

PALOMA ROCHA NAVARRO

Sujeito, Linguagem e Escrita: um Estudo Neurolingüístico

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da
Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas,
para obtenção do Título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Profa Dr^a. Maria Irma Hadler Coudry

**Campinas
2009**

Navarro, Paloma Rocha.

Sujeito, linguagem e escrita: um estudo neurolinguístico / Paloma Rocha Navarro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

N228s

Orientador : Maria Irma Hadler Coudry.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Escrita. 2. Patologização da educação. 3. Leitura. 4. Escola. I. Coudry, Maria Irma Hadler. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Individual, Language and writing: a neurolinguistics study.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Writing; Reading; Pathology of the education; School.

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Mestre em Linguística.

Banca examinadora: Prof. Dr. Maria Irma Hadler Coudry (orientadora), Profa. Dra. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva, Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto (suplente), Profa. Dra. Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz (suplente).

Data da defesa: 03/11/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

Maria Irma Hadler Coudry

Maria Irma Hadler Coudry

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi

Ivani Rodrigues Silva

Ivani Rodrigues Silva

Rosana do Carmo Novaes Pinto

Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz

**IEL/UNICAMP
2009**

Dedico esse trabalho aos meus pais, que sempre incansáveis
Estiveram ao meu lado, me apoiando de todas as maneiras
Possíveis e impossíveis. Acreditando sempre!

Às minhas irmãs, tias e amigas
Pelos incentivos e conselhos de todas as horas.

Ao Junior pela compreensão dos momentos ausentes e pela
Sinceridade de sempre.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, pela paciência carinho e dedicação.
Meu eterno agradecimento.

À Sônia Sellin Bordin, pelos conselhos, pelos momentos de risadas, distrações
e desabafos e reflexões. Pela amizade de sempre.

Às professoras Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi e Ivani Rodrigues Silva pelas
preciosas informações para a realização deste trabalho.

Ao Instituto de Estudos da Linguagem, onde tive oportunidade de dar um
importante rumo ao meu crescimento científico e profissional.

À FAPESP pelo apoio financeiro.

“Brincar com crianças
não é perder tempo,
é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola,
mais triste ainda é
vê-los sentados enfileirados em salas sem ar,
com exercícios estéreis,
sem valor para a formação do homem.”
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A pesquisa "Sujeito, linguagem e escrito: um estudo Neurolinguístico" trata sobre o acompanhamento longitudinal de dois garotos, MO e DC de 17 e 16 anos, respectivamente, encaminhados pela escola para o Laboratório de Neurolinguística (LABONE/IEL/UNICAMP) com a queixa de dificuldades de aprendizagem.

Para tanto, tivemos como objetivos: (i) o estudo de questões que envolvem o processo de aquisição e uso da leitura/escrita junto aos sujeitos; (ii) compreender a relação de MO e DC com a fala, com o exercício da linguagem e com o escrito/lido baseando-se nas suas histórias de vida, e escolar, para conduzir o acompanhamento longitudinal fonoaudiológico – material de análise desta pesquisa. Para tal, foram realizadas comparações entre seus escritos na escola (material escaneado de cadernos escolares) e seus escritos em sessões fonoaudiológicas individuais (material transcrito e escaneado) com a finalidade de mostrar o estado e o andamento do processo de aquisição e uso da leitura/escrita, com suas especificidades e com a que pode vir a (re)estabelecer, dado o cuidado terapêutico a eles dedicado.

Este trabalho baseia-se em pressupostos teórico-metodológicos de uma neurolinguística discursiva (COUDRY, 1986/1988), fundamentada em uma concepção histórica de linguagem (FRANCHI, 1977), em que esta se apresenta como lugar da interação humana e de interlocução, como trabalho e atividade constitutiva da subjetividade, da alteridade e de si própria como objeto de reflexão.

Diferentemente do que acontece na escola e na área da saúde, em que se ignoram aspectos fundamentais, sobretudo no início do processo como a variedade de fala na qual a criança adquiriu a linguagem oral e o trânsito (normal) do oral para o escrito e marcas do letramento construídas na vida em sociedade, essa pesquisa analisa e considera o processo de aquisição e usos sociais da escrita, em sua dinâmica própria de funcionamento.

No percurso contrário ao do discurso homogêneo e patologizante presente na área da Fonoaudiologia, este trabalho pretende mostrar que quando olhamos para os sujeitos de maneira singular, com histórias de vidas singulares, é possível traçar uma nova história para eles através da escrita, pois é através da linguagem que o sujeito se constitui e elabora sua relação com o grupo (ORLANDI, 2006)

Os dados presentes na pesquisa revelam tais processos e ainda denunciam o lugar de marginalidade que jovens como MO e DC ficaram ao longo dos anos que passaram no banco da escola. À margem do sistema escolar, de crianças com dificuldades na leitura e na escrita, MO e DC, hoje, praticamente adultos, assumiram (tanto eles quanto suas famílias) uma posição de fracasso e desânimo diante da vida, pois a marca de não saber ler e escrever é tão forte que acabam correspondendo a ela, acreditando nisso.

Palavras –chave: Escrita; patologização; leitura; escola;

ABSTRACT

The research "Individual, Language and writing: a neurolinguistics study" deals with the accompaniment of two boys, MO and DC 17 and 16 years respectively, the school sent to the Laboratory of Neurolinguistics (LABONE / IEL / UNICAMP) with complaints of learning difficulties. To this end, we had the following objectives: (i) the study of issues surrounding the acquisition and use of read / write with the individuals, (ii) understand the relationship between MO and DC with speech, with the exercise of language and with the writing / reading based on their life stories, and school, to drive the longitudinal speech - for analysis of this research. To this end, comparisons were made between his writing at school (used books scanned from school) and his writings on individual speech therapy sessions (the transcribed and scanned) in order to show the status and progress of the acquisition and use of reading / writing with their specific and that can come to (re) establish, given the therapeutic care devoted to them. This work is based on theoretical and methodological assumptions of a discursive neurolinguistics (COUDRY, 1986/1988), based on a historical conception of language (FRANCHI, 1977), as it presents itself as a place of human interaction and dialogue, as work activity and constitutive of subjectivity, of otherness and of itself as object of reflection. Unlike what happens in school and in health, which ignore key issues, especially at the beginning of the process as a variety of speech in which the child has acquired language and oral transit (normal) of the oral and the written marks constructed literacy in society, this research analyzes and considers the process of acquisition and social uses of writing in their own dynamic operation. On the way contrary to the speech pathologic homogeneous and present in the area of speech therapy, this study aims to show that when we look at the subject in a unique way, with stories of individual lives, it is possible to draw a new story for them through writing, because it is through the language that the subject is constituted and develops its relationship with the group (ORLANDI, 2006)

The data in the study reveal such procedures, and also complain about the place of marginalized young people like MO and DC were over the years they spent in the school. Outside the school system, children with difficulties in reading and writing, MO and DC, today, almost adults, taken (both they and their families) a position of failure and discouragement about life, because the mark of not read and writing is so strong that end corresponding to it, believing it.

Key words: writing;reading;pathology;school;

SUMÁRIO

Capítulo I: Reflexões acerca da teoria

- 1. Introdução.....p. 17**
- 1.1. Por que (não) patologizar.....p. 18**
- 2. Objetivo.....p. 31**
- 3. Concepção de linguagem e apontamentos teórico-metodológicos..p. 31**

Capítulo II: Lendo e escrevendo com MO

- 1. Refletindo com MO.....p. 37**
- 2. MO: sujeito pichador.....p. 71**
- 3. Visita à escola.....p. 75**

Capítulo III: Lendo, escrevendo e compreendendo com DC

- 1. Refletindo com DC.....p. 77**
- 2. Reunião com os pais.....p. 95**
- 3. Visita à escola.....p. 96**

Considerações finais.....p. 101

Referências bibliográficas.....p. 103

CAPÍTULO I: Reflexões acerca da teoria

1. Introdução

Essa pesquisa é resultado do percurso que venho traçando ao longo da minha formação profissional, que iniciou com a Iniciação Científica¹, período em que obtive formação teórico-metodológica na área de Neurolinguística, orientada especialmente para estudo de crianças diagnosticadas com patologias que não se verificam se inseridas em ambientes de leitura/escrita em que são vivenciadas diferentes práticas com a linguagem, a língua e outros sistemas semióticos (gestos, música, artes, dança, teatro) presentes na vida em sociedade. Relaciona-se também com o estágio que realizei, em 2005, no 4º ano do Curso de Fonoaudiologia da UNICAMP, na disciplina de Estágio em Fonoaudiologia Comunitária III², que me despertou interesse em desenvolver como Monografia de conclusão de Curso de Fonoaudiologia a pesquisa: “Lugares do Escrito: escola, vida e CCAzinho”. E por fim, culminou no presente estudo, que foi realizado a partir de estudos de caso de dois adolescentes que foram encaminhados para o Laboratório de Neurolinguística (LABONE/IEL/UNICAMP) com a queixa de dificuldades de aprendizagem.

Tanto na Fonoaudiologia, quanto nas demais profissões da área da saúde, quando um paciente aparece com queixas como as que vieram os sujeitos da minha pesquisa, logo são encaminhados para se submeterem a uma bateria de testes para “encontrarem” um diagnóstico.

A história da Fonoaudiologia nos mostra que a profissão surgiu a partir da década de 1920 com um programa do governo da época em que deveria ocorrer uma “*higienização*”, padronização e homogeneização da linguagem dos indivíduos que apresentavam variações de dialeto e eram acusados de

¹ “A Despatologização no Processo de Aquisição da Escrita”, projeto de Iniciação Científica (CNPq/PIBIC), desenvolvido de 08/2003 a 08/2004, orientado pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry.

² FN 700 – Estágio em Fonoaudiologia Comunitária, disciplina do Curso de Fonoaudiologia da UNICAMP, ministrada pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry e Profa. Dra. Elenir Fedosse. O estágio foi desenvolvido em duas instâncias e envolveu observação, discussão e atuação/intervenção: na Escola Estadual de Primeiro Grau “Professor Sérgio Pereira Porto”, localizada no campus, onde o foco foi o método de ensino e a atuação/intervenção se deu no desenvolvimento de uma triagem fonoaudiológica, orientada discursivamente, com os alunos de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. E o outro lugar desse estágio foi no CCAzinho/IEL.

contaminar a língua oficial do Brasil, tais profissionais eram chamados de “logopedistas”, isto é terapeutas da palavra.

“Portanto, esses, além de terem sido a base das diretrizes acadêmicas da formação do fonoaudiólogo, deram a sustentação para que seus profissionais, uma vez que institucionalmente formados pudessem consolidar as práticas de normatização da linguagem que vinham exercendo. Foi com objetivo de atrelar práticas homogeneizadoras e disciplinadoras da língua a um discurso técnico-científico que os profissionais que atuavam na avaliação e tratamento dos distúrbios da comunicação passaram a ter um status de especialistas”.
(BERBERIAN, 2007, p.23)

Desde a criação do primeiro curso de graduação em “Logopedia” na Universidade Estadual de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) em 1960 e 1961 respectivamente, organizados por médicos e psicólogos, houve pouca mudança na profissão em relação aos procedimentos de patologização de crianças, jovens e adultos na área. Portanto, essa herança do início da formação do curso de preconceito contra aqueles que apresentam um padrão de linguagem “desviante”, mantêm-se nos dias de hoje.

1.1. Por que (não) patologizar?

Apesar de ainda não conhecermos MO e DC, mas sabendo que apresentam dificuldades de aprendizagem e que possuem 16 e 18 anos respectivamente, facilmente poderíamos suspeitar que suas dificuldades fossem decorrentes de patologias como dislexia ou dificuldade de aprendizado, patologias presentes na vida escolar e na área de saúde. E por que não o faremos? Vejamos algumas posições teóricas.

A dislexia é descrita na literatura médica como um atraso congênito no desenvolvimento ou baixa capacidade de traduzir sons em símbolos gráficos e compreender qualquer material escrito (visual, fonológico).

Segundo PINTO (1994, p. 183) a dislexia pode ser dividida em dois tipos: dislexia adquirida, inicialmente também denominada de alexia, que se

manifesta após lesão cerebral e em indivíduos, normalmente adultos, previamente alfabetizados; e dislexia de desenvolvimento, que de acordo com a autora, manifesta-se na criança sem que se conheça qualquer lesão cerebral, e sua principal característica é a *"discrepância existente entre a capacidade de leitura prevista com base no nível intelectual e o nível de leitura observado a partir de testes formais"*.

É a segunda forma da chamada dislexia, ou seja, aquela associada ao processo de aquisição da escrita/leitura que esta pesquisa tem como objetivo discutir e problematizar.

Há algumas diferenças de nomenclatura entre os diversos autores pesquisados. CONDEMARÍN & BLOMQUIST (1986) chamam de **dislexia de evolução** e SANTOS (1974) de **dislexia específica de evolução**. No entanto, a definição de dislexia é basicamente a mesma, como se vê a seguir:

"Dislexia de evolução é uma disfunção parietal ou parieto-occipital geralmente hereditária, que afeta a aprendizagem da leitura em um contínuo que varia de leve a severo. É acompanhado por dificuldades de aprendizagem da escrita, ortografia, gramática e redação" (CONDEMARÍN & BLOMQUIST, 1986, p. 21)

e *"Em sentido estrito o termo (dislexia) designa somente dificuldades à leitura e à escrita em indivíduos sem problemas outros de aprendizado e sem déficit sensorial ou de adaptação."* (SANTOS, 1974, p. 03).

A **Federação Mundial de Neurologia** assim define dislexia:

"Uma perturbação manifestada pela dificuldade em aprender a ler, não obstante instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade sociocultural. Depende de incapacidades cognitivas fundamentais que são freqüentemente de origem constitucional".

De acordo com a **Associação Brasileira de Dislexia**, a doença é *"Definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração (...)"*.

Alguns pesquisadores concluíram que a dislexia apresenta um caráter familiar que predispõe a uma transmissão hereditária. PINTO (1994) relata em seu livro que pesquisadores descobriram que as diferenças de comportamento

de crianças com problemas de aprendizagem parecem estar relacionados com modos distintos de processar informação no cérebro. Outras descobertas foram relatadas pela autora: o hemisfério esquerdo das crianças disléxicas seria diferente, o cérebro dessas crianças apresentaria uma maior facilidade para atividades espaciais do que para lingüísticas.

De acordo com SANTOS (1974, p. 03),

“As dificuldades apresentadas pelos disléxicos (...) podem ser apresentadas por crianças normais no início da alfabetização, ou antes, dela. (...) Nos disléxicos o importante seria apenas a persistência desses erros, que neles duram além do período comum de aprendizado convencional, não tendo desaparecido quando este já se faz há cerca de um ano ou mais”.

Segundo essa autora, a dificuldade para ler tem início no ensino fundamental e persiste até a idade adulta, e com o tempo a criança passa a ir mal em todas as outras disciplinas, inclusive matemática.

SANTOS apresenta alguns dados estatísticos de incidência da dislexia na população, que varia de 0,5 e 25% na população geral. Esses tipos de dados são difíceis de conseguir, segundo a autora, devido ao fato de que a grande parte dos disléxicos estar *“perdida na população dos semi-analfabetos e analfabetos”* (SANTOS, 1974, p. 04).

De um modo geral todos os autores pesquisados relatam os seguintes tipos de erros que as crianças cometem em relação à leitura e à escrita:

- Confusão entre letras simétricas (p/q; n/u; d/b, etc.)
- Confusão de letras que apresentam um ponto de articulação comum e que são acusticamente similares (d/t; p/b; g/c, etc);
- Inversão total ou parcial de sílabas ou palavras (pal por pla)
- Omissão de letras, sílabas ou palavras (entrando por encontrando)
- Substituição ou invenção de palavras por outras de estrutura similar, mas com significado diferente (colatelabores por colaboradores);
- Problemas de compreensão
- Ilegibilidade

- Reconhecimento de letras, sem organizar a palavra como um todo.

De acordo com a bibliografia consultada, o diagnóstico se faz mediante a anamnese do paciente, análise do histórico escolar e familiar e o exame neurológico. Neste último, o médico submete o paciente a diferentes comandos verbais, que deve entendê-los e executá-los. O paciente deverá mostrar se conhece as partes do corpo, se conhece as coordenadas espaciais "*para frente, para trás*", se discrimina direita e esquerda. É também observado, ao longo destes exames, o estado emocional do paciente.

Após esses procedimentos, iniciam-se os testes de leitura, em que o examinador dá à criança diferentes textos e livros - escolhidos pelo examinador conforme ele ache ser o mais interessante e mais fácil para a criança - para avaliar a habilidade de leitura. Também lhe são dadas letras para serem identificadas; para serem lidas lhe são apresentadas sílabas, palavras isoladas, curtas e longas, fáceis e difíceis, com sentido e sem sentido.

Para o exame de escrita, várias técnicas têm sido apresentadas. Ditam-se letras, sílabas, palavras com sentido e sem sentido, fáceis e difíceis, ditam-se também trechos de textos e examinam-se a redação espontânea e a cópia.

Realizam-se exames oftalmológico e otorrinolaringológico, e vários testes de inteligência. Nestes será avaliado se as crianças que fracassam nos itens relacionados com coordenação motora, orientação quanto ao espaço geográfico, noção de esquema corporal apresentam déficits neurológicos e de linguagem.

É comumente realizado eletroencefalograma, pois podem ser encontrados alguns traçados alterados:

"(...) as anormalidades eletroencefalográficas, em crianças disléxicas, são atípicas e indicam um distúrbio epilético ou epileptiforme, o qual pode explicar outros aspectos não usuais do caso. Alguns autores (Gibbs & Gibbs) reconhecem em disléxicos ocorrência ocasional de espículas na área occipital ou na temporal, acrescentando poderem as dificuldades da dislexia, nesses casos, diminuir com a medicação anticonvulsivante (...)" (SANTOS, 1974, p. 23).

Em relação ao chamado Distúrbio de Aprendizagem, em 1981, foi proposto por Hammill ao **National Joint Committee of Learning Disabilities** a seguinte definição geral (ratificada por esse mesmo comitê em 1988 e 1991):

“Distúrbio de Aprendizagem (DA) como um grupo heterogêneo de transtornos que se manifesta por dificuldades significativas na aquisição e uso da escrita, fala, leitura, raciocínio ou habilidade matemática. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se ocorrerem devido à disfunção do sistema nervoso central, e que podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção e interação social, mas não constituem por si só um distúrbio de aprendizagem. Podem ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes ou com influências, extrínsecas, porém não são os resultados dessa condição”.

Essa definição vem sendo revisada, surgindo outras como a do DSM-IV, segundo a qual:

“Transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência (...)”.

Segundo CIASCA (2003), as definições referem-se aos distúrbios de aprendizagem como um déficit que envolve as habilidades de: linguagem oral (morfologia, semântica, fonologia, sintaxe, pragmática), leitura (uso da palavra, reconhecimento de letras, compreensão), escrita (soletrar, ditado, cópia), matemática (habilidades de cálculo básico, raciocínio matemático), e nas combinações e/ou relações entre elas.

De acordo com a autora, há diversas maneiras de classificar os DAs, em subgrupos, podendo organizá-los de acordo com fatores físicos, cognitivos e sociais, ou ainda em subtipos funcionais, que incluem diferenças acadêmicas, sociais, bem como suas possíveis etiologias.

Segundo a autora, para o diagnóstico, a criança será submetida a uma série de avaliações por diferentes profissionais: avaliação psicopedagógica, neurológica, neuropsicológica e cognitiva.

Outros pesquisadores (ZORZI, 2004), atribuem ao número vertiginoso de crianças e adolescentes que fracassam na escola um “*Pseudodistúrbio*”. Para o autor, crianças “*que têm condições sociais e econômicas pouco favoráveis acabam tendo restrições em termos de oportunidades para aprender fatos relativos à linguagem escrita*”. Para ele mesmo que a

“criança possua boas condições de aprendizagem, ela terá problemas escolares devido às restrições nas oportunidades de interagir com a linguagem escrita, assim como com pessoas que dela fazem uso real, não terá como construir conhecimento sobre algo que, efetivamente, não faz parte de sua vida” (ZORZI, 2004, p. 6).

MO e DC se encaixam em todas as definições e apresentam dificuldades muito similares àquelas descritas na literatura médica, no entanto trata-se de jovens sem patologia que ao longo do atendimento fonoaudiológico, tiveram acesso ao mundo da escrita/leitura. O que ocorre atualmente é a biologização e a conseqüente patologização da sociedade através de testes incompreensíveis, com tarefas descontextualizadas, há simulação de situações artificiais e predominância de tarefas metalingüísticas, enfim se desconsidera o sujeito e seu real trabalho com a linguagem. Os chamados problemas específicos de aprendizagem (dentre eles, a dislexia e o distúrbio de aprendizagem) fazem parte de uma alfabetização em que se idealiza a fala da criança considerando que usa a língua culta normalmente, em que a criança adquire uma técnica e há conseqüentemente a exclusão do sujeito que constrói o objeto escrito. É nesse sentido que rotular a criança como disléxica, isentando a escola de responsabilidade, passa a ter um valor social forte. O fato é que a escola tem se justificado em muitos de seus fracassos pelo confortável atribuição de “anormalidade” aos que escapam do modelo ditado por critérios estabelecidos pela própria escola.

Nesse sentido, não se trata de patologia qualquer apresentação escrita que não coincida com a forma institucionalizada de escrever (ortográfica), nem tampouco construções mais típicas da dialogia presentes em atividades orais.

Trata-se de compreender o que o aprendiz quis escrever, considerando o produto escrito, a forma convencional de escrever e a adequação de construções sintático-semânticas relativas a diferentes tipos de texto e de interlocutores. Tem-se em conta que a variedade padrão condicionada a diferentes configurações textuais tem que ser ensinada/aprendida na escola, sendo que tem ocorrido de o aluno ficar sem aprender o que a escola tem que ensinar. Não se pode rotular de patológico sem antes compreender o processo por que passa o aprendiz: a chamada dislexia aparece no contexto escolar como explicação para os males e fracassos escolares do aluno, quando se deveriam operar mudanças no modo de enfrentar o processo de aquisição da escrita, sem apagar as marcas que o sujeito traz e imprime em seus textos.

