

PARALISIA CEREBRAL: EFEITOS DA ESCRITA SOBRE A ESCRITA

Roseli VASCONCELLOS*
Alessandra DEL RÉ**

- **RESUMO:** Buscamos apreender efeitos da leitura de textos na escrita de uma criança, designada como S., impedida de oralizar e escrever de próprio punho por apresentar Paralisia Cerebral. Mediante dificuldades de S. na leitura, relatadas pela professora, uma atividade semanal foi proposta pela fonoaudióloga na sala de aula da escola-clínica que S. frequentava, a partir de livro de Eva Furnari, resultando em uma produção expressiva de textos pela criança. A essas produções somam-se transcrições de filmagens em que esses textos foram lidos, que compõem o corpus alocado no banco de dados do Grupo NALingua-CNPq. Tais dados foram analisados com base em Borges (2006) que propõe a alfabetização de crianças baseada na imersão em leituras de textos diversos. Os resultados apontam para um processo de aquisição da leitura e escrita peculiar, em que cruzamentos entre símbolos/escrita e escrita/escrita operam a leitura da criança. Suas produções trazem efeitos dos textos matriz, lidos em um jogo de espelhos que revelam o funcionamento da língua e, ao mesmo tempo, diferenças: marcas de um sujeito em sua singularidade. Mudanças objetivas e subjetivas na assunção de abordagem teórica diversa da do professor pelo fonoaudiólogo resultaram em mudanças objetivas e subjetivas na relação de S. com a escrita.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Paralisia cerebral. Linguagem. Aquisição da escrita. Comunicação alternativa. Símbolos Bliss.

Introdução

Nossa pesquisa trata da introdução de uma criança - S. - à escrita. A impossibilidade motora de S. decorre do distúrbio neurológico que apresenta – uma Paralisia Cerebral (PC) – e a impede de oralizar¹ 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

* Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil. Pesquisadora do Departamento de Linguística. roselivasconcellos@fclar.unesp.br

** Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil. Pesquisadora do Departamento de Linguística. aledelre@fclar.unesp.br

¹ O termo ‘oralizar’ remete a ‘fala oralmente articulada’. Sobre isso, ver Vasconcellos (1999, 2006, 2014).

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 ou a apontar e a respostas para “sim” e “não”, já revelavam um sujeito que convocava a interpretação do outro. A convicção de que havia em S. algo que ultrapassava seu impedimento orgânico nos levou à implementação dos Símbolos Bliss², em atendimento clínico fonoaudiológico junto a S., que figuram entre os Sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação³, já que, em avaliação clínica, a criança mostrou compreender e se interessar pelas transformações e pela lógica que esses símbolos ideográficos envolvem, interesse que não ocorreu com os símbolos do Picture Communication Symbols⁴ (PCS). Interessa assinalar que o Bliss oferece uma possibilidade mais ampla do trabalho com a linguagem e requer um maior potencial nesse âmbito do que o PCS, segundo nossa prática clínica e a literatura da área. 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, esse sujeito escuta (DE LEMOS, 1992; ARANTES, 1994; VASCONCELLOS, 1999, 2014; ANDRADE, 2003). 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, 2006, 2014), que revelam que o motor não pode ser tomado como causa ou justificativa para os problemas nesse domínio, em se tratando de sujeitos com PC.

No presente trabalho, diferentemente do que propusemos em pesquisas anteriores cujo foco era a clínica (VASCONCELLOS, 1999, 2006, 2010, 2014), pretendemos investigar a relação de S. com a escrita, 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 para realizar tal tarefa.

² No início da década de 70, os Símbolos Bliss aparecem como precursores dos sistemas gráfico-visuais que figuram entre os Sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação (SSAC). Esse Sistema leva o nome de seu idealizador, Charles Kasiel Bliss (1897-1985). Sobre o Bliss, ver BCI (2016) e Vasconcellos (1999, 2006, 2010).

³ Segundo Tetzchner e 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 orais e/ou na escrita. Os Sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação figuram entre os recursos da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). Citação original: “Augmentative and alternative communication involves the use of non-speech modes as a supplement to, or a substitute for, spoken language.” (TETZCHNER; JENSEN, 1997, p.1).

⁴ 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 Suplementares e Alternativos de Comunicação de alta ou baixa tecnologia. Trata-se de um sistema basicamente pictográfico, “[...] para quem um nível simples de expressão seja aceitável, porque o sistema tem um vocabulário limitado, apesar de permitir a inclusão de outros desenhos e fotos [...]” (FERNANDES, 2001). É o sistema gráfico-visual alternativo de comunicação de maior alcance em termos mundiais, tendo sido traduzido para 40 línguas diferentes.

A Paralisia Cerebral

Embora se atribua a um cirurgião inglês, William Little, o registro das primeiras descrições médicas de uma desordem motora que afetava algumas crianças em seus primeiros anos de vida (NINDS, 2006), foi Freud, em sua “fase neurológica”, quem cunhou o termo “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” rotula um quadro bastante abrangente e tem sido empregada para descrever desordens neurológicas de caráter não progressivo, que ocorrem na tenra infância e afetam permanentemente os movimentos corporais e a coordenação muscular. De acordo com o NINDS (2006), tais desordens neurológicas são causadas 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).

Do ponto de vista médico, os sintomas da PC diferem de uma pessoa para outra, de acordo com tipo e severidade e 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 ataxia⁵. O comprometimento motor resultante da seqüela neuromotora pode também resultar em diferentes níveis no que tange à oralização: a expressão oral de pessoas com PC é marcada pela natureza do comprometimento motor e há casos em que 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 sensoriais (NINDS, 2006).

