


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

Roseli Vasconcellos

**PARALISIA CEREBRAL: EFEITOS DA ESCRITA SOBRE A  
ESCRITA**



ARARAQUARA – S.P.  
2015

Roseli Vasconcellos

# **PARALISIA CEREBRAL: EFEITOS DA ESCRITA SOBRE A ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras.

**Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Del Ré**

ARARAQUARA – S.P.  
2015

Vasconcellos, R.

Paralisia Cerebral: efeitos da escrita na escrita / Roseli  
Vasconcellos Sequeira Manoel. – Araraquara 45 fl :6 il.

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Graduação) –  
Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade  
Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

1 Aquisição da escrita, Paralisia Cerebral, Símbolos Bliss.  
Roseli Vasconcellos. Paralisia Cerebral: efeitos da escrita sobre a  
escrita.

ROSELI VASCONCELLOS

# **PARALISIA CEREBRAL: EFEITOS DA ESCRITA SOBRE A ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras.

**Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Del Ré**

Data da defesa/entrega: \_13\_/\_11\_/\_2015\_

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Dra. Alessandra Del Ré**

---

**Presidente e Orientador: Dra. Alessandra Del Ré**

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP/FCLAr

---

**Membro Titular: Dra. Gladys Massini-Cagliari**

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP/FCLAr

---

**Membro Titular: Dra. Marina Célia Mendonça**

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP/FCLAr

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

Para meus Pedros.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Déa Giunchetti Vasconcellos Sequeira e Geraldo Augusto Sequeira (in memoriam).

À minha orientadora Profa. Dra. Alessandra Del Ré pelo acolhimento, pelo incentivo e pelo acompanhamento deste trabalho.

Às Dras. Gladys Massini-Cagliari e Marina Célia Mendonça pela cuidadosa leitura.

Aos meus colegas e professores de curso.

## RESUMO

Este trabalho buscou apreender efeitos da leitura de textos nas produções escritas de S. em aquisição da escrita alfabética. S. é uma criança que apresenta um quadro de PC quadriplégico distônico que a impede de oralizar e de escrever de próprio punho. Comunica-se por meio dos símbolos Bliss a que foi introduzida em atendimento clínico fonoaudiológico em uma escola clínica integrada na cidade de São Paulo aos seis anos, ao mesmo tempo em que passou a ser alfabetizada, indicando símbolos, letras e números em uma prancha por meio do olhar. Mediante queixa da professora, que relatou dificuldades de S. em relação à leitura, uma atividade semanal foi proposta pela fonoaudióloga na sala de aula com a participação da professora e da auxiliar. Foi analisado um recorte da atividade em que foi realizada a leitura de um livro de Eva Furnari no período em que S. tinha entre oito anos e sete meses e nove anos e um mês. Partimos de Borges (2006) que se fundamenta no Interacionismo Brasileiro de De Lemos (1992, 1995, entre outros) e propõe a alfabetização de crianças de 1ª. série do ensino fundamental em uma escola regular a partir da imersão em leituras de textos diversos. A atividade desenvolvida pela fonoaudióloga seguiu paralelamente ao trabalho de alfabetização realizado pela professora e resultou em muitos textos produzidos por S. Os dados analisados foram obtidos por meio de transcrições de filmagens em sala de aula e de materiais produzidos por S. a partir da leitura do referido livro e fazem parte do banco de dados do NALingua-CNPq (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem) coordenado pela Dra. Alessandra Del Ré que tem por objetivo central investigar o processo de aquisição da linguagem pela criança. A aquisição da leitura e escrita de S. se deu de maneira peculiar, marcada pelo emprego dos símbolos Bliss que passou a se constituir na modalidade de fala de S.: uma fala-escrita com símbolos e escrita alfabética.

**Palavras – chave:** Paralisia Cerebral – Linguagem - Aquisição da Escrita — Comunicação Alternativa - Símbolos Bliss

## ABSTRACT

The aim of this research was to apprehend the effects of text reading in S.'s writing productions, a child in literacy process. S. is a child who can't speak or write by her own due to a dystonic quadriplegic CP. S. communicates with Blissymbols which were introduced in a school-clinic in São Paulo city when she was six years old. At the same time the literacy process took place and she indicated symbols, letters and numbers in a board by scanning. The teacher related S.'s difficulties concerning reading activities, so a weekly activity was proposed by the speech therapist in the classroom. The teacher and her assistant participated in the activity. A cutout of the activity involving a book reading when S. was between eight years and seven months old and nine years and one month old was analysed. The research was based in Borges (2006) grounded in The Brazilian Interactionism according to De Lemos (1992; 1995 and others) and proposes a literacy process among students from the first series in a regular school by the reading of different texts. The activity guided by the speech therapist took place side by side with the literacy program guided by the teacher and resulted in various S.'s text productions. The data was collected through film transcriptions from the activities in the classroom and from materials produced by S. through the reading of the chosen book. These data integrates NALíngua-CNPq databases coordinated by Dr. Alessandra Del Ré whose aim is to investigate the language acquisition process. S.'s reading and writing acquisition occurred in a singular way, affected by the using of Blissymbols that became S.'s speech modality: a written-speech with symbols and alphabetic writing.

**Keywords:** Cerebral Palsy - Language – Reading and writing acquisition — Alternative Communication – Blissymbolics



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Prancha de símbolos Bliss, alfabeto, números e sinais de pontuação	06
<b>Figura 2</b>	Segmento I de S. – leitura (8 anos e 10 meses)	33
<b>Figura 3</b>	Segmento II de S. – escrita de bilhete (8 anos e 10 meses)	35
<b>Figura 4</b>	Segmento III de S. – escrita de bilhete (9 anos e 4 meses)	37
<b>Figura 5</b>	Figura e texto do livro	38
<b>Figura 6</b>	Segmento IV de S. – escrita de bilhete (9 anos e 8 meses)	39

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>PC</b>	Paralisia Cerebral
<b>NINDS</b>	National Institute for Neurological Diseases and Stroke
<b>PVL</b>	Peri Ventricular Leucomalácia
<b>EEG</b>	Eletroencéfalograma
<b>RTCA</b>	Reflexo Tônico Cervical Assimétrico
<b>RTCS</b>	Reflexo Tônico Cervical Simétrico
<b>RTL</b>	Reflexo Tônico Labiríntico
<b>AVD</b>	Atividades de Vida Diária
<b>PCS</b>	Picture Communication Symbols

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>2 A PARALISIA CEREBRAL</b>	<b>02</b>
<b>3 O SUJEITO DA PESQUISA</b>	<b>04</b>
<b>4 O PROBLEMA</b>	<b>06</b>
<b>5 NOSSA PROPOSTA: OBJETIVO E JUSTIFICATIVA</b>	<b>08</b>
<b>6 METODOLOGIA</b>	<b>09</b>
<b>7 PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM AQUISIÇÃO DA ESCRITA</b>	<b>11</b>
<b>8 ANCORAGEM TEÓRICA DE NOSSA PESQUISA</b>	<b>27</b>
<b>9 RESULTADOS: AS PRODUÇÕES DE S.</b>	<b>33</b>
<b>10 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>41</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa trata da introdução de uma criança S. à escrita alfabética. A impossibilidade motora de S. decorre do distúrbio neurológico que apresenta – uma paralisia cerebral do tipo quadriplégico distônico<sup>1</sup> - e a impede de oralizar<sup>2</sup> e de escrever de próprio punho. No entanto, mais do que a prisão motora que S. apresenta, chama a atenção, desde o início de seu atendimento clínico e acompanhamento escolar, algo que parecia ultrapassar esse impedimento orgânico. Os movimentos que S. apresentava em decorrência de sua lesão neuromotora, já significados e significativos, mesmo que restritos a olhares, ao apontar e a respostas para “sim” e “não”, já revelavam um sujeito que convocava a interpretação do outro. O contato com sujeitos como S. e a convicção de que havia, nesses sujeitos, algo que ultrapassava seu impedimento orgânico, nos levaram à implementação de Sistemas Alternativos de Comunicação<sup>3</sup> junto a esses sujeitos no atendimento clínico fonoaudiológico. No caso de S., foram implementados os Símbolos Bliss<sup>4</sup>. S. tornou-se sujeito de nossa pesquisa de mestrado e, a partir da interpretação de dados colhidos em situação clínica, evidenciou-se a presença singular de um corpo-linguagem: um corpo falado, que falava, mesmo que essa fala envolvesse outras modalidades que não a oralização.

Assim, entendemos que o fato de não oralizar a fala, não exclui o sujeito com PC de uma relação com a linguagem, pois além de ouvir, esses sujeitos escutam (DE LEMOS, 1992, ARANTES, 1994, VASCONCELLOS, 1999/2015, ANDRADE, 2003).

---

<sup>1</sup> S. apresenta uma PC grave do tipo distônico com componente atetóide (mudanças bruscas de tónus que vão de hiper a hipo com presença de movimentação involuntária).

<sup>2</sup> O termo ‘oralizar’ remete a uma fala oralmente articulada. Sobre isso, ver Vasconcellos, 1999/2006/2014.

<sup>3</sup> Segundo Tetzchner & Jensen (1997, p.1) “a Comunicação Alternativa envolve o uso de modos não orais (*non-speech modes*) para suplementar ou substituir a linguagem falada” e compreende recursos de comunicação face-a-face (TETZCHNER & MARTINSEN, 1992) que possibilitam a comunicação para pessoas que apresentam prejuízos gestuais, orais e/ou na escrita. Os Sistemas Alternativos de Comunicação figuram entre os recursos da Comunicação Alternativa.

<sup>4</sup> No início da década de 70, os Símbolos Bliss aparecem como precursores dos sistemas gráfico-visuais que figuram entre os Sistemas Alternativos de Comunicação. Esse sistema leva o nome de seu idealizador, Charles Kasiel Bliss (1897-1985) que o produziu entre os anos de 1942 e 1965. O autor afirma ter se inspirado na lógica matemática, na pictografia chinesa e nas proposições do filósofo Leibniz (1646-1716) – filósofo que acreditava, afirma Bliss, na possibilidade de criação de um “alfabeto dos pensamentos humanos”. Bliss dedicou-se a criar um “esperanto gráfico”, mas seu trabalho não ganhou popularidade. Os símbolos Bliss (Blissymbols) foram encontrados por profissionais envolvidos com pacientes com paralisia cerebral e introduzidos, em 1971, na atividade clínica, no Ontário Crippled Children’s Centre, hoje, The Mac Millan Children’s Centre, em Ontário, Canadá (Vasconcellos, 2010, p. 19). Atualmente são conhecidos em vários países e empregados com pessoas com outras dificuldades além da paralisia cerebral.

De fato, a clínica atesta que a barreira motora não impede que o sujeito seja envolvido pelo simbólico, como apontam os dados da fala-escrita de S. (VASCONCELLOS, 1999/2014), que falam a favor da afirmação que fazemos de que o motor não pode ser tomado como causa ou justificativa para os problemas nesse domínio no caso de sujeitos com PC.

No presente trabalho, pretendemos investigar a relação de S. entre oito anos e sete meses e nove anos e um mês com a escrita alfabética a que foi introduzida concomitantemente aos Símbolos Bliss. Particularmente, interessa-nos tratar dos efeitos de um investimento em leitura proposto na sala de aula que S. frequentava, a pedido da professora, que constatou sua dificuldade com a leitura.

## 2. A PARALISIA CEREBRAL

Embora se atribua a um cirurgião inglês, William Little, o registro, por volta de 1860 (cf. NINDS, 2006/2015), das primeiras descrições médicas de uma desordem motora que acometia algumas crianças em seus primeiros anos de vida, foi Freud, em sua “fase neurológica”, quem cunhou quadros desse tipo como “Paralisia Cerebral”, quando, precisamente, estudava a Síndrome ou Moléstia de Little.

Segundo o NINDS (*National Institute of Neurological Disorders and Stroke*), órgão americano que realiza pesquisas na área biomédica sobre as Paralisias Cerebrais, bem como sobre outras desordens neurológicas, a expressão “Paralisia Cerebral” (PC) rotula um quadro bastante abrangente e tem sido empregada para descrever desordens neurológicas de *caráter não progressivo*, que têm incidência na *tenra infância e afetam permanentemente* os movimentos corporais e a coordenação muscular. Tais desordens neurológicas são causadas, assegura-se (NINDS, 2006/2015), por anormalidades no cérebro, que obstaculizam o controle do movimento e da postura. Em alguns casos, nota-se que o córtex motor não se desenvolveu de acordo com parâmetros considerados “normais” durante o crescimento fetal. Em outros casos, a lesão é assumida como sendo resultado de agressões ao cérebro que podem ocorrer antes, durante ou após o nascimento. Importa dizer que, qualquer que seja a etiologia, a lesão não é reversível e o comprometimento, dela resultante, é permanente (NINDS, 2006/2015, tradução nossa).

Do ponto de vista médico, os sintomas da PC diferem de uma pessoa para outra de acordo com tipo e severidade e eles podem se modificar ao longo do tempo. Tipo e

gravidade são determinados pela extensão e pela localização da lesão neurológica. A classificação da PC é circunscrita pela natureza da desordem motora envolvida: espasticidade, atetose ou ataxia<sup>5</sup>. O comprometimento motor resultante da seqüela neuromotora pode também resultar em diferentes níveis no que tange a oralização. A expressão oral de pessoas com PC é também marcada pela natureza do comprometimento motor e há casos em que a oralização se torna inviável.

Sintomas adicionais podem ocorrer como: deficiência mental, presença de convulsões, atrasos no crescimento e deformidades espinais, além de outros como: incontinência, comprometimentos visuais e auditivos e anormalidades perceptuais e sensitivas.

Na maioria dos casos de PC, a lesão está presente desde o nascimento (PC congênita). Entretanto, ela pode demorar a ser detectada. A PC adquirida ocorre em menor proporção e está relacionada a alterações que se manifestam após o nascimento (danos cerebrais nos primeiros meses ou anos de vida, infecções cerebrais como meningites bacterianas ou encefalites virais, traumas decorrentes de acidentes ou quedas). Os outros 90% a 95% dos casos de PC resultam, segundo o NINDS (2006/2015)<sup>6</sup>, de quatro tipos de danos cerebrais que acarretam sintomas típicos<sup>7</sup>: (1) Lesão da substância branca do cérebro (Peri Ventricular Leucomalácia – PVL); (2) Desenvolvimento anormal do cérebro (Disgenesia Cerebral); (3) Hemorragia cerebral (Hemorragias Intracranianas); (4) Lesão cerebral causada pela falta de oxigenação cerebral (Encefalopatia Hipóxico-isquêmica ou Asfixia Intraparto).

