendeu que a ressignificação implicada com os processos metafóricos e metonímicos pode ser adequada para “descrever a construção de significados linguísticos” (LEMOS, 1992, p. 166).

Do ponto de vista da autora (ibid., p. 167), entre a escuta e a produção de enunciados efetua-se uma reorganização que deve ser interpretada como efeito da linguagem sobre ela mesma. Ao ouvir um enunciado, parte dos significantes de quem enuncia estabelece novas relações entre os significantes de uma cadeia dada e são reorganizados. Desse modo, na aquisição inicial da linguagem o adulto ressignifica o enunciado da criança e “a produção de um enunciado desencadeia a reorganização, na medida em que foi ouvido é ressignificado” (ibid., 1992, p. 167). Segundo a autora, a criança passa a ouvir e ressignificar seus próprios enunciados à medida que os processos metonímicos e metafóricos se cristalizam. Então, ela pode assumir a posição de interpretado e de intérprete de seus próprios enunciados e, também, dos enunciados do outro.

Em suas reflexões, Lemos (1998) pressupõe que o funcionamento simbólico opera uma transformação irreversível no sujeito. Ela considerou que sujeito e objeto sofrem os efeitos desse funcionamento. De acordo com a autora, após nossa entrada no simbólico não nos lembramos do modo pelo qual se deu a nossa relação com os sinais, ou seja, não conseguimos explicar como nos apropriamos das letras e do código alfabético, e das dificuldades que enfrentamos para aprender a ler e a escrever. Para ela, não é possível compreender a relação que alguém que não sabe ler e escrever possui com os sinais.

A autora (ibid.) julgou relevante esclarecer o que ocorre para levar alguém a passar a ver o que não via antes de sua captura pelo simbólico. Ela sugeriu que tanto o sujeito quanto o objeto que ele visa a conhecer são efeitos desta captura, não preexistindo à linguagem. Sua hipótese de trabalho é aquela segundo a qual, em cada acontecimento de leitura e de escrita a relação sujeito-objeto pode se refazer em uma nova configuração, não necessariamente linear.

De acordo com o que já afirmou Lemos (ibid.), a vivência com a linguagem se dá na interação. A partir de três exemplos, que consistem na transcrição de gravações de um sujeito nomeado como Mariana (dois anos e um mês) e sua mãe, a autora mostra que, para além da influência deliberada do adulto, existe “um efeito de linguagem sobre linguagem” (ibid., 1998, p.27).

Em suas palavras, “esse movimento da língua, que ganha visibilidade na fala da criança e que, no adulto, fica submerso, irrompendo no lapso, alçando-se no poético, remete à tensão entre o eixo sintagmático e o eixo paradigmático a que Saussure deu estatuto teórico” (ibid., 1998, p. 25-26)

Nos exemplos analisados pela autora, verifica-se a “primazia do funcionamento da língua sobre a relação da criança com a fala do outro”. Ela considera que no diálogo estabelecido entre a mãe e a criança, o erro se dá como diferença em relação aos significantes do adulto, mas a criança permanece indiferente à reação do mesmo “não reconhecendo/escutando no enunciado do outro a diferença que o opõe a seu próprio enunciado” (LEMOS, 2001). Ou seja, o erro cometido pela informante Mariana revela as redes de relações entre cadeias que não estão relacionadas com os significantes do outro, mas pelos que se repetem na fala da criança. A autora ressalta que:

se, em um primeiro momento, eles convocam a interpretação da mãe, isto é, uma cadeia significativa com a qual esta assegura seu desejo através do sentido que atribui ao fragmento da criança, em um segundo momento, é essa mesma cadeia que convoca na criança um fragmento de uma outra cadeia que o remete a outra significação. (LEMOS, 2001)

Lemos (2001) considera que alguns erros “são marcas da ação da língua enquanto funcionamento simbólico” e assinalam a dinâmica interna da língua. Em alguns episódios, a autora aponta fenômenos que podem representar “a mudança de posição da criança enquanto sujeito falante, que reconhece a reação do interlocutor e faz tentativas de reformulação”, mostrando que a criança pode perceber uma dúvida na fala do outro, causando um estranhamento quanto ao que ela falou. Nas gravações e transcrições desta investigação, é possível perceber que os informantes, por conta da fala e questionamentos da professora, apresentam dúvidas e mudam de posição em relação ao seu escrito.

Tendo em vista o papel exercido pela linguagem durante o processo de simbolização, no próximo subitem, farei uma abordagem do papel do Outro.

1.4.1 O papel do Outro no processo de aquisição da linguagem

Em seu trabalho, Lemos (1998) assume o compromisso teórico de explicitar qual é o papel do outro na mediação da transmissão da linguagem oral e escrita. Para ela, esta posição é a única coerente com sua linha de trabalho, o interacionismo, na qual a interação é vista como lugar de transformação. Extrapolando as conclusões que chegou ao estudar a interação oral da criança com sua mãe para o âmbito da aquisição da escrita, a autora faz a seguinte recomendação: “É preciso começar pelas práticas discursivas orais em que o texto escrito é significado, passando a fazer sentido como objeto para a criança”. Ela sustenta que o papel do outro é o de intérprete, pois

lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que “escreveu”, escrevendo para a criança ler, o alfabetizado, como o outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-a no movimento linguístico-discursivo da escrita” (LEMOS, 1998, p.29).

A autora conclui que a aquisição da escrita se dá quando alguns fragmentos de escrita passam a dar-se a perceber, para o alfabetizando, em outros de seus aspectos gráficos, após terem sido inscritos em outras práticas discursivas orais que permitem à criança que os ressignifique. Ex: momento em que a criança deixa de ver uma bolinha e passa a ler a letra /O/.

No presente trabalho, coloco-me de acordo com Lemos quanto ao papel de intérprete do professor. Ao solicitar à criança que escreva o seu nome, durante a realização da produção, ele questiona, interroga e limita a cadeia de associações da criança. Ao interrogá-la e solicitar que fale sobre o que escreveu, o professor interpreta a escrita da criança como escrita, de maneira que, a leitura/interpretação realizada pela criança sobre o seu próprio escrito, faz com que sua produção tenha o valor de texto escrito. Considerando, ainda, que a interpretação não se origina no adulto, mas no discurso em que ambos, professor e criança, são significados, reitero que a interação do professor com a criança é essencial para favorecer a ressignificação.

É dos discursos do representante do Outro, que já se encontra no lugar simbólico da escrita constituída, que virão os significantes que serão utilizados pela criança na produção de seus textos escritos e será ele que interpretará a escrita da criança, permitindo que ela [a escrita] se transforme.

1.4.2 O lugar do professor na relação com a criança

No meu entendimento, o professor ocupa um papel privilegiado na relação com a criança. Sua função é a de intervir no processo de aprendizagem com a finalidade de provocar uma mudança de posição por parte da criança. Essa mudança de posição a que me refiro, pauta-se na relação sujeito-objeto e refletir-se-á na sua produção escrita. Segundo Lacan (1963, p.33), “para que uma relação assuma seu valor simbólico é preciso haver a mediação de um terceiro personagem que realize, em relação ao sujeito, o elemento transcendente graças ao qual sua relação com o objeto pode ser sustentada a certa distância”. Na escola, o professor é o terceiro personagem que poderá favorecer a mediação entre o sujeito e a linguagem, de maneira que a relação sujeito-objeto possa ser refeita, permitindo que a criança ressignifique.

Riolfi (2002), ao tratar de um acontecimento vivenciado durante o curso de uma disciplina ministrada por ela em uma universidade pública, conceitua a ressignificação da seguinte maneira:

Significantes, os carregamos: em nosso corpo, em nossa história, em nossos preconceitos. Aliviarmo-nos do peso que eventualmente nos causam exige

que os ressignifiquemos, ou seja, que os isolemos e os coloquemos numa nova discursividade. (RIOLFI, 2002, p.37)

Considero que a intervenção do professor pode levar a criança a passar da representação da coisa (desenho) à representação da palavra (escrita), ou seja, da imagem para o símbolo. Ressalto que na escrita inicial de crianças pequenas o signo (letra) possui o valor de imagem, passando a ter valor de símbolo a partir do momento em que elas compreendem o valor das letras no sistema de escrita alfabético¹².

Para explicar a passagem do imaginário para o simbólico, Lacan (1954) utiliza, como exemplo, o diálogo entre Sócrates e o escravo. Por meio da figura de um quadrado traçado na areia, Sócrates procura despertar, no escravo, o conhecimento. Ele opera uma passagem do imaginário para o simbólico fornecendo ao escravo uma demonstração que o leva a perceber a solução para o problema.

Tomando do exemplo fornecido por Lacan, considero que ao intervir e atribuir sentido ao que a criança fala ou escreve o professor pode levar a criança a rever sua relação com a linguagem. Assim sendo, a criança pode passar a ver o que não via, por exemplo, as letras que compõem seu nome, passando da representação da coisa (desenho) à representação da palavra (escrita), mesmo que essa escrita ainda não atenda aos padrões convencionais.

Durante a reelaboração do meu projeto de pesquisa, ao decidir pela atividade e planejar como se daria a coleta de dados, a minha primeira hipótese foi a de que a tarefa seria simples, sem complexidade. Ou seja, eu solicitaria para que a criança escrevesse seu nome e, em seguida, pediria para que interpretasse sua escrita. Em minha imaginação, a criança faria um rabisco qualquer e daria seu nome ao que grafou, assim como ocorre, por exemplo, quando ela desenha uma bola e a nomeia por jacaré. Pela experiência na docência com essa faixa etária, acreditava que sabia exatamente o que a criança faria.

Na escola, habitualmente a criança faz produções que não estão escritas do modo convencional. Depois de passado algum tempo do ato da escrita, é solicitado que a criança fale o que escreveu/desenhou, o que pode fazer com que ela fale qualquer coisa com a finalidade de atender ao desejo do professor ou pode ocorrer dela repetir a fala do colega. Em uma roda de crianças pequenas, quando é perguntado algo para no grupo, a primeira resposta dada é repetida pelos colegas.

Por outro lado, as atividades podem ter a finalidade de preencher um tempo vazio da rotina, sem um objetivo específico, o que fará com que seja arquivada sem maiores

¹² É importante deixar claro que este trabalho não possui a intenção de incentivar a alfabetização na educação infantil de zero a três anos.

observações. Com crianças pequenas, solicita-se para que ela fale sobre o que grafou e o professor escreve, ao lado da figura, a nomeação dada pela criança. Ou seja, a escrita inicial não possui um objetivo pedagógico claro e específico que leve à investigação do processo de aquisição da linguagem.

Durante a primeira gravação, pelas diferentes reações que as crianças demonstravam, pude perceber que a tarefa não seria tão simples quanto supunha, sendo que minha hipótese foi invalidada. No decorrer das gravações, na medida em que as crianças interpretavam suas escritas dos modos mais inusitados, foi necessário rever o saber a respeito da escrita infantil que eu supunha possuir e o papel que exerceria na realização da atividade. A minha experiência docente entrou em choque com as possibilidades de investigação que se abriam diante da gravação do ato da escrita e da interpretação realizada pela criança. Ou seja, apresentou-se um conflito entre a pesquisadora e a professora. Esses dois papéis deveriam estar enlaçados para que pudesse obter um melhor material para análise. Era necessário lidar com a própria falta em relação ao conhecimento que supunha possuir e com o outro, no caso a criança.

Tendo em vista a reação apresentada pelas crianças diante da solicitação da tarefa, necessitei rever a minha atuação durante a realização da gravação e optei por uma postura mais ativa e instigante, que levasse a criança a escrever e interpretar seu escrito.

A postura ativa a qual me refiro, constituiu-se pela insistência na realização da atividade e pelo diálogo que se travou, entre professor e aluno. Embora o enunciado “Escreva seu nome. O que você escreveu” tenha sido a base para a realização da tarefa, não foi possível manter a proposta da atividade limitada a ele, de modo que houve necessidade de ampliá-lo por meio de perguntas feitas a partir daquilo que a criança falava ou grafava. As perguntas possuíam a intenção de levá-la a interpretar o que havia grafado, mas chegaram, por vezes, a causar inquietação ou irritação em alguns informantes.

Durante as gravações houve, por vezes, surpresas com as reações apresentadas pelas crianças diante da solicitação de escrever seus nomes. Essas reações variaram desde a completa falta de envolvimento com a atividade até a demonstração de insatisfação e irritação por parte de algumas crianças. Alguns informantes chegaram a recusar-se a escrever o seu nome, fato que chamou a atenção. Minha hipótese inicial era a de que o sentido do enunciado não estava sendo compreendido, mas essa ideia foi refutada pelo fato de que ao serem questionadas a respeito de como se chamavam terem respondido falando seu nome próprio.

Pude perceber que algumas crianças não se mobilizavam diante da atividade proposta. Alguns informantes sentavam-se, realizavam a atividade e nada falavam a respeito dessa

produção. Algumas hipóteses foram levantadas para interpretar esse silêncio: a inibição diante da câmera; a falta de vínculo das crianças mais novas com a professora; a não compreensão do enunciado e até mesmo a falta de fluência verbal por parte de algumas crianças. Pude observar que algumas crianças apresentavam reações de incômodo e irritação diante da minha insistência na realização da atividade.

Diante das observações realizadas durante o processo de gravação e, depois, na revisão das mesmas para realizar as transcrições, posso comparar a minha atitude enquanto professora, na relação direta com a criança, de duas maneiras: por vezes adotei uma atitude que pode ser comparada com a do pequeno outro, de maternagem, incentivando a criança a prosseguir na escrita, elogiando os traçados que fazia, conversando e embalando as divagações criativas, quando se propunham a me contar fatos corriqueiros da vida familiar. Entretanto, em outros momentos, necessitei adotar uma postura mais firme e impositiva, levando a criança a perceber que não era aquilo que eu queria que fizesse, interditando suas pulsões e o fluxo de associações. Considerando que, por vezes, foi necessário adotar uma atitude insistente, incômoda e provocadora, posso compará-la com uma “chatice” do professor, atrevo-me a estabelecer uma relação na qual a função do professor pode ser tomada como sendo representante do grande Outro. Em outras palavras, a aprendizagem nem sempre ocorre de maneira prazerosa e a atitude daquele que se encontra na posição de inserir a criança na sociedade regada e na cultura, por vezes, pode causar desprazer.

Tendo delineado a perspectiva de Lemos a respeito da aquisição da escrita e quanto ao papel do Outro, passo ao próximo segmento, no qual abordarei as reflexões de Bosco (1999), que teve como objeto de estudo a produção inicial da escrita do nome próprio por parte de crianças pequenas.

1.4.3 A constituição da escrita do nome próprio por parte de crianças

Bosco (1999) realizou um estudo a respeito da constituição da escrita infantil, tendo como objeto de estudo as produções escritas de quatro crianças com idade entre três e cinco anos. Ela investigou atividades corriqueiras do cotidiano escolar, especificamente, o texto que apresenta a escrita do nome da criança, buscando mostrar as mudanças [ora desenho, ora escrita] que revelam um sujeito que se encontra sob os efeitos de um funcionamento da ordem

linguística. Ela inscreveu seu trabalho numa perspectiva interacionista *radical* [grifo da autora], tendo por objetivo apontar o estatuto do sujeito e do objeto e a relação entre ambos, defendendo que o desenho e a escrita funcionam como efeito de língua.

Em suas reflexões, Bosco (ibid., p. 50) considerou que tanto a fala do adulto alfabetizado quanto os textos [orais e escritos] provocam efeitos sobre as produções infantis, apontando para “movimentos interpretativos da criança e do outro”. Ela ressaltou que o lugar do outro no processo de aquisição é o de levar a criança a situar-se na linguagem escrita. De acordo com a autora, o adulto possui um papel constitutivo e, por meio de sua fala, produz efeitos que promovem “movimentos interpretativos que (trans)formarão a escrita infantil” (ibid., 1999, p. 66).

Na escrita do nome próprio da criança, Bosco privilegiou os movimentos que ocorrem entre desenho e letra, enfatizando que “o nome da criança é um lócus privilegiado da associação entre traços do desenho e da letra” (ibid., 1999, p. 79). Ela procurou reinterpretar a relação entre desenho e letra, a partir de um lugar que considera o desenho “significando um universo gráfico novo que se mostra à criança - as letras” (ibid., 1999, p.66).

A autora colocou-se de acordo com Lemos (1992), cuja ideia é a de que a língua não deve ser tomada como algo que se localiza fora da criança. Para Bosco (1999), Lemos propôs uma nova concepção de aquisição de linguagem, caracterizando a interação como uma relação estruturante entre o outro e a criança. Nas palavras de Bosco, “Lemos reconhece que a aquisição da linguagem implica um funcionamento que tem a ver com a ordem da língua que se dá por processos metafóricos e metonímicos”(ibid., 1999, p.82).

Parafraseando Bosco (ibid., p. 83), ao recorrer aos processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança linguística, Lemos mostrou que a língua aproxima palavras, originadas em diferentes cadeias, que se articulam, se cruzam ou se substituem, confirmando que o movimento da língua é imprevisível, mas não aleatório. A autora ressaltou que esse movimento é efeito da linguagem sobre a linguagem. Em suas palavras,

no jogo das diferenças entre as unidades, cada elemento vai ganhar forma e constituir estruturas, num movimento em que uma forma, seja ela acústica ou gráfica, adquire estatuto simbólico.
O produto das relações estabelecidas entre as estruturas é uma resignificação.
(BOSCO, 1999, p. 83)

Os dados apresentados pela mesma autora demonstram o modo pelo qual as crianças se apropriam das letras do seu nome, passando a grafá-las nas suas produções. Para ela, a

escrita da professora permite à criança reconhecer-se em seus trabalhos, identificando o seu nome entre os de outros colegas. A delimitação do campo reservado à escrita do nome e do desenho produz efeitos que podem levar à restrição do desenho e da escrita no espaço do papel.

O trabalho da professora com a escrita do nome próprio faz com que a criança passe a espelhar-se nessa escrita, iniciando a grafia de traços. Ao interpretar um traço da criança como uma letra, a professora causa um efeito sobre a criança, que passará a usar variações desses traços em seus escritos. Segundo a autora, “as letras revelam-se umas às outras pela relação de natureza metafórica que se estabelece”(BOSCO, 1999, p. 106). Essa relação pode levar à percepção de semelhanças entre os traçados das letras. Assim, em suas palavras,

Os tracinhos e bolinhas do desenho ou da escrita infantil, organizados de forma não intencional, provocam efeitos sobre a criança e, por retroação, possibilitam significar as unidades grafadas. Ou seja, os tracinhos e as bolinhas convocam suas modificações – as letras, que retroagindo, se articulam com os primeiros. Esses efeitos revelam-se nos constantes deslocamentos operados nessas formas sobre o papel, onde, pelos estabelecimentos que se efetuam, uma forma gráfica leva à outra, estabelecendo-se novas relações e novas redes de significantes. (BOSCO, 1999, p. 106)

Ao atuar como escriba, o adulto oferece à criança um modelo que permite que a criança passe a “constituir o seu nome no campo da linguagem escrita”.(ibid., 1999, p. 112). Por outro lado, a criança pode sofrer o efeito de sua própria escrita e, a partir dos traçados que desenha, pode identificar formas que se assemelham com as letras. Como exemplo, um dos informantes da autora identificou no desenho de uma montanha a letra /B/, inicial de seu nome familiar. Para que esse traçado passasse a se constituir na letra /B/, ele necessitou esvaziá-lo de sua natureza de desenho. Segundo a autora, o significante se desloca num movimento metonímico e se apresenta em um outro lugar, sustentando-se como letra. Assim, nas palavras de Bosco (1999, 118), “esse movimento entre dois sistemas gráficos são colocados em relação, ou seja, deslizam de um sistema para outro indiferentemente”.

Para a autora (ibid., p. 184), a relação do desenho com a escrita ocorre por meio dos processos metafóricos e metonímicos. Ela ressaltou que os traços do desenho podem evocar os traços da letra e, nessa articulação, a condensação por superposição e entretecimento de significantes, daria lugar à metáfora. A perda de sentido ocorrida no deslocamento entre desenho e letra, se faz por um apagamento que deixa marcas e, assim, pode favorecer uma leitura literal que “por sua vez, possibilitaria a substituição [parcial] de significantes, com base na contiguidade que pode ser comparada à metonímia” (ibid., 1999, p. 118).

Os processos metonímicos e metafóricos foram abordados durante o decorrer deste capítulo. É possível descrever o modo pelo qual o discurso do outro é constitutivo da linguagem da criança pelo funcionamento metafórico e metonímico. Esses processos estão relacionados com a ressignificação e a recorrência a eles mostra o movimento da linguagem sobre a linguagem, ocorrendo um deslizamento constante do significado sob o significante. O efeito de sentido ocorre pelas relações que se constituem na rede de significantes.

O eixo metafórico é o das escolhas que pode ser comparado ao processo de condensação. No processo metafórico, ocorre o movimento da troca [da substituição, cifração] de uma palavra por outra, efeito do significante que produz sentido. O eixo metonímico é o da relação de uma palavra com a outra, o do contexto no qual o significante adquire valor, podendo ser comparado ao processo de deslocamento. No processo metonímico, o sentido do significante cifrado só é lido em relação com as associações de quem o produziu.

A autora (ibid.) reconheceu que os traços do desenho/escrita podem revelar “um universo de formas novas, onde o traço do desenho, da letra e do número enodam-se de maneira sempre renovada, possibilitando identificar um mesmo movimento que se repete” (ibid., 1999, p.185). Desse modo, parafraseando Bosco, a forma gráfica passa a ter função de significante, podendo-se atribuir-lhe o estatuto de cifra. Ao tomarmos o desenho como significante, ele não mais representa um objeto, mas uma letra envolvida com a letra do alfabeto, mesmo que não tenha, ainda, o valor convencional. Assim, a forma gráfica tomada como significante, no momento em que se insere numa cadeia de letras que escreve o nome próprio, passa a ganhar o valor de letra do alfabeto, ou seja, quando a criança reconhece no desenho da montanha a letra /B/ e passa a usar essa grafia para escrever seu nome, nesse movimento “o que emerge é a forma escrita do nome da criança” (ibid., 1999, p.185).

Para Bosco (1999), o Sujeito emerge no deslizamento de sentido que ocorre no jogo de significantes. Assim, ela enfatizou que “a escrita do próprio nome revela um processo de subjetivação como efeito da língua” (ibid., 1999, p.185).

Considerando as reflexões de Bosco (ibid.) e os dados desta investigação, é possível afirmar que as formas gráficas feitas pela criança são tomadas como significante, pois trata-se de uma atividade de escrita do nome próprio e mesmo que a criança grafie uma bola para representar seu nome, essa grafia é considerada como letra. Na interação com o professor, a criança ouve e ressignifica.

Neste momento, retomo a proposta dessa investigação, cujo foco é investigar o início do processo de simbolização. Pretendo descrever os modos pelos quais as crianças utilizam e interpretam os recursos disponíveis para escrever seu nome; bem como analisar o modo como iniciam a apropriação da linguagem escrita e o processo de simbolização. Entendo que por meio do movimento entre o que a criança fala e o que grava no ato da escrita, seja possível entender os modos pelos quais ela constrói, aos poucos, o conceito do nome próprio, ou seja, quando o nome próprio deixa de ser uma imagem e passa a ser um símbolo. Para sustentar essa ideia, estabeleci alguns critérios de análise os quais apresento no quarto capítulo.

No que segue apresento o contexto onde se deram as gravações e a constituição do *corpus*.

2 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

[...] a função da linguagem não é informar, mas evocar.

O que busco na fala é a resposta do outro. O que me constitui como sujeito é a minha pergunta. Para me fazer reconhecer pelo outro, só profiro aquilo que foi com vistas ao que será. Para encontrá-lo, chamo-o por um nome que ele deve assumir ou recusar para me responder.

[...] quando chamo aquele com quem falo pelo nome, seja este qual for, que lhe dou, intimo a função subjetiva que ele retomará para me responder, mesmo que seja para repudiá-la.

Jacques Lacan (1953, p.301)

Neste momento, procuro descrever o contexto em que se deram as gravações. Para tanto, passarei a tratar do local onde se deu a coleta de dados, da atividade proposta e dos sujeitos da pesquisa.

Os dados desta pesquisa foram coletados em uma escola pública de educação infantil de zero a três anos, localizada no interior do estado de São Paulo. Tratava-se de uma escola municipal que funcionava em período integral, ou seja, as crianças permaneciam no ambiente escolar das 07h30 às 17h30. A referida unidade escolar era o meu local de trabalho, no qual exercia a função de professora.

Considerando o fato de que eu era a professora do grupo MII no ano de 2009, foi possível realizar a coleta dos dados dentro do próprio contexto escolar, durante o período de aula. Faz-se necessário ressaltar que nas escolas de zero a três anos, no referido município, eram previstas atividades planejadas e executadas por professores, de acordo com a faixa etária de seus alunos. Cabia ao docente a responsabilidade pelo cumprimento da proposta pedagógica e do plano de ensino.

Uma vez que a Secretaria Municipal de Educação e Esportes [SMEE] adotava um documento norteador da proposta pedagógica das escolas, tendo como aporte o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998), o plano de ensino para essa faixa etária previa o trabalho sistemático de reconhecimento do nome próprio. Esse fato oportunizou a inserção das gravações no plano de ensino do grupo, de maneira que a tarefa prevista foi considerada como uma atividade mensal de escrita.

As crianças da escola eram agrupadas de acordo com a faixa etária. O grupo MII deveria ser formado por crianças com idade variando entre três anos completos (36 meses) e três anos e onze meses (47 meses). No ano de 2009, por conta da falta de vagas nas escolas do sistema municipal optou-se por um remanejamento interno. Esse feito acarretou na formação de um grupo cuja faixa etária foi menor do que o habitual.

Do total de vinte e nove crianças que compunham o MII, vinte e duas frequentavam a escola desde os quatro meses de idade, sendo que, vinte e três estiveram sob minha responsabilidade pedagógica no ano de 2008, no grupo MI. Diante desta ocorrência, é possível afirmar que já se encontrava instaurado um laço de afetividade dentro do grupo.

No próximo item procuro detalhar a atividade que foi proposta para a coleta de dados.

2.1 A ATIVIDADE PROPOSTA E O PERCURSO DAS GRAVAÇÕES

Diante do contexto de aprendizagem do grupo MII durante o ano de 2009, abordado no tópico anterior, optei pela gravação em vídeo de uma atividade de escrita do nome. A atividade constava da seguinte tarefa: 1) era proposto para a criança: **escreva o seu nome** e, 2) após a escrita pela criança, perguntava-se: **o que você escreveu?**. Essa atividade possuía por objetivo registrar o ato da escrita do nome próprio pela criança e a fala produzida por ela ao tentar interpretar o seu gesto ao escrever.

Muitos fatores levaram a interferências no processo de escrita como, por exemplo, a distração da criança ao conversar com outro colega, os estímulos visuais e auditivos presentes no ambiente das gravações. Além disso, a preocupação com o produto final não é fundamental para a criança pequena, pois ela se interessa com a ação, o movimento e a experimentação do material que lhe é disponibilizado.

Após verificar as condições em que poderia realizar as gravações sem muitas interferências, a melhor opção foi o uso da sala-dormitório. Esta sala era utilizada tanto para realização de atividades pedagógicas quanto para o descanso das crianças. Embora a sala possuísse vários estímulos visuais [colchões, cartazes, alfabeto de parede, crachás de nomes dispostos em local visível, brinquedos, livros e aparelhos eletrônicos], por permanecerem boa parte do tempo neste espaço, as crianças estavam habituadas aos mesmos, de maneira que, os estímulos não eram novidades que pudessem desviar a atenção.

Pela impossibilidade de realização dos registros em vídeo tendo a presença de apenas uma criança por vez na sala, houve a ocorrência de interferências por parte das próprias crianças que permaneciam na sala durante as gravações. Essa circunstância deu-se por conta da rotina da escola e da necessidade de divisão das crianças entre os adultos do grupo. Dessa forma, era necessário levar grupos de crianças para a sala, e as mesmas permaneciam em atividade paralela com brinquedos ou livros de história. Durante as gravações, foi necessário atender uma ou outra criança, que chorava ou solicitava a minha atenção, ou pedir para que conversassem mais baixo. Não foi rara a interferência de alguma criança procurando conversar com a que estava sendo gravada. Em vista do que foi exposto, é possível ponderar que vários fatores poderiam causar um fluxo diversificado de associações pela criança durante a realização da atividade.

Dada a faixa etária dos informantes, que apresentam certa tendência para a dispersão, no momento da gravação, minha principal preocupação recaía na manutenção da atenção da criança na tarefa solicitada. Só posteriormente, ao assistir as gravações, deixei o lugar de elemento envolvido no processo passando a assumir o lugar de quem analisa o *corpus*.

O registro em vídeo do ato do processo de escrita, a produção escrita efetivada e o registro da interlocução oral mantida entre professor e aluno, retratam que a operação do processo de escrita não ocorre linearmente, sendo que a criança experimenta, argumenta, movimenta-se, imagina e reflete sobre a linguagem. A articulação entre esses registros aponta o movimento do escrito, efetuado pela criança entre uma elaboração e outra.

Após o término das gravações, digitalizei as produções escritas e transcrevi, de maneira simplificada, a fala de ambos. Na tentativa de mostrar a escrita em ato, nas transcrições procurei descrever alguns aspectos observados durante a leitura das imagens em vídeo, por exemplo, as reações que podem ser percebidas nos movimentos corporais e nas expressões fisionômicas das crianças. Procurei fazer alguns comentários a respeito das ações realizadas durante a gravação, pois não foi possível retratar fielmente, em palavras, tudo o que foi registrado durante a filmagem. Assim, considero que as transcrições não são um retrato completamente fiel do ato da escrita, pois não captam com a mesma riqueza das imagens em vídeo as expressões fisionômicas, os mínimos gestos, a entonação e os movimentos corporais realizados pela criança.

No próximo subitem apresento o corpus total e final.

2.2 O CORPUS TOTAL E FINAL

O *corpus* total é formado por 157 gravações em vídeo e suas respectivas produções escritas. Essas gravações foram realizadas em nove sessões, em datas diferenciadas, entre os meses de março e dezembro de 2009. Os informantes foram gravados individualmente e cada gravação resultou em uma produção escrita, com total de 157 manuscritos. As produções escritas relacionam-se com o número de gravações realizadas, ou seja, cada gravação possui como produto final um manuscrito feito pelo informante. As falas produzidas pela professora e pelos informantes foram reproduzidas na modalidade escrita, ou seja, transcrevi o oral para o escrito de modo simplificado, utilizando alguns sinais para marcar determinadas ocorrências¹³.

A duração da gravação com cada um dos informantes foi variável. As gravações iniciaram-se com 29 informantes e finalizaram com 8. Para compor o *corpus* final foram selecionados 4 informantes, sendo que, as 33 transcrições da fala referem-se unicamente aos informantes que foram selecionados para compor o *corpus* final que será tomado para análise.

Ao iniciar o ano letivo de 2009, conversei com a diretora da escola colocando-a a par da coleta de dados e dos objetivos da minha investigação. A mesma orientou-me a solicitar uma autorização na SMEE com a finalidade de evitar problemas futuros, pois a coleta de dados dar-se-ia durante o meu período de trabalho. Assim, formalizei o pedido¹⁴ para realização da investigação ao responsável pela SMEE, por meio de um ofício ao qual anexei uma cópia do projeto de pesquisa. Tendo comigo as devidas autorizações¹⁵, dei início à coleta de dados no início do mês de março de 2009.

¹³ Os sinais utilizados nas transcrições constantes no apêndice deste trabalho foram inspirados em algumas das ocorrências das normas para transcrição do NURC/SP, a saber:

Ocorrências	Sinais utilizados
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Silabação	-
Comentários descritivos do transcritor	(())
Entoação enfática	maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais

¹⁴ A solicitação autorizada pela diretora pode ser visualizada no apêndice A e o termo de deferimento pelo Secretário da Educação no anexo A.

¹⁵ Os modelos das autorizações e da comunicação enviada aos responsáveis podem ser visualizados nos apêndices B, C e D.

Durante o processo de seleção dos informantes, necessitei utilizar alguns critérios que levaram em consideração a autorização dos responsáveis, as faltas constantes da criança que provocavam a impossibilidade de gravá-la, o envolvimento [ou não] da criança na realização da tarefa, e, por último, a participação e singularidade na interpretação realizada pela criança sobre o seu escrito. Optei por selecionar as crianças que demonstraram um maior interesse desde o início da realização da atividade e cuja produção apresentava elementos que pudessem ser analisados com maior profundidade.

Para compor o *corpus* final selecionei, dentre um conjunto de 157, as gravações de quatro crianças, cujos nomes são Caíque, Guilherme, Letícia e Thaís. O *corpus* final é formado por um total de 2 horas, 35 minutos e 47 segundos de gravações em vídeo, realizadas entre os meses de março e dezembro de 2009, pela produção gráfica e transcrições simples da fala que as crianças e a professora produziram durante a realização da atividade. Esses informantes destacaram-se pela qualidade das interpretações realizadas durante a realização da tarefa. Pela impossibilidade de ocultar a identidade das crianças nas transcrições, elas serão tratadas pelo seu nome próprio¹⁶. Não descarto a possibilidade de utilização de dados dos demais informantes em futuras investigações.

É importante salientar que neste trabalho não me aprofundarei às formas gráficas utilizadas pelo informante em seus escritos iniciais. Partirei do princípio de que as produções escritas de crianças pequenas, se analisadas isoladamente, não nos fornecem os dados necessários à interpretação daquilo que elas pensam sobre a escrita. O meu interesse recai na fala produzida por ela no ato da escrita, ou seja, na interpretação que faz do seu escrito.

O detalhamento do *corpus* selecionado para análise, os dados dos informantes, assim como a produção escrita, serão aprofundados no capítulo 3. As transcrições completas da fala produzida pela criança e pela professora poderão ser visualizadas no apêndice deste trabalho.

¹⁶ O Parecer do Comitê de Ética da Universidade de São Paulo pode ser conferido no apêndice E.

3 A ESCRITA NOME PRÓPRIO PELA CRIANÇA

A escrita me interessa, posto que penso que é por meio desses pedacinhos de escrita que, historicamente, entramos no real, a saber, que paramos de imaginar.

Jacques Lacan (1976)

A proposta deste capítulo é apresentar o material produzido pelos informantes durante as gravações realizadas em 2009. Inicialmente, faço uma breve caracterização de cada um, tendo como base a convivência que tivemos durante os dois anos em que foram meus alunos.

Procuró expor a síntese das gravações e as produções que foram realizadas, de modo minimizado, para que se possa ter uma ideia geral do material. Pela extensão das transcrições, as mesmas serão apresentadas no apêndice de F a AL, ao final deste trabalho.

No que segue, apresento o informante Guilherme.

3.1 O INFORMANTE 1 - GUILHERME

Guilherme, foi meu aluno entre 2008 e 2009. Ele era filho único e seu pai fazia-se presente no ambiente escolar, participando das reuniões e tomando conhecimento da proposta pedagógica. Ao ingressar no MI, no ano de 2008, Guilherme falava de modo incompreensível. Permanecia agitado durante as atividades e nas diversas situações de roda, não conseguia concentrar-se, e irritando-se com frequência.

Durante o ano de 2009, no grupo do MII, Guilherme passou a conversar de maneira mais tranquila, embora tivesse dificuldades em esperar por sua vez de falar. Algumas atividades previam a participação ativa das crianças e ele se oferecia para contar alguma história do repertório do grupo ou de sua própria imaginação. Guilherme falava rapidamente e criava seus próprios personagens, muitas vezes, misturando fragmentos de várias histórias. Em ocasiões em que eu contava ou lia alguma história, Guilherme interrompia minha leitura procurando dar a sua versão.

Nas atividades com uso dos crachás de nomes, o aluno reconhecia o seu nome próprio escrito e o nome dos demais colegas do grupo. Na realização de algumas brincadeiras com o uso dos crachás, ao apresentá-los na roda para que as crianças procurassem seu nome, ele

sempre se adiantava apontando, para os colegas, o local onde estavam. Por vezes, essa atitude de Guilherme atrapalhava o andamento da roda, irritando aos colegas que não conseguiam se manifestar. Nessas ocasiões era preciso chamar a sua atenção e pedir para que não interferisse quando não fosse o seu nome.

Diversas situações da rotina do grupo possibilitavam a escrita livre, de maneira que, as crianças podiam escrever livremente nos muros e nos quadros disponíveis no pátio, sem que lhes fosse solicitado. Nesses momentos, Guilherme costumava grafar seu nome próprio e questionava-me a respeito das letras que deveria usar. É possível afirmar que o informante tinha interesse pelas atividades, sempre procurando demonstrar o que já sabia.

No quadro 1, apresento os dados de Guilherme e a síntese das gravações realizadas durante o ano de 2009.

Ocorrências de gravações				
Atividade realizada: “Escreva seu nome. O que você escreveu?”				
Nº da gravação	data	Idade: anos(a), meses(m), dias (d)	Tempo de gravação	Transcrição
1	09/03/2009	3a:4m:10d	00:03:59	Apêndice F
2	20/03/2009	3a:4m:22d	00:00:35	Apêndice G
3	31/03/2009	3a:5m:11d	00:02:32	Apêndice H
4	12/05/2009	3a:6m:15d	00:01:34	Apêndice I
5	16/06/2009	3a:7m:20d	00:01:31	Apêndice J
6	31/08/2009	3a:10m:4d	00:03:39	Apêndice K
7	03/09/2009	3a:10m:7d	00:00:19	Apêndice L
8	06/10/2009	3a:11m:9d	00:05:30	Apêndice M
9	05/11/2009	4a:0m:9d	00:03:31	Apêndice N
Quadro 1 - Sinopse dos dados colhidos com o informante Guilherme				

Conforme os dados visualizados no quadro 1, pode-se verificar que entre os meses de março e novembro de 2009 foram realizadas nove gravações em vídeo do informante Guilherme. Para melhor visualização das suas produções escritas, na página 91, no quadro 2, apresento as reproduções edigitalizadas e reduzidas¹⁷.

Cotejando as reproduções do quadro 2, percebe-se os movimentos ocorridos na produção escrita de Guilherme. Em 09/03/2009, ele utilizava formas circulares fechadas, semelhantes a bolas. Vinte dias depois, passou a introduzir traços quebrados parecidos com rabiscos, cujo conjunto gráfico pode ser comparado a uma grande cabeça, tendo no seu

¹⁷As transcrições completas do informante Guilherme podem ser visualizadas ao final, nos apêndices de F a N.

interior dois olhos, um nariz e uma boca. Na produção 5, surge o primeiro traço semelhante a uma letra de seu nome. As produções 6, 8 e 9 apresentam outros traços semelhantes às letras /G/, /L/, /U/, /I/, /J/, /M/, /H/ e /V/.

A figura humana grafada por crianças na idade de Guilherme é caracterizada por um traço circular, com riscos representando braços e pernas que saem diretamente da célula. Algumas crianças grafam formas que se assemelham aos olhos, boca, nariz e cabelo. A figura humana pode ser visualizada nas produções 6 e 8, realizadas por Guilherme.

Nas produções 2, 4 e 7 Guilherme não usa todo o espaço da folha para escrever, enquanto que, em 1, 3, 5, 6, 8 e 9, ele procura movimentar sua grafia por todo o espaço. É possível afirmar que as formas usadas por Guilherme são esboços de representações, que podem marcar o início de uma nomeação das formas.

No que segue apresento os dados do informante Caíque.

3.2 O INFORMANTE 2 - CAÍQUE

O informante 2, cujo nome é Caíque, ingressou na escola quando ainda era bebê. Foi meu aluno entre 2008 e 2009. É o segundo filho e tem uma irmã um pouco mais velha, que frequentava a escola de educação infantil de quatro a cinco anos. Seus pais participavam das reuniões e procuravam estar atentos à sua aprendizagem, embora o pai fosse bastante maleável quanto ao comportamento de Caíque. Sua mãe atuava como professora em uma escola de educação infantil da rede privada de ensino.

Caíque possuía um desenvolvimento físico maior do que o esperado para a idade. Era alto e encorpado, fato que ocasionava alguns problemas durante as brincadeiras com os colegas. Apresentava um comportamento em que constantemente ficava irritado e mal humorado. Na maior parte das vezes, recusava-se a participar das atividades propostas para o grupo, ou seja, dizia de antemão que não era aquilo que queria fazer. Durante as rodas, ele cruzava os braços e virava as costas para o grupo, mas, quando mudávamos de atividade o seu comportamento era o mesmo.

Apesar desse comportamento, em situações em que ficava sozinho comigo, costumava fazer questionamentos a respeito de assuntos trabalhados e contava fatos de seu contexto familiar. Possuía uma boa fluência verbal e seu senso de argumentação era superior ao esperado para a faixa etária.

Caíque criava muitas histórias imaginárias. As histórias narradas por Caíque possuíam riqueza de detalhes e sequência de fatos que superavam as expectativas de uso da linguagem nesta faixa etária. Por diversas vezes, contou histórias envolvendo seus pais e estes, quando questionados, viam-se envolvidos em situações delicadas. Uma das histórias narradas por Caíque levou-me a crer que seu pai estava preso. O modo como ele relatou a história, falando detalhadamente o que havia ocorrido, fez com que eu entrasse em contato com sua mãe, por meio da qual soube que ele havia assistido a um filme cujo teor era semelhante, sendo que ele substituiu o personagem principal pelo seu pai.

Caíque participou de oito gravações em vídeo, das quais resultaram oito produções escritas e transcrições da sua fala, efetuada durante a realização da tarefa¹⁸. Apresento no quadro 3, página(93), sinopse das gravações e, no quadro 4, as reproduções digitalizadas e reduzidas do informante Caíque.

¹⁸As transcrições completas do informante Caíque podem ser visualizadas ao final, nos apêndices de O a V.

Ocorrências de gravações				
Atividade realizada: “Escreva seu nome. O que você escreveu?”				
Nº da gravação	data	Idade: anos(a), meses(m), dias (d)	Tempo de gravação	Transcrição
10	09/03/2009	3a:5m:9d	00:01:27	Apêndice O
11	30/03/2009	3a:6m:2d	00:01:08	Apêndice P
12	14/05/2009	3a:7m:17d	00:01:34	Apêndice Q
13	18/06/2009	3a:8m:21d	00:00:23	Apêndice R
14	24/08/2009	3a:10m:26d	00:24:47	Apêndice S
15	06/10/2009	4a:0m:7d	00:10:08	Apêndice T
16	03/11/2009	4a:1m:5d	00:13:21	Apêndice U
17	11/12/2009	4a:2m:13d	00:08:22	Apêndice V

Quadro 3 - Sinopse dos dados colhidos com o informante Caíque

Por meio das ocorrências que foram discriminadas no quadro 3, foi possível perceber que as gravações 14, 15 e 16 foram mais demoradas que as demais.

Abaixo, no quadro 4, pode-se visualizar as reproduções gráficas do que foi escrito por Caíque.

Produção 10 - 09/03/2009	Produção 11 - 30/03/2009	Produção 12 - 14/05/2009

Produção 13 - 18/06/2009	Produção 14 - 24/08/2009	Produção 15 - 06/10/2009

Produção 16 - 03/11/2009	Produção 17 - 11/12/2009	

Quadro 4 - Reproduções gráficas da escrita do informante Caíque

Observando as produções escritas de Caíque, verifica-se que as de número 10, 11, 12 e 13 apresentam um tipo de traço que difere das imagens presentes em 14 e 16. Em 10, 15 e 17, os traços se assemelham às letras que compõem seu nome /A/, /C/, /I/, /Q/ e /U/. Nas reproduções de número 14 e 15, visualiza-se traços semelhantes com a letra /H/. As imagens de 14 e 16, feitas em um período de tempo maior, mostram traços fortes, irregulares, borrados e grafados predominantemente com caneta preta, divergindo das demais produções.

Ao comparar as produções 14 e a 15, assim como a 16 e a 17, é possível perceber que a 14 e 16 parecem não ter por intenção apenas atender à demanda da tarefa, mas apresentam uma escrita rasurada, borrada e densa. Nas atividades 15 e 17, é possível verificar um diferencial nas formas gráficas, que podem indicar suas reflexões sobre a escrita,

A seguir, apresento os dados do terceiro informante.

3.3 A INFORMANTE 3 – THAÍS

Thaís ingressou na escola no ano de 2007, no grupo B2 e foi minha aluna em 2007, 2008 e 2009. Era filha única e seus pais não eram vistos com frequência na escola. A mãe costumava participar das reuniões, embora não tivesse o hábito de questionar a respeito das atividades realizadas e dos conteúdos trabalhados.

Thaís era uma criança reservada desde bebê. Não costumava interagir com as demais crianças do grupo, permanecia isolada e chorava com muita frequência. Durante os anos de 2008 e 2009, passou a interagir com os colegas, embora conversasse pouco com os adultos do grupo. Costumava brincar sozinha ou com algumas colegas de sua preferência, sendo que na maior parte das vezes preferia ficar próxima aos adultos.

