



A CONSTITUIÇÃO ESCRITA NA CRIANÇA: OS POSSÍVEIS EFEITOS DE SENTIDO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA MATERIALIDADE SIGNIFICANTE

Clésia da Silva Mendes Zapelini¹

Para adentrar ao universo infantil, começamos dizendo que é pela noção de discurso, enquanto produção de sentidos entre interlocutores, que podemos conhecer o processo de produção de sentidos promovido por diferentes materialidades, historicamente constituídas nesse espaço da primeira infância. O discurso da criança, durante o envolvimento nas atividades e situações presentes no Centro de Educação Infantil, funciona como constitutivo de sentidos. Dessa forma, consideramos as materialidades como objetos discursivos, os quais possuem relações com outros discursos, com as condições de produção, com o que denominamos “sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a imagem do dizer)” (ORLANDI, 2004, p. 54). A partir dessas considerações, um leque de possibilidades abre-se diante de nossos olhos: são fantasias, criações, formas, cores e movimentos que constituem as discursividades na sala de aula. Por isso, as ações produzidas pela criança e as condições de produção possibilitadas pelo adulto são atravessadas também pela história, por um discurso que as constitui e suscita o conflitante e o instável (PETRI, 2006).

Quando olhamos para as materialidades que perpassam o espaço da sala de aula e dos demais espaços externos, estamos considerando-os todos conjugados com a materialidade linguística. Atrevemo-nos a dizer que, guardando as especificidades de cada uma, o que é da ordem do linguístico se atravessa no que é da ordem das demais linguagens e passa, então, a constituir sentidos com a (e pela) língua.

Percebe-se que, de fato, o funcionamento da língua possibilita que por ela fale-se também dela mesma, enquanto materialidade, e de outras linguagens, tais como os jogos de montar, as pinturas, as esculturas, os livros, os brinquedos... Não podemos esquecer que todas essas materialidades também estão conectadas com a ordem do histórico, sendo o que sustenta a produção dos sentidos, não como pano de fundo, mas como constitutivo.

Ao fazermos a interpretação das diferentes manifestações das crianças, estamos tentando ir além do que se diz no cotidiano escolar e daquilo que não se diz, do que fica na superfície das evidências. Assim, retomando reflexões de Orlandi (2007, p. 32), afirmamos que os sentidos não se encontram somente nas palavras, que “significam pela história e pela língua”, ou em sua relação

¹ Mestrado em Ciências da Linguagem (UNISUL). Professora do Curso de Pedagogia (UNISUL).

textual interna, mas, sim, extrapolam, vazam para fora da linha do dizível e passam a estabelecer relações com o já-dito, com o que se encontra no interdiscurso².

Nesse contexto, a instituição de Educação Infantil poderá ser um espaço privilegiado para a constituição da criança, pois tem ela (a criança) contato com as diferentes linguagens. Vejamos dois recortes:

Figura 1 – Augusto colocando o nome no copo, e Pedro realizando uma atividade solicitada pela professora.



Fonte: Zapelini (2012).

Na imagem acima, podemos ver Augusto colocando o nome no copo para que possa usá-lo mais de uma vez, e para que os colegas, ao verem seu nome, saibam que o copo é o de Augusto. Iago presta atenção na forma como Augusto escreve o nome, sem copiar as letras de algum lugar. Nesse momento, eles ficam contentes ao perceber que já conseguem escrever o nome sem a ajuda de algum adulto ou de algum lugar onde tenha o nome escrito.

Na outra imagem, Pedro está fazendo uma produção que foi indicada pela professora. Ele recorta figuras que representam a alimentação que trouxe no piquenique³.

Esses são apenas dois recortes, dos demais que contemplam a linguagem escrita, no entanto, ao realizarmos nossas observações, em várias tardes nessa instituição escolar, percebemos que, mesmo sem a professora solicitar, as crianças estão constantemente com folhas e lápis nas mãos.

