

Como é a escrita das crianças diagnosticadas com dislexia? Uma reflexão neurolinguística

 institucional.us.es/ambitos/

December 21, 2017

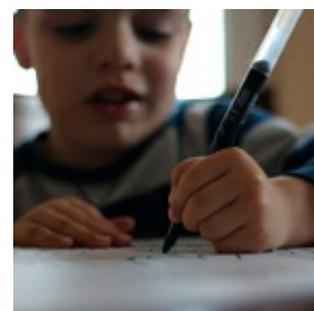
Isabella de Cássia Netto Moutinho

Universidade de Campinas – UNICAMP (Brasil)

isabella.bel@gmail.com

English Version: How is the writing of children diagnosed with dyslexia? A neurolinguistic reflection.

Partindo dos pressupostos teóricos e metodológicos da Neurolinguística de orientação discursiva, este artigo propõe uma reflexão sobre como dificuldades normais do processo de aquisição de leitura e escrita têm sido frequentemente interpretadas como sintomas de dislexia. Analisaremos as chamadas trocas na escrita como instabilidades constitutivas do aprendizado e hipóteses construídas pela criança que ainda não está familiarizada com as arbitrariedades do sistema ortográfico. Apontamos, portanto, para a de patologização do processo da leitura e da escrita e para as implicações negativas que um diagnóstico que desconsidere questões próprias da língua pode ter na vida das crianças.



Palavras-chave: Neurolinguística, leitura, escrita, dislexia, patologização.

Abstract: Starting from the theoretical and methodological assumptions of the Neurolinguistic of discursive orientation, this article proposes a reflection on how normal difficulties of the process of acquisition of reading and writing have been frequently seen as symptoms of dyslexia. We analyze the so-called trades of vowels in writing as constitutive instabilities of learning and hypotheses built by the child who is not yet familiar with the arbitrariness of the orthographic system. We point, therefore, to the pathologization of the process of reading and writing and to the negative implications that a diagnosis that ignores the language specific characteristics might have in children's lives.

Keywords: Neurolinguistics, reading, writing, dyslexia, pathologization.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresento a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos que constituem a Neurolinguística de orientação discursiva uma nova forma de olhar para dados de escrita de crianças em fase de alfabetização (Moutinho, 2017).

No decorrer do desenvolvimento desta área, que teve início na década de 80, na Universidade Estadual de Campinas, as pesquisas que, inicialmente se voltavam para a linguagem da afasia, passaram a abarcar também o debate sobre a patologização de

ÁMBITOS

2018

nº39

dificuldades normais de leitura e de escrita, uma vez que, com a realização de análises qualitativas da escrita de crianças em processo de alfabetização em *acompanhamentos longitudinais*, constatou-se que muitos profissionais da área clínica e da área educacional têm interpretado como sintoma de patologia as hipóteses construídas pela criança em sua escrita. Partindo de uma visão organicista, vemos que muitos profissionais da área clínica interpretam dificuldades esperadas no processo de alfabetização, ou mesmo fruto de questões sociais que marcam o país, como desvios do padrão esperado ou mesmo sintoma de uma patologia, como a Dislexia, a ser discutida neste artigo. A esse processo se nomeia patologização ou medicalização.

A teorização agrega autores que partilham da mesma concepção de cérebro, sujeito, ensino/aprendizado e, sobretudo, de linguagem, e que propõem uma visão qualitativa e abrangente das crianças, considerando sua singularidade. Os trabalhos iluminados pela ND no que tocam a infância e o aprendizado de leitura e escrita englobam o acompanhamento longitudinal de crianças que enfrentam dificuldades escolares para ler e escrever no Centro de Convivência de Linguagens, o CCazinho, idealizado e consolidado pela professora Maria Irma Hadler Coudry em 2004.

O CCazinho é um núcleo do qual participam crianças que com dificuldades de leitura e escrita, seus pais ou responsáveis, pesquisadores e cuidadores. A proposta para cada criança é avaliá-la qualitativamente: descobrir suas dificuldades, a relação que estabelece com a leitura e a com escrita no ambiente escolar e fora dele, o contexto afetivo/familiar em que vive, a variedade de língua que fala, se há ou se já houve intervenção clínica, os relatos da escola sobre a criança e da criança sobre a escola. O objetivo é intervir no processo de aprendizado, sobretudo ao longo do acompanhamento longitudinal.

Ao longo do acompanhamento, vemos que ainda que apresentem um laudo de uma patologia que, muitas vezes estigmatiza e impõe limites e dificuldades, as crianças se alfabetizam e acabam por contrariar os prognósticos que constam em seus laudos, na maioria das vezes imprecisos e vagos (Coudry, 2007). As dificuldades são superadas e as patologias não se confirmam (Coudry, 2007; Bordin, 2010; Müller, 2013, Antonio, 2010). O principal objetivo, portanto, é despatologizar as dificuldades normais deste processo de aprendizagem junto aos cuidadores [1] /pesquisadores.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A teorização da ND almeja constante refinamento teórico para iluminar os caminhos metodológicos percorridos singularmente entre cada cuidador e criança ao longo dos acompanhamentos. Para tal, busca melhor compreender os conceitos e as postulações de Vygotsky através da análise de Zoia Prestes (2010). Esta autora buscou, em sua tese de doutoramento, esclarecer alguns equívocos relacionados às traduções dos escritos de Vygotsky para a Língua Portuguesa. Uma das principais discussões propostas pela autora envolve a tradução do termo “*zona blijaichego razvitia*”, frequentemente traduzido por “*zona de desenvolvimento proximal*” ou “*zona de desenvolvimento imediato*”. A autora defende que o termo que mais se aproxima do russo seria “*zona de desenvolvimento iminente*”. Para ela, a necessidade desta mudança é justificada pelo fato de que a palavra

“próximo” não se alinha ao pressuposto que está na base da teorização do autor: o que está iminente, não está dado nem pode ser previsto ou calculado, é sempre uma possibilidade determinada pelos processos sócio-culturais. Assim, ao propor que a tradução “zona de desenvolvimento proximal” dê lugar à nova tradução “zona de desenvolvimento iminente”, Prestes resgata o sentido histórico-cultural do desenvolvimento, colocando novamente, no cerne dos estudos sobre ensinar e aprender, a mediação e o papel do outro como determinantes.

Inspirada por essas premissas, a prática dos cuidadores do Centro de Convivência de Linguagens visa mediar novos aprendizados, concebendo que a aprendizagem é processo dinâmico em que as crianças são protagonistas, ainda que apresentem ritmos singulares, socialmente produzidos e determinados. Considerando a iminência do desenvolvimento, os pesquisadores do Centro de Convivência de Linguagens tomam a imprevisibilidade como constitutiva do processo de aprendizado da escrita e da leitura.

Pretende-se, no Centro de Convivência de Linguagens, formar crianças e jovens leitores e escreventes que dominem as formas da língua que se ajustam aos sentidos em pauta, o que propicia autonomia lingüística, condição que se almeja. Este também é um lugar de formação de alunos de graduação em Letras, Lingüística e Fonoaudiologia e de pós-graduação em Lingüística, dando continuidade à despatologização de processos normais, enfrentando a corrente hegemônica – psicométrica, desinformada, idealizada que ainda domina a escola pública e a clínica tradicional. Não se nega que haja patologias de fato, mas se argumenta contra o excesso de patologização e sua banalização – que tomam conta dos dias atuais. (Coudry, 2007, p. 3)

A teorização se assenta, ainda, nos trabalhos de Franchi (1977), nos quais a linguagem é entendida como instância pública e abrangente, constituída e construtora de sujeitos singulares, determinados historicamente e culturalmente. Sustentando essa concepção de sujeito, alinham-se à ND estudos de Freud (1973), Luria (1979) e Vygotsky (2004; 2005), que apresentam uma visão histórica e funcional do cérebro, e do que é aprender e ensinar a falar, ler e escrever. O movimento teórico é iluminado e ilumina, ao mesmo tempo, o movimento metodológico heurístico através do conceito de dado-achado, compatível com o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989).

