

A aquisição da escrita em relação à instrução¹: uma abordagem neurodiscursiva

MARÍLIA ARAÚJO FERNANDES

*Aluna de graduação do curso de Letras na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
e-mail: marilia1907@gmail.com. Professora orientadora: Maria Irma Hadler Coudry*

Resumo: Discute-se, neste texto, o fracasso escolar associado ao processo de patologização no ensino, tema que tem mobilizado educadores e profissionais da saúde. É a Neurolinguística Discursiva que permitirá aos professores novas leituras das patologias da linguagem, podendo observar em sua prática o processo de aquisição da escrita infantil, o qual pressupõe um “outro”² que participa efetivamente da instrução dessa criança a partir do trabalho estabelecido *pela* e *na* linguagem. Nesse sentido, ao buscar indícios singulares durante a elaboração de escrita de uma criança que frequentou o Centro de Convivência de Linguagem na Universidade Estadual de Campinas, é feita uma revisão bibliográfica a fim de subsidiar uma breve análise dos dados encontrados.

Palavras-chave: Neurolinguística Discursiva; patologização do Ensino; aquisição da escrita.

Abstract: In this text, we discuss the school failure associated to the process of pathologization in education, a theme that has moved educators and health professionals. It is Discursive Neurolinguistics which will lead teachers to new understandings of the language pathologies, and we may observe in its practice the process of acquisition of child writing, which presupposes an “another” that effectively participates in the instruction of this child through the work established *by* and *in* the language. This way, while searching for singular evidences during the elaboration of writing activities of a child who frequented the Centro de Convivência de Linguagem, at the University of Campinas, we made a bibliographic review so as to subsidize a brief analysis of the found data.

Keywords: Discursive neurolinguistics; pathologization in education; written acquisition

¹ O termo *instrução* passou a ser adotado neste trabalho no lugar da palavra *aprendizagem*, conceito abordado por Vygotsky em seus estudos. A mudança terminológica se deu com a tese de Doutorado pela Universidade de Brasília, de Zoia Ribeiro Prestes. Para a autora *instrução* seria “uma atividade, no sentido definido por Marx em *O capital*, quando diz que o homem, utilizando instrumentos por meio do trabalho, muda a natureza externa e muda, com isso também, a sua própria natureza” (PRESTES, 2010, p. 188).

² Entende-se o “outro” como “interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição” (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 41).

O comportamento social e a educação

Vygotsky (2004) afirma que um dos objetivos da educação é adaptar a criança ao meio social em que vive. Sendo esse meio um processo dinâmico, o homem não se relacionaria numa relação de dependência, mas sim de forma dialética, podendo ser educado e reeducado devido à sua plasticidade³:

A relação do homem com o meio deve ter sempre um caráter de atividade e não de simples dependência. Por isso a adaptabilidade pode significar uma luta violentíssima contra determinados elementos do meio e sempre representa relação ativa e recíproca com o meio (VYGOTSKY, 2004, p. 278).

Compreender a dinamicidade e a importância da ação do homem sobre o meio em que atua leva a outra questão: a determinação do comportamento social pela economia de cada época. As causas das grandes mudanças sociais deveriam ser procuradas na economia de cada época (cf. MARX.; ENGELS, apud VYGOTSKY, 2004), e é nesse sentido que a escola tem chamado a atenção de educadores e demais profissionais envolvidos com a educação para uma realidade com a qual não conseguem lidar: uma nova ordem social, em que uma nova estruturação familiar e a instauração de um consumismo exagerado são apenas alguns dos sintomas que se estenderam também à educação⁴.

Nessa nova organização, muitos pais passaram a creditar à escola a responsabilidade de um educar que deveria se dar no âmbito familiar: transmitindo tradições e costumes, possibilitando a transformação dessa criança em um SER adaptado para o social. Assim, nem a família nem a escola exercem efetivamente seu papel, e o espaço que por excelência deveria ser destinado ao aprendizado, proporcionando novas experiências e vivências, transformou-se, aos poucos, no lugar do mesmo (Cf. COUDRY; FREIRE, 2005).

Para Coudry e Freire (2005), uma escola em que “não há lugar para o imprevisível, para a invenção, para novas relações de conhecimento” (p.10), deixa de estar *para* a criança, propiciando a interação necessária para sua instrução, reproduzindo, assim, um modelo pautado em exercícios mecânicos. Ora, Vygotsky já apontara a consequência de um ensino que não passa pelo sentido, em que a criança deixa de aprender a pensar de forma autônoma:

Ao criar o caminho mais fácil e cômodo para assimilar conhecimentos, ao mesmo tempo paralisa na raiz o hábito do pensamento independente, tira da criança essa preocupação

³ A plasticidade em Vygotsky (2004) diz respeito à predisposição do ser humano para a mudança.