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)⁶, de quatro tipos de danos

⁵ Sobre a classificação dos diferentes tipos de PC, ver NINDS (2006) 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.

⁶ Os dados que trazemos aqui acerca da definição e etiologia da PC são o resultado de pesquisas recentes, reunidas em NINDS (2006, tradução nossa).

cerebrais que acarretam sintomas típicos⁷: (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. A ultrassonografia craniana 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 gera imagens da estrutura do cérebro nas áreas lesionadas. Essas técnicas permitem mapear o problema com certa 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 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 comprometimento motor nesse sujeito e em tantos outros acometidos pela PC: sua presença na linguagem, mesmo considerando-se o impedimento para oralizar, como é o caso de S.

Aquisição da escrita e Paralisia Cerebral

Pesquisando estudos relacionados à aquisição de escrita no caso de sujeitos com PC que não oralizam, constatamos a ausência de trabalhos que apresentem dados de produções escritas desses sujeitos e de pesquisas semelhantes à nossa, que proponham o texto como ponto de partida para a aquisição da escrita.

Encontramos trabalhos que abordam a importância de se conhecer os sistemas gráfico-visuais de comunicação, bem como *software* que envolvem a facilitação do acesso destes sujeitos à escrita alfabética (CAPOVILLA; CAPOVILLA; MACEDO, 2001; CAPOVILLA, 2008, HEIDRICH et al., 2010; OLIVEIRA; ASSIS; GAROTTI, 2014; TOLEDO; ROGATO, 2010; HEIDRICH; SANTAROSA; FRANCO, 2012; JORDAN; NOHAMA; BRITTO JÚNIOR, 2009; FREIRE, 2002).

Chama a atenção o fato de que, em alguns desses trabalhos, apenas a aquisição da escrita em nível vocabular é privilegiada e associada a símbolos ou figuras; os dados de escrita dos sujeitos não são apresentados e os resultados positivos são apenas assegurados (OLIVEIRA; ASSIS; GAROTTI, 2014, TOLEDO; ROGATO, 2010; CAVALCANTE, 2012). Parece-nos que tais pesquisas visam mais a enfatizar ou difundir a suposta eficácia dos *software* e menos ao processo de aquisição da escrita em si.

⁷ Sobre a caracterização dos tipos de danos cerebrais compatíveis com a PC, ver NINDS (2006).

Alguns autores enfatizam a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a alfabetização desses sujeitos que não oralizam (HOFMANN; TAFNER; FISCHER, 2000; CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; TOLEDO; ROGATO, 2010; OLIVEIRA; ASSIS; GAROTTI, 2014). Segundo Seabra (2009), os estudos de Millar, Light e Mc Naughton (2004) e Johnston et al. (2009), evidenciam que programas que desenvolvem a consciência fonológica e promovem o ensino de correspondências grafofonêmicas são eficazes para aumentar o desempenho de leitura e escrita com sujeitos usuários de CSA que não oralizam.

De outro lado, Seabra (2009) cita Paul (1997) e Sandberg e Hjelmqvist (1996) que fazem referência a estudos que sugerem que o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser relativamente independente da fala, de forma que sujeitos impedidos de oralizar devido a lesões de ordem neurológica (disártricos) podem desempenhar muito bem tarefas de análise e manipulação de informação fonológica. As referidas pesquisas, também segundo Seabra (2009), sugerem que o déficit em consciência fonológica esteja mais ligado à falta de estimulação do que a limitações intrínsecas do quadro.

Há trabalhos que citam Teberosky, Colomer e Moll (2003) como referência teórica (HEIDRICH et al., 2010) ou ainda Vygotsky (2000) e (HEIDRICH; SANTAROSA; FRANCO, 2012) como ponto de partida para a investigação da aquisição da leitura e da escrita com crianças com PC.

Outros autores entendem a leitura e a escrita como um comportamento a ser adquirido pela criança com PC e propõem o desenvolvimento e a sistematização de um procedimento de ensino que parte da Análise Experimental do Comportamento (AEC), abordagem que deriva da pesquisa denominada equivalência de estímulos (RODRIGUES; MEDEIROS, 2001). Há os que associam essa proposta ao emprego de estratégias e recursos da Tecnologia Assistiva e à tecnologia de ensino (OLIVEIRA; GAROTTI; SÁ, 2008) ou propõem essa correlação, além da associação com a metodologia da consciência fonológica aliada ao uso de tecnologias individualizadas de baixo custo (ALVES DE OLIVEIRA, 2008).

Segundo Seabra (2009), muitas crianças com PC não têm acesso à aquisição da leitura e da escrita por dar-se prioridade a habilidades mais básicas como a comunicação e o autocuidado ou devido à baixa expectativa que pais e professores podem ter em relação à alfabetização de pessoas usuárias da CSA. Seabra (2009) refere que 70 a 90% dos usuários da Comunicação Suplementar e Alternativa apresentam desempenho rebaixado em leitura e escrita, o que poderia estar associado à oportunidade restrita de contato com a leitura e a escrita na idade pré-escolar, rebaixamento intelectual, problemas de linguagem ou ausência de fala funcional e rebaixamento em consciência fonológica. Ainda segundo Seabra (2009), esses fatores podem estar associados a diferentes causas, como os comprometimentos neurológicos, limitações sociais ou pedagógicas.

O problema

Nosso sujeito S., submetido à avaliação clínica e pedagógica, 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 aspectos relacionados às propostas e práticas dirigidas a um 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 da professora, 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 a correspondência fonema/grafema 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, letras do alfabeto, números e sinais de pontuação dispostos em suas pranchas de comunicação.