Assim, a concepção de linguagem que sustenta a ND é norteada por uma visão histórico-cultural: por um lado, incorpora os recursos expressivos da língua e suas regras de utilização e, por outro, prevê que ela se mostre indeterminada sintática e semanticamente. Tal previsão permite concluir que o sentido não está previamente dado, mas resulta, e constantemente se renova, a partir da situação discursiva e da intersubjetividade que permeia a interlocução. A linguagem é compreendida como trabalho coletivo, histórico e social, que produz discursivamente o sistema linguístico de forma aberta e passível de mudanças e instância na qual 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 linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos. (Franchi, 1977, p. 12)

Essa concepção de linguagem é reforçada pelo modelo de funcionamento cerebral proposto por Vygotsky (2004; 2005) e Luria (1979), que toma o cérebro como um órgão biológico e comum a todos, mas que também revela singularidade determinada pelas experiências do sujeito no contexto histórico-cultural que o interpela. Vygotsky considera que essa singularidade só é possível a partir da linguagem e de como ela se faz mediadora de novos aprendizados, organizadora de processos psíquicos e do modo pelo qual as funções elementares se tornam funções psicológicas superiores (linguagem, memória, atenção, vontade, práxis/corpo, percepção, raciocínio intelectual, imaginação). Para Vygotsky, e para a ND, o modo como essa transformação se dá e o modo como tais funções superiores se apresentam são singulares, histórica e socialmente determinadas.

Freud é incorporado ao arcabouço pelo rompimento que propôs com a noção meramente anatômica de cérebro em 1891. Para desconstruir esta noção, Freud apresenta seu modelo de *cérebro funcional*, cujas áreas funcionariam de modo integrado, responsáveis por diversas funções e não por apenas uma. O cérebro é plástico: se remodela em função das experiências do sujeito, reformula suas conexões em função das necessidades impostas ao ele. Assim, o modelo funcional integrado do cérebro de Freud se alinha aos pressupostos de Luria e Vygotsky: ele obriga o investigador a não dissociar o sujeito, histórico e culturalmente situado, ao seu funcionamento orgânico e cerebral, particularizando assim as dificuldades enfrentadas no eixo fala, leitura e escrita.

Partindo dessas concepções de sujeito, cérebro e linguagem, a ND propõe um debate acerca da avaliação e da intervenção neste eixo. Tal debate mira os diagnósticos e intervenções clínicas quantitativas hegemônicas, nas quais é considerado o dado biológico apresentado e o fracasso nos testes psicométricos padronizados que avaliam a linguagem – e que privilegiam sempre tudo aquilo que a criança ainda não sabe fazer: não sabe ler, não sabe a ortografia padrão, não sabe prestar atenção, não sabe controlar seu comportamento, etc. Tais testes são orientados por uma concepção pouco abrangente da linguagem, onde não há espaço para a criatividade ou para o levantamento de hipóteses acerca da ortografia das palavras, tão comuns na escrita inicial das crianças. Desta forma, prevalece uma análise quantitativa do comportamento em detrimento de uma análise qualitativa de seu percurso histórico-social, determinante de sua subjetividade.

Para a ND, a alfabetização é um processo cultural complexo e que se dá de maneira singular, determinado pelo contexto histórico, social e afetivo de cada criança: não se pode esperar que todas aprendam no mesmo ritmo, a partir dos mesmos materiais e estratégias. Analogamente, não podemos esperar que todas tenham nenhuma ou as mesmas dificuldades, não podemos prever nem estabelecer uma quantidade razoável de dificuldades e nem mesmo estabelecer quantas questões relacionadas a leitura e à escrita separam as crianças de desenvolvimento normal do patológico.

A ausência de análises qualitativas propostas pela ND e demais áreas da Linguística (Linguística Aplicada, Fonética e Fonologia, Análise do Discurso) faz com que testes e manuais de diagnóstico interpretem os problemas na escrita das crianças como erros, trocas ou mesmo falta de atenção. O que observamos no Centro de Convivência de Linguagens é que a avaliação quantitativa apaga o sujeito, mas se mantém frequente, sobretudo na prática clínica e tem resultado em um excesso de diagnósticos equivocados e precipitados. Por esse caminho, são construídos estigmas, principalmente o da “criança

incapaz de aprender”, o qual acaba por ter efeitos negativos em sua história, determinando não apenas seu percurso escolar, mas também sua vida profissional e afetiva. Diante deste quadro, a ND propõe que se considere as variadas configurações familiares, as diferentes práticas de letramento e sua relevância para a criança, “sua relação subjetiva com a escrita, as diferentes práticas pedagógicas, os temas que despertam mais ou menos interesse nos alunos, a formação dos professores que os avaliam, a visão da sociedade sobre o que é um sujeito normal – entre outros aspectos” (Signor e Santana, 2016, p. 64).

3. METODOLOGIA

3.1. Interlocução como espaço de coleta de dados e intervenção

Conforme apontado anteriormente, as observações clínicas tradicionais, os testes padronizados e os manuais diagnósticos ignoram aspectos determinantes na avaliação da leitura e da escrita das crianças: seu processo de aquisição da linguagem, quem são seus interlocutores, a posição socioeconômica e cultural das famílias e a forma pela qual os pais ou responsáveis encaminham a educação da criança. Assim, desconsideram a linguagem em seu uso efetivo, os mecanismos linguístico-cognitivos envolvidos na interlocução e no uso cotidiano da linguagem. O teste avalia um número específico de tarefas que envolvem a linguagem em situações artificiais como nomear, repetir, interpretar frases descontextualizadas, apontar figuras, escrever palavras ditadas e, muitas vezes, no caso da dislexia, a observação de textos escritos pelas crianças sem que se considere as práticas pedagógicas em que ela está inserida ou o quanto a criança é exposta à língua escrita em atividades significativas que envolvam ler e escrever. A ND propõe, diferentemente desses pressupostos positivistas e quantitativos, que se tome a linguagem em suas mais variadas dimensões no processo interlocutivo como mediadora de processos interativos e cognitivos.

A perspectiva discursiva toma como ponto de partida teórico a interlocução e tudo aquilo que a ela diz respeito: as relações que nela se estabelecem entre falantes sujeitos de uma língua, dependentes de histórias particulares de cada um, as condições em que se dão a produção e a interpretação do que se diz, as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores. (Coudry e Freire, 2010, p. 24)

Quais são as implicações de propor que intervenções no aprendizado da leitura e escrita aconteçam na interlocução? As crianças são tomadas como interlocutoras durante o acompanhamento longitudinal, como alguém que tem algo a dizer a partir de suas próprias histórias e de sua própria e singular relação com a linguagem. A interlocução permite que a criança pergunte, retome, adiante e sugira os mais diversos temas, seja do cotidiano escolar ou fora dele. A interlocução é lugar de ratificação do vivido (Franchi, 1977), de vivenciar a linguagem em suas mais diversas manifestações, é lugar do aprendizado. Os testes de avaliação de leitura e de escrita não permitem o movimento da interlocução: não há lugar para improviso, perguntar, esclarecer as questões em caso de dúvida, formular

hipóteses, apresentar o movimento interpretativo ou chegar a resposta. Pelo contrário: tudo isso é contabilizado e pontuado como erros ou acertos e servirão como critério de classificação entre normal e patológico.

