

Thalita Cristina Souza Cruz
Fernanda Moraes D'Olivo
(Orgs.)

Linguagem, cognição e ensino

Conceitos e possibilidades

EDITORA DA **ABRALIN**

Thalita Cristina Souza Cruz
Fernanda Moraes D'Olivo
(Orgs.)

Linguagem, cognição e ensino

Conceitos e possibilidades

EDITORA DA **ABRALIN**

Campinas, SP
2021

Palavra dos editores

Esta publicação, digital e gratuita, compõe o catálogo de livros digitais da Editora da ABRALIN, uma editora *open access*, criada em 2020, que busca oferecer mecanismos efetivos de publicação e circulação de obras de Linguística no país. A ideia que norteia seu funcionamento encontra melhor expressão nas palavras de seu idealizador, Prof. Dr. Miguel Oliveira Jr., presidente da ABRALIN: “acreditamos que dar acesso livre à produção intelectual de excelência, que é fruto – na maioria das vezes – de investimento público, é o caminho mais democrático no contexto socioeconômico em que vivemos”. Sem dúvida, essas palavras foram definitivas para o nosso engajamento na criação da Editora da ABRALIN. Queremos contribuir para fazer da Editora da ABRALIN um canal permanente de apoio à divulgação da sólida pesquisa feita nas muitas áreas da Linguística no Brasil.

Como todos sabemos, a ABRALIN desempenha papel fundamental na consolidação dos estudos linguísticos no Brasil, contribuindo de maneira crucial para a criação e a preservação de espaços de acolhimento da diversidade de ideias linguísticas, algo que tem urgência ética e é – no nosso entendimento – atitude necessária para manter o indispensável diálogo entre a sociedade e a comunidade científica. A Editora da ABRALIN nasce dentro desse contexto e com esse desígnio maior.

A excelência do trabalho da Editora e das obras por ela publicadas será garantida – disso temos certeza – pela esperada contribuição dos associados da ABRALIN. Tal contribuição constantemente

vem em atendimento aos editais e aos critérios tornados públicos periodicamente, na forma de propostas de publicação, na colaboração junto ao Conselho Editorial e com as demais atividades envolvidas no funcionamento da Editora.

Nossa expectativa é que a Editora da ABRALIN possa fornecer obras de qualidade, acessíveis gratuitamente ao público-leitor interessado, fomentando, assim, a pesquisa em Linguística, contribuindo com o diálogo constante entre pesquisadores e sociedade.

Valdir do Nascimento Flores
Gabriel de Ávila Othero

EDITORES

Prefácio

ROSANA DO CARMO NOVAES PINTO

Este e-book, generosamente organizado e editado pelas queridas *Thalita Cristina Souza Cruz* e *Fernanda Moraes D’Oliveiro*, resulta de muitos e frutíferos encontros. Embora tenham trilhado diferentes caminhos pela Linguística – a primeira na área de Neurolinguística e a segunda na Análise do Discurso –, essas brilhantes ex-alunas do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas, enfrentam juntas novos desafios para continuar produzindo conhecimento científico.

Vale registrar que este trabalho foi gerado em tempos muito difíceis. Além de todos os percalços cotidianos que já se tornaram crônicos em nosso país (falta de verbas, falta de reconhecimento, desvalorização da profissão, dentre outros), vimos enfrentando, mais recentemente, pesados ataques às instituições de pesquisa e de ensino, visando o descrédito da ciência. Tudo isso em meio a uma pandemia que alterou substancialmente a vida de todos.

Para além dos compromissos firmados com as instituições em que trabalham, aprendendo a lidar com o ensino remoto e buscando manter a qualidade da interação com seus alunos e equipes, Thalita e Fernanda ainda sentiram-se impelidas a promover novos encontros! Nada menos que 18 *colegas* – de diferentes estados e centros de pesquisa e ensino – produziram os *dez* capítulos que compõem o volume *Linguagem, Cognição e Ensino: conceitos e possibilidades*. Uma tarefa e tanto!

Penso que cabe a mim fazer, neste prefácio, uma rápida apresentação de cada capítulo da obra. Opto pela ordem em que aparecem no livro e deixo aos leitores a tarefa de descobrir seus inúmeros pontos de aproximação ou de distanciamento.

Antes disso, entretanto, penso que seja preciso destacar a presença, neste volume, de *Maria Irma Hadler Coudry* –, orientadora e amiga, que me inspirou (e inspira até hoje) pelos caminhos da Neurolinguística, área que fundou no IEL na década de 80. Oito capítulos do volume orientam-se pelos princípios teórico-metodológicos articulados pela autora. Cinco deles são de autoria de ex-orientandas da Profa. *Maza*. Alguns capítulos foram escritos por meus ex-orientandos e uma doutoranda, o que me enche de orgulho. Esse conjunto de textos com grande diversidade temática aponta para um primeiro fio condutor da obra. Penso não ser mera coincidência a escolha do texto de Coudry para abrir o presente volume.

É importante ressaltar que o livro também abre espaço para diferentes abordagens – para perspectivas mais interessadas em aspectos biológicos do funcionamento cerebral ou de síndromes neurológicas, bem como para questões relativas ao desenvolvimento infantil. Essa diversidade revela a postura científica das organizadoras para dialogar com diferentes pontos de vista.

O capítulo 1 intitula-se *O CCazinho como lugar de linguagem: fala, leitura e escrita*. Nele, Coudry reflete acerca das produções de escrita na atualidade, destacando o papel da narrativa (e do uso de recursos tecnológicos) no trabalho com crianças que “não correspondem às expectativas da escola com relação à representação da escrita convencional”. Muitas vezes, infelizmente, à procura de “causas” que expliquem o fracasso escolar, a saída é encontrada nos diagnósticos que proliferam nas escolas e nas clínicas. O trabalho no Centro de Convivência em Linguagens (CCazinho), que privilegia “a experiência de falar, ler e escrever”, tem mostrado que “as crian-

ças 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”. Impõe-se como uma questão ética, no trabalho com essas crianças, a criação de “contradispositivos”, visando combater a patologização. Essa questão é enfatizada em vários outros capítulos do livro, por autoras que atuaram no CCazinho.

Em *Autismo e linguagem: uma abordagem dialógica* (Capítulo 2), os fonoaudiólogos Marcus Vinicius Borges Oliveira, Lucia Masini e Laine dos Santos Pimentel, discutem o funcionamento linguístico-cognitivo de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), orientados pela abordagem discursiva que destoa da maioria dos trabalhos na área. Ancorados na Neurolinguística Discursiva e nos conceitos postulados por Bakhtin, os autores privilegiam o espaço dialógico da interação com as crianças para construir sentidos. Concordando com Sacks (1995), acreditam que o autismo deva ser concebido com um “modo de ser, uma forma de identidade profundamente diferente”. As reflexões teóricas são recheadas de dados singulares de interação verbal e não-verbal entre as crianças e os terapeutas, iluminando os processos de significação e dando lugar à fala da criança, um sujeito de linguagem.

O Capítulo 3, de Michelli A. Silva, intitulado *Transpondo as barreiras do diagnóstico: o papel da linguagem na constituição do sujeito*, aprofunda as questões relativas à criação de contradispositivos para o enfrentamento da patologização que caracteriza o momento que vivemos. A autora enfatiza a necessidade de se compreender o processo de aquisição como “lugar da experiência com/na/pela linguagem, que pode se dar em qualquer momento da vida”. Destaca, ainda, a relevância do conceito de “atenção”, recorrendo especialmente a Luria para abordar o funcionamento linguístico-cognitivo. A autora discute essas questões tendo como pano de

fundo a pesquisa que realizou com crianças com a Síndrome do X-frágil (SXF). Sem negar a doença e seus aspectos biológicos, a autora problematiza o fato de que alguns prognósticos e práticas mantêm o sujeito “no lugar da não aprendizagem”. Segundo ela, “somos capturados pelos dispositivos aí instituídos de tal forma que ficamos presos a um círculo vicioso sem saída: a doença explica qualquer comportamento e dificuldade que o sujeito apresenta e essas dificuldades não são consideradas passíveis de mudança em função da doença”.

No Capítulo 4, *Marijé Soto, Marina Augusto e Renata Oliveira* discorrem sobre a *Síndrome de Williams e a interseção entre cognição linguística e visuoespacial*. Apresentam, inicialmente, a caracterização genética e comportamental da Síndrome de Williams (SW) e destacam as divergências teóricas entre os autores acerca da linguagem. Enquanto alguns defendem que há alterações relevantes nesse domínio, outros não apontam comprometimentos. As autoras ressaltam que as crianças com SW, em geral, são muito comunicativas e hiperssocializadas, o que explicaria a sua facilidade para interagir, contar histórias e falar em público – características que ajudam a compor o diagnóstico da síndrome. Na busca de uma melhor compreensão acerca do funcionamento linguístico, as autoras apontam para as dificuldades com construções gramaticais mais complexas, uma vez que estas necessitam do funcionamento preservado de outros domínios cognitivos, como a memória e o domínio visuoespacial.

O Capítulo 5 resulta da parceria entre *Thalita Cristina Souza-Cruz e Diana M. Boccato* e tem como título *O Universo contado pelas crianças e a formação de conceitos em Vygotsky: apontamentos sobre as fases de desenvolvimento a partir da obra de Naranjo*. Na primeira parte, as autoras detalham os principais postulados de Vygotsky acerca do desenvolvimento dos conceitos, uma vez que cada fase – do concreto ao abstrato – será mobilizada para anali-

sar os enunciados produzidos por crianças de 3 a 13 anos de idade, mesmo período em que Vygotsky se debruçou para postular sua teoria acerca do desenvolvimento dos conceitos. As autoras também mobilizam questões desenvolvidas por Luria, com a ênfase no funcionamento semântico-lexical e no papel da experiência sim-prática e sinsemântica, visando compreender a passagem dos conceitos concretos (subjativos) para os mais generalizados e abstratos (sociais), respectivamente. Os dados não são meramente ilustrativos. Ao contrário, dão visibilidade ao trabalho linguístico-cognitivo das crianças para operar com as categorias linguísticas, ao longo do processo de desenvolvimento.

O ensino infantil na história da criança e sua repercussão na escolaridade é o título do Capítulo 6, escrito por Sonia Sellin Bordin, que se fundamenta principalmente em Vygotsky para refletir sobre o desenvolvimento infantil nos diferentes contextos sociais. A autora parte de questões como “a época histórica em que a criança nasce interfere nos processos de sua primeira infância?; o que a educação infantil representa na história de vida da criança?; essa soma de aprendizagens tem função nos processos de aquisição de leitura, escrita e matemática, por exemplo?”. Segundo a autora, é fundamental conceber o desenvolvimento infantil considerando a construção social e histórica “de um sujeito que interage com determinado mundo e se percebe no mundo, em meio aos cuidados do outro em um dado recorte linguístico”. Neste contexto, é inevitável não considerar a patologização da infância. Essas questões demandam uma reflexão sobre o papel da escola e sobre sua demanda por intervenções medicalizantes que, ao mesmo tempo, justifiquem o fracasso escolar das crianças e, em certa medida, absolvam os seus responsáveis”.

O Capítulo 7 é de autoria de e Laura M. M. Muller e Fernanda M. D’Oliveira intitula-se *O Discurso da patologização da infância*:

movimentos de leitura e produção de sentido. O objetivo central é compreender como os diagnósticos produzem sentidos no/sobre o sujeito; como os discursos são materializados nos diagnósticos médicos que desconsideram aspectos sociais e históricos da produção dos sentidos. É fundamental, segundo as autoras, considerar “o modo como os sujeitos se inscrevem na língua e no discurso, a partir de um lugar sócio-ideológico, que lhes permite dizer algo de uma determinada maneira e não de outra”. O recorte feito no capítulo refere-se às categorias clínicas conhecidas como “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade”(TDAH) e “dislexia”. Os referenciais teóricos são, por um lado, a Análise de Discurso materialista e, por outro, os postulados sócio-histórico-culturais articulados pela Neurolinguística Discursiva (ND). Um aspecto chave para ambos os campos é a *interlocução*. As análises de episódios dialógicos de crianças que receberam diagnósticos de uma dessas patologias evidenciam que eles não se sustentam e que funcionam como um dispositivo de controle, encobrendo problemas sociais ao deslocarem para o corpo do sujeito questões que são principalmente de responsabilidade da escola.

O capítulo 8, de *Isabela Moutinho*, problematiza *O método fônico e a consciência fonológica: soluções ou dispositivos de patologização?* A autora analisa criticamente o decreto de 2019 que impõe a volta ao método fônico – que consiste em apresentar às crianças as letras e os sons da fala antes de iniciá-las em atividades com textos – na alfabetização. Isso se dá, como se sabe, em meio a outros discursos polêmicos do presidente e de seus ministros a respeito da educação – sobretudo pública – após sua eleição. “Os ataques envolvem a suposta predominância de temas como a ideologia de gênero na educação infantil, a dita doutrinação política e ideológica no Ensino Fundamental e Médio e uma existência de pesquisas consideradas com teor comunista no Ensino Superior”. Para Car-

los Nadalim – atual secretário Nacional de Alfabetização, indicado por Olavo de Carvalho –, o fracasso na alfabetização decorre da chamada “ideologia construtivista”, bem como da ênfase nas atividades de letramento, que teriam uma “preocupação exagerada com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e pluralista, em formar leitores críticos, engajados e conscientes” (Palavras de Nadalim!). A autora desenvolve uma argumentação muito contundente acerca da inadequação do método fônico, que se assenta sobre uma concepção de língua escrita entendida como “sinais gráficos associados ao som da língua”. Ao analisar uma das cartilhas desenvolvidas para ensinar tal método, a autora conclui que “falta um saber técnico sobre linguística e há um total desconhecimento do que está envolvido no aprendizado da leitura e da escrita, por parte dos profissionais da área clínica e mesmo da educação”. Essas ideias são indefensáveis do ponto de vista das teorias linguísticas. Os dados analisados pela autora dão ainda mais corpo às suas reflexões.

Linguagem na Educação Infantil: a instância do eu e a constituição da subjetividade é o título do Capítulo 9, de Betina R. Barthelson. A autora visa refletir sobre “os efeitos da vivência das crianças nas instituições em que as relações pessoais acontecem sempre em um contexto de grupo, voltadas para o coletivo”. Ela se volta, sobretudo, para a Educação Infantil, a primeira etapa da trajetória da escolarização da criança, quando ela é ainda muito pequena, e que vem sendo desconsiderada no interior do movimento referido por “patologização da infância”. Fundamentando-se fortemente na teoria linguística elaborada por Benveniste, a autora discute conceitos de base, com ênfase na subjetividade e no diálogo. Por meio da análise de um episódio dialógico entre a professora e uma criança, a autora entrelaça os postulados de Benveniste com os demais pressupostos da Neurolinguística Discursiva. A argumentação visa desconstruir a relação que se estabelece entre as dificuldades da criança ao longo

do processo de aprendizagem, com sintomas de patologias, uma vez que os rótulos estigmatizam a criança para o resto da vida, mesmo quando superada a dificuldade.

O Capítulo 10, da autoria de Maria Luciana Tavares, Denyse T.C. Lamego e Andreia M.Tavares, fecha o volume e se intitula *Vigilância e triagem do desenvolvimento da linguagem em crianças com fatores de risco: considerações políticas, teóricas e práticas*. Para as autoras, trata-se de um tema relevante tanto para profissionais da área da saúde e educação, como no campo da formulação de políticas públicas; “uma estratégia fundamental que visa assegurar o monitoramento, a detecção e a intervenção precoces quanto aos problemas do desenvolvimento infantil, a fim de favorecer o seu alcance pleno”. No escopo dessa abordagem incorporam-se “aspectos como o ambiente familiar da criança, a inserção e a relação com a creche e a escola, as condições de trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida, as ideologias, crenças, valores e formas de governo influenciam direta ou indiretamente o processo de desenvolvimento”. Para fundamentar a discussão crítica, as autoras discutem políticas preconizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o texto da Constituição Brasileira de 1988 e a política pública do Sistema Único de Saúde (SUS).

Antes de encerrar este prefácio, gostaria de chamar a atenção para o fato de que 17 dentre os 18 autores que contribuíram para este volume são mulheres! Análises sociológicas feitas sobre a pandemia têm revelado que as mulheres têm arcado com a maior parte das tarefas domésticas e com o acompanhamento escolar dos filhos. Há, inclusive, pesquisas sendo desenvolvidas sobre as “mulheres cientistas”, que vêm apresentando muitos sinais de fadiga e depressão, aliados à sensação de baixo rendimento. A revista mensal *Pesquisa Fapesp* tematizou, em seu número de agosto de 2020, questões relativas às “dores emocionais” na pandemia. Enfatiza, na

capa, que “mudanças radicais na rotina, temor de adoecer e crise econômica provocam sofrimento psicológico e transtornos mentais”. Essas questões estão intimamente ligadas ao tema deste livro e receberão, certamente, a devida atenção, já que o escopo dos trabalhos inclui a clínica e a escola. O sofrimento humano está no cerne das questões que são aqui apresentadas.

Por mais que os tempos sejam difíceis, nossa opção tem sido – explorando uma metáfora bakhtiniana – a de *dar o passo*, de realizar o *ato ético e responsável*. Segundo Bakhtin (1997), cada um de nós é responsável e responde (*deve responder*) pelos seus atos, sem álibi.

Para o autor, a ética é um conjunto de obrigações e deveres concretos, sendo que o ato de pensar é o mais fundamental dos compromissos humanos.

Às organizadoras, muito obrigada!

A todos os autores, parabéns!

Aos leitores, juntem-se a nós, no ato de pensar!

Sumário

21 INTRODUÇÃO

As organizadoras

27 O CCAZINHO COMO LUGAR DE
LINGUAGEM: FALA, LEITURA E ESCRITA

Maria Irma Hadler Coudry

61 AUTISMO E LINGUAGEM: UMA
ABORDAGEM DIALÓGICA

Marcus Vinicius Borges Oliveira

Lucia Masini

Laine dos Santos Pimentel

81 TRANSPONDO AS BARREIRAS DO
DIAGNÓSTICO: O PAPEL DA LINGUAGEM
NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Michelli A. Silva

113 SÍNDROME DE WILLIAMS E A INTERSEÇÃO
ENTRE COGNIÇÃO LINGUÍSTICA E
VISUOESPACIAL

Marije Soto
Marina R. A. Augusto
Renata Oliveira

151 O UNIVERSO CONTADO PELAS CRIANÇAS
E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM
VYGOTSKY: APONTAMENTOS SOBRE AS
FASES DE DESENVOLVIMENTO A PARTIR
DA OBRA DE NARANJO

Thalita Cristina Souza Cruz
Diana Michaela do Amaral Boccato

191 O ENSINO INFANTIL NA HISTÓRIA DA
CRIANÇA E SUA REPERCUSSÃO NA
ESCOLARIDADE

Sonia Sellin Bordin

215 O DISCURSO DA PATOLOGIZAÇÃO DA
INFÂNCIA: MOVIMENTOS DE LEITURA E
PRODUÇÃO DE SENTIDO

Laura Maria Mingotti Müller
Fernanda Moraes D'Olivo

253 O MÉTODO FÔNICO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: SOLUÇÕES OU DISPOSITIVOS DE PATOLOGIZAÇÃO?

Isabela Moutinho

291 LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INSTÂNCIA DO *EU* E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Betina Rezze Barthelson

313 VIGILÂNCIA E TRIAGEM DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM FATORES DE RISCO: CONSIDERAÇÕES POLÍTICAS, TEÓRICAS E PRÁTICAS

Maria Luciana de Siqueira Mayrink
Denyse Telles da Cunha Lamego
Andreia Mendes Tavares

351 SOBRE OS AUTORES

Introdução

PARA INÍCIO DA CONVERSA

Este livro é um livro de possibilidades. É essa a palavra que se constitui como fio condutor de todos os capítulos que formam essa obra. Possibilidade para os sujeitos estudados, possibilidades de olhares para o funcionamento da linguagem – na patologia ou não – e possibilidades de encontro. Um encontro entre a ciência da linguagem, em suas diferentes abordagens, o ensino e a clínica. E, embora a grande maioria dos trabalhos tragam reflexões sobre a linguagem a partir de sujeitos com patologias, o livro tematiza, principalmente, as possibilidades de trabalho sobre a linguagem de sujeitos reais.

Ao ler as diversas contribuições que pesquisador.e.a.s de diversas instituições brasileiras trazem para esta obra, realizadas a partir de diferentes pontos de vista teóricos, você verá que o foco do.a.s autor.e.a.s é explicar o funcionamento da linguagem em sujeitos reais e, embora partindo de teorias sobre a linguagem – e, conseqüentemente, sobre o processo de ensino-aprendizagem – tod.o.a.s buscam auxiliar a compreensão dos futuros professores e professoras de língua no sentido de estarem preparados para a prática docente em contextos múltiplos, considerando os alunos e alunas em suas especificidades.

Reforçamos aqui a importância das reflexões que serão discutidas para a formação dos profissionais de educação, já que, na maioria das vezes, são o.a.s professor.e.a.s que encaminham os

alun.o.a.s para profissionais da saúde com uma hipótese diagnóstica. São também os professores e professoras aqueles que observam mais atentamente o processo de ensino-aprendizagem e que, em inúmeras situações, se encontram perdidos frente à diversidade de seus alun.o.a.s. E, embora muitos saibam reconhecer, na história social destes, as raízes de suas dificuldades, o discurso da patologia muitas vezes vence, justamente pelo fato de professor.e.a.s não possuírem ferramentas adequadas para compreenderem os seus/suas alun.o.a.s em sua heterogeneidade, tanto social quanto linguística.

Para além da docência, este livro se constitui também como um importante material de referência para fonoaudiólogo.a.s e psicopedagogo.a.s auxiliando-os na reflexão da prática clínica, que deve levar em conta, sempre, a heterogeneidade dos sujeitos e da língua(gem). Sabemos que muitos cursos dessas áreas não focam no funcionamento da linguagem e, quando o fazem, em geral, partem de uma concepção de sujeito e de linguagem ideal, que não corresponde a nenhum falante real.

Assim, a proposta deste livro surge, justamente, de nossa experiência docente tanto no ensino básico quanto na formação de futuros professor.e.a.s de língua materna que nos possibilitou observar um crescente número de laudos diagnósticos e “hipóteses diagnósticas” de crianças e adolescentes referentes ao aprendizado de leitura e escrita. Soma-se a isso a conduta, quase sempre padronizada, para o tratamento de sujeitos diagnosticados com patologias que interferem na aquisição da linguagem, tanto a falada quanto a escrita. Questionamo-nos, então, quais perspectivas de linguagem e de sujeito estão em jogo nesses diagnósticos, quais as formas de tratamento desses sujeitos (quando se confirma de fato uma determinada patologia) e a relação que est.e.a.s alun.o.a.s, a partir de um diagnóstico ou dificuldade, passam a criar com seus/

suas professor.e.a.s, seus colegas e com a comunidade em geral. Na maioria das vezes, a resposta para esses questionamentos, é uma visão de sujeito e de língua padronizados, que não consideram suas especificidades.

Tomemos como exemplo o caso de IR, aluno do 5º ano de uma escola estadual da periferia de Campinas-SP que, nesse estágio de ensino, não demonstrava domínio da escrita. A professora da chamada “sala de reforço” ouviu, em seu primeiro encontro com IR, o seguinte:

- Professora, nem adianta tentar me ensinar porque eu sou disléxico.

A respeito do mesmo aluno, a professora ouviu da coordenação escolar que não se importasse “porque ele é filho de bandido” e que não estava “nem aí pra aprender nada”. Vemos aí um olhar preconceituoso direcionado a esse sujeito - que só exemplifica um comportamento também direcionado a tanto outros, principalmente os que frequentam a escola pública - podendo marcar, de forma profunda, ess.e.a.s alun.o.a.s e suas relações com a aprendizagem, acumulando estigmas que ficarão presentes por muito tempo. Este breve “causo de professor”, vivenciado por uma das organizadoras em seu primeiro ano de docência, revela, portanto, como um possível diagnóstico pode encobrir outras relações com o aluno e com o ensino, bem como apagar questões sociais relevantes também para o processo de aprendizado desse aluno. Acreditamos que, ao professor.a, cabe olhar para as possibilidades do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento máximo de suas potencialidades. E a organização desta obra é uma mostra deste compromisso. Um compromisso que, dentre outras coisas, passa por sensibilizar o.a futur.o.a professor.a - bem como os profissionais que lidarão, na clínica, com o.a.s alun.o.a.s/pacientes - para um olhar mais sensível e menos fragmentado para esse sujeito, e

não correr o risco de diagnosticar como patologia questões que estão atreladas aos problemas sociais.

Por outro lado, nos casos de crianças que realmente apresentam patologias relacionadas ao funcionamento da linguagem, as reflexões apresentadas na obra ajudam a compreender as características destas patologias *combinadas* com questões sociais, sobretudo em uma sociedade tão desigual e tão diversa quanto a brasileira.

Apesar de nem todos os artigos deste livro trazerem, de forma explícita, a relação com o ensino, em todos podemos encontrar reflexões relevantes para uma formação mais crítica d.o.a.s professor.e.a.s que pretende oferecer subsídios para entender o funcionamento da linguagem em meio às patologias, além de buscar lhes dar, a partir de uma compreensão da linguagem como um constructo histórico-social, novas perspectivas para olhar o.a alun.o.a em suas condições reais de aprendizado, considerando o seu desenvolvimento cognitivo e social no processo de aprendizado da língua falada e escrita. Processo esse único, específico de cada sujeito e de sua história de vida e de sua relação com a língua(gem).

Não seria exagero dizer que vivemos o pior momento da história moderna. E, em tempos de pandemia e de ataque declarado às ciências, escrever uma obra para professor.e.a.s e futuros profissionais da educação, editado por uma associação científica, é um ato de resistência aos cortes de verbas públicas para a produção científica, aos discursos negacionistas e ao empenho de muitos para a degradação da instituição escolar no Brasil e tudo aquilo que está atrelado a ela.

Professor.e.a.s e escolas foram subitamente forçados a trabalharem remotamente, tentando manter os laços entre criança e escola, criança e professor e mesmo entre crianças. As desigualdades sociais anteriormente presentes se acentuaram e, apesar de muitas tentativas, os números sobre acesso e participação d.o.a.s

alun.o.a.s são tristes. Nem mesmo o monitoramento foi possível em todos os estados, denunciando também a desigualdade entre os estados e regiões do Brasil. E as consequências - seja para o.a.s professor.e.a.s, seja para o.a.s alun.o.a.s (ou mesmo para a escola tal como a conhecemos) serão duradouras e por muito tempo buscaremos entender e lidar com todas as mudanças deste momento.

Neste contexto, não demorou muito para assistirmos a um *boom* de diagnóstico nas crianças. Embora a peculiaridade do momento traga dificuldades a todas e todos, o processo já em curso em nossa sociedade de patologização de dificuldades de aprendizagem tornou-se mais acentuado. Some-se a isso a sobrecarga de trabalho de professor.e.a.s, que, embora pouco valorizados, continuaram seu trabalho, a despeito de qualquer dificuldade. Esse contexto, nada fácil para todos nós, aumentou nosso desejo de propor uma obra que fizesse um movimento de aproximação entre professor.e.a.s e pesquisador.e.a.s.

Os artigos aqui presentes, portanto, tratam de diferentes discussões que vão desde o funcionamento da linguagem em diferentes patologias, como é o caso do autismo, X-frágil e Síndrome de Williams - importantes para a formação de professor.e.a.s e futur.o.a.s professor.e.a.s que atuam/atuarão na educação especial - a trabalhos que buscam pensar como a escola, no formato atual, e a escolha metodológica no ensino de leitura e escrita podem encaixar sujeitos, que fogem do padrão de alun.o.a ideal, em determinadas patologias, como é o caso de dislexia e TDHA, por exemplo, todos retomados e apresentados no Prefácio, gentilmente escrito por Novaes-Pinto.

É por isso que acreditamos que, além de os artigos tratarem do funcionamento da linguagem em meio a patologias ou a processos de desenvolvimento da criança, tratam também do papel da escola e dos profissionais da saúde na construção da história desses

sujeitos. É com este olhar que convidamos todas e todos à leitura desta obra e esperamos que ela se constitua como um sopro de esperança neste momento de caos.

AS ORGANIZADORAS

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 CCazinho

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.

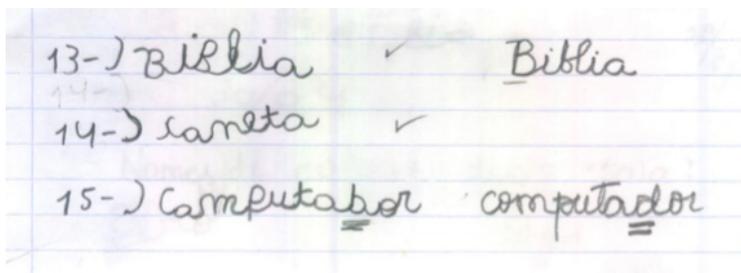
Dado 1. AB escreve os nomes dos objetos da sala do CCazinho

Figura 1

| | |
|--------------------------------|--------------------|
| 15 Nomes de coisas desta sala: | |
| 1-) <u>ferro</u> | <u>ferro</u> |
| 2-) <u>lousa</u> | <u>lousa</u> |
| 3-) <u>gareta</u> | <u>janela</u> |
| 4-) <u>porta</u> | <u>porta</u> |
| 5-) <u>tere</u> ↙ | <u>tevé</u> ↑ (TV) |
| 6-) <u>cadeira</u> | <u>cadeira</u> |
| 7-) <u>estante</u> | <u>estante</u> |
| 8-) <u>prato</u> ✓ | |
| 9-) <u>Borracha</u> | <u>borracha</u> |
| 10-) <u>placa</u> ✓ | |
| 11-) <u>fir</u> <u>fir</u> | <u>fir</u> |
| 12-) <u>mesa</u> ✓ | |
| 13-) <u>Bibi</u> → | |

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

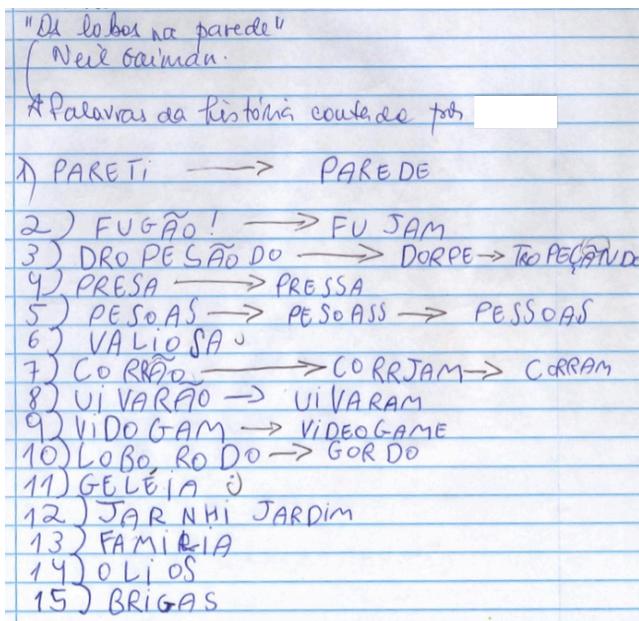
15 nomes de coisas desta sala:

- 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 Liras)

GORINHA É UMA MENINA TÃO MUNTOGHU
 CURIOSA. E FAZIA MANTAS PERGUNTAS
 AS PESSOAS RECLAMAVÃO DICO.
 NINGUEM AGUENTAVA MAIS!
 A SOLUÇÃO VOI RESPÓDGA A TODAS
 AS PERGUNTAS E MUNTER AGURIUZIDA
 DEDELA PARA QUEN DOCE TOR
 NAR ADUNTA.

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

Quadro 3. Transcrição do dado

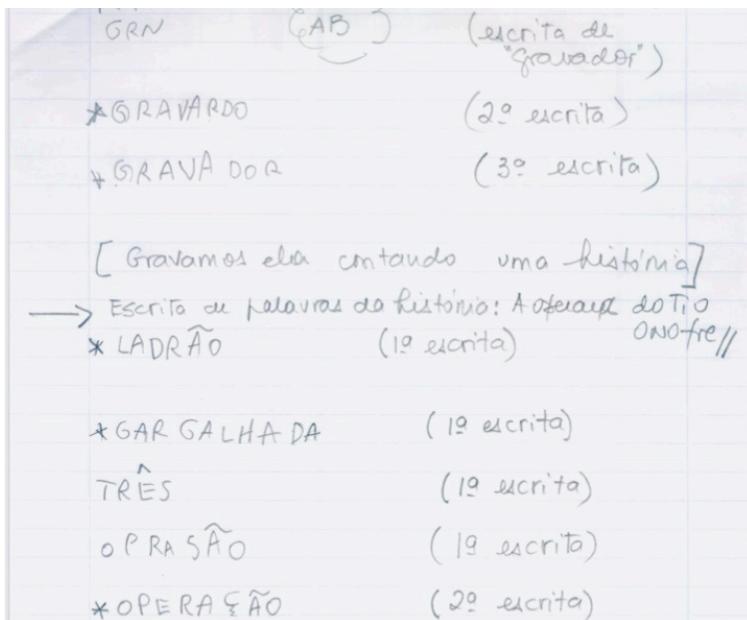
“Gorinha é uma menina *munto* curiosa. E fazia *muntas* perguntas. As pessoas *reclamavão dico*. Ninguém aguentava mais. A solução foi respãoder a todas as perguntas e munter a curiosidade dela para quando ce tornar adunta”.

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

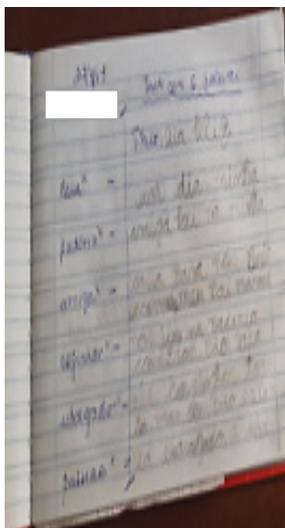
Essa atividade leva em conta que Luria (1988) aponta um salto qualitativo nas áreas de associação e em novas relações córtico-cerebrais propiciado pela complexidade da escrita. A ideia da composição de um texto a partir de 6 palavras escolhidas pelo investigador funciona como uma espécie de rascunho 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.

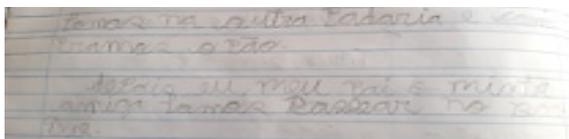
com a linguagem (COUDRY & FREIRE, 2017) para as outras crianças do CCazinho, sendo um deles apresentado abaixo.

Figura 6.



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

Figura 7



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

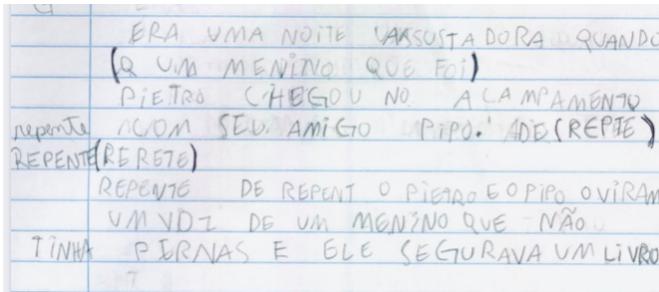
Quadro 5. Transcrição do dado

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

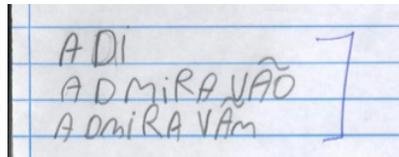
A cozinha de minha casa pegou fogo por causa de uma vela.

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

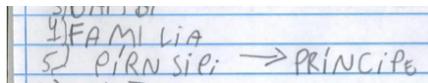
AB ainda às voltas com a representação da nasalidade “ão/am”, como em “admiravam” e “admiravão”, da sílaba complexa (CCV) como em “príncipe” (*pirnsipi*) e em “floresta” (*foresta*). Na palavra “príncipe” AB inverte a ordem das letras da 1ª sílaba e escreve como fala, o “E” por “I”; o “S” por “C”, nesse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

Figura 11

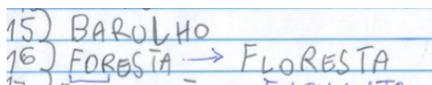


Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

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
• MINIQUIBE

BEBIDAS
• SUCOS VARIADOS

BRINCADEIRAS MÚSICAS

BOLO DE
CHOCOLATE
COXINHA
MINIQUIBE

BEBIDAS
• SUCOS VARIADOS

DOS
PABLO
KARAOKE
CAÇA AO
TESOURO

Preparo da 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.

Autismo e linguagem: uma abordagem dialógica

MARCUS VINICIUS BORGES OLIVEIRA

LUCIA MASINI

LAINE DOS SANTOS PIMENTEL

INTRODUÇÃO

Inicialmente, destacamos que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma das condições de saúde que compõem os Transtornos do Neurodesenvolvimento. É caracterizado na literatura diagnóstica por prejuízos na “comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 31). Em contrapartida, compartilhamos com Oliver Sacks (1995) que o autismo também deve ser visto como um modo de ser, uma forma de identidade profundamente diferente. Em “Um Antropólogo em Marte”, Sacks relata sete estudos de caso, entre eles a história de Temple Grandin. Para ela, o autismo a constitui de tal modo que se pudesse escolher entre ser ou não ser autista, não o faria, pois perderia sua essência. Sacks acrescenta que “porque acredita que o autismo também possa ser associado a algo de valor, fica alarmada com a ideia de erradicá-lo” (SACKS, 1995, p. 194).

Também Solomon (2013) promove uma discussão interessante sobre autismo, em seu livro “Longe da Árvore”, em que realiza uma vasta pesquisa sobre famílias e a busca de identidades entre pais e

filhos. No que se refere ao autismo, diz se tratar de “uma síndrome, não de uma doença, pois é um conjunto de comportamentos, não uma entidade biológica conhecida”. (SOLOMON, 2013, p. 264).

Pela diversidade de olhares dos autores citados podemos apreender que ainda reside no autismo, principalmente enquanto etiologia, um enorme mistério. Características, teorias de causalidades, tratamentos, pode-se dizer que nada ainda seja totalmente conhecido, comprovado e replicável. Pais de autistas também não são unânimes no modo de compreender o que acontece com seus filhos. Para uns, é muito difícil discernir o quanto crianças autistas realmente ouvem e compreendem, na medida em que suas respostas podem ser mínimas e inconsistentes, fazendo com que cuidar delas seja significativamente frustrante. Para outros, o autismo é uma identidade rica, que deve ser respeitada como uma diferença. Muitos dos defensores da neurodiversidade rejeitam tratamentos que visem curar (ou erradicar) o autismo.

No que diz respeito ao modo como a Fonoaudiologia tem se debruçado sobre a linguagem dos sujeitos autistas, nos deparamos com um fluxo predominante de pesquisas e práticas embasadas fortemente na Medicina, apesar de a Fonoaudiologia ser uma ciência múltipla e interdisciplinar. Nesse sentido, Bordin afirma que:

Pode-se reconhecer, por parte da Fonoaudiologia, a ancoragem do diagnóstico de linguagem na Medicina, que se estende também à avaliação fonoaudiológica da criança autista: desenvolvimento comprometido da comunicação, interação social e repertório restrito de atividades e interesses. Quando não faz isso a Fonoaudiologia subordina a linguagem a uma questão maior do desenvolvimento cognitivo, isto é, a serviço das operações de pensamento. (BORDIN, 2006, p. 30).

Entendemos, portanto, junto à Bordin, que falta a essa corrente predominante de terapeutas e pesquisadores dizer mais sobre o

funcionamento da linguagem desses sujeitos autistas. Tradicionalmente, quando se fala da linguagem no autismo remete-se a uma lista de insuficiências que partem de uma visão idealizada de linguagem, de cunho abstrato, ainda que, por vezes, se considere o seu uso pragmático. Para a autora, a forma com que a literatura tradicional da Fonoaudiologia ampara seus estudos na Medicina faz com que se apropriem de uma visão de linguagem enquanto código, coadunando em “uma prática marcada, quase sempre, por um viés corretivo (objetivando um padrão de normalidade) e reabilitador (visando a eliminação de sintomas)”. (BORDIN e FREIRE, 2018, p. 386).

Nesse lugar, nos deparamos também com práticas fonoaudiológicas medicalizantes e fortemente amparadas pelo diagnóstico, supondo que este possa significar como fator preditivo para práticas terapêuticas. Segundo Navarro, esses profissionais:

“Lidam com o diagnóstico TEA/Autismo Infantil, considerando essa criança como um sujeito passivo. Nesse sentido, olham para o diagnóstico desprezando a individualidade e a heterogeneidade desses sujeitos e de seus interlocutores. (NAVARRO, 2016, p. 48)”

Em contrapartida, ao nos orientarmos pela perspectiva dialógica, não consideramos o diagnóstico como fator preponderante que ditará nossa práxis terapêutica, muito pelo contrário, nossa prioridade é acolher o sujeito em suas possíveis demandas. Assim, partindo de um viés bakhtiniano, concebemos a língua não como um código a ser adquirido, mas como viva e inacabada, em permanente processo de construção pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação”. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Concordamos que a abordagem dialógica não pode prescindir, portanto, dos parceiros que compõem uma enunciação propriamente dita. Não obstante, concordamos com Bordin que um movimento necessário para a superação dessa prática medicalizante se-

ria através da reflexão sobre o exercício do fazer terapêutico. Para nós, interessa desvelar as potencialidades de cada sujeito tendo em consideração as condições singulares pertencentes a cada indivíduo e sua história, especialmente no que diz respeito à linguagem.

Partindo deste ponto, existem diferentes formas de abordarmos como a amplitude do pensamento bakhtiniano pode nos ajudar a refletir sobre o trabalho com a linguagem, tendo em consideração as especificidades dos estudos sobre a pessoa autista. Elencamos aqui apenas algumas possibilidades, que dialogam com os trabalhos de Novaes-Pinto (1999, 2013) sobre a relevância teórica dos conceitos bakhtinianos (acabamento, enunciado, diálogo, querer dizer etc) para a análise e descrição dos enunciados de sujeitos afásicos. Aliada à reflexão sobre os conceitos, o eixo que unifica tal perspectiva é a noção de diálogo tal como este é entendido nos estudos do Círculo de Bakhtin e sua aproximação ao trabalho fonoaudiológico com a linguagem, já discutida por Masini (2004).

CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA SE PENSAR A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM, DIALOGISMO E AUTISMO

Como falar da interação dialógica quando um dos parceiros do diálogo é uma pessoa autista? Ao recebermos os pais de uma criança com um diagnóstico fechado ou ainda com suspeita de TEA, o que percebemos, de forma recorrente, é uma angústia diante de um não saber. Isto porque, por mais que haja uma sintomatologia característica do atualmente chamado “espectro autista”, ninguém há de discordar de que as pessoas com autismo são muito diferentes entre si. Atualmente, com a flexibilização do diagnóstico proporcionada pela noção de espectro, de caráter inespecífico, tem sido comum o questionamento de casos diagnosticados precocemente e sem o

devido rigor. Sobretudo em casos mais limítrofes, pairam dúvidas sobre o diagnóstico que, mesmo que incertos, podem ser tomado como enclausurante pelos familiares.

No consultório fonoaudiológico, ouvimos uma diversidade de vozes sobre essas crianças; alguns pais dizem que aquela criança gerada por eles tem o *“jeitinho dele de fazer as coisas”*, ou que *“é muito esperto, ao seu modo”*. Outros trazem relatos de algo que causa certa estranheza, *“tem que ser tudo arrumadinho”*, ou *“ele só entra em ônibus se for daqueles grandes”*. Por vezes, nesses relatos aparece uma angústia por não se saber o que se passa internamente na criança autista, como se o conhecimento sobre ela fosse insuficiente para decifrá-la. Principalmente nos casos mais severos, ouvimos que eles se doam, se doam, se doam àquela criança que não responde na frequência, no tempo que todos esperaríamos. *“Nossa, me sinto sugada...”* Quem nunca ouviu uma afirmação parecida em seus consultórios? Aliás, palavras como *“cansadas/os”*, *“sugada/os”*, *“desgastadas/os”* são frequentes nos relatos dos pais e das pessoas de convívio constante de crianças com TEA. São pais também a ponto de colapsar. E não sem razão.

Não raras vezes, as atitudes da criança autista são traduzidas a partir dos conceitos de mania e estereotipia, de forma que não importa o que ela faça ou diga, acaba sendo tomado ora como mania, ora como estereotipia, mesmo que busquem uma interpretação qualificada de outrem. Mas como atribuir sentido e conversar com alguém que pode responder de tempos em tempos e dentro de uma linearidade não convencional? As abordagens comportamentais respondem a isso com modelagem de comportamentos verbais. No entanto, muitas vezes, ouvimos pais dizerem: *“não quero que apenas meu filho fale, quero que ele se comunique”*. Desejo legítimo. Vivemos em uma sociedade logocêntrica, em que ausência da palavra pode adquirir um caráter trágico, mesmo que existam outras formas de

comunicar. Inclusive, há autistas que são categorizados a partir dessa ausência, sendo considerados, para além de sua “performance” de fala, como “não verbais”, a despeito do desconhecimento em torno do funcionamento de sua linguagem.

Na abordagem dialógica bakhtiniana, a busca é pelo sentido. Mas como reconhecer sentido quando se fala do autista, como conviver com uma dimensão temporal que não reconhecemos, muitas vezes com signos não convencionais que exigem tanta interpretação?

Em primeiro lugar, é preciso tomar a noção de tempo-espço não na sua linearidade, mas nas suas possíveis distorções. Não há um começo e um fim; a aparição e o nada subsequente, embora isto pareça ser o mais palpável. É preciso que entendamos que há começos e fins ao longo de um meio, em que há, sim, uma corrente ininterrupta de comunicação nos modos possíveis de se dizer, ao que chamamos de diálogo. Para Bakhtin (2006), nada escapa à cadeia de elos de enunciados dentro do diálogo, já que este não é tomado apenas como uma conversa face a face ou no entendimento comum como conciliação; pelo contrário, “toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa.” (BAKHTIN, 2006, p. 109).

Assim, para nossa discussão, isso significa que não há só manias ou estereotipias; há dizeres orbitando o horizonte de eventos que precisam de um outro que os reconheça como algo passível de sentidos. O princípio fundante da abordagem dialógica de cunho bakhtiniano é “quem enuncia quer resposta” ao que está sendo dito e não exclusivamente ao como (não) foi dito. Estamos aqui falando de constituição de sujeito e negociação de sentidos e não de adequação de comportamentos.

Na abordagem terapêutica dialógica destaca-se a preocupação com a palavra do outro. Os enunciados do paciente não devem ser

entendidos como orações que precisam ser corrigidas, ou comportamentos verbais aceitáveis que precisam ser instalados, mas como enunciados, os elos da cadeia de comunicação verbal em que foram produzidos, do modo como possível, em função de outros que os precederam e merecem resposta. A ênfase do trabalho, portanto, recai sobre o enunciado, por sua natureza e particularidades que vinculam a língua à vida. É Bakhtin quem diz: “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. (BAKHTIN, 1997, p. 282). Assim, se o enunciado vincula língua e vida e se dirige a alguém, sua resposta deve igualmente ser um enunciado, ou seja, língua vinculada à vida e dirigida a alguém. “Para a palavra (e conseqüentemente para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta)” (BAKHTIN, 1997, p. 356).

Nesta perspectiva, é caro também o conceito de compreensão ativa e responsiva, isto é, uma compreensão em que se negociam os sentidos. Para Bakhtin (2006, p. 135) “a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva”. A compreensão não é um processo passivo, mas ativo e dialógico, já que toda compreensão é prenhe de resposta.

Para que esse processo se estabeleça, é necessário que do enunciado se reconheçam suas particularidades: alternância dos sujeitos; acabamento específico do enunciado; expressividade do locutor e sua relação com os outros. Sobre a alternância dos sujeitos, é importante ressaltar que ela só se estabelece se considerarmos o que Bakhtin postula como *réplica*, ou seja, a manifestação do sujeito a partir de uma tomada de posição, dentro de uma determinada esfera da comunicação. Mas, ao tomar uma posição dentro dessa determinada esfera, o sujeito necessita dar acabamento ao enunciado do outro, para que ele saiba que é sua vez de assumir

a réplica. E como se dá esse acabamento? São três fatores que o caracterizam: tratamento exaustivo do tema; intuito discursivo do locutor; as formas composicionais do gênero discursivo em questão. Todos esses três fatores são interdependentes e devem estar relacionados aos outros parceiros da comunicação, o que significa dizer, mais uma vez, que a palavra se dirige ao outro. Assim, o tema só é compreendido se considerarmos os enunciados de todos os parceiros da comunicação. O intuito discursivo está relacionado ao tema e é ele que vai ampliar ou limitar suas fronteiras e o gênero discursivo que, por fim, determina a exauribilidade do tema. E, no tocante à terceira particularidade do enunciado: a expressividade do locutor e sua relação com os outros. Embora possamos entendê-la como sendo da ordem do individual, ela só pode ser analisada a partir da posição valorativa que ele assume perante seus interlocutores.

Assim, afirmamos que é através da negociação de sentidos pelos interlocutores no diálogo que chegamos ao projeto comum coerente ao processo de compreensão ativa e responsiva. Trazemos, a seguir, alguns fragmentos de acompanhamento terapêutico para ilustrar como isso se dá.

Felipe, 6 anos, estava em suas primeiras sessões de terapia fonoaudiológica e, portanto, terapeuta e paciente estavam se conhecendo, buscando estabelecer horizontes comuns. Sua comunicação era feita basicamente por palavras isoladas, nem sempre relacionadas ao contexto imediato. Felipe evitava contato de olho ou qualquer aproximação física. Revezava andar pela sala e sentar à mesa escrevendo sem parar alguns números em sequência. Para a mãe, essas ações eram características de estereotípias. Certa vez, andando pela sala, em tom monótono, disse: “*pião*”. A terapeuta perguntou se gostava de brincar com pião. Continuou a repetir “*pião, pião*”, andando pela sala. Tomando como um enunciado que

precisava de resposta, a terapeuta disse que tinha um pião dentro de uma caixa de brinquedos e que podiam pegar para brincar. Sua resposta a essa colocação foi andar mais aceleradamente pela sala, com as mãos tapando as orelhas repetindo “pião, pião”. E o diálogo teve a seguinte sequência:

T: Você não gosta de pião? Achei que estivesse me pedindo para brincarmos. Entendi: pião é algo que não podemos pegar, certo?

F: (tira as mãos das orelhas e olha rapidamente para a terapeuta)

T: (dando uma piscadinha de olho) Quem sabe um dia a gente não pega o pião pra ver se gosta de brincar?

F: (fecha a cara, dizendo num tom aflito) pião.

Ao terminarem a sessão, a mãe, na sala de espera, aflita, contou à terapeuta toda a saga de Felipe com piões. Disse-lhe do pânico que tinha porque fora apresentado meio bruscamente a piões grandes e barulhentos e desde então passou a evitá-los e que era importante a terapeuta saber para que não fizesse o mesmo. A fonoaudióloga relatou que ele próprio havia lhe contado que tinha medo desse brinquedo, o que a mãe estranhou, pois o havia escutado repetir a palavra “pião” e achou que ela pudesse estar oferecendo o brinquedo a ele sem entender o sentido daquele enunciado.

O sentido do diálogo na abordagem dialógica é construído na situação social imediata, a partir não só da porção verbal do enunciado, mas também da não verbal, não sendo possível dissociá-los para atribuir uma significação isolada a ambos. Sendo assim, a situação extraverbal “se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação”. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2000, p. 6). Tomar a primeira emissão de Felipe “pião”

como um enunciado, do ponto de vista fonoaudiológico dialógico de cunho bakhtiniano, significa compreender que ali, embora com problemas de acabamento, havia um intuito de dizer algo cujo tema precisava ser construído. Assim, a terapeuta passou a negociar o sentido, apresentando-lhe algumas alternativas desses possíveis temas. Ao fazer isso, mostrou a Felipe que estava considerando seus enunciados. Esta atitude permitiu a ele continuar no diálogo assumindo seu lugar de sujeito e compondo os sentidos não só pela porção verbal como pela extraverbal (ou não verbal). As mãos tapando as orelhas, o andar acelerado, o tom aflito da fala deram conta de modificar o sentido da palavra proferida e de deixar nítido: “não podemos brincar de pião”.

A ideia de que existem começos e fins, não absolutos, em um meio contínuo nos leva, como terapeutas, a um trabalho de um constante atribuir sentidos, buscar horizontes comuns, mas sempre a partir do que o sujeito enuncia. Não há linearidade nas atividades propostas. Nada, em nossas teorias sobre o autismo, tem efeito se olharmos para essas pessoas a partir unicamente de nossas perspectivas. Negociar sentidos a partir do que elas nos apresentam, essa tem sido a chave de aproximação. Ecos de enunciados passados compondo enunciados futuros; e temos aí um interlocutor se constituindo. É comum, dentro de um atendimento fonoaudiológico com a criança autista, principalmente quando se considera a possibilidade de diálogos atravessados no tempo, situações em que o entendimento de algo dito em determinada sessão ocorra em sessões posteriores, ou mesmo que reconheçamos no presente recortes de coisas que ocorreram em sessões anteriores.

É preciso que, de fato e de direito, consideremos as pessoas com autismo como participantes de uma comunidade discursiva, em que se reconheça a existência de um plurilinguismo social. Em outras palavras, as pessoas com autismo estão sempre nos dizendo

algo e, no contexto fonoaudiológico, o trabalho do terapeuta é o de poder dar acabamento a esses dizeres ainda tão insuficientes em si mesmos do ponto de vista da produção verbal pelos recursos da língua. Parece-nos fazer toda a diferença quando o fonoaudiólogo retoma os enunciados do paciente com o objetivo de respondê-los, seja pela argumentação, dúvida, complementação, concordância. Assim, estereotípias, ecolalias, palavras isoladas, vocalizações, gestos repetitivos, gritos ou silêncio precisam ser negociados e não normatizados.

Com Jasmim foi assim; aos 5 anos de idade, ela ainda não tinha recebido o diagnóstico, mas já era atendida em um trabalho de extensão específico para autismo. Inicialmente, não gostava de entrar na sala com os terapeutas, expressava seu descontentamento retirando a mão de uma das terapeutas, chorando, fazendo um barulho de ranger dos dentes. Jasmim não falava nenhuma palavra, mas alguns gestos que deixavam claro o desconforto com o espaço, ou talvez com as pessoas novas. Aos poucos, com muita delicadeza e investimento de tempo, foi ficando mais confortável na sala, primeiramente por 5 minutos, depois por 10, depois durante 30 minutos. Jasmim adorava desenhar. No início, eram riscos aleatórios e, por vezes, não respeitavam nem o limite do papel. Aos poucos, sempre aos poucos, os desenhos foram se tornando mais coloridos e complexos, com traços cada vez mais seguros e delimitados. E ainda, paulatinamente, foram se tornando representações mais compreensíveis também – de animais, de pessoas – de maneira que, ao final do tempo de atendimento, aos 6 anos, já nos solicitava por meio dos desenhos.