As técnicas de neuroimagem permitem visualizar anormalidades e favorecem o tratamento do problema neuromotor. A *ressonância magnética* pode indicar a localização e o tipo da lesão. Técnicas de neuroimagem incluem, também, a *ultrassonografia craniana* (que é mais utilizada com bebês prematuros por ser menos agressiva, embora não tenha grande eficácia na captação de alterações sutis da substância branca) e a *tomografia computadorizada* (que gera imagens da estrutura do

---

<sup>5</sup> Sobre a classificação dos diferentes tipos de PC, ver NINDS e também Monteiro (2001). Convém ressaltar, ainda, que as desordens motoras da PC, muitas vezes, não correspondem a um tipo apenas, mas a uma combinação destes.

<sup>6</sup> Os dados que trazemos aqui acerca da definição e etiologia da PC são o resultado de pesquisas recentes, reunidas em [www.ninds.nih.gov/disorders/cerebral\\_palsy/detail\\_cerebral\\_palsy.htm](http://www.ninds.nih.gov/disorders/cerebral_palsy/detail_cerebral_palsy.htm) - *Cerebral Palsy: Hope Trough Research* – publicadas pelo *National Institute for Neurological Disorders and Stroke* (NINDS), em julho de 2006, atualizadas em julho de 2015, com tradução nossa.

<sup>7</sup> Sobre a caracterização dos tipos de danos cerebrais compatíveis com a PC, ver [www.ninds.nih.gov/disorders/cerebral\\_palsy.htm](http://www.ninds.nih.gov/disorders/cerebral_palsy.htm) - *Cerebral Palsy: Hope Trough Research*, NINDS, julho/2006, 2015.

cérebro nas áreas lesionadas). Essas técnicas permitem mapear o problema com maior ou menor precisão.

Apesar da importância de que um diálogo com a Medicina se estabeleça para que venhamos a compreender nosso sujeito de pesquisa S., em sua relação com a escrita alfabética e no que tange às suas inabilidades do ponto de vista do comprometimento orgânico que apresenta, pretendemos aqui, chamar a atenção para algo que vai além do impedimento motor nesse sujeito e em tantos outros acometidos pela PC: sua presença na linguagem, mesmo considerando-se um impedimento em oralizar, como é o caso de S.

### **3. O SUJEITO DA PESQUISA**

Sobre S., cabem alguns detalhes que, cremos, possibilitarão uma melhor compreensão de seus reais impedimentos do ponto de vista orgânico, comprometimentos que contrastam com seu movimento na linguagem.

S. apresenta uma PC quadriplégica do tipo distônico com componente atetóide<sup>8</sup> como seqüela de uma anóxia<sup>9</sup> perinatal provocada por um circular de cordão umbilical, o que indica que não se trata de uma PC congênita ou de origem genética, mas ligada às suas condições de nascimento. Aos cinco meses, notou-se um atraso motor e, em consulta com o neurologista, foi solicitada uma tomografia e um eletroencefalograma (EEG) com resultados normais. Apenas aos quatro anos, em novo EEG, constatou-se uma atividade irritativa cerebral.

Na avaliação motora de S., realizada pelo terapeuta ocupacional e pelo fisioterapeuta, constatou-se que S. apresentava reflexos patológicos<sup>10</sup> (RTCA, RTCS, RTL e Moro) e movimentos involuntários; ausência de controle de tronco e controle de cabeça deficitário. Essas constatações dos avaliadores revelam uma condição motora de S. que impede a escrita “de próprio punho”. A sensibilidade tátil e cinestésica não apresentaram alterações. Como se pode notar, a avaliação de S. indicava apenas alterações em nível motor e ausência de comprometimentos associados (auditivo, visual, mental ou outros).

---

<sup>8</sup> S. apresenta uma PC grave do tipo distônico com componente atetóide (mudanças bruscas de tónus que vão de hiper a hipo com presença de movimentação involuntária).

<sup>9</sup> A anóxia consiste na falta de aporte de oxigênio para o cérebro.

<sup>10</sup> Reflexo Tônico Cervical Assimétrico, Reflexo Tônico Cervical Simétrico, Reflexo Tônico Labiríntico e Reflexo de Moro. Para esclarecimentos sobre esse tema, ver Finnie (1980).



Do ponto de vista motor oral, as funções ligadas à alimentação mostraram-se comprometidas com a presença de reflexos orais patológicos que resultavam em uma dependência de S. para as AVDs (atividades de vida diária). Apresentava sialorréia<sup>11</sup> e ausência de oralização, apesar de se expressar de outras maneiras. Comunicava-se pelo olhar ou apontar, fazendo-se valer de uma atividade reflexa (RTCA) e de meneios de cabeça para respostas de “sim” e “não”.

Paralelamente às atividades propostas em sala de aula na escola clínica que frequentava, S. foi acompanhada em atendimento fonoaudiológico individual, em duas sessões semanais de trinta minutos, com o objetivo principal de investir em suas possibilidades de linguagem e comunicação, já que estava impedida de oralizar devido à condição motora global e oral que apresentava.

Símbolos Bliss eram introduzidos a essa criança em sessões clínicas, a partir da leitura de textos-diário escritos pela mãe e também por textos orais e/ou escritos escolares e de sessões clínicas. O terapeuta se pautava pelos efeitos dessa leitura, ou dos textos orais, sobre a criança. Queremos dizer que a criança elegia os símbolos que passavam a ser organizados em forma de uma prancha de comunicação<sup>12</sup> que tinha, portanto, características particulares.

S. possuía uma mesa acoplada à sua cadeira de rodas sobre a qual ficava disposta sua prancha de comunicação com símbolos Bliss<sup>13</sup>, letras e números, sinais de pontuação, alguns logos e frases escritas em Bliss. S. os indicava por meio do olhar e confirmava as letras e símbolos lidos pela terapeuta com de meneios de cabeça para ‘sim’ e ‘não’. Eleito um bloco de símbolos, letras ou números, S. passava para a coluna que continha o símbolo e, para selecioná-la, acompanhava o gesto da terapeuta, que percorria as colunas do bloco, até que um novo ‘sim’ indicasse a coluna selecionada. Por fim, a terapeuta percorria cada símbolo da coluna até chegar àquele indicado e confirmado por S., com um último ‘sim’.

S. utilizava o apontar indireto, por meio do olhar devido à flutuação de tônus que apresenta e dos reflexos que tomam o lugar dos movimentos voluntários que tenta realizar. Além disso, a insistência no apontar com indicação direta resultaria em uma

---

<sup>11</sup> O termo “sialorréia” corresponde à presença de baba intensa e constante, o que indica alteração de sensibilidade intra e extra-oral.

<sup>12</sup> A figura 1, corresponde à imagem de uma das pranchas de S. que vão se modificando de acordo do com as necessidades do usuário. A prancha da figura 1 corresponde justamente ao período que nossa pesquisa focaliza.

<sup>13</sup> Sobre o início da introdução dos símbolos Bliss a S., no atendimento clínico fonoaudiológico, ver Vasconcellos (2010, p.93-98) – tese de doutorado, disponível em Domínio Público.

desorganização motora global que, devido à interferência reflexa, faria com que S. inclusive saísse da posição sentada, estendendo-se, o que exigiria nova estabilização postural e um reinício da comunicação a todo o momento, o que a prejudicaria, tanto em termos motores, como em relação à sua comunicação. Daí a opção pelo apontar por meio do olhar.



FIGURA 1

#### 4. O PROBLEMA

S. parecia ter todas as possibilidades de dar grandes passos em relação a seu processo de escolarização, mas, segundo a professora, dificuldades se impunham no caminho dessa criança no que se referia principalmente à leitura. Em encontros com alunos e professora na sala de aula, pudemos observar vários aspectos relacionados às propostas e práticas dirigidas a esse grupo de crianças que visavam à alfabetização:

- (1) O investimento inicial na escrita era focado no reconhecimento das letras do alfabeto e no trabalho com palavras isoladas retiradas de materiais didáticos;
- (2) O embasamento teórico partia do pressuposto de que a criança tinha hipóteses sobre a escrita;

- (3) Às crianças eram oferecidos blocos de madeira com letras que correspondiam à determinada palavra ditada pela professora, acrescidas de mais algumas. Talvez, no imaginário do professor, esse tipo de procedimento fosse suficiente para “garantir” que a criança fizesse a composição correta da palavra, apesar das letras que apareciam como “ruído”. No ditado, a professora exagerava na articulação dos sons das palavras, como se estivesse querendo “facilitar” a tarefa, o que supunha – ainda que a professora não o fizesse de modo consciente – a correspondência fonema/grafema<sup>14</sup> como determinante no processo de aquisição da escrita pela criança;
- (4) Era proposto às crianças que produzissem pequenos textos a partir de uma figura ou de uma situação hipotética (como seu final de semana) e não a partir de textos escritos: as crianças contavam, para a sua produção de textos, com os símbolos, alfabeto, números e sinais de pontuação dispostos em suas pranchas de comunicação.

O professor relatava que se defrontava com algumas dificuldades em relação aos tipos de texto oferecidos àquelas crianças com problemas supostamente relacionados à PC. Esses tipos de dificuldades relatadas eram recorrentes não só entre os professores dessas crianças, mas também entre terapeutas. Os textos a serem oferecidos deveriam ser bem cuidados quanto: ao tamanho e tipo de letra e ao espaçamento entre as linhas; à disposição (adequada às dificuldades de cada criança em particular); ao tamanho e complexidade do conteúdo.

O fato de se conceber a dificuldade das crianças dessa forma trouxe algumas consequências: elas acabavam sendo pouco submetidas à leitura de textos e os registros de suas produções eram feitos por alguém que lhes emprestava o gesto da escrita (nem sempre fidedignos); ficavam impedidas de retornar àquilo que haviam escrito (muitas vezes a professora registrava as produções da criança, mas nem sempre isso garantia que a criança pudesse acompanhar esse registro).

O fato de não partirem de outros textos para a produção de seus próprios imprimia à escrita dessas crianças características que denunciavam a ausência do texto escrito em suas produções que continham muitas marcas de oralidade, ausência/dificuldades de/com limites vocabulares, ausência de marcas da escrita (pontuação, etc.).

---

<sup>14</sup> Esse modo de abordagem da alfabetização de crianças e outros pontos de vista teóricos que norteiam as práticas nessa área serão tocados mais adiante no presente trabalho.

O motor último da alfabetização deveria ser a representação ou comunicação de significados na leitura e na escrita de textos, o que deixa ver que a escrita era concebida como representação da oralidade, como uma matriz de significados fixos a serem descobertos pela criança. O erro - instância valorizada no processo de aquisição da linguagem pela criança em algumas vertentes teóricas - era apagado, desconsiderado e não alçado como constitutivo.

A linguagem, na atuação pedagógica e mesmo clínica com essas crianças com PC, era vista como acessória, pois ancorada na Epistemologia Genética de Jean Piaget (1986), teoria segundo a qual o trabalho sobre o sensório-motor é fundamento sobre o qual se estrutura o cognitivo e, por último, a linguagem, que viria para nomear os conceitos adquiridos pela criança. O investimento na criança com PC deveria, então, recuperar as etapas não cumpridas por ela, por conta de seu impedimento orgânico, para que a linguagem fosse alcançada como um resultado último. É preciso lembrar que, no caso dessas crianças, lacunas são detectadas entre uma etapa e outra, o que, de acordo com uma perspectiva desenvolvimentista como a piagetiana, impediria que uma nova etapa fosse inaugurada.

É preciso lembrar também que muitas dessas crianças não chegam sequer a oralizar, ou mesmo a experimentar a articulação de alguns sons, que seja. Como esperar que chegassem, então, à escrita se olharmos para o processo que deveriam percorrer a partir de um ponto de observação que prevê o cumprimento de uma série de etapas e de sua organização (FERREIRO, 1986)? Se não há possibilidade de oralização, como entendê-la como anterior, no sentido de “necessária” para que uma suposta correspondência oralidade-escrita se estabeleça?

Com certeza, em um caminho a ser traçado segundo as premissas anteriormente delineadas, a criança com PC e, sobretudo, aquela que não oraliza, estaria fadada ao insucesso na aquisição da escrita ou a apresentar uma relação patológica com essa modalidade da linguagem.

## **5. NOSSA PROPOSTA: OBJETIVO E JUSTIFICATIVA**

O foco do presente trabalho é apreensão dos efeitos resultantes do investimento na leitura do livro de Eva Furnari *A bruxinha encantadora e seu secreto admirador Gregório* (1983) nos textos produzidos por S. no ambiente clínico-escolar e fora dele, em seu computador pessoal.

Esclarecemos que a atividade de leitura e escrita proposta não tinha um objetivo pedagógico, de alfabetização, mas de uma alternativa à maneira de apresentar essas crianças à escrita alfabética.

Trata-se de problematizar a questão da aquisição da escrita por esse sujeito tendo em vista o fato de que posições baseadas em algumas premissas teóricas que privilegiam seus impedimentos e suas incapacidades acabam por limitar aquilo que pode/deve ser apresentado a eles para que possam chegar à escrita alfabética.

Partimos da hipótese de que crianças que apresentam comprometimentos de ordem neuromotora de moderado a severo, como é o caso de S., podem adquirir a escrita alfabética uma vez que (1) suas potencialidades não sejam obscurecidas pelo pré-conceito de que precisam de materiais, métodos e condições especiais como se acredita e que (2) seja possível ter acesso a textos escritos diversos submetendo-os, assim, ao trabalho da língua (Outro), legitimado pelo outro que é lugar de funcionamento da língua constituída (professor ou fonoaudiólogo, na presente pesquisa). Defendemos que a entrada na escrita, no caso dessas crianças, pode ocorrer de modo prazeroso, sem que uma relação patológica com a escrita se estabeleça necessariamente, ou que seja suposta de antemão.