3.2. O acompanhamento longitudinal enquanto recorte

Tendo em vista que Vygotsky propõe uma perspectiva histórico-cultural para nortear reflexões acerca de ensino e aprendizado, assumimos com o autor que as modificações do comportamento e que o refinamento das funções psicológicas superiores é socialmente determinado (Vygotsky, 2004). O autor complementa sua perspectiva para relacionar o funcionamento orgânico ao social afirmando que o aprendizado se dá em idas e vindas, evoluções e revoluções, picos e platôs. Assim, o acompanhamento longitudinal permite ao pesquisador ter acesso a dados de diferentes momentos da vida do sujeito, comparando o trabalho linguístico apresentado e identificando o movimento característico do processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que essa proposta possibilita a observação da criança a partir de uma visão qualitativa, uma vez que podemos perceber mudanças. Rejeitamos, assim, os dados provenientes de testes padronizados, que buscam quantificar aspectos cognitivos e comportamentais em situações artificiais e não vivenciadas pelo sujeito. Interessa-nos, portanto, tudo que é da ordem do cotidiano, da espontaneidade, da vida em sociedade, da construção da subjetividade. O ambiente (geralmente a escola, a clínica, a casa da criança) e os sujeitos nele inseridos (as crianças, os pais, os professores e os profissionais da área clínica) são vistos de forma holística, sem reduções à quantificações e variáveis, mas reconhecidos em sua historicidade e determinação social. Nos preocupamos com o *processo* (que leva a criança a agir como age ou escrever como escreve) e não apenas com o *produto* (o comportamento da criança, sua escrita). Nossa investigação qualitativa verifica como o comportamento da criança e sua relação com a leitura e com a escrita se constroem nas atividades, procedimentos e interações diárias.

O acompanhamento longitudinal permite ao investigador levantar hipóteses sobre o desenvolvimento da criança, descobrir como é sua relação com a linguagem, lançar mão de estratégias de intervenção a fim de ajudá-las a superar os problemas que apresentam. Assim, é possível levantar as causas das dificuldades das crianças sem atribuí-las a uma patologia e encontrar caminhos para o aprendizado eventualmente distintos dos apontados pela clínica – os quais muitas vezes incluem o uso de medicamentos. Na pesquisa qualitativa, o sentido que os sujeitos investigados dão à própria vida ou à questão pesquisada (no caso, a aprendizagem da leitura e da escrita) são essenciais ao investigador. Os acompanhamentos longitudinais promovidos pela ND permitem que este sentido seja investigado, construído e reconstruído: na relação entre pesquisador e criança, as intervenções na leitura e na escrita, sempre pautadas na linguagem escrita em suas funções sociais e cotidianas, busca-se desvendar as hipóteses que embasam a escrita da criança e como sua relação com a linguagem escrita se constituiu desde a terna infância.

3.3. Metodologia de análise de dados

Interessam à ND dados de natureza discursiva, que permitem ao investigador ampliar a análise em vários níveis. Para tal, a ND constrói o conceito de dado-achado, compatível com o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2011). Este paradigma se alinha ao conceito de dado-achado formulado por Coudry (1988) à medida que propõe que o investigador, que exerce o papel de detetive, olhe para dados de fala, leitura e escrita e procure indícios que possam ser reveladores do trabalho linguístico feito pelo sujeito – hipóteses que sustentam suas escolhas, dificuldades que enfrentam – e desenvolva possíveis maneiras de resolvê-las. Trata-se de uma investigação que necessariamente associa o dado ao contexto em que foi produzido e à relação estabelecida entre interlocutores (investigador e criança).

Argumentando quanto ao modo como o dado-achado e o paradigma de Ginzburg se relacionam, Coudry (1988) discute três maneiras recorrentes usadas para avaliar a linguagem. A autora mostra os modelos de *dado-evidência* – no qual a linguagem é tomada como um sistema pronto, previamente descrito, sem espaço para trabalho e criatividade do sujeito, sendo passível de ser quantificada e classificada – e de *dado-exemplo*, em que o foco é a investigação puramente teórica. O *dado-achado*, por sua vez, abarca uma concepção de linguagem ampla, em funcionamento, resultado da história do sujeito e determinada pela situação discursiva:

resulta 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 o reconhecimento 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 aprendizado em curso e, ao mesmo tempo, impulsionar o refinamento/movimento teórico (Coudry e Freire, 2005, p. 19)

Assim, o enfoque indutivo da metodologia da análise de dados da pesquisa qualitativa, sejam dados de leitura e de escrita, sejam dados comportamentais, é chamado de *dado-achado* pela ND. Diferentemente da pesquisa quantitativa, a metodologia do dado-achado não se preocupa em buscar dados ou evidências que possam corroborar suposições pré-construídas sobre a aprendizagem das crianças. Tomamos a singularidade como determinante dos sujeitos e partimos de processos mais amplos que vão se tornando mais diretos e específicos ao longo da análise. Assim, o quadro teórico é construído e reconstruído permanentemente, à medida em que os dados são coletados e analisados e à medida que o acompanhamento longitudinal tem continuidade.

4. A LEITURA E A ESCRITA NO PROCESSO DE PATOLOGIZAÇÃO: O CASO DA DISLEXIA

Não é foco deste artigo discutir as diversas definições elaboradas pelas diferentes associações de estudo de dislexia e possíveis intervenções. Como o objetivo é analisar o contexto brasileiro, tomaremos para análise a definição apresentada pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD), uma vez que é referência nacional de avaliação e tratamento,

além de ser a instituição que mais discute o tema, em pesquisas acadêmicas, cursos e congressos. Além disso, a instituição está à frente da militância pela criação e aprovação de leis que possam proteger os diagnosticados com dislexia.

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (Associação Brasileira de Dislexia, 2016).

A ND abarca diversas pesquisas (Antonio, 2010; Bordin, 2010; Müller, 2013; Coudry, 2010) que apresentam acompanhamentos longitudinais de crianças diagnosticadas com dislexia. As pesquisas – sejam elas de conclusão de graduação, dissertações de mestrado ou doutorado – buscam investigar quais concepções de sujeito, cérebro e principalmente de linguagem embasam as definições clínicas do que é chamado de dislexia para a ABD e para a literatura médica. Trago, para este artigo, a análise de Müller sobre a definição de dislexia acima citada:

É importante apontar algumas decorrências dessa definição. A primeira delas é que não há nenhum exame específico que averigüe esse distúrbio neurofuncional, logo, o critério utilizado, que se apreende do primeiro parágrafo da definição acima, é o de exclusão. Assim, o diagnóstico de base clínica, envolve geralmente: médicos (oftalmologista, neurologista, pediatra), que excluem uma deficiência visual ou lesão neurológica; psicólogos e/ou psicopedagogos, responsáveis por averiguar o padrão de inteligência que deve ser considerado normal ou acima da média e um fonoaudiólogo, a fim de descartar um problema auditivo. Se depois dessa jornada não for encontrada uma causa médica para a “dificuldade acima do comum em aprender a ler” do sujeito em questão, uma causa orgânica obscura é estabelecida: a Dislexia Específica de Desenvolvimento. (Müller, 2013, p. 20)

Desta forma, o diagnóstico de dislexia tal qual define a ABD se consolida a partir de uma concepção de leitura e escrita que se resume a decodificar letras. De forma genérica, a ABD e a literatura médica denominam a dislexia como um transtorno ou um distúrbio neurofuncional que envolve “troca de letras na escrita”. Seria o que essa literatura denomina *inversões, omissões, junções e repetições de letras, a segmentação não convencional, a escrita em espelho, a adição de letras ou sílabas e a confusão de letras foneticamente semelhantes*. Em suma, podemos apreender da definição de Dislexia que o disléxico teria “um mau funcionamento cerebral que impediria a decodificação correta das letras, o que seria revelado, na escrita, pelas ‘trocas de letras’” (Müller, 2013: 21).