Quando falava, Thaís usava um tom de voz baixo e, com frequência, era necessário solicitar para que falasse mais alto. Nas atividades de roda, permanecia atenta e evitava falar, mesmo quando era questionada. Fazia movimentos com os lábios e com o corpo acompanhando a letra das músicas, mas sem que sua voz fosse audível.

Durante os momentos que se encontrava sozinha comigo, Thaís contava fatos do seu cotidiano e de seu contexto familiar. Nesses momentos, falava a respeito da sua mãe, dos passeios que fazia e das brincadeiras que costumava brincar em casa.

No segundo semestre de 2009, a informante passou a demonstrar um maior envolvimento nas atividades realizadas e a participar ativamente em diversos momentos da rotina. Nas rodas de manipulação de livros de história, pude observá-la folheando os livros e contando trechos das histórias para os colegas, ou lendo em voz alta para si mesma.

Nas atividades de escrita, ela passou conversar com seus amigos e a fazer comentários a respeito de seus desenhos, narrando o que estava escrevendo ou desenhando. Durante as rodas com uso de crachás de nomes, ela reconhecia seu nome escrito e o nome de alguns colegas da classe, participando com interesse desses momentos. Nas atividades livres, na área externa da escola, solicitava giz colorido e grafava as letras do seu nome ou desenhos arredondados nos muros ou nos quadros do pátio. Thaís conseguia grafar as letras /T/, /H/, /A/ e /I/ do seu nome, no entanto, ao chegar na letra /S/ ela ficava olhando para mim e sorria, como se eu pudesse perceber que ela não sabia aquela letra.

No último bimestre do ano de 2009, Thaís estava mais expressiva e conversava com maior desinibição com os adultos e colegas do grupo. Contava algumas histórias e referia-se sempre a passeios que fazia nos finais de semana.

Thaís participou de nove gravações em vídeo que resultaram em produções escritas e transcrições¹⁹ do que foi falado, durante a realização da atividade. A seguir, apresento os dados de Thaís no quadro 5. As reproduções, reduzidas e digitalizadas, podem ser visualizadas no quadro 6, na página 96.

Ocorrências de gravações				
Atividade realizada: “Escreva seu nome. O que você escreveu?”				
Nº da gravação	data	Idade: anos(a), meses(m), dias (d)	Tempo de gravação	Transcrição
18	09/03/2009	3a:2m:2d	00:01:36	Apêndice W
19	17/03/2009	3a:2m:13d	00:00:53	Apêndice X
20	04/04/2009	3a:2m:26d	00:00:35	Apêndice Y
21	12/05/2009	3a:4m:7d	00:00:23	Apêndice Z
22	18/06/2009	3a:5m:11d	00:03:00	Apêndice AA
23	03/09/2009	3a:7m:27d	00:05:15	Apêndice AB
24	06/10/2009	3a:8m:29d	00:03:22	Apêndice AC
25	03/11/2009	3a:9m:26d	00:04:55	Apêndice AD
26	11/12/2009	3a:11m:4d	00:05:43	Apêndice AE
Quadro 5 - Sinopse dos dados colhidos com a informante Thaís				

¹⁹ As transcrições completas podem ser visualizadas entre os apêndices W e AE.

Partindo do cotejamento dos dados visualizados no quadro 5, Thaís participou de nove gravações em vídeo, entre os meses de março e dezembro de 2009. As gravações 6 e 9 foram mais demoradas que as demais, sendo que a partir do mês de junho o tempo de filmagem foi maior, indicando um maior envolvimento durante a realização da tarefa.

No quadro 6, é possível conferir a produção escrita de Thaís e os movimentos do seu escrito entre os meses de março e dezembro de 2009.

Sua primeira produção apresenta um traço semelhante à letra /T/ e uma espécie de caminho interrompido por outros pequenos riscos. As produções 19, 20 e 21 mostram a utilização reduzida do espaço da folha de papel, na qual os traços ocupam as bordas, alinhados na direção horizontal ou vertical. Nas 4 primeiras produções, Thaís utiliza traços semelhantes a pequenos riscos, pontos e bolas. Comparo essa escrita com gestos acanhados, leves, como o som de sua voz.

A produção 22 é mais densa e forte, repleta de rabiscos e borrões que parecem apagar marcas anteriormente grafadas. Essa produção pode ser tomada como um marco para um movimento que busca outras formas de representação de seu nome próprio, tendo em vista que nas próximas produções os traços são semelhantes com as letras /T/, /H/ e /I/ que compõem seu nome. A produção 26 apresenta uma letra /S/, grafada por mim, e a tentativa da criança em imitar a grafia desta letra por meio de uma linha mista.

No que segue apresento os dados e a produção escrita da informante 4.

3.4 A INFORMANTE 4 - LETÍCIA

Letícia, ingressou no MII no ano de 2009, após um remanejamento interno. Embora estivesse na escola desde bebê, não fazia parte do grupo constituído desde 2008, de modo que não teve acesso aos conteúdos do MI. No início de seu ingresso no grupo, Letícia não apresentou problemas de adaptação, tendo sido acolhida pelos colegas, pois já os conhecia dos momentos de interação entre grupos.

Seus pais não moravam juntos no início do ano de 2009. Filha única da mãe, tinha duas irmãs por parte de pai, com as quais entrava em contato esporadicamente. Segundo relato da mãe, havia certa dificuldade no relacionamento entre o pai e a informante, sendo que Letícia sofria por conta da pouca atenção que o mesmo lhe dispensava. Durante o segundo semestre de 2009, Letícia apresentou algumas faltas que dificultaram as gravações. Passou a ter um comportamento mais sensível, chorando muito quando comparecia na escola. Neste período, procurei conversar com sua mãe, a qual justificou que o comportamento mais sensível de Letícia se dava por conta de um problema familiar. Embora a mãe estivesse com frequência na escola, suas preocupações recaíam sobre a saúde e as emoções de sua filha.

Letícia era uma criança participativa. Durante as rodas de história, fazia gestos e acompanhava com muita atenção o desenvolvimento do enredo. Em diversos momentos da rotina, costumava contar trechos das histórias que sabia para os colegas. Com frequência, pedia as histórias das quais mais gostava e a mais solicitada era a da “Branca de Neve”. Nas atividades orais, Letícia expressava-se falando a respeito de si mesma e dos seus familiares. Costumava contar fatos de seu contexto e com frequência relatava que o pai ia levá-la para

passar. Comparava-me com seu pai e falava que sua professora era danadinha, assim como ele. Quando eu lhe perguntava o motivo ela ria e falava “você é danadinha!”.

Nos momentos de interação, brincava com as colegas de sua preferência, contava histórias e cantava as músicas do repertório do grupo. Comumente, procurava estar próxima aos adultos e costumava conversar com os mesmos. A informante participou de sete gravações em vídeo. No quadro 7, apresento os seus dados e a síntese das gravações.

Ocorrências de gravações				
Atividade realizada: “Escreva seu nome. O que você escreveu?”				
Nº da gravação	data	Idade: anos(a), meses(m), dias (d)	Tempo de gravação	Transcrição
27	03/03/2009	3a:1m:7d	00:01:28	Apêndice AF
28	30/03/2009	3a:2m	00:02:11	Apêndice AG
29	12/05/2009	3a:3m:13d	00:00:28	Apêndice AH
30	16/06/2009	3a:4m:16d	00:03:11	Apêndice AI
31	31/08/2009	3a:7m	00:20:42	Apêndice AJ
32	06/10/2009	3a:8m:6d	00:00:51	Apêndice AK
33	11/12/2009	3a:10m:9d	00:17:45	Apêndice AL
Quadro 7 - Sinopse dos dados colhidos com a informante Letícia				

Conforme os dados visualizados no quadro 7, verifica-se que entre os meses de março e dezembro de 2009, Letícia participou de sete gravações em vídeo, sendo que as gravações 5 e 7 foram mais demoradas que as demais. Cada gravação em vídeo resultou em uma produção escrita e em uma transcrição da fala da informante e da professora²⁰. Para melhor visualização as produções estão apresentadas de modo reduzido no quadro 8, página (99).

A partir da visualização da produção de Letícia, percebe-se uma movimentação no seu escrito. A primeira produção apresenta uma grafia de linha ininterrupta, na qual o traçado é feito quase sem tirar a caneta do papel. Na parte superior, há uma forma gráfica que se assemelha com a letra E, feita com muitos traços como comumente é grafada por crianças no início do processo de aprendizagem da escrita.

As produções 29 e 32 mostram uma economia de uso do espaço da folha de papel, com pequenos traços posicionados na parte inferior. As produções 28, 30, 31 e 33 apresentam riscos e formas semelhantes a letras, embora rudimentares.

²⁰ As transcrições completas da fala efetuada durante as gravações podem ser visualizadas no apêndice, entre AF e AL.

A produção escrita de Letícia não mostra a riqueza de detalhes da sua produção falada. Pela leitura das transcrições pode-se perceber que ela conversa de modo fluente e que, por vezes, joga com as palavras.

Tendo apresentado o *corpus* final que será tomado como objeto de análise no Capítulo 3, neste momento, acho necessário abrir um parênteses com a finalidade de colocar o leitor a par da importância que teve, para mim, as gravações dessa atividade.

Durante o período de aula regular, nem sempre é possível conversar individualmente as crianças. Mesmo que por vezes seja possível dar uma atenção maior para um ou outro aluno, geralmente os professores de grupos de crianças pequenas necessitam estar com atenção voltada para todos, pois é comum na faixa etária de dois e três anos que o tempo de concentração em uma atividade não ultrapassa os quinze minutos. Caso o professor passe um longo período concentrado com uma criança, o restante da turma pode se envolver com outra atividade e, até mesmo, se acidentarem. A maior parte das atividades na educação infantil de

zero a três anos é realizada em grupos, o que faz com que os professores necessitem dividir a sua atenção entre várias crianças.

Na atividade planejada para coleta de dados desta investigação, embora tivesse que levar várias crianças para a sala, conseguimos entrar em um acordo, para que elas ficassem na sala, mas entretidas com outra atividade [lendo livros ou brincando com jogos]. Isso se deu sem problemas, pois elas sabiam que também seriam gravadas e esperavam a vez [coisa rara]. Na maior parte do tempo de gravação, consegui concentrar a atenção na criança que estava sendo gravada, podendo estar atenta aos detalhes, tais como: gestos, movimentos corporais, expressões fisionômicas, pronúncias, ao que falavam ou ao silêncio. Foi possível perceber o quanto eles gostam de conversar com alguém que os ouça e lhes dê atenção. Foram momentos únicos, que jamais se repetirão.

No exato momento da gravação, cada um de nós [professora e aluno] precisou colocar em ação o que sabia, o que não sabia e o que estava aprendendo. Sim, **cada um de nós**, pois eu também precisei acionar mecanismos que dessem conta de atender ao que não podia supor que aconteceria, ou seja, lidar com as surpresas que surgiram no decorrer da atividade. Como em um jogo em que não se sabe o que o parceiro fará, assim foram as interlocuções durante as gravações.

Em alguns momentos, Guilherme me surpreendeu, em outros, foi previsível. Em sua ansiedade, ele queria, de qualquer modo, corresponder ao que imaginava que era esperado dele. Queria muito me agradar, assim como fazia na maior parte das atividades da rotina, sempre querendo chamar a atenção para si mesmo. Ele não aceitava ser repreendido em outras situações da rotina, queria sempre que as coisas fossem do seu jeito. No início das gravações, ele ri da possibilidade de escrever seu nome e, depois, passa a buscar um modo de se inscrever, de marcar-se na folha. O percurso de Guilherme é marcado pelos traços que se movimentam e pela busca incessante de um modo de escrita que correspondesse ao seu nome.

Durante as gravações realizadas com Caíque, foi quase impossível manter-me séria, pois, em alguns momentos, ele demonstrou tamanho incômodo que chegou a ser agressivo, por várias vezes acusando-me de atrapalhá-lo. Ele se irritou e fez caretas que me levaram ao riso. Por vezes, cheguei a ficar impaciente, pois ele demorava em suas elaborações e isso ocasionava um problema em relação ao tempo disponível e ao cumprimento da minha rotina de atividades diárias. As palavras não conseguem dar conta de representar as expressões de Caíque ao ser questionado, ao ver que a professora não aceitava o que ele tinha feito ou mesmo quando ele imaginava que a professora estava brava com ele. Como colocar em palavras a surpresa de Caíque durante uma das gravações, quando a professora desfaz a sua

convicção, de que em sua jaqueta estava escrito o seu nome, afirmando que ali estava escrito a palavra *Ferrari*. Não é possível transmitir em palavras a decepção e a surpresa, seguidas pelo inconformismo e pela raiva.

De que modo registrar o balanço de cabeça de Letícia, que com um gesto delicado sacudia o cabelo encaracolado, jogando a cabeça para o lado? Ou então, sua maneira faceira de rir, colocando uma mãozinha na cintura e, com a outra, apontando o dedinho indicador?. Não há modos de explicar a maneira sutil como ela tentava desviar a conversa, levando o diálogo para acontecimentos que davam a ver a complicada situação familiar.

E a Thaís, com sua timidez, sua meiguice, a fala mansa e delicada, quase inaudível. Como fazer para que o leitor tenha ideia do seu sorriso doce, do brilho do olhar quando conseguia fazer uma letra ou, então, quando tentava fazer e não conseguia e sorria timidamente? O modo como olhava para a professora e ficava em silêncio esperando pela aprovação, como se perguntasse: “tá certo?”.

Enfim, quero explicitar que muitas das expressões, das pronúncias e entonações captadas nas gravações são impossíveis de serem descritas fidedignamente. Para tanto, seria necessário descrevê-las literariamente, com todos os recursos linguísticos que pudessem levar o leitor a captar as cenas da gravação.

O mais importante durante as gravações, foi ter percebido a dimensão daquilo que perdemos quando não podemos ver tudo o que ocorre com a criança no ato da produção, quando o gesto, o olhar, o sorriso, o movimento da cabeça e do corpo, os sussurros e, até mesmo, a impaciência, a raiva, o medo de errar, ficam perdidos em meio à agitação da sala, ao tempo corrido da rotina, a falta de atenção, pela impossibilidade de nos sentarmos ao lado deles na hora da produção e ouvirmos atentamente o que cada tem para nos dizer.

Após as gravações, com um olhar mais investigativo, pude perceber outros detalhes e observar, como que por uma lente, a mim mesma como profissional. Os tropeços, as falhas, a impaciência, que se dá a ver em alguns momentos, no tom de voz. Por outro lado, também, a percepção de que essa atividade me levou a refletir sobre todos os anos passados, durante os quais, trabalhando com o nome próprio de modo tão pedagógico, centrado no reconhecimento das letras, nos sons, priorizava a grafia mecânica desses sinais, sem, no entanto, levar em conta o modo como a criança se constitui como sujeito e a relação que estabelece com o seu nome próprio. Enfim, sem priorizar o percurso realizado entre a grafia das primeiras letras até que consiga se colocar como sujeito da frase: “eu sou fulano de tal, este é o meu nome”.

Posto o relato do meu envolvimento com as gravações, fecho o parênteses e dou continuidade ao texto da dissertação.

Não é difícil levantar hipóteses a respeito da relação das grafias apresentadas no *corpus* com a escrita do nome das crianças, do que elas procuraram representar por meio de traços, bolas e riscos; ou do que pensam sobre a escrita. Ao leitor, esses escritos quando lidos isoladamente assemelham-se a rabiscos que podem vir a ser classificados como tentativas de representação de imagens ou desenhos. Na tentativa de compreensão dessa produção é possível questionar a respeito do que estes escritos representam: a) do ponto de vista de quem realiza a leitura; b) do ponto de quem procura interpretar; e, c) do ponto de vista do produtor.

Para quem se propõe aprofundar a leitura da produção escrita dos informantes, esses traços são como charadas que necessitam de interpretação. Neste trabalho, buscando compreender o caminho que as crianças percorreram durante o ano de 2009 no processo de simbolização, procuro interpretar esses escritos a partir própria interpretação dos informantes sobre o que escreveram, ou seja, do ponto de vista de quem os produziu.

4 DA IMAGEM AO SÍMBOLO: O PERCURSO DE CADA SUJEITO

*Você tem um grande nome. Ele precisa matar seu nome antes de matar você.
RIDLEY, (2000)*

Este capítulo tem como proposta analisar os dados coletados junto aos quatro informantes: Guilherme, Caíque, Letícia e Thais. Neste momento, procuro mostrar o modo como os informantes interpretaram as marcas gráficas que produziram, de modo intencional ou acidental, ao serem solicitados para escrever seu nome próprio. Busco descrever o processo de simbolização por meio da escrita, indicando como eles utilizaram o que sabiam para corresponder ao que lhes foi solicitado e, além disso, relacionar a marca grafada e a fala efetuada por eles, durante a realização da atividade.

Conforme abordado no capítulo 1, no qual apresentei os registros do real, do imaginário e do simbólico [RSI], vimos que: o registro do real é impossível de ser simbolizado; o funcionamento do simbólico ocorre pela articulação entre S/s; e, o imaginário se pauta no registro daquilo que está visível. O percurso do imaginário para o simbólico se dá em um processo de identificação e castração, nesse processo, é necessário que haja um terceiro elemento que favoreça a relação do sujeito com o objeto. Com a finalidade de deliberar a relação existente entre o informante, o objeto do conhecimento e o professor, apresentei o esquema “L”, que nos mostra como se dá o funcionamento da ordem simbólica na relação entre os sujeitos. Nesta dissertação, considero que a professora exerceu duas funções na relação estabelecida com a criança. Assim, em determinados momentos, ela ocupou a função de representante do grande Outro, lugar constituído pela linguagem. Na interação e no diálogo que se estabeleceu, ela deu sentido às ações dos informantes e lhes atribuiu significantes, favorecendo as reflexões sobre a linguagem, de maneira que, foi possível à criança retroagir e ressignificar a sua própria fala. Em outros momentos, o lugar ocupado foi o do pequeno outro, outro que é semelhante, com quem a criança estabeleceu uma relação de identificação imaginária.

Acho necessário esclarecer a referência feita, no título deste capítulo, ao *percurso de cada sujeito*. Minha intenção foi salientar que o caminho percorrido por cada um é diferente, assim como foi afirmado por Pommier (1993). Não busco generalizações por faixa etária, de maneira que, não importa neste trabalho a qualidade dos traços, mas, sim, o que esses traços

representam para o sujeito, de acordo com sua própria interpretação. A ideia é a de que as crianças não percorrem o mesmo trajeto para construir o conceito do nome próprio.

Parto da hipótese de que os informantes já haviam entrado em contato com a linguagem escrita, tanto no contexto familiar quanto no escolar. Possivelmente, esse contato tenha se dado por meio de vários suportes, tais como: livros, gibis, televisão, rótulos de embalagens, placas e outros meios. Assim, entendo que eles possuíam alguns conhecimentos prévios a respeito da escrita alfabética, ou seja, já haviam visualizado imagens de letras, palavras e textos, mesmo que não compreendessem os sinais e não soubessem grafá-los.

A proposta inicial para coleta de dados constava do seguinte: primeiro eu solicitava para que a criança escrevesse seu nome e, após a escrita, perguntava-lhe o que ela tinha escrito. Meu objetivo era captar, por meio da gravação em vídeo, o ato da escrita do nome próprio pela criança e a interpretação feita, por ela, sobre o que escreveu²¹. Para Lemos (1992) a criança pode assumir posições diversas com relação aos próprios enunciados e os enunciados do outro. Oscilando entre a atividade e a passividade, pode assumir tanto a posição de intérprete como a de interpretado pelos enunciados. Essa possibilidade é ainda mais aguda nos processos de reorganização e ressignificação de enunciados.

Após a primeira gravação, por conta da reação dos informantes diante da tarefa, percebi a impossibilidade de manutenção do enunciado como fora programado. Resolvi, então, conversar com as crianças e questioná-las, com a finalidade de alcançar o objetivo proposto: que a criança escrevesse o seu nome e interpretasse a sua escrita. Considero que essa foi a minha primeira mudança de posição por conta do funcionamento da linguagem, ou seja, esperava uma determinada ação em resposta ao que solicitei, mas a reação da criança causou-me surpresa e houve necessidade me reorganizar e mudar de posição durante a realização da atividade. Assim, durante as gravações, estabeleceu-se um diálogo entre mim e o informante, que reagia à atividade dos mais variados modos.

Em meados do mês de março, o cartaz de pregas com os crachás de nomes do grupo foi exposto na classe e iniciou-se o trabalho de reconhecimento, durante as rodas. Foram fixados em uma das paredes da sala o alfabeto emborrachado tamanho gigante e um cartaz contendo o nome dos alunos do grupo. Os crachás foram confeccionados com papel *color-set* e os nomes foram escritos com letras em caixa alta, fonte tamanho 90. Para melhor conservação durante o uso, os crachás foram recobertos com plástico aderente. Outras

²¹ Para a realização da tarefa, pela facilidade de arquivo, usei como suporte um caderno de desenho tamanho A4. Como instrumento, escolhi canetas coloridas de ponta porosa, por permitirem uma melhor visualização das imagens grafadas.

atividades foram colocadas nos murais, dentre elas o carômetro, atividade que apresenta a foto das crianças do grupo e o devido nome escrito em caixa alta.

Durante as rodas, a chamada era realizada com o recurso de músicas, do tipo “a canoa virou”, trocando o nome das crianças. Como exemplo, canta-se a cantiga: “A canoa virou, pois deixaram-na virar, foi por causa do [nome da criança] que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava o ...do fundo do mar!”. Essa atividade pode ser realizada em vários espaços, com /sem o recurso do crachá.

Ao término das gravações, digitalizei as produções escritas e transcrevi, de maneira simplificada, a fala de ambos. Na tentativa de mostrar a escrita em ato, nas transcrições procurei descrever alguns aspectos observados durante a leitura das imagens em vídeo, por exemplo, as reações que podem ser percebidas nos movimentos corporais e nas expressões fisionômicas das crianças.

O registro em vídeo do ato do processo de escrita, a produção escrita efetivada e o registro da interlocução oral mantida entre professora e aluno, retratam que a operação do processo de escrita não ocorre linearmente, sendo que, a criança experimenta, argumenta, movimenta-se, imagina e reflete sobre a linguagem. A articulação entre esses registros aponta o movimento do escrito efetuado pela criança entre uma elaboração e outra.

Com a finalidade de atender aos objetivos propostos, este capítulo se organizará priorizando dois eixos de análise. Por meio de fragmentos do *corpus* selecionado, no primeiro eixo apresento dados que possam evidenciar a escrita do nome próprio como marca do sujeito. Considerarei o jogo dos significantes envolvido nos processos metonímicos e metafóricos e sua relação com o texto matriz [o nome próprio da criança]. No segundo eixo, procuro indicar e esclarecer o efeito do discurso do Outro e as mudanças [ou não] de posição do sujeito em relação ao seu escrito, demonstrando o movimento que se efetua pelo funcionamento da linguagem: a reorganização e ressignificação. Por conceber que as várias maneiras de interpretação, tanto da professora quanto da criança, são parte essencial do processo discursivo, não considere dividi-las em eixos e, sim, apresentá-las durante a análise, no decorrer da argumentação.

No próximo subitem apresento fragmentos que evidenciem o deslizamento metonímico e metafórico.

4.1 O PERCURSO DOS SIGNIFICANTES E SUA RELAÇÃO COM O NOME PRÓPRIO

Considerando que é o processo metonímico e metafórico que determina um nome próprio na cadeia significante, é preciso buscar a compreensão do modo como as crianças pequenas entram no jogo dos significantes e atuam dentro dele, apropriando-se do significado das palavras, imprimindo-lhes sentido, fazendo com que elas deixem de ser meras imagens e tornem-se significantes escritos.

Procuro relacionar a elaboração lacaniana, com o processo de simbolização. Para tanto, tomo da fórmula S/s , na qual Lacan (LACAN, 1957) considera a primazia do significante, sendo que, há um “deslizamento incessante do significado sob o significante” (LACAN, 1957, p. 506) nomeado por deslizamento metonímico. Tendo a fórmula S/s como referência, entendo que o processo de simbolização se concretiza quando a criança substituir o desenho (cheio de sentido) pela letra (esvaziada de sentido, pura diferença) para designar a si própria por meio da escrita.

Neste momento, pretendo dar início à análise e, por meio de fragmentos do *corpus*, demonstrar o modo como as crianças realizaram o percurso no processo de simbolização.

4.1.1 O uso de bolinhas para representar os colegas

A primeira gravação foi realizada no ambiente do parque, no dia nove de março de 2009. Os informantes estavam brincando e eu os chamava para realizar a atividade, assim, eles podiam visualizar seus colegas brincando enquanto estavam sendo gravados.

Nesta primeira produção, Guilherme grafou várias figuras que se assemelham a bolas. Ele utilizou o espaço da folha linearmente e organizou seus traços horizontalmente, da esquerda para a direita. Arrisco a hipótese de que ele possuía certo saber a respeito da orientação da escrita no espaço do papel, provavelmente, por já ter observado adultos escrevendo, embora em outras atividades ele não tenha seguido essa mesma orientação linear. Na figura 4, página 91, apresento a reprodução gráfica da primeira produção escrita pelo informante Guilherme.

Figura 4 - Produção de Guilherme realizada em 09/03/2009 – idade 3a:4m:10d

Na caixa 1, na parte superior esquerda, visualiza-se a primeira marca grafada com formato de um semicírculo. Em seguida, Guilherme passou a grafar formas semelhantes a bolas, na parte inferior da folha, com movimentos da esquerda para a direita, como é possível verificar na caixa 2. Não há nenhuma semelhança entre as figuras que ele grafou com as letras do seu nome. Seus desenhos, provavelmente, não representam coisas, e, sim, Letras.

Vejamos como se deu o percurso do informante Guilherme na primeira gravação. Tomando da transcrição 1, disponível para consulta no apêndice F, Guilherme, primeiramente, nega-se a escrever seu nome, talvez por julgar não sabê-lo. É possível conferir sua negação nas linhas de 2 a 11:

- 2 G. **num consigo** ... ((faz gesto com a mão))
 4 G. **porque** ... **não consigo** **faze o nome de Bia** ... ((olha para o lado movimentando o corpo))
 7 G. **ah não** ... ((faz um traço na parte superior esquerda da folha))
 9 G. **porque não consigo** ... ((olha para cima com a caneta próximo ao rosto))
 11 G. **não consigo** ... ((mexe com a cabeça))

Na linha 4, ele diz que não consegue escrever o nome de **Bia**, provavelmente uma colega que ele tenha focalizado, pois, nesse momento da gravação, olhou para o lado em que alguns colegas estavam brincando. Posso inferir que ao olhar para a colega, ele traz o nome dela para a cadeia significativa, estabelecendo uma conexão. Na linha 7, o informante

responde negativamente e grafa a primeira marca na folha, que pode ser vista na caixa 1, no canto superior da reprodução.

Posso deduzir que Guilherme já possuísse um imaginário do sistema de escrita, pois ele diz que não consegue escrever seu nome, o qual já deve ter visto em imagem grafada pelos pais, ou na escola. Mas, ao lhe perguntar se ele nunca viu seu nome escrito, ele responde negativamente, como pode ser conferido nas linhas 12 e 13: Essa resposta pode levar à suposição de que o informante não tinha, ainda, memorizado a forma das letras de seu nome próprio.

- 12 P. *you nunca viu seu nome escrito em lugar nenhum?*
 13 G. ***não** ... aqui ó ... **ela chama** ...*

As duas marcas visualizadas nas caixas de número 2, indicam uma grafia rápida, em que ele risca a primeira bola nomeando-a por **Pietra**, e, logo em seguida, outra bola dizendo **o meu nome?**, o que pode ser verificado nas linhas 15 e 18, a seguir:

- 15 G. *ela chama **Pietra** ...*
 18 G. ***O meu nome?** ...*

Após, Guilherme grafou quatro bolas durante o tempo em que fala seu nome, **Guilherme** e, ao ser questionado a respeito do que está escrito, ele cantarola um versinho, mas continua grafando duas bolas, o que podemos ler na sequência, entre as linhas 19 e 25 da transcrição:

- 20 G. ***Guilherme** ...*
 21 P. *uhn... o que que está escrito aí?*
 22 G. *caí sentada e não chorei ...*
 23 P. *fala um pouquinho mais alto ... o que está escrito aí?*
 24 G. *() caí sentada e não chorei ... aqui é o coegador ...*
 25 P. *é o que?*
 26 G. *coegador ... sentada e não chorei ... que é pecado ... no morro ...
 o namorado*

Para buscar entender os motivos da recusa do informante em escrever seu nome, recorri à hipótese de que ele não compreendeu o enunciado da professora, **escreve pra mim o seu nome**. Na idade de Guilherme, o significante **nome** pode ainda não possuir o valor de identificação, até mesmo por conta do uso, pelos familiares, de diminutivos e apelidos carinhosos. O informante é chamado de **Gui**, tanto por seus pais quanto pelos colegas e

adultos da escola. Contudo, essa hipótese foi refutada pelo fato de a criança ter respondido seu nome corretamente, na linha 20.

Entre as linhas 22 e 26, apresentadas anteriormente, Guilherme cantarolou uma música²² trabalhada em aula. Pela maneira como recitou e pela expressão facial, Guilherme parecia dizer: **não estou nem aí para o que você quer que eu faça**. Ele troca de caneta, aponta as bolas que grafou com o dedo, ri e grava outras bolas. Ou seja, nesse momento da produção, ele fez aquilo que deseja fazer, satisfazendo a sua pulsão, independente do que foi solicitado.

No decorrer da gravação, Guilherme passou a falar de imagens que estão no seu contexto, apontando e nomeando os colegas que estavam brincando no parque, incorporando-os em sua produção. Nas linhas 15, 29, 49 e 61 é possível conferir que ele procurou grafá-los e nomeá-los [**Lolô, Bia, Pietra**]. Isso pode levar a uma interpretação em que ele pensa que é possível representar uma palavra por meio de bolas, que funcionam como significantes. Guilherme nomeia as formas que grava na sequência de nomes de colegas: **Pietra, Lolô, Bia, Letícia, Júlia, Letícia, Júlia, e Danilo**:

15	G.	<i>ela chama Pietra ...</i>
29	G.	<i>esse nome é a Lolô ... Bia ... Pietra ... Pietra ...</i>
49	G.	<i>aqui o nome ... eu preciso vê ... Letícia ... Júlia ...</i>
61	G.	<i>e o Danilo ...</i>

O deslizamento metonímico é composto por substantivos que Guilherme falou para corresponder ao significante nome. Entendo que ocorreu um deslizamento do significante **nome** até o momento em que ele respondeu com seu nome próprio, seguido do nome da família, **Guilherme Vertoan**. Guilherme Vertoan é um significante que, ao nomear o sujeito falante, designa um corpo e o inscreve em um lugar de filiação.

Na linha 49, Guilherme parece dizer “deixe-me pensar, pois eu preciso ver”, ou seja, é o olhar de Guilherme que convoca outros significantes, pois ele grafou as imagens que estavam visíveis, neste caso, seus colegas. Arrisco uma interpretação na qual a criança primeiramente fala e grava o nome dos colegas que estão sendo vistos de corpo inteiro, buscando uma diferenciação entre si e o outro. Uma espécie de espelhamento, pois a imagem do outro é visível para ele.

²²Música do repertório popular infantil: “Borboletinha está na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha, poti poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau”.

Procurei levar o informante à compreensão de que era o seu nome próprio que ele deveria grafar, e não outro. Para atender à solicitação ele fez uso de uma série de nomes culminando no seu nome próprio: **Pietra, Lolô, Letícia, Júlia, Letícia, Júlia, Júlia e Letícia, Danilo, eu, o nome eu, Guilherme, Guilherme Vertoan.**

No quadro 9, exemplifico o deslizamento metonímico realizado por Guilherme.

Ste	nome	nome	nome	nome	nome	nome	nome
s	Bia	Pietra	Meu nome	Guilherme	Lolô	Bia	Pietra
Ste	nome	nome	nome	nome	nome	nome	nome
s	EU	Letícia	Julia	Guilherme	Julia	Letícia	Danilo
Ste	nome	nome	nome				
s	EU	Guilherme	Guilherme Vertoan				
Quadro 9 - Exemplo de deslizamento metonímico da gravação 1 – Guilherme							

Como foi salientado, o significante **nome**, solicitado desde o início da atividade, deu origem a várias repostas que não o nome do informante. Geralmente, apareceu um substantivo que nomeava algum colega, na maior parte das vezes [9] do sexo oposto ao seu e, apenas uma vez, falou o nome de um colega do mesmo sexo. Ele só usa um nome próprio do gênero masculino, **Danilo**, ao final da atividade, na linha 61, pouco antes de responder com seu nome próprio. Nesse ponto, procuro na diferenciação o entendimento da razão pela qual Guilherme usou sempre nomes femininos, pois como afirmado anteriormente, o sujeito se constitui na identificação e na diferenciação. É notável o fato de Guilherme não usar nomes de bichos ou de outros objetos, a não ser quando cantarola a música da “borboletinha”.

Entre o que solicitei por **seu nome** e os significantes que ele usou na busca de corresponder ao que lhe foi solicitado, Guilherme percorreu um processo de construção imaginária. Identificando-se inicialmente com a imagem dos colegas, para posteriormente

diferenciar-se deles, ele realizou um trajeto que, paulatinamente, levará à simbolização. Nas últimas elaborações, verifica-se o deslizamento metonímico ocorrido nas respostas de Guilherme:

MEU NOME → EU → GUILHERME → GUILHERME VERTOAN.

Pode-se inferir que Guilherme possuía alguns saberes, por exemplo, o uso que faz dos substantivos próprios para indicar as bolas que grafou com os nomes de colegas. Considero que esse saber da criança está relacionado com aquilo que ele escuta do nome, com a sonoridade, o que pode ser explicado pela afirmação de Gardiner (GARDINER, 1954 apud LEITE, 2004), de que o nome é um som distintivo reconhecido pelos sentidos. Embora Guilherme tenha feito uso dos substantivos, ele não demonstrou conhecer a grafia das letras do alfabeto, pois não usou nenhum traço semelhante com as letras que compõem o seu nome, ou o dos colegas.

Na idade de Guilherme, o corpo humano é representado por meio de uma figura oval e chama a atenção o fato de ele não grafar o seu nome próprio do mesmo modo que fez com o nome dos colegas. Faço uma interpretação na qual ele procurou corresponder ao que lhe foi solicitado. Ao nomear a grafia em forma de bola com o nome de um colega, ele transformou a bola em um significante, que passou a ter valor de letra, pois para Guilherme ali estava escrito o nome **Pietra, Lolô, Letícia, Júlia** ou **Danilo**. Lacan (1957) postulou que o sentido insiste na cadeia significante. O significante representa um sujeito para outro significante. Quando aceitei essa grafia como sendo um nome próprio, Guilherme pode ter passado a ver a sua escrita como escrita.

No que segue apresento a terceira gravação do informante Guilherme.

4.1.2 Diferentes grafias para corresponder ao desejo do outro

A terceira gravação de Guilherme foi realizada no dia 31 de março de 2009, em ambiente interno, sem muitas interferências de ruídos. Passados 22 dias da primeira gravação, nota-se, de imediato, a diferença de grafia entre a produção anterior e a atual. Não há

nenhuma forma que se assemelhe com as letras do alfabeto, o que me leva a pensar que Guilherme não havia memorizado as formas das letras.

Sua escrita assemelha-se com uma cabeça humana, com dois olhos, um nariz e uma grande boca, riscada em vermelho. Podemos, aqui, retomar a tese de Pommier (1993), segundo a qual cada criança só consegue encontrar a chave da escrita quando o recalcamento da imagem do corpo está concluído. Ao que parece, Guilherme não conseguia focar na forma das letras enquanto estava preso a necessidade de representar formas humanoides.

Na figura 5 visualiza-se a reprodução gráfica do que Guilherme grafou. A transcrição do que foi falado por Guilherme encontra-se no apêndice H.

Figura 5 - Produção de Guilherme realizada em 31/03/2009 - Idade: 3a:5m:11d

Os primeiros traços grafados, caixas 1, 2 e 3, se assemelham com bolas, usadas nas produções anteriores. O traçado que envolve as grafias é feito com uma linha quebrada, como se tivesse sido rabiscada com pressa, com caneta na cor rosa. Pode-se observar alguns pontos em vermelho, caixas 7 e 8, e rabiscos pretos com formas gráficas indefinidas, nas caixas 9 e 10. Constata-se que houve um movimento no escrito de Guilherme, pois ele usou outras grafias que não a de formato circular. Nas caixas 7 e 9, o traçado pode levar a pensar que ele tentou escrever algo que se assemelhe com letras.

Considero aqui a ideia de Bosco (1999), segundo a qual é necessário considerar o que está na superfície, embora ciente de que algo se oculta sob ela. Diante desta afirmação, cabe verificar na fala do informante o que está oculto sob a superfície de sua produção. Assim sendo, para melhor compreensão do que foi escrito pelo informante, passo a relacionar o que ele grafou com o que falou, em busca de confirmação da interpretação preliminar, feita a partir da visualização imagética daquilo que parece ser uma face humana.

Na terceira produção do informante Guilherme, no meu entendimento, ocorreu uma precipitação do significante levando-me a pensar que Guilherme havia grafado uma forma humanoide [olho e nariz]. Essa interpretação antecipada da produção foi descartada quando Guilherme interpretou seu escrito, nomeando seus riscos por nomes de números, partes do corpo e objetos. Na caixa 2 e 3, na figura 7, ele nomeou as linhas circulares como **corações**, em seguida, usou adjetivos [feminino e masculino] para definir **um coração: bonit[o], gostos[o] e gostos[a]**. Arrisco-me a afirmar que é o coração que pulsa e mantém vivo esse corpo pulsional nomeado por **Guilherme**.

Pela transcrição de número 3, no apêndice H, pode-se conferir que Guilherme tentou várias associações, desta vez usando outros substantivos que nomeiam coisas e objetos: **números, coração, letras, bolas e cores**, como se pode confirmar entre as linhas 4 e 27.

- 4 G. *uma ... duas ... três quatro cinco ... dezoito ... aqui é um coração*
 7 G. *oh ... a ... é ... a ... i o a ... aqui é um coração e aí*
 8 *coração mais e um coração mais gostosa ...*
 10 G. *meu nome? Guilherme...*
 12 G. *eu Guilherme*
 16 G. *essa aqui é uma bola ...uma ... duas ... três ...*
 17 *quatro ... cinco ... gués ...*
 19 G. *esqueveu aqui ó cor essa cor ...*
 27 G. *Guilherme*

Solicito para que Guilherme fale mais alto e ele passa a recitar algumas letras, as vogais **a, e, i** e **o**. As vogais saem livremente, numa espécie de gozo do corpo, de êxtase. Retomo a comparação feita por Pommier (1993) entre as vogais e o gozo. Ele considera que as vogais podem ser a expressão de um gozo que é limitado pelas consoantes. Quando Guilherme recita as vogais, parece vivenciar um “gozo sonoro”. Como exemplo, tomo das interjeições, **ai, ui, ah, oh**, partículas que usamos para expressar sentimentos. É preciso ressaltar, que o alfabeto não foi apresentado ao grupo separando-se as vogais das consoantes.

Ele grafou com a caneta vermelha o risco e os pontos que podem ser vistos nas caixas 7 e 8, da figura 5, culminando em uma expressão de vitória expressada com um som

semelhante a **gués**, acompanhado de um movimento de levantar os braços. Arrisco dizer que a articulação **gués**, seja um dos termos da língua inglesa, **yes ou yeah**, usados no sentido de acerto, de afirmação ou de vitória. Essa articulação permite um tipo de êxtase sonoro. Minha hipótese é a de que a criança escutou esse termo em situações corriqueiras, pois é hábito entre os adolescentes e adultos, ao ganharem alguma partida de jogo ou assistirem ao jogo na televisão, no momento da vitória, levantarem um ou ambos os braços e gritarem **yeah, yupi ou uhu**.

Fez uso da caneta rosa para grafar os corações e da vermelha para números e bolinhas. Para grafar seu nome ele usou a caneta preta, o que favoreceu a visualização dessa grafia, diferenciando-a dos demais traços, como se fosse uma marca diferenciada na folha.

Mesmo com a presença de crianças na sala durante a gravação, saliento o fato de que ele não citou nenhum nome próprio de colegas, apenas o seu, passando pela série: **meu nome** → **Guilherme** → **eu Guilherme** → **Guilherme**. Minha hipótese é a de que ele não fez mais as tentativas de se diferenciar do colega, tomando a posse do seu nome pelo uso do pronome possessivo **meu**.

4.1.3 Tentativas de representar seu nome

A próxima produção de Guilherme foi realizada na sala dormitório. Nessa sala são realizadas as rodas e nas paredes estão expostos o alfabeto e o cartaz de pregas, com os crachás de nomes dos alunos. É possível visualizar a reprodução gráfica do escrito de Guilherme na figura 6, página 99. A transcrição completa da sua fala está disponível no apêndice I.

Nessa atividade, Guilherme não utilizou o espaço total da folha. Ele fez uso das cores preta e vermelha. Merece destaque o fato de que a grafia realizada com a cor preta é feita de forma linear, imitando uma escrita cursiva. Assim, parece lícito poder hipotetizar que na quarta tentativa de escrever seu nome o menino já é capaz de mimetizar a forma como as pessoas costumam produzir a grafia do nome próprio: da esquerda para a direita, de forma contínua.

Figura 6 - Produção de Guilherme realizada em: 12/05/2009 - Idade: 3a:6m:15d

Guilherme iniciou a sua escrita pelo traçado circular, que pode ser conferido na caixa 1, da esquerda para a direita e, após, fez uma pequena pausa, colocando a tampa da caneta na boca. Durante a pausa, como se estivesse refletindo, ele olhou para a o alfabeto de parede. Provavelmente, ele pensou copiar a grafia das letras, e, então, grafou a linha quebrada indicada pela caixa 2. O movimento ocorreu da esquerda para a direita. Se compararmos o traçado desta linha quebrada com a grafia feita na reprodução da figura 5, percebemos a semelhança do traço que se repete, embora na terceira atividade ele tenha o feito em alinhamento circular, com movimento da esquerda para a direita.

Entre as linhas 3 e 6 da transcrição 4, ocorre o seguinte diálogo:

- 3 P. *o que que você escreveu?*
 4 G. **consegui ...**

A resposta de Guilherme, na linha 4, demonstra que ele fez tentativas de escrita do seu nome, talvez em outros momentos e contextos, o que pode levar a pensar que ele estava refletindo sobre as imagens das letras. Pode-se afirmar que o informante não reconhecia as letras do alfabeto e, embora não soubesse grafá-las de modo convencional, ele imaginava o que sobre a escrita. Ele não fez formas semelhantes a desenhos, mas buscou um modo de representar seu nome próprio pela escrita de uma linha quebrada, como um rabisco. Ao ser

solicitado a interpretar o que escreveu, ele surpreendeu a professora pela recitação de várias letras do alfabeto, o que pode ser conferido nas linhas 5 e 6:

- 5 *P. conseguiu? o que você escreveu aí?*
 6 *G. a t m t a u t q m j l a m t q u*

Guilherme falou o nome das letras pausadamente. A cada letra nomeada, ele apontou um local no risco grafado. É preciso estar atento ao fato de que ele não falou apenas as vogais, mas fez uma combinação de vogais e consoantes, com o predomínio das letras /A/, /T/ e /M/, que, com exceção do /M/, não são letras usadas para escrever seu nome. Novamente, Guilherme trouxe para a cadeia significante elementos presentes no espaço [as letras do alfabeto de parede].

Pode-se afirmar que no espaço de aproximadamente sessenta dias, entre a primeira gravação e a atual, Guilherme realizou reflexões importantes sobre o sistema alfabético. Embora não soubesse grafar as letras que nomeia, ele sabia que a escrita do seu nome era feita com letras. Ou seja, o rabisco que fez pode ser considerado um significante que representa o seu nome. Se levarmos em consideração o processo metafórico, é possível comparar o risco com uma metáfora que substitui o significante Guilherme. O informante sabia que o seu nome próprio não era escrito com uma bola. Ele já havia percebido que o nome era composto por letras e possuía um imaginário da grafia dessas letras, embora ainda não soubesse grafá-las. Retomarei algumas reflexões feitas nos capítulos anteriores para fundamentar minhas hipóteses a respeito do modo como Guilherme vai, aos poucos, realizando um percurso em direção ao modo canônico de escrita de seu nome próprio. Esse percurso está relacionado com o processo de simbolização. É possível afirmar que, embora Guilherme não tenha escrito seu nome de modo canônico, o processo de simbolização está bem adiantado, bastando apenas, que ele seja instruído a respeito da forma de cada letra e de sua equivalência sonora

Conforme a proposta de Lacan (1957/58), o sentido surge da substituição de um significante por outro na cadeia simbólica. Ao observar o percurso de Guilherme nas gravações analisadas até o momento, é possível afirmar que ele vai substituindo um significante por outro na cadeia significante. No início das gravações, ele grafava bolinhas substituía o seu significante pelo significante dos colegas, numa forma de identificação e separação do tipo: este é ele e este sou eu, eu não sou ele, sou diferente.