## 6. METODOLOGIA

Em atividades semanais de uma hora de duração, com a participação da professora e da auxiliar da sala, foi realizada a leitura do livro de Furnari (1993) *A bruxinha encantadora e seu secreto admirador Gregório*. A escolha desse material foi feita pela fonoaudióloga por conter diferentes tipos de letras e de textos como bilhetes, conversas telefônicas, quadrinhos, ilustrações com legenda e com textos referentes a elas e diálogos entre os personagens.

O livro foi lido página a página ('em capítulos') com o texto transposto na lousa a cada atividade, o que gerava suspense, provocando o interesse e curiosidade dos alunos que tentavam virar a página pra ver a sequência da história ao término da atividade.

Os dados de escrita de S. foram colhidos através de algumas filmagens das atividades com uma frequência irregular, pois eram dependentes da disponibilidade de equipamento necessário e de textos produzidos em seu computador pessoal a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula. Os dados a serem extraídos das filmagens

terão foco nas produções de S. e evidenciarão, também, momentos de sua escrita conjunta com os outros alunos da sala.

Durante as atividades realizadas na sala de alfabetização, as crianças, que eram quase que exclusivamente cadeirantes, com exceção de R., que tinha mesa e cadeira adaptadas às suas necessidades. As crianças ficavam todas voltadas para a lousa, na frente da sala. A fonoaudióloga ficava à frente delas, de onde realizava a leitura proposta. Cada criança tinha seu próprio texto disposto sobre a mesa acoplada à sua cadeira de rodas. As crianças que oralizavam contavam também, sobre sua mesa, com uma tabela com as letras do alfabeto para que pudessem participar escrevendo, quando desejassem, ou à medida que a fonoaudióloga solicitasse sua participação. As crianças podiam escrever com símbolos do Bliss ou do PCS (Picture Communication Symbols)<sup>15</sup> e com o alfabeto ou com ambos, de acordo com sua relação com a escrita. A professora e a auxiliar de sala acompanhavam as colocações das crianças em suas pranchas que eram transpostas pela fonoaudióloga para a lousa, em letra bastão ou cursiva, de acordo com o texto que estava sendo trabalhado.

Os textos trabalhados eram lidos pela fonoaudióloga e em seguida oralizados com os alunos, ou essa oralização ocorria ao longo da leitura, pois “as primeiras relações entre fragmentos se dão no diálogo, como efeito linguístico-discursivo da fala do adulto na fala da criança, efeito de linguagem sobre linguagem” (DE LEMOS, 1998). Sobre essa questão da oralização de textos escritos, De Lemos (1998) se remete à tese de Mota (1995) que mostra que “assim como os fragmentos da fala do adulto retornam na fala da criança como significantes da situação discursiva instaurada pelo texto-discurso do adulto, aspectos gráficos de textos escritos se repõem na escrita inicial da criança” (DE LEMOS, 1998). É que esses “fragmentos de escrita” em que se inscreveram aspectos da prática discursiva oral põem a criança em uma relação significativa com textos escritos: eles

“não ‘representam’ os sons dessa fala [mas], entrando em relação com outros fragmentos da escrita, em que se inscreveram outras práticas discursivas orais, eles [são] ressignificados, isto é, se [dão] a perceber para o alfabetizando em outros de seus aspectos gráficos” (DE LEMOS, 1998, aspas da autora).

---

<sup>15</sup> O Picture Communication Symbols – PCS - reúne desenhos lineares em preto e branco, originalmente desenvolvidos por Johnson em 1981, com o objetivo de serem utilizados como Sistemas Alternativos de Comunicação. Trata-se de um conjunto de símbolos basicamente pictográficos que permite a inclusão de outros desenhos e fotos. O PCS é o sistema gráfico-visual alternativo de comunicação de maior alcance em termos mundiais, tendo sido traduzido para 40 línguas diferentes. Sobre o PCS, ver também [www.clik.com.br](http://www.clik.com.br)

Assim é que essas práticas de leitura e de escrita passavam a ressignificar, na atividade de leitura seguinte, tanto a escrita nas produções dessas crianças a partir dos textos lidos e oralizados, quanto sua leitura, pois essas crianças eram convocadas a reescrever, em colaboração, cada uma “do seu jeito”, aquilo que havia sido lido anteriormente. Essa reescrita era registrada pela fonoaudióloga na lousa.

A partir de uma abordagem qualitativa e considerando-se a importância de se privilegiar as singularidades do caso de S. em sua relação com a aquisição da escrita alfabética, produções escritas do sujeito (S.) de nossa pesquisa serão analisadas.

Vale dizer que os dados coletados em sala de aula, que serão aqui analisados, fazem parte de um banco de dados do NALingua-CNPq (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem), grupo este composto por professores, de diferentes instituições do Brasil e da França cujo objetivo central é desvendar o processo de aquisição de linguagem, cada qual de seu ponto de vista teórico, e por estudantes de alguns desses docentes (IC, mestrado e doutorado).

A partir desses dados, pretendemos discutir os resultados de uma proposta alternativa - inspirada em Borges (2006)<sup>16</sup> - de apresentação da escrita a esses sujeitos.

## **7. PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

O pressuposto de que a escrita é uma representação da linguagem oral parece ser o eixo epistemológico em torno do qual as diversas teorias sobre a alfabetização vêm sendo construídas, entre elas, a visão tradicional, de base associacionista, segundo a qual escrever é meramente transcrever de forma mecânica os sons da fala. A visão tradicional corresponde aos métodos sintético e analítico que não consistem apenas em posturas metodológicas, mas remetem também a concepções psicológicas precisas, pois, ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência fonema-grafema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos, pontua Ferreiro (1996, p.19-20), ao fazer uma retrospectiva de métodos que antecedem sua proposta de compreensão do processo de aquisição da escrita.

---

<sup>16</sup> A tese de Mota (1995) deu origem, mais tarde ao livro publicado em 2006. No presente trabalho, faremos referência tanto ao livro quanto à tese. Chamamos a atenção para o fato de que Borges e Mota remetem à mesma pesquisadora.

O método sintético parte de elementos menores que a palavra e insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, num processo que vai das partes para o todo. Posteriormente, sob a influência da Linguística, desenvolve-se o método fonético que consiste em iniciar o processo pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica (FERREIRO, 1996, p. 19). Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita consiste em uma questão mecânica que se resume em adquirir a técnica para decifrar o texto, pois a escrita é concebida como transcrição gráfica da linguagem oral. Como a ênfase está na análise auditiva para discriminar os sons e estabelecer, assim, as correspondências grafema-fonema, dois pontos são considerados como exigências prévias: (1) que a fala seja correta, para se evitar confusões entre os fonemas e (2) que as grafias de formas semelhantes sejam apresentadas separadamente para que confusões de ordem visual sejam evitadas. O linguista Leonard Bloomfield (1942) compartilha dessa visão e afirma que “a causa principal das dificuldades de compreensão do conteúdo da leitura é o domínio imperfeito da mecânica da leitura” e “o primeiro passo, que pode ser separado dos subsequentes é o reconhecimento das letras” (BLOOMFIELD, 1942).

Já os métodos analíticos partem da palavra ou de unidades maiores e do pressuposto de que a leitura consiste em um ato global e ideovisual em que o reconhecimento das palavras e orações é considerado prévio em relação à análise de seus componentes. A leitura é concebida como uma tarefa fundamentalmente visual, não importando sua face auditiva. Sugere-se, porém, que se inicie com unidades significativas para a criança. Perguntamos aqui como selecionar o que seria relevante para uma determinada criança ou para “crianças”.

Nessas abordagens, as questões da linguagem e dos processos que regem a aquisição da escrita são apagadas em favor das capacidades perceptuais em questão. Como pensar nas exigências ou nos pré-requisitos, principalmente no caso da abordagem sintética, no caso de crianças que não falam, já que se apoia na possibilidade de fala, e ainda, de uma fala “correta”?

Há também, entre os trabalhos da literatura psicológica, aqueles que estabelecem aquilo que avaliam como condições para o início da aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, condições perceptuais adequadas e desenvolvimento cognitivo bem estabelecido são pré-requisitos para a aquisição da linguagem escrita, que fica, assim, naturalizada. Nos trabalhos de Milaret (1975), esses fatores estão correlacionados positivamente com uma boa aprendizagem da escrita. Ou seja, sobre o



substrato orgânico se constrói a cognição que antecede a linguagem e nela culminam, naturalmente. Como pensar a aquisição da escrita no caso de crianças com distúrbios neuromotores cujo desenvolvimento cognitivo e de linguagem “passam ao largo” de experiências motoras e proprioceptivas?

Em uma perspectiva psicogenética, Ferreiro (1986) propõe que se pense a aquisição da escrita a partir da Epistemologia Genética de Piaget cujo sujeito “aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo” (FERREIRO, 1986, p.26). Nesse caso, afirma Ferreiro, “o sujeito da aprendizagem está no centro do processo, e não naquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, a ocasião ou quem o veicula)” (FERREIRO, 1986, p.27). Com essa afirmação, Ferreiro deixa claro que não confere lugar ao outro ou à língua (Outro) nas aquisições da criança.

Em Ferreiro (1992), o objetivo último do processo de alfabetização é chegar à fonetização da escrita e, para isso, a criança deve passar por algumas etapas: inicialmente conceitualiza a escrita como um conjunto de formas arbitrárias dispostas linearmente, que servem para representar algo que o desenho não consegue: o nome. Em seguida, começa a construir critérios formais de diferenciação entre os encadeamentos de letras e também no interior deles, baseando-se nos eixos de diferenciação qualitativa e quantitativa. A partir desses critérios, estipula uma quantidade mínima de letras para que seu encadeamento seja considerado como palavra. Esses critérios seriam necessários porque a criança considera que a significados diferentes devem corresponder seqüências diferentes de letras.

Por fim, mediante novas ações sobre a escrita, seus esquemas permitem que a criança perceba, sob a superfície empírica dos sons e dos sinais gráficos, a lógica dos mesmos, o que permite as transformações entre as estruturas, tanto no interior das palavras escritas quanto na oralidade, passo fundamental para que possa chegar à fonetização da escrita pela correspondência termo a termo entre unidades gráficas e sonoras (FERREIRO, 1992).

Sob uma perspectiva psicolinguística, outras teorizações surgem para explicar a aquisição da escrita pela criança. Apesar do privilégio que atribuem ao linguístico, sustentam a presença de um sujeito psicológico, em controle desse processo. Entre esses autores, estão os que atrelam a consciência fonológica e outras capacidades metalinguísticas a um bom desempenho em habilidades de leitura e/ou de escrita.

Alguns autores entendem que há uma relação causal entre a consciência fonológica - entendida como habilidade que se refere à capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral e alude, portanto, ao conhecimento e habilidade de identificar palavras, sílabas, rimas, aliterações e fonemas (AARON, & cols., 2008; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004a, 2004b) - e o desenvolvimento da escrita, daí defenderem um maior domínio dos fonemas e a associação posterior destes aos grafemas, o que auxiliaria na aquisição da leitura-escrita, diminuindo os índices de insucesso escolar. Para esses pesquisadores, “a estimulação da consciência fonológica [na etapa inicial da alfabetização] é vital para a aquisição do código escrito, otimizando o processo de alfabetização” (DAMBROWSKI, MARTINS, THEODORO e GOMES, 2008). Esses autores estão voltados para o desenvolvimento de habilidades fonológicas que acreditam ser fundamentais para a formação de bons leitores.

Capovilla e Dias (2008) seguem a mesma direção, mas relacionam habilidades de leitura e desempenho na escrita. Acreditam na importância da linguagem oral para posterior alfabetização e correlacionam habilidades da linguagem oral, avaliadas na pré-escola, e competência de leitura, avaliada ao término da 1ª série. As autoras corroboram as relações entre linguagem oral e leitura e evidenciam a consciência fonológica como a melhor preditora de sucesso na aquisição da linguagem escrita. Seus estudos levam a concluir que as habilidades da linguagem oral servem de base para a aquisição da leitura e da escrita.

Capovilla, Joly, Ferracini, Caparotti, Carvalho e Raad (2004) também correlacionam estratégias de leitura e desempenho na escrita. Segundo esses autores, as habilidades relacionadas à consciência fonológica permitiriam um desenvolvimento adequado da estratégia alfabética observada entre as crianças “boas leitoras” em início da alfabetização que, diante de palavras novas, caminhariam no sentido de criar uma representação ortográfica da palavra e posterior leitura lexical.

Há também os autores que defendem a importância do desenvolvimento das capacidades metalinguísticas para a aquisição e desenvolvimento da escrita. Kato (1993) considera que a aquisição linguística atravessa um período inconsciente, em que a fala é um co-produto da ação, e outro, em que ela se transforma em objeto de cognição para a criança. O despertar da consciência, segundo a autora, desenvolve-se gradativamente, a partir dos três anos de idade. Na escrita, de acordo com Kato (1993), vê-se o papel da consciência quando a criança percebe que a escrita representa a fala, até a leitura e a escritura do adulto, em que se detecta um controle meta-cognitivo das

ações. Para Kato (1993), o ato de escrever envolve uma meta, um plano. A autora ressalta que o professor deve ter conhecimento dos processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita pela criança. Kato (1993) acredita que o papel do professor é o de levar o aluno a ser um escritor cada vez mais autônomo e propõe que se trabalhe primeiro a fluência do texto e depois a correção do que a criança escreveu por ela mesma. A correção é papel do outro (professor) e deverá ser assumido ao longo do processo de aquisição da escrita. Kato (1993) propõe a leitura de textos autênticos e não uma leitura facilitada. Acredita também que a criança deverá ter contato com diferentes gêneros escritos e, no início, sugere gêneros mais próximos do oral como os quadrinhos, gravura em associação com texto, o que implica na ideia de que a criança deve passar por fases em seu processo de aquisição da escrita.

