

O CCazinho como lugar de linguagem: fala, leitura e escrita

MARIA IRMA HADLER COUDRY

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar o CCazinho como um lugar de linguagem¹ destinado a crianças e jovens com dificuldades escolares, em razão de um processo incompleto de escrita, frequentemente rotulado pela escola e por profissionais da área clínica, equivocadamente, como da ordem da patologia.

Durante a década de 1980 e 1990, fui bastante procurada na Unicamp para avaliar crianças que não iam bem na escola. Essa situação, ao mesmo tempo em que me incomodava, me fortalecia como linguista frente à responsabilidade de me contrapor, publicamente, à vertente patologizante dos dias atuais.

Em agosto de 2004, partilhando dos mesmos princípios teórico-metodológicos que fundamentam a área de Neurolinguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), ou seja, concebendo a interlocução como lugar de teorização e de práticas com a linguagem, institucionalizou-se no Laboratório de Neurolinguística (LABONE/IEL) o CCazinho, grupo em que se desenvolve um trabalho

1 Centro de Convivência de Linguagens, nome sugerido pelo querido colega Lourenço Chacon e apelidado por nós pesquisadores de CCazinho.

no eixo fala, leitura e escrita com crianças e jovens que receberam diagnósticos neurológicos (Dificuldades de aprendizagem, Dislexia, Transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade, problemas no processamento auditivo, déficit intelectual, deficiência mental leve) que produzem efeitos negativos em seu processo de escolarização e em sua vida. A atribuição de tais diagnósticos tem sido uma justificativa eficaz para o fracasso e a exclusão escolares. Nossa postura em relação a este processo é a construção de um contradiscurso e o desenvolvimento de uma prática direta e viva de linguagem com as crianças, o que tem possibilitado reverter tal impedimento para entrar no mundo das letras.

Desde o final da década de 1980, desenvolvo um trabalho acadêmico com Maria Laura Mayrink-Sabinson destinado ao acompanhamento longitudinal de crianças - mal - diagnosticadas com dislexia e com outras patologias da atualidade. Essas crianças, ao serem inseridas em práticas diversas de leitura/escrita, aprendem a ler/escrever e prosseguem na escolarização sem “pobreza nem dificuldade” (COUDRY & MAYRINK-SABINSON, 2003). Nesse texto, mostramos a impropriedade dos rótulos atribuídos a crianças e jovens normais, bem como das avaliações e tratamentos por que passam; sem falar na *vagueza determinística* com a qual são formulados os laudos que os diagnosticam e o valor que têm na vida das pessoas.

Foi assim que o CCazinho se instituiu como um lugar de linguagem para lidar com o preconceito dirigido à variedade oral estigmatizada - e a seus sujeitos - caracterizada de antemão como da ordem da patologia. “*Quem fala errado pensa também errado*” ainda é um lema comum nos dias atuais para excluir pessoas e desqualificá-las a participar de certos domínios do sistema produtivo e que buscamos desconstruir nas pesquisas realizadas na área e na prática com as crianças do CCazinho. Dessa forma, o CCazinho é um lugar para futuros professores de português, linguistas e fo-

noaudiólogos compreenderem como e em que condições ocorre o processo de aquisição e uso da escrita e da leitura na escola pública atual, bem como interferir nesse processo de forma que seja conduzido sem o risco de rotular as crianças como portadoras de uma patologia. É também um lugar de pesquisa neurolinguística que aponta para a compreensão da relação entre normal e patológico em bases diferentes daquelas presentes no estudo de lesões adquiridas em jovens e adultos; ou em bebês intra-útero, ou ainda logo após ao nascimento, que apresentam retardo mental (LURIA, 1977) e características anormais dos processos mentais. Tais crianças, segundo o autor, são muito diferentes de crianças normais que passam por dificuldades no processo de entrar no mundo da escrita.

É de nossa responsabilidade argumentar contra a patologização de crianças em processo de aquisição e uso da escrita/leitura, em particular crianças a quem foi atribuído um diagnóstico que passa a funcionar como uma barreira para o aprendizado formal da escrita, já que a criança passa a corresponder a essa (suposta) condição desviante (WATZLAWICK, 1994). Apesar de muito ter sido pesquisado em torno da aquisição e uso da escrita em ambientes universitários, o que se observa ainda nas escolas, nas clínicas e na mídia é um poderoso preconceito em relação ao processo normal de aquisição e uso da escrita/leitura, rigidamente arraigado em uma visão corretiva e normativa de língua e de linguagem, o que resulta na inapropriada patologização de crianças e jovens que estão passando por esse processo (COUDRY, 2007). No reverso dessa posição, se apresentam vivências com a fala, a leitura e a escrita (COUDRY, 2007) desenvolvidas no CCazinho, onde se pratica a linguagem em várias situações de uso com foco nas funções sociais da escrita, o que tem por efeito a possibilidade de reverter quadros estabelecidos.

O CCZINHO

O CCazinho é um lugar de pesquisa, formação/intervenção e cuidado com sua população, bem como de atenção a suas famílias; um lugar de práticas com linguagem onde pesquisadores e sujeitos leem, escrevem, falam, soletram, jogam, dramatizam, cantam, ouvem/contam histórias, lancham, pintam, dançam, etc. (COUDRY, 2007).

A dinâmica de funcionamento do CCazinho conta com a presença de alunos de graduação (em Linguística, Letras e Fonoaudiologia) e de pós-graduação, que participam de sua condução, bem como dos acompanhamentos longitudinais, em sessões individuais, das crianças e jovens que dele participam. Há também a presença de três alunos que aí desenvolvem seus projetos de IC, tendo como fonte de pesquisa os dados do CCazinho. É um lugar de formação de pesquisadores e de professores de língua materna.