⁴ Tema abordado de modo aprofundado pela psicóloga educacional Rosely Sayão, no Café Filosófico CPFL, que pode ser acessado pelo link:
<http://www.cpfcultura.com.br/site/2010/04/23/filhos-melhor-nao-te-los/>

e afasta conscientemente da educação todos os momentos de elaboração complexa da experiência, exigindo que todo o necessário seja levado ao aluno de forma desmembrada, mastigada e digerida (VYGOSTSKY, 2004, p. 238).

Surge assim, a partir desse novo modelo de escola, um discurso⁵ que busca justificar o fracasso escolar: os alunos passam a sofrer com a crescente *patologização do ensino*, enquanto o ensino passa por um processo de medicalização, termo que se refere

ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 25).

Segundo o trabalho dessas autoras, é necessária a união entre os profissionais da área da saúde e educação que partilham de uma visão crítica sobre esse tema, para que se construa um saber comum nessa área (idem, 1985).

A falta ou o não-compartilhamento desse conhecimento comum faz com que professores não considerem a história pessoal e os conhecimentos prévios dos alunos, de modo que os problemas de leitura e escrita, cada vez mais frequentes nas escolas, passam a ser diagnosticados como dislexia, distúrbio de aprendizagem, ou ainda, transtorno e déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), levando essas crianças a tratar tais “distúrbios” com medicamentos. Sob este panorama, o conhecimento linguístico se faz necessário para que os educadores compreendam que a diversidade da fala na qual a criança adquiriu a linguagem oral causará, sim, certo conflito no processo de aquisição da escrita.

Contrapondo-se ao modelo de ensino explicitado até o presente momento, um modelo que coloca de lado a história e os conhecimentos prévios da criança, o Centro de Convivência de Linguagens (Ccazinho), que funciona no Instituto de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Campinas desde 2004, é um espaço que recebe crianças que apresentam dificuldade de leitura e escrita. Ao frequentarem esse espaço, essas crianças, livres de seus rótulos, terão outras vivências mediadas pela linguagem, cuja abordagem difere da prática escolar.

Toda criança encaminhada ao Ccazinho é acompanhada por um *cuidador*, ou seja, um adulto que atua diretamente com essa criança, mediando sua instrução. A função de *cuidador* é inspirada “nos estudos vygotskyanos em que a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento das funções superiores na criança” (BORDIN, 2008, p. 253). Logo, essa criança, ao se constituir sujeito social, tem sua relação com a linguagem mediada por um interlocutor, que lançará um olhar investigativo sobre a escrita desse sujeito.

⁵ A formação de um discurso que justifica na medicina o fracasso escolar reafirma a legitimidade do controle exercido pela medicina no que diz respeito à relação normal-patológico (Cf. FOUCAULT, 1969).

A fundamentação teórica das análises realizadas com os dados⁶ produzidos no Ccazinho encontra-se na Neurolinguística Discursiva (doravante, ND: Coudry, 1986), que adota uma visão abrangente sobre a linguagem, que é entendida como uma ação sobre um outro:

é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá formas a suas experiências. Nela se produz [...] o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos (FRANCHI, 1987, p. 12).

Essa abordagem diferenciada é possível porque a ND não se limita apenas às teorias linguísticas, já que considera os aspectos neurofisiológicos e neuropsicológicos ao analisar as produções de textos (orais e escritos). Partindo da concepção de um cérebro funcional pautada nas obras de Luria (1979), Vygotsky (1991; 2004), e também nos estudos sobre a afasia de Freud (1891), a ND abarca a relação linguagem/ cérebro/ mente/ corpo e psique ao lidar com a análise de dados de um sujeito (Cf. BORDIN, 2008).

Assim, a partir dos textos produzidos por essas crianças durante os acompanhamentos longitudinais o cuidador parte da noção *do dado-achado*, que “funciona como uma espécie de pista privilegiada para o investigador descobrir caminhos trilhados pelo sujeito que fazem compreender suas dificuldades e as saídas encontradas” (COUDRY, 2008, p. 23).