O que possibilitou este movimento foi o conhecimento mútuo, o conhecimento da situação extraverbal, assim como o reconhecimento de suas possibilidades enunciativas por meio dos signos não verbais. Considerando que para Voloshinov/Bakhtin (2000, p.

10), as “palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumida e não enunciadas”, compreendemos que mesmo os signos não verbais ganham sentido apenas na situação, considerando o que há nela de presumido, de não enunciado. Para tanto, compreendemos a situação extraverbal sob três fatores indicados por Voloshinov (2013, p. 172): “o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação – o “onde” e o “quando; o objeto ou tema de que trata a enunciação – “aquilo de que” se fala; e a atitude dos falantes face ao que ocorre – “a valoração”. Nesse sentido, aponta Voloshinov que situações diferentes podem determinar a diferença de sentidos de uma mesma expressão verbal, e neste caso, a mensagem verbal não refletirá de imediato seu significado, já que é integrada à parte presumida do enunciado.

É curioso pensar sobre a repetição nesta abordagem, já que a mudança dos outros fatores pode mudar os sentidos de um termo recorrente, de maneira que um mesmo gesto pode mobilizar outros caminhos. Tomemos o exemplo de uma criança autista (Luís, 5 anos) que, no atendimento, utilizava frases de um desenho animado, sempre na mesma entoação: *“pra direita ou para a esquerda, que caminho devo seguir?”*, com a voz típica do Mickey Mouse. Essa frase foi repetida muitas vezes nas sessões, mas com o tempo começou a ganhar outros sentidos. Colocamos uma pista de brinquedo em cima da mesa, distribuímos os carrinhos e conversávamos sobre os caminhos, até que esse enunciado frase foi perdendo essa característica tonal do desenho animado e pouco a pouco deixando de lado a voz do Mickey Mouse. Redizer, dizer novamente, dizer de novo, dizer de outro jeito, perdendo as aspas, era o que buscávamos.

Nos parece que algo que lhe era alheio (mas não totalmente) se tornou próprio (mas não absolutamente). Buscamos nas palavras de Ponzio respaldo para nossa reflexão:

A apropriação linguística é um processo que vai desde a mera repetição da palavra alheia à sua reelaboração, capaz de fazê-la ressoar de forma diferente, de conceder-lhe uma nova perspectiva, de fazer-lhe expressar um ponto de vista diferente. Porém, permanece semialheia, em qualquer caso. A propriedade sobre a palavra não é exclusiva e total. (PONZIO, 2012, p. 101).

Vozes referidas como “cristalizadas” são frequentemente relatadas nos estudos sobre autismo e dizem respeito ao não reconhecimento das enunciações como constitutivas dos diálogos por parte do outro. Esse estranhamento ocorre, em geral, como parte de uma des-autorização, ou seja, de uma destituição do lugar de autoria dos autistas em relação ao que dizem. Neste contexto, as reflexões do Círculo de Bakhtin sobre a relação entre *palavra própria* e *palavra alheia* se tornam fundamentais para tratar da autoria compartilhada destes dizeres.

Essa discussão parte do esvaziamento da palavra enquanto entidade lexicográfica da língua que, para Bakhtin, não passa de uma célula morta, que somente ganhará vida a partir da sua existência enquanto parte da cadeia de enunciados. “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2016, p. 48). É somente na relação com a autoria, com a palavra viva, que se torna possível que as palavras sejam tanto alheias como próprias:

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação - mais ou menos criador - das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau

vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2016, p. 54).

Mesmo na instância do enunciado, há um processo em que o autor descreve como de “perda das aspas”, de assimilação e esquecimento da palavra alheia, que a possibilita que esta seja própria, ou semialheia. Para o autor (2001, p. 402) essas palavras alheias seriam “reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras”, com auxílio de outras palavras alheias (não ouvidas anteriormente) e em seguida nas minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora”.

Refletir sobre este processo de reelaboração dialógica, de assimilação e valoração da palavra nos parece essencial para pensar a relação da linguagem com o autismo. Uma vez postulada a ilusão da propriedade da palavra, nos cabe entender, nos diálogos com a pessoa autista, até que ponto as palavras revelam indícios de autoria dentro de uma multiplicidade de vozes que as compõem e como estes indícios se traduzem no reconhecimento autoral dos enunciados.

Talvez a expressão que melhor traduza a importância de se refletir clinicamente sobre a relação entre a palavra alheia e a palavra própria diga respeito ao conceito de ecolalia que, muitas vezes, é desconsiderada, des-autorizada, e que tem sido erroneamente posta para fora do diálogo por conta de não preencher as expectativas convencionais do jogo interativo. A seguir, refletimos sobre o diálogo em um caso que envolve as chamadas “ecolalias”.

Zacarias é um garoto que possui diagnóstico de autismo leve desde os dois anos, mas foi atendido somente aos sete. Ele é descrito como uma criança que gosta bastante de aparelhos eletrônicos como tablet e celular, que adora navegar na internet. Gosta também de livros, de músicas e de tirar fotos. Os pais diziam que era uma criança brincalhona, porém com dificuldades para se relacionar

com outras crianças e também para se expressar. Essa dificuldade se mostrava em falas ininteligíveis em algumas situações, constituídas de repetição da fala do outro, as vezes com a mesma entonação. Vejamos um diálogo com Zacarias durante a terapia fonoaudiológica, em que a terapeuta está contando uma história com fantoches:

T: Vou lhe contar uma história e você vai me dizer o que acontece no final! Uma vez uma menina foi para a floresta buscar o seu cachorro, quando chegou lá, ela não achou. Você acha que aconteceu o quê com o cachorro dela?

P: Cachorro dela.

T: Aconteceu o que com o cachorro dela?

P: Cachorro dela.

T: Cachorro dela? Não entendi, aconteceu o quê?

P: É é é é é.

T: É? Como assim?

P: Como assim?

T: Não...

P: Nada nada nada nada nada. (Neste momento, a terapeuta percebe que a criança está com uma luva de dedoches com cinco animais)

T: Ah, vocês cinco falam juntos?

P: ééééé

T: Uau! Que coisa mais interessante, vocês falam juntos! Me digam qual é o seu nome?

Nesse recorte enunciativo podemos perceber que inicialmente a terapeuta tenta, por meio de fantoches, perguntar à criança sobre algo da história que está sendo contada. No entanto, as respostas de Zacarias não parecem transferir convencionalmente a palavra ao outro que lhe confere acabamento na continuidade do diálogo, mas ainda assim oferecem ao interlocutor a possibilidade de assumir seu turno. Este acabamento, demarcado pela possibilidade de responder, mesmo que de maneira incompleta, é ofertado pela terapeuta.

Há algo no que se convencionou chamar como “ecolalia”, como uma fala em repetição, por vezes em um tom emotivo volitivo não convencional, que faz com que este acabamento ocorra mesmo sem o tratamento exaustivo do objeto do sentido, ou sem a compreensão do intuito discursivo do autor. Contudo, conforme podemos observar no mesmo diálogo, há momentos em que essas repetições são utilizadas como um recurso enunciativo, mesmo que seja para demarcar cinco vozes diferentes para cada dedoche, o que é prontamente reconhecido pela terapeuta.

Por mais que as enunciações anteriores “*cachorro dela*” sejam insuficientes, não se pode dizer que não cumprem funções no diálogo. Nessa abordagem dialógica não há essa possibilidade. É somente no interior do processo dialógico que esses termos podem ganhar vida. É no interior deste mesmo processo que é possível dar continuidade com as repetições, agora utilizadas para continuidade da brincadeira com os fantoches, que poderiam ser tomadas como ecolalias totalmente destituídas de sentidos.

Por fim, lembremos ainda, no que diz respeito à repetição, que sempre produzimos palavras que já foram ditas anteriormente

(como salienta Bakhtin ao dizer que ninguém é um “Adão mítico” proferindo palavras originais no mundo), a tal ponto que ao mesmo tempo em que falamos algo, algo também fala por nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo é uma forma de refletir, de maneira incipiente, sobre como o entendimento dos pressupostos filosóficos do Círculo de Bakhtin podem nos ajudar no acompanhamento de crianças com autismo. Buscamos ilustrar o trabalho com a linguagem neste texto mobilizando alguns conceitos bakhtinianos. Entretanto, trata-se de um campo ainda extenso e profícuo para que essas reflexões sejam aprofundadas.

Chamamos especial atenção para o acabamento do enunciado, pois é ele, em última instância, o responsável pela alternância dos sujeitos na cadeia de comunicação verbal. Cuidar do acabamento dos próprios enunciados nos coloca na posição de interlocutor, condição para o estabelecimento de uma relação dialógica. O aqui exposto, ainda que brevemente, nos dá indícios de que crianças autistas não se percebem completamente, nem são percebidas como interlocutoras, pois suas falas não são tomadas como enunciados e, quando são, carecem de acabamento que incite o interlocutor a responder, provocando um silenciamento e quebra da interlocução. No sentido de romper com essa dinâmica, o trabalho fonoaudiológico, na perspectiva dialógica de cunho bakhtiniano, deve focar na construção conjunta do acabamento desses enunciados, para que, gradativamente, sujeitos autistas sintam-se capazes de se responsabilizar por eles. Isso, sem dúvida, exige tempo.

A Filosofia da Linguagem de Bakhtin se configura como uma filosofia da escuta da palavra outra (Ponzio, 2010). Qualquer pos-

sibilidade de escuta responsável requer tempo. Para Ponzio (2010), trata-se de dar tempo ao outro. Um outro do qual não se pode prescindir. Este tempo que vai além do objetivado, medido, vendido, um tempo *para nada*, caracterizado pelo que, de maneira mais subversiva, o autor chama de infuncional. Para uma sociedade produtivista como a nossa, em que a régua de sucesso é o mercado de trabalho, qual lugar da pessoa autista que não se encaixe nesse horizonte funcional?

Uma clínica outra, radicalmente singular, deve buscar, mesmo dentro de cada condição, ser capaz de ver o único, o singular e o irrepetível.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V*. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. Ed. Porto Alegre : Artmed, 2014.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34; 2016.

_____. *M. Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. *M. Estética da Criação Verbal*. 4 ed (2a tiragem). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *M. Estética da Criação Verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORDIN, S. *Fale com ele: um estudo neurolinguístico do autismo*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas; 2006.

BORDIN, S; FREIRE, F. Neurolinguística discursiva: contribuições para uma fonoaudiologia na área da linguagem. *Cadernos De Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 60, n.2, p. 384-399; 2018.

MASINI, M. L. H. *O diálogo e seus sentidos na clínica fonoaudiológica*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Programa de Estudos Pós-Graduados, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

NAVARRO, P. *Fonoaudiologia no contexto da equoterapia: um estudo neurolinguístico de crianças com Transtorno do Espectro Autista*. 2016 Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

NOVAES PINTO R. do C. *Contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999, Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

NOVAES PINTO, R. do C. The aphasic utterance: A significal perspective. *Semiotica* v. 196, p. 457-72, 2013.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Contexto: São Paulo, 2012.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. Pedro e João: São Carlos, 2010.

SACKS, O. *Um antropólogo em Marte*. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

SOLOMON, A. *Longe da Árvore*. Companhia das Letras: São Paulo, 2013.

VOLOSHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Pedro e João: São Paulo, 2013.

VOLOSHINOV, V. BAKHTIN, M. *Discurso na vida e Discurso na arte*. Tradução para fins acadêmicos de C. A. Faraco e C. Tezza, 2000.

Transpondo as barreiras do diagnóstico: o papel da linguagem na constituição do sujeito

MICHELLI A. SILVA

RESGATANDO ALGUNS CONCEITOS

Início este capítulo tomando a liberdade de resgatar alguns conceitos que serão base para as discussões que proponho (e espero), aqui, agregar neste volume para o qual fui, gentilmente, convidada a participar. Discutir aquisição de linguagem e patologias de linguagem, bem como contextos nos quais pais, crianças e professores devem lidar com diagnósticos relacionados ao aprendizado, é de grande responsabilidade, sobretudo para nós, linguistas de formação.

Como linguista, portanto, lanço luzes para o trabalho com/sobre/pela/na linguagem que crianças e jovens, que estão entrando para o mundo das letras, realizam, mesmo quando estão barradas por diagnósticos, reais ou não.

Proponho, para tanto, retomar como primeiro conceito deste trabalho a relação infância e linguagem. Quando refletimos sobre o processo de aquisição da linguagem, geralmente, pensamos na infância como lugar histórico desse acontecimento.

Algumas vertentes de estudo defendem a existência de um determinado período da infância que precede a linguagem, como

se houvesse um sujeito pré-linguístico, que já foi um sujeito sem linguagem e passou a ser, a posteriori, sujeito da linguagem. Nessa visão, a aquisição da linguagem é o momento de virada do sujeito pré-linguístico para linguístico; quase um marco, momento pontual e definitivo na vida desse sujeito.

Na contramão dessas vertentes, Husserl (1986) afirma que “a humanidade conhece-se sobretudo como comunidade de linguagem imediata e mediata” (p. 59) e que os homens e a linguagem “são indissolúvelmente entrelaçados e sempre já certos na unidade indissociável da sua correlação” (p. 60). Compartilhando dessa concepção, deixamos de compreender a relação infância e linguagem mediante fases estanques e determinadas, ou mesmo de acreditar sobre a existência de um sujeito pré-linguístico, em qualquer momento da vida.

Nas reflexões de Agamben (2008), a relação infância e linguagem só acontece por meio da/na experiência:

Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito” (AGAMBEN, 2008, p. 59)

Assim, parto do entendimento do processo de aquisição como lugar da experiência com/na/pela linguagem, que pode se dar em qualquer momento da vida, como veremos nos dados que serão apresentados neste capítulo.

Avançando um pouco mais nas reflexões, o segundo conceito que gostaria de retomar está relacionado ao processo de atenção. Ao se discutir processos de aprendizagem – seja da linguagem, seja pela linguagem – colocamos em contexto os processos neurocog-

nitivos envolvidos nesse trabalho. E a atenção tem papel fundamental nesse processo.

Luria (1987) afirma que a atenção tem caráter seletivo consciente e exige memória. A atenção seletiva é a capacidade de selecionar estímulos e objetos específicos, determinando uma orientação atencional focal; um estado de concentração das funções mentais, assim como o estabelecimento de prioridades da atividade consciente do indivíduo diante de um conjunto amplo de estímulos ambientais.

Para o neuropsicólogo, há três itens da seletividade de estímulo no processo da atenção: volume da atenção, sua estabilidade e suas oscilações. Ainda segundo o autor, há fatores decisivos da direção da atenção que são determinados pelas estruturas dos estímulos externos e do campo perceptivo interno. A intensidade ou força dos estímulos externos pode causar oscilações do nível de atenção, com dominância do mais forte. A direção da atenção é determinada pelo estímulo e a intensidade desses estímulos afeta a aprendizagem.

ENTENDENDO O CONTEXTO ATUAL

Tendo isso em vista, gostaria de acrescentar à discussão uma breve reflexão sobre o contexto atual em que vivemos e a prática educacional que ainda se mantém em nossas escolas.

É inegável a transformação digital que sofremos nos últimos anos: estamos cada vez mais conectados e imersos em um mundo onde a informação é mais acessível do que nunca. Somos impactados por informações e conteúdos em multimídias, multitelas, multicanais. Um mundo onde a tecnologia impera, a internet das coisas (ou mais recentemente, internet de tudo) possibilita acesso rápido, quase simultâneo aos acontecimentos, sem barreiras geográficas

ou fronteiras. A concorrência para estabelecer prioridades, a oscilação do nível de atenção, o volume e a intensidade dos estímulos são, igualmente, exponenciais.

Sobre esse impacto dos tempos modernos no processo de atenção, estudos apontam que houve uma redução significativa do foco de atenção nas últimas décadas. A capacidade de concentração está cada vez mais reduzida. No ano 2000, a capacidade de atenção humana era, em média, de doze segundos. Em 2013, esta capacidade caiu para oito segundos (RAZORFISH, 2015).

Junte a esse cenário as práticas educacionais ainda aplicadas nas escolas do Brasil: centrada no conteúdo, modelo de aula expositiva, pautada em atividades tarefas, com avaliações somativas e uma visão de linguagem como código. Resultado: cada vez mais cedo, crianças têm sido encaminhadas, diagnosticadas e medicadas como hiperativas e/ou desatentas (TOLEDO, SIMÃO, 2003; ROHDE, MATTOS, 2003; ACOSTA apud BARÁ-JIMÉNEZ et al., 2003).

No contexto escolar, a hiperatividade e/ou déficit de atenção apresenta-se como justificativa corrente para o fracasso escolar de um número expressivo de crianças, atribuindo-se a elas a responsabilidade por não aprender e isentando de análise o contexto escolar e social no qual estão inseridas (EIDT, 2004).

A venda de Ritalina triplicou nos últimos cinco anos no Brasil: em 2002, eram 356.925 caixas; em 2003, 547.779; em 2004, 701.303; em 2005, 886.958; e em 2006, 1.042.480 (SEGATTO, PADILHA, FRUTUOSO, 2006, p.99). A escola se tornou uma instituição medicalizada.

Essa problemática se amplia sobre a criança/adolescente em processo de aquisição. Qualquer dificuldade de aprendizagem torna-se lugar para possíveis diagnósticos. E para aqueles que possuem um diagnóstico de fato, o lugar da não aprendizagem torna-se status quo, sem qualquer possibilidade de mudança.

Como afirma Bezerra (2013), há uma explicação histórica para isso. Segundo o autor, houve um aumento significativo no número de diagnósticos, a partir de 1980, com o surgimento da 3ª edição do DSM¹. Isso porque os psiquiatras sentiram a necessidade de definir um pouco melhor qual era o seu terreno e uma das maneiras de fazer isso foi criar um sistema de classificação de diagnóstico que fosse mais confiável e que pudesse ser apropriado para pesquisas, para difusão do conhecimento diagnóstico entre pessoas da saúde pública. Esse sistema de classificação é baseado, sobretudo, na ideia de que sintomas são sinais; o sentido de um sintoma não importa muito, ele é agrupado num conjunto e esse conjunto significa uma referência a um diagnóstico.

Ainda de acordo com Bezerra (2013), o que de fato aconteceu, foi que, ao longo dessas décadas, houve uma ênfase, cada vez maior, na versão biológica da psiquiatria, que hoje é, pelo menos na psiquiatria oficial, a versão hegemônica. O autor chama a atenção para o fato de que o diagnóstico psiquiátrico, hoje em dia, é tão simples que não apenas psiquiatras dão diagnósticos e medicação, mas também outros profissionais da área de saúde, além dos professores das escolas, e dos pais. E essa vulgarização e simplificação do diagnóstico tem produzido uma enxurrada de diagnósticos na sociedade.

Todo esse contexto nos remete ao conceito de dispositivo utilizado por Foucault em muitas de suas obras, para analisar o funcionamento da sociedade em determinadas épocas. Formulado como

1 O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM) é um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association – APA). É usado ao redor do mundo por clínicos e pesquisadores, bem como por companhias de seguro, indústria farmacêutica e parlamentos políticos. Existem cinco revisões para o DSM desde sua primeira publicação, em 1952.

um conjunto heterogêneo, que recobre o dito e o não dito, e implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas (FOUCAULT, 1994), o dispositivo, para o autor, está inscrito em um jogo de poder que condiciona saberes e práticas. Esse conceito mais geral de dispositivo é que tomo como base para analisar como a sociedade atual olha para o sujeito que apresenta uma determinada condição, no caso a Síndrome do X-Frágil.

BARREIRAS DO DIAGNÓSTICO

A Síndrome do X-Frágil (SXF) é uma doença hereditária ligada ao cromossomo X, considerada uma das causas mais comuns de comprometimento intelectual de etiologia genética. Segundo a literatura da área, a síndrome está relacionada à presença de uma região de fragilidade, mais sujeita a ocorrência de quebras ou falhas, localizada na porção distal do braço longo do cromossomo X - sítio frágil [fra(X)]. O gene que se vincula ao fenótipo anômalo é designado FMR-1, cujo produto é uma proteína (FMRP) necessária para o desenvolvimento e função normais do cérebro, executando um papel essencial tanto na função sináptica como no crescimento dos dendritos (DARNEL et al., 2001). Por essa razão, na SXF, a comunicação entre os neurônios fica comprometida, uma vez que a produção dessa proteína é alterada.

Nos últimos anos, estudos vêm sendo feitos, principalmente, com a preocupação em descobrir as características clínicas dos portadores da SXF, a partir de pesquisas citogenéticas, encefalográficas e de imagem (GUERREIRO et al., 1998; BOY et al., 2001). Alguns desses estudos relatam como características predominantes nesses sujeitos: face alongada, orelhas grandes e em abano, mandíbula proeminente, hipotonia muscular, comprometimento do tecido

conjuntivo, hiperextensibilidade das articulações, palato alto, prolapso da válvula mitral, prega palpar única, estrabismo, calosidade nas mãos devido à mordedura, retardo mental e motor, hiperatividade, déficit de atenção, dificuldade de contato físico com outra pessoa, contato visual escasso, ansiedade social, autismo, resistência a mudanças no ambiente dentre outras. Dentre as dificuldades relacionadas à linguagem apontam: fala perseverativa, fala fora do contexto, ecolalia, atrasos no aparecimento das primeiras palavras, dispraxias verbais, alterações na percepção e articulação dos sons, alterações no ritmo e velocidade da fala, dificuldades para manter diálogo e fixar-se em assuntos da conversação, dificuldade para reter informações ou assimilar noções abstratas (como as requeridas pela leitura /escrita: perceber, relacionar e fixar sequências na estrutura de sons e letras com significado), dificuldade em generalizar e aplicar informações em situações novas (FUNDAÇÃO BRASILEIRA DA SÍNDROME DO X FRÁGIL, 2008).

Essa lista interminável de sintomas e características, que destaca a falta, o exagero sobre o que é da ordem do patológico, inclusive em sujeitos com condições específicas, como é o caso da SXF, funciona como um dispositivo que determina e captura o sujeito (processo de subjetivação), bem como orienta, controla e assegura as condutas, as opiniões e os discursos daqueles que fazem parte do entorno desse sujeito (familiares, educadores, fonoaudiólogos, entre outros). Como afirma Foucault (1988), um dispositivo que condiciona saberes e práticas sobre a SXF.

Como exemplo desse condicionamento, cito alguns estudos sobre a SXF. Em um estudo com 10 meninos portadores da SXF, com idades entre seis e 13 anos, Yonamine e Silva (2002) caracterizam, de acordo com suas palavras, “o nível de comunicação desses indivíduos a partir de escalas de desenvolvimento normal” (p. 981). Para a realização do estudo, as autoras dividiram os sujeitos em dois gru-

pos “segundo a forma de comunicação: pré-linguística e linguística” (p. 984). Para aqueles que foram considerados como pré-linguísticos foi aplicada a lista de provas proposta pelo Protocol for the assessment of prelinguistic intentional communication, e para aqueles considerados como linguísticos foi aplicado o Exame de Linguagem TIPITI². Como resultado apresentam as seguintes conclusões:

Diante dos dados obtidos, confirma-se que pacientes com SXF apresentam notável atraso nos padrões de comunicação linguística, visto que se constatou que, entre a faixa etária de 6 e 13 anos, os indivíduos avaliados apresentaram comunicação pré-linguística ou linguística, até o nível de 3 anos. (p. 985).

Yonamine e Silva (2002) apresentam, ainda nesse estudo, outras pesquisas que corroboram seus achados e citam que, em relação à evolução do QI, que homens com a SXF demonstram declínio nos resultados, sendo o período mais marcante o início da puberdade (11 a 15 anos), sugerindo a existência de processo degenerativo contínuo (HODAPP et al., 1990; REISS; LEE; FREUND, 1994).

Outros dois estudos (SPINELLI et al., 1995; SUKHALTER; MARRANION; BROOKS, 1992), encontrados na literatura médica sobre a linguagem na SXF, apontam que os indivíduos portadores dessa síndrome apresentam não apenas déficits relacionados à sintaxe, mas igualmente à semântica, como dificuldade de evocação de palavras e pouca habilidade em escolher a palavra correta do léxico mental ao tentar produzir um pensamento com significado e bem estruturado.

Ao considerar que há um declínio no QI de homens com a SXF após a puberdade, o que sugeriria um processo degenerativo contí-

2 A ND tem criticado fortemente esses tipos de testes, que priorizam tarefas metalinguísticas descontextualizadas e apartadas do uso social da linguagem, em seus trabalhos: Coudry e Possenti, 1983; Coudry, 1987, 1988, 2009, 2010a; Coudry e Scarpa, 1985; Ishara, 2010; Costa e Pereira, 2010; Bordin, 2010; Antonio, 2011.

nuo ou, ainda, que os níveis de comunicação de sujeitos com a síndrome chegam ao equivalente de uma criança com três anos de idade, o que resta a esse campo de saber? A possibilidade de se investir em práticas terapêuticas e educacionais que promovam avanços no desenvolvimento da linguagem desses sujeitos torna-se sem sentido. E nessas afirmações o que se destaca? A falta, a insuficiência, o déficit, o negativo.

Diante desse quadro, o que sobra do/ao sujeito? A saída que encontramos a partir da teorização da Neurolinguística Discursiva (ND)³ é profanar (AGAMBEN, 2009). Profanar no sentido de destituir do discurso médico o caráter divino, indiscutível, inquestionável e res-tituí-lo ao uso comum. Como afirma Coudry (2010):

(...) a leitura de Agamben vem reafirmar que os dispositivos agem sorrateiramente através de uma espécie de maquinaria⁴ (semelhante à armadura técnica de Foucault) que produz em série processos de dessubjetivação, em sujeitos *expropriados da experiência*⁵, muitos dos quais são *normatizados como incorrigi-*

3 Na ND, são especialmente articulados a hipótese da historicidade e indeterminação da linguagem e os conceitos de trabalho e força criadora, formulados por Franchi (1992). Benveniste (1972) e Jakobson (1972; 1975) são autores-âncora em relação aos conceitos de (inter)subjetividade e dos níveis de funcionamento da linguagem. Luria (1981) e Freud (1891) são incorporados por sua aproximação no que diz respeito ao funcionamento dinâmico e integrado de cérebro/mente, em que a linguagem está representada em todo o cérebro e não localizada em suas partes/centros. Também destacam-se os conceitos de dispositivo de Foucault (1994) e contradispositivos de Agamben (2009). Para saber mais sobre a teorização na área da Neurolinguística Discursiva, consultar o capítulo Pressupostos Teóricos-Clínicos da Neurolinguística Discursiva, de Coudry e Freire (2010), no livro Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem.

4 Relacionada à expropriação da experiência na escola digestiva (DOLTO, 2005), e por toda parte: na religião, na mídia, na tecnologia.

5 A expropriação da experiência sensível na avaliação tradicional tem como efeito a desapropriação da experiência de linguagem e a dessubjetivação que a psicométrica, em nome da cientificidade, causa em sujeitos falantes, afásicos ou não, crianças com

veis. Os dispositivos trabalham na expropriação da experiência de sujeitos dóceis (acostumados no cotidiano a um raciocínio verbal atravessado pelos discursos que o condicionam) e inertes, exaltando uma aparente liberdade, que os aprisiona por sua sujeição à ordem do discurso médico, disciplinar, nomeadamente da medicina medicalizada. Contra ela, a ideia é profanar⁶. Desmistificar. Por meio de contradispositivos e contradiscursos, devolver ao uso ordinário e público (do corpo, do sujeito, da linguagem) o que foi divinizado e fechado ao diálogo – e que não é falseável, no sentido de Popper (1975). Ofício difícil é contrapor-se a essa tendência cada vez mais hegemônica das especialidades das especialidades contemporâneas que perdem a referência de um corpo inteiro. Mas a dificuldade de viver⁷ avança, pois seguindo Agamben (2007:74), a criação de um novo uso só é possível ao homem se ele desativar o velho uso, tornando-o inoperante (p.23).

Portanto, é preciso desenvolver práticas que passem a funcionar como contradispositivos que atuem no corpo a corpo frente aos dispositivos que criam esse exagero de diagnósticos e do que de fato é patológico (COUDRY, 2009, 2011; BORDIN, 2010; ANTONIO, 2011). Para tanto, o sujeito deve ser visto para além da doença, ou seja, um sujeito histórico, que vive em um determinado tempo, em uma determinada cultura e sem o qual não há possibilidade de linguagem.

e sem patologia.

6 A inspiração é Profanações, de Agamben (2007).

7 A destruição da experiência na escola é analisada por Dolto, em Dificultad de vivir 2, no texto Escola Digestiva, uma escola centrada na padronização de sujeitos e tarefas, em um nível homogêneo de inteligência e em um ritmo comum de produção. Absorver conhecimentos sem apetite não conduz em absoluto à assimilação. Diferentemente, quando uma criança é recebida em uma classe e pode observar os outros falarem, responderem a quem lhe fala, viver e respirar, isso é já estar entre os humanos e em uma sociedade.

TRANSPONDO AS BARREIRAS DO DIAGNÓSTICO

Em estudo de caso, longitudinal, ao longo de três anos, acompanhei três portadores da SXF: PM (12 anos), AS (15 anos) e RG (19 anos) em sessões semanais individuais, com uma hora de duração (SILVA, 2014). PM e AS também eram acompanhados em sessões semanais, em grupo, no Laboratório de Neurolinguística (LABONE/IEL/UNICAMP). Ambos faziam parte do Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho)⁸.

Apresento a seguir, dados de um dos sujeitos acompanhados longitudinalmente (PM), de forma a contrapor o que foi observado nos dados com o discurso determinístico da área médica, buscando lançar luzes sobre o trabalho linguístico-cognitivo de sujeitos, antes barrados pelo diagnóstico, a entrarem efetivamente no mundo das letras.

CASO PM

PM nasceu em 27/04/1998, é o mais novo dentre três filhos, tem duas irmãs. Segundo a mãe, PM apresentou-se mais lento quanto ao desenvolvimento (em comparação com as irmãs) desde o nasci-

8 O Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho) teve início em 2004, no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, por iniciativa da Profa. Coudry. É um lugar de pesquisa, formação e extensão onde se desenvolve um trabalho com a linguagem, por meio de práticas de leitura e escrita com crianças e jovens que receberam diagnósticos neurológicos (Dificuldades de Aprendizagem, Dislexia, Alteração do Processamento Auditivo, Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, Deficiência Mental). A atribuição de tais diagnósticos tem sido uma justificativa eficaz para o fracasso e a exclusão escolar, além da patologização de processos normais - contra o que nos posicionamos. Desenvolvemos um conjunto de contradispositivos (AGAMBEN, 2009) e contradiscursos (COUDRY, 2009, 2010) que produzem efeitos positivos no processo de entrada na leitura/escrita, fortalecendo as crianças e suas famílias no enfrentamento da questão, o que tem possibilitado reverter tal condição

mento: demorou a andar (o que aconteceu por volta de dois anos de idade) e a falar.

PM foi encaminhado para o CCazinho, em maio de 2008, pela fonoaudióloga e Prof^a Dr^a Sonia Sellin Bordin⁹, por apresentar dificuldades na fala/leitura/escrita. De acordo com o relatório de Bordin (2008), PM, até os cinco anos de idade, produzia alguns sons nasais quando queria falar algo (assim como outras crianças no início do processo de aquisição da fala fazem) e, por vezes, parecia entender frases simples. Vocalizava as vogais /a/, /i/ e nasalizava (“hãhãhã”), mantendo a prosódia típica da língua, porém não dizia palavras. O serviço de genética realizou o exame citogenético de PM, em 2005, que diagnosticou a síndrome de X-Frágil. A mãe não tem conhecimento de nenhum outro caso na família. Por volta dos oito anos, quase quatro anos e meio depois do início da fonoterapia, PM começou a se expressar com mais precisão fonoarticulatória: apresentava na fala as vogais da palavra que queria dizer e quando parecia que queria contar alguma coisa, intercalava as vogais das palavras com a nasalização (“hãhãhã”). Foi matriculado em uma escola pública, que frequentava duas vezes por semana. Em 2008, sua fala era composta de palavras e vogais que entremeavam as palavras, como sons preenchedores (SCARPA, 1999).

Scarpa explica o fenômeno dos place holders (guardadores de lugar/sons preenchedores) no processo de aquisição de fala como manifestações primeiras “do desabrochar de categorias, quer sintáticas, quer morfológicas, quer fonológicas. Numa visão de categorias posicionais, guardam lugar para a marcação de categorias que lhes são superordenadas” (SCARPA, 1999, p. 259). A autora afirma que a prosódia estabelece a ponte inicial entre a organiza-

9 Bordin desenvolve terapia fonoaudiológica com PM desde 2002; e desenvolve estágio de Pós-Doutorado no Departamento de Linguística (IEL/UNICAMP), sob a supervisão da Prof^a Dr^a Maria Irma Hadler Coudry.

ção formal da fala e o potencial significativo e discursivo da língua no começo da produção de um léxico reconhecido como tal; é a possibilidade primeira de estruturação ligando o som ao sentido.

Meu primeiro contato com a criança ocorreu em junho de 2008. Foi possível notar que PM era bastante tímido e quase não mantinha contato visual; quando questionado, só falava por insistência da mãe e com um tom de voz muito baixo (era muito difícil entendê-lo). Nos primeiros atendimentos individuais, foi possível observar que PM não lia palavras, mas sabia o nome das letras e suas formas gráficas; copiava e escrevia palavras quando soletradas. Na maioria das vezes, sabia, pela fala, o que as palavras significavam e, quando não sabia, perguntava. Tinha certo domínio do computador: sabia ligar e desligar, acessar a internet, pesquisar assuntos de seu interesse (receitas, animais) e jogar (jogos de memória, jogo da velha).

DADO 1:

Em sessão individual do dia 10 de junho de 2008, voltando do horário de almoço, perguntei o que PM (10 anos) havia comido; como não respondeu, perguntei o que ele gostava de comer. Ele respondeu: “banana e maçã”. Em seguida PM pegou um lápis e um papel, que estavam sobre a mesa, e começou a desenhar. Ao terminar, perguntei-lhe o que havia feito e, apontando para os respectivos desenhos, ele disse: “banana e maçã”. Então, sugeri que escrevêssemos os nomes das frutas. Fui soletrando as letras e PM foi escrevendo.



Neste dado, é possível perceber que há refacção¹⁰ na escrita de PM. Ao escrever “banana” colocou “m” no primeiro “n” e quando eu disse “o n tem duas perninhas, esse com três perninhas que você escreveu é o m de maçã” – fruta que PM já havia desenhado

10 O termo *refacção* é entendido a partir dos trabalhos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), com dados de aquisição de escrita de crianças, como “indícios privilegiados que dão visibilidade ao trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e sua representação escrita” (p. 8). Nesse sentido, os processos de refacção são entendidos como *operações epilinguísticas de sujeitos da escrita*, já que dizem respeito a uma ação reflexiva do sujeito sobre a linguagem em funcionamento. Dessa forma, ainda que a refacção no dado em análise tenha ocorrido a partir da intervenção da investigadora, PM percebe a diferença acústica e visual entre as letras n e m e só, então, a partir dessa reflexão, reescreve as palavras.

e iria escrever o nome em seguida – ele reescreveu. Esse tipo de ocorrência, isto é, usar uma letra por outra parecida sonora e visualmente é comum no processo inicial de aquisição da escrita. Porém, por ser portador da SXF, muitas vezes, essas instabilidades que PM apresenta na escrita são interpretadas como trocas de letras e passam a serem vistas como da ordem do patológico. Note-se, no entanto, que PM não escreve “bamama” nem “naçã”, ao escrever a última sílaba de “banana” e depois a palavra “maçã”. Dessa forma, pode-se dizer que o que PM faz está relacionado à familiaridade com a forma escrita de letras, acústica e visualmente parecidas, que se adquire escrevendo. Trata-se, portanto, de operações epilinguísticas de um sujeito que está reelaborando, refletindo sobre o objeto linguístico, construindo-o em sua representação escrita – o que é constitutivo do próprio processo de aquisição da linguagem (ABAURRE e COUDRY, 2008).

Com base em Luria (1981), pode-se dizer que PM estava atento ao que fazia, bem como ao que a pesquisadora lhe falava (estado de alerta: Bloco I), o que possibilitou que a criança obtivesse, elaborasse e registrasse as informações que a pesquisadora lhe passava (Bloco II) e, finalmente, pudesse programar sua ação futura para (re) escrever a sílaba “na” em “bamana”, bem como a escrita da palavra “maçã”, conforme orientação da pesquisadora (Bloco III). A fala e a escrita, portanto, mobilizam os três blocos o que tem efeito na complexidade das funções psicológicas superiores.

Destaco, da mesma forma, o papel do desenho neste dado. Como afirma Luria (2001), ao falar da importância da pictografia para a criança que está aprendendo a escrever, “inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro” (p. 174). Ainda que não se tenha claro que PM utilize o desenho como um registro mnemônico, isto é, para relem-

brar, esse dado mostra que o desenho feito por PM é utilizado pela pesquisadora como meio para PM escrever. Além disso, possibilita a PM que identifique, nesse processo inicial, diferentes entradas para a escrita. Não se pode perder de vista, entretanto, que o tempo que PM necessita para percorrer esse processo é maior do que levam crianças que já entraram para o mundo das letras.

Dessa forma, salientamos a importância do papel da mediação simbólica, isto é, da linguagem que, (re)estrutura a escrita, sua relação com a fala e com outros sistemas semióticos: quando o outro (pesquisadora) aponta as diferenças acústicas e visuais de letras parecidas e seus usos nas palavras (VYGOTSKY, 1997), bem quando utiliza o desenho como motivação para escrever. E é isso que possibilita PM transitar por diferentes sistemas que se relacionam: desenho, fala, escrita. É pela linguagem que esse processo de construção é possível: ao mesmo tempo em que nos utilizamos dela, refletimos sobre ela para significar (FRANCHI, 1992).

A seguir, apresento mais um dado que ilustra o papel da escrita pictográfica na criança que está entrando no mundo das letras, e a relação constitutiva entre desenho, fala e escrita nesse processo.

DADO 2:

Em sessão individual do dia nove de setembro de 2008, levei uma figura (retirada de uma revista) para que PM pudesse contar uma história a partir do que estava vendo. Observa-se que PM desenha (imagens circuladas em vermelho) o que notou, pela sua vivência de mundo, que estava faltando, considerando o contexto da figura.

Quando terminou, lhe pedi para que me contasse o que havia “escrito”. PM descreveu o que havia na cena da figura 1: “três prédios”, “sol”, “homem”, “mulher” (olhando para a figura 1 e não para o que ele havia “escrito”). Fui questionando, a partir do que PM falava, o que estava acontecendo: por exemplo, quando PM falou “homem” perguntei “e o que ele está fazendo?”; e PM respondeu “cortando grama”. O intuito era o de, conforme já mencionado, desdobrar sua sintaxe. Fato interessante foi PM notar que não havia um semáforo na figura para os carros pararem e os pedestres atravessarem. Observa-se que PM desenha o semáforo em seu texto e depois na **figura 1** (imagens próximas à faixa de pedestres desenhadas em caneta azul). Esse fato foi inserido na história construída por PM junto com suas interlocutoras. O texto final ficou assim:

Era uma vez uma cidade com três prédios, um
 sol, um homem cortando grama, uma mulher
 com o pé na água, um carro passando, duas
 meninas e três cães.
 Havia um menino, uma menina e um vulto que atireu
 pedras na água, mas não tinha pedras. Era durante que
 esperam um carro passar.
 O homem caiu da moto e chamaram um ambul
 ância que levou ele para o médico. O médico disse
 que ele estava bem e mandou o embora. Ele não
 se mais caiu, só noite ele foi para casa dele e
 dormir.

FIM PAULO 9-9-2008



Transcrição

Era uma vez uma cidade com três prédios, um sol, um homem cortando grama, uma mulher com o pé na água, um carro passando, duas meninas e três lixos. **(Trecho escrito por uma das pesquisadoras a partir do que PM relatava)**

Havia um menino, uma menina e um robô que atravessavam a rua, mas não tinha farol. Eles tiveram que esperar um carro passar.

O homem caiu da moto e chamaram uma ambulância que levou ele para o médico. O médico disse que ele estava bem e mandou-o embora. Ele nunca mais caiu, a noite ele foi para casa dele e dormiu. **(Trecho escrito por uma das pesquisadoras a partir do que PM relatava)**

FIM **(escrito por PM)**

Após a leitura da história, PM pegou o papel e escreveu “fim” – o que demonstra seu conhecimento de estruturas utilizadas em histórias infantis, resultado do trabalho que a família desenvolve com ele e que contribui para o seu letramento. Também, ao iniciar a história, começa falando “era uma vez” – o que, novamente, mostra o conhecimento de estruturas desse gênero. O que esse dado revela?

Luria (2001), analisando dados de crianças em fase de aquisição da escrita, considera que quando a criança se utiliza de “rabiscos” para “escrever como os adultos”, o ato de escrever ainda não é um meio para recordar; isto é, ao olhar novamente para esses rabiscos, a criança não se recorda do que queria escrever naquele momento. Porém, o dado de PM apresenta algo mais complexo: ele primeiramente desenha – o que tem um significado explícito – e só depois “escreve como os adultos” – o que demonstra uma atitude do sujeito para escrever.

PM não desenha qualquer coisa, desenha justamente o que para ele falta na figura; o que é marca de subjetividade na linguagem (BENVENISTE, 1972): ele lança mão do que sabe fazer – desenhar – para avançar – escrever e mostrar aquilo que quer dizer/escrever. A escrita, que Luria (*op. cit.*) denomina *não diferenciada*

– as garatujas–, aparece atrelada a uma *atividade gráfica expressiva diferenciada* – o desenho.

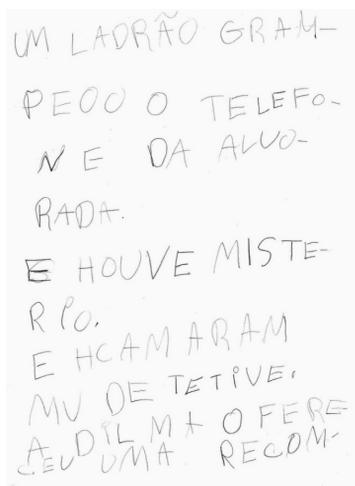
A ND, com base em Vygotsky (1998), considera o cérebro como um construto social e o sujeito a partir de suas relações sociais e vivências de mundo – fatos que se dão via linguagem. Partir dessa visão de funcionamento cerebral, bem como de sua relação com o sujeito histórico/social e a linguagem, é o que nos possibilita entender como PM transita entre a fala e gestos de escrita para dar conta da falta da sintaxe da língua, que ele ainda não domina; ou seja, para sair do descritivo (colado ao visual do real da cena) para o discursivo, via pragmática. Quando PM acrescenta o semáforo no desenho e em seu texto, instaura, no aspecto discursivo da cena, a dimensão de tempo e de espaço – funções primordiais da sintaxe. O semáforo determina o tempo de andar e parar tanto para carros quanto para pessoas, fatos incorporados na história de PM.

Esse dado, portanto, revela o percurso que PM está construindo para entrar no mundo das letras, mesmo com dificuldades. Esse percurso mostra um caminhar de gradual diferenciação dos símbolos usados por PM: ele compreende que pode usar signos para escrever, mas não sabe ainda como fazê-lo. A importância desse processo reside no fato de que o *ato* gera a *compreensão* (LURIA, 2001), pois ele põe em evidência aquilo que PM é capaz de fazer e o conhecimento a partir do qual ele poderá fazer deduções para chegar mais longe nesse caminhar. É nessa interação – que atua na *zona de desenvolvimento iminente* (PRESTES, 2010) – que PM tem a possibilidade de construir e fortalecer as relações que ainda não estão estabelecidas nesse processo de aquisição da escrita. E, como vimos, a fala tem um papel fundamental nesse processo: é na relação da fala (que estrutura, organiza, dá sentido) com a escrita que PM significa (desenha, tem atitude para escrever).

Apresento mais um dado de escrita de PM, que mostra seu avanço no mundo das letras.

DADO 3:

Em um acompanhamento em grupo, no início de 2012, foi proposta a seguinte atividade para as crianças: escreverem uma história de mistério. Nessa história, deveriam aparecer cinco palavras: ladrão, grampo telefônico, alvorada, detetive e recompensa. Esse tipo de atividade é feita com frequência com as crianças no CCazinho, pois tem uma função de roteiro, isto é, possibilita o trabalho de organização e planejamento da escrita – por um lado, a atividade ajuda a conter quem escreve sem ordenação; por outro lado, traz alternativas para aqueles que tem dificuldades para escrever. PM (13 anos), com a ajuda de outra pesquisadora – que soletrava as palavras que PM queria escrever –, escreveu o seguinte texto:



UM LADRÃO GRAM-
PEOU O TELEFO-
NE DA ALVO-
RADA.
E HOUVE MISTE-
RIO.
E HCAMARAM
UM DETETIVE.
A DILMA OFERE-
CEU UMA RECOM-

Transcrição

UM LADRÃO GRAM-
PEOU O TELEFO-
NE DA ALVO-
RADA.
E HOUVE MISTE-
RIO.
E HCAMARAM
UM DETETIVE.
A DILMA OFERE-
CEU UMA RECOM-

PENSA-
 E PEGARM
 O LADRÃO.
 ELE FOI
 PRESO NA JAU-
 LA.

Transcrição
 PENSA.
 E PEGARM
 O LADRÃO.
 ELE FOI
 PRESO NA JAU-
 LA.

O que esse dado mostra? Mostra que PM já estabelece relações entre a forma gráfica, o nome e o som da letra na palavra, escreve algumas palavras sem que elas sejam soletradas, algumas vezes muda a ordem das letras nas palavras, como outros iniciantes de escrita fazem¹¹. Observe como PM escreve “hcamaram mu” (chamaram um) e “pegarm” (pegaram). Fazendo um paralelo com o que Jakobson (1975) define como distúrbio da contiguidade, PM tem dificuldade para ordenar a palavra em seus elementos fonológicos; dificuldade em relação ao domínio da construção da palavra escrita, o que afeta a ordem das letras e suas combinações dentro da palavra (JAKOBSON, op. cit.). PM está fazendo hipóteses sobre a representação escrita de palavras que já conhece pela fala: por ainda

11 Veja o caso de RM, nove anos, cursando o 4º ano EF à época da produção do dado, relatado no trabalho de Freire et al. (2013). RM inicialmente escreve *recote* para *recorte*, o que só percebe pela fala/leitura, quando as investigadoras propõem rler o que ele havia escrito. Com a intervenção das investigadoras seleciona a letra R e faz uma série de tentativas, inserindo a letra em lugares possíveis como coda (*recoteR*) e ataque ramificado (*recotRe*; *recRote*) até escrever *recorte*, acertando a posição de coda na segunda sílaba, a única complexa (CVC).

não saber como representar ordenadamente as letras para compor palavras na escrita, por ainda não ter estabilizada a concomitância entre os aspectos acústicos, motores e visuais da linguagem, ele hesita. No entanto, PM não altera a ordem das letras aleatoriamente. Como a sequência silábica mais comum no português é CV¹² (consoante, vogal), no caso de “hcamaram”, há uma sílaba complexa “cha” (CCV) que não é familiar para PM. Da mesma forma pode ser analisado “um” que é escrito como “mu”; ou seja, PM altera a ordem das letras para uma estrutura silábica mais familiar a ele, por ser mais recorrente na língua.

Abaurre (2001), analisando os primeiros textos escritos por alunos da pré-escola e das primeiras séries do ensino fundamental, identificou que dados, tais como o Dado 3 produzido por PM, revelavam importantes questões relacionadas ao conhecimento, por parte das crianças, da estrutura fonológica interna da sílaba e da hierarquia existente entre os seus constituintes. Diz a autora:

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), que representa o contraste máximo entre o segmento nuclear, com valor alto na escala de sonoridade, e o segmento que ocupa a margem inicial da sílaba, com valor mais baixo de sonoridade. (p. 64).

Abaurre (op. cit.) prossegue dizendo que os dados mais interessantes e reveladores são aqueles que representam os casos em que as crianças parecem não conseguir resolver, na escrita, o problema da correta representação dos segmentos que ocupam posições em sílabas com estrutura mais complexa do que CV. Sobre esses dados salienta:

12 Sobre a estrutura silábica do Português Brasileiro ver Bisol (1999)

(...) por hipótese, tais dados são indicativos de uma tentativa de análise da estrutura silábica conduzida pela própria criança, que, pelas soluções que propõe, dá mostras de que está procurando descobrir quantas letras se podem incluir nas sílabas, e em que ordem elas devem ser escritas. (ABAURRE, 2001, p. 66).

PM, portanto, como ainda não domina a escrita, elabora hipóteses sobre o objeto e por isso as instabilidades aparecem: altera a ordem das letras na palavra (“hcamaram”, “mu”), deixa de inserir letras (“pegarm”) porque está tentando descobrir quantas letras ele pode incluir nas sílabas, e em que ordem elas devem ser escritas.

A escrita “pegarm” também pode ter ocorrido devido à soletração. Como reflete Coudry (2010), a partir da teorização de Freud (1891)¹³:

Talvez a mais íntima relação entre letra e fala aconteça na soletração - que introduz sons novos para a criança (FREUD, 1891) - que é o primeiro passo para entrar no sistema alfabético: dizer o nome da letra selecionada, colocá-la sob as regras da escrita, combinando-a numa determinada sequência para formar uma palavra da língua, ao mesmo tempo em que é preciso apagar certos elementos que compõem o nome da letra para poder escrever a letra (não se escreve agá, mas H; nem eme, mas M). Para escrever bola a criança tem que manter o b, apagar o e do nome da letra b, combiná-lo com a letra o, apagar o e inicial e final do nome da letra e e por fim juntar a letra a, caso contrário ficaria / beolea/. Saber soletrar uma palavra significa escrevê-la mantendo certas letras e apagando outras, o que acaba se tornando automatizado - isso porque cerebralmente tantas vezes os neurônios percorrem um mesmo caminho que é facilmente recuperado, sem precisar pensar, o que corresponde ao encurtamento funcional descrito por Freud. É o que acontece ao ter aprendido a andar, falar, chutar bola, nadar. É importante destacar que soletrar é uma atividade metalinguística que incide sobre o escrever e não sobre a própria escrita porque não se escreve

13 A teorização de Freud (1891) será desenvolvida posteriormente, nos dados de AS.

diretamente o que se soletra, mas há uma correspondência entre o nome e o som da letra e sua representação gráfica que é aprendida na vida escolar (COUDRY, 2010, p. 11).

PM sabe que para escrever deve apagar alguns elementos que compõem o nome da letra, e apaga o “a”. Esse dado revela as hipóteses que PM vai elaborando sobre a escrita – processo de aprendizagem que ainda está em andamento.

Os dados de PM, aqui apresentados, destacam, como exemplos de *contradispositivos* (AGAMBEN, 2009), que são as possibilidades de trabalho criativo com a linguagem em crianças que estão entrando para o mundo das letras, mesmo com as especificidades da SXF. E o que podemos destacar das análises dos dados? Resumindo, os dados produzidos por PM nos permitem dizer que: (i) apresenta, tanto na fala quanto na escrita, dificuldades em relação à estruturação sintática e gramatical da língua – na fala, PM tenta suprir essa dificuldade com sons preenchedores, gestos e palavras-chave, enquanto que na escrita verificamos que ele desenha, altera a ordem das letras, preenche os espaços, o que mostra que está refletindo e construindo hipóteses; (ii) transita entre fala e gestos de escrita para expandir suas possibilidades de dizer, saindo do descritivo para se firmar cada vez mais no polo discursivo da linguagem; (iii) quanto à escrita, PM transita por vários gêneros discursivos (textos de história, publicados na internet, reportagens, receitas) e por meio dessa vivência desenvolveu um letramento que promove seu processo de aquisição em leitura e escrita; (iv) muitas das dificuldades que observamos nos dados de PM se aproximam das de qualquer iniciante de escrita.

REPENSANDO PRÁTICAS: O PAPEL DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Os dados e análises mostram que PM foi resgatado como sujeito da linguagem: na relação com o outro, na linguagem e no discurso está transpondo barreiras que foram estabelecidas para o sujeito portador da SXF, tornando-o incapaz de aprender a ler e escrever e impedindo qualquer mudança/avanço – como é postulado em muitos trabalhos e práticas clínicas por profissionais da área médica.

Não queremos, com isso, negar a doença. Se existe uma questão orgânica que afeta o funcionamento cerebral, como é o caso da SXF, é possível que haja processos interrompidos/barrados/alterados. O que levantamos como questão é que há uma banalização que acompanha o diagnóstico que muito nos preocupa, uma vez que legitima alguns prognósticos e práticas que mantêm o sujeito no lugar da não aprendizagem. Somos capturados pelos dispositivos aí instituídos de tal forma que ficamos presos a um círculo vicioso sem saída: a doença explica qualquer comportamento e dificuldade que o sujeito apresenta e essas dificuldades não são consideradas passíveis de mudança em função da doença – por isso, as práticas ficam limitadas, uma vez que determinadas atividades não são realizadas com o sujeito porque parte-se do pressuposto que esse sujeito será incapaz de realizá-las, impossibilitando seu avanço/desenvolvimento.

Assim como afirma Agamben (2007, 2009), nas frestas do presente, temos que encontrar saídas para enfrentar os dispositivos e trazer ao uso comum aquilo que foi dignificado nos discursos hegemônicos da medicina como se fossem verdades absolutas, eternas e inquestionáveis. Como postula a ND, só assim construiremos e trilharemos caminhos alternativos para alfabetizar e promover o desenvolvimento – entendido aqui como modificação do sujeito a

partir da relação com o outro e o mundo – de sujeitos outrora condenados a permanecer no lugar da não aprendizagem.

Assim, finalizo este capítulo, ressaltando a relevância de estudos longitudinais que buscam enxergar possibilidades para além dos déficits e transtornos estabelecidos de antemão, para que as condutas terapêuticas e escolares não mantenham esses sujeitos no lugar do não sentido, no lugar da impossibilidade de aprender.

Nesse contexto, destaco o papel e a responsabilidade do linguista que traz continuidade ao processo de aquisição e uso da fala/leitura/escrita no lugar das constantes rupturas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? C. L. M. Hernandorena (org.), *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB, pp. 63-85, 2001.

ABAURRE, M. B. M. e COUDRY, M. I. H. (1987). A relação entre trocas linguísticas de sujeitos afásicos e de crianças no processo de aquisição da língua escrita. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v.6, n°2, pp. 173-193, 2008.