Com base nos estudos de Leite (2004), o nome próprio pode ser tomado no movimento da cadeia significante e a formação de sentidos se dá pela metáfora e metonímia.

Foi possível constatar que Guilherme fez uso do processo metafórico e que os significantes deslizaram na cadeia. Nesse movimento, o sentido foi se constituindo, ou seja, à medida que Guilherme nomeava seus colegas e representava-os por meio de bolas, ele foi construindo o sentido do nome próprio. O nome próprio é usado para nomear as pessoas e diferenciá-las e está ligado à identificação. Durante o percurso de Guilherme, pode-se afirmar que ele usou esse atributo do nome próprio para marcar a diferença entre si e o outro.

No que segue passo ao informante Caíque.

4.1.4 A insistência nas vogais e no alfabeto

As duas primeiras gravações realizadas com o informante Caíque, nos dias 9 e 30 de março de 2009, mostram que ele já possuía um conhecimento anterior a respeito das letras do alfabeto. Na primeira gravação, realizada no ambiente do parque, Caíque não demonstrou muito interesse pela atividade e tentou fazê-la rapidamente para poder brincar. A transcrição dessa gravação pode ser conferida no apêndice O. Na figura 7, apresento a reprodução do que foi grafado por Caíque.

Figura 7 - Produção de Caíque realizada em: 09/03/2009 - Idade: 3a:5m:9d

Na caixa 1, Caíque informou ter escrito **esse**, conforme a linha 4. Em seguida, na caixa 2, falou que escreveu /S/ /A/ e, após, /A/ /E/ /I/ /O/ /U/. Vejamos os fragmentos da transcrição da fala de Caíque para verificar os deslizamentos ocorridos:

4	C.	<i>ahn ... esse ...</i>
6	C.	<i>esse é esse aqui ...</i>
8	C.	<i>pintura ...</i>
14	C.	<i>s a ...</i>
18	C.	<i>a e i o u...</i>

É evidente²³ que Caíque sabia o seu nome e, além disso, que o nome era escrito com letras, em especial, vogais, como se lê no excerto a seguir:

23	P.	<i>como que você chama?</i>
24	C.	<i>Caíque ...</i>
25	P.	<i>como é o seu nome?</i>
26	C.	<i>uhn ... Caíque Tavares da Silva ...</i>
29	P.	<i>o que que tá escrito aí Caíque?</i>
30	C.	<i>e i o u ...</i>
31	P.	<i>e onde está escrito o seu nome?</i>
32	C.	<i>aqui ...</i>

Na linha 29, quando perguntei ao informante o que estava escrito, ele tornou a recitar as vogais. Então, é possível afirmar que Caíque sabia que o seu nome próprio era escrito com letras. Ele inventou e imprimiu no papel uma grafia representativa das letras, interpretando essa escrita por meio da nomeação das vogais. O que faltava a Caíque era saber quais letras deveria usar para escrever o seu nome e dominar a grafia dessas letras. Entendo que é possível inferir que os informantes imaginam que o nome é igual a letra, ou seja, ao grafar uma letra estariam escrevendo o nome.

Nas gravações realizadas nos dias 30 de março, 14 de maio e 18 de junho, transcrições P, Q e R, Caíque fez tentativas de grafar figuras que representassem a escrita do seu nome, semelhantes à letra /C/. Pode-se conferir essas imagens na página 103, figura 8.

²³ É importante notar que, na linha 23, ao ser-lhe perguntado como se chama, ele respondeu com seu nome, no entanto, quando lhe perguntei como era o seu nome, ele respondeu, na linha 26, com o nome completo. Haveria, para a criança, uma diferenciação entre nomeação e chamamento? Quando chamamos alguém, normalmente não usamos o nome seguido pelo sobrenome, a não ser em casos em que exista a necessidade de fazer a diferenciação entre um e outro, quando há nomes repetidos. Em virtude da minha insistência, é possível que Caíque tenha imaginado que eu queria que ele falasse o nome completo.

Figura 8- Produções de Caíque realizadas sequencialmente em: 30/03, 14/05 e 18/06 de 2009

Interpreto as tentativas realizadas por Caíque, nas quais ele coloca de uma imagem semelhante a letra /C/ no lugar onde deveria estar escrito o seu nome, como deslizamentos metonímicos.

4.1.5 Os três Caíques

Na atividade gravada no dia 3 de novembro, Caíque demonstra suas reflexões sobre a linguagem. A sua produção é densa, escura e borrada. Parece estar em conflito nas hipóteses que já construiu. Na figura 9, apresento a produção de Caíque. A transcrição pode ser conferida no apêndice U.

Figura 9 - Produção de Caíque realizada em: 03/11/2009 - Idade: 4a:1m:5d

Considero que produção visualizada na figura 9 é a que apresentou a maior ocorrência de deslizamentos metonímicos. Caíque iniciou as gravações substituindo seu nome por letras e, após 8 meses, ele usa os significantes dos colegas, talvez em uma tentativa de identificação e diferenciação.

- 9 C. *eu ... eu escrevi ... escrevi o do **Guilherme** ...*
 16 C. *É ... é a (rua) **da dança** ...*
 18 C. *é a **rua** ...*
 23 P. *onde essa rua leva?*
 24 C. *essa ... essa rua ... essa rua fica ... **até no último número do Guilherme***
 25 P. ***até na casa do Guilherme?***
 26 C. ***não ...até o número do Guilherme** ...*
 32 C. *é a parte do **carro** que ele passa pra cá ó ...*
 36 C. ***isso é uma bola***
 40 C. *essa bola .. essa bola é do **Lucas***
 43 C. ***Caíque eu num sei faze** ...*
 49 C. ***Claudia ... eu não consigo** ...*

Ele realiza deslizamentos metonímicos colocando substantivos variados no lugar de seu nome: **Guilherme** → **dança** → **rua** → **número** → **Guilherme** → **carro** → **bola** → **Lucas**. Ele alega que sabe fazer o seu nome e traz outros elementos para a sua produção. Guilherme trouxe esses elementos logo no início das gravações. Mas, Caíque estava seguro na convicção que já sabia como devia escrever seu nome. Parece-me que essa convicção foi colocada em dúvida. Considerando que Caíque se recusava a participar da maior parte das atividades do grupo, sempre alegando que não era aquilo que queria fazer, é possível inferir que ele não aceitasse a castração.

Desde o começo da gravação, Caíque tentou se desviar da escrita do seu nome e justificou-se dizendo não saber fazê-lo por ser criança. Considero que ele tentou resolver alguns conflitos e reorganizar o caminho que já tinha percorrido sobre a escrita do seu nome. Para ressignificar, Caíque necessitou trazer à superfície a história dos três Caíques:

- 90 C. ***não ... esse aqui é um menininho** ...*
 94 C. ***esse menininho chama Caíque** ...*
 96 C. *ele ... ele ... **ele mora lá: longe***
 98 C. *ele mora **com o pai dele** ...*
 101 P. *e a mãe dele?*
 102 C. *também ...*
 104 C. *mas só ... mas só que ele é todo branco ... é ele ... ele é dessa cor*
 110 P. *e como ... e como que escreve o nome desse **Caíque** aqui?*

- 111 C. *desse Caíque eu não sei como é que escreve ... ele escreve ... **ele escreve rabiscado** ...*
 115 C. *ele tá na escola ... é de ... é de ... é de ... **é de criança grande** ...*

O menininho criado por Caíque morava com o pai e com a mãe, era branco, escrevia o nome dele todo rabiscado e estava numa escola de criança grande. A atividade foi realizada em novembro e, no ano seguinte, as crianças do grupo MII teriam que sair da creche para frequentar a educação infantil. Passar para uma nova escola, **de criança grande**, pode significar deixar de ser uma criança pequena, que recebe mimos e carinhos. Penso que isso pode representar para Caíque o medo daquilo que ele não conhece.

Na continuidade do diálogo, o informante relatou que o Caíque morava na mesma casa que ele:

- 118 P. *esse Caíque mora lá na sua casa com você?*
 119 C. ***mora** ...*
 120 P. *ah ... ele dorme junto com você?*
 121 C. *dorme ... **meu pai fala pra ele saí do meu quarto** ... depois que ele sai ele ... ele ... **ele vai pro quarto da minha irmã** depois ...*
 124 C. *é ... depois **na hora que ele vem pra minha cama ele sobe em cima da minha cama** ...*
 126 P. *nossa ... mas que Caíque esperto não? ...*
 127 C. *é mas **ele é esperto mesmo** ...*

Ao falar da esperteza do tal Caíque, aproveitei para fazer uma intervenção, pois o Caíque era muito esperto para contar histórias, então, pergunto se o tal Caíque sabe contar muitas histórias.

- 130 P. *esse Caíque sabe contar bastante histórias?*
 131 C. *não ...*
 134 P. *ah então **ele é diferente de você** né ...*

O informante passa, então, a falar do comportamento do Caíque, que é muito bravo e briga com os colegas. No meu entendimento, Caíque está transitando no imaginário. No processo de identificação, ele pode ter construído imagens que o levam a pensar que ora ele é de um jeito, ora de outro. De acordo com o que afirma Pommier (1993), o recalcamento da imagem é primeira fonte de angústia do ser humano. Ele precisa recalcar a imagem que criou de si para escrever com letras.

Na tentativa de encontrar um ponto que pudesse servir para levá-lo a mudar de posição, continuo instigando-o a falar a respeito do Caíque. Entre as linhas 137 e 170, ele manifesta o conflito vivenciado na escola:

- 137 P. *e esse Caíque é bem **alegre**?*
 138 C. *é ...*
 140 C. *mas **ele é muito bravo** ... **ele briga com todo mundo** ...*
 142 C. *por que eu não sei ...por que ele tá ... **tá chateado na escola***
 146 C. *por que ... é por que ... por causa que ... **que os amigo dele fica falando que ele é feio** ...*
 154 P. *você acha ele feio?*
 155 C. ***acho** ...*
 156 P. *por quê?*
 157 C. *não ... **eu não acho ele feio** ...*
 158 P. ***então se você não acha o que importa é o que você acha** ... se você acha que o Caíque não é um menino feio ... **o Caíque não é feio** ...*
 160 C. ***mas eu que sou o Caíque** ...*
 170 C. *eu não sei mas **tem 3 Caíques** ...*

Ao resolver o dilema do Caíque, bravo e feio, assumindo-se como o sendo o próprio Caíque, ele retomou a sua história fazendo menção a três Caíques. Ele passou a falar do outro Caíque, pequeno, o qual nomeio por Caiquinho. Posso deduzir que ao contar a história dos três Caíques, ele refletiu a respeito das suas características particulares, aquelas com as quais pode ter se identificado criando a imagem do corpo próprio: **bravo, briguento, feio, bagunceiro**. Ele desloca do comportamento mal humorado e briguento ao de contador de histórias criativas.

A atividade de Caíque se tornou um borrão escuro. Após um longo diálogo, fiz a intervenção e retomei a atividade. Na transcrição pode-se conferir que o borrão, na verdade, é a pintura que Caíque realizou no seu nome. Na linha 287, ele fez uma afirmação que pode levar ao entendimento de que ao escrever o nome a criança se inscreve como corpo e como sujeito da frase. A resposta dada por Caíque, na linha 289, reflete os três Caíques dos quais ele trata na história: *Caíque ... Caíque ... Caíque*.

- 280 P. *por que você rabiscou tudo?*
 281 C. ***eu não to rabiscando eu tô pintando meu nome** ...*
 284 P. ***e como é o seu nome?***
 285 C. ***Caíque** ...*
 286 P. *que que você tinha escrito aí ...*
 287 C. ***eu tava escrito Caíque** ... **eu já falei** ...*
 289 C. ***Claudia quando você pergunta eu eu já falei Caíque ... Caíque ... Caíque***

Para que Caíque mudasse de posição, foi necessário que aceitasse as intervenções da professora dando novos significados e reorganizando aquilo que já havia construído. É passível de nota o fato de a escrita da letra se confundir com a escrita do nome.

Neste capítulo, ao tratar do efeito do discurso do Outro, apresento o modo como Caíque, após a intervenção da professora, foi capaz de dar novos significados ao que já sabia a respeito da escrita do seu nome, passando por um processo de simbolização no qual ele mudou de posição para inscrever seu nome no papel.

Passo no que segue a tratar do percurso da informante Thaís.

4.1.6 Tracinhos e bolinhas que se repetem

As três gravações realizadas com Thaís em 17 de março, 4 de abril e 12 de maio foram rápidas, sem muita interação entre nós. Ela era uma criança de poucas palavras, não gostava de conversar. Eram raras as ocasiões em que se aproximava dos adultos para contar fatos do seu dia a dia. Nas três atividades apresentadas a seguir, ela executou traços rápidos nomeando-os com seu nome próprio, como pode ser conferido nas transcrições disponibilizadas nos apêndices X, Y e Z. Na figura 10, apresento as três reproduções do que foi escrito por Thaís.

Figura 10 - Produções de Thaís realizadas sequencialmente em: 17/03, 04/04 e 12/05 de 2009

Thaís não vacilou em fazer os traços e nomeá-los, na sequência das atividades: Thaís Gimene → Thaís → Thaís. Ela correspondeu à demanda da professora e, embora não tenham

ocorrido muitos deslizamentos naquilo que a criança falou, é possível verificar mudanças nos traços que usou para escrever o seu nome, assim como, na posição dos mesmos no espaço da folha. Pode-se constatar, que na produção feita em maio ela escreveu linearmente, da esquerda para a direita.

No meu entendimento, mesmo que Thaís não respondesse aos perguntas que lhe fazia, como fizeram Guilherme e Caíque, ela fez reflexões que podem tê-la levado a construir um imaginário sobre o sistema de escrita, levando-a à simbolização. Isso pode ser conferido na próxima gravação realizada por Thaís, em 18 de junho de 2009, apresentada na figura 11. A transcrição completa encontra-se no apêndice AA.

Figura 11 - Produção de Thaís realizada em: 18/06/2009 - Idade: 3a:5m:11d

A figura 11 é composta por uma diversidade de linhas, riscos e pontinhos. Thaís iniciou sua produção com a escrita de uma forma oval, na caixa 1, depois disse que escreveu bola. Continuou a escrita grafando algumas linhas e foi unindo-as e, na caixa 3, diz algo parecido com **trancar**. Fez outros rabiscos, desenhou uma bola fazendo um contorno, como se estivesse fazendo um rosto, em seguida riscou tudo fazendo um borrão desordenado.

Nesta gravação, há um princípio de interação de Thaís, e ela fez uma tentativa de falar algo diferente do seu nome, como foi feito nas atividades anteriores:

- 4 T. *tô fazendo **bola** ...*
 24 T. *pro **bichinho** não entrar*
 36 T. ***Thaís** ...*

A minha interpretação é a de que essa produção pode ser uma tentativa de entrar no jogo dos significantes. Nas atividades anteriores, ela fez grafias para representar seu nome e corresponder ao que a professora esperava dela, mas, com o avanço dos trabalhos com o nome próprio, passou a ver que os riscos que traçava não representavam seu nome. Há uma insistência de minha parte para que ela correspondesse ao que esperava dela. Embora ela não respondesse verbalmente aos meus questionamentos, percebe-se que há mudanças em suas produções.

No próximo subitem, apresento a produção de Letícia.

4.1.7 Letras e números para representar o nome

A produção de Letícia, visualizada na figura 12, página 110, foi realizada em 16 de junho de 2009. Nesta produção, Letícia escreveu traços que se assemelhavam com algumas das letras do alfabeto, por exemplo, /O/, /I/, /U/, /L/, /K/ ou /V/. A transcrição completa do que foi falado pela criança pode ser conferida no apêndice AI. Conforme a transcrição, pode-se verificar que a informante usou letras para escrever o seu nome e, embora a grafia seja rudimentar, ela as nomeia convencionalmente. No quadro 10, pode-se conferir as letras que ela grafou e os numerais correspondem às caixas marcadas na figura 12.

1 - bola	2 - Letícia	3 - letra U
4 - letra I	5 - letra ISPILON	6 - letra U
7 - letra B	13 - Letícia.	14 - Letícia
Quadro 10 - Exemplo de deslizamento metonímico – Letícia, 16/06/2009

Figura 12 - Produção de Letícia realizada em: 16/06/2009 - Idade: 3a:4m:16d

Embora Letícia não tenha trazido para o papel o nome de seus colegas e, sim, traçados com maior semelhança com as letras convencionais, o deslizamento metonímico é semelhante ao que ocorreu com Guilherme. Ela sabia que o nome é escrito com letras e procura fazer o traçado daquelas que imagina serem as do seu nome, ou as que já memorizou, mais fáceis para grafar. Na produção de Letícia, é possível constatar a repetição de pequenos traços, os quais remetem às formas das letras, nomeadas, por ela, pelos nomes convencionais.

Na figura 13, apresento as duas produções de Letícia, realizadas nos dias 31 de agosto e 11 de dezembro de 2009. As transcrições podem completas ser conferidas nos apêndices AJ e AL.

Figura 13 - Produções de Letícia realizadas em: 31/08 e 11/12 de 2009

Pode-se afirmar que Letícia tinha conhecimento de que para escrever era necessário usar letras e procurava grafar essas letras de acordo com a imagem que formou delas. Sua produção não apresentou mudança significativa, pois Letícia se posicionou quase que do mesmo modo durante todas as gravações. Ela tentou chamar minha atenção e falava a respeito dos dilemas familiares, como se ela quisesse ser vista, olhada e mimada. Seu corpo se articulava com a linguagem e ela se mexia o tempo todo com movimentos de braços, de cabeça, de tronco, enfim, considero que Letícia inscrevia seu corpo no papel desenfreadamente, como podemos perceber pelos traçados soltos e desordenados, conforme o ir e vir de seu corpo no espaço.

Na última produção realizada por Letícia, em dezembro, ela usou alguns traços coloridos sem formas definidas. Iniciou sua fala respondendo ao cumprimento da professora com o que parece ser um lapso de fala ou um deslizamento metafórico: *bum dinha, bo dinha, bom dia Claudia*. É possível pensar que Letícia efetuou a troca de vocábulos de modo intencional, pois essa era uma brincadeira que estava presente entre as crianças e adolescentes nas escolas. Logo em seguida, ela tentou adequar sua fala e fez uso do termo de saudação convencional. A transcrição do que foi falado por Letícia pode ser conferida no apêndice AL.

Embora tenha estabelecido um diálogo com a criança, deixei-a divagar pelo imaginário. Em determinado momento, entre as linhas 166 e 173 da transcrição, ocorreu o seguinte diálogo:

- 157 L. *hum ... eu tenho... eu tenho que **pensa** ...*
 158 P. *você tem que pensa então pensa ...*
 159 L. *sabe que os... os anõezinhos falam ... **pensem ... pensem ... pensem** ...*
 161 P. *os anõezinhos falam pensem pensem pensem? então a Letícia vai pensar ...*
 162 *pensar ... pensar ...*
 163 L. ***pensar ... pensar ... pensim** ...*

Neste diálogo, Letícia realizou deslizamentos metafóricos e metonímicos com o significante “pensar”. Na linha 157, ela afirmou *eu tenho que pensar* e, após, na linha 159, ela substituiu por *os anõezinhos falam pensem, pensem, pensem*. Ao retomar o mesmo enunciado, na linha 163, ela efetuou uma troca na desinência verbal, fato que sugere a tentativa de criar um tipo de trocadilho, então, no local onde deveria estar o verbo *pensar* aparece o termo *pensim*. No meu entendimento, é como se a criança estivesse criando rimas, buscando uma espécie de musicalidade com as palavras.

Não satisfeita com a interpretação feita por Letícia, continuei instigando-a a escrever seu nome e ela criou outros meios para tentar se esquivar da tarefa, pois sabia que não era qualquer coisa que eu esperava dela. Para auxiliá-la, mostrei o crachá de nomes e perguntei o nome das letras.

No decorrer da gravação realizada em dezembro, Letícia se esquivou da tarefa de escrever seu nome. Na caixa 4, da figura 13, podemos visualizar alguns traçados que foram lidos como sendo as letras /T/ e o /L/. Ao final da gravação, ela disse que seu nome estava escrito na figura com forma arredondada em vermelho, visível na caixa 5.

Em vista do que foi analisado até o momento, é possível afirmar que os processos metonímicos e metafóricos estiveram presentes durante todo o tempo. Letras e formas diversas foram grafadas nas produções, confundindo-se. Por conta da interpretação feita pela própria criança sobre aquilo que escrevera, tomamos conhecimento daquilo que era um desenho e do que era uma letra, diferenciando-os. Isso mostra que a interpretação que fazemos daquilo que a criança pequena escreveu e que se mostra na superfície textual, nem sempre é o representante fiel do que está escrito e do que ela tentou nos passar como a sua mensagem. O sujeito do conhecimento surge da diferença entre uma produção e outra, mostrando os efeitos do jogo dos significantes. A criança foi se apropriando dos significantes que lhes foram apresentados no dia a dia escolar e passou a participar de um jogo simbólico que lhe forneceu possibilidades de significar e ressignificar a relação com a linguagem.

A fim de que se possa conferir a função do Outro junto à criança, passo a apresentar fragmentos que ilustrem e esclareçam o modo como o discurso é capaz de causar efeitos sobre os informantes, de maneira que eles mudem ou não a sua posição relação ao escrito.

4.2 O EFEITO DO DISCURSO DO OUTRO

No terceiro capítulo, realizei uma abordagem a respeito do esquema “L” e da função do pequeno e do grande Outro. Nesta dissertação, considero que a professora pode ser tomada como o representante do grande Outro, atuando de modo a fazer intervenções que provoquem o sujeito a mudar de posição em relação ao objeto, neste caso, a escrita do nome próprio. As intervenções podem ser acatadas ou não pelo sujeito que, nesse processo, poderá se alienar ao campo do Outro e ressignificar sua relação com a linguagem ou manter-se numa posição predominantemente imaginária.

Dividirei este item em dois: no primeiro subitem, apresento fragmentos do *corpus* que elucidem a resistência do informante em manter-se na mesma posição, não aceitando a castração; no segundo, procuro delinear a mudança de posição da criança que se dá por um processo de reorganização e a ressignificação, conforme as ideias de Lemos (1998).

4.2.1 O discurso que não causa efeito no sujeito

Na primeira gravação do informante Guilherme, ele fez uso do conhecimento que possuía da estrutura da língua. Quando foi solicitado a escrever **seu** nome, ele substituiu um significante por outro ao trocar o **seu** nome próprio pelo nome de **seus** colegas, pois o pronome possessivo **seu** é usado para designar o outro. Pela transcrição 1, disponível no apêndice F, é possível notar a relação que o informante estabelece entre os pronomes pessoais **seu** e **meu**. Mesmo que de modo não explícito, quando lhe foi solicitado para que escrevesse seu nome ele usou o pronome possessivo **seu/dela** para se referir ao nome da colega **Bia**:

1	P.	<i>Guilherme ... escreve pra mim o seu nome ...</i>
2	G.	<i>num consigo ...</i>
3	P.	<i>por que você não consegue?</i>
4	G.	<i>porque ... não consigo faz o nome de Bia ...</i>

Entre as linhas 16 e 20, pode-se verificar que a criança passou por um processo de reflexão. Primeiramente, ele relacionou o pronome **seu** com o nome da colega e, em seguida, quando a professora insistiu, passou a usar o pronome possessivo **meu**, fazendo a associação **meu nome – Guilherme**.

16	P.	<i>eu quero saber do seu nome ... tenta escrever o seu nome ...</i>
18	G.	<i>O meu nome ...</i>
19	P.	<i>É ... o seu nome ... Como que é o seu nome?</i>
20	G.	<i>Guilherme ...</i>

Entre as linhas 35 e 37, pode-se verificar que a reflexão realizada sobre o pronome **meu/seu** não levou à possibilidade de escrever seu nome próprio, o que pode ser entendido como um problema de sintaxe “o meu nome é Guilherme”.

- 35 G. o nome *eu* ...
 36 P. o nome o que?
 37 G. o nome *eu* ...

A escrita do seu nome próprio pode representar um problema relacionado com o fato de inscrever-se sobre uma superfície, a criança riu dessa possibilidade. É possível que o nome *eu* estivesse relacionado com o eu que é um corpo físico, impossível de ser representado. Guilherme ainda não sabia usar grafias que se assemelhem à forma de seu corpo físico e ele não o faz com a grafia de bolas. No meu entendimento, nesta faixa etária o nome próprio não é desvinculado do corpo físico, como se para a criança nome e corpo fossem uma só coisa. Uma possibilidade de interpretação pode levar à dificuldade semântica da criança de se apropriar do conceito de nome próprio. Nesta primeira gravação com o informante Guilherme, as minhas intervenções causaram poucas mudanças de posição no informante, embora a reação dele tenha feito com que a minha participação durante a realização da atividade fosse revista. Ou seja, ele não muda de posição, mas me convoca a rever a participação que teria durante as próximas gravações.

Na figura 14, pode-se averiguar a produção escrita resultante da segunda gravação do informante Guilherme, realizada no dia 20 de março de 2009. Realizada onze dias após a primeira, sua produção escrita não apresentou alterações no que se refere à grafia, pois ele fez uso de imagens que se assemelhavam com bolas, entretanto, essas figuras arredondadas foram usadas para escrever o seu nome e não o nome de outros colegas.

Figura 14 - Produção de Guilherme Realizada em: 20/03/2009 - Idade: 3a:4m:22d

O informante não utilizou todo o espaço da folha. Ele iniciou seu escrito na parte central, como pode ser conferido na caixa 1, seguindo para a parte superior direita, indicada na caixa 2. Após a escrita de três círculos, ele grafou outros quatro em direção à parte inferior da folha, como pode ser visto na caixa 3. A última bola possui uma forma achatada, semelhante a de um peixe, espremida pela proximidade da borda da folha.

Nesta atividade não houve nenhum tipo de recusa por parte de Guilherme. Ele foi solicitado a escrever seu nome e cumpriu o que lhe foi pedido. A transcrição 2 está disponível no apêndice G, ao final deste trabalho. Abaixo, apresento as linhas de 1 a 4, que mostram a solicitação da professora e a imediata resposta de Guilherme:

1	P.	() nome ...
2	G.	<i>olha eu consegui ...</i>
3	P.	<i>o que que você escreveu aí?</i>
4	G.	<i>nome eu Guilherme Vertoan</i>

Na linha 2, Guilherme falou que conseguiu escrever seu nome, demonstrando ter compreendido a solicitação da professora, ou seja, na atividade anterior suas reflexões resolveram o problema do pronome possessivo **seu** – **meu**. Ele escreveu o nome de seus colegas por meio de bolas e eu aceitei essa escrita como escrita, não fazendo nenhuma intervenção no sentido de que essa grafia não era a escrita do nome. Na insistência para que ele escrevesse o seu nome e não o nome do colega, é possível inferir que Guilherme viu a grafia de bolas como escrita usando-a para escrever seu nome e não mais o nome dos colegas. Na transcrição 2, disponível no apêndice G, constata-se que não houve nenhum tipo de intervenção por parte da professora que, novamente, aceitou essa grafia de Guilherme como escrita, sem questioná-lo. O modo como me posicionei diante da atividade não causou mudanças de posição da criança em relação ao seu escrito e arrisco-me a afirmar que não há nada que levasse a criança a refletir sobre a linguagem.

A sétima gravação realizada com o informante Guilherme, ocorreu no dia 3 de setembro de 2009. A reprodução gráfica do que foi escrito por Guilherme é apresentada na figura 15, página 116. A transcrição completa pode ser visualizada no apêndice L.

À época, Guilherme reconhecia o seu nome escrito e o nome de todos os colegas do grupo. Ele escrevia as letras do seu nome em atividades informais de escrita e nos quadros do pátio. Embora ainda não tivesse memorizado a ordem correta das letras, colocava-as em uma sequência semelhante ao convencional, por exemplo: GUILHEMER.

Guilherme demonstrava não estar interessado na realização da sétima atividade e, para atender à demanda, realizou a produção rapidamente. Vejamos como se deu o diálogo:

- 1 P. *Guilherme ... escreva seu nome para mim ...*
- 2 G. *ah ... o meu nome?*
- 3 P. *é, o seu nome ...*
- 4 G. ***pronto** ...*
- 5 P. *o que você escreveu?*
- 6 G. ***Guilherme** ...*

A escrita de Guilherme foi feita da esquerda para a direita, linearmente e com a mesma marca usada nas produções 4, 5 e 7. É possível pensar que Guilherme encontrou um modo de representar e inscrever seu nome na superfície do papel. Para tanto, ele adotou um traçado que se assemelha com a escrita manuscrita e repetiu esse traçado nas produções solicitadas, pois nas demais, informais, ele usava a grafia de letras. Neste momento, aceitei essa marca como a escrita de seu nome e não fiz intervenções.

Figura 15 - Produção de Guilherme realizada em 03/09/2009 - Idade: 3a:10m:7d

De modo contrário ao de Guilherme, durante a primeira gravação a informante Thaís, demonstrou o mais completo silêncio. O que pensar da falta de resposta por parte de uma criança? Teria entendido a proposta? O que poderia representar esse silêncio? Procurei a resposta para o silêncio de Thaís no seu comportamento retraído e tímido. O silêncio da

criança me incomodou, pois não consegui ter acesso ao que estava se passando com ela. É difícil lidar com o silêncio do outro e Thaís não convocava outros elementos para a cadeia significativa, parecia não entrar no jogo. Na figura 16, apresento a produção de Thaís. A transcrição 18 está disponível no apêndice W.

Figura 16 – Produção de Thaís realizada em: 09/03/2009 - Idade: 3a:2m:2d

Não é possível nomear os traços que Thaís grafou, pois ela não os interpretou. Ela fez pontinhos, riscos e uma grafia semelhante a letra /T/, na caixa 3. A minha interpretação para tal silêncio está relacionado com a ideia de Pommier (1993), segundo a qual, a técnica e o domínio do código não levam o sujeito a superar a angustia que sente ao se deparar com uma folha em branco. Se alguém que domina a técnica e o código sofre a tormenta da angustia, folha em branco pode ser comparada com um monstro devorador. A minha ideia é a de que existe certa dificuldade em corresponder ao desejo e à exigência de alguém que pode ser comparado a um ente que sufoca, diante do qual sente-se impotente.

A próxima produção de Thaís, realizada em 3 de setembro, apresentou um salto em relação à grafia, pois ela passou a usar sinais como se fossem pequenas letras, semelhantes com ao traçado das letras convencionais. Na figura 17, na página 118, é possível conferir o uso que a informante fez dos sinais. Por meio de bolas, tracinhos e alguns borrões, Thaís tentou imitar a escrita. Ela interpretou o que escreveu dizendo que fez desenho e furinho. O

saber que está além do texto manifesto é guardado pela informante, que o deixa velado, escondido dos olhos alheios. Como decifrar a mensagem dessa carta que se apresenta de modo tão lacrado?

Em vista do silêncio da informante, para que esse processo de reorganização e ressignificação ocorra, é necessário que ela se sinta evocada a participar do jogo, que se envolva e que deixe transparecer, ou melhor, que deixe a mensagem chegar ao destinatário.

Figura 17 - Produção de Thaís realizada em: 03/09/2009 - Idade: 3a:7m:27d

Ao leitor, cabe jogar com o significante na tentativa de recriar o sentido. É possível ver mudanças no escrito de Thaís, o que prova que ela está realizando reflexões sobre a linguagem, mas não há como saber que tipo de reflexões ela já operou.

As três últimas atividades realizadas por Thaís, respectivamente nos meses de outubro, novembro e dezembro, podem ser conferidas na figura 18, página 119. As transcrições estão disponíveis nos apêndices AC, AD e AE.

A informante insistia em afirmar que não sabia escrever. Ela grafava os riscos e esperava pela minha confirmação ou aceitação, sempre mostrando-se insegura. Comparando as três produções, verificamos que elas apresentam traçados semelhantes às letras que compõem o nome de Thaís [T, H, I, S, embora estejam soltos na superfície da folha.

Figura 18 – Produções de Thaís, realizadas nos dias 06/10/2009, 03/11/2009 e 11/12/2009

Na atividade de dezembro, a letra /S/ grafada em azul foi feita por mim, pois Thaís pediu-me para que a escrevesse. Quando realizei a grafia, ela fez duas tentativas de escrevê-la, mas não obteve sucesso. Nas três gravações, ela nomeou a letra /T/ por Thaís. Tendo apresentado fragmentos dos dados da informante Thaís, passo aos de Letícia.

No início das gravações, Letícia apresentou um comportamento alheio à demanda da professora. Nos apêndices AF e AG, é possível conferir as transcrições completa das gravações realizadas nos dias 03 e 30 de março de 2009. Na figura 19, apresento as duas produções de Letícia.

Figura 19- Produções de Letícia realizadas em: 03/03 e 30/03 de 2009

Durante a gravação realizada no dia 3, a informante permaneceu fitando-me e não olhou para o papel. Sua grafia é circular, espiralada e o traçado foi aumentando até se tornar

uma forma maior. Na caixa 3, Letícia diz ter escrito **bolona** e, quando perguntei a respeito do seu nome, ela fez o traçado que pode ser visto na caixa 4. Em seguida, na caixa 5, diz que escreveu **cachorro**, com um traçado semelhante a letra /E/. É perceptível que o foco da informante não estava na realização da atividade.

Na produção feita no dia 30 de março, confere-se alguns traçados diferentes dos que foram grafados na atividade anterior. Embora Letícia tenha feito tentativas de usar outros traços, é possível afirmar que ela não se implicou na realização da atividade. No fragmento da transcrição, entre as linhas 7 e 13, pode-se conferir como ela interpretou seu escrito:

7	L.	<i>uma bolona ...</i>
10	P.	<i>escreve pra mim o seu nome ...</i>
12	P.	<i>O que você escreveu?</i>
13	L.	<i>cachorro e meu nome</i>

Nas primeiras gravações realizadas com Thaís e Letícia, parece-me que elas esperavam de minha parte elogios e aceitação daquilo que me ofereciam como escrita. A minha hipótese é a de que isso pode ter ocorrido por conta de estarem diante de uma figura feminina, de quem elas esperam por ações semelhantes às da mãe.

A professora interpretou, forneceu significantes e ressignificou os enunciados da criança. O silêncio e o não envolvimento da criança podem levar a pensar que ela não se implicou com a tarefa e que não houve avanço em sua construção simbólica. Porém, ao comparar as produções escritas, percebe-se a diferença entre elas, o que remeter ao entendimento que a criança, ao escutar e produzir enunciados, assim como afirmado por Lemos (1992), reorganiza e estabelece novas relações entre os significantes de uma cadeia.

Para que ocorra a simbolização é necessário que a criança se envolva na atividade e se dê a perceber. Neste subitem da dissertação, por meio de fragmentos do *corpus*, busquei demonstrar que o discurso da professora nem sempre foi capaz de evocar a criança para que ela se envolvesse na atividade, para fazer com que ela entrasse no jogo e fosse além. Em suma, se não há desejo, a função da linguagem pode não ocorrer e as intervenções podem não levar à mudança de posição do sujeito em relação ao objeto do conhecimento.

No próximo subitem, passo a demonstrar a mudança de posição dos informantes, ocorridas a partir das insistentes intervenções da professora.

4.2.2 O discurso que provoca mudança de posição do sujeito – a reorganização e a ressignificação

Na primeira gravação realizada com Guilherme, entre as linhas 40 e 48, da transcrição F, Guilherme passou por um processo de reflexão, vejamos:

- 40 G. *o nome eu ...*
 41 P. *nome eu?*
 42 G. *e esse?*
 43 P. *que nome que você escreveu aí?*
 44 G. *aqui ó ... o nome desse aqui ó ...*
 45 P. *isso aí é uma canetinha ...*
 46 G. *o que é isso? um lápis?*
 47 P. *uma canetinha ... é uma caneta preta ...*
 48 G. *uma caneta preta... ó qui ... ta fazendo letra*

Quando Guilherme perguntou *e esse?*, na linha 42, e em seguida, na linha 44, **nome desse aqui**, procurei fornecer a informação que ele solicitou. Mesmo que eu tenha dito que aquilo era uma canetinha, ele tornou a perguntar se era um lápis, na linha 46. Tornei a afirmar que o objeto era uma caneta e ele repetiu para si mesmo a frase: **uma caneta preta**. Tendo em vista que o informante retomou a frase da caneta preta em outras oportunidades, arrisco-me a afirmar que ele incorporou em sua fala fragmentos do meu discurso, como já afirmado por Lemos (1992), de que parte dos significantes de quem enuncia estabelece novas relações entre os significantes de uma cadeia dada e são reorganizados.

Em seguida, ele grafou as duas primeiras bolas pretas e disse que estava **fazendo letra**. Questiono o motivo pelo qual ele foi levado a pensar que com a caneta preta, e não com a vermelha, poderia fazer letra. Nesse momento, ele pode ter pensado que letras se escrevem com uma cor que não é usada para desenhar e pintar, possivelmente por ter observado os pais e a professora escrevendo.

Ao sentir-se forçado pelas constantes intervenções realizadas por mim, embora tenha chegado a rir da possibilidade de escrever seu nome, Guilherme arriscou-se a inscrever-se. O fato de Guilherme ter achado engraçado escrever seu nome no papel, levou-me a uma interpretação na qual a criança achou impossível escrever o nome como se o seu nome fosse o ser corpo, como já abordado anteriormente. Podemos confirmar entre as linhas 62-66 da transcrição:

- 62 P. ta ... agora escreve Guilherme ...
 63 G. **eu** ((ele ri))
 64 P. escreve Guilherme pra mim ... escreveu? onde que tá
 65 escrito Guilherme aí?
 66 G. tá esquito **eu aqui** ...

A minha insistência durante todo tempo, interrompendo suas associações com objetos e pessoas presentes no ambiente, levou Guilherme a ousar dizer que escreveu seu nome e, na linha 69 da transcrição, embora não mostre o local, ele fala seu nome acompanhado do nome de filiação: **Guilherme Vertoan**.

A produção, reapresentada na figura 18, é composta por uma variedade de linhas e formas e cores. Guilherme deixou de usar a forma circular arriscando-se na grafia de outras imagens, o que pode ser o indício de uma mudança de posição da criança em relação ao seu escrito. Essa mudança de posição favorece o movimento no/pelo escrito, que pode ser confirmado pela substituição dos primeiros traçados circulares por outras imagens, que embora ainda sejam imagens, demonstram um avanço na construção imaginária.

Figura 20 - Produção de Guilherme realizada em 31/03/2009 - Idade: 3a:5m:11d

De acordo com reflexões de Bosco (1999), a fala da professora e os textos [neste caso os crachás de nomes, os cartazes e o alfabeto de parede] provocam efeitos sobre as produções de Guilherme, evidenciando movimentos interpretativos da criança e do professor. Assim,

ressalto o lugar da professora no processo, levando a criança a situar-se na linguagem escrita. De acordo com o que foi afirmado por Bosco (1999), a fala do adulto e os textos, orais e escritos, produzem efeitos que levam a movimentos interpretativos. Esses movimentos podem resultar na transformação da escrita infantil. O uso das letras para grafar seu nome só se dará quando ocorrer o recalçamento e a alienação ao discurso do outro.

A minha insistência levou-o à reflexão, e ele pareceu buscar uma resposta, conferida na linha 14. Ele trocou de caneta e realizou nova tentativa para corresponder à minha solicitação, pois continuei insistindo na escrita e interpretação de seu nome próprio, nas linhas 13 e 14:

- 13 P. *onde você escreveu Guilherme?*
 14 G. *é ... é ... é ... é ...*

Entre as linhas 21 e 27, é preciso estar atento ao fato de Guilherme ter retomado o que foi falado na primeira gravação [em relação à caneta preta], pois, nesse momento, ele trocou a caneta vermelha pela preta e grafou o risco sem forma que representará seu nome, caixas 9 e 10, o que pode ser confirmado no trecho do diálogo transcrito:

- 21 G. *e esse aqui ó? ((mostra a caneta preta)) **preto?***
 24 P. ***escreva o seu nome ...***
 26 P. ***o que que você escreveu aí?***
 27 G. ***Guilherme ...***

Por meio da comparação das produções de Guilherme, penso poder afirmar que ele transitou pelo simbólico e foi buscando meios de compreender as regras combinatórias. Ele já sabia que o seu nome próprio não era escrito com uma bola e, sim, por letras. Ele possuía um imaginário da grafia dessas letras, embora ainda não soubesse como grafá-las.

Na atividade realizada no dia 12 de maio, pode-se perceber mais uma mudança no escrito de Guilherme. Atrevo-me a dizer que ele refletiu sobre a escrita do seu nome e fez a primeira tentativa de criar uma marca que pudesse representá-lo. A minha insistência durante a atividade, para que ele correspondesse ao que lhe foi solicitado fez com que o informante procurasse respostas.

Ao ser incitado a responder como era o seu nome, Guilherme passou o dedo sobre a linha que grafou, da direita para a esquerda, e retornou da esquerda para a direita, pronunciando as letras /T/, /O/, /Q/, /I/ e /G/, o que pode ser conferido entre as linhas 9 e 10 da transcrição, disponível no apêndice I:

- 9 P. *e como que é o seu nome?*
 10 G. ***aqui ó...***
 11 P. *ta e como que é o seu nome?*
 12 G. *t o q i g ((fala uma letra por vez))*
 13 P. *ta e o que que está escrito aí?*
 14 G. *ta esquito t a t to...*

Ele não falou que estava escrito **Guilherme** e não aceitei essa interpretação feita por ele. Então, nas linhas 13 e 14, insisti na pergunta e, novamente, Guilherme não interpretou sua escrita com o significante de seu nome, mas soletrando, uma letra por vez, **ta esquito /T/ /A/ /T/ /TO/**, [t, a, t] e a sílaba **/to/**.

Por saber que Guilherme era esperto, intrigava-me o fato de ele ignorar a pronuncia de seu nome e soletrá-lo com uso de letras do tipo T-A-T-T-O, que não possui nenhuma semelhança sonora com seu nome. Em vários momentos, ao ser questionado, ele pronuncia se nome: **GUILHERME/GUILERME**. Até esse momento da gravação, Guilherme não havia falado seu nome. Ele interpretou sua escrita com letras do alfabeto, mostrou o local onde estava escrito o nome, mas ainda não havia falado que estava escrito Guilherme. Então eu insisti e tornei a questioná-lo. Vamos ao que segue, entre as linhas 15 e 22 da transcrição:

- 15 P. *ta e o seu nome?*
 16 G. ***meu nome é aquele de cima ...***
 17 P. *é aquele de cima, como que é o seu nome?*
 18 G. ***é esse aqui ó ...***
 19 P. *então escreva o seu nome com esse aí ...*
 20 G. ***o de cima ó ...viu?***
 21 P. *ta e o que que está escrito aqui?*
 22 G. ***Guilherme ...***

Nesse trecho da transcrição, Guilherme consultou novamente o alfabeto de parede e mostrou que o nome dele **é aquele de cima**, pois a letra **/G/** está na primeira fileira de letras, dispostas na parede da sala. Ele pegou a caneta vermelha e grafou um círculo, nomeando-o como Guilherme. Embora ele tenha grafado seu nome por meio de uma bola, parece-me que essa grafia foi a primeira tentativa de escrita da letra **/G/**. Interpretei a figura da bola como a escrita do nome do informante.

Passo a analisar a quinta gravação de Guilherme, realizada na sala multiuso. Ressalto que esta gravação se deu na segunda quinzena do mês de junho, portanto, decorridos aproximadamente quatro meses letivos. O trabalho com o nome próprio estava em andamento

sistemático durante a rotina do grupo. Na figura 19, apresento a reprodução gráfica da escrita de Guilherme. A transcrição completa de sua fala pode ser conferida no apêndice J.

Figura 21 - Produção de Guilherme realizada em: 16/06/2009 - Idade: 3a:7m:20d

Na figura 9, é possível constatar que Guilherme fez algumas tentativas para grafar formas semelhantes a letras. Nesta atividade, ele usou apenas a caneta de cor azul. O informante centralizou o seu traçado na folha, e, ao ser solicitado a escrever seu nome, falou **meu nome**. Na caixa 1, pode-se conferir o primeiro traço, escrito em forma de bola, nomeado por /U/, uma das letras de seu nome. Em seguida, ele retrocedeu e falou que era a letra O. Após, na caixa 2, Guilherme fez um risco e falou que era o /I/, outra letra do seu nome. Interpretei essa marca como sendo a grafia do I, pois era um risco semelhante à forma convencional.

Esperei que Guilherme escrevesse, sem muitos questionamentos. Então, ele grafou a bola maior, visualizada na caixa 3, ao centro da folha, nomeando-a por /B/ **grande**. Podemos inferir que o /B/ grande pode representar uma bola. Em seguida, ele escreveu outra figura circular nomeando-a por /C/, caixa 4. As duas letras, o /B/ e o /C/, não são letras do seu

nome. Na caixa 5, é possível perceber uma tentativa de escrita da letra /F/ minúscula, que ele nomeia por /F/. Em seguida, na caixa 6, ele diz ter grafado a letra /C/.