A professora relatava que se defrontava com algumas dificuldades em relação aos tipos de texto oferecidos àquelas crianças, supostamente, relacionadas à PC, pois 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; 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).

Além disso, as produções escritas destas crianças eram caracterizadas pela ausência de marcas da escrita, como a pontuação, por exemplo, e por marcas de oralidade e dificuldades com limites vocabulares, que indicavam o fato de não terem partido de textos escritos para a produção de seus textos.

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 no Interacionismo Brasileiro, perspectiva teórica a que nosso trabalho se filia – 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 em relação ao sensório-motor, devido a 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; TEBEROSKY, 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?

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.

Nossa proposta

Diante das questões acima expostas, propusemos um investimento em leitura com vistas a apreender seus efeitos junto a S. Buscou-se uma alternativa à maneira de apresentar a escrita alfabética para essa criança e para seus colegas de sala de aula.

Tratava-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 podia/deveria ser apresentado a eles.

Partimos da hipótese de que crianças que apresentam comprometimentos de ordem neuromotora de moderado a severo, como é o caso de S., poderiam adquirir a escrita alfabética uma vez que (1) suas potencialidades não fossem obscurecidas pelo pré-conceito de que precisam de materiais, métodos e condições especiais como se

acredita e que (2) fosse possível ter acesso a textos escritos diversos, a fim de que suas produções fossem submetidas ao trabalho da língua (Outro), legitimado pelo outro como 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.

Ancoragem teórica de nossa pesquisa

Quando da idealização e realização da atividade na sala de aula de S., o trabalho de Mota⁸ (1995) pareceu-nos um caminho, ao mesmo tempo desafiador e único para nortear a proposta de um investimento voltado para a leitura e escrita das crianças que integravam a sala. Isto porque a proposta de Mota (1995) parte exatamente de uma teorização – o Interacionismo Brasileiro em Aquisição de Linguagem formulado por De Lemos⁹ – que, pensada no seio do 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 e refere que 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 (MOTA, 1995; BORGES, 2006, p. 14).

Destacamos aqui o momento da teorização do Interacionismo Brasileiro que fundamenta tanto o trabalho de Borges quanto o nosso. A partir de 1992, De Lemos passa 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” e se rompe definitivamente com a Psicologia do Desenvolvimento (DE LEMOS, 1992).

Processos metafóricos (operações de substituição) e metonímicos (operações de contiguidade), as leis de composição interna da linguagem (MILNER, 1987), são chamados a explicar as mudanças na fala de crianças e sua passagem de *infants* a falante. A articulação língua-fala, tal como idealizada por Jakobson (1960), a partir de Saussure (1972), é explicitada.

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

⁸ 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 os nomes Borges e Mota remetem à mesma pesquisadora.

⁹ O Interacionismo Brasileiro em Aquisição de Linguagem iniciou-se como vertente teórica na UNICAMP no final da década de 1970 e passou por diferentes fases. Dele tomaram parte Ester Scarpa, Maria Cecília Perroni, Rosa Attié Figueira e Maria Fausta Pereira de Castro durante o doutorado de De Lemos e Castro vem liderando o Projeto desde o início do século atual.

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 configuração do Interacionismo Brasileiro de De Lemos (2002) fala-se em “captura” do sujeito pela linguagem (e não de “apropriação” da linguagem pela criança). 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, p.128) e não como outro-social (LIER-DEVITTO, 1996, 1998).

Borges (2006) 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, aspas da autora).

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, Borges (2006) afirma que pouco ou nenhum lugar resta para o Outro como presença efetiva na escrita da criança.

Segundo Borges (2006), 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]¹⁰ 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, p.21), “[...] 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 [...]”, 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 posição “representacionista” das pesquisas em alfabetização, que coloca o sujeito como observador é questionada por Borges (2006) que argumenta que:

[...] ‘fazer a correspondência termo a termo’, como sugere Ferreiro, implica que a criança, como sujeito de seu processo de alfabetização, objetive as palavras orais e escritas, submetendo-as à análise e à síntese. Assim, só quando construída a lógica que regula as suas relações – de representação –, seria possível à criança compreender como, ponto por ponto, as unidades gráficas assumem o lugar de representação das unidades fonológicas. (BORGES, 2006, p. 93, aspas da autora).

Entretanto, e isso importa, Borges (2006) considera que:

Compreendida desse modo, a linguagem, inevitavelmente, ‘perde’ a sua sistematicidade. Letra, som, sílaba e palavra são artificialmente retirados do funcionamento linguístico-discursivo, impossibilitando a constituição deles como termos linguísticos, no momento mesmo em que lhes é atribuída uma positividade, uma substância, ou seja, um valor próprio. Do ponto de vista do grafema e do fonema, não são reconhecidas as suas naturezas negativas e relacionais, que só permitem a atualização, isto é, um valor, no jogo do funcionamento da língua [...] (BORGES, 2006, p 93-94, aspas da autora).

¹⁰ Entre os colchetes, uma palavra ficou faltando nessa citação de Borges (2006). Tomamos a liberdade de eleger o termo “movimentadas” para completá-la.

Daí a importância da introdução do texto escrito na escrita inicial da criança que determinaria, na visão da autora, a desconstrução da alfabetização como processo de representação.

Borges (2006) 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). 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), 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.

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

Assim, letras, pseudopalavras, pseudofrases, 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 discursos 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, aspas da autora).

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, 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 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. 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).

Os dados de Borges (2006) nos mostram 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, p.152), faz pensar em *A instância da letra no inconsciente*. No texto que leva esse nome, Lacan (1998, p.225) diz que “designamos por letra esse suporte material que o discurso concreto empresta à linguagem”. 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.