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução de Vinícius N. Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

_____. *Infância e História*. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. *Profanações*. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

ANTONIO, G. D. R. *Da sombra a luz: a patologização de crianças sem patologia*. Dissertação Mestrado em Linguística - Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2011.

BARÁ-JIMÉNEZ, S. et al. Perfis neuropsicológicos y conductuales de niños con transtorno por déficit de atención/hiperactividad de Cali, Colombia. *Revista de Neurologia*, v.37, n.7, p. 608-615, 2003.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Gloria Novak e Luiza Neri, São Paulo: Cia. Ed. Nacional e Ed. da USP, 1972.

BEZERRA, B. *A história da psicopatologia no Brasil*. Entrevista concedida à T.V. Cultura, no Programa Café Filosófico, no dia 17 de abril de 2013. (<http://www.youtube.com/watch?v=k4T4DZux6hk>).

BORDIN, S. M. S. *Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos*. Tese Doutorado em Linguística - Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2010.

BOY, R. et al. Síndrome do x frágil: estudo caso-controlado envolvendo pacientes pré e pós-puberais com diagnóstico confirmado por análise molecular. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 59(1): 83-88, 2001.

COUDRY, M. I. H. Despatologizar é preciso: a experiência do CCazinho. *Anais do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Évora, p. 97-117, 2009.

_____. *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: o velho e o novo. Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. *Excesso de patologização na escola e na clínica*. In: XVI Congresso Internacional de la ALFAL, Alcalá de Henares. CD-room, 2011.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Neurolinguística discursiva: teorização e prática clínica. In: *Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva*. COUDRY, M. I. H. & FREIRE, F. (Orgs) Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DARNEL, J. C. et al. Fragile X mental retardation protein mRNA targets harboring intramolecular G-quartets encode proteins related to synaptic function. *Cell*, 107, p.489-499, 2001.

TRANSPONDO AS BARREIRAS DO DIAGNÓSTICO

EIDT, N. M. *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?* 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Campinas. Campinas.

FERREIRA, G. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Caracterização da linguagem na síndrome do x-frágil: estudo bibliográfico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 17, n. 1, jan-abr, 2005.

FOUCAULT, M. *Le jeu de Michel Foucault. Dits et écrits III*. Éditions Gallimard, 1994, p. 298 -329.

_____ *História da sexualidade – a vontade de saber*, vol.1. Trad. M. T. Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque do original francês de 1976. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 22, p. 9-39, [1977] 1992.

FREUD, S. *A interpretação das afasias*. Tradução de Ramón Alcalde. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1891.

FUNDAÇÃO BRASILEIRA DA SÍNDROME DO X-FRÁGIL. Disponível em: www.xfratil.com.br. Acesso em Setembro de 2010.

GUERREIRO, M. M. Fragile x syndrome: clinical, electroencephalographic and neuroimaging characteristics. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 56(1): 18-23, 1998.

HODAPP, R.M. et al. Developmental implications of changing trajectories of IQ in males with fragile X syndrome. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 29, p.214-219, 1990.

HUSSERL, E. *A Ideia da Fenomenologia*, Lisboa: Edições 70, 1986.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. L. S. Vygotsky, A. R. Luria e A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ícone, 2001.

_____. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil - repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAZORFISH, S. *School Report*. Estados Unidos: Publicis Group, 2015.

REISS, A. L.; LEE, J.; FREUND, L. Neuroanatomy of fragile X syndrome: the temporal lobe. *Neurology*, 44, p.1317-1324, 1994.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. Introdução. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. (Org.). *Princípios e práticas em TDAH: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed. 2003. p.11-14.

SCARPA, Ester. (org). *Estudos de prosódia*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

SEGATTO, C.; PADILHA, I.; FRUTUOSO, S. Remédios demais? *Revista Época*, São Paulo, n.446, p.108-115, 4 dez. 2006.

SILVA, M. A. *Sujeitos e Linguagem na Síndrome do X-Frágil*. Tese de Doutorado em Linguística - IEL/UNICAMP, 2014.

SPINELLI, M. et al. Word-finding difficulties, verbal paraphasias, and verbal dyspraxia in ten individual with fragile X syndrome. *Am J Med Genet*, 60, p.39-43, 1995.

SUDHALTER, V.; MARANION, M.; BROOKS, P. Expressive semantic deficit in the productive language of males with fragile X Syndrome. *Am J Med Genet*, 43, p.65-71, 1992.

TRANSPONDO AS BARREIRAS DO DIAGNÓSTICO

TOLEDO, M. M.; SIMÃO, A. Transtorno e déficit de atenção/hiperatividade.
In: CIASCA, S. M. (Org.). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003. p.187-201.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997 (Tradução espanhola dos originais russos de 1924 a 1934).

_____ *A Formação Social da Mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998 (Tradução inglesa dos originais russos de 1934).

YONAMINE, S. M.; SILVA, A. A. Características da comunicação em indivíduos com a Síndrome do X-Frágil. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 60(4), p.981-985, 2002.

Síndrome de Williams e a interseção entre cognição linguística e visuoespacial

MARIJE SOTO
MARINA R. A. AUGUSTO
RENATA OLIVEIRA

INTRODUÇÃO

Este capítulo trata da Síndrome de Williams–Beuren (doravante SW), apresentando sua caracterização do ponto de vista genético, comportamental e linguístico e focalizando, particularmente, o comprometimento visuoespacial, característico dessa população. Discutimos em que medida esse comprometimento específico interfere em atividades vinculadas ao uso do espaço especificamente, mas também pode comprometer indiretamente outras áreas de atuação, como o próprio desenvolvimento da linguagem. Busca-se entender a especificidade da SW ao estabelecer uma relação entre as alterações da neuroanatomia e funcionamento cerebral na síndrome e o perfil cognitivo desses indivíduos, além de ressaltar a importância desse entendimento para a criação de estratégias mais adequadas para o desenvolvimento e aprendizado satisfatórios dessa população.

O capítulo se organiza da seguinte forma: na próxima seção uma possível caracterização genética e comportamental da SW é

apresentada. Em seguida, o perfil dessa população é relacionado ao desenvolvimento e funcionamento neuronal, buscando-se discutir em que medida características específicas desses indivíduos relacionam-se com achados da neurociência cognitiva. A seção final encerra o capítulo, considerando como esses achados discutidos podem auxiliar para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas para esses indivíduos.

CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME DE WILLIAMS

A SW caracteriza-se a partir de uma desordem genética rara que acomete uma região específica do cromossomo 7. Os impactos gerados pelo apagamento dos genes resultam em um perfil clínico bastante específico que reúne, além de cardiopatias, características físicas pouco usuais. Aspectos ligados ao desenvolvimento global também estão afetados e os indivíduos apresentam atraso de desenvolvimento que varia entre leve e moderado, sem que haja, no entanto, um consenso entre os pesquisadores da área sobre quais domínios cognitivos estariam preservados ou comprometidos na síndrome.

Os primeiros relatos clínicos relacionados à SW surgem da descrição de uma cardiopatia específica, denominada estenose supravalvar aórtica¹, Fanconi, em 1951, e Sissman et al., em 1959, relataram indivíduos que apresentavam a cardiopatia associada a

1 A estenose supravalvar aórtica consiste em uma má formação cardíaca mais comumente encontrada em pacientes com a SW que dificulta a saída do fluxo sanguíneo do coração em ponto posterior à válvula aórtica. Na SW, ela é causada pela perda da elastina, relacionada ao apagamento do gene ELN, ocasionando uma desorganização local do tecido elástico com acúmulo de colágeno e células musculares lisas. (LONG et. al., 2013; KITCHINER, D. et al., 1994; LIU, C. W. et al., 1997).

hipercalcemia idiopática² além de um déficit de desenvolvimento importante. No entanto, somente no início da década de 60, a Síndrome de Williams-Beuren, que leva esse nome por conta dos trabalhos de Williams et al. (1961), Beuren et al. (1962) e Garcia et al. (1964), teve sua apresentação clínica caracterizada a partir de um perfil clínico que englobava, além de cardiopatias e a hipercalcemia idiopática, baixa estatura, personalidade amigável, dismorfias faciais, anomalias dentárias e atraso de desenvolvimento que variava entre leve e moderado.

A deleção cromossômica responsável pelo perfil clínico da SW é rara e apresenta frequência estimada entre 1:7500 e 1:25000 dos nascidos vivos (HENNEKAM et al., 2010; UDWIN, 1990). Esse tipo de apagamento não é revelado, no entanto, no teste genético de cariótipo convencional, realizado comumente com o objetivo de indicar se há alguma falha na representação dos cromossomos presentes nas células, sendo necessária uma investigação mais específica, como a realizada em testes como o FISH (Hibridização Fluorescente in situ)³ e o Array-CGH⁴, sendo o último o mais usual para diagnósticos realizados nos dias de hoje. Apenas a partir da correlação entre o perfil apresentado pelos indivíduos com SW, a ocorrência da cardiopatia e o apagamento genético foi possível chegar à causa da síndrome em 1993.

A desordem genética que compromete uma região específica do cromossomo 7 (7q11.23) envolve pelo menos 27 genes que reve-

2 A hipercalcemia idiopática se define como um nível elevado de cálcio no sangue de causa desconhecida que pode causar fraqueza, fadiga, vômitos, dor muscular, entre outros (GARBIM et al., 2017).

3 Outros exemplos de testes genéticos utilizados no diagnóstico da SW são: a hibridação somática, Reação em Cadeia da Polimerase (PCR), *Oligonucleotide isothermal high resolution DNA tiling microarray*.

4 Enquanto o FISH, definido previamente com padrão ouro para diagnóstico em SW, consiste em identificar uma região específica do DNA, o Array-CGH é capaz de também medir a quantidade da perda de material genético.

lam muito sobre a caracterização da síndrome. Cabe salientar que a região acometida se encontra em uma parte do cromossomo cercada por sequências de DNA⁵ repetitivo, capaz de promover erros durante sua replicação. Essa instabilidade pode ser causadora de duplicações⁶ ou deleções nessa região. A deleção de genes caracteriza a SW, enquanto a duplicação de genes da mesma área caracteriza uma síndrome ainda pouco explorada, a síndrome da duplicação do cromossomo 7, comumente associada a um perfil mais semelhante ao do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (SOMERVILLE et al., 2005; BERG et al., 2007; TORNIERO et al., 2007; VAN DER AA et al., 2009; VELLEMAN; MERVIS, 2011; MORRIS et al., 2015).

O estudo sobre os genes impactados na síndrome revela que as características próprias de cada indivíduo estão, muitas vezes, relacionadas às especificidades do apagamento cromossômico, podendo variar de indivíduo para indivíduo. Um dos genes geralmente afetado é o ELN, relacionado à produção de elastina no corpo e associado ao perfil facial dismórfico apresentado na síndrome - como os lábios espessos - e até mesmo ao perfil clínico, no que diz respeito a alterações de tecidos que podem ocasionar problemas cardíacos, por exemplo. Já o apagamento do LINK1, comumente relacionado ao desempenho de habilidades visuoespaciais, pode resultar em impactos diretos e indiretos, como impactos indiretos na linguagem, comprometendo o desempenho em tarefas que envolvam essas habilidades, o que pode levar a conclusões equivocadas em relação à preservação de habilidades linguísticas (BELLUGI et al., 2000; PHILLIPS et al., 2004; OLIVEIRA, 2016).

5 A sigla corresponde ao ácido desoxirribonucleico, do inglês deoxyribonucleic acid.

6 Enquanto a replicação de DNA faz uma cópia exata do DNA, uma duplicação de gene envolve a repetição (uma ou mais vezes) de uma parte da gene, levando a mutações.

Do ponto de vista comportamental, os indivíduos com SW são usualmente caracterizados por uma personalidade amigável e comunicativa, relacionada muitas vezes ao que alguns autores denominam de hipersociabilidade (JONES et al., 2000; MERVIS; KLEIN-TASMAN, 2000). Assim, indivíduos com SW normalmente são excelentes puxadores de assunto, gostam de conhecer pessoas novas e, principalmente, de conversar com essas pessoas. Esse perfil eloquente, no entanto, acarreta algumas preocupações no que diz respeito à vulnerabilidade dessa população, uma vez que esses indivíduos muitas vezes parecem desconhecer os perigos relacionados à conversa com estranhos, uma vez que para eles “todos no mundo são meus amigos” (DOYLE et al., 2004). Além disso, apesar de um perfil comportamental comumente relacionado a uma personalidade hipersocial, há relatos de indivíduos com SW que apresentam transtornos psiquiátricos diversos, como ansiedade (DYKENS, 2003) e fobia específica (LEYFER et al., 2006).

Por conta disso, a SW muitas vezes é descrita a partir de um perfil cognitivo único, de “picos e vales”, uma vez que ao mesmo tempo em que se apresentam dificuldades para o desenvolvimento de algumas habilidades – como é o caso das tarefas que envolvem o domínio visuoespacial – há facilidade na execução de outras atividades, como comunicação e linguagem. Nesse sentido, a avaliação da função cognitiva realizada em indivíduos com SW por vezes revela resultados divergentes. Nunes (2010) descreve em seu estudo um desempenho inferior dos participantes com SW em instrumentos de avaliação neuropsicológica quando esses incluem demandas cognitivas visuoespaciais. A autora relata ainda traços comportamentais divergentes do comportamento hipersocial, característico da síndrome, como os relacionados ao diagnóstico do TEA.

As habilidades musicais também são destaque na SW (DON, SCHELLENBERG; ROURKE, 1999). Esse tipo de apresentação pare-

ce ser reflexo da hipersensibilidade a ruídos agudos e capacidade de distinção de tons musicais observada na síndrome (MARTENS et al., 2010). Hickok et al. (1995) descrevem em seu estudo a grande incidência de indivíduos com SW com apresentação neuroanatômica equivalente a pessoas com o que chamamos de ouvido absoluto, capacidade de identificar e recriar uma nota musical nunca ouvida anteriormente. Apesar disso, como reflexo do comprometimento visuoespacial na síndrome, esses indivíduos apresentam dificuldade para a leitura e escrita de partituras musicais.

A linguagem na SW também é foco de estudo e de opiniões muitas vezes divergentes. Ainda hoje não há um consenso acerca da preservação ou não das habilidades linguísticas na síndrome, dividindo os autores da área entre os que acreditam que o domínio linguístico está comprometido (CAPIRCI; SABBADINI; VOLTERRA, 1996; KARMILOFF-SMITH et al., 1997; THOMAS et al., 2001; VOLTERRA et al., 1996; KARMILOFF-SMITH, 2015) e aqueles que afirmam que o domínio linguístico está preservado (BELLUGI et al., 1990, 1992, 1994; REILLY; KLIMA; BELLUGI, 1990; TEMPLE; CLAHSEN, 2002; CASHON, C.H et al., 2016). No entanto, encontra-se uma facilidade por esses indivíduos na construção de diálogos, elaboração de histórias e discursos em público que se apresentam com algumas características idiossincráticas: um vocabulário rebuscado, mas uso de estruturas mais simples; interesse na troca linguística, mas perseverança em tópicos que nem sempre são os centrais na interação que está se desenrolando. De qualquer modo, sua facilidade para tarefas linguísticas é contemplada muitas vezes no seu perfil e caracterização diagnóstica.

É importante salientar que o desenvolvimento da linguagem é quase sempre atrasado para crianças com SW (MERVIS et al., 2003). No entanto, de maneira geral, costuma-se apresentar, dentre as pesquisas na área realizadas com adolescentes e adultos que o vo-

cabulário concreto, as habilidades fonológicas, assim como habilidades sintáticas mostram-se preservados. Já a linguagem relacional (ex. expressões que utilizam operadores lógicos ou de comparação) e a pragmática estão listadas, em sua maioria, como dificuldades claras para a síndrome.

Embora as habilidades gramaticais sejam consideradas como estando acima do esperado em crianças com SW, tendo em vista os grandes comprometimentos cognitivos observados nesses indivíduos (BELLUGI et al., 1988), há autores que trazem resultados sugerindo certa dificuldade com construções gramaticais complexas, com estratégias de esquia para seu uso (como, por exemplo, preferência de uso de relativas de sujeito com adaptações do verbo usado em vez de relativas de objeto, ou seja, substituindo estruturas mais complexas por estruturas relativamente menos complexas) (KARMILOFF-SMITH et al., 1997; ZUKOWSKI, 2001). Adicionalmente, tem-se chamado a atenção para as possíveis relações entre os diferentes domínios cognitivos que possam estar envolvidos na expressão linguística, como é o caso da memória de trabalho verbal (MERVIS; JOHN, 2010) e do domínio cognitivo visuoespacial, já citado (PHILLIPS et al., 2004; OLIVEIRA, 2016), que podem impactar o desempenho gramatical desses indivíduos.

Bellugi et al. (1988), por exemplo, comparam o desempenho de indivíduos com SW a um grupo também marcado por um comprometimento cognitivo importante, a Síndrome de Down (doravante SD). O que os autores observam é um resultado superior do grupo com SW nas atividades linguísticas, a partir da aplicação do teste linguístico elaborado por Bishop (1983), utilizado para avaliação da compreensão linguística, o TROG (Test of Reception for Grammar

[Teste de Gramática Receptiva]]⁷. Seu desempenho é, no entanto, ainda inferior ao do grupo com desenvolvimento típico.

No entanto, os resultados do TROG precisam ser vistos com cautela. Zukowski (2001) observa particularmente a produção de sentenças relativas de sujeito e de objeto (ex. escolho o leão que empurrou o tigre; escolho o leão que o tigre empurrou), uma das construções mais complexas das línguas naturais. A autora afirma que indivíduos com SW que apresentaram dificuldade na avaliação linguística, no TROG, foram capazes de produzir sentenças relativas gramaticalmente bem formadas, mesmo que em quantidade menor do que o número de produções do grupo com desenvolvimento típico.

Nessa mesma direção, há uma série de estudos que vem contemplando a hipótese de que o domínio da linguagem na SW esteja preservado e alguns desempenhos julgados insatisfatórios constituem uma interferência indireta de outros domínios cognitivos comprometidos, durante o processamento linguístico. Phillips et al. (2004) observam em seu estudo o desempenho de indivíduos com SW no TROG e verificam uma peculiaridade quanto às sentenças em que o grupo encontrava mais dificuldades: sentenças com componentes visuoespaciais (ex. mostre o livro que o menino colocou em cima do caderno). A partir dessa observação, os autores elaboraram um novo teste, o TRUST (Test for Receptive Understanding of Spatial Terms [Teste para compreensão de termos espaciais]), em que custos advindos de outros domínios são considerados e, por isso, observa-se separadamente a compreensão de sentenças com

7 Trata-se de um teste de compreensão de contrastes gramaticais, amplamente utilizado para a língua inglesa. Foi normatizado a partir de uma ampla testagem com 792 crianças de 4 a 16 anos de idade e 70 adultos de dez regiões distintas do Reino Unido. A versão mais atual, o TROG-2 (BISHOP, 2003), é constituído por 80 frases, divididas em 20 blocos (quatro frases por bloco), em que se analisam 20 categorias gramaticais distintas.

ou sem componentes visuoespaciais. Os dados encontrados a partir da aplicação do segundo instrumento avaliativo corroboram a hipótese de que a presença de componentes visuoespaciais adiciona custo à tarefa linguística na SW.

Oliveira (2016), com base no estudo de Phillips et al. (2004), encontra resultados semelhantes a partir de estudos de caso com indivíduos com SW, falantes de PB. O desempenho desses participantes é inferior em tarefas linguísticas com demandas de componentes visuoespaciais. Adicionalmente, seu desempenho em tarefas de compreensão linguística foi plenamente satisfatório quando avaliadas estruturas complexas da língua, por meio do MABILIN (Módulos de Avaliação de Habilidades Linguísticas), desenvolvido no LAPAL – Laboratório de Processamento e Aquisição da Linguagem da PUC-Rio e comumente utilizado na identificação de indivíduos com TDL (Transtorno de desenvolvimento da Linguagem) (CORRÊA, 2000; 2012). A avaliação contempla as denominadas sentenças de alto custo computacional, como uma relativa encaixada de objeto (ex. O leão que o urso molhou pulou a pedra)⁸.

Esse tipo de estudo traz à tona evidências sobre as possíveis interferências no desempenho de indivíduos com SW em tarefas linguísticas sintáticas e, paralelamente, abre espaço para a discussão sobre em que medida há um comprometimento desse domínio

8 As sentenças incluídas no MABILIN são: ativas (A menina calçou o chinelo); passivas com papéis temáticos reversíveis e irreversíveis (O menino foi pintado pelo palhaço; O carrinho foi puxado pelo menino); interrogativas QU e QU+N de sujeito e de objeto (Quem molhou o urso?; Quem o urso molhou?; Que leão molhou o urso; Que leão o urso molhou?); sentenças relativas ramificadas à direita de sujeito e de objeto (Mostra o leão que molhou o urso; Mostra o leão que o urso molhou.); relativas encaixadas de sujeito com o verbo da principal transitivo (O leão que molhou o urso pulou a pedra); relativas encaixadas de objeto com verbo transitivo (O leão que o urso molhou pulou a pedra); relativas encaixadas de sujeito com verbo intransitivo (O leão que molhou o urso dormiu) e relativas encaixada de objeto com verbo intransitivo (O leão que o urso molhou dormiu).

na síndrome. Por outro lado, parece ser um consenso de que há dificuldades mais salientes no domínio da pragmática, entendida, amplamente, como a adequação da linguagem ao contexto comunicativo/situacional (LAWS; BISHOP, 2004; GONÇALVES et al., 2004; REILLY et al., 2004; TARLING; PERKINS; STOJANOVIC, 2006).

Rossi et al. (2007) avaliaram 12 indivíduos com SW, com idade cronológica entre 6 anos e 6 meses a 23 anos e 6 meses e idade mental entre 4 anos e 7 meses e 14 anos e 2 meses comparados a um grupo de outros 12 participantes sem a síndrome e com idade mental pareada, em situação de conversação. Observaram-se comportamentos verbais e não-verbais, de natureza pragmática, tais como número de turnos por minuto, enunciados por turno, Extensão Média de Enunciados, frequência e tipologia de disfluências da fala e classificação quanto ao tipo de pausas plenas do discurso. Segundo os pesquisadores, os indivíduos do grupo com SW fizeram uso de “estratégias comunicativas, na tentativa de preencherem o espaço comunicativo, como o uso de clichês, efeitos sonoros, recursos entonacionais e as pausas plenas que mostraram ser favoráveis do ponto de vista sócio-comunicativo” (ROSSI et al., 2007, p. 1). Por outro lado, foram verificados também comportamentos verbais ecológicos (repetição da fala do interlocutor) e perseverativos (resistência à mudança de tópico), os quais podem prejudicar o desempenho comunicativo desses indivíduos.

Na próxima seção apresentamos uma caracterização neuroanatômica e funcional do cérebro na SW e estudos que parecem corroborar a dificuldade vinculada a tarefas que envolvam processamento visuoespacial, assim como seu impacto para a escrita e leitura.

NEUROANATOMIA E FUNCIONAMENTO CEREBRAL NA SW

A investigação sobre alterações da neuroanatomia e funcionamento cerebral em decorrência das deleções genéticas específicas tem um poder explicativo considerável sobre o perfil cognitivo de “picos e vales” de indivíduos com SW. As alterações na estrutura cerebral que marcam a neuroanatomia dessa síndrome são restritas a determinadas áreas corticais, e parecem afetar o funcionamento cerebral de modos específicos e não de forma global. Outro aspecto importante é que medidas neurofisiológicas funcionais, provenientes de estudos com Imagem de Ressonância Magnética funcional (IRMf) e Eletroencefalografia (EEG)⁹, têm mostrado que mecanismos cerebrais atípicos conseguem gerar comportamentos que aparentam ser típicos (MILLS et al., 2000; FISHMAN et al., 2011), evidenciando uma necessidade de complementar dados comportamentais com neurofisiológicos a fim de se entender a complexidade do quadro, de forma plena.

Nas últimas duas décadas, o avanço de tecnologias de neuroimagem e de novos métodos de análise de dados tem permitido estudos mais detalhados sobre a neuroanatomia na SW. Medidas mais recorrentes são: volume de estruturas cerebrais subcorticais (ex. a amígdala, o hipocampo, etc.), a profundidade de sulcos corticais¹⁰,

9 A Imagem por Ressonância Magnética (IRM) é feita por uma técnica não invasiva, que permite visualizar a anatomia cerebral. Já a IRM funcional é um outro tipo de exame que permite visualizar a intensidade e distribuição da ativação neuronal relativa a uma tarefa cognitiva, por exemplo. A Eletroencefalografia (EEG) coleta pequenas modulações elétricas no couro cabeludo em decorrência de atividade sináptica de populações neuronais. Desse modo, podem ser analisados padrões típicos ou atípicos de ondas cerebrais no EEG contínuo, ou podem ser comparadas respostas neurofisiológicas associadas a eventos específicos, como os de eventos específicos (ex. ver rostos vs. ver casas) a fim de caracterizar, principalmente, o curso temporal de respostas neuronais envolvidos nos processos cognitivos.

10 O córtex cerebral é a parte mais superficial do cérebro. Ele tem cerca de 2 a 5 mm de espessura e cobre o encéfalo em forma de dobras, das quais as partes

a densidade de substância cinzenta, o padrão de formação das dobras corticais, entre outros. Por exemplo, alterações no volume, densidade de substância cinzenta e formação irregular de giros são encontradas consistentemente no córtex parietal e no sulco intraparietal em indivíduos com SW. Considerando a associação entre o córtex parietal e sua função no processamento visuoespacial, esses achados estão em plena consonância com o déficit talvez mais marcante da síndrome (MEYER-LINDENBERG et al., 2004; MEYER-LINDENBERG; MERVIS; BERMAN, 2006; FAN et al., 2017, ver Fig. 1).

Diferente das medidas estruturais anatômicas, a técnica de IRMf monitora a ativação cerebral, geralmente, enquanto os participantes estão engajados em uma tarefa cognitiva. Um exemplo desse tipo de exame em indivíduos com SW mostrou uma baixa conectividade entre a amígdala e o córtex orbital pré-frontal. É essa conectividade que está associada à aprendizagem de comportamentos sociais adaptativos¹¹ por associação a significado emocional, principalmente a pistas de ameaça (HAAS; REISS, 2012; JÄRVINEN; KORENBERG; BELLUGI, 2013; FAN et al., 2017; ver Fig. 2).

bojudas são chamadas de giros, e as fissuras entre essas dobras, de sulcos. O córtex pode ser dividido nos lobos frontal, temporal, parietal e occipital, que se apresentam espelhados em ambos os hemisférios. Algumas estruturas anatômicas importantes são encontradas na parte interior do córtex, como a amígdala e o hipocampo, que estão localizados subcorticalmente, no lobo temporal, outras (como o hipotálamo) se encontram em outra parte do cérebro chamada de diencefalo. A substância cinzenta, que também pode ser vista na superfície cortical é composta na maior parte por núcleos neuronais e células gliais, enquanto na substância branca encontram-se os axônios (caudaís) desses mesmos neurônios.

11 Comportamentos adaptativos podem ser entendidos como aqueles comportamentos e habilidades práticos que permitem que um indivíduo consiga alcançar um certo nível de funcionamento independente na sociedade, incluindo atividades do dia-a-dia. O desenvolvimento desses comportamentos envolve construtos sociais, valores pessoais, e expectativas de outros, aspectos que se espera modifiquem-se ao longo do desenvolvimento sob aprendizagem mediada por cognição social e avaliação emocional, entre outras coisas (MORRIS, 2010).

Assim, a vivência de emoções e seu processamento, como o medo, por exemplo, deve impedir certos comportamentos, enquanto emoções positivas podem reforçar outros. O mecanismo, principalmente aquele envolvido na percepção de possíveis ameaças, não parece funcionar bem em indivíduos com SW, levando, por exemplo, a uma tendência excessiva de aproximação social com estranhos.

Nesse sentido, medidas neurofisiológicas podem ser associadas a comportamentos observados. A escolha pelo instrumento de coleta de dados sobre o funcionamento neuronal dependerá dos objetivos traçados: enquanto medidas de IRMf são excelentes para detectar de forma precisa em que locais do cérebro ocorre ativação, medidas de EEG são ótimos detectores do tempo em que certas operações cognitivas ocorrem. Dados de EEG mostraram, por exemplo, que tanto no processamento visual quanto auditivo, indivíduos com SW tendem a serem mais lentos em dirigir a atenção para a informação sensorial (PINHEIRO et al., 2011; MILLS et al., 2013; KEY; DYKENS, 2016).

Modificações na integridade de neurônios também podem ser detectadas; um exemplo disso é a redução observada de N-acetil-aspartato no cerebelo. Essa molécula, amplamente encontrada no cérebro, é um marcador da integridade neuronal. A sua redução no cerebelo pode, entre outros, estar associada a dificuldades na memória implícita (MEYER-LINDENBERG; MERVIS; BERMAN, 2006), relacionada à aprendizagem inconsciente e à automatização de processos cerebrais.

Uma questão é se as alterações na estrutura e no funcionamento já estão presentes na fase neonatal ou se são resultantes de um desenvolvimento atípico posterior. Um estudo recente chegou à conclusão que o perfil neuroanatômico da síndrome é igual em crianças e adultos, sugerindo que as alterações estão presentes já na infância (FAN et al., 2017). Porém, também há mau funcionamento

neuronal que não é evidenciado por modificações estruturais, mas que deve ser fruto de problemas de conectividade e mau funcionamento de neurônios. Esses aspectos já parecem decorrer de um desenvolvimento atípico ao longo da infância (HAAS; REISS, 2012).

É um desafio para qualquer estudo produzir dados que possam ser generalizados a todos os indivíduos com SW. Dada a relativa raridade da síndrome, grupos de participantes costumam ser pequenos, e as exigências de testes cognitivos de modo a viabilizar a comparabilidade com grupo de controle, muitas vezes, limitam a inclusão de participantes no grupo de SW àqueles com nível cognitivo funcional maior. E mesmo dentro desse grupo, há uma diversidade no nível de funcionamento cognitivo entre indivíduos com SW, atrelada, inclusive, à extensão da deleção e aos genes específicos envolvidos nessa deleção do cromossomo 7. Essa variedade faz com que haja poucos resultados que possam ser generalizados para todos os casos de SW. Isso vale em menor grau para a anatomia, mas principalmente para o que se sabe sobre o funcionamento neuronal. Por exemplo, em relação a processamento linguístico, há estudos de EEG que evidenciaram uma resposta neurofisiológica maior para o grupo de SW em relação à incongruência semântica em sentenças do tipo A mãe lê um chapéu comparado ao grupo de controle (PINHEIRO et al., 2010; FISHMAN et al., 2011); já outros estudos relatam respostas iguais para ambos os grupos. O primeiro resultado sugere uma análise semântica atípica, possivelmente mais dependente do contexto sentencial do que da pragmática ou conhecimento do mundo nesse grupo, enquanto o segundo resultado não aponta para atipicidade alguma. No entanto, há domínios cognitivos que já contam com uma literatura mais extensa, apresentando evidências mais robustas e replicadas, como é o caso para o processamento visual e a cognição social; porém, outros, como o da linguagem, carecem de maior investigação.

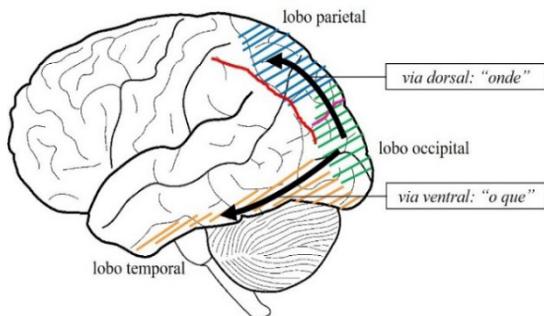
PROCESSAMENTO VISUAL

Embora haja em indivíduos com SW uma certa ocorrência de algumas questões oftalmológicas, como íris de padrão estrelado, hipermetropia, estrabismo e baixa acuidade de visão estéreo, sem que esses problemas estejam necessariamente relacionados aos déficits visuoespaciais específicos da síndrome, as dificuldades reportadas em tarefas como a construção visuoespacial¹², ou tarefas de desenho livre e cópias de figuras geométricas, apontam para uma base neuronal distinta (SUGAYAMA et al., 2002; MEYER-LINDENBERG et al., 2004; MEYER-LINDENBERG; MERVIS; BERMAN, 2006; ATKINSON; BRADDICK, 2011).

O modelo neuroanatômico de processamento visual atualmente mais aceito é o de duas vias (GOODALE; MILNER; 1992). O termo via se refere a conexões, por fibras nervosas, entre áreas cerebrais que desempenham uma série de operações cognitivas em conjunto. O modelo de duas vias prevê que há dois circuitos neuronais distintos, porém interativos, que servem a funcionalidades cognitivas específicas. A via ventral que conecta o lobo occipital, responsável pelo processamento visual inicial, ao lobo temporal. Essa via está engajada no reconhecimento visual de objetos, rostos, etc. (Fig.1). A via dorsal, que conecta o lobo occipital a partes posteriores do lobo parietal, estaria destinada ao processamento de relações visuoespaciais e é essencial no controle de ações guiadas visualmente. Resumidamente, a via ventral está associada ao “o que” e a via dorsal ao “onde” do processamento visual.

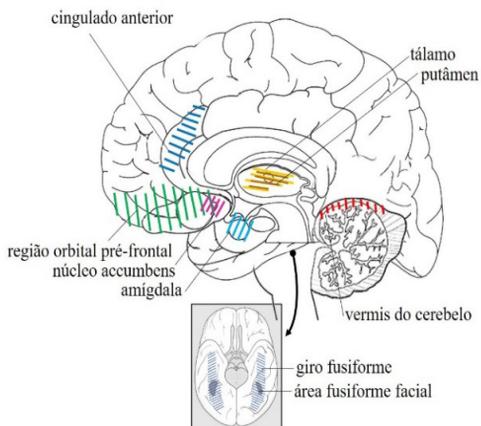
12 A habilidade de construção visuoespacial permite que o indivíduo consiga visualizar um objeto como um conjunto de partes ou reconstruir um objeto a partir das partes (MEYER-LINDENBERG et al. 2004). Essas habilidades costumam ser testadas com tarefas de desenho ou cópia, ou de construção de figuras, como cubos, a partir de blocos com variadas formas, dentre outros. (MEYER-LINDENBERG; MERVIS; BERMAN, 2006)

Figura 1. Modelo de duas vias: a ventral conecta o lobo occipital ao lobo temporal, a dorsal conecta o lobo occipital ao lobo parietal; a linha vermelha marca o sulco intraparietal; a linha rosa marca o sulco parieto-occipital.



Fonte: Elaboração própria

Figura 2. Localização de algumas estruturas anatómicas cerebrais.



Fonte: Elaboração própria

Portanto, o modelo de processamento em duas vias explica bem a aparente contradição nas habilidades visuais em SW: o reconhecimento visual está relativamente intacto, enquanto as funções visuoespaciais estão bastante comprometidas. Vários estudos reportaram redução de substância cinzenta nos sulcos parieto-occipital e intraparietal, e formação anormal de giros (podendo resultar, por exemplo, em excesso de giros menores, causando uma desorganização cortical), menor profundidade do sulco intraparietal (MEYER-LINDENBERG; MERVIS; BERMAN, 2006; FAN et al., 2017), padrões atípicos de formação de giros no córtex parietal (ECKERT et al., 2006), e alterações corticais no lobo occipital e na zona temporoparietal (FAN et al., 2017) (ver Fig.1 para referências anatômicas). O mau funcionamento da via dorsal (“onde”) em decorrência dessas alterações estruturais também fica aparente em estudos de IRMf que monitoram a ativação cerebral enquanto os participantes estão engajados em tarefas como completar objeto, comparação de altura ou posição em cenas visuais, entre outras. Esses estudos evidenciam ativação cerebral reduzida no córtex occipital, mas principalmente na porção parietal, e maior redução na via onde do que na via o que em indivíduos com SW comparados com grupo controle (MEYER-LINDENBERG et al. 2004, MEYER-LINDENBERG; MERVIS; BERMAN, 2006).

Outras alterações anatômicas complicam o quadro do funcionamento cognitivo visual, especificamente em relação à motricidade fina que depende de uma coordenação sofisticada entre informação visual e planejamento motor. A redução na substância cinzenta na parte posterior do tálamo (uma estrutura cerebral que funciona como importante intermediário na troca de informações visuais e coordenação motora, ver Fig.2) e o volume atípico do vermis cerebelar (uma estrutura cerebral essencial para o planejamento, iniciação e sincronização de movimentos, por exemplo, dos

olhos) são fortes indicações dos distúrbios nos sistemas neuronais envolvidos na execução de ações dirigidas pela análise visuoespacial (ECKERT et al., 2006; MENGHINI et al., 2013).

Porém, o fato de a via ventral ser relativamente preservada não quer dizer que o processamento sensorial visual é plenamente típico. Um dos testes de reconhecimento visual muito aplicado é o de reconhecimento facial de Benton¹³. O processamento facial tem interesse especial da neurociência cognitiva por envolver um processamento visual especializado em seres humanos, dependente de análise de configuração de traços (distância de olhos, etc.) holística. Dada essa especialização visual, o reconhecimento facial é importante por conta da sua ligação estreita com aprendizagem de comportamentos sociais, como a leitura de pistas afetivas e a aproximação social, ambas bem atípicas em indivíduos com SW. De fato, esses indivíduos demonstram um interesse peculiar por faces, e costumam obter índices de reconhecimento facial compatíveis aos obtidos pelo grupo controle (MILLS et al., 2000; FISHMAN et al., 2011). Há uma literatura extensa sobre o reconhecimento facial com medidas de EEG aplicando paradigmas experimentais distintos. Um tipo de experimento compara o reconhecimento de imagens de rostos, casas e objetos, todas de cabeça para baixo. Pessoas sem nenhum comprometimento têm maior dificuldade em reconhecer rostos invertidos do que casas e objetos, já que a análise configuracional facial se atrapalha particularmente pela inversão. Essa dificuldade se expressa em tempos de reconhecimento demorados e em uma assinatura neurofisiológica típica por volta de 170ms após

13 O teste de reconhecimento facial de Benton é um teste padronizado que pede que o participante reconheça um rosto alvo entre 6 rostos diferentes apresentados. Nas primeiras seis vezes, há apenas um rosto entre os seis que é idêntico ao alvo, nas próximas sete vezes, três dos rostos apresentados são idênticos, porém apresentados em poses diferentes (MILLS et al., 2000).

a apresentação do estímulo. Vários estudos mostraram a ausência ou redução desse efeito em indivíduos com SW, o que evidencia que, embora alcancem o reconhecimento facial como refletido nos acertos na tarefa, eles o fazem por meio de um mecanismo neuronal alterado (MILLS et al., 2000; NAKAMURA et al., 2013). Algo que confirma essa conclusão é que alguns estudos relatam um aumento do volume da área fusiforme facial ([fusiform face área], FFA) (ver. Fig. 2) (GOLARAI et al., 2010), e uma ativação neuronal incrementada nessa área em resposta à apresentação de rostos (MOBBS et al. 2004). Considera-se que essa área faz parte da via ventral do sistema e tem sido amplamente associada ao processamento visual facial na literatura.

PROCESSAMENTO DE EMOÇÕES E COMPORTAMENTO SOCIAL

Estudos que comparam rostos “não-confiáveis” e “confiáveis” (com pistas da expressão facial) também não eliciam uma resposta típica em indivíduos com SW. Em pessoas com desenvolvimento típico, rostos “não confiáveis” foram detectados dentro de 100ms, o que pode ser flagrado por uma onda cerebral que reflete processamento sensorial visual. Em vez disso, o grupo de SW apresentou uma resposta neuronal mais tardia, aos 200ms, que reflete um processamento associado à maior atenção (BELLUGI et al., 2000; MILLS et al., 2000). Isso mostra que indivíduos com SW, apesar de serem mais lentos para detectar e processar estímulos visuais como faces, logo em seguida parecem aguçar o foco atencional mais do que se é esperado. Essa interpretação parece ser confirmada por estudos de IRMf que, em resposta a estímulos de faces, indicam uma ativação reduzida no córtex occipital, associado ao processamento visual, e uma ativação aumentada nas regiões pré-frontais e no cíngulo anterior (ver Fig.2), ambas regiões cerebrais associadas ao di-

recionamento e manutenção de atenção (MOBBS et al., 2004). O interessante é que apesar dessa atenção amplificada, a leitura da saliência social de faces comparada a estímulos que são socialmente irrelevantes, como casas, não parece estar bem regulada. Key e Dykens (2016) relatam um estudo que mediu a neurofisiologia de familiaridade pela repetição de faces e rostos. Em participantes sem comprometimento, essa resposta à familiaridade é influenciada pela saliência social (maior em faces do que em casas), mas em participantes do grupo de SW, não.

Portanto, parece que há um desempenho preservado no reconhecimento facial, inclusive um interesse aumentado, porém via mecanismos neuronais desviantes, associado a uma dificuldade de fazer uma leitura da saliência social das faces e de pistas expressivas possivelmente ameaçadoras. Essa combinação um tanto paradoxal correlaciona-se bem com a tendência marcante de indivíduos com SW de se aproximarem de pessoas desconhecidas (JÄRVINEN; KORENBERG; BELLUGI, 2013). Em parte, esse comportamento é explicado por uma certa impulsividade generalizada, sem que se desconsidere a importância da aprendizagem de comportamentos adaptativos para esse tipo de apresentação. Em indivíduos com SW parece haver algumas alterações estruturais nos sistemas neuronais que regulam essa aprendizagem por experiências emocionalmente marcadas. Alguns estudos reportaram ativação menor a faces ameaçadoras e ativação maior a cenas visuais sem relevância social em áreas importantes do processamento emocional, como a amígdala cerebral (Fig.2). A conectividade entre esse órgão e a região orbito-préfrontal também se mostrou baixa. Ambas as regiões também foram citadas por apresentarem alterações no volume cortical e para a região orbito-préfrontal foi relatada a redução de substância cinzenta (MEYER-LINDENBERG; MERVIS; BERMAN, 2006; JÄRVINEN; KORENBERG; BELLUGI, 2013). Além de alterações

estruturais, há estudos que sugerem que a regulação da resposta emocional por neurotransmissores como a oxitocina, funciona mal (DAI et al., 2012). A aprendizagem de comportamentos ora por medo ora por reforço positivo também é regulado por outras estruturas como o putâmen e núcleo accumbens (Fig.2), os quais tem papel no processamento cognitivo da motivação, aversão e recompensa. Essas estruturas são citadas no estudo de Fan et al. (2017) como tendo volume reduzido no hemisfério esquerdo de indivíduos com SW.

A apresentação da anatomia e do funcionamento cerebral específico para a síndrome fornece evidências sobre o conjunto de características cognitivas pouco usual encontrado no indivíduo com SW ao mesmo tempo em que fornece esclarecimentos sobre possíveis causas por trás de uma personalidade hipersocial. Dessa forma, entende-se que as atipicidades observadas em estruturas neuroanatômicas podem explicar comportamentos apresentados por essa população que são muitas vezes percebidos como uma ingenuidade frente aos possíveis perigos do ‘mundo real’.

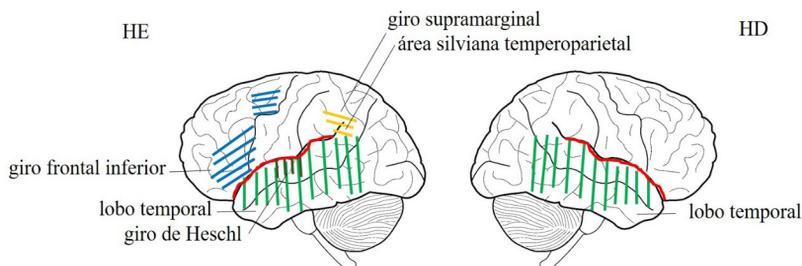
LINGUAGEM

Como mencionado anteriormente, a neurociência cognitiva ainda carece de estudos de processamento linguístico em SW. Na literatura atual, embora a linguagem seja considerada uma cognição de alta complexidade que encontra interface com sistemas cognitivos variados, considera-se que o circuito neuroanatômico nuclear¹⁴ en-

14 Ao definir esse circuito como *nuclear* já se infere que, no momento de processamento linguístico, várias áreas cerebrais e várias funções cognitivas podem estar envolvidas além daquelas desempenhadas pelo circuito nuclear. Assim, em tarefas de leitura, o lobo occipital vai estar fortemente ativado também, ou, na interpretação de relações visuo-espaciais, o lobo parietal vai estar engajado. As áreas delimitadas pelo modelo apresentado na Fig. 3 indicam as áreas que estudos mostraram como

volvido na compreensão e produção linguística é composto pelo lobo temporal, giro frontal inferior e a região de encontro entre lobo temporal e parietal (ver Fig. 3), na qual algumas funções são organizadas bilateralmente, mas, no geral, há uma dominância lateral para o hemisfério esquerdo (HE) (HICKOK; POEPEL, 2007; FRIEDERICI, 2012).

Figura 3. Modelo simplificado de neuroanatomia de compreensão de linguagem, com fissura lateral (i.e. Fissura Silvana) marcada em vermelho (para maiores detalhes sobre modelos neurofuncionais de linguagem ver Hickok e Poeppel (2007) ou Friederici (2012)).



Fonte: Elaboração própria

Em indivíduos com SW não há relatos consistentes de alterações estruturais nessas áreas, com exceção de um aumento na medida de superfície cortical da fissura Silvana e o giro de Heschl (ver Fig.3) (WENGENROTH et al., 2010; FAN et al., 2017). Essas áreas são principalmente associadas ao processamento auditivo, o que possivelmente explica a hipersensibilidade a ruídos e a habilidade musical exacerbada observadas em indivíduos com SW (MARTENS,

indispensáveis e mais envolvidas no processamento linguístico no sentido estrito (como processamento fonológico, processos combinatórios semânticos e sintáticos e acesso ao léxico) (LENT, 2001; HICKOK; SMALL, 2015).

2010). Um estudo relata um aumento do volume cortical no giro de Heschl e uma resposta incrementada à estimulação auditiva, fortemente lateralizada para o HE (WENGENROTH et al., 2010). Mas a relação entre essa sensibilidade e o processamento fonológico não fica imediatamente evidente. Modelos neuroanatômicos de compreensão linguística propõem uma distribuição de processamento fonológico, com dominância da análise em escala segmental (fonemas) para o HE e para escala suprasegmental (sílabas, entoação) para o HD (HICKOK; POEPEL, 2007). Pesquisas no processamento fonológico em SW não apontam para um maior domínio específico para uma dessas escalas apenas. Um estudo de Pinheiro (2011) apresentou sentenças com prosódia afetiva (feliz, triste e neutro) e com ou sem conteúdo semântico (o último, no caso, apenas com contorno prosódico, sem palavras inteligíveis). Indivíduos com desenvolvimento típico mostraram sensibilidade à manipulação afetiva prosódica ainda dentro de 100ms após a apresentação do estímulo, flagrada por uma onda cerebral que costuma marcar processamento fonológico. Dentro de 300ms, pôde ser observado o efeito da modulação desse processamento pela presença ou não de carga semântica, sinalizando uma interpretação inicial da conotação emocional da prosódia. Para os indivíduos com SW, a resposta à manipulação prosódica foi mais lenta (200ms) e, além disso, eles não demonstraram igual responsividade à manipulação de conotação emocional, o que indica uma dificuldade na avaliação da significância emocional da prosódia. Outros estudos de ERP com foco no processamento auditivo confirmam uma resposta atípica, revelando um certo atraso no processamento fonético (MILLS et al., 2013)

Alguns poucos estudos de incongruência semântica foram feitos com indivíduos com SW. Nesses estudos, são medidas respostas cerebrais em relação a palavras implausíveis em contextos sentençiais (ex. O rapaz calça o caderno (PINHEIRO et al., 2010)). Fishman

et al. (2011) compararam três grupos de participantes: indivíduos com TEA, SW e desenvolvimento típico. Desses três, os participantes com SW apresentaram as respostas mais aumentadas 400ms após a apresentação da palavra incongruente, independentemente da idade cronológica ou quociente de inteligência geral (QI) dos indivíduos. Essa assinatura neurofisiológica costuma refletir processamento semântico, que parece ter tido uma saliência maior para o grupo de SW, possivelmente por uma dependência maior na interpretação semântica do contexto sentencial em detrimento de um contexto de natureza mais extralinguística (conhecimento de mundo ou situacionalidade, por exemplo). Ou seja, qualquer manipulação semântica em nível sentencial teria um maior efeito em indivíduos com SW. Porém, outros estudos não reportaram diferença entre grupos controle e SW (PINHEIRO et al., 2010). Isso sugere que o processamento semântico-lexical em si está dentro da normalidade, mas que, possivelmente a compreensão é afetada por questões pragmáticas, de afetividade e de conhecimento de mundo.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alguns estudos avaliaram habilidades de leitura na SW e apresentam resultados muito variados. De modo geral, os dados encontrados em indivíduos com SW indicam habilidades inferiores quando comparadas ao desenvolvimento típico, mas apropriadas quando se leva em conta a idade mental. Brawn et al. (2018) relatam vários achados interessantes nesse sentido: um grupo com idade cronológica (IC) média de 15 anos e 1 mês apresentava um nível de leitura compatível com a idade de 6 anos e 5 meses; um outro grupo com IC média de 21 anos e 9 meses tinha um nível compatível com 8 anos e 8 meses; já um outro grupo grande de 62 indivíduos, variando de

ICs de 19 a 30 anos, apresentava idade de leitura variando de 5 a 18 anos (UDWIN, DAVIES, HOWLIN, 1996; LAING et al., 2001; MERVIS, 2009). Portanto, é o fator da idade mental (IM) que parece ser o preditor mais evidente da habilidade de leitura. Ademais, assim como para leitores típicos, são os índices de processamento auditivo, memória de curto prazo, e consciência fonêmica mencionados como alguns dos preditores mais importantes do desempenho leitor. Enquanto o QI está relacionado com a habilidade de leitura de modo global, Brawn et al. (2018) notam que podem ser observados perfis distintos de leitores baseados em domínio de estratégia decodificadora (ex. palavra inteira vs. decodificação fonológica). De acordo com os autores, essa distinção não está correlacionada com o QI, o que sugere que diferentes mecanismos subjacentes ao processamento podem impactar níveis de leitura.

As subcognições envolvidas na habilidade leitora podem ser aferidas com vários testes. Na decodificação, o que chama a atenção é que os testes de natureza mais meta-cognitiva, como aqueles que medem a consciência fonêmica com tarefas como deleção fonêmica e silábica (ex. se tirar “ne” de boneca, que palavra sobrou), são os que apresentam índices menores para grupos de SW (LAING, 2002; MERVIS, 2009). Em um estudo brasileiro, resultados com indivíduos com SW descrevem que a consciência fonêmica dos participantes estava abaixo do esperado para a idade cronológica, porém, não foi feita uma comparação com grupo controle pareado por idade mental (SEGIN et al., 2015). Da mesma forma, a leitura de pseudopalavras (ex. balipo) e palavras irregulares (ex. pneu), e a detecção de rima apresentam uma relativa dificuldade, enquanto as habilidades mais próximas à competência verbal oral, como a leitura de palavras e segmentação silábica, costumam ser adequadas para o nível esperado para a IM e o QI do indivíduo testado (MENGHINI, VERRUCCI, VICARI, 2004; BRAWN et al., 2018).

Em nível individual, as habilidades fonológicas e a consciência fonêmica são preditores para o nível de leitura, mas essa correlação é menos forte para indivíduos com SW do que para leitores com desenvolvimento típico. Isso sugere que há outros aspectos específicos da síndrome, provavelmente de natureza de organização visuoespacial, que impactam a leitura de forma diferenciada. Isso parece se confirmar por testes que avaliam habilidades de ‘escaneamento visual’ – por exemplo, com uma tarefa de detecção visual rápida de números duplicados em uma fileira de números – que causam um desafio particular para indivíduos com SW (BRAWN et al., 2018). Em um estudo de Stinton, Farran e Courbois. (2008), os autores concluíram que a rotação mental de letras como L e S, que depende da habilidade de rotacionar mentalmente objetos visuais para fins de reconhecimento mesmo a partir de diversos ângulos, também foi mais difícil para o grupo com SW. Aumentar a saliência dos traços (ex. o traço que marca a letra L é o encontro da linha vertical e horizontal na base, o que distingue esse grafema de um I, por exemplo) pode ajudar na tarefa da rotação mental, mas provou ter um efeito muito menor no reconhecimento em indivíduos com SW do que em leitores sem comprometimentos.

Estudos de escrita também apontam para uma relação com cognição visual. Semelhante às habilidades de leitura, os níveis da escrita variam entre indivíduos com SW, muito em função de habilidades espaciais e habilidades não verbais, e relativamente pouco com QI verbal (LAING, 2002; VARUZZA et al., 2014). Novamente, a habilidade lexical parece ser um ponto forte, e a relação fonema-grafema um ponto mais fraco. Varuzza et al. (2015) aplicaram um teste no qual participantes com SW tinham que escrever uma lista de itens encontrados em um quarto, para o qual eles obtiveram bons resultados. Já na tarefa de ditado de pseudopalavras, esses participantes apresentaram índices mais fracos quando comparados ao grupo controle.

Como uma das possíveis causas neurais dessas dificuldades, além de questões de processamento sensorial auditivo/visual e a organização visuoespacial, é citada a redução na integridade neuronal no cerebelo, cujo funcionamento tem papel na memória implícita envolvida na aprendizagem sequencial e procedural. Uma disfunção dessa natureza pode impactar negativamente na automatização de decodificação no processo leitor, bem como na aquisição da motricidade fina da escrita.

No entanto, enquanto os estudos relatam fluência fonológica e lexical relativamente preservada, na literatura são citados índices mais baixos para a compreensão de leitura. Essa pode ser dependente em maior grau de tarefas cognitivas mais complexas, que envolvem, além de estratégias meta-cognitivas, conhecimento de mundo e pragmática, que podem propor um desafio adicional para indivíduos com SW (LAING, 2002; MERVIS, 2009).

A partir dessas pesquisas, surge um consenso entre estudiosos que a vantagem na habilidade lexical deve ser incorporada no processo de alfabetização e letramento. De tal forma que se deve, por um lado, potencializar esse potencial pela leitura de palavra inteira, e, por outro, fortalecer a consciência fonêmica, que costuma ser um ponto fraco, por meio de abordagens fônicas (MERVIS, 2009). De modo a contemplar problemas relacionados ao processamento visual, recomenda-se, ainda, destacar traços salientes das letras e da organização textual. Ademais, é importante trabalhar, desde o início da alfabetização, com foco na compreensão leitora (MENGHINI, VERRUCI, VICARI, 2004). Dentre as estratégias utilizadas para contemplar problemas relacionados à memória, recomenda-se trabalhar com a ilustração mediante imagens com foco no reconhecimento visual e não no processamento visuoespacial (BRAWN et al., 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil distinto de picos e vales que caracteriza a SW se reflete nas evidências encontradas em relação ao comportamento social, ao desempenho linguístico, às habilidades visuoespaciais, e às subcognições envolvidas na leitura e escrita, mostrando-se compatíveis com os achados na neurociência sobre sua neuroanatomia e seu funcionamento cerebral.