Na produção anterior, ele fez um rabisco e recitou algumas letras. Nesta produção, Guilherme fez uma movimentação no seu escrito, ele escreveu e falou o que escreveu, não mais com um rabisco, mas procurando dar uma forma para a sua escrita. Ele grafou um pequeno risco ao lado da bola, caixa 6, nomeando-o por /G/. Nesse momento, alguém entrou na sala e Guilherme se distraiu, movimentando-se para olhar quem estava entrando. Aproveitei a oportunidade e retomei a atividade, na linha 22 da transcrição, com a pergunta **e o seu nome, onde está?** Ao que sucede o seguinte diálogo:

22	G.	<i>meu nome tá aqui ...</i>
23	P.	<i>então escreva o seu nome para mim ...</i>
24	G.	<i>g ...</i>
25	P.	<i>uhn ... o que que está escrito aí?</i>
26	G.	Guilherme ...
27	P.	<i>muito bem Guilherme ...</i>

Na linha 22, quando Guilherme afirmou que seu nome estava ali, ele apontou para um local em branco, na parte superior da folha. Não havia nada grafado ali, então, pedi para que ele escrevesse o seu nome naquele local. Ele grafou a letra /G/, que pode ser vista na caixa 7, e interpretou essa grafia falando seu nome: **Guilherme**.

Nesta gravação, percebe-se a primeira tentativa feita por Guilherme de escrita das letras. Mesmo que ele tenha grafado figuras parecidas com bolas, caixa 1, 3, 4 e 6, ele atribuiu-lhes o valor de letras, elas são significantes. É possível afirmar que Guilherme memorizou algumas imagens de letras, embora ainda usasse uma grafia rudimentar, própria daqueles que estão iniciando suas atividades escritas. As imagens que Guilherme grafou mostram que ele refletiu sobre os modos de representação escrita, arriscando-se a variar os traços. Bosco (1999) ressaltou em seu estudo que as mudanças ocorridas na produção escrita de crianças, que ora pode ser tomado como desenho, ora como escrita, revelam um sujeito que se encontra sob os efeitos de um funcionamento da ordem linguística.

Considero que Guilherme percorreu um caminho na construção imaginária, ampliando seus traços e o uso de formas variadas, as quais nomeou como letras. Esse aumento na variedade de traços mostra um trânsito pelo simbólico, pois o traço é escrito no lugar de uma letra. É possível afirmar que a interação dialógica com o adulto, que insiste na mesma demanda, força uma elaboração mais consistente.

Pode-se, aqui, arriscar uma hipótese segundo a qual, na economia psíquica de Guilherme, a demanda de sua professora passou a ter importância. Por este motivo, em sua produção ele tentou corresponder ao que imaginava ser o produto esperado por ela. Se, nas produções iniciais, ele se limitava a atender a solicitação para que escrevesse, agora, ele parece dar mostras de ter compreendido que não se tratava de escrever qualquer coisa, mas sim, o seu nome próprio. Na tentativa de agradar, e de corresponder ao que a professora esperava dele, Guilherme se empenhou em conseguir realizar a tarefa solicitada do melhor modo possível.

Desde a primeira produção, percebe-se que sua grafia se modifica. O trabalho pedagógico com o nome próprio favoreceu a construção imaginária e Guilherme começou a se apropriar da imagem das letras do seu nome. Ele as memorizou e fez tentativas de grafá-las intencionalmente, ou seja, não são riscos acidentais que se cruzam durante a elaboração de um desenho. Há uma intenção oculta sob a superfície que pode ser visualizada, se não tomarmos da fala produzida pelo informante durante a realização da atividade, essa intenção pode não ser interpretada, pois as imagens não são capazes de mostrar o movimento que ocorreu entre o que ele falou e grafou.

A próxima gravação de Guilherme foi realizada no início do segundo semestre de 2009, após a volta às aulas, no mês de agosto. Na figura 20, apresento a reprodução gráfica do escrito de Guilherme e a transcrição completa pode ser conferida no apêndice K.

Figura 22 - Produção de Guilherme realizada em 31/08/2009 - Idade: 3a:10m:4d

A produção apresentada na figura 20, página 127, mostra uma escrita escondida, abaixo de um borrão. Se for lida sem que o leitor se remeta à transcrição da fala correspondente, não há como ter acesso ao que Guilherme escreveu. Reforço a relevância de, nesta pesquisa, recorrer ao que o informante falou no momento em que escreveu. Sem isso, elementos importantes para a compreensão do objeto investigado passariam despercebidos.

É importante salientar que, à época dessa produção, o informante já reconhecia o seu nome escrito, assim como o nome de outros colegas da classe e, durante atividades informais, grafava algumas letras do seu nome e do nome dos colegas, no pátio e nos muros da escola. No pátio externo, local em que as crianças participam de brincadeiras livres, há lousas nas paredes, na altura adequada para as crianças, que podem usar esse espaço para desenhar e escrever livremente. Essa é uma das atividades preferidas durante as brincadeiras, pois com o uso do giz e de panos úmidos, podem imaginar, grafar, apagar, trocar ideias com os colegas ou com os adultos. Guilherme costumava usar esse espaço com frequência e pude observá-lo grafando o seu nome e o nome de colegas, assim como desenhos variados. Por vezes ele solicitava a presença de um adulto para auxiliá-lo na grafia de letras e na leitura de seus escritos.

Na produção apresentada na figura 20, Guilherme usou a caneta preta e vermelha. Pode-se verificar que há uma variedade de formas inscritas, composta por linhas quebradas, imitando uma escrita manuscrita, círculos, semicírculos, traços, pontinhos e um borrão pintado de preto sobre uma escrita vermelha. Na caixa 8, a grafia com linha quebrada, usada nas produções 3 e 4, torna a se repetir.

Na linha 1 da transcrição, ao ser solicitado a escrever seu nome, ele iniciou sua escrita, com a caneta preta, na caixa 1. A soma da imagem produzida pelo menino e aquilo que ele disse a seu respeito, **meu nome é com g**, na linha 2 da transcrição, indica que ele já sabia nomear a letra inicial do seu nome próprio e reconhecia a sua imagem gráfica. Minha hipótese é a de que esta letra já foi significada por Guilherme, mesmo que ele ainda não saiba o seu valor no sistema de escrita alfabético.

Quando lhe pergunto, **seu nome é com g?**, ele grafava a e nomeia a letra /L/, na caixa 2, e, em seguida, faz os traços visualizados nas caixas 3 e 4. Torno a intervir com a pergunta **o que que você escreveu aí?** A partir desta intervenção, trava-se um diálogo, que pode ser visto entre as linhas 6 e 9 da transcrição, apresentadas na sequência:

6	G.	<i>eu ... eu vou escrever Claudia vermelho ...</i>
7	P.	<i>claudia vermelho?</i>

- 8 G. *uhn ...uhn ...*
 9 P. *o que é Claudia vermelho?*

Guilherme pegou a caneta vermelha e grafou, despreocupadamente, o traço da caixa 5. Nesse momento a folha de papel que estava sendo usada para a escrita deslizou na mesa. Ele grafou a imagem que pode ser conferida na caixa 6, que se assemelha com uma cabeça e dois olhos, e, sem dizer nada, iniciou o desenho da Claudia, na linha 12 da transcrição apresentada abaixo:

- 10 G. *aquele ó ...*
 11 P. *uhn ... o que você vai escrever aí?*
 12 G. *... ..*
 13 P. *o que que está escrito aí?*
 14 G. *você...*
 15 P. *sou eu? porque de vermelho?*
 16 G. *vermelho é legal ...*
 17 P. *vermelho é legal?*

A escrita que surgiu dos movimentos de Guilherme era composta por um círculo, dois olhos, uma boca, duas linhas que saiam do centro superior do círculo, representando fios de cabelo, e dois traços abaixo, que pareciam pernas ou braços. Ele não disse que ia desenhar, mas que ia **escrever** Claudia, embora essa escrita fosse representada pelo desenho do corpo humano. Guilherme não sabia qual era a grafia do meu nome. A escrita-desenho com forma humana da professora Claudia ficou escondida sob uma pintura borrada, feita com a caneta preta.

Quando pergunto *o que que está escrito aí?*, ele responde **você**, e justifica que escreveu com vermelho por ser **legal**. Saliento que nas demais produções de Guilherme, não houve nenhuma tentativa de escrita do nome próprio por meio da representação da figura humana. Guilherme não domina a grafia da figura humana e essa forma não aparece em seus trabalhos de desenho. A primeira figura humana que aparece em suas produções é caracterizada e grafada intencionalmente, representando a sua professora.

Durante as gravações, até este momento, Guilherme utilizava as cores vermelho, preto e azul. A escrita do seu nome era feita com caneta preta, com exceção da figura 5, na qual ele só utilizava a cor azul. Arrisco a hipótese de uma diferenciação entre o feminino e o masculino, pois, nesta idade, é comum que as crianças diferenciem as cores de menino e de menina, o que pode ser entendido como uma ocorrência cultural. Alguns meninos não usam

as cores vermelho, rosa e amarelo em seus desenhos, mesmo que não façamos essa diferenciação na escola.

Entre as linhas 18 e 30 da transcrição, quando lhe foi perguntado a respeito da solicitação da atividade, na linha 19, **e porque que você ... me desenhou aí? foi isso que eu pedi para você fazer?**, Guilherme não respondeu claramente, surgindo uma espécie de monólogo: **uhn ... uhn ...**, **hã?**, **uhn**. Pode-se conferir nas linhas 23, 25 e 29 da transcrição, que as minhas intervenções foram pontuais, retomando a atividade, lembrando ao Guilherme que não era qualquer coisa que desejava que ele fizesse. A intervenção levou Guilherme a riscar o desenho que havia feito da professora. Após ter dito que escreveu Claudia e que vermelho é legal, Guilherme pintou a imagem de preto, ocultando-a sob um borrão. Apresento o trecho em que se deu esse diálogo:

- 18 G. *agora to pintando ...*
 19 P. *e porque que você ... me desenhou aí? foi isso que eu pedi para você fazer?*
 20 G. *uhn ... uhn ...*
 21 P. *hã?*
 22 G. *uhn ...*
 23 P. *o que eu pedi para você fazer?*
 24 G. *eu não sei ...*
 25 P. *não sabe? você não lembra o que eu pedi para você fazer?*
 26 G. *não ...*
 27 P. *e porque que você me desenhou aí?*
 28 G. *Claudia de você ...*
 29 P. *Claudia de mim? eu pedi para você escrever o seu nome ...*
 30 G. *... ((começa a rabiscar o desenho que havia feito))*

Procurei entender o motivo que levou Guilherme a desenhar-me na percepção de a atividade ter se tornado cansativa por conta da minha insistência. Eu cortei o fluxo de associações do informante, impus limite, insisti para a realização da atividade. Do ponto de vista do informante, pode-se dizer que a professora rejeitou as tentativas que ele fez para atender ao que lhe foi solicitado. Ele não se recusou a fazer a atividade, mas demonstrou que não era isso o que desejava fazer. No meu entendimento, Guilherme queria agradar-me, queria aceitação, mimos e elogios, ou seja, ele procurava em mim uma atitude materna. Diante da minha persistência para que ele escrevesse o seu nome próprio, passou a mostrar que não estava interessado.

É possível considerar uma hipótese de que o desenho da professora era um tipo de presente substitutivo, pois ela solicitou algo que Guilherme ainda não sabia fazer e, assim, ele

tentou agradá-la com os recursos que possuía. Para confirmar a ideia de que Guilherme tentou agradar a professora presenteando-a com um desenho, **Claudia de você** [ou, reformulando **Claudia, para você**], tomo dos argumentos de Pommier (1993), pois ele afirmou que as primeiras letras são grafadas para serem lidas pelo outro que está próximo, do outro lado do papel [a professora]. Guilherme escreveu para atender ao que professora solicitou. Os caracteres que grafou seriam decifrados por ela, que se situava antes do escrito. O desenho da professora pode ser lido como presente substitutivo do nome dessa pessoa que vai lê-lo.

Depois de várias tentativas de escrita de seu nome, Guilherme disse que não sabia o que era para fazer, na linha 24 da transcrição. Parecia estar passando por um conflito, pois, embora tivesse memorizado as letras, ele reconhecia que ainda não conseguia grafá-las. Eu insisti e, nesse momento, Guilherme levantou a folha para mostrar-me, e acabou por derrubar a folha e a caneta, abaixando-se para pegá-las, como se estivesse fugindo da resposta.

Na linha 37 da transcrição, Guilherme tentou desviar o seu escrito para grafar o nome de uma amiga, mas retomei firmemente o propósito da atividade, **não Guilherme, eu pedi para você escrever o seu nome, escreva o seu nome**, o que pode ser confirmado na linha 38 da transcrição. Com a caneta preta, ele realizou um traçado formado por uma linha quebrada, e falou que estava escrito **Guilherme**, na linha 42.

Na caixa 8, para representar o seu nome Guilherme fez uma marca semelhante as que foram grafadas anteriormente. Interpreto essa marca como a escrita do nome de Guilherme, aceitando-a, pois considero que a marca que se repete é uma letra, uma espécie de metáfora do nome **Guilherme** que aparece no lugar onde, pela falta de recursos técnicos do informante, é impossível simbolizar a demanda do outro

Posto isto, apresento a oitava produção do informante, durante a qual procuro intervir em sua escrita com a intenção de que ele avance nas suas elaborações.

A oitava gravação foi realizada no dia 10 de outubro de 2009, passados sete meses da primeira gravação. Nas figuras 23 e 24, é possível visualizar a reprodução gráfica do que foi escrito por Guilherme. Saliento que por conta da necessidade de favorecer a visualização dos traços e da interpretação de Guilherme sobre o que escreveu, a oitava produção foi duplamente reproduzida. A transcrição completa pode ser conferida no apêndice M, ao final deste trabalho.

A produção apresentada na figura 23, difere da anterior pela qualidade das imagens. Na parte central, pode-se identificar, a marca que se repete nas produções anteriores, grafada com caneta preta e com formato de uma linha quebrada. Guilherme preocupava-se com o uso

do espaço, organizando seu escrito no espaço central. Ele fez uso de duas cores, o preto e o verde, usado para envolver todo o escrito.

Figura 23 - Produção de Guilherme realizada em: 06/10/2009 - Idade: 3a:11m:9d

É possível definir algumas imagens: duas formas de humanoides, uma figura rudimentar parecida com a célula humana, usada por crianças em processo inicial de aprendizagem da escrita, cujos membros estão diretamente ligados à célula; o sol, com vários riscos e dois olhos; um borrão arredondado próximo ao sol e, na parte inferior, um rosto com olhos boca e nariz. Além dessa imagens podemos identificar as letras /L/, /I/ e /U/.

Ao ser solicitado a escrever seu nome, na caixa 1, Guilherme iniciou sua escrita da esquerda para a direita, traçando aquilo que nomeio por **marca**, uma linha quebrada, escrita com caneta preta e que se repete nas produções 4, 5, 7, 6 e 8. Minha hipótese é a de que essa marca é uma letra, um significante puro usado pelo informante para substituir o seu nome escrito. É possível confirmar essa hipótese quando, na linha 6 da transcrição, antes que seja solicitado para que diga o que escreveu, o informante lê e interpreta essa marca dizendo **Guilherme**.

Eu poderia ter dado a atividade por encerrada, pois a criança escreveu e interpretou a sua escrita. Posso afirmar que Guilherme sabia mais do que estava demonstrando, por

exemplo, ele reconhecia o seu nome e dos colegas na forma escrita, memorizara as letras do alfabeto e a sequência das letras no seu nome e, além disso, ele grafava as letras do seu nome em atividades informais. Acaso aceitasse essa primeira marca feita por Guilherme como a escrita do seu nome, como fiz na atividade anterior, o informante poderia não avançar no percurso simbólico, pois em seu imaginário essa marca substituíria o seu nome. Mudo minha postura diante da atividade e passo a questioná-lo, instigando-o a mudar de posição em relação ao seu escrito.

Na linha 7, pergunto-lhe: **Guilherme ... muito bem ... onde ta a letra g?** Então, apresento o diálogo que se estabeleceu a partir dessa intervenção:

- 8 G *a letra g ta aqui ó ...*
 9 P. *e a letra u?*
 10 G. *a letra u ta aqui ó ... nesse pontinho ... nessa ()*
 11 P. *e o i?*
 12 G. *o i ta aqui .. perto do o ...*
 13 P. *perto do o?*
 14 G. *ó... ó ... e agora eu vou **desenha** () g*
 15 P. *uhn ... aí é o g ...*
 16 G. *agora é o u ... **Gui-ler-me** ...*
 17 P. *muito bem ... e agora? ...*

Pode-se perceber que na linha quebrada que ele grafou, Guilherme identificou, as letras /G/, /U/ e /I/, na sequência falada pela professora, da sílaba inicial do seu nome, que podemos visualizar nas caixas 2, 3 e 4. Na linha 8, ele apontou o local onde estava a letra /G/, exatamente o início da linha quebrada, caixa 2. Em seguida, na linha 14, Guilherme disse que ia **desenhar** o /G/, e essa letra pode ser visualizada na caixa 5, e, como podemos verificar, essa letra foi grafada antes de se transformar em um olho humano. Então, ele faz o /U/ na caixa 6, que se assemelhava a um nariz. Em seguida, na caixa 7, ele grafou outra letra /G/ falando, pausadamente, **Gui-ler-me**. É interessante notar como as letras se transformam em elementos do corpo humano, tais como, olhos, nariz e boca. A minha ideia é a de que a letra esteja intimamente vinculada com o corpo.

Neste Ponto, retomo a minha argumentação a respeito da importância do professor, pois as intervenções realizadas por meio das perguntas que fiz para a Guilherme levaram-no a prosseguir na simbolização. A primeira leitura que realizei das imagens que estavam dentro do contorno “rosto” [um olho, um nariz e uma boca], foi a de que Guilherme havia feito um desenho. Nessa primeira interpretação não levei em consideração a fala do informante, pois essas imagens eram, na interpretação de Guilherme, a grafia das letras /G/, /U/ e /G/. Após a

grafia dessas letras, ele as envolveu com uma linha e disse, **fiz uma bola**, na linha 18 da transcrição. É possível hipotetizar que ele envolveu seu nome, com uma linha que lhe deu um contorno, sem ter tido essa percepção, ou seja, como uma lapso de escrita. Assim foi abordado por Pommier (1993) ao ressaltar que os sintomas que nos afetam e os deslizes que cometemos podem advir do recalçamento. Para o autor, a escrita pode ser considerada como o retorno do recalçado, os fantasmas que a criança recalcou e que retornam como letras.

Para melhor visualização, apresento na figura 24 a cópia da produção de Guilherme, para que se possa acompanhar os outros traços de sua escrita.

Figura 24 - Produção de Guilherme realizada em: 06/10/2009 - Idade: 3a:11m:9d

Na linha 19, perguntei-lhe **por que você fez uma bola em volta do Guilherme?** No momento em que fiz a pergunta, Guilherme escrevia a letra **I**, visualizada na caixa 8, da figura 22. Ao observar o desenho que havia feito, sem perceber, ele passou o dedo sobre a linha que o envolve e diz **o g do Guilherme?** Vejamos, na transcrição, a surpresa de Guilherme:

20	G.	<i>o que? o g do Guilherme?</i>
21	P.	<i>é?</i>
22	G.	<i>ó ... agora ... oi quase que caiu agora vou fazer o gi ...</i>

Na caixa 9, Guilherme prosseguiu na sua escrita e grafou um traço que nomeou por /I/. Em seguida, ele passou a falar algumas letras as quais parecia estar escrevendo. Na caixa 10, ele disse que escreveu um /R/ e, ao ser questionado, escreveu a letra /L/, visualizada na caixa 11. Passo à transcrição:

- 23 G. *o i ... o i começa com a minha letra?*
 24 P. *não ...*
 25 G. ***por que?***
 26 P. *tem i no seu nome mas não começa ... seu nome não começa com i*
 27 G. *o l começa com meu nome?*
 28 P. *como começa o seu nome?*
 29 G. ***r ... ó o r ...***
 30 P. *o r? tem r no seu nome?*
 31 G. ***o l***
 32 P. *tem nome no começo? ah o l?*
 33 G. ***ó o l***
 34 P. *tem l também*
 35 G. ***o l é grande ... o l de Letícia e de mim ...***
 36 P. *mas por que que o l é grande?*
 37 G. *porque ele é grande ... vou fazer mais um ... o l ... ó o j ...*

É interessante notar a inversão realizada por Guilherme, na linha 23, quando, ao invés de perguntar se o nome dele começa com a letra /I/, ele pergunta se o /I/ começa com a letra dele. Minha hipótese é que há uma questão sonora envolvida nessa pergunta, pois na sílaba /GUI/, o som do /I/ sobressai na pronúncia. Podemos perceber pelo diálogo, que ele fez um tipo de sabatina de letras, como um jogo em que ele me questionou a respeito das letras do seu nome.

Na linha 35, Guilherme disse que escreveu o /L/ de **Letícia e de mim**, afirmando que o /L/ é grande. Na caixa 12, ele escreve a letra /L/, dizendo, primeiramente, que é um /L/ e, logo em seguida, que é o /J/. A grafia das letra /L/ e /J/ são parecidas e, nas escritas iniciais de crianças em processo de alfabetização, é comum a inversão ou espelhamento das letras /P/ e /B/, /J/ e /L/, /M/ e /W/.

Nesse momento, uma criança começa a chorar e precisei atendê-la, interrompendo por alguns instantes a atenção que dedicava à gravação do informante. Mas ele deu continuidade e, então, na linha 46, da transcrição, Guilherme falou **que está fazendo um sol**, que corresponde à imagem que pode ser visualizada na caixa 13. Apresento o diálogo que se estabeleceu:

- 46 G. ***eu to fazendo um sol ...***

- 48 G. *ó ele ta parecido lá ó ...*
 50 P. *nossa que sol bonito ...*
 51 G. *ó prontinho e agora () ...*
 52 P. *o sol tem ... quando você olha pro sol ele tem essas pernas?*
 53 G. *ele ô ele tem um monte de braços ...*
 54 P. *ele tem um monte de braços o sol?*
 57 G. *por que ele tem ... agora ó ... ó ...*

O sol que iluminava o seu corpo e não o deixava desaparecer e que com seus milhares de braços o protegia do medo da escuridão. Quando pergunto se o sol tem pernas, ele responde que tem um monte de braços. Ele comparou o sol de seu desenho com o que estava visível na parede [painel pintado por uma das monitoras]. Após afirmar que o sol tem um monte de braços, Guilherme disse que ia desenhar seu pai, **ó ... eu vou faze meu pai**. Minha hipótese é a de que o desenho do sol fez com que Guilherme estabelecesse uma relação com seu pai, os braços que o levam para a escola, o aconchego e a proteção, na caixa 14. Ao acabar a grafia que fez de seu pai, ele afirmou que não é assim e grafou uma forma semelhante à letra /U/, visualizada na caixa 15.

Então, retomei novamente a proposta da atividade e, na linha 73, disse: **pronto você escreveu aqui para mim o seu nome logo de início, escreva agora seu nome Guilherme**. O informante pegou a caneta verde e, a partir da caixa 17, fez um traçado quebrado, da esquerda para a direita, envolvendo toda a sua escrita e pronunciando, pausadamente, o seu nome. Ou seja, é como se ele dissesse: **eu sou tudo isso, toda essa escrita que está aqui, as letras, o sol, meu pai**, isso tudo é a sua marca, o **GUI – GUI – LER – ME**, como pode ser lido no trecho da transcrição:

- 75 G. *vou escolher com verde... uô ... Guiler ... ó que letra grande ...*
 76 P. *nossa ...*
 77 G. ***Gui ... Gui::: ... ler::-me ...***
 78 P. *muito bem, brigada viu ...*

Durante a realização desta gravação, percebe-se que Guilherme estava refletindo a respeito dos modos de representação. Ele possuía um conhecimento sobre a escrita e, embora já reconhecesse seu nome escrito e as letras do alfabeto, esse saber era uma construção imaginária. Ele criou uma marca para representar-se, mas que não possuía semelhança com os modos convencionais de representação. As letras que surgem em seu escrito não são feitas acidentalmente, há uma intencionalidade. Aos poucos ele vai significando sua escrita, e seus traços vão adquirindo outras formas.

A nona gravação com o informante Guilherme foi realizada no dia 5 de novembro, após ele ter completado quatro anos. Esclareço, neste momento, que esta é a última peça do *corpus* relativo a este informante. Como ele não frequentou a escola em dezembro, não foi possível realizar outra gravação. Na figura 25, apresento a reprodução gráfica resultante da sua escrita. A transcrição completa está disponível para consulta no apêndice N.

Figura 25 - Produção de Guilherme realizada em: 05/11/2009 - Idade: 4a:0m:9d

Nesta produção, Guilherme voltou a usar a caneta preta e vermelha. Visualizam-se algumas imagens semelhantes às letras convencionais, tais como o /H/, /O/, /I/, /V/, assim como, rabiscos feitos com a caneta preta, semelhantes à marca que utilizou em outras produções, ao grafar o seu nome. Na minha interpretação, a marca já estava registrada em seu imaginário como a escrita manuscrita do seu nome. Embora ele conhecesse as letras do alfabeto, ainda não tinha se apropriado do jogo combinatório do sistema alfabético. Ou seja, no seu imaginário ele criou uma marca em forma de linha quebrada, como uma rubrica, que ele usava para escrever seu nome. Para ele, essa marca era o que melhor representava seu nome escrito e, ao imprimi-la no papel, era significada como Guilherme. Ressalto que considero que essa marca é a letra que o inscreve em um lugar, a sua assinatura. Ou seja, uma metáfora que é colocada no lugar onde deveria estar escrito seu nome.

Guilherme, na caixa 1, iniciou sua escrita com a grafia de um risco, semelhante ao /M/, falando que é o /N/. Em seguida, ele escreveu a letra /H/, na caixa 2. Questionei-o se tem letra /N/ no seu nome e ele respondeu que sim. Primeiramente, pensei que a grafia do /N/ podia estar relacionada com a última letra do seu sobrenome Vertoa[n], mas, no decorrer da gravação, percebi que ele tentou fazer o /M/, nomeando-o por /N/. Então, fiz a intervenção nomeando a letra escrita por ele como M. Passo à transcrição:

- 18 G. *tem **h** no meu nome? () no meu nome?*
 19 P. *tem h...*
 20 G. *olha só... () assim...*
 21 P. *tem **h**. ah, é n? esse aqui é o **m**...*
 23 P. *esse qual que é? o que você fez aí?*
 24 G. *um **h** grande...*
 26 G. *e agora vou fazer... esse é o **L**... ((escreve com a caneta vermelha))*
 27 P. *é o **L**?*
 28 G. *o **L** de Letícia...*
 29 P. *o **L** de Letícia? **tem L no seu nome?***
 30 G. ***tem...***

A letra /L/, grafada por Guilherme com caneta vermelha, na caixa 3, ficou escondida pela pintura que realizou depois, com a caneta preta. Novamente, ele relacionou o /L/ do seu nome com o /L/ do nome de Letícia, o que demonstra que reconhecia as letras do nome dos colegas da sala, como afirmei anteriormente. Em seguida, Guilherme escreveu a letra /O/, na caixa 4. Realizei a intervenção e pareceu-me que Guilherme parou para refletir, retomando as letras que já grafara. Apresento o trecho da transcrição em que é possível perceber o momento de reflexão:

- 32 G. *agora eu vou fazer o **o**... meu nome tem... tem... tem ()*
 33 P. *tem **o** no seu nome?*
 34 G. *tem **o**...*
 35 P. *tem?*
 36 G. *tem...*
 37 P. ***Gui-lher-me**... tem **o**?*
 38 G. ***ó... o meu começa esse... esse... esse... o i... ó o i grande...***

Minha interpretação é a de que Guilherme iniciou a escrita do seu nome de modo invertido: /M/- /H/- /L/- /I/ (EMREHLIUG), pois, no prosseguimento, ele disse que ia desenhar o preto e grafou a letra /U/, na caixa 6. Na linha 42, disse que ia fazer o /U/ grande na caixa 7, fato que confirma a minha hipótese de uma escrita invertida de seu nome.

Então, Guilherme passou a dizer que ia escrever o /C/, relacionando-o ao nome do colega Caíque, na caixa 8. Interrompi seu fluxo e perguntei **o que eu pedi para você fazer?**

Após esse questionamento, Guilherme começou a fazer várias associações e, entre as linhas de 65 a 73, surgem vários significantes, visualizados nas caixas: [9] gato, [10] cachorro, e [11] Heloísa e Lucas. Para escrever esses significantes, Guilherme usou uma grafia semelhante à marca usada para grafar o seu nome, é preciso atentar para o fato de que ele não fez desenhos para representar os animais. Então, após esse fluxo, ele retomou a atividade proposta e disse **e de mim**, na caixa 12. Mas Guilherme continua:

- 65 G. **Guilherme...** ((caixa 13))
 66 P. *ahn... onde que ta... então faça agora o Guilherme...*
 67 G. **Guilherme...** agora vou escrever o nome da **Claudia...** ((caixa 14))
 68 P. *nome da Claudia também?*
 69 G. *ó aqui ó...*
 70 P. *e onde você escreveu Guilherme?*
 71 G. *aqui...*
 72 P. *então leia para mim o que que está escrito aí...*
 73 G. **Gui-ler-me**

Entre a transcrição e a produção, verifica-se que na caixa 13 Guilherme escreveu seu nome e, na 14, escreveu nome Claudia. Quando perguntei onde estava escrito Guilherme, ele aponta para a marca da caixa 13. Solicitei para que fizesse a leitura e ele passou o dedo sobre a marca e leu, pausadamente, **Gui-ler-me**.

Durante o percurso de análise, procurei mostrar que o informante se apropriou de uma marca muito semelhante à escrita manuscrita. Nas atividades anteriores, ele usou essa marca repetidamente para grafar o seu nome. Na décima atividade, a mesma marca foi usada para escrever os nomes gato, cachorro, Heloisa, Lucas, Claudia e Guilherme. É importante atentar para o fato de Guilherme não usar desenhos, mas um traçado, ampliado na figura 26, que pode ser comparado com algumas fontes usadas na escrita:

Figura 26 - Ampliação do escrito de Guilherme

A ampliação da escrita de Guilherme, pode ser visualizada na figura 25, caixa 14. Essa passagem confirma a minha hipótese de que Guilherme criou um imaginário sobre a escrita

manuscrita e usou uma marca semelhante para escrever seu nome, assim como os nomes de outros colegas, da professora e de animais.

Tanto no ambiente familiar quanto no escolar, Guilherme observou adultos durante o ato de escrita. Ele criou um imaginário a respeito desse modo de representação. Mesmo que os crachás, cartazes e outros materiais escritos com os quais ele teve contato apresentassem uma escrita bastão (GUILHERME), é preciso considerar que em seus registros escritos, os adultos não recorrem à esse tipo de letra e, sim, à letra cursiva.

Procurei mostrar que o modo como Guilherme interpretou sua escrita não conferia com a leitura que era feita a partir do seu texto escrito. A interpretação que o leitor pode realizar sobre as imagens grafadas, sem estabelecer relação com o que ele falou, não tem a mesma dimensão da interpretação que se fez entre o que ele falou e o que escreveu, ou seja, da escrita em ato.

O percurso do imaginário para o simbólico pode ser percebido ao longo dos oito meses de gravação, nos movimentos que ocorreram, tanto na produção escrita quanto nas reflexões que Guilherme realizou sobre o sistema alfabético. Ao refletir sobre o que falou, ou escreveu, ele pode reorganizar o seu conhecimento sobre a linguagem e transitar pelo simbólico. Em outras palavras, ele iniciou um processo de simbolização.

O trabalho realizado no contexto escolar com o reconhecimento do nome próprio e as intervenções feitas pela professora-pesquisadora durante as gravações, fez com que a criança iniciasse a grafia de traços. Ao interpretar os traços e bolas de Guilherme como letras, a professora provocou efeitos sobre ele, que passou a usar variações desses traços em sua produção.

4.2.2.1 Os borrões reflexivos do informante Caíque

Tendo concluído a análise do informante Guilherme, passo a apresentar alguns fragmentos da transcrição do informante Caíque. Na quinta gravação, realizada em 24 de agosto de 2009, posso afirmar que as intervenções realizadas pela professora incomodaram Caíque. Embora ele tenha feito testes com grafias e tentasse corresponder ao que eu esperava dele, passei a insistir na escrita do nome e as reflexões que foi realizando fizeram com que percebesse que não sabia grafar as letras do seu nome. Com as grafias que fez ele não

conseguiu de maneira que, com as grafias que fez ele não conseguiu satisfazer nem a mim, sua professora, e, talvez, nem a si mesmo.

Caíque realizou a seguinte produção, apresentada na figura 27, cuja transcrição pode ser conferida no apêndice S.

Figura 27 – Produção de Caíque realizada em: 24/08/2009 - Idade: 3a:10m:26d

A produção de Caíque apresentava riscos fortes e borrados, grafados com caneta preta. Pode-se verificar a presença de imagens semelhantes às letras [H], [C] e [I]. Ao realizar a leitura desta produção, o leitor pode sentir dificuldade para compreender os rabiscos e borrões, aparentemente grafados com pressa, pois não possuem semelhanças com as imagens comumente usadas por crianças em processo de alfabetização. A hipótese da pressa pode ser descartada ao atentarmos para o tempo de gravação, aproximadamente 24 minutos. Arrisco-me a dizer que foi uma produção densa e reflexiva, até mesmo pelo fato de Caíque ter usado na maior parte do escrito a caneta preta, a cor que comumente crianças dessa idade usam para escrever e não para desenhar. Arrisco uma interpretação na qual esses borrões escuros representam a escuridão, o medo de não conseguir fazer o que se espera dele.

Caíque iniciou a 5ª produção escrevendo a letra [C], na caixa 1, e, ao ser questionado, disse que escreveu **seu nome**. Em seguida, grafou uma imagem semelhante à letra [H], na caixa 2, que, por meio do prolongamento de uma das linhas, se transformou em [A], ou seja, a

sílaba inicial de seu nome [CA].

Figura 28 - Produção de Caíque realizada em: 24/08/2009 - Idade: 3a:10m:26d

Na caixa 7, Caíque fez o traçado de uma linha que envolveu as letras /C/ e /A/, fazendo a volta completa, até fechar. Ele disse, na linha 45, que fez um coração para a mãe. Vejamos os fragmentos da transcrição:

- 2 C. *calma Bete ...*
 3 P. *calma Caíque ... Caíque escreva seu nome ...*
 7 P. *pra escrever o seu nome ...*
 11 P. *é assim? que que que é isso aí ... que que você escreveu aí?*
 12 C. *meu nome ...*
 23 C. *isso aqui é () igual igual da sala da sala*
 25 C. *isso aqui é um negócio que se incomoda ...*

Ao dizer que escreveu *isso aqui, que é igual da sala*, Caíque estava se referindo ao alfabeto de parede que, segundo o informante, *é um negócio que se incomoda*. É possível pensar no incômodo que ele sentiu ao ser instigado a escrever algo que ainda não sabia fazer: o seu nome próprio. Além disso, a insistência da professora é, também, um incômodo, o que pode ser notado na linha 7, quando Caíque usa o verso de uma música antiga para pedir calma.

- 35 P. *não? e o que que está escrito aí?*
 36 C. *Caíque ... () ainda tem que escrever o nome ...*
 38 C. *é que eu tenho que fazo um fiozinho assim ...*
 45 C. *ó tenho que fazo um coração ...*
 46 P. *um coração?*
 47 C. *pra minha mãe ... ai minha mãe adora isso aqui ... e s::e ela vim ... chega aqui ...*
 48 P. *a sua mãe adora o coração?*
 49 C. *adora ...*
 61 C. *eu esquevi ... eu esquevi ... é ... o número do celular do meu pai*
 482 P. *ta ... e como é o seu nome?*
 483 C. *meu nome? o meu nome eu já falei que começa assim*
 486 P. *como é seu nome? como é o seu nome? o que que está escrito aí?*
 487 C. *Caíque ...*

Na linha 12, ele respondeu que escreveu seu nome, embora a resposta esperada fosse aquela em que a criança falasse o seu nome próprio, neste caso, Caíque. Não satisfeita com a interpretação feita por ele, continuei instigando-o a escrever seu nome e ele entrou em conflito, passando a criar outros meios para tentar se esquivar da escrita do seu nome, pois ele sabia que não era qualquer coisa que esperava dele. Assim, ele passou a outras grafias, num processo de deslizamento metonímico: *um fiozinho* [caixa 6], *um coração para a mãe, o número do celular do seu pai* [caixa 9] , e, finalmente, acaba por escrever os traços que se assemelham com a letra [H], dizendo que escreveu Caíque.

Durante os 24 minutos de gravação, sua produção tornou-se um emaranhado de borrões sem sentido para quem o lê sem ter o conhecimento do que foi falado e interpretado pelo próprio informante, ou seja, sem acompanhar o percurso da escrita. Caíque demonstrou estar fazendo reflexões a respeito da linguagem. Ele procurava respostas que confirmassem as suas hipóteses, assim, ele me questionou, entre as linhas 134 e 140:

- 134 P. *ah ... uma letra ... que letra que é mesmo?*
 135 C. *c ...*
 136 P. *letra c ... seu nome começa assim?*
 137 C. *começa ... ah mas como você sabe como é que é assim?*
 138 P. *como que eu sei?*
 139 C. *é ...*
 140 P. *ah ... porque eu já conheço as letras ... porque eu já estudei ...*

À medida em que Caíque não conseguia satisfazer a demanda esperada, ele começou a se irritar e, em vários momentos, chegou a usar termos ásperos. Ele tentou desviar a atenção da atividade e passou a falar que não queria ir para a escola por conta dos homens que estavam trabalhando durante a semana, trocando as luminárias das salas. Então, ele falou de alguns parentes que moravam em outro município e parecia achar que eu sabia de todas as informações:

- 152 C. *não ... amanhã ... amanhã ... eles vão mora naquela casa ...*
 153 P. *qual casa?*
 154 C. *((gesto de impaciência batendo com a mão na mesa)) cê sabe ... ce é cega?*

A minha insistência na retomada da atividade fez com que ele ficasse muito irritado e demonstrasse, na fisionomia, o seu desagrado. Questionado a respeito do motivo de estar bravo, ele se defendeu dizendo que era por conta de eu não gostar dele:

- 195 C. *você que num gosta de mim ...*
 198 P. *mas quem falou pra você que eu não gosto de você?*
 204 C. *o meu pai di ... ele falo ... que você não gosta de mim ...*

Neste momento, por ser muito pequeno, Caíque ainda não se diferenciava de seus produtos. Assim, se eu desaprovava a produção, ele tomava para si a desaprovação. Retomo o exemplo fornecido por Lacan, do diálogo entre Sócrates e o escravo, reafirmando que a intervenção do professor pode levar a criança a rever sua relação com a linguagem. Isso pode ser confirmado na próxima gravação de Caíque, realizada no dia 6 de outubro. Na figura 29, apresento a reprodução do que foi escrito por Caíque após a densa reflexão realizada entre agosto e outubro.

Figura 29 - Produção de Caíque realizada em: 06/10/2009 - Idade: 4a:0m:7d

Na produção apresentada na página anterior, pode-se averiguar a repetição da mesma grafia da produção anterior, as letras /C/ e /A/ envolvidas por uma linha circular. Dessa vez, Caíque usou canetas coloridas e nota-se um trabalho limpo, sem rasuras e borrões. Ele conseguiu reorganizar as informações que possuía e reformular as suas hipóteses. É perceptível o modo como ele se assujeitou ao discurso do Outro, se apropriando da grafia das letras e do nome das mesmas, pois ao escrever ele as nomeou. Ele estava feliz durante a realização desta atividade e, por várias vezes, cantarolou, sorriu e mostrou o que sabia com

satisfação. A transcrição pode ser conferida no apêndice T. Vejamos o início do diálogo que se estabeleceu:

- 7 C. *olha aqui ó o c ... o meu é assim ... lalalala ... é o c tá Claudia ó ...*
 8 P. *é o c?*
 9 C. *é ... e agora?*
 10 P. *num sei ...*
 11 C. *. é ... é aquele ali?*
 13 C. *é aquele ali perto do b?*
 14 P. *como é o seu nome?*
 15 C. *meu nome? é assim ó ...*
 16 P. *ta mas como é o seu nome?*
 17 C. *meu?*
 18 P. *o seu ...*
 19 C. *meu nome?*
 20 P. *o meu nome é Claudia ... como é o seu nome?*
 21 C. *meu nome chama Caíque ...*

Caíque iniciou sua fala de modo afirmativo, na certeza que estava correto naquilo que já sabia, a letra inicial do seu nome, o /C/. Ele também sabia qual era a próxima letra, mas tentou confirmar, perguntando se era a letra que estava perto do /B/, no alfabeto de parede. Para evitar que Caíque passasse a recitar as letras, retomei a atividade. Quando respondeu, na linha 15, ele fez um gesto imitando a letra /C/ e, aqui, a igualdade entre nome e letra se repete. Caíque parece não ter domínio, ainda, dos pronomes pessoais e da conjugação verbal. Ele usou o pronome possessivo **meu** para referir-se ao seu nome, nas linhas 7, 15, 17 e 19, mas, ao ser questionado realiza uma conjugação verbal que não atende ao canônico, **meu nome chama**. Ele poderia ter feito dois usos: **meu nome é**, ou **eu me chamo**.

Tento fazer intervenções e, entre as linhas 74 e 83, ocorreu um deslizamento que pode ser conferido no seguinte diálogo:

- 74 P. *tá bom ... mas como é o seu nome?*
 75 C. *meu nome?*
 76 P. *é ...*
 77 C. *chama Caíque ...*
 78 P. *Caíque ...*
 79 C. *((fica mexendo nas canetas e pega a azul))*
 80 P. *quem chama Caíque?*
 81 C. *Caíque?*
 82 P. *é ...*
 83 C. *eu ...*

A minha insistência para que ele continuasse se submetendo ao esforço simbólico, necessário para escrever, acabou consolidando o conceito de eu, que é imaginário, porém firmemente ancorado no simbólico.

Na última produção realizada por Caíque, no dia 11 de dezembro de 2009, pode-se confirmar a reflexão que ele realizou sobre a linguagem, reorganizando-se e ressignificando suas hipóteses. Por diversas vezes ele mostrou a sua mudança de posição. Na figura 30, apresento a produção feita por ele e a transcrição pode ser conferida no apêndice V.

Figura 30 - Produção de Caíque realizada em: 11/12/2009 - Idade: 4a:2m:13d

Caíque iniciou sua escrita com a grafia de uma letra semelhante a letra /G/ nomeando-a por Guitarra. Após, ele passou a grafar a imagem na parte inferior, caixa 3, nomeando-a como um gatinho com dois olhinhos, pernas e rabo. Há tentativas de escapar da atividade e fazer o que lhe dá maior satisfação, sem se importar com o que se esperava dele. Ele já reconhecia algumas letras do alfabeto e as letras do seu nome escrito, assim como o nome de alguns colegas da sala. Construiu suas hipóteses e usava-as na escrita. Nesta atividade, recorri ao crachá, pois senti a necessidade de favorecer um salto na simbolização.

- 56 C. *aí ... aí ... eu fiz um /c/ ...*
 58 C. *o /a/? uhn ...*
 60 C. *o /i/? no meio?*

- 64 C. /u/ ...
 72 C. agora vamos fazer o /u/ ...
 76 C. agora (chi:) o /e/ de escola ...
 100 P. tá ... então ... leia aqui pra mim o que você escreveu ...
 101 C. /c/ ... /a/ ... o /i/ ... o ... o ...
 103 C. /u/ ...
 105 C. e o /e/ de escola
 110 P. não ... olha ... **caiue**
 111 C. ah ... mas **o meu nome nem é caiue ... é Caíque ...**
 129 P. o que que está escrito aqui?
 130 C. o /q/ ...
 135 P. só que olha ... **olha onde você colocou o q ...**
 141 P. não? então vamos começar de novo
 180 P. muito bem ... **o que que você escreveu?**
 181 C. **Caíque ...**

Entre as caixas 6 e 11, é possível conferir que Caíque já construíra uma hipótese a respeito da escrita de seu nome. Ele escreveu as letras nomeando-as convencionalmente. Ele estava firme em sua hipótese e certo de que corresponderia ao que era esperado dele. Quando realizei a leitura daquilo que ele havia escrito **CAIUE**, a surpresa do informante foi notável. A partir desta intervenção, ele reorganiza sua hipótese e faz nova tentativa de escrita, que resultou na escrita das letras **CAQUIE**, entre as caixas 22 e 27.

No percurso de Caíque, é possível afirmar que, primeiramente, ele manteve uma posição de resistência do tipo “eu já sei”. Aos poucos, essa posição foi substituída por uma postura mais reflexiva e aberta às intervenções da professora, o que favoreceu que Caíque estabelecesse outra relação com a linguagem. A partir das intervenções, Caíque realizou maior trânsito pelo simbólico, reconstruindo suas hipóteses sobre a escrita do seu nome. Ele buscou em minha fala as respostas que o levaram a ressignificar.