² Agustini (2007, p. 304) refere-se ao interdiscurso como “um espaço mais amplo, onde coexistem todos os dizeres, os possíveis e os impossíveis, os que já foram ditos e os que ainda não o foram, o lugar por isso mesmo do todo dizer”.

³ O piquenique aconteceu no gramado da instituição escolar, com a presença de todas as famílias. Cada criança trouxe a cesta com alimentos e partilhou com sua família e amigos.

A aprendizagem da linguagem escrita, nesses momentos, é resultante da filiação a redes de memória⁴ e de sentidos. Desse modo, ao significar a materialidade, o sujeito se significa, pois os mecanismos de produção de sentido são os mesmos de produção dos sujeitos. “Esses mecanismos implicam uma relação com a língua (sistema capaz de equívoco) e com a história, funcionando ideologicamente” (ORLANDI, 2002, p. 205).

Ao produzir sentido para a materialidade, o sujeito se produz, identificando-se ao interdiscurso, pois toda interpretação está ligada ao interdiscurso. O gesto de interpretação que constitui o gesto fundamental nas práticas de escrita realizadas pelas crianças propicia a filiação às memórias discursivas. Ainda Orlandi (2002, p. 206) destaca que nos “filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativos às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentidos”.

Além de a subjetivação estar imbricada com o interdiscurso, ela também é constituída pelo esquecimento. As crianças não se dão conta de suas constituições por um processo do significante no funcionamento da linguagem, na interpelação ideológica e na identificação imaginária a determinados sentidos. Nessa perspectiva, falar do sujeito é falar de efeito de linguagem que traz marcas do discurso do Outro⁵. Isso implica considerar que a criança, ao fazer a sua produção escrita, não domina seu discurso, uma vez que, pelo viés da análise do discurso, ela não é de origem do dizer, nem controla tudo o que diz.

Na teoria do discurso, mais especificamente em Semântica e Discurso, Pêcheux destaca dos estudos de Lacan que “o inconsciente é o discurso do Outro” e “o sujeito só é sujeito por seu assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do outro” (PÊCHEUX, 1988, p. 183). Isso para ressaltar que “o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estarem confundidos, no interior do que se poderia designar como o processo do significante na interpelação e na identificação” (PÊCHEUX, 1988, p. 133-134).

Recorrendo mais uma vez às ideias de Pêcheux (1988), podemos pensar que as marcas de subjetividade inscritas no dizer das crianças assinalam, simultaneamente, traços do registro inconsciente, da identificação (ou não) a uma determinada formação discursiva e, também, traços do assujeitamento ideológico. As crianças, no entanto, nos seus dizeres, não percebem que são constituídas pelo Outro, por essa rede de significantes que as constitui. Ou seja, elas pensam como origem dos pensamentos, escritas e falas. É nesse contexto que chegamos à materialidade significativa, foco deste trabalho, isto é, ao que estamos propondo como *escrita de entremeio*.

⁴ Estamos pensando a memória diferentemente de armazenamento, lembrança ou memorização psicológica. A memória do discurso, segundo Pêcheux (1999, p. 52), é a “estruturação da materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização”.

⁵ O Outro, aqui grafado com maiúscula, designa o que Lacan, em boa parte de sua obra, recorta da linguagem verbal enquanto tesouro de significantes e permeado pelo simbólico.

Uma nova materialidade começa a ser explorada a partir da presente pesquisa, no que se refere ao campo da Análise do Discurso: *a escrita de entremeio*. As materialidades produzidas pelas crianças no contexto da Educação Infantil, que, por conseguinte, permeiam o ambiente da escola, constituem-se como materialidade discursiva, por isso propomos, aqui, pensar esses registros gráficos, nomeando-os como *escrita de entremeio*.

Abaixo, apresentaremos recortes realizados por duas criança, a fim de que se compreenda nossa formulação.