Os dados que seguem pertencem à criança R., 9 anos, encaminhada ao Ccazinho por conta de queixas relacionadas aos erros cometidos na escrita, e também por ser uma criança muito tímida. R. cursava o 3.º ano do ensino fundamental I, em uma escola particular na cidade de Sumaré, e embora essa criança não tivesse um diagnóstico médico no que dizia respeito à sua dificuldade de aprendizagem, sofria com a rotulação que a escola lhe impunha.

A partir dos encontros que seguiram durante os meses de setembro a novembro de 2010, foi analisado um episódio de sua produção escrita, buscando indícios singulares sobre o atuar dessa criança na linguagem, entendido como um embate maior que é este processo de significação por meio da escrita (Cf. COUDRY; MORATO, 1989). É no erro que

encontra-se um riquíssimo material que revela as hipóteses que as crianças fazem sobre a variedade da língua que falam e sobre as possibilidades do sistema de escrita e o quanto disso elas já aprenderam. (CAGLIARI, 1984, apud COUDRY; SCARPA, 1991, p. 89).

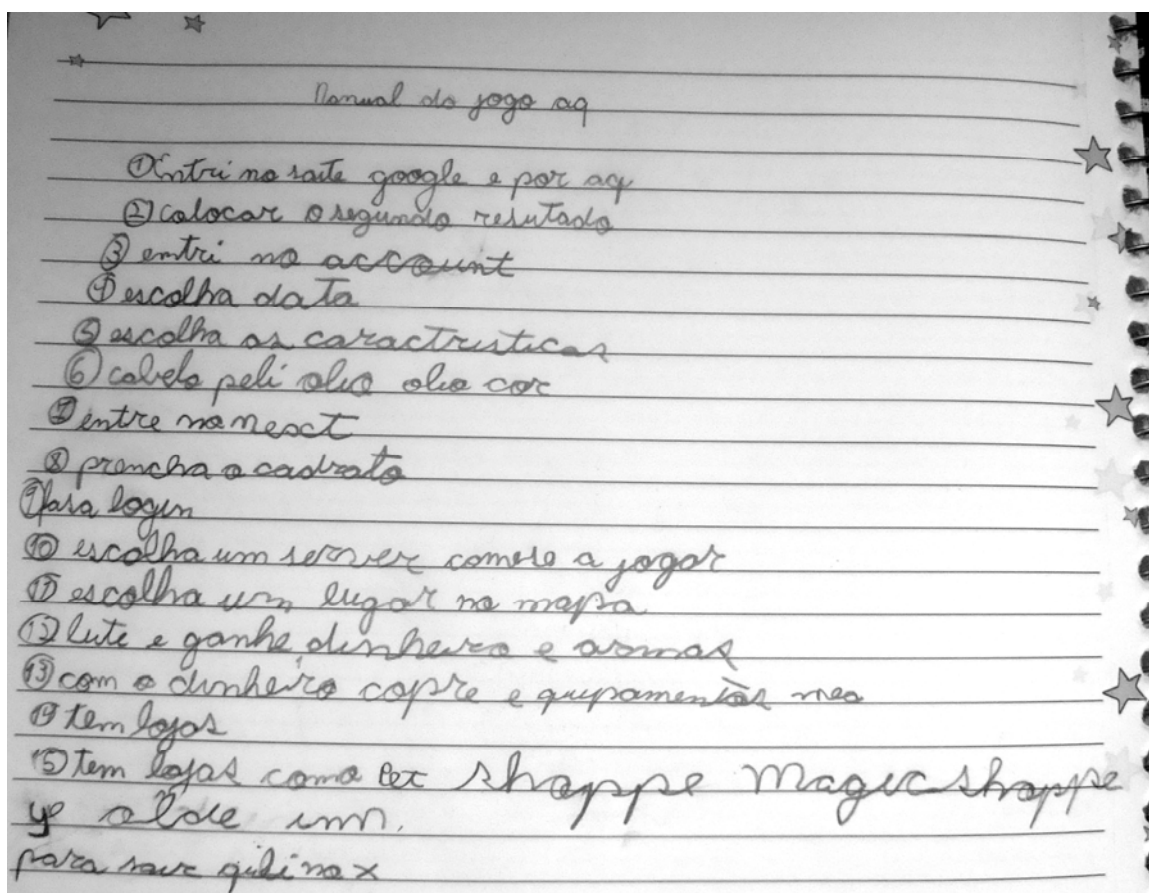
⁶ Indícios que ajudam a compor o banco de dados em neurolinguística (BDN), vinculado ao Projeto Neurolinguística Discursiva: práticas com a linguagem e banco de dados, coordenado pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry. CNPq – processo 521773/5-4, ativo desde agosto de 1992, renovado em 2007 – processo 301726/2006-0. Aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, sob o número 326/2008.