Posto isto, no próximo capítulo passo às considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um nome é tudo o que muitas vezes nos resta de uma pessoa, não só depois de morta, mas ainda em vida.

Marcel Proust (1913)

Por meio deste trabalho, tive intenção de compreender como a construção do conceito do nome próprio por parte de crianças pequenas se efetua. Este esforço foi empreendido na tentativa de captar os passos iniciais da metaforização do processo de simbolização que pode se dar no momento de aquisição do sistema alfabético de representação.

Por este motivo, o trabalho foi organizado na direção de descrever como as crianças pequenas interpretam as marcas gráficas que produzem de modo intencional ou acidental ao serem solicitadas para escrever seu nome próprio. Tentamos descrever os modos pelos quais crianças pequenas utilizam e interpretam os recursos disponíveis para escrever seu nome; bem como analisamos o modo como iniciam a apropriação da linguagem escrita e o processo de simbolização.

A hipótese de trabalho adotada foi que a criança se apropria da forma canônica da escrita de seu nome pela elaboração do conceito de nome próprio e pela leitura que realiza da marca gráfica que produziu. De fato, este momento revelou-se determinante. Por meio do efeito das próprias palavras sobre ela e, principalmente, pelas reações de seu interlocutor, que ora ratifica, ora questiona suas interpretações, a criança acaba sendo capturada pelo simbólico e, como efeito, percebe que, para escrever, precisa mobilizar caracteres cuja característica primeira é consistirem em um sistema concebido para representar a pura diferença fonemática que existe na linguagem oral.

Consequentemente, os seguintes pontos de parada conceituais foram organizados: o conceito de nome próprio; a relação entre a psicanálise e o nome próprio; a contribuição da Psicanálise para a compreensão do significado do nome para a criança; o modo por meio do qual a criança constrói o entendimento do que é o seu nome; o percurso feito para se apropriar da forma escrita desse nome; e os modos por meio do qual se dá a passagem do imaginário para o simbólico. Resumidamente, é possível dizer o que se segue a respeito destas questões.

1. Ao tratar a respeito do *Nome Próprio*, almejei, primeiramente, compreender este conceito de maneira mais intuitiva, relacionada ao uso cultural de nomear os novos seres humanos. O nome próprio é uma marca cuja função é a de distinguir o sujeito do

seu semelhante, situando-o dentro de um clã familiar e da sociedade. Embora a existência social do sujeito ocorra pelo registro oficial, que lhe conferirá uma identidade civil, notei a complexidade, por parte das crianças pequenas, de lidar com o nome próprio. Assim, me dei conta da necessidade de considerá-lo não apenas como uma etiquetagem, pois por meio da nomeação, realizada, geralmente, antes do nascimento da criança, ela é marcada, passando a ter de se haver com a dimensão simbólica da existência humana.

2. O segundo ponto que procurei elucidar foi o *da relação entre a Psicanálise e o nome próprio*. Para a Psicanálise lacaniana, o nome próprio é concebido como um significante puro, relacionado com a leitura do traço “Um”, que, sem ter sentido algum, marca a diferença absoluta. Em suma, a definição do nome está relacionada com a letra, cuja estrutura se localiza no significante. Pode-se dizer, portanto, que honrar um nome próprio é não ser igual a ninguém. O nome próprio se articula com a identificação, imaginária e simbólica, que perpassa toda a vida do sujeito. Em vista do abordado, podemos inferir que *a contribuição da Psicanálise para a compreensão do significado do nome para a criança* encontra-se na possibilidade de compreender a função do nome próprio no inconsciente, levando em conta que o nome próprio não é apenas uma etiqueta composta por fonemas e, sim, um significante sem significado que se imbrica nas formações do inconsciente, que é de ordem subjetiva.
3. Com o propósito elucidar o *modo por meio do qual a criança constrói o entendimento do que é o seu nome*, busquei compreender o processo de identificação imaginária (que se dá no estágio do espelho) e simbólica (no desenlace do complexo de Édipo). No estágio do espelho, a criança reconhece a sua imagem refletida e, ao se identificar a ela, deixa de ser um corpo despedaçado. No desenlace do complexo de Édipo, a criança se identifica com o significante paterno por meio da metáfora paterna, que possibilita o seu acesso ao simbólico. A identificação simbólica dará origem ao sujeito do inconsciente. Para a criança vir a se identificar ao seu nome próprio, precisará, portanto, se alienar à imagem do corpo próprio para construir um “eu” e, posteriormente, às regras da cultura, que a levarão a subordinar suas inclinações aos ideais que tiver assumidos como seus. No nosso entendimento, a criança pequena, da idade dos informantes desta dissertação não consegue completar este processo. Assim, tende a confundir a instância simbólica (do nome) com a imaginária (da imagem do “eu”).

4. Ao tratar *do percurso feito pela criança para se apropriar da forma escrita do nome próprio*, procurei demonstrar o modo singular como cada sujeito se posicionou diante da atividade de escrita do nome. Foram salientadas as respostas criativas que elaboraram e os efeitos da interpretação que fizeram daquilo que escreveram. Pude verificar que cada criança percorreu um caminho diferente, embora com características semelhantes. Isso leva a afirmar que o percurso de simbolização do conceito do nome próprio é pessoal. Mesmo tendo sofrido as intervenções da mesma professora, cada um inventou o seu próprio modo de realizar a atividade proposta. Guilherme iniciou grafando bolinhas para representar seus colegas e, no seu percurso, criou uma marca própria para escrever seu nome. Nos deslizamentos que ocorreram durante o período entre março e dezembro de 2009, foi possível conferir os movimentos que ocorreram. As grafias que se apresentam na superfície das produções de Guilherme ocultam algo que não pode ser visualizado na produção acabada. Esse fato pode ser conferido nas produções de Caíque, em que os borrões escondem os seus conflitos. O silêncio de Thaís não a impediu de nos mostrar os movimentos que ocorreram na sua produção escrita. Letícia repete pequenos traços semelhantes à imagem de letras e faz uso de deslizamentos criativos, como pudemos conferir nos trocadilhos que cria com as palavras. Enfim, não há como pensarmos que existe uma maneira única para que a criança se aproprie e construa o conceito do nome próprio.
5. Ao abordarmos *os modos por meio do qual se dá a passagem do imaginário para o simbólico* procuramos evidenciar que essa passagem é resultante de um processo de esvaziamento do sentido em prol da montagem do jogo linguageiro, de pura diferença. Para que ocorra essa passagem, é necessário que haja um terceiro elemento que favoreça a relação do sujeito com o objeto do conhecimento. Como pudemos constatar, isso nem sempre ocorreu. Houve momentos em que os informantes ignoraram as intervenções da professora e fizeram o que achavam que deviam fazer, sem se importarem com aquilo que se esperava deles. Em outros momentos, conversando com a professora e a partir de suas intervenções, eles puderam refletir e reorganizar aquilo que já sabiam, confirmando suas hipóteses ou descartando-as. Os momentos de conflito, trouxeram mudanças na produção escrita dos informantes. Isso pode ser verificado na atividade posterior de cada um. Esses conflitos foram mais perceptíveis nas produções de Guilherme e Caíque que, em um primeiro momento, resistem às intervenções, mas, depois, procuram corresponder ao que se esperava deles.

Posto isso, pode-se, ainda, passar a tecer considerações a respeito da metodologia da análise de dados. Com relação à captação dos passos iniciais do processo de simbolização, pelo fato de as produções infantis apresentarem formas gráficas [riscos, linhas, traçados e borrões] que ainda não possuem relação com a língua escrita constituída, considero que a gravação em vídeo possibilitou a aproximação da complexidade que representa a

Assim, penso poder afirmar que a metodologia utilizada possibilitou a recuperação do processo de escrita de maneira mais abrangente. A gravação do processo de escrita permitiu a investigação a respeito das condições de produção e, assim, captar o momento exato em que ocorreram os borrões, as pinturas e apagamentos que ocultaram os traços que eram indicativos do percurso que a criança realizou ao escrever. Essas marcas, ocultas por baixo de um borrão, nem sempre eram visualizadas no produto acabado.

O registro da fala, tanto da criança quanto da professora, durante a realização da atividade de escrita favoreceu a escuta pela criança da sua própria interpretação acerca do que produziu, assim como a escuta pela professora da sua própria fala e das intervenções que realizava, de maneira que ambos puderam reorganizar-se. Nesse processo, percebeu-se que a criança deu significado a traços que, para o observador externo, não possuíam sentido quando vistos isoladamente. Em vista disso, a leitura feita apenas a partir da visualização de sua produção escrita, não apresenta todas as informações necessárias para interpretá-las mais profundamente. Para compreender o que eles escreveram por meio dos rabiscos, foi preciso recorrer ao que ele falaram durante a realização da atividade, assim, considero que houve um processo de escuta da escrita e de leitura da fala das crianças.

Guilherme, Caíque, Thaís e Letícia iniciaram as gravações exibindo uma escrita composta por riscos, bolas e borrões. Por conta do trabalho pedagógico realizado com o nome próprio passaram a usar traços que foram memorizados semelhantes à letras, mesmo que imitativas da escrita convencional. Os traços e os riscos funcionam como significantes.

Comparando as produções dos informantes, podemos confirmar o movimento do escrito. É possível afirmar que os movimentos ocorreram tanto entre uma produção e outra, quanto na elaboração de cada uma das produções. Assim, no decorrer do ano de 2009, eles percorreram um caminho no processo de simbolização, começaram fazendo risquinhos e concluíram com a grafia de letras que foram memorizadas. Na busca de maneiras de representar seu nome eles fizeram reflexões sobre a escrita.

As atividades nas quais podemos visualizar imagens semelhantes à escrita convencional são aquelas em cada informante se arriscou a escrever as letras, ou seja, eles

transformaram um risco em uma letra de seu nome próprio e essas letras foram cuidadosamente grafadas.

Nos casos estudados, o escrito dos informantes passou por um processo de transformação. A cada atividade, eles necessitaram colocar em jogo seus conflitos, superar o medo e reformular os saberes que já possuíam, criando novas grafias para representar seu nome por escrito. Eles escreveram e reescreveram, borraram, riscaram, inventaram, ficaram em silêncio, irritados, reformularam suas hipóteses e tornaram a escrever.

É possível inferir que, aos poucos, os informantes se assujeitaram às leis da linguagem e percorreram um caminho para se apropriar do sistema de representação escrita. Nesse processo, a professora fez intervenções que os levaram a refletir sobre a escrita: ela questionou, incitou, atribuiu significado ao que eles escreveram, forneceu informações sobre o sistema de escrita alfabético, possibilitou que as crianças reformulassem as suas hipóteses e forçou a ressignificação. Eles não recalçaram a imagem de seu corpo, mas buscaram maneiras de se representar e, até mesmo, usando uma marca própria para escrever o nome.

Como palavras finais, friso que considero que o papel do adulto é fundamental para que a criança se aproprie da linguagem oral e escrita. O professor dialoga com a criança, interpreta o que ela fala ou escreve, fornece a informação, auxilia a solucionar o problema, cria situações que levam a criança a refletir sobre a linguagem, reorganizando o saber que já possui ressignificando o objeto-linguagem.

Entendo que o professor, como o adulto que interage com a criança no contexto escolar, pode, ao ocupar a função de interlocutor privilegiado da criança, funcionar como representante do grande Outro, do tesouro dos significantes de onde a criança retira a garantia simbólica que lhe permite entrar na linguagem de modo mais radical e, por este motivo, mudar de posição. Ao atuar como uma espécie de fiador do simbólico, o professor favorece a passagem do imaginário ao simbólico, necessária para a construção do conhecimento articulado.

Ao se constituir como uma presença que não cede, o professor acaba proporcionando, na cadeia macro formada pelo encadeamento das repetições da mesma atividade ao longo do tempo, a substituição de um significante por outro, cada vez mais próximo da perspectiva apontada pelo professor. Isto leva a afirmar que o sentido do nome próprio se dá no movimento da cadeia significante, resultando, então, dos processos metafórico e metonímico que estão em jogo na interação adulto-criança.

Gostaria de salientar que, nesta investigação, a mudança de posição não ocorre apenas com a criança. Ao se dispor a interpretar as marcas gráficas da criança e suas falas a seu

respeito, o professor é surpreendido pela reação que os informantes apresentam diante da atividade. Quando ele se abre à surpresa, é convocado a mudar a sua posição diante da atividade proposta, necessitando ressignificar ao sofrer os efeitos da linguagem.

Para concluir, peço licença ao leitor para expor alguns elementos de caráter mais pessoal. As razões que me levaram a investigar o nome próprio podem estar ligadas com o meu próprio percurso entre a assunção do nome próprio na modalidade adulta, o que exigiu a ressignificação do apelido que me foi atribuído durante a infância por um primo.

Sem entrar em detalhes, esclareço que esse apelido foi motivo de angústia durante todo o meu percurso de vida, pois, ao escutá-lo, o interpretava como “algo insignificante, sem valor, que pode ser descartado”. Ao me identificar à esta interpretação do apelido, não pude deixar de sentir seus efeitos negativos.

Assim, creio que não será uma extrapolação muito grande afirmar que, mesmo que de modo inconsciente, este incômodo tenha me tornado preocupada com questões relativas à nomenclatura de meus alunos, evitando deixar que as crianças apelidassem aos colegas; procurando saber como a criança era chamada pelos familiares e, ainda, conferindo a lista de chamada com a certidão de nascimento, na tentativa de evitar trocas de letras ou de acentuação, ocorrências normais nas listas emitidas pelas secretarias das escolas.

O que era inconsciente foi se tornando consciente à medida que os estudos na área da Psicanálise foram aprofundados. Assim, capítulo após capítulo o incomodo pessoal foi trazido à baila: a que nome próprio eu respondia? Ao correspondente à minha identidade civil ou o que parece ter atuado como núcleo de uma série de sintomas?

Como, na presente dissertação, não houve oportunidade de investigar esta dimensão (a da identidade sexual, designada pelo que Lacan, em seus últimos textos, passa a chamar de “nome de gozo”) com meus informantes, já nem sei se, no lugar de um ponto final, não caberia reticências... Afinal, parece que este final é apenas o começo de novos questionamentos. Que empreitada difícil!

Entretanto, que não se leia esta exclamação como uma coloração sombria, ao contrário. Se consegui terminar o trabalho foi porque, em meio a tantos deslizamentos, acho que encontrei meu eixo, meu nome, aquele que eu faço uso para designar algo de mim que, por estar fora da linguagem, me escapa. Por assim dizer, portanto, o percurso aqui descrito (do imaginário ao simbólico) pode ser aplicado à autora...

— “Muito prazer, Claudia Alencar!”

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização enviada à Secretaria Municipal de Educação e Esportes e termo de acordo da diretora da escola

Ilmo. Sr.

Secretário da Educação e Esportes do Município de Jundiaí

Prof^o Francisco Carbonari,

Eu, Claudia Maria Barbosa de Alencar, cód. 15.075-8, professora da EMEB Prof^a Maria de Toledo Pontes, mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, na área de Linguagem e Educação e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP, conforme documento comprobatório em anexo, vem solicitar desta secretaria:

- 1- Autorização para realizar pesquisa acadêmica e coleta de dados na EMEB Prof^a Maria de Toledo Pontes, com sujeitos devidamente autorizados pelos pais, de acordo com objetivos constantes no projeto de pesquisa;
- 2- Utilização do horário de capacitação, ^{na escola} para estudo do material coletado (filmagens) que poderá servir, também, como forma de avaliação sobre o desenvolvimento e aprendizagem, constante em meu plano de ensino. Defendo o ponto de vista de que o período destinado à capacitação continuada deve ser utilizado para estudos e que a pesquisa é um dos pontos mais importantes para a formação dos professores.

Aproveito a oportunidade para agradecer a autorização solicitada anteriormente e salientar que a SMEE tem contribuído para minha formação desde 1996, tanto nas capacitações quanto no oferecimento de cursos como Pedagogia e Gestão Escolar, pois não teria tido a oportunidade de dar continuidade aos meus estudos. Dar oportunidade para que os profissionais da educação (diretores, professores, educadores e agentes operacionais) possam dar continuidade aos estudos é um fator primordial para a melhoria da qualidade da Educação do município.

Aguardo deferimento de minhas solicitações, agradeço pela atenção e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Jundiaí, 30 de março de 2009

De acordo.
Assinatura
Maria Margarete Trausula
RG: 16.367.841 - Diretor de Escola

OK

Assinatura

Claudia Maria Barbosa de Alencar

APÊNDICE B – Modelo de comunicado enviado aos pais/responsáveis

Jundiaí _____, de _____ de _____

Comunicado

Atenção senhores pais do grupo MII,

Conforme foi tratado na primeira reunião de pais eu, Claudia Maria Barbosa de Alencar, professora do grupo MII, estou cursando o mestrado na Universidade de São Paulo- FEUSP. Meu projeto de pesquisa acadêmica está inserido na área de Linguagem e Educação e tem como objetivo investigar os modos pelos quais as crianças se apropriam da língua escrita e o caminho que percorrem no processo de simbolização.

Para a minha investigação realizarei a coleta de dados por meio de filmagens mensais com as crianças do grupo MII, na escola, durante a realização de atividades de escrita do nome próprio.

Serão escolhidas quatro crianças, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. Procurarei usar o critério de idade. Não haverá possibilidade de ocultar a identidade da criança, por conta de tratar-se de uma atividade de escrita do próprio nome.

Para iniciar a coleta dos dados, por meio de filmagens, necessito da autorização dos pais. Estou enviando em anexo a ficha de autorização da Universidade e do Grupo de Estudos ao qual a pesquisa está vinculada *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP/FEUSP*.

Saliento a importância da pesquisa para compreendermos como se inicia o processo de apreensão da língua escrita pelas crianças e a contribuição que pode trazer para a Educação Infantil. Dessa forma, solicito a colaboração de todos.

Abaixo segue o modelo de preenchimento. Esse quadro não precisa ser preenchido, é apenas um modelo. A ficha original encontra-se em anexo.

Posteriormente, enviarei um questionário que ainda está sendo elaborado.

Agradeço e conto com a colaboração de todos,

Claudia Maria Barbosa de Alencar

APÊNDICE C - Modelo da primeira autorização para os pais/responsáveis

Jundiaí _____, de _____ de _____

Comunicado

Atenção senhores pais do grupo MII,

Conforme foi tratado na primeira reunião de pais eu, Claudia Maria Barbosa de Alencar, professora do grupo MII, estou cursando o mestrado na Universidade de São Paulo- FEUSP. Meu projeto de pesquisa acadêmica está inserido na área de Linguagem e Educação e tem como objetivo investigar os modos pelos quais as crianças se apropriam da língua escrita e o caminho que percorrem no processo de simbolização.

Para a minha investigação realizarei a coleta de dados por meio de filmagens mensais com as crianças do grupo MII, na escola, durante a realização de atividades de escrita do nome próprio.

Serão escolhidas quatro crianças, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. Procurarei usar o critério de idade. Não haverá possibilidade de ocultar a identidade da criança, por conta de tratar-se de uma atividade de escrita do próprio nome.

Para iniciar a coleta dos dados, por meio de filmagens, necessito da autorização dos pais.

Estou enviando em anexo a ficha de autorização da Universidade e do Grupo de Estudos ao qual a pesquisa está vinculada *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP/FEUSP*.

Saliento a importância da pesquisa para compreendermos como se inicia o processo de apreensão da língua escrita pelas crianças e a contribuição que pode trazer para a Educação Infantil. Dessa forma, solicito a colaboração de todos.

Abaixo segue o modelo de preenchimento. Esse quadro não precisa ser preenchido, é apenas um modelo. A ficha original encontra-se em anexo.

Posteriormente, enviarei um questionário que ainda está sendo elaborado.

Agradeço e conto com a colaboração de todos,

Claudia Maria Barbosa de Alencar

APÊNDICE D - Modelo da segunda autorização para os pais/responsáveis

Grupo de Estudos e Pesquisa
Produção Escrita e Psicanálise

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Site: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/index.htm>

Contato: geppep@usp.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado e qualificado, tenho ciência e concordo, inequívoca e expressamente, que rascunhos produzidos por mim, e por mim doados aos pesquisadores do projeto de pesquisa *Movimentos do Escrito*, membros do *Grupo de Estudos Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP*, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP sejam tomados como objeto de estudo e AUTORIZO:

1. que análises da evolução da minha escrita, tendo em vista o cotejamento de versões diferentes de textos, sejam publicadas em forma de estudo científico, em qualquer forma (artigos, livros, revistas, CD-rom, sites e outros), ficando preservada a divulgação de minha identidade e/ou foto; e
2. que alguns fragmentos de meus rascunhos sejam reproduzidos a título de exemplo em exposições orais (Comunicações, Palestras, Conferências e similares) e/ou em textos impressos.

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Ciente e de acordo:

Nome:

CPF:

RG:

Endereço:

Telefone:

Representante legal:

Ass:

CPF:

RG:

Endereço:

Telefone:

APÊNDICE E – Modelo da rotina do grupo MII no horário da manhã

7H30/7H45	RECEPÇÃO DOS ALUNOS NA SALA – HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS (grupo completo)				
7H45/08H	REFEITÓRIO - COLAÇÃO – CAFÉ (grupo completo)				
8H05	USO DO BANHEIRO (grupo completo)				
8H10 8h50	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS				
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
	Com o grupo completo. <u>roda na sala:</u>	Com o grupo completo. <u>roda na sala:</u>	Com o grupo completo. <u>roda na sala:</u>	Com o grupo dividido. Revezamento das turmas.	Com o grupo completo. <u>refeitório</u>
	Música de bom dia	Música de bom dia	Música de bom dia	Educação Física: 1ª turma 8h 2ª turma 8h20	INTERAÇÃO ENTRE OS GRUPOS
	Chamada com crachás	Chamada com crachás	Chamada com crachás	Jogo Simbólico com brinquedos	discoteca desenho com canetinha
	História contada pela profª	Manipulação de livros	Canto de músicas da escolha das crianças		
	Música com CD	Leitura de imagens pelos alunos			
8h50/9h	HIGIENE BUCAL / BANHEIRO (em pequenos grupos)				
09H	SUCO (grupo completo)				
09H10/10H30	EDUCADORAS - BANHO EDUCATIVO (pequenos grupos) ORGANIZAÇÃO DA SALA PARA O DESCANSO (pelas educadoras)				
09H15 10H20	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS				
	Com pequenos grupos <u>Atividade no parque/pátio:</u> Desenho com giz de cera (em duplas) Brincadeira livre nos brinquedos e tanque de areia	Com pequenos grupos <u>Atividade no parque/pátio:</u> Desenho com giz de cera (em duplas) Brincadeira livre nos brinquedos e tanque de areia	<u>Atividade no parque:</u> Projeto reciclagem: pintura das caixas	<u>Pátio no parque/pátio:</u> Projeto reciclagem: pintura das caixas	<u>Atividade no parque/pátio:</u> Brincadeira no pátio com brinquedos
10H25 10H45	PÁTIO (grupo completo) RELAXAMENTO / VOLTA À CALMA HISTÓRIA OU CANTO DE MÚSICAS				
10h45	HIGIENE DAS MÃOS				
11H/11H30	ALMOÇO SELF-SERVICE (grupo completo)				
11H30/11H45	USO DO BANHEIRO (pequenos grupos) HIGIENE DAS MÃOS (pequenos grupos)				
11H50	SONO/DESCANSO (grupo completo)				

APÊNDICE F - Transcrição 1 – Gravado em 09/03/2009

Guilherme - Idade: 3a:4m:10d - Gravado em: 09/03/2009

- 1 P. Guilherme ... escreve pra mim o seu nome ...
- 2 G. num consigo ... ((faz gesto com a mão))
- 3 P. por que você não consegue?
- 4 G. porque ... não consigo faze o nome de bia ... ((olha para o lado movimentando o
- 5 corpo))
- 6 P. tenta escrever ...
- 7 G. ah não ... ((faz um traço na parte superior esquerda da folha))
- 8 P. por que não ...
- 9 G. porque não consigo ...((olha para cima com a caneta próximo ao rosto))
- 10 P. tenta escrever ...
- 11 G. não consigo ... ((mexe com a cabeça))
- 12 P. você nunca viu seu nome escrito em lugar nenhum?
- 13 G. não ... aqui ó ... ((grafa uma bola no canto inferior da folha)) ela chama ...
- 14 P. hã? olha aqui pra mim olha ... o que que é?
- 15 G. ela chama Pietra ...
- 16 P. Não aqui ... eu quero saber do seu nome ... tenta escrever o seu nome ... ((grafa
- 17 duas bolas))
- 18 G. O meu nome? ...
- 19 P. É ... o seu nome ... ((grafa a 3ª e 4ª bolas)) Como que é o seu nome?
- 20 G. Guilherme ... ((grafa a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª bolas)
- 21 P. uhn... o que que está escrito aí?
- 22 G. caí sentada e não chorei ... ((troca de caneta))
- 23 P. fala um pouquinho mais alto ... o que está escrito aí?
- 24 G. () caí sentada e não chorei ... aqui é o coegador ... ((aponta as bolas com o
- 25 dedo))
- 26 P. é o que?
- 27 G. coegador ... sentada e não chorei ... que é pecado ... no morro ... o namorado ...
- 28 ((grafa outras bolas))
- 29 P. foi isso que você escreveu aí?
- 30 G. esse nome é a Lolô ... Bia ... Pietra ... Pietra ... ((grafa 3 bolas))
- 31 P. ta ... mas e o seu nome? escreve pra mim o seu nome ...
- 32 G. meu nome?
- 33 P. é ... como você chama?
- 34 G. Guilherme ... ((grafa mais bolas))
- 35 P. então escreve Guilherme aí ... que que você escreveu? ((tampa a caneta
- 36 vermelha e pega a preta))
- 37 G. o nome eu ...
- 38 P. o nome o que?
- 39 G. o nome eu ... ((puxa a tampa da caneta preta))
- 40 P. nome eu?
- 41 G. e esse? ((mostra a caneta para a profª))
- 42 P. que nome que você escreveu aí?
- 43 G. aqui ó ... o nome desse aqui ó ... ((aponta com o dedo para a caneta))

- 44 P. isso aí é uma canetinha ...
 45 G. o que é isso? um lápis?
 46 P. uma canetinha ... é uma caneta preta ...
 47 G. uma caneta preta ((troca a caneta de mão)) ... ó qui ... ta fazendo letra ... ((grafa
 48 as duas primeiras bolas pretas))
 49 P. escreve o seu nome ...
 50 G. aqui o nome ... eu preciso vê ... Letícia ... Júlia ...((levanta, chama as colegas e
 51 aponta para o papel)) vem Letícia ... vem aqui botá ...
 52 P. não ... eu não quero o nome da Letícia ... eu quero o seu nome Guilherme ...
 53 G. ó Letícia ... ó lá ... qué vê você? ((aponta para uma das bolas pretas))
 54 P. e o seu nome? ((bate com a caneta no papel))
 55 G. meu nome?
 56 P. e o Guilherme?
 57 G. Guilherme Vertoan ... ((grafa a 3ª bola preta))
 58 P. e onde está escrito Guilherme Vertoan aí?
 59 G. esquito?
 60 G. tá Letícia e Júlia ... esquito Julia aqui e Letícia ... ((faz mais duas bolas pretas))
 61 P. ta ... então aí tá escrito Julia e Letícia ...
 62 G. e o Danilo ... ((levanta e aponta o colega))
 63 P. ta ... agora escreve Guilherme ...
 64 G. eu ((risadas e grafa outra bola))
 65 P. escreve Guilherme pra mim ... ((levanta e mostra o caderno)) escreveu? onde
 66 que tá escrito Guilherme aí?
 67 G. tá esquito eu aqui ...
 68 P. onde? Mostra pra mim ... ((tampa a caneta preta))onde que você escreveu
 69 Guilherme ...
 70 G. Guilherme Vertoan ...
 71 P. onde ... ((coloca a caneta na mesa)) mostra pra mim onde ...
 72 G ((levanta e sai))

APÊNDICE G – Transcrição 2 – Gravado em 20/03/2009

Guilherme - Idade: 3a:4m:22d - Gravado em: 20/03/2009

- 1 P. () nome ...
 2 G. olha eu consegui ...
 3 P. o que que você escreveu aí?
 4 G. nome eu Guilherme Vertoan

APÊNDICE H – Transcrição 3 – Gravado em 31/03/2009

Guilherme - Idade: 3a:5m:11d - Gravado em: 31/03/2009

- 1 P. Guilherme ... escreve o seu nome ... ((começa a traçar as bolas e o risco ao
- 2 redor))
- 3 G. Claudia ... consegui ... Ó lá ...
- 4 P. o que que você escreveu? ((passa a caneta no risco que acabou de fazer))
- 5 G. uma ... duas ... três quatro cinco ... dezoito ... aqui é um coração aqui é um
- 6 coração ...
- 7 P. fala mais alto que eu não estou ouvindo ... o que você escreveu?
- 8 G. oh ... a ... é ... a ... i o a ... aqui é um coração bonito ((mostra uma das bolas)) e
- 9 aí coração mais gostoso ((mostra outra bola)) e um coração mais gostosa ...
- 10 P. e o seu nome?
- 11 G. meu nome? Guilherme...((fala em tom de voz alto))
- 12 P. e onde você escreveu Guilherme aí?
- 13 G. eu Guilherme ...
- 14 P. onde você escreveu Guilherme? ((pega a canetinha vermelha))
- 15 G. é ... é ... é ... é ...
- 16 P. escreva o seu nome ...((faz um risco vermelho e os pontos))
- 17 G. essa aqui é uma bola ((bate a canetinha e faz alguns pontos))... uma ... duas ...
- 18 três ... quatro ... cinco ...((faz o risco vermelho grande)) guês ... ((levanta os braços))
- 19 P. o que que você escreveu?
- 20 G. esqueveu aqui ó cor essa cor ...((aponta o risco vermelho))
- 21 P. o que que você escreveu Guilherme?
- 22 G. e esse aqui ó? ((mostra a caneta preta)) preto?
- 23 P. isso ... o que que você escreveu? ((faz o risco preto ao lado direito da folha e
- 24 olha para a prof^a))
- 25 P. escreva o seu nome ...
- 26 G. é ...((abaixa a cabeça e faz o risco preto ao lado esquerdo))
- 27 P. o que que você escreveu aí?
- 28 G. Guilherme ...

APÊNDICE I – Transcrição 4 – Gravado em 12/05/2009

Guilherme - Idade: 3a:6m:15d - Gravado em: 12/05/2009

- 1 P. Guilherme ... escreva seu nome ...
- 2 G. u ...
- 3 P. o que que você escreveu?
- 4 G. consegui ...
- 5 P. conseguiu? o que você escreveu aí?
- 6 G. a t m t a u t q m j l a m t q u ((fala uma letra por vez))

- 7 P. e o seu nome onde ta?
 8 G. ta aqui... ((aponta com o dedo))
 9 P. e como que é o seu nome?
 10 G. aqui ó...
 11 P. ta e como que é o seu nome?
 12 G. t o q i g ((fala uma letra por vez))
 13 P. ta e o que que está escrito aí?
 14 G. ta esquito t a t to ((fala uma letra por vez e a sílaba to))
 15 P. ta e o seu nome?
 16 G. meu nome é aquele de cima ... ((aponta para a parede onde há um alfabeto))
 17 P. é aquele de cima, como que é o seu nome?
 18 G. é esse aqui ó ... ((muda a cor da caneta))
 19 P. então escreva o seu nome com esse aí ...
 20 G. o de cima ó ...viu?
 21 P. ta e o que que está escrito aqui?
 22 G. Guilherme ...

APÊNDICE J – Transcrição 5– Gravado em 16/06/2009

Guilherme - Idade: 3a:7m:20d - Gravado em: 16/06/2009

- 1 P. Guilherme... escreva seu nome ...
 2 G. () meu nome
 3 P. ((espera))
 4 G. u ... esse é o o ...
 5 P. esse é o que?
 6 G. o ...
 7 P. o o?
 8 G. i ...
 9 P. uhn
 10 G. b ... ó b ... o grande ...
 11 P. b grande?
 12 G. é ...
 13 P. ((espera))
 14 G. c ...
 15 P. c ...
 16 G. f ...
 17 P. uhn ...
 18 G. é ... c ...
 19 P. c ...
 20 G. g ...
 21 P. e o seu nome, onde está?
 22 G. meu nome tá aqui ...
 23 P. então escreva o seu nome para mim ...
 24 G. g ...
 25 P. uhn ... o que que está escrito aí?

- 26 G. Guilherme ...
 27 P. muito bem Guilherme ...

APÊNDICE K – Transcrição 6– Gravado em 31/08/2009

Guilherme - Gravado em: 31/08/2009 - Idade: 3a:10m:4d

- 1 P. Guilherme ... escreva seu nome ...
 2 G. meu nome é com g ...
 3 P. seu nome é com g?
 4 G. o L
 5 P. o que que você escreveu aí?
 6 G. eu ... eu vou escrever Claudia vermelho ...
 7 P. Claudia vermelho?
 8 G. uhn ...uhn ...
 9 P. o que é Claudia vermelho?
 10 G. aquele ó ... ((troca a caneta preta pela vermelha))
 11 P. uhn ... o que você vai escrever aí?
 12 G.
 13 P. o que que está escrito aí?
 14 G. você...
 15 P. sou eu? porque de vermelho?
 16 G. ((troca a caneta vermelha pela preta)) vermelho é legal ...
 17 P. vermelho é legal?
 18 G. agora to pintando ...
 19 P. e porque que você ... me desenhou aí? foi isso que eu pedi para você fazer?
 20 G. uhn ... uhn ...
 21 P. hã?
 22 G. uhn ...
 23 P. o que eu pedi para você fazer?
 24 G. eu não sei ...
 25 P. não sabe? você não lembra o que eu pedi para você fazer?
 26 G. não ...
 27 P. e porque que você me desenhou aí?
 28 G. Claudia de você ...
 29 P. Claudia de mim? eu pedi para você escrever o seu nome ...
 30 G. ... ((começa a rabiscar o desenho que havia feito))
 31 P. e porque você escreveu claudia?
 32 G. Claudia é legal ...
 33 P. Claudia é legal?
 34 G. ó ((mostra a folha e derruba a caneta, sai da mesa para pegá-la, o que fala ao
 35 abaixar-se é incompreensível))
 36 P. ...
 37 G. agora é a Heloísa ...
 38 P. não ... Guilherme eu pedi para você escrever o seu nome ... escreva o seu nome
 39 ...

- 40 G. ((escreve))
 41 P. o que está escrito aí? ((levanta a folha para mostrar)) pode deixar assim ... o que
 42 está escrito aqui?
 43 G. Guilherme ...
 44 P. Guilherme ... muito bem ... tá bom ...

APÊNDICE L – Transcrição 7 – Gravado em 03/09/2009

Guilherme - Gravado em: 03/09/2009 - Idade: 3a:10m:7d

- 1 P. Guilherme ... escreva seu nome para mim ...
 2 G. ah ... o meu nome?
 3 P. é, o seu nome ...
 4 G. pronto ...
 5 P. o que você escreveu?
 6 G. Guilherme ...

APÊNDICE M – Transcrição 8 – Gravado em 06/10/2009

Guilherme - Gravado em: 06/10/2009 - Idade: 3a:11m:9d

- 1 P. bom dia Guilherme ...
 2 G. bom dia ... ((mexe nas canetas))
 3 P. tudo bom?
 4 G. tudo.
 5 P. Guilherme escreva para mim o seu nome.
 6 G. Guilherme.
 7 P. Guilherme ... muito bem ... onde tá a letra g?
 8 G. a letra g tá aqui ó ... ((aponta com a caneta))
 9 P. e a letra u?
 10 G. a letra u tá aqui ó ... nesse pontinho ... nessa () P. e o i?
 11 G. o i tá aqui .. perto do o ...
 12 P. perto do o?
 13 G. ó... ó ... e agora eu vou desenha () g
 14 P. uhn ... aí é o g ...
 15 G. agora é o u ... Gui-ler-me ...
 16 P. muito bem ... e agora? ...
 17 G. fiz uma bola ...
 18 P. por que você fez uma bola em volta do Guilherme?
 19 G. o que? ((demonstra surpresa)) o g do Guilherme?
 20 P. é?

- 21 G. ó ... agora ... oi quase que caiu ((pega a tampa da caneta)) agora vou fazer o gi ...
 22 G. o i ... o i começa com a minha letra?
 23 P. não ...
 24 G. por que?
 25 P. tem i no seu nome mas seu nome não começa com i
 26 G. o l começa com meu nome?
 27 P. como começa o seu nome?
 28 G. r ... ó o r ...
 29 P. o r? tem r no seu nome?
 30 G. (o l)
 31 P. tem nome no começo? ah o l?
 32 G. ó o l ((aponta para a letra))
 33 P. tem l também
 34 G. o l é grande ... o l de Letícia e de mim ...
 35 P. mas por que que o l é grande?
 36 G. porque ele é grande ... vou fazer mais um ... o l ... ó o j ...
 37 P. ah ... um j? ((uma criança chega chorando)) leia aí pra mim então Guilherme que
 38 eu preciso atender aqui a ... a nossa colega ...
 39 G. a colega que ta chorando?
 40 P. a colega que ta chorando ó ...
 41 G. é a Letícia?...
 42 P. é a Letícia ...
 43 G. a Júlia ela ... ((uma das colegas explica o que aconteceu))
 44 P. ((profª fala com a colega))
 45 G. eu to fazendo um sol ...
 46 P. ta fazendo um sol?
 47 G. ó ele ta parecido lá ó ... ((mostra a parede)) ((uma colega faz um comentário))
 48 uma nuvem e um () uuu ...
 49 P. nossa que sol bonito ...
 50 G. ó prontinho e agora () ...
 51 P. o sol tem ... quando você olha pro sol ele tem essas pernas?
 52 G. ele ô ele tem um monte de braços ...
 53 P. ele tem um monte de braços o sol?
 54 G. o sol ...
 55 P. porque ele tem um monte de braços?
 56 G. por que ele tem ... agora ó ... ó ...
 57 P. ((profª fala com a colega))
 58 G. ó ... eu vou faze meu pai ((ele sorri)) assim não é meu pai ... ((levanta e tenta
 59 virar a folha))
 60 P. e o Guilherme? ... não ... nessa folha ... e o Guilherme?
 61 G. o Guilherme?
 62 P. esse é o Guilherme?
 63 G. não é ... esse não é o Guilherme ...
 64 P. não?
 65 G. não é eu fiz um preto ...
 66 P. fez o que?
 67 G. o preto ...
 68 P. um preto?
 69 G. é ...
 70 P. o que preto?

- 71 G. aqui ó () ((aponta uma marca na folha)) agora ...
 72 P. pronto ... agora ... você escreveu aqui para mim o seu nome logo de início
 73 escreva agora seu nome Guilherme ...
 74 G. vou escolher com verde ((pega a caneta verde)) uô ... Guiler ... ó que letra grande
 75 ...
 76 P. nossa ...
 77 G. Gui ... Gui::: ... ler:::-me ...
 78 P. muito bem, brigada viu ...

APÊNDICE N – Transcrição 9 – Gravado em 05/11/2009

Guilherme - Gravado em: 05/11/2009 - Idade: 4a:0m:9d

- 1 P. bom dia Guilherme...
 2 G. bom dia Claudia...
 3 P. tudo bom?
 4 G. tudo...
 5 P. Guilherme escreva para mim o seu nome...
 6 G. ... ((pega a caneta preta e tenta abri-la... desiste e pega a vermelha))
 7 P. assim ó... ((professora abre a caneta preta))
 8 G. ...
 9 P. pronto?
 10 G. é o n... ((aponta com o dedo))
 11 P. o e?
 12 G. é o n...
 13 P. n?
 14 G. n...
 15 P. tem n no seu nome?
 16 G. tem...
 17 P. n?
 18 G. tem h no meu nome? () no meu nome?
 19 P. tem h...
 20 G. olha só... () assim...
 21 P. tem h. ah, é n? esse aqui é o m...
 22 G. e esse? ((aponta))
 23 P. esse qual que é? o que você fez aí?
 24 G. um h grande...
 25 P. um h grande?
 26 G. e agora vou fazer... esse é o l...
 27 P. é o l?
 28 G. o l de Letícia...
 29 P. o l de Letícia? tem l no seu nome?
 30 G. tem...
 31 P. tem...
 32 G. agora eu vou fazer o o... meu nome tem... tem... tem ()
 33 P. tem o no seu nome?

- 34 G. tem o...
- 35 P. tem?
- 36 G. tem...
- 37 P. Gui-lher-me... tem o?
- 38 G. ó... o meu começa esse... esse... esse... (depois eu vou faze) o i... ó o i grande...
- 39 P. o i grande...
- 40 G. depois eu vou desenha o preto... ((troca de caneta)) depois... esse é o u...
- 41 P. o u.
- 42 G. agora vou fazer o u grande... ó o u grande... ((mexe com a mão))
- 43 P. mais um u grande?
- 44 G. ó ele é desse tamanho... ((faz o gesto com os braços abertos))
- 45 P. hum...
- 46 G. esse é o c...
- 47 P. o c?
- 48 P. mas tem c no seu nome?
- 49 G. no Caíque tem c...
- 50 P. mas eu pedi pra fazer do nome do Caíque?
- 51 G. meu nome... e agora eu vou fazer...
- 52 P. eu pedi... o que que eu pedi para você faze?
- 53 G. meu nome...
- 54 P. como é o seu nome?
- 55 G. nome de gato...
- 56 P. de gato...
- 57 G. cachorro...
- 58 P. cachorro...
- 59 G. Heloisa...
- 60 P. Heloisa...
- 61 G. e... de Lucas... ()
- 62 P. Lucas...
- 63 G. e de mim...
- 64 P. e de mim? como é o de mim?
- 65 G. Guilherme...
- 66 P. ahn... onde que ta... então faça agora o Guilherme...
- 67 G. Guilherme... agora vou escrever o nome da Claudia...
- 68 P. nome da Claudia também?
- 69 G. ó aqui ó... ((aponta))
- 70 P. e onde você escreveu Guilherme?
- 71 G. aqui... ((mostra o local com o dedo))
- 72 P. então leia para mim o que que está escrito aí...
- 73 G. Gui-ler-me ((aponta com o dedo enquanto realiza a leitura))
- 74 P. muito bem... brigada viu...

APÊNDICE O - Transcrição 10 - Gravado em 09/03/2009

Caíque - Gravado em: 09/03/2009 - Idade: 3a:5m:9d

- 1 P. Caíque escreve o seu nome...
- 2 C. ...
- 3 P. que que você escreveu?
- 4 C. ahn ... esse ...
- 5 P. o que é o esse?
- 6 C. esse é esse aqui ... ((aponta para o risco no papel))
- 7 P. e o que que é isso aí?
- 8 C. pintura ...
- 9 P. pintura? não ... o que que eu pedi para você fazer?
- 10 C. ... num sei ...
- 11 P. escreve o seu nome ...
- 12 C. tá ... ((escreve))
- 13 P. o que que você escreveu aí?
- 14 C. s a ...
- 15 P. s a? s a é o seu nome?
- 16 C. aqui ó ... ((aponta o papel))
- 17 P. então mas o que que é isso aí?
- 18 C. a e i o u...
- 19 P. a e i o u?
- 20 C. é ...
- 21 P. mas esse é o seu nome?
- 22 C. é meu nome ...
- 23 P. como que você chama?
- 24 C. Caíque ...
- 25 P. como é o seu nome?
- 26 C. uhn ... Caíque Tavares da Silva ...
- 27 P. então escreva o seu nome ...
- 28 C. ... ((faz um risco))
- 29 P. o que que tá escrito aí Caíque?
- 30 C. e i o u ...
- 31 P. e onde está escrito o seu nome?
- 32 C. aqui ... ((aponta a marca no papel))
- 33 P. tá ... e o que que ta escrito aí?
- 34 C. é ...
- 35 C. ...
- 36 P. ah ... tá bom então ...

APÊNDICE P - Transcrição 11 - Gravado em 30/03/2009

Caíque - Gravado em: 30/03/2009 - Idade: 3a:6m:2d

- 1 P. escreve seu nome Caíque ...
- 2 C. ...
- 3 P. (ué) ...
- 4 C. eu fiz o a ... o alfabeto ...
- 5 P. você fez o a?
- 6 C. o alfabeto ...
- 7 P. o alfabeto? deixa eu vê ... mostra pra mim ...
- 8 C. ((levanta o caderno para mostrar)) ((colega pede para ver ele vira o caderno)) ...
- 9 o alfabeto ...
- 10 P. tá ... fala pra mim o que que você escreveu ...
- 11 C. eu escrevi Caíque do alfabeto ...
- 12 P. Caíque do alfabeto?
- 13 C. uhnuhn ... vô faze ota coisa
- 14 P. é pra escrever o nome ...
- 15 C. é o dois afabeto grandão ... eu fiz esse negócio aqui ... ((aponta o escrito))
- 16 P. ta ... então leia pra mim o que que você escreveu ...
- 17 C. uhn vamo lê ... é esse aqui os dois ta aqui notro lado ...
- 18 P. onde ta escrito seu nome aí?
- 19 C. aqui::
- 20 P. ta bom então ...