Gombert (2003) parte dos pressupostos de Karmiloff-Smith (1986) a respeito dos meta-processos que envolveriam a aquisição da escrita. Para esse autor, a aquisição da oralidade é um processo natural, já a escrita não o é, pois requer que o outro introduza a criança nesse processo. Para Gombert (2003), há uma relação direta entre a oralidade e a escrita, pois a aquisição da escrita pressupõe um domínio metalinguístico da linguagem oral (domínio meta-fonológico). As condutas meta-fonológicas são necessárias para a aprendizagem eficaz da leitura na visão de Gombert (2003) e o reconhecimento das palavras escritas condicionam a atividade de leitura, pois é condição prévia para sua compreensão, ou seja, há a necessidade da memorização, já que se considera que a produção da escrita vem antes da leitura, que parece necessitar de diferentes competências metalinguísticas, como habilidades gramaticais, domínio de parâmetros textuais e capacidade de adaptação à finalidade da atividade. Ainda segundo Gombert (2003), a capacidade metalinguística não está atualizada na maior parte dos indivíduos e só seria ativada no contato da criança com a escrita.

Cagliari (2009) considera que “decifrar e escrever o nosso sistema de escrita é uma tarefa que exige muito conhecimento” (CAGLIARI, 2009, p.156). Para o autor, leitura e escrita são processos distintos que envolvem a aprendizagem, por parte do aluno de uma arte que deve ser ensinada pelo professor. Cagliari considera que “para ler, são necessários alguns conhecimentos e, para escrever, além dos relacionados à leitura, são necessários conhecimentos complementares” (CAGLIARI, 2009, p. 156). Isso mostra, segundo o autor, que “é melhor começar o processo de alfabetização ensinando o aluno a decifrar a escrita e a ler, do que a escrever, como faz tradicionalmente o método das cartilhas” (CAGLIARI, 2009, p. 156). Assim, “depois

que o aluno aprendeu um pouco a ler, pode ir tentando escrever, mas, se misturar as duas coisas, acabará com sérios problemas de leitura e, pior ainda, de escrita” (CAGLIARI, 2009, p. 256).

Segundo Cagliari (2009), para que se inicie o processo de alfabetização é necessário que a criança tenha cinco anos pelo menos. O autor considera que à criança deve ser dada uma explicação muito detalhada e convincente sobre o que o “procedimento de decifração” requer, pois “só se mostra as relações entre letras e sons para quem conhece as regras do jogo” (CAGLIARI, 2009, p. 119).

Cagliari (2009) estabelece as seguintes regras cujo conhecimento julga ser necessário para que uma pessoa aprenda a ler: conhecer a língua na qual foram escritas as palavras; conhecer o sistema da escrita; conhecer o alfabeto; conhecer as letras; conhecer a categorização gráfica das letras; conhecer a categorização funcional das letras; conhecer a ortografia; conhecer o princípio acrofônico (conjunto de regras que usamos para decifrar os valores sonoros das letras); conhecer os nomes das letras; conhecer as relações entre letras e sons (que considera como os “princípios de leitura”); conhecer as relações entre sons e letras (princípios de escrita); conhecer a ordem das letras na escrita; conhecer a linearidade da fala e da escrita; saber que nem tudo o que se escreve são letras e que nem tudo o que aparece na fala tem representação gráfica na escrita; saber que o alfabeto não é usado para fazer transcrições fonéticas.

Cagliari (2009) considera que o professor precisa ter autonomia e libertar-se de soluções miraculosas de livros e métodos, mas para sustentar tal autonomia, “deverá ser realmente competente e um especialista em sua área” (CAGLIARI, 2009, p. 133). Afirma também que “para ensinar alguém a ler e a escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam” (CAGLIARI, 2009, p. 132).

Desta forma, Cagliari (2009) parece supor que uma criança com cinco anos deva ser, de fato, um pequeno linguista, profundo conhecedor do funcionamento da escrita, para que chegue a ser alfabetizado. Ele deixa a cargo do professor a criação de estratégias e assegura que o emprego de um método de alfabetização não é necessário. O autor também sugere que o professor deva ter conhecimentos da área da Linguística para bem exercer sua prática com os alunos (CAGLIARI, 2009, p. 134).

Para Massini-Cagliari e Cagliari (1999), se de um lado “somente através de reflexões linguísticas bem conduzidas é que se pode ter uma verdadeira dimensão do processo de alfabetização” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p.134), de outro, o sujeito em

sua abordagem é concebido como aprendiz já que consideram que “as noções básicas para se aprender a ler estão voltadas exclusivamente para problemas linguísticos relacionados com a tarefa de decifrar o nosso sistema de escrita” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 134).

Outra vertente reúne autores que entendem o processo de aquisição da escrita a partir de uma visão sócio-histórico-cultural que inclui o outro como presença empírica fundamental para que o processo de aquisição da escrita seja construído. De todo modo, nessas abordagens das quais Vygotsky é precursor, o sujeito caracteriza-se como cognoscente.

Vygotsky (1988) não propõe uma metodologia para que a aquisição da escrita se dê, mas afirma que “o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem” (VYGOTSKY, 1988, p.131), isto porque situa a escrita não fonetizada em uma “pré-história” da escrita, pois considera que “a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” e “do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala” (VYGOTSKY, 1988, p. 131). Essa posição de Vygotsky mostra claramente seu alinhamento com os autores que entendem que a escrita deve ser construída como representação gráfica dos elementos sonoros da fala.

Entretanto, Vygotsky (1988) não explica como o deslocamento do desenhar coisas para desenhar a fala se daria e admite que “é difícil especificar como ocorre [pois] os métodos geralmente aceitos no ensino da escrita não permitem a observação dessa transição” e afirma que “o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural” (VYGOTSKY, 1988, p.131). Considerar que há uma pré-história no processo de aquisição da escrita obriga a explicar essa transição, mas Vygotsky acaba naturalizando essa passagem sem problematizar como ela se daria.

A ideia de que se deve “organizar adequadamente a transição” (VYGOTSKY, 1988, p.131) nos remete ao conceito de zona de desenvolvimento proximal que Vygotsky define como “aspecto essencial do aprendizado escolar”, como conceito que desperta vários processos internos de desenvolvimento, capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 1988, p.101). Essa interação com pessoas

compreendida no conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1988, p.97) não remete, em Vygotsky, à situação específica de aprendizagem da escrita, mas à solução de problemas em geral no âmbito escolar. Assim a posição do outro mediador da aprendizagem no caso da escrita fica obscurecida.

De acordo com Brito (2007), a contribuição de Vygotsky (1988) tem sido valiosa no campo educacional ao iluminar a discussão sobre o aprendizado da escrita. A autora considera que a alfabetização transcende a mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação), e a entende como um processo histórico-social multifacetado, que envolve a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. Para Brito (2007), a escrita não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural. Aponta, entretanto, que, em alguns casos, a prática da escola parece distanciada da funcionalidade da escrita no contexto da sociedade, limitando-se aos usos mecânicos e descontextualizados e propõe que a alfabetização seja pensada pela escola como processo dinâmico, como construção social, fundada nos diferentes modos de participação das crianças nas práticas culturais de uso da escrita.

Martins (2003) diz centrar seu trabalho em crianças que se encontram no limiar da idade escolar a partir de ideias defendidas por psicólogos pertencentes à Escola de Vygotsky a respeito da escrita e da exploração pedagógica do faz-de-conta infantil. A partir delas e do ponto de vista da Linguística, propõe entender o faz-de-conta infantil como uma entre outras linguagens que devem ser exploradas quando se tem como meta a aquisição da linguagem escrita. A autora diz buscar adicionar ao construtivismo piagetiano uma visada voltada para a interação, enfatizando a aprendizagem coletiva e compartilhada e considera que o caráter analítico e linear da visão piagetiana não põe em cena a inter-relação complexa entre as diferentes linguagens – um universo semiótico no qual a criança transitaria da imitação, para a fala oral, para o desenho e para a escrita.

A autora destaca que a escrita desponta no momento em que a criança abandona, gradativamente, tanto a fala egocêntrica quanto os jogos de faz-de-conta e que pressupõe a internalização da fala verbalizada de si mesmo e dos interlocutores. O pensamento dialógico resultante do embutimento do diálogo – a pluralidade de vozes presente no jogo do faz-de-conta infantil - é que forneceriam o pano de fundo para a escrita.

Para Martins, (2003), é também com o faz-de-conta que as palavras adquirem duplicidade e polissemia. A autora considera que as ponderações de Vygotsky (2001) a respeito do inter-relacionamento entre as diferentes linguagens infantis forneceram-nos um pano de fundo para uma reflexão subsequente a respeito do faz-de-conta enquanto linguagem, e a respeito dos papéis sociais que comporta e que estarão pressupostos na aquisição da escrita. Para Martins (2003), apesar do empenho dos pesquisadores russos que, na linha de pensamento de Vygotsky, levaram mais a fundo a investigação a respeito do faz-de-conta infantil e do uso da palavra (que ganha destaque nos jogos, diferentemente do que acontece na linha piagetiana), esta não adquire o lugar central que lhe deveria ser reservado. Para a autora, caberia ao linguista essa função, de dar o destaque necessário à linguagem e esclarecer o papel que desempenha nos jogos e no desenvolvimento psíquico da criança, particularmente no momento da transição da idade pré-escolar para a idade escolar e de chamar a atenção para o estatuto linguístico da escrita.

Abaurre (1997) diz assumir em sua pesquisa em que examina a produção de textos iniciais, uma concepção sócio-histórica de linguagem, vista como lugar de interação humana e entendida como trabalho, ao mesmo tempo em que constitui os polos de subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua. (ABAURRE, 1997, p. 82). Na concepção assumida, sujeito e outro são vistos a partir de situações reais de interlocução, historicamente situadas (ABAURRE, 1997, p. 83).

Para Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), a aquisição da escrita é um momento mais particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem em que, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem, o que resulta na flagrante diversidade manifesta nos textos espontâneos (ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 22). Segundo as autoras,

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo de manifestação da singularidade dos sujeitos (ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 23).

As autoras acima citadas adotam pressupostos teórico-metodológicos de um paradigma indiciário em suas reflexões - tal como proposto por Ginzburg (1990) - por

acreditarem que aspectos singulares da aquisição da escrita são tratados como marginais em propostas que valorizam os aspectos generalizantes. Por meio da análise de pistas, sinais e exame dos pormenores, Ginzburg (1990) propõe a análise das marcas individuais presentes nas atividades humanas, dentre elas, a linguagem.

Em trabalhos anteriores (ABAURRE, 1993), as autoras discutem a relação entre estilo e aquisição da escrita sob o ponto de vista de que há indícios de individualidade – estilo – desde as escritas iniciais, ao lado da produção de um ‘estilo escolar’ que visa a homogeneização. Entendem estilo como “resultado do trabalho que o sujeito realiza com a língua, ou seja, das escolhas realizadas” (ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 155).

Fiad (1997) discute as marcas de construção do estilo, ou da construção da individualidade na escrita, a partir de diversos textos de um autor, levando em conta as marcas de reelaboração presentes nos textos (ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 155).

Entre os trabalhos de Abaurre, chama atenção a pesquisa que faz sobre as segmentações presentes em escritas iniciais de crianças. Abaurre e Silva (1993) indagam-se sobre os critérios que a criança em aquisição de escrita empregariam para a colocação de espaços em branco entre as sequências de letras. As autoras acreditam que esse tema permitiria levantar questões teóricas para uma investigação mais sistemática sobre os aspectos linguísticos e cognitivos envolvidos no processo de aquisição da representação escrita da linguagem. Os trabalhos sobre segmentação da escrita infantil teriam como uma de suas preocupações, segundo as autoras, saber como as crianças elaboram o conceito de palavra, necessário para que possam utilizar os espaços em branco da escrita segundo a convenção.

Abaurre e Silva (1993) constataram a interferência do ritmo e da prosódia na segmentação de palavras, só superada depois de um longo processo que leva ao reconhecimento da própria linguagem como separada da realidade que simboliza. Para as autoras, recortar o mundo e segmentar a linguagem são duas faces de um mesmo processo.

As autoras concluem que as hipo segmentações singulares de crianças nas escritas espontâneas observadas: elementos clíticos como artigos, pronomes pessoais, preposições e mesmo advérbios, pronomes, conjunções e formas auxiliares de verbos parecem ser os elementos que as crianças não dissociam dos itens lexicais nos quais estão semântica e fonologicamente apoiados provavelmente por não conseguirem



atribuir a eles qualquer estatuto autônomo que lhes permita fazer um recorte próprio em termos de realidade. A porção segmentada pela criança parece corresponder a grupos de força ou grupos tonais da fala. Talvez se possa concluir que a própria prosódia delimite porções fônicas que possam corresponder a recortes possíveis da realidade. Assim, contornos prosódicos perceptíveis em sua materialidade fônica podem contribuir para que crianças comecem a perceber que estão recortando não apenas a sua representação da realidade, mas também a linguagem.

Capistrano (2014) se propõe a examinar indícios presentes em enunciados infantis que sinalizam representações das crianças sobre gêneros discursivos e foca a investigação no modo como essas representações se mostram na projeção/antecipação que a criança (escrevente) faz de um (ou mais) destinatário(s) para o seu enunciado. Parte da definição de gênero de Bakhtin (2000) que considera que os tipos relativamente estáveis de enunciados têm, inevitavelmente, um endereçamento.

A autora supõe que, em suas enunciações escritas ou faladas, o sujeito precisa negociar com os outros (outros dizeres, outros registros, outros significantes e, também, outros destinatários) que o constituem e determinam a emergência dos enunciados escritos ou falados que produz e analisa sete enunciados que decorreram de uma proposta de produção textual a partir de uma experiência feita com alunos que deveria ser posteriormente relatada por eles de forma que uma terceira pessoa (que não estivesse na sala de aula) pudesse ler e repetir todas as etapas e chegar, como ocorreu na experiência realizada junto com eles, ao resultado esperado.

Chamou a atenção da pesquisadora o fato de os enunciados analisados manterem vínculos com outros enunciados (ouvidos, lidos, falados ou escritos) e trazerem marcas específicas deles. A análise desenvolvida permitiu verificar, por fim, dois fatos importantes e interligados: a não univocidade e a flutuação no endereçamento dos enunciados infantis.