A dislexia específica de evolução, por exemplo, é erroneamente interpretada como um produto significativo do que foi prematuramente classificado como patológico, ao invés de ser *“analisada do ponto de vista da construção, pelo sujeito, de um objeto de conhecimento”* (COUDRY, 1987, p.155).

“A biologização da sociedade só consegue se difundir tão rapidamente, e ser tão facilmente aceita, por trazerem si a mesma ideologia que permeia todo o sistema de preconceitos que opera na vida cotidiana de cada homem. Então, é incorporada a esse sistema com grande facilidade, sem conflitos ideológicos - ao contrário, resistir a ela gera conflitos -, e infiltra-se no ‘bom-senso’, no ‘senso comum’, termos usualmente empregados para nomear/escamotear esse sistema de preconceitos no qual opera o pensamento do homem em sua vida de todo dia”.
(COLLARES & MOYSÉS, 1994, p. 26)

Para essas pretensas patologias o que é realmente preciso são os longos e caros tratamentos em clínicas de distúrbios de aprendizagem. Essa patologização se dissemina com grande e rápida velocidade devido à grande aceitação geral: os pais recebem os resultados como uma fatalidade, para os professores a isenção de responsabilidade já que o problema decorre de doença que impede a criança de aprender. Essas patologias levam de um lado à rotulação de crianças normais, e de outro a desvalorização do professor que não consegue lidar com tantas “patologias” e “distúrbios”.

Segundo as autoras a única preocupação é dar um “diagnóstico” que explique e justifique o fato do não-aprender, e não em refletir e buscar um novo olhar sobre a escrita e a vida das crianças.

Os dados que apresentaremos de MO e de DC mostram, na realidade, a reflexão e a criação de hipóteses na direção de um aprendizado real. A insegurança presente em todos os momentos em que liam e escreviam decorre do fato de que passaram anos com o estigma de não saberem ler e escrever e nada fazer para mudar essa situação. MO não escrevia a não ser quando era cópia da lousa. Sua avó certo dia me perguntou se o problema de MO era uma “doença” chamada dislexia, *“essa que tá passando na novela das oito”* (sic avó). São “doenças”, como dissemos altamente disseminadas na sociedade, que fazem parte do senso comum e são banalmente utilizadas para explicar dificuldades que não podem ser atribuídas à dislexia ou à outra patologia.

Esses mesmos métodos de avaliação são também utilizados por profissionais da saúde para avaliarem as crianças encaminhadas com queixa de problemas de leitura/escrita. A ausência de um saber técnico sobre a linguagem e seu funcionamento na formação acadêmica de profissionais que lidam com problemas de aquisição de escrita gera um processo de patologização de crianças que na grande maioria das vezes são normais; têm dificuldade com o modo de ensino e com o que da língua e da linguagem ele privilegia e não com a escrita em si. Ainda assim, tais profissionais continuam a utilizar métodos inadequados para avaliar/diagnosticar crianças aprendizes da escrita; e tudo isso sem um embasamento teórico orientado pela Lingüística, cujos diferentes domínios e interfaces têm muito que dizer sobre o funcionamento da linguagem em sua representação escrita e oral.

Cabe ainda problematizar o modo como a avaliação da escrita, em geral, é realizada nas escolas e por profissionais da saúde (fonoaudiólogos, psicólogos, médicos, etc): avalia-se a criança pelo produto da escrita, sem compreender o processo e comparando-a a modelos estabelecidos pelo próprio professor, ou pela clínica. Para MAYRINK-SABINSON (1993, p. 19), *“a avaliação processual só poderia e deveria levar em consideração uma comparação de diferentes*

momentos de produção da mesma criança - a criança comparada consigo mesma, para se lhe observar o próprio crescimento".

Para a autora, a escola se pauta em conhecer e contar os "erros" das crianças e assim, penalizá-la por eles; nunca se consideram os "acertos", o que a criança já sabe fazer. Tais acertos podem não coincidir com o ponto de vista do adulto, mas correspondem a hipóteses que o aprendiz formula sobre a escrita, o que deveria ser considerado por quem quer compreender e conduzir o processo.

Como foi dito anteriormente, o diagnóstico das crianças é feito através da realização de testes padronizados que avaliam a capacidade cognitiva, neuromotora e intelectual.

E como isso é feito?

Os testes determinam que apenas uma forma de expressão deve ser considerada, isto é, o examinador julga que há apenas um único modo de responder ou fazer o que fora pedido. Isso porque esse tipo de Fonoaudiologia, idealiza um tipo de linguagem que é tida como clara, objetiva, transparente, verdadeira e comunicativa (informativa). E como podemos observar em nossa vida de falantes e de ouvintes, esse tipo de linguagem é inexistente, até porque ela depende não apenas do falante, mas também do ouvinte, que precisaria ser, de acordo com essa concepção de linguagem, um ouvinte também ideal. Um exemplo dessa realidade são os famosos testes de linguagem infantil, como o ABFW, comumente utilizado na prática fonoaudiológica, para avaliação de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. O teste traz pontuações para cada "erro" que a criança comete, sendo que não é considerado quando a criança nomeia como lanche uma figura de sanduíche.

E o que diz a Lingüística sobre essa idealização? No domínio da Análise do Discurso de (PÊCHEUX, 1969; MAINGUENEAU, 1989), a língua não é transparente e não se aceita que uma dada palavra tenha um sentido óbvio. A língua tem sim uma ordem própria, que funciona segundo regras gramaticais próprias, mas são postas a funcionar de uma forma ou de outra, segundo o processo discursivo de que se trata e segundo uma certa conjuntura. O sentido, de acordo com essa perspectiva, é da ordem das formações

discursivas, que por sua vez, são da ordem das formações ideológicas, que, por sua vez, são da ordem da história.

Portanto, não se pode admitir que exista apenas uma forma de um sujeito se expressar, já que para a produção do discurso existem inúmeros fatores (quem fala, para quem, em que situação, querendo dizer o que, etc.) que influenciam e determinam o sentido.

O livro de MOYSÉS (2001) contextualiza historicamente os testes de inteligência que surgiram no final do século XIX e início do XX, quando também surgiram as teorias Darwinistas. Galton (*apud*, MOYSÉS, *op.cit*) criador da psicologia escolar, tinha o projeto de selecionar os indivíduos psicologicamente mais capazes e, portanto, o aprimoramento da espécie humana. Assim, foram criados instrumentos capazes de mensurar as diferenças individuais. Catell (*apud*, MOYSÉS, *op.cit*), fundador do movimento norte-americano dos testes, utiliza pela primeira vez o termo "*mental tests*" para designar instrumentos que permitiriam determinar a quantidade que um indivíduo apresenta para uma função mental específica. E por último Binet e Simon (*apud*, MOYSÉS, *op.cit*) publicam, em 1905, o primeiro teste de inteligência.

Como argumenta a autora,

"o termo diferenças individuais não se refere à desejável pluralidade entre os homens, mas a diferenças decorrentes da indesejável miscigenação/degradação genética. Esse autor dedica-se a identificar os incapazes para, eugenicamente, defender o aprimoramento da espécie humana. Aplicando à sociedade humana os conceitos biológicos de seleção natural, aptidão, meio ambiente, da teoria evolucionista, constrói, pela reificação do mundo natural, o alicerce cientificizado das concepções eugenistas" (MOYSÉS, 2001, p. 98).

O que se percebe na argumentação da autora é que todos os testes quando criados são baseados em grupos de pessoas socialmente equivalentes, inseridas em uma mesma cultura, que apresentam valores sociais e políticos semelhantes. No entanto, são aplicados em pessoas de diferentes lugares - o que pode significar que tenham valores e histórias de vida completamente distintas. Não se podem comparar crianças que vivem em classes e grupos

sociais com valores diferentes, mesmo que vivam em um único espaço geográfico e temporal. Em pleno século XXI, apesar de todo o desenvolvimento científico e tecnológico, infelizmente a realidade mostra a existência de crianças que estão muito distantes dos benefícios trazidos por esse avanço; no entanto, não se pode dizer que *"são menos inteligentes por apresentarem um desenvolvimento cognitivo de acordo com as suas necessidades e possibilidades concretas, pelo bloqueio de seus bens culturais"* (MOYSÉS, 2001, p. 39).

Os indicadores de inteligência utilizados nos testes são conhecimentos prévios que demandam para sua aquisição um certo grau de conhecimento enciclopédico, como, por exemplo, para responder ao o que é uma hipoteca; por outro lado, para fazer uma pipa é necessário ter uma série de conhecimentos integrados em um aprendizado (saber que o papel de seda fura facilmente; cortar as varetas de acordo com o tamanho da pipa, etc.) que não é considerado na quantificação da inteligência e na abstração da condição de sujeito previstas nos testes padronizados.

O aprender também é essencial no momento de se avaliar o desenvolvimento neuromotor. O avaliador pede a uma criança que escreva algo para que possa avaliar seus movimentos, sem, no entanto, saber se a criança está familiarizada com aquele tipo de tarefa. Muitas crianças têm contato com lápis e papel pela primeira vez somente na escola, e justamente no lugar em que deveria ser ensinada e incentivada essa atividade, ocorre o inverso. Os professores logo dizem que as crianças não têm coordenação motora suficiente para aprenderem a escrever. No entanto, essas mesmas crianças ajudam suas mães a fazerem compras no supermercado, cuidam de seus irmãos, constroem pipas, pulam muros, correm e andam de bicicleta. O que acontece então?

Nesses testes, médicos, psicólogos e fonoaudiólogos desconsideram o principal ponto da interação humana: a díade sujeito-sujeito. As crianças são abstraídas de seu papel de sujeito e de sua relação com o outro e o mundo. Quero dizer que nas interações humanas a interlocução funciona (no mínimo)

com dois partícipes, considerando o que há de comum entre eles bem como diferenças e singularidades.

Segundo o conceito de dialogismo de BAKHTIN, o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista de um outro. Ou seja, o outro atravessa, condiciona e ultrapassa o discurso do eu. Para BENVENISTE (1989, p.87), *“o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo”*.

Isso determina a estrutura do quadro figurativo da enunciação, o do diálogo, que tem obrigatoriamente um eu e um tu. Os dois participantes alternam as funções, caracterizando-se como parceiros e protagonistas na situação de enunciação. Isso, na verdade, vai criar uma relação intersubjetiva entre as pessoas do enunciado. É nesse sentido que a avaliação através de testes, desconsidera o discurso formado a partir de um outro discurso, e as relações construídas socialmente. É excluído o sentido de enunciado enquanto produto da interação com o interlocutor, produto de uma complexa interação social, considerando a linguagem apenas como um sistema abstrato de formas lingüísticas, em que o indivíduo recebe uma língua pronta.

Além das questões levantadas acima, ainda podemos problematizar a situação em que o teste é realizado. A criança estigmatizada quanto às dificuldades de leitura/escrita que (supostamente) apresenta senta-se à frente do avaliador e inicia o teste. Podemos imaginar como estará se sentindo essa criança: sob tensão, porque será a partir deste momento que sua vida será mudada; nervosa, porque provavelmente está sendo avaliada sua capacidade de leitura e escrita mediante tarefas descontextualizadas e sem sentido que ela acredita não ser capaz de realizar (alguém seria?). Além disso, como responder questões para as quais não se sabe o que se quer saber com tais perguntas?

De acordo com COUDRY & SCARPA (1985, p. 86), *“a avaliação de linguagem é formulada de forma que se privilegia a atividade metalingüística sobre todas as outras* - por operações metalingüísticas entende-se aquelas que vinculam-se à construção pela linguagem de um sistema representativo-nocional que descreva fenômenos de linguagem observados pelo sujeito.

Toma-se a linguagem como objeto de um certo tipo de reflexão – “o apagamento do sujeito e das condições de determinação da significação, e, ainda, dos diversos modos de dizer, fatalmente não se conseguirá determinar o déficit efetivo”. (COUDRY & SCARPA , 1985, p.86)

Como mostra COUDRY (1988; 2000; 2001; 2002), os testes padrão propõem tarefas de linguagem descontextualizadas, em que se simulam situações artificiais; há predominância de tarefas metalingüísticas; insuficiência de dados empíricos, devido a uma visão reducionista de linguagem que acaba por restringir os fatos que não são os mais significativos e nem os mais relevantes para caracterizar as dificuldades lingüísticas dos sujeitos avaliados. Todo tipo de operação que incorpora modos pelos quais o sujeito lida com fatos de linguagem tem sido sistematicamente desconsiderado na avaliação e acompanhamento terapêutico conduzidos pela perspectiva teórica tradicional de linguagem que é utilizada na Fonoaudiologia hegemonicamente, com crianças e adultos (para afásicos alguns fonoaudiólogos, utilizam cadernos de terapia em que devem repetir grupos de sílaba como DA, DE, DI, DO, DU, entre outras atividades descontextualizadas)

“Nos manuais para diagnosticar a dislexia os dados lingüísticos são palavras e algumas frases isoladas e pendentas. Ou seja, a criança não tem ocasião de escrever um texto, de imaginar um interlocutor para orientar para quem está escrevendo e com que finalidade. (...) A criança é avaliada exatamente como nos bancos escolares: através de ditado, leitura em voz alta, escrita de palavras e frases” (COUDRY, 1987, p. 156).

Quando se lida com sujeitos, seja em processo de aprendizado ou avaliação, deve-se garantir espaço para o próprio sujeito mesmo que isso se dê por caminhos diferentes daqueles de quem está lidando com esses indivíduos.

2. Objetivo

A pesquisa “Sujeito, linguagem e escrita: um estudo neurolingüístico” tem como objetivos: (i) o estudo de questões que envolvem o processo de aquisição e uso da leitura/escrita junto aos sujeitos MO de 17 anos e DC de 16 anos que freqüentam a escola EEGG. Carlos Alberto Galliego em Campinas (SP) e correm risco de exclusão por inúmeras repetências; (ii) compreender a relação de MO e DC com a fala, o exercício da linguagem e o escrito/lido com base nas suas histórias de vida, e escolar, para conduzir o acompanhamento longitudinal fonoaudiológico – material de análise desta pesquisa. Para tanto, serão realizadas comparações entre seus escritos na escola (material escaneado de cadernos escolares) e seus escritos em sessões fonoaudiológicas individuais (material transcrito e escaneado) com a finalidade de mostrar o estado e o andamento do processo de aquisição e uso da leitura/escrita, com suas especificidades e com a que pode vir a (re)estabelecer, dado o cuidado terapêutico a eles dedicado.

3. Concepção de linguagem e apontamentos teórico-metodológicos.

Em relação à linguagem, esta pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva sócio-histórica e, como em FRANCHI (1977), aponta a linguagem como lugar da interação humana, como trabalho e atividade constitutivos da subjetividade, alteridade e de si própria como objeto de reflexão.

“A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se produz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos” (FRANCHI, 1987, p.12).

Tal concepção, base da Neurolingüística discursiva introduzida por COUDRY (1996), orienta as práticas com a linguagem a serem realizadas com MO e DC.

Nessa concepção, a linguagem é mediada, desde sempre, por sua relação com o outro, sendo este um interlocutor presente fisicamente ou representado; é considerada como uma atividade que constitui o sujeito e ao mesmo tempo é

uma atividade que constitui a si própria, já que pode se tornar um objeto de reflexão e de análise:

“Na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria do sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como locutores” (FRANCHI, 1987, p. 27).

Segundo FRANCHI (1977, p. 09)

“Certamente a linguagem se utiliza como instrumento de comunicação, certamente comunicamos por ela aos outros nossas experiências, estabelecemos, por ela, com os outros, laços contratuais por que interagimos e nos compreendemos, influenciemos os outros com nossas opções relativas ao modo de ver e sentir o mundo, com decisões conseqüentes sobre o modo de atuar nele. Mas se queremos imaginar esse comportamento como uma ‘ação’ livre e ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processo em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (...) O funcionalismo tem examinado, com detalhes, as ‘ações’ em que a linguagem está, deixando à margem a ação que ela é”.

A reflexão sobre a escrita é realizada incorporando o ponto de vista apresentado em *Cenas de Aquisição da Escrita*, ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON (1997, p.22) em que

"A aquisição da escrita é um momento singular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, o sujeito está em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem".

A partir desse novo aprendizado, o sujeito reflete sobre a própria linguagem, e a manipula de um modo diferente do qual manipula a fala. É o que se quer investigar no processo pelo qual passa MO e DC, em relação ao que ocorre com outros jovens que não têm suas histórias.

Com bases nas autoras, a aquisição da escrita não pode ser considerada um processo mecânico; não se trata de um código a ser decifrado, mas de uma prática social que envolve sistemas em aquisição, o alfabético/ortográfico e diversos critérios de textualidade que compõem os gêneros discursivos, com os quais a criança se envolve como sujeito da linguagem e da sociedade. "*O processo de aquisição da escrita é um processo de construção do conhecimento*" (MAYRINK-SABINSON, 1993, p. 19).

Para construirmos o conhecimento (que não é cumulativo) passamos por movimentos de "idas e vindas", momentos de reflexão que irão gerar as refacções e reestruturações, "*a criança parece empacar, voltar atrás, regredir, mas também momentos que ela apresenta saltos incríveis, escritas de que ela nem parece ter sido a autora*" (MAYRINK-SABINSON, 1993, p.20)

Inicialmente é normal a presença do oral no escrito e com a autonomia de/na escrita, que a leitura/escrita vai ganhando no processo escolar, é normal a presença do escrito na oralidade. "*Em fase de aprendizado, tudo o que sabemos de uma atividade transita para outra, até que os domínios cognitivos que envolvem tais atividades atinjam um grau de autonomia que dispense recorrer a domínios conexos*" (COUDRY & SCARPA, 1985, p. 88).

"É possível observar logo nas primeiras séries que a criança não escreve como um bloco, segmenta em alguns momentos mais em outros menos, isto já aponta para uma diferenciação entre as duas modalidades. Ao escrever palavras que nunca foram estudadas, as crianças utilizam seus conhecimentos para escrever. O comportamento de crianças em fase de aquisição, como as aparentes 'idas e vindas' em torno de um sistema modelar adulto caracterizam momentos em que a criança começaria de fato a manipular dados na direção de uma sistematização" (COUDRY, 1987, p. 150).

“O ‘erro’ ou ‘desvio’ como reflexo de elaboração de hipóteses sobre formas transicionais é um processo absolutamente normal da aquisição da linguagem oral. Entre o momento inicial de aderência imediata e o momento final autônomo, existem intervalos relativos e fundamentais para o caminho a ser percorrido na construção do objeto lingüístico. Os erros revelam hipóteses de elaboração de formas intermediárias. Esse processo se estende para as atividades de ler e de escrever” (COUDRY & SCARPA, 1985, p. 87).

Para ORLANDI (1998, p. 209) o “erro” é visto como um acontecimento lingüístico, isto é, um *“equivoco constitutivo da relação língua/história, em seus processos de significação”*. Os textos que apresentam erros, distorções, dificuldades, segundo ORLANDI (1998, p.209) são textos que mostram *“a historicização da repetição, a tentativa de integração em uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer ‘outros’ sentidos”*.

Ao contrário a escola acredita que o melhor aluno é aquele que produz melhores enunciados do ponto de vista formal, que produz textos impecáveis ortográfica e gramaticalmente, *“politicamente corretos e chochos sem aluno dentro”*.

Na escrita é possível perceber as *“operações epilinguísticas”* (COUDRY, 1987; 1988), quando o sujeito a partir da sua linguagem elabora hipóteses para construção de novos objetos lingüísticos, e, portanto, indispensável durante a construção e reconstrução da linguagem. ABAURRE & COUDRY (a sair) e também COUDRY (2007), sofisticam o conceito de processos intermediários e alternativos que serão ferramentas de análise dos dados desta pesquisa.

Tanto do ponto de vista teórico quanto da análise dos dados que comporão o *corpus* desta pesquisa, é considerada a variedade de língua em que o sujeito aprendeu a falar sem patologizá-la, como ocorre ainda nos dias atuais – e muito perto de nós.

As intervenções clínicas orientadas para a linguagem são contextualizadas por meio de um conjunto de *dados-achados* (COUDRY, 1996)

–

“que resultam da relação recíproca entre teoria e dado, sendo uma indicação de um processo em

andamento, que resulta sempre da interação, estando os interlocutores frente a frente ou não. Só é reconhecido como tal à luz de um quadro teórico que orienta o olhar do investigador. A análise do dado-achado tem um duplo papel: ajudar a entender o aprendido em curso e, ao mesmo tempo, impulsionar o refinamento/movimento teórico". (COUDRY & FREIRE, 2005, p. 19)

– que envolvem a fala, a escrita e a leitura.

Na parte prática desta pesquisa, foi considerado o conhecimento³ que os sujeitos trazem de casa e da vida, onde o processo de letramento está presente, e de forma não homogênea. Tal “bagagem” se expressa em sua forma de falar, em seus hábitos, costumes, interesses, comportamentos pessoais e interpessoais, etc. A aquisição e usos da escrita são abordados como um processo de construção do sentido em gêneros e formas (ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON, 1997) e um modo de enunciação heterogêneo (CORRÊA, 2001), *de que participam usuários diversos na constituição de textos diversos para fins diversos.*

Na condução da prática fonoaudiológica que envolve fala, exercício da linguagem e escrito, incorporamos o conceito de letramento como prática social, pois ao contrário do conceito de alfabetização que supõe somente duas possibilidades para o indivíduo (alfabetizada e analfabeta), e ainda supõe um término para o processo de alfabetização, quando se trabalha com o conceito de letramento, não cabe estabelecer uma linha divisória que separa o indivíduo letrado do iletrado. *“Isto significa que o letramento é uma variável contínua, é uma questão de grau e é entendido como um processo que não tem limite”* (GARCIA, 2004, p. 13).