Tendo em vista a complexidade da interação entre domínios cognitivos distintos que afetam o desenvolvimento e desempenho de habilidades na SW, ao trabalhar com esse público, deve-se levar em consideração impactos específicos em decorrência, principalmente do comprometimento dos domínios visuoespacial e social. Por exemplo, a linguagem pode ser afetada quando é necessário (de)codificar expressões e relações visuoespaciais, ou quando questões pragmáticas estão envolvidas. Já a escrita e a leitura podem ser afetadas, por exemplo, pela organização visual e saliência de traços gráficos, que apresentam uma dificuldade peculiar. De modo geral, pode-se ainda apontar para possíveis dificuldades globais na aprendizagem relacionadas, entre outros, a acometimentos nos mecanismos de memória implícita e na interação entre os sistemas responsáveis pelo processamento visuoespacial e a motricidade fina que podem dificultar ações visualmente motivadas.

Apesar de rara, a SW faz parte do público contemplado pela Educação Especial/Inclusiva, e, portanto, é importante levar em consideração suas especificidades de modo a possibilitar discussões sobre adequações de estratégias pedagógicas ao seu perfil único. Esse inclui claras potencialidades, como é o caso da sua sociabilidade e habilidades comunicativa e linguística no sentido estrito, que, no entanto, podem estar indiretamente impactadas pelos comprometimentos mais específicos, como discutido neste capí-

tulo. O melhor entendimento desses custos cognitivos adicionais a partir da pesquisa científica pode auxiliar aqueles que lidam com os indivíduos com SW na esfera educacional ou clínica.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, J.; BRADDICK, O. From genes to brain development to phenotypic behavior: “dorsal-stream vulnerability” in relation to spatial cognition, attention, and planning of actions in Williams syndrome (WS) and other developmental disorders. *Prog Brain Res.* p. 189:261-83, 2011. doi: 10.1016/B978-0-444-53884-0.00029-4

BELLUGI, U.; WANG, P.; JERNIGAN, T. Williams syndrome: an unusual neuropsychological profile. In: S. H. Brodman; J. Grafman, *Atypical cognitive deficits in developmental disorders: Implications for brain function*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 23-56.

BELLUGI, U.; MARKS, S.; BIHRLE, A.; SABO, H. Dissociation between language and cognitive functions in Williams syndrome. In D. Bishop; K. Mogford (Ed.), *Language Development in Exceptional Circumstances* London: Churchill Livingstone, 1988. p. 177- 189.

BELLUGI, U.; BIHRLE, A.; JERNIGAN, T.; TRAUNER, D.; DOHERTY, S. Neuropsychological, neurological, and neuroanatomical profile of Williams syndrome. *American Journal of Medical Genetics Supplement*, 6, p. 115-125, 1990.

BELLUGI, U., BIHRLE, A., NEVILLE, H., DOHERTY, S., & JERNIGAN, T. Language, cognition, and brain organization in a neurodevelopmental disorder. In: M. Gunnar; C. Nelson (Eds.). *Developmental behavioral neuroscience*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. p. 201-232.

BELLUGI, U.; LICHTENBERGER, L.; JONES, W.; LAI, Z.; GEORGE, M ST. The neurocognitive profile of Williams syndrome: a complex pattern of strengths and weaknesses. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12:S, p. 7-29, 2000.

BERG, J.S. *et al.* Speech delay and autism spectrum behaviors are frequently associated with duplication of the 7q11.23 Williams-Beuren syndrome region. *Genet Med.* 9(7), p. 427-41, 2007.

BEUREN A.J.; APITZ J.; HARMJANZ D. Supravalvular aortic stenosis in association with mental retardation and a certain facial appearance. *Circulation* 27:1235-1240, 1962.

BISHOP, D. V. M. *Test for Reception of Grammar*. Manchester: University of Manchester, 1982.

BISHOP, D. V. M. *The Test for Reception of Grammar*, version 2 (TROG-2), London, UK: Pearson Assessment. 2003.

BRAWN, G.; KOHNEN, S.; TASSABEHJI, M.; PORTER, M. Functional basic reading skills in Williams syndrome. *Dev Neuropsychol.* 43(5):454-477, 2018. doi: 10.1080/87565641.2018.1455838

CAPIRCI, O.; SABBADINI, L.; VOLTERRA, V. Language development in Williams syndrome: a case study. *Cognitive Neuropsychology*, 13(7), p. 1017-1040, 1996.

CASHON, C.H; HA, O.R.; GRAF ESTES, K.; SAFFRAN, J.R., MERVIS, C.B. Infants with Williams syndrome detect statistical regularities in continuous speech. *Cognition*. Sep;154:165-168, 2016. doi: 10.1016/j.cognition.2016.05.009.

CORRÊA, L. MABILIN (Módulos de Avaliação Linguística). Projeto Cientistas do Nosso Estado. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2000.

CORRÊA, L. O DEL à luz de hipóteses psico/linguísticas: avaliação de habilidades linguísticas e implicações para uma possível intervenção em problemas de linguagem de natureza sintática. *Veredas*, p. 207-236, 2012.

DAI, L.; CARTER, C.; YING, J.; BELLUGI, U.; POURNAJAFI-NAZARLOO, H.; KORENBERG, J. Oxytocin and vasopressin are dysregulated in Williams Syndrome, a genetic disorder affecting social behavior. *PLoS One.* 7(6):e38513, 2012. doi: 10.1371/journal.pone.0038513

DON, A.; SCHELLENBERG, E.; ROURKE, B. Music and Language Skills of Children with Williams Syndrome. *Child Neuropsychology*, Child Neuropsychology 00(5), p.154-170, 1999.

DOYLE, T.; BELLUGI, U.; KORENBERGM, J.; GRAHAM, J. "Everybody in the world is my friend" *Hipersociability in young children with Williams Syndrome. American Journal of Medical Genetics*, 124A, p.263-273, 2004.

DYKENS, E. M. Anxiety, fears, and phobias in persons with Williams syndrome. *Dev Neuropsychol*, 23:1-2, p. 291-316, 2003.

ECKERT, M.A. et al. A.L. The neurobiology of Williams syndrome: cascading influences of visual system impairment? *Cell Mol Life Sci*. Aug;63(16):1867-75, 2006. doi: 10.1007/s00018-005-5553-x

FAN, C.C. et al. Williams syndrome-specific neuroanatomical profile and its associations with behavioral features. *Neuroimage Clin*. May 18;15:343-347, 2017. doi: 10.1016/j.nicl.2017.05.011.

FANCONI, G. Chronic disorders of calcium and phosphate metabolism in children. *Schwiz Med Wochenschr*. 81(38): 908-913, 1951.

FISHMAN, I.; YAM, A.; BELLUGI, U.; LINCOLN, A.; MILLS, D. Contrasting patterns of language-associated brain activity in autism and Williams syndrome. *Soc Cogn Affect Neurosci*. Oct;6(5):630-8, 2011. doi: 10.1093/scan/nsq075

FRIEDERICI, A.D. The cortical language circuit: from auditory perception to sentence comprehension. *Trends Cogn Sci*. May;16(5):262-8, 2012. doi: 10.1016/j.tics.2012.04.001

GARBIM, B. B.; D'ÁVILA, L.; RIGATTO, S.; QUADROS, K.; BELANGERO, V.; OLIVEIRA, R. Hypercalcemia in children: three cases report with unusual clinical presentations. *J. Bras. Nefrol.*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 213-216, June 2017.

GARCIA R.E.; FRIEDMAN W.F.; KABACK M.M.; ROWE R.D. Idiopathic hypercalcemia and supraaortic stenosis. *N Engl J Med*. 271:117-120, 1964.

- GOLARAI, G. *et al.* The fusiform face area is enlarged in Williams syndrome. *J Neurosci.* May 12;30(19):6700-12, 2010. doi: 10.1523/JNEUROSCI.4268-09.2010.
- GONÇALVES, O. F. *et al.* Funcionamento cognitivo e produção narrativa na síndrome de Williams: congruência ou dissociação neurocognitiva? *Int J Clin Health Psychol.* 4(3), p. 623-38. 2004.
- GOODALE, M.A.; MILNER, A.D. Separate visual pathways for perception and action. *Trends Neurosci.* 15 (1): p. 20-5, 1992. doi:10.1016/0166-2236(92)90344-8
- HAAS B.W.; REISS, A.L. Social brain development in Williams Syndrome: the current status and directions for future research. *Front Psychol.* Jun 8;3:186, 2012. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00186
- HENNEKAM, R. C. M.; KRANTZ, I. D.; ALLANSON, J. E. *Gorlin's Syndromes of the head and neck.* Oxford: Nova York, 2010.
- HICKOK, G.; BELLUGI, U.; JONES, W. Asymmetrical ability. *Science* 13;270(5234), p. 219-20, 1995.
- HICKOK, G.; POEPEL, D. The cortical organization of speech processing. *Nat Rev Neurosci.* May;8(5):393-402, 2007. doi: 10.1038/nrn2113
- HICKOK, G.; SMALL, *Neurobiology of Language* 1ST edition Academic Press, 2015.
- JÄRVINEN, A.; KORENBERG, J.R.; BELLUGI, U. The social phenotype of Williams syndrome. *Curr Opin Neurobiol.* Jun;23(3):414-22, 2013. doi: 10.1016/j.conb.2012.12.006
- JONES, W. *et al.* Hypersociability in Williams Syndrome. *J Cogn Neurosci. Suppl* 1, p. 30-46, 2000.
- KARMILOFF-SMITH, A. An Alternative to Domain-general or Domain-specific Frameworks for Theorizing about Human Evolution and Ontogenesis. *AIMS Neuroscience*, 2(2), 91-104, 2015.

KARMILOFF-SMITH, A.; GRANT, J.; BERTHOUD, I.; DAVIES, M.; HOWLIN, P.; UDWIN, O. Language and Williams syndrome: how intact is 'intact'? *Child Development*, v. 68, 246–262, 1997.

KEY, A.P.; DYKENS, E.M. Face repetition detection and social interest: An ERP study in adults with and without Williams syndrome. *Soc Neurosci. Dec*;11(6):652–64, 2016. doi: 10.1080/17470919.2015.1130743

KITCHNER, D.; JACKSON, M.; MALAIYA, N.; WALSH, K.; PEART, I.; ARNOLD, R. Incidence and prognosis of obstruction of the left ventricular outflow tract in Liverpool (1960–91): a study of 313 patients. *Br Heart J* 1994 Jun;71(6):588–95. DOI: 10.1136/hrt.71.6.588. Erratum in: *Br Heart J* 1994 Sep;72(3):268.

LAING, E.; HULME, C.; GRANT, J.; KARMILOFF-SMITH, A. Learning to read in Williams syndrome: looking beneath the surface of atypical reading development. *J Child Psychol Psychiatry*. Sep;42(6):729–39, 2001. doi: 10.1111/1469-7610.00769

LAING, E. Investigating reading development in atypical populations: The case of Williams syndrome. *Reading and Writing* 15, 575–587, 2002. <https://doi.org/10.1023/A:1016344519890>

LAWS, G.; BISHOP, D. Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: a comparison with Down's syndrome and specific language impairment. *Int J Lang Commun Disord*. 39(1), p. 45–64, 2004.

LENT, R. *Cem Bilhões de Neurônios: Conceitos fundamentais de neurociência*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2001.

LEYFER, O. T. et al. Prevalence of Psychiatric Disorders in 4 - 16-Year-Olds with Williams Syndrome. *Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet*. 141B(6), p. 615–622, 2006.

LIU, C.W.; HWANG, B.; LEE B.C.; LU, J.H.; MENG, L.C. Aortic stenosis in children: 19-year experience. *Zhonghua Yi Xue Za Zhi (Taipei)*. 1997 Feb;59(2):107–13. PMID: 9175300.

LONG, Dan L. et al. *Medicina Interna de Harrison*. 18 ed. Porto Alegre, RS: AMGH Ed., 2013. 2v.

MARTENS, M.A.; REUTENS, D.C.; WILSON, S.J. Auditory cortical volumes and musical ability in Williams syndrome. *Neuropsychologia*. 48(9), p. 2602-2609, 2010.

MENGHINI, D.; VERUCCI, L.; VICARI, S. Reading and phonological awareness in Williams syndrome. *Neuropsychology*. Jan;18(1):29-37, 2004. doi: 10.1037/0894-4105.18.1.29

MENGHINI, D.; DI PAOLA, M.; MURRI, R.; COSTANZO, F. Cerebellar vermis abnormalities and cognitive functions in individuals with Williams syndrome. *Res Dev Disabil*. Jul;34(7):2118-26, 2013. doi: 10.1016/j.ridd.2013.03.026.

MERVIS, C. B. Language and Literacy Development of Children with Williams Syndrome. *Top Lang Disord*. Apr;29(2):149-169, 2009. doi: 10.1097/TLD.0b013e3181a72044

MERVIS, C.B.; JOHN, A.E. Cognitive and behavioral characteristics of children with Williams syndrome: Implications for intervention approaches. *American Journal of Medical Genetics* 15, p. 229-248, 2010.

MERVIS, C. B.; KLEIN-TASMAN, B. P. Williams syndrome: Cognition, personality, and adaptive behavior. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6(2), p. 148-58, 2000.

MERVIS, C.B.; MORRIS, C.; KLEIN-TASMAN, B.; BERTRAND, J. Attentional characteristics of infants and toddlers with Williams syndrome during triadic interactions. *Developmental Neuropsychology* 23(1-2), p. 243-68, 2003.

MEYER-LINDENBERG, A.; MERVIS, C.B.; BERMAN, K.F. Neural mechanisms in Williams syndrome: a unique window to genetic influences on cognition and behaviour. *Nat Rev Neurosci*. May;7(5):380-93, 2006. doi: 10.1038/nrn1906

MEYER-LINDENBERG, A. *et al.* Neural basis of genetically determined visuospatial construction deficit in Williams syndrome. *Neuron*. Sep 2;43(5):623-31, 2004. doi: 10.1016/j.neuron.2004.08.014.

MILLS, D.L.; ALVAREZ, T.D.; GEORGE, M ST.; APPELBAUM, L.G.; BELLUGI, U.; NEVILLE, H. III. Electrophysiological studies of face processing in Williams syndrome. *J Cogn Neurosci.*;12 Suppl 1:47-64, 2000. doi: 10.1162/089892900561977.

MILLS, D.L. *et al* Genetic mapping of brain plasticity across development in Williams syndrome: ERP markers of face and language processing. *Dev Neuropsychol*. 38(8):613-42, 2013. doi: 10.1080/87565641.2013.825617

MOBBS, D. *et al.* Anomalous brain activation during face and gaze processing in Williams syndrome. *Neurology*. 8;62(11):2070-6, 2004. doi: 10.1212/01.wnl.0000129536.95274.dc.

MORRIS, C. A. The behavioral phenotype of Williams syndrome: A recognizable pattern of neurodevelopment. *Am J Med Genet*, 154C, 427-431, 2010.

MORRIS, C.A. *et al.* 7q11.23 Duplication syndrome: Physical characteristics and natural history. *Am J Med Genet* 167A(12), p. 2916-35, 2015.

NAKAMURA, M. *et al.* Electrophysiological study of face inversion effects in Williams syndrome. *Brain Dev*. Apr;35(4):323-30, 2013. doi: 10.1016/j.braindev.2012.05.010.

NUNES, M.M. *Avaliação do funcionamento cognitivo de pacientes com Síndrome de Williams-Beuren*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, R. M. *Habilidades linguísticas em Síndrome de Williams: relações entre domínios linguístico e cognitivo visuo-espacial*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PHILLIPS, C.; JARROLD, C.; BADDELEY, A.; GRANT, J.; KARMILOFF-SMITH, A. Comprehension of spatial language terms in Williams syndrome: evidence for an interaction between domains of strength and weakness. *Cortex*, v. 40, n. 1, p. 85-101, 2004.

PINHEIRO, A.P.; GALDO-ÁLVAREZ, S.; SAMPAIO, A.; NIZNIKIEWICZ, M.; GONÇALVES, O. Electrophysiological correlates of semantic processing in Williams syndrome. *Res Dev Disabil.* 2010 Nov-Dec;31(6):1412-25. doi: 10.1016/j.ridd.2010.06.017.

PINHEIRO, A.P.; GALDO-ÁLVAREZ, S.; RAUBER, A.; SAMPAIO, A.; NIZNIKIEWICZ, M.; GONÇALVES, O. Abnormal processing of emotional prosody in Williams syndrome: an event-related potentials study. *Res Dev Disabil.* Jan-Feb;32(1):133-47, 2011. doi: 10.1016/j.ridd.2010.09.011.

REILLY, J.; KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. Once more with feeling: affect and language in atypical populations. *Development and Psychopathology*, v. 2, p. 367-391, 1990.

REILLY, J.; LOSH, M.; BELLUGI, U.; WULFECK, B. "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain Lang.* 88(2), p. 229-47, 2004.

ROSSI, N.F.; MORETTI-FERREIRA, D.; GIACHETI, C.M. Perfil comunicativo de indivíduos com a síndrome de Williams-Beuren. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, v.12, n.1, p.1-9, 2007.

SEGIN, M.; DIAS, N.; SEABRA, A.; TEIXEIRA, M.C.; CARREIRO, L.R. Avaliação da consciência fonológica na síndrome de Williams / Phonological awareness assessment in Williams syndrome *Rev. CEFAC* ; 17(5): 1483-1489, sept.-out. 2015.

SISSMAN, N.J.; NEILL, C. A.; SPENCER, F. C.; TAUSSIG, H. B. Congenital aortic stenosis. *Circulation.* 19(3): 458-468, 1959.

SOMERVILLE, M.J. et al. Severe expressive-language delay related to duplication of the Williams-Beuren locus. *N Engl J Med.* 353(16), p.1694-701, 2005.

STINTON, C.; FARRAN, E.K.; COURBOIS, Y. Mental rotation in Williams syndrome: an impaired ability. *Dev Neuropsychol.* 33(5):565-83, 2008. doi: 10.1080/87565640802254323.

SÍNDROME DE WILLIAMS E A INTERSEÇÃO ENTRE COGNIÇÃO [...]

SUGAYAMA, S.; DE SÁ, L. C.; ABE, K.; LEONE, C. CHAUFFAILLE, M. L.; KIM, C. Anormalidades oculares em 20 pacientes com Síndrome de Williams-Beuren. *Pediatria São Paulo*, 24(3/4): 98-104, 2002.

TARLING, K.; PERKINS, M.R.; SROJANOVIC, V. Conversational success in Williams syndrome: communication in the face of cognitive and linguistic limitations. *Clin Linguist Phon*. 20(7-8), p. 583-90, 2006.

THOMAS, M. et al. Past tense formation in Williams syndrome. *Language and Cognitive Processes*, v. 16, p. 143-176, 2001.

TORNIERO, C. et al. Cortical dysplasia of the left temporal lobe might explain severe expressive-language delay in patients with duplication of the Williams-Beuren locus. *Eur J Hum Genet*. 15(1), p. 62-7, 2007.

UDWIN, O. A survey of adults with Williams syndrome and idiopathic infantile hypercalcaemia. *Dev Med Child Neurol*. 32(2): 129-41, 1990.

UDWIN, O.; DAVIES, M.; HOWLIN, P. A longitudinal study of cognitive abilities and educational attainment in Williams syndrome. *Dev Med Child Neurol*. Nov;38(11):1020-9, 1996. doi: 10.1111/j.1469-8749.1996.tb15062.x.

VELLEMAN, S.L.; MERVIS, C.B. Children with 7q11.23 duplication syndrome: Speech, language, cognitive, and behavioral characteristics and their implications for intervention. *Perspect Lang Learn Educ*. 18(3), p. 108-116, 2011.

VAN DER AA, N. et al. Fourteen new cases contribute to the characterization of the 7q11.23 microduplication syndrome. *Eur J Med Genet*. 52(2-3), p. 94-100, 2009.

VARUZZA, C.; DE ROSE, P.; VICARI, S.; MENGHINI, D. Writing abilities in intellectual disabilities: a comparison between Down and Williams syndrome. *Res Dev Disabil*. Feb;37:135-42, 2015. doi: 10.1016/j.ridd.2014.11.011

VOLTERRA, V. et al. Linguistic abilities in Italian children with Williams syndrome. *Cortex*, v. 32, p. 663-677, 1996.

WENGENROTH, M.; BLATOW, M.; BENDSZUS, M.; SCHNEIDER, P. Leftward lateralization of auditory cortex underlies holistic sound perception in Williams syndrome. *PLoS One*. Aug 23;5(8):e12326, 2010. doi: 10.1371/journal.pone.0012326.

WILLIAMS J.C.P.; BARRATT-BOYES B.G.; LOWE J.B. Supravalvular aortic stenosis. *Circulation* 24: 1311–1318, 1961.

ZUKOWSKI, A. *Uncovering grammatical competence in children with Williams syndrome*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 62(2-B), 2001.

O Universo contado pelas crianças e a formação de conceitos em Vygotsky: apontamentos sobre as fases de desenvolvimento a partir da obra de Naranjo

THALITA CRISTINA SOUZA CRUZ
DIANA MICHAELA DO AMARAL BOCCATO

INTRODUÇÃO

*Corpo: é o que nos dá o pensamento
(BN Loaiza, 11 anos¹)*

Um tanto quanto poética, esta epígrafe pode nos dizer muito sobre como a criança compreende e significa o mundo a sua volta. O excerto acima integra a obra publicada por Javier Naranjo, em 2018, intitulada *Casa das Estrelas: o mundo contado pelas crianças*. O livro, em formato de um dicionário – conceitos separados pela letra

1 NARANJO, 2018, p.38.

inicial e em ordem alfabética –, apresenta definições realizadas por crianças entre três e treze anos de idade acerca de conceitos concretos e abstratos.

Segundo o autor, as definições foram anotadas “em seu caderninho”, durante sua trajetória como professor da educação básica e, posteriormente, transformadas em livro a partir de uma seleção realizada pelo próprio autor. A única alteração, segundo ele, foram as de caráter ortográfico “e, em poucos casos, a pontuação” (NARANJO, 2018, p.15). De acordo com Naranjo, a obra busca resgatar, a partir de uma atividade discursiva lúdica, a experiência contemplativa e inventiva tão presente na infância e da qual nós, adultos, nos afastamos.

Para nós, estudiosos da relação entre cérebro, linguagem e ensino, as definições apresentadas na obra podem funcionar como dados significativos na busca pela compreensão de processos linguístico-cognitivos envolvidos durante o desenvolvimento dos conceitos.

Partindo de uma leitura geral da obra e da análise de algumas das definições trazidas pelas crianças especificamente, este capítulo busca discutir o processo de formação de conceitos, tomando por base o referencial teórico-metodológico dos estudos de Vygotsky sobre o tema.

Durante sua produção científica, o “pai” da teoria histórico-cultural debruçou-se sobre a questão do desenvolvimento dos conceitos, sobretudo em relação ao desenvolvimento dos conceitos científicos e ao papel da escola, com atenção especial à função da linguagem tanto no processo de tomada de consciência quanto no desenvolvimento das funções mentais superiores. O autor focou, também, na discussão do método, argumentando em favor de uma ciência que buscasse entender os processos subjacentes ao desenvolvimento da mente, ao invés de olhar apenas para o produto das atividades mentais.

A escolha dos enunciados presentes no livro de Naranjo (2018) justifica-se não só pela complexidade e diversidade das definições apresentadas, como também pela ampla faixa etária que compõem o material e que corresponde, justamente, ao período de desenvolvimento dos conceitos explorado por Vygotsky em sua obra “A construção do pensamento e da linguagem” (2018).

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Linguagem: é falar com uma pessoa sem gritar com ela
(P.Uribe, 11 anos²)

O estudo aqui apresentado filia-se às pesquisas desenvolvidas no interior da Neurolinguística discursiva (ND), área proveniente dos trabalhos de Coudry (1986/1988) e que se vale da perspectiva histórico-cultural “por buscar compreender o funcionamento linguístico-cognitivo de enunciados produzidos em episódios dialógicos, valorizando os *dados singulares e buscando compreender processos*” (NOVAES-PINTO, 2012, p. 118).

Dentre os estudos da área, destacam-se as pesquisas sobre alterações de linguagem nas afasias, nas demências e em outras patologias que impactam seu funcionamento, bem como aquelas relacionadas às dificuldades de aprendizagem e à patologização da infância.

Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como um trabalho interativo e uma atividade constitutiva do sujeito (FRAN-

2 IN: Naranjo, 2018, p. 67.

CHI,1977/1992). É também uma função mental superior fundamental para a organização do pensamento e da própria vida, uma vez que é através dos signos linguísticos que organizamos, interpretamos e categorizamos o mundo e as experiências internas e externas.

Assim, compreender o funcionamento da linguagem demanda considerar as relações sociais que levam ao seu desenvolvimento e ao seu funcionamento numa relação dialética e dialógica. Trata-se, portanto, de buscar desfazer as dicotomias fundadoras da linguística e da neuropsicologia, presentes, ainda hoje, em muitos estudos relacionados ao funcionamento cognitivo.

A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

Ao lado de Luria e Leontiev, Vygotsky integra a Troika, grupo de estudiosos que, mergulhados nas transformações vertiginosas e revolucionárias de seu tempo (PRESTES, 2012), buscaram revolucionar a interpretação da consciência, mirando a construção de um novo ser humano que respondesse ao novo tempo que se imprimia.

É dentro desse projeto de homem, sociedade (e por que não de ciência?) que se inserem os objetos de pesquisa dos três estudiosos, o modo como abordam a relação entre aspectos sociais e cognitivos e, no caso de Vygotsky, especificamente, a relação entre o contexto social, histórico e cultural em que estão inseridos e a formação do pensamento dos indivíduos, em especial da criança.

É importante ressaltar que, embora o foco da nossa discussão esteja voltado para as reflexões de Vygotsky, é praticamente impossível falar de um dos autores da *troika* sem falar dos outros, pois, mesmo que enfatizem questões diferentes, estas são complementares e fundamentais para a fundação deste novo homem.

Leontiev, por exemplo, focou no estudo de questões mais “filosóficas”, desenvolvendo, sobretudo, a noção de *atividade*, que subjaz aos estudos realizados pela *troika*, em um primeiro momento, e pelos estudiosos da vertente histórico-cultural a posteriori.

Opondo-se ao axioma imediatista que procede da relação objeto-sujeito e estímulo-resposta, o autor incluiu um terceiro elemento no link que medeia as interconexões, gerando um novo padrão: sujeito-atividade-objeto, postulando que a consciência humana não é determinada pelos fenômenos que rodeiam os sujeitos, mas sim pelo processo da vida real das pessoas: um sistema de sucessivas *atividades*, em que ocorre a transição/tradução do mundo exterior para uma imagem subjetiva/uma ideação e a transição de uma ideação para resultados objetivos/materiais.

Portanto, a *atividade* é um processo de intertráfego entre os polos sujeito e objeto e não uma mera unidade adicional da vida material e do sujeito material: ela é uma unidade da vida, mediada pela reflexão mental, por uma imagem, que tem como principal função orientar o sujeito no mundo objetivo.

Luria, por sua vez, concentrou-se nos estudos sobre o funcionamento cerebral propriamente dito, em especial o desenvolvimento das funções mentais superiores. Para o autor, o cérebro funciona como um *Sistema Funcional Complexo*, isto é, a partir de seu funcionamento dinâmico, situado histórico e socialmente, opondo-se, portanto, a uma concepção estritamente modular ou localizacionista..Dentre as principais questões apresentadas pelo autor há um grande interesse pelo estudo da linguagem, que ele considera uma função primordial para o desenvolvimento das demais, assim como a organização semântico-lexical.

Segundo Luria, a palavra é o elemento central do pensamento, uma vez que por meio dela o homem significa e organiza o mundo à sua volta, internalizando-o. Para o autor, é pela palavra que a vida

interna e externa ganham expressão material. E é nesse movimento dialético e dialógico entre o que vivemos e como internalizamos essa experiência que o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre. Para tal, o autor retoma o conceito de *organização extracortical*, desenvolvido anteriormente por Vygotsky, que coloca em relevo a importância do contexto e das relações socioculturais tanto para o processo de formação do conceito quanto para o processo de tomada de consciência, já que, de acordo com Luria, essas relações acabam por influenciar a própria estrutura anatômica e funcional do cérebro.

Tal teoria desemboca em uma concepção dinâmica do significado, ou seja, o significado como unidade dinâmica que se desenvolve ao longo da ontogênese e da filogênese: um dos pontos de contato entre Luria e Vygotsky, pois, para Vygotsky, “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.” (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

Vygotsky (2001 [1934]) postulou que os sujeitos, ao longo de seu desenvolvimento psicológico, internalizam um sistema de relações que funcionam como enlaces fonológicos, semânticos e afetivos advindos de suas experiências³. A respeito da importância da afetividade neste processo, Vygotsky afirmou que

nos aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. [...] (VYGOTSKY, 2001, p. 15).

3 Essa compreensão relaciona-se às postuladas por Bakhtin, autor que também destacou a centralidade da palavra, em seus estudos, e para quem a palavra e seu significado só têm existência nos enunciados concretos; na relação da linguagem com o mundo da vida.

A fim de desenvolver a noção de *enlaces*, Luria postula que a palavra se converte em elo ou *nó central* de toda uma rede de imagens a ela relacionada:

(...) se cada palavra evoca um campo semântico, está unida a uma rede de associações que aparece involuntariamente, é fácil verificar que a recordação de palavras ou a denominação de objetos de nenhuma forma é a simples atualização de uma palavra. Tanto a recordação de uma palavra, como a denominação de um objeto são um processo de escolha da palavra necessária dentre todo um complexo de enlaces emergentes e ambos os atos são, por sua estrutura psíquica, muito mais complexos do que se costumava acreditar (LURIA, 1986, p. 88).

Ambos discutiram a passagem de um conceito, com um significado mais próximo à experiência subjetiva (conceitos cotidianos), para um conceito mais generalizado e abstrato (conceitos científicos). O primeiro, Luria nomeia *simpráxico*, enquanto o segundo de *sinsemântico*.

Uma das principais obras de Vygotsky, *A construção do pensamento e da linguagem* (VYGOTSKY, 2018)⁴, reserva grande parte da discussão ao desdobramento dos conceitos desde “a mais tenra infância” até a chegada à vida adulta. Segundo o autor, ao longo de seu desenvolvimento – sobretudo ao longo do processo de aquisição da linguagem – a criança passa por diversas etapas no processo de formação dos conceitos, como veremos a seguir.

Inicialmente, as palavras funcionam como um meio para alcançar um determinado fim; isto é, o signo linguístico assume o papel de mediador para alcançar um objetivo (o alvo). Nas palavras do autor,

4 Embora estejamos inteiradas acerca das polêmicas das diferentes versões e traduções da obra do autor, não nos focaremos no assunto por uma questão de espaço. Portanto, apesar de citarmos mais de uma versão, utilizamos a versão de 2018, da editora Martins Fontes para subsidiar a discussão sobre a formação dos conceitos.

todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio dos processos psíquicos (VYGOTSKY, 2018, p. 161).

Assim, é a partir dos signos (em especial do signo linguístico) que o ser humano, desde cedo, apropria-se do mundo ao seu redor e das manifestações culturais dos espaços em que se insere. É também por meio dos signos que o homem se constitui e constitui sua linguagem e sua relação com o outro. Enquanto elemento de mediação, os signos são instrumentos psicológicos que regulam, desde fora, o pensamento e a conduta, influenciando nas relações humanas e na ação do homem num contexto sociocultural (cf. AGUIAR, 2000).

A fim de entender este desenvolvimento, Vygotsky detalha os diferentes estágios pelos quais os conceitos passam, a partir da descrição dos resultados obtidos em experimentos realizados com crianças em diferentes momentos nos quais se observa a mudança na organização do pensamento. De maneira breve, o experimento central do autor consistiu em solicitar a crianças e adolescentes que organizassem elementos (de cores, tamanhos e formatos distintos) dispostos em uma mesa. A partir das características mobilizadas pelos participantes para agrupar esses elementos, Vygotsky buscou descrever os processos subjacentes, dividindo-os em três fases.

Sinteticamente, as três fases desse desenvolvimento são assim descritas: uma primeira fase mais relacionada à experiência imediata da criança, na qual os significados atribuídos às palavras funcionam como “amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras” e que refletem os laços que coincidem com “as impressões e as percepções da criança” (VYGOTSKY, 2018, p.176); uma segunda fase, na qual os conceitos

funcionam como complexos e que ainda guardam grande relação com a experiência imediata embora, em seus últimos estágios, seja possível já observar traços objetivos em sua organização e, por fim, uma terceira fase, que se configura como a fase dos conceitos propriamente ditos.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E OS CONCEITOS EM NARANJO - RELAÇÕES POSSÍVEIS?

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, assim que nasce, a criança é inserida em um contexto familiar específico, um ambiente falante do qual ela mesma passa a fazer por volta dos dois anos de vida. Na medida em que cresce, a relação da criança com as palavras – enquanto elementos de mediação entre o outro e seu objetivo – altera-se como consequência tanto de seu desenvolvimento interno – psíquico e neurológico – quanto das ampliações das relações vividas pela criança – ida à escola, início de interações para além da família, etc.

Ao longo do amadurecimento da psique infantil, Vygotsky postula três estágios no desenvolvimento dos conceitos que cumprem papéis específicos no desdobramento dos conceitos científicos, fase que a criança só alcança apenas na adolescência.

Antes dessa fase, “encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade” (VYGOTSKY, 2018, p. 167). No entanto, a criança só será capaz de alcançar o estágio do conceito, propriamente dito, anos depois.

Segundo o autor, o **primeiro estágio** do desenvolvimento dos conceitos é marcado pela formação de “uma pluralidade não in-

formada e não ordenada” a partir da organização dos objetos de forma variada. Nessa fase, “na percepção, no pensamento e na ação, a criança revela tendência a associar, a partir de uma única impressão, os elementos mais diversos e internamente desconexos, fundindo-os em uma imagem que não pode ser desmembrada” (VYGOTSKY, 2018, p. 178).

Portanto, neste estágio, a criança pode apresentar conceitos que se assemelham muito mais a uma relação de traços do que a uma generalização possível. Esse tipo de associação pode ser observado nas duas definições abaixo, fornecidas, respectivamente, por uma criança de 3 e outra de 4 anos:

Tabela 1: Definições para “criança” em Naranjo (2018)

| Conceito | Definição | Dados da criança |
|----------|--|-----------------------|
| Criança | “É muito bonito e fazem cocô no vaso.” | J. Piedrahíta, 3 anos |
| | “Tem coração e pernas e pés com relógio e com roupa. Olhos, cabelo e cores.” | S.S.Domingo, 4 anos |

Como se observa, neste primeiro estágio a tentativa de definição de um termo, intrinsecamente relacionada à experiência imediata da criança, pode trazer consigo traços que não são característicos do objeto em si, como ao inserir propriedades como i) usar relógios e ii) cores. No caso da definição da criança de 3 anos, podemos supor que a relação com a realidade imediata se dá pelo traço necessário “ser muito bonito” e “ter que fazer cocô no vaso” – este segundo pode ser entendido numa oposição à “bebê”, que faria cocô na fralda, por exemplo.

Dessa forma, a organização do pensamento, neste primeiro estágio, se dá a partir de traços tão subjetivos e tão relacionados à experiência imediata da criança que, para um adulto, pode até

mesmo parecer que a criança falhou em sua explicação. No entanto, esse traço *nonsense*, à primeira vista, ilustra a tentativa da criança de substituir a carência de nexos objetivos, levando-a à produção do que Vygotsky caracteriza como uma abundância de nexos em uma relação que pode ou não coincidir com o significado estável presente no adulto. A esse respeito, observemos a definição para amor, abaixo reproduzida:

Amor - “Eu gosto de me casar e de comprar um palhaço pra mim.”
(S. Pélaez, 4 anos⁵).

Neste caso, a distância entre o conceito do adulto e a definição apresentada fica ainda mais presente, nos possibilitando entrever uma maior relação com enlaces subjetivos da criança, marcados na declaração de que aquilo é o que ela gosta, ou seja, uma definição realizada por traços pessoais e subjetivos, o oposto do que a conceptualização demanda. Podemos supor, no entanto, certo cumprimento da tarefa, uma vez que a relação entre o sentimento de gostar, casar e amar está bem clara. Assim, não se trata de um significado sem relação com o conceito, mas de uma aproximação possível, levando em consideração o conhecimento da criança.

Trata-se, portanto, de uma fase na qual o significado das palavras é pouco estável, possibilitando-nos a observação do movimento do significado e da relação direta entre ele e a história da criança.

Ainda sobre essa fase, Vygotsky afirma que, mesmo quando o significado fornecido se encontra com o significado para os adultos, este “encontro” é quase acidental. Nas palavras do autor, “assim, a criança se encontra frequentemente no significado das suas palavras com os adultos, ou melhor, o mesmo significado frequente-

5 IN: NARANJO, 2018, p. 22.

mente se cruza no mesmo objeto concreto e isto é suficiente para que adultos e crianças se entendam” (VYGOTSKY, 2018, p. 161).

Este primeiro estágio é subdividido em três fases: uma primeira, relacionada à formação da imagem sincrética que, por sua vez, coincide com o período em que a criança testa seu conhecimento – período de provas e erros no pensamento infantil; no experimento do autor, a criança nessa fase escolhe os objetos ao acaso (VYGOTSKY, 2018, p.176). Já na segunda fase, a percepção desempenha papel decisivo no processo de organização; portanto, continua sendo uma fase na qual a criança ainda se guia por elementos subjetivos. Há, no entanto, um acréscimo de propriedades mais relacionadas às características físicas. Segundo ele, as crianças que se encontram nesta fase usam a localização na mesa como um critério para a organização dos objetos em grupos. Por fim, a terceira fase configura-se como um momento de transição para o segundo estágio do desenvolvimento dos conceitos, no qual algumas características objetivas já podem aparecer.

O **segundo estágio** marca uma maior proximidade com o conceito em si, pois a base para sua formação mostra-se mais complexa tanto do ponto de vista dos traços utilizados quanto em relação aos elementos perceptuais utilizados pela criança. Trata-se, por isso, de um estágio rico e importante que propiciará a formação de conceitos que ocorre na fase seguinte.

Nas palavras do autor, no segundo estágio, “vínculos na base do significado da palavra nova não são o resultado de uma percepção única, mas de uma espécie de elaboração biestadial dos vínculos sincréticos” (VYGOTSKY, 2018, p.179); isto é, na qual se observa tanto uma relação com enlances subjetivos quanto o surgimento de traços objetivos. O autor divide este segundo estágio em cinco fases, cada uma trazendo características novas no desenvolvimento do conceito.

É importante ressaltar, no entanto, que essas relações são dinâmicas, ou seja, que adentrar um novo estágio não significa abandonar todas as características dos estágios – ou fases – anteriores, pois as relações não se perdem e passam a fazer parte da base dos significados desenvolvidos. Observa-se, também, sobreposições de fases e/ou fases mais curtas ou mais longas, a depender dos sujeitos.

Em decorrência da importância dessas subfases, cabe detalhá-las brevemente. A primeira delas caracteriza-se como uma fase de transição do primeiro estágio, sendo marcada pelo processo de associação; a segunda (e grande) subfase se caracteriza como uma fase de grande variedade funcional, estrutural e genética do modo de pensamento. De acordo com Vygotsky, é nessa fase que se pode observar o início de um processo de unificação e generalização de objetos particulares, através de um processo de ordenação e sistematização de toda a experiência vivida pela criança (Cf. 2018, p.180-181).

Tal tipo de relação pode ser ilustrada pela definição de medo, fornecida por O. Vásquez, de 6 anos:

É quando minha mamãe dirige um carro e uns senhores que trabalham no encanamento não têm o que comer e quebram o vidro do carro e matam ela e matam meu papai e vivo sozinho. (IN: NARANJO, 2018, p. 75)

Nela, o que move a definição feita pela criança são situações cotidianas que, encadeadas, definem o sentido do conceito para ele. Vygotsky nomeia este momento como o da “combinação em coleções”, na qual diferentes objetos concretos se combinam com base em uma complementação mútua – no caso do experimento com os objetos realizado pelo autor, a criança deste período pode organizar os elementos pela sua cor, formato, tamanho ou por ou-

tro indício do mundo físico, podendo incluir, inclusive, uma associação por contraste.

Mas é a terceira fase deste estágio que é considerada fundamental no processo de ascensão ao conceito, pois é nela que se constroem, segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal, determinados elos em uma cadeia única de transmissão do significado a partir de elos isolados. Trata-se, portanto, de uma fase de generalização, na qual qualquer vínculo pode levar à inclusão de um elemento no complexo.

Esta é a característica fundamental que o autor nomeia de *pensamento por complexo*. Assim, a base da relação está na semelhança física entre os objetos diferenciando-o do conceito propriamente dito: “no conceito, os objetos estão generalizados por um traço; no complexo, por fundamentos factuais mais diversos” (VYGOTSKY, 2018, p. 181).

Neste momento, o caráter dos vínculos e generalizações e a estrutura das unidades que emergem nesse pensamento se diferem profundamente da estrutura do pensamento por conceitos desenvolvidos à época de maturação sexual.

Segundo o autor, as crianças que se encontram nessa fase do desenvolvimento do conceito começam a organizar seu complexo elegendo algum traço e, em seguida, continuam o agrupamento a partir de traço(s) secundário(s). Desse modo, é possível que o último elemento do complexo não apresente relação com o primeiro e, por isso, pode ser também entendido como um pensamento em cadeia, embora, à primeira vista, não haja relação entre o primeiro e o último elemento do complexo, sendo possível observar uma semelhança distante entre os elementos, que passam a conter, ao mesmo tempo, características objetivas dos itens e uma vaga e distante identidade entre eles – um amálgama psíquico.

Isto significa que as generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram estabelecidos nas impressões da criança, mas de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos. (VYGOTSKY, 2018, p. 178-179).

E, justamente por já apresentarem vínculos com aspectos objetivos, diferem-se do estágio anterior. No entanto, por ainda relacionarem-se diretamente com aspectos físicos, não podem ser alçados à característica de conceito em si. Por isso, esta fase é considerada o momento no qual a experiência concreta começa a dar espaço para o pensamento por conceito, mais abstrato e generalizado.

Como podemos observar, não se trata de abdicar das relações subjetivas que nos guiavam, anteriormente, mas de, a partir delas, construir conceitos objetivos capazes de nos levar à compreensão mútua. Em outras palavras, é esse o processo que está na base da organização do pensamento e da linguagem.

Já na quarta fase do segundo estágio, a criança ingressa no que o autor chama de fase *experimental*, adentrando, claramente, no mundo das generalizações, onde os traços, antes claros, oscilam e interpenetram-se, transformando-se uns nos outros.

No caso do experimento realizado por Vygotsky, crianças nessa fase podiam começar a organizar um complexo por um traço, iniciando um agrupamento por sua forma triangular e, na sequência, colocar, no mesmo grupo, um trapézio, explorando a relação entre essas duas figuras – observação que parte de uma relação visual e, portanto, perceptiva sobre os elementos.

Esse traço perceptivo, conseqüentemente, pode agir como um traço organizador da estrutura mais difusa de todo um complexo de relações entre os elementos. Na perspectiva do autor, configu-

ra-se como uma fase de destaque por revelar uma propriedade importante do pensamento por complexo: *a impossibilidade de definir seus contornos*.

Já a quinta e última fase – uma fase de transição para o pensamento por conceito em si – lança luz sobre o processo tanto retrospectiva quanto prospectivamente: no primeiro caso, revelando-nos o caminho e os enlaces que estão na base da formação dos conceitos, no segundo, o caminho que ainda será percorrido pela criança. A este momento, Vygotsky atribuiu o nome de fase do *pseudoconceito*.

As crianças que nela se encontram são capazes de realizar uma combinação complexa de uma série de objetos que se assemelham fenotipicamente aos conceitos, mas que não são conceitos do ponto de vista genético, isto é, do ponto de vista dos enlaces dinâmico-causais que lhes servem de base. Ou seja, “em termos externos, temos um conceito, em termos internos, temos um complexo” (VYGOTSKY, 2018, p. 191).

Segundo o autor, os *pseudoconceitos* são formas mais disseminadas, predominantes sobre todas as demais e quase exclusivas da criança em idade pré-escolar. Sua disseminação e domínio relaciona-se ao fato de que os complexos infantis, correspondentes ao significado das palavras, não se desenvolverem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas de serem, em determinados sentidos, precisamente esboçados para o desenvolvimento do complexo até os significados das palavras já estabelecidas no discurso dos adultos. As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são, então, dadas por pessoas próximas às crianças no processo de comunicação verbal com ela.

Ao chegar no **terceiro e último estágio**, chegamos ao fim de toda um período no desenvolvimento dos conceitos. Também dividido pelo autor em três fases, o terceiro estágio é alcançado efe-

tivamente na adolescência e se relaciona diretamente ao conhecimento escolar, dado que é à escola que o autor atribuiu o papel fundamental na organização do conhecimento. É a partir do ensino formal que deixamos de lado (sem abandoná-las, mas partindo delas) a relação imediata e direta com a realidade objetiva para adentrarmos no mundo dos conceitos científicos e, conseqüentemente, no mundo das relações abstratas.

De acordo com Vygotsky, a escola deveria possibilitar à criança “uma ampla comunicação com o mundo que não se baseia somente no estudo passivo, mas sim na participação ativa e dinâmica na vida⁶” (VYGOTSKY, 1997, p. 85, tradução nossa).

Portanto, na perspectiva aqui adotada, o processo de desenvolvimento dos conceitos não é determinado somente por um amadurecimento de instintos e atrações inatas, mas também pelo conjunto de forças exteriores, presentes no meio social e cultural dos adolescentes. Dessa forma, os conflitos característicos da adolescência assumem papel fundamental no desenvolvimento dos conceitos.

Diversas frentes de pesquisa e metodologias basearam-se nessa perspectiva. Elas estão presentes tanto na formação de professores quanto na produção de materiais didáticos e na concepção de escola e métodos de ensino. Essa abordagem também deu origem a pesquisas na área da psicologia e a estudos sobre a relação entre linguagem e cérebro.

Destacamos, neste momento, os trabalhos realizados por Akhutina (2013), que, partindo da perspectiva histórico-cultural desenvolvida pela *troika*, e considerando os avanços técnicos e tecnológicos atuais das neurociências e da psicologia, discute a organização e o desenvolvimento dos conceitos bem como a or-

6 “Una amplia comunicación con el mundo que no esté basada en el estudio pasivo, sino en la participación activa y dinámica en la vida” (VYGOTSKY, 1997).

ganização semântico-lexical. A autora parte, principalmente, de duas questões:

1. A noção de que o sistema de significação da palavra começa a se formar na criança por meio de um pensamento “pré-lógico” que, ao longo do seu desenvolvimento, vai evoluindo e tornando-se complexo⁷, já que, para Vygotsky, o pensamento inicial e o pensamento por complexos são o prelúdio para a formação de conceitos e para o raciocínio lógico, estando na base do processo de organização dos conceitos;

2. A ideia de que a criança aprende, inicialmente, as palavras com significados concretos, pictóricos, formando associações do tipo palavra-imagem generalizada⁸. Ao longo do tempo – e no curso do desenvolvimento – as formas de generalização vão sendo modificadas até assumirem sua forma “final” – ou seja, o conceito propriamente dito.

A autora retoma os estudos de Vygotsky e defende um modelo “histórico-genético” ou “*genético-funcional*”, baseando-se na preocupação de Vygotsky em retomar a gênese dos processos sem abandonar os contextos em que ocorrem e as história dos sujeitos envolvidos. A hipótese da autora é a de que os significados das primeiras palavras aprendidas pela criança vão agir como palavras iniciais (ou primárias/básicas) para a construção dos campos semânticos mentais individuais, assumindo, portanto, a função de protótipos categoriais.

Retomando esta hipótese e tudo o que foi dito até aqui sobre o desenvolvimento dos conceitos, podemos assumir que os significa-

7 Conjunto de elementos associados por meio de laços concretos e factuais, que se opõe aos laços lógicos e abstratos.

8 Em Luria (1986), este conceito inicial é o que daria origem aos enlaces afetivos – mais relacionados à prática e menos próximos da abstração lógica.

dos são construídos com base nas leis do pensamento por complexos, que se caracterizam por serem estruturas não lógicas reforçadas pelos contextos linguísticos e sociais e que permanecerão nos estágios seguintes atuando como bases. Os complexos são, portanto, pontos de referência para a definição de significados adquiridos mais tarde – os significados secundários e que, do ponto de vista de sua organização semântica, encontram-se no mesmo campo, ocupando uma posição central ou prototípica (ROSCH, 1975) e, portanto, mais fáceis de serem recuperados⁹.

Segundo Akhutina (2003a), o efeito de *tipicalidade* dos conceitos diários (cotidianos) e a complexidade de categorias para os conceitos científicos podem ser explicados de maneira consistente a partir do pensamento de Vygotsky. A autora defende, ainda, que o sistema de hierarquias lógicas do sistema genérico-específico, que se forma mais tarde sob influência da escolarização, está “superposto sobre os primeiros, sem tomar o lugar delas” (AKHUTINA, 2003, p. 126).

Outra autora que retoma a teoria de desenvolvimento dos conceitos proposta por Vygotsky é Góes (2000). Ela, no entanto, não se concentra no desenvolvimento dos conceitos, em si, mas na questão do método e na importância de buscarmos as origens dos conceitos.

Como já mencionado, Vygotsky defendia uma metodologia que

9 Segundo Akhutina, se retomamos o conceito de protótipo como elemento central da categoria, a partir do qual os demais elementos são agrupados, então o grau de prototipicidade pode nos dar pistas sobre a facilidade (em termos de tempo para seleção e reconhecimento do termo) para se operar com determinado conceito – o conceito central da categoria. A autora nomeia este conceito central como *conceito-fonte*, que seria equivalente às palavras mais utilizadas, as que aparecem em maior número e que seriam os elementos mais antigos, tanto na história da organização da categoria, quanto na própria história do desenvolvimento do referido conceito para o sujeito (AKHUTINA, 2003).

fosse à gênese e, que buscasse compreender os processos não visíveis. Assim, é preciso criar métodos que nos permitam ir à gênese. Partindo desta característica, Góes (2000) argumenta em favor de uma análise microgenética, que aponta um processo em um determinado curso, elegendo episódios típicos ou atípicos (e não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse, a partir da intersubjetividade e do funcionamento enunciativo-discursivo guiado por uma visão indicial e interpretativo-conjetural (GÓES, 2000, p. 9).

Góes (2000) postula o paradigma microgenético como o mais adequado para as análises de dados que emergem de interações dialógicas, pois se orienta para as minúcias e as ocorrências residuais (indícios ou pistas) que podem passar despercebidas em outros tipos de análise. A autora afirma que este paradigma

não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientado para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (GÓES, 2000, p. 15).

Cazarotti-Pacheco (2015) aponta que o paradigma microgenético tem sido utilizado em grande parte das pesquisas atuais em neurolinguística, pois, de acordo com a autora:

a microgênese vygotskiniana é proposta com vista aos demais domínios genéticos (filogênese, ontogênese e sociogênese), que focalizam o funcionamento linguístico-cognitivo dos sujeitos em todas as dimensões (biológicas, sociais e históricas).

E é partindo dessa vertente que propomos olhar para os conceitos apresentados na obra de Naranjo como dados singulares (cf. Abaurre, 1996), pois não se trata de idiosincrasias ou elementos de humor – muito embora seja impossível ficarmos indiferentes às definições fornecidas pelas crianças –, já que elas se tornam representativas porque nos fornecem pistas sobre os processos subjacentes à formação e ao desenvolvimento dos conceitos, demonstrando a natureza criativa da significação.

A importância de retomarmos este caráter singular dos dados nos estudos sobre a linguagem é abordada por Novaes-Pinto e Santana (2009), visto que uma análise orientada para as singularidades possibilita a observação das preferências dos sujeitos em seu trabalho com a linguagem, permitindo entrever o processo “de como o sujeito se move na língua, como trabalha sobre os seus recursos para produzir a linguagem, uma atividade heterogênea e multifacetada” (NOVAES-PINTO; SANTANA, 2009, p. 421). Assim, a metodologia qualitativa, quando lidamos com a história e a subjetividade que compõe os sujeitos, respeitando sua integralidade, é mais do que uma escolha; é uma demanda – como postula Freitas (2010, p. 16), visto que o objeto de pesquisa nas Ciências Humanas é o próprio ser humano: o investigador fala “com ele” e não somente “sobre ele”.

Considerando que os dados são fruto da seleção acurada de preciosidades recolhidas, ao longo de anos, fica em relevo a íntima relação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa: as relações singulares que foram emergindo na interação entre o autor do livro e seus alunos.

Cabe ressaltar, neste ponto, a concepção de Bakhtin acerca do papel da linguagem na constituição da vida do sujeito e na própria constituição dele em relação aos outros. O autor, embora não faça parte da *troika*, compartilha com seus membros o mesmo contexto

social e a preocupação em pensar um homem dialógico, porque se constitui no encontro com o outro.

Nas palavras do autor “O sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar sê-lo, permanecer sem voz”. E o que ocorre nestes dados é justamente o caráter polifônico e ao mesmo tempo singular de cada voz presente nos enunciados (BAKHTIN, 1985, p. 383). Deste modo, na pesquisa qualitativa temos “um feixe de práticas sistemáticas e interpretativas” (NOVAES-PINTO, 2012, p. 59) que não é encaixado, mecanicamente e forçosamente, no fenômeno e nos sujeitos, mas que é construído numa relação orgânica e dialógica com eles.

Iniciamos, a seguir, a análise da questão considerando os dados em si. No entanto, como todo conjunto é também um recorte interpretativo do mundo, acreditamos ser importante fazer uma breve descrição dos dados selecionados bem como uma descrição do material que pode ser encontrado no livro.

ANÁLISE DE DADOS

Como dito anteriormente, embora o caráter da obra seja literário (e não científico), a partir de Naranjo (2018) podemos observar o *movimento dos sentidos*, que, durante o processo de desenvolvimento dos conceitos, parte do *extracortical* (Vygotsky, 2018) e caminha do *simpráxico* ao *sinsemântico* (Luria, 1986), fruto da intensa atividade social dos sujeitos, como postulado por Leontiev (1972).

Antes de apontar essa relação nos excertos da obra, é importante retomarmos algumas informações sobre ela. O livro traz um total de 437 definições divididas, por idade, em um período de dez

anos – dos 3 aos 13 anos. No entanto, como podemos observar na tabela abaixo, grande parte dos dados concentra-se em uma pequena faixa etária.