Assim, são as elaborações dessas crianças, produzidas num espaço diferenciado e frutos de novas vivências mediadas pela linguagem, que permitem com que eles estabeleçam outras relações sociais a partir da comunicação que mantém com seus cuidadores, constituindo-se, assim, sujeitos.

Manual do jogo "aq" e considerações

O texto elaborado por R. durante um dos encontros surgiu de uma conversa sobre jogos de computador. Como a criança demonstrava grande interesse pelo jogo "aq" (Adventure Quest), foi proposta a elaboração de um manual para pessoas que não tinham familiaridade com o jogo.

Dado 1: Texto construído por R. nos encontros na biblioteca do IEL em novembro de 2010.



Digitação: Manual do jogo aq

1. Entrar no site google e por aq
2. Colocar o segundo resultado

3. *entri no account*
4. *escolha as datas*
5. *escolha as caractrísticas*
6. *cabelo peli olio olio cor*
7. *entre no next*
8. *prencha o cadastro*
9. *fasa login*
10. *escolha um server comese a jogar*
11. *escolha um lugar no mapa*
12. *lute e ganhe dinheiro e armas*
13. *com o dinheiro copre equipamentos meo*
14. *tem lojas*
15. *tem lojas como petshoppe magicshoppe ye olde um para sair clique no X*

Para escrever o manual, R. mostrou no computador todo o caminho para se ter acesso ao jogo. Durante a elaboração do texto, sua primeira iniciativa foi numerar os procedimentos, o que demonstrou sua familiaridade com esse gênero textual. No entanto, é possível perceber também erros ortográficos e às vezes palavras incompreensíveis em sua escrita.

Essa dificuldade na aquisição de escrita se dá porque a criança precisa “se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras” (VYGOTSKY, 1991, p. 85). Para o autor o escrever é uma função linguística distinta do desenvolvimento da fala; a escrita seria a fala em pensamento e em imagem, apenas. Esse distanciamento da fala para a produção da escrita exige que a criança conheça a estrutura sonora das palavras para que possa produzir os símbolos alfabéticos. Logo, é natural que, no início desse processo, ela se baseie na fala para produzir sua escrita, e por isso o erro se faz presente durante operações epilinguísticas. É isso que R. faz: reproduz em seu manual escrito sua relação com a fala, o que acarreta instabilidade em sua ortografia, como a troca do “e” pelo “i” e também do “ç” e “c” pelo “s”.

No encontro seguinte, R. passou o manual escrito do jogo “aq” para o computador. O objetivo ao propor essa atividade era criar uma situação em que R. se tornasse consciente da própria escrita, criando situações de possíveis reelaborações:

Dado 2: Digitalização do manual desenvolvido por R. durante encontro na biblioteca do IEL em novembro de 2010.

Manual do jogo aq

- 1 - entre no **saite** google e coloque aq
- 2 - colocar o segundo alternativa
- 3 - entre no account
- 4 - ecolha a data

- 5- escolha as *caractiristicas*: cabelo etc
- 6 – entre no next
- 7 – preencha o cadastro
- 8 – faça login
- 9 – escolha um **server** e comece a jogar
- 10 – escolha lugar no mapa
- 11 – lute e ganhe dinheiro e armas
- 12 – com o dinheiro compre equipamentos nas lojas como **pete** shoppe i magics shoppe
- 13 – para sair a perte X

A partir dos dados é possível constatar alguns movimentos de R. durante esse processo de reelaboração: a criança simplifica seu manual e ao reescrevê-lo percebe que foi necessário adequar a linguagem do texto. As palavras em negrito ainda carregam a marca da oralidade, e ao comparar o manual escrito com o digital, é possível perceber a hipercorreção que R. comete quando busca, na fala, uma ortografia adequada para a palavra *características*: primeiro escreve “caractristicas”, enquanto no manual digital “caractiristicas”, acrescentando a letra “i” após o “t”.

Durante a digitação, R. notou que muitas palavras foram sublinhadas de vermelho, característica da ferramenta de correção do programa de edição de texto, e ao se questionar o porquê desses grifos, chegou à conclusão que o programa poderia não reconhecer tais palavras, ou por serem estrangeiras, ou por estarem com uma ortografia inadequada.