Um último grupo de trabalhos surge a partir da perspectiva em que a língua ganha lugar central para se analisar a relação da criança com a escrita, à medida que se interpõe entre as duas. O sujeito é, em uma ancoragem como essa, capturado pelo funcionamento linguístico, regido por leis internas de composição da linguagem (MILNER, 1987), que resultam dos processos metafóricos (operações de substituição) e metonímicos (operações de contiguidade) que são chamados a explicar a mobilidade significativa da escrita.

Bugarelli (2012) parte do trabalho de Borges (2006) e de Carvalho (2011) e propõe pensar a aquisição da escrita pela criança como um processo de subjetivação. Entende que discutir criança, professor e texto, os três elementos principais envolvidos na trama educativa, exige considerar que se está diante de um processo que se dá para além da dualidade aluno-professor, ou seja, considerar que o texto possa exercer aí a função do terceiro elemento. O texto, o encadeamento de significantes, funcionaria, segundo Bugarelli, ao mesmo tempo como um apoio e um deslocamento do saber que se põe entre a criança e o professor, impondo limites e permitindo brechas de liberdade.

É nessa instância, nessa esfera legal com faltas constitutivas, que o professor atua e, mais do que ensinar, sua função é a de lhe endereçar o desejo do Outro: o desejo de que a criança deseje aprender. Para Bugarelli (2012), mesmo que a criança tenha como única opção dirigir-se a um saber que vem do Outro, o processo só ocorrerá a partir de uma interpretação, o que torna o processo singular com a possibilidade de daí advir um estilo: uma marca do sujeito no texto.

Felipeto e Lopes (2012) analisam erros de grafia que apresentam combinações irregulares e em desconformidade com o sistema (orto) gráfico do português, por meio de uma reflexão sobre as relações que se estabelecem no processo de aquisição da ortografia. Os autores buscam explicitar, por um viés linguístico, as posições singulares do “L” em reescritas de fábulas por alunos do 3º ano do ensino fundamental. Para essa reflexão, apoiam-se em discussões sobre a constituição do sujeito e o funcionamento da língua (DUFOUR, 2000; AUTHIER-REVUZ, 1995), sobre a relevância de dados singulares (PLANE, 2006; VEKEN, 2002), e sobre os processos metafóricos e metonímicos (MILNER, 1987; LEMOS, 1988), motor de análise de dados em *Aquisição de Linguagem*.

Felipeto e Lopes (2012) concluem, a partir da análise dos dados, que, dentre os componentes que estão em jogo na aquisição da ortografia, a grafia e a oralidade desempenham um papel fundamental. Desse modo, apenas o indício de apoio na oralidade não basta para dar conta da complexidade em questão já que, durante o processo de aquisição da língua escrita, o aluno entra em contato com as especificidades dos signos gráficos e das combinações entre esses signos, o que implica na eliminação de outras grafias ou combinações.

Felipeto (2007), nesse artigo, trata da questão dos erros imprevisíveis, “aqueles que apontam para a singularidade de um sujeito que fala ou escreve” (p. 100). “o erro

imprevisível remete ao equívoco, no sentido dado por Milner (1987), qual seja, o equívoco enquanto uma falta irremediável que toca a língua” (FILIPETO, 2007, p. 101).

A autora busca uma explicação para o erro imprevisível trazendo à cena o sujeito que o produz - tomando as unidades da língua em seu funcionamento, a partir de Saussure, alheio à vontade ou à consciência individual - o que diz da impossibilidade de o sujeito exercer qualquer tipo de controle sobre este mecanismo (FILIPETO, 2007, p. 102) - excluídas as hipóteses de “autonomia”, “consciência” e “operação” do sujeito sobre a linguagem e considerando que para tornar-se um sujeito de/na linguagem, o recalçamento é incontornável. Parte do nó Borromeano, figura proposta por Lacan que entrelaça Real, Simbólico e Imaginário, e afirma que, no plano da linguagem, os efeitos do Real no Simbólico podem ser observados nos erros imprevisíveis da criança, nos atos falhos, chistes, poesia, lapsos de fala e de escrita etc (FILIPETO, 2007, p.105), manifestações do equívoco que Lacan nomeia como “alíngua”. Cita também De Lemos, (2002, p. 55) que aponta, na alíngua, “a amarração fundamental entre desejo e língua, sujeito e significante”.

Filipeto (2007) afirma que o Real de toda fala/escrita inicial da criança vai sofrendo gradativamente um processo de recalçamento: parte do trabalho de constituição do sujeito como escrevente de uma língua é recalcar determinadas estruturas que não dizem respeito à sua língua. Ao fazê-lo, apagam-se aí certas possibilidades de combinação que podem retornar de vez em quando, trazendo à cena uma possibilidade esquecida da língua que foi submetida a recalque. Cita Veken (2002, p. 3): “todas as combinações de elementos não são igualmente possíveis, toda língua deixa, portanto, um resíduo”.

Belintane (2007) tematiza a adivinha como um gênero privilegiado que permite algumas reflexões importantes sobre o campo da leitura e do letramento, na medida em que prepara o leitor que escreve, mesmo quando não há suportes gráficos diante dos olhos. Parte da situação em que um sujeito é convocado a manejar dois textos em contraste, o memorizado vindo do outro e a habilidade da linguagem que se atreve a ler e a imprimir sobre o texto recebido. Propõe a possibilidade de ampliação das reflexões sobre o ensino da leitura, tratando o campo do oral e da escrita gráfica como um jogo que diz e pensa o alfabeto para além das letras no papel.

Calil de Oliveira (2004) propõe uma reflexão sobre a relação sujeito/sentido a partir de práticas de textualização realizadas em situação escolar. O foco dessa reflexão é a questão da autoria, abordada por um viés discursivo tal como proposto por Pêcheux

(1983), que supõe a produção de efeitos de sentido que “exigem interpretação e se relacionam com as posições discursivas ocupadas pelos sujeitos atravessados pelo duplo esquecimento”. O sujeito em questão é aquele capturado pelos efeitos de sentido produzidos sob a dominação do complexo das formações ideológicas. Para o autor,

No jogo entre as formações discursivas que definem o que pode e deve ser dito a partir das posições de sujeito, em conjunturas dadas, os processos metafórico e metonímico podem ajudar a entender os movimentos que rompem e estabelecem novas posições dentro da mesma formação discursiva ou em outras formações discursivas (CALIL DE OLIVEIRA, 2004, p. 185).

Calil de Oliveira (2004) considera a inclusão da hipótese do inconsciente no quadro teórico de Pêcheux (1983) e conclui, a partir de seus dados, que “para dar conta destas questões talvez fosse necessário avançar em direção a uma ordem simbólica que contemplasse o funcionamento inconsciente” (CALIL DE OLIVEIRA, 2004, p. 189), o que, acredita, demandaria um investimento que colocaria em suspenso a noção de sujeito do discurso, e tomaria como ponto de análise o sujeito do desejo inconsciente.

Segundo o autor, a tentativa de entendimento dos movimentos do sujeito no texto e do texto sobre o sujeito coloca a necessidade de se escapar de práticas pedagógicas que trabalham sobre a apreensão de um sentido unívoco. Conclui que é preciso um empenho em continuar buscando uma noção de autor que contemple, ao mesmo tempo, o processo histórico que afeta o sujeito na sua relação com o sentido, bem como levar em conta as leis de composição interna da linguagem nos estudos sobre desenvolvimento e aquisição da linguagem oral e escrita (CALIL DE OLIVEIRA, 2004, p. 192).

Calil de Oliveira (2007) trata a questão da polissemia e da homonímia a partir de unidades constituídas como resultado do funcionamento da língua: como efeitos de sentido produzidos através da relação entre os elementos da cadeia e suas posições. Sua proposta é desenvolver uma análise do erro ortográfico, assumindo a hipótese de que o fenômeno da homonímia pode estar interferindo em sua produção, a partir de erros produzidos por alunos que cursam as 1as. séries do Ensino Fundamental.

O autor procura explicar o erro em aquisição da linguagem com De Lemos (1992), que parte da releitura de Jakobson feita a partir de Saussure e da teoria do valor, segundo a qual os valores não são dados de antemão, mas se produzem a partir da relação entre dois ou mais elementos, como resultado dos mecanismos metafóricos e metonímicos constitutivos do funcionamento da língua (JAKOBSON, 1960). A unidade

linguística assim constituída pode incidir sobre qualquer elemento presente na cadeia da fala. Afirma também, com M T Lemos (2002), que é preciso deixar o erro da criança interrogar o investigador (CALIL DE OLIVEIRA, 2007, p 79).

Critica os “estudos que centram a questão do “aprendizado” da ortografia nas capacidades cognitivas de reflexão sobre o objeto-língua, sem levar em consideração seu funcionamento e as relações subjetivas aí instauradas” (CALIL DE OLIVEIRA, 2007, p. 91). Considera a homonímia como um “d’efeito de relações da língua no texto do aluno” (CALIL DE OLIVEIRA, 2007, p. 92) que é tomado por um funcionamento linguístico-discursivo. Essas relações não são aleatórias: “há restrições do próprio funcionamento linguístico que operam sobre suas possibilidades e estabilizações” (CALIL DE OLIVEIRA, 2007, p. 93).

Chacon (2013) aborda os conflitos que envolvem relações entre convenções ortográficas e constituintes prosódicos. Considera que existem bons motivos para supor que a representação de escrita que o indivíduo já traz para a escola seja mais complexa, por mais limitado que tenha sido o seu contato com a escola e julga que a segmentação (de palavras, de partes de textos) certamente faça parte das vivências de letramento desses indivíduos. O autor acredita também que as crianças se ancoram no modo como as informações linguísticas circulam em práticas de oralidade ao produzirem seus enunciados escritos iniciais.

Chacon (2013) deduz, pois, que os enunciados escritos produzidos pelas crianças em início de seu processo de escolarização são efeito de uma conjunção entre: (1) informações linguísticas que circulam em práticas de letramento, nas quais se dá o confronto da criança com informações linguísticas difundidas por meio de propriedades gráfico-visuais; e (2) informações linguísticas que circulam em práticas de oralidade, nas quais se dá o confronto da criança com informações linguísticas difundidas por meio de propriedades acústico-auditivas.

O estudo da conjunção dos efeitos - a) das informações linguísticas que circulam em práticas de letramento nas quais se dá o confronto da criança com informações linguísticas difundidas por meio de propriedades gráfico-visuais e b) informações linguísticas que circulam em práticas de oralidade, nas quais se dá o confronto da criança com informações linguísticas difundidas por meio de propriedades acústico-auditivas - sobre a escrita inicial de crianças levantariam indícios sobre a constituição da criança como sujeito escrevente e, logo, sobre sua ancoragem, frequentemente cheia de conflitos e de flutuações em relação à segmentação de palavras, sobretudo na produção

de seus primeiros textos. Para o autor, a flutuação da criança entre separar e unir palavras remete a um conjunto de fatores ou de critérios conflitantes advindos da história de fala, da escrita e, ainda, de referências de canções da criança, elementos que, em graus e pesos diferentes determinariam sua segmentação.

Chacon (2013) conclui que as flutuações na segmentação de palavras seriam marcas da heterogeneidade constitutiva da escrita (Corrêa, 2001 e 2004) que, de modo mais explícito do que a do adulto, caracterizariam a escrita infantil. Em outra perspectiva, seriam marcas, também, de mudanças de posição da criança (De Lemos, 2002) no decorrer de sua constituição como sujeito escrevente.

Bosco (2005), em sua tese de doutorado, parte da escrita do nome próprio pela criança e tem por objetivo realizar uma reflexão sobre a escrita infantil inicial e suas diferentes manifestações gráficas: desde uma escrita sem relação de fonetização com a oralidade até aquelas em que já se verifica uma maneira de escrever que, de algum modo, aponta para o encontro do oral com o escrito. Bosco (2005) busca caracterizar três fenômenos que se revelam predominantes no percurso da relação da criança com a escrita. São eles (a) a antecipação do outro em jogo na leitura dos textos infantis compostos pelas letras do nome da criança; (b) a disseminação das letras do nome na escrita de todo texto solicitado à criança e (c) o encontro da escrita com a oralidade.

Segundo Bosco (2005), as letras que a criança grafa no verso do desenho, no espaço reservado para a escrita do nome, não obedecem, inicialmente, a uma linearidade e algumas têm contornos que se confundem com desenhos. Esses traços e letras do seu nome formam combinações inusitadas até que podem ser sancionadas pela professora que nelas é capaz de ler o nome da criança. Outras letras que vêm de pequenos textos trabalhados em sala de aula aos poucos vão sendo incorporadas na escrita dessa criança como efeito de relações de semelhança e dessemelhança estabelecidas entre as letras do nome com as outras letras dos textos escritos pelos quais a criança circula. Assim, a relação das letras do nome com esses textos parece propiciar, pela ressignificação mútua, a emergência de outras letras na escrita da criança. Submetida ao funcionamento da língua que atua em suas produções, a criança caminha na escrita e muda de posição na sua relação com o escrito até que a oralidade encontra o escrito e a criança pode estranhar e reformular sua escrita.

Mota (1995)/Borges (2006) se constituem em ponto de partida teórico para o presente trabalho. Os pressupostos teóricos que norteiam nosso trabalho serão tratados a seguir.

## 8. ANCORAGEM TEÓRICA DE NOSSA PESQUISA

Quando da idealização e realização do trabalho na sala de aula de S., o trabalho de Mota (1995) pareceu-nos um caminho, ao mesmo tempo desafiador e único para nortear a proposta de atividade voltada para a leitura e escrita das crianças da sala de aula de S. Isto porque a proposta de Mota (1995) parte exatamente de uma teorização – o Interacionismo Brasileiro em Aquisição de Linguagem que, pensado no grupo de pesquisa coordenado por Lier-DeVitto, já iluminava nossas questões advindas da Clínica de Linguagem com crianças com PC. A autora busca apoio teórico em Saussure e em Jakobson, no campo da Linguística, e em Derrida e Lacan, no campo da Filosofia e da Psicanálise. Para ela, a complexidade do processo de alfabetização, parecia ter se perdido em meio à sua simplificação, portanto, defende que o processo não se constitui de uma mera codificação ou decodificação mecânica de palavras (BORGES, 2006, p.14).