Tabela 2: concentração das respostas por idade.

| Idade | Número de conceitos | Idade | Número de conceitos |
|--------------|----------------------------|--------------|----------------------------|
| 3 | 3 | 9 | 64 |
| 4 | 8 | 10 | 72 |
| 5 | 16 | 11 | 43 |
| 6 | 41 | 12 | 22 |
| 7 | 78 | 13 | 4 |
| 8 | 86 | Total | 437 definições |

Como vemos, grande parte das respostas provêm de crianças da faixa entre 6 e 10 anos. Embora a discussão aqui apresentada não seja de base quantitativa, essa concentração também pode ser considerada um indício relevante para as análises, assim como postulado por Góes (2000). Na perspectiva aqui apresentada, a criança, nesta faixa, encontra-se pelas características de suas definições, no segundo estágio da teoria vygotskyana, demonstrando um processo de crescente estabilização do sentido e caminhando, de sentidos mais concretos e relacionados à experiência imediata a sentidos abstratos e, posteriormente, aos conceitos científicos.

Por outro lado, podemos observar, na tabela abaixo, que nos anos iniciais da amostra – entre 3 e 5 – os sentidos ainda são muito instáveis, o que justificaria o baixo número de respostas fornecidas por crianças desta idade, dado que, a compreensão da tarefa – definir um conceito – tenha um caráter complexo.

Tabela 3: Dados selecionados (3 a 5 anos)

| Linha | Idade | Conceito | Definição |
|-------|-------|-----------|--|
| 1 | 3 | Deus | “É invisível e não sei mais porque não fui no céu.” |
| 2 | 4 | Escuridão | “As lâmpadas estão queimadas.” |
| 3 | 4 | Espírito | “É Deus, é uma coisa redonda e grande de ouro. Quanto deve custar isso?” |
| 4 | 5 | Medo | “Da chuva, de tudo, porque eu tenho tosse e não posso sair na rua.” |
| 5 | 5 | Tempo | Eu passo. |

Todos os excertos acima apresentam enlaces entre a “definição” e a experiência subjetiva e imediata, o que fica expresso na resposta a *medo* (linha 4) e, de forma mais subjacente, na resposta à *escuridão* (linha 2). No primeiro caso, a resposta dada assume a forma de uma lista dos medos pessoais da criança, indicando uma provável recomendação de cuidados familiares com sua saúde - não tomar chuva. O uso de “tudo”, nesse caso, se torna relevante, pois indica uma síntese que representa também outros fatores ambientais que tenham o poder de afetar a saúde. Assim, é possível subentender que o medo abordado consiste, de fato, em adoecer e não poder sair de casa. Pontuamos, ainda neste exemplo, o uso da conjunção explicativa “porque”, que pode também ser interpretada como uma manifestação relevante do início de processos internos de coesão e coerência discursiva.

Em *escuridão*, há uma informação que também pode ser fruto de circunstâncias já vivenciadas pela criança em sua rotina, revelando o que ela obtém como explicação, ao perguntar para os adultos “por que está escuro?”: o fato de as lâmpadas estarem queimadas.

Na linha 3, na definição de *espírito* (um substantivo abstrato) realizada por uma criança de 4 anos, observamos uma resposta mais conceitual, “Deus”, fazendo aproximação entre o termo conceitualizado e o plano espiritual, além de marcas claras de adjetivações estritamente subjetivas, como “redonda” e “grande de ouro”. Neste caso, torna-se mais difícil traçar apontamentos certos. No entanto, é razoável pensar que Deus, culturalmente, costuma estar vinculado à ideia de algo grandioso e precioso (como o ouro). Além disso, a pergunta final “Quanto deve custar isso?” ocorre em seguida ao contexto em que a palavra ouro – algo passível de ter valor/custo – emerge, o que também pode indicar conhecimento da criança a respeito deste elemento e de seu valor no mundo material.

Atenção igual deve ser dada à definição de *Deus*, que pode ser compreendida como uma negativa em responder, uma vez que, segundo a criança, não foi ao céu – local onde ela aprendeu, em suas trocas sociais e em sua cultura, que Deus mora – e, portanto, não pode falar de algo que desconhece.

Retomando Luria (1986), Souza-Cruz (2017) discute a relação entre a percepção imediata e o pensamento concreto, evidenciando que a possibilidade de fazer conjecturas a partir da experiência relatada é uma característica que vem com a capacidade de abstração, adquirida após os seis anos, principalmente, em decorrência das práticas escolares como a leitura, a escrita e os conhecimentos matemáticos. Daí advém a impossibilidade da criança, de apenas três anos de idade, definir Deus, já que nunca o viu pessoalmente.

Já nos dados que compreendem os anos finais, 11 e 13 anos de idade, o baixo índice de respostas que causam surpresa/estanhamento, pode estar relacionado a uma maior estabilização do sentido, quando as definições se aproximam do conceito em si, tornando-os desinteressantes para o objetivo da obra. Por sua característica mais estabilizada e mais próxima à generalização conceitual, os dados

dessa faixa etária mais avançada são importantes por demonstrarem, além de um maior afastamento da experiência imediata, uma organização sintática mais próxima da definição do adulto.

Tabela 4: concentração das respostas por idade (anos finais)

| Linha | Idade | Item | Conceito |
|-------|-------|-----------|--|
| 1 | 11 | Branco | O branco é uma cor que não pinta |
| 2 | 11 | Camponês | É uma pessoa da terra |
| 3 | 11 | Criança | Danificada da violência |
| 4 | 11 | Deslocado | É quando tiram você do país pra rua |
| 5 | 11 | Entrar | É numa casa a saída |
| 6 | 11 | Esqueleto | Espírito podre |
| 7 | 11 | Esqueleto | Corpo podre e tristeza |
| 8 | 11 | Guerra | Gente que se mata por um pedaço de terra ou de paz |
| 9 | 11 | Morte | É um ser vivo já sem vida que ainda temos que amar |
| 10 | 11 | Morte | É algo que Deus colocou no final da vida dos outros |
| 11 | 11 | Nudez | É quando uma pessoa está nua, é por dois motivos: 1. porque Deus trouxe ela assim; 2. Porque a pessoa quis tirar a roupa |
| 12 | 11 | Político | É uma pessoa que acaba com a gente ou ajuda, depende de sua situação econômica |
| 13 | 12 | Deus | É uma pessoa muito forte, porque aguenta muitas coisas de todos os cristãos |
| 14 | 12 | Distância | A distância é algo que nunca se pode unir |
| 15 | 12 | Poesia | Expressão de reprimidos |
| 16 | 12 | Tempo | São uns números de uma a.... |
| 17 | 12 | Vida | Sentir, nascer, ter esperança de que alguém é alguém |
| 19 | 13 | Espaço | “Botar as mãos na frente.” |
| 20 | 13 | Família | Um montão de cristãos |

Nos exemplos acima, apesar de notarmos certas relações explícitas com a experiência subjetiva, já há grande proximidade com o conceito em si, apontando para a mobilização de recursos sintáticos e expressivos que organizam as informações e estabelecem uma relação mais indireta entre o sujeito e o mundo. Embora nem todas as respostas dessa fase apresentem essa estabilidade semântica – ou sintática – conforme descrito acima, já é possível associá-las a um *pseudoconceito*, em especial nas respostas das crianças de 12 e 13 anos. Essa aproximação entre a noção de Vygotsky e a fase em questão pode ser ilustrada na definição de *nudez* (linha 11), na qual, inclusive, há uma subdivisão entre duas possibilidades de estar nu.

Entende-se que a escola atua, ainda, na (re)organização dos conceitos, possibilitada pela escrita, enquanto proporciona também acesso à produção de conhecimento científico e artístico da humanidade sendo responsável pelo desenvolvimento rumo ao pensamento sinsemântico.

As respostas dadas por crianças nessa faixa – 6/7 anos – são marcadamente permeadas pela experiência pessoal. Como se observa, abaixo, em geral, as respostas trazem o apoio de exemplos para ilustrar as características que a criança busca colocar em relevo.

Tabela 5: concentração das respostas por idade (dos 6 aos 10 anos)

| Linha | Idade | Conceito | Definição |
|-------|-------|----------|--|
| 1 | 6 | Amor | “É quando batem em você e dói muito.” |
| 2 | 6 | Amor | “Que minha mamãe não morra e meu papai não morra.” |

LINGUAGEM, COGNIÇÃO E ENSINO

| | | | |
|----|---|-----------|---|
| 3 | 6 | Amor | “Conseguir uma namorada por aqui e outra perto de casa e quero que minha mamãe emagreça porque está muito gorda.” |
| 4 | 6 | Deus | “Deus voa e dorme no céu. Pega goiabas e vai trabalhando; e Deus neste dia não tem aula, e no outro dia sim.” |
| 5 | 6 | Deus | “A lua, as vacas, as bananas no céu.” |
| 6 | 6 | Deus | “É a nossa alma, é como se fosse um vento.” |
| 7 | 6 | Distância | “É onde alguém joga a bola.” |
| 8 | 6 | Medo | “Quando chega alguém lá em casa e eu me levanto pra ver quem é.” |
| 9 | 6 | Medo | “Ver o diabo e que os grandes me incomodem.” |
| 10 | 6 | Medo | “É quando minha mamãe dirige um carro e uns senhores que trabalham no encanamento não têm o que comer e quebram o vidro do carro e matam ela e matam meu papai e vivo sozinho.” |
| 11 | 6 | Medo | “Um menino que está triste.” |
| 12 | 6 | Natureza | “Eu não andei por lá.” |
| 13 | 6 | Tempo | “Ficar por aí parado.” |
| 14 | 6 | Tempo | “São as nuvens.” |
| 15 | 6 | Vida | “Que passa o sol.” |
| 16 | 6 | Vida | “Escrever nos livros.” |
| 17 | 6 | Violência | “Alguém pega uma menina e faz amor.” |
| 18 | 7 | Água | “É como se tivesse algo na mão e como se não sentisse nada na mão.” |
| 19 | 7 | Água | “Transparência que se pode tomar.” |

O UNIVERSO CONTADO PELAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS [...]

| | | | |
|----|---|---------|---|
| 20 | 7 | Morte | “É uma dor pra mim, porque me dá medo deixar minha mamãe sozinha; porque lá na minha casa brigam muito com facas.” |
| 21 | 7 | Beijo | “Depois manda para a cama”. |
| 22 | 7 | Coisa | “É uma coisa que serve para muitas coisas.” |
| 23 | 7 | Criança | “Quando nasce é pequenininho e quando cresce um pouquinho e não sabem seu nome chamam de menino.” |
| 24 | 7 | Deus | “Nasceu primeiro e depois os índios, depois a família e depois os filhos.” |
| 25 | 7 | Espaço | “É como deixando dez linhas.” |
| 26 | 7 | Igreja | “Onde as pessoas vão perdoar Deus.” |
| 27 | 7 | Morte | “É uma dor para mim, porque me dá medo deixar minha mamãe sozinha; porque lá na minha casa brigam muito com facas.” |
| 28 | 7 | Morte | “É dormir toda a vida.” |
| 29 | 7 | Ódio | “Quando não queremos fazer o que mandam.” |
| 30 | 7 | Ódio | “É sincero.” |
| 31 | 7 | Pai | “É um senhor que quer um filho.” |
| 32 | 7 | Tempo | Gastar ou demorar. |
| 33 | 7 | Vazio | “Sem ninguém dentro.” |
| 34 | 7 | Vazio | “Alguém que está sozinho.” |
| 35 | 8 | Adulto | “Pessoa que em toda coisa que fala vem ela primeiro.” |

LINGUAGEM, COGNIÇÃO E ENSINO

| | | | |
|----|---|-----------|--|
| 36 | 8 | Adulto | “Criança que cresceu muito.” |
| 37 | 8 | Amor | É quando uma pessoa se ama e até pode casar e ter filhos e todas essas besteiras |
| 38 | 8 | Dinheiro | É quando pagam a mamãe |
| 39 | 8 | Distância | Quando alguém faz fila |
| 40 | 8 | Inferno | Pra mim, inferno é quando uma pessoa diz pra outra: vai pro inferno |
| 41 | 8 | Mapa | Para encontrar coisas situadas |
| 42 | 8 | Ódio | É algo que por exemplo meu amigo tem pirulito e eu não |
| 43 | 8 | Presença | É quando está bem presenciado |
| 44 | 8 | Sonho | Que os colégios não existam, que a gente nasça com mente pra saber tudo |
| 45 | 8 | Amor | Beijar ela |
| 46 | 9 | Alegria | A força de ser e sentir feliz |
| 47 | 9 | Coisa | É algo que não se mexe sozinho |
| 48 | 9 | Deus | É uma pessoa que dirige a gente com controle remoto como se a gente fosse seu escravo. |
| 49 | 9 | Pai | É uma pessoa muito especial porque tinha a gente no coração quando a gente estava na barriga |
| 50 | 9 | Tempo | Pra mim é quando chove muito |
| 51 | 9 | Tempo | Quando alguém passa e passa chateado |

Há, ainda, definições descritivas, como em *vazio* (linha 33) ou em *água* (linha 18). Há, no entanto, muita proximidade com a experiência imediata, como a definição de *medo* (linha 8) ou de *amor* (linha 2), característica que nos remete ao funcionamento do *pensamento por complexo*.

É preciso lembrar, no entanto, que o estágio final do desenvolvimento dos conceitos se apropria dos *conceitos por complexo*, mais próximos à experiência imediata, que passam a operar como base para o desenvolvimento do conceito subsequente. Assim, a aprendizagem infantil não é uma linearidade na qual, ao alcançar um estágio, a criança abre mão dos estágios anteriores, pois ocorre em saltos¹⁰, utilizando como “alavanca” as habilidades (cognitivas, sociais e linguísticas) adquiridas no estágio anterior pela interação com o outro e com o meio a sua volta.

Em decorrência deste movimento em saltos, a passagem de um estágio a outro nem sempre pode ficar clara. Por isso, retomamos definições variadas da mesma palavra, proporcionadas pela obra, para ilustrar esse movimento.

AMOR

Uma criança de 4 anos – já citada anteriormente – define o amor a partir de seus gostos e desejos, deixando clara essa relação com a experiência imediata. Aos cinco anos, observa-se que a criança sai de si e transfere os traços definidores do sentimento ao outro, alvo desse amor – a “mamãe”. Na mesma idade, já é possível perceber certa tentativa de definir por exemplos, que poderia ser con-

10 Sobre o ensino em espiral proposto pela teoria vygotskyana, ver o capítulo de Bordin neste mesmo livro.

siderada um indício da saída do mundo da experiência imediata em prol de uma generalização, materializada em “Todas as coisas que há no mundo”.

Nas respostas da idade seguinte, 6 anos, chama a atenção a resposta da criança que equaciona o amor ao ato de apanhar e sentir dor e a resposta que associa o amor à perda dos pais: duas ocorrências que se relacionam a situações e medos característicos dessa faixa etária.

Nas idades seguintes – 8 e 10 anos – as definições já começam a apresentar certa genericidade, incluindo estruturas sintáticas mais elaboradas. No entanto, como já apontado, tal movimento não abdica da experiência subjetiva.

Tabela 6: Definições de amor por crianças de várias idades.

| | | |
|----|------|---|
| 4 | Amor | “Eu gosto de me casar e de comprar um palhaço pra mim.” |
| 5 | Amor | “A chuva, ver a chuva cair, ver as árvores, as coisas, os presépios. Todas as coisas que há no mundo.” |
| 5 | Amor | “Minha mamãe.” |
| 6 | Amor | “É quando batem em você e dói muito.” |
| 6 | Amor | “Que minha mamãe não morra e meu papai não morra.” |
| 6 | Amor | “Conseguir uma namorada por aqui e outra perto de casa e quero que minha mamãe emagreça porque está muito gorda.” |
| 8 | Amor | É quando uma pessoa se ama e até pode casar e ter filhos e todas essas besteiras |
| 8 | Amor | Beijar ela |
| 10 | Amor | O que cada coração reúne para dar a alguém |
| 10 | Amor | O amor é o que faz as crianças |

CRIANÇA

Outro conjunto ilustrativo de respostas é referente ao termo *criança*, que, por ser a fase da vida dos respondentes, é caracterizado pela relação da criança consigo mesma. Assim, muitas das respostas são descritivas.

Tabela 7: Definições de “criança” em diferentes idades.

| | | |
|---|---------|--|
| 3 | Criança | “É muito bonito e fazem cocô no vaso.” |
| 4 | Criança | “Tem coração e pernas e pés com relógio e com roupa. Olhos, cabelo e cores.” |
| 4 | Criança | “Um homem pequenininho.” |
| 5 | Criança | “Com ossos, com olhos e brincam.” |
| 6 | Criança | “É um humano, são maus às vezes, são bons às vezes, choram, gritam; brincam, brigam, tomam banho às vezes não tomam banho, entram na piscina e crescem.” |
| 6 | Criança | “Tem ossos, tem olhos, tem nariz, tem boca, caminha e come e não toma rum e vai dormir mais cedo.” |
| 7 | Criança | “Uma criança é um amigo, tem o cabelo curtinho, joga bola. Pode brincar e pode ir ao circo.” |
| 7 | Criança | “Quando nasce é pequenininho e quando cresce um pouquinho e não sabem seu nome chamam de menino.” |
| 7 | Criança | “Alguns são bonitos, são muito bons amigos, os meninos gostam muito de futebol. Os homens são muito importantes para as mulheres.” |
| 7 | Criança | “É brinquedo de homens.” |
| 8 | Criança | Humano feliz |
| 8 | Criança | Para mim a criança é algo que não é cachorro. É um humano que todos temos que apreciar |

| | | |
|----|---------|-------------------------------|
| 8 | Criança | Um corpo e come |
| 8 | Criança | Responsável do dever de casa |
| 9 | Criança | Humano em tamanho pequeno |
| 10 | Criança | O que estou vivendo é criança |
| 11 | Criança | Danificada da violência |

MEDO

O mesmo ocorre com o termo *medo*, que traz a maioria das definições como descrições dos medos de cada uma das crianças, ao invés de uma resposta que sincretize tal sentimento.

Tabela 8: Definição de “medo” em diferentes idades

| | | |
|---|------|---|
| 3 | Medo | “Da luz, porque está o menino Jesus, porque ele está escondido e me assusta com as asas.” |
| 5 | Medo | “Os vira-latas são muito feios, têm cinco olhos e quatro bocas e espantam as crianças. Também os fantasmas, e os bichos-papões que são uns senhores com as calças rasgadas.” |
| 5 | Medo | “Da chuva, de tudo, porque eu tenho tosse e não posso sair na rua.” |
| 6 | Medo | “Quando chega alguém lá em casa e eu me levanto pra ver quem é.” |
| 6 | Medo | “Ver o diabo e que os grandes me incomodem.” |
| 6 | Medo | “É quando minha mamãe dirige um carro e uns senhores que trabalham no encanamento não têm o que comer e quebram o vidro do carro e matam ela e matam meu papai e vivo sozinho.” |
| 6 | Medo | “Um menino que está triste.” |
| 9 | Medo | De um morto com as tripas pra fora. |

LOUCO

O último conceito selecionado é o conceito de *louco*, que, diferentemente dos demais conceitos recortados aqui, não se relaciona tão diretamente à vida da criança. E, por não estar tão próximo à vivência infantil, o conceito de *loucura* mostra-se mais variável e de difícil sistematização através de exemplos. Talvez por isso o conceito só apareça nas idades mais avançadas e, em geral, sua definição se relacione a algo que está – ou parece estar – fora de lugar.

Tabela 9: Definições de “loucura” em diferentes idades

| | | |
|----|-------|--|
| 9 | Louco | Uma pessoa baixa de cabeça |
| 9 | Louco | É como se a mente saísse de série |
| 11 | Louco | Pessoa que se acha meio diferente do que é |
| 12 | Louco | Pessoa sentimental |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou resgatar o processo de desenvolvimento dos conceitos a partir da perspectiva histórico-cultural. Para isso, recorreremos a Vygotsky a fim de compreendermos as fases e os estágios descritos por ele.

Nosso objetivo com tal reflexão foi o de chamar atenção para a complexidade dos elementos e, a partir dos exemplos, apresentarmos e ilustrarmos os movimentos que ocorrem durante o desenvolvimento infantil. Ao longo das análises, pudemos identificar como os recursos mais proeminentes para a definição dos conceitos:

1- Definição por uma experiência própria/singular: “Eu gosto de me casar e de comprar um palhaço pra mim.” (4 anos, *amor*); “É o pior do mundo.» (8 anos, *casamento*).

2- Definição pela possibilidade ou não da observação de uma ação concreta: “É invisível e não sei mais porque não fui no céu.” (3 anos, *Deus*); “As lâmpadas estão queimadas.” (4 anos, *escuridão*);

3- Definição por metáfora: “São as nuvens.” (6 anos, *tempo*); “Que passa o sol”(6 anos, *vida*);

4- Definição por comparação - uso de conjunções: “É como ter minha vida lá dentro e estou com minha família” (10 anos, *lar*); “É como se tivesse algo na mão e como se não sentisse nada na mão.” (7 anos, *água*);

5- Definição por metonímia parte/todo: “O que faz falar” (8 anos, *boca*); “É parte da cabeça” (8 anos, *corpo*); “Massa de vidra-ceiro e limpeza” (11 anos, *beleza*);

6- Definição por função: “Engolir comida.” (6 anos, *corpo*); “Para se proteger.” (5 anos, *corpo*);

7- Definição por descrição da ação do conceito no mundo: “O que palpita.” (10 anos, *coração*); “Depois de mandar para a cama”. (7 anos, *beijo*);

8- Conceito definido pelo desejo ou não da realização de uma ação no mundo: “Que minha mamãe não morra e meu papai não morra.” (6 anos, *amor*); “Conseguir uma namorada por aqui e outra perto de casa e quero que minha mamãe emagreça porque está muito gorda.” (6 anos, *amor*);

9- Definição por personificação: “Minha mamãe”. (5 anos, *amor*)

10- Definição por adjetivação: “Algo chato e que só os poetas aprendem.” (10 anos, *poesia*); “Algo ridículo” (10 anos, *poesia*);

11- Definição por neologismo: Ser humano inservível (10 anos, *morto*).

Torna-se relevante observar as alterações que permeiam a forma de conceber e organizar as definições, partindo de comparações diretas e chegando ao uso de conjunções, pronomes e expressões que operam enquanto estruturas-pontes: *como*, *quando*, *parece*, *é igual*, *por exemplo*, *alguém que*, *algo que*, etc., demonstrando o movimento de saída de formas mais presas à realidade subjetiva, imediata e concreta, para a mobilização de recursos sintáticos expressivos que atingem configurações linguísticas mais complexas com o passar dos anos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.M.J de & SOARES, J.R. A formação de uma professora de ensino fundamental: contribuições da psicologia sócio-histórica. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), volume 12:1, pp. 221-234, Janeiro/Junho 2008.
- AKHUTINA, T. V. The Structure of the Individual Mental Lexicon from the Standpoint of L. S. Vygotsky's Ideas. Journal of Russian and East European Psychology, v. 41, n. 3, p. 115-128, 2003.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1979.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CAZAROTTI-PACHECO, M. Contribuições da análise microgenética às pesquisas em neurolinguística. Revista de Estudos Linguísticos, v. 45, n. 2, p. 582-594, 2016.
- COUDRY, M. I. H. Diário de Narciso: discurso e afasia. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

FRANCHI, L. C. Hipóteses para uma Teoria Funcional da Linguagem. Universidade de Campinas, 1976.

FREITAS, M.T. No fluxo dos enunciados, um convite à pesquisa. IN: FREITAS, M.T. e RAMOS, B. Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Caderno Cedes, v. 50, p. 9-25, 2000.

LEONTIEV, A. N. Activity and Consciousness. Voprosy filosofii, n. 12, p. 129-140, 1972.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. São Paulo: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral Volume 4. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 4

NARANJO, J. Casa das Estrelas: o universo contado pelas crianças. Barcelona: Editora Planeta, 2018

NOVAES-PINTO, R. Linguagem, subjetividade e ensino: reflexões à luz da Neurolinguística Discursiva. IN: HARMUCH, R.A. et al. Identidade e subjetividade: configurações contemporâneas. São Paulo: Editora Mercado das Letras, 2012.

NOVAES-PINTO, R e SANTANA, A.P. Semiologia das Afasias: implicações para a clínica fonoaudiológica. IN: Perspectivas na Clínica das Afasias: o sujeito e o discurso. São Paulo: Livraria Editora Santos, 2009.

PRESTES, Z, TUNES, E. & NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. IN: LONGAREZI, A.M. & PUENTES, R.V. (orgs.) Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, pp. 47-65, 2012.

ROSCH, E. Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, v. 104, n. 3, p. 192-233, 1975.

SOUZA-CRUZ, T.C. "Entrando pelo youtube". Estudo discursivo da organização semântico-lexical: em foco a categorização. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330315>

VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O ensino infantil na história da criança e sua repercussão na escolaridade

SONIA SELLIN BORDIN

INTRODUÇÃO

A primeira infância é um tema amplo e remete a amplas noções históricas, biopsicossociais, familiares, nutricionais, políticas, dentre outras. Porém, dessa variedade de considerações, um aspecto acaba por reuni-las: a noção de desenvolvimento. A partir da Fonoaudiologia, juntamente com os estudos desenvolvidos no campo da Linguística, particularmente na área da Neurolinguística Discursiva¹ (ND), sobre a linguagem falada e escrita de crianças e adultos, valorizo o período da infância como um norteador fundamental de toda a vida futura da criança.

1 A Neurolinguística Discursiva, área fundada pela Profa. Dra. Maria Irma Coudry (1986) no Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, estuda os fenômenos da afasia e o acompanhamento de crianças e jovens com dificuldades na área de leitura e escrita. Para isso, assume uma concepção de linguagem de natureza social e dialógica, valorizando o caráter indeterminado de processos ideológicos e históricos que produzem efeitos na sociedade, na língua e no cérebro/mente. Compreende o sujeito na relação entre a linguagem, língua, cérebro, corpo e mente, a partir de autores clássicos e atuais da Linguística, da Neuropsicologia, da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, entre outros.

A sustentação teórica dessa posição remete a Vygotsky e a Luria, autores de base da abordagem da ND. A abordagem histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky e ampliada por Luria se caracteriza por sua extensão, complexidade e por mostrar-se repleta de detalhamento, compatível com a grandeza de uma perspectiva teórica que rompe com a determinação orgânica, valorizando também o aspecto social. Diante disso, reúno aqui apenas alguns conceitos, majoritariamente relacionados à questão em análise: qual a repercussão do ensino infantil na escolaridade da criança?

Para Vygotsky (2004a), o cérebro é entendido como um órgão biológico de funcionamento holístico, dinâmico e plástico que, em constante interação com o meio, tem suas estruturas e funcionamento transformados por sua característica plástica de se adaptar às diferentes necessidades que o ser humano – onto e filogeneticamente – experimenta desde o nascimento e ao longo de sua história.

Deste modo, a criança se constitui na discursividade da linguagem e na língua, em meio a relações sociais estabelecidas por significações sustentadas historicamente, o que determinou, segundo Vygotsky (2007), a transformação no homem das funções elementares de origem biológica (reações involuntárias/reflexas, imediatas/automáticas, associações simples) em funções psicológicas superiores mediadas (percepção, memória, linguagem e pensamento, generalização e abstração, atenção e imaginação).

Nesse arcabouço teórico, a aprendizagem não se dá linearmente, mas aos saltos, em movimento de espiral; portanto, o saber não se estrutura de uma única vez. É preciso que uma série de conhecimentos se relacione para que uma informação ou ensino faça sentido para a criança. Assim, para aprender o novo, passamos pelo que é antigo do conhecimento prévio.

Entretanto, a transformação das funções elementares em superiores não deriva de processos maturacionais do sistema nervoso

ou do desenvolvimento cognitivo do sujeito, mas é consequência da evolução social e histórico-cultural representada pelo outro, bem como da história do sujeito constituída em meio a relações sociais mediadas pela linguagem (papéis e funções sociais, conhecimento, práticas sociais), cujo mecanismo de partida e realização é a vontade do sujeito, a necessidade, o afeto.

A transformação das funções elementares em superiores deriva de processos maturacionais do sistema nervoso implica a evolução social e histórico-cultural representada pelo outro, bem como a história do sujeito constituída em meio a relações sociais mediadas pela linguagem (papéis e funções sociais, conhecimento, práticas sociais), cujo mecanismo de partida e realização é a vontade do sujeito, a necessidade, o afeto. Vygotsky explica que

“[...] para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo.” (VYGOTSKY, 2004a, p. 481)

Ampliando os estudos realizados por Vygotsky, Luria (1981, 1991) destaca que o cérebro do bebê não está pronto ao nascer, mas apto a desenvolver suas estruturas e sistemas funcionais, desde que a criança esteja imersa em relações históricas e culturais por meio da linguagem mediada pelo outro.

Em seus estudos, Luria formalizou e descreveu o cérebro como um sistema complexo, holístico, composto de três unidades funcionais envolvidas em qualquer atividade mental. Em relação à extensão funcional das unidades, ele identifica que a primeira se ocupa da regulamentação do tônus, vigília e estado mental (incluindo tônus e equilíbrio); a segunda recebe e analisa a informação recebida dos diferentes órgãos do sentido (incluindo lateralidade, estruturação

espaço temporal e noção do corpo) e a terceira programa, regula e verifica as atividades conscientes (incluindo as funções executivas, praxia global e fina)

Cada uma dessas unidades ocupa uma região cerebral e é especializada em um conjunto de funções incorporadas ao funcionamento harmônico e integrado do cérebro frente a atividades mentais, por exemplo a construção do sistema de atenção; os diferentes tipos de memórias; a aprendizagem; os sistemas proprioceptivos e de processamentos (auditivo, visual, tátil, gustativo e olfativo, isolados ou combinados); os comandos de desempenho motor fino (fala, desenho, escrita, etc.) ou global; as especializações hemisféricas para esquemas lógicos, linguagem verbal, musicalidade, lateralização e definição da lateralidade.

Vygotsky (1996) destaca que o desenrolar do desenvolvimento infantil dá visibilidade a um processo interno e externo de mudanças que se caracteriza por crises de reestruturação das necessidades da criança com o meio e que não podem ser vistas como algo negativo, mas como novos motivos e impulsos que, nutridos de sentidos, promoverão arranjos e rearranjos para a etapa seguinte.

É nesse caminho marcado por avanços e recuos que a criança alcança diferentes tipos de pensamentos – concreto, abstrato, e pensamento por conceito que ocorre na adolescência – demonstrando que significa a realidade de modo distinto dos adultos, sem compreender de fato o que acontece ao seu redor (VYGOTSKY, 1996). Então, dessa filiação teórica de perspectiva histórico-cultural – e também de base cognitiva, psíquica e neurofuncional – estabeleço uma paráfrase de “O desenvolvimento infantil” que desliza para “A história de vida da criança”.

Tal movimento linguístico faculta a transposição da ideia de desenvolvimento atrelado a marcadores internos de estágios maturacionais neurológicos, cognitivos, motores, sociais, reconheci-

damente importantes, para a sua exterioridade. A história singular de determinada criança com nome e idade revelam marcadores (típicos ou atípicos) através da observação de como, com o quê, com quem e onde brinca. E, ainda, como é sua rotina de vida, o que come e como se alimenta, quem são seus interlocutores, em que se mostra independente ou dependente e como valorizam sua fala e atenção.

Esse discernimento, teoricamente embasado, transporta-nos para além dos marcadores do desenvolvimento infantil e nos leva a uma visita à construção social e histórica de um sujeito que interage com determinado mundo e se percebe no mundo, em meio aos cuidados do outro e em um dado recorte linguístico.

Nesse complexo processo, a criança, desde o nascimento, avança de um aparato bio-orgânico reflexo para a conformação de um cérebro biopsicossocial em meio a mediação histórica e social marcada pela língua e pela representação motora e gestual que o outro lhe disponibiliza. Esse conjunto de ocorrências perpetua a transmissão do processo de humanização social e promove a organização psíquica neurofuncional, cognitiva e discursiva, sempre em progressão (VYGOTSKY, 2004b).

Esse conjunto de ocorrências perpetua a transmissão do processo de humanização social e, dessa maneira, promove na criança a organização psíquica neurofuncional, cognitiva e discursiva, sempre em progressão (VYGOTSKY, 2004b).

Como referido anteriormente, é a complexidade destes fenômenos que torna o tema da infância tão plausível com diferentes e amplas considerações. Sendo assim, o título desse capítulo- “O ensino infantil na história da criança e sua repercussão na escolaridade” distingue uma dessas possibilidades. Tal distinção nos remete a questões como: a época histórica em que a criança nasce interfere nos processos de sua primeira infância? O que a educação infantil

representa na história de vida da criança? Essa soma de aprendizagens tem função nos processos de aquisição de leitura, escrita e matemática, por exemplo?

A INFÂNCIA NA ESCOLA: HISTÓRIA E CONTEMPORANEIDADE

A educação infantil merece mais atenção no conjunto do sistema educacional. A importância dos seis primeiros anos de vida para a aprendizagem e desenvolvimento ainda é desconhecida por grande parte dos profissionais da Educação e por muitos que formulam políticas educacionais (DIDONET, 2001.p.7).

A infância tal como a conhecemos hoje é resultado de um percurso histórico e, portanto, dependente de suas condições de produção. Para não voltar tanto na história e delineando uma visão geral, partiremos, resumidamente, de sua compreensão a partir do século XVIII no período moderno². Comumente, as crianças eram vistas como seres inferiores que cresciam como força de trabalho; além disso, porque morriam em larga escala, os casais tinham muitos filhos (ARIÈS, 1981).

O estudo desenvolvido por Heywood (2004) credita ao referido século o surgimento da preocupação dos pais com as crianças, reconhecendo nelas um funcionamento diferente do adulto e não mais sendo sua miniatura imperfeita. Dessa forma, a partir de uma noção de infância que remete à proteção, passa a vigorar a concepção de escola, não como a conhecemos hoje, mas objetivando dar algum suporte a essa criança.

2 O recorte temporal da Idade Moderna inicia-se com a queda do Império Bizantino e a tomada da cidade de Constantinopla pelo Império Turco-Otomano, em 1453, e finaliza-se com a Revolução Francesa, em 1789.

É a partir do século XIX que a ideia de infância se estabiliza e a família passa a se organizar em torno da figura da criança, e quando há sua perda, significa-a como dor e sofrimento. No século XX, o infante sai do anonimato e os pais diminuem o número de filhos para melhor cuidar deles (ARIÈS,1981). No entanto, o crescimento da força de trabalho da mulher na indústria impulsiona o surgimento das primeiras instituições para cuidar de crianças pequenas (DIDONET, 2001).

No Brasil, mais especificamente, esse processo acontece desorganizado e demoradamente devido aos reflexos políticos da colonização, à pobreza, às políticas públicas educacionais, às diferenças de direitos ao acesso escolar entre crianças negras, índias, brancas, ricas e pobres. Esses foram os motivos pelos quais a educação infantil permaneceu como responsabilidade exclusiva da família por séculos por aqui, sem a participação do Estado (FERNANDES, KUHLMANN JR, 2004).

Apenas em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB n. 4024 estabelece a idade inferior a 7 anos para receber educação em escolas maternas ou jardins de infância³. Antes disso, as instituições públicas e assistenciais, denominadas creches, atendiam crianças pobres, buscando suprir suas necessidades físicas, enquanto as mais ricas recebiam educação particular, denominadas pré-escolas, priorizando a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Em 1998, o Ministério da Educação/MEC formulou, em três volumes, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI seguindo o modelo de uniformização das orientações expressas das Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN.

3 O Estado não priorizava essa demanda buscando partilhar a responsabilidade com empresas e instituições assistenciais religiosas. O envolvimento da igreja católica favoreceu a eclosão do Movimento de Luta por Creches no Brasil (FERNANDES, KUHLMANN, 2004)

Em 2006, sob a Lei n. 11.274/2006, o Ensino Fundamental é reestruturado para 9 anos incluindo crianças de 6 anos, com os propósitos de: i) melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação básica; ii) estruturar um novo modelo de ensino fundamental para que as crianças permaneçam na escola, ou seja, diminuir a evasão escolar; e iii) assegurar aos infantes um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (Portal MEC, 2009). Em 2009, torna-se obrigatória a matrícula escolar de todas as crianças a partir dos 4 anos, delimitando o tempo integral de educação no Brasil entre 4 e 17 anos de idade.

Em março de 2016, é sancionado o Marco Legal da Primeira Infância (Lei n. 13.257) com a proposta de aprovar ações políticas voltadas para crianças entre 0 e 6 anos de idade, tais como: o direito de brincar; a garantia de qualificação de profissionais que atuam com essas crianças; o cuidado com infantes em vulnerabilidade; o envolvimento de crianças de até 6 anos nas políticas públicas. Por fim, a Lei n. 13.306 de julho de 2016 regula, no Estatuto da Criança e Adolescente/ECA, o período entre 0 e 5 anos de idade para a educação infantil.

A construção desse breve panorama traçou um percurso que vai desde a ideia da criança como miniatura imperfeita do adulto até a criança contemporânea, que chega ao mundo com possibilidade de frequentar, cada vez mais cedo, um ambiente almejado como acolhedor, cuidador e gerador de conhecimentos.

No entanto, sabemos que a construção da escola brasileira é um acontecimento histórico, e que, por isso, resulta de transformações e crises educacionais, políticas e sociais que repercutem em sua contemporaneidade quanto aos métodos, ao papel de autoridade, à produção/transmissão de conhecimento; às relações do professor (com pares, alunos, renda/carga de trabalho, gestões educacionais); e, infelizmente, à desvalorização da profissão de professor (FUNDAÇÃO VARKEY, 2019).

Além disso, alcança a crescente patologização dos alunos⁴. Nesse fenômeno, a escola, por questões de aprendizagem ou de comportamento da criança de escola pública ou particular e independentemente da idade, é a que mais encaminha ou solicita a intervenção de especialistas (KAMERS, 2013; SCARIN E SOUZA, 2020)

Kamers (2013), a partir da psicanálise, escreve sobre a fabricação da loucura, a psiquiatrização do discurso e a medicalização da criança, relacionando esses temas ao lugar de resposta do saber médico psiquiátrico, e de outras modalidades, sobre o mal-estar que a infância representa na atualidade. Ela destaca que o ciclo repetitivo de demanda de tratamento é

[...] a escola, confrontada com as dificuldades de aprendizagem ou indisciplina da criança, solicita à família uma intervenção. Diante da “dita” insuficiência da intervenção parental, a escola, ou encaminha a criança ao neuropediatra ou psiquiatra infantil, ou aciona o conselho tutelar, alegando negligência familiar. Em nossa experiência no consultório privado, em que atendemos uma clientela de nível sócio econômico mais favorecido, a situação não é muito diferente, com exceção de um aspecto: a vulnerabilidade frente à tutela e vigilância do Estado. Nesse caso, as crianças são encaminhadas pela escola ao psicólogo, que, por sua vez, encaminha a criança ao neuropediatra, que prescreve a medicação – geralmente Ritalina, Concerta ou Risperidona. Em outras ocasiões, a escola nem chega a encaminhar ao psicólogo, mas diretamente ao neuropediatra ou psiquiatra infantil, que identifica na criança um quadro de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), ou de transtorno opositivo, prescrevendo o tratamento farmacológico (KAMERS, 2013, p. 1).

4 Em resistência ao fenômeno da medicalização, em 2014, foi criado em Campinas/SP, por Cecília A. L. Collares e Maria Aparecida A. Moysés o “Despatologiza: movimento pela despatologização da vida”. Pautado em 3 eixos – científico, político e ético – que se expandiu para o Brasil todo.

A autora ainda analisa que a família e a criança são capturadas em uma rede de discursos formados pela Psicologia, Pedagogia e pelo médico-psiquiatra (ou neurologista) que se entrecruzam, retroalimentam-se e multiplicam-se em forma de epidemia.

Na mesma direção, Scarin e Souza (2020) realizaram uma pesquisa (entre 2014 e 2016) na área da Psicologia Escolar e Educacional, a partir do manual de psiquiatria de Diagnóstico de Saúde Mental (DSM, V, 2013), problematizando o aumento do número de diagnósticos referentes a dificuldades de aprendizagem. A busca foi realizada por meio de palavras-chave nas bases de dados MEDLINE, PubMed, LILACS, SciELO e PsycInfo. Corroborando achados de outras pesquisas, o aumento da realização de diagnósticos é confirmado, evidenciando a suscetibilidade da escola em relação ao encaminhamento para especialistas. Para as autoras:

A criança e o adolescente “que não aprendem” são frequentemente encaminhados ao médico, que na maioria das vezes, realiza exames neurológicos e solicita avaliações neuropsicológicas, os quais, uma vez concluídos, afirmam ter essa criança ou adolescente algo como “risco para TDAH”, “risco para Dislexia”, “risco para Transtorno Específico de Aprendizagem”, “risco para Transtorno Opositivo Desafiador”, ou mesmos esses citados quadros já consolidados (no caso, o diagnóstico é apresentado sem a palavra “risco”). Como se sabe, são quadros clínicos descritos de maneira classificatória no DSM, e a repercussão desse diagnóstico nas vidas dos diagnosticados vai além da questão social pois, uma vez diagnosticado, o próximo passo é recorrer à medicação como forma de dar conta da sintomatologia do contexto clínico traçado pela abordagem do DSM (SCARIN, SOUZA, 2020, p. s/n)

Quais seriam, então, os diagnósticos mais realizados? De acordo com Pires (2018), a realização de diagnósticos infantil cresceu rapidamente e os mais realizados são: Transtorno do Espectro Au-

tista (TEA); Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD); Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Transtornos de Ansiedade na Infância e Adolescência e Transtornos Disruptivos da Regulação do Humor⁵.

Retorno ao panorama apresentado para expor a percepção de que os movimentos das políticas públicas educacionais, dirigidos à estruturação da educação infantil, parecem formulados através de leis, o que pode gerar apreensões. Poderia pontuar em relação a isso diferentes razões, mas pontuarei apenas duas:

1. Observa-se certa instabilidade quanto à fixação da idade limite para o que se chama de educação e de infantil – do zero aos 5, do zero aos 6, dos 4 aos 6 – , o que pode revelar certa desconsideração da imensa gama de particularidades neurofuncionais, cognitivas e psíquicas que distinguem uma criança de 4, 5 ou 6 anos;
2. A atenção dispensada ao ensino na primeira infância parece uma estratégia de “salvação” para os grandes problemas que a educação pública brasileira enfrenta no ensino fundamental, sem mencionar níveis de evasão escolar e de qualidade do Ensino Médio.

De fato, a atenção à educação infantil pode ser a principal solução, a longo prazo, para a política educacional brasileira no sistema de ensino como um todo. Estudos desenvolvidos pelo Programme for International Student Assessment/PISA em 2009 com 65 países demonstra que

5 A descrição de cada uma dessas patologias pode ser consultada em: https://www.researchgate.net/publication/284455957_Manual_Diagnostico_e_Estatistico_de_Transtornos_Mentais_-_DSM-5_estatisticas_e_ciencias_humanas_inflexoes_sobre_normalizacoes_e_normatizacoes

A relação entre o frequentar a pré-escola e o bom desempenho do estudante aos 15 anos é mais forte nos sistemas que oferecem a educação pré-escolar a uma proporção maior de estudantes, que fazem isso há mais tempo, que têm menores índices aluno-professor na pré-escola e que investem mais por aluno na educação pré-escolar (PISA, 2011, p 3).

Contudo, me parece necessário reafirmar a compreensão quanto ao fato de que a história de vida da criança retrata seu deslocamento no percurso de desenvolvimento, conta muito sobre seus mediadores e o investimento social, psíquico e cognitivo que ofereceram a ela e os buscados por ela. Vivências, como vimos, que sofisticam a organização e a integralidade funcional de seus sistemas cerebrais.

A infância sempre está relacionada com o brincar da criança; contudo, esse brincar não se encerra na diversão, mas se compõe como ferramenta de trabalho para sua interação com o mundo e com ela mesma. Vygotsky (1996) refere que o ser humano chega na natureza não como um ser acabado, mas em um processo de humanização que acontece na relação dialética⁶ com a natureza mediado por outros em meio a ferramentas sociais.

Decorre daí que os personagens presentes na escola infantil e os especialistas que se ocupam dessa população são por essência esses “muitos outros”. E, por isso, guardam uma importante responsabilidade tanto em relação à qualidade das ferramentas de trabalho que compartilham com as crianças, quanto ao porvir na vida delas.

6 Vygotsky se apoia na noção de “dialética” desenvolvida por G.W. F Hegel (1770-1830). Trata-se de um método que pressupõe a contradição, analisando o movimento dos contrários em que, para cada tese, há uma negação (antítese), a qual gera uma síntese, que, por sua vez, será negada. Sob essa influência, Vygotsky estabelece os princípios da teoria histórico-cultural: psicologia científica do homem histórico (ciência). A origem da sociedade resulta do surgimento do trabalho, pois o homem transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, transformando-se também (evolucionismo e dialética).

EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLARIDADE

Retomamos neste ponto duas reflexões já postas: “O que a educação infantil representa na história de vida da criança?” e “Essa soma de aprendizagens tem função nos processos de aquisição de leitura, escrita e matemática, por exemplo?”

Tais questões se relacionam e, antes de iniciar a análise, retomamos quatro princípios teóricos apresentados: o princípio da interação social; o de cérebro biopsicossocial; o de ferramenta de trabalho e de aprendizagem em espiral. A diferença entre as questões, então, está no foco que dão: na primeira questão, estes conceitos estão em construção na vida do infante; na segunda, as condições de aprendizagem da criança dão visibilidade a como se harmonizaram ou não.

O propósito deste trabalho não é o de estabelecer correlações diagnósticas, mas reafirmar que o processo cognitivo recupera aprendizagens em relações espirais. Assim, observar o que não se estabiliza nesse processo inicial pode ajudar a centralizar, no espaço escolar, as resoluções de pequenos problemas, antes que virem uma possibilidade diagnóstica.

O uso de termos técnicos vygotskyanos, como os referidos, ou de outras abordagens – piagetianos, montessorianos, waldorfianos etc.-, entre professores e pais, traduzidos em linguagem comum, parece-me importante para expandir cada vez mais as ideias de que: i) a criança (de até quase seis anos) não vai à “escolinha” para brincar, mas para interagir com outros e para acessar um tipo de aprendizagem fundamental e teoricamente sustentada; e ii) que o professor do ensino infantil desempenha a função mais importante de toda a escolaridade, a meu ver. Por meio de sua mediação pode emergir na criança um conjunto de habilidades e a possibilidade de os melhores sentimentos vingarem em relação à interação social, à escola e ao aprender.

Dito isso, proponho nortear essa análise seguindo as áreas que geralmente compõem as escalas de desenvolvimento infantil⁷: desenvolvimento motor, linguagem, cognição e socialização.

Pensar em desenvolvimento motor e psicomotricidade na primeira infância é importante porque, de acordo com Fonseca⁸ (2004, 2008), a psicomotricidade é um campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. A psicomotricidade é, assim, uma conexão do brincar em movimento com o corpo todo ou parte dele em uma dada sequência ou ritmo, recrutando e/ou formalizando novos circuitos sinápticos e sistemas cerebrais. Pergunto-me quais seriam, portanto, as habilidades que esse brincar, como ferramenta de exploração de mundo e do próprio corpo, promove na criança.

Esse brincar, enquanto ferramenta de exploração do mundo e do próprio corpo, promove na criança as bases psicomotoras para seu desenvolvimento, como a tonicidade; o equilíbrio dinâmico e estático; a lateralização e lateralidade e assim, por volta dos 2 anos, a criança é capaz de dominar a mão direita e a esquerda; aos 3 anos e meio a preferência por um dos lados desenvolve-se gradualmente, aos 4/5 anos fixa-se o lado dominante, aos 6/7 anos, ou 7/8 anos ou, ainda, nos primeiros anos escolares, a lateralidade estará completamente definida; o esquema corporal; a imagem corporal; a estruturação de espaço temporal; a praxia global (realização e automatização de movimentos globais, coordenação do conhecimento integrado do corpo advindos de aprendizagens anteriores); a praxia

7 Existem diferentes escalas de desenvolvimento infantil, dentre elas: Inventário Portage, Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil, Escala Denver, entre outras.

8 Vitor da Fonseca é professor catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa e principal nome nos estudos da psicomotricidade e desenvolvimento infantil típico e atípico.

fina (tarefas motoras sequenciais finas que exigem coordenação dos movimentos dos olhos, atenção e as funções de programação, regulação e verificação de atividades de preensão em manipulações finas e complexas) e, por fim, a aprendizagem e a cognição:

Os seres humanos só podem chegar ao desenvolvimento simbólico e a construção de relações interpessoais desde que integrem o sistema postural e a noção corporal (FONSECA, 2004, p.71).

As habilidades psicomotoras/desenvolvimento motor relacionam-se com os processos de aquisição de leitura, escrita e matemática. No entanto, a integridade das habilidades motoras em si não garante o sucesso nos referidos processos. Continuando com Fonseca (2004, 2008), principal representante da área de Psicomotricidade, as dificuldades psicomotoras podem comprometer a organização e a projeção de noções espaciais, a memória de curto prazo espacial e rítmica, a realização sequencial de gestos, a dificuldade em reprodução de ritmo, a dificuldade de coordenação óculo manual, dentre outros. Além disso, a lateralidade mal estabelecida pode se manifestar como dificuldades no traçado e na combinação de letras e números.

Entretanto, nada disso precisa se tornar uma dificuldade sistematizada, um impedimento ou um diagnóstico. Pode se tratar apenas de uma criança que tem um ritmo diferente das outras e necessita de um pouco mais dessa vivência para estabilizar a aprendizagem.

Na área de linguagem, o estudo desenvolvido por Bordin e Freire (2018), no campo da ND, pontua o fato de que fala e linguagem, em geral, são tomadas como uma mesma coisa com fins comunicativos, porém não são.

Desde o nascimento, ou antes disso, a criança é um interlocutor privilegiado. Seu olhar, choro, sorriso, sons são significados pelo outro na língua – mãe ou quem exerce essa função (DE LEMOS,

2001). É nesse processo que o bebê típico, a criança, o adolescente, o adulto, o idosos se tornam seres de linguagem. Ou seja, são significados o tempo todo pelo outro, assim como também passam a atribuir sentido ao mundo que percebem fora e dentro de si mesmos. Dessa maneira, a linguagem tem uma face interna, particular, como propulsora de elaboração, de reflexão e uma face externa, de domínio público, quanto à reserva histórico-cultural que atualiza (FRANCHI, 2002).

Diferentemente, a fala caracteriza-se pela produção de sons (fonemas) organizados em uma combinação sintática, com variações nas suas condições de uso (Pragmática). Ou seja, eu falo com diferentes entonações, com diferentes complexidades de vocabulário e de sintaxe quando meu interlocutor é uma criança de cinco anos ou um juiz que analisa um processo que me diz respeito.

A linguagem e a fala são cruciais para o desenvolvimento humano, pois, na criança ouvinte, vincula-se à cognição, à imaginação, a relações lógicas, à especialização hemisférica, à memória, à generalização e abstração, à atenção e a sistemas neurofuncionais do cérebro todo.

Nessa perspectiva, o que sustenta a engrenagem - linguagem, fala, língua - é o sentido: a linguagem veicula sentidos em uma língua falada e/ou escrita em determinado contexto social/discursivo. Na interação com a criança, é preciso variar os assuntos, as histórias, as atividades, as vivências linguísticas de vocabulário e, ainda, dar a ela a oportunidade de ser ouvida.

Em relação à escola e ao ensino, ouvimos, muitas vezes, de professores a seguinte afirmação: “A questão é: não entendem o sentido!”. Esta é a frase mais repetida por professores de diferentes disciplinas do ensino fundamental para explicar os problemas de seus alunos quanto à interpretação de texto. Para Toledo (2019), isso ocorre porque a aprendizagem dos diferentes conte-

údos escolares exige da criança a compreensão de um repertório vocabular específico e, ainda, sua conversão em estruturas sintáticas da língua.

Outra questão comumente reportada por professores refere-se ao fato de a criança ler e falar, mas não “entender” português. Tal fato ocorre porque faltou a atribuição de sentidos àqueles vocábulos lidos. Um dos motivos para isso é que o aprendizado informal não é valorizado e, por isso, as experiências pré-construídas da criança não podem ser aproximadas do conceito formal (BARCELLOS et al, 2018).

Assim é que, no ensino infantil, diferentes habilidades ligadas à área de fala e linguagem são prementes de serem compreendidas para que sejam possibilitadas à criança⁹. Dentre elas, destaca-se o fato de que:

3. o conhecimento informal, desde o mais simples, precisa ser incentivado na criança muito pequena e significado pelo adulto;
4. é preciso que o infante transite por diferentes temas culturais e se aproxime de diferentes expressões;
5. a criança deve ser estimulada a usar o recurso do desenho o mais frequentemente possível para representar o que entendeu;
6. atividades simbólicas como o faz de conta em reprodução da realidade social são importantes tanto quanto são as que incluem a linguagem matemática como facilitadoras para a compreensão dos processos matemáticos e o acesso a esse vocabulário tão específico.

⁹ Essa premência é intensificada quando nos deparamos com o perfil do desempenho do Brasil no PISA.

Para Lorenzato (2006), a importância da experiência perceptual de crianças pequenas em relação à exploração matemática é fundamental para aproximá-la do encontro entre a língua falada e a linguagem matemática. Para ele, as noções matemáticas – soma, subtração, divisão e multiplicação, por exemplo – devem ser apresentadas e revisadas verbalmente por meio de materiais manipuláveis, desenhos e histórias. O autor também considera favorável indagações que demandem respostas explicativas, tais como: como eles são diferentes? Qual é o maior? Qual deles possui mais?

Finalizando o tema linguagem acrescento dois últimos conceitos: o conceito de consciência fonológica e de processamento auditivo.

A consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los. Este conceito engloba a consciência de sílabas, rimas, aliterações, unidades intrassilábicas (ataque e rima), fonemas, o que envolve habilidades cognitivas (LAMPRECHT, COSTA, 2006). Trata-se de desenvolver consciência a respeito dos sons em uma dada língua, de brincar com a língua. Essa consciência será requisitada no momento da aquisição de escrita, quando a criança será chamada a analisar e dissecar a língua falada em pequenas unidades associadas ao seu desenho (a representação gráfica).

Já o processamento auditivo

[...] diz respeito à eficiência com que o sistema nervoso central utiliza a informação auditiva. Pode ser definido como o conjunto de mecanismos e processos responsáveis pelos fenômenos de lateralização e localização do som, discriminação auditiva, reconhecimento dos padrões auditivos, aspectos temporais da audição – *integração, discriminação, ordenação e mascaramento temporal* – e *habilidades auditivas com sinais acústicos competitivos e degradados* (FROTA & PEREIRA, 2010, p. 2).