5. A ESCRITA DAS CRIANÇAS: CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES X SINTOMA

5.1. A representação da sílaba complexa

Conforme apontado, as inversões, adições e omissões são sinais claros para grande parte dos profissionais da saúde e da educação de que há algo errado com a escrita das crianças e que pode indicar a presença de dislexia. Cabe questionar, a partir de uma avaliação qualitativa: quais letras são inversas, adicionadas ou omitidas? Em quais contextos silábicos e fonológicos? Em palavras de alta ou baixa frequência no cotidiano da criança? A ND busca responder a estes questionamentos a partir das reflexões de Bernadete Abaurre (2001) sobre a representação da sílaba complexa na escrita inicial. A autora aponta que no início da alfabetização, parece haver uma hierarquia com relação ao que se ensina primeiro, baseada em uma suposta dificuldade que consistiria na representação da sílaba complexa. “Assim que começam a usar as letras alfabeticamente, as crianças demonstram dominar rapidamente, na escrita, as estruturas silábicas do tipo CV (a chamada sílaba canônica, ou não marcada)” (Abaurre, 2001, p. 70). Algumas representações comuns relacionadas à sílaba canônica podem justificar as chamadas omissões pela literatura médica: é comum que as crianças representem palavras como *bebeu* por *bbu* ou *seu* por *co*. A hipótese que embasa esta representação é o fato de que o nome das letras é tomado para representar uma sílaba inteira. Logo, a criança não omite por falta de atenção ou por um distúrbio neurológico: não é um processo irrefletido ou de omissão de letras aleatoriamente, mas um processo lógico de representação.

A autora apresenta outra questão sobre representação da sílaba que pode alarmar os educadores e médicos: a representação das estruturas silábicas CVC e CCV. São comuns nos textos das crianças a escrita de GOSOT (‘gostou’) e SUTO (‘susto’) para estruturas CVC e GADI (‘grande’), BANCO (‘branco’), FORESTA (‘floresta’), BIRNCO (‘brinco’) e MOSTO/MOSRTO (‘monstro’) para estruturas CCV, por exemplo. Partindo de análises de estruturação da sílaba propostas por Halle e Vergnaud, (1978) e Selkirk (1982), a autora conclui que “as crianças demonstram dificuldades, na escrita, em preencher a posição de coda silábica, bem como a segunda posição nos ataques ramificados” (Abaurre, 2001: 32). Essa constatação indicaria que, na aprendizagem da representação alfabética, a criança enfrenta dificuldades em reconhecer a estrutura interna da sílaba, o que parece refletir o processo que ocorre na aquisição da linguagem oral, quando constrói as estruturas CV e V antes de CVC e de CCV. Assim, a autora indaga: “seria possível afirmar que, ao adquirir a escrita alfabética, essa mesma ordem de dificuldade volta a se manifestar, de certa forma?” Vemos, portanto, como os dados contribuem para o avanço teórico e como o avanço teórico contribui, reciprocamente, para entender as hipóteses das crianças. O dado-achado é, assim, instrumento teórico e metodológico de avanço na teoria e na prática, já que reconhecer estas hipóteses ilumina os caminhos do investigador no acompanhamento não só no sentido de reconhecer esta escrita como normal, mas também de ajudar a criança a progredir no processo de aprendizado.

Na mesma direção, Cagliari (2009) reflete sobre práticas pedagógicas que podem interferir na representação da sílaba complexa: o uso da cartilha ou de atividades cartilhescas para alfabetizar. Prevalece nas cartilhas e nas práticas pedagógicas a sequência em que se ensina primeiro e exaustivamente palavras com a estrutura silábica canônica. Repentinamente, espera-se que a criança assimile as estruturas CVC e CCV. Para ele, nesta fase, as crianças aproximam a representação de CVC e CCV de CV, já que CV é a estrutura com a qual ela está mais familiarizada e que para ela faz sentido.

Há ainda outra implicação grave no uso de cartilhas quando se trata de leitura: a leitura lenta e silabada. A leitura silabada é consequência de um método de ensino de escrita baseado na sílaba através de cartilhas e as atividades nela inspiradas. Segundo o autor, o fato de que todas as atividades giram em torno da sílaba faz com que o aluno pense que para que leia, precise também silabar – silabar para decifrar a escrita e para ter uma pronúncia bonita, bem articulada.

A cartilha ensina os alunos a silabarem e depois quer que eles leiam com fluência: isso é contraditório! As crianças aprender a falar e dizem tudo de maneira adequada nas mais diferentes circunstâncias da vida, justamente porque, como falantes nativos, aprenderam a agir assim e nisso são perfeitas. Poderiam aprender a ler usando esse mesmo comportamento fonético. Porém, a escola destrói essa habilidade já conquistada, porque acha que falando naturalmente os alunos não vão aprender a grafar corretamente as palavras nem a ler no dialeto padrão. Há um equívoco educacional nessa atitude escolar. (Cagliari, 2009: 86)

A leitura lenta, silabada e que requer esforços por parte do sujeito é considerada sintoma de dislexia pelo site da ABD e também de Distúrbio da aprendizagem, segundo o DSM V. Desta forma, manuais de diagnóstico e avaliações quantitativas que levam em conta apenas a quantidade de *erros* nos textos das crianças cometem um equívoco ao desconsiderar os tipos de atividades de leitura e escrita que a escola propõe e o modo como eles moldam a forma como o sujeito lê e escreve.

5.2. Surdas e sonoras

Outra questão que alarma profissionais da área clínica e educadores são *astrocas* de consoantes que representam as surdas e as sonoras (p/b, t/d, f/v, c/g). Muitas crianças apresentam problemas de fala que são refletidos na escrita, mas algumas não apresentam nenhuma questão fonoarticulatória e ainda assim escrevem as surdas no lugar das sonoras ou vice-versa.

Conforme Coudry e Bordin [2] (2012), muitas crianças que ainda não completaram a *diferença* na fala e na escrita se mantêm em um *conforto articulatorio*, uma vez que suas alterações fonéticas/fonológicas não impedem que sejam compreendidas pelos que estão familiarizados com a sua fala.