O Interacionismo Brasileiro em Aquisição de Linguagem iniciou-se como vertente teórica na UNICAMP no final da década de 1970 com o “Projeto de Aquisição de Linguagem”<sup>17</sup>, e passou por diferentes fases. Nesse primeiro momento, os diálogos analisados no interior do projeto apontavam para o que era interpretado como “processos constitutivos do diálogo e da aquisição da linguagem” (DE LEMOS, 1985 [1981]).

O processo de especularidade foi definido como presença na fala da criança de parte do enunciado da mãe que o antecede, assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe. O processo de complementaridade foi representado pela relação da pergunta da mãe com a resposta da criança e pela relação formal entre as partes mutuamente incorporadas que parecem completar-se instanciando uma sentença e o processo de reciprocidade foi definido como a retomada pela criança do papel da mãe, iniciando a interação.

Já no segundo artigo, sobre o tema (DE LEMOS, 1985), o processo de especularidade toma outros rumos e faz valer o espelho a que, na verdade, se referia. A complementaridade e a reciprocidade ficam reduzidas a processos secundários que se dariam por meio da especularidade. A especularidade/espelhamento fez vir à tona a dúvida sobre o lugar que cabia ao outro e à sua fala na fala da criança e no próprio

---

<sup>17</sup> Dele tomaram parte em seu percurso de doutorado, Ester Scarpa, Maria Cecília Perroni, Rosa Attié Figueira e Maria Fausta Pereira de Castro que vem liderando o Projeto desde o início do século atual.

processo de aquisição da linguagem e a saída para esse impasse foi tratar os enunciados iniciais da criança como linguisticamente indeterminados. Mantinha-se a língua como objeto de conhecimento e a relação com o outro materno como relação dual, provedora de fala.

De Lemos (1982) aborda o “erro” como indício de mudança, uma vez que sinaliza a saída da indeterminação e do total submetimento à fala do outro. Nele, De Lemos se pergunta que conhecimentos atribuir a essa criança que fica entre o erro e o acerto. Dada a impossibilidade de dar reconhecimento à função do outro e, ao mesmo tempo, à língua/linguagem enquanto Outro, a autora apela ao sujeito da psicologia situado entre o piagetiano e o vygotskiano, para o qual mundo e linguagem são objetos a serem construídos. A oscilação entre o outro e a língua vai até 1992, momento em que De Lemos encontra na Psicanálise, com Lacan, razões para insistir na Linguística e para romper com a Psicologia do Desenvolvimento.

A partir de 1992, De Lemos começa a se aproximar do Estruturalismo Europeu, por meio da leitura de Lacan. Podemos tomar este momento como disparador de uma relação complexa na qual tem investido a teorização: a relação entre Linguística e Psicanálise, quando se começa a discutir a “relação criança-língua-fala do outro”. Processos metafóricos (*operações de substituição*) e metonímicos (*operações de contiguidade*), as leis de composição interna da linguagem (MILNER, 1987), são chamados a explicar a mobilidade significante de falas de crianças. A articulação língua-fala, tal como idealizada por Jakobson (1954, 1960), a partir de Saussure (1916/1989), é explicitada. São, portanto, os processos linguísticos do funcionamento da língua que, assume-se, regem as mudanças na fala de crianças e sua passagem de infans a falante.

É a partir desse momento que as mudanças na fala da criança são assumidas no Interacionismo como efeitos estruturais: como mudanças de posição do sujeito relativamente à fala do outro, à língua e à sua própria fala. A teoria é redimensionada pela necessidade da articulação entre língua-fala-falante. Acrescenta-se a dificuldade de relacionar processos de subjetivação e processos de objetivação da linguagem. O Interacionismo:

vai no sentido de definir a aquisição da linguagem como um processo de subjetivação configurado por mudanças de posição da criança numa estrutura em que *la langue* e a *parole* do outro, em seu sentido pleno, estão indissociavelmente relacionados a um corpo pulsional, i.e., à criança como corpo cuja atividade demanda interpretação (DE LEMOS, 2002, p. 28).



Nessa outra configuração do Interacionismo Brasileiro de De Lemos (2002) fala-se em “captura” do sujeito pela linguagem (e não de “apropriação” da linguagem pela criança). Vê-se aí o efeito da aproximação da autora com a Psicanálise e o nítido afastamento que esta proposta tem da Psicologia e, portanto dos sócio-interacionismos. Pode-se entender, assim, que o outro da criança seja visto como outro-falante: como “instância da língua constituída; como instância do funcionamento linguístico-discursivo” (De LEMOS, 1992) e não como outro-social (LIER-DEVITTO, 1996, 1998).

De Lemos não recobre o caráter fragmentário, errático/cambiante e heterogêneo da fala da criança e sustenta a *resistência* que essas características impõem à sua descrição por instrumentais da Linguística: falas de crianças escapam aos ideais da Linguística, embora não estejam, ao mesmo tempo, “fora da linguagem” – elas são tecidas por relações entre significantes. Do mesmo modo, pensamos, com Borges (2006), que o caráter do erro na aquisição da escrita pela criança tem uma sistematicidade regulada pelo funcionamento da linguagem escrita, entendida como modalidade da linguagem oral.

Borges (2006, p.20) afirma que a pesquisa de De Lemos (1995) levou-a a perceber que, também no campo dos estudos sobre a alfabetização (como na aquisição da linguagem), não se tem reconhecido a natureza linguística desse processo e, como consequência, a “aquisição da escrita fica reduzida à suposta construção de uma relação perceptual-cognitiva sobre as relações de representação entre escrita e oralidade. Em consequência dos pressupostos adotados – do campo da Psicologia e de teorias linguísticas – a descrição do processo limita-se aos “passos” que a criança dá na construção das “correspondências” entre a linguagem oral e a escrita” (BORGES, 2006, p.20). Nessa trilha, fica excluída das descrições a escrita inicial e o processo de aquisição da escrita é reduzido à construção de representações da língua constituída a partir de relações já estabelecidas na fala da criança que, espera-se, venham a ser representadas em sua escrita. Também nas teorias sobre alfabetização, afirma que pouco ou nenhum lugar resta para o Outro como presença efetiva na escrita da criança.

Segundo Borges (2006, p.20), a filiação ao Interacionismo Brasileiro levou-a a reconhecer o que há de comum entre os processos de aquisição da linguagem oral e da escrita: os efeitos do funcionamento da linguagem sobre ela mesma, ou seja, o processo de “espelhamento” (DE LEMOS, 1995), levou a pesquisadora a operar um radical

deslocamento na compreensão da razão de ser das práticas ligadas à alfabetização, bem como de seus efeitos sobre o processo de aquisição da escrita:

foram afetadas as nossas percepções do papel do professor, da natureza do texto e das relações criança-texto porque foram [movimentadas]<sup>18</sup> as noções de linguagem, língua e discurso. Houve, enfim, um deslocamento do conjunto dos pressupostos teóricos sobre os quais a experiência se embasava. A partir desse momento, nosso esforço na sala de aula tornou-se, sobretudo, o de descrever os efeitos da intensificação das relações da criança com a linguagem – escrita – sobre a sua própria escrita. Descrever, afinal, como disse De Lemos (1992, p.127), “o efeito da linguagem sobre a própria linguagem” (BORGES, 2006, p. 21).

Para Borges (2006), “depositar no texto – leitura e produção – a possibilidade de “produtividade” quanto à aquisição e ao desenvolvimento da escrita das crianças significa que atribuímos primazia ao trabalho do significante nesse processo” (BORGES, 2006, p.21), trabalho que explica, segundo essa autora, a sistematicidade presente nos movimentos de composição e decomposição de combinatórias na escrita das crianças. Seu objetivo é o de “compreender os efeitos da leitura e da produção de textos sobre o processo de alfabetização” (BORGES, 2006, p.15).

A autora desenvolveu sua pesquisa a partir da investigação da aquisição da escrita de 30 crianças entre as idades de seis e nove anos, em diferentes momentos de relação com a escrita (algumas já escreviam e outras faziam rabiscos ou desenhos quando eram solicitadas a escrever), heterogeneidade que, segundo a pesquisadora, “pesou favoravelmente no processo, já que, de um modo geral, as atividades eram propostas de tal modo que as crianças podiam desenvolvê-las ajudando umas às outras, trocando informações etc.” (BORGES, 2006, p.17). Situações coletivas de leitura e de escrita eram propostas diariamente: elas envolviam diferentes tipos de textos que eram distribuídos a todas as crianças, que, em seguida, eram convidadas a escrever o “seu” texto e podiam trocar ideias sobre o conteúdo ou a forma do texto-matriz, ou do que estavam produzindo. Procurou-se, segundo Borges (2006, p.18), não explicitar regras para a escrita das crianças, seja quanto a aspectos gráficos e relações linguísticas, seja quanto ao conteúdo, evitando-se, principalmente, passar a compreensão de que para ler ou escrever é preciso fragmentar as palavras em sílabas e fazer correspondências entre unidades gráficas e fônicas (BORGES, 2006, p.18).

---

<sup>18</sup> Entre os colchetes, uma palavra que foi por nós aí inserida: ficou faltando uma palavra nessa citação de Borges (2006). Tomamos a liberdade de eleger o termo “movimentadas” para completá-la.

Mesmo que a escrita das crianças da pesquisa de Borges (2006) não pudesse ser considerada como texto, ela tinha “ares de texto” que diz respeito a algo vivo, em processo, “algo a ser descoberto” (BORGES, 2006, p.22): havia sentido em sua falta de sentido. O jogo de letras na escrita das crianças, que constitui pseudo-palavras e pseudo-frases pode ser visto, afirma Borges (2006) como “efeito da inscrição dos discursos do Outro, representado na sala de aula pelos discursos orais e textos-matriz, em seus “extratos de memória”” (BORGES, p.147):

Assim, letras, pseudo-palavras, pseudo-frases, unidades de toda natureza – que não têm valor em si mesmas – assumem, ainda que provisoriamente, valores e lugares estruturais [...] determinados pelas posições que lhes são abertas nos discurso orais e escritos do Outro, ou seja, daqueles que circulam em sala de aula. O estatuto de “significante” das unidades em jogo lhes confere essa virtualidade (BORGES, 2006, p.148).

Para que a criança tenha acesso à língua escrita, precisa do “outro-discurso” e quem cumpre o papel desse outro tutelar é o professor que interpreta a produção da criança como escrita. À professora é, portanto, conferido um lugar de suposto saber que tem o poder de tirar da “deriva” a escrita da criança. À professora cabia definir o que era e o que não era escrita, mediante discursos orais e, sobretudo, permitindo que a criança participasse de suas práticas de leitura e de escrita (BORGES, 2006). Borges (2006, p.149) afirma que, “nesses processos, a criança é capturada pela escrita”, mas não se trata (cf. De Lemos, 1998) de a criança estar numa posição em que é espectadora, mas de sua participação em situações em que práticas discursivas orais conferem sentido à escrita, permitindo que a relação da criança com a escrita se dê enquanto prática discursiva. Trata-se de uma remissão ao ato de escrever em que a criança vai “reconhecer o ato de ler como outro modo de falar” (DE LEMOS, 1998, p.11). Esse é o papel do discurso oral na constituição de um sentido para a escrita, que pode ser notado quando a criança assume o papel do adulto nas interações e, “*seu modo de falar como quem lê*, reflete uma concepção do ato de ler construída a partir de uma história de interlocução inscrita no objeto” (DE LEMOS, 1998, p.11, grifo da autora).

Borges nos mostra nos dados de Rãimora, um dos sujeitos de sua pesquisa, que é pela via da repetição do saber do outro - do professor, que já está no lugar “simbólico” da escrita constituída - que se dá seu acesso ao “simbólico”, e é desse modo que a criança pode ir de uma relação intuitiva ou “imaginária” com a escrita, para uma relação “simbólica”. Na escrita inicial de crianças, letra e desenho se confundem e essa insistência das letras em sua dimensão de desenho ou geometria, afirma Borges (2006),

faz pensar na “instância da letra no inconsciente” (BORGES, 2006, p. 152). No texto que leva esse nome, Lacan (1966) diz que “designamos por letra esse suporte material que o discurso concreto empresta à linguagem” (LACAN, 1966, p.225). É justamente por terem uma fisionomia (materialidade) que as letras suportam os discursos concretos, e, para tal, entram em relações, ganhando uma natureza não representativa, mas simbólica.

Se o Interacionismo Brasileiro de De Lemos é ponto de partida para pensar a aquisição da escrita alfabética em Borges (2006), também a Clínica de Linguagem é fruto de desdobramentos importantes do Interacionismo de De Lemos. Trata-se de um esforço teórico que, desde 1990, vem sendo realizado no, primeiramente nomeado, Projeto Integrado CNPq, “Aquisição de Linguagem e Patologias da Linguagem” e, a partir de 2000, pelo Grupo de Pesquisa CNPq, “Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem”, sob a coordenação de Maria Francisca Lier-DeVitto, no LAEL-PUC/SP. Conforme Lier-DeVitto (2006), categorias ou operações nodais do Interacionismo proposto por De Lemos foram mobilizadas para pensar questões suscitadas por “falas sintomáticas” e pela clínica que as acolhe. Trata-se de pensá-las como “diferença”, portanto. Assim, interação, mudança, erro, heterogeneidade e interpretação deveriam, diz a pesquisadora, adquirir tonalidades próprias e bem específicas na Clínica de Linguagem.

Os pesquisadores do Projeto, ao mesmo tempo em que assumem que as investigações relativas à clínica e às patologias da linguagem têm relação com a teorização desenvolvida na proposta de De Lemos e por outros investigadores com ela comprometidos, reconhecem que diferenças entre esses campos devem ser sustentadas porque distintas são as indagações sobre a criança e suas manifestações linguísticas que, além do mais, são recebidas no espaço da clínica.

Sobre a Clínica de Linguagem, diz a autora tratar-se de um

espaço instituído pela presença de um sujeito que tem uma queixa sobre sua fala (e sua condição de falante) e que dirige uma demanda a um *outro* que é, por isso, investido da capacidade de produzir *mudanças*. Sendo esse o caso, tanto esse “outro” deveria ser pensado em sua especificidade como *outro-terapeuta* quanto *mudança* deveria ser ressignificada, já que, no caso, ela fica na dependência de uma “ação clínica” – *uma interpretação* – que, espera-se, possa incidir sobre o *sintoma* (LIER-DEVITTO, 2006, p. 184).