A consciência fonológica e o processamento auditivo integram as habilidades psicolinguísticas da criança desde os primeiros meses de vida, por toda a primeira infância e continuam ganhando complexidade. Portanto, não se originam no período do ensino fundamental. Mas é neste momento escolar que se tornam visíveis, como se nessa faixa etária tais fenômenos eclodissem como explicações de dificuldade de aprendizagem, assim como também acontece com a falta de atenção.

Vygotsky explica que a atitude de atenção

[...] se processa como que por impulsos com intervalos, por linhas pontilhadas e não linha compacta, regulando as nossas reações por impulsos e deixando que elas aconteçam por inércia em intervalos entre um e outro impulso” (2004a, p. 153).

Portanto, o sistema atencional é ativado, desde o nosso nascimento, por motivos internos ao nosso corpo e externos. Estamos o tempo todo sendo guiados por diferentes fatos que chamam a nossa atenção – auditiva, visual, tátil – que se tornam memórias. Assim, o prestar atenção em algo não é um acontecimento que ocorre de maneira abrupta.

Há sobre isso um efeito de continuidade que uma criança vai experimentando através das relações com os pais, irmãos, com os grupos sociais dos quais faz parte e com a cultura¹⁰. Temos que considerar, então, a qualidade da habilidade de atenção na história de vida do infante de acordo com o quanto essa criança acessa o silêncio, aguarda sua vez de falar, qual é o tempo que tolera esperar para ser atendida etc.

10 É bastante claro que a relação criança - escola tem que passar pela ideia de “família”. Optei por não tocar nesse tema devido ao espaço disponibilizado para o gênero de escrita de capítulo de livro.

Assim, o sistema de atenção não é regular. É o ritmo de atenção que permite que a nossa percepção de mundo seja organizada e não caótica como o mundo se apresenta. A variação de tempo de atenção está associada também às experiências do sujeito e oferece a dimensão social desse processo que se inicia no reflexo e se singulariza no social e na cultura, dito de outra forma: a atitude de atenção pressupõe aprendizagem neuronal, psíquica e social nos intervalos rítmicos que ela se apresenta. Tal adequação não começa no ciclo fundamental, mas desde que a criança é bem pequena (BORDIN, 2010).

Por fim, retomamos as questões relativas à cognição e à sociabilização. O termo cognição é mais marcadamente cerebral e é definido como a capacidade que temos de processar, analisar, integrar, compreender uma informação e dar uma resposta adequada. Por isso, relaciona-se à percepção, à atenção, à associação, à imaginação, ao juízo, ao raciocínio e à memória.

Por outro lado, o conceito de aprendizagem refere-se a toda mudança de comportamento baseada em experiências anteriores e envolve aspectos sociais, psicológicos e biológicos. Um dos principais pontos de ligação entre a cognição e a aprendizagem é a motivação.

Na criança pequena, as estruturas cerebrais estão em construção. O bebê nasce com 100 bilhões de neurônios e, no primeiro e segundo ano de vida, em pleno processo de aprendizagem, chega a ativar 250.000 a 500.000 neurônios por minuto (LENT, 2010).

É importante frisar que o aporte teórico apresentado marcou reiteradamente a relação crucial entre interação social dirigida e desenvolvimento infantil. Ou seja, não se promove desenvolvimento quando a criança está apartada dessa relação, quando está exposta e não envolvida por motivos internos ou externos a ela.

Estabeleço agora uma diferenciação entre interação e sociabilização. O termo sociabilização ultrapassa os limites da interação,

que pode acontecer entre dois seres, porque exige regras de convivência e de permanência em coletividade. É importante observar como as regras de boa convivência atravessam o desenvolvimento biológico infantil e conferem marca social às experiências de vida do infante.

A sociabilização ganha ainda mais importância quando entendemos que está diretamente relacionada à vontade da criança ir ou não à escola, conferindo também a esse conceito uma característica psicológica. Sem a intenção e sem a motivação não há aprendizagem, não há aporte cognitivo (VYGOSTSKY, 2004a).

Finalizando, as reflexões e análises aqui apresentadas são fundamentadas na proposição ética de considerar a primeira infância como o período germinador da motivação para a aprendizagem. O tema aqui desenvolvido me afeta por acompanhar tantas crianças, com ou sem diagnósticos, que apresentam dificuldades escolares. Meu objetivo foi o de chamar a atenção quanto ao fato de que a boa qualidade da relação entre o ensino infantil e a escolaridade, propriamente dita, pode sim marcar como bem sucedido o caminho a ser percorrido por essa criança: um caminho com origem no gesto representativo (função simbólica), presente em suas brincadeiras e executado pelos desenhos, mas também como um signo visual que contém a futura escrita da criança (LURIA, 1991, p. 121).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARCELLOS, Jessica Silva; RODRIGUES, Erica dos Santos; RODRIGUES, Cilene. O papel da língua na resolução de enunciados matemáticos. Revista da ABRALIN, Campinas, v. 17, n. 1, p. 192-224, 2018. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v17i1.489>

BORDIN, Sonia Sellin. Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BORDIN, Sonia Maria Sellin; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Neurolinguística discursiva: contribuições para uma fonoaudiologia na área da linguagem. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 60, n. 2, p. 7-22, 2018. <https://doi.org/10.20396/cel.v60i2.8650677>

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). [Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso em: 2 out. 2020.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso*: Discurso e afasia - análise discursiva de interlocuções com afásicos. Tese de doutorado, Unicamp, Campinas, 1986.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... Em Aberto, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.18i73.%25p>

FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

FONSECA, Vitor da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 22, p. 9-39, jan./jun. 1992. <https://doi.org/10.20396/cel.v22i0.8636893>

FROTA, Silvana; PEREIRA, Liliane Desgualdo. Processamento auditivo: estudo em crianças com distúrbios da leitura e da escrita. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 214-222, 2010.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-165, abr. 2013.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

LAMPRECHT, Regina Ritter; COSTA, Adriana Corrêa. Apresentação à edição brasileira. In: ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELEER, Terri. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-16.

LEMONS, Claudia Thereza Guimarães de. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. *Linguística*, São Paulo, v. 13, p. 23-60, 2001.

LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

LORENZATO, Sergio. *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006.

LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

MUNIZ, Vitor. *Futuros professores listam os desafios que explicam queda no interesse pelo trabalho em sala de aula*. G1, Educação, 27 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/27/futuros-professores-listam-os-desafios-que-explicam-queda-no-interesse-pelo-trabalho-em-sala-de-aula.ghml>. Acesso em: 2 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Frequentar a educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola? [S. l.]: OCDE, 2011. (PISA em Foco, v. 1). Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48483812.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

PIRES, Márcia Marques L. O. Efeitos de diagnóstico de transtornos mentais equivocados sobre a vida das crianças e adolescentes. Blog do IPOG, Saúde, 3 set. 2018. Disponível em: <https://blog.ipog.edu.br/saude/diagnostico-de-transtornos-mentais-em-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 2 out. 2020.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 24, p. 1-8, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020214158>

SENA, Tito. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, estatísticas e ciências humanas: inflexões sobre normalizações e normatizações. *INTERthesis*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 96-117, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2014v11n2p96>

TOLEDO, Cibelle Soares. Relação entre memória de trabalho e habilidade matemática em crianças entre 8 e 9 anos. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 36, n. 111, p. 285-292, set./dez. 2019.

VYGOTSKY, L. S. (1932-1934). El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV: psicología infantil*. Madrid: Visor, 1996. p. 251-276.

VYGOTSKY, L. S. (1926). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VYGOTSKY, L. S. (1924-1934). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

O discurso da patologização da infância: movimentos de leitura e produção de sentido

LAURA MARIA MINGOTTI MÜLLER
FERNANDA MORAES D'OLIVO

INTRODUÇÃO¹

Atualmente, o discurso da medicalização ou da patologização² toma força, principalmente no que diz respeito às doenças psíquicas referentes ao aprendizado escolar, ao buscar uma causa genética ou biológica para problemas escolares. Dentre elas, es-

1 Este capítulo toma como ponto de partida a análise de caso discutido em Müller (2013), acerca do processo de aprendizagem de leitura e escrita do sujeito TC, diagnosticado com TDAH e um quadro próximo à dislexia.

2 Usaremos esses dois termos como sinônimos neste artigo. Porém, eles têm sido usados com algumas nuances. Ambos são usados para nomear um processo de ocultação de problemas sociais por meio de uma patologia. Quando esse processo envolve a medicina (seus profissionais, ou ainda, os conhecimentos médicos) ele tem sido mais comumente nomeado como medicalização (MOYSÉS E COLLARES, 2011). A Neurolinguística Discursiva (ND), área de estudo em que se situa essa pesquisa, costuma tradicionalmente utilizar o termo patologização, pois esse processo muitas vezes não está associado apenas à medicina, mas inclui outros agentes sociais, como a escola e a família por exemplo.

tão a dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e disortografia, pautadas em diagnósticos que consideram o sujeito apenas como um ser biológico e a língua como um código. Este capítulo, portanto, surge, justamente, de nossas inquietações e questionamentos a esses discursos sobre sujeito e língua, materializados em diagnósticos médicos, que não levam em conta as especificidades do sujeito e nem os aspectos sociais e históricos que constituem também a língua, os quais atuam na constituição desse sujeito enquanto ser de linguagem. Consideramos, em nossa perspectiva teórica, portanto, o sujeito como sendo da ordem do social e a língua como uma prática social e como “um lugar material de realização de processos discursivos onde se manifestam os sentidos” (FERREIRA, 2003: 197)³.

Tendo em vista tal concepção de língua e sujeito, discutiremos, a partir de uma perspectiva discursiva, o modo como os dizeres que constituem diagnósticos referentes aos problemas de aprendizagem escolar produzem sentidos no e sobre o sujeito TC, um adolescente diagnosticado com TDAH, disortografia e “um quadro próximo à dislexia”⁴. Esta análise será feita a partir do aporte teórico-analítico da Análise de Discurso de perspectiva materialista (doravante AD), que apresenta o trabalho com a materialidade da língua, no entremeio da trilogia de conhecimento composta por linguística/ materialismo histórico/ psicanálise, e tem como objeto de estudo o discurso, definido por Pêcheux (1975) “*como efeito de sentido entre interlocutores*”. Nossa análise também se valerá

3 Essa concepção de língua está atrelada à Análise de Discurso de perspectiva materialista, porém, ela também pode ser articulada a reflexões sobre língua, sujeito e sentido na perspectiva da Neurolinguística Discursiva.

4 Utilizamos essas aspas para marcar a fala de uma das profissionais que confere tal diagnóstico a TC. Mais a frente, iremos analisar o relatório de avaliação que nos apresenta tal diagnóstico.

de aspectos teóricos da Neurolinguística de abordagem Discursiva (doravante ND), a qual considera a relação entre cérebro, sujeito e linguagem como sendo determinada sócio-historicamente e o sujeito constituído na e pela linguagem.

Para este trabalho, buscaremos compreender os efeitos de sentidos produzidos por diagnósticos como os de TDAH e de dislexia na constituição do sujeito na sua relação com a linguagem. Para isso, trataremos como objeto de análise um relatório escolar de um dos sujeitos que foi acompanhado no CCazinho⁵ (o sujeito TC) elaborado por sua professora do ensino regular, quando este tinha sete anos de idade e cursava a 1ª série do Ensino Fundamental I. Nesse relatório, o que nos interessa são as marcas de leitura produzidas pelo pai de TC que, após o filho ser diagnosticado com TDAH, disortografia e um quadro “próximo à dislexia”, retoma, depois de cinco anos, tal relatório em busca de indícios que corroborem tais diagnósticos⁶. Também será relevante analisar, pelo viés discursivo, os relatórios de avaliação elaborados por profissionais da área da saúde e da educação que materializaram os diagnósticos referentes aos distúrbios de aprendizagem conferidos a TC. Eles serão importantes para compreender os trechos escolhidos pelo pai para serem grifados no relatório da professora

Antes de adentrarmos nas análises, para efeito de elucidação, apresentaremos uma breve conceituação das duas teorias que servirão de base para a discussão do nosso *corpus*.

5 CCazinho - Centro de Convivência de Linguagens - é um centro localizado no IEL/Unicamp e coordenado pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry. Nesse espaço, muitas crianças diagnosticadas com TDAH, dislexia, déficit do processamento auditivo, distúrbio de aprendizagem, etc, foram acompanhadas longitudinalmente por alunos/pesquisadores quanto ao seu processo de aquisição e uso da leitura e escrita.

6 No CCazinho, é de praxe pedir os laudos médicos e relatórios escolares. Tanto os laudos a serem discutidos aqui quanto o relatório foram entregues pelo pai de TC à pesquisadora que o acompanhava no CCazinho e que também é autora deste artigo.

A Análise de Discurso Materialista surgiu na França, no final da década de 1960 e tem como seus maiores expoentes Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil. Esta perspectiva teórica busca compreender o funcionamento discursivo e o modo como os dizeres produzem sentido a partir de uma leitura que questiona a transparência da linguagem e as evidências de sentido, produzidas por um trabalho da ideologia. Esse trabalho faz com que o sujeito acredite que é a origem do seu dizer e, conseqüentemente, origem dos sentidos desse dizer e que os sentidos do seu dizer se significam apenas de um determinado modo (PÊCHEUX, 1975).

Para a AD, os sentidos materializados no dizer não apresentam uma determinação estanque, mas sempre se significam em relação à história, ao modo como o sujeito se inscreve na língua e às condições de produção dos discursos. Assim, os sentidos (se) significam por meio da relação entre o interdiscurso (constituição dos sentidos, memória discursiva) e o intradiscurso (formulação), sendo que a formulação é determinada pela constituição dos sentidos. “O que já foi dito, mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. (...) o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva” (ORLANDI, 2005b, p. 82). Assim, a teoria da Análise de Discurso Materialista será fundamental para compreendermos os efeitos de sentidos produzidos no e pelo percurso de leitura realizado pelo pai de TC no relatório escolar.

Em relação às condições de produção, estas são relevantes para que o analista possa explicitar o funcionamento discursivo. Para Pêcheux e Fuchs (1975), este conceito é definido como sendo

ao mesmo tempo o efeito das relações de lugar no interior das quais se encontra inscrito o sujeito, e a ‘situação’ no sentido concreto e empírico do termo, quer dizer, o ambiente material e institucional, os papéis mais ou menos conscientes colocados em jogo (...) (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p.169).

Nesse sentido, é importante considerarmos o modo como os sujeitos se inscrevem na língua e no discurso, a partir de um lugar socioideológico, que lhes permite dizer algo de uma determinada maneira e não de outra, de significar um discurso de um determinado modo e não de outro.

A respeito da Neurolinguística Discursiva, inaugurada com a tese de doutorado *Diário de Narcísio*, em 1986, de Maria Irma Hadrey Coudry, aspectos relacionados ao cérebro como memória, atenção, aquisição da linguagem (funções psicológicas superiores) não são considerados apenas da ordem do biológico, mas sim do social.

Em tal abordagem discursiva, tanto a avaliação e o acompanhamento longitudinal quanto a análise de dados das crianças e jovens tomam como ponto de partida teórico a interlocução e, por isso, levam em conta:

as relações que nela se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua, dependentes das histórias particulares de cada um; as condições em que se dão a produção e interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento compartilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre interlocutores (COUDRY & FREIRE, 2011, p. 23-24)

Assim, para investigar a relação mente/cérebro e linguagem, em contextos patológicos ou não patológicos, a ND se vale de dados de natureza discursiva. Além disso, teoricamente, ela se sustenta em uma concepção de linguagem abrangente/pública e uma concepção de sujeito histórico, não idealizado, constituído na e pela linguagem, baseadas em Franchi (1977) e em uma concepção histórica e funcional de cérebro formulada por Vygotsky (1926; 1934), Luria (1979) e Freud (1891). Sinteticamente, para a ND, sujeito, língua e mente/cérebro são construídos historicamente na relação com o Outro.

A ND tem discutido, criticamente, diagnósticos relativos à aprendizagem principalmente a partir da experiência do CCazinho. Nesse processo, percebemos que esses diagnósticos não se sustentam e funcionam como um dispositivo⁷ de controle (FOUCAULT a partir de AGAMBEN, 2010), encobrendo problemas sociais ao deslocarem para o corpo do sujeito questões que são, principalmente, de responsabilidade da escola (COUDRY, 2014; BORDIN, 2010; MÜLLER, 2018). Ressaltamos que a ND não nega que há patologias que podem interferir no processo de aprendizagem de leitura e de escrita, porém, questiona como muitos diagnósticos são dados, sem considerar aspectos relevantes como a especificidade do sujeito e o seu contexto histórico-social (COUDRY, 2009).

Após essa explicação sobre a constituição do *corpus*⁸ e sua perspectiva de análise, traremos aqui as questões que orientarão o nosso trabalho de análise. Tendo como base os grifos do pai no relatório elaborado pela professora de TC, na primeira série, questionamo-nos: O que está sendo dito e o que está sendo silenciado pelos seus grifos? Quais as relações de sentido constituídas entre o percurso de leitura do pai e o discurso dos diagnósticos?

7 O conceito de “dispositivo” é definido pelo filósofo Agamben (2010) a partir da leitura de Foucault como: “(...) 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. Em outras palavras: 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. Tal posição se origina de Foucault que define dispositivo como um conjunto heterogêneo, que recobre o dito e o não dito e implica discursos, instituições estruturas arquitetônicas. De natureza estratégica, o dispositivo está inscrito em um jogo de poder que condiciona saberes e práticas. (AGAMBEN, 2010, p.40)

8 O *corpus*, para AD, se constitui de forma espiral, em um constante ir e vir entre teoria e objeto de análise (PÉCHEUX, 1983/2010)

CONHECENDO TC

Como falar apenas dos diagnósticos sem antes apresentar o sujeito em questão? Trazer para este capítulo um pouco sobre a história de TC é apresentar as condições de produção dos relatórios de avaliação e do relatório escrito pela sua professora da primeira série do EFI, bem como trazer um recorte de um sujeito que é significado de uma determinada maneira no e pelo discurso médico. Esses discursos materializam definições de patologias referentes ao comportamento da criança e ao seu processo de aprendizagem de leitura e escrita que, na grande maioria das vezes, se pautam por testes pré-formados, categorizadores, os quais desconsideram quem é esse sujeito, silenciando-o enquanto um ser único, com suas demandas, suas questões, suas histórias, além de se pautarem por concepções de linguagem reducionistas (NOVAES-PINTO, 2008; AQUINO, 2016). Essa é, justamente, uma das críticas da ND a esses dispositivos médicos, que consideram o sujeito como ideal, como sendo um padrão (COUDRY e FREIRE, 2005).

TC, no momento do acompanhamento longitudinal realizado por uma das autoras deste artigo, estava com 14 anos e cursava o oitavo ano do Ensino Fundamental II. Ele foi adotado quando tinha um ano e meio de idade, após sofrer de maus tratos e desnutrição. Os pais adotivos, ambos com instrução superior, buscaram o CCAzinho para avaliar o diagnóstico de “um quadro próximo de Dislexia”, emitido por uma pedagoga que o acompanhou durante cerca de quatro meses em 2008. Além desse diagnóstico de “um quadro próximo de Dislexia”, TC também havia recebido, em 2005, de um neurologista, o diagnóstico de TDAH, quando iniciou tratamento medicamentoso para o transtorno, interrompido em 2010. Tal diagnóstico foi corroborado, em 2008, por uma bióloga especializada em neurociência, acrescentando também outra patologia: disorto-

grafia. Vemos, assim, que o sujeito TC é marcado, desde 2005, ou seja, desde os 6 anos de idade, por patologias que supostamente interfeririam no processo de aquisição e uso da leitura e escrita e na aprendizagem escolar.

Lançando um olhar além dos diagnósticos e pautados pelos preceitos da ND, que considera tanto o sujeito quanto à língua em seus aspectos histórico-sociais, nos acompanhamentos longitudinais realizados no CCAzinho, durante um ano, TC se mostrou um menino gentil, atencioso, disposto e ativo. Cantava em corais, tocava alguns instrumentos e praticava esportes. Lia com compreensão e dominava o sistema de escrita. Porém, não ia bem na escola e por isso iniciou essa jornada que o levou a esse conjunto de diagnósticos relatados acima.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que, no início dos acompanhamentos, TC apresentava uma certa lentidão na leitura e na escrita e uma certa alienação em relação às pessoas e ao mundo ao seu redor, porém, tal situação mudou após a família, por decisão própria, ter interrompido, no segundo semestre de 2010, o uso de Ritalina, medicamento mais comumente usado para tratar do TDAH. É interessante notar que essas características se aproximam ao que Moysés & Collares (2010) discutem como efeitos colaterais do uso do metilfenidato, princípio ativo da Ritalina.

Podemos ver, então, que a história de TC, na sua relação com a língua - principalmente a língua escrita - e com a escola, é perpassada e marcada por esses diagnósticos, que levam a formas de significar o próprio sujeito.

UM OLHAR SOBRE OS DIAGNÓSTICOS: LEITURA DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO

Compreender como os diagnósticos produzem sentidos no e sobre o sujeito é nosso objetivo neste capítulo. Apresentaremos aqui, antes de adentrarmos na análise dos grifos do pai produzidos em uma releitura do relatório elaborado pela professora de TC, a análise de dois laudos que sustentam diagnósticos de patologias referentes ao comportamento e à aprendizagem da criança.

Começemos com o Relatório de Avaliação elaborado por uma pedagoga, mestre em neurociências, realizado em 2008, quando TC tinha 12 anos. Para efeito de leitura e compreensão dos contextos apresentados pelos laudos, trazemos na íntegra este que apresenta um diagnóstico “próximo à Dislexia”. Ou seja, apresenta uma *hipótese diagnóstica*, que, pelo olhar da ND, é muito perigosa, pois já sinaliza uma possibilidade de uma patologia que ainda não foi comprovada por exames e avaliações mais completas, mas que acaba por definir o próprio sujeito e sua relação com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura (COUDRY, 2018). Vejamos o Relatório de Avaliação:

Pedagoga
Mestre em neurociências

Campinas, 15 de julho de 2008

Relatório de Avaliação

Identificação

Nome da criança: TC
Data de nascimento: 31/01/1996
Filiação: e
Escola: - 6º ano

Queixa: desatenção, falta de memória e dificuldade em acompanhar o ritmo escolar, aparente falta de interesse.

Histórico

TC veio morar com e com 1 ano e meio de idade. As notícias da gravidez de sua mãe são desconhecidas. Após o nascimento a história é de desnutrição, más condições de desenvolvimento. Aos seis meses de idade pesava o mesmo que ao nascer. A mãe foi parar no juizado de menores e ficou com a criança por seis meses. Depois entregou aos avós num sítio. Nesta época começaram as internações, o peso ainda era baixo, e a assistência social o retirou da família para o hospital. De lá foi para o orfanato para adoção, mas ainda foi mais outras vezes internado e na última com parada cardíaco-respiratória por falta de alimento. Assim quando chegou na casa dos pais atuais não andava e estava em recuperação. Andou com um ano e 11 meses. Em Campinas e região passou por diversas escolas. Colégio (pré escola) e (pré escola) Escol: (1 e 2as séries); (2ª, 3ª e 4ª); (atual). Havia queixa de falta de atenção e de necessidade de ter sempre alguém com ele para ajudar na sala de aula. Atualmente, gosta da escola e principalmente de todas as atividades extras. Teve os tímpanos perfurados, com bastante sinusite e catarreira. Houve regeneração de um dos tímpanos, mas o outro ainda vaza quando tem crise.

Rua

tel. (xx)

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Pedagoga

Mestre em neurociências

Avaliação

Definições – apresentou desempenho de acordo com sua idade. Os erros foram nas palavras que evocam assuntos escolares.

Complementação de sentenças – precisei explicar duas vezes, mas depois que compreendeu fez corretamente sem ser muito elaborado.

Na parte em que separei para fazer oralmente saiu-se muito melhor até na elaboração.

Compreensão de texto – foi apresentado um texto que contém um relato do passeio. As suas respostas foram coerentes e corretas, mas curtas. Quando a questão envolvia uma ironia do texto ele não conseguiu responder adequadamente.

Visuo-espacial no computador – mesmo em situação favorável teve dificuldade em completar as tarefas propostas no quadriculado. Precisou de ajuda.

Fora do computador também precisa de auxílio na organização.

Escrita

Na montagem de palavras demonstrou bastante dificuldade em buscar alternativas para escrita, mesmo com palavras de três ou quatro sílabas. Tentou inventar qualquer coisa.

Nas respostas simples fez frases boas e coerentes.

Não é prolixo, o que é comum em crianças que não gostam de escrever.

Resolução de problemas de matemática

Precisa de ajuda para se organizar na folha.

Consegue realizar as contas com bom número de acertos.

Nos problemas simples que envolvem soma e subtração houve compreensão e resolução corretas. Nos que envolvem multiplicação e divisão não conseguiu resolver e nem no que envolve horas e minutos.

Sociabilidade – foi bastante fácil de trabalhar com TC. Ele procura se esforçar ao máximo e sua lentidão para escrita e tarefas o incomoda com certeza. Fica muito cansado de escrever algumas linhas. Faz muito “Ahn?”

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

*Pedagoga**Mestre em neurociências*

quando se pede algo para ele. Tem dificuldade de relatar fatos que o interessam, relacionados ao seu dia. Se a mãe está perto pede ajuda com o olhar. Se não está diz que não sabe.

Conclusão:

Pude verificar que apresenta uma lentidão para escrita. Não só na cópia de textos e palavras, mas também na elaboração das mesmas.

Sua história de vida anterior a essa família justifica um quadro próximo de dislexia e que necessita de acompanhamento específico na escola, fazendo provas e trabalhos que possam mostrar outros caminhos para avaliação e aprendizagem.

A parte emocional realmente conta em casos como este, para atrapalhar no seu aprendizado e condições de desenvolvimento. No entanto, consigo perceber que TC consegue realizar tarefas que exijam respostas mais objetivas e simples na escrita. Comparações, relações de um tema com outro não são possíveis ainda. Quando é solicitado oralmente seu desempenho melhora e fica mais próximo do esperado para sua idade.

Sugiro que se faça um PAC (Processamento Auditivo Central) por causa das dificuldades auditivas e que ofereceria pistas de como TC escuta o mundo ao seu redor, principalmente em ambientes do tipo de salas de aula.

No momento, apresenta reações e resoluções de criança menor que sua idade cronológica. Para reverter esta situação a seu favor sugiro:

- que a escola faça trabalhos adaptados a ele.
- fazer o PAC
- dependendo do resultado procurar uma profissional da área.
- trabalho de resgate das habilidades e auto-conhecimento.

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Este Relatório de avaliação está dividido em *queixa, história, avaliação e conclusão*. As queixas são observações feitas pelo pais e, talvez, dos professores da escola à avaliadora. Uma questão que levantamos acerca delas é que talvez já estejam relacionadas ao diagnóstico de TDAH, dado por um neurologista. Nessa época, TC, com 12 anos, já tomava medicação para os sintomas do TDAH, mais

especificamente a *Ritalina*, porém nem o diagnóstico de TDAH foi reportado no relatório de avaliação e nem o fato de que TC fazia uso da *Ritalina* há três anos. Observamos, assim, que a resposta dada por essa profissional para a queixa da família de *desatenção, falta de memória e dificuldade em acompanhar o ritmo escolar, aparente falta de interesse não pode estar relacionada com TDAH*, já que TC já estava sendo tratado por um médico Neurologista, e com o medicamento próprio para isso. Ou seja, não há uma problematização do diagnóstico de TDAH, mas sim a busca por outra causa dessas queixas.

Em seguida, a profissional apresenta a história de TC, focando, principalmente, nas dificuldades enfrentadas no seu primeiro ano de vida. Essa abordagem nos dá a impressão de que o sujeito será considerado em suas especificidades sociais e históricas. Porém, ao analisarmos as atividades propostas para a avaliação, inferimos, pelo que é possível perceber nas descrições e resultados, que elas foram elaboradas a partir de uma concepção de língua que a considera, exclusivamente, como um código, não apresentando contextualização e nem relação com os interesses do sujeito em questão. O que seriam essas atividades de completar sentença? Será que elas apresentavam temas e assuntos de conhecimento de TC? Será que elas foram contextualizadas no momento da consulta? Em relação à compreensão de texto, o texto traz situações autênticas e reais? Sobre a escrita de palavras, como se deu a instrução dessa atividade e qual o objetivo social dela? Essas perguntas têm o intuito de problematizar avaliações que desconsideram a língua como um objeto histórico-social, como é considerado por Franchi (1977), e a importância de a leitura e a escrita serem apresentadas em práticas contextualizadas, que fazem sentido para o sujeito. Aliás, focar na função social da leitura e da escrita nas escolas é um tema já muito discutido por pesquisadores da Linguística e da Linguística Aplicada como Kleiman (1995), Soares (2001), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), dentre outros.

Ao retomarmos os resultados apresentados na conclusão da pedagoga, não parece haver nada que indique uma dificuldade significativa em relação à leitura e à escrita de TC e que justificaria o diagnóstico de “um quadro próximo à Dislexia”, pois a profissional só menciona uma lentidão de TC nessas atividades. A justificativa do diagnóstico, porém, é pautada pelo histórico do sujeito anterior à adoção. Assim, a conclusão a qual ela chega, desculpabiliza o social e atribui o problema à ordem do hereditário/biológico, identificando-o já no início da vida de TC.

Seguimos, agora, para a leitura do Relatório de avaliação elaborado por uma bióloga com especialização em neurociências, também realizado em 2008:

RELATÓRIO

Aluno - TC

Data – 21/08/08

O menor TC, 12a, estudante, foi avaliado neste serviço a pedido da família por orientação da escola.

A avaliação constou dos seguintes exames:

- Avaliação das Funções Corticais – adaptação das provas de Lúria
- Avaliação Neuro- Sensorial - Glenn Doman
- Avaliação Segundo Critérios Diagnósticos de Hiperatividade e Déficit de Atenção (segundo DSM-IV).

TC foi avaliado em duas sessões, apresentando-se atento, bem disposto, com humor adequado, sem perder contato com a realidade.

Os resultados observados foram:

Funções Corticais : A avaliação das Funções Corticais evidenciou:

- Leve desorganização acústica apresentando deficit de memória auditiva para repudução acústica complexa
- Dificuldade em realizar problemas aritméticos complexos - dificuldade em compreender o problema por inteiro, realizando operações fragmentadas e não obedecendo uma plano lógico.
- Leve dificuldade em programar operações sucessivas
- Disortografia visuoespacial - consiste na alteração pereptiva da imagem dos grafemas ou conjunto de grafemas
- Moderado déficit de memória imediata - span de 7 para 12 elementos
- Leve déficit de memória associativa - span de 7 para 10 elementos

- bióloga - CRBio

Programa de Estimulação Cerebral
 Reorganização neurológica
 Avaliação, estimulação cerebral e orientação familiar na Demência de Alzheimer
 Reabilitação das funções cognitivas
 Reabilitação da Atenção no TDHA

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Avaliação Neuro-Sensorial:

A avaliação neurosensorial evidenciou:

- movimentação ocular – dificuldade em acompanhar movimentos finos
- íris do olho da direita em constante midríase (dilatada). Com estimulação luminosa apresenta leve hipus (contração e dilatação sem acomodação ao estímulo)
- dificuldade em coordenação motora fina
- leve hipotonia facial

- Programa de Estimulação Cerebral
 - Reorganização neurológica
- Avaliação, estimulação cerebral e orientação familiar na Demência de Alzheimer
- Reabilitação das funções cognitivas
- Reabilitação da Atenção no TDHA

Crítérios de Diagnósticos de Hiperatividade e Déficit de Atenção -

Preenche 10 critérios dos 18 apresentados para a Avaliação do DDAH.

Segundo o DSM-II-R, deve-se considerar quadro suspeito de DDAH quando: há um transtorno mínimo de 6 meses, durante o qual pelo menos 08 critérios estão presentes; início antes dos sete anos; não apresentar distúrbios profundos do desenvolvimento.

Estes achados sugerem um quadro de DDAH (Distúrbio do Déficit de Atenção) com sintomas de desatenção e disortografia.

Os déficits encontrados nas avaliações das Funções Corticais e Neurosensorial contribuem para várias dificuldades no funcionamento dentro do ambiente escolar desde o ato de ler e escrever, dificuldade em manejar seu material escolar, falta de jeito nas atividades esportivas e brincadeiras e dificuldade comportamental.

A disortografia pode ser definida como "o conjunto de erros da escrita que afetam a palavra mas não o seu traçado ou grafia" (Garcia Vidal, 1989,p.227). A criança que apresente disortografia não lê obrigatoriamente mal, ainda que esta condição possa verificar-se concomitantemente.

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Para chegar à conclusão apresentada no relatório, a profissional realizou testes padronizados, seguindo diretrizes que, muitas vezes, consideram o sujeito de forma idealizada. Os exames foram os seguintes: *avaliações de funções corticais – adaptação das provas de Luria; avaliação Neuro-Sensorial – Glenn Doman; Avaliação Segundo Critérios de Diagnósticos de Hiperatividade e Déficit de Atenção*. Mais uma vez, esses testes são problematizados por, justamente, não considerarem a subjetividade constitutiva do sujeito – interpretando o sujeito apenas enquanto um ser biológico que deve seguir determinados padrões de normalidade, desconsiderando seus aspectos sociais – e por tomar a língua como sendo apenas um código, desconsiderando, como já havíamos dito, o seu aspecto histórico-social e discursivo (COUDRY E FREIRE, 2005). Nesse sentido, é interessante observar que no relatório há apenas resultados, não é dito o que foi feito com o sujeito, muito menos o que TC respondeu para que a profissional chegasse a tais conclusões. O teste, assim, é sustentado por um discurso da ciência/medicina legitimado socialmente, o que abstém a profissional que o aplicou de explicitar as condições de produção do mesmo e as condições que a levaram a determinadas conclusões, que reafirmam os diagnósticos citados no relatório de avaliação.

Em relação ao último item, “Critérios de Diagnósticos de Hiperatividade e Déficit de Atenção”, temos uma conclusão numérica: *preenche 10 critérios dos 18 apresentados para a avaliação do DDAH*. Esse lugar de autoridade, que legitima esse discurso, é remetido pelo relatório ao DSM-II-R: *Segundo o DSM-II-R, deve-se considerar quadro suspeito de DDAH quando: há um transtorno mínimo de 6 meses, durante o qual pelo menos 8 critérios estão presentes; início antes dos sete anos; não apresentar distúrbios profundos do desenvolvimento*. Chamamos atenção para o fato de que, apesar desse relatório ter como interlocutor a escola e a família, o texto não é

claro para leitores leigos, sendo, inclusive, utilizada a sigla DSM-II-R⁹, provinda do jargão médico, que autoriza e legitima esse dizer e, conseqüentemente, reforça o diagnóstico dado pelo neurologista de TDAH.

Continuando a leitura desse relatório, chamamos atenção para uma passagem que nos parece contraditória: as observações pessoais da profissional sobre TC, em que ela afirma que, nas suas sessões, ele se apresentou *atento, bem disposto, com humor adequado, sem perder contato com a realidade*. Esses dizeres não condizem com o que é definido como DDAH (Distúrbio do Déficit de Atenção) pela literatura médica, o qual é caracterizado, principalmente, pela desatenção. Se ele se mostrou atento na interação com a profissional, por que não apresentar esse ponto para ser considerado juntamente com os outros resultados? Há, aí, uma contradição que se faz pela tensão entre o que é buscado em um diagnóstico de DDAH, principalmente a questão da desatenção, com o que é observado quando se olha para o sujeito de fato, o qual é caracterizado, pela profissional, como atento. Outra questão relevante, mas que não é esclarecida no relatório de atividades, é como a profissional chega ao diagnóstico de um quadro de disortografia não tendo nenhuma atividade relacionada à leitura e à escrita nas avaliações realizadas por ela nessas duas sessões.

Esses relatórios analisados, aqui, são de extrema importância para entendermos os discursos que orientam a leitura do pai no seu retorno ao relatório elaborado pela professora quando TC estava na primeira série do Ensino Fundamental I, pois eles se constituem por estarem atrelados a um discurso médico que se configura como um discurso de autoridade, sendo tratado no nível da argumenta-

9 DSM-II é a sigla para a segunda versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), datada de 1968. Hoje esse manual está na quinta versão.

ção. Ou seja, pelas conclusões dos relatórios de avaliação se pautarem em um discurso médico, hegemônico, vemos uma legitimação do seu dizer (ZOPPI-FONTANA e OLIVEIRA, 2016), a qual é tomada pelo pai como sendo o único sentido possível, que define as questões referentes à aprendizagem de leitura e escrita apresentadas por seu filho, TC.

O RELATÓRIO DA PROFESSORA DE TC E O PERCURSO DE LEITURA DE SEU PAI

Vamos à leitura do relatório elaborado pela professora de TC e a observação dos grifos feitos pelo pai de TC que, depois de anos, retoma o relatório e procura “os sinais” de patologia na infância do filho, pautado nos diagnósticos respaldados nos relatórios de avaliação analisados anteriormente:

1ª. Série - Professora ZF

Relatório Individual

2º. Semestre de 2003

TC

2003
idade
Fames
cópia

1º ANO
DDA ?

Durante este ano pudemos conversar algumas vezes sobre o TC, no movimento de conhecê-lo mais enquanto estudante, enquanto criança que, ao iniciar a sua vida escolar, vai produzindo sentidos sobre a escola, numa relação bastante dinâmica com ela.

A insistente recusa às propostas de trabalho. O desejo de desenhar sobreposto ao desejo de escrever. O levantar-se da cadeira para correr pela sala, tocando outros colegas, convidando-os a também correr. O desejo de brincar, brincar e brincar quando já o sabemos lendo e escrevendo. A dúvida do colega da mesa ao elaborar uma hipótese para a escrita de uma palavra para a qual o TC aponta a solução. A falta de concentração para o seu trabalho, o insistente dirigir-se à porta da sala e a pequena volta que dá quando não é chamado. O corpo-a-corpo com ele para que realize suas tarefas. Os inúmeros recreios em que dividiu o seu tempo entre correr com a lição atrasada e o tomar lanche e brincar. Cenas de um primeiro semestre em que o TC foi, pouco a pouco, compreendendo a escola como um espaço de trabalho. Trabalho nem sempre tão prazeroso como gostaria que fosse.

Como foi então que ele iniciou o segundo semestre?

Logo no início, os conflitos com um colega, especialmente, eram intensos. Aconteciam antes do trabalho começar, logo que chegavam e estendiam-se por toda a manhã. Sendo assim, sua dificuldade de se concentrar tornava-se evidente ainda na roda inicial, quando, além de brigar, conversava e brincava com os colegas.

Depois da conversa que tivemos, esse comportamento na roda melhorou, ainda que tenha sido necessário mudá-lo de lugar algumas vezes, no movimento de ajudá-lo a se

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

O DISCURSO DA PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA

concentrar, a se entregar ao trabalho proposto. Essa melhora veio acompanhada de frases do tipo: "Quando é que vamos trabalhar?" "Eu quero trabalhar muito hoje!" Ainda que eu começasse a lhe responder que a roda é também espaço de trabalho e que de fato já havia começado, sabia, nestes momentos, o que o TC estava dizendo e o que ele queria: sentar-se à mesa e "fazer lição". Pude então enxergar o esforço dele de se entregar ao trabalho e, a partir daí, criar novas relações com a escola, produzindo novos sentidos sobre ela.

Ao mesmo tempo em que reconheço esse esforço, sei da grande distância existente entre o incipiente conhecimento, por parte do TC, do que é a escola e o trabalho escolar, o que inclui o entendimento de suas responsabilidades de estudante, e o que, de fato, ele consegue realizar. Digo isso porque as suas conquistas neste sentido foram poucas. Para que o TC realizasse os trabalhos que temos certeza de que era plenamente capaz de realizar, precisou de uma atenção praticamente exclusiva. Ainda assim, sua produção foi sempre aquém do que poderia fazer, cabendo à professora ajudá-lo a retomar insistentemente o trabalho, frente ao seu constante desligamento dele. Portanto, a sua produção escrita (o que inclui a escrita matemática) é pequena, o que de certa forma dificulta a avaliação de determinados aspectos de seu desenvolvimento.

Em contraponto, as suas lições de casa estão cada vez mais apontando o quanto ele é capaz, sendo claramente visível a seriedade com que são realizadas.

Suas conquistas foram grandes no que se refere à sociabilidade, uma vez que tem estado cada vez mais presente no grupo, percebendo mais os colegas e também se fazendo notar: como quando participou do Sarau, fazendo as suas palhaçadas, verdadeiros textos sem palavras, o que nos evidencia sua proximidade / afinidade com a linguagem corporal. O que ele também nos evidencia quando dança, e aí a festa junina é um grande exemplo, e quando manifesta a sua paixão pela música.

Seguramente, o TC se apropriou dos códigos da língua, o que lhe permite ler e escrever. Nosso movimento sempre foi o de ajudá-lo a compreender a função social da

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

língua, ou seja, ajudá-lo a compreender os seus usos, carregando-os de sentido, movimento esse que deve manter o seu curso. Essa mesma avaliação pode ser feita para a linguagem matemática, ainda que apresente um pouco mais de dificuldade e necessite de materiais concretos para a resolução das operações.

O TC é uma criança bastante sensível, que tem apontado para si mesmo caminhos dentro das linguagens artísticas que devem ser consideradas, pois não existe o fazer arte sem, de alguma forma, perguntar-se quem se é, sem fazer de intuições, sensações, sentimentos e pensamentos matérias para a criação, sem o desejo de com o outro se comunicar e de se expor. Aspectos do fazer arte que se aliam primeiramente ao desenvolvimento de um humano mais inteiro e integrado.

Trago para vocês uma citação do educador Miguel Arroyo sobre a necessidade da alfabetização das crianças em outras linguagens para que possam, também no diálogo com ela, refletir sobre o desenvolvimento do TC

** Há uma super alfabetização e matematização de nossas crianças. Nossa escola superestima o domínio da linguagem escrita porque esquece outras linguagens. Esquece outras dimensões... Somos seres corpóreos tanto quanto matemáticos. Temos a linguagem corpórea tanto quanto a linguagem escrita e ambas têm que ser apreendidas, e não só uma em função da que é prioritária.**

Agradeço a vocês pelas trocas que realizamos e que me ajudaram a ser quem sou, pessoal e profissionalmente falando. Agradeço também a oportunidade de ter conhecido o TC e com ele ter aprendido muito. Um grande abraço!

ZF

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Após a leitura desse relatório, escrito em 2003, rico em observações feitas pela professora de TC a partir do contato com seu aluno durante todo o ano letivo, vamos nos atentar, para efeito de

análise, aos grifos do pai que marcam seu percurso de leitura e interpretação dos dizeres presentes nesse relatório. A partir dos grifos, perguntamo-nos como se constitui esse percurso de leitura entrecruzado pelo discurso patologizante presente nos dois outros relatórios avaliativos brevemente discutidos anteriormente?

Para a Análise de Discurso de perspectiva materialista, é fundamental considerarmos as condições de produção. Vimos que os dois primeiros relatórios foram elaborados a partir de um pré-diagnóstico, respaldando as queixas feitas pelos pais e pela escola, buscando respostas da ordem do biológico. Não havia questionamentos sobre as queixas e as condições em que foram feitas. Elas eram aceitas e havia uma necessidade intrínseca de explicá-las, o que condiz muito com diagnósticos, dados, muitas vezes, de forma precipitada, para queixas acerca de problemas de aprendizagem escolares.

Explicitando as condições de produção do relatório, bem como o processo de leitura do pai, é relevante salientar que o relatório, agora em análise, em seu contexto imediato, se constitui como um documento escolar, o qual não visa justificar sintomas pelo discurso médico, mas sim relatar, por meio da voz da professora, a rotina e o desenvolvimento escolar de um determinado aluno ao longo do ano letivo para os seus pais. Ampliando este contexto, voltamo-nos para o jogo de imagens, caracterizado pelas relações de poder que se dão no espaço escolar, pela *posição sujeito*¹⁰ de professor, aluno e pais e o jogo de imagens estabelecido entre eles, e as

10 A posição sujeito, de acordo com Pêcheux (1975), é constituída pela posição que o sujeito ocupa ao enunciar. Segundo o autor, esse lugar no discurso não é acessível para o sujeito, já que ele não tem acesso à memória discursiva que o constitui. O sujeito pode ocupar diferentes posições discursivas dependendo do contexto em que se dá a enunciação.

redes de sentidos que vão se constituindo, entremeando-se e produzindo determinados sentidos nos/pelos grifos do pai, os quais se sustentam em uma memória de discursos outros, de discursos que se voltam para a patologização de atitudes, de comportamentos sociais de sujeitos que, muitas vezes, fogem do conceito social do que é normal.

Para Orlandi (2005b), a memória discursiva é base para a produção de sentidos, pois “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (p:31)”.

Temos em jogo, nesse relatório, portanto, o dizer da professora e também o dizer do pai, presente por meio de seus grifos e destaques, feitos a partir de uma releitura que se dá 5 anos após a data da elaboração do relatório, com o objetivo de procurar, no dizer da professora, e justificar, por meio desse dizer, evidências do diagnóstico de TDAH. Essa interpretação é sustentada pelo discurso médico, bem como pelo poder, em nossa sociedade contemporânea, dos diagnósticos/dispositivos médicos, os quais, muitas vezes, apagam o contexto social, apagam questões inerentes ao sujeito em análise e consideram todos os aspectos no nível do protocolo e de descrições generalistas, que homogeneizam o sujeito.

O papel da memória discursiva se dá, portanto, no percurso de leitura apresentado pelos grifos do pai que se configuram por marcas discursivas sustentadas por uma discursividade, já pré-estabelecida, sobre o TDAH e sobre o saber médico, os quais (con)formam o dizer do pai, por meio de seus grifos na atualização da leitura do relatório escolar. Vamos nos atentar, aos enunciados destacados pelo pai, a partir dos quais ele busca dar sentido ao comportamento de TC, quando este tinha 7 anos, levando em consideração os diagnósticos de TDAH, disortografia e algo “próximo à dislexia”. Relemos alguns destes enunciados:

RECORTE 1:

1. *“A insistente recusa às propostas de trabalho.”; “O levantar-se da cadeira para correr pela sala.”; “O desejo de brincar, brincar e brincar quando já o sabemos lendo e escrevendo.”; “A falta de concentração para o seu trabalho, o insistente dirigir-se à porta da sala e a pequena volta que dá quando não é chamado. O corpo-a-corpo com ele para que realize suas tarefas. Os inúmeros recreios em que dividiu o seu tempo entre correr com a lição atrasada e o tomar lanche e brincar.” e “Trabalho nem sempre tão prazeroso como gostaria que fosse.”*
2. *“os conflitos com um colega, especialmente, eram intensos. Aconteciam antes do trabalho começar, logo que chegavam e estendiam-se por toda a manhã.” “dificuldade de se concentrar” “além de brigar, conversava e brigava com os colegas.”*
3. *“Para que TC realizasse os trabalhos (...) precisou de uma atenção praticamente exclusiva (...) cabendo à professora ajudá-lo a retomar insistentemente o trabalho frente ao seu constante desligamento dele”.*

Desses enunciados, destacados do relatório pelo pai, podemos observar algumas regularidades que remetem à imagem de uma criança agitada, desatenta, com o desejo constante de brincar e que recusa as propostas de trabalho da escola, marcadas por dizeres como *“falta de concentração”* e *“dificuldade de se concentrar”*, necessidade *“de uma atenção praticamente exclusiva”* e *“desligamento”* do seu trabalho enquanto aluno. Esses dizeres são considerados, como já mencionado anteriormente, como indícios de TDAH, porém também são características de um garoto de sete anos que está em processo de compreender a função da escola enquanto um ambiente de trabalho e não de brincadeira, como a professora afirma em um

dos trechos ao reportar, por meio do discurso direto, as falas de TC “Quando é que vamos trabalhar?” e “eu quero trabalhar muito hoje”. Estes enunciados mostram um processo de mudança de sentido do que significa escola para TC: há um deslizamento de sentido de espaço de brincadeira para espaço de trabalho.

No entanto, esses dizeres, que remetem a um outro olhar para TC e que se distanciam dos indícios da patologia de TDAH, não são levados em conta pelo pai no seu percurso de leitura, que busca, no relatório, já marcado pelo discurso de patologização, evidências que corroboram a patologia e não pontos para questionar os diagnósticos médicos, muitas vezes feito em poucas sessões.

Nos grifos do pai, podemos compreender uma retomada de trechos que nos remetem ao relatório elaborado pela bióloga, o qual aponta que: *Os déficits encontrados nas avaliações das Funções Corticais e Neurosensorial contribuem para várias dificuldades no funcionamento dentro do ambiente escolar, desde o ato de ler, dificuldade em manejar seu material escolar, falta de jeito nas atividades esportivas e brincadeiras e dificuldade comportamental.* Vemos, assim, a criação de redes de sentidos que conduzem o pai para determinados modos de significar o sujeito TC: modo este sempre entrecruzado por uma memória respaldada pelo diagnóstico de TDAH e pelo discurso médico patologizante.

Um outro ponto destacado na leitura do pai é o fato de que TC é apresentado pela professora como tendo uma maior habilidade com a linguagem não verbal:

RECORTE 2:

“suas palhaçadas, verdadeiros textos sem palavras, o que nos evidencia sua proximidade/afinidade com a linguagem corporal”; (TC é uma criança) “bastante sensível”; (que tem apontado para

si mesmo) “caminhos dentro das linguagens artísticas que devem ser consideradas”; (...) “necessidade da alfabetização das crianças em outras linguagens”; (...) “Nossa escola superestima o domínio da linguagem escrita porque esquece outras linguagens. Esquece outras dimensões”.

Esses enunciados, que se voltam para habilidades artísticas e corporais de TC, condizem com um dos pontos apresentados como sendo característico da dislexia. Segundo o Instituto de Inclusão Brasil: “O disléxico teria sua inteligência mais predisposta à inteligência corporal-cinestésica, musical, espacial.”¹¹ Esta informação não consta nem no relatório elaborado pela pedagoga e nem no que fora elaborado pela bióloga, porém faz parte do que a literatura médica define como sendo constitutivo de um sujeito disléxico. Provavelmente o pai deve ter buscado informações para além dos relatórios avaliativos apresentados; informações estas que também reforçam as redes de sentido que o pai tece em seu percurso de leitura, sempre buscando “provas”, “pistas” que corroboram os diagnósticos recebidos pelo filho, e também as queixas apresentadas pela família e pela escola. Assim, a memória discursiva que sustenta o dizer do pai, inscrito pelos seus grifos no relatório da professora, se dá pelo discurso médico que autoriza o pai a significar o dizer da professora como o faz.

Há, assim, um silenciamento do relatório como um todo, em que o pai exclui momentos, cenas, em que o desenvolvimento de TC é apresentado pela professora. Sobre o silêncio, conceito relevante para a AD, Orlandi 2005, afirma que:

O silêncio tem duas formas (E. Orlandi, 1993). Distinguimos pelo menos duas formas de silêncio: 1. *Silêncio Fundador*, aquele que

11 Disponível em <https://institutoinclusaobrasil.com.br/diagnostico-da-dislexia/>. Acesso em 08 out 2020.

é necessário aos sentidos: sem silêncio não há sentido (haveria o muito cheio da linguagem). É o silêncio que existe nas palavras, que as atravessa, que significa o não-dito e que dá um espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar. O silêncio como horizonte, como iminência do sentido, é a respiração da significação para que o sentido faça sentido. 2. *Política do Silêncio*. Neste caso temos: 2.1. **Silêncio Constitutivo, que nos indica que para dizer é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre os outros sentidos.** 2.2. *Silêncio Local ou Censura* que remete propriamente à interdição: apagamento de sentidos possíveis mas proibidos, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura. (ORLANDI, 2005a, p.128)

Interessa-nos aqui o *Silêncio Constitutivo*, pois os grifos do pai, que se significam respaldados a partir de uma memória do discurso médico, só fazem sentido em contraposição aos outros dizeres da professora, que olha para TC a partir de outro lugar, que inclui a possibilidade do aprender, de compreender a função social da leitura e da escrita, bem como da escola. Os dizeres não destacados significam questões acerca da atenção de TC, significada pelo pai como sendo da ordem do patológico, de outro modo, pois envolve a relação do sujeito com a escola, considerando as especificidades do sujeito, assim como compreende que o estar na escola e o aprender fazem parte de um processo complexo, sendo diferente para cada sujeito. Vejamos alguns enunciados escritos no relatório da professora que são postos em contraposição com os grifos do pai:

RECORTE 3:

“Cenas de um primeiro semestre em que o TC foi, pouco a pouco, compreendendo a escola como um espaço de trabalho.”.

“Em contraponto, as suas lições de casa estão cada vez mais apontando o quanto ele é capaz, sendo claramente visível a seriedade

*com que são realizadas.”; “**Seguramente, o TC se apropriou dos códigos da língua, o que lhe permite ler e escrever.** Nosso movimento sempre foi o de ajudá-lo a **compreender a função social da língua, ou seja, ajudá-lo a compreender os seus usos, carregando-os de sentido, movimento esse que deve manter o seu curso.***

Esse recorte dos dizeres apresentados pela professora, principalmente o que destacamos dele, nos mostra a construção de um saber sobre a escola como espaço de trabalho e se dá como um processo em que o sujeito se identifica e se adapta aos modos de agir da escola. Ao falar sobre a seriedade que TC realiza as lições de casa - que fazem parte do trabalho escolar -, bem como da apropriação dos códigos da língua, permitindo-o escrever, a professora vai tendo um discurso outro, diferente dos discursos materializados nos relatórios de avaliação brevemente analisados neste artigo. Ela considera, portanto, a partir do seu discurso, o aprendizado como um processo subjetivo, no qual deve ser sempre levado em conta os aspectos sociais em que o sujeito está inserido.

Outro ponto relevante que gostaríamos de destacar desse relatório é o modo como a escola vai sendo significada ao longo da escrita da professora¹². Vejamos dois trechos em que a escola é significada de modo diferente, o que corrobora, em alguns momentos com os diagnósticos - conforme pudemos observar pelos destaques na leitura do pai - e em outros, escapam deles, significando TC de outro modo.

12 Agradecemos à leitura cuidadosa de Claudia Freitas Reis a este artigo e que nos abriu os olhos para os modos como a professora significa a escola.

RECORTE 4:

Ao mesmo tempo em que reconheço esse esforço, sei da grande distância existente entre o incipiente conhecimento, por parte do TC, **do que é a escola e o trabalho escolar**, o que inclui o entendimento de suas responsabilidades de estudante, e o que de fato, ele consegue realizar. Digo isso porque as suas conquistas neste sentido foram poucas. Para que o TC realizasse os **trabalhos** que temos certeza de que era plenamente capaz de realizar, precisou de uma atenção praticamente exclusiva. Ainda assim, **sua produção** foi sempre **aquém** do que poderia fazer, **cabendo à professora ajudá-lo a retomar insistentemente o trabalho**, frente ao constante desligamento dele.