Como apontado, para os pesquisadores do CCazinho, o desafio é acompanhar o processo de aquisição e uso da escrita de sujeitos que receberam um diagnóstico (na maioria das vezes impreciso e vago) que impõe barreiras no aprendizado formal da escrita e na inserção e/ou manutenção ativa da criança na escola regular. Nesse processo, visa-se compreender as dificuldades que se apresentam em várias instâncias: analisando seus cadernos escolares, interagindo com a família, dedicando um aluno-cuidador² para seguir de perto o processo e ajudar a elaborar recursos que instrumente os sujeitos a lidar com elas.

2 Os cuidadores são os alunos de graduação e pós-graduação da UNICAMP que se interessam por acompanhar longitudinalmente uma criança que frequenta o CCazinho. São pesquisadores da ND ou alunos de outros cursos da UNICAMP orientados por mim para intervir no processo de alfabetização das crianças e frequentar as sessões coletivas do CCazinho. A prática dos cuidadores é inspirada nos princípios de mediação e interação de Vygotsky.

Pretende-se, no CCazinho, formar crianças e jovens leitores e escreventes que dominem as formas da língua que se ajustam aos sentidos em pauta, o que propicia uma autonomia linguística, condição que se espera alcançar. Por essas características, o CCazinho dá continuidade à despatologização de processos normais, enfrentando a corrente hegemônica – psicométrica, desinformada, idealizada – que ainda domina a escola pública e privada, além da clínica tradicional. Não se nega que haja patologias de fato, mas se argumenta contra o excesso de diagnósticos e sua banalização que tomam conta dos dias atuais.

Atualmente, o CCazinho é formado por dez sujeitos, dentre eles crianças e adolescentes, e os encontros acontecem semanalmente às terças-feiras, das 15 às 17 horas no LABONE/IEL. As sessões são registradas em vídeo, découpadas, anotadas em diário e inseridas no Banco de Dados em Neurolinguística (BDN) de forma a poderem ser tratadas e se tornarem temas de pesquisas.

Criamos no CCazinho a atitude de ler *para* as crianças e *com* as crianças placas, avisos e escritos diversos que encontramos à nossa volta quando vamos ao CCazinho ou a outros lugares na UNICAMP (bibliotecas, cantinas, praças, ginásio de esportes, parque ecológico). Lemos também literatura infantil, prosa e poesia, vivamente, e muitas vezes dramatizando com o corpo, a voz, a fala. Assim, a escrita pode acontecer depois, sem exigência metalinguística desde o início, e mantendo seu vínculo com o sentido.

Para problematizar o diagnóstico atribuído às crianças do CCazinho e ultrapassar a barreira que este lhes têm imposto, apostamos que a experiência de ler e escrever com as crianças mostra o que já se sabe: os chamados erros são dificuldades que podem ser superadas e não se associam à falta de capacidade cognitiva ou à patologia, mas revelam muito sobre a relação da criança com a fala, a linguagem, o escrito e sobre o modo como o processo de aquisição é conduzido (ABAURRE & COUDRY, 2008).

Há muitos anos, os cadernos das crianças são muito parecidos e mostram cópia, cópia, e mais cópia do que o professor escreve na lousa ou até do que está escrito em livros didáticos. E quando se encontra um bom texto, as tarefas propostas ficam aquém dele e reproduzem uma visão limitada de língua, linguagem e escrita, além de bastante desinteressantes, considerando a sociedade em que vivemos. Textos que poderiam render escrita caem no vazio e as respostas das crianças são sempre melhores do que a atividade proposta.

Para a compreensão deste contexto, a ND incorpora (ANTÔNIO, 2011, MÜLLER, 2018) o conceito de *dispositivo* de Agamben (2009) na análise da psicométrica que caracteriza avaliações e diagnósticos: “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. (AGAMBEN, 2009, p. 40).

Tal posição se origina em Foucault (1969), que define dispositivo como um conjunto heterogêneo, que recobre o dito e o não dito e implica discursos, instituições e estruturas arquitetônicas. De natureza estratégica, o dispositivo está inscrito em um jogo de poder que condiciona saberes e práticas, como é o caso dos testes padronizados e seus prolongamentos nas condutas terapêuticas. O dispositivo envolve “um conjunto de práxis, saberes, medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens”. (AGAMBEN, 2009, p. 39).

Outro conceito de Agamben que fortalece a ND para enfrentar a patologização é o de contemporaneidade: “é uma singular relação com o próprio tempo que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância” (AGAMBEN, 2009, p.59). Também a definição de sujeito vai de par com o que pensamos: “aquele que resulta da relação e,

por assim dizer, o corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos”. (AGAMBEN, 2009, p.59). É esse corpo a corpo que avaliamos como fundamental fortalecer, na convivência com os afásicos, no CCA/ IEL/Unicamp, e com as crianças, no CCazinho/IEL/Unicamp.

O QUE OS DADOS MOSTRAM?

Neste item, convido os dados a *falarem* das diversas práticas com a linguagem que caracterizam nossa cultura e representam uma face histórica de nossa língua falada e escrita. São os dados que convocam a teorização para analisá-los e fazem acontecer o movimento de vai e vem entre teoria e dado e dado e teoria, provocando novos achados e hipóteses acerca de como escrever e ler. Como veremos, o dado em sua primeira tentativa de escrever nasce *bruto* e nós adultos levamos a criança a *lapidá-lo* até a forma final. Trata-se de um trabalho linguístico-cognitivo que aos poucos se consolida.