Cabe dizer aqui que a ideia de “captura” do sujeito pela linguagem no caso da alfabetização de que fala Borges (2006), a partir de De Lemos (2002), remete à concepção da aquisição da linguagem, oral ou escrita, como um processo de subjetivação em que o sujeito é concebido como corpo pulsional, isto é, como corpo cuja ação demanda interpretação e cuja escuta permite interpretar aquilo que vem do outro como linguagem. Diferentemente, em uma proposta de aquisição da escrita ancorada na representação da oralidade, espera-se que a criança “aprenda a escrever” a partir de regras pré-definidas que regulam as relações entre a linguagem escrita e a oral na tentativa de homogeneização de suas produções escritas iniciais.

Nas palavras de Borges (2006, p.229):

A escrita tem força de subjetivação porque não exprime nem é expressão de categorias fixas. Suas propriedades fazem dela jogo de relações. Há polissemia, deslizamento, mudança de estatuto das unidades conforme o movimento da *diferencia*¹¹ – que se estabelece entre unidades. Nesse jogo, nos intervalos que abre, é possível a emergência do sujeito.

Para Borges (2006), considerar o funcionamento linguístico-discursivo como constitutivo da escrita da criança põe em questão a possibilidade de objetivação dessa escrita, ao mesmo tempo em que problematiza o seu ensino. A autora argumenta que, na perspectiva de ensino, a escrita faz da criança “mera usuária ou veículo de um sistema” e espera-se que “[...] aprenda a escrever a partir de representação das regras – previamente definidas – que regulam as relações entre a linguagem escrita e a oral [...]” (BORGES, 2006, p. 226).

Borges (2006, p.238) finaliza seu trabalho dizendo que o cerne de sua reflexão – as produções iniciais da criança – “[...] pode ser um lugar privilegiado de análise do processo de alfabetização, ou seja, da alienação da escrita, ainda que em constituição, ao Outro, assim como da emergência do sujeito nas brechas de suas cadeias significantes

¹¹ *Diferencia* é termo empregado por Derrida (1973). A expressão “movimento da *diferencia*” remete à noção de valor de Saussure, portanto ao jogo do funcionamento da língua, capaz de produzir diferenças.

[...]”. Para falar sobre o movimento de inserção dos significantes na cadeia e das cadeias que ficam latentes no processo inicial da relação da criança com o texto lido e o escrito, Borges (2006) traz a metáfora do bloco mágico que Freud (1973) emprega para explicar a noção de traço mnêmico e que Lacan (1986) assimila à de significante: “[...] a metáfora do bloco mágico fala do movimento entre cadeias significantes. Enquanto uma comparece manifestamente, outra, que lhe é paralela, só comparece intersticialmente, sintomaticamente, embora permaneça inscrita ‘na cera’ [...]” (BORGES, 2006, p. 162).

Para Borges (2006, p.239),

As letras são, em última instância, o que a tesoura da língua [ou recalque] recorta do texto do Outro, vindo constituir o texto da criança, já, então, alçadas à posição de significantes. Nem autor, nem plagiador: é o jogo das letras que é constitutivo do sujeito que emerge na escrita – ainda que estranha – da criança. É estranha, porque o funcionamento metafórico-metonímico, como trabalho do significante, por vezes dissolve o efeito de comunicação da linguagem.

Sobre a noção de recalque de Freud (1973), Borges (2006) traz Lacan (1991) e sua metáfora do dia e da noite, que afirma que “um significante, para ser proferido, tem de recalcar o outro” (LACAN, 1991, p. 85). Ou seja, os significantes latentes devem ser recalcados para que a criança caminhe na sua relação com a escrita, que não alcança, entretanto, uma completude.

Se o Interacionismo Brasileiro de De Lemos é ponto de partida para pensar a aquisição da escrita alfabética em Borges (2006), também o é para pensar a Clínica de Linguagem¹². 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.

No âmbito dessa interação singular, a interpretação deve ser pensada em relação à problemática do sintoma na fala: um acontecimento na fala que exprime a prisão do sujeito numa falta ou falha (LIER-DEVITTO; ARANTES, 1988) 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. Assim, diz a autora, o tempo do sintoma não é o cronológico, mas o tempo da insistência, da repetição¹³.

¹² 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 Lier-DeVitto e Arantes, no LAEL, PUC-SP.

¹³ É fato, diz Lier-DeVitto (2006), 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. Sobre a questão do sintoma na Clínica de Linguagem, ver também Lier-DeVitto (2003).

Há 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 escritas. Seriam elas sintomáticas?

Metodologia

O foco de nossa pesquisa foi analisar produções de nosso sujeito S., que não oraliza, a partir de situações de leitura e de alguns textos dessa criança, efetuados em seu computador pessoal após as leituras realizadas.

Foram feitas filmagens de atividades realizadas na sala de alfabetização de uma escola-clínica integrada na cidade de São Paulo que contava com seis crianças com PC, entre elas S., em que apenas duas delas comunicavam-se oralmente. S. passa a integrar a sala quando ingressa na instituição, aos seis anos e um mês de idade. Não se tratava de uma escola regular e as crianças tinham entre seis e quinze anos de idade. Tratava-se de uma associação particular de pais que contava com uma equipe de professores com formação pedagógica, sob a coordenação de um pedagogo e outra clínica, composta de fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psicólogo sob a coordenação de um fisioterapeuta. As duas equipes funcionavam de maneira integrada e, além de atendimentos clínicos individualizados, realizavam atividades e/ou orientações em salas de aula, de acordo com as necessidades dos alunos e solicitações dos professores. A atividade filmada foi realizada pela fonoaudióloga, por solicitação da professora que referiu dificuldades de S. com a leitura e não tinha um cunho pedagógico.