RECORTE 5:

Em contraponto, as suas **lições de casa** estão cada vez mais apontando o quanto ele é capaz, sendo claramente visível a seriedade com que são realizadas.

Suas conquistas foram grandes no que se refere à sociabilidade, uma vez que tem estado cada vez mais presente no grupo, percebendo mais os colegas e também se fazendo notar; como quando **participou do Sarau, fazendo as suas palhaçadas, verdadeiros textos sem palavras**, o que nos evidencia sua **proximidade/afinidade com a linguagem corporal**. O que ele nos evidencia quando **dança**, e aí a **festa junina** é um grande exemplo, quando manifesta a sua **paixão pela música**.

Nesses dois recortes, colocados em contraponto, estão em jogo sentidos de escola que se divergem. No primeiro excerto, vemos a recorrência do termo *trabalho*, significando, assim, a escola enquanto um espaço social em que o trabalho é valorizado, mais especificamente o trabalho intelectual, representado pelas atividades que os alunos devem fazer e pelas responsabilidades que o aluno

deve ter dentro desse espaço social. Considerando, assim, a escola como espaço de trabalho, o qual ainda não é compreendido totalmente por TC enquanto tal, aponta um comportamento desviante do sujeito em relação ao esperado pela escola. Isso corrobora com os relatórios de avaliação analisados brevemente, reforçando, assim o discurso de patologização de TC, principalmente referente ao diagnóstico de TDAH. Se voltarmos aos destaques feitos pelo pai, vemos que é nos momentos em que a professora significa a escola como lugar de trabalho que ele se atenta, buscando sempre “pistas” para justificar determinados comportamentos de TC, que são, pelo discurso médico, tomados como sintomas de patologias da infância, principalmente que se relacionam à atenção e aos processos de aprendizagem de leitura e escrita da criança.

No segundo recorte apresentado acima, no entanto, podemos observar um outro sentido de escola. A entrada, no texto escrito pela professora, se dá pelo recurso coesivo argumentativo *em contraponto*, que marca justamente esse outro olhar para a escola, em que o lúdico, o artístico e a sociabilidade têm seu espaço e devem ser considerados também no processo de desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Assim, ao falar sobre TC a partir desse outro sentido de escola, destacam-se suas habilidades artístico-corporais, para música e para a sociabilização com os colegas. Importante também ressaltar que fora do espaço de trabalho da escola, mais especificamente na feitura de suas lições de casa, TC apresenta um melhor desempenho, que pode ser devido ao tempo maior para a reflexão e elaboração das tarefas, tempo este que, na maioria das vezes é limitado na escola. Nesse outro modo de significar a escola, TC já não apresenta o seu problema de desatenção, de dispersão e de recusa ao trabalho, mas sim é um garoto disposto e participativo.

Desse modo, perguntamo-nos: como é possível patologizar características que são também aceitas pela escola, como pudemos

observar pelo dizer da professora ao chamar atenção para as habilidades artísticas de TC? Há aí um jogo entre os diferentes sentidos de escola, que são postos em contraponto ao discutirmos determinados diagnósticos que acabam por patologizar a infância (COUDRY, 2018). Conforme pudemos ver pelas análises dos relatórios de avaliação apresentadas acima, estes tomam a escola apenas como sendo o espaço social de trabalho, sendo este modo de significar atrelado ao seu imaginário social enquanto espaço de conhecimento, mas também de disciplina e de controle (FOUCAULT, 1975a). Como nos afirma Orlandi (2020), em entrevista a Sarian (2020), “pensando a Escola, face à sua organização social, na dimensão político-administrativa, ela produz ou mantém a dissimetria social, em verticalidade (hierarquia). Dificilmente rompe com este seu estatuto” (p. 11). Dessa forma, apagam-se outros sentidos possíveis de escola, como o de espaço de convivência e de arte, por exemplo.¹³

Observando esse movimento discursivo que significa o percurso de leitura do relatório escolar de TC feito pelo seu pai, o qual é sustentado por um discurso médico, e levando em conta a narrativa elaborada pela professora, que busca olhar para TC, assim como para a escola por diferentes prismas, afirmamos o quão importante é trazer para a discussão dos diagnósticos, referentes à aprendizagem e à infância, questões pertinentes à Neurolinguística Discursiva, a qual, como já dito, considera que cérebro, linguagem e sujeito devem sempre ser tomados um em relação ao outro, ou seja, é importante pensar a linguagem, bem como o sujeito, no e pelo social e não como sendo apenas da ordem do biológico. Nesse sentido, é preciso, antes de conceder diagnósticos pautados por fatores biológicos - e sustentados pelo discurso médico - levar em conta

13 Para saber mais sobre a questão da escola e processos de patologização da aprendizagem, ver Muller (2018), RIGHI-GOMES (2014)

outros fatores que analisem o sujeito e suas condições histórico-sociais, bem como as próprias instituições sociais e como elas se significam em nossa sociedade, para que possamos compreender o que é do âmbito patológico, de fato, e o que são queixas referentes aos sujeitos que não se encaixam no que a sociedade considera como sendo normal (FOUCAULT, 1975b).

PARA EFEITO DE CONCLUSÃO

Neste capítulo, buscamos discutir, a partir do aporte teórico de duas teorias, a Análise de Discurso Materialista e a Neurolinguística Discursiva, inquietações acerca de diagnósticos que se relacionam a problemas escolares. Adentramos, então, na narrativa do relatório escolar elaborado pela professora do sujeito TC, quando este estava na 1ª série do Fundamental I, assim como percorremos os sentidos traçados pelo percurso de leitura realizado pelo pai nesse mesmo relatório. Para compreendermos tal percurso e o modo como o pai relacionava alguns dizeres da professora de TC aos diagnósticos recebidos posteriormente pelo filho, precisamos analisar, mesmo que de forma breve, dois relatórios clínicos do sujeito que sustentavam o discurso médico, referente à patologização da infância.

Nas análises dos relatórios de avaliação, pudemos observar um discurso que apaga o sujeito, no sentido de silenciar a sua subjetividade, em prol da reafirmação de diagnósticos que consideram o indivíduo apenas como ser biológico, desconsiderando aspectos sócio-históricos, assim como as especificidades do sujeito. Nesses relatórios, há, a partir das definições dos diagnósticos e do que se espera no teste, o imaginário do que seria um sujeito “normal”, ou seja, aquele que consegue se adequar aos espaços sociais e ao que esses espaços significam para a sociedade. Logo, aqueles que apre-

sentam características que desviam desse imaginário de normalidade são significados a partir de sua suposta patologia.

O percurso de leitura que o pai faz no relatório escolar de TC,, corrobora o discurso médico ao reafirmar essa busca por “pistas” que desviam/deslocam o sujeito TC desse imaginário do que é ser normal em nossa sociedade. E compreendemos, a partir da análise dos dizeres da professora de TC, materializados no relatório escolar, que esse imaginário de normalidade está articulado com o imaginário social de escola, configurado como um lugar de trabalho e de conhecimento. Nesse sentido, o sujeito deve seguir determinadas regras e apresentar um comportamento aceito pela sociedade, caso contrário, busca-se explicações médicas para a sua não adequação à escola, por exemplo. Porém, a professora de TC, ao olhar para a escola de uma outra forma e significá-la também como um espaço lúdico, nos mostra outras possibilidades de aprendizagem e do sujeito se relacionar com o espaço escolar, o que o inclui neste ambiente, indo além do processo de patologização. Percurso, esse, que a ND, o CCazinho e as pesquisas da área têm traçado.

Longe das questões se esgotarem neste artigo, as análises aqui propostas nos abrem portas para outros questionamentos acerca do funcionamento do discurso de patologização, assim como tal discurso se relaciona com os sujeitos e com os espaços sociais, principalmente a escola e a família. A primeira, por buscar soluções externas a questões escolares apresentadas pelo sujeito, porque ela mesma em sua estrutura não tem conseguido dialogar com a diferença (PATTO, 2000). A segunda, capturada pelo discurso/dispositivo (FOUCAULT a partir de Agamben 2010) médico, por passar a empreender uma verdadeira jornada em busca de diagnósticos e tratamentos (TC, por exemplo, passou pelo menos por 3 avaliações diferentes) que pouco contribuem, ou até mesmo agravam, determinadas questões que, de fato, essas crianças e jovens apresentam em relação à aprendizagem (MÜLLER, 2018).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2010.

AQUINO, Patrícia Aparecida de. *Polêmica em torno de dislexia: um caso de interincompreensão*. 2016. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Rachel; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura *Cenas da Aquisição da Escrita*. O sujeito e o Trabalho com o Texto. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

BORDIN, S. *Fala, Leitura e Escrita: encontro entre sujeitos*. Tese de Doutorado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/Unicamp, 2010.

COUDRY, Maria Irma. (1986) *Diário de Narciso: discurso e afasia*. Martins Fontes, 2001

COUDRY, Maria Irma; FREIRE, Fernanda. *O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida em sala de aula*. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

COUDRY, Maria Irma. Despatologizar é preciso: a experiência do CCazinho. *Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura do II SIMELP*. Évora: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas, v. 1, 2009.

COUDRY, Maria Irma; FREIRE, Fernanda. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H. et al. (Orgs). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

COUDRY, Maria Irma. Patologização de crianças sem patologia. IN: VIÉGAS, L.S. (et al Organizadoras) *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador - EDUFBA, 2014.

COUDRY, M. I. “Diário de Narciso e Neurolinguística Discursiva: 30 anos depois”. *Cadernos De Estudos Lingüísticos*, 60(2), 2018.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise de Discurso. In: *Organon*, v. 17, n.35, 2003.

FRANCHI, Carlos. (1977) Linguagem atividade constitutiva. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n° 22, Campinas, 1992.

FREUD, Sigmund. (1891) *La afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

FOUCAULT, Michel. (1975a) *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel (1975b). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. Disponível <https://institutoinclusaobrasil.com.br/diagnostico-da-dislexia/>. Acesso em 08 out 2020.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília Azevedo. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, Marilda et alli (Org.). *A exclusão dos incluídos: Contribuições da Psicologia da Educação para uma crítica à Patologização e à Medicalização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011

MÜLLER, Laura. *Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com Dislexia*. Dissertação de Mestrado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry e Coorientação Profa Dra Sonia Sellin Bordin, IEL/Unicamp, 2013.

MÜLLER. *Patologização e fracasso escolar: desnaturalizando respostas*. Tese de doutorado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/Unicamp, 2018.

O DISCURSO DA PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA

NOVAES PINTO, Rosana do Carmo; BEILKE, Hudson Marcel Bracher. Avaliação de linguagem na demência de Alzheimer (*Language Evaluation in the Alzheimer Dementia*). In: *Estudos da Língua(gem)*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 97, Dez. 2008.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto*. Campinas: Pontes, 2005a.

_____, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005b

ORLANDI, E., SARIAN, M. C. Entrevista com eni Orlandi. In: *Pensares em Revista*, São Gonçalo, RJ, n.17, p.8-17, 2020.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F., HAK, Tony (orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4 ed. Campinas, SP. Editora Unicamp, 2010, p.307-317.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora Unicamp, 1975.

PÊCHEUX, Michel , FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1975.

RIGHI-GOMES, Maria Judith. *Reflexões sobre práticas docentes à luz da Neurolinguística Discursiva*. Tese de doutorado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/Unicamp, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1926) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, Lev Semenovitch. (1934) *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

ZOPPI-FONTANA, M. G E OLIVEIRA, S. Tá serto! Só que não... argumentação, enunciação, interdiscurso. In: *Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 29, n.2, p.123-155, dez. 2016.

O método fônico e a consciência fonológica: soluções ou dispositivos de patologização?

ISABELA MOUTINHO

Não foram poucas as declarações polêmicas do presidente Jair Bolsonaro e seus ministros a respeito da educação – sobretudo pública – após sua eleição. Os ataques envolvem temas como a suposta predominância de temas como a ideologia de gênero na educação infantil, a dita doutrinação política e ideológica no Ensino Fundamental e Médio e uma existência de pesquisas consideradas com teor comunista no Ensino Superior (financiadas com dinheiro público, que não deveria ter esse destino, segundo o presidente). Dentre esses ataques, este capítulo analisará a crítica do governo ao chamado método construtivista e analisará a solução imposta por decreto no início de 2019, que é a adoção do método fônico de alfabetização. Este capítulo analisará também¹ a nova tendência na clínica psicopedagógica e fonoaudiológica decorrente do método fônico, que é a prática de exercícios de desenvolvimento da chamada consciência fonológica como profilaxia de supostas patologias relacionadas ao aprendizado de leitura e escrita.

¹ Alguns dados analisados neste capítulo constam também em minha tese de doutorado (MOUTINHO, 2019).

Esta análise é norteada pela Neurolinguística de orientação Discursiva (ND) desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Campinas. A ND se consolidou como área da linguística que estuda a relação entre cérebro, sujeito e linguagem para compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Partindo de uma metodologia heurística de análise de dados, a ND evidencia as hipóteses (ABAURRE, 1997) que a criança constrói nas diversas fases do aprendizado da escrita e entende que a pré-história da escrita (LURIA, 2001), as práticas de letramento escolares e cotidianas nas quais está inserida são determinantes desse aprendizado. Rejeitamos as perspectivas que reduzem a capacidade de aprendizagem à presença de aptidões biológicas que justificam as dificuldades escolares com uma patologia (COUDRY, 2007, 2009).

Para a ND, tais perspectivas não tomam a alfabetização como atividade social e cultural complexa, não consideram sua relação com a fala, nem ignoram os fatores sociais, culturais, pedagógicos, políticos e econômicos que determinam a entrada das crianças no mundo das letras. Três conceitos da ND são fundamentais para a compreensão do processo singular do aprendizado de leitura e escrita: cérebro, sujeito e linguagem.

De acordo com a ND, a compreensão do cérebro parte de sua historicidade, plasticidade e funcionamento complexo e integrado, conforme os estudos de Vygotsky (2001), Luria (1979) e Freud (1973). Para Vygotsky (2001), é preciso compreender a noção de variação funcional: ainda que o cérebro seja um patrimônio biológico comum a todos, é inegável a variação de funcionamento e de modos de organização neurológica. Segundo os res, essa variação é determinada pelas diferentes relações históricas, sociais e culturais que atravessam e determinam os sujeitos, mediadas pela linguagem. A linguagem não pode ser, portanto, reduzida à comunicação, codificação e decodificação, mas sim compreendida como construção

coletiva, histórica e social, o que confere a ela um caráter de indeterminação semântica e sintática e exige o contexto para ser interpretada (FRANCHI, 1977).

Os sentidos não estão dados a priori: são construídos no interior do contexto discursivo e nas práticas de linguagem, devendo ser levados em conta obrigatoriamente a história das expressões e o caráter singular da intersubjetividade estabelecida na interlocução. A linguagem é uma atividade constitutiva: tanto de sujeitos, quanto de si mesma (Franchi, 1977). Na mesma direção, a concepção de sujeito que se alinha às concepções de cérebro e linguagem apresentadas se distancia radicalmente da concepção de sujeito padrão e mediano, proposta pela literatura médica.

O sujeito é constituído na e pela linguagem (FRANCHI, 1977) em um processo singular de determinação sócio-histórica e, uma vez singular, o sujeito da ND é indeterminado e escapa de idealizações. A linguagem assume, portanto, a função de regulação dos processos psíquicos e de especialização das funções psicológicas superiores, além da linguagem, como a atenção, a memória, corpo (práxis), raciocínio intelectual, percepção, imaginação, vontade.

Em suma, para a ND o desenvolvimento dessas funções não é de origem biológica e sim social, sendo esta uma das premissas centrais que afasta a ND da literatura médica que trata dos chamados “transtornos da aprendizagem”, em especial os que envolvem o aprendizado da leitura e da escrita.

Todos os trabalhos desenvolvidos no interior da ND sobre o excesso de patologias relacionadas à leitura e à escrita partem de dados coletados no CCazinho. O centro promove a convivência de crianças com dificuldades de leitura e escrita (que podem ou não ter um laudo de uma patologia relacionada ao aprendizado) em práticas discursivas verbais e não verbais que sejam significativas para elas e que envolvam a leitura e a escrita.

O objetivo do CCazinho é investir na entrada das crianças para o mundo das letras a despeito da suposta patologia que apresentam. Os trabalhos desenvolvidos na área evidenciam o excesso de diagnósticos de patologias relacionadas ao aprendizado, sobretudo a Dislexia e o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade. A ND não nega que existam patologias que podem comprometer a aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, problematiza o que a clínica considera como sintoma de Dislexia, mostrando com análises de dados de escrita e leitura que tais dificuldades são normais e esperadas no processo de aprendizagem ou resultantes de questões sociais, culturais e pedagógicas, e não uma evidência de problemas de origem biológica. Desse modo, alertamos para o número crescente de crianças diagnosticadas com Dislexia que de fato não têm a patologia.

No dia 2 de janeiro de 2019, o presidente Jair Bolsonaro nomeou Carlos Francisco de Paula Nadalim para o cargo de Secretário Nacional de Alfabetização. Recomendado por Olavo de Carvalho, Carlos Nadalim foi escolhido por se afastar das perspectivas adotadas pelas diretrizes oficiais dos governos anteriores. Para Nadalim, os altos índices de analfabetismo funcional no Brasil (definido pelo secretário como o que ocorre quando a pessoa reconhece as letras, mas não consegue interpretar textos simples) são resultado do fato de que predominam, nas diretrizes do Ministério da Educação, a chama²

2 É importante problematizar a difusão do que ficou conhecido como construtivismo no Brasil através da popularização da obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky: a abordagem foi difundida de maneira superficial. Confundida com um método de alfabetização, a proposta de Ferreiro e Teberosky foi apresentada com pouca profundidade e reflexão, o que fez com que surgissem dúvidas sobre o papel do professor no ensino de leitura e escrita: a criança foi vista como construtora do conhecimento em um processo em que o aprendizado aconteceria naturalmente, de maneira integrada ao uso social da leitura e da escrita. A questão do método ficou em

Em seu canal no Youtube, Nadalim faz duras críticas o conceito de letramento. Em um dos vídeos, afirma que o chamado método construtivista “demonstra uma preocupação exagerada com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e pluralista, em formar leitores críticos, engajados e conscientes” (NADALIM, 2015). Em outro vídeo, Nadalim diz que se preocupa com o fato de que as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) não apresentam orientações claras com base em evidências científicas comprovadas e atualizadas sobre o ensino de leitura e escrita, uma vez que a questão central é a socialização e a promoção de uma visão crítica.

Além de criticar a perspectiva ferrereana, Nadalim aborda também o conceito de letramento e tem como alvo a autora Magda Soares, uma das primeiras a explorar o conceito de letramento no Brasil. O vídeo mais assistido do canal de Nadalim, “Letramento: o grande vilão da alfabetização no Brasil”, trata justamente deste tema. O problema, segundo o secretário, é o mesmo do construtivismo: há poucas orientações ao professor sobre procedimentos para a prática da alfabetização e muita preocupação com formação voltada para a criticidade.

A solução para este cenário problemático, segundo Nadalim, é a adoção definitiva do método fônico, definido por ele como método que “apresenta as crianças às letras e aos sons da fala antes de iniciá-las em atividades com textos” (NADALIM, 2016). Em um de seus vídeos, o autor afirma que a criança precisa primeiro ser exposta a atividades que abordem a relação entre as letras e os sons das letras, já que assim irão aprender o que é mais relevante: “a decodificação e a codificação da linguagem escrita, para depois evoluir aos textos” (NADALIM, 2016). Nos vídeos, o autor afirma, ainda,-

segundo plano durante os anos em que se divulgou o trabalho de Ferreiro e Teberosky não porque não eram relevantes para as autoras, mas porque assim a obra foi lida.

que há estudos internacionais que atestam a superioridade dessa metodologia e tecem críticas aos chamados métodos globais e às teorizações sobre letramento. Nadalim mostra exemplos de como usar o método a partir do livro “O Batalhão das Letras”, de Mario Quintana. Neste livro, as ilustrações mostram as letras do alfabeto. Ao abrir a página do “F”, ele fala os nomes correspondentes a desenhos dando ênfase o início das palavras, algo como “Ffffrades, ffffformigas, fffffiga, ffffflor”.

Após assumir a secretaria, Nadalim incorpora o método fônico ao discurso oficial e, junto com teorias sobre consciência fonológica, o oficializa como estratégia pedagógica a ser adotada nas escolas. O ponto de vista do secretário se materializou em política pública para a educação, imposta por decreto no dia 2 de janeiro de 2019. No decreto, são revisados alguns conceitos. Note-se que o termo letramento é substituído por literacia, como modo de marcar posição contrária aos estudos do letramento.

(...) I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;

III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;

IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas

O MÉTODO FÔNICO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

da linguagem falada; VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. (BRASIL, 2019a).

Os princípios e objetivos da nova Política Nacional de Alfabetização tratam da suposta eficiência do método fônico e determina que os programas de alfabetização a serem adotados adiante devem ser fundamentados na instrução fônica, na consciência fonêmica (que, aparentemente, é o mesmo que consciência fonológica) e nas ciências cognitivas – o que hoje é entendido como neurociência aplicada à educação:

I - integração e cooperação entre os entes federativos, respeitado o disposto no § 1º do art. 211 da Constituição;

II - adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação;

III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;

IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:

- a) consciência fonêmica;
- b) instrução fônica sistemática;
- c) fluência em leitura oral;
- d) desenvolvimento de vocabulário;
- e) compreensão de textos; e
- f) produção de escrita;

V - adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas. (BRASIL, 2019a)

Como é definido, em geral, o método fônico? O método fônico se assenta em uma concepção de língua escrita entendida como sinais gráficos associados ao som da língua. A alfabetização é, nesta perspectiva, o ensino da relação sistemática entre grafemas e fonemas. As atividades envolvem a memorização de pares biunívocos de letras e fonemas a partir dos valores sonoros que constam no quadro fonológico do português brasileiro e, geralmente, envolvem textos escritos para este fim ou frases e palavras descontextualizadas. As atividades consistem, conforme exemplificado na fala do secretário citada anteriormente, na segmentação das palavras e na ênfase exagerada do fonema que se quer abordar, de modo a prolongá-lo ou mesmo a tentativa de pronunciá-lo isoladamente da palavra. Assim, antes de se falar a palavra flor, o professor tenta isolar a fricativa, pronunciando algo como ffff - lor.

Segundo o método, deve-se ensinar primeiro as vogais e depois as consoantes, já que se considera que as vogais são mais fá-

ceis. É bastante ilustrativo do método o livro para professores, com atividades copiáveis para alunos, desenvolvido por Capovilla e Seabra, nos anos 2000, chamado Problemas de Leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. Capovilla é um dos principais representantes do método fônico no Brasil, autor de diversas apostilas e materiais, além de ser recorrentemente indicado por Nadalim como autoridade no assunto.

Figura 1. Exercícios do método fônico

_ BELH _
 _ L FANT _
 _ GREJA _
 _ V _
 _ RSO _

Tabela de associação

| | | | |
|---|---|---|---|
| | I | O | U |
| A | | | |
| E | | | |
| O | | | |

Leia e escreva:

Fonte: Capovilla & Seabra, 2000

As pesquisas realizadas no interior da ND apontam que a fala, a leitura e a escrita funcionam como um tripé para a entrada da criança no mundo das letras (COUDRY & BORDIN, 2012). No início

do processo de alfabetização, a criança toma a fala como apoio para escrever. Uma criança que tente realizar essa atividade, apoiada na própria fala, poderá ter várias dúvidas: primeiramente, a imagem que mostra a boca não parece corresponder ao que ocorre com fenômeno de alteamento de vogais em final de palavra em diversas variedades do português brasileiro, como vemos em “ovo” e “elefante”. Não raro, por isso, as crianças escrevem “ovu” por “ovo” ou “elefanti” por “elefante”. Se ela seguir a instrução dada do posicionamento da boca, ela reproduzirá uma fala artificial, provavelmente inexistente em sua variedade. Veja-se, ainda, as atividades a seguir. A criança precisa identificar a posição da boca e escrever a palavra que está, em tese, sendo dita. Como diferenciar o “e” e o “i”? Como conseguir diferenciar o “f” e o “v” se são labiodentais e se distinguem apenas pelo traço de sonoridade? Na atividade a seguir, a imagem para a representação de “v” é a mesma:

Figura 2. Exercícios do método fônico II

Tabela de associação

| | i | ø | ɛ | ɑ | u |
|---|---|---|---|---|---|
| J | | | | | |
| f | | | | | |

Leia e escreva:



Fonte: Capovilla & Seabra, 2000

Figura 3. Exercícios do método fônico III

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
|  | V | v | U | u |
| | | | | |

_ ACA  A _ A

V _ C _____

Tabela de associação

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | i | ø | e | a | u |
| U | | | | | |
| u | | | | | |

Leia e escreva:

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|--|
|  |  |  |  |  |  | |
|  |  |  |  |  |  | |
|  |  |  |  |  |  | |

Fonte: Capovilla & Seabra, 2000

O mesmo acontece em outras atividades da apostila ao abordar a representação dos outros pares sonoros. Nesse material, são ignoradas questões básicas da Linguística, como o modo e ponto de articulação e produção da fala que envolvem língua, palato, lábios e o traço de sonoridade. Isso é muito grave, sobretudo porque é justamente esse tipo de desconhecimento que faz com que o profissional interprete as hipóteses de representação gráfica da criança como sintoma de patologia e passe a suspeitar, por exemplo, de Dislexia. Além disso, a atividade pode induzir a criança ao erro, já que dificulta a compreensão das diferenças entre oralidade e escrita por partir de uma fala que não existe.

O método fônico (acompanhado do método das boquinhas), assim, pode ser um dos dispositivos do processo de patologização de dificuldades normais. Isso acontece porque, dada sua blindagem

pelo fato de que há uma suposta comprovação científica de sua eficácia, o método é pouco ou quase nunca criticado. Dado o respaldo científico, a conclusão do especialista é a de que se a criança não consegue avançar, o problema não está no método, mas sim na criança que teria um problema de aprendizagem.

Este tipo de abordagem pedagógica evidencia que falta um saber técnico sobre linguística e total desconhecimento do que está envolvido no aprendizado da leitura e da escrita de uma língua por parte de profissionais da área clínica e de alguns profissionais da educação. Analisando a proposta, afirmo que os autores e defensores desse tipo de método que elaboraram esses materiais não têm conhecimento de questões tão básicas, essenciais para todo linguista e estudante de Letras, como o modo e o ponto de articulação e vozeamento e ensurdecimento das consoantes. É como se tudo que está envolvido na produção da fala tivesse sido ignorado no momento de produção deste material e como se os idealizadores não tivessem previsto as dificuldades que o material pode impor às crianças.

Os exercícios também podem nos fazer pressupor que os autores não tenham, de fato, acompanhado longitudinalmente as crianças em fase de alfabetização ou aplicado o material que produziram, uma vez que fica clara a dificuldade em se executar as tarefas mesmo por parte de adultos, dada a precariedade de instruções e o non-sense em escrever a partir de fotografias de bocas. Entretanto, mesmo diante de todas essas limitações, é este o método escolhido pela secretaria de alfabetização como aquele que irá sanar os problemas de analfabetismo no Brasil.

O conceito de consciência fonológica, bem como seus princípios e procedimentos, são decorrentes do método fônico. Capovilla e Capovilla (2003) definem consciência fonológica como a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar

mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua. O treinamento de consciência fonológica melhora, segundo Capovilla e Capovilla, o que se chama de representação fonológica das crianças, especialmente aquelas que apresentam problemas de aprendizagem. Os exercícios ajudam na identificação de rimas, de palavras que, segundo os autores, têm início e fim com os mesmos sons, além de permitir a manipulação de fonemas para que se possa formular novas palavras.

Para tratar do treino de consciência fonológica, este capítulo analisará os exercícios propostos por Ruth Soares Bicudo (2016) no manual *Consciência Fonológica – leitura, redação, dislexia: sugestões para um melhor desempenho*. Este manual foi escolhido por ser o mais vendido nesta área, de acordo com o site da editora Book Toy, que é referência em publicações de manuais para professores e profissionais da área clínica. O exercício, a seguir, faz parte da primeira parte do livro, intitulada *Consciência Fonológica*:

DITADO SEM LETRAS

Com esta atividade podemos:

Verificar se a criança é capaz de perceber quantas letras há em uma palavra. Estas serão representadas por pontos. Exemplo: Boia:

Verificar se a criança é capaz de perceber quantas sílabas há em uma palavra. Estas serão representadas por traços. Exemplo: Caneça - - -

Verificar se a criança é capaz de perceber quantas palavras há em uma frase. Estas serão representadas por círculos. Exemplo: A menina chora: o o o

Este ditado pode ser utilizado para avaliar um destes aspectos

ou todos ao mesmo tempo. Os espaços entre as palavras serão representados por barras verticais.

Exemplo:

A caneca é colorida.

a) . | | . | |

b) - | - - - | - | - - - - | (sílabas)

c) o | o | o | o | (palavras) (BICUDO, 2016, p. 35)

Veja-se o non-sense envolvido em bater palma a cada sílaba ou em desenhar traços ao mesmo tempo em que se fala a sílaba. Cabe, aqui, algumas perguntas: por que não já escrever o que está falando em vez de fazer um traçado que de nada serve? Como a criança poderá lembrar-se das sílabas ao olhar para os traços desenhados? Que tipo de função da escrita e da leitura essa atividade envolve de modo a despertar o interesse da criança em ler e escrever?

O manual segue por várias páginas com exercícios que aumentariam a consciência fonológica. Uma das atividades consiste em utilizar palavras trissílabas e polissílabas, nas quais a criança deve identificar outra, dissílaba ou monossílaba. Como exemplo, primeiramente, é pedido que a criança diga: “bola” e “po”. Depois, ela deve identificar “bola” dentre as palavras “bolacha”, “papoula”, “carambolas” e “bolada” e reconhecer se a sílaba “po” está nas palavras “cabo”, “pulo”, “copo”, “povo”, que devem ser ditas pelo adulto que aplica o exercício. O exercício parece ser feito para que a criança caia em algumas armadilhas. Quando diz a sílaba “po”, isoladamente, a criança não está submetida ao alteamento da vogal em final de palavra que ocorre em algumas variedades do português brasileiro. Assim,

“po” não está em “copo”. “Bola” também não está em “bolacha”, dada a posição do acento das palavras. Longe de ensinar as diferenças entre escrita e oralidade (ou melhorar a consciência fonológica, se é que isso é possível), esse exercício parece na verdade testar se a criança conhece a diferença entre a fala e a escrita, especialmente no caso de alteamento das vogais. Se a criança, a partir da própria fala, como todas fazem, no início do processo de alfabetização, fica confusa e não responde o que é esperado, ela pode ser rotulada como criança que tem problema de consciência fonológica. Ter esse tipo de questão faz dela o que se chama, na literatura clínica tradicional, criança de risco para patologias relacionadas ao aprendizado, como a Dislexia.

Além de atividades que ajudariam na escrita, como a anterior, a autora propõe atividades de leitura. Como veremos, essas atividades se afastam radicalmente da proposta de Paulo Freire de ler o mundo (até porque utiliza um texto artificial, escrito para fins de exercício), da proposta discursiva da leitura com sentido e do resgate da função social do texto e dos conceitos de afetividade e interesse propostos por Vygostky (2001).

Além do non-sense das atividades feitas a partir do texto, nos parece muito estranha a instrução que é dada ao terapeuta/professor: o texto não precisa ser lido pela criança – no sentido de uma leitura com compreensão. A criança deve apenas utilizá-lo para fazer os exercícios que seguem: “não precisa ser lido pelo aluno. Sua finalidade é auxiliar o professor a exemplificar para o leitor, o que se espera que ele execute nos exercícios” (BICUDO, 2016, p. 64). Escolhi reproduzir o texto tal qual encontra-se digitado no manual, porque há algumas considerações que precisam ser feitas. Veja-se que, no terceiro parágrafo, a fala de um dos personagens do texto está introduzida com travessão, porém na mesma linha da parte do narrador. Além disso, outros parágrafos introduzem fala dos personagens, porém sem travessão.

Figura 5. Texto base para a realização de exercícios

O CUCO

- 1 - Na parede da sala havia um cuco que a todos alegrava.
- 2 - As crianças não se cansavam de admirar e imitar o ruidoso passarinho.
- 3 - Diante desta atividade sem fim, perguntou um dia
Ana à Mariana: — Você acha que o cuco é maluco?
- 4 - Eu acho que ele ainda não é, mas vai acabar ficando, responde Mariana.
- 5 - Por quê?
- 6 - Ora, ele já está cansado de ficar trancado, de não poder dormir sossegado, de não poder tirar férias e nunca poder voar em liberdade ...

Fonte: Bicudo, 2016, p. 64

Figura 6. Texto base para a realização de exercícios

- 7 - Eu acho que você tem razão. É muito triste ser prisioneiro e mais triste ainda ser escravo!
- 8 - As duas resolveram, então, transformar a vida do cuco soltando-o e dando-lhe a felicidade de ser livre, mas, ao mesmo tempo que o alegraram, tiraram o prazer daqueles que se encantavam com o seu incessante: CU-CO, CU-CO, CU-CO.

Fonte: Bicudo, 2016, p. 65

Sem ter lido o texto, sem ter tido a oportunidade de perguntar sobre palavras cujos sentidos eventualmente não conhece, a criança deve fazer as atividades que elenco a seguir. Tais atividades exigem que a criança leia o texto várias vezes (há mais de 80 atividades, o que significa, então, que ela pode vir a ler o texto mais de 80 vezes), de modo que cada vez que ler, ela deve ler as categorias elencadas a seguir: palavras iniciadas por vogais; palavras iniciadas por consoantes; frases interrogativas; frases negativas; frases exclamativas; frases que indicam diálogos; os substantivos, os adjetivos e numerais; os verbos; as palavras com maiúsculas; as palavras com até três letras; palavras com maiúsculas e a última de cada linha; palavras com maiúsculas e a última de cada frase; as palavras que o adulto solicitar; a primeira palavra e a última de cada linha; as palavras acentuadas; as palavras cujo acento o adulto indicar; as palavras trissílabas; as palavras dissílabas; as palavras que rimam entre si; palavras que rimam com uma palavra que o adulto disser; palavras com quatro vogais ou mais; palavras iniciadas com a letra do nome da criança; palavras iniciadas pelas letras do alfabeto; e palavras que têm dígrafos.

Em outro exercício, a criança também deve ler várias vezes, e, a cada leitura, deve omitir: substantivos; adjetivos e numerais; verbos; palavras com maiúsculas; a primeira e a última palavra de cada linha; a primeira e a última palavra de cada frase; as palavras acentuadas; palavras longas (com seis letras ou mais) e palavras com a letra que o adulto indicar.

Outro exercício propõe que a criança faça várias leituras de modo a transformar frases declarativas em negativas e frases negativas em declarativas. Depois, a criança deve ler nomeando as vogais; as consoantes; os acentos gráficos e os sinais de pontuação. Outras instruções determinam que a criança deve ler as primeiras linhas em ordem inversa; as primeiras frases em ordem inversa;

linhas em ordem inversa iniciando pelo final do texto; frases em ordem inversa iniciando pelo final do texto; uma palavra de cada linha iniciando pelo final do texto; uma palavra sim e outra não; duas palavras sim e duas não; uma linha sim e outra não, dentre outras várias instruções que desconfiguram totalmente o texto e permite que se questione se o que a criança faz é de fato uma leitura ou se ela deve somente passar os olhos sobre um texto para responder ao que lhe é proposto. Por fim, um dos exercícios mostra que o sentido de ler está de fato fora de questão nessa atividade, já que a criança deve ler o texto várias vezes de forma a demonstrar, em cada uma, sentimentos diferentes (que não estão de fato expressos no texto) como alegria, tristeza, desânimo, raiva, preguiça, etc.

Dentre as mais de 80 atividades, apenas duas exigem, minimamente, ler com compreensão: ler e responder perguntas sobre o conteúdo do texto que serão elaboradas pelo adulto e outra chamada estilo telegráfico, na qual a criança deve selecionar, em cada linha, duas ou três palavras que ela julga importantes para a compreensão do texto. Elas são, então, grifadas pelo adulto para depois serem lidas separadamente. Não se discute, portanto, por quais motivos aquelas palavras foram escolhidas pela criança e não outras.

Por fim, o exemplo a seguir é bastante representativo da maneira pela qual os exercícios estão totalmente desconectados do que é a leitura na vida:

Lendo de cabeça para baixo: a ordem é para que a leitura seja feita silenciosamente, e, em seguida, o texto é colocado diante da criança de cabeça para baixo. Ela deve ler em voz alta as palavras que conseguir reconhecer. Isto deve ser feito sem que ela mova o tronco da cabeça. (BICUDO, 2016, p. 93)

Do ponto de vista da ND, as atividades de leitura desse manual são indefensáveis e não podem ser consideradas atividades de

leitura. Uma vez que são aplicadas para crianças que apresentam dificuldades com a leitura e com a escrita, cabe fazer diversos questionamentos: como elas ajudam as crianças a aprender a ler, de fato, se o sentido do texto fica fora da interação entre o adulto e a criança? Como ajudam se os aspectos rítmicos, prosódicos, interacionais e discursivos que sustentam a leitura estão suspensos, tornando a leitura artificial? Como podem ser motivadoras se apagam o sujeito, a história, a cultura, a oralidade? Os aspectos textuais que importam para a compreensão e a produção textual são desconsiderados ou, quando abordados, são apartados do sentido do texto, de modo a serem apenas identificados de maneira bizarra? Por quais motivos esse tipo de atividade é a alternativa às propostas que envolvem o conceito de letramento e que trabalham, sobretudo, com os diferentes gêneros textuais que, de fato, fazem parte da vida da criança?

De que forma essas atividades preparam a criança para a leitura do mundo se trazem práticas artificiais e esdrúxulas, que não são encontradas em nenhuma outra situação da vida real? Além da incoerência de pedir que a criança leia de cabeça para baixo, há, ainda, instruções que exigem que a criança leia da direita para a esquerda, contrariando o sentido da leitura nas línguas ocidentais. Além disso, as crianças que estão em fase de alfabetização não aprenderam ainda conceitos como adjetivos, numerais e substantivos, o que pode tornar essas atividades confusas frustrantes, que ressaltam o que ela ainda não sabe (e que ainda nem deveria saber). A subjetividade está suspensa e dá lugar ao non-sense que não acontece nem mesmo nas práticas escolares tradicionais, já que elas envolvem cópia e exercícios de perguntas cujas respostas são facilmente localizáveis no texto.

A segunda parte do manual propõe questões de produção textual, chamadas pela autora de Redação. Grande parte das atividades

de escrita envolve completar charadas, terminar frases, completar frases com as palavras que faltam, inserir conectivos em frases descontextualizadas, completar com sinônimos e antônimos, com adjetivos, escrever as palavras no plural, escrever as palavras em ordem alfabética, categorizar substantivos (cobra, rato, pato – categoria animais). Há, até mesmo, atividades em que as crianças devem passar frases para a voz passiva ou voz ativa – conceito metalinguístico que faz parte do quadro de conteúdos do Ensino Fundamental II.

As últimas atividades, por serem consideradas mais complexas, envolvem terminar uma história proposta pela autora. As atividades envolvem escrever o antônimo de alguns verbos (como subir, nascer, aumentar), terminar frases (Penteie o..., lave as... ou Estas... estão...). Em outro exercício, a criança deve aumentar a frase duas vezes (Vamos correr. Vamos correr juntos. Vamos correr juntos para a escada).

O que é escrever, na perspectiva dos manuais de consciência fonológica? A análise das atividades mostra que escrever é uma atividade do tipo recreativa (que, por ser tão repetitiva e sem sentido, na verdade nem diverte a criança), de adivinha, passatempos em que se completam frases, em que se devem retomar antônimos, sinônimos ou uma oportunidade para trabalhar a ortografia (de maneira descontextualizada).

A criatividade, a autoria, a subjetividade ficam de fora dessas atividades e a função social da escrita está praticamente suspensa, já que os textos que circulam pela vida da criança (propaganda, rótulo, contos, bilhetes, quadrinhos, anúncios, etc.) e que ela precisa, de fato, aprender a ler e a escrever não são abordados.

A justificativa do governo para impor o método fônico que, como vimos, vem acompanhado da consciência fonológica, é o alto índice de fracasso nas avaliações nacionais como a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e a Prova Brasil. Diante de resultados tão

ruins, o governo afirma que a única solução seria o retorno a esses métodos, já que eles teriam sua eficácia cientificamente comprovada.

Não quero, aqui, apresentar uma análise minuciosa destas provas, até porque a ANA não foi disponibilizada na íntegra pelo INEP. Entretanto, pode-se encontrar algumas informações sobre a prova no site do instituto que permitem constatar que ela é bastante diferente dos exercícios propostos pelo método fônico e pelas atividades de consciência fonológica. Veja-se a matriz da ANA que descreve os exercícios de leitura:

Tabela 1. Critérios da Avaliação Nacional de Alfabetização

| EIXO ESTRUTURANTE | HABILIDADE | ESPECIFICAÇÕES DAS HABILIDADES |
|-------------------|--|--|
| LEITURA | H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica | CV |
| | H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica | CCV, CVC, VC, VC; VV, CCVC, entre outras. |
| | H3. Reconhecer a finalidade do texto | |
| | H4. Localizar informações explícitas em textos | Exemplos de suporte: Cartazes, listas de telefone, guias de programação infantil, pequenos anúncios, reportagens de jornais infantis, textos informativos. |
| | H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos | Exemplos de suporte: Textos literários (contos, histórias, pequenas crônicas), pequenas reportagens. |
| | H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais | Exemplos de suporte: Textos literários (contos, histórias), artigos de revista infantil, reportagens de suplementos infantis. |
| | H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal | Exemplos de suporte: Pequenas tirinhas próximas do universo infantil, quadrinhos de uma página, primeira página de jornais ou suplementos infantis, piadas, etc. |
| | H8. Identificar o assunto de um texto | Exemplos de suporte: Pequenas reportagens, textos informativos. |
| | H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por conectores | Tempo, causa e consequência, finalidade. Exemplos de suporte: Contos, histórias, reportagens, textos informativos. |

Fonte: INEP, 2015, p. 1.

Fonte: INEP, 2005, p. 1

Na ANA, avalia-se a compreensão de gêneros textuais e não de textos artificiais produzidos, exclusivamente, para fins avaliativos. A prova avalia a leitura de textos como quadrinhos, anúncios, contos,

reportagens, pôsteres e cartazes, etc. Ademais, propõe a avaliação da articulação da linguagem verbal e não verbal, verifica se a criança já aprendeu a fazer inferências e a relacionar as partes do texto marcadas por conectores. Assim, aparentemente, divide-se o texto a partir de seu sentido, e não para a leitura de linha sim, linha não, palavra sim, palavra não, como é proposto no manual de consciência fonológica. Caso a adoção do método fônico seja de fato ampliada, como ele poderá ajudar na melhora do desempenho nesta prova se em nada se parece com ela? Veja a tabela 2, com os exercícios de escrita da ANA:

Tabela 2. Critérios da Avaliação Nacional de Alfabetização

| EIXO ESTRUTURANTE | HABILIDADE | ESPECIFICAÇÕES DAS HABILIDADES |
|-------------------|---|--|
| ESCRITA | H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas | Grafar palavras com correspondências regulares diretas (P, B, T, D, F, V e M ou N em início de sílaba). |
| | H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro | Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão). |
| | H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada. | Gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado. Organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de sentido). Pontuar o texto. Usar convencionalmente os espaços entre palavras no texto. Fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções. Grafar convencionalmente as palavras do texto. |

Fonte: INEP, 2015, p. 2.

Fonte: INEP, 2005, p. 2

Ainda que algumas atividades de escrita se assemelhem a certas instruções recorrentes nos manuais de consciência fonológica, vemos que a criança deverá produzir um texto a partir de uma situação dada, com recursos coesivos e pontuação, o que se difere, substancialmente, dos exercícios de completar frases, apontar sinônimos e antônimos, categorizar palavras, etc.

Em 2010, Andrade analisou, brevemente, os resultados das avaliações nacionais da alfabetização e apontou que a criança até aprende a ler (se a leitura for tomada como a compreensão dos sons por letras). Mas, se tomarmos leitura como constitutiva da compreensão do mundo, dos sentidos, das relações entre textos e inferências avaliadas nas provas, os resultados não são bons.

A autora segue argumentando que é justamente por isso que, na prática pedagógica, é um risco reduzir a alfabetização às abstrações e às sonorizações propostas pelo método fônico e não ter como norte do trabalho o sentido de ler e escrever. Além disso, o método fônico apaga aquilo que os alunos conhecem de melhor: sua própria fala. As sonorizações propostas impõem uma língua artificial que em quase nada se parece com as variedades do português brasileiro e confundem a criança que não sabe em que fala se apoiar para escrever: a própria fala, a fala do adulto com quem convive em casa, a fala espontânea do professor ou a fala forçada que o professor elabora no momento dos ditados. Do ponto de vista da ND, esse método subestima a capacidade da criança de refletir sobre as diferenças entre a fala e a escrita e a priva de desenvolver reflexões sobre a fala nos mais diversos contextos e sobre a escrita.

Com Andrade (2010), e pela experiência no CCazinho, afirmamos que as abordagens pedagógicas que concebem a aprendizagem como mera codificação e decodificação de fonemas – tal qual o método fônico – se revelam anti-produtivas. No caso da alfabetização, partir da fala da criança já é consenso entre linguistas que

abordam o tema e a efetividade dessa prática já é ressaltada desde a década de 1980 (CAGLIARI, 1989, COUDRY, & SCARPA, 1985, ABAURRE, 1997, ALKIMIN, 2009).

Desde a educação infantil, seguindo pelos anos finais do ensino fundamental e até pelo ensino médio, para se ensinar a letra, torna-se um equívoco pedagógico, de caráter antididático, conceber a língua superdimensionando seu lado de representação escrita pela letra, sem articulá-la à oralidade, à oralização (da escrita) aos usos mais familiares da letra, que não carregam em si valor de sua legitimidade. Estes usos, acrescidos de outros, como os regionais, são vivos, e embora estejam distantes dos usos padronizados, mais legítimos da escrita, devem ser considerados pela escola como ponto de partida fundamental, terreno em que se deve adubar a apropriação de outros usos, de peso simbólico social mais forte. (ANDRADE, 2010, p. 9)

As atividades propostas no método fônico e nos treinos de consciência fonológica que o acompanham são radicalmente diferentes da realidade linguística com a qual as crianças convivem, e a imposição desse método, via decreto, sem participação social e investigação científica de sua viabilidade no contexto brasileiro representam um retrocesso indescritível. Vimos que as tarefas desse método envolvem uma série de sonorizações precárias, apartadas de qualquer situação significativa da linguagem, o que faz da escola, segundo Andrade (2010), um laboratório sonoro, em que se pronuncia uma língua à parte, uma língua sem enunciação, sem sentido. Para a autora,

Uma das consequências é expor as crianças sistematicamente a “textos” que somente ensinam uma leitura artificial, surrealmente produzidos, prescindem de coesão, de coerência e até de uma sintaxe adequada às regras de uso contextualizado da língua, abusando de regências estranhas aos usos efetivos do nosso idioma. Por não se pautarem na cultura, dispensam-se de doses de poesia, humor e até informações conceituais. Professores e

alunos que seguem o método de tal natureza exercitam-se numa suposta aprendizagem que não se conecta nem por uma faísca à vida linguística verdadeira e pulsante. Inventam-se “textos” e querem fazer crer a crianças, pais e professores que é possível se aprender a língua escrita apresentando-se nacos de discurso aos futuros escreventes, partes isoladas do corpo da língua, amputada da mágica do sentido, da poesia temática que as significações podem ganhar. Observando tais materiais destinados à aprendizagem escolar da língua escrita, produzidos por autores que alegam se basearem em princípios (neuro)linguísticos do século XXI, o Círculo de Bakhtin diria se tratar de necrófilos escarafunchando partes mortas do corpo da língua, selecionadas para estudo. Toma-se por objeto das lições de estudo descrições anatômicas do fonema, unidade que vem a ser uma partícula abstrata da língua. Professores e crianças perdem seu tempo na musculação de partes abstratas do sistema linguístico, nublando o céu da constituição de cidadãos ativos, criativos, divertidos, inteligentes, politizados, artísticos e que se sintam participantes como produtores e consumidores de cultura popular e de cultura erudita. (ANDRADE, 2010, p. 10)

Assim, a concepção de língua e linguagem dos manuais de treino de consciência fonológica se torna muito restrita. A língua não é apenas uma junção de fonemas e sua relação com grafemas. Tudo que compõe a língua só ganha sentido no discurso/interlocução, com a prosódia, as variedades linguísticas, os sujeitos, o contexto. Andrade (2010) faz um alerta sobre o que se esquece quando se reduz a alfabetização apenas ao que se chama por consciência fonológica: a língua escrita, nas palavras da autora, assim como a língua inteira, é feita de muitas consciências (sociológica, cultural, regional, literária, gramatical, morfológica, lexical, etc.).

A prática escolar e a prática clínica não podem ficar circunscritas à consciência fonológica e serem indiferentes a estes outros tipos de consciência, igualmente fundamentais para a alfabetização efetiva, com sentido.

É preciso questionar, também, o fato de que a defesa desse método se assenta tanto no pressuposto de que ele é efetivo em outros países como no pressuposto de que antes das teorias do letramento, especialmente entre as décadas de 1950 a 1990, quando ele predominava nas escolas e os resultados se mostravam positivos.

Entretanto, não se pode, simplesmente, crer que a implementação de políticas educacionais estrangeiras bem-sucedidas no exterior irá repercutir da mesma maneira no Brasil. A estrutura escolar, as condições de trabalho dos professores, a valorização social e cultural que são dadas à leitura, à escrita, à escola e à escolarização também têm papel determinante no sucesso e no fracasso escolar. Nenhum país apresenta as mesmas variáveis que o outro, o que invalida o argumento do sucesso do método em outros países. Sobre a efetividade do método antes dos anos 80, Andrade (2010) nos alerta que as informações sobre alfabetização não estavam nos censos aos quais sequer os pesquisadores tinham acesso: o que se sabia era que mais da metade da população brasileira era analfabeta.

Desta maneira, o governo ignora a vasta pesquisa nacional, tanto no âmbito da Educação quanto nos âmbitos da Linguística e recorre às pesquisas e teorias que não se aplicam à realidade brasileira. Isso não é surpreendente, tendo em vista as declarações do então candidato e agora presidente eleito durante a campanha eleitoral, nas quais afirma que o governo gasta muito com a universidade pública e não tem retorno, porque pesquisa “é coisa rara no Brasil”.

Ao dizer que pretende militarizar as escolas e adotar práticas e teorias vigentes, nesse período, afirmando que elas eram efetivas, o governo ignora também todas as especificidades da contemporaneidade que têm efeito direto no processo de aprendizagem dos alunos, como as novas tecnologias e recursos educacionais, os novos interesses, a valorização social da escola, a falta de estrutura e não prevê o óbvio: o contexto histórico não se repete.

Por que a prática com as crianças do CCazinho orientada pela ND é radicalmente oposta ao que propõe o método fônico e os exercícios de consciência fonológica? Trago aqui a citação de Coudry (2018) sobre a centralidade da linguagem e da subjetividade no encontro com as crianças:

Para a ND, o encontro com os sujeitos se dá pela linguagem, nossa estrela guia para compreender o funcionamento patológico e o normal, e seu exercício em práticas linguageiras/discursivas com as quais os sujeitos se envolvem, afirmando sua historicidade e tendo as dimensões semântica e semiótica atuando na função simbólica. Trata-se de práticas que veiculam várias formas de atuar na linguagem: diálogo, narrativa, comentário, discurso argumentativo, de opinião, de humor, entre outras. Práticas que materializam o que se fala/escreve no presente em que vivemos, veiculadas em jornais falados, escritos e na mídia eletrônica/internet/ redes: comentários sobre a política regional e nacional, com destaques para alguns acontecimentos no mundo; sobre os campeonatos de futebol que estão em curso, sobre culinária; sobre pessoas e suas histórias; enfim, realizando o traço primordial que Benveniste ([1969] 1995b) apontou para diferenciar a linguagem humana da comunicação animal: falar a outros que falam – o que para nós também pressupõe escutar o outro e a si mesmo, e inevitavelmente ver (um sistema aberto nos termos de FREUD, [1891] 2010), considerando o mundo visual em que vivemos. (COUDRY, 2018, p. 342)

O que a Neurolinguística propõe, então, como contradiscurso e exemplo de atividade significativa para uma criança com dificuldades de leitura e de escrita? Apresento, a seguir, os dados de uma criança (EF) que frequentava o CCazinho e que era acompanhada por mim em suas atividades de leitura e de escrita. EF tinha um laudo que apontava suspeita de Dislexia, e, ao começar a frequentar o acompanhamento proposto pelo CCazinho, lia de forma lenta e silabadamente, além de apresentar muitos problemas de represen-

tação das surdas e sonoras e, sobretudo, se mostrava muita ansiosa quando precisava ler e escrever (muitas vezes chorava e se recusava, com medo de errar).

Primeiramente, é preciso considerar o contexto da proposta da atividade. EF é uma criança atenta ao mundo em que vive, aos livros que lê e filmes que assiste, crítico das relações entre as pessoas e dos objetos da cultura com os quais convive. Observei que ele elaborava, em seu caderno de anotações pessoais, uma lista dos livros que havia lido e dos filmes que havia visto no ano de 2018. Disse para ele que eu tenho o mesmo hábito e mostrei minhas anotações, mas que, no caso dos livros, mantenho um diário de leituras no qual costumo registrar o título e o autor do livro, o ano e o país de publicação, o número de páginas, onde a história se passa, quem são os personagens principais, algumas citações e, sobretudo, as impressões, pontos de vista e sentimentos que a narrativa me desperta. EF se interessou bastante por essas anotações e leu várias páginas do meu diário. Sugeri que ele fizesse o mesmo tipo de anotação sobre os livros que leu e os filmes que assistiu e decidimos, juntos, quais informações ele poderia escrever sobre as obras. EF escreveu esses textos sozinho, em sua casa, no dia 13 de fevereiro de 2019, seguindo a orientação de falar em voz alta, para escrever, e de revisar seus textos, após o término, sempre buscando ler o que escreveu e corrigir se julgasse necessário. Veja a transcrição de seu texto:

Quadro 1. EF escreve sobre um livro

CRÍTICA DO LIVRO

TÍTULO: Querido diário otário

AUTORA: Jamie Kelly

PERSONAGENS: Jamie Kelly, Angelina e Isabella

O QUE ESCREVERIA NA CONTRA-CAPA DESTES LIVRO: nesse livro você vai conhecer a Jamie Kelly, uma menina que estuda no colégio Nackefil i que tei uma inimiga número 1o chamada Angelina. Você vai se divertir vendo oque ela vai fazer para roubar a ficha da Angelina. Descubra o que vai acontecer além disso.