Isso se dá porque o sentido das palavras faladas, mesmo quando não se aproximam da língua pela não marcação do traço de sonoridade, é protegido tanto pelo contexto quanto pela tolerância de leis pragmáticas que aceitam que uma criança pequena fale diferentemente do adulto. Entretanto, quando essas crianças entram na escola, há uma nova exigência: a escrita alfabética pressupõe uma univocidade de registro, o que a criança desconhece. (...) A falta de sonoridade na voz, resultante do balbucio, retorna como uma resistência à constrição da língua escrita. Trata-se de uma propriocepção incompleta do sistema fônico que exige explicitação, ou seja, a criança precisa percorrer o sistema fônico por inteiro para distinguir os sons marcados e não marcados”. (Coudry e Bordin, 2012, p. 149)

Heller-Roazen (2005) aponta que as crianças, no começo, não falam: fazem ruídos que, paradoxalmente, antecipam os sons da língua humana e são também completamente

diferentes dela: o balbucio. “Quando se aproximam do ponto no qual principiam a formar suas primeiras palavras reconhecíveis, têm à sua disposição capacidades articulatórias com as quais nem mesmo o mais talentoso dos políglotas adultos poderia esperar rivalizar”. O autor cita os estudos de Jakobson (1942) sobre o balbucio:

Em seus balbucios, uma criança pode acumular articulações que nunca serão encontradas em uma única língua, ou mesmo grupo de línguas: consoantes com os mais variados pontos de articulação, consoantes palatalizadas e redondas, sibilantes, fricativas, cliques, vogais complexas, ditongos e assim por diante’. Para Jakobson, não há limites para o potencial fônico da vocalização infantil, as crianças são capazes de tudo no tangente à vocalização: podem produzir quaisquer sons – e todos eles – contidos nas línguas humanas. (Heller-Roazen, 2005, p. 7)

Heller-Roazen segue sua reflexão acerca da teorização de Jakobson questionando se, diante desta capacidade ilimitada para produzir os sons de todas as línguas, não seria o processo de aquisição da linguagem, um momento que livraria o vir a ser falante de qualquer dificuldade no aprendizado das palavras de sua língua materna. Retomando ainda Jakobson, Heller-Roazen aponta que “o bebê perde praticamente toda sua habilidade para produzir sons quando passa do estágio pré-linguístico para a primeira aquisição de palavras, ou seja, ao primeiro estágio genuíno da linguagem” (Heller-Roazen, 2005, p. 8) O autor aponta que é natural que essas habilidades se percam: o bebê deixa de usar a infinitude de consoantes e vogais que conseguia produzir e acaba por esquecê-las. O que acontece, porém, é que muitos dos sons do balbucio comuns à sua língua materna, ou seja, à fala dos adultos presentes no entorno do bebê, também desaparecem. Para o autor, é somente neste momento de desaparecimento e de *esquecimento* que se inicia a aquisição de uma língua particular. [3]

É como se a aquisição da linguagem fosse apenas possível por meio de um ato de esquecimento, um tipo de amnésia lingüística infantil (ou amnésia fônica, já que aquilo que o bebê parece esquecer não é a língua, mas uma capacidade aparentemente infinita para uma articulação indiferenciada). Seria o caso de a criança ficar tão presa à realidade de uma língua que abandonaria o reino ilimitado, porém, em última instância, estéril, que contém a possibilidade de todas as outras? Ou seria necessário, ao invés, procurar a explicação na nova língua: é a língua materna que, apoderando-se de seu novo falante, não tolera nele a mais leve sombra de outra? Tudo fica mais complicado com o fato de que o bebê, quando silencia, não pode nem mesmo dizer “eu”, e não é certo que se possa atribuir-lhe a consciência de um ser falante. (Heller-Roazen, 2005, p. 8)

O autor termina sua reflexão com a seguinte questão: “As línguas dos adultos retêm alguma coisa do balbucio infinitamente variado do qual emergiram?” Para o autor, se assim fosse, seria apenas um eco e jamais se compararia à emissão desordenada do infante que ainda não podia falar. “Seria apenas um eco de uma outra fala e de algo outro que a fala: uma ecolalia, que guardasse a memória do balbucio indistinto e imemorial que, ao ser perdido, permitiria a todas as línguas existirem” (Heller-Roazen, 2005: 9).

Diante das proposições de Heller-Roazen vinculadas à reflexão de Jakobson, em que contexto devemos entender as afirmações de Coudry e Bordin (2012), em que apontam a instabilidade da sonoridade das crianças como restos/estímulos do balbucio ou

incompletude no processo proprioceptivo? É necessário, primeiramente, compreender o processo de *propriocepção* a partir da abordagem de Luria (1991).

De acordo com Luria, contamos com sensações proprioceptivas que nos informam a respeito da posição de nosso corpo no espaço. Assim, perturbações na sensibilidade proprioceptiva causam dificuldades na percepção das partes do corpo e no controle dos movimentos já que não há consciência plena de sua imagem corporal. O cérebro conta, portanto, com uma representação cortical do próprio corpo, que, de acordo com mapas obtidos em ressonâncias magnéticas, determinados por estímulos elétricos não é fixa: ele apresenta plasticidade de uso e desuso. Portanto, os mapas são personalizados – cada indivíduo apresenta um mapa diferente determinado pelo uso que é dado às diferentes partes do seu corpo.

Podemos compreender, a partir dessas reflexões, que o processo proprioceptivo do sistema fônico de muitas crianças não se completa, prevalecendo um vestígio do balbucio que privilegia, na fala, o ensurdecimento ou a sonorização. Isso se revela como um complicador para aprender a escrita alfabética: “diferentemente da fala, a escrita exige coincidência entre a duplicidade da imagem motora e sonora da letra e a imagem motora e sonora do nome da letra” (Coudry e Bordin, 2012, p. 149).

Encontramos, então, a razão da dificuldade de muitas crianças: ao se verem diante de tantas representações escritas (letras) dos sons que conhecem, de alguns que não conhecem e de alguns que não conseguem produzir, não conseguem fazer a correspondência entre a imagem motora e a imagem sonora do nome da letra (Freud, 1891), muito menos a correspondência entre a imagem motora e sonora do nome da letra na palavra, já que, para elas, cada letra pode representar qualquer som, como veremos adiante. Em suma, para as autoras, “nem todas as crianças desenvolvem adequadamente a memória associativa entre a imagem sonora da palavra (sequência de sons em combinações) e as impressões proprioceptivas (imagens cinestésicas) correspondentes à produção de cada um desses sons” (Coudry e Bordin, 2012, p. 149).

Podem ocorrer, portanto, uma incompletude relacionada ao traço de sonoridade “fazendo falta os registros do período de balbucio quando a fisiologia funcional do aparato vocal para o traço marcado fica incompleta e não se inscreve no corpo como memória” (Coudry e Bordin, 2012, p. 149). Desta maneira, o processo proprioceptivo da sonoridade fica incompleto e precisa agora ser retomado, dado que a escrita alfabética pressupõe que a criança saiba reconhecer e reproduzir a *diferença* entre os traços fônicos e representá-la através das letras.

Dizer que as crianças *trocaram* letras, não basta para explicar seus problemas de escrita, que é muito mais complexo: percebemos que a criança não sabe quando erra ou quando acerta, já que se vê diante de um grande número de letras às quais não atribui *valor* (Saussure, 2006) e cuja diferença não reconhece. A palavra *troca* pode remeter o pesquisador ou o professor a um processo irrefletido, no qual a criança troca uma letra por outra qualquer, sem um trabalho com a língua. Entretanto, é preciso atenção para esta questão: quais são as representações em questão? As crianças não simplesmente trocam uma letra por outra qualquer. O fato de estarem sempre às voltas com as mesmas representações – t/d; f/v; p/b – nos mostra que há uma questão de sonoridade envolvida e

que pode ser fruto de questões proprioceptivas ou não, como veremos adiante. A intervenção necessária pode englobar diversas práticas, como a leitura frequente, o estranhamento do adulto diante da fala e da escrita da criança, a reescrita do texto, o foco na *diferença* – no sentido de Saussure –, para que a criança reconheça que escolher *ot* ou *o d*, por exemplo, implica em escrever palavras diferentes.