Esclarecemos que a referida escola-clínica seguia uma orientação calcada em pressupostos piagetianos. Nossa proposta, diferentemente, seguia uma abordagem baseada nos pressupostos do Interacionismo Brasileiro em que a linguagem é fundante e o sujeito é o do desejo. A abordagem que propusemos partia do texto e levava em conta o funcionamento linguístico-discursivo. Nela, a aquisição da escrita pela criança não é linear e tem suas vicissitudes, mudando de acordo com os efeitos da interpretação do leitor constituído que autoriza a escrita e a leitura da criança em direção à posição de um leitor/escritor.

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 (1983), *A bruxinha encantadora e seu secreto admirador Gregório*. Esse trabalho se estendeu por seis meses, período em que S. tinha entre oito anos e sete meses e nove anos e um mês de idade. A escolha desse material foi feita pela fonoaudióloga por conter diferentes tipos de letras e gêneros 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 das crianças que tentavam virar a página para ver a sequência da história, ao término da atividade.

As filmagens das atividades ocorriam com uma frequência irregular, pois eram dependentes da disponibilidade de equipamento necessário. Para digitar os textos produzidos por S. a partir das atividades de sala de aula, a criança fazia uso de uma ponteira acoplada a um capacete e, para facilitar o acesso às teclas, utilizava um separador de teclas, que consiste em uma placa de acrílico vazada, acoplada ao teclado do computador.

Os dados extraídos das filmagens para o trabalho proposto aqui têm foco nas produções de S. e evidenciam, 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 – ficavam todas voltadas para a lousa. A fonoaudióloga colocava-se 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/ler indicando símbolos do Bliss ou do PCS 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, p. 15). Sobre essa questão da oralização de textos escritos, De Lemos (1998) faz referência 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, p. 15). Isso porque 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 que os tornou de alguma forma perceptíveis. Contudo, é possível pensar que, entrando em relação com outros fragmentos de escrita, em que se inscreveram outras práticas discursivas orais, eles sejam ressignificados, isto é, deem-se a perceber para o alfabetizando em outros de seus aspectos gráficos. (DE LEMOS, 1998, p.15, aspas da autora).

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 de nossa pesquisa foram analisadas. Selecionamos, entre os diversos textos produzidos por S., aqueles que trazem marcas/ rastros dos textos do livro lido em sala de aula.

Vale dizer que os dados coletados em sala de aula, que foram aqui analisados, fazem parte de um banco de dados do Grupo NALíngua-CNPq (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem).¹⁴

O sujeito da pesquisa

Sobre o caso de 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 atetóide¹⁵ como seqüela de uma anóxia¹⁶ perinatal provocada por uma compressão do cordão umbilical. Aos cinco meses, notou-se um atraso motor e, em consulta com o neurologista, foi solicitada uma tomografia e um eletroencefalograma (EEG) que apresentaram resultados normais. Apenas aos quatro anos, em novo EEG, constatou-se uma atividade irritativa cerebral.

Em avaliação motora, constatou-se que S. apresentava reflexos patológicos¹⁷ (RTCA, RTCS, RTL e Moro) e movimentos involuntários; ausência de controle de tronco e controle de cabeça deficitário, que revelaram uma condição motora de S. que impede a escrita “de próprio punho”. A avaliação indicou ausência de comprometimentos perceptuais associados ao déficit motor.

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

¹⁴ O Grupo NALíngua-CNPq (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem) é composto por professores de diferentes instituições do Brasil e da França e por estudantes (IC, mestrado e doutorado), cujo objetivo central é o estudo do processo de aquisição de linguagem, cada qual de seu ponto de vista teórico.

¹⁵ S. apresenta uma PC grave do tipo distônico (mudanças bruscas de tónus que vão de hiper a hipo) com componente atetóide (presença de movimentação involuntária).

¹⁶ A anóxia consiste na falta de aporte de oxigênio para o cérebro.

¹⁷ Reflexo Tônico Cervical Assimétrico, Reflexo Tônico Cervical Simétrico, Reflexo Tônico Labiríntico e Reflexo de Moro. Para esclarecimentos sobre esse tema, ver Finnie (1980).

dependência de S. para as AVD (atividades de vida diária). Apresentava sialorréia¹⁸ e ausência de oralização, apesar de se expressar de outras maneiras. Comunicava-se pelo olhar ou pela ação de 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 passou a frequentar, S. foi acompanhada em atendimento fonoaudiológico individual, em duas sessões semanais com o objetivo 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 de textos orais e/ou escritos escolares e de sessões clínicas. O terapeuta se pautava pelos efeitos dessa leitura sobre a criança, e dos textos orais veiculados na clínica e em sala de aula. Queremos dizer que a criança elegia os símbolos que passavam a ser organizados em forma de uma prancha de comunicação¹⁹ (vide figura 1) 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 Bliss²⁰, 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 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”. A esse procedimento dá-se o nome de varredura ou *scanning*.

S. utilizava o recurso de apontar indireto, por meio do olhar devido à flutuação de tónus que apresentava e dos reflexos que tomavam o lugar dos movimentos voluntários que tentava realizar. A insistência no apontar com indicação direta resultaria em uma desorganização motora global, o que exigiria nova estabilização postural e um reinício da comunicação a todo o momento. Daí a opção pelo recurso de apontar por meio do olhar.