No âmbito dessa interação singular, a interpretação deve ser pensada em relação à problemática do sintoma na fala. Sintoma é “um acontecimento na fala que exprime a

“prisão do sujeito numa falta ou falha” que o impede de passar a outra coisa” (expressão de ALLOUCH, 1995). Sintoma difere, portanto de erro, tanto pela resistência que impõe à interpretação/mudança, quanto pelo efeito particular que produz na escuta do outro. As reflexões de Lier-DeVitto (2006) sobre o sintoma na fala afastam-se, também, do apelo à cronologia: “o que acaba sendo chamado para demarcar um quadro sintomático de linguagem [é] a insistência/persistência de uma diferença, apreendida como algo que acontece “fora de tempo” – algo que não é mais esperado ocorrer numa certa idade” (LIER-DEVITTO, 2006, p.186). Assim, diz a autora, o tempo do sintoma não é o cronológico, mas o tempo da insistência, da repetição<sup>19</sup>.

Sintoma não é simetrizável a “erros” que outros falantes produzem ao falar [ou escrever]. Há, igualmente, *desconhecimento* sobre o porquê dessa fala ser “desarranjada” e sobre a impossibilidade do sujeito de torná-la outra: esses são indícios de que o modo de presença do sujeito na fala implica a hipótese do inconsciente introduzida por Freud (LIER-DEVITTO, 2006, p. 187). Trazemos aqui a noção de sintoma na fala [e na escrita] a fim de podermos analisar as produções de nosso sujeito S. na relação que estabelece com a escrita alfabética. Pretendemos discutir no presente trabalho o caráter errático de suas produções. Seriam elas sintomáticas?

## 9. RESULTADOS: AS PRODUÇÕES DE S.

Passemos a alguns dados transcritos a partir de trechos da leitura do livro de Furnari (1993) realizada em sala de aula.

Segmento I - S. (8anos e 10 meses)



Figura 2

<sup>19</sup> É fato, diz Lier-DeVitto, que a escuta dos ouvintes capta um falante que repete e o clínico enfrenta, por sua vez, uma fala resistente. O tempo do sujeito no sintoma suspende o tempo cronológico, suspende o do desenvolvimento (LIER-DEVITTO, 2003).

O texto lido da figura 2 aparece em discurso direto do personagem Gregório em forma de balão, escrito em letra bastão, como nas histórias em quadrinhos. O personagem diz: “Droga! Não consigo dormir. Acho que vou escrever uma carta para a bruxinha”. Na transcrição abaixo, T. vale para a terapeuta e S. para a criança. Em maiúsculas, aparecem as palavras escritas por S. que resultam de seu apontar indireto para as letras do alfabeto e figuram em sua prancha disposta sobre a mesa acoplada à sua cadeira de rodas. Em itálico aparecem as palavras correspondentes aos símbolos Bliss. Da atividade participam outras crianças da sala, das quais R. é a única que oraliza.

(1) T. S., o que tá escrito aqui?

(2) S. FARMASA

(3) R. (lê) Droga, não consigo...

(4) T. (interrompe) Samara... Dá uma olhada na figura. Ele não consegue...

(5) S. *dormir*



(6) T. Agora continua... E aqui?

(7) S. EU AXO

(8) R. (lê) Que vou...

(9) S. *Riscar* (também havia o símbolo *escrever* em sua prancha).



[...]

Ao escrever “farmasa” em (2) S. lê a escrita (a palavra “droga”) com a própria escrita (“farmasa”). O símbolo *droga* não consta em sua prancha e S. recorre ao alfabeto. A palavra “droga” convoca, metonimicamente, “farmácia”, mas não é isso que S. escreve. A criança escreve “farmasa”, incorrendo em erro. Por se tratar de um erro que não causa estranhamento por ser previsível e perfeitamente explicável pelo funcionamento linguístico-discursivo, pode ser lido, como “farmácia” na relação com a palavra “droga” que nos leva, metonimicamente, a “farmácia”. Em “farmasa”, a letra “s” concorre com a letra “c” e toma seu lugar e, na última posição do vocábulo, aparece apenas o “a” e o “i” da posição anterior é apagado.

Em (5), S. lê a fala de T. associada à figura que indica a S., que resulta no símbolo *dormir*. Aqui S., lê a fala de T. e a figura que ela indica com o símbolo *dormir* que completa metonimicamente a fala de T. ao ser lido por S.: ele não consegue...

*dormir*.

Em (7), S. lê a escrita (“acho”) com a escrita (“axo”) e incorre em erro gramatical quando troca “ch” por “x”.

Em (9), S. complementa, metonimicamente, a leitura de R. com o símbolo “*riscar*” por “*escrever*”. Aqui o símbolo lê a escrita e S. erra, provavelmente guiando-se pelo desenho e não pela escrita que acompanha o símbolo e incorre em erro.

De todo modo, pode-se dizer que S. efetivamente lê. Essa leitura é atestada pelos cruzamentos escrita/escrita em (2): *farmasa/farmácia* e em (5): *acho/axo*; escrita/símbolo em (5): *dormir/dormir* e (9): *escrever/riscar*.

Note-se que, na impossibilidade de oralizar, os símbolos Bliss tomam o lugar dessa fala que está na escuta de S.: eles se constituem em sua fala, que é escrita. A escrita alfabética também aparece como possibilidade quando outra palavra escrita lê o escrito que pede leitura, mesmo incorrendo em erro.

Segmento II – S. (8 anos e 10 meses)



Figura 3

Em momento posterior à leitura desses bilhetes endereçados à bruxinha, S. escreve, em atividade envolvendo a escrita em sala de aula, um bilhete para seu pai:

(1) S. SRO. BIRA

(2) T. Como é o nome do seu pai prá escrevermos na carta?

(3) S. U BIRA TAN

Nesse segmento, a leitura efetiva de S. dos bilhetes endereçados à bruxinha em atividade anterior, em especial a do primeiro bilhete, tem efeito em sua escrita em momento posterior: “[...] Sra. Dona Bruxinha [...]” aparece em espelho, em (2) “Sro. Bira”, mas com diferença, o que diz da presença singular de S. que irrompe em seu texto.

Borges (2006) faz remissão ao espelho para abordar os movimentos de transformação das relações das crianças com a escrita. O espelho só pode espelhar porque não tem imagem própria, “por isso, o espelho serve como metáfora da representação do funcionamento da língua. Por sua natureza, promove a recolocação incessante do que nele se reflete” (BORGES, 2006, p. 190). Assim, um espelho estaria entre as duas histórias de S. e, como pares paradigmáticos, os significantes presentes no texto-matriz lido em sala de aula repetem-se no segundo, com diferença. “A partir dessa repetição ou flexão mútua entre as unidades – palavras, enunciados, textos – ou seja, da insistência na semelhança, emerge a diferença. Semelhanças e diferenças [...] propiciam relações estabilizadoras, definidoras de propriedades, ou classes” (BORGES, 2006, p. 190-1). A diferença entre os termos, de um texto para o outro, vão se definir na sua interpretação mútua, segundo Borges (2006), inclusive quanto às suas posições estruturais.

Borges (2006) se pergunta de que ordem é essa diferença que carregam as unidades que emergem nesses novos textos. Segundo a autora, “[...] a ressignificação das formas puramente gráfico-textuais dos textos anteriores, pela oralidade, parece-nos estar na origem de muitas transformações que ocorrem nas produções ora interpretadas” – produções de sujeitos de sua tese, que recupera no livro de 2006 – (BORGES, 2006, p. 192). Desse modo, Borges propõe outra relação entre a oralidade e a escrita em contraposição àquela que define as unidades das cadeias gráficas como representações das unidades de fala: o que Borges propõe, é uma “interpretação em que há cruzamento entre essas modalidades [oral e escrita]” (BORGES, 2006, p. 194).

Em (3), “U BIRA TAN”, S. escreve o nome de seu pai (“Ubiratan”) de forma segmentada. O segmento “BIRA” resulta de um cruzamento com a oralidade, já que remete à forma como o pai é chamado por todos (“Bira” é seu apelido). “U” remete ao artigo “O”, mas há nesse caso um cruzamento com a oralidade (“O” *versus* “U”) que



resulta em erro, mas “U”, separado de “Bira” por um espaço em branco, é reinterpretado e passa a ocupar a posição do artigo na cadeia que S. escreve: “U Bira” por “O Bira”. O segmento “TAN” aponta para um cruzamento com a oralidade ou com a própria escrita (S. faz remissão ao nome de seu pai, que ela pode interpretar pelo viés da oralidade ou da escrita). Mas “TAN” fica como um resto, como algo que não faz parte do modo como S. escuta/interpreta o nome de seu pai na oralidade.

Para Borges (2006, p. 204), “em um ‘só-depois’, sob a interferência da oralidade, a ressignificação dessa escrita inicial [segmentada] recalca esta segmentação, também inicial, que se manifesta na emergência de unidades em sua forma puramente gráfica”. Essas unidades segmentadas “não são recortadas pelas representações do sujeito, mas pela língua como funcionamento [...] Esse recorte não é, portanto, de ordem perceptivo/cognitiva” (BORGES, 2006, p. 204). De acordo com a autora, que cita Abaurre (1991), “como efeito da intervenção da oralidade, a criança delimita com espaços em branco um grupo tonal inteiro, tal como marcado por pausas reais” (BORGES, 2006, p. 205).

Segmento III – S. (9 anos e 4 meses)

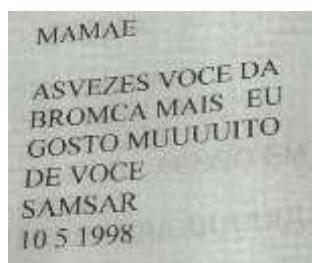


Figura 4

O texto que corresponde à figura 4 acima foi produzido por S. quatro meses depois de finalizada a atividade com o livro de Eva Furnari (1983) em sala de aula. O texto foi escrito por S. em seu computador pessoal, em sua casa. Convém esclarecer que, para digitar as letras no teclado, S. faz uso de uma ponteira acoplada a um capacete e para facilitar o acesso às teclas, um separador de teclas que consiste em uma placa de acrílico vazada, foi acoplado ao teclado.

A leitura do referido livro resultou em muitos bilhetes escritos por S. O bilhete da figura acima foi endereçado à sua mãe. Nele, não há pontuação ou acentuação. Faltam essas marcas da escrita, mas o gênero bilhete pode ser reconhecido por trazer o

endereçado logo no início e destacado do texto e o remetente abaixo, também destacado do texto, bem como a data. Erros aparecem no texto: “asvezes” aparece sem segmentação como se fosse uma única palavra, correspondendo a um único grupo tonal (BORGES, 2006; ABAURRE, 1991); “bromca”, em que a nasalidade está marcada pelo grafema “m” e não por “n”, grafemas que podem ocupar uma mesma posição na cadeia por apresentarem o traço comum de nasalidade; “mais” ao invés de “mas”, um cruzamento com a oralidade e “samsar” que corresponde ao nome da criança, aqui grafado com erro, mas após outras vezes em que S. já grafou seu nome corretamente, o que aponta para os vaivéns na aquisição da escrita das crianças e corrobora a tese de que a aquisição da oralidade e da escrita não são processos lineares (DE LEMOS, 2002; BORGES, 2006).

Chama a atenção, nesse segmento, a presença de “muuuuito” que nos remete a uma passagem do livro de Furnari (1983):



Figura 5

Aqui, a palavra “muito” é grafada com três letras “u” e três letras “i”. No bilhete de S., “muito” é grafado com quatro letras “u” e uma letra “i”. Mais uma vez temos aí uma repetição com diferença que aponta para a presença subjetiva de S. em sua escrita e, ao mesmo tempo, para o funcionamento linguístico em que a palavra “muito” é interpretada a partir do texto-matriz, do livro lido e transcrito em sala de aula, e vem ocupar posição em outra cadeia, no texto de S.

Segmento IV – S. (9 anos 8 meses)

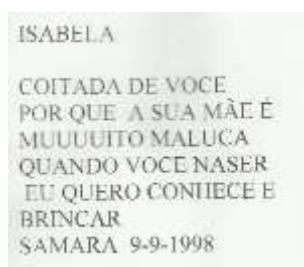


Figura 6

O texto acima foi produzido depois de sete meses do término da atividade com o livro de Furnari (1983) em sala de aula e, como o texto III, também foi produzido por S. em seu computador pessoal. Trata-se igualmente de um bilhete, que pode ser reconhecido como tal por apresentar um destinatário (Isabela), cujo nome vem destacado do início do texto na margem esquerda, e um remetente (Samara), que também aparece destacado do texto, ao final, juntamente com a data em que foi escrito. No texto de S., faltam o acento de “voce” e pontuação. Há também a presença de alguns erros: “por que” por “porque”, erro gramatical esperado em uma escrita inicial; “naser” por “nascer”, em que o grafema “c” falta; “conhece” por “conhecer”, resultado de cruzamento com a oralidade. Mais uma vez, a palavra “muito” aparece grafada como no segmento III: com quatro letras “u” e uma letra “i”, à diferença de “muito” que aparece no texto-matriz.

A palavra “muito”, que consta no texto matriz e é interpretada em textos de S., é denominada “manequim” ou “palavra-tema” em Saussure (1916/1974), como recupera Borges (2006). Saussure descobriu, em seu estudo dos anagramas, nomes próprios ou comuns na poesia e na prosa, que chamou de “palavra-tema” ou “manequim”, cujos fonemas se duplicavam, repetindo-se ao longo dos versos. Borges (2006), a partir de Saussure (1916/1974), afirma que “o texto constrói-se “sobre a palavra-tema”, que abre e limita o campo de possibilidades do verso” (BORGES, 2006, p. 177). Para Borges (2006), “parece ser possível relacionar a necessidade de restrição que diz respeito ao recalque, com a insistência do que chamaremos [...] sob sua escrita, “palavra-tema”” (BORGES, 2006, p. 177). Para que as pseudo-palavras dos textos iniciais dos sujeitos de Borges (2006) em aquisição da escrita se componham da “palavra-tema”, é preciso que outras sejam recalçadas: é necessário que haja um movimento integrado entre as letras que emergem e as que ficam latentes.