Na dinâmica do CCazinho, acontecem atividades de fala, leitura e escrita nos mais diversos temas: leitura de histórias infantis, diálogos, entrevistas, comentários, dramatizações, atividades de escrita, e de culinária, visita a exposições, exploração do espaço da universidade para observar o que há de escrito e de outras linguagens.

O que percebemos pela leitura e escrita iniciais das crianças? Que estão em processo de dominar a escrita e a leitura em Português e, nesse processo, metodologicamente, decidimos, de início, escrever palavras e alimentar com a leitura que fazemos para elas as estruturas típicas da escrita; conversamos sobre as diferenças entre fala e leitura e as próprias crianças apontam suas principais características. Começamos nosso semestre elegendo um tema que as interessem e que envolvam a escrita (a escrita/desenho encontrada em cavernas, o corpo humano, fotografar e dar um título a lugares

pela Unicamp, comentar sobre campeonatos de futebol, exercer a culinária, escrever nome de heróis das séries a que assistem, etc.).

As crianças percebem e os dados mostram que é possível escrever de tudo, como o nome das coisas, palavras das histórias lidas e contadas, palavras para organizar a festa de encerramento; palavras de histórias que indicam que a criança já tem consciência da relação entre som e letra, e entende uma história que depende de um conhecimento fonológico ligado à atribuição de sentido (como apresentarei em um dado a seguir). Criamos com elas variados contextos para compreender o valor da escrita em nossa sociedade, o que pode lhes interessar a prosseguir nos estudos - hoje possível nas universidades públicas paulistas, por sua ação social contra a exclusão de estudantes que representam diretamente o racismo e a pobreza no Brasil.

Por que investimos primeiro na escrita da palavra? Para ter familiaridade com a escrita e dominar as relações alfabéticas até que a criança consiga ler e escrever segundo o alfabeto, sem hesitar/silabar como em suas primeiras tentativas. Com a escrita de palavras, é possível compreender em que ponto as crianças estão em sua entrada na escrita alfabética: se só dominam a escrita da sílaba canônica (CV), se apresentam questões de sonoridade, questões ortográficas e o que fazem para enfrentar outras possibilidades de representação.

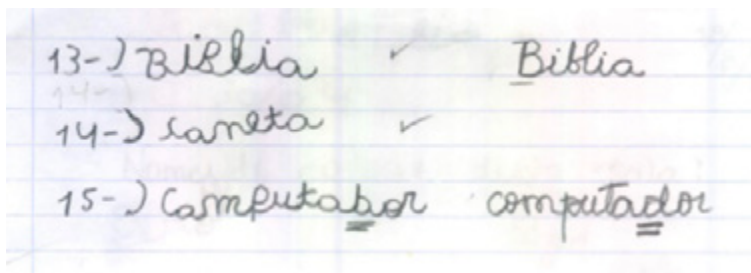
Dado 1. AB escreve os nomes dos objetos da sala do CCazinho

Figura 1

15 Nomes de coisas desta sala:	
1-) <u>f</u> erro	<u>f</u> erro
2-) <u>l</u> ousa	<u>l</u> ousa
3-) <u>j</u> anela	<u>j</u> anela
4-) <u>p</u> orta	<u>p</u> orta
5-) <u>t</u> ere ✓	<u>t</u> evê (TV)
6-) <u>c</u> adeira	<u>c</u> adeira
7-) <u>e</u> stante	<u>e</u> stante
8-) <u>p</u> rateiro ✓	
9-) <u>b</u> orracha	<u>b</u> orracha
10-) <u>b</u> ola ✓	
11-) <u>f</u> io <u>f</u> io	<u>f</u> io
12-) <u>m</u> esa ✓	
13-) <u>B</u> ibi →	

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

Figura 2



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

Quadro 1. Transcrição do dado

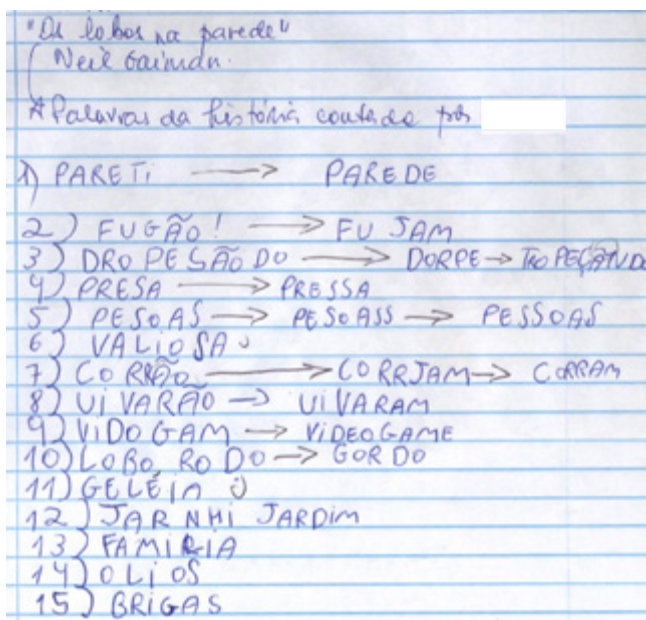
15 nomes de coisas desta sala:

- 1) fero ferro
- 2) losa lousa
- 3) gavela janela
- 4) pota porta
- 5) teve tevê
- 6) cabera cadeira
- 7) estnate estante
- 8) prato
- 9) Boracha borracha
- 10) Placa
- 11) Viu fiu fio
- 12) Mesa
- 13) Bibi
- 13) Bíblia. Biblia
- 14) Caneta
- 15) Computabor computador

A escrita inicial de AB mostra a presença da fala na escrita (“cadera”, “losa”, “fiu”), a não representação da coda (“pota” por *porta*), nem do onset ramificado (“bibi” por *bíblia*); a direção do traçado da letra “d” “por “b”, que se analisa como normal pela direção do traço marcado no processo de escrever.