Figura 2 – Escritas de Entremeio.



Fonte: Zapelini (2012)

Ao olharmos para essas materialidades, a princípio, questionamos: De onde vem essa estranha sistematicidade? Como podemos interpretá-las? De que estatuto é a materialidade de que partem esses primeiros movimentos em direção à alfabetização? Que critérios as crianças adotaram para colocar letras e desenhos nessa produção?

Essa materialidade é realizada pela criança no momento em que o professor deixa que ela possa escolher o que deseja fazer na sala, ou seja, pode brincar com diferentes jogos, com faz-de-conta, com a massa de modelar, o desenho com diferentes tipos de lápis, os brinquedos trazidos de sua casa, o contar histórias, enfim, a partir das condições de produção que a sala permite. Muitas crianças brincam, outras chegam à escola e logo já vão pegando folha e fazendo suas produções. Nesse momento, o professor não interfere, e cada criança realiza o que deseja. Interessante que é



comum a criança fazer suas produções, sair para brincar de faz-de-conta e, em seguida, sair da brincadeira e retornar para fazer seus registros. É um vai e vem que inclui diferentes linguagens.

Estamos considerando essa *escrita de entremeio* como um modo de transição, ou seja, há um movimento em direção à escrita convencional, caracterizando o entremeio, o movimento, a falta. Esses registros gráficos nos apresentam múltiplos efeitos de sentido para uma mesma materialidade. No entanto, para os adultos, podem ser avaliados como algo incompleto. O universo adulto, muitas vezes, considera que, ao estar alfabetizado e escrever seus registros, o sentido está administrado e completo, diferentemente dessa materialidade de que estamos tratando. Conforme Orlandi (2010, p. 52), “essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível.” Entretanto, ainda que a criança não esteja alfabetizada, e o processo de significação sendo aberto, o sentido é regido e administrado.

Para as primeiras tentativas de interpretação dessa materialidade, arriscamos dizer que os elementos constitutivos dessas materialidades significantes, esses aportes gráficos, constituem-se de registros impregnados de iconicidades (desenhos) e de elementos simbólicos (letras), que produzem efeitos de sentido para a criança que está em processo de formação. Esse sentido é decorrente da constituição híbrida de representação formulada pela criança, ou seja, localiza-se na intersecção daquilo que compreende como desenho, com o que começa a manifestar interesse em aprender – as palavras. Portanto, aquilo que a criança produz dentro do espaço do suporte material (folha de papel) é, de algum modo, a representação da posição-sujeito que ela ocupa no espaço escolar.

Podemos também pensar nessa escrita (textualidade) como lugar que nos remete à unidade de sentidos, enquanto a imagem nos conduz (pelo menos num primeiro momento) à polissemia. Em contraposição, o que o adulto pode ver sem sentido, a análise do discurso vê o funcionamento como multiplicidade de sentidos.

Ler, brincar, cantar, escrever fazem parte desse universo infantil. No entanto, aliada às condições de produção, a criança faz suas interpretações a partir do real e das suas formações imaginárias. Segundo Orlandi (2008, p. 111), “a finalidade é compreender a relação estabelecida entre a instância do real do sentido (e do sujeito) na ordem do discurso e a instância imaginária da organização, seja das palavras, das frases ou do texto em si.” Dessa forma, cada criança mobiliza a sua *escrita de entremeio* como uma marca de singularidade, ou seja, cada uma busca sua posição sujeito a partir da sua expressão discursiva, não como uma propriedade fixa do sujeito e do discurso, mas como um sempre por advir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ORLANDI, E. Identidade linguística escolar. In: Signorini, I. (org) *Linguagem e Identidade - elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*, 7. ed., Campinas, SP: Pontes, 2007.



_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*, 7. ed., Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3ª Ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (trad. Eni Orlandi et ali) Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

PETRI, V. *Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60*. *Expressão* (Santa Maria), v. 1, p. 186-192, 2006.