APÊNDICE Q - Transcrição 12 - Gravado em 14/05/2009

Caíque - Gravado em: 14/05/2009 - Idade: 3a:7m:17d

- 1 P. Caíque ... escreva seu nome ...
- 2 C. com esse daqui? ... ó ...
- 3 P. qualquer uma ...
- 4 C. ((pega a caneta vermelha e abre ... começa e escrever))
- 5 P. o que que você escreveu?
- 6 C. ((olha, dá um sorriso)) meu nome ...
- 7 P. como é seu nome?
- 8 C. ((faz um risco e olha para a prof^a))
- 9 P. como é seu nome?
- 10 C. é o s ...
- 11 P. o s?
- 12 C. ((faz sinal que sim com a cabeça))
- 13 P. tem s no seu nome? tem?
- 14 C. ((faz sinal que sim com a cabeça e volta a escrever)) tem ó Ca-í-que

- 15 P. ah tá ... mostra pra mim de novo ... escreve agora ...
 16 C. Ca-í-que ...
 17 P. ta ... muito bem...

APÊNDICE R - Transcrição 13 - Gravado em 18/06/2009

Caíque - Gravado em: 18/06/2009 - Idade: 3a:8m:21d

- 1 P. Caíque ... escreva o seu nome ...
 2 C. tá ... ((pega a caneta azul e começa a escrever))
 3 P. ...
 4 C. eu equevri o meu nome ...
 5 P. que que tá escrito aí?
 6 C. ó ... Caíque ...
 7 P. tá escrito Caíque?
 8 C. ((faz sinal que sim com a cabeça))
 9 P. tá? ... muito bem ...

APÊNDICE S - Transcrição 14 - Gravado em 24/08/2009

Caíque - Gravado em: 24/08/2009 - Idade: 3a:10m:26d

- 1 P. ...
 2 C. calma Bete ... ((faz sinal com a mão))
 3 P. calma Caíque ... Caíque escreva seu nome ...
 4 C. ((pega a caneta)) como ... assim?
 5 P. uhn ...
 6 C. assim?
 7 P. pra escrever o seu nome ...
 8 C. é?
 9 P. é ...
 10 C. ((escreve)) é assim ta?
 11 P. é assim? que que que é isso aí ... que que você escreveu aí?
 12 C. meu nome ...
 13 P. seu nome?
 14 C. o meu nome começa assim ...
 15 P. e como que é o seu nome?
 16 C. ((derruba a caneta no chão e abaixa para pegá-la)) êh caiu ... () ((faz barulho
 17 com a boca e dá um grito)) (calma bete calma)
 18 P. ...
 19 C. ((volta para a mesa)) isso aqui que eu to fazendo ...

- 20 P. e o que que é que você ta fazendo?
- 21 C. é que eu to fazendo assim um xi ((faz um chiado)) isso aqui ... sabe o que é
- 22 isso?
- 23 P. ahn?
- 24 C. isso aqui é () igual igual da sala da sala ...
- 25 P. igual da sala? o que que é igual da sala?
- 26 C. isso aqui é um negócio que se incomoda ...
- 27 P. isso aqui é um negócio que se incomoda?
- 28 C. ((faz sinal positivo com a cabeça)) é igual da sala ((aponta com a mão em
- 29 direção a sala))
- 30 P. mas o que que tem lá na sala?
- 31 C. na sala tem uma letra que começa igualzinha assim ...
- 32 P. ah ... e como é o nome dessa letra?
- 33 C. num sei ...
- 34 P. ah ... você não sabe?
- 35 C. não ...
- 36 P. não? e o que que está escrito ai?
- 37 C. Caíque ... () ainda tem que escrever o nome ...
- 38 P. ainda tem que escrever o nome? aí não está ta escrito o nome?
- 39 C. é que eu tenho que faze um fiozinho assim ...
- 40 P. um fiozinho?
- 41 C. é ...
- 42 P. e o que que é o fiozinho?
- 43 C. um fiozinho começa assim piquinininho ... igualzinho esse aqui ó ... igualzinho
- 44 ... assim ...
- 45 P. ...
- 46 C. ó tenho que faze um coração ...
- 47 P. um coração?
- 48 C. pra minha mãe ... ai minha mãe adora isso aqui ... e s::e ela vim ... chega aqui ...
- 49 P. a sua mãe adora o coração?
- 50 C. adora ...
- 51 P. é?
- 52 P. e foi um coração que eu pedi para você fazer?
- 53 C. ((olha surpreso para a prof^a)) não ... mas é que eu to fazendo um coração para
- 54 minha mãe ...
- 55 P. então ... mas o que eu pedi para você escrever?
- 56 C. meu nome ...
- 57 P. e como que é seu nome?
- 58 C. assim ... ((faz um movimento de irritação com os braços))
- 59 P. como que é o seu nome?
- 60 C. ... ((escreve))
- 61 P. e agora ... o que que você escreveu?
- 62 C. eu esquevi ... eu esquevi ... é ... o número do celular do meu pai ...
- 63 P. o nome do seu pai você escreveu?
- 64 C. é o número do celular do meu pai ...
- 65 P. o número do celular do seu pai ... qual é o número do celular do seu pai?
- 66 C. ah ... é o verde ...
- 67 P. ah é o verde?
- 68 C. uhnuhn ...
- 69 P. o número do celular é o verde?

- 70 C. é ...
- 71 P. então ... e foi isso que eu pedi para você escrever?
- 72 C. não ... mas é o negócio do meu pai ...
- 73 P. tudo bem que é o negócio do seu pai ... mas foi isso que eu pedi para você
- 74 escrever?
- 75 C. não ...
- 76 P. o que foi que eu pedi para você escrever?
- 77 C. uhn:::
- 78 P. o que foi que eu pedi para você escreve cáique?
- 79 C. o meu nome ...
- 80 P. e como é o seu nome?
- 81 C. meu nome começa ... ((faz um gesto na folha))
- 82 P. começa assim?
- 83 C. uhn ...
- 84 P. tá ... mas o que ... e ... e ... o que que é esse começo aí?
- 85 C. esse começo ... esse esse começo aqui é meu ...
- 86 P. é o seu?
- 87 C. é ...
- 88 P. ta ... que letra que tem aí no ... no ... mostrando o começo do seu?
- 89 C. no meu começo?
- 90 P. é ...
- 91 C. ah ... no meu começo ... é da minha mãe ... () é dessa escola parece igualzinha
- 92 da minha casa ...
- 93 P. então ... mas ... se o começo da escola parece igualzinho o começo da sua casa
- 94 ... o que que tá escrito no começo da escola e no começo da sua casa?
- 95 C. ah ... ta ... num sei ... que isso daqui::: é o começo ... da minha escola ((bate com
- 96 a caneta na folha))
- 97 P. o que que está escrito aí?
- 98 C. aqui? ((aponta para o escrito))
- 99 P. é ...
- 100 C. ah ... aqui é um número com ... não ... ((faz gestos com as mãos)) aqui é ... meu
- 101 ... ((gesto com a mão)) minha ponta ... é das letra ... da letra ...
- 102 P. ah ... é uma letra? que letra que é essa daí?
- 103 C. essa aqui é um c: e essa aqui ... é um x: ((faz gesto levantando as mãos))
- 104 P. é um x essa letra aí?
- 105 C. é igualzinho ...
- 106 P. ah ta ... e como que é o seu nome?
- 107 C. meu nome? ((fica olhando para a profª)) ué ... por que você ficou brava?
- 108 P. eu num fiquei brava ... num to brava ... to olhando pra você ...
- 109 C. mas eu ... eu to bravo ...
- 110 P. por que que você ta bravo?
- 111 C. não é porque você bateu na mesa ...
- 112 P. eu bati na mesa? não ... ((surpresa)) nem saí do lugar ... eu nem saí daqui do
- 113 lugar ... to quietinha aqui atrás da câmara ...
- 114 C. ta?
- 115 P. eu to ...
- 116 C. êh essa cadeira num fica nem queta () ((mexe-se na cadeira e movimenta-se))
- 117 P. não é você que ta mexendo na mesa
- 118 C. não ... ()
- 119 P. como é o seu nome?

- 120 C. meu nome? já falei que começa assim ... ((faz cara de bravo))
 121 P. ta ... mas como é o seu nome?
 122 C. um c ...
 123 P. o meu nome é Claudia ...
 124 C. Claudia?
 125 P. isso ... como é o seu nome?
 126 C. Caíque ...
 127 P. Caíque ... então escreva Caíque aí ...
 128 C. mas eu já fiz ...
 129 P. você já fez? onde que está escrito Caíque ... mostra pra mim ...
 130 C. ((pega o caderno e levanta)) aqui ó ...
 131 P. ah ta ... ta bom então ...
 132 C. ih:: espera que eu tenho que pinta aqui um número ...
 133 P. você vai pintar ... mas é uma letra ou um número?
 134 C. ah ... um número ... não ... uma letra ...
 135 P. ah ... uma letra ... que letra que é mesmo?
 136 C. c ...
 137 P. letra c ... seu nome começa assim?
 138 C. começa ... ah mas como você sabe como é que é assim?
 139 P. como que eu sei?
 140 C. é ...
 141 P. ah ... porque eu já conheço as letras ... porque eu já estudei ...
 142 C. ... ((assopra com a boca)) eu não sei se eu vou hoje pra escola amanhã de novo
 143 ...
 144 P. por que?
 145 C. s::e dá certo pra mim entra aqui na escola de novo ... ó se os home tiverem aqui
 146 tratabalhandando não vô pode ir ... se minha mãe deixá ...
 147 P. se os homens estiverem aqui trabalhando você não pode vir?
 148 C. o home trabalhando senão ... ((faz gesto com as mãos)) não posso vir ...
 149 P. mas por que?
 150 C. é porque aqueles home são muito chato ...
 151 P. ah é?
 152 C. é ...
 153 P. mas eles não tão mais trabalhando aqui ...
 154 C. não ... amanhã ... amanhã ... eles vão mora naquela casa ...
 155 P. qual casa?
 156 C. ((gesto de impaciência batendo com a mão na mesa)) cê sabe ... ce é cega?
 157 P. eu num sei ... num sei que casa você ta falando ... que casa que você está
 158 falando?
 159 C. a casa de trabalho ...
 160 P. a casa de trabalhador?
 161 C. ((gesto afirmativo com a cabeça))
 162 P. mas aonde que tem casa de trabalhador aqui?
 163 C. lá longe em Itatiba ...
 164 P. ah ... em Itatiba nós estamos em Jundiaí ...
 165 C. mas eu sei ...
 166 P. então ... você foi pra Itatiba?
 167 C. eh não ... eu to na escola ...
 168 P. cê ta na escola ... como é o nome da sua escola?
 169 C. da minha escola?

- 170 P. é ...
- 171 C. eu- não- sei ...
- 172 P. não sabe?
- 173 C. ((sinal de negação com a cabeça))
- 174 P. sabe como é o nome da sua escola? Emeb professora Maria de Toledo Pontes ...
- 175 C. eu já sei ... eu-já-sei ...
- 176 P. então ...
- 177 C. porque agora eu tô pintando numero ta...
- 178 P. ta bom...
- 179 C. pode para de fala senão eu erro ...
- 180 P. mas é número ou é letra?
- 181 C. ... uma letra ...
- 182 P. ah bom ... e porque que você ta pintando essa ... essa letra?
- 183 C. essa letra? ah porque eu quero ...
- 184 P. como é o nome dessa letra que você tá pintando?
- 185 C. ó ... isso aqui em um x e isso aqui é um c ... ((apoia o queixo nas mãos com cara de bravo))
- 186 P. um c e um x ... ((caíque começa a bater com o pé no chão)) cê tá bravo caíque?
- 187 ((profª ri)) cê tá bravo?
- 188 C. não ...
- 189 P. por que que você ta bravo?
- 190 C. num tô bravo ...
- 191 P. ah bom ... então porque você ta assim com a cara feia?
- 192 C. porque ... porque ... porque ... porque você falou que num:: ... que num gosta de mim ...
- 193 P. eu falei isso? ((surpresa)) quando que eu falei pra você que eu não gosto de
- 194 você?
- 195 C. () mas eu to falando agora ...
- 196 P. uhn ... porque que você acha que eu não gosto de você?
- 197 C. você que num gosta de mim ...
- 198 P. eu?
- 199 C. é ...
- 200 P. mas quem falou pra você que eu não gosto de você?
- 201 C. ((não responde))
- 202 P. uhn? dá onde você tirou isso?
- 203 C. isso?
- 204 P. isso ... que eu não gosto de você ... ((caíque começa a bater a tampa da caneta na mesa))
- 205 C. o meu pai di ... ele falo ... que você não gosta de mim ...
- 206 P. ah ... o seu pai falou isso? ah eu acho que eu preciso falar com seu pai porque eu não falei isso pro seu pai ...
- 207 C. não?
- 208 P. não ... nunca falei isso pra você ... pra pra o seu ... nem pra você e nem pra o seu pai ...
- 209 C. mas meu pai ta trabalhando ... ele vai pega o cheque é do meu vô ... e ele vai ... e daí a gente vai busca o carro pra ir lá pra comprar tênis ...
- 210 P. então ... mas eu nunca falei pro seu pai que eu não gosto de você ... eu acho que seu pai se enganou hein ...
- 211 C. mas eu sei eu vou lá compra sapato junto com meu pai ...
- 212 P. uhn ...

- 220 C. o meu pai ... ele só foi lá na loja pega o carro ...
 221 P. ((tosse)) e onde que vocês vão comprar sapato?
 222 C. ah lá na moça ...
 223 P. lá na moça? você tá precisando de sapato?
 224 C. to pra mim ... não eu tô precisando de bota ...
 225 P. ah ... você vai comprar uma bota?
 226 C. vô ... Prof. ai que legal ...
 227 C. e um tênis (em dia) de luzinha aquele que ba... daí vai te que bate ... e ele ele
 228 bate e daí acende ...
 229 P. e onde está escrito seu nome aí?
 230 C. aqui ... né que eu... eu ... eu já fiz né ... acabou ...
 231 P. ah você já fez?
 232 C. acabou ...
 233 P. então tá bom ... como que é seu nome mesmo?
 234 C. um c e um x ...
 235 P. um c e um x ... muito bem ... e como é o nome desse um c e um x?
 236 C. um x? ah parece::: ... ah parece qualquer coisinha ...
 237 P. caíque olha aqui pra mim ... como é o seu nome?
 238 C. meu nome? o meu nome começa com c ...
 239 P. ta ... e como é o seu nome?
 240 C. assim ((faz o gesto com o dedo na folha)) e assim ... assim e assim ...
 241 P. ó ... eu acho que essa letra não é um x ((profª aponta para a letra a que caíque
 242 diz que é um x))
 243 C. não? ((cara de espanto))
 244 P. não ...
 245 C. ((mexe nas folhas do caderno)) eu tenho que fazer mais uma ...
 246 P. não ... a letra x é assim ó ((faz o gesto da letra na mesinha)) assim e assim ...
 247 C. ((caíque olha e tenta fazer com o dedo na mesa)) assim e assim e assim ... Prof.
 248 é ... essa letra aqui ((aponta para a letra a)) eu acho que é outra letra ...
 249 C. outra letra?
 250 P. é ...
 251 C. um x começa ... assim ... ((faz um risco na folha))
 252 P. e cruza ele aqui ó ((pega na mão da criança e faz o risco)) um x é assim ó ...
 253 você faz assim e assim ó ... ((faz o x com o dedo no papel))
 254 C. assim e assim?
 255 P. cê cruza assim ó ... ((pega na mão do caíque e faz o x)) esse aqui é um x ... ó
 256 esse é um x ...
 257 C. não é ... ((espanto negando com movimento da cabeça))
 258 P. não? po que que você acha que não é?
 259 C. porque não é um ... isso aqui é uma espada ...
 260 P. uma espada?
 261 C. ((faz gesto de cabeça afirmando))
 262 P. o x parece uma espada?
 263 C. parece ...
 264 P. por que que parece uma espada?
 265 C. eu ... eu já disse que isso aqui é uma espada ...
 266 P. ah ... pode ser ... pode ser que seja uma espada mesmo ... mas essa letra aqui
 267 ((aponta com o dedo)) eu não acho que seja um x ...
 268 C. não?
 269 P. não ... eu acho que é outra letra ...

- 270 C. ((risca a folha em silêncio))
 271 P. que letra será que é?
 272 C. ((continua riscando com a cabeça baixa)) um número ...
 273 P. não é um número também ... é uma letra ...
 274 C. uma letra?
 275 P. é ...
 276 C. já falei que isso aqui é igualzinho ... assim ó ...
 277 P. como começa o seu nome? fala o seu nome ...
 278 C. meu nome?
 279 P. é ...
 280 C. meu nome começa assim ((risca o ar)) assim ...
 281 P. com a letra c ...
 282 C. assim ... assim ... assim ... assim ... assim ... ((bate com o pé no chão))
 283 P. tá ... mas fala pra mim como é o seu nome ...
 284 C. meu nome?
 285 P. é ...
 286 C. Caíque ...
 287 P. Caíque ... olha aqui ó ... Ca-í-que ...
 288 C. Caíque ...
 289 P. o que que você fala primeiro?
 290 C. ó Claudia ...
 291 P. oi ...
 292 C. ô Claudia ... ta vendo aqui esse número aqui atrás? ((coloca a mão nas costas))
 293 P. uhn ...
 294 C. ((vira de costas e mostra o escrito da jaqueta)) ta aqui ... ta vendo?
 295 P. ta escrito ferrari aí ...
 296 C. ((vira de frente surpreso)) não ... tá escrito caíque ...
 297 P. ta escrito Caíque aí? C. ta que a minha mãe escreveu ... Prof. ah sua mãe
 298 escreveu caíque aí?
 299 C. ahnahn ...
 300 P. ah eu achei que tava escrito ferrari ...
 301 C. ferrari ((sorri)) ... ferrari não se importa nada ...
 302 P. o que que é ferrari?
 303 C. minha ferrari é uma coisa que a gente vai no mercado e daí que ... uma moto ...
 304 P. ahn ... ferrari é a marca de uma moto?
 305 C. é ...
 306 P. é?
 307 C. é que tem umas motinha ...
 308 P. uhn ...
 309 C. é ... é umas motinha mesmo né ... é que tem ... é só pra anda de moto ... de moto
 310 é assim vermelha ... num dá né ... assim se meu pai é ... consegui levanta uma ... uma
 311 motinha impinada ... assim ele cai ...
 312 P. ah ... seu pai dirige moto?
 313 C. não ... é assim ... ele ... a minha moto gira e daí e daí ... e:: se... ... e:: se impina a
 314 moto ele cai ...
 315 P. ah ... entendi ... então escreve aí pra mim o seu nome agora ...
 316 C. meu nome?
 317 P. é ...
 318 C. é assim ó ... ((faz uns pontinho no papel))
 319 P. ué ... não era daquele outro jeito?

- 320 C. não era? mas agora não vou gosta desse ... ((mexe no caderno))
 321 P. por quê?
 322 C. ah porque agora esse daqui ta muito chato ...
 323 P. ah mas você colocou o seu nome dentro de um coração pra sua mãe ... por quê
 324 que agora ta muito chato?
 325 C. ah ... agora eu não gostei ...
 326 P. não gostou mais dele?
 327 C. ((nega com gesto de cabeça))
 328 P. não? então escreva aqui ó ((aponta uma parte em branco do papel)) escreve aqui
 329 ...
 330 C. aqui?
 331 P. é ...
 332 C. (racadi) ...
 333 P. como é o seu nome?
 334 C. meu nome?
 335 P. é ...
 336 C. ((levanta da cadeira e fica em pé)) ah minha mãe escreve aqui aqui nessa blusa e
 337 daí... daí daí daí aparece ó ... você viu aqui?
 338 P. eu vi ...
 339 C. então ...
 340 P. eu achei que aí atrás tava escrito ferrari ...
 341 C. ferrari?
 342 P. é ...
 343 C. não é ferrari ...
 344 P. não é ferrari? o que que está escrito então?
 345 C. Caíque ...
 346 P. Caíque ...
 347 P. então escreva aqui ó Caíque ...
 348 C. Caíque ... ((sorri e joga-se para trás na cadeira fazendo um ruído com a boca e
 349 depois dá um grito e ri)) ô Claudia ... ô Claudia ... faz eu ... é... é ... você consegue faze
 350 junto comigo? Prof. tenta fazer sozinho eu acho que você consegue ...
 351 C. eu num consigo ...
 352 P. consegue sim você ta aprendendo já ... num precisa eu fazer junto com você ...
 353 C. isso aqui ...
 354 P. uhn ...
 355 C. ah ... isso aqui num se importa comigo ...
 356 P. não se importa porque isso aí num se importa comigo? o que que você tinha
 357 escrito aí? C. ah eu fiz um:: errado ... eu mas você você você fico falando daí eu erro ...
 358 P. ah ... você errou porque eu fique falando?
 359 C. é ...
 360 P. então eu não vou falar mais ... eu só vou falar uma vez ... escreva o seu nome ...
 361 C. ta ... ó mais isso aqui não se importa comigo ... isso daqui ta muito chato ...
 362 P. porquê?
 363 C. pó que isso daqui você falo e aí eu erro ...
 364 P. tá bom ... então eu não vou falar mais ...
 365 C. não?
 366 P. não ...
 367 C. ta bom ... se você fala de uma vez eu fojo dessa escola ((fica olhando para a
 368 prof^a))
 369 P. eu num posso fala ... tô quieta ó ...

- 370 C. aí você fez eu erra ...
- 371 P. ((risada)) desculpa ... não vou falar mais ...
- 372 C. ((riso)) deixa eu pinta aqui ... agh ((ruído)) ... iéiaiaiaiai ... ugh ... isso aqui ... é
- 373 uma ponte ... uma ponte que todas pessoa que vem assim daí ... eles eles vem pra cá ...
- 374 daí eles vem é é po parte ...
- 375 P. ...
- 376 C. oh fala ...
- 377 P. você não falou que não era pra eu falar?
- 378 C. num é ...
- 379 P. você falou que quando eu falo você erra ...
- 380 C. erro?
- 381 P. você não falou pra mim para eu parar de falar que você erra quando quando eu
- 382 falo?
- 383 C. ah hoje se for viu pra mim erra ...
- 384 P. então ... agora não posso fala ... quando eu não falo você fala pra mim fala ...
- 385 ((riso))
- 386 C. tá bom ...
- 387 P. escreveu seu nome já aí caíque?
- 388 C. eu to escrevendo o número do celular do meu pai ...
- 389 P. uhn ...
- 390 C. meu-pai ... é aqui ó ... nessa parte ...
- 391 P. entendi ...
- 392 P. e porquê que você está escrevendo o número do celular do seu pai?
- 393 C. porque ele pediu pra mim faze ... a minha atividade ...
- 394 P. ah é a sua atividade?
- 395 C. ele falo assim pra mim ... Prof. por quê?
- 396 C. porque não é pra mim fica sem ... é sem sem atividade ...
- 397 P. ah não é pra você ficar sem atividade?
- 398 C. é ...
- 399 P. o que que acontece quando você fica sem atividade?
- 400 C. acontece que se eu fosse menino o tiago ligo () ...
- 401 P. quem é o tiago? C. o tiago mora em itatiba ... ((faz gesto com a mão apontando
- 402 para o lado))
- 403 P. uhn ... mas eu não conheço o tiago ... não sei quem é ... estou perguntando pra
- 404 você quem é o tiago ...
- 405 C. o tiago mora na casa dele ...
- 406 P. uhn ...
- 407 C. agora ele mudou de casa ...
- 408 P. mas quem que é o tiago?
- 409 C. o tiago? ah é só o meu primo ... ((bate com a tampa da caneta na mesa))
- 410 P. ah bom ... agora você explicou ... o tiago é seu primo ...
- 411 C. uhn ...
- 412 P. pronto?
- 413 C. não ... ((bate com a tampa da caneta na mesa))
- 414 P. não?
- 415 C. não ... ((bate com a tampa da caneta na mesa))
- 416 P. o que que falta agora? o seu nome ...
- 417 C. aqui ó ... aqui que tem um negócio aqui ...
- 418 P. falta o seu nome agora caíque ...
- 419 C. meu nome?

- 420 P. é ...
- 421 C. ah meu nome:: eu fiz errado ...
- 422 P. faça de novo seu nome ... tem um espaço em branco aqui ó ((aponta outro
423 espaço em branco)) faça seu nome aí ...
- 424 C. em branco?
- 425 P. é ...
- 426 C. ah ó mas aqui não dá pra mim fazer ...
- 427 P. claro que dá ...
- 428 C. ((escreve e pensa ... tenta apagar o que escreveu))
- 429 P. por quê que você tá apagando?
- 430 C. é porque eu fiz errado ...
- 431 P. mas com canetinha não dá pra apagar ...
- 432 C. não?
- 433 P. não ...
- 434 C. ah ... tem que ter uma borracha ... né pra apagar isso daqui ...
- 435 P. a borracha não apaga canetinha ...
- 436 C. mas eu sei ... é que que num apaga ...
- 437 P. escreva seu nome aí agora pra mim ...
- 438 C. ó isso aqui ... isso aqui é meu nome ... ((bate com a mão sobre o que escreveu))
- 439 P. isso aí é seu nome? como é o seu nome?
- 440 C. é igualzinho esse daqui ...
- 441 P. tá ... e como é o seu nome?
- 442 C. meu nome? eu vou riscar mesmo ... ((começa a riscar sobre o que escreveu
443 anteriormente)) Prof. não ... não risca não ... por quê você tá riscando?
- 444 C. não por que ficou muito chato ... ((rabisca tudo de preto))
- 445 P. aí não vai dar para eu ver onde você escreveu seu nome ...
- 446 C. não?
- 447 P. não ...
- 448 C. ah Claudia ficou muito chato ...
- 449 P. por quê?
- 450 C. ah porque agora num gostei mais dele...
- 451 P. por quê que você não gostou mais dele?
- 452 C. foi porque ele ficou muito chato ...
- 453 P. como é o seu nome?
- 454 C. ah meu nome agora eu vou fazer ...
- 455 P. então faça agora seu nome ...
- 456 C. isso aqui ... mais ou menos que já acabou agora ...
- 457 P. acabou?
- 458 C. acabou ...
- 459 P. o que que você escreveu?
- 460 C. ((olha desanimado para a folha)) nada ...
- 461 P. nada?
- 462 C. ((nega com sinal de cabeça))
- 463 P. mas foi isso que eu pedi para você escrever?
- 464 C. só ...
- 465 P. ahn?
- 466 C. só ...
- 467 P. que que eu pedi para você escrever?
- 468 C. ah agora esse aqui ó ((pega a caneta vermelha))
- 469 P. que que eu pedi para você escrever?

- 470 C. meu nome ...
 471 P. e como é seu nome?
 472 C. eu vou fazer ainda ... ((coça o olho))
 473 P. como é o seu nome?
 474 C. o meu nome? começa é cum ((continua coçando o olho e o rosto)) ... é cum
 475 nada ...
 476 P. uhn ... num começa com nada?
 477 C. é mais eu vou ter que fazer ...
 478 P. tá ... então faça ... como é o seu nome?
 479 C. é assim ó ((começa a escrever com vermelho)) ... assim ... e assim ... e assim ...
 480 P. certo ... o que que está escrito aí?
 481 C. isso aqui é um nome que é meu ...
 482 P. tá ... e como é o seu nome?
 483 C. o meu nome? ah ... o meu nome? é assim ... () eu tenho que fazer outro ...
 484 P. como é o seu nome?
 485 C. assim ...
 486 P. tá ... como é seu nome?
 487 C. meu nome? o meu nome eu já falei que começa assim ...
 488 P. ele começa assim ... mas como é o nome?
 489 C. o nome? o nome? são os iguais ...
 490 P. como é seu nome? como é o seu nome? o que que está escrito aí?
 491 C. Caíque ...
 492 P. muito bem ...

APÊNDICE T - Transcrição 15 - Gravado em 06/10/2009

Caíque - Gravado em: 06/10/2009 - Idade: 4a:0m:7d

- 1 P. ...
 2 C. todo dia?
 3 P. não não é todo dia que eu chamo ... tudo bom Caíque?
 4 C. tudo ...
 5 P. tudo? ... Caíque ... escreva o seu nome ... ((pede para uma outra criança
 6 conversar mais baixo))
 7 C. olha aqui ó o c ... o meu é assim ... lalalala ... é o c tá Claudia ó ...
 8 P. é o c?
 9 C. é ... e agora?
 10 P. num sei ...
 11 C. é ... é aquele ali? ((aponta para a parede))
 12 P. qual que é? ó ...
 13 C. é aquele ali perto do b? ((aponta novamente))
 14 P. como é o seu nome?
 15 C. meu nome? é assim ó ... ((faz um gesto imitando o c))
 16 P. tá mas como é o seu nome?
 17 C. meu?

- 18 P. o seu ...
 19 C. meu nome?
 20 P. o meu nome é Claudia ... como é o seu nome?
 21 C. meu nome chama Caíque ...
 22 P. Caíque ... então ó ... tem o c ...
 23 C. ((arrasta a cadeira))
 24 P. depois do c?
 25 C. tem o h ...
 26 P. um h ou um a?
 27 C. o h ...
 28 P. um h?
 29 C. e depois é aquele ali perto do b ... tá vendo?
 30 P. uhn ... é o a ...
 31 C. o a?
 32 P. por que que tem h no seu nome? ((chama a atenção das outras crianças))
 33 C. no meu nome?
 34 P. por que que tem h no seu nome?
 35 C. h?
 36 P. essa é a letra h?
 37 C. ((faz som de negação e sinal de negação com a cabeça))
 38 P. que letra é essa?
 39 C. é aquela ali ó ...
 40 P. mas como é o nome dela?
 41 C. dela? ... ((faz sinal com o corpo de que não sabe))
 42 P. você não sabe?
 43 C. uhn ... a ...
 44 P. a ...
 45 C. é ...
 46 P. e o a não tem um corte no meio?
 47 C. tem ...
 48 P. e cadê o corte?
 49 C. o corte ó ... é assim ó ...
 50 P. uhn ... tá bom ... então você fez o c e fez o a ...
 51 C. eu sei mas só que ... eu não consigo fazer ... igual aquele ali ...
 52 P. qual que é aquele ali?
 53 C. aquele ... a ... a ...
 54 P. o a?
 55 C. é ...
 56 P. o a é aquele que faz assim ó ((mostra o movimento no ar))
 57 C. eu sei mas só que eu não consigo ...
 58 P. precisa tentar ...
 59 C. é assim e assim ((mostra o movimento no ar))
 60 P. precisa tentar ó ... é um sobe desce e corta ((faz o movimento na mesa))
 61 C. corta? ... lalalalala ... o que é isso aqui?
 62 P. é uma caneta ...
 63 C. ahn ... ((observa e mexe com a caneta tentando fechá-la)) ((troca de caneta)) pra
 64 mim?
 65 P. não ... pra você escrever o seu nome ...
 66 C. eu sei mais ... é mas deixa eu colocar aqui ... ((junta as canetas e coloca ao seu
 67 lado falando alguma coisa incompreensível))

- 68 P. como é o seu nome?
 69 C. meu nome?
 70 P. é ...
 71 C. é dessa cor aqui ((mostra a caneta preta)) ...
 72 P. não ... como é o seu nome?
 73 C. meu nome? é com esse e com esse ((aponta os riscos que fez na folha)) ...
 74 P. tá bom ... mas como é o seu nome?
 75 C. meu nome?
 76 P. é ...
 77 C. chama Caíque ...
 78 P. Caíque ...
 79 C. ((fica mexendo nas canetas e pega a azul))
 80 P. quem chama caíque?
 81 C. Caíque?
 82 P. é ...
 83 C. eu ...
 84 P. ahn ta ...
 85 C. vou fazer outro h ... ()
 86 P. mas tem h no seu nome?
 87 C. não
 88 P. tem h no seu nome?
 89 C. ((movimenta-se o olha para o lado e depois levanta o caderno)) é ...
 90 P. tem h no seu nome?
 91 C. ((fica em silêncio olhando para a profª))
 92 P. tem h no seu nome?
 93 C. tem ...
 94 P. tem?
 95 C. ((faz sinal afirmativo com a cabeça)) é aquele ali ó ... ((aponta para o alfabeto
 96 de parede))
 97 P. o h é assim Caíque ... quer ver ó ... ((profª pega um papel e uma caneta)) a letra
 98 h é assim ó ((a profª escreve o h no papel)) ... tem h no seu nome?
 99 C. ((faz sinal negativo com a cabeça)) não né mas ... mas deixa eu terminar...
 100 P. mas porque que você quer fazer a letra h?
 101 C. uhn ... porque eu não consigo ...
 102 P. não consegue fazer o quê?
 103 C. uhn ... igual esse daqui ((aponta a letra h feita pela profª))
 104 P. mas não tem h no seu nome ...
 105 C. não ...
 106 P. não ... no seu nome ... o seu nome é assim olha ... ((profª escreve o nome no
 107 papel)) ó ...ó ... olha aqui ... olha aqui ...
 108 C. ((fica mexendo nas canetas e não olha o que a profª está escrevendo ... tenta
 109 pegar a caneta que a profª está usando)) dá aqui Claudia ...
 110 P. ó ... espera um pouquinho ... ((acaba de escrever o nome dele)) ó ... seu nome é
 111 aqui ó ... Ca-í-que ... onde está a letra h?
 112 C. h? ((aponta para a letra grafada anteriormente pela profª))
 113 P. aqui ... tá mas está no seu nome a letra h?
 114 C. não ...
 115 P. e porque que você quer fazer o h?
 116 C. ((coloca a tampa da caneta no rosto e fica olhando o nome escrito ... bate com a
 117 tampa sobre a letra h escrita)) mas porque eu quero ...

- 118 P. tá ...
- 119 C. ((pega a caneta vermelha)) dessa cor que eu vou pinta aqui ...
- 120 P. ta ... mas faça o seu nome ...
- 121 C. meu nome?
- 122 P. é ...
- 123 C. ssssssss ...brrrrrrrr ... aqui é o u ...
- 124 P. um u?
- 125 C. é ...
- 126 P. uhnuhn ...
- 127 C. o u é ... é ... daquela (cor) que você fez ... e agora ... agora ... qual começa? ... o
- 128 q?
- 129 P. tem o q ...
- 130 C. ((escreve a letra q)) ... ((olha para a profª e sorri colocando a mão e a caneta na
- 131 frente da boca ...)) () ...
- 132 P. isso ...
- 133 C. e agora ... h?
- 134 P. não tem h no seu nome ...
- 135 C. ((olha para a profª e faz um gesto inconformado colocando a mão na perna))
- 136 P. no seu nome ... olha não tem ... aonde que tem h aqui?
- 137 C. tá ... aqui ...
- 138 P. não ... mas aqui não é ... eu mostrei pra você qual é o h ... olha aqui ó ... quer
- 139 ver? eu vou mostrar o seu nome aqui ó ... pegar o crachá
- 140 C. ((fica olhando com a caneta na boca enquanto a profª pega o crachá)) é ...
- 141 P. pronto ... vamos lá ... ((profª coloca o crachá com o nome impresso na mesa))
- 142 aqui tem o seu nome ... Caíque ((aponta com o dedo o nome)) ... onde tem letra h aí?
- 143 C. h? ... ((apóia a cabeça na mão com expressão de inconformismo))
- 144 P. é ... onde está o h? C. ((ele passa a caneta sobre o nome escrito no crachá)) ...
- 145 não tem ...
- 146 P. não tem ...
- 147 C. então tá bom ... ó ... esse aqui é esse ((aponta para o u no crachá e no seu
- 148 escrito))
- 149 P. é o u ...
- 150 C. e esse ... é esse ((aponta para o q no crachá e no seu escrito)) ...
- 151 P. tá ...
- 152 C. agora ... é esse né? ((aponta para a letra e))
- 153 P. é o e ...
- 154 C. ((começa a escrever))
- 155 P. ((a profª aponta o local na folha)) tem que ser aqui do lado ó ...
- 156 C. eu sei ... ((escreve)) ((pára e olha sorrindo para a profª))
- 157 P. certo ...
- 158 C. certinho? ((volta a escrever)) ...
- 159 P. e agora?
- 160 C. agora? pera aí ... ((escreve)) (vou fazer)
- 161 P. e agora?
- 162 C. agora é:: ... es:se né? ((aponta para a letra i))
- 163 P. letra i ...
- 164 C. é é é desse lado?
- 165 P. não ... olha aqui ó ... ela vem antes do q ...
- 166 C. do q ... ((escreve e olha para a profª sorrindo)) uhn ...
- 167 P. certo .. e agora?.

- 168 C. esse ... ((aponta para a letra a))
 169 P. que letra é essa?
 170 C. uhn?
 171 P. que letra é?
 172 C. a ...
 173 P. a ... C. ((escreve e se afasta))
 174 P. e agora?
 175 C. () eu não consigo fazer ...
 176 P. você não consegue fazer a letra c?
 177 C. não ... essa ((aponta para o a))
 178 P. aí ... tá aqui ... você já fez ...
 179 C. não ... mas tá errado ...
 180 P. num tá errado é assim mesmo ...
 181 C. claro que num tá ...
 182 P. porque que tá errado?
 183 C. por que eu escrevi assim ... e aí ficou assim ...
 184 P. é assim mesmo ...
 185 C. uhn mas só que eu vou fazer () ... mais um u ...
 186 P. mais um u?
 187 C. uhnuhn ...
 188 P. por que mais um u?
 189 C. por que ... porque eu quero que ... que tem dois u ...
 190 P. ah ... você quer que tenha dois u?
 191 C. é ...
 192 P. tá bom então ... o que que você escreveu aí?
 193 C. eu?
 194 P. é ...
 195 C. eu escrevi Caíque mas ... ((aponta para o c do crachá)) mas só falta esse daqui ...
 196 P. só falta esse daí? qual que é esse daí?
 197 C. esse? ... é o c ...
 198 P. então escreve lá ...
 199 C. êh ...
 200 P. e o c vem no final do seu nome?
 201 C. uhn não né ... não é esse ... é assim ó ... ((vira o caderno de modo que o c fique
 202 mais próximo dele)) é assim ...
 203 P. ah ... é assim?
 204 C. não ... ((vira o caderno novamente)) ... é assim ó ((escreve novamente e olha
 205 para a profª)) é assim ó ...
 206 P. isso ... pronto? tá escrito Caíque aí?
 207 C. péra aí ... um negocinho assim () aqui ... tá pronto ...
 208 P. pronto? tá bom então ... leia pra mim o que você escreveu ...
 209 C. eu?
 210 P. é ...
 211 C. escrevi ó ... ((aponta para o escrito)) Ca-í-que ...
 212 P. muito bem Caíque ... obrigada viu?
 213 C. tá ...

APÊNDICE U - Transcrição 16 - Gravado em 03/11/2009

Caíque - Gravado em: 03/11/2009 - Idade: 4a:1m:5d

- 1 P. bom dia Caíque ...
- 2 C. bom dia ...
- 3 P. bom dia ...
- 4 P. Caíque ... escreva pra mim o seu nome ...
- 5 C. ((levanta))
- 6 P. tá aqui ó ... ((profª dá a caneta para ele))
- 7 C. ((uma das crianças da sala pede para ele escrever o nome dele)) escrevo ...
- 8 P. ...
- 9 C. eu ... eu escrevi ... escrevi o do Guilherme ... ((sorri))
- 10 P. o do Guilherme?
- 11 C. É ... aqui ó ((levanta o caderno))
- 12 P. tô vendo ... não precisa mexer porque eu estou vendo ... Guilherme ... mas e o
- 13 do Caíque?
- 14 C. uhn ... ((faz um risco na folha ... apóia o rosto nas mãos)) não consigo fazer ...
- 15 P. claro que consegue ... É isso aí mesmo ... que letra é essa daí?
- 16 C. É ... é a (rua) da dança ...
- 17 P. ahn?
- 18 C. é a rua ...
- 19 P. a rua?
- 20 C. é ...
- 21 P. que rua?
- 22 C. rua ... () é () ...
- 23 P. onde essa rua leva?
- 24 C. essa ... essa rua ... essa rua fica ... até no último número do Guilherme ...
- 25 P. até na casa do Guilherme?
- 26 C. não ... até o número do Guilherme ...
- 27 P. até o número do Guilherme?
- 28 C. é ... aqui ó ...
- 29 P. qual é o número do Guilherme?
- 30 C. é um ... é um desse aqui ó ...
- 31 P. tá ...
- 32 C. () é a parte do carro que ele passa pra cá ó ...
- 33 P. e onde é a parte do Caíque?
- 34 C. minha parte é por aqui ó ...
- 35 P. então escreva Caíque ...
- 36 C. ((escreve)) isso é uma bola ((sorri)) ...
- 37 P. uma bola ...
- 38 C. uma bola ... (quet quet quet) ...
- 39 P. de quem é essa bola?
- 40 C. essa bola .. essa bola é do Lucas ... ((levanta fala para o colega)) Lucas ...
- 41 olha aqui sua bola tá ((aponta para o desenho)) aqui ó ...
- 42 P. tá ... e o Caíque?
- 43 C. Caíque eu num sei fazer ...
- 44 P. por que que você não sabe fazer Caíque? Você já fez Caíque pra eu ver ...

- 45 C. ah ... mas eu não consigo fazer ...
- 46 P. claro que consegue ...
- 47 C. claro que não ...
- 48 P. claro que sim ...
- 49 C. Claudia ... eu não consigo ...
- 50 P. quem disse pra você que você não consegue?
- 51 C. ó ... que vê ó ... não consigo mais fazer ...
- 52 P. você sabe qual é a letra c?
- 53 C. não ...
- 54 P. não?
- 55 C. não ...
- 56 P. quais as letras que tem no seu nome?
- 57 C. num sei ((faz um gesto com as mãos e olha para o alfabeto da parede)) ... tem
- 58 um c só ...
- 59 P. tem um c só? então coloque o c ...
- 60 C. ((escreve))
- 61 P. isso ... muito bem ... qual é a outra letra do seu nome?
- 62 C. mas ... mas ... tem essa letra ... e a outra letra ((aponta para a parede))
- 63 P. tem o a ... tem o a ...
- 64 C. o a? cadê o a? ((fica bravo e cruza os braços))
- 65 P. você tem que escrever ...
- 66 C. eu vou fazer o u ... ((escreve))
- 67 P. u ...
- 68 C. op () tá aqui pra baixo ... mas você vai ter que fazer de outro ... de outro jeito ...
- 69 P. ó ... seu nome tem o c ... tem o a ... tem o i ...
- 70 C. eu sei que tem o i ...
- 71 P. então escreva Ca-í-que ...
- 72 C. esse é o q ... tá bom ... ((olha para a profª e faz bico))
- 73 P. tá ...
- 74 C. não vá me dizer que é o o ...
- 75 P. não ... é o q ...
- 76 C. ((resmunga e risca a folha depois coloca as mãos atrás da cabeça)) não consigo
- 77 fazer direito ...
- 78 P. por que não consegue ... claro que você consegue ... não precisa fazer direito ...
- 79 você ainda é criança ...
- 80 C. mas eu sou criança (que) ...
- 81 P. escreva o c ...
- 82 C. ((escreve))
- 83 P. c ...
- 84 C. é o q ...
- 85 P. aí é o q ...
- 86 C. () mais alto ... é perto da bola ...
- 87 P. o q perto da bola?
- 88 C. é ...
- 89 P. por que que o q tem que tá perto da bola?
- 90 C. não ... esse aqui é um menininho ...
- 91 P. um menininho?
- 92 C. é ...
- 93 P. quem é esse menininho?
- 94 C. esse menininho chama Caíque ...