A concepção social de letramento, adotada nesta pesquisa, permite trabalhar com o sujeito a possibilidade de elaborar sentido do que lê, de produzir o sentido que pretende quando escreve e, principalmente, incentivá-lo

³ Cabe nesse momento uma breve reflexão do que consideramos o que é conhecimento e saber. O saber para ORLANDI (1998) faz parte do domínio, do *“modo como o sujeito/aluno se relaciona com a ordem do simbólico, ou seja, com os discursos da/na escola (...)”*. O saber é a marca da escolaridade e cria a identidade lingüística escolar *“que não compreende estritamente a língua, mas os discursos produzidos por e na língua que falamos na escola e que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a ‘escolaridade’”*. Ao passo que o conhecimento é algo transformável, é histórico.

a transpor o conhecimento aí produzido para a vida. Por isso, acreditamos que se deve propor ao sujeito situações em que haja reais motivos para ler e escrever, o que cria interesse para um mundo que se abre.

Por fim, para retomar a concepção de cérebro e linguagem que se assume nesta pesquisa, uma palavra final sobre a Neurolingüística Discursiva que pressupõe uma variação funcional do cérebro determinada pela contextualização histórica dos processos lingüístico-cognitivos (VYGOTSKY, 1984, 1987; LURIA, 1981), o que a afasta de uma visão de funcionamento cerebral médio, padrão, a-histórica e idealizada. Por isso se opõe à idéia de uma divisão estrita entre o que é da ordem do normal e do patológico, o que não significa que a patologia não exista: sempre que o aparelho cerebral for privado - por lesões congênitas e/ou adquiridas - de suas estruturas e funções, a patologia se estabelece (COUDRY e FREIRE, 2005). Importa para a Neurolingüística Discursiva a relação heterogênea entre sujeito e linguagem e não uma relação pré-estabelecida entre a falta (para se atingir a normalidade) e a patologia; importam, assim, sujeitos comuns marcados por sua relação com a linguagem oral/escrita, práxis/corpo e percepção, e não sujeitos idealizados. Tem importância, portanto, nessa relação, a reversibilidade de papéis discursivos desempenhados pelos sujeitos em situações de interlocução, historicamente situadas. Daí o interesse pelas mais diversas manifestações da relação entre o sujeito e a linguagem que ocorrem em crianças que adquirem a língua materna oral/escrita ou uma segunda língua; em crianças com lesão cerebral; em afásicos, em portadores de síndrome frontal, em demências progressivas, em processos expansivos; em adultos pouco ou muito escolarizados; em portadores de síndrome de Down; surdos e autistas. (COUDRY, 2006).

CAPÍTULO II: Lendo e escrevendo com MO

1. Refletindo com MO

MO, um garoto de 17 anos foi encaminhado para o Laboratório de Neurolingüística (LABONE/IEL/UNICAMP) com a queixa de que não sabe ler e nem escrever. MO ficou em atendimento fonoaudiológico e psicológico⁴, semanais e individuais durante o ano de 2007 e metade de 2008. As sessões fonoaudiológicas tinham duração de uma hora e totalizaram 35 sessões no final do acompanhamento. O foco do primeiro atendimento foram questões lingüísticas e fonoaudiológicas envolvidas no estado atual desse processo que incidem na relação do sujeito com a fala, linguagem e o escrito, com vistas a sua evolução; o foco do segundo foram as questões do sujeito com escrito que indiquem caminhos de sua inscrição no simbólico.

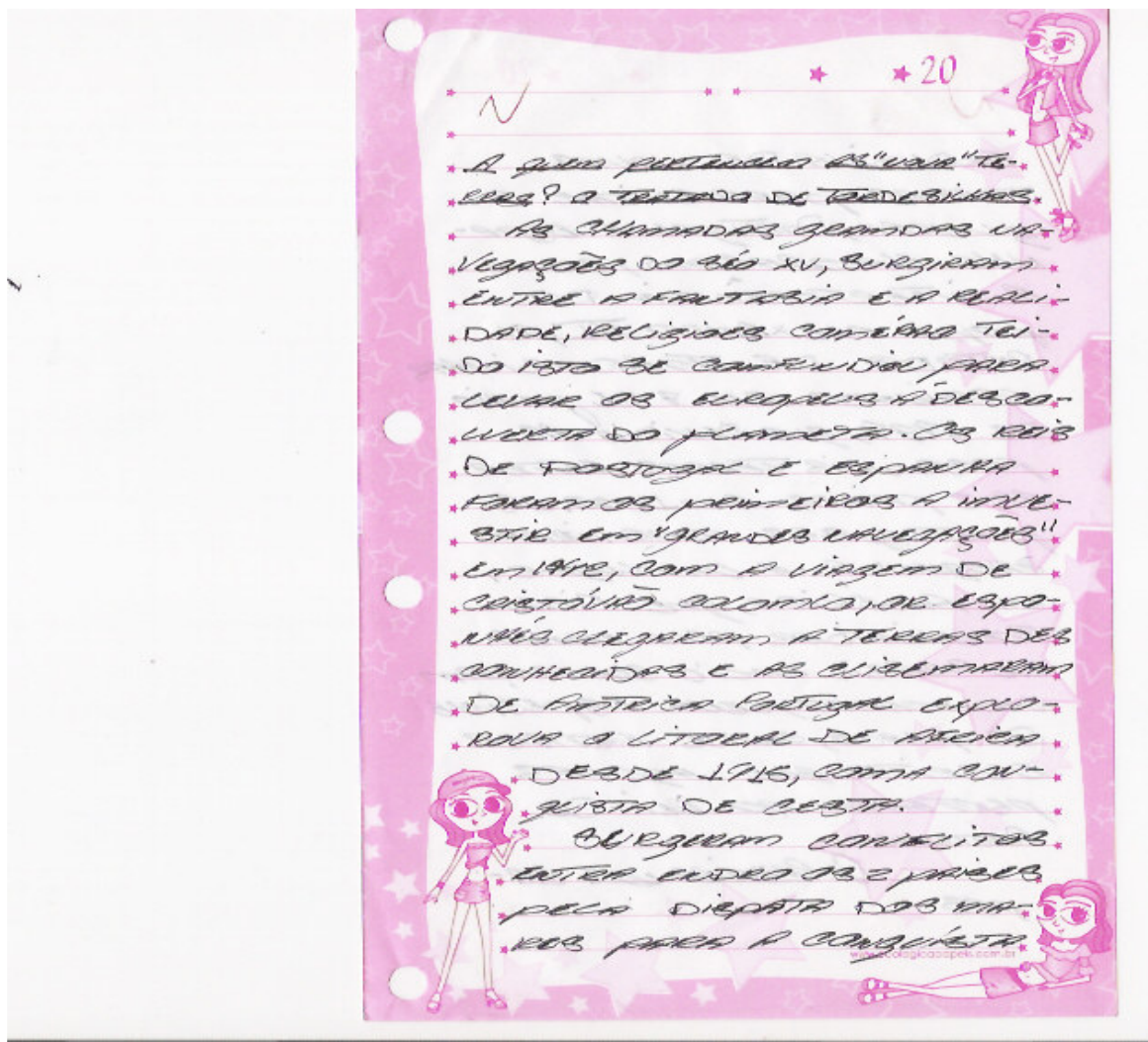
Na entrevista inicial de avaliação (em novembro de 2006), estavam presentes MO e a avó, que o cria desde quando tinha 40 dias. Ocupando o lugar da mãe (que está presa), ela relatou que os problemas escolares de MO começaram na quarta série, que repetiu três vezes. A avó referiu tentar ajudar o neto, mas *“um dia ele junta as palavras e no outro não sabe mais”*. A avó também reafirmou o que a professora dele nos disse *“Apesar de muito*

⁴ Alessandra Caneppele formada em psicologia é professora colaboradora e pós-doutoranda do Departamento de Lingüística da Unicamp com auxílio da FAPESP sob a orientação da Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry. Como parte de seu projeto, faz acompanhamento psicoterapêutico com sujeitos afásicos que freqüentam o Centro de Convivência de Afásicos (CCA- Grupo II) no Laboratório de Neurolingüística (LABONE/IEL/UNICAMP). Além disso, também acompanha crianças e jovens do Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho). Ambos têm lugar no LABONE e são de responsabilidade da Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry; deles participam orientandos de Iniciação Científica, Bolsa Trabalho, Monografia, Estudos Monográficos (para graduandos de Fonoaudiologia, Letras e Lingüística), além de mestrandos e doutorandos. Com os adultos do CCA são realizadas uma série de práticas com a linguagem verbal e não-verbal a partir de procedimentos metodológicos discursivamente orientados, bem como de propostas trazidas pelos sujeitos, baseados no *o que ocorre em nossa vida em sociedade*, no que é veiculado pela mídia e em diversos aspectos da vida que compartilham. O CCazinho é um lugar de pesquisa, formação/intervenção e cuidado a crianças e jovens a quem foi atribuído um diagnóstico (como distúrbio de aprendizagem, problema no processamento auditivo, dislexia), bem como de atenção a suas famílias; um lugar de práticas com linguagem onde pesquisadores e sujeitos lêem, escrevem, soletram, jogam, dramatizam, cantam, ouvem/contam histórias, lancham, pintam, dançam. E assim as crianças têm aprendido a ler/escrever. Ambos se vinculam teórica e metodologicamente ao Projeto Integrado em Neurolingüística: avaliação e banco de dados (CNPq: 301726/2006-0) [COUDRY, 2006].

inteligente, ele não sabe ler e escrever". MO disse que escreve muito pouco e se considera pior na leitura "*Não consigo ler!*".

Ainda em conversa com a avó, ela relata que gosta muita de ler, especialmente a bíblia que lê sempre um pouco antes de dormir, lê jornal também que recebe apenas no final de semana.

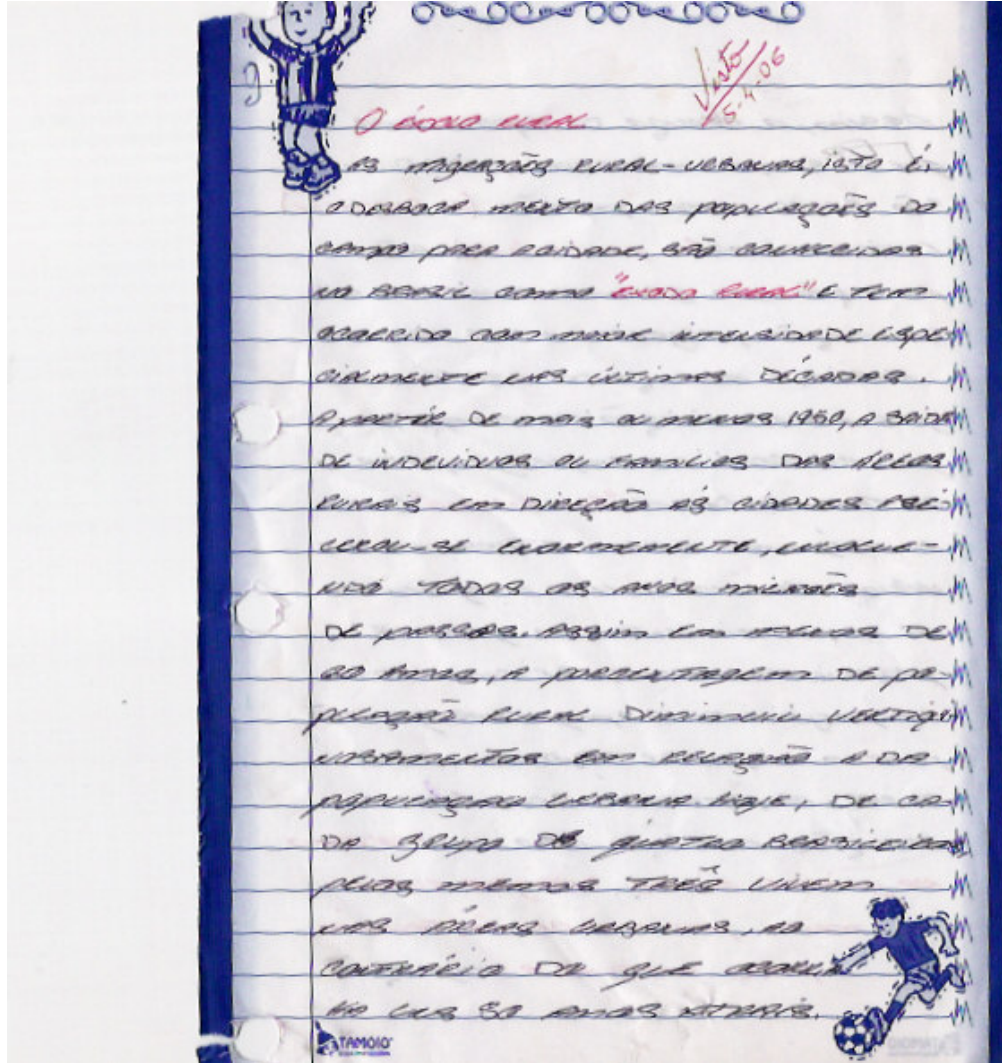
Na tentativa de investigar e compreender a queixa dele, da avó e da professora, já no final do ano letivo, lhe pedi seus cadernos para ter uma idéia de sua escrita. Abaixo são apresentadas duas anotações de caderno de História (Figura 1) e Geografia (Figura 2) de 2006, quando ele cursava a 8^a. série, em que se nota tratar-se de cópia sem domínio de escrita/leitura. Ao submetê-lo a esse tipo de atividade é possível passar a vida escolar até o final do Ensino Fundamental sem *saber* nem *compreender* o que se escreve.



(Figura 1 – Caderno de História)

Texto transcrito da figura 1

“A quem pertencem as ‘nova’ terras? O Tratado de Tordesilhas
 As chamadas grandes navegações do séc. XV surgiram entre a fantasia e a realidade religiões comerao teidoiso se confundiu para levar os europeus à descoberta do planeta. Os reis de Portugal e Espanha foram os primeiros a investir em ‘grandes navegações’ em 1492, com a viagem de cristóvão colombo por espanhís clegaram a terras desconhecidas e as clisemaram de antrica portugal explorava o litoral de africa Desde 1415, coma conquista de cesta.
 Surgiram conflitos entre endro os 2 países pela dispata dos mares para a conquista”



(Figura 2 - Caderno de Geografia)

Texto transcrito da Figura 2

“O éxodo rural

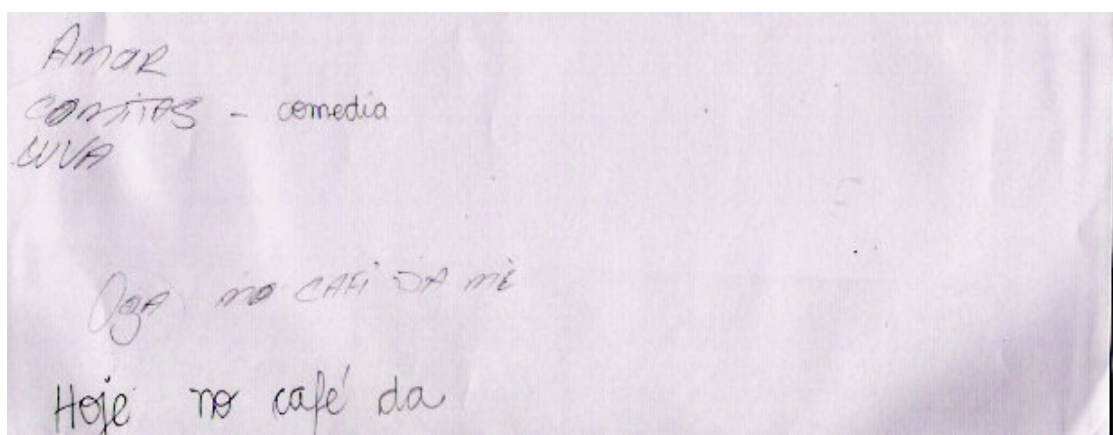
As migrações rural-urbanas, isto é, o desbocamento das populações do campo para a cidade são conhecidas no Brasil como ‘exodo rural’ e tem ocorrido com maior intensidade especialmente nas últimas décadas. A partir de mais ou menos 1950, a saída de indivíduos ou famílias das áreas rurais em direção às cidades psilerou-se enormemente, envolvendo todos os anos milhões de pessoas. Assim em menos de 60 anos, a porcentagem de população rural diminuiu vertiginosamente em relação a da população urbana. Hoje, de cada grupo de quatro brasileiros pelo menos três vivem nas áreas urbanas, ao contrário do que ocorria há 50 anos atrás”

E o que é possível observar a partir desses dados? De acordo com MO e o que se vê, trata-se de cópia, o que ocorre em todas as matérias. Segundo LURIA (op. cit), atividades realizadas sem motivação para fazê-lo e sem envolvimento do sujeito, como cópia nas circunstâncias em que MO a realizou, podem facilmente levar à diminuição da atenção e do funcionamento de estruturas que nos mantêm alerta, o que impede qualquer atividade reflexiva e complexa como a que a leitura/escrita pressupõe. Perguntado sobre o que estava escrito nessas páginas MO mostra que não consegue ler o que copiou. Para que a cópia se integre ao processo de aquisição e uso da escrita e se apresentar como lugar de um escrito com compreensão e reflexivo, que pressupõe, segundo o autor, um trabalho de preparação do instrumento que é possibilitado pela linguagem (LURIA, 1981; LURIA, 1979). Por esses fac-símiles da escolaridade de MO pode-se ver uma escola que se mantém “(...) *ainda e sempre, como o lugar do não-sentido*” (COUDRY & MAYRINK-SABINSON, 2003, p.).

É interessante observar que a grafia das letras de MO são muito fáceis de serem confundidas, pois são muito similares, o que pode ser uma estratégia dele para ser compreendido além do que escreve; por exemplo, pela posição invertida o “n” é facilmente confundido com “u”; pelo tamanho, o “l” com “c”, entre outras imprecisões. Embora com muitas imprecisões ortográficas, vê-se na cópia mais presença de escrita de palavras que se reconhece (*grandas* por *grandes*; *confundiou* por *confundiu*; *clisemaram* por *colonizaram*; *teido* por *tendo*) do que de palavras que não se reconhece (*teidoiso*, *antrica*, *cesta*), bem como faltam palavras - o que mostra pouco envolvimento do sujeito com a atividade. Certamente não há a leitura do que escreveu. O que é preocupante é o sujeito não poder ler o que ele mesmo escreveu/copiou.

Na avaliação fonoaudiológica (realizada em novembro, dezembro e fevereiro), foi possível observar que MO soletra apenas palavras simples, como “*casa*” (isso foi possível verificar a partir do jogo “Soletrando”); e quando foi feita uma atividade de escrita de letra de música, com a finalidade de verificar como ele escreve o que ouve, vemos que consegue escrever palavras também estruturalmente simples, por exemplo, “*amor*”, “*luva*”, mas “*comédia*”, escreveu

“comitas” (como é possível observar na Figura 3). Quando tentou escrever algo espontaneamente, não conseguiu completar a frase, provavelmente porque além de estar inseguro, MO corresponde ao que esperam dele: não conseguir escrever. Na escrita de “Oga no cafi da me” que podemos identificar como “Hoje no café da me [manhã]”, vemos que MO, assim como crianças no início do processo de aquisição da escrita, não usou o “h” na palavra e usou o “g” ao invés de “j”. Em “cafi” usou o “i”, no lugar de “e”, instabilidade ortográfica presente na escrita inicial de crianças, motivada pela relação que esses sons e letras apresentam na fala e na escrita.



(Figura 3 – Avaliação Fonoaudiológica)

Em outra sessão de avaliação (28/11/2006), lemos juntos “O homem que amava caixas” de Stephen Michael King, com pouca escrita, e de palavras simples. MO apresentou muita dificuldade de ler. No entanto, o que mostra um caminho a ser percorrido, algumas palavras do texto usadas repetidamente (como a palavra “homem”), na primeira vez que apareceram, MO pediu ajuda para tentar lê-la, em seguida as lia, sem problemas.

Segundo a professora (em entrevista para mim), que o acompanha na escola desde que MO estava na 5ª. Série do Ensino Fundamental, o que mais chama a atenção é que ele sabe muito de tudo, e o considera um dos garotos mais inteligentes da escola. De acordo com ela, quando MO foi para a 5ª. Série participava, no período que não ia à aula, de um projeto que existia na rede

pública chamado “Projeto ABC”⁵. Na oitava série repetiu e foi colocado no “Projeto aceleração”⁶, que é denominado pelos alunos, segundo a professora, como a “sala dos retardados”.

De acordo com a psicóloga Alessandra Caneppele, seu trabalho tem sido o de avaliar o impacto das perdas relativamente recentes sofridas em sua vida (morte do pai há sete anos, e a ausência da mãe, que está presa e há vários anos não procura por MO) e a ligação dessas com o impedimento do exercício da leitura e da escrita. Segundo Caneppele, MO apresenta indícios em sua fala (“*aprender de novo*”) de que já soubera em algum momento escrever. A investigação psicológica irá permitir a MO elaborar simbolicamente vivências relegadas por ele a uma ignorância semelhante àquela na qual hoje se encontra a sua escrita/leitura.

Em uma das primeiras sessões de intervenção tentei mostrar à MO a importância de ler e escrever, sobretudo em sociedades como a nossa. Perguntei-lhe, então, como fazia para pegar ônibus, ou para se lembrar do que sua avó lhe pedia para comprar no supermercado ou na padaria. MO então me respondeu que para pegar o ônibus ele simplesmente via o número da linha que desejava usar e para se lembrar dos itens que a avó lhe pedia, ele simplesmente decorava todos, e poucas vezes, disse ele, havia se esquecido de algo. Perguntei mais uma vez sobre a escola, se ele não tinha dificuldade em algum momento, por exemplo, no momento das provas. MO responde que durante as aulas ele simplesmente copiava o que a professorava colocava na lousa, e em provas alguma professora lia as perguntas para ele. Nas provas e exercícios de matemática, se tivesse o problema montado em forma de equação ele resolvia, mas se tivesse um problema escrito, ele já não conseguia resolver, sendo este mais comum na escola.