O que ocorre, porém, quando as crianças não tem nenhuma desordem nas sensações proprioceptivas, ou seja, não apresenta nenhuma questão relacionada a sua fala e ainda assim tem dificuldades com as surdas e as sonoras e apresenta as chamadas trocas?

Cagliari analisa os problemas de sonoridade, principalmente o fato da prevalência das surdas, e não das sonoras, na escrita das crianças como uma decorrência do modo pelo qual algumas atividades são feitas nas escolas. Para o autor, a criança

Não tem como ponto de referência o conhecimento prévio da escrita da palavra: então, resolve sua dúvida pronunciando-a. Acontece, porém, que infelizmente é proibido falar em sala de aula, mesmo quando a aula é de português... Então, sussurra as palavras ao escrever. O sussurro é um tipo de formação diferente da produção de sons surdos e sonoros. Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que a um som sonoro, tanto é assim que muitos linguistas não usam tal distinção e chama todas as realizações surdas ou sussurradas simplesmente de surdas. A criança que está sussurrando sons, que não conhece a ortografia, terá uma tarefa difícil pela frente quando precisar decidir com que letra deverá escrever a palavra, sobretudo se compará-la com 101 palavras mais familiares e com relações às quais ela dispõe mais vivamente de uma lembrança de fala real, não sussurrada (1997, p. 63).

A prática dos ditados é, portanto, uma oportunidade que a escola perde de abordar com as crianças, as diferenças entre fala e escrita, especialmente no que toca à variedade linguística que não se apaga quando a criança vai à escola e, infelizmente, acaba por avaliar esta escrita produzida a partir de ditados como erro ou sintoma.

5.3. Erros Ortográficos

Abordaremos, aqui, as chamadas trocas que não envolvem a sonoridade. Para entender o que são e porque essas chamadas *trocás* acontecem, é preciso compreender algumas características da representação escrita da língua portuguesa elencadas por Faraco (2012). O autor enfatiza a importância dos professores alfabetizadores e dos anos iniciais do EF saberem que a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Essa afirmação pode ser desdobrada em duas: a) a escrita alfabética tem, em tese, um princípio de que cada unidade sonora funcional (fonema) é representada por uma determinada letra (grafema) e de que cada letra representará uma unidade sonora funcional; b) o princípio da memória etimológica nos mostra que o critério para fixar as formas das palavras não envolve apenas as unidades sonoras funcionais que a compõem, mas também sua origem.

A relação fonema/grafema nem sempre será regular e poderá envolver arbitrariedades. Escrevemos excelente com xc e essência com ss, embora o fonema seja o mesmo nas duas palavras. É este tipo de arbitrariedade que representará dificuldades não só para o aprendiz de leitura e de escrita, mas também para os alfabetizados. Quando a criança

escreve passarinho com ç e não com ss, percebe-se uma hipótese de representação gráfica de um mesmo fonema que pode ser representado de várias formas na escrita (ss, c, s, sc). A escolha não é aleatória: envolve raciocínio e memória, é um processo refletido. Esse tipo de representação, que depende de que a criança tenha oportunidades de memorização das regras ortográficas e de um ensino pedagógico eficiente, tem sido interpretada como sintoma de patologia.

Ademais, a memória etimológica presente na ortografia não é o único fator a ser considerado ao longo da alfabetização: deve-se refletir sobre a relativa neutralidade em relação à pronúncia. É equivocado dizer que pronunciamos as palavras tais quais as escrevemos. Além das questões de variedade linguística comuns ao Brasil, há as questões relacionadas ao ambiente fonológico. Sabemos que os sons tendem a ser modificados pelo ambiente (sons vizinhos – precedentes ou seguintes -, fronteiras silábicas, morfemas, palavras fonológicas, acento) em que se encontram. Estas questões estão ligadas à omissão ou adição de letras, bem como às chamadas trocas. É comum que crianças construam a hipótese de que devem representar a nasalidade em final de sílaba ou palavra acrescentando as letras m ou n ao final de palavras como maçã. Na escrita da palavra banana, por exemplo, sabemos que a pronúncia da vogal a é influenciada pelo acento e pela nasalidade. Assim, a pronúncia da vogal a nas palavras maçã e banana não é a mesma, o que gera dúvida e construção de hipóteses que nem sempre correspondem à forma ortográfica convencional. A criança toma a fala como apoio para organizar sua escrita, conforme os escritos de Freud: fala para escrever, escuta o que diz, formula uma hipótese de representação gráfica e escreve as palavras com fala. Ficam às voltas com a arbitrariedade da ortografia e com a relatividade da pronúncia. É neste intervalo de construção de hipóteses que acontecem as chamadas trocas ou o erro ortográfico, constitutivos da alfabetização.

6. LINGUAGEM, ERRO, DIAGNÓSTICO: PRECONCEITO E MÁ-FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR

Buscar compreender quais são os interlocutores da criança é fundamental para a abordagem teórica que sustenta este trabalho. Segundo Vygotsky (2005), um dos principais autores que compõem os pressupostos ND, não existe aprendizado fora das relações sociais. Para o autor, é através delas que a criança se filia às práticas sociais culturalmente estabelecidas e passa a conhecer e a controlar a realidade. Vygotsky destaca a importância do outro não só para o processo de construção do conhecimento, mas também para a construção do próprio sujeito. É no processo dialógico, sustentado pela fala, linguagem e língua, que a criança começa a estabelecer relações com a leitura e com a escrita.

Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e passam pela mediação do outro, do interlocutor. [...] A dialogia [...] vai proporcionar, ao mesmo tempo, a constituição da criança e do próprio interlocutor como sujeitos do diálogo (os papéis no diálogo), a segmentação da ação e dos objetos do mundo físico sobre os quais a criança vai operar, e a própria construção da linguagem, que por si é um objeto sobre o qual a criança também vai operar. (Scarpa, 1995,p. 89).

Assim, cada sujeito tem características específicas resultantes de sua história individual e social (Coudry, 1988), ou seja, das relações que estabelece com o outro e com o contexto histórico-social em que se insere

Segundo o neurologista Alexander Luria (1979), a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca o lápis em sua mão e lhe mostra a forma das letras. Para o autor, o modo pelo qual a criança aprenderá a escrever, depende, dentre outros fatores, do que ele considera como o período da “pré-história” da escrita da criança, no qual ela pode desenvolver técnicas primitivas que se assemelham à escrita, ainda que possam ou não desempenhar funções semelhantes. Tais técnicas são culturalmente elaboradas e podem explicar as circunstâncias que tornaram a escrita possível. De acordo o autor,

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever (Luria, 1979, p. 144).

Portanto, buscar conhecer o que a criança faz antes da escola pode ser uma possibilidade da descoberta sobre quais são seus principais interlocutores e como estes se relacionam com a linguagem, com a leitura e com a escrita e como esta relação, por sua vez, marca o modo pelo qual a criança escreve e lê.

Uma criança que viu desde cedo sua casa cheia de livros, jornais, revistas, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação de seu modo de vida e acha muito natural e lógico tudo que nela se faz. Uma criança que nunca viu um livro em sua casa, nunca viu seus pais lendo jornal ou revista, que muito raramente viu alguém escrevendo, que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar na escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas sua relação com isso é bem diferente da da criança citada anteriormente. E a maneira como a escola trata da sua adaptação pode lhe trazer apreensões profundas, até mesmo desilusões (Cagliari, 1997, p. 22).