¹⁸ O termo “sialorréia” corresponde à presença de baba intensa e constante, o que indica alteração de sensibilidade intra e extra-oral.

¹⁹ A figura 1 corresponde à imagem de uma das pranchas de S., que são modificadas de acordo com as necessidades do usuário.

²⁰ Sobre o início da introdução dos símbolos Bliss a S., no atendimento clínico fonoaudiológico, ver Vasconcellos, (2010) – tese de doutorado, disponível em Domínio Público.

Figura 1 – Prancha de comunicação de S. de símbolos Bliss utilizada em nossa pesquisa



Fonte: Vasconcellos (1999, p. 84).

Resultados: as produções de S.

Passemos a alguns dados transcritos a partir de trechos da leitura do livro de Furnari (1983) realizada em sala de aula.

Segmento I – S. (8anos e 10 meses)

Figura 2 – Texto em discurso direto em forma de balão apresentado às crianças



Fonte: Furnari (1983).

O texto lido da figura 2 é escrito em letra bastão, como nas histórias em quadrinhos. O personagem Gregório 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 maiúsculo, aparecem as palavras escritas por S. que resultam de seu apontar indireto das 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 uma das duas crianças que oralizam.

- (1) T. S., o que tá escrito aqui?
- (2) S. FARMASA
- (3) R. (lê) Droga, não consigo...
- (4) T. (interrompe) S., dá uma olhada na figura. Ele não consegue...
- (5) S. *dormir*

Figura 2a – *dormir*



Fonte: BCI (2016).

- (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).

Figura 2b – *riscar*



Fonte: BCI (2016).

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” parece convocar, 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. Na última posição do vocábulo, aparece apenas o “a” e o “i” da posição anterior é apagado.

Em (5), a partir da figura 2 e da fala de T., S. indica o símbolo *dormir*, que completa metonimicamente a fala da terapeuta: ele não consegue... *dormir*.

Em (7), S. lê a escrita (“acho”) com a escrita (“axo”), em um movimento da língua que resulta na substituição de “ch” por “x”.

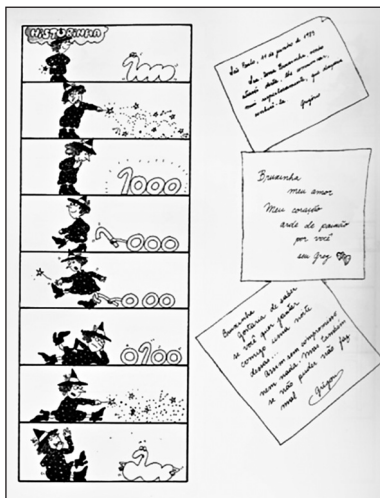
Em (9), S. complementa, metonimicamente, a leitura de R. com o símbolo “*riscar*” por “*escrever*”. Aqui, o símbolo lê a escrita e S., provavelmente guiando-se pelo desenho e não pela escrita que acompanha o símbolo, incorre em erro.

De todo modo, pode-se dizer que S. efetivamente lê. Essa leitura é atestada pelos cruzamentos escrita/escrita em (2): droga/farmasa 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 lêem o escrito, porque se articulam com a fala que está na escuta de S. Como se pode ver, a escrita alfabética também aparece como possibilidade de ler o escrito, mesmo que resulte em erro.

Segmento II – S. (8 anos e 10 meses)

Figura 3 – Bilhetes que o personagem Gregório ensaia para enviar à Bruxinha



Fonte: Furnari (1983).

Em momento posterior à leitura desses bilhetes endereçados à bruxinha, S. escreve, em atividade 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 – São Paulo [...] Sra. Dona Bruxinha [...] – tem efeito em sua escrita em momento posterior: “[...] Sra. Dona Bruxinha [...]” aparece em espelho, em (2) “Sro. Bira”, com diferença, revelando a 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. 190-191). 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 (MOTA, 1995), que recupera no livro de 2006 – (BORGES, 2006, p. 192). Desse modo, Borges (2006) 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 a autora 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”) e “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, como um sobrenome, 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 – Mamãe, às vezes voce dá bromca mais eu gosto muuuuito de voce - Samsar

MAMAE
ASVEZES VOCE DA
BROMCA MAIS EU
GOSTO MUUUUITO
DE VOCE
SAMSAR
10 5 1998

Fonte: Texto de S. produzido em seu computador pessoal

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. Esse texto foi escrito por S. em seu computador pessoal, em casa.

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. Há a presença de erros 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 grafa seu nome corretamente, o que aponta para os vaivéns na aquisição da escrita de 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 – Segmento que contém a palavra “muuuuuito”：“Eu já disse prá vocês que acho a bruxinha simpática? Pois é! Eu acho ela muuuuuito simpática!”



Fonte: Furnari (1983).

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 e 8 meses)

Figura 6 – Isabela/ coitada de voce/por que a sua mãe é muuuuito maluca/quando voce naser/eu quero conhece e brincar/Samara

ISABELA
COITADA DE VOCE
POR QUE A SUA MÃE É
MUUUUUITO MALUCA
QUANDO VOCE NASER
EU QUERO CONHECE E
BRINCAR
SAMARA 9-9-1998

Fonte: Texto produzido no computador pessoal de S.

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, que também aparece destacado do texto, ao final, juntamente com a data em que foi escrito. No texto de S., faltam o

acento de “você” e pontuação. Há também a presença de alguns erros: “por que” por “porque”, troca esperada 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 (1974), como recupera Borges (2006). O autor 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 (1974), afirma que “o texto se constrói “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 pseudopalavras 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 mágico²¹. Freud (1973) 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 de 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

²¹ 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).