A partir dessas respostas, penso que para MO aprender a ler e a escrever deixaram de ter importância, pois ele era um bom “decorador” de tudo! Na

⁵ A finalidade desse projeto é alfabetizar crianças com problemas de leitura e escrita.

⁶ Os projetos de aceleração consistem em agrupar os alunos repetentes e que apresentam dificuldade de aprendizagem em turmas especiais por um ano. No final eles podem avançar uma, duas ou até três séries. Foram adotados pelo MEC como ferramenta para combater a repetência. Não existem dados sobre o que acontece dois ou três anos depois com aqueles que não seguem todas as séries.

escola, da escrita ele necessitava apenas da cópia. Ele fez sua vida de modo que não precisasse ler ou escrever: seu gosto musical não incluía músicas com letras, eram músicas eletrônicas, sua atividade preferida era empinar pipa, ficar com os amigos na rua e fazendo pichações. Mas nunca tinha jogado um jogo de tabuleiro em sua vida, nunca conseguiu ler uma história em quadrinhos, uma notícia de jornal sobre esportes ou qualquer outra coisa, piadas, etc. MO não percebia o quanto que ele perdia sem a leitura/escrita em sua vida. Além de tudo isso que procurei trazer ao longo dos atendimentos, perguntei a ele como seria quando ele fosse trabalhar se não conseguia ler e escrever? Como ele iria utilizar um banco? E quando tivesse uma namorada, o que ele faria se ela o enviasse uma carta? Tudo isso o fez ficar calado e pensativo.

Na sessão seguinte, tentei mostrar a ele, da maneira mais simples possível, o que fazemos para ler/escrever fisiologicamente, mostrando imagens do cérebro humano, segundo o esquema proposto por LURIA (1981; 1979).

LURIA (op. cit.) propôs tomar o cérebro em seu funcionamento como um sistema funcional em concerto, cujas áreas e zonas especializadas por determinadas atividades complexas são hierarquicamente organizadas e estão interligadas para realizá-las.

Segundo esse autor, as funções superiores, tais como linguagem, memória, percepção, atenção dirigida, gestualidade, raciocínio intelectual, são formadas a partir da relação dos homens entre si, com as coisas, com a cultura a qual pertencem, com as culturas do mundo, com a natureza e consigo mesmo (COUDRY & FREIRE, 2005). Portanto são construídas ao longo da vida e a partir da assimilação da experiência histórico-social de gerações. Tais funções envolvem o funcionamento de todo o cérebro, numa rede de estruturas e áreas, algumas específicas funcionando como base, outras menos especializadas e aptas a tecer relações dos mais diversos tipos que resultam em aprendizados, memórias e práticas que podem ser adquiridas durante toda a vida.

Assim, não podemos considerar que todas as pessoas aprendem do mesmo modo, já que as funções superiores dependem da experiência que o

sujeito tem ao longo de sua vida com o mundo que o rodeia. É isso que tentei mostrar a MO através dessa explicação.

Cada ação humana aprendida envolve estruturas e funções específicas e essas se relacionam com outras menos especializadas, e o funcionamento conjunto de todas essas estruturas resultam na ação. Essa relação entre geral e o específico, baseada em uma organização hierárquica, exige um trabalho coordenado e integral de todo o cérebro e sustenta toda a aprendizagem humana. É o que se almeja realizar no atendimento fonoaudiológico desenvolvido com MO por meio de atividades que envolvem fala, leitura, escrita (à mão e no computador), corpo em exercício de linguagem (verbal e não-verbal), percepção, atenção, memória, raciocínio.

O cérebro é dividido em três blocos principais: o primeiro é responsável por manter o estado de vigília, isto é, um ambiente favorável para a atenção dirigida (para que possa haver o afluxo permanente de informações do mundo exterior) poder acontecer. Para manter a atenção focada devemos nos interessar pela atividade em questão, o que faz ficar em segundo plano os barulhos que acontecem no local onde estamos desenvolvendo a atividade. No entanto se a atividade em questão se torna sem sentido, irrelevante, o foco de atenção muda para outra coisa mais interessante. O segundo bloco é dividido em três tipos de conjuntos de neurônios denominados como zonas primárias, secundárias e terciárias. São responsáveis pela análise e síntese dos sinais trazidos do mundo exterior pelos órgãos dos sentidos e conservam na memória a experiência adquirida. O bloco três é responsável pela programação, regulação e controle do desempenho do homem, ou seja, ele regula todas as atividades exercidas pelo bloco um e dois.

“O ato de escrever, portanto, apenas começa com um estado de alerta por parte do sujeito (bloco um). Em seguida, tem-se a obtenção, elaboração e registro das informações obtidas no mundo exterior (bloco dois) e, finalmente, o estabelecimento de intenções, a programação da ação e sua realização continuamente monitorada e ajustada (bloco três). Sem o trabalho coordenado dos três blocos não há aprendizado possível.” (COUDRY & FREIRE, 2005, p. 31)

A importância desse momento foi de mostrar à MO de que ele precisa se esforçar para aprender, precisa buscar o máximo de atenção para realizar suas atividades escolares, e que ao fazer atividades que lhe dão prazer será muito mais proveitoso e mais facilmente conseguirá manter atenção. Tudo isso para estimulá-lo a procurar atividades que envolvam a leitura/escrita em sua casa, e não ler algo simplesmente por obrigação.

Nesse mesmo dia mostrei alguns símbolos e sinais conhecidos de nós e pedi a ele que me dissesse o que significavam:



R-1 Parada obrigatória





R-6a Proibido estacionar



A-33a Área escolar

(Figura 4 – figuras mostradas durante o atendimento)

Meu objetivo era mostrar a MO que mesmo em imagens, a leitura e escrita também estão presentes e existe um significado dado a elas. As placas, por exemplo, se constituem numa escrita que procura não ter relação direta com a expressão sonora lingüística, apresentando compromisso apenas com o valor semântico da mensagem. *“Esse tipo de leitura se baseia só no significado e não no significante dos signos lingüísticos, ou até mesmo em fatos que não precisam estar diretamente relacionados com o fenômeno lingüístico propriamente dito”* (CAGLIARI, 1997, p.104)

Ou seja, a placa tem um significado que lhe é convencionalmente atribuído. Por exemplo, a placa cujo significado convencional significa “parada obrigatória” pode ser lida como “pare” simplesmente, ou como “obrigatório parar”. É justamente pela correspondência de significados que esse sistema pode ser utilizado internacionalmente. As placas e outros sinais funcionam como ícones e são considerados signos escritos quando alguém os interpreta relacionando expressões da língua falada a formas gráficas.

Além disso, meu interesse é saber quanto que esse garoto está envolvido com as práticas sociais que lhe permitem elaborar sentido do que lê e do que vê. Placas, logotipos entre outros fazem parte de nosso cotidiano e, como já dissemos, devemos produzir seu sentido (“lê-las”) para podermos compreendê-las. MO respondeu corretamente aos significados de cada um dos sinais mostrados a ele, o que mostra que lê bem o mundo em que vive.

No dia 31/05/2007, entramos no site oficial do São Paulo Futebol Clube, que para mim, era o time que MO torcia, já que seu fichário escolar tinha o símbolo do clube colado com um adesivo. Ligamos então o computador e entramos no Google (primeira página ao abriremos a janela do Internet Explorer), onde MO escreveu a sigla “SPFC”. Ao entrar no site, ele me disse que não torcia por time nenhum, que não gostava de futebol, e perguntei a ele porque então, tinha um adesivo com o símbolo do clube. Ele me responde “Sei lá!”. Dado este que me levou a pensar que MO mais uma vez mostrou a necessidade que tem de se encaixar e pertencer a um grupo, mesmo que para isso, ele tenha que ser uma pessoa diferente de quem realmente é. Então sugeri que deveríamos mudar de site, e procurar algo de que gostasse, ele disse que não, por ele tudo bem ficar lá.

Pedi que lesse os nomes dos links para que pudesse escolher o que queria ler sobre o time. A leitura foi muito demorada, já que ele lia por sílabas e com muita dificuldade em sílabas complexas (CVC, CCV, VC, etc). Para MO conseguir ler o segundo link (o primeiro como estava em inglês, eu li para ele) “*Sala de Imprensa*”, demorou mais de cinco minutos, sendo que a primeira e a segunda palavra leu com mais facilidade. Em “*sala*” ele leu “*L*” por “*R*”, em “*de*” leu “*D*” por “*T*”. Nesse momento, e em todos os outros momentos que MO fazia esses tipos de “leitura”, eu escrevia a palavra lida por ele e aquela que estava escrita, mostrando a diferença entre as letras ditas e a própria leitura das palavras. Então no caso da palavra “*sala*”, escrevi “*sara*” como ele leu, mostrei que estava escrito com “*L*”, mas ele leu com “*R*”, pronunciando a palavra lida por ele, perguntei se ele conhecia alguma palavra do português brasileiro como aquela. MO responde que conhece, mas quando utilizada como nome próprio. Então questionei se ele achava que teria esse nome no site do São Paulo, ele responde que não. Então na segunda leitura ele fez corretamente. O mesmo aconteceu com a palavra “*de*” que ele leu “*te*”.

Já para a palavra “*imprensa*”, MO não sabia como ler nem a sílaba “*im*” nem “*pren*”, li, então, a primeira sílaba e tentei mostrar a ele que “*m*” e “*n*” são sons nasais e que normalmente quando estamos com o nariz tampado por algum motivo, esses sons saem distorcidos ou nem são produzidos. Fiz com que ele

colocasse os dedos no nariz para que sentisse a vibração no momento da produção de tais sons, e que assim pudesse memorizar de forma um palpável como seriam lidos e falados os sons nasais. Para “*pren*” escrevi em um papel “*pe*” e pedi a ele que lesse. MO leu corretamente, então disse que a letra “*R*” seria como um obstáculo para que o som de tal sílaba saísse “limpo”, mostrei como são produzidos fisicamente os fonemas /p/ e /r/. O /p/ é produzido rapidamente e em seguida se produz o “*re*”. O /n/ é produzido semelhante ao que ocorre em “*im*” (o /m/ apresenta o mesmo som de /n/ na posição final de sílaba). MO ainda assim teve dificuldade, mas ao final conseguiu ler corretamente a palavra.

Essa necessidade de fazer com que MO perceba o que os sons quando produzidos fazem em nosso corpo (propriocepção) vem dos estudos de FREUD (1981), quando o autor afirma que a palavra é a unidade funcional da linguagem e é constituída de elementos visuais, auditivos e cinestésicos. Quando falamos, segundo FREUD estamos em posse de uma imagem cinestésica da palavra, quer dizer, das impressões sensoriais precedentes dos órgãos da linguagem. Depois que falamos é possível perceber uma imagem sonora da palavra falada. Portanto é possível perceber em nosso organismo alterações ao produzirmos os sons que formam as palavras, e ao associarmos essas imagens cinestésicas com a imagem visual do fonema produzido, será mais facilmente acessado quando ler e se deparar com tal letra.

Fato como esse ocorreram diversas vezes no decorrer dos atendimentos, e causa espanto em alguns momentos já que MO com 17 anos têm dúvidas e dificuldades de crianças em início de aquisição da escrita/leitura. Mas como já pudemos ver, MO passou pela escola fazendo cópias e atividades que não o fizeram refletir e levantar hipóteses sobre a língua como objeto de aprendizado, no caso a escrita. O interessante é que MO reconhece as letras, mas não sabe relacioná-las com os sons de cada uma.

As letras, segundo MASSINI - CAGLIARI & CAGLIARI (1999) têm um aspecto gráfico e um aspecto funcional. O aspecto gráfico para o autor refere-se ao desenho da letra, o “A” por exemplo, pode ser representado por uma enorme quantidade de sinais de escrita (pode der A ou a ou a ou A ou a, etc), portanto

a letra não é algo concreto, ela apresenta um aspecto físico, material e gráfico, mas são apenas suportes. Já o aspecto funcional relaciona-se com o valor que cada uma das letras tem dentro do sistema de escrita “*O que determina o valor de cada letra dentro de um sistema de escrita como o nosso, que não é puramente fonográfico nem ideográfico, mas mistura aspectos de ambos é a ortografia*”. (MASSINI - CAGLIARI & CAGLIARI, 1999, p.37)

Nesse dado, a dificuldade de MO em ler “*imprensa*”, o que podemos observar é que se relaciona com a categorização funcional das letras, pois a relação letra/som na leitura é diferente da relação estabelecida na escrita que é de som/letra. A palavra pode ser pronunciada de diversas formas, mas deve ser escrita de uma única maneira, estabelecida pela ortografia. Portanto MO conhece o aspecto gráfico da letra, mas ainda não consegue fazer a relação da letra com o som.

Para FREUD (1891) a escrita/leitura são processos altamente complexos e que exigem uma freqüente troca na direção das associações mentais implícitas nas diversas atividades de linguagem. Para aprender (construir um conhecimento) é necessário fazer associações relacionando as novas associações com as antigas. Ao aprendermos a soletrar, por exemplo, fazemos associações com as imagens visuais das letras (associação antiga) com novas imagens sonoras que inevitavelmente recordam os sons de palavras já conhecidas, assim, imediatamente repetimos o som verbal característico da letra. Para MO falta, nesse momento, fazer a associação da imagem visual da letra com novas imagens sonoras.

No dia 14/06/2007 entramos em um site de charges e piadas chamado Humortadela, que é relativamente conhecido entre jovens e adolescentes. Lemos a seguinte piada:

Dois loucos estão num quarto escuro do hospício, brincando com uma lanterna.

Um deles aponta a luz para o teto e diz:

— Aposto que você não consegue subir até o teto, se agarrando na luz!

— Você acha que eu sou trouxa, é? Se eu fizer isso, quando eu estiver na

metade,

você desliga a lanterna e eu me esborracho no chão!

As piadas e charges interessam porque podem nos mostrar um domínio lingüístico que, de alguma forma, é complexo. Para compreender qualquer piada, é necessário ao leitor “mover-se” de certa forma no texto, já que as piadas operam com ambigüidades, sentidos indiretos, implícitos. Assim, pode-se notar o quanto existe de atividade na produção da leitura de textos de humor, pois o leitor não é mero receptor de informações do autor. Cabe ao leitor fazer operações epilingüísticas, além de conhecimentos sobre a língua, sobre comportamento lingüístico que se espera de um sujeito em determinada situação, sobre o contexto em que se produziu o texto. Segundo POSSENTI (2002.), embora o texto não seja o único fator relevante no processo de leitura, é o ingrediente mais importante, pois é ele que demanda e limita a atividade do leitor. Se o leitor/ouvinte não compreender uma piada, isso se deve a uma certa quantidade de conhecimento não compartilhado entre o falante e o ouvinte. E mais especificamente, pode-se não entender uma piada em consequência de falta de conhecimentos lingüísticos, porque o jogo lingüístico interage com conhecimento de mundo.

Em um estudo sobre o trabalho de FREUD sobre as afasias (1891), BORDIN (2007) comenta sobre a importância da linguagem, da significação e do sentido para FREUD na leitura e na escrita *“O movimento na escrita está a serviço do sentido que a palavra carrega pela associação na linguagem”*. (BORDIN, 2007, p.14)

Ou seja, leitura e escrita só tem significado quando estão associadas a algo que signifiquem, fazem parte da vivência e experiência vivida pelos sujeitos, no caso da piada, entre os interlocutores. LURIA (1995, p. 23) adota o conceito de VYGOTSKY sobre consciência humana, definida como

“resultado de atividade complexa, e cuja função se relaciona com a mais alta forma de orientação no mundo circundante e com a regulamentação do comportamento, formou-se ao longo da história social do homem durante a qual a atividade manipuladora e a linguagem se

desenvolveram, e seu mecanismo exige a íntima participação destas”.

Assim, para LURIA (op.cit.) o homem é capaz através da fala e da escrita de refletir sobre diversos assuntos e objetos (desde os mais simples até os mais complexos), dependendo também de suas experiências vividas anteriormente. Isto é, é a partir da nossa experiência individual que daremos sentido e significado a algo, podendo refletir sobre um conhecimento já adquirido.

Portanto para qualquer falante compreender algo, é necessário ter conhecimento do assunto, pelo menos o suficiente para que acompanhe a conversa/leitura, além de conhecer, como já o dissemos anteriormente, o jogo discursivo presente na piada, por exemplo.

Sua dificuldade ainda era a de relacionar a imagem visual da letra com sua imagem sonora, além de ter dificuldades grandes em sílabas complexas. Ao terminar de ler cada palavra eu a relia para ele, para que fosse memorizando os sons das sílabas e palavras relacionando-as com a imagem visual de cada uma. Ao final da piada eu a reli inteira para que pudesse compreendê-la. Para FREUD (1891) a leitura com compreensão será possível se for apagada a letra para se reconhecer a palavra. A letra segmenta a palavra. É a significação dada pela representação de palavra que muda o estatuto desse conjunto de letras.

FREUD (1891) exemplifica que o fato de fixar a atenção nas letras, símbolos ou na imagem sonora das palavras, ou seja, o seu não apagamento, faz com que o significado da palavra não ocorra, o que interfere na compreensão do que é lido. Segundo o autor estes são fenômenos provocados pela divisão da atenção, que tem aqui particular importância porque a compreensão do que se lê se cumpre através de um caminho tortuoso. E é justamente isso que MO não consegue fazer. Esse fato é muito comum no início do processo de aquisição da leitura/escrita, especialmente para um garoto que passou a vida toda sentada no banco escolar sem conseguir ler/escrever algo sozinho.

MO deu um sorriso após a leitura da piada e pedi a ele que me explicasse o que fazia a piada engraçada. Ele me responde que não é possível

subir em nenhum lugar se agarrando em luz, o que me mostrou que MO entendeu a piada e a interpretou corretamente.

No dia 21/06/2007 entramos em um site que falava sobre pipas que, segundo MO, empinar pipas é o que mais gostava de fazer. Mais uma vez entramos no site do Google e ele escreveu “*pipe*” para “*pipa*”. Então li em voz alta a palavra escrita por ele e perguntei se existia tal palavra no português brasileiro. MO respondeu que não e imediatamente corrige e escreve “*pipa*”. Entramos então no site www.ventodepipa.com.br e pedi que MO lesse os nomes dos links para que escolhesse onde queria entrar.

Mais uma vez MO teve dificuldades na leitura já que são todas palavras complexas, mas o dado que mais chamou a atenção foi que ao tentar ler a primeira sílaba de “*galeria*”, MO leu “*ja*”, repeti o que havia lido e MO então leu “*je*”, mais uma vez é possível observar que MO não associa a imagem sonora da letra com a imagem visual, no entanto, a letra “*J*” é parecida visualmente com “*G*” e as duas combinadas com “*E*” e com “*I*” têm o mesmo som. Isso me leva a pensar que MO está a caminho de fazer novas associações, levantando hipóteses sobre o som das letras. E porque ele usa “*A*” no lugar de “*E*”? A primeira vogal quando antecede consoantes nasais tem um ponto próximo de articulação da vogal “*E*”, ou seja, também podemos levantar a mesma hipótese de que MO está refletindo sobre as imagens sonoras das letras, tentando associá-las com as imagens visuais. Retomando ORLANDI (1998), nesse dado teríamos o chamado lugar do “*erro*”, isto é, o erro enquanto um acontecimento lingüístico, constituído na relação língua/história, ele é um fato único e singular, e representativo da tentativa do aluno de dar sentido à escrita.

Entramos no link “Histórias da pipa” em que li para ele o conteúdo seguindo com o dedo as palavras que estavam sendo lidas. Em seguida entramos no link “Criação” em que MO me mostrou quais tipos de pipa sabia fazer, foi então que combinamos de fazer uma pipa – já que eu não sabia fazer - e depois empiná-la. MO deveria comprar as varetas e eu traria os papéis de seda, a cola, a tesoura e a linha.

MO faltou na semana seguinte e no dia 05/07/2007 se esqueceu de trazer os materiais combinados. Então disse a ele que já que não faríamos a

pipa ele escolheria o que iríamos fazer, MO sugeriu que entrássemos mais uma vez em um site de piadas e entrou no Google escrevendo “peadas”. Esse tipo de “erro” também é bastante comum no início do processo de aquisição de linguagem já que muitas vezes ao lermos/falamos palavras com “E” pronunciamos o “I”.

Entramos no site www.piadasonline.com.br e lemos a seguinte piada:

Um menino chamou o pai no meio da noite e disse:

— *Pai tem muitos mosquitos no meu quarto!*

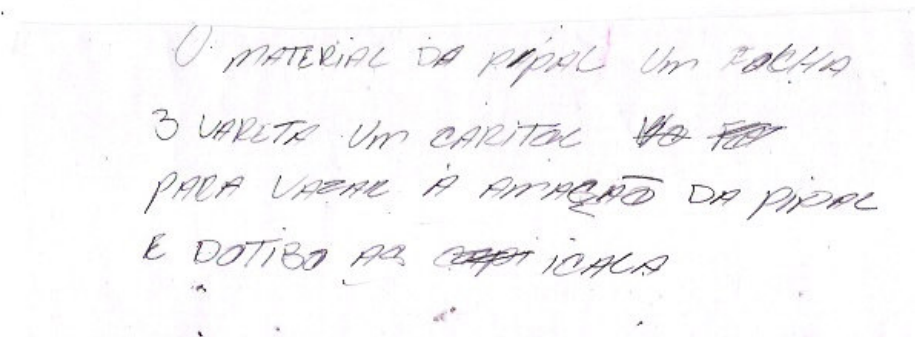
— *Apague a luz que eles vão embora, filho! Diz o pai, carinhosamente.*

Logo depois apareceu um vaga-lume. O menino chamou o pai outra vez:

— *Pai, socorro! Agora os mosquitos estão vindo com lanternas!*

Ao longo da leitura, MO em “*embora*” leu o “M” por “S”, fez confusão entre “A” e “E”, teve dificuldade em ler sílabas com “M” e “N” no final, em diferenciar sílabas como “*ter*” e “*tre*”.