Desta maneira, conforme Cagliari, a escola não é uma continuação da vida das crianças, já que é necessário lidar com papel, caneta, lápis, borrachas, livros etc e muitas podem estar familiarizadas com outros tipos de letramento, que não envolvem necessariamente o tipo de letramento privilegiado pela escola – materiais que demandam planejamento de uso e organização no espaço e estratégias que muitas crianças ainda não conhecem.

Além dos pais, são vários os interlocutores da criança, e todos têm um papel singular em seu processo de alfabetização: a família, os amigos, a escola, o livro, a mídia, as Políticas Educacionais etc. Cada um, por sua vez, se inscreve em um percurso histórico-social que molda suas relações com a linguagem e, por conseguinte, a relação da criança com a linguagem. Em suma, cada sujeito, a partir da diversidade de interações sociais das quais participa, tem uma relação singular com a linguagem no processo de aprendizagem da

leitura e da escrita. Ademais, dos diferentes contextos histórico-sociais, desenvolve-se uma pluralidade de variedades linguísticas, dentre as quais, inicialmente, a criança domina uma.

Segundo Alkmin (2009), as diferentes variedades linguísticas têm sido alvo de mitos e preconceitos ao longo dos anos, devido a informações desencontradas a respeito do que é falar bem, do que é falar errado, do que está ortograficamente ou gramaticalmente correto ou errado. Para a autora,

precisamos ter claro que o conceito de norma culta resulta de uma elaboração social, que seleciona uma variedade lingüística, dentre outras, atribuindo-lhe a função simbólica de representar o conjunto da sociedade. Ou seja, trata-se da construção de uma homogeneidade ideal em meio às diversidades reais de toda ordem: diversidade social, regional, cultural, profissional etc. Calcada no comportamento linguístico de determinados grupos sociais, a aquisição da norma culta, escrita ou falada, sempre representará a aquisição de uma modalidade lingüística distinta, e por vezes bem distante, para outros grupos sociais (p. 25)

No percurso histórico da constituição da variedade padrão, o modo pelo qual os grupos dominados falavam e escreviam passou a ser considerado errôneo. Analogamente, a escrita e a fala do grupo dominante passaram a ser consideradas corretas e impostas enquanto padrão (Alkmin, 2009). É neste sentido que Possenti (2005) afirma que a escrita não é natural, mas arbitrária.

Analisando o modo como se conduz atualmente o processo de alfabetização nas escolas, vemos que o que predomina é a imposição de uma variedade: aquela mais prestigiada e usada pelos grupos dominantes. Nesse contexto, a variedade da criança não é levada em consideração para o processo de aprendizado, e mais do que isso: é, para os professores, considerada como erro cometido pelos alunos, da ordem do desvio. Segundo Coudry e Scarpa,

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 (1985, p. 87).

Sobre esse assunto, Possenti (2005: 30) aponta que: “talvez muitas crianças deixassem de ser reprovadas na escola ou, pelo menos, de ser consideradas problemáticas, se seus juízes, os professores, tivessem informações históricas mais sólidas e – acho que isso sempre vem junto – uma dose menor de preconceitos”. Cagliari também analisa como a escola lida com uma criança que fala uma variedade menos prestigiada:

A criança que entra na escola pode certamente levar um choque, por mais que os adultos digam que a escola é isso ou aquilo. Se ela for pobre, vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, seu caso será realmente dramático, trágico mesmo. Tudo o que ela conquistou até aquele momento será completamente ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo do

conhecimento de sua realidade. Descobrirá o preconceito desta quanto ao seu modo de falar, andar, vestir, agir, pensar, que, no fundo, será avaliado por isso, e sentirá uma dor profunda, porque ela, criança, perceberá que isso tudo acontece porque é pobre. A escola vai lhe dizer um dia que é burra, incapaz de aprender as coisas elementares que todo mundo sabe (sic!...) que tem problemas de discriminação visual, age como se visse as coisas espelhadas, conclusão a que chegou vendo que a criança confunde a escrita cursiva das letras *b* e *d*. A escola lhe dirá que tem problemas de discriminação auditiva porque troca as letras, não aprende a forma correta de escrever palavras, concluindo, por fim, que é preciso começar tudo de novo com essa criança. Esquece-se do seu passado, começa-se vida nova. Faz-se com a criança o mesmo que se faz com um relógio: reduz-se a zero, para que no prazo de um ano esteja pronta para receber seu diploma de alfabetizada! (Cagliari, 1997, p. 20)

A reflexão do autor nos faz pensar sobre a concepção subjacente às expectativas dos professores sobre o que é aprender a ler e a escrever e sobre como é ou deveria ser a escrita inicial das crianças. Muitos professores acreditam que os alunos deveriam incorporar rapidamente a variedade tida como padrão, especialmente sua ortografia. Como vimos, esse processo depende da “pré-história” da escrita da criança (Luria, 1988), do papel que a escrita tem em sua vida, da mediação entre criança e escrita. Possenti elenca, ainda, mais dois fatores:

1. O domínio da escrita é “facilitado” se a escrita escolar levar em conta o funcionamento da escrita em sociedade, ou seja, se forem considerados, na prática escolar, certas características que a escrita tem na sua prática social.
2. O domínio da escrita depende de que ela seja praticada, isto é, de que os estudantes escrevam regularmente, na escola e fora dela (insisto que não há receitas milagrosas) Ou seja a escrita não é uma forma de testar eventualmente conhecimentos de língua ou de grafia, mas uma prática que inclui seguir regras (no que aqui interessa). (Possenti, 2005, p. 9)

O que vemos, entretanto, é que falta ao professor um saber teórico sobre a língua e a linguagem que embasa a argumentação pedagógica que pode desconstruir os supostos sintomas de dislexia e que funcione como instância de despatologização de dificuldades/processos constitutivos do aprendizado da leitura e da escrita, conforme abordado anteriormente. Para Cagliari,

A avaliação de problemas escolares de português não pode ser feita a partir de considerações não-lingüísticas. Há muitas considerações baseadas em palavrado de cunho pedagógico ou psicológico ou mesmo especificamente metodológico, que soam como palavras bonitas e sensatas em si, mas são inadequadas ao ensino de português porque não levam em consideração o funcionamento da língua portuguesa e os usos que tem. A metodologia de ensino e avaliação de uma disciplina qualquer, e nisso o português não é exceção, deve necessariamente emergir da própria natureza da disciplina a ser ensinada. No ensino de português, não há Pedagogia, Psicologia, Metodologia, Fonoaudiologia, etc não substituam o conhecimento lingüístico que o professor deve ter. Sem uma base lingüística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem. (Cagliari, 1997, p.

34)

Na mesma direção de Coudry (2009), Cagliari aponta que:

O aluno é reprovado, é tachado de carente, renitente, burro, incapaz de discriminar sons e imagens, de se concentrar no trabalho intelectual; e isso é um crime contra as crianças, porque não é verdade. Há uma avaliação errada no processo escolar, não por causa da Psicologia, Pedagogia, Fonoaudiologia ou dos métodos, mas porque há uma visão deturpada dos fenômenos linguísticos (1997, 34).