- 95 P. ah ... esse menininho chama Caíque ...
- 96 C. ele ... ele ... ele mora lá: longe ((levanta a mão e aponta para o alto))
- 97 P. ah ... ele mora lá longe? com quem que ele mora?
- 98 C. ele mora com o pai dele ...
- 99 P. só com o pai?
- 100 C. é ...
- 101 P. e a mãe dele?
- 102 C. também ...
- 103 P. ahn ...
- 104 C. mas só ... mas só que ele é todo branco ... é ele ... ele é dessa cor ((mostra a caneta – que é preta com tampa branca))
- 105 P. o Caíque é dessa cor?
- 106 C. é ...
- 107 P. é?
- 108 C. ((faz sinal afirmativo com a cabeça))
- 109 P. e como ... e como que escreve o nome desse Caíque aqui? ((profª aponta o desenho))
- 110 C. desse Caíque eu não sei como é que escreve ... ele escreve ... ele escreve rabiscado ...
- 111 P. então escreva para eu ver como é que é ... esse Caíque tá na escola?
- 112 C. ele tá na escola ... é de ... é de ... é de ... é de criança grande ...
- 113 P. ah ... ele ta numa escola de criança grande ...
- 114 C. é ...
- 115 P. esse Caíque mora lá na sua casa com você?
- 116 C. mora ...
- 117 P. ah ... ele dorme junto com você?
- 118 C. dorme ... meu pai fala pra ele saí do meu quarto ... depois que ele sai ele ... ele ... ele vai pro quarto da minha irmã depois ...
- 119 P. ah é?
- 120 C. é ... depois na hora que ele vem pra minha cama ele sobe em cima da minha cama ...
- 121 P. nossa ... mas que Caíque esperto não? ...
- 122 C. é mas ele é esperto mesmo ...
- 123 P. é?
- 124 C. ((faz sinal afirmativo com a cabeça))
- 125 P. esse Caíque sabe contar bastante história?
- 126 C. não ...
- 127 P. não? ((surpresa))
- 128 C. ((faz sinal negativo com a cabeça))
- 129 P. ah então ele é diferente de você né ...
- 130 C. é mas só que ele tem esta camisa ((pega na sua própria camisa)) porque que não é igual a minha camisa ... eu não qua () tenho ca camisa preta ...
- 131 P. e esse Caíque é bem alegre?
- 132 C. é ...
- 133 P. é?
- 134 C. mas ele é muito bravo ... ele briga com todo mundo ...
- 135 P. por que que ele briga com todo mundo?
- 136 C. por que eu não sei ... por que ele tá ... tá chateado na escola ... na escola ...
- 137 P. por que ele tá chateado? ah ... ele tá chateado na escola?
- 138 C. tá ...

- 145 P. por quê?
- 146 C. por que ... é por que ... por causa que ... que os amigo dele fica falando que ele é
- 147 feio ...
- 148 P. nossa ... sério?
- 149 C. é ...
- 150 P. mas ele é feio?
- 151 C. é ... mas todo mundo chama ele de feio ...
- 152 P. mas ele é feio?
- 153 C. é ...
- 154 P. você acha ele feio?
- 155 C. acho ...
- 156 P. por quê?
- 157 C. não ... eu não acho ele feio ...
- 158 P. então se você não acha o que importa é o que você acha ... se você acha que o
- 159 Caíque não é um menino feio ... o caíque não é feio ...
- 160 C. mas eu que sou o Caíque ... por que uso ... essa essa blusa aqui ó ((mostra a
- 161 caneta vermelha – da cor da camiseta que ele está vestindo))
- 162 P. ah ... blusa vermelha ... então você e o Caíque que você está falando são as
- 163 mesmas pessoas?
- 164 C. é ...
- 165 P. ah tá ...
- 166 C. mas ... mas a mesma pessoa é igual eu ...
- 167 P. é ... só tem um Caíque ... não é?
- 168 C. mas tem outro Caíque ...
- 169 P. quem é esse outro Caíque?
- 170 C. eu não sei mas tem 3 Caíques ... ((mostra os três dedos da mão))
- 171 P. tem três Caíques?
- 172 C. tem ...
- 173 P. bom ... cê já falou de um ... como que é o outro?
- 174 C. o outro chama ... chama aqueles três pequeninhos ...
- 175 P. Caiquinho?
- 176 C. é ...
- 177 P. uhn ... Caiquinho também mora lá na sua casa?
- 178 C. mora ...
- 179 P. mora?
- 180 C. uhnuhn ...
- 181 P. que que ele faz lá na sua casa?
- 182 C. ele fica mais ou menos bonzinho ...
- 183 P. ah ... esse é o Caíque que fica bonzinho?
- 184 C. é ...
- 185 P. o outro é danado?
- 186 C. é ... mas só que ele ... ele conta história pra mim na minha casa ...
- 187 P. ah ... é esse Caíque que te conta as histórias?
- 188 C. é ...
- 189 P. é?
- 190 C. ((faz sinal afirmativo com a cabeça)) olha aqui eles brigando ... ((levanta o
- 191 caderno para mostrar o desenho))
- 192 P. os três Caíques brigam?
- 193 C. ((faz sinal afirmativo com a cabeça))
- 194 P. é mesmo?

- 195 C. é ...
- 196 P. por quê que eles brigam?
- 197 C. por que ... por que ... por que o outro qué o controle remoto pra brincar ...
- 198 P. o outro quer o controle remoto pra brincar?
- 199 C. é ...
- 200 P. de que?
- 201 C. ele não deixa ele brincar ...
- 202 P. ah ... esse outro caíque não deixa o Caicão brincar?
- 203 C. é ... não menininho () é da minha casa que ele não deixa brincar ...
- 204 P. ah ... tá ... é você ... onde que cê tá lá na sua casa?
- 205 C. ah ... to bom ...
- 206 P. e com esse monte de Caíque ... como é que você tá se dando com eles?
- 207 C. eu tô cuidando deles mas eles não param de fazer ... de fazer bagunça na minha
- 208 casa ...
- 209 P. ah ... é mesmo? e são eles que fazem a bagunça?
- 210 C. mas eles que ... eles ... eles ... quiseram brincar comigo ... mas eles não que mais
- 211 brinca comigo ... eles foram pra casa deles ...
- 212 P. ah ... agora eles já foram embora então?
- 213 C. é ... mas eles ... mas mas eles tá na escola di grandão ...
- 214 P. ah ... entendi ...
- 215 C. o outro tá na escola de pequenininho de bebezinho por causa que a mãe dele
- 216 deixa ele ficar na ... na ... na escola é de ... é de ... de grandão ...
- 217 P. ah o caíque pequeno tá na escola de pequenininho por que ... por quê?
- 218 C. por que ... por que ... a mãe dele não deixa ele ir na escola grandona ...
- 219 P. mas será que a mãe não tem que trabalhar e ele precisa ficar na escola por causa
- 220 disso?
- 221 C. ahnhahn ...
- 222 P. então ...
- 223 C. mas e ele ... mas ele tem que mudar ... agora da escola ...
- 224 P. é ... o ano que vem ele vai mudar de escola ... ele vai pra escola de criança maior
- 225 ... não é?
- 226 C. mas ... mas que o ano que vem eu ... eu ... eu ... eu ... mas que o ano que vem
- 227 que ele vai pra praia também ...
- 228 P. ele vai passear ... passar férias ... tá rasgando a folha caíque ... ((profª aponta o
- 229 local onde está rasgando a folha))
- 230 C. ((passa a mão no local))
- 231 P. então faz o seguinte caíque ... você já desenhou o Caíquinho ... já desenhou o
- 232 outro Caíque ... o Caíque que vai pra escola grande ... agora escreva o seu nome aqui ...
- 233 C. ((coloca a mão na boca)) eu não sei escrever:: ...
- 234 P. sabe sim:: ...
- 235 C. não sei ...
- 236 P. sabe sim ... cê já fez a letra q ... cê já fez a letra c ... claro que cê sabe escrever ...
- 237 C. ((olha para a folha com a cabeça apoiada na mão)) óia ... óia eu fiz um v ...
- 238 P. um v ... faça o c ...
- 239 C. não ... esse aqui é o h ...
- 240 P. ah ... esse aí é o h?
- 241 C. é ... não melhor () fiz um a ... um a ... já fiz o nome da Heloísa já ...
- 242 P. h ... o nome da Heloísa ...
- 243 C. eu fiz ... esse que é a parte dela ...
- 244 P. uhn ... e o seu?

- 245 C. o meu? ((joga os braços para trás)) ... eu vô faze ainda ...
 246 P. então faça ... uhn ... ó lá ... c ... o a agora ...
 247 C. ((cruza os braços)) ... eu já falei que esse é o q:
 248 P. ah é o q esse daí? e o c?
 249 C. o c eu vou faze:: ... vou faze:: ((escreve))
 250 P. tá ... que que está escrito aí?
 251 C. Caíque ... eu vo escreve mais ...
 252 P. ah vai escrever mais?
 253 C. vô ... ((escreve e depois joga os braços para trás da cabeça ...))
 254 P. ah lá tá vendo? agora já tá escrito Caíque inteiro?
 255 C. mas esse tá mais pra cima ... não quero mais ...
 256 P. não ... ta certinho esse daí ... faça o i agora ... agora tem o i ...
 257 C. não ... não ... não ... não ... não ... não ... mas esse daqui tá pra cima ... eu tenho
 258 que faze outro ...
 259 P. ó lá ... muito bem ...
 260 C. faze agora é esse ó ... ((bate com a caneta sobre o escrito))
 261 P. ó lá ... Caíque ... tá escrito Caíque aí?
 262 C. ta escrito mas ... ((abre os braços))
 263 P. muito bem ... então leia pra mim ...
 264 C. aqui ó o q ... o c ... o h ... outro h por que ... por que tem que a ... assina ...aqui
 265 né o i né ... o i ...
 266 P. o que que está escrito aí?
 267 C. ta escrito::: o pai ...
 268 P. teu pai?
 269 C. é ...
 270 P. mas não são as letras do seu nome?
 271 C. é mas o meu pai também é com essa letra ...
 272 P. como que é o nome do seu pai?
 273 C. eu num sei também ...
 274 P. como que é o nome dele?
 275 C. o nome dele chama tio (crijá)
 276 P. ahn?
 277 C. tio cri ... o cê não sabe o nome dele ...
 278 P. num sei mesmo ... não é esse o nome que eu conheço dele ...
 279 C. mas ... mas o nome do meu pai é tio Cri ... tio Cri ... tio Cri ... eu to pintando ...
 280 P. por que você rabiscou tudo?
 281 C. eu não to rabiscando eu tô pintando meu nome ...
 282 P. ah ... cê tá pintando seu nome?
 283 C. tô ...
 284 P. e como é o seu nome?
 285 C. Caíque ...
 286 P. que que você tinha escrito aí ...
 287 C. eu tava escrito Caíque ... eu já falei ... ((responde bravo))
 288 P. ah ... tá bom ...
 289 C. Claudia quando você pergunta eu eu já falei Caíque ... Caíque ... Caíque
 290 P. ta bom então ... obrigada viu ..

APÊNDICE V - Transcrição 17 - Gravado em 11/12/2009

Caíque - Gravado em: 11/12/2009 - Idade: 4a:2m:13d

- 1 P. bom dia Caíque ...
- 2 C. bom dia ...
- 3 P. caíque escreva pra mim o seu nome ...
- 4 C. aí que eu vou fazer um ... um v ... ((pega a caneta verde)) aquele ali ó ... o do
- 5 meio ali ó ((mostra o alfabeto da parede))...
- 6 P. mas tem v no seu nome?
- 7 C. ((levanta e vai até o local para mostrar)) é esse daqui ó ...
- 8 P. que letra é essa daí?
- 9 C. v ...
- 10 P. v?
- 11 C. não g ... ((volta para a mesa))
- 12 P. ahn ... g ...
- 13 C. acho que eu vô fazer ...
- 14 P. então vamos lá ... Caíque escreva aí o seu nome ...
- 15 C. opa ... ih ((sorri)) ... é assim ó ... ((escreve uma letra))
- 16 P. mas ...
- 17 C. esse é meu nome ...
- 18 P. tem letra g no seu nome?
- 19 C. é ... guitarra ... guitarrra ...
- 20 P. ah ... de guitarra ... mas como é seu nome?
- 21 C. é ... meu nome? é assim ...
- 22 P. como é o seu nome?
- 23 C. meu nome é com c ...
- 24 P. ahn::
- 25 C. ((faz cara de bravo e grava uma letra no papel)) fiz ...
- 26 P. pronto?
- 27 C. não ...
- 28 P. que que você escreveu aí?
- 29 C. escrevi um gatinho ...
- 30 P. um o que?
- 31 C. um gatinho ...
- 32 P. um gatinho?
- 33 C. uhnuhn...
- 34 P. ...
- 35 C. ele tem dois olhinho ...
- 36 P. gatinho tem dois olhinhos ... que mais ...
- 37 C. uma perna e uma perna ...
- 38 P. uma perna e outra perna ... que mais?
- 39 C. só ...
- 40 P. só? não tem rabo não?
- 41 C. rabo ... rabo é assim ...
- 42 P. uhn ...
- 43 C. um gatinho ...
- 44 P. pronto ... agora escreva o seu nome ...

- 45 C. ó ... aqui já tá h ...
 46 P. a guitarra ...
 47 C. guitarra ... não mas eu nem esqueci o outro nome ... outro nome ...
 48 P. que outro nome?
 49 C. essas palavras que tão aí ó ... ((aponta para o alfabeto da parede))
 50 P. não ... aí tem o alfabeto ...
 51 C. ó ... é ... eu falei o alfabeto ...
 52 P. o alfabeto ... não precisa fazer o alfabeto eu quero que você escreva o seu nome
 53 ...
 54 C. nome ...
 55 P. no seu nome não tem o alfabeto todo ...
 56 C. aí ... aí ... eu fiz um c ...
 57 P. um c ... e depois o que que tem no seu nome?
 58 C. o a? uhn ... ((escreve))
 59 P. e depois?
 60 C. o i? no meio?
 61 P. não ... é no meio?
 62 C. ((escreve))
 63 P. e depois?
 64 C. u ...
 65 P. antes do u ...
 66 C. u ... o u ... o u tem aqui ó ((levanta novamente))
 67 P. não ... pode ficar aqui caíque ...
 68 C. o u tá no meio ali ó ...
 69 P. vamo lá ... C. ((aponta com a mão e deixa cair a caneta ... abaixa-se para pegá-
 70 la)) eita caiu a caneta...
 71 P. não precisa me mostrar a letra lá ...
 72 C. caiu deixei () ... agora vamos fazer o u ...
 73 P. ta ... então vamos fazer o u ...
 74 C. é assim?
 75 P. é ... e agora?
 76 C. agora (chi:) o e de escola ...
 77 P. o e de escola? o que que você escreveu aí?
 78 C. Caíque ...
 79 P. Caíque ... tá bom ...
 80 C. e ... e a guitarra?
 81 P. a guitarra é outra coisa ... nessa atividade a gente escreve o nome de vocês ...
 82 C. agora eu vô escreve o ... o t ...
 83 P. t ...
 84 C. agora ... agora ... ó gui gui ... gui
 85 P. ahn ...
 86 C. isso não é gui ... de Guilherme ta? é guitarra ... é guitarra ...
 87 P. é guitarra ... muito bem ...
 88 C. agora gui gui gui ...
 89 P. e depois ...
 90 C. depois ... da ... da guitarra tem que fazer o que?
 91 P. olha gui-tar-ra
 92 C. gui gui tá ... guita
 93 P. e como é o ta?
 94 C. ((derruba a caneta)) agora vo te que fazê o i ...

- 95 P. o i?
- 96 C. é ... o i ...
- 97 P. por que o i?
- 98 C. pra que faze a guitarra ...
- 99 P. ah ...
- 100 C. olha gui gui ta rra ... guitarra ... tá bom?
- 101 P. tá ... então ... leia aqui pra mim o que você escreveu ...
- 102 C. c ... a ... o i ... o ... o ...
- 103 P. u ...
- 104 C. u ...
- 105 P. e o e ...
- 106 C. e o e de escola
- 107 P. ta bom ...
- 108 C. Caíque ...
- 109 P. olha ca-i-u-e ...
- 110 C. Caíque ...
- 111 P. não ... olha ... ca-i-u-e
- 112 C. ah ... mas o meu nome nem é caiue ... ((faz gesto de espanto)) é
- 113 Caíque ...
- 114 P. então ... que que tá faltando aí?
- 115 C. ((olha para o escrito)) só isso ...
- 116 P. só isso ó ...]
- 117 C. só ...
- 118 P. Ca - í - que
- 119 C. que
- 120 P. que que ta faltando?
- 121 C. nada ... só isso ... ((expressão de desalento))
- 122 P. ó ... Ca-í-que ...
- 123 C. Caíque ... tá bom?
- 124 P. não tá faltando nenhuma letra?
- 125 C. não ...
- 126 P. não?
- 127 C. só esse ...
- 128 P. então espera um pouquinho aí que você vai ver ... ((profª levanta para pegar o
- 129 crachá do aluno))
- 130 C. ((bate com a caneta na mesa))
- 131 P. ((profª coloca o crachá sobre a mesa)) o que que está escrito aqui?
- 132 C. ((ele observa o crachá e sorri)) o q ...
- 133 P. ahn:::
- 134 C. o q ... ((sorri com satisfação e volta a escrever))
- 135 P. ...
- 136 C. ((escreve))
- 137 P. só que olha ... ((aponta para o escrito da criança)) olha onde você colocou o q
- 138 ...
- 139 C. uhn ... ((faz gesto de interrogação))
- 140 P. olha aqui ... ((mostra o crachá))
- 141 C. o c tá aqui ...
- 142 P. mas o q tá antes do c?
- 143 C. ((faz sinal de não com a cabeça))

- 144 P. não? então vamos começar de novo ((aponta uma parte em branco da folha))
 145 escreva aqui ... Ca-í-que ...
 146 C. o c tá aqui né?
 147 P. é ...
 148 C. oche ... tá errado ... pera aí ... errei ... eita mais de novo ...
 149 P. faz aqui ó ... que o espaço aqui tá melhor ...
 150 C. ((rurururu ... assobia cantarolando)) esse aqui é o a ta?
 151 P. tá ...
 152 C. o c agora ...
 153 P. e agora ...
 154 C. uhn tá escuro ...
 155 P. e agora ... que que você escreveu aí?
 156 C. o h ...
 157 P. o h?
 158 C. é ...
 159 P. esse aqui é o h?
 160 C. é ... ((pensa)) o a ...
 161 P. ahn tá ...
 162 C. mas ... posso ver meu crachá?
 163 P. não ... tenta escrever sem olhar pro crachá ... Caique ... você escreveu aqui ó
 164 caiue ... faltou uma letra
 165 C. é ... aqui ó caiue ((fala e aponta para o escrito))
 166 P. então escreva ...
 167 C. (quero saber)
 168 P. . vai acabar a bateria da máquina ...
 169 C. tá eu sei ... eu sei eu sei ...
 170 P. ((risada)) Ca - í - que ...
 171 C. o c ... eita mais um h ...
 172 P. mas por que o h?
 173 C. eu não consigo fazer o c ...
 174 P. lógico que você consegue ... você fez o c aqui ...
 175 C. você fica falando falando então por isso que eu não consigo fazer ...
 176 P. ((risada)) por que eu fico falando Caique?
 177 C. ((sinal de afirmação com a cabeça))
 178 P. olha ... Caique ... Ca-í-que ...
 179 C. agora posso fazer o c?
 180 P. pode ... vai acabar a bateria da máquina tá ...
 181 C. aí ... errei de novo ... ((fica bravo)) você fica falando ...
 182 P. ...
 183 C. ((escreve c ... a ... q ... olha para a profª ... u ... i ... e ...))
 184 P. muito bem ... o que que você escreveu?
 185 C. Caique ...
 186 P. muito bem Caique ... obrigada viu ...

APÊNDICE W - Transcrição 18 - Gravado em 09/03/2009

 Thaís - Gravado em: 09/03/2009 - Idade: 3a:2m:2d

- 1 P. Thaís, escreve seu nome pra mim ...
- 2 T. ... ((escreve, para e olha para os colegas que estão brincando))
- 3 P. que que você fez aí?
- 4 T. ... ((olha para a professora))
- 5 P. que que você fez aí?
- 6 T. ((aponta com o dedo um risco na folha))
- 7 P. que que se escreveu?
- 8 T. ... ((faz alguns riscos))
- 9 P. ((profª faz psiu para os alunos que estão gritando)) que que você escreveu aí
- 10 Thaís?
- 11 T. ... ((aponta com o dedo um risco parecido com a letra t))
- 12 P. mas fala o que que é?
- 13 T. esse ...
- 14 P. o que que é esse?
- 15 T. ...
- 16 P. onde está escrito Thaís?
- 17 T. ... ((aponta para a data que estava escrita na folha, no canto superior direito))
- 18 P. não, não é aí ... onde você escreveu ...
- 19 T. ((olha para os colegas que estão brincando))
- 20 P. Thaí:ís ... onde você escreveu Thaís ...
- 21 T. ... ((olha para a professora))
- 22 P. mostra pra mim ...
- 23 T. ((aponta com o dedo para a letra que se assemelha ao t))

APÊNDICE X - Transcrição 19 - Gravado em 17/03/2009

 Thaís - Gravado em: 17/03/2009 - Idade: 3a:2m:13d

- 1 P. escreva o seu nome ...
- 2 T. ... ((faz alguns traços e olha para a professora, depois continua escrevendo na
- 3 lateral esquerda da folha))
- 4 P. que que você escreveu?
- 5 T. ... ((aponta com o dedo os riscos que grafou na parte esquerda da folha))
- 6 P. fala pra mim ...
- 7 T. Thaís Gimene ...
- 8 P. Thaís Gimene ...
- 9 T. ... ((faz sinal afirmativo com a cabeça))
- 10 P. tá bom ...

APÊNDICE Y - Transcrição 20 - Gravado em 04/04/2009

 Thaís - Gravado em: 04/04/2009 - Idade: 3a:2m:26d

- 1 P. Thaís ... escreva o seu nome ...
- 2 T. ... ((pega a caneta vermelha e escreve na lateral esquerda da folha))
- 3 P. ... ((pede silêncio para as crianças que estão conversando))
- 4 T. ... ((continua escrevendo))
- 5 P. ... ((torna a pedir silêncio para as crianças))
- 6 T. ((para de escrever o olha para a profª))
- 7 P. que que você escreveu Thaís?
- 8 T. Tha-ís ((aponta a marca gráfica que escreveu))

APÊNDICE Z - Transcrição 21 - Gravado em 12/05/2009

 Thaís - Gravado em: 12/05/2009 - Idade: 3a:4m:7d

- 1 P. Thaís ... escreva o seu nome ...
- 2 T. ... ((escreve na parte inferior da folha))
- 3 P. o que que você escreveu?
- 4 T. Thaís ...
- 5 P. muito bem ...

APÊNDICE AA - Transcrição 22 - Gravado em 18/06/2009

 Thaís - Gravado em: 18/06/2009 - Idade: 3a:5m:11d

- 1 P. Thaís ... escreva seu nome ...
- 2 T. ... ((pega a caneta azul e começa a escrever))
- 3 P. ...
- 4 T. tô fazendo bola ...
- 5 P. tá fazendo bola?
- 6 T. ... ((faz gesto de concordância com a cabeça e continua a escrever))
- 7 P. ...
- 8 T. ... ((continua escrevendo))

- 9 P. e agora?
- 10 T. ... ((olha para a profª))
- 11 P. e agora ...o que que cê tá fazendo?
- 12 T. ... ((fala bola))
- 13 P. e o seu nome?
- 14 T. ... ((continua escrevendo))
- 15 P. como é o seu nome?
- 16 T. ... ((continua escrevendo))
- 17 P. e aí ... o que que você fez?
- 18 T. ... () ((bate com a ponta da canetinha no papel e fala algo incompreensível)) (de
- 19 trancar)
- 20 P. mas o que que é isso aí?
- 21 T. ((mexe no caderno))
- 22 P. pode deixar que eu to vendo ...
- 23 T. ...
- 24 P. mas o que que é isso aí?
- 25 T. pro bichinho não entrar
- 26 P. seu bichinho?
- 27 T. ((faz sinal de concordância com a cabeça))
- 28 P. mas e o seu nome?
- 29 T. ...
- 30 P. onde tá o seu nome?
- 31 T. ...
- 32 P. como é seu nome?
- 33 T. ... ((rabisca))
- 34 P. como você chama?
- 35 T. ... ((olha para a profª e bate com a mão na caneta))
- 36 P. como é o seu nome?
- 37 T. Thaís ...
- 38 P. Thaís ... então escreva Tha-ís ...
- 39 T. ... ((começa a escrever na parte superior da folha))
- 40 P. ...
- 41 T. ... ((escreve))
- 42 P. ...
- 43 T. ((começa a rabiscar a folha)) ...
- 44 P. ((encerra a gravação))

APÊNDICE AB - Transcrição 23 - Gravado em 03/09/2009

Thaís - Gravado em: 03/09/2009 - Idade: 3a:7m:27d

- 1 P. Thaís ... escreva o seu nome ...
- 2 T. ((pega a caneta preta e começa a escrever
- 3 P. ...
- 4 T. ((a caneta escorrega da sua mão e ela olha para a profª))

- 5 P. ...
- 6 T. ((começa a escrever no canto direito da folha))
- 7 P. ...
- 8 T. ((escreve com a cabeça abaixada))
- 9 P. ...
- 10 T. ((para de escrever e olha para a profª))
- 11 P. pronto?
- 12 T. ((faz gesto de negação com a cabeça)) ...
- 13 P. não?
- 14 T. ((tampa a caneta preta e pega a vermelha))
- 15 P. o que que você escreveu aqui? ((profª aponta o local onde ela havia escrito))
- 16 T. ((Thaís olha o escrito e olha para a profª)) hum?
- 17 P. o que que você escreveu aqui?
- 18 T. ... ((fica olhando para o que escreveu)) ...
- 19 P. ...
- 20 T. desenho ...
- 21 P. desenho?
- 22 T. ((faz gesto afirmativo com a cabeça))
- 23 P. desenho de que?
- 24 T. desenho de ... de furinho ó ((levanta a folha e mostra))
- 25 P. de furinho?
- 26 T. humhum ...
- 27 P. e o que que eu pedi para você escrever?
- 28 T. ((fica olhando para a profª)) não sei ...
- 29 P. não sabe?
- 30 T. ((faz gesto negativo com a cabeça))
- 31 P. eu pedi para você escrever o seu nome ...
- 32 T. ... (fica olhando para a profª)) Prof. como é o seu nome?
- 33 T. num sei ... ((fica olhando para a profª)) Prof. você não sabe o seu nome?
- 34 ((entonação de admiração))
- 35 T. ((faz gesto de negação com a cabeça))
- 36 P. olha ... o meu nome é Claudia ... como é o seu nome? T.
- 37 Thaís ...
- 38 P. Thaís ... então escreva ... Thaís ...
- 39 T. ((encaixa a tampa da caneta no fundo ... olha para a profª e sorri))
- 40 P. ...
- 41 T. ((volta a escrever com a caneta vermelha))
- 42 P. ...
- 43 T. ... ((escreve))
- 44 P. ...
- 45 T. ((tosse e fica rabiscando o papel no mesmo ponto))
- 46 P. vai rasgar o papel ...
- 47 T. ... ((continua))
- 48 P. vai rasgar o papel thaís ...
- 49 T. ... ((continua))
- 50 P. vai rasgar o papel Thaís ...
- 51 T. ((olha para a profª)) pronto ...
- 52 P. pronto? onde está escrito Thaís aí?
- 53 T. não sei ... ((fica olhando para a profª e mexendo com a caneta))
- 54 P. ó ... eu pedi para você escrever o seu nome ...

- 55 T. eu não sei fazê ... ((segura o caderno))
 56 P. tenta fazê do jeito que você acha ... que letra que escreve seu nome?
 57 T. esta aqui ((aponta para o papel))
 58 P. então põe aí a letra ...
 59 T. ((pega a caneta vermelha e volta a escrever))
 60 P. ...
 61 T. ((continua escrevendo))
 62 P. escreveu?
 63 T. não sei fazê ...
 64 P. que que está escrito? por que que você não sabe?
 65 T. porque não ...
 66 P. não?
 67 T. ((faz sinal de negação com a cabeça))
 68 P. mas você já viu seu nome escrito?
 69 T. ... ((não responde e tenta tampar a caneta))
 70 P. como é o nome da letra do seu nome?
 71 T. não sei ...
 72 P. não sabe?
 73 T. ... ((não responde))
 74 P. ta bom então ... obrigada ...
 75 T. ((levanta para sair da mesa))

APÊNDICE AC - Transcrição 24 - Gravado em 06/10/2009

Thaís - Gravado em: 06/10/2009 - Idade: 3a:8m:29d

- 1 P. Thaís ... escreva o seu nome ...
 2 T. ((pega a caneta preta e começa a escrever)) ...
 3 P. ...
 4 T. ((pára e olha para a professora))
 5 P. ...
 6 T. ((continua a escrever ... olha para o colega ao lado))
 7 P. ...
 8 T. eu não consigo fazer ...
 9 P. não consegue?
 10 T. ((faz gesto de negação com a cabeça))
 11 P. por que você não consegue?
 12 T. não consigo ((passa a mão pela folha))
 13 P. não? o que que você escreveu aí?
 14 T. isso ... ((levanta o caderno para mostrar))
 15 P. e o que que é isso aí?
 16 T. hum?
 17 P. que que é isso aí?
 18 T. (é o nome de mim)
 19 P. é o que?

- 20 T. é o nome de mim ... ((levanta o caderno))
 21 P. é o nome de mim? e como é o seu nome?
 22 T. Thaís ...
 23 P. Thaís ... então escreva Thaís ...
 24 T. ((mexe na orelha)) eu não consigo ...
 25 P. você sabe escrever sim ...
 26 T. ((escreve e mexe no cabelo)) eu não consigo ...
 27 P. por que que você não consegue?
 28 T. porque eu não sei ...
 29 P. você ainda não sabe? ((entonação de admiração))
 30 T. ((faz sinal negativo com a cabeça))
 31 P. não? eu acho que você sabe ... ((uma criança ao lado diz eu sei))
 32 T. ((olha para o colega que está falando))
 33 P. ...
 34 T. ((olha para a profª e tampa a caneta))
 35 P. ce sabe escrever sim
 36 Thaís ... que letra que usa no seu nome? T.
 37 ((levanta e pega a caneta vermelha))
 38 P. ...
 39 T. ((aponta para a parede))
 40 P. qual que é?
 41 T. ((aponta novamente para a parede e olha para a profª))
 42 P. então escreva o seu nome ...
 43 T. ((destampa a caneta vermelha))
 44 P. ...
 45 T. ((faz alguns gestos no ar e um aluno assobia))
 46 P. vai ...
 47 T. ((olha para o alto e começa a escrever com a caneta vermelha ...
 48 P. ...
 49 T. ((olha para a professora ... escreve ... torna a olhar para a profª))
 50 P. o que que você escreveu?
 51 T. Thaís ... Prof. muito bem então ... obrigada ...

APÊNDICE AD - Transcrição 25 - Gravado em 03/11/2009

Thaís - Gravado em: 03/11/2009 - Idade: 3a:9m:26d

- 1 P. bom dia Thaís ...
 2 T. bom dia ...
 3 P. Thaís ... escreva para mim o seu nome ...
 4 T. ((começa a escrever com a caneta preta e fala algo inaudível))
 5 P. ...
 6 T. ((levanta e olha para a parede)) consigo fazer aquele ...
 7 P. ...
 8 T. não consigo fazer ...
 9 P. qual?

- 10 T. não consigo fazer ...
 11 P. olha ... aqui atrás de você tem um alfabeto ... qual que você não sabe fazer?
 12 T. ((levanta e olha o alfabeto que está atrás dela)) não consigo fazer ((aponta a letra
 13 z))
 14 P. ah ... o s? esse aí é o z ...
 15 T. ((aponta a letra z)) ()
 16 P. é o s que tem no seu nome ...
 17 T. ((aponta o z)) ()
 18 P. não ... é aquele outro ...
 19 T. ((aponta o s))
 20 P. isso ...
 21 T. ((aponta o t))
 22 P. escreva então o que você sabe escrever ...
 23 T. ((escreve))
 24 P. ...
 25 T. ((para ... olha para a profª e suspira ...))
 26 P. já está escrito Thaís aí?
 27 T. ((faz gesto afirmativo com a cabeça))
 28 P. já?
 29 T. ((vira-se e aponta o alfabeto)) () ((aponta a letra z))
 30 P. olha ... no seu nome tem ... cinco letras ... quantas letras você colocou aí?
 31 T. ((aponta com o dedo para contar))
 32 P. ...
 33 T. ((percebe que está faltando ... olha a profª e sorri))
 34 P. quantas letras tem aí?
 35 T. ((conta novamente))
 36 P. quantas?
 37 T. uma ... duas ... três ... quatro ((olha para a profª sorrindo))
 38 P. quatro ... então tá faltando letra ...
 39 T. é ... () faltando letra ... ((olha para o papel))
 40 P. vamos lá ó ... no seu nome tem a letra t ... a letra h ... a letra a ... a letra i ... e a
 41 letra s
 42 T. ((bufa e olha para o alfabeto grande da parede))
 43 P. ...
 44 T. eu não sei fazer ...
 45 P. só o s que você não sabe ...
 46 T. ((fica olhando para a folha e levanta-se ... puxa a cadeira))
 47 P. ...
 48 T. ((aponta a folha ... olha a profª ... volta a escrever))
 49 P. ...
 50 T. ((olha a profª e sorri))
 51 P. ...
 52 T. não consigo ...
 53 P. faça a letra t ...
 54 T. um o ...
 55 P. faça as letras que você sabe ... o o não ... óh ... Thaís ... não é o seu nome que eu
 56 pedi para escrever?
 57 T. ... mas eu não sei ...
 58 P. claro que você sabe ... você fez outro dia lá fora pra mim todas as letras do seu
 59 nome...

- 60 T. ((mexe no caderno)) eu não sei fazê ...
 61 P. ó ... vamo lá então ... faça t ...
 62 T. t?
 63 P. t ...
 64 T. ((escreve))
 65 P. h
 66 T. ((escreve)) h ... ((olha para a profª e sorri))
 67 P. vai ...
 68 T. eu não sei fazê ...
 69 P. você não sabe fazê o h?
 70 T. ((faz sinal negativo com a cabeça))
 71 P. não?
 72 T. ((nega com a cabeça))
 73 P. É igual o do nome da Heloisa ...
 74 T. ((olha para o alfabeto de parede)) Eu não sei fazê ...
 75 P. ...
 76 T. ((levanta a perna ... mexe no pé ... aponta uma letra no caderno))
 77 P. é esse aí ...
 78 T. é (direito)
 79 P. é o quê?
 80 T. direito ...
 81 P. direito ...
 82 T. ((escreve))
 83 P. ó lá ... agora escreva ...
 84 Tha-ís ... T. () ((mexe-se na cadeira)) ...
 85 P. ...
 86 T. ((escreve))
 87 P. isso ... que letra é essa?
 88 T. Thaís ...
 89 P. tá bom ... muito obrigada viu ...

APÊNDICE AE - Transcrição 26 - Gravado em 11/12/2009

Thaís - Gravado em: 11/12/2009 - Idade: 3a:11m:4d

- 1 P. Bom dia Thaís ...
 2 T. bom dia ...
 3 P. thaís ... escreva pra mim o seu nome ...
 4 T. ((pega a caneta vermelha ... espirra ... começa a escrever))
 5 P. ...
 6 T. ((faz um risco no canto direito da folha e olha para a profª))
 7 P. pode escrever ...
 8 T. ((faz outro risco e olha para a profª))
 9 P. ...
 10 T. não sei fazê aqui ((aponta para o alfabeto de parede e coca o nariz)) aquele ali ...

- 11 P. qual que é aquele?
- 12 T. aquele ... aquele é ... aquele dali ...
- 13 P. como é o nome daquele dali?
- 14 T. não sei ...
- 15 P. não sabe?
- 16 T. ((nega com gesto de cabeça))
- 17 P. que letra é essa daqui ó? ((aponta para uma letra no caderno))
- 18 T. ((coça o nariz)) Thaís ...
- 19 P. não ... como é o nome dessa letra aqui sozinha ...
- 20 T. ((coça o nariz))
- 21 P. como é o nome dessa letra aqui? ((aponta a letra no caderno))
- 22 T. não sei ...
- 23 P. não sabe?
- 24 T. ((nega com gesto de cabeça))
- 25 P. não?
- 26 T. ((nega com gesto de cabeça))
- 27 P. e a letra a ... como que faz a letra a? ...
- 28 T. ((olha para a professora ... abaixa a cabeça e escreve))
- 29 P. ...
- 30 T. ((coça o nariz))
- 31 P. a ... que outra letra que tem no seu nome?
- 32 T. eu não sei faz ...
- 33 P. a letra s:
- 34 T. ...
- 35 P. é a s que cê não sabe fazer?
- 36 T. ((faz gesto de negação com a cabeça))
- 37 P. não?
- 38 T. ((nega com a cabeça))
- 39 P. é assim ó ((escreve com o dedo no caderno))
- 40 T. ((coloca a mão na boca e ri))
- 41 P. leia pra mim o que que você escreveu aí ...
- 42 T. ((ri com a mão na boca)) não sei ...
- 43 P. você não sabe?
- 44 T. ((nega com a cabeça))
- 45 P. mas o que que eu pedi para você fazer?
- 46 T. ((fica olhando para a prof^a))
- 47 P. que que eu pedi pra você fazer?
- 48 T. ((aponta para si mesma))
- 49 P. eu falei escreva o seu nome ... não foi?
- 50 T. ((faz gesto afirmativo com a cabeça e coloca a tampa da caneta no rosto))
- 51 P. aí você começou a escrever ...
- 52 T. ...
- 53 P. você fez essa letra aqui ((aponta a letra no caderno)) que letra é essa daqui?
- 54 T. ... ((fica olhando para a prof^a))
- 55 P. como é o nome dela?
- 56 T. não sei ...
- 57 P. não sabe?
- 58 T. ((faz gesto de negação com a cabeça e brinca com a tampa da caneta))
- 59 P. como é o nome dessa letra aqui? ((aponta a letra no caderno))
- 60 T. é aquela dali ((aponta para o alfabeto de parede))

- 61 P. ta ... e como é o nome dela?
- 62 T. ((coloca a mão no rosto e fica olhando para o caderno))
- 63 P. quando a gente faz a leitura ó ... como é o nome dela?
- 64 T. ((mexe com os braços)) Prof. essa aqui é a letra t ... essa aqui é a letra h ... e
- 65 essa?
- 66 T. ((mexe com os braços)) não sei ...
- 67 P. não sabe?
- 68 T. ((nega com a cabeça))
- 69 P. é a letra a: ...
- 70 T. ((suspira))
- 71 P. como é a outra letra que tem no seu nome?
- 72 T. ... ((fica brincando com a tampa da caneta))
- 73 P. como é a outra letra que tem no seu nome?
- 74 T. ó ... ((olha para o alfabeto de parede e depois olha para a prof^a))
- 75 P. o que que você escreveu aí?
- 76 T. Thaís ... ((bate com a tampa da caneta nas pernas))
- 77 P. espera só um pouquinho Thaís que eu vou mostrar um negócio aqui pra você ...
- 78 T. ...
- 79 P. ((prof^a pega o crachá)) vamos lá ...
- 80 T. ...
- 81 P. o que que está escrito aqui? ((mostra o crachá))
- 82 T. Thaís ((faz gesto com a mão apontando o nome))
- 83 P. Thaís ... mostra pra mim ... mostra pra mim ... o que que está escrito aqui
- 84 ((coloca o crachá na frente da Thaís))
- 85 T. Thaís ... ((aponta da direita para a esquerda))
- 86 P. Thaís ... que letra é essa daqui? ((aponta o t))
- 87 T. t ...
- 88 P. t ... ((aponta o h))
- 89 T. h ...
- 90 P. h ... ((aponta o a))
- 91 T. a ...
- 92 P. a ... ((aponta o i))
- 93 T. i ...
- 94 P. i ... ((aponta o s))
- 95 T. r ...
- 96 P. s:
- 97 T. s
- 98 P. de quem é esse nome?
- 99 T. meu ...
- 100 P. seu nome ... muito bem ... pronto ((retira o crachá)) agora escreve o seu nome
- 101 aqui ((coloca o caderno na frente da Thaís))
- 102 T. ((começa a escrever))
- 103 Prof. t ...
- 104 T. ((escreve))
- 105 P. h ...
- 106 T. ((escreve e coça o nariz))
- 107 P. vou mostrar para você como é que faz o s ... que vê ó ... a letra s faz assim ó ...
- 108 ((prof^a grafa a letra s com caneta azul na folha))
- 109 T. ((olha para a letra grafada))
- 110 P. tenta fazer ...

- 111 T. ((tenta grafar a letra e coça o nariz))
 112 P. muito bem ... como é o nome dessa letra?
 113 T. s ...
 114 P. s ... muito bem ... agora leia pra mim o que você escreveu ...
 115 T. Thaís ((aponta o escrito))
 116 P. Thaís ... muito bem Thaís ...

APÊNDICE AF - Transcrição 27 - Gravado em 03/03/2009

Letícia - Gravado em: 03/03/2009 - Idade: 3a:1m:7d

- 1 P. escreve pra mim seu nome Letícia ...
 2 L. ...
 3 P. ... ((pede silêncio para as crianças que estão gritando uma outra criança
 4 aproxima-se da mesa e diz Ói ... Ói dois chicrete aqui ó))
 5 L. ...
 6 P. o que você escreveu?
 7 L. uma bolona ...
 8 P. uma bolona? E onde está o seu nome?
 9 L. ... ((faz um traço no canto esquerdo inferior))
 10 P. escreve pra mim o seu nome ...
 11 L. ... ((grafa um traço semelhante à letra e na parte superior da folha))
 12 P. O que você escreveu?
 13 L. cachorro ((aponta o que acabou de grafar)) e meu nome ((aponta o risco que
 14 havia feito no canto esquerdo inferior)) ...
 15 P. Hum:::

APÊNDICE AG - Transcrição 28 - Gravado em 30/03/2009

Letícia - Gravado em: 30/03/2009 - Idade: 3a:2m

- 1 P. Letícia escreve seu nome pra mim ...
 2 L. ((pega a caneta vermelha e começa a escrever com a mão esquerda, no canto
 3 inferior esquerdo da folha))
 4 P. ...
 5 L. ((para de escrever e tampa a caneta))
 6 P. pronto?
 7 L. ((faz gesto afirmativo de cabeça))

- 8 P. o que que você escreveu?
 9 L. ((aponta um risco com o dedo))
 10 P. o que que foi?
 11 L. nada ...
 12 P. não escreveu nada?
 13 L. óia ... aqui que vê a minha (mão) ... ((faz um risco circular da esquerda para a
 14 direita)) faz assim cachorro ... virado ...
 15 P. é? escreve seu nome pra eu vê ...
 16 L. ((pega a caneta vermelha com a mão direita e começa a escrever))
 17 P. ...
 18 L. ((faz traços no lado direito da folha))
 19 P. o que que você escreveu?
 20 L. o meu nome ...
 21 P. como é o seu nome?
 22 L. aqui ((aponta os riscos com a caneta))
 23 P. hum ... como é o seu nome?
 24 L. aqui ó ((aponta com a caneta o local))
 25 P. tá ... e o que que está escrito aí?
 26 L. Letícia ...

APÊNDICE AH - Transcrição 29 - Gravado em 12/05/2009

Letícia - Gravado em: 12/05/2009 - Idade: 3a:3m:13d

- 1 P. Letícia ... escreva o seu nome ...
 2 L. ((pega a caneta preta. abre e faz um risco na parte inferior da folha))
 3 P. pronto?
 4 L. ...
 5 P. o que que está escrito aí?
 6 L. Letícia ...
 7 P. tá ... tá bom então ... é só assim o seu nome?
 8 L. ...
 9 P. é?
 10 L. ((faz sinal afirmativo com a cabeça))

APÊNDICE AI - Transcrição 30 - Gravado em 16/06/2009

Letícia - Gravado em: 16/06/2009 - Idade: 3a:4m:16d

- 1 P. Letícia ... escreva o seu nome ...
 2 L. ((pega a caneta preta e faz uma bola)) o ó ...

- 3 P. o ó ... tem o no seu nome?
 4 L. ((olha a profª e faz gesto negativo com a cabeça))
 5 P. que que eu pedi para você escrever?
 6 L. ((olha para a profª e arregala os olhos))
 7 P. que que eu pedi para você escrever? seu nome ...
 8 L. ((abaixa a cabeça e começa a escrever))
 9 P. ...
 10 L. ((faz um traço e olha para a profª))
 11 P. que que tá escrito aí?
 12 L. Letícia ...
 13 P. Letícia? que outras letras tem no seu nome Letícia?
 14 L. ((abaixa a cabeça e faz mais um traço))
 15 P. hum ... que letra é essa?
 16 L. u ...
 17 P. um u?
 18 L. ((faz mais um traço))
 19 P. e essa?
 20 L. i ...
 21 P. hum ...
 22 L. ((faz mais um traço))
 23 P. e essa?
 24 L. ispilon ...
 25 P. ((rindo)) como é que é? fala de novo...
 26 L. ispiscilon
 27 P. ispiscilon? tá ... ((rindo))
 28 L. ((escreve))
 29 P. e essa?
 30 L. u ...
 31 P. hum ...
 32 L. ((escreve))
 33 P. e essa?
 34 L. b ...
 35 P. b ...
 36 L. ((olha para a profª))
 37 P. e agora? agora escreva o seu nome ...
 38 L. ((faz um traço e olha para a profª))
 39 P. seu nome é pequeninho assim?
 40 L. ((faz gesto negativo com a cabeça))
 41 P. não? escreve assim ó seu nome ... ((aponta um espaço branco na folha))
 42 L. ((faz um traço))
 43 P. aí está escrito Letícia?
 44 L. ((faz gesto afirmativo com a cabeça))
 45 P. tá?
 46 L. ((afirma com a cabeça))
 47 P. leia para mim então ...
 48 L. ((faz mais uns traços))
 49 P. quantas letras tem no seu nome Letícia?
 50 L. 1... 2... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10 ((aponta os traços que fez na parte
 51 inferior da folha))
 52 P. tá... então aonde está escrito seu nome aí?