Na semana seguinte MO iria tirar férias e só voltaríamos em 09/08/2007, então fiz uma reavaliação, pedindo que escrevesse para mim em um papel os materiais necessários para fazer uma pipa e como devemos montá-la (figura 3). E para a leitura, dei a ele uma história em quadrinho de um gibi da turma da Mônica.



O MATERIAL DA PIPAL Um PAPELHO
3 VARETA UM CARITOL ~~VA FOLHA~~
PARA VAREM A ARRABO DA PIPAL
E DOTIBO AA ~~CAPI~~ ICALA

(Figura 5 – escrita durante o atendimento)

Transcrição da figura 5

O material da pipal um folha 3 vareta um caritol para vazar a
amação da pipal e dotiba as icala

Após escrever, pedi a MO que lesse o que escreveu ele respondeu: “*O material da pipa é: uma folha, 3 varetas e um carretel para fazer a armação da pipa. Cole e solte*”. O que esse dado nos revela? Primeiro a escrita de MO está próxima da convencional, palavras como “*folha*”, “*material*” e “*vareta*” foram escritas corretamente. Nas palavras como “*pipal*”, “*caritol*”, “*vazar*” e “*amação*” houve instabilidades ortográficas que crianças no início do processo de aquisição da escrita também cometem. Por exemplo, em “*caritol*” a letra “*E*” é facilmente confundida com “*I*”, mesmo o uso de um “*R*” ao invés de dois também é comum, já que o “*R*” no português brasileiro tem mais que um som e pode ser representado de diversas formas. Já a falta do “*R*” em “*amação*” também pode acontecer, assim como o uso de “*V*” por “*F*” em “*vazar*”, pois MO ao sussurrar o “*R*” não é percebido, além de dificultar a diferenciação de “*V*” e “*F*”, já que a única diferença entre elas é o vozeamento, que se perde no sussurro.

Durante a leitura do gibi, MO se mostrou bastante interessado, e me contou que era a primeira vez que lia uma história em quadrinho. Apresentei à ele todos os personagens da turma da Mônica, suas características físicas e pessoais e como elas são expostas ao leitor das HQs através da escrita. As histórias em quadrinhos são enredos narrados quadro a quadro por meio de desenhos e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. Tentei demonstrar como as estratégias de organização de um texto falado são utilizadas na construção da história em quadrinhos, que apresenta em seu texto escrito características próximas a uma conversação face a face, além de apresentar elementos visuais complementares à compreensão. Por exemplo, para que o leitor saiba exatamente como fala o Chico Bento, sua família e amigos o autor praticamente transcreve suas falas, e o mesmo

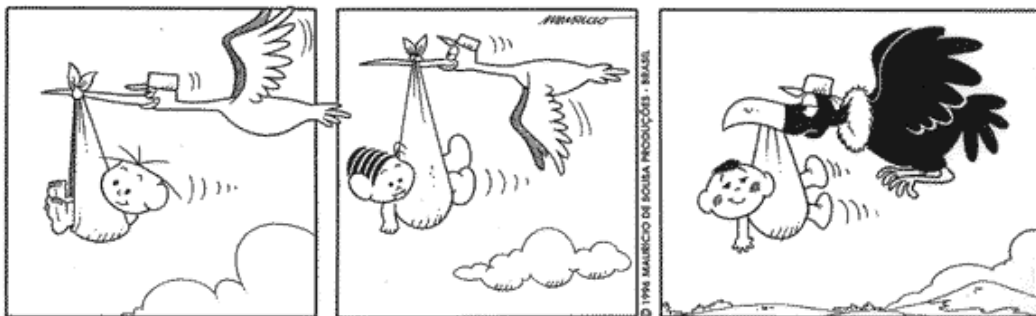
acontece com o cebolinha. Logo a escrita presente nas HQs não é aquela convencional encontradas em livros, jornais e revistas, está mais próxima da nossa linguagem oral. Além disso, também podemos encontrar as onomatopéias que são tentativas fonéticas de se imitar um som ou ruído de modo que imediatamente as reconhecemos e identificamos num texto. Lemos um texto curto em que ele fazia a voz do Cascão e eu a da namorada do Cascão. MO teve dificuldade com sílabas complexas, mas foi interessante notar que aquelas palavras mais simples e que apareciam com maior frequência ele leu.

Na volta das férias, entramos no site da turma da Mônica a pedido de MO. Lemos quatro tirinhas, sendo que uma não tinha palavras (figura 4), que pedi a MO que me explicasse porque aquele desenho era engraçado. Para a Análise do Discurso a compreensão das “coisas” do mundo, se dá através da memória discursiva, ou seja,

“A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.”
(PÊCHEUX, 1999, p.52).

A memória discursiva é mobilizada todas as vezes que o sentido é produzido e/ou para produzi-lo. O sujeito apropria-se de um discurso, de uma memória já dada que se manifestará de diferentes formas e em diferentes discursos. Portanto ao lermos um texto, olharmos uma imagem, sempre fazemos associações a algo semelhante que ouvimos/vimos. Essa associação é necessária para produzirmos sentido. E é justamente o que MO deveria fazer, associar a HQ com aquilo que ele já sabia, com sua memória discursiva.

O mesmo acontece para FREUD (1891). Segundo o autor, para construirmos um conhecimento é necessário realizarmos associações do novo, com o antigo, isto é, associamos os conhecimentos novos com os anteriormente adquiridos e assim, aprendemos/construímos um novo conhecimento.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

(figura 6- retirada do site www.monica.com.br)

MO me responde que era porque todas as crianças eram trazidas por cegonhas, enquanto que o Cascão, que não tomava banho, era trazido por um urubu. Durante a leitura das HQs, MO estranhou a escrita de palavras comuns na linguagem oral como “Ah”, “Ufa”, “Ué”, “Xiii”. Dado que são interjeições que dificilmente encontramos escritas em textos.

Na sessão seguinte, levei o “Jogo da Vida”, que é um jogo de tabuleiro em que cada jogador deve “planejar” sua vida no início (deverá escolher se quer seguir uma carreira universitária, sendo que ganhará salários mais altos, mas é um caminho mais longo, ou se quer ser comerciante ganhando salários menores, mas é um caminho mais curto) além de escolher se quer ou não comprar um seguro de carro (o peão do jogo é um carro com um pino dentro). Todos os jogadores recebem uma quantidade de dinheiro igual determinado pelas regras do jogo. Ao longo do jogo ao cair em determinadas casas o jogo determina que o jogador se case, tenha filhos (algumas vezes gêmeos), ganhe heranças, compre presentes, pague dívidas, compre ações, etc. O jogo é bom para estimular a concentração, aprender a solucionar problemas, negociar, desenvolver estratégias, ter noção de valores e de dinheiro e, no nosso caso, ler.

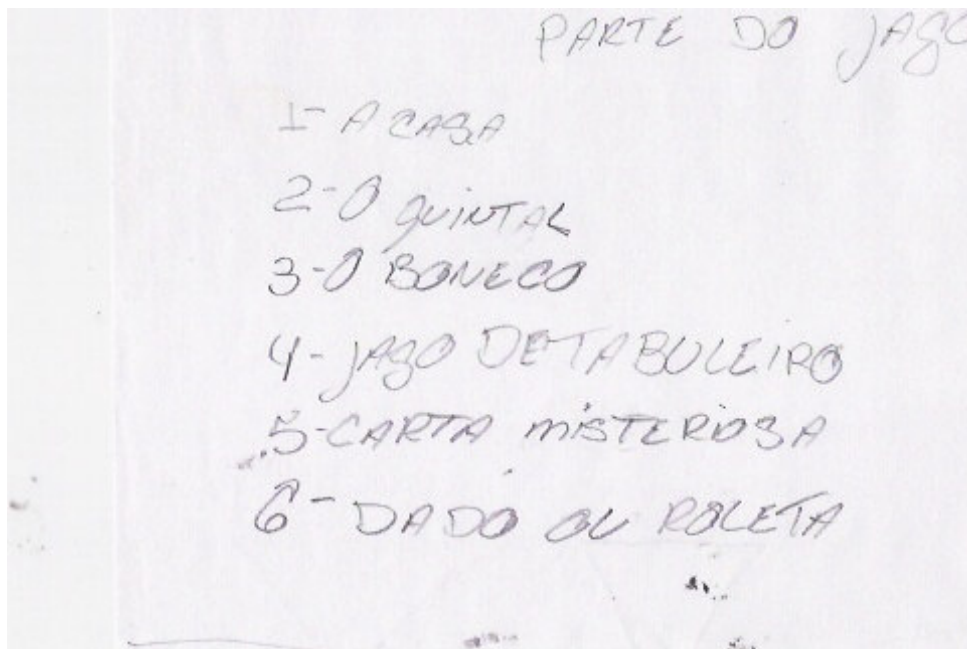
MO se mostrou extremamente envolvido e interessado na atividade e lia com mais facilidade o que estava escrito no tabuleiro, mostrando grande facilidade em fazer contas e manusear dinheiro (ele representava o banco). Palavras como “pague”, “compre”, “pagamento” e “casamento”, entre outras,

foram mais difíceis para MO ler, mas também eram palavras que estavam presentes em diversos momentos ao longo do jogo, o que fez com que MO as lesse com dificuldade no início e depois com facilidade.

Na semana seguinte, jogamos “Banco Imobiliário”, um jogo de tabuleiro em que os jogadores recebem quantidades iguais de dinheiro e devem montar estratégias para conseguir comprar o maior número possível de propriedades em ruas e avenidas famosas no Brasil e, quando possível, construir casas e hotéis. O jogador também tem uma série de obrigações como pagar imposto de renda, ir para a prisão, caso passe em alguma casa que o mande para lá, e deve ter cuidado para não ir à falência. Além disso, o jogo tem cartas chamadas de sorte ou revés em que o jogador irá retirá-las e poderá ter sorte, por exemplo, na carta “*Você saiu de férias e se hospedou na casa de um amigo. Você economizou o hotel. Receba 45*”, ou revés, quando perde dinheiro, como em “*Seu clube está ampliando as piscinas. Os sócios devem contribuir. Pague 25*”. O jogo exige atenção, solução de problemas, desenvolvimento de estratégias, noção de valores e de dinheiro e ainda a leitura.

MO se mostrou mais uma vez muito interessado e até empolgado porque queria vencer o jogo. Palavras como “*obrigatória*”, “*senhora*”, “*Pacaembu*”, “*Companhia*”, “*contra*”, “*ingressos*”, foram mais difíceis de MO ler, pois apresentam sílabas complexas e não são comuns em seu vocabulário. Todas as vezes que MO tinha dificuldades com alguma palavra, parávamos o jogo e então eu lhe pedia que escrevesse palavras ditadas por mim, sendo que eram comuns para ele, e que continham a sílaba que estava às voltas para ler. Por exemplo, para a palavra “*obrigatória*”, eu perguntava como se escrevia a palavra “*obrigada*”, claro que muitas das palavras ele não conseguia escrever inteira e, nesse momento, eu as escrevia, lia e pedia que me mostrasse qual é a sílaba difícil. Algumas palavras, como “*receber*”, por exemplo, a sílaba “*ber*” que era seu problema, tentei com que ele fizesse associações com seu próprio nome, exagerando no som do /r/, demonstrando como nós, moradores do interior do Estado de São Paulo falamos o /r/ em final de sílaba. E muitas vezes MO se utilizou desse recurso durante nossos atendimentos.

Na sessão seguinte pensamos em fazer um jogo de tabuleiro sendo que este se passaria na casa de MO. Trouxe então algumas plantas de casas para que MO pudesse visualizar como seria o jogo e como faríamos para desenhar a planta de sua casa. Nesse dia começamos a planejar então o que teria no jogo:



(figura 7 – escrita durante atendimento)

Transcrição da figura 7

Parte do jago
A casa
O quintal
O boneco
Jago de tabuleiro
Carta misteriosa
Dado ou roleta

Durante a escrita MO me perguntou diversas vezes como se escreviam algumas sílabas de determinadas palavras; então, juntos, pensávamos como deveriam ser escritas tais palavras. Por exemplo, em “parte” MO teve dificuldade na sílaba “par”, então repetia a sílaba para ele em voz alta pedindo

que repetisse exagerando o /r/. Perguntei qual é a letra que viria depois de “pa” e ele me respondeu corretamente. Na palavra “carta”, MO ao tentar escrever me perguntou se era o “R”, perguntei o que ele achava, e ele escreve a palavra correta. Para a letra “S”, tentei mostrar a MO que se parece com o som produzido por cobras. Por exemplo, em “misteriosa”, exagerava na pronúncia de “mis” para que ele percebesse a presença de “S” na sílaba. Houve bastante dificuldade na palavra “quintal” já que há duas sílabas complexas. Por isso para produzir a primeira lhe pedi que colocasse os dedos no seu nariz. Perguntei quais eram os sons nasais, então ele escreveu o “M”, perguntei diante de quais letras ele aparece, MO responde corretamente, perguntei mais uma vez qual letra seria escrita em seguida, repetindo a sílaba seguinte, ele responde que seria então o “N” já que a letra seguinte seria “T”.

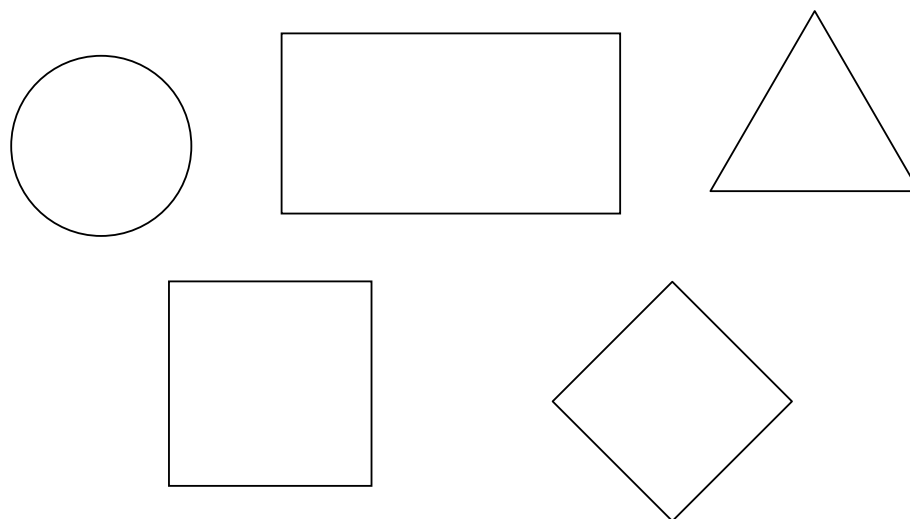
Mais uma vez MO usou “A” por “O”.

Para FREUD (1891) existem quatro componentes para a representação de palavra: imagem acústica, imagem visual, imagem motora articulatória e imagem motora da escrita. Tanto na leitura quanto na escrita, dois desses componentes fazem interface com a fala: imagem acústica e imagem motora articulatória. Sem a imagem sonora que a fala dá, os componentes da escrita não têm existência própria. A letra fica apenas como marca do traço visual. À luz dessa reflexão de FREUD é que se baseia nossa opção em mostrar a MO elementos sonoros presentes na fala relacionando-os às letras correspondentes.

Para a sessão seguinte pedi que MO trouxesse a planta de sua casa, feita por ele mesmo com as medidas de cada cômodo, dispondo, o que tem em cada um deles (se tem sofá na sala, quantos, de que tamanho; na cozinha a disposição dos móveis, etc) para que pudéssemos fazer o jogo mais fidedigno possível à sua casa.

MO trouxe a planta pedida na sessão anterior, mas não tinha sido ele que havia feito e sim a avó. Procurei mostrar a MO que tanto eu quanto sua avó já sabíamos ler/escrever e quem estava em acompanhamento era ele, e, portanto, quem deveria se esforçar mais do que qualquer um de nós era ele. Pedi então que fizesse em casa uma nova planta sozinho. Durante a sessão

fizemos um esboço dessa planta, perguntei se sua casa era um retângulo ou um quadrado e MO disse que não sabia o que era isso. Espantada com tal resposta, expliquei o que era cada um e porque recebiam tais nomes.



(figura 8- feitas durante atendimento)

Apesar de as professoras me falarem que MO se lembrava de tudo, mesmo sem a escrita, nessa sessão me deparei com um dado interessante que permite refletir sobre como a escrita auxilia na memorização de dados simples, porém importantes para nossas vidas.

Segundo LURIA (1981), o surgimento da linguagem é a segunda condição que leva à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem (a primeira seria por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade acumulada no processo da história social). A linguagem para ele permite designar objetos, dirigir a atenção, criar um mundo de imagens interiores e conservá-los na memória, tornando possível a abstração, a generalização e a transmissão de informação. Além de ser veículo do pensamento, a linguagem é, para ele, o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.

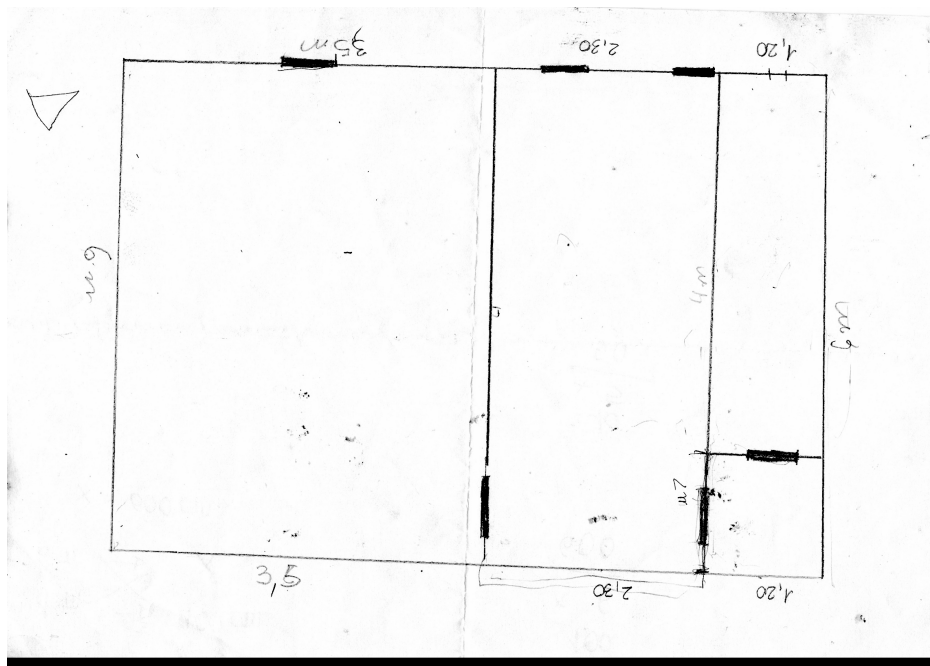
A escrita, de acordo com CAGLIARI (1997), sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. Assim, a escrita serve como apoio para recordar dados, fatos, além de auxiliar no processo de armazenamento de informações. E é exatamente nesse

momento que aparece o maior problema de MO: sem a escrita, MO não se lembra de algumas coisas, que apesar de não serem utilizados com frequência, são importantes para nossa vida em sociedade. Aqui fica claro como MO não tem constituída a memória de arquivo⁷ circulada pela escola. Como nos mostra esse dado, MO não consegue nem ao menos dizer algum nome de uma figura geométrica, quer dizer não apresenta conteúdo de memória que fizesse com que o retângulo tenha algum sentido.

Continuamos a sessão e MO fez um esboço da planta de sua casa; prosseguimos pensando em quais seriam os personagens do jogo. Ele decidiu que seria sua avó, um primo distante, um amigo, um policial, um ladrão e um vizinho. O início do jogo se daria no portão do jardim de sua casa, os jogadores andariam sobre o tabuleiro que passaria pelo jardim e entraria na casa, o vencedor seria aquele que chegasse em primeiro lugar no portão novamente. As cartas misteriosas seriam como as cartas de sorte ou revés do “Banco Imobiliário”, mas seriam na verdade charadas que os jogadores deveriam respondê-las.

Então na sessão seguinte MO trouxe a planta de sua casa:

⁷ ORLANDI (2006, p. 22) diferencia a memória discursiva da memória de arquivo, que “*representa o discurso documental, a memória institucionalizada que é aquela justamente que fica disponível, arquivada em nossas instituições e da qual não esquecemos. A ela temos acesso, basta para isso consultar os arquivos onde ela está representada*”. Enquanto que a memória discursiva é constituída pelo esquecimento, são todas as enunciações já ditas e silenciadas pelas condições de produção.



(figura 9 – realizada em casa para trazer no atendimento)

Começamos então a fazer a mesma planta, porém em uma escala de 1:100. MO também não sabia o que era escala e como calculávamos as novas medidas (através da regra de três). Além disso, também não se lembrava como se transformava metros em centímetros ou vice-versa. Esse fato me espantou, já que MO havia me dito que a matéria que ia melhor era matemática, e mais uma vez penso na falta da escrita em sua vida enquanto apoio para registrar tais informações úteis para o resto de sua vida.

Expliquei que a escala descreve a proporção entre o mundo real e a representação daquilo que se quer representar. Na escala de 1 para 50.000, por exemplo, quer dizer que uma distância de 1cm em um mapa corresponde a 50.000 centímetros, que são 500 metros, ou seja, que o mundo é 50 mil vezes maior do que o mapa. Na sua casa, calcularíamos assim:

$$1 \text{ metro} = 100 \text{ centímetros}$$

$$3,5 \text{ m} = X \text{ cm}$$

$$X = 350 \text{ cm}$$

MO também apresentou inicialmente dificuldade em realizar contas de divisão e multiplicação, depois que fizemos juntos as contas algumas vezes,

ele rapidamente calculava o resultado. E assim calculamos todas as paredes para que pudéssemos desenhar a casa em um tamanho maior. Essa atividade foi muito interessante porque pude observar que MO sabia fazer contas, mas era como se tivesse esquecido, pois não fazia contas há algum tempo.