Receber um diagnóstico como Dislexia, TDA e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade), Distúrbio de Aprendizagem, Transtorno do Processamento Auditivo, tem funcionado como um obstáculo no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, já que para muitas crianças, famílias e escolas o laudo é uma justificativa para que as crianças continuem produzindo pouco na escola e na vida.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise qualitativa dos dados de escrita das crianças, o principal objetivo deste artigo é contribuir para o processo de despatologização de dificuldades normais de aprendizado: espera-se que professores e profissionais da saúde que tenham contato com esta teorização possam ampliar o olhar e ver para além das listas de sintomas e do diagnóstico clínico. Assim, propõe-se uma reflexão iluminada pela Linguística e pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento sobre o que é identificado e quantificado como sintoma pela literatura médica [4]. Neste contexto, questões sociais são transformadas em problemas de ordem neurológica e se abre um mercado (Moysés e Collares, 2010) que cada vez mais se interessa em crianças que possam apresentar qualquer desvio daquilo que é considerado padrão: a intervenção clínica é vista como o único caminho possível, há a prescrição de medicamentos para transtornos, novas pesquisas são financiadas a fim de que se produzam novos testes psicométricos e o mercado editorial se alimenta de novas publicações que divulgam formas de diagnosticar (inclusive para professores) e intervenções milagrosas. Nesta complexa teia, pouco ou nada se fala sobre o sofrimento da criança, que, estigmatizada, se vê como a origem de um problema que na verdade, não parte dela e serve apenas para eximir a escola, a família, os cursos de formação de professores e as políticas públicas de educação da responsabilidade pelo seu aprendizado e manter um mercado financeiro que se alimenta de singularidades travestidas de sintomas.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B.: Dados da escrita inicial: indícios de constituição da hierarquia de constituintes silábicos?. En HERNANDORENA, C. L. M. (2001); *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: Educat, pp. 63-85.

AGAMBEN, G.: O que é um dispositivo? En AGAMBEN, G. (2010); *O que é*

contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó: Argos.

ALKMIN, T.M. (2009): *Língua portuguesa: objeto de reflexão e de ensino*. Campinas: Cefiel, Unicamp.

ANTONIO, G.D. (2010): *Da sombra a luz: a patologização de crianças sem patologia*. Campinas: Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. (2016): *O que é Dislexia?*, Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/> (acesso em 16 de novembro de 2017).

BORDIN, S. S. (2008): *Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos*. Campinas: Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

CAGLIARI, L. C. (2009): *Alfabetizando sem o BA-BE-BI-BO-BU*. São Paulo: Scipione.

CAGLIARI, L. C. (1997): *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione.

COUDRY, M. I.H.: Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá? Em ENAL (2007): *Anais do 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre.

_____ (1988): *Diário de Narciso: Discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes.

COUDRY, M.I.H; FREIRE, F.: Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). En COUDRY, M. I. H et al. (eds.) (2010): *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado das Letras.

_____ (2005): *O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula* Campinas: Cefiel, Unicamp.

COUDRY, M.I.H.; BORDIN, S.: “Afasia e infância: registro do (in)esquecível”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 54 (Jan/Jun 2012).

COUDRY, M.I.H.; SCARPA, E. M. “De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit”. *Cadernos Distúrbios da Comunicação*, v.2 (1985).

FARACO, C. A. (2012): *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto;

FRANCHI, C.: “Linguagem – Atividade Constitutiva”. *Revista Almanaque*, v. 5 (1977).

FREUD, S. (1973): *La afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

GINZBURG, C. (2011): *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.

HALLE, M.; VERGNAUD, J.R. (1978): *Metrical Structures in Phonology*. Cambridge, MA: MIT.

HELLER-ROAZEN, D. (2005): *Ecolalias: sobre o esquecimento das línguas* Campinas (SP): Editora UNICAMP, 2010.

LURIA, A. R. (1979): *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

_____: “O desenvolvimento da escrita na criança”. En VYGOTSKY, S; LEONTIEV, A. (2001): *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

MOYSES, M. A.; COLLARES, C. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. En CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (ed.) (2010): *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MOUTINHO, I. Contribuições da Neurolinguística Discursiva para a formação de professores. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 4, n. 6, (dez. 2016) pp. 289-310.

MOUTINHO, I. Análise Qualitativa da Escrita das Crianças em Processo de Alfabetização. En CIAIQ (2017): *Atas do VI Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Salamanca, 12-14 de julho de 2017*. Salamanca, Espanha: pp. 1970-1981.

MULLER, L. M. (2013): *Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com dislexia*. Campinas: Dissertação (Mestrado em Linguística) _____ Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

POSSENTI, S. (2005): *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Campinas: Ceifel, Unicamp.

PRESTES, Z. R. (2010): *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Brasília: Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.

SAUSSURE, F. (2006): *Curso de linguística geral*. Rio de Janeiro: Cultrix.

SCARPA, E.: Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura? En: GEL (1995). *Atas do Seminário do GEL*, Campinas.

SELKIRK, E.: The Syllable. En VAN DER HULST, H.; SMITH, N. (eds) (1982): *The Structure of Phonological Representations (Part II)*. Dordrecht: Foris.

SIGNOR, R. e SANTANA, A. P. (2016): *TDAH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do déficit de atenção /Hiperatividade*. São Paulo: Plexus

VYGOTSKY, L. S. (2005): *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2004): *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

—
[1] Os cuidadores são estudantes de graduação, mestrado, doutorado ou pós-doutorado de diferentes áreas do saber (Letras, Linguística, Fonoaudiologia, Biologia, Física, História, Matemática) que cursaram ou estejam cursando as disciplinas “Acompanhamento de crianças e jovens” e “Acompanhamento de crianças e jovens II”. Nessas disciplinas, são lidos e discutidos os textos dos autores que compõem o arcabouço teórico-metodológico da ND a fim de preparar os alunos para que intervenham no processo de aprendizado,

reconhecendo sua subjetividade e necessidades pedagógicas.

[2] Coudry e Bordin no artigo “Afasia e infância: registro do (in)esquecível” (2012) realizam um estudo aproximando questões de fala e de escrita de sujeitos afásicos e de crianças. Nesse estudo a análise de dados de fala indicia, tanto em um quanto em outro, resquícios articulatórios provenientes, provavelmente, do balbucio. Os dados de fala e de escrita do sujeito LP fazem parte do corpus delineado no citado artigo.

[3] O autor faz questão de colocar a ordem estabelecida por Jakobson acerca da estabilização e estruturação da fala da criança. Para Jakobson, as crianças começam pela emissão das plosivas (p, t, k, b, d, g), seguem as nasais (m, n, K) e posteriormente surgem as fricativas (f, s, f, v, z), as líquidas laterais (l, ë), as líquidas vibrantes (x, ã) e, finalmente, os encontros consonantais: c(l)v e c(ã)v.

[4] A ND não nega que existem patologias e questões de ordem genética que possam acometer o aprendizado. O que se questiona, porém, é a banalização das patologias através da aplicação de testes psicométricos e avaliações qualitativas, bem como a transformação de dificuldades comuns ou advindas do contexto social em sintomas. Para tal questionamento, a área se coloca como contradispositivo (Agamben, 2010) para despatologizar crianças normais.

—

BREVE CURRÍCULO DA AUTORA

Isabella Moutinho cursou Letras na Universidade Estadual de Campinas. Após a graduação, fez seu mestrado na mesma instituição, abordando o acompanhamento longitudinal de uma criança com dificuldades escolares sob uma perspectiva crítica ao excesso de diagnósticos de patologias relacionadas a leitura e a escrita. Atualmente, realiza sua pesquisa de doutorado, na qual aponta as contribuições da neurolinguística discursiva para a formação de professores, de modo que possam argumentar contra a tendência hegemônica de patologizar processos normais e constitutivos do aprendizado.

– Recibido: 08/03/2017

– Aceptado:24/04/2017

Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, n.39, edición de invierno, 2017-2018.