

**ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL DE LP: PRIMEIROS
PASSOS E CAMINHOS A SEREM SEGUIDOS¹**

Isabella de Cássia Netto MOUTINHO

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry

RESUMO: LP, 10 anos, cursa a 4ª série do EF e freqüenta o Ccazinho² desde agosto de 2009. Em 2008, a escola considerou que ele tinha dificuldade de aprendizagem e, por isso, necessitava de acompanhamento específico para as questões relativas à leitura e à escrita. Encaminhado ao Ccazinho pela sua fonoaudióloga, foi avaliado em relação à fala, leitura e escrita, na perspectiva discursiva da Neurolinguística. Constatou-se que LP apresenta dessonorização de obstruintes, que ele transpõe para o plano da leitura e da escrita, o que complica sua inteligibilidade e dificulta o processo de leitura e escrita. A proposta do Ccazinho para LP foi a de acompanhamento individual com a fonoaudióloga doutoranda Sonia Sellin Bordin e pela aluna de graduação em Letras Isabella Moutinho. Serão privilegiadas as dificuldades de leitura/escrita, a presença dele no grupo do Ccazinho e a inclusão da mãe nos encontros de familiares. Aqui, abordo o percurso de LP neste ano e indico os próximos passos a serem seguidos.

Palavras-chave: Neurolinguística, escrita, fala, leitura, dificuldades de aprendizado.

Falar, ler e escrever: perspectiva teórica

O trabalho realizado no Ccazinho se baseia nos estudos de Freud (1981/1973), em que a linguagem/fala se dá na relação de sentido com o outro, o que favorece na criança, via entrada acústica, a possibilidade de repetição e depois de diferença. Para este autor, quando a criança aprende a letra, ela aprende um som novo acompanhado de uma imagem visual nova que só vai ganhar existência se ancorada no sentido da imagem sonora da palavra já conhecida. Por este princípio a criança precisa estar na linguagem e na língua para, então, atribuir sentido ao que lê e escreve. Para Freud, a leitura silenciosa é a realização do movimento da fala sem voz. É também submissão a certas regras pertinentes à leitura. A palavra na

¹ Esta pesquisa vincula-se ao projeto: *Neurolinguística Discursiva: práticas com a linguagem e banco de dados*, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, CEP: 326/2008, de responsabilidade de Maria Irma Hadler Coudry.

² O Ccazinho (Centro de Convivência de Linguagens) teve início em setembro de 2004 por iniciativa da professora Maria Irma Hadler Coudry e tem com o objetivo de acompanhar crianças e jovens com dificuldades no processo de leitura e escrita (BORDIN, 2008; COUDRY, 2009). Localizado nas dependências do Instituto de Estudos da linguagem, reúne pesquisadores – alunos de graduação e pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) - que desenvolvem sua pesquisa no campo da Neurolinguística Discursiva.

leitura passa por dois momentos: um em que se descobre o som daquele conjunto de letras e outro em que se reconhece sua identidade na fala. O autor aponta para o fato de que lemos sentidos, lemos a palavra inteira. Em relação à escrita, ele a avalia como um processo mais complexo que o da leitura. Nesses processos de leitura e de escrita, a participação do outro é imprescindível tanto em relação ao sentido quanto a permitir que a criança domine a convenção usada para a escrita e a leitura na nossa cultura.

Dos estudos de Vygotsky (1934/1987, 1926/2004), privilegia-se a idéia que a criança (onto e filogenética) interage com o mundo através de instrumentos que depois são simbolicamente representados na linguagem pelos signos. As primeiras respostas que a criança dá ao mundo são determinadas pelos processos biológicos, mas na constante mediação com adultos ou pessoas mais experientes, os processos psicológicos mais complexos começam a acontecer. Dessa combinação, da relação entre fala e inteligência prática, entre instrumento e signo é que emergem as Funções Psicológicas Superiores - *percepção, memória, linguagem e pensamento, generalização e abstração, atenção e imaginação*.

O trabalho realizado com as crianças/jovens e familiares do Ccazinho assume, da teoria vygotskyana, a noção de que a linguagem (oral e escrita) se constitui no jogo social em que estão presentes o outro – família, escola, políticas públicas - , além da própria criança. Também a idéia de aprendizagem como um movimento em espiral, ou seja, para se aprender o novo passa-se pelo conhecimento prévio (formado em determinado contexto histórico-cultural), que influencia novas aprendizagens (VYGOTSKY, 1926/2004). Assim, o trabalho coletivo que acontece pela mediação gera a possibilidade do individual, da diferenciação e da particularização do sentido na história do sujeito. Para Vygotsky (1987) a relação entre o pensamento e a palavra é um movimento contínuo de vai e vem do pensamento para a palavra e vice-versa, em que o significado *é a união da palavra e do pensamento*. De tal modo - *o pensamento não é expresso por palavras; é por meio delas que ele passa a existir* (p. 109).