Dado 2. Escrita de palavras da história lida e contada por AB: “Os lobos na parede”, de Neil Gaiman.

Figura 3



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

Quadro 2. Transcrição do dado

“Os lobos na parede” (Neil Gaiman)

Palavras da história contadas por (sujeito)

- 1) Pareti *parede*
- 2) fugão *fujam*
- 3) tropesãodo dorpe tropeçando *tropeçando*
- 4) presa *pressa*
- 5) pesoass. *Pessoas*
- 6) *Valiosa*
- 7) corrão *corrjam corram;*
- 8) Uivarão *uivaram*
- 9) vidogam *videogame*
- 10) lobo rodo *gordo*
- 11) geléia
- 12) jarnhi *jardim*
- 13) *Familia*
- 14) *Olios*
- 15) *brigas*

Vê-se a presença da fala na escrita (“olios”, “pareti”) e o processo de diferenciar consoantes surdas das sonoras ainda incompleto. Na fala, essa oscilação passa despercebida, mas a escrita exige a escolha de uma delas e o descarte da outra. Ainda em andamento estão as tentativas de representar a nasalidade (*são por “çan” em “tropesãodo”; “ão” por “am”, “corrão” por corram*). Essas escritas iniciais acontecem com a grande maioria dos iniciantes de escrita. No caso da representação escrita da língua, o estudo da estrutura da sí-

laba é crucial para perceber suas hipóteses e para a análise dos dados, um caminho para compreender o que o sujeito faz ou deixa de fazer no início do processo de ler e escrever.

Dado 3. AB escreve a história contada no livro: Curiosidade premiada, de Fernanda Almeida e Alcy Lira

Figura 4.

"ACURIOSIDADE PREMIADA" 7/4/19
 → ANA BEATRIZ (Fernanda Almeida e Alcy Lira)

GORINHA É UMA MENINA MUITO GURU
 CURIOSA. ELA FAZIA MUITAS PERGUNTAS
 AS PESSOAS RECLAMAVAM DICO.
 NINGUEM AGUENTAVA MAIS!
 A SOLUÇÃO VOI RESPOSTA A TODAS
 AS PERGUNTAS E MANTER A GURU ZIDA
 DEOLA PARA QUEN DOCE TOR
 NAR ADUNTA.

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

Quadro 3. Transcrição do dado

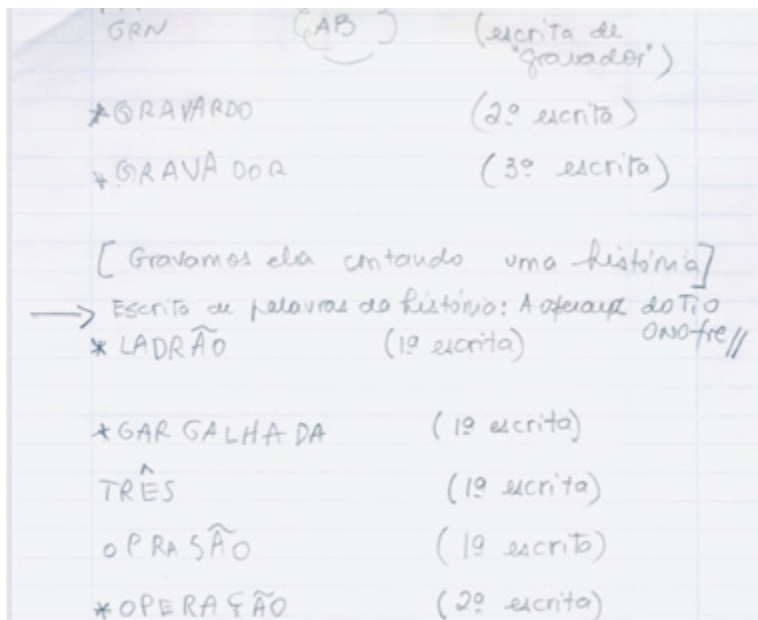
“Gorinha é uma menina *munto* curiosa. E fazia *muntas* perguntas. As pessoas *reclamavão dico*. Ninguém aguentava mais. A solução foi respãoder a todas as perguntas e munter a curiosidade dela para quando ce tornar adunta”.

A sílaba complexa (“Glo” de *Glorinha*) é simplificada para CV, “Go”). Vê-se que há ainda instabilidade das formas escritas que passam pela fala, bem como a nasalidade ainda hesitante em sua representação da vogal nasalizada (ã) e consoantes nasais (n, m, nh). Nesse trajeto, o nome da letra “C” é incorporado diretamente à escrita da palavra, como em “dico” por *disso*, “ce” por *se* em *se tornar*; sonora por surda em “voi” por *foi*.

As crianças, ainda em processo de diferenciação entre sons próximos na fala, substituem um pelo outro ao escreverem, sobretudo quando sussurram para escrever, tornando equivalentes sons diferentes, o que mostra um processo em curso e não se trata de “troca de letras”, como vários linguistas já apontaram (CAGLIARI, 1985; ABAURRE, 2001).

Dado 4. AB escreve palavras do livro A operação do tio Onofre, de Tatiana Belinky³

Figura 5.