- 53 L. ((aponta um risco))
 54 P. aí?... então leia pra mim ... mostra pra mim ...
 55 L. ((faz outros traços)) i ... i ... i ... i...
 56 P. como é o seu nome? como é seu nome?
 57 L. Letícia ...
 58 P. então escreva Letícia ...
 59 L. ((faz um traço e olha para a professora))
 60 P. escreveu?
 61 L. ((afirma com movimento da cabeça))
 62 P. o que que está escrito aí?
 63 L. Le ((aponta um traço)) ti ((aponta outro traço)) cia ((aponta outro traço))
 64 P. tá bom então ...

APÊNDICE AJ - Transcrição 31 - Gravado em 31/08/2009

Letícia - Gravado em: 31/08/2009 - Idade: 3a:7m

- 1 P. Letícia ...
 2 L. que?
 3 P. escreva o seu nome ...
 4 L. ((faz gesto afirmativo com a cabeça e começa a escrever com a caneta
 5 vermelha))
 6 P. ...
 7 L. fiz o j ...
 8 P. o que que você fez?
 9 L. o jotá ..
 10 P. o j? tem j no seu nome?
 11 L. ((faz careta e nega))
 12 P. não?
 13 L. ((nega com a cabeça))
 14 P. então escreva o seu nome ...
 15 L. ((faz um traço)) o i ...
 16 P. o i?
 17 L. ((faz outro traço)) o l ...
 18 P. o l ...
 19 L. ((faz outro traço)) o o ...
 20 P. o o ... tem o no seu nome?
 21 L. ((nega com movimento de cabeça))
 22 P. que letra que tem no seu nome?
 23 L. ((aponta a parede ... fica indecisa ...)) é:: ... l ... ((faz um traço))
 24 P. como é seu nome?
 25 L. ... ((não responde e escreve))
 26 P. ...
 27 L. t ...
 28 P. t ... tem t no seu nome?
 29 L. ((nega com som de estalar de lábios e gesto de cabeça))

- 30 P. não? ((admiração)) tem certeza?
- 31 L. tenho ...
- 32 P. como é seu nome?
- 33 L. ((não responde e escreve))
- 34 P. como é o seu nome?
- 35 L. ((coloca o dedo na boca e olha para a parede apontando o alfabeto)) hum:::
- 36 P. como você chama?
- 37 L. letícia ...
- 38 P. então escreva ... letícia ...
- 39 L. ((faz alguns traços no canto direito da folha)) l ...
- 40 P. l ...
- 41 L. troca de (caneta) ... ((fecha a caneta vermelha e pega a preta))
- 42 P. onde está escrito seu nome aí?
- 43 L. ((abre a caneta preta)) (ei)
- 44 P. ...
- 45 L. i ...
- 46 P. hum ... e o seu nome ... onde está escrito?
- 47 L. ((aponta para um traço))
- 48 P. que que está escrito aí?
- 49 L. Ta – is ...
- 50 P. Thaís? seu nome é Thaís?
- 51 L. não é a outra né ...
- 52 P. hum ... como é o seu nome?
- 53 L. Letícia ...
- 54 P. Letícia ... então escreva Letícia ...
- 55 L. mas a outra ta lá no pequeno sítio então fala () dela ...
- 56 P. a outra ta lá no pequeno sítio ... a Thaís ... mas eu quero o seu nome ...
- 57 L. ta bom ... ((faz gesto de pouco caso e começa a escrever))
- 58 P. ...
- 59 L. a ...
- 60 P. a ... tem a no seu nome?
- 61 L. ((nega com a cabeça))
- 62 P. não?
- 63 L. ((nega e faz estalar dos lábios)) humhum...
- 64 P. ...
- 65 L. o f também é (da minha mãe)
- 66 P. o f o que?
- 67 L. é da minha mã:::e ... ((faz careta
- 68 P. o f é da sua mãe? como que sua mãe chama?
- 69 L. Fabiana ...
- 70 P. Fabiana ... tem f no nome da sua mãe ...
- 71 L. ta ... é um pauzinho e um outro ó, que vê ó ... ((escreve)) viu?
- 72 P. e o seu nome?
- 73 L. eu acho que é esse aqui ... ((aponta a data que está marcada no caderno))
- 74 P. não ... aí ta escrito trinta e um de agosto ...
- 75 L. ()
- 76 P. é a data de hoje ...
- 77 L. ah ta ... ((volta a escrever)) ... i ...
- 78 P. i ... mas e Letícia?
- 79 L. ((faz careta interrogativa e escreve)) o ...

- 80 P. o ... e Letícia? escreva Letícia ...
- 81 L. ((troca a caneta preta pela vermelha)) eu fiz uma xicrinha de cafezinho ...
- 82 P. uma xicrinha de cafezinho?
- 83 L. hamham ...
- 84 P. e foi uma xicrinha que eu pedi para você fazer?
- 85 L. ((nega com a cabeça))
- 86 P. o que que eu pedi para você fazer?
- 87 L. o nome ...
- 88 P. de quem?
- 89 L. ((aponta para si mesma))
- 90 P. o seu?
- 91 L. ((faz gesto de cabeça afirmativo))
- 92 P. ta ... e como é o seu nome?
- 93 L. ((outra cor de caneta que essa () aqui ó ()
- 94 P. como é o seu nome?
- 95 L. ta qui essa caneta ... ((pega a caneta preta ... olha para os colegas e faz sinal de
- 96 psiu com o dedo))
- 97 P. ...
- 98 L. l ...
- 99 P. que que você escreveu aí?
- 100 L. o t ...
- 101 P. hum?
- 102 L. o t de Thaís ...
- 103 P. o t de Thaís? é o l ou é o t?
- 104 L. o t ...
- 105 P. ta ... mas e o seu nome?
- 106 L. tchu vê ... sabe que esse risquinho aqui ó ... ((escreve))
- 107 P. como é o seu nome?
- 108 L. só fecha esse risquinho aqui ó ...
- 109 P. ta ... como é seu nome?
- 110 L. ((escreve)) ... a ...
- 111 P. a ... fala para mim ... como que é o seu nome?
- 112 L. ...
- 113 P. como é o meu nome?
- 114 L. Claudia ...
- 115 P. Claudia ... como é o seu nome?
- 116 L. Letícia ...
- 117 P. Letícia ... então escreva Letícia ...
- 118 L. ta bom ... () 3 anos e agora ...
- 119 P. 3 anos?
- 120 L. humhum ...
- 121 P. quem vai fazer 3 anos?
- 122 L. ahn ... a minha prima é ... ela vai faze é ... 2 anos ...
- 123 P. quantos anos você tem?
- 124 L. 3 ...
- 125 P. 3 anos ...
- 126 L. a outra é ... a outra é outra ... e a outra ... tchu rabisca () a outra se chama ... tchu
- 127 pensa
- 128 P. ...
- 129 L. num sei ... qual que é camila ...

- 130 P. não ... eu quero saber do seu nome Letícia ... o seu ... como é o seu nome?
- 131 L. Letícia ...
- 132 P. então escreva Letícia ...
- 133 L. to rabiscando () ... um
- 134 P. ahn?
- 135 L. 1
- 136 P. u? ...
- 137 L. 1...
- 138 P. 1? 1 ... 1 é o seu nome?
- 139 L. humhum ...
- 140 P. não? e como é o seu nome?
- 141 L. preta ... mas o meu pai gosta de ... risco preto né ...
- 142 P. seu pai gosta de risco preto?
- 143 L. e eu gosto desta ((mostra a vermelha))
- 144 P. por que que você gosta desta?
- 145 L. porque todo dia meu pai vai lá na minha casa só (Letícia) pega lá uma canetinha
- 146 pretinha pra mim rabisca a minha língua ...
- 147 P. seu pai rabisca a língua dele com canetinha?
- 148 L. é ...
- 149 P. é? canetinha preta?
- 150 L. ((faz gesto afirmativo de cabeça)) ele faz a na ... na ... na língua dele ... só que
- 151 não vem mais ... porque ... ele pega muitas (folhas) e ... aí ele joga na ... nas janelas ...
- 152 P. ele joga folhas na janela?
- 153 L. é ...
- 154 P. por quê?
- 155 L. ele pega folhas e aí ele joga lá ... pega em casa né ...
- 156 P. por quê?
- 157 L. essa ((mexe com a caneta))
- 158 P. seu pai vai todo dia na sua casa?
- 159 L. todo ...
- 160 P. ele mora lá?
- 161 L. não ele mora com a Zora ...
- 162 P. ah ... ele mora na casa de quem?
- 163 L. ele mora junto com a cachorrone dele que ele ... que ela chama Zora ...
- 164 P. ah ... ele mora junto com a Zora ...
- 165 L. é ... mãe disse pra ir lá ... pra gente viajar ... mas não dá ...
- 166 P. por que não dá?
- 167 L. por que minha mãe não deixa ... aí ela quer faze o nome dela ... aí ela vai faze o
- 168 t ...
- 169 P. ela faz o que?
- 170 L. t eu ... o t ...
- 171 P. a sua mãe faz o t? por que que ela faz o t?
- 172 L. porque ... porque ela sabe que é o nome dela ... mas ela não sabe
- 173 P. mas o nome dela é com t?
- 174 L. mas ela não sabe qual é a letra dela ...
- 175 P. ela não sabe?
- 176 L. não ...
- 177 P. e você sabe qual é?
- 178 L. sei ...
- 179 P. como que é?

- 180 L. f ...
- 181 P. f ... a letra do nome da sua mãe é f ... e a letra do seu nome?
- 182 L. l ...
- 183 P. l ... l?
- 184 L. é ...
- 185 P. então escreva o seu nome ...
- 186 L. ((escreve)) i ...
- 187 P. i ... mas você não falou que o seu nome é com l?
- 188 L. ...
- 189 P. como é o l?
- 190 L. tchu ... cho faz um risquinho aqui o i ...
- 191 P. um i ...
- 192 L. ó um risquinho aqui é issima... mas minha mãe não sabe a letra dela ... olha lá a
- 193 letra dela mas ela não sabe qual ...
- 194 P. a sua mãe não sabe a letra dela ...
- 195 L. é ...
- 196 P. mas você sabe a letra da sua mãe não sabe?
- 197 L. sei ...
- 198 P. e qual é a sua letra?
- 199 L. meu pai sabe qual é a letra dele ... o de baixo e o de cima ...
- 200 P. qual é a letra do seu pai?
- 201 L. ((levanta e mostra no alfabeto da parede)) aquela lá ... perto do o ...
- 202 P. mas como é o nome daquela lá perto do o?
- 203 L. ((faz gesto com a boca))
- 204 P. como é o nome do seu pai?
- 205 L. Daniel ...
- 206 P. Daniel ... qual é a letra do nome dele?
- 207 L. ((levanta e aponta)) perto do o ...
- 208 P. perto do o tem o n e o p ...
- 209 L. ... mas só que é ... acho que é ... tem que faz um risquinho aqui ...que vê ó ...
- 210 risquinho ... outro risquinho ... aí ...
- 211 P. hum ... ta parecido com uma letra p ...
- 212 L. só que não é ...
- 213 P. só que não é ...
- 214 L. só que não é a letra dele ...
- 215 P. não é a letra dele ... qual é a sua letra?
- 216 L. você sabia que o Jonatan saiu da fazenda?
- 217 P. quem é o Jonatan?
- 218 L. é aquele que mora na fazenda ...
- 219 P. aquele que mora na fazenda?
- 220 L. é ... você assiste? eu assisto ...
- 221 P. eu não assisto televisão ...
- 222 L. você perdeu a sua televisão?
- 223 P. ((riso)) não ... é porque eu não gosto ... eu não gosto muito de assistir televisão
- 224 ...
- 225 L. ...
- 226 P. eu não gosto de assistir televisão ...
- 227 L. e a minha ... quando eu tiver muito grande ((faz gesto com a mão indicando
- 228 tamanho)) eu vou ter um porcão desse tamanho ((faz gesto de largura))
- 229 P. por que você vai ter um porco?

- 230 L. por que meu pai vai ter escuro ... aí ele vai ter ... aí eu me escondo dele aí ... aí
 231 ... aí ... aí ele procura nós ...
 232 P. quem procura vocês?
 233 L. nosso porcão ...
 234 P. o porcão vai procurar vocês?
 235 L. amanhã só ...
 236 P. só amanhã? e hoje?
 237 L. hoje ele vai dormir na minha cama ...
 238 P. o porcão?
 239 L. é ...
 240 P. por que que ele vai dormir na sua cama?
 241 L. ele dorme embaixo da minha cama ...
 242 P. ele dorme ... como é o nome do porco?
 243 L. é ... ((indecisa)) o porco é ... nome escrito é ... ele é ... mu::ito grande ... mas ele
 244 é filhote ...
 245 P. ah é? e como é o nome dele?
 246 L. é ... o filhote é ... ele é o ... um porquinho ...
 247 P. um porquinho ... o filhote é porquinho?
 248 L. é ...
 249 P. e o porcão?
 250 L. o porcão chama ... ai deixa eu sabe ... ((pensa)) Daniel ...
 251 P. Daniel ... o porcão?
 252 L. ((faz gesto afirmativo com a cabeça))
 253 P. hum ... e o porquinho ... como que ele chama?
 254 L. o porquinho chama Danielzinho também ...
 255 P. ((riso)) Danielzinho? ah ta ... e o seu nome? como é?
 256 L. () ((escreve))
 257 P. que que você escreveu aí?
 258 L. u ...
 259 P. u?
 260 L. é ...
 261 P. mas como é o seu nome?
 262 L. preciso pensa ...
 263 P. ((riso)) você precisa pensar o seu nome?
 264 L. humhum ...
 265 P. por que?
 266 L. por que minha mãe não sabe pensa né ... eu sei ...
 267 P. ((riso)) a sua mãe não sabe pensar e você sabe?
 268 L. humhum ...
 269 P. ta bom ... e o que que você pensa? já que você sabe pensar ... o que que você
 270 pensa?
 271 L. eu penso de porco ...
 272 P. você pensa de porco ... o que de porco?
 273 L. ração de porco ...
 274 P. hum?
 275 L. ração de porco ...
 276 P. ração de porco?
 277 L. humhum ...
 278 P. por que ração de porco?

- 279 L. por que ... por que ... pó que minha mãe sabe né ... eu faço ... eu faço ...
 280 vermelho com a ...
 281 P. vermelho com a ... Letícia ... como é o seu nome? fala pra mim como é seu
 282 nome ...
 283 L. Letícia ...
 284 P. Letícia ... escreva pra mim aí Letícia ...
 285 L. ((escreve e resmunga algo incompreensível))
 286 P. deixa ... deixa a tampinha lá ... pode ... pode continuar escrevendo ...
 287 L. ((troca a caneta vermelha pela preta))
 288 P. o que que a Letícia faz?
 289 L. veio uma menina lá na minha casa com um muleque aí elas ... aí elas ... querem
 290 apegar a minha canetinha ...
 291 P. as meninas querem pegar sua canetinha ...
 292 L. é mas só que eu fujo ... aí eu ... aí eles bagunçam o meu quarto ...
 293 P. ah é? e você não gosta?
 294 L. não ... por que minha mãe fica muito muito brava ...
 295 P. é ...
 296 L. humhum ... aí minha mãe ... a minha mãe fez uma cabecinha de gato ...
 297 P. é? pra que?
 298 L. pra gente morar com um cachorrão ... com cachorrinho ... e com um porcão e
 299 com um porquinho ...
 300 P. ta ... vocês vão morar com um cachorrão ... um cachorrinho ... um porcão e um
 301 porquinho?
 302 L. é ...
 303 P. ta legal ... e o seu nome?
 304 L. vou fazer um pelo de gato ...
 305 P. um o que?
 306 L. um pelo de gato ...
 307 P. um pelo de gato? por que que você vai fazer um pelo de gato?
 308 L. pra ele ficar igual uma (tartaruga) ...
 309 P. pro gato ficar igual ao que?
 310 L. tartaruga ...
 311 P. ah ... o gato vai ficar igual a uma tartaruga?
 312 L. olha só ...
 313 P. e tartaruga tem pelo?
 314 L. ((cara de espanto)) ele tem casca ...
 315 P. ahn ...
 316 L. e é ... por aqui é ... deixa eu faze o olhinho dele ... olhinho ...
 317 P. ta ... agora que você já fez o gato que parece uma tartaruga ... já fez a letra do
 318 nome da sua mãe ... já falou da letra do nome do seu pai ... eu quero que você escreva
 319 Letícia ...
 320 L. ta bom ... ((escreve)) l ...
 321 P. o que que você escreveu aí?
 322 L. eh ... Letícia ...
 323 P. aonde ... mostra pra mim ...
 324 L. ((pega o caderno para mostrar))
 325 P. não ... pode deixar assim mesmo ... só por o dedinho lá pra mostrar aonde que
 326 está Letícia ... L. ((aponta o local))
 327 P. aí?
 328 L. ((faz gesto afirmativo com a cabeça))

329 P. ta bom então ...

APÊNDICE AK - Transcrição 32 - Gravado em 06/10/2009

Letícia - Gravado em: 06/10/2009 - Idade: 3a:8m:6d

- 1 P. bom dia Letícia ...
- 2 L. bom dia Claudia ...
- 3 P. tudo bom com a senhora?
- 4 L. ((gesto de cabeça afirmativo))
- 5 P. tudo? ((profª fala com outra aluna que está chorando))
- 6 L. ...
- 7 P. Letícia escreva para mim o seu nome ...
- 8 L. ((gesto afirmativo com a cabeça ... pega a caneta preta e começa a escrever))
- 9 P. pronto?
- 10 L. ((gesto afirmativo com a cabeça))
- 11 P. o que que está escrito aí?
- 12 L. Letícia ...
- 13 P. ta ... muito obrigada viu ...

APÊNDICE AL – Transcrição 33 – Gravado em 11/12/2009

Letícia - Gravado em: 11/12/2009 - Idade: 3a:10m:9d

- 1 P. bom dia ...
- 2 Letícia ...
- 3 L. bum dinha ... bo dinha ... bom dia Claudia ...
- 4 P. bom dia ... Letícia ...
- 5 L. hum?
- 6 P. escreva pra mim o seu nome ...
- 7 L. ((pega a caneta vermelha e faz um traço))
- 8 P. o que que você escreveu?
- 9 L. este aqui ó ... ((aponta o local onde está escrito a data))
- 10 P. não ... aqui eu coloquei a data de hoje que é dia onze de dezembro ... e aqui ... o
- 11 que que você escreveu?
- 12 L. uma parte:: ...
- 13 P. uma parte de que?
- 14 L. hum ... uma tevelisão ...
- 15 P. uma parte de uma televisão ... mas foi isso que eu pedi pra você fazer?
- 16 L. ((faz gesto de negação com a cabeça))
- 17 P. não? o que que eu pedi pra você fazer?

- 18 L. meu nome ...
- 19 P. E como é o seu nome?
- 20 L. Letícia ...
- 21 P. Letícia ... tá ... Então escreva o seu nome ...
- 22 Le-tí-cia ...
- 23 L. ((gesto afirmativo com a cabeça))
- 24 P. Quantos pedacinhos tem no seu nome?
- 25 L. ()Prof.só um pedacinho?
- 26 L. ((gesto afirmativo com a cabeça))
- 27 P. é? escreva Letícia ...
- 28 L. ((faz dois pontinhos na folha))
- 29 P. pode fazer maior né ...
- 30 L. ((ri))
- 31 P. por que tão pequenininho?
- 32 L. hum ... ((escreve)) pronto ...
- 33 P. o que você fez aí?
- 34 L. meu pai fez um monte de tatuagem ...
- 35 P. seu pai fez um monte de tatuagem?
- 36 L. fez em mim ...
- 37 P. em você? ((entonação de admiração))
- 38 L. ((afirmação com a cabeça)) minha mãe tirou com acetona ...
- 39 P. mas tatuagem de mentirinha né?
- 40 L. de canetinha ...
- 41 P. de canetinha? ((admiração))
- 42 L. ((afirmação com a cabeça))
- 43 P. seu pai fez tatuagem de canetinha?
- 44 L. de caneta ...
- 45 P. é? e o que que ele fez ... o que que ele desenhou de tatuagem?
- 46 L. seu nome ((admiração))
- 47 P. ah ... o seu nome?
- 48 L. o seu nome ...
- 49 P. o meu? ((admiração)) ele colocou o meu nome em você?
- 50 L. colocou ...
- 51 P. por que?
- 52 L. por que ele quer ...
- 53 P. como é o meu nome?
- 54 L. Claudia ...
- 55 P. ele escreveu Claudia na su ... na onde ... no seu braço ... na sua perna?...
- 56 L. ele não ... aqui ó ... ((aponta a perna))
- 57 P. nossa ... mas por que que ele escreveu o meu nome?
- 58 L. por que ele quer ...
- 59 P. ele que quer?
- 60 L. quer:::
- 61 P. então ... agora você escreve o seu nome aí no papel ...
- 62 L. hoje ... hoje ... hoje meu pai vai levar eu no parque da Xuxa ...
- 63 P. seu pai vai levar você no parque da Xuxa?
- 64 L. ((afirmação com a cabeça))
- 65 P. hoje?
- 66 L. só ... só na hora de começar um monte ... quando ... eu vou convidar você pra ir
- 67 no parque da Xuxa ...

- 68 P. nossa ... eu acho que eu não entro heim ... eu acho que eu já sou velha prá entrar
69 no parque da Xuxa ...
70 L. hum ((riso)) meu pai não é ...
71 P. seu pai não é?
72 L. ((negação com a cabeça))
73 P. não? L. tem um ônbus que vai faze ... uma ... uma curva ...
74 P. tem o que? um ônibus?
75 L. faz uma curva ...
76 P. ah é?
77 L. é ...
78 P. você gosta de ir lá no parque da Xuxa?
79 L. ((afirmação com a cabeça))
80 P. gosta? gostoso lá? L. ((afirmação com a cabeça))
81 P. é?
82 L. mas minha vó vai ... eu comprei um maiô pra mim ...
83 P. ah ... você comprou um maiô?
84 L. ((afirmação com a cabeça))
85 P. mas você vai no parque da Xuxa de maiô?
86 L. não ((negação com a cabeça))
87 P. ahn ...
88 L. no mês natal vô na praia ...
89 P. ahn ... ai que delícia que você vai na praia no mês do natal ...
90 L. ((afirmação com a cabeça))
91 P. você vai passar o natal lá?
92 L. ((afirmação com a cabeça))
93 P. vai? e o que que você pediu de presente pro o papai Noel?
94 L. uma boneca ...
95 P. ah ... uma boneca ...
96 L. mas ele jogo um monte de bala pra mim ... ele jogo só uma ...
97 P. ah que delícia ... onde que ele jogo bala pra você?
98 L. do caminhão ...
99 P. ah ... você viu o papai Noel passa de caminhão?
100 L. ((afirmação com a cabeça))
101 P. ah ... legal ...
102 L. ele passa todo dia aqui perto ...
103 P. todo dia ele passa aqui perto?
104 L. passa ...
105 P. eu num sabia ... eu vou vir ver o papai Noel também ...
106 L. hoje ele vai colocar as pilha nele ...
107 P. ah ... eu vou vir pra ver o papai Noel ...
108 L. jôgandão ... joga até pela janela de () papai Noel já ta indo pro mercado compra
109 coisa pra nós ...
110 P. Ah é?
111 L. ((afirmação com a cabeça))
112 P. Quem que compra coisa pra vocês?
113 L. ((pensa)) ... meu ... pai ... hoje ... hoje ... nós hoje foi na chuva ... com guarda-
114 chuva grande ...
115 P. você e seu pai ...
116 L. foram no mercado ...
117 P. ah ... vocês foram no mercado e tomaram chuva?

- 118 L. a gente foi com guarda-chuva ... o guardachuvão ainda ...
 119 P. e vocês se molharam?
 120 L. não::: ((risos))
 121 P. não? porque não?
 122 L. por que eu tinha medo de me ... de me molhar ...
 123 P. ah tá ... então ó ... vamo volta aqui na nossa atividade?
 124 L. ((afirmação com a cabeça))
 125 P. como é o seu nome?
 126 L. Letícia ...
 127 P. Letícia ... então escreva LETÍCIA ...
 128 L. ((aponta uns riscos na folha))
 129 P. Letícia ... escreva LeTI-cia ... ((cantando))
 130 L. fiz o l ...
 131 P. o l ... e agora?
 132 L. tem mais uma letra no meu nome ...
 133 P. qual é a outra letra do seu nome?
 134 L. () ((observa um colega que escorregou e ri))
 135 P. olha Letícia ... LE-TÍ-CIA L. hum ... ((ri))
 136 P. qual é a outra letra?
 137 L. ((ri))
 138 P. LÊ-Ê:: ((abreviando o nome de Letícia))
 139 L. que?
 140 P. qual é a outra letra?
 141 L. será ...
 142 P. quantas letras tem no seu nome?
 143 L. será que tem j?
 144 P. tem j? eu acho que não tem j
 145 L. é ... (tem o ga é a um) a ...
 146 P. a tem
 147 L. a é da minha vó ... o a ...
 148 P. ah, o a é da sua vó? como que chama sua vó?
 149 L. minha mãe chama minha vó de dona Antônia ...
 150 P. dona Antonia... é ... o nome dela começa com a ... Antonia
 151 L. ((ri)) ()
 152 P. e no seu?
 153 L. no meu ...
 154 P. ó ... Letícia ...
 155 L. também tem o a no meu ...
 156 P. também tem o a ... que outra letra que tem?
 157 L. hum ... eu tenho () eu tenho que pensa ...
 158 P. você tem que pensa então pensa ...
 159 L. sabe que o meu ... os anõezinhos falam ... pensem ... pensem ... pensem ...
 160 ((cantando))
 161 P. os anõezinhos falam pensem pensem pensem? então a Letícia vai pensar ...
 162 pensar ... pensar ...
 163 L. pensar ... pensar ... pensim ...
 164 P. vai pensando ...
 165 L. ta bom ...
 166 P. pensa bastante ... ((levanta para pegar o crachá da Letícia))
 167 L. hum ... hum ...

- 168 P. pensa bastante ... vou te ajudar um pouquinho ... ta?
 169 L. tá bom ...
 170 P. tá bom? Então você falou que no seu nome tem a letra l ... ((coloca o crachá na
 171 mesa))
 172 L. ...
 173 P. tem mais letras no seu nome ...
 174 L. tem::: não sei também uma né ...
 175 P. ó ... vamos ler ... vamos ver aqui ó ... que letra é essa?
 176 L. l ... ((aponta a letra e olha para a profª com expressão de interrogação))
 177 P. como é o nome dessa letra?
 178 L. ((aponta a letra e olha para o alfabeto de parede))
 179 P. e ...
 180 L. e ... ((aponta as letras e fala)) t ... i ... c ... e a ...
 181 P. muito bem ... então olha ... o que que está escrito aqui?
 182 L. aí? l ... ((olha para o alfabeto de parede))
 183 P. você não falou que aqui é o seu nome? ó ...
 184 L. ((gesto de afirmação com a cabeça))
 185 P. não é o seu nome aqui? é o seu nome ...
 186 L. ((afirmação com a cabeça))
 187 P. o que está escrito aqui? olha aqui ... ((aponta o crachá))
 188 L. l ...
 189 P. nesse pedaço todinho o que está escrito? ((aponta para o crachá))
 190 L. ((ela aponta para as letras do crachá e fala)) LE-TI-CIA...
 191 P. LE-TI-CIA ... muito bem ... tá ... então agora ... já te ajudei:: ...
 192 L. ta bom::: ...
 193 P. agora você vai escrever o seu nome ...
 194 L. ta bom ... peguei dois ... () vô pega preto ... (sabe queo preto é muito bonito ...
 195 meu pai gosta de um monte) sabe o que o meu pai vai fazer? uma bagunça no meu
 196 quarto ...
 197 P. seu pai vai fazer bagunça no seu quarto? por quê?
 198 L. vai derrubar todos os meus brinquedos... hoje minhas irmã e eu jogamo
 199 bombinha na rua ... tá?
 200 P. ah ... vocês jogaram bombinha na rua? ah ... muito bem ... então agora... agora
 201 escreva o seu nome aqui ... ((aponta para um local na folha))
 202 L. ta bom ... em cima?
 203 P. tanto faz aqui ... aqui ... pode escrever onde você quiser ... (((aponta a folha))
 204 L. ta bom... ((faz um traço com a caneta preta na parte superior da folha)) o t...
 205 P. o c?
 206 L. o t:: ((exclama))
 207 P. t ...
 208 L. (também tem o () no meu nome né?)
 209 P. hum?
 210 L. o t também tem no meu nome ... né?
 211 P. também tem o t no seu nome ...
 212 L. vou usar mais coisa ainda ...
 213 P. mais coisa?
 214 L. hum ... mais ... hum ... escolher mais desses ... ((pega a caneta marrom e fala
 215 algo incompreensível)) vou usar um monte ...
 216 P. um mo::nte...
 217 L. () hum ...

- 218 P. esqueceu?
- 219 L. não ((ri))
- 220 P. o que que eu pedi pra você escrever?
- 221 L. ... ((ri e olha para o alfabeto de parede)) Prof. eu pedi pra você escrever
- 222 Claudia?
- 223 L. não ...
- 224 P. não ... que que eu pedi pra você escrever?
- 225 L. não fiz seu nome ...
- 226 P. não ... eu pedi pra você escrever o que?
- 227 L. o meu no:me
- 228 P. o seu nome ... como é o seu nome?
- 229 L. Le-tí-ci-a ...
- 230 P. Letícia ... Aí você fez aqui o l ...
- 231 L. l ...
- 232 P. fez aqui o t
- 233 L. o t... e esse ...
- 234 P. não ... esse aqui é o dia 11 de dezembro ... esse aqui fui eu que escrevi ... é a
- 235 data de hoje ... ta?
- 236 L. o meu pai vem...
- 237 P. não ... agora você vai escrever o SEU NOME ... depois você conta a história do
- 238 seu pai ... agora eu quero que você escreva o seu nome
- 239 L. ((olha para a Câmera))
- 240 P. Eu já mostrei aqui no crachá ... Olha lá ó como é escrito o seu nome ... tem aqui
- 241 ó ... LE-TI-CIA ...
- 242 L. ((olha para o papel))
- 243 P. Você já leu as letras ... você já falou o seu nome ... agora eu quero que você
- 244 escreva aqui o seu nome ...
- 245 L. ((Concorda com a cabeça e escreve no papel))
- 246 P. que letra é essa?
- 247 L. ... (cacho) cachorro quen:te ...
- 248 P. um cachorro quen:te? tem cachorro quente no seu nome?
- 249 L. ((ri)) meu pai come comigo ...
- 250 P. seu pai come cachorro quente com você?
- 251 L. tem lingüiça dentro ...
- 252 P. tem lingüiça dentro do... lingüiça ou salsicha? L.
- 253 salsicha ...
- 254 P. ah bom ...
- 255 L. (resmungo)
- 256 P. Letícia ... Letícia ... Letícia ... escreva o SEU NOME (cantando) ...
- 257 L. ((ri e tampa a caneta))
- 258 P. ó ... ultima chance heim ...
- 259 L. ta bom ...
- 260 P. agora você vai escrever seu nome ...
- 261 L. ta bom ...
- 262 P. ta?
- 263 L. ta::: bom ...
- 264 P. então vamos ...
- 265 L. ((pega a caneta vermelha e faz careta)) ... (mas minha mãe viu) papai Noel
- 266 gigante com a barba lisa ...
- 267 P. papai Noel com a barba lisa? o papai Noel tava segurando o nome da Letícia?

- 268 L. nã:o... (fiz um) Prof. então escreva o seu nome pro papai Noel ver ...
 269 L. ((ri)) mas ele nem tá aqui...
 270 P. mas ele vê ...
 271 L. ((ri))
 272 P. eu vou fechar o olho e você vai escrever ...
 273 L. ta bom ...
 274 P. então vai ... ((profª tampa os olhos com a mão))
 275 L. ((faz um risco na folha com a caneta vermelha)) pera ai, fazer o e ... esse é o a ...
 276 P. O a?
 277 L. ((ri)) eu fiz o a::: ...
 278 P. Muito bem ...
 279 L. ((ri))
 280 P. que mais?
 281 L. tá bom ... já to ... já vou faze:: ...
 282 P. vou fechar o olho de novo ...
 283 L. ((sacode os braços)) ta bom ... pode pegar um verde?
 284 P. pode pegar a cor que você quiser ...
 285 L. esse ((pega a caneta verde))
 286 P. ...
 287 L. sabe... sabe ... sabe quem meu pai fez?
 288 P. ahn?
 289 L. pego uma (sapo miu) o sapo da minha ... da chave ...
 290 P. o sapo da chave? Lê ... eu vou dar a última chance para você ... LETÍCIA ... por
 291 que eu preciso parar a gravação ... tem outra criança pra eu gravar ainda ... vamos?
 292 L. ... ((abaixa para escrever))
 293 P. Letícia ...
 294 L. ó fiz um ... fiz o a ... depois eu vou faze ... vou faze o ((olha ao redor)) vou
 295 fazer outra letra ...
 296 P. o que que você escreveu aí?
 297 L. ((faz careta e ergue os ombros em dúvida ... arregala os olhos))
 298 P. ahn?
 299 L. uhn:: ... a Thaís ... olha a Thaís fazendo ventinho parece a chapeuzinho ... ((ri))
 300 P. bom lê eu vou para a gravação ... por que ó ...
 301 L. sim senhorita::
 302 P. sim senhorita ... o que que você escreveu aí? sim senhorita?
 303 L. uhn ... ((aponta o escrito)) um ... (doise) no meu nome ... um t e o a e o verde ...
 304 P. e o verde ... tá escrito Letícia aí?
 305 L. ((olha o papel)) ta ...
 306 P. ta?
 307 L. ta ...
 308 P. onde está escrito Letícia?
 309 L. ((aponta um risco))
 310 P. ((a profª aponta o local)) aqui?
 311 L. não ...
 312 P. não?
 313 L. ((aponta algumas marcas)) é o i o t e a ...
 314 P. ta ...
 315 L. ((ri))
 316 P. Mas e Letícia? Onde ta escrito LETÍCIA?
 317 L. ta bom ... vou faze ...

- 318 P. não ... onde está escrito letícia?
319 L. ((mostra uma marca no papel))
320 P. está escrito Letícia aqui? ((aponta a marca que a Letícia mostrou))
321 L. ((olha para a profª ... arregala os olhos)) () tem t ... ((ri))
322 P. no seu nome tem t ... mas aqui está escrito Letícia?
323 L. não ...
324 P. não ... está escrito Letícia aqui? ((aponta outra marca))
325 L. também não ...
326 P. também não ... está escrito Letícia aqui? ((aponta outra marca))
327 L. ta ...
328 P. só aqui?
329 L. só no meio ...
330 P. só no meio?
331 L. só ...
332 P. ta bom ... segunda-feira eu vou filmar você de novo ...

ANEXOS

ANEXO A – Termo de deferimento pelo Secretário de Educação e Esportes do Município

EMEE/60. Em 17.04.2009.
modo = por a solicitação.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized 'F' followed by a series of loops and a long horizontal stroke extending to the right.

Prof. Francisco José Carbonari
Secretário Municipal de Educação e Esportes

ANEXO B - Normas para transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D².

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa, conforme referido na Introdução.

ANEXO C– Parecer do Comitê de Ética da Universidade de São Paulo

FEUSP

Comitê de Ética na Pesquisa Faculdade de Educação da USP

Parecer sobre aspectos éticos

Projeto: Da imagem ao símbolo: a trajetória percorrida por crianças de 3 anos no processo de aprendizagem da língua escrita.

Interessadas: Claudia Maria Barbosa de Alencar (mestranda) e Claudia Rosa Riolfi (orientadora)

Como parte da pesquisa supracitada, foram filmadas em vídeo, durante o ano letivo de 2009, quatro crianças de uma escola pública de Educação Infantil, no município de Jundiaí-SP, durante atividade de escrita do nome próprio, tendo como objetivo investigar os passos iniciais do processo de simbolização em crianças pequenas.

Os pais ou responsáveis foram informados e deram por escrito a devida autorização, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando cientes do uso das imagens, das produções escritas e das transcrições da fala da criança, bem como

da impossibilidade de manutenção de sigilo da identidade, em razão da atividade envolver a escrita e fala do nome próprio da criança.

A pesquisadora está de posse destes termos assinados, assim como de autorizações tanto do Secretário da Educação do Município, quanto da diretora da escola na qual foi realizada a pesquisa.

Este Comitê entende que, neste caso, a utilização das imagens e a quebra do sigilo além de serem indispensáveis para a construção dos conhecimentos esperados, não causarão qualquer dano às crianças envolvidas. Assim, considera-se que o projeto em questão atende plenamente aos critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

São Paulo, 9 de abril 2010

Marília Pinto de Carvalho

Presidente do Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da USP

REFERÊNCIAS²⁴

BOSCO, ZELMA. **No jogo dos significantes, a infância da letra**. 1999. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL, Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009. Parecer 20/09 e Resolução 05/09.

CHEMAMA, ROLAND.; & VANDERMERSCH, BERNARD. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução Francisco Settinieri; São Leopoldo-RS: Editora UNISINOS, 2007.
Mario Fleig

FERREIRO, EMÍLIA. **Reflexões sobre alfabetização** / Emília Ferreiro: Tradução Horácio Gonzáles (et. al.) – São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)

FREUD, SIGMUND. (1916). **Instinto e suas Vicissitudes**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, SIGMUND. (1856 – 1939). **Carta 52 de Freud à Fliess**. Sigmund Freud. *As obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição standard brasileira. . Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARDINER, Allan H. **The theory of proper names** – a controversial essay. London: Oxford University Press, 1954, 2º edition

GUIMARÃES, EDUARDO. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2002.

JUNDIAÍ (SP). Secretaria Municipal de Educação (SMEE). **Proposta Curricular Jundiaí: educação infantil de 0 a 3 anos**. [ed.] Jundiaí: SMEE, 2011.

²⁴ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

LACAN, JACQUES. (1949). **O estágio do espelho como formador da função do eu**. In: _____. Escritos/ Jacques Lacan; tradução: Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998a. pp. 96-103.

_____, JACQUES. (1953). **Função e campo da linguagem e da fala em Psicanálise**. In: _____. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998b, pp. 238-324.

_____, JACQUES. (1954-1955). Livro 2: **O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise** / Jacques Lacan; tradução: Marie Christine Lasnik Penot; com colaboração de Antonio Luis Quinet de Andrade. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985a.

_____, JACQUES. (1954). **Saber, verdade, opinião**. In: _____. O seminário 2. O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985b. pp. 22-37.

_____, JACQUES. (1955). **O seminário sobre “A carta roubada”**. In: _____. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998c, pp. 13-66.

_____, JACQUES. (1957). **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud**. In: _____. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998d, pp.496-533.

_____, JACQUES. (1957-1958). O Seminário, livro 5: **as formações do inconsciente** / Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques Alain Miller; tradução: Vera Ribeiro; revisão de Marcus André Vieira - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999a.

_____, JACQUES. (1958). **Os três tempos do Édipo**. In: _____. O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999b. pp. 185-203.

_____, JACQUES. (1958). **A metáfora paterna**. In: _____. O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999c. pp. 166-183.

_____, JACQUES. (1901-1981). O Seminário Livro 20 – **Mais, ainda**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985c.

_____, JACQUES. (1973). **Rodinhas de barbante**. In: _____. O Seminário Livro 20 – Mais, ainda. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985c. pp. 160-186.

_____, JACQUES. (1901-1981). **Escritos** / Jacques Lacan; tradução: Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998e.

LACAN, JACQUES. (1961-1962). **L'Identificacion**. Tradução: Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Publicação interna da Asociacion Freudienne Internationale, 2003a. p. 443p. Publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife.

_____, JACQUES. (1961). **Lição I de 15 de novembro de 1961**. In: _____. L'Identificacion. Tradução: Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife : Publicação interna da Asociacion Freudienne Internationale, 2003b. p. 443p. Publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife. pp. 11-24.

_____, JACQUES. (1961). **Lição I de 15 de novembro de 1961**. In: _____. L'Identificacion. Tradução: Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife : Publicação interna da Asociacion Freudienne Internationale, 2003c. p. 443p. Publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife. pp. 25-36.

_____, JACQUES. (1961). **Lição III de 29 de novembro de 1961**. In: _____. L'Identificacion. Tradução: Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife : Publicação interna da Asociacion Freudienne Internationale, 2003d. p. 443p. Publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife. pp. 37-49.

_____, JACQUES. (1961). **Lição IV de 06 de dezembro de 1961**. In: _____. L'Identificacion. Tradução: Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife : Publicação interna da Asociacion Freudienne Internationale, 2003e. p. 443p. Publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife. pp. 51-65.

_____, JACQUES. (1961). **Lição VI de 20 de dezembro de 1961**. In: _____. L'Identificacion. Tradução: Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife : Publicação interna da Asociacion Freudienne Internationale, 2003f. p. 443p. Publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife. pp. 79-94.

_____, JACQUES. (1961). **Lição IX de 24 de janeiro de 1962**. In: _____. L'Identificacion. Tradução: Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife : Publicação interna da Asociacion Freudienne Internationale, 2003g. p. 443p. Publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife. pp. 133-145.

_____, JACQUES. (1961). **Lição XV de 28 de março de 1962**. In: _____. L'Identificacion. Tradução: Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife : Publicação interna da Asociacion Freudienne Internationale, 2003h. p. 443p. Publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife. pp. 219-235.

_____, JACQUES. (1963). **Nomes-do-Pai** / Jacques Lacan; tradução, André Telles; revisão técnica, Vera Lopes Besset. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005a.

LACAN, JACQUES. (1963). **Introdução aos Nomes-do-Pai**. In: _____. Nomes-do-Pai. Jacques Lacan ; tradução, André Telles; revisão técnica, Vera Lopes Besset. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005b. pp. 55-87.

_____, JACQUES. (1963). **O simbólico, o imaginário e o real**. In: _____. Nomes-do-Pai. Jacques Lacan ; tradução, André Telles; revisão técnica, Vera Lopes Besset. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005c. pp. 11-53.

_____. JACQUES. (1973). **O amor e o significante**. [trad.] Jacques-Alain Miller. In: _____. O Seminário, livro 20: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985d, IV, pp. 53-69.

_____, JACQUES. **Joyce e o enigma da raposa**. In: _____. O seminário, livro 23: o sinthoma, 1975-1976/ Jacques Lacan – Alain Miller; trad. Sergio Laia; revisão André Telles. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007, pp. 59-74.

_____, JACQUES. (1975-1976). O seminário, Livro 23: **o sinthoma** / Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [tradução Sergio Laia; revisão André Telles]. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____, JACQUES. (1975-1976). **A escrita do Ego**. In: _____. O seminário, livro 23: o sinthoma / Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [tradução Sergio Laia; revisão André Telles]. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007, p. 140.

LEITE, CLÁUDIA. **O nome próprio e sua relação com o inconsciente**. 2004. Dissertação (Mestrado), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

LEMONS, CLAUDIA. **Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança**. In: Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação / direção Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky; trad. Ernani Rosa. vol 1, n. 3. p.151-172. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____, CLAUDIA. **Sobre a aquisição da escrita**: algumas questões. In: ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas / Roxane Rojo (org) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

_____, CLAUDIA. (2001). **Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17.htm#notas>> Acessado em: 10/jul/2010

LEMOS, CLAUDIA. (2001) **Sobre fragmentos e holófrases**. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300005&lng=en&nrm=abn>. Acessado em: 21 Fev. 2012.

PESSOA, FERNANDO. (1988-1935). **Poesia completa de Alberto Caieiro** / Fernando Pessoa. Edição Fernando Cabral Martins, Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

POMMIER, GÉRARD. **Naissance et renaissance de l'écriture**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993. Tradução realizada por Cristine Marie Tedeschi Conforti. Revisão de Andreza Roberta Rocha. Revisão técnica de Claudia Rosa Riolfi. Tradução não comercial exclusiva para os membros do Grupo de estudos Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP/FEUSP.

PROUST, MARCEL.[1925]. **A prisioneira**. Disponível em:
<http://www.4shared.com/file/4763263/93805390/Marcel_Proust_-_Em_Busca_do_Tempo_Perdido_5_-_A_Prisioneira.html>. Acessado em: 16 de março de 2012.

RIDLEY, SCOTT. **Gladiador**. [art.] RUSSELL CROWE. DreamWorks Pictures, 2000.

RIOLFI, CLAUDIA. **O amor à diferença no trabalho enlaçado no interior de grupos**. Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas, (39): 37-45, Jan./Jun. 2002.

_____, CLAUDIA. **O que é o simbólico?** [informação pessoal]. Mensagem recebida por <riolfi@usp.br> em 23 mar. 2010.