Prosseguimos a sessão colocando todas as medidas em escala e em seguida começamos a desenhar a casa.

Na sessão seguinte começamos a escrever as regras do jogo, atividade que durou três sessões:

REGRAS

- 1- CADA JOGADOR DEVERÁ ESCOLHER UM PEÃO.
- 2- CADA JOGADOR DEVERÁ JOGAR O ~~DADO~~ DADO E AQUELE QUE TIRAR O NÚMERO MAIS ALTO, INICIA A PARTIDA
- 3- A LARGADA SERÁ NA PORTÃO DO QUINTAL
- 4- AS 6 PRIMEIRAS CASAS DO JOGO DETERMINARÃO O QUE CADA JOGADOR VAI SER.
- 5- QUANDO O JOGADOR ESTIVER EM UMA CASA QUE CONTER UMA REGRA ELE DEVERÁ OBEDECE-LA
- 6- CARTAS MISTERIOSAS: QUANDO O JOGADOR ESTIVER NA CASA "CARTAS MISTERIOSAS" ELE DEVERÁ RETIRAR UMA CARTA DO MONTE E RESPONDER A PERGUNTA FEITA. O JOGADOR DEVERÁ TAMBÉM OBEDECE AQUILO QUE CORRESPONDE A SUA RESPOSTA

(Figura 10- escrita durante atendimento)

Transcrição da figura 10

Regras

- 1- Cada jogador deverá escolher um peão
- 2- Cada jogador deverá jogar o dado e aquele que tirar o número mais alto, inicia a partida
- 3- A largada será no portão do quintal
- 4- As primeiras seis casas do jogo determinarão o que cada jogador vai ser
- 5- Quando o jogador estiver em uma casa que conter uma regra ele deverá obedecê-la
- 6- Cartas misteriosas: quando o jogador estiver na casa “cartas misteriosas” ele deverá retirar uma carta do monte e responder à pergunta feita. O jogador deverá também obedecer aquilo que corresponde a sua resposta.

Inicialmente expliquei as características da escrita das regras dos jogos, que são textos instrucionais, isto é, são textos que se mudarmos alguma coisa, mudamos as informações que queremos transmitir, portanto são textos que devem ser claros e diretos para que não se dê possibilidades para outras interpretações. O texto normalmente também é escrito em uma linguagem tal que qualquer pessoa possa entender. Além disso, como estávamos criando um jogo novo, deveríamos criar e descrever tudo o que poderia aparecer ao longo de seu funcionamento.

É importante dizer que fizemos as regras juntos, pensando como seria escolhida a ordem em que os jogadores iniciariam o jogo, onde seria a largada, etc. MO dava então uma idéia de como deveria ser escrito aquilo que estávamos pensando e depois escrevamos na variedade padrão utilizada na elaboração de regras.

Apesar da grande maioria das palavras estarem escritas corretamente, MO teve dificuldade durante a atividade para escrever palavras com sílabas complexas e quando se deparava com elas tentava descobrir como eram escritas. Isso ele fazia repetindo a sílaba em voz alta diversas vezes e então a soletrava e perguntava se estava certo. Esse momento marca um grande salto rumo ao domínio do sistema alfabético, já que anteriormente quando não sabia como escreveria, ele perguntava sem ao menos tentar refletir sobre como se escreve. Muitas de suas tentativas não correspondiam à forma ortográfica, mas faziam MO refletir sobre a escrita, elaborando hipóteses por sua conta.

Não foi possível terminarmos o jogo devido às férias e, no início do ano letivo, MO trouxe a notícia de que tinha repetido o ano nas disciplinas de português, geografia, história e química. Perguntei os motivos e ele disse que não gostava de assistir a tais aulas e então ficava fazendo bagunça e, assim, o professor não conseguia dar a aula. Mostrei que apesar de ele não gostar de tais disciplinas, existem pessoas na sua sala que estavam interessadas e gostariam de aprender o que seria ensinado, além da falta de respeito que ele tinha com os professores que estão fazendo seu trabalho. É importante observar que são disciplinas que demandam do aluno grande quantidade de leitura e escrita, além do português que demanda atividades metalingüísticas, e como mostramos anteriormente atividades descontextualizadas, bem como grande quantidade de cópia. Para ILARI (1997, p.173) o ensino do português nas escolas encontra-se em uma situação precária *“destacando seu caráter anticientífico, opressivo, contrário ao desenvolvimento da criatividade e avesso à natureza essencialmente pragmática e contextual da linguagem, (...) ensino é preconceituoso e reacionário”*.

Ainda segundo esse autor

“Vê-se que a escola, à diferença da vida, deixa de proporcionar experiências verdadeiramente úteis para que o aluno desenvolva as competências de que já dispunha; e um dos motivos desse fracasso pode ser precisamente a insistência em exigir que ele fale da linguagem culta, ao invés de praticá-la. (ILARI, 1997, p.177).

CAGLIARI (2003, p. 101) afirma que *“nas escolas de periferia, alguns alunos não participam com empenho do aprendizado da escrita, porque acham que a escola faz o que não lhes interessa e deixa de fazer o que seria útil para eles”*.

É exatamente nesse sentido que observamos que MO não tem nenhuma motivação para se esforçar na escola, os professores, segundo POSSENTI (1996), passam atividades aos alunos como cópias longas, exercícios estruturais, preenchimento de espaços vazios, ou seja, atividades em que não

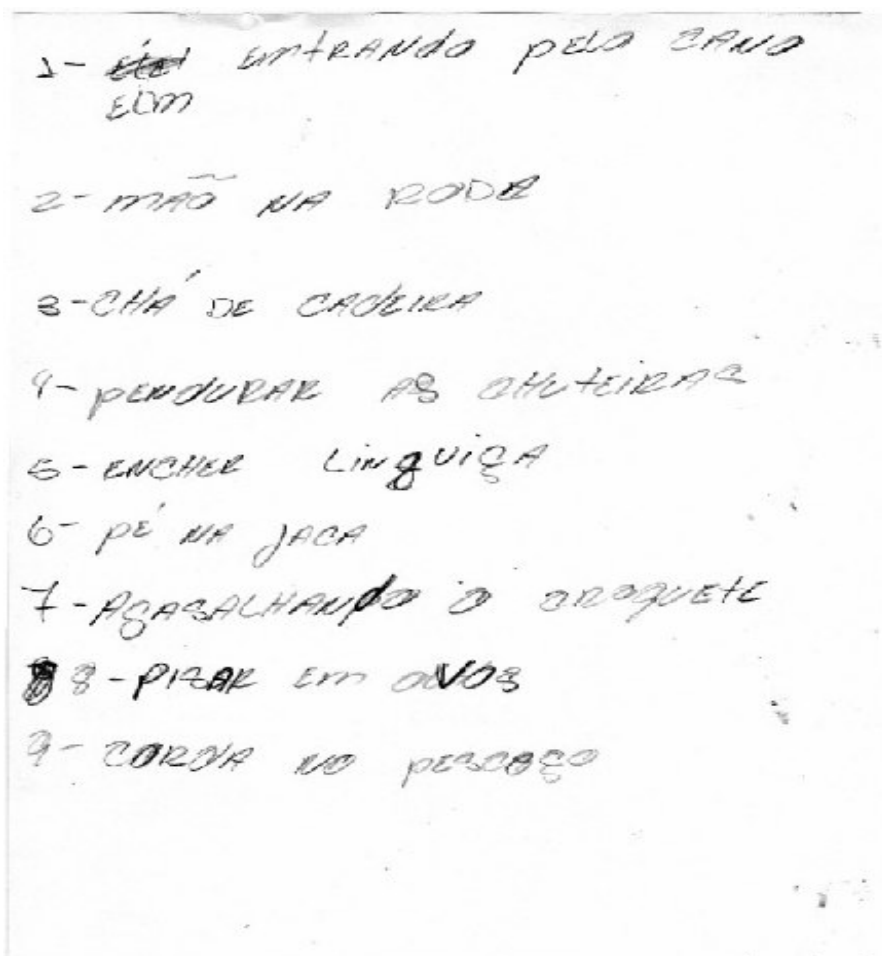
mostram o sentido de ler e escrever, o que causa desinteresse por parte dos alunos que fazem coisas que não conseguem entender.

Também me contou que estava procurando emprego e se alistando no exército, que gostaria muito fazer. Assim, iniciamos outra atividade em que procuramos dicas para entrevistas de emprego na internet. No entanto MO no ano de 2008 (de março a maio) das 8 sessões previstas compareceu em três (uma vez por mês), o que comprometeu a continuidade do trabalho, por diversas razões (deveria se apresentar no exército, avó adoeceu, outra vez ele uma vez não quis vir sem justificativa).

Em nossa última sessão, usamos o livro “Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas” em que a cada página aparece uma imagem de alguma expressão popular e ele deveria interpretar a imagem e escrever qual é a expressão ilustrada:



(figura 11 – retirada do livro “Pequeno dicionário de expressões idiomáticas”)



(figura 12 – escrita durante atendimento)

Transcrição da figura 12

Entrando pelo cano
Mão na roda
Chá de cadeira
Pendurar as chuteiras
Encher lingüiça
Pé na jaca
Agasalhando o croquete
Pisar em ovos
Corda no pescoço

Percebemos que no item 1 MO faz duas refacções até chegar à escrita correta. Essa foi a escrita mais difícil para ele fazer, talvez por ter sido a primeira e ainda estar ansioso; além disso, podemos observar que em suas tentativas de escrita, MO inicia com “E” e termina com “M” o que nos mostra que ele sabe que a sílaba inicia com “E” e termina com um som nasal.

No item 7 também percebe-se o uso de “P” por “D” momento em que pedi que lesse a palavra escrita e observasse o que estava incorreto. Prontamente MO corrige, e talvez isso tenha ocorrido devido à semelhança entre as imagens visuais de ambas. No item 8 também há uma refacção em que MO escreve “olhos” ao invés de “ovos”. Nesse momento pedi novamente que relese a palavra escrita e ele corrige. É necessário ressaltar a importância da criança/adolescente ler a palavra escrita em voz alta para perceber o uso de uma letra por outra devido ao retorno auditivo que temos da palavra lida. Também é interessante notar que MO escreve “olhos” sozinho, e corretamente, mesmo sendo uma palavra complexa. Tanto no item 8 quanto no 9, MO usa “O” por “A” e vice-versa.

Em seguida lemos algumas piadas do livro “Anedotinhas do bichinho da maçã”:

“Ele se vira para o vizinho de quarto e comenta:

-Estou tentando ouvir o rádio, mas ele não dá sinal de vida. Você mexeu nele?

- Mexi. Achei que ele estava muito sujo - disse o outro - e lavei-o hoje cedo.

-Ah! Vai ver, você afogou o locutor!”

Durante a leitura MO teve dificuldades, mas a leitura fluiu melhor em comparação com as leituras realizadas anteriormente, por ter se preocupado menos com a forma da escrita. Claro que em determinadas palavras, MO apresentou algumas dificuldades como, por exemplo, em “tentando”, cuja leitura demorou, mas MO conseguiu realizá-la sem ajuda.

Ao final da sessão perguntei a ele se tinha achado que melhorou ou não. MO respondeu que hoje se ele tentasse ler calmamente o que quisesse ele consegue. Prova disso, segundo ele, foi o exame nacional do ensino médio que realizou no final de 2007 em que ele lia com calma e conseguiu fazer a maioria das questões escritas. MO sabe que ainda falta muito para ser um bom escrevente e por isso foi orientado a tentar ler com maior freqüência em casa, todo texto que lhe desperte interesse, até porque em qualquer trabalho que ele começar, em algum momento, ele irá precisar da leitura/escrita.

De março a maio de 2008, MO compareceu em apenas 3 sessões, sendo que na última ele justificou suas faltas e relatou ter que desistir do acompanhamento, pois havia entrado em um curso técnico de informática e não podia faltar para vir à UNICAMP. Esse curso, segundo ele e a avó, é diário e ocorre durante o dia, sendo que continuaria freqüentando, por um lado, a escola no período noturno e, por outro, MO o curso de informática, que lhe dá oportunidade de lidar diretamente com a leitura/escrita.

Dado essa decisão de MO interrompemos seu acompanhamento e, para dar continuidade à pesquisa de Mestrado, iniciei o atendimento de DC, adolescente de 16 anos, estudante da mesma escola que MO freqüentava – EE. Carlos Alberto Galliego – que também apresenta dificuldade de leitura e escrita, assim como MO.

2. MO: sujeito pichador

Um dos aspectos mais interessantes relatados pela professora foi que apesar de suas dificuldades de leitura e de escrita, ele é um pichador. Fato que não foi relatado a mim em momento algum por ele, e que sua avó, segundo ele, também não sabe.

Isso nos leva a refletir sobre a relação desse jovem com a escrita, com a grafia e com sua inscrição no simbólico.

Ao inscrever-se na língua, segundo ORLANDI (2005), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, resultando daí uma forma sujeito-histórica, que é a forma de assujeitamento que, em qualquer época, mesmo que modulada de maneiras diferentes é o passo para que o indivíduo, afetado

pelo simbólico, na história, seja sujeito, se subjetive. A partir daí, com essa forma sujeito já constituída, o Estado, através de suas instituições e das relações materializadas pela formação social que lhe corresponde individualiza a forma sujeito-histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação do sujeito na produção dos sentidos. Esse sujeito terá sua forma individual concreta: no capitalismo, como é o nosso caso, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, deve responder como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres) diante do Estado e de outros homens.

Nesse ponto do relatório pensaremos os meios pelos quais sujeitos como MO resistem aos modos que o Estado utiliza para nos individualizarmos.

Uma das noções que me parece importante destacar é a de “*Esprit de corps*” (apud GUGLIELMI, 2005) presente no trabalho de ORLANDI (2006), que o define como um sistema de pensamento particular referente aos processos de socialização e que exige a expressão e a manifestação de um reconhecimento de pertencimento a uma comunidade. A crença, a confiança deve estar presente na vida social, pois possibilita a vida política, a vida social, a vida psíquica. E assim se realiza o “*esprit de corps*” que mantém unidos os membros da sociedade. Mas além da necessidade de estabelecermos uma comunidade de fato, família, empresa, igreja, nação, temos também necessidade de estabelecermos uma comunidade segunda (apud ENRIQUEZ, 2005), seria aquela que temos vontade de eleger, em que nossos desejos podem ser satisfeitos. As pessoas têm, assim, a impressão de fazer parte de um grupo, de um corpo compacto.

O que aconteceria a MO se não fosse o acompanhamento fonoaudiológico pelo qual passou?

MO aos 17 anos, com dificuldades de ler/escrever é excluído não somente da escola, mas também da sociedade já que a escrita é um dos mecanismos lingüísticos fundamentais na caracterização do sujeito civilizado, e é no grupo (segundo MO existem “gangues” de pichadores que competem e se rivalizam entre si, comandados por presidiários, na comunidade segunda, na pichação), que MO encontra a aspiração ao laço, à sustentação, à proteção, enfim, no grupo encontra seu florescimento que o acolhe e legitima sua

existência. *“A relação com a sociedade é a relação com a linguagem. Esta, por sua vez, é um fato social. É pela linguagem que o sujeito se constitui e é também pela linguagem que ele elabora sua relação com o grupo”* (ORLANDI, 2006, p. 25).

De acordo com a autora, a inscrição do sujeito na letra é um gesto simbólico-histórico que lhe dá unidade, corpo, no corpo social. Com o surgimento de novas tecnologias da escrita, na sociedade contemporânea, o sujeito se individualiza em um mundo em que as inscrições são parte de sua relação com o simbólico: pichações, grafite, tatuagens. São parte de um universo simbólico comum.

A pichação, por exemplo, atualmente é muito diferente daquelas que eram feitas nos anos 60, em que os pichadores eram alfabetizados e utilizavam letras legíveis. Ao contrário disso, nos dias de hoje, a pichação se configura por sinais indecifráveis para os não pertencentes ao grupo - porém cheios de sentidos contestatórios pela sua própria forma, sendo que o pichador significa na criação da letra – e o pichador

“Não se reconhece no sistema da alfabetização, das letras distribuídas pela escola, na ortografia do certo/errado. O pichador elabora seu sistema e não se submete ao parâmetro do certo/errado, da norma escolar. Ele resiste com sua letra indecifrável, fazendo deslizar sua escritura, produzindo um efeito metafórico da letra, produzindo um sistema de escrita urbano” (ORLANDI, 2005, p. 11).

A história de MO não é diferente; tem dificuldades de leitura/escrita, o pouco que sabe são as letras do alfabeto, e não consegue se identificar com a escola que não lhe possibilita novos sentidos, novas reflexões, novas discussões a respeito daquilo que está ao seu redor *“A escola, ainda e sempre, como o lugar do não-sentido”* (COUDRY & MAYRINK-SABINSON, 2003).

Como pontua GARCIA (2004), a escola não traz para a criança práticas que explicitem fenômenos que são evidentes para ela e para qualquer falante da língua, e por se recusar a fazer uma discussão, desvaloriza a linguagem das próprias crianças, negando a identidade que construíram por meio da

linguagem que usam e que estão acostumadas a ouvir. Esta negação acaba por inviabilizar a relação de ensino e, o que é mais grave, acaba por provocar uma relação traumática da criança com a linguagem escrita.

“Quando as condições são favoráveis, os sujeitos têm sua página em branco, na Escola, no modo como o Estado os individualiza como sujeitos capitalistas de direitos e deveres, sujeitos do conhecimento, letrados. Na sua falta, esses sujeitos têm no muro recém pintado, a página em branco onde inscrever-se simbolicamente, onde escrever, com seus sinais gráficos, elaborados, sentidos como produção simbólica, ligando-os – em sua necessidade de vínculo social – à sociedade de que fazem parte, ainda que tentando um lugar, ‘esse’ lugar, de fora para dentro, de outro lugar, de lá, do bairro, da favela, da periferia (que os profissionais do espaço ensinaram a chamar de ‘comunidade’)” (ORLANDI, 2005, p. 11).

Para a autora, a pichação reflete o sujeito mais profundamente na sua vontade social: ele sai do silêncio (que lhe nega a página em branco do caderno da escola, ou um lugar em que se coloque profissionalmente, um espaço cultural em possa se manifestar). A pichação o põe em contato consigo mesmo (a forma da grafia, a assinatura, etc.) e com os seus (as alianças) às vezes aceita outras não, pela gente do bairro. No modo como foi individualizado para ser da massa informe do povo, ele irrompe, individualizando-se pelo sinal – interpretado como hostilidade social – que ele inscreve no espaço público.

“São manifestações políticas que denunciam a segregação social. As pessoas estão ali estampando o que sentem em relação ao convívio urbano e elas mesmas, postas na periferia, em meio ao lixo e ao esgoto. (...) Em um movimento que contraria a relação de mão única com que o Estado o individualiza enquanto forma sujeito histórica, a do capitalismo, atado com seu corpo ao corpo social, sem lhe dar condições de realizar vínculos, o sujeito pichador contraditoriamente produz um gesto social. Ele irrompe no social com seu gesto, não desejado, mas possível pelo traço, pelo signo, pela grafia” (ORLANDI, 2005, p. 13).

3. Visita à escola

Durante a visita à escola “EE. Carlos Alberto Galliego” em agosto de 2008 poucos professores estavam presentes na reunião, e poucos se lembravam de MO (as professoras de inglês, biologia e educação física eram as que deram aulas para ele e que participaram da reunião). Segundo eles, MO é um garoto quieto, respeitador e nunca desafiou nenhum deles como alguns de seus amigos costumavam fazer.

Para eles, o mais intrigante era que MO apesar de não ler ou escrever sabia de tudo. Esse fato ficava bem claro no momento que faziam provas, pois quando era escrita MO as entregava em branco, no entanto quando faziam prova oral MO respondia tudo e na maioria das vezes corretamente. Muitas vezes devido à dificuldade não só de MO, mas de grande parte da sala, os professores optavam por fazerem trabalhos em grupo com os alunos, e aí MO se saía melhor, pois contava com os amigos que o ajudavam.

Ainda se lembraram de uma prova que MO fez quando estavam na quinta série e que eram apenas um amontoado de letras sem sentido, para elas. O problema é justamente que a escola⁸ desconsidera a atividade do sujeito sobre a linguagem – as chamadas operações epilingüísticas. Ou seja, todos os fatos lingüísticos a que a criança foi exposta, ou que produz, as hipóteses que faz sobre o que lê/escreve (estrutura e formas de uso) não são valorizadas pela escola, o que cria barreiras para a criança aprender o funcionamento da escrita e diferenciá-la da oralidade. Assim é que a escola interpreta as hipóteses das crianças sobre a linguagem escrita como erro. “*A criança é prontamente corrigida sem que se reflita sobre a natureza desses episódios construtivos*” (COUDRY, 1987, p. 151).

A alfabetização, como a escola o vem conduzindo, tem ignorado certos aspectos que são fundamentais e que participam da relação do sujeito com a linguagem escrita: a variedade de fala na qual a criança adquiriu a linguagem oral, a conseqüente transposição – no início do processo de aprendizado da

⁸ Considerada tradicional e representativa de exercícios de base metalingüística sem que se veja sentido no que se faz, como são os que constam no caderno escolar em foco nesta pesquisa.

escrita – do oral para o escrito; o conflito causado pela imposição da variedade padrão cujo efeito, por sua vez, é o apagamento da variedade de fala da criança.

De acordo com CAGLIARI (1997), as crianças refletem continuamente sobre a escrita, comparando-a com a fala, mas os métodos e materiais de ensino não consideram o conhecimento que a criança tem, as relações que estabelece e as hipóteses que elabora. *“A escola por vezes esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos”* (op. cit.: 1997, p. 100).