Nesse momento a própria criança se debruçou em seu texto na busca de alternativas, formulando novas hipóteses sobre a grafia dessas palavras, reelaborando sua escrita, enfim, atuando como sujeito social nesse processo de interlocução. O resultado está indicado no próprio manual digital que apresenta alguns dados singulares. Ao arriscar uma grafia diferente para que os sublinhados vermelhos desaparecessem, percebem-se pelo menos três hipóteses elaboradas pela criança.

Na primeira, em que se enquadram as palavras sublinhadas, R. simplesmente adapta a ortografia das palavras que antes reproduziam sua fala; na segunda, nota-se a hipercorreção operada pelo sujeito ao reescrever a palavra “característica”, que está sublinhada e em itálico; e, finalmente, a terceira hipótese, em que R. quando escreve os termos estrangeiros, passa-os para o português, daí a grafia para as palavras “saite”, “server”, “pete”. Nesse trabalho de reescrita R. fez o inverso: enquanto reproduzia as palavras da sua língua apoiando-se na sua fala, busca na própria língua padrões de escrita para as palavras estrangeiras. É possível perceber as operações epilinguísticas de R., ora explorando recursos de sua linguagem, ora reelaborando sua produção (Cf. ABAURRE; COUDRY, 2008).

Ao ilustrar um breve movimento do sujeito R. durante seu processo de aquisição de escrita, nota-se a possibilidade de rompimento com o processo de patologização na escola atual. Para isso, pressupõe-se um interlocutor que estabeleça uma relação com essa criança, voltando sua atenção aos indícios singulares que podem surgir em

seu texto, atuando assim de modo efetivo, como um mediador das possibilidades de desenvolvimento desse sujeito.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M; COUDRY, M.I.H. *Em torno de sujeitos e olhares. Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista v. 6, n. 2, 2008, p. 171-191.

BORDIN, S. *Excesso de diagnóstico na leitura e na escrita: vivências com a linguagem no Ccazinho. Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista v. 6, n. 2, 2008, p. 243-275.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! Cadernos CEDES*, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 15, 1985.

_____. *A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação)*. Série Idéias, 23, pp. 25-31. São Paulo: FDE. 1994.

COUDRY, M. I. H. *Dislexia: um bem necessário* In: Estudos Linguísticos XIV, Anais de Seminários do GEL, v. 1, Campinas, 1987.

_____. (1986/1988) *Diário de Narciso*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____; MORATO, E. M. *Reflexões sobre atividades oral e escrita de deficientes no contexto escolar. Cadernos CEDES (Impresso)*. São Paulo, v. 1, p. 49-58, 1989.

_____. SCARPA, E. M. De como a avaliação de linguagem contribuiu para inaugurar ou sistematizar o déficit, in: ROJO, R.H.R., CUNHA, M.C. e GARCIA A.L.M. (org.) *Fonoaudiologia & Lingüística*. São Paulo: EDUC/PUC/SP, 1991, p. 83-93

_____; FREIRE, F. *O Trabalho do Cérebro e da Linguagem: A Vida e A Sala de Aula*. CEFIL/IEL/UNICAMP, 2005.

_____. *Neurolingüística Discursiva: afasia como tradução. Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista v. 6, n. 2, 2008, p. 9-38.

_____. *Despatologizar é preciso: A experiência do CCazinho*, trabalho apresentado no II SIMELP, Évora, 2009.

CUNHA, M.C. e GARCIA A.L.M. (org.) *Fonoaudiologia & Lingüística*. São Paulo: EDUC/PUC/SP, 1991, p. 83-93.

FEDOSSE, E.; FLOSI, L.C.L. Repercussões da Neurolingüística Discursiva na Fonoaudiologia. *Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*, 2006. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Coordenadas/54.pdf>. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986 [edição original: 1969].

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*, in: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 9. Campinas: IEL/Unicamp, 1987, p. 5-45.

_____. *Linguagem – Atividade Constitutiva*, in: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, nº 22, 1992.

FREUD, S. *La Afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

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

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de Aquisição de Escrita: o Sujeito e o Trabalho com o Texto*, in: *Um evento singular*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997, p. 37-49.

PRESTES, Z. R. *Quando não e quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Brasília, 2010. 295f. Dissertação (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1991.

VYGOTSKY, L. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Artigo recebido em 28/07/2011

Aceito para publicação em 27/09/2011