As implicações dos autores citados na prática do acompanhamento individual de crianças/jovens se revelam, diante do estudo de Freud, na busca da relação de sentido da fala como ancoragem para a possibilidade de a criança vir a ler e a escrever com compreensão; em relação à Vygotsky valorizam-se os conhecimentos prévios como indícios da inserção social da criança e do uso social da leitura e escrita que incide no movimento em espiral da aprendizagem, além da importância da mediação do outro (par mais capaz ou mais experiente) exercendo com a criança o papel daquele que possibilita que ela pense sobre as hipóteses que usa para ler e escrever e com isso gradualmente se torne autônoma nos processos que envolvem leitura e escrita.

Por fim, a visão de cérebro historicamente contextualizado de Luria (1979) é compatível com a teorização de Vygotsky e Freud que se posicionam contra teorias localizacionistas e organicistas que excluem a historicidade do cérebro/mente e da linguagem, responsabilizando uma determinada parte do cérebro pela execução de uma única e determinada função, sem considerar o sujeito. O cérebro/mente é, pois, concebido como um órgão social marcado pela cultura e pela vida do sujeito. Assim é que tal concepção teórica considera a singularidade de cada sujeito, suas relações com o mundo e com os discursos que o constituem, não apagando, como faz a escola, marcas de subjetividade que se manifestam na linguagem.

Olhando para a fala, a leitura e a escrita de LP

LP é uma criança tímida e embora se mostre interessado no que se passa à sua volta, não interage com facilidade. Tem um perfil mais observador, de riso baixo, não mostra dúvida sobre nada. Meu interesse por seu acompanhamento individual e em grupo se inicia com a proposta de saber mais sobre LP: como é o seu cotidiano; do que gosta de brincar, comer; quais são seus sonhos; por que time torce; o que gostaria de saber sobre o CCazinho e as cuidadoras³; sobre sua escola, o que gosta e o que não gosta nela; como está lendo e escrevendo; quais são suas dificuldades.

Tantas perguntas têm o propósito não só de que as cuidadoras conheçam LP, mas que ele tenha a oportunidade de ocupar o lugar de um interlocutor que participa da situação interativa e reflete sobre as questões que lhe são apresentadas, assim como aquelas que dirige ao seu interlocutor.

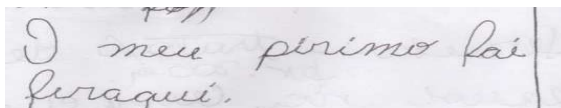
Na base dessa atividade discursiva está a noção de que escrever e ler são atos constituídos nos jogos sociais, em determinadas circunstâncias. A leitura e a escrita, na vida de LP, se relaciona mais fortemente com a idéia de ler o que a escola manda e escrever para fazer a lição de casa.

A leitura de LP é silabada, sem ritmo e entonação, o que dificulta que ele compreenda o que lê. Intervir nesse processo, ajudando-o a buscar na sua fala o sentido da palavra que lê, foi um dos objetivos do acompanhamento individual. Para isso, é necessário ajudá-lo a ampliar suas condições de linguagem oral e escrita.

O primeiro passo que foi dado em relação à leitura e escrita de LP foi o de ajudá-lo a perceber que a escrita e a leitura têm funções sociais que ele pratica, sem ter consciência disso (por exemplo, olhar para seus documentos, placas e sinalizações de trânsito, regras de jogo, notícia de jornal, etc).

Em relação à escrita e à leitura, o principal objetivo é o de levá-lo a escrever. LP resiste bastante para escrever e ler. No princípio, dizia que tinha muitas dificuldades e se sentia incomodado diante do outro, mas à medida que lia melhor demonstrava alegria e satisfação. Todo o trabalho realizado com LP se deu no intervalo entre a sua resistência em fazer e a sua satisfação em se perceber em condições melhores que as esperadas por ele próprio. Não há como trabalhar a escrita sem escrever ou a leitura sem ler (POSSENTI, 2005). É preciso que a criança e os cuidadores compartilhem a mesma materialidade de leitura e de escrita; só assim, será possível uma reflexão conjunta – entre cuidadores e criança - sobre o que LP erra e o que acerta. Esse exercício de análise feito pela criança, a ajuda a se conscientizar das hipóteses que usa para ler/escrever. Não se trata de errar ou acertar, apenas.