CAPÍTULO III: Lendo, escrevendo e compreendendo com DC

1. Refletindo com DC

DC foi encaminhado (em novembro de 2007) pela mesma professora que encaminhou MO, por achar que ele era surdo, já que DC apenas dormia nas aulas e nunca falava nada. DC iniciou a terapia fonoaudiológica semanal com Isb⁹ (de março de 2008 a agosto de 2008) e a partir de agosto de 2008 (até maio de 2009), dei continuidade no trabalho de Isb. DC em acompanhamento comigo, compareceu em 23 sessões de terapia.

Em avaliação com a fonoaudióloga Isb (em março desse ano no LABONE/IEL/UNICAMP), DC conversou e até soletrou algumas palavras durante a sessão. Segundo sua mãe, *“ele nunca gostou de ler e escrever desde o pré. Ele não se interessa pelas coisas, só quer dormir”* (sic mãe). Ainda de acordo com a mãe, ela sempre teve muitos problemas com DC, e quando ele era criança batia muito nele, pois ela não se conformava com as atitudes de DC diante da vida, sempre muito fechado, não enfrentando as dificuldades que surgem, culpa que ela carrega desde então. O pai também disse que tem dificuldade em se relacionar com DC pelos mesmos motivos que sua esposa. Segundo eles, DC começou fazer um curso de informática, mas desistiu por não acompanhar as aulas, o que para eles parece mais uma falta de força de vontade; também comentaram que DC só brinca com crianças menores que ele.

Outra questão que enfrentamos com DC ao longo dos atendimentos é o fato de que ele inventa muitas histórias que acontecem com ele. Ele conta que viaja

⁹ Sônia Sellin Bordin é fonoaudióloga e doutoranda em Neurolinguística no IEL/UNICAMP sob orientação da Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, e como pesquisa para seu doutorado, estuda e analisa dados de leitura e escrita de crianças /jovens que freqüentam o Centro de Convivência de Linguagens (CCAzinho) e que são portadores de diferentes diagnósticos nessa área, tais como: Dislexia, Transtorno e Déficit de Atenção (com ou sem hiperatividade), Disfunção Executiva, Distúrbio de Aprendizagem, Alteração de Processamento Auditivo, entre outros. Busca-se compreender como são realizados esses diagnósticos; qual é o discurso da própria criança/jovem sobre as dificuldades apresentadas na área de leitura e escrita; como essa mesma questão aparece no discurso da família e da escola; qual o lugar que o diagnóstico realizado ocupa na vida da criança/jovem, na dinâmica familiar e na relação criança/jovem-professor-escola; e finalmente, investigar qual a interferência do trabalho realizado no CCAzinho no processo de leitura e escrita dessa criança/jovem e no imaginário da família e da escola.

com os amigos e ficam todos bêbados, que dirige carro, apesar de não ter idade, que passa os dias e as noites na praça em sua rua com os amigos, picham muros e casas, vai a jogos de futebol e briga com outros torcedores, etc. Enfim, histórias reais, mas que segundo sua mãe e seu pai não acontecem, pois quase não deixam DC sair sozinho na rua. E o que isso nos mostra? DC por não ter o que contar de sua vida, inventa histórias passíveis de acontecerem, mas que não acontecem com ele. À esse respeito ORLANDI (1998, p. 76), nos fala sobre os mecanismos de antecipação,

“em que todo sujeito experimenta o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador, constituído pelo jogo das formações imaginárias (a imagem que faz de X, de si mesmo, do outro). Cada um ‘sabe’ prever onde seu ouvinte o espera. Esta antecipação do que o outro vai pensar é constitutiva de todo discurso. Há, pois, antecipação do receptor ‘sobre a qual se funda a estratégia do discurso’ (PÊCHEUX, 1969)”.

Devido a esse mecanismo de antecipação, por saber que seu interlocutor espera encontrá-lo em um lugar diferente do qual realmente se encontra, é que DC faz confabulações fantásticas sobre sua vida.

DC foi atendido pela fonoaudióloga Isb durante o primeiro semestre de 2008, que começou trabalhando a leitura e escrita pelo sentido que essa faz para ele diante de todos os problemas familiares que DC enfrenta em sua casa, procedimento que tem dado certo.

Segue abaixo a escrita de DC realizada durante a sessão do dia 08/04/2008 conduzida por Isb:

10/04/08

Era um daqueles dias, em que
tudo da vida Daniel. Saiu cedo,
para a escola, foi dormir tarde
e esqueceu de fazer o trabalho que
ele tinha que levar para a escola.
Levantou cedo e estava chorando
chegou na escola todo malhado
comteveal com sua mãe a mãe -
O que no tem Daniel
mãe. Disse ele
Então porque não está bruto
a me esqueci de fazer o trabalho
do professor.
Deixe que eu te ajuda a fazer na
hora da recreio disse mãe -
Daniel ficou retendo porque fez
o trabalho na hora da recreio
e ele pode entregar pra professora.

(figura 13 – realizada durante atendimento)

Transcrição da figura 13

Era um daqueles dias em que
tudo da errado Daniel saiu cedo.
paia a escola, foi dormir tarde
e esquece de fazer o trabalho que
ele tinha que levar para a escolao
Levoanteu ceda e estava chavendo
chegou mo escolao todo molhado
conveirol cam suo callgao a maiava
O que nvo tem Idaniel
nada dissrre ele
então poque voce ersta trste?
a eu esquece a trabralha
da profelsor
Deile que eu te ajuda a fazer na hora da recreia dossrre maiara
danil ficeu cotente porque fizeram
o trabalhro do recreiro
i ele pade entrega pra porferro

O que podemos observar nesse texto? DC tem noção de como iniciar um texto narrativo, e mais importante deu um início diferente daqueles comumente utilizados na escola (por exemplo, o convencional “*Era uma vez*”). Além disso, observa-se que seu texto tem uma introdução, é desenvolvido por meio de estruturas de textos narrativos e apresenta uma finalização. A qualidade de seu grafismo é ruim, o que prejudica a inteligibilidade, sendo as letras fáceis de serem confundidas, assim como as de MO. O “O” é facilmente confundido com o “A” assim como o “R” pode ser confundido com o “S”. Apesar de DC apresentar algumas instabilidades ortográficas, (uso de uma letra por outra, omissão de letras), ele consegue fazer um texto com sentido e sem ter muitas dúvidas sobre como escrever as palavras.

Iniciei o atendimento com DC em agosto utilizando dois artigos da revista “Istoé”, um que tratava da ditadura chinesa durante os jogos olímpicos e outro que falava sobre a descoberta dos cientistas de vapor de água em Marte. DC aparentemente leu os artigos com mais facilidade que MO, mas não entendia nada e nem se lembrava do que tinha acabado de ler. A sessão foi filmada com câmera digital e foi proposto que DC assistisse a gravação, para que ele

pudesse se ver “lendo”. DC achou que tinha lido mal, pois estava nervoso. Então, disse-lhe que ele lia muito bem, mas a leitura não é simplesmente decifrar as letras, ler é compreender o sentido do que se lê (FREUD, 1891), sem isso a leitura não tem sentido. Falei-lhe que era isso que iríamos trabalhar junto a ele. Procurar explorar o mundo ao nosso redor, o que está acontecendo no bairro, na cidade, no país e no mundo, destacando fatos, eventos e, assim, quando lêssemos algo seria mais fácil dar sentido a tudo isso. Fiquei impressionada com o fato de que DC disse não conhecer o sentido de palavras como olimpíadas, ditadura, nem saber o que é Marte, ou seja, lhe fazem falta conhecimentos de mundo para ler/escrever sobre eles.

Comparativamente o que pude perceber em relação a DC é que lê e escreve as palavras com mais facilidade do que MO, mas não compreende o conteúdo do que lê. Falta-lhe do signo lingüístico a face do significado, o que corresponde à matriz semântica (LURIA, 1995) a partir da qual compreendemos palavras, sentenças, textos e o próprio mundo. Para o autor, a consciência humana nos vários estágios do desenvolvimento humano difere em sua estrutura semântica e também opera por meio de diferentes sistemas psicológicos

“Enquanto nos primeiros estágios de sua formação o papel principal na estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido inicialmente pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios finais, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem”. (LURIA, 1995, p. 197)

Ou seja, é a matriz semântica que nos faz compreender esse sistema de códigos abstratos, sem o significado não é possível realizarmos atividades abstratas.

Na sessão seguinte entramos no site de charges e piadas (www.humortadela.com.br) e vimos duas charges:



(figura 10 – retiradas do site www.humortadela.com.br)

DC primeiro observou os desenhos e depois leu as charges, então pedi a ele que contasse porque eram engraçadas e fortes, sobre o que elas falavam, e ele não soube me explicar, disse que não tinha entendido! A escolha da charge se deve à presença da imagem que auxilia na compreensão da piada. Como já explicamos anteriormente, pode-se não entender uma piada em consequência de falta de conhecimentos lingüísticos, porque o jogo lingüístico interage com conhecimento de mundo. Que é justamente o grande problema

de DC! E para ele nesse momento o a ilustração por meio de imagens não diz nada a DC.

Pedi que ele me descrevesse as imagens, ele o faz, pedi então que relesse a piada e procurasse compreender a relação entre a escrita e o desenho e mais uma vez ele me diz que não sabia dizer. Para a primeira perguntei o que se costuma passar na linha da pipa que faz cortar e até matar pessoas, ele me responde que era o Cerol, então expliquei a charge dizendo que ao invés de cortar pipas o menino havia cortado cabeças, e que era uma sátira (“Humor negro”) do número de mortes que acontece devido o uso indevido de cerol nas pipas. Já para a segunda charge perguntei quem eram as pessoas que estavam armadas e como estava o homem que estava dirigindo. Ele responde corretamente que eram bandidos que cercavam o carro e que o motorista parecia bêbado. Perguntei por que ele falava que se fossem policiais ele perderia a carteira de habilitação e mais uma vez ele não soube responder. Perguntei então se alguém pode dirigir bêbado e ele diz que não. Expliquei dizendo que a piada tratava sobre a violência presente nas ruas das grandes cidades e sobre a Lei Seca que não permite motoristas que ingeriram álcool dirigir e por isso perdem a carteira de habilitação. O objetivo nesse momento era que a partir da imagem, de sua descrição e reflexão quando comparada a ilustração ao texto escrito DC pudesse perceberse que representam situações da nossa sociedade e eram assuntos em voga naquele momento e que fazia parte de sua realidade, já que ele havia contado anteriormente que em seu bairro as pessoas usavam cerol para empinar pipa.

LURIA (1986) nos apresenta em seus estudos duas dimensões da linguagem, sendo que a primeira trata sobre o caráter simpráxico da linguagem. Essa característica da linguagem, segundo o autor está presente tanto na pré-história da linguagem – quando ela se encontra ligada com a prática primitiva – quanto no processo de internalização da linguagem que ocorre na criança. LURIA (1986) exemplifica explicando que quando a criança está aprendendo a falar suas palavras designam objetos e não estados emocionais. A palavra inicialmente em número reduzido possui somente um significado difuso, só o contexto simpráxico acompanhado da situação

concreta, gestos, entonação é que lhe garante o sentido. Essa dimensão da linguagem é a que DC possui. E é através da contextualização sócio-cultural que tanto a criança sente a necessidade de ampliar seu léxico para expressar não só os nomes dos objetos, mas as qualidades, as ações e as relações entre eles. Para isso, busca adquirir estrutura sintática para formar frases inteiras.

Este caráter relaciona-se com o campo semântico da palavra; há certos termos que possuem mais de um significado, isto é, são polissêmicos, multi ou plurissignificativo, portanto há uma escolha dada pelo contexto ou situação lingüística, ideológica ou psicológica; o sentido ultrapassa o caráter literal da palavra. No falante surgem enlaces complementares, associações com as experiências anteriores. Aquele que fala ou que escuta opta pela forma que melhor responde à sua necessidade, ou seja, considerando-se as condições de produção: o papel social e hierárquico dos interlocutores (daquele que fala para quem fala), o que (o assunto), o porquê (intenção), o como (gênero textual e discursivo) e o quando (momento da enunciação). Além disso, subentende selecionar a variedade lingüística adequada (formal, informal) para efetivar a interlocução, que subentende a escolha lexical, a forma composicional, o estilo, a temática. É nesse sentido que buscamos trabalhar com DC, fazendo com que ele reconheça as situações expressadas através das imagens para que sinta necessidade de ampliar seus conhecimentos e chegar à segunda dimensão da linguagem, que será descrita mais a frente.

Daí a necessidade do uso de imagens, isto é do uso de objetos, coisas que estejam presentes e que se possa falar sobre. A imagem é uma das mais antigas formas de comunicação utilizada pelo homem, as pinturas rupestres que o homem primitivo fazia em suas cavernas em que mostravam a outro a caçada ou a existência de animais em determinada região, ou seja, era a partir da compreensão da imagem que se comunicavam. E foi esse o intuito de iniciarmos o trabalho com DC utilizando ilustrações.

Em outra sessão a atividade envolvia de tiras de gibi da turma da Mônica sem falas, em que ele deveria observá-las e depois explicá-las. :



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5221

(figura 11- retirada do site www.monica.com.br)

Primeiramente contei para DC um pouco sobre a turma da Mônica, os personagens e suas principais características físicas e pessoais. Depois pedi que observasse a tirinha e explicasse porque o Cebolinha colocou um esparadrapo na boca do Cascão. DC diz não ter entendido e então juntos descrevemos a situação desenhada e por dedução DC fala que o Cebolinha colocou um esparadrapo na boca do Cascão para que ele pudesse parar de gritar.

Outra discussão que gostaríamos de fazer trata sobre a questão que assim como DC outras crianças e jovens respondem a tudo que lhes são perguntados como “Não sei”. O que nos mostra que essa resposta seja um “mecanismo de defesa”, pois quando dizem não saber, o interlocutor fica sem reação e sem conseguir continuar a conversa.

Assim se seguiram com as outras três tiras que apresentei a ele na seqüência; para que DC conseguisse compreender a tira ele tinha que descrever cada quadrinho e então ele encontrava uma explicação para o final da história. Nesse momento observamos que DC refletiu sobre o material e deduzia corretamente os finais das histórias.

Depois disso apresentei a ele 3 tiras, também da Turma da Mônica, só que com balões com falas. As falas nas HQs, :



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6542

(figura 12- retirada do site www.monica.com.br)

Ao ler o diálogo entre a formiga e o urubu perguntei a DC porque a eles estavam conversando sobre a Magali dizendo que não iria sobrar nada? E mais uma vez DC diz que não sabe. Refiz a pergunta agora dizendo que ele deveria se lembrar que a Magali era uma menina que adorava comer e comia muito. DC com dificuldades não consegue fazer a relação que deveria, e então lhe falei que a Magali gostava tanto de comer que não deixava nenhum resto de comida e por isso os dois animais que esperavam comer os restos chegaram à conclusão de que não sobriam nem migalhas. Perguntei à DC se ele sabia o que significava a palavra “migalha” e ele diz que não sabia, então foi explicado o significado e DC então compreendeu a tirinha. Continuou lendo as outras tiras, mas sozinho não conseguiu compreendê-las, no entanto quando eu as lia junto com ele, explicando a tira ele entendia.

Em suma, DC ainda precisa de alguém junto dele para explicar e o ajudar a compreender os textos e as imagens. Esse fato nos remete à VYGOTSKY (1933, p.112) quando nos fala sobre o desenvolvimento proximal:

“A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinadas com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes”.

Ou seja, com a ajuda de um adulto ou de alguma criança, ou jovem que saiba um pouco mais esse sujeito tem mais condições de se desenvolver com

mais rapidez e facilidade. Esse é nosso papel com DC, dar um suporte técnico para ajudá-lo a desenvolver sua linguagem.

Na sessão seguinte levei um almanaque da turma da Mônica de comemoração aos 30 anos de publicação das revistinhas para que ele conhecesse mais os personagens, como e por quem foram criados. Lemos as primeiras páginas do almanaque:

E A FAMÍLIA CRESCE

Como todo clã que se preza, o da Turma da Mônica – que se confunde um pouco com a família do próprio Mauricio – aumenta a cada dia. Vamos conhecer um pouco mais sobre a trajetória de alguns personagens e saber como, quando e por que eles foram criados.

A MAIS QUERIDA

Como todo mundo sabe, Mônica, filha de Mauricio de Sousa, foi a inspiradora da Mônica dos quadrinhos.

Criada em 1963, como personagem secundária, fez sua estréia na tira de número 18 do Cebolinha, juntamente com seu coelhinho Sansão (que na época ainda não tinha nome, escolhido posteriormente através de um concurso promovido entre milhares de leitores).

Passando por diversas modificações (vi-

de ilustrações) e com o sucesso aumentando sempre, Mônica acabou ganhando revista própria, em maio de 1970.

Hoje, além dos quadrinhos – onde aparece nas histórias como líder imbatível e dona absoluta da rua –, Mônica é estrela de cinema, teatro, tem vários produtos que levam seu nome, faz campanhas educativas e comerciais de tevê.

Estrela mais versátil, impossível.



Mônica em 1963



Mônica nos anos 70



Mônica hoje



A primeira revista, em 1970

Durante a leitura do texto íamos parando a cada parágrafo, retomando tudo o que havíamos lido para que DC pudesse organizar mentalmente o conteúdo da leitura. Ainda assim, depois de terminar de ler o parágrafo eu perguntava: “Em quem Mauricio de Souza se inspirou para criar a Mônica dos quadrinhos?” e ele não sabia responder. Resolvi então, para avaliar o cálculo de DC pedir que calculasse, por exemplo, quantos anos faz que a personagem havia sido criada. Mas DC não sabia que tipo de conta fazer (adição, subtração, divisão ou multiplicação) e quando eu expliquei para ele que queríamos saber a diferença então seria uma conta de subtração DC não sabia nem como montar a conta e quais números deveriam ser utilizados. Expliquei como e porque ele deveria montar a conta de tal forma:

2008

- 1963

0045

Então pedi que fizesse a conta de quanto anos faz que a Mônica teve sua primeira revistinha e DC ainda teve dificuldades, porém foi possível observar que DC sabia mas não se lembrava de como fazer a conta, pois ele sabia que o zero ao subtrair algum número dele deve emprestar do número vizinho.

Continuamos a ler sobre o Cebolinha, a Magali e sobre o Cascão e com todos fizemos contas para saber quantos anos eles tinham de criação e há quantos anos lançaram suas revistinhas. No final DC já sabia fazer as contas sem ajuda e chegava ao resultado correto!

Nas sessões seguintes trabalhamos utilizando músicas, em que ele deveria ouvir a música sendo que a letra da música era dada a DC para que ele pudesse acompanhar junto com a leitura e falar o que ele entendia sobre ela. Iniciamos com a música “O Calibre” do grupo “Paralamas do Sucesso” já que é uma música que trata da violência, assunto que DC tem interesse e

sempre comenta, talvez porque escuta seu pai (que é policial militar) comentar sobre o trabalho:

O Calibre

Os Paralamas Do Sucesso

Composição: Herbert Viana

Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo
Sem saber o calibre do perigo
Eu não sei da onde vem o tiro (2x)

Por que caminhos você vai e volta?
Aonde você nunca vai?
Em que esquinas você nunca pára?
A que horas você nunca sai?
Há quanto tempo você sente medo?
Quantos amigos você já perdeu?
Entricherado, vivendo em segredo
E ainda diz que não é problema seu

E a vida já não é mais vida
No caos ninguém é cidadão
As promessas foram esquecidas
Não há estado, não há mais nação
Perdido em números de guerra
Rezando por dias de paz
Não vê que a sua vida aqui se encerra
Com uma nota curta nos jornais

Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo

Sem saber o calibre do perigo
Eu não sei, da onde vem o tiro (2x)

Primeiro perguntei a ele o sobre o que ele pensava que a música tratava já que o título era “O Calibre”. DC diz não saber, então perguntei qual era o significado da palavra “Calibre” e quais as palavras que se relacionam com essa. Então ele responde que calibre tinha relação com armas e por isso a música se relacionava com isso. Segundo LURIA (1986) além do caráter simprático, a palavra tem um caráter sinsemântico, isto é, as palavras estão relacionadas e interligadas através de seus significados formando um sistema de códigos que podem ser compreendidos inclusive quando não se conhece a situação. Esse caráter das palavras aparece mais desenvolvido na escrita. Para o autor, as palavras não têm apenas um, mas vários significados – plurissignificação – e a escolha do significado se realiza através da situação, do contexto e até mesmo do tom em que se pronuncia a palavra. Para LURIA (1986, p. 27)

“A palavra não somente gera a indicação de um objeto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior (...). Deste modo a palavra converte-se em elo ou nó central de toda uma rede de imagens por ela evocadas e de palavras ‘conotativamente’ ligadas a ela. Aquele que fala ou que escuta contém, inibe, toda esta rede de palavras e imagens evocadas pela palavra, para poder escolher o significado ‘imediato’ ou ‘denotativo’ necessário no caso ou situações dadas.”

Baseando-se no autor, procurei fazer com que DC pensasse e fizesse relações entre o significado da palavra com alguma situação que poderia estar sendo relatada na música.

Através do significado da palavra “calibre” DC começou a compreender o resto da música e inclusive relatando fatos que ele ouvia de seu pai e que já havia visto em seu bairro.

No entanto, quando lhe apresentei as músicas de Chico Buarque de Holanda como, por exemplo, “Apesar de você” e “A Banda” DC apresentou dificuldades já que são músicas que envolvem conhecimentos históricos que ele não tem, sobre ditadura militar no Brasil, censura, alienação, ganância, etc. Apesar de ter explicado e contado um pouco sobre o cantor e sobre a situação política do país em que foram escritas as letras dessas músicas, DC não conseguiu fazer relações, pois para ele são palavras vazias, sem sentido. Para ORLANDI (1988), *“toda leitura tem sua história”, e “todo leitor tem sua história de leitura”* e o conjunto das leituras feitas configuram a *“compreensibilidade”* de cada leitor. As leituras que foram realizadas anteriormente pelo sujeito podem aumentar ou restringir a compreensão de texto de um leitor. *“O que coloca também para a história do leitor, tanto a sedimentação de sentidos como também a intertextualidade, como fatores constitutivos da sua produção”*. Ou seja, para qualquer leitor a compreensão de qualquer texto se deve em parte ao conhecimento adquirido anteriormente, movendo discursos e sentidos através da memória discursiva do leitor.