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

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 símbolos/escrita e escrita/escrita. Os dados indicam que S., para ler os textos, lança mão de uma fala-escrita, composta de símbolos Bliss e da escrita alfabética, que diz da interpretação e da leitura que faz, uma vez que pode escutar o outro. Suas produções apontam para os efeitos dos textos trabalhados, que deixaram marcas resultantes do funcionamento da língua num jogo de espelhos entre seus textos e os textos-matriz. Rastros dos textos do Outro, nos textos de S. 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.

Nossa análise também apontou que a relação de S. com a escrita seguiu um caminho diferente daquele que parte de unidades até se chegar ao texto – (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) – e que, de acordo com a professora, não parecia funcionar com S. Pensamos que os efeitos positivos encontrados na introdução de S. à leitura de textos possa ser atribuído, principalmente, à abordagem teórica adotada, que introduziu uma mudança em relação ao objeto e ao sujeito: a introdução da criança ao funcionamento linguístico-discursivo via textos e não à fragmentação em unidades e abordagem da escrita como algo a ser ensinado, o que favoreceu a captura de S. pela escrita, permitindo que os significantes dos textos circulassem nela, ocupando posições nas cadeias significantes.

Também a oralização dos textos com as crianças certamente contribuiu positivamente, favorecendo as relações entre a oralidade e a escrita nos textos de S., entendidas como efeitos da sistematicidade da língua e não como resultado de correspondências termo-a-termo. Do lado de S. verificou-se uma mudança subjetiva em sua relação com a escrita, que resultou em uma profusão de textos escritos espontaneamente, mudança que também pode ser atribuída à natureza do investimento da fonoaudióloga na escrita de S., que deseja o desejo da criança, de adquirir a escrita.

Aquí, o texto foi, portanto, o ponto de partida, e de chegada. Esse percurso nos permitiu perceber que não havia um caráter sintomático na aquisição da escrita de S. que pôde, assim, ser capturada pela escrita e nela movimentar-se à revelia de sua paralisia orgânica.

VASCONCELLOS, R. DEL RÉ, A. Cerebral Palsy: effects of writing on a child's writing. *Alfa*, São Paulo, v.61, n.2, p.319-349, 2017.

- *ABSTRACT: We attempted to grasp the effect of reading texts on a child's writing. The child, henceforth S., cannot speak or write on her own due to cerebral palsy. The teacher reported S.'s difficulties with reading activities, thus a weekly activity involving one of Eva Furnari's books was suggested by the speech therapist at the school-clinic class the child attended. The activity resulted in the child producing several texts. Film transcriptions where these texts were read were added to these productions, which integrated the corpus located in the NALingua-CNPq data bases. The data analysis was based on Borges (2006) who recommends a literacy process through the reading of different texts. The results point to a particular reading and writing acquisition process in which intersections between symbols/writing and writing/writing operate the child's reading process. S.'s writing productions present effects of the matrix-texts read, in a set of mirrors which reveal the functioning of language, and at the same time differences denoting the singularity of a person. Objective and subjective changes due to the assumption of a divergent theoretical approach by the speech therapist in relation to the teacher's approach resulted in objective and subjective changes of the child's relationship to writing.*
- *KEYWORDS: Cerebral palsy. Language. Acquisition of writing skills. Alternative communication. Blissymbolics.*

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre a segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralin**, Campinas, n. 11, p.203-217, 1991.

ALLOUCH, J. **Letra a Letra**: transcrever, traduzir, transliterar. Tradução de D. D. Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1995.

ALVES DE OLIVEIRA, A. I. **Desenvolvimento de aplicativos informatizados para avaliação e ensino de pré-requisitos básicos para aprendizagem de leitura e escrita em crianças com Paralisia Cerebral**. 2008. Projeto de doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

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.

BLISSYMBOLICS COMMUNICATION INTERNATIONAL [BCI]. Disponível em: <www.blissymbolics.org>. Acesso em: 07 out. 2016.

- BORGES, S. **O quebra-cabeça**: a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Ed. da PUC 2006.
- CAPOVILLA, F. C. Recursos para educação de crianças com necessidades especiais e articulação entre educação especial e inclusiva. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 32, n. 2, p.208-214, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scamilo.edu.br/pdf/mundo_saude/59/208a214.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia Teoria e Prática**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C. Comunicação alternativa na USP na década 1991-2001: tecnologia e pesquisa em reabilitação, educação e inclusão. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 58-59, p. 18-42, set./dez. 2001.
- CAVALCANTE, T. C. F. A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de educação especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, 2012. p.10-14. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_MIOLO.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.
- DE LEMOS, C. T. G. Sobre a Aquisição da Escrita: algumas questões. In: ROJO, R. H. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 7-17.
- DE LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.
- DE LEMOS, C. T. G. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.
- DERRIDA, J. **Gramatologia** (*de la Grammatologie*). Tradução da Editora Perspectiva. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FERNANDES, A. S. A comunicação alternativa na escola especial. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 58-59, p. 85-88, set./dez. 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FINNIE, N. A. **O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral**. Tradução de Julio Pinto Duarte. 2.ed. São Paulo: Ed. Manole, 1980.

FREIRE, F. M. P. **Educação especial e recursos da informática**: superando antigas dicotomias. Biblioteca Virtual, Textos, PROINFO/MEC, 2002. Disponível em: <www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca/197.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FREUD, S. **Contribution à la conception des aphasie, une étude critique**. Tradução de francesa de Zur Auffassung der Aphasien, eine kritische studie. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

FREUD, S. La interpretación de los sueños. Tradução de Die Traumdeutung. In: FREUD, S. **Obras completas**. 3. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. p. 2809-2811.