Dado 1: 21/07/2009. Por ocasião da avaliação inicial, LP escreve espontaneamente a seguinte frase.

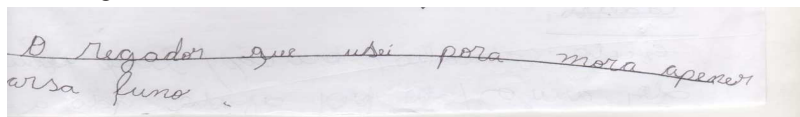


“O meu primo vai vir aqui.”

³ Cuidadores são alunos de Letras, Linguística, Pedagogia, Fonoaudiologia ou alunos de outros cursos da Unicamp que mostrem interesse em acompanhar o processo de aquisição de leitura e escrita de uma criança e nele intervir a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva.

Neste dado, nota-se, como muitas crianças o fazem, que LP se apóia em sua fala para escrever. Isso pode ser observado na expressão “fai firaqui” quando ele transpõe para a escrita marcas de sua fala: usa /f/ no lugar de /v/; e a interpreta como duas palavras, no lugar de três (*vai vir e aqui*), talvez porque fale *vir aqui* de só uma vez, como uma unidade de sentido.

Dado 2: agosto de 2009



“O regador que usei para molhar as flores furou”

Na escrita da frase acima, LP não ensurdece as consoantes sonoras. O que este dado nos revela? Que LP está em processo de aquisição da escrita e que escrita e a leitura não estão automatizadas: LP transita entre se apoiar, em alguns momentos, na fala, e em outros, em usar a escrita padrão, aprendida na escola. Revela, também, que a relação que estabelece com a ortografia é bastante complicada: apesar de não ensurdecer as consoantes, ainda não conseguimos entender o que ele escreveu no final da frase.

Dado 3: produzido na escola no dia 10/02/2010.

1ª Produção EO 10/02/2010

Observe com atenção a tirinha e escreva uma história de acordo com as cenas. Dê um título a ela.

Copyright ©1999 Mairatão de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6221

O cascão machucado
Ele estafa correno,
emajucado nojuelho
e o cebolinha ele colocou
na boca porque para ele
para de gritar

“O cascão machucado (machucado)
Ele estafa (estava) correno (correndo)
E majucado (machucado) nojuelho (no joelho)
E o cebolinha ele colocou
naboca (na boca) porque para ele para (parar) de gritar (de gritar)”.

O que nos salta aos olhos, primeiramente, analisando o texto de LP, é o encontro de uma escrita apoiada na fala com a escrita padrão aprendida na escola. Se antes LP ensurdecia todas as consoantes sonoras, agora o faz com menor frequência; além disso, LP escreve corretamente palavras com *lh* e *nh* (*joelho*; *Cebolinha*), o que antes não fazia (cf, no Dado 1, *mora* por *molhar*). LP escreve *juelho* por *joelho*, porque, no Português Brasileiro, em sílabas átonas, a oposição entre *e/i* e entre *o/u* se anula em favor de [i] e de [u].

Tal encontro entre fala e escrita é visível em palavras como *correno* - em que ele se apóia na fala para escrever - e na escrita padrão de *gritar* - em que a presença do *r* final não está na fala, mas na escrita.

Vê-se que ainda é instável a questão das surdas e sonoras, quando ele quer escrever *machucado*, usa a consoante surda /ch/ no lugar da sonora /j/. Isso se dá, muito provavelmente, porque sussurra as palavras antes de escrevê-las.

Destaca-se que escrever *correno* nos revela ainda que LP está assumindo o lugar de autor de seu texto: usa na escrita a variedade lingüística recorrente no meio em que aprendeu a falar. Tal fato é um ganho e é novidade no fazer de uma criança que resistia a escrever.

Destacamos aqui, a importância do envolvimento da mãe de LP no que tange ao seu acompanhamento. Sua mãe passou a se interessar mais pelas atividades do filho e motivá-lo a ler e a escrever, discutindo com ele questões de leitura, fala e escrita que ultrapassam as fronteiras da escola e que estão presentes no cotidiano da família. Assim, a reflexão se estende para as diversas esferas da vida de LP, de modo que ele tenha cada vez mais possibilidades de entrar na escrita pelo sentido, pela função social que ela exerce, dando lugar à escrita padrão, à ortografia e a questões textuais.