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

3 Se a criança compreender o enredo dessa história e contá-la, não é necessário passar pelo teste de consciência fonológica, ou similar, sem falar no prazer de uma leitura interessante.

Quadro 4. Transcrição do dado

Grn	(escrita de gravador)
Gravardo	(2ª escrita)
Gravador	(3ª escrita)
Gravamos ela contando uma história	
Escrita de palavras da história: <i>A operação do tio Onofre</i>	
ladrão	(1ª escrita)
gargalhada	(1ª escrita)
três	(1ª escrita)
oprasão	(1ª escrita)
operação	(2ª escrita)

Nesse dado, AB escreve palavras de um livro que lemos juntas (A operação do Tio Onofre) e, quando não acerta a forma ortográfica, faz uma 2ª tentativa. Se preciso, faz uma 3ª. O interessante dessa metodologia é que ela leva à reflexão do que a criança escreve e como escreve. Na 2ª tentativa de escrever gravador, AB faz uma coda na segunda sílaba complexa no lugar de uma ramificação do onset. Chama atenção a 1ª escrita da palavra operação em que é o nome da letra “P” entra no lugar da escrita da sílaba acompanhada do seu núcleo, a

vogal E. Esse trabalho com as versões de escrita leva a criança a tomar contato com formas que se aproximam da palavra a ser escrita.

Dado 5. RD escreve um texto a partir de seis palavras

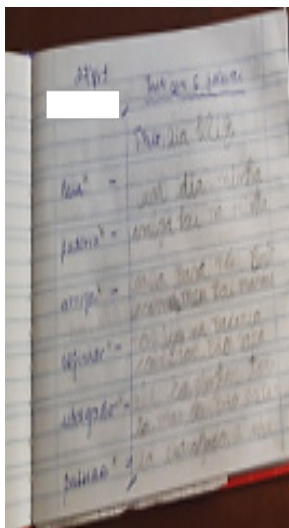
Essa atividade leva em conta que Luria (1988) aponta um salto qualitativo nas áreas de associação e em novas relações córtico-cerebrais propiciado pela complexidade da escrita. A ideia da composição de um texto a partir de 6 palavras escolhidas pelo investigador funciona como uma espécie de rascunho mental (VYGOTSKY, 1926/2004) para o planejamento do que será escrito e surgiu durante um estudo de caso (RD, 10 anos) que realizei com Sonia Sellin Bordin⁴. RD sofreu, aos 8 meses de idade, dois Acidentes Vasculares Cerebrais deixando como seqüela uma paralisia cerebral que afetou o aparelho fonador em seu aspecto motor, envolvendo estruturas de comando da deglutição (COUDRY, 2007; BORDIN, 2010) que impedem a produção da fala articulada. RD⁵ aprendeu a *falar sem falar*, ou seja, aprendeu com a fala dos outros. Uma fala silenciosa, interna. Aprendeu a ler e a escrever no ritmo da fala, e desenvolveu uma escrita que flui na velocidade da fala. Nesse ponto, investimos no planejamento do texto, ou seja, no planejar o que escrever. O recurso metodológico para isso foi o de escrever um texto incorporando 6 palavras dadas pelo investigador. O resultado foi que RD passou, pouco a pouco, a escrever mais devagar, pensando com o ritmo da escrita, o que teve um efeito positivo na qualidade do texto. Depois de vivenciar tal possibilidade de organização da escrita, propusemos esse experimento

4 Destaco sua participação junto a mim na condução do CCazinho e do Grupo de mães, por cerca de dez anos, deixando aí sua marca indelével.

5 Este dado foi apresentado no 67º GEL, em 2019, e publicado na revista Estudos Linguísticos, em 2020.

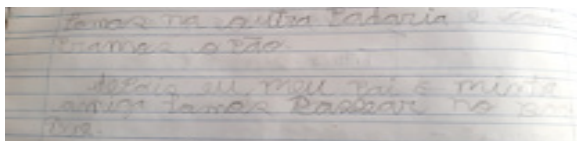
com a linguagem (COUDRY & FREIRE, 2017) para as outras crianças do CCazinho, sendo um deles apresentado abaixo.

Figura 6.



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

Figura 7



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

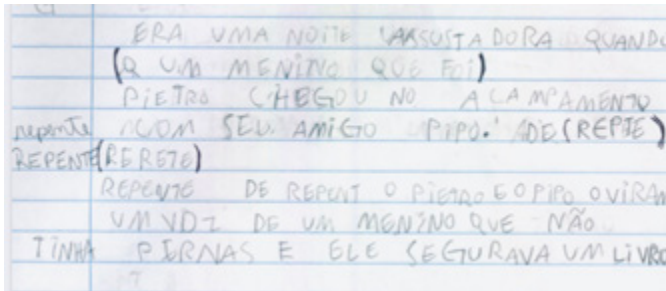
Quadro 5. Transcrição do dado

Título: Um dia feliz

Um dia, minha *amiga* foi na minha *casa* para nós brincarmos. Meu pai mandou nós irmos na *padaria* comprar pão para ele *cozinhar* torta. Mas o pão estava *estragado* e nós fomos na outra padaria e compramos o pão. Depois, eu, meu pai e minha amiga fomos *passar* no bosque.

Dado 6. CG escreve um texto a partir de 6 palavras

Figura 8



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

Quadro 6. Transcrição do dado

Era uma noite assustadora quando Pietro chegou no acampamento com seu amigo Pipo. De repente Pietro e Pipo ouviram uma voz de um menino que não tinha pernas e ele segurava um livro.