Para explicar o mecanismo de emergência de palavras latentes que podem vir à

superfície, Borges (2006) recorre à analogia de Freud (1973) entre o funcionamento da memória e o bloco mágico<sup>20</sup>. Freud despreza a analogia da metáfora da ardósia como superfície de inscrição que se oferece como lugar de escrita, de registro, como auxiliar da memória, já que a essa tradição alinham-se concepções psicológicas que assimilam a memória a um arquivo ou a um conjunto de impressões que permanecem na lembrança. Freud desconstrói essas noções psicológicas de percepção e memória e propõe a de “traço mnêmico”, por meio da metáfora do bloco mágico. Assim, as estruturas que Borges (2006) observa na escrita de seus sujeitos de pesquisa, e as estruturas que observamos nas produções de S. que remetem aos textos-matriz lidos em sala de aula, “não são meros registros, que resultam de impressões sensíveis ou categorizações, memória psicológica das unidades da escrita constituída. São, isto sim, a sua interpretação sobre essa escrita [...] a criança não tem lembranças da escrita, mas sobre a escrita” (BORGES, 2006, p. 131).

Considerar essa repetição de “muito” como efeito dos discursos do Outro, representado na sala de aula pelos discursos orais e textos-matriz em seus “extratos de memória”, significa reconhecer, com Freud (1987), que a memória é um “aparelho de linguagem” e que, como tal, constrói-se na relação com outro “aparelho de linguagem” (BORGES, 2006, p. 147).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, buscamos investigar os efeitos da leitura de textos na escrita de uma criança S. com um quadro severo de paralisia cerebral que a impedia de oralizar e de escrever de próprio punho. Nosso trabalho foi realizado na sala de aula que S. frequentava durante sete meses. Um pequeno recorte dos dados colhidos foi selecionado para análise realizada à luz do trabalho de Borges (2006), que por sua vez filia-se ao

---

<sup>20</sup> Em algumas passagens do texto, Borges (2006, p. 162, 183 e 161) cita Freud quando faz alusão ao funcionamento do bloco mágico: “Se levantarmos toda a cobertura – celuloide e papel encerado – [que compõem o bloco mágico], separando-as da lâmina de cera, desaparece definitivamente a escrita. Mas não é difícil comprovar a sua inscrição permanente conservada sobre a lâmina de cera [...]” (FREUD, 1973, p. 2809). Ou: “Se pensarmos que, enquanto uma das mãos escreve na superfície do bloco mágico, uma outra retira periodicamente, da tabuinha de cera, a sua cobertura, teremos a ilustração sensível da percepção em nosso aparelho psíquico” (FREUD, 1973, p. 2811). E ainda, “[O bloco mágico] resolve o problema de reunir ambas as faculdades [de receber e manter a inscrição] distribuindo-as entre dois elementos – sistemas distintos, porém enlaçados entre si [...] A superfície acolhe os estímulos, mas não os conserva como inscrição permanente, os fundamentos de nossa memória nascem em um sistema vizinho” (FREUD, 1973, p. 2811, tradução de Borges).

Interacionismo Brasileiro de De Lemos.

O período selecionado para a análise traz uma escrita de S. que revela a presença de símbolos Bliss e da própria escrita alfabética operando a leitura da criança em cruzamentos entre os símbolos e a escrita alfabética e da escrita com a escrita. Os dados indicam que S., para ler os textos, lança mão de uma fala-escrita que diz da interpretação e da leitura que faz, uma vez que pode escutar o outro. Suas produções escritas apontam para os efeitos que os textos trabalhados em sala de aula produziram, deixando marcas resultantes do funcionamento da língua num jogo de espelhos entre seus textos e os textos-matriz. Entretanto, pudemos apreender nas produções de S. rastros dos textos do Outro, que revelaram um sujeito em sua singularidade, já que aquilo que vem do “Outro- texto” migra para os textos de S., mas neles aparece com diferença. Assim, S. faz presença em seus textos escritos quando aparece como sujeito singular em suas produções.

Pode-se afirmar também, a partir de suas produções aqui analisadas, que a relação de S. com a escrita não apresenta um caráter sintomático e que S. pode, assim, ser capturada pela escrita e nela movimentar-se à revelia de sua paralisia orgânica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AARON, P. G.; JOSHI, R. M.; QUATROCHE, D. *Becoming a professional reading teacher*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2008. 360 p.
- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita - O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras. 1997. 200 p.
- ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. *Temas de Psicologia*, v. 1, n. 1, p. 89-102, 1993.
- ABAURRE, M.B.M. *Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil*. Estudos Linguísticos; In: Anais do XXII Seminário do GEL, Jahu, 1993.
- \_\_\_\_\_. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre a segmentação na escrita inicial. *Boletim da Abralín*. n.11. Campinas: IEL/UNICAMP, p. 203-17, 1991.
- ALLOUCH, J. *Letra a Letra: transcrever, traduzir, transliterar*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1995.
- ANDRADE, L. Ouvir e escutar na constituição da Clínica de Linguagem. 2003. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ARANTES, A. O fonoaudiólogo, esse aprendiz de feiticeiro. In: LIER-DEVITTO, M. F. (Org). *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. São Paulo: Cortez, 1994. p.23-37.

- AUTHIER-REVUZ, J. *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non coïncidences du dire*. 2 v. Paris: Larousse, 1995.
- BELINTANE, C. Adivinha: Leitura e escritura de desejo. In: *Trilhas da escrita – Autoria, leitura e ensino* CALIL, E. (Org.). São Paulo: Cortez, 2007. p. 135-58.
- BLOOMFIELD, L. Linguistics and Reading. *Elementary English Review*, n.19, p.125–130; p.183–186, 1942.
- BORGES, S. *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: Ed. Universidade Católica de Goiás, 2006. 247 p.
- BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. *Rev. Iberoamericana de Educación*. Universidade Federal do Piauí: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 44/4, p. 1-9, 10 de noviembre de 2007.
- BOSCO, Z. A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística – Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos Linguísticos – IEL), Campinas, 2005.
- BURGARELLI, C. G. Em torno da letra: linguagem, ensino e subjetividade. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 15-26, jan./jun. 2012.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 2009. 399 p.
- CALIL DE OLIVEIRA, E. D’efeitos d’a (Língua): o fenômeno linguístico “homortográfico”. In: *Trilhas da escrita – Autoria, leitura e ensino* CALIL, E. (Org.). São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-99.
- \_\_\_\_\_. *Autoria - a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2004. 202 p.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon-Edipusp-Fapesp, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização: método fônico*. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004b. 429 p.
- CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. *PSIC - Revista de Psicologia*. Campinas: Vetor, v. 9, n. 2, Jul/Dez, p. 135-44, 2008.
- CAPOVILLA, A. G. S. et al. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, ABRAPÉE, v. 8, n. 2, p.189-97, 2004.
- CAPRISTANO, C. C.; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. *Alfa*, São Paulo, v. 58, n. 2, p.347-70, 2014.
- CARVALHO, M. A. S. *Escrita, repetição e elaboração*. 2011. 88 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- CHACON, L. Flutuação na segmentação de palavras: relações entre constituintes prosódicos e convenções ortográficas na escrita infantil. *Filologia linguística portuguesa*, São Paulo, n.15, v. 2, p. 369-383, Jan./Jun. 2013.
- CORRÊA, M. L. G. O modo heterogêneo de constituição da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 350 p.
- \_\_\_\_\_. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral /escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.135-66.
- DAMBROWSKI, A. B. et al. Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista CEFAC*, São Paulo, v.10, n.2, p.175-181, abr/jun, 2008.
- DE LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org). *Aquisição, Patologias*

- e *Clinica de Linguagem*. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 21-32.
- \_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 42, p. 41-69, 2002.
- \_\_\_\_\_. Sobre a Aquisição da Escrita: algumas questões. In: ROJO, R. H. (Org.). *Alfabetização e Letramento*. 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 13-32.
- \_\_\_\_\_. Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.
- \_\_\_\_\_. Los Procesos Metafóricos Y Metonímicos como Mecanismos de Cambio. *Substratum*, v. 1, n. 1, p. 121-35, 1992.
- \_\_\_\_\_. On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition. In: CAMAIONI, L.; C. DE LEMOS (Org.) *Questions on Social Explanation: Piagetian Themes Reconsidered*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. p. 23-31.
- \_\_\_\_\_. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin*, n. 3, p. 97-136, 1982.
- \_\_\_\_\_. Interactional processes in the child's construction of language. In: W. Deustch (Ed.) *The Childs Construction of Language*. Cambridge: CUP, 1981. p. 57-76.
- DUFOUR, D. *Os mistérios da Trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000. 440 p.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1996. 104p.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização em Processo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 144p.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 284 p.
- FILIPETO, C.; LOPES, A. A. Posições singulares do 'l' em reescritas de fábulas produzidas por alunos do 3º ano do ensino fundamental. *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 653-71, 2012.
- FILIPETO, C. Erro imprevisível: possibilidade esquecida da língua. In: *Trilhas da escrita – Autoria, leitura e ensino* CALIL, E. (Org.). São Paulo: Cortez, 2007. p. 100-10.
- FINNIE, N. A. *O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral*. São Paulo: Ed. Manole, 2. ed., 1980. 351p.
- FREUD, S. *Contribution à la conception des aphasie, une étude critique* (Zur *Auffassung Der Aphasien, Eine Kristische Studie*, 1891). Paris : Presses Universitaires de France, 1987. 105 p.
- \_\_\_\_\_. La interpretación de los sueños (Die Traumdeutung, 1898). In: *Obras Completas*. 3. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- FURNARI, E. *A bruxinha encantadora e seu secreto admirador, Gregório*. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-79.
- GOMBERT, J. Atividades metalinguísticas e aquisição da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.), *Metalinguagem e Aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.
- JAKOBSON, R. *Dois aspectos de linguagem e dois tipos de afasia*. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1954/1969. p. 34-62.
- JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1960/1969. p. 118-62.
- KARMILOFF-SMITH, A. Stage/Structure versus Phase/Process in modelling linguistic and cognitive development. In: I. Levin (Ed.). *Stage and Structure: reopening the debate*. Norwood, NJ: Albex, 1986. p. 165-90.

- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993. 144 p.
- LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996. p.223-259.
- \_\_\_\_\_. Símbolo e linguagem como estrutura e limite do campo psicanalítico. *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996. p. 130-187.
- LEMONS, M. T. *A língua que me falta: análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 216 p.
- LIER-DEVITTO, M. F. Sobre as vicissitudes de falas sintomáticas. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES L., (Org.). *Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*. São Paulo: EDUC; FAPESP. 2006. p.79-96.
- \_\_\_\_\_. Patologias da Linguagem: subversão posta em ato. In: LEITE, N. V. A. (Org). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 233-45.
- \_\_\_\_\_. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: EDUC, 1998. 181 p.
- \_\_\_\_\_. Sobre a interpretação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: Unicamp, v. 29, p. 9-15, 1996.
- MARTINS, M. S. C. A escrita e as outras linguagens. *Alfa*, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 41-58, 2003.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. 240 p.
- MILNER, J. C. *O amor da língua*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1987. 82 p.
- MONTEIRO, C.B.M. *Paralisia Cerebral: Identificação do modelo de controle motor de seis abordagens de tratamento*, 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.
- MOTA, S. B. V. da *O quebra-cabeças da escrita: a instância da letra na aquisição da escrita*. 1995. 271f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- NATIONAL INSTITUTE OF NEUROLOGICAL DISORDERS AND STROKE (NINDS). *Cerebral Palsy: Hope Through Research*. National Institutes of health (NIH) Publication n. 06-159. EUA, 2006. Disponível em [www.ninds.nih.gov/disorders/cerebralpalsy/detailcerebralpalsy.htm](http://www.ninds.nih.gov/disorders/cerebralpalsy/detailcerebralpalsy.htm) Última atualização: junho, 2015. Acesso em 06 de novembro, 2015.
- PÊCHEUX, M. A análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1983. p. 61-105.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento na criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1923/1986.
- PLANE, S. Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In: LAFFONT-TERRANOVA, J.; COLIN, D. (Ed.). *Didactique de l'écrit: la construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2006. p.33-54.
- SARTORETTO, M. L.; BERSH, R. Comunicação Alternativa. 2014. Disponível em <http://www.clik.com.br> . Acesso em 11 novembro, 2015.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1916/1974. 279 p.
- \_\_\_\_\_. *Curso de Linguística Geral*. Tradução por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1916/1989. 279 p.
- TETZCHNER, S.; JENSEN, M. H. Introduction. In: \_\_\_\_\_. (Org). *Augmentative and Alternative Communication: European Perspectives*. 2nd. ed. Londres: Whurr Publishers, 1997. p. 1-19.



- TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. Augmentative and Alternative Communication. In: \_\_\_\_\_. (Org.). 2nd. ed. *Introduction to sign teaching and the use of communication aids*. Londres: Whurr Publishers, 1992. p. 6-26.
- VASCONCELLOS, R. Habla, escucha, escritura: la relación sujeto-lenguaje em el caso de um niño con parálisis cerebral que no oraliza. In: *Adquisición, Patología e Clínica del Lenguaje*. BARDONE, L.; SANCEVICH, I. (Org.). 1. ed. Rosario: UNR Ed., 2014. p.359-86.
- \_\_\_\_\_. *Organismo e sujeito: uma diferença sensível nas paralisias cerebrais*. 2010. 130f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- \_\_\_\_\_. Fala, escuta e escrita nas produções de uma criança com Paralisia Cerebral. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org). *Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 289-311.
- \_\_\_\_\_. *Paralisia Cerebral: a fala na escrita*. 1999. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- VEKEN, C. *Le refoulement comme condition de la langue (à propos des sons du langage)*. 2002. Disponível em: <[http://www.freud-lacan.com/Champs\\_specialises/Presentation/Le\\_refoulement\\_comme\\_condition\\_de\\_la\\_langue](http://www.freud-lacan.com/Champs_specialises/Presentation/Le_refoulement_comme_condition_de_la_langue)>. Acesso em: 20 jun. 2011.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 168 p.