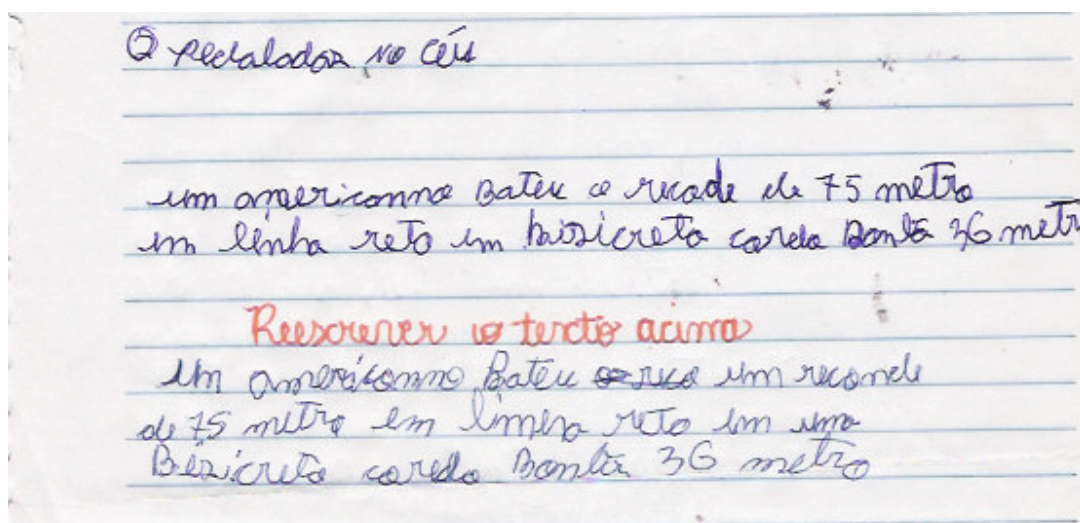
Ainda de acordo com LURIA (1986, p. 35),

“o ‘significado’ é um sistema estável de generalização que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas (...) sempre conserva um núcleo permanente, um determinado conjunto de enlaces” ao passo que entende-se por *“ ‘sentido’ o significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces, este está composto por enlaces que têm relação com o momento e a situação dados”*.

LURIA dá um exemplo da palavra carvão que tem um determinado significado objetivo: objeto preto, de origem vegetal, formada do elemento químico Carbono, etc. Enquanto que o sentido da palavra carvão pode variar para cada pessoa: para o cientista o carvão é um objeto de estudo, para o pintor é instrumento para fazer um esboço no quadro, para alguém que sujou a roupa branca com o carvão tem um sentido desagradável. Enfim, o sentido está relacionado com a situação dada e com as vivências afetivas do sujeito e o significado é formado ao longo da história e se mantém para as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude.

O atendimento de DC mostra que palavras que para ele são difíceis de serem compreendidas, na grande maioria das vezes lhe falta o sentido delas, isto é, ele não tem uma vivência com a palavra, com a leitura, e assim, não consegue também extrair seu significado. Por exemplo, para a palavra “calibre” DC facilmente conseguiu extrair sentido e significado já que armas são objetos presentes em seu cotidiano devido à profissão do pai e à violência presente no bairro em que reside. Entretanto para a palavra “ditadura” DC só ouviu falar dessa palavra na escola, e como ele estava, segundo seus professores, dormindo em sala de aula, ele realmente não sabe nem mesmo o seu significado.

Nas sessões seguintes trabalhamos utilizando notícias da revista *Isto É*, em que aparecia uma imagem e em seguida uma notícia pequena do Brasil ou do mundo. DC deveria observar a imagem, descrevê-la, ler e depois me contar o que entendeu e escrever um resumo. Abaixo segue o resumo e a primeira reescrita.



(figura 15- realizada durante atendimento)

Transcrição da figura 15

O Pedaladas no céu

Um americano bateu o recode de 75 metro em linha reta em bisicreta corelo damba 36 metro

Reescrever o texto acima

Um americano bateu um reconde de 75 metro em limera reta em uma bisicreta coredo bamba 36 metro

DC observou a imagem, e a descreveu dizendo que havia um homem andando de bicicleta sobre uma corda bamba. Então iniciou a leitura e ao contar sobre o que era a reportagem, DC contou que era um americano que andou sobre uma corda bamba com uma bicicleta. Pedi a ele que escrevesse o que entendeu como se estivesse contando a alguém que nada sabia a respeito do fato.

E o que se observa? DC especificou mais sua escrita como, por exemplo, a altura que estava a corda, a distância percorrida pelo americano e ainda escreveu que foi um recorde mundial. Em relação à escrita de DC observa-se que faltam algumas letras em algumas palavras como em “*recode*”, “*metro*” que na realidade é o modo que DC fala a língua, assim como em “*bisicreta*”. Em “*damba*” provavelmente DC confundiu as letras “*d*” por “*b*” que são graficamente similares.

Já em sua reescrita DC percebeu que em “*recorde*” existe uma letra entre o “*o*” e “*d*” e então coloca “*n*” que é visualmente semelhante à “*r*”, para “*corda*” ele também percebe que a palavra tem o “*d*”. Para a palavra “*linha*” DC fez uma correção, provavelmente ficou inseguro diante da reescrita e realizou uma hipercorreção e então escreve “*limera*”.

DC em 2009 compareceu em apenas 3 sessões e em conversa com mãe ela diz que ele não quer mais ir pois ele achava que ir somente as aulas da professora de educação especial já era suficiente. Além disso, ela relata que demoram duas horas para chegarem à UNICAMP e que assim, DC não quer vir mais devido ao tempo gasto.

2. Reunião com os pais

Durante o período que acompanhei DC, Isb e eu realizamos duas reuniões com os pais de DC, uma em dezembro de 2008, que compareceu a mãe e o pai; e outra em julho de 2009, que somente a mãe apareceu.

As reuniões sempre foram conduzidas por Isb e quando necessário eu complementava algo à discussão. O objetivo da primeira reunião era falar sobre a realidade inventada de DC (histórias, como ditas anteriormente inventadas), sobre o possível encaminhamento de dele para acompanhamento psicológico e conversar sobre como de fato os pais percebem o filho, se houve mudanças no comportamento deles em relação a DC e no próprio sujeito. Os pais relatam que perceberam que DC dorme menos que antes e sabem que o garoto fala de uma realidade que não vive. Contamos das histórias que DC nos conta e eles conseguem até mesmo identificar quem são os reais “personagens” dessas histórias, que na maioria das vezes são amigos mais velhos, parentes, vizinhos, e muitas vezes remonta pedaços de histórias policiais que seu pai conta à mãe de DC. Isb fala então que DC por dormir menos agora, tem necessidade de criar uma realidade diferente daquela que vive, já que a real história de sua vida ele não suporta. Mais uma vez a fonoaudióloga reforçou a necessidade de terapia psicológica. A mãe relata que procurou diversas vezes por um serviço de psicologia, mas que por diferentes motivos, não conseguiram dar início ao atendimento em nenhum lugar. Também foi reafirmado ao pai a necessidade de que se aproxime do filho iniciando uma nova relação através, por exemplo, de histórias que acontecem em seu trabalho.

Na segunda e última reunião somente a mãe compareceu e iniciou a reunião contando que DC estava fazendo a 6ª. série do Ensino Fundamental junto com ela no supletivo. A professora da sala deixava a mãe auxiliar o filho durante as aulas, mas nas provas DC deveria fazê-las sozinho. No entanto, segundo a mãe, na primeira prova DC ficou com tanto medo que começou a chorar, e aí sim a professora deixou a mãe lhe auxiliar. Inicialmente, DC queria apenas dormir nas aulas, mas sua mãe começou a chamar sua atenção e por estarem juntos, ela sempre procurando explicar pra ele o conteúdo das aulas,

ele começou a se interessar e no final do semestre DC saiu da série com nota “S +”, o equivalente ao “B”. Ela ainda relata que os outros adultos da sala começaram a procurar conversar por DC, até mesmo para que ele os ensine alguns conteúdos. E que agora ele deveria voltar à 8ª. série, que é a série que ele está realmente matriculado, mas como os próprios professores perceberam que DC não acompanhava as aulas, passaram ele para a 6ª. onde sua mãe poderia ajudá-lo.

Conversamos também sobre a necessidade do acompanhamento psicológico de DC, devido as histórias que foram relatadas até pela professora de educação especial. A mãe diz que DC se recusa a fazer a terapia, pois acha que é para loucos, o que não é seu caso. Isb procura mostrar à mãe que DC por enquanto apenas conta sobre essa realidade inventada, mas a partir do momento que acreditar nelas, DC estará a poucos passos de ter problemas psiquiátricos mais graves. Ela garante que irá procurar assistência para seu filho.

3. Visita à escola

No mesmo dia que fomos à escola “EE Carlos Alberto Galliego” falar sobre MO, conversamos também sobre DC e com dificuldade também conseguiram se lembrar dele. Relataram que DC dormia muito em sala de aula e ficava escondido na sala de aula. Acreditavam que DC tivesse problemas de visão e inclusive uma das professoras presentes na reunião falou que o colocou sentado na segunda carteira, próximo à lousa para ver se melhorava. Disseram que perceberam uma mudança em DC.

No entanto DC por volta de outubro de 2008, já sabia que iria repetir o ano e acabou deixando a escola. Em 2009 sua mãe o matriculou em um supletivo na escola “EMEF Padre Leão Vallerie” – a mãe também está inscrita no curso – com a intenção de que DC pudesse trabalhar meio período e estudar de noite. Em maio de 2009 recebemos uma carta da pedagoga (responsável pela educação especial) e da orientadora pedagógica solicitando informações à respeito de DC e se possível agendar um encontro, pois perceberam que ele apresentava *“dificuldade significativa na aprendizagem e por esse motivo foi*

encaminhado para um atendimento educacional especializado” (sic professora). Ela ainda relatou que DC parou de freqüentar a escola, fato que ele ainda não havia comentado conosco.

E nesse momento pergunto o que é para ela “dificuldade significativa na aprendizagem”? Quem é o aluno que vai para o supletivo é o aluno bom ou o aluno que foi empurrado pelo sistema escolar ao longo dos anos? COLLARES & MOYSÉS (1994, p. 26) discutem a medicalização e a conseqüente patologização da educação

*“A Educação, assim como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada em grande velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo. A aprendizagem e a não-aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso - portanto, também não tem responsabilidade. Ante índices de 50, 70% de fracasso entre os alunos matriculados na 1ª. série da Rede Pública de Ensino brasileira, o diagnóstico é centrado no aluno, chegando no máximo até sua família; a instituição escolar, a política educacional raramente são questionadas no cotidiano da Escola. Aparentemente, o processo ensino-aprendizagem iria muito bem, não fossem os problemas existentes **nos que aprendem.**”*

Quer dizer que para a escola é mais fácil responsabilizar os alunos de seu fracasso, do que rever o que está errado no sistema educacional brasileiro para tentar mudar. Tanto MO quanto DC apresentam dificuldades, que merecem atenção especial. Mas devemos nos perguntar se as causas dessas dificuldades têm origem orgânica ou se são decorrentes do próprio sistema educacional que confinam mais de 50 alunos em salas de aulas, os colocam para copiar a lousa (sendo que muitas vezes têm que copiar o próprio livro), os professores são obrigados a aprovar todos os alunos (a nova política do Estado de São Paulo é a de premiar, com aumento salarial, professores e funcionários das escolas públicas que têm bom índice de rendimento escolar).

Quando li a carta, resolvi discutir com DC sobre ela. Perguntei se estava indo às aulas, e ele responde que queria desistir da escola. Perguntei por que e

ele não diz nada, mas dá um sorriso e diz “ahhh”, perguntei então, qual profissão ele gostaria de ter, e disse que não sabia, sendo que quando fiz essa mesma pergunta anteriormente, ele havia respondido que queria ser policial militar como seu pai. Perguntei o que seus pais pensam sobre isso e DC responde que seu pai brigou e que ele foi dormir como sua mãe havia relatado que fazia diante de situações difíceis. Tentei lhe mostrar a necessidade de terminar a escola, pois a grande maioria das profissões atualmente precisa ter pelo menos o ensino fundamental completo, o que ainda não é o caso dele. DC disse então que ia se esforçar para voltar a escola. Se a escola fosse o lugar que proporcionasse à criança/adolescente motivação, sentido nas atividades, provavelmente DC não responderia que iria se “esforçar”, já que ir à escola seria mais prazeroso e aprender faria sentido.

Durante a conversa com a professora ela nos conta que a professora da sala observou que DC tinha dificuldades e pediu a ela, professora de educação especial, que o avaliasse. Ela relata que ficou poucas vezes com DC e que começou o trabalho com um livro pequeno com pouca escrita e muitas imagens, depois trabalhou com ele escrita de textos, sendo que DC reescreveu o texto várias vezes no computador. A professora pensava que iríamos falar que DC tinha problemas de processamento auditivo e ficou surpresa com o trabalho realizado no LABONE. Mais uma vez podemos criticar a patologização que os profissionais da saúde indiscriminadamente realizam sobre as crianças e jovens que são encaminhadas.

*“Até alguns anos atrás, a biologização da Educação era feita basicamente pela ciência médica, concretizada pelos profissionais médicos, atuando tanto na Rede Pública de Saúde, como em consultórios particulares e, principalmente, nas faculdades. Dessa circunstância advém o termo **medicalização** para nomear essa prática. Entretanto, mais recentemente, com a criação/ampliação de campos do conhecimento, novas áreas, com seus respectivos profissionais, estão envolvidas nesse processo. São psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos que se vêm aliar aos médicos em sua prática biologizante. Daí a substituição do termo **medicalização** por um outro mais abrangente - **patologização** -, uma vez que o fenômeno tem-se*

*ampliado, fugindo dos limites da prática médica.*¹⁰
(COLLARES & MOYSÉS, 1994, p. 26)

¹⁰ Grifos das autoras

Considerações finais

MO, 17 anos, foi encaminhado em 2006 para o Laboratório de Neurolinguística (LABONE/IEL/UNICAMP) com a queixa de não saber ler e escrever. DC, adolescente de 16 anos de idade, também foi encaminhado para o laboratório pela escola em 2007, com suspeita de ser surdo, já que os professores só o viam dormindo e nunca falava nada.

Tais queixas inicialmente nos causam uma estranheza, já que jovens como MO deveriam supostamente estar em uma etapa mais avançada do processo de aquisição da leitura/escrita e inseridos na escola, local em que se estabelece diversas relações, estimulação da linguagem, etc. Dessa forma, nos perguntamos, como demoraria tanto tempo para os professores notarem tais dificuldades em DC.

No entanto o que podemos concluir ao longo dos atendimentos é que MO e DC são adolescentes que passaram anos na escola excluídos por apresentarem dificuldades na leitura e escrita e, assim, passaram a responder a essas dificuldades de maneiras diferentes. MO se uniu a gangues de pichadores, escrevendo nas ruas símbolos e sinais indecifráveis para nós, que não pertencemos ao grupo, mas cheios de sentido pela sua própria forma (ORLANDI, 2005). DC, por sua vez, recolheu-se no fundo da sala de aula, e dorme o tempo todo, uma vez que aquilo que lhe é transmitido não faz sentido para ele.

E como passaram de ano sem saberem nada do conhecimento que a escola tenta passar?

A partir dos anos 90 o sistema educacional do Estado de São Paulo adotou como política educacional o sistema de progressão continuada, que propiciou um

“alongamento das trilhas do insucesso para as classes populares pior posicionadas frente à cultura escolar com o uso de avaliação informal que destrói sua auto-imagem e adia sua eliminação para um outro momento dentro do sistema, sem aprendizagem real (seja dentro de uma sala de aula, seja em classes no interior de uma mesma escola, seja entre escolas) e responsabilização do aluno pelo seu próprio fracasso” (FREITAS, 2005, p. 134).

Ou seja, não há mais necessidade de excluir fisicamente o aluno da escola, o aluno permanece dentro da escola durante anos, mas sem nenhuma aprendizagem real.

Assim, tais mecanismos de exclusão junto com o modo descontextualizado como se ensina, a supervalorização da ortografia e dos erros e a má preparação dos professores para ensinarem seus alunos acaba por rotular de patológicas crianças normais, o que muda o rumo de suas vidas drasticamente.

Continuando o ciclo, tais crianças/jovens são encaminhados pela escola para atendimento especializado por profissionais da saúde que não compreendem o que se passa com elas e aplicam testes baseados em uma visão tradicional de linguagem que vai na contra-mão de como a linguagem é: historicamente constituída, heterogênea, polissêmica, etc. Essa postura não propicia nenhuma reflexão sobre a escrita e sobre os modos de avaliação dos indivíduos, e, além disso, patologiza esses sujeitos que por sua vez recebem um diagnóstico, na grande maioria das vezes errado.

Destaca-se, para finalizar, que esses sujeitos, por um lado acabam por assumir o déficit que lhes é imposto. Por outro, e para manter a esperança de que é possível mudar essa realidade, este estudo mostra que os sujeitos aprendem, em ritmos diferentes se o ambiente de aprendizado for propício, com atividades contextualizadas em que o protagonista da aprendizagem seja efetivamente o jovem/criança.

MO e DC não apresentam patologia e são apenas sujeitos comuns representantes da atual situação das escolas públicas do Estado de São Paulo. Tão comuns que a professora deles nos disse certa vez: “se vocês quiserem temos pelo menos mais 50 alunos como eles ou até piores”. E como se pode observar ao longo dos atendimentos, ambos conseguiram ter acesso ao mundo da leitura escrita, simplesmente porque receberam um atendimento diferenciado, ancorado em uma concepção de linguagem e cérebro historicamente constituída - que vários domínios da Lingüística abordam, sobretudo a Neurolingüística e a Análise do Discurso - que os trataram como sujeitos com histórias individuais e com grande potencial.

Referências bibliográficas:

- ABAURRE, M. B.M. & COUDRY, M. I. H. **Em torno de sujeitos e de olhares**, no prelo
- BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de Lingüística Geral II**. São Paulo: Pontes, 1989.
- BERBERIAN, A. P. **Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico**. São Paulo: Plexus Editora, 2007
- BORDIN, S. S. **Os escritos de Freud de 1891 sobre leitura e escrita e as questões de leitura e escrita do CCAzinho desde 2004**. Campinas: no prelo, 2008.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1997
- CIASCA, S. M.(org.) **Distúrbios de aprendizagem: Proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A Transformação do espaço pedagógico em espaço clínico - A Patologização da educação**. Idéias - Fundação para o desenvolvimento da educação. São Paulo, v. 23, 1994
- CONDEMÁRIN, M. e BLOMQUIST, M. **La dislexia** Santiago: Editora Universitária, 1986
- COUDRY, M. I. H & SCARPA, E. M. De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit in **Cadernos Distúrbios da Comunicação**, v.2, 1985.
- _____, M. I. H. **Diário de Narciso**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988
- _____, M. I. H. Dislexia: um bem necessário in Estudos Linguísticos XIV, **Anais de Seminários do GEL**, Campinas, v. 1, 1987.
- _____, M. H. I. & MAYRINK-SABINSON, Maria Laura – Pobreza e dificuldade in Eleonora Albano, Maria Irma Hadler Coudry, Sírio Possenti e Tânia Alkmim (orgs.) **Saudades da Língua**. Campinas: Mercado das Letras, 2003

- _____ & FREIRE, Fernanda Maria Pereira - **O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula**. CEFIEL/IEL, 2005
- FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva in **Revista Almanaque**, São Paulo: Editora Brasiliense, v. 5, 1977
- _____, C. Criatividade e gramática in **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 9, 1987
- FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: novas formas se exclusão introduzidas pelas reformas in **Pro-Posições**, v.16, 2005
- FREUD, S. **A interpretação das afasias**. Tradução de Ramón Alcade. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1981
- GARCIA, A. L. M. Fonoaudiologia e Letramento in **Linguagem Escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico**. São Paulo: Pancast, 2004
- ILARI, R. Por que (não) ensinar gramática na escola in **Revista Cedes**, Campinas, v.18, no.60, 1997
- JAKOBSON, R. **Lingüística e Comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1972
- LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: Ed. USP, 1981
- _____, A. R. **Curso de Psicologia geral**. Tradução de Paulo Bezerra, Vols. I e II. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979
- _____, A. R. **Pensamento e Linguagem, as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MAYRINK - SABINSON, M. L. T. A produção escrita da criança e sua avaliação in **Caderno de Estudos Lingüístico XXIV**. Campinas, 1993.
- MOYSES, M. A. A. **A institucionalização do invisível - crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001
- ORLANDI, E. P. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Lingüístico**, América do Sul, 2008.
- _____, E. P. À flor da pele: indivíduo e sociedade in **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006

- _____, E. P. Análise de Discurso. in: ORLANDI, Eni P., LAGAZZI-RODRIGUES, Susy (org.). **Introdução às ciências da Linguagem: Discurso e textualidade** Campinas: Pontes, 2006.
- _____, E. P. **O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo**. In II SIAD, 2005 Rio Grande do Sul e João Pessoa.
- PINTO, M. G. L. **Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem**. Porto-Portugal: Porto Editor, 1994
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Ed. Mercado das Letras, 1996.
- _____, S. **Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- SANTOS, C. C. S. **Dislexia específica de Evolução**. São Paulo: Editora Ática, 1974.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993
- _____, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1995.
- ZORZI, J. L. **O que devemos saber sobre a linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica** São Paulo: CEFAC, 2002.

Associação Brasileira de Dislexia: < <http://www.dislexia.org.br/>

Federação Mundial de Neurologia:

<http://www.wfneurology.org/neurologicalDisorders.php>

National Joint Committee of Learning Disabilities:

<http://www.ldonline.org/about/partners/njcd>