Dado 7. AB conta um acontecimento ao grupo por escrito

Figura 9



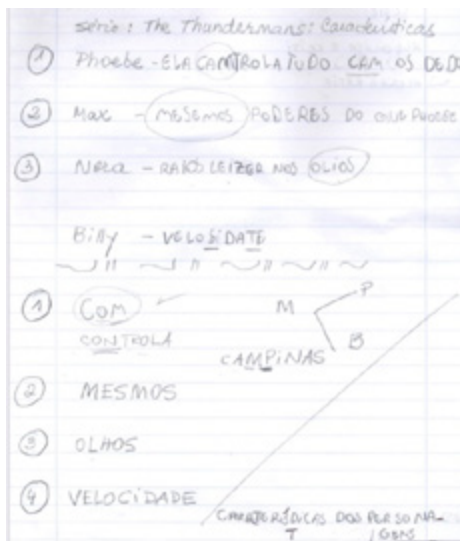
Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

Quadro 7. Transcrição do dado

A cozinha de minha casa pegou fogo por causa de uma vela (vela).

Dado 8. AB escreve o nome e a principal característica dos personagens de uma série.

Figura 10



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

Quadro 8. Transcrição do dado

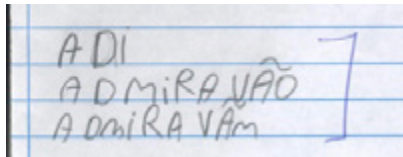
Série: *The Thundermans*: Phoebe cantarola com os dedos; Max meseamos poderes; Nora: raios lazer nos olhos; Billy: velocidade. Interessante a solução para escrever a palavra *mesmos*, com uma coda na 1ª sílaba e a simplificação da 2ª sílaba para CV. Ainda não está automatizada a diferença entre consoantes surdas e sonoras, como em *velosidate*; e ainda ocorre a fala na escrita, com em *olhos*.

Os dados 7 e 8 mostram a instabilidade da representação gráfica das surdas e sonoras, muito comum no processo de alfabetização e frequentemente interpretado como sintoma de Dislexia.

Dado 9. AB escreve palavras da história de Bambi

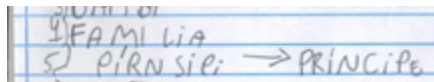
AB ainda às voltas com a representação da nasalidade “ão/am”, como em “admiravam” e “admiravão”, da sílaba complexa (CCV) como em “príncipe” (*pirnsipi*) e em “floresta” (*foresta*). Na palavra “príncipe” AB inverte a ordem das letras da 1ª sílaba e escreve como fala, o “E” por “I”; o “S” por “C”, nesse contexto, é uma questão de ortografia.

Figura 11

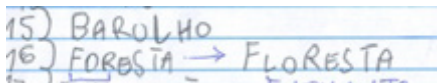


Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

Figura 12



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

Figura 13

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

A busca pela posição das letras em sílabas complexas (ABAURRE, 2001) é um lugar diante do qual a criança mostra processos intermediários, não finalizados, que são mal interpretados como sintomas. Mostra também: o movimento da escrita para a fala e vice-versa; o apoio na soletração para escrever; o ajuste da fala à leitura do que escreve, seja omitindo ou inserindo segmentos na escrita ou na leitura (AMARAL et al., 2011); o ritmo da escrita (CHACON, 1998) e o ritmo diferente da fala (ABAURRE, 2003). O que o sujeito faz no lugar do que deveria fazer é o que interessa saber no caso do aprendiz de escrita.

Dado 10 AB escrever o que é preciso para a festa de encerramento do semestre

Figura 14

FESTA DE ENCERRAMENTO
COMIDAS & BRINCADEIRAS & MÚSICAS

- BOLO DE
- CHOCOLATE
- COXINHA
- MINIQUIBO

BEBIDAS

- SUCOS VARIADOS

BRINCADEIRAS	MÚSICAS
BOLO DE	
CHOCOLATE	
COXINHA	
MINIQUIBO	
BEBIDAS	
SUCOS VARIADOS	
PABLO	
KARAOKE	
CAÇA AO TESOURO	

Preparar a festa de encerramento

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

AB escreve o nome das comidas, bebidas, brincadeiras, músicas, praticamente sem nenhuma marca da fala e já escrevendo ortograficamente, depois de frequentar o CCazinho há 6 meses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar essa espécie de apanhado do CCazinho e sua dinâmica de funcionamento, sigo com a reflexão de Forbes (2012) e de Birman (2012), que nos faz pensar sobre o presente em que vivemos e seu excesso de coisas a consumir (como escolher uma dentre tantas?) e de informações que, concomitantes, nos retiram da cena principal: o primeiro autor ativa a reponsabilidade frente aos sujeitos da contemporaneidade, aprisionados em estados psíquicos sem temporalidade, e o segundo aponta o exagero da espacialidade, contínua e rápida, e das múltiplas informações visuais nos dias atuais. São telas abertas, que se substituem no espaço e nas quais a narrativa não tem lugar.

Que consequências há na escolaridade considerar, conforme Birman (2012), que a *experiência da subjetividade na atualidade é marcadamente espacial, fugaz, que não se retoma?* A falta da temporalidade – que correlaciona, diferencia, ordena e reordena, repete, transforma, etc., tem efeitos na pouca experiência de narrativa que as crianças mostram hoje. Sem a dimensão temporal o sujeito se fixa, diz o autor, na fugacidade do acontecimento e se imobiliza. Trauma. Esse é o mal-estar contemporâneo, segundo Birman (2012).