Dado 4 – 30/03/2010 –

Terça-feira 30/03/10

Um

Eu saio na in escola
tomei onibus
foi no terminau
tomei otro onibus
te depois chequei na
unicampi

“Um
Eu saio (saí) na (da) in escola tomei
onibus foi (fui) no terminau tomei
outro onibus te depois chequei na
unicampi”

Firmamos ainda, com LP, o compromisso de que ele escrevesse todos os dias sobre o que ele quisesse: sobre o andamento de seu time de futebol, sobre a cachorra que acabara de ganhar, sobre as brincadeiras com os amigos, etc. Neste dia, LP começa tal atividade, escrevendo como tinha chegado e ido embora da Unicamp.

Neste dado, quando LP queria escrever *escola*, transpôs para a escrita a nasalização do *e* inicial que ocorre na sua fala, mas percebe que está escrevendo errado após repetir a palavra várias vezes, parecendo buscar em sua memória outros contextos em que viu esta palavra. Veja-se o que disse: *Não, é com E, eu vi lá na placa da minha escola!*

Outro momento em que LP se corrige é quando começa a escrever *depois*, falando a palavra em voz alta corretamente, mas escrevendo primeiro *te* para escrever *depois*. O fato de repetir a palavra várias vezes fez com que LP percebesse a diferença.

Vemos que LP, ao se corrigir, passa a ter certo distanciamento daquilo que produz: ele passa a refletir sobre a língua, seu funcionamento, e principalmente, sobre o sentido que gostaria de expressar através daquela palavra. No entanto, LP não percebe que escreve *chequei*, nem mesmo quando leu o que escreveu em voz alta. Podemos constatar ainda nesse dado outras formas de escrever, normais no processo de aquisição da escrita, como a ausência de contraste entre [ow] e [o], produzindo assim *otro* e não *outro*; e também *terminau por terminal*.

Por que LP percebe as *trocas* que faz em alguns momentos e em outros não?

Tal falta de percepção não está relacionada a características patológicas – hipótese levantada pelos seus professores – mas sim ao fato de que LP não recupera, na escrita e na leitura, o sentido que circula em sua fala. A partir do momento que LP toma consciência desta dificuldade e que passa a trabalhar os fatores nela envolvidos, reconhece que ela pode ser superada. Assim, a hipótese de dificuldade de aprendizagem enquanto uma patologia foi descartada pelo Ccazinho.

Insistimos, então, para que ele leia. De nada adianta, como faz a professora, marcar com a caneta vermelha as *trocas* que ele faz na escrita. O que tem surtido efeito, quando ele escreve de forma não convencional, é dar-lhe o modelo de como se fala, de modo que ele perceba pela fala do outro e depois por sua própria fala que a palavra fica sem sentido e, quando não *troca* ela volta a ter sentido no contexto em que está inserida. Prossigo insistindo para que leia e escreva com frequência, o que lhe proporcionará um novo automatismo que passe a ocupar o lugar daquele que ainda se faz presente, instaurado quando não havia intervenção em sua fala, leitura e escrita.

Referências Bibliográficas

- BORDIN, S. S.(2008). “Excesso de diagnóstico na leitura e escrita: vivências com a linguagem no Ccazinho Estudos da Língua(gem)”. In: COUDRY, M. I. H.; ISHARA, C. e FERRAZ, N. (orgs). *Número temático: Estudos em Neurolingüística*. V. 6, n. 1
- COUDRY, M. I. H. (2009) Caminhos da Neurolingüística. In: VI Congresso Internacional da ABRALIN João Pessoa. Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN. Idéia Editora LTDA, João Pessoa. p. 2285-2294.
- _____.(a sair) Caminhos da Neurolingüística Discursiva: o velho e o novo
- FREUD, S. (1891) “La afasia”. Nueva Visión. Buenos Aires.

POSSENTI, S. (2005) Aprendendo a escrever (re)escrevendo. Ed.da UNICAMP. Campinas.

LURIA A.R. (1979) Curso de Psicologia Geral. Ed. Civilização Brasileira. RJ.

VIGOTSKY, L. S. (1988) Pensamento e linguagem. Martins Fontes. SP.

_____.(1987) A formação social da mente. Martins Fontes. SP.

_____.(1926) Psicologia Pedagógica. Martins Fontes SP.