FURNARI, E. **A bruxinha encantadora e seu secreto admirador, Gregório**. São Paulo: Edições Paulinas, 1983. Não paginado.

HEIDRICH, R. et al. Design centrado no usuário para objetos de aprendizagem inclusivos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 21., 2010. **Anais...** Porto Alegre: SBIE, 2010. p.01-07. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1508/1273>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

HEIDRICH, R. O.; SANTAROSA, L. C.; FRANCO, S. K. Inclusão escolar de aluno com paralisia cerebral, utilizando as tecnologias de informação e comunicação. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madrid, v. 60, n.2, p.01-11, 2012. Disponível em: <http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4510&titulo=Inclus%C3%A3o%20escolar%20de%20aluno%20com%20paralisia%20cerebral,%20utilizando%20as%20tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 nov. 2016.

HOFFMANN, R.; TAFNER, M. A.; FISCHER, J. Paralisia cerebral e aprendizagem: um estudo de caso inserido no ensino regular. **Revista do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, Blumenau, n.2, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-12.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

JOHNSON, S. S. et al. Teaching sound letter correspondence and consonant-vowel-consonant combinations to young children who use augmentative and alternative communication. **Augmentative and Alternative Communication**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 123-135, 2009.

JORDAN, M.; NOHAMA, P.; BRITTO JÚNIOR, A. S. Software livre de produção textual com predição de palavras: um aliado do aluno especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 389-406, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n3/a04v15n3.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 496-533.

LACAN, J. **L'ethique de la psychanalyse**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. (Le Séminaire; v.VII).

LACAN, J. **O seminário, livro I: os escritos técnicos de Freud**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. (Le Séminaire de Jacques Lacan; Livre I: les écrits dans les techniques de Freud (1963-1975)).

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, 2006. p. 79-96.

LIER-DEVITTO, M. F. Patologias da linguagem: subversão posta em ato. In: LEITE, N. V. A. (Org.). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.233-245.

LIER-DEVITTO, M. F. **Os monólogos da criança: delírios da língua**. São Paulo: EDUC, 1998.

LIER-DEVITTO, M. F. Sobre a interpretação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 29, p. 9-15, 1996.

LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.33, n. 2, p. 65-72, 1998.

MILLAR, D. C.; LIGHT, J. C.; Mc NAUGHTON, D. B. The effect of direct instructions and writer's workshop on the early writing skills of children who use augmentative and alternative communication. **Augmentative and Alternative Communication**, [S.l.], n. 20, p. 164-178, 2004.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Tradução de Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MONTEIRO, C. B. M. **Paralisia cerebral: identificação do modelo de controle motor de seis abordagens de tratamento**. 2001. 150f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

MOTA, S. B. V. **O quebra-cabeça 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**, n. 06-159, 2006. Disponível em: <<https://www.ninds.nih.gov/Disorders/all-disorders>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

OLIVEIRA, A. I. A.; ASSIS, G. J. A.; GAROTTI, M. F. Tecnologias no ensino de crianças com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p.85-102, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a07v20n1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

OLIVEIRA, A. I. A.; GAROTTI, M. F.; SÁ, N. M. C. M. Tecnologia de ensino e tecnologia assistiva no ensino de crianças com paralisia cerebral. **Revista Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 243-268, dez. 2008.

PAUL, R. Facilitating transitions in language development for children using AAC. **Augmentative and Alternative Communication**, [S.l.], v. 3, n. 13, p. 141-148, 1997.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento na criança**. Tradução de Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

RODRIGUES, V.; MEDEIROS, J. G. Utilização da discriminação condicional no ensino da literatura e escrita a crianças com paralisia cerebral. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 3, n. 1, p.55-73, 2001.

SANDBERG, A. D.; HJELMQUIST, E. Phonologic awareness and literacy abilities in non-speaking preschool children with cerebral palsy. **Augmentative and Alternative Communication**, [S.l.], n. 12, p. 138-153, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1972.

SEABRA, A. G. Alfabetização, distúrbios de fala e comunicação alternativa: características e instrumentos para avaliação e intervenção. In: DELIBERATO, D. et al. (Org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon, 2009. p. 216-225.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T.; MOLL, J. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TETZCHNER, S.; JENSEN, M. H. Introduction. In: TETZCHNER, S.; JENSEN, M. H. (Org.). **Augmentative and alternative communication: european perspectives**. 2. ed. Londres: Whurr Publishers, 1997. p. 1-19.

TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. Augmentative and alternative communication. In: TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. (Org.). **Introduction to sign teaching and the use of communication aids**. 2. ed. Londres: Whurr Publishers, 1992. p. 6-26.

TOLEDO, V. L. M.; ROGATO, S. B. R. **Intervenção pedagógica através dos jogos tecnológicos para o processo de alfabetização dos alunos com paralisia cerebral na educação infantil**. Curitiba: Secretaria de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uenp_edespecial_artigo_vera_lucia_manfre_de_toledo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

VASCONCELLOS, R. Habla, escucha, escritura: la relación sujeto-language en el caso de un niño con parálisis cerebral que no oraliza. In: BARDONE, L.; SANCEVICH, I. (Org.). **Adquisición, patología e clínica del language**. Rosario: UNR, 2014. p. 359-386.

VASCONCELLOS, R. **Organismo e sujeito**: uma diferença sensível nas paralisias cerebrais. 2010. 130f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VASCONCELLOS, R. 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.

VASCONCELLOS, R. **Paralisia cerebral**: a fala na escrita. 1999. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Recebido em maio de 2016

Aprovado em dezembro de 2016