O celular tem ocupado a presença do outro. Contar algo para alguém e contextualizá-lo em função de um diálogo que se estabelece pela fala, por exemplo, é uma experiência quase nula nesse momento da infância e acaba prosseguindo assim nos anos escolares. A experiência de escutar essas crianças, barradas na temporalidade, me levou a considerar (COUDRY, 2014) a narrativa como uma forma de atuar no mundo em que a categoria tempo se impõe pela incidência do discurso dirigido a um outro e considerando a primazia do interdiscurso na *discursividade* que nos constitui. No

entanto, como o interlocutor está representado na escrita (ABAURRE et. al., 1997; FARACO, 2012), ele demanda outras formas de contextualização, o que deveria ser parte do processo de entrar para o mundo das letras e não um empecilho.

O que se vê no caderno escolar das crianças, sobretudo de escolas públicas, que frequentam o CCazinho são, além de muita cópia, exercícios metalinguísticos com foco na gramática normativa, e nenhum texto escrito pelas crianças com intervenção da professora para ser reescrito, por exemplo (COUDRY e FREIRE, 2005; POSSENTI, 2005), como tantos outros linguistas já apontaram. Neste contexto em que as crianças estão expostas à tecnologia e à falta de temporalidade que sa constitui, a escola deveria ser um lugar que dá a oportunidade da criança se situar no tempo e no espaço através do exercício de planejamento, escrita e reescrita do texto. O texto é lugar da escrita planejada e criativa, de expressão de subjetividade e de reflexão sobre a linguagem. Entretanto, a escola perde a oportunidade de ordenar, na e pela linguagem, o que a tecnologia desordena porque só oferece para as crianças exercícios de cópia. A cópia priva a criança da experiência do exercício de escrever textos como os que privilegiamos no CCazinho, nos quais a criança pode refletir sobre as hipóteses de representação gráfica e organizar uma narrativa que faça sentido, diferentemente do contexto fugaz das telas descrito por Forbes (2012) e Birman (2012).

A experiência de falar, ler, escrever no CCazinho tem mostrado que as crianças vão muito além do que se espera delas, não confirmando o diagnóstico de patologia/distúrbio/alteração que afetaria sua escrita e leitura e aprendem o que se ensina para elas, em um ritmo próprio, como cada um de nós.

O CCazinho tem se revelado, sobretudo, uma experiência que vale a pena: os dados mostram crianças que escrevem e falam de suas dores e de suas esperanças, exibindo a força criadora da

linguagem e do cérebro/mente. Há uma transformação em curso: a supressão da temporalidade, que incide no aprender e é uma fonte de sofrimento, em prol da espacialidade.

Por isso a ND investe na criação de contradispositivos (COUDRY, 2013; 2020; SILVA, 2014) tecnicamente orientados, que atuam na prática para combater a patologização como uma espécie de defeito inevitável, que penetra na realidade por meio de dispositivos de saber e de poder (FOUCAULT, 1987; AGAMBEN, 2009) que assujeitam e fabricam sujeitos a seu gosto.

Crianças são patologizadas quando constroem hipóteses criativas sobre a representação gráfica, porque, na interpretação da clínica tradicional, estariam apresentando um processo irrefletido de troca, supressão ou adição de letras. Também são patologizadas quando estão às voltas com a ordem das letras na sílaba complexa ou ainda quando invertem a forma ou a direção do traçado da escrita das letras.

Uma vez que a criança não corresponde às expectativas da escola com relação à representação da escrita convencional, dificilmente a investigação sobre a origem de suas dificuldades abrange questões pedagógicas, sociais, culturais, sociolinguísticas, etc. Não há resgate da pré-história da escrita, conforme descrita por Luria (1988). Se a criança está barrada na entrada do mundo das letras, levanta-se a hipótese de uma patologia e inicia-se a peregrinação dos pais em profissionais da área clínica em busca de uma explicação, por um diagnóstico. Os diagnósticos, geralmente, coincidem com a descrição dos estágios que estabelecem certo etapismo no processo de aprendizagem de escrita: pré-silábico, silábico e alfabético para entrar no sistema alfabético, que temos analisado criticamente como um equívoco (MULLER, 2018; MOUTINHO, 2020; COUDRY, 2020).

Uma fonte comum de equívoco é desconhecer que o escrevente inicial representa a sílaba complexa de forma não convencional, insere e omite letras (ABAURRE, 2001; AMARAL et.al., 2011), hesitando diante

de certas posições e ordem das letras na sílaba, o que não coincide com a convenção ortográfica. E isso não tem nada de patológico, são caminhos que os escreventes trilham no decorrer do processo.

Neste contexto, nosso enfrentamento da patologização coloca os pesquisadores da ND em contato com um desconhecimento técnico sobre a linguagem, em várias de suas dimensões, funções, registros. Confunde-se som com letra, o falado é tomado como erro na escrita de iniciantes (RIBEIRO, 2002; ALKMIN, 2009), bem como processos intermediários (COUDRY & SCARPA, 1985; ABAURRE e COUDRY, 2008) que ocorrem antes do registro estável da escrita; desconhece-se a hierarquia dos constituintes silábicos, de como a sílaba se estrutura (ABAURRE, 2001), o que leva a aparecer na avaliação de um profissional da área médica pérolas como: “a criança troca letras na fala”, para se referir a um sintoma de patologia, em sua acepção, mas trata-se de dados de momentos variados de um processo em curso.

A patologização está relacionada a um excesso de diagnósticos obtidos por meio de testes que conduzem à expropriação da experiência com a linguagem (AGAMBEN, 2009) e o com outro. A análise das hipóteses de escrita como sintomas ocorre porque não se conhece nem o funcionamento normal do processo de entrar no sistema nem o sujeito inserido no processo. Há momentos mais complexos no processo de aprendizagem de leitura e escrita que requerem intervenção para que as crianças superem suas dificuldades e não testes padronizados, que evidenciam o que ela ainda não aprendeu – e que representam a ação dos dispositivos em sujeitos fabricados/assujeitados.

A destruição da experiência na escola é analisada por Dolto (1981) no texto *Escola Digestiva*. Para a autora, a escola está centrada na padronização de sujeitos e tarefas, em um nível homogêneo de inteligência e em um ritmo comum de produção. Absorver co-

nhcimentos sem apetite (desejo, curiosidade, vontade) não conduz em absoluto ao aprendizado. No entanto, quando a criança é bem recebida por seus pares, em sua classe, e pode observá-los falando e respondendo uns aos outros, vivendo e respirando “isso é já estar entre os humanos e em uma sociedade”.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B., Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C. L. M. *Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos?* Pelotas: EDUCAT/ ALAB, 2001.

ABAURRE, M. B. Ritmo e linguagem. In: ALKMIN, T. COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S. (Orgs.). *Saudades da Língua*, Campinas: Mercado de Letras, p. 85-94, 2003.

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

ABAURRE, M. B., FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo?* e outros ensaios. Trad. Bras. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALKMIM, T. M.. *Língua portuguesa*. Objeto de reflexão e de ensino. Cefiel/IEL/ Unicamp, 2009.

AMARAL, A. S., et. al. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. *Rev. CEFAC*, v. 13, n. 5, 846-855, 2011.

ANTONIO, G. D. R. *Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologia*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

O CCAZINHO COMO LUGAR DE LINGUAGEM

BIRMAN, J. *O sujeito na contemporaneidade*. 1a. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BORDIN, S. S. *Fala, Leitura e Escrita: encontro entre sujeitos*. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, 2010.

CAGLIARI, L. C. *Linguística e alfabetização*. São Paulo: Scipioni, 1989.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COUDRY, M. ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM (ENAL), 2007. *Anais do evento disponível em CD-ROOM.. Patologia estabelecida e vivências com o escrito*. Porto Alegre: PUCRS, 2007

COUDRY, M. I. H. Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados. *Relatório de pesquisa*, CNPq: 307227/2009-0, de 2010 a 2013. Campinas, SP, 117 p. Unpublished manuscript, 2013.

COUDRY, M. I. H. Controvérsias na patologização e contradiscursos na afasia e na infância. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 49, n.1, 2020.

COUDRY, M. I. H.; BORDIN, S. S. Afasia e Infância: registro do (in)esquecível. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 54, n.1, p.135-154, 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, Série Linguagem*, v. 2. São Paulo: PUC, 1985.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. *O trabalho do cérebro e da linguagem - a vida e a sala de aula*. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp e MEC, 2005.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. "Fala e leitura: uma (re)entrada para a escrita". *Caderno de Estudos Linguísticos*, v. 59, n. 3, p. 565-579, 2017.

COUDRY, M.I.H.; MAYRINK-SABINSON. Pobreza e Dificuldade. In: ALKMIN, T.

COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S. (Orgs.). *Saudades da Língua*, Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DOLTO, F. *La dificultad de vivir*, vol. I. Barcelona: Romanyà Valls, 1981.

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

FORBES, J. *Inconsciente e responsabilidade: Psicanálise do século XXI*. 1a. Edição. Barueri, SP: Editora Manole, 2012.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

FREUD, S. *Pour concevoir les aphasies*. Une étude critique. Paris: EPEL, 2010.

LURIA, A. R. *Neuropsychological Studies in Aphasia*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V, 1977.

LURIA, A. R. "O desenvolvimento da escrita na criança". In: VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

MOUTINHO, I. C. N. *À Procura de um Diagnóstico: uma reflexão neurolinguística*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MOUTINHO, I. C. N. *Contribuições da Neurolinguística Discursiva para a formação de professores*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

MÜLLER, L. *Patologização e fracasso escolar: desnaturalizando respostas*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp e MEC, 2005.

O CCAZINHO COMO LUGAR DE LINGUAGEM

RIBEIRO, I. *Quais as faces do português culto brasileiro?* In: ALKMIM, T. M. (org.) *Para a História do Português Brasileiro*, vol. III: *Novos Estudos*. São Paulo: Humanitas, 2002.

SILVA, M. A. *Estudo Neurolinguístico de duas crianças portadoras da Síndrome do X-Frágil*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, SP, 2014.

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

WATZLAWICK, P. "Profecias que se autocumprem". In: WATZLAWICK, P. (Org.) *A realidade inventada*. Campinas: Editorial Psy, 1994.

ORGANIZAÇÃO

Thalita Cristina Souza Cruz

Fernanda Moraes D'Oliveira

REVISÃO

Diana Michaela Amaral Boccato

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Estúdio Guayabo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguagem, cognição e ensino [livro eletrônico] : conceitos e possibilidades /
Thalita Cristina Souza Cruz, Fernanda Moraes D'Oliveira (orgs.). – Campinas,
SP : Editora da Abralin, 2021. – (Altos estudos em linguística)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68990-13-1

1. Alfabetização 2. Análise do discurso 3. Aquisição de linguagem
4. Cognição 5. Distúrbios de linguagem 6. Linguagem - Estudo e ensino
7. Linguística 8. Prática de ensino I. Cruz, Thalita Cristina Souza.
II. D'Oliveira, Fernanda Moraes. III. Série.

21-81236

CDD-410

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística 410

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI 10.25189/9788568990131