DOIS MOMENTOS FAVORITOS: quando a Angelina atira o bolo de carne na Brutnford e a Jamie Kelly assume a culpa (culpá). Quando ela chama o diretor de Dinetor por parecer um dinossauro.

O QUE MUDARIA: que a Jamie Kelly tivesse pegado a ficha e lido.

NOTA: 10.

Fonte: Banco de dados em Neurolinguística

Quadro 2. EF escreve sobre um filme

CRÍTICA DE CINEMA: Nome do filme: Zootopia

Diretor: Bryan Howard, Rick Moore.

Elenco: Ginnifer Goodwin, Jason Bateman, Iris Elba.

Sinopse: Quando uma lontra desaparece misteriosamente uma coelha policial sabe de uma raposa que pode saber sobre o caso.

Ano: 2016

Pontos positivos: O filme é bem elaborado

Pontos negativos: a coteces coisas cem simdido

O que mudaria no filme/história: mais atores para vaces as música e os personagens (personagem)

Fonte: Banco de dados em Neurolinguística

Quais questões EF ainda mostrava nesses dados no final de 2018? Ora representa o conectivo “e” como “i” – tal qual falamos –, ora como “e”, o que nos mostra que ele sabe a representação gráfica correta. A alternância nos sugere a possibilidade de um rebaiamento da atenção, até porque, ao ler o texto junto com a cuidadora³, EF apontou essa representação e corrigiu. Na leitura, EF corrigiu também, sem precisar da intervenção, a representação de “tem” por “tei”, comum na escrita inicial para a representação da nasal. Vemos, ainda, algumas questões de sonoridade, como o vozeamento de “semdido” (sentido) e “vaces” (fazer), que EF também percebeu por si só, ao ler junto com a cuidadora, e fez a correção imediatamente. Vemos poucas questões que envolvem a representação ortográfica em “cem” (sem) e “perssonagem” (personagem).

O que mais esses dados nos mostram sobre a relação de EF com a leitura e a escrita para além da representação gráfica? Quero ressaltar, primeiramente, que é um ganho o fato de uma criança que mostrava crises de ansiedade e resistência para escrever em certos contextos mantenha um diário de crítica de literatura e de cinema pelo simples fato de que quer manter essas anotações para si mesmo, como registro pessoal.

Vemos algumas funções sociais da escrita e da leitura permeando essa atividade de EF: o registro pessoal para memória e o registro das apreciações pessoais. Em segundo lugar, vemos que EF tem domínio de dois gêneros específicos que foram evocados na escrita dessas críticas: a sinopse do filme e a contracapa do livro. Na escrita da contracapa, EF imagina o interlocutor e se dirige a ele

3 Todos os pesquisadores do que acompanham longitudinalmente uma das crianças do CCazinho com o objetivo de intervir em seu processo de alfabetização são chamados de cuidadores. A prática dos cuidadores é inspirada nos princípios de Vygotsky sobre o ensino e a aprendizagem.

de maneira a despertar sua curiosidade sobre a história: apresenta as personagens, seu contexto, menciona um roubo – o conflito do livro –, diz que o eventual leitor irá se divertir e ainda o convida a descobrir mais sobre a história.

Na sinopse, EF, ainda que breve, apresenta os personagens, o conflito e dá indícios de quem poderá resolvê-lo, assim como geralmente se faz no gênero sinopse. Isso nos mostra que EF é um leitor atento, que consegue abstrair características dos textos com os quais convive e lê e que, sobretudo, consegue articulá-las para produzir uma escrita criativa.

Esse tipo de atividade, além de partir do interesse da criança, permite que ela produza textos espontâneos, que reflita não só sobre a representação gráfica/ortográfica, mas também sobre os gêneros que circulam pela sua vida, a função social que têm, e, sobretudo, permitem a interlocução entre cuidadora e criança, a negociação de sentidos, a ratificação das experiências vividas (FRANCHI, 1977) com a língua escrita e a expressão da subjetividade.

Assim, a proposta discursiva da ND em nada se parece com as sonorizações, descrições e relações abstratas que o método fônico propõe a partir do fonema – que, por ser uma unidade abstrata da língua, é de difícil compreensão para muitas crianças. É difícil compreender a motivação para a adoção do método fônico como política nacional diante de tantas outras possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita, como vimos nos dados deste capítulo. O que mais justificaria esta proposta, além da suposta cientificidade e do combate à teorização adotada por governos anteriores?

Já em 2010, Andrade (2010) denunciava, nos congressos de Educação e Linguística, a hegemonia do método fônico e as investidas de instituições privadas defensoras do método nas Secretarias de Educação municipais e estaduais apesar da resistência de muitos educadores.

Segundo a autora, a maioria das críticas de linguistas e educadores aborda o fato de que o método afasta as crianças de uma perspectiva cultural, social, além de limitar as práticas pedagógicas às questões cognitivas restritivas, de caráter técnico, privando-as “de seu crescimento enquanto ser pensante na sociedade brasileira em que vivemos em 2010, na qual a letra ganha dimensões multimidiáticas e plurimodais, para além da fonoletra” (ANDRADE, 2010, p. 14). A autora ressalta, ainda, que os argumentos dados naquela época (e acrescentamos que na contemporaneidade também) justificavam a permanência de grupos privados que defendem o uso do método fônico e das ciências cognitivas no MEC estão alinhados às condutas neoliberais.

Citam-se o valor da técnica como eficaz para a urgência em agir, a constatação de um fracasso abissal colocado como fruto de modos desastrosos de ação do Estado, a evidência do sucesso dos métodos de consciência fonológica em contextos internacionais. De acordo com tais vozes, que ganham espaço na imprensa, há uma ofensiva contra a máquina estatal, sustentando que as experiências das secretarias, mesmo que soem impopulares, impõem-se, pois estariam buscando sanar o grave problema do analfabetismo nos municípios que comprou tais métodos, de acordo com o consenso da comunidade científica internacional. Vêm apagadas as vozes nacionais que se ocupam das questões educacionais brasileiras, os empenhados grupos de pesquisa que há anos se dedicam a pensar e repensar, analisar, criticar, reformular e propor modos pedagógicos de tratamento da letra na escola, em voltas e reviravoltas de muita reflexão, discussão e produção de conhecimento voltadas diretamente para nosso aluno brasileiro. Apelar para argumentos internacionais sem ouvir o que dizem nossos especialistas educadores tupiniquins parece desmerecer por si a qualidade do próprio argumento. (ANDRADE, 2010, p. 11)

A ND não nega que, para algumas crianças, o método fônico pode fazer sentido e ser um procedimento efetivo de alfabetização.

Entretanto, a experiência do CCazinho nos alerta que nem todas as crianças se beneficiarão de seus procedimentos e podem ser patologizadas por isso, já que o problema nunca estará no método, dada sua suposta efetividade e comprovação científica, mas na criança, que não corresponde ao que se espera nos exercícios propostos.

Em suma, na perspectiva da ND o método fônico e os exercícios de consciência fonológica são muito mais instrumentos que podem gerar dificuldades de leitura e de escrita – e sua consequente patologização – do que instrumentos que facilitariam o aprendizado, como argumentam seus defensores. A nomeação de Nadalim para o cargo de secretário de alfabetização, bem como a escolha das ciências cognitivas/neurociências para nortear a política nacional de alfabetização parece ter sido motivada, por um lado, pela ignorância do governo em relação à pesquisa nacional nas áreas de alfabetização e letramento e alfabetização e linguística e, por outro, pela cega rejeição às teorias adotadas pelos governos anteriores, o que mostra a cruzada ideológica que norteia as ações de Jair Bolsonaro e outros membros de seu governo.

Em meio a esta cruzada, estão crianças sujeitas a um diagnóstico equivocado e professores desamparados e confusos em relação ao que fazer diante das novas diretrizes nacionais, em péssimas condições de trabalho e de saúde mental.

Dessa forma, o discurso médico, agora, impõe-se não mais pelas tendências dos cursos de formação inicial e continuada, mas por um decreto autoritário (formulado por uma equipe que desconhece a escola, as crianças, os professores e a realidade brasileira), cujas ideias não foram debatidas com a população nem com os especialistas no tema, os professores.

Neste contexto, é imperativo que as ciências humanas e as ciências da linguagem, sobretudo a Linguística, reivindiquem o papel de protagonistas no debate sobre as políticas públicas de alfabe-

tização (MOUTINHO, 2019), a fim de evitar que tendências neoliberais ocupem um lugar que não lhes diz respeito e acabem por patologizar crianças que não têm nenhuma patologia relacionada à leitura e à escrita.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- ALKMIN, T. M. *Língua portuguesa. Objeto de reflexão e de ensino*. Campinas: Cefel/ IEL/Unicamp, 2005-2010
- ANDRADE, L. O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico. In: I SIHELE - SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil. Marília, 2010.
- BICUDO, R. *Consciência Fonológica: leitura, redação, dislexia: sugestões para um melhor desempenho*. Ribeirão Preto, São Paulo: Book Toy, 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto no 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília – DF, abr. 2019a.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAPOVILLA, F.; SEABRA, A. *Problemas de Leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 4a ed. São Paulo: Memnon, 2000.
- CAPOVILLA A. G. S., CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo, SP: Memnon, 2003

O MÉTODO FÔNICO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

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

COUDRY, M. Despatologizar é preciso. In: II SIMELP: Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura. *Anais do evento disponível em CD-ROOM*. Évora: Universidade de Évora, v. 1, 2009.

COUDRY, M. I. “Diário de Narciso e Neurolinguística Discursiva: 30 anos depois”. *Cadernos De Estudos Lingüísticos*, 60(2), 2018. p. 323-350.

COUDRY, M. I.; BORDIN, S. “Afasia e infância: registro do (in)esquecível”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 54.1, Campinas, Jan./Jun., 2012.

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

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 22, 1992.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). TALIS 2013 – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem: relatório nacional. Brasília-DF: INEP, 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil .pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf). Acesso em 25 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização. Matrizes de Língua Portuguesa. Brasília-DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 25 jun. 2019.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, S.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, A. R. *El cérebro en acción*. Barcelona: Fontanela, 1979.

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

NADALIM, C. O pior método de alfabetização que existe (vídeo online). 2015. (7m17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sKSdYz4W4CI>. Acesso em: 14 jul. 2019.

NADALIM, C. O jeito certo de ensinar as letras (vídeo online). 2016. (6m09s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rf07M5bO6xs>. Acesso em: 14 jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Linguagem na Educação Infantil: a instância do *eu* e a constituição da subjetividade

BETINA REZZE BARTHELSON

Torna-se então claro em que sentido se deva compreender a “dupla significação” de que fala Benveniste. (...) Somente por um instante, como os golfinhos, a linguagem humana põe a cabeça para fora do mar semiótico da natureza. Mas o humano propriamente nada mais é que a passagem da pura língua ao discurso; porém este trânsito, este instante, é a história. (Agamben, 2005, p.68)

INTRODUÇÃO

É tendência mundial que crianças, desde muito pequenas, sejam institucionalizadas e tenham a maior parte do tempo vivido em espaços coletivos. A evidência parte do estudo sobre a atenção à criança realizado pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. No relatório de 2008, a organização retrata a transição dos cuidados do interior da família para fora da casa nos países considerados economicamente avançados:

Está a ocorrer uma grande mudança na forma como as crianças estão a ser educadas nos países economicamente mais avançados do mundo. Depois de, durante séculos, ter sido um assunto

predominantemente privado e familiar, os cuidados prestados às crianças muito pequenas estão agora a tornar-se, em grande medida, numa atividade que decorre fora de casa (...). A geração atualmente em formação nos países da OCDE¹ é a primeira em que uma maioria passa grande parte dos seus primeiros anos de vida não nas suas casas com as respectivas famílias, mas em algum tipo de estrutura de cuidados à infância. A mudança está longe de estar concluída e o seu padrão varia de país para país. Mas não há dúvidas sobre a escala global e o rumo da transição. Nos países ricos, cerca de 80% das crianças dos três aos seis anos recebem alguma forma de educação e cuidados na primeira infância. Para os menores de três anos, a percentagem dos que frequentam uma estrutura de cuidados é atualmente de cerca de 25% no conjunto dos países da OCDE e de mais de 50% em alguns países em todos os países industrializados, a estrutura de cuidados fora de casa faz parte da vida de cada vez mais crianças, cada vez mais cedo e durante mais horas (...). Na última década, muitos países da OCDE também começaram a deparar-se com subidas acentuadas no número de bebês – menores de um ano – confiados a estruturas de cuidados fora da casa. (UNICEF, 2008, p.3).

No caso do Brasil em que os cuidados com a infância também acontecem, em grande medida, fora da família, como nas escolas de Educação Infantil², esses espaços podem ser considerados como grandes coletivos, em função do alto número de crianças que os frequentam.

A partir do que apresenta o relatório, levantamos algumas questões, importantes a serem investigadas, dentre elas: (i) quais seriam as consequências para essas crianças que, juntas, realizam a mesma coisa, da mesma maneira, no mesmo momento, desde mui-

1 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

2 As escolas de Educação Infantil atendem crianças de 0 a 3 anos, na *creche*, e de 4 a 5 anos, na *pré-escola*. Essa etapa da escolarização da criança, desde a promulgação da Constituição de 1988, é reconhecida como parte da Educação Básica no Brasil, passando, em 2009, a ser obrigatória para as crianças a partir de 4 anos.

to pequenas?; (ii) tendo em vista a diminuição das formas pessoais e individualizadas de se realizar as diversas atividades cotidianas, como ocorre em casa, como se dariam a constituição da identidade, da autonomia e como situa-se a questão da alteridade perpassada por esse tempo coletivizado e sequencialmente determinado por uma rotina que se perpetua por todo o ano letivo?

É em busca da compreensão desses questionamentos que propomos a discussão realizada neste artigo: refletir sobre os efeitos da vivência das crianças nas instituições em que as relações pessoais acontecem sempre em um contexto de grupo, voltadas para o coletivo de crianças, considerando-se processos como a constituição do sujeito e da subjetividade que dependem de relações mais individualizadas, mais aproximadas entre os interlocutores, intrinsecamente vinculados à imersão do sujeito na linguagem e diretamente relacionados à aprendizagem.

A reflexão proposta neste trabalho é parte de minha Tese de doutoramento³ realizada no interior da Neurolinguística Discursiva⁴. Ao evidenciar os processos e a aprendizagem que acontecem a partir do protagonismo da linguagem verbal, assim como os estudos orientados pela Neurolinguística Discursiva, a Tese em questão é assumida como contradispositivo⁵ por encaminhar res-

3 Tese intitulada *A fala na Educação Infantil: um estudo neurolinguístico*, orientada pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry.

4 A Neurolinguística Discursiva foi fundada como área pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, a partir de *Diário de Narciso: Discurso e afasia* (1986), no Instituto de Estudos da Linguagem, IEL/UNICAMP.

5 O conceito de *dispositivo* é formulado por Foucault (1969) e retomado pelo filósofo italiano Agamben (2010). Segundo os autores, a regulação e o poder podem ser compreendidos como uma força que não atua somente sobre os sujeitos, de maneira direta e repressora, mas *por meio* deles, de modo mascarado, indireto, mais tolerável, o que é feito pelos denominados *dispositivos* que manipulam, suggestionam e conduzem o povo e as massas.

postas diferentes das que associam a patologias o que se distancia de uma média-típica (CANGUILHEM, 1966/2017) tomada como padrão. A vinculação de dificuldades escolares ou de atitudes/comportamentos que não correspondem à média-típica esperada a patologias – movimento que temos chamado por patologização da infância (COUDRY, 2018) –, tem estado cada vez mais presente também na Educação Infantil, quando é desconsiderado que se trata da primeira etapa da trajetória de escolarização da criança, momento em que ela é ainda muito pequena e todos os processos vinculados à aprendizagem estão ainda no início.

Dentre esses processos encontram-se os discutidos neste capítulo – a constituição da subjetividade e do sujeito pela alteridade no que o confronta ao outro – o que se dá a partir da Teoria da Enunciação elaborada pelo linguista Émile Benveniste, introduzido por Coudry (1986) nos estudos da área.

Ademais, dois conceitos fundamentais para essa discussão e que estruturam a Neurolinguística Discursiva dizem respeito à linguagem, compreendida por uma concepção abrangente e pública em que o sujeito é histórico e não idealizado (FRANCHI, 1977/1992). Para além do caráter comunicativo, ela é concebida como uma atividade, como uma ação, como um trabalho histórico e social que ocorre na dimensão contextual e social, em que o homem, pela linguagem, ao mesmo tempo em que atua sobre o outro, se constitui como sujeito, o que se dá na dimensão cognitiva e subjetiva que estrutura a sua realidade no mundo (COUDRY, 1986). Afina-se a essa abordagem de linguagem o conceito de interlocução, também estruturante dos estudos da área. Considerada como um lugar privilegiado de produção de linguagem, é compreendida como um encontro, um espaço de socialização de memórias e vivências que constituem os sujeitos, define Geraldi (1991/2003), fundamentado no escopo teórico elaborado por Benveniste (1966/2005).

BENVENISTE E A TEORIA DA ENUNCIÇÃO

Benveniste (1966/2005) inicia a elaboração de sua teoria refletindo sobre a condição do homem em relação à linguagem. Para o autor, não há como conceber o homem pelo próprio homem, fora da linguagem, reduzido a si mesmo, como se houvesse um momento na história humana em que a linguagem não existisse, ou como se em uma determinada ocasião ele a tivesse inventado e começado a falar, supondo-se um antes e um depois – em uma linha cronológica – para a origem da linguagem⁶ (BENVENISTE, 1966/2005).

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclino-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que o homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo, procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 1966/2005, p.285).

Para o autor, a *natureza* da linguagem é inerente ao homem que nela e por ela se relaciona com o outro, através da interlocução, importando a perspectiva voltada para a constituição do humano

6 Agamben, em *Infância e História* (2005), afirma que, é pelo fato de o homem ser desprovido de linguagem, ou seja, pela linguagem não ser intrínseca a ele que ele a recebe de fora: “ (...) o homem não é, deste ponto de vista, o animal que possui a linguagem, mas sim o animal que dela é desprovido e que deve, portanto, recebê-la de fora (AGAMBEN, 2005, p.73). Em nosso entendimento, esse processo se dá pela *captura* da criança pela linguagem (DE LEMOS, 1992) e pressupõe a *anterioridade lógica* (BENVENISTE, 1966/2005; PEROTINO 2009) da linguagem, ou seja, a condição do homem ser antecedido pela linguagem.

e da sua humanidade, diferentemente daquela voltada unicamente para a comunicação:

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta a realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. (BENVENISTE, 1966/2005, p.286).

Benveniste (1970/2006) considera que é através de uma estrutura formal que constitui a base da língua – seja ela qual for – que o exercício da fala é possível, o que acontece pela enunciação. A enunciação, por sua vez, supõe a *conversão individual*⁷ da língua em discurso, ou seja, é por ela que a língua se torna fala: “anteriormente à enunciação, a língua é somente uma possibilidade de língua” (1970/2006, p.14). Benveniste chama essa estrutura de *aparelho formal da enunciação*, constituído pelas categorias de *pessoa*, *tempo* e *espaço* – as categorias enunciativas *ego*, *hic* e *nunc*. O autor explica que a enunciação é a instância do *eu/ego*, do *aqui* e do *agora*, porque alguém, em um espaço e em um tempo⁸ criados pela linguagem, tomou a palavra e se instituiu como *eu* – o locutor, a pessoa subjetiva –, instituindo também um outro como *tu* – a pessoa não subjetiva, o alocutário. A esse respeito Fiorin (2015) considera que, pelo aparelho formal da enunciação, as fronteiras entre

7 A partir das considerações da obra de Benveniste, Fiorin (2015) relaciona a subjetividade ao ato individual de enunciação: ninguém fala junto, pode-se falar ao mesmo tempo, mas não, junto.

8 O tempo mencionado por Benveniste é o tempo linguístico, que tem o centro no presente da instância da fala e é reinventado no processo de enunciação da fala; trata-se de um momento novo, ainda não vivido. O autor especifica que esse é o tempo linguístico, uma criação da linguagem, podendo-se entendê-lo como qualquer momento do tempo físico – medido pelo grau das emoções ou pelo ritmo da vida interior – e do tempo cronológico – o estabelecimento de um ponto convencional ao tempo físico, como o calendário, por exemplo (BENVENISTE, 1970/2006).

língua e fala são apagadas, tendo em vista que os elementos que o constituem – as instâncias do *eu*, do *aqui* e do *agora* – pertencem, concomitantemente, tanto à língua quanto à fala.

É no contraste entre o *eu* e o *tu*, no diálogo com o outro, que o locutor, ao dizer, *eu*⁹, se apresenta como sujeito. Para Benveniste, reside nessa ação o fundamento da subjetividade que está, dessa maneira, no exercício da língua por conter as formas linguísticas apropriadas à expressão individual do sujeito: os pronomes pessoais considerados como o primeiro ponto de apoio para a relação da intersubjetividade na linguagem (BENVENISTE, 1966/2005).

A subjetividade é, neste trabalho, explicada pela linguística enquanto ciência. A linguística, por sua vez, é estruturada por seus conteúdos próprios organizados por uma *decifração primeira*, sob um *olhar armado por ela voltado* mais para uma percepção do que para uma explicação de seu objeto (FOUCAULT, 1981/2000) – e acrescentamos, a percepção pelo viés da linguagem. Portanto, no interior da teoria de Benveniste, a subjetividade não se remete ao sentimento do sujeito ser ele mesmo, e sim, “quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem” (1966/2005, p.286).

Frente à teoria do autor, podemos considerar que a fala do outro nas relações sociais em contextos coletivos – como nas instituições

9 Brandão (2012), ao refletir sobre a questão da subjetividade na obra de Benveniste, esclarece que desde que o sujeito se assume como *eu* no discurso, seja qual for o seu grau de presença, o outro está instituído. Assim, mesmo que se enuncie de outro lugar em que o *eu* é descentralizado, em outra perspectiva em que o sujeito está mascarado, tal como no discurso científico e na fala do esquizofrênico, a subjetividade, constituída pela alteridade está instituída no discurso: “Mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postura um alocutário” (BENVENISTE, 1970/2006, p.84).

que acolhem as crianças – fundamenta-se no *vocês*, o que demanda uma resposta das crianças que corresponda ao plural, pelo pronome *nós*, dadas as condições da estrutura relacional nesses contextos: marcadamente pouco individualizada, como assinalado anteriormente. Por vivenciar muitas situações em que o coletivo se impõe, a privação da criança de interlocução que possibilite a sua posição de *eu* frente à oposição do outro, *tu*, resulta no desfavorecimento de processos como a constituição do sujeito e da subjetividade.

NO ESPAÇO COLETIVO: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

De maneira geral, é possível observar na escola de Educação Infantil um barulho que acoberta esparsas relações efetivas com a criança. Em outras palavras, a agitação marcada por cantorias e brincadeiras com a linguagem – o que, sem dúvidas, é de grande relevância – além da conversa entre os adultos nesse emaranhado de vozes, encobrem e disfarçam as poucas relações pautadas na interlocução, ou seja, relações assentadas na fala e sobretudo na escuta atenta ao que a criança tem a dizer. Sublinhamos, assim, que muitas vezes, diante das reduzidas oportunidades de interlocução no cotidiano escolar, as crianças são insuficientemente ouvidas pelo adulto e acabam tendo que se conformar com respostas evasivas que não demandam delas a elaboração de uma contra resposta.

Não negamos, contudo, que ocorram situações em que a fala do adulto se dirija especialmente à criança, de forma individualizada. No entanto, é muito comum que tais situações aconteçam para a orientação de uma ação ou para chamar a sua atenção para algo que esteja fazendo de maneira errada ou não esperada. Diferentemente, a relação se dá quando o adulto busca a aproximação da criança e, ao escutá-la, oportuniza a sua constituição como sujeito.

Sabemos da distinção realizada por Benveniste entre o nível semiótico e o nível semântico. O semiótico refere-se ao modo de significação próprio do signo, o semântico envolve-se diretamente à significância articulada pelo discurso. Essa distinção é fundamental para a elaboração que o autor faz sobre o processo de significação. Ele opõe o nível semiótico, intralinguístico, em que os valores opositivos dos signos não interessam em relação ao que denotam, ao nível semântico, em que a referência é definidora do sentido das palavras referidas e correferidas pelos interlocutores no discurso.

No entanto, o sentido das palavras, antes de estarem na referência passa pelo sujeito, através da enunciação, quando o locutor, no uso da língua, expressa a sua relação com o mundo. Por esse motivo, o *eu*, como categoria linguística de pessoa, é tão importante na teoria de Benveniste. Nessa direção, a língua não está para a expressão do mundo em si mesmo, mas para a expressão de uma certa relação – a do sujeito – com o mundo, o que se dá pela enunciação em que estão as categorias, *criações da linguagem: tempo/ espaço/pessoa*, e não o mundo (FIORIN, 2015).

Uma questão importante, portanto, é o fato de, segundo Benveniste, o sentido da referência passar primeiramente pelo sujeito para posteriormente estar no mundo; trata-se assim da mútua constituição da sociedade e da linguagem que propõe o autor. Para Benveniste, o mundo não existe em si mesmo, mas depende da expressão de quem a ele atribui sentido: a sociedade, *na e pela* linguagem, duas entidades mutuamente dependentes que se sustentam pelo uso comum dos signos, cuja existência é vinculada à expressão do sujeito, o que pressupõe e acontece na relação com o outro, pelo discurso. Nas palavras do autor, “a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir desse momento, a sociedade é dada com a linguagem” (BENVENISTE, 1966/2005, p.93).

Considerando que é a enunciação que instaura o outro no emprego da língua, podemos pensar que insuficientes vivências na linguagem que proporcionariam o domínio do uso, pela criança, da estrutura oferecida pelo aparelho formal da enunciação, ou seja, “das formas linguísticas reveladoras da experiência subjetiva do sujeito” (BENVENISTE, 1970/2006), acabam por dificultar a sua relação com o mundo, bem como a sua relação com o outro, em sociedade. Em outras palavras, observamos que as crianças que demonstram dificuldade em se assumirem como sujeito na linguagem, o que é percebido, por exemplo, pela não manifestação do pronome eu na interlocução, são também as crianças que parecem *flutuar* na relação com o adulto, como se *deslizassem* em suas tentativas de enunciação. É muito comum, por exemplo, observarmos nos enunciados dessas crianças a elaboração da mesma resposta a perguntas diferentes, o que passa a impressão, ao interlocutor, de que ela não compreende o que está sendo perguntado. De qualquer maneira há, sem dúvidas, uma dificuldade da criança na elaboração do enunciado de resposta, como veremos na análise do dado na próxima seção.

À luz do papel da linguagem em processos tais como os evidenciados por Benveniste, é premente buscarmos alternativas para que a interlocução possa acontecer entre o adulto e a criança nas instituições que as acolhem, como as escolas de Educação Infantil. Um dos caminhos, seguramente, é a *roda de conversa*¹⁰, o espaço

10 A roda de conversa é uma prática pedagógica que consiste na organização das crianças em círculo ou dispostas de alguma outra maneira que todos possam se olhar, sendo muito comum nas instituições de Educação Infantil. Ela foi originalmente pensada por Célestin Freinet (1964/1996), pedagogo francês, na década de 1920, como uma prática para promover a *livre expressão* e na qual o professor tem o fundamental papel de organizador das falas das crianças. A roda de conversa – discursivamente orientada – é por nós assumida como o principal recurso metodológico do professor para o trabalho com a linguagem verbal, sobretudo, por possibilitar o respeito e a

legitimado para o diálogo, para a fala e a escuta. Contudo, na roda de conversa, o contexto no qual se dá a interlocução é sempre coletivo; ou seja, ainda que a fala do professor possa ser dirigida a uma só criança, essa interlocução acontece em um contexto de grupo, quando muitas vezes não é possível que o professor dê à criança atenção devida à interlocução que estabelece com ela.

Através de um olhar atento ao cotidiano vivido pelas crianças e adultos nessas instituições, é possível encontrarmos outras potenciais oportunidades – além das instituídas pela roda de conversa – para que as relações, fundadas *na* e *pela* linguagem, em um contexto menos coletivo se estabeleçam. Nos referimos, por exemplo, aos momentos em que as crianças estão em trânsito entre uma atividade e outra. Nos referimos, também, às situações em que as próprias crianças, no parque ou em momentos de brincadeira livre – não dirigida – procuram pelo adulto para conversar e contar suas vivências. Há ainda, e sobretudo, as próprias *atividades pedagógicas* – desenho, pintura, recorte e colagem dentre outras – que se revelam como excelentes oportunidades para a aproximação/interlocução do professor com essa criança, para o estreitamento de vínculo com ela, essencial para que se consolide a interlocução eu-você.

O DIAGNÓSTICO NÃO SE CONFIRMA

Apresentamos, a seguir, um diálogo entre uma criança de três anos e nove meses – GG – e sua professora – Prof – a respeito da festa de aniversário de sua mãe. O diálogo foi realizado na roda de conversa

valorização da maneira como cada criança se relaciona com o outro e com o mundo, favorecendo o rompimento com a educação orientada de maneira tradicional em que o professor é o centro do processo educativo.

que estava voltada, nesse momento, para o relato livre das crianças sobre o assunto que desejassem. GG era uma criança com laudo médico de *hipótese diagnóstica de autismo infantil: F84 (CID 10) – em anexo –*, o que estava sendo, atentamente, observado pela professora. A *análise do dado*¹¹ evidencia a importância do aparelho formal da enunciação para a relação do sujeito com o outro e com o mundo:

Dado: conversa entre GG e sua professora – 22.03.2018

| Turno | Sigla do Locutor | Transcrição |
|-------|------------------|--|
| 1 | GG | Vai ter festa da mamãe! |
| 2 | Prof | Festa de aniversário? |
| 3 | GG | Sim. |
| 4 | Prof | Que legal! Manda parabéns pra ela! Vai ter bolo? |
| 5 | GG | Sim. |
| 6 | Prof | E você vai assoprar as velinhas? |
| 7 | GG | O Gu não vai. |
| 8 | Prof | Você não vai assoprar as velinhas do bolo junto com ela? |
| 9 | GG | O Gu não vai. A festa é da mamãe. |

Fonte: Banco de Dados de Neurolinguística – CNPq: 311504/2016-75

Iniciamos a análise do dado a partir dos turnos 7 e 9 nos quais GG, ao responder à pergunta da professora se iria assoprar as velinhas do bolo de aniversário juntamente à sua mãe, não se refere a si mesmo pelo pronome pessoal *eu*, mas pelo seu apelido *Gu*, referin-

11 O dado apresentado foi produzido na sala de aula em que eu era professora e integra a Tese de doutoramento mencionada neste artigo.

do-se a si mesmo pela terceira pessoa. Podemos pensar que GG não responder *eu não vou assoprar as velinhas* significa que ele não se assume como sujeito em sua resposta, dificultando a compreensão do sentido daquilo que queria dizer, sentido esse que somente pode ser recuperado pelo contexto geral da interlocução com a professora.

A partir da reflexão de Coudry (1986), com base na discussão realizada por Irigaray (1971) sobre o modo de entrada da criança na linguagem, podemos dizer que o não uso do eu na fala de GG representa, na verdade, o momento em que ele se encontra no processo de descoberta dos lugares que pode ocupar no discurso/jogo enunciativo, o que é indicado pelo uso que ela e seus interlocutores fazem dos pronomes. O uso do pronome eu é explicado pela valorização da terceira pessoa – *o ele* – no *paradigma dos três termos* – *eu, tu e ele* – da teoria elaborada por Benveniste em que *ele* representa a não pessoa: *eu/tu* versus *ele*, com função objetiva – e não subjetiva – dirigida para fora da instância enunciativa. Segundo o autor: quem enuncia usando o pronome *ele* não se remete a si mesmo, mas a uma situação objetiva:

(...) na classe formal dos pronomes, os chamados de 'terceira pessoa' são inteiramente diferentes de *eu* e *tu*, pela sua função e pela sua natureza. (...) Em outros idiomas (indo-europeus principalmente), a regularidade da estrutura formal e uma simetria de origem secundária dão a impressão de três pessoas coordenadas. É principalmente o caso das línguas modernas de pronome obrigatório nas quais *ele* parece, continuando *eu* e *tu*, membro de um paradigma de três termos (...). (BENVENISTE, 1966/2005, p.282-283).

Para Coudry (1986), a relação proposta por Benveniste é resultado de uma *progressão* – e não *ruptura* – possível depois que a criança acedeu à linguagem ao ter ocupado, nas referências do interlocutor, o *lugar de vazio de ele*. Considerando-se o dado apresentado, esse lugar era ocupado por Gu. À medida que entrasse na

linguagem no lugar de interlocutor – o *tu* – por assim lhe dirigirem a palavra – pelo *você* –, *Gu* seria substituído pelo pronome eu, assumindo-se como sujeito na interlocução. Esse movimento pode ser observado no turno 8, quando a professora, ao perceber que GG usa *Gu* para referir-se a si mesmo, faz a reversibilidade dos papéis discursivos e chama GG por *você*.

A relação entre *eu* e *tu* é de *reciprocidade*, na qual *eu* se torna *tu* na enunciação¹² do outro, assim como o *tu* dito pelo outro, volta a ser *eu* na própria enunciação: “por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a mim, torna-se meu eco – ao qual digo *tu* e me diz *tu*” (p.286). Essa é a dinâmica da enunciação proposta por Benveniste: “o falante e seu parceiro” (1970/2006).

A relação entre *eu* e *tu* é, também, de intersubjetividade: para que o sujeito se proponha como tal na linguagem, constituindo e expressando a subjetividade ao se colocar como *eu* no enunciado, é preciso que ele esteja anteriormente constituído pelo outro como sujeito, o que se dá pela referência como *tu*, afirma Brandão (2015). Esse movimento entre o *eu* e o *tu*, como explicado por Benveniste se dá pelo que ele denomina *intersubjetividade* e fundamenta a constituição da subjetividade dos sujeitos envolvidos na relação, o que supõe uma espécie de *anterioridade lógica*¹³ em que a intersubjetividade é condição para a subjetividade, do mesmo modo que a antecedência da linguagem ao homem/criança condiciona a sua constituição como sujeito *na e pela* linguagem:

12 A Neurolinguística Discursiva toma a elaboração teórica de Benveniste como profundamente atual, e, considerando o autor como *um homem de nosso tempo*, a tradução muitas vezes empregada como *alocução* é preterida pelo termo – mais apropriado e aproximado das reflexões da área – de *enunciação* como explicitado nos próprios escritos do autor: “Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postura um alocutário” (BENVENISTE, 1970/2006, p.84).

13 Cf. nota nº7.

Muitas noções na linguística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecermos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de intersubjetividade, única que torna possível a comunicação humana. (BENVENISTE, 1966/2005, p.293).

A intersubjetividade tem assim sua temporalidade, seus termos suas dimensões. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro. Em última análise, é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem. (BENVENISTE, 1970/2006, p.80).

A referência a si mesmo, pela terceira pessoa, é usual quando ela é intencional de algum efeito em relação ao próprio enunciado. Afora esse contexto, a encontramos no momento anterior ao qual a criança assume-se como sujeito da linguagem, quando ainda refere-se a si mesma pelo próprio nome. No caso de GG, foram determinantes na manutenção de seu diagnóstico de hipótese diagnóstica de autismo, conforme observamos no documento em anexo, o fato de essa progressão não ter acontecido no tempo esperado, o que foi interpretado pelo médico – assim como pelos profissionais da escola –, segundo informação dos familiares, como dificuldade na elaboração da sua fala, juntamente ao comportamento de andar na ponta dos pés em alguns momentos, bem como à dificuldade para se alimentar tanto na escola quanto em casa e ao pouco conversar com as crianças da sala de aula, preferindo brincar sozinho, atitudes muito comuns, porém, não inpositivas ao modo autista de funcionar.

Para compreendermos essa questão, nos valem dos estudos realizados por Leontiev (1988/1995), que apontam para a existência de uma sequencialidade e de uma relação com a idade dos diversos aspectos do processo de aprendizagem da criança, os quais, no entanto, não são imutáveis e dados de uma vez por todas, mas vin-

culam-se diretamente às condições históricas, sociais e culturais concretas que podem influenciar todo o curso do processo.

Consideramos que o fato de GG durante muito tempo ter sido referenciado – pelo outro – por Gu, na terceira pessoa, e não por você, na segunda, resultou na sua auto-referenciação por Gu e não por eu durante mais tempo do que o comumente esperado: a média-típica (CANGUILHEM, 1966/2017). A partir de Leontiev (1988/1995), compreendemos que esse fato representa uma condição histórica concreta que não foi levada em conta pelo profissional ao manter a hipótese diagnóstica de autismo.

Nos estudos realizados pela Neurolinguística Discursiva, a hipótese diagnóstica é uma nociva expressão, comumente observada nos diagnósticos, que sinaliza para a possibilidade da patologia antes de uma avaliação mais completa e aprofundada da criança, mas não a confirma. De certa maneira, compreendemos que o uso do termo hipótese deixa o profissional em uma situação de conforto ao permitir que ele não se comprometa com o laudo da criança.

É importante destacar que o caminho para a confirmação da hipótese diagnóstica é, quase sempre, a observação pelo professor daquilo que se afasta da média-típica (CANGUILHEM, 1966/2017), seguida do encaminhamento do aluno para um profissional da saúde – fonoaudiólogo, psicopedagogo dentre outros –, sendo o médico, ao olhar para a hipótese pelo déficit, ou seja, pelo que a criança não consegue realizar, que emite o diagnóstico que, em grande parte das vezes, coincide com a hipótese da escola. A escola e o professor têm, portanto, fundamental importância nesse processo.

E o equívoco na hipótese diagnóstica se confirma, como comumente observamos no interior dos estudos realizados com as crianças pela Neurolinguística Discursiva. No decorrer do ano letivo, percebemos grande modificação na fala de GG que passou a se auto referenciar pelo pronome eu e a estabelecer outra relação com o outro e com

o mundo – nas brincadeiras, na alimentação, na postura corporal – o que aconteceu diante de um trabalho em sala de aula, discursivamente orientado, juntamente à orientação pontual da família sobre as questões envolvidas na interlocução com ele: a retomada, no jogo enunciativo, dos enunciados que pareciam não fazer sentido – oferecendo outra maneira de dizer, diferente de uma posição que corrige a fala da criança – e a referência a ele pelo pronome *ocê*.

O pronome *eu* – constituidor da subjetividade – para Benveniste, é de extrema importância. Ele é tratado como uma experiência humana única e sem igual – que não se realiza duas vezes da mesma maneira – revelada, pelo enunciado, na instância do discurso:

Assim, em toda língua e a todo momento, aquele que fala se apropria desse *eu*, este *eu* que, no inventário das formas da língua, não é senão um dado lexical semelhante a qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível. Desde que o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando – explicitamente ou não – o pronome *tu* para se opor conjuntamente a *ele*, uma experiência humana se instaura de novo e revela o instrumento linguístico que a funda. (BENVENISTE, 1970/2006, p.68-69).

Em qualquer língua, de qualquer tipo, em qualquer época ou região, os pronomes pessoais jamais estão ausentes. Uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível, de maneira que os pronomes pessoais estão presentes pelo sentido, mesmo quando omitidos na sintaxe da língua (BENVENISTE, 1966/2005, p.287). Eles são categorias que se diferenciam de todas as designações às quais a língua se articula e se distinguem de todas as categorias dos outros signos da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, os pronomes se referem a algo muito singular, como os processos de constituição do sujeito e da subjetividade que se dão na relação com a criança e na proximidade a ela. Eles estão diretamente atrelados à relação do sujeito com o outro e também com o mundo, o que afeta o processo de significação, a interligação entre a constituição do sentido e das palavras, bem como o percurso da aprendizagem da criança que dele deriva.

A partir dos estudos realizados pela Neurolinguística Discursiva, temos observado que o desconhecimento das teorias da área da linguística pelos profissionais da educação não tem favorecido a devida importância e atenção aos processos que se dão no interior das relações com a criança na instituição escolar, como a Educação Infantil, bem como às orientações essenciais da escola às famílias. Nesse contexto, os processos que são essencialmente determinados pelas condições históricas, sociais e culturais, dentre eles a maneira como se dá a entrada – a captura – da criança pela linguagem, têm sido compreendidos por uma suposta linearidade associada a uma concepção biologizante e organicista de aprendizagem.

A partir dessa abordagem, o que se distancia de um padrão esperado é, de imediato, associado a sintomas de patologias – a gosto de dispositivos (FOUCAULT, 1969) que favorecem essa posição –, contribuindo para o processo de patologização da infância (COUDRY, 2018) – cada vez mais presente também na Educação Infantil – e para o excesso de laudos e diagnósticos¹⁴ que rotulam a crian-

14 É importante ressaltar que, com essa posição, não consideramos que não existam diagnósticos válidos, como os vinculados a patologias de fato, mas a maneira como as avaliações das crianças têm acontecido produz equívocos por meio de laudos que não dão sustentação aos seus resultados quando analisados a partir de uma leitura linguístico-discursiva e que não se confirmam frente a intervenções adequadas.

ça como doente, como alguém impossibilitada de aprender que permanece estigmatizada para o resto da vida, mesmo quando superada a dificuldade.

ANEXO

RECEITUÁRIO CONTROLE ESPECIAL

Prefeitura Municipal de []
CNPJ: []

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">IDENTIFICAÇÃO DO EMITENTE</p> <p style="text-align: center;">Prefeitura Municipal de CNPJ: []</p> <p>Endereço Completo e Telefone: Rua [] [], Centro- Fone (19) [] CEP 13. [] - [] UF-SP</p> | <p>1ª VIA FARMÁCIA 2ª VIA PACIENTE</p> |
|---|--|

Relatório Escolar.

[]

Declaro que o paciente faz acompanhamento psiquiátrico regular desde Setembro de 2016. Paciente possui [] meses de idade. Possui como hipótese diagnóstica: autismo infantil – F84 (CID 10). O paciente necessita de tratamento especializado multidisciplinar e intensivo.

Encaminho o paciente para seguimento em local especializado da cidade de []

Sem mais

Atenciosamente:

[]

Psiquiatra- CRM: []

[]

[] ; 26 de Janeiro de []

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. O que é um dispositivo? In: O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2010.

BENVENISTE, E. (1966) Da subjetividade na linguagem. In: Problemas de linguística geral, vol. 1. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. (1970) O aparelho formal da enunciação. In: Problemas de linguística geral, vol. 2. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BRANDÃO, H. N.. Enunciação e construção do sentido. In: FIGARO, R. (org) Comunicação e análise do discurso. São Paulo: contexto, 2015.

COUDRY, M. I. H. Diário de Narciso: Discurso e afasia - análise discursiva de interlocuções com afásicos. Tese de doutorado, Unicamp, Campinas, 1986. COUDRY, M. I.; POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. Cadernos de Estudos linguísticos 5, 1983, p.99-109.

_____. Diário de narciso e Neurolinguística Discursiva: 30 anos depois. Cadernos de estudos Linguísticos, v.60 n.2 p.323-352 - mai/ago. 2018.

CANGUILHEM, G. (1966). O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição de linguagem. Cadernos de Estudos Linguísticos 22, p. 149-152, 1992.

FRANCHI, C. (1977) Linguagem - Atividade Constitutiva. In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, nº22, 1992.

FREINET, C. (1964) As técnica Freinet da escola moderna. Librairie armand Colin ,

1964. Editoreal Estampa Lda, 1996.

FIORIN, J. L. Enunciação e comunicação. In: FIGARO, R. (org) Comunicação e análise do discurso. São Paulo: contexto, 2015. p.45-78.

FOUCAULT, Michel. (1969) Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

_____. (1981) As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GERALDI, J.W. (1991) Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PEROTINO, S. Sob a condição de não falar de uma criança: a escrita de caso JM. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. (1988) Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1995.

UNICEF. Centro de Pesquisa Innocenti da Unicef. Fundo das Nações Unidas para a Infância. A transição dos cuidados na infância, Unnocenti report Card. n8, Florença, 2008.

Vigilância e triagem do desenvolvimento da linguagem em crianças com fatores de risco: considerações políticas, teóricas e práticas

MARIA LUCIANA DE SIQUEIRA MAYRINK
DENYSE TELLES DA CUNHA LAMEGO
ANDREIA MENDES TAVARES

INTRODUÇÃO

A vigilância do desenvolvimento infantil é um tema importante e recorrente no meio acadêmico e científico, entre profissionais da área da saúde e educação, assim como no campo da formulação de políticas públicas para crianças e adolescentes. Trata-se de uma estratégia fundamental que visa assegurar o monitoramento, a detecção e a intervenção precoces sobre os problemas do desenvolvimento infantil, a fim de favorecer o seu alcance pleno. Nesse contexto, a vigilância do desenvolvimento da linguagem revela-se como um aspecto crucial do monitoramento, pois a linguagem é um dos elementos do desenvolvimento que participa de forma múltipla da vida do indivíduo.

Neste capítulo, refletimos sobre a importância do monitoramento do desenvolvimento infantil para os resultados futuros do indivíduo, assim como sobre os fatores que podem afetar esse processo e representar vulnerabilidades para a criança. Abordamos a recomendação política da vigilância como estratégia privilegiada para a promoção e a prevenção dos atrasos e desvios relacionados ao desenvolvimento infantil. Destacamos a importância do domínio da linguagem para a sociabilidade, aprendizagem, a empregabilidade e a participação cidadã. Abordamos, ainda, como ela se desenvolve nos primeiros anos de vida da criança e as principais estratégias disponíveis para avaliação, como forma de favorecer o processo de vigilância do desenvolvimento infantil e orientar condutas. Por fim, exploramos os resultados de uma experiência interdisciplinar de vigilância do desenvolvimento da linguagem em crianças com fatores de risco para o desenvolvimento acompanhadas em uma unidade terciária de referência na atenção à saúde da mulher, criança e adolescente.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ASPECTOS BIOLÓGICOS, AMBIENTAIS E PROGRAMÁTICOS

O desenvolvimento da criança pode ser definido como um processo contínuo e dinâmico no qual são observadas mudanças em diferentes áreas a partir da interação complexa de fatores neurobiológicos, genéticos e ambientais (COELHO *et al.*, 2016). Segundo a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2012), a perspectiva bioecológica de desenvolvimento infantil propõe a incorporação e a interação de fatores biológicos, ambientais, sociais e programáticos como determinantes desse processo. Nessa dinâmica de interações, na qual a criança desempenha um papel ativo, participam os contextos

proximal e distal de desenvolvimento humano, que compreendem os sistemas relacionais nucleares e institucionais, além de aspectos políticos, ideológicos, culturais e situações e acontecimentos históricos presentes no cotidiano das pessoas (BRONFENBRENNER, 1996; POLETTO; KOLLER, 2008). Assim, aspectos como o ambiente familiar da criança, a inserção e a relação com a creche e a escola, as condições de trabalho dos pais, a rede de apoio social, a comunidade em que a família está inserida, as ideologias, crenças, valores e formas de governo influenciam direta ou indiretamente o processo de desenvolvimento.

Para a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2020), permitir que uma criança alcance todo seu potencial de desenvolvimento é um direito humano e um requisito fundamental para a sustentação do mesmo. No entanto, estima-se que 43% das crianças menores de 5 anos, de países em desenvolvimento, encontram-se em risco de não atingirem seu pleno potencial (NOER; HALPERN, 2018).

A partir da segunda metade do século XX, houve uma tendência de modificação no cuidado à população infantil, principalmente, em função dos resultados positivos das ações de imunização, nutrição e saneamento, que refletiram em uma transição epidemiológica de morbimortalidade infantil por agravos agudos e infecciosos para o de condições crônicas e não transmissíveis. Com isso, ações de vigilância do desenvolvimento infantil foram incorporadas, para além dos parâmetros de medida de crescimento ponderal e do calendário vacinal (ZEPPONE *et al.*, 2012; GOLDANI *et al.*, 2012).

A primeira infância, representada pelo período que vai da gestação até os 8 anos de vida, passou a ser considerada fundamental para o desenvolvimento humano, tanto para a saúde global como para os resultados futuros do indivíduo, incluindo os domínios da aprendizagem, comportamento, socialização, trabalho e cidadania (WHO, 2012). Por esta perspectiva, o desenvolvimento infantil se

converteu em prioridade política, e passou a requerer o compromisso das sociedades e o incremento de políticas públicas, especialmente, em países de baixa renda e em desenvolvimento, a fim de dirimir iniquidades dos determinantes sociais e buscar atender às necessidades de saúde conforme o grau de vulnerabilidade (WHO, 2012; DA SILVA *et al.*, 2015). Com isso, a atenção programática à saúde infantil assumiu um novo direcionamento, indicando que as metas para o desenvolvimento da criança não devem estar centradas apenas em sua sobrevivência física, mas também em aspectos de ordem social, emocional, cognitiva e de linguagem (DA SILVA *et al.*, 2013).

Em 2008, uma série especial publicada pela Revista Lancet (BHUTTA *et al.*, 2008) apresentou o conceito dos “primeiros mil dias de vida”, e indicou a necessidade de se priorizar programas de incentivo à nutrição, crescimento e desenvolvimento saudáveis, apresentando recomendações para o fortalecimento e a integração de programas de saúde. Assim, no âmbito das políticas para a saúde da criança, diferentes países passaram a incorporar estratégias para os primeiros mil dias de vida, que compreendem o período gestacional até o final do segundo ano de vida, por serem considerados uma “janela de oportunidades” para melhorar a saúde do indivíduo, especialmente no que tange aos aspectos nutricionais e do desenvolvimento global (DA CUNHA *et al.*, 2015).

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a instituição do Sistema Único de Saúde - SUS (BRASIL, 1990), ações programáticas para a saúde da criança vêm sendo instituídas e implementadas. Dentre elas, destacam-se a Agenda de Compromissos para a Saúde Integral da Criança e Redução da Mortalidade Infantil (BRASIL, 2004), a Política Nacional para Atenção Integral à Saúde da Criança (BRASIL, 2015) e o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016). Estes documentos apresentam importantes marcos e avanços na proteção aos direitos das crianças brasileiras, e esta-

belecem princípios e diretrizes voltados para a atenção à população infantil, especialmente nos primeiros mil dias de vida.

Mais recentemente, a revista científica Lancet (2017), em uma nova edição temática, destacou os profundos benefícios em se investir no desenvolvimento infantil, principalmente nos três primeiros anos de vida. Esta etapa do início da vida é considerada um momento crítico, pois o cérebro se desenvolve de forma rápida, sendo mais sensível aos processos de neuroplasticidade, constituindo-se, portanto, como um período de melhor resposta aos processos de intervenção (LANCET, 2017; CAMINHA *et al.*, 2016).

A vigilância do desenvolvimento infantil consolidou-se, então, entre pesquisadores, especialistas e organizações não-governamentais nacionais e internacionais, como estratégia principal para o monitoramento e promoção do desenvolvimento infantil, especialmente no âmbito da atenção primária (WHO, 2012; COELHO *et al.*, 2016). Parte-se do pressuposto que o pediatra é um profissional estratégico para acompanhar o desenvolvimento infantil durante as consultas de rotina, e que a identificação e a intervenção precoces podem melhorar os resultados de saúde e sociais de crianças com problemas no desenvolvimento (DA CUNHA *et al.*, 2015; CANADIAN TASK FORCE ON PREVENTIVE HEALTH CARE *et al.*, 2016).

Entretanto, a identificação precoce dos problemas do desenvolvimento infantil nas consultas de puericultura revela-se bastante desafiadora, considerando-se o tempo médio de consulta, o grande número de questões a serem abarcadas, o uso corrente de instrumentos informais de observação do desenvolvimento e a falta e/ou não utilização de instrumentos validados e confiáveis de triagem. Com isso, conforme aponta Glascoe (2005:173), *“apenas cerca de 30% das crianças com deficiências de desenvolvimento e problemas de saúde mental são detectados antes do ingresso na escola, ponto em que perderam todas as oportunidades de intervenção precoce”*.

Esses e outros autores sustentam as vantagens do uso de estratégias combinadas de monitoramento - vigilância e triagem (*screening*) do desenvolvimento infantil - especialmente quando se está diante da presença de fatores de risco. Assim, integrar a observações de crianças e famílias, o conhecimento da história clínica, pontos fortes e fracos do ambiente relacional da criança e seus cuidadores, consciência psicossocial e informações mais precisas sobre os resultados em diferentes comportamentos do desenvolvimento infantil é fundamental para minimizar a subdetecção dos problemas do desenvolvimento e as referências excessivas, além de favorecer que os benefícios dos serviços de intervenção precoce possam ser usufruídos (GLASCOE *et al.*, 2005; LIPKIN *et al.*, 2020).

Embora haja divergências entre especialistas em cuidados primários que traçam recomendações para o monitoramento do desenvolvimento infantil, existe também o entendimento de que o *screening* do desenvolvimento pode ser indicado nos casos de crianças de 1 a 4 anos que apresentam sinais sugestivos de possível atraso no desenvolvimento, assim como naquelas cujos pais expressam preocupação que possam indicar atraso no desenvolvimento ou naquelas cujo desenvolvimento está sendo monitorado de perto por causa de fatores de risco identificados, como nascimento prematuro ou baixo peso ao nascer (CANADIAN TASK FORCE ON PREVENTIVE HEALTH CARE, 2016). A Academia Americana de Pediatria (AAP) recomenda, por sua vez, exames de desenvolvimento com uso de ferramentas padronizadas até a idade de três anos, especificamente aos nove, dezoito e vinte e quatro ou trinta meses de idade, em complementação à vigilância realizada em cada consulta de puericultura (VITRIKAS *et al.*, 2017; CANADIAN TASK FORCE ON PREVENTIVE HEALTH CARE, 2016).

RISCO E VULNERABILIDADE: A VIGILÂNCIA COMO ESTRATÉGIA DE PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DE IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE SEUS DESVIOS

Ao longo do processo de desenvolvimento infantil, contextualmente e temporalmente situado, coexistem fatores de risco e proteção, que irão representar maior ou menor vulnerabilidade para a criança. Entende-se por vulnerabilidade a chance ou oportunidade de sofrer prejuízos ou atrasos no desenvolvimento, devido à influência de fatores de ordem individual, social e programática, os quais se constituem em situações adversas (SILVA *et al.*, 2013). Os fatores de risco podem ser definidos como “*condições ou variáveis associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis*” (MAIA; DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, 2005:92). Por sua vez, os fatores de proteção são descritos como “*recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco*” (SAPIENZA; PEDRO-MÔNICO, 2005:213), e incluem, por exemplo, atributos disposicionais das pessoas, rede social de apoio com recursos individuais e institucionais, coesão familiar, ausência de negligência e possibilidade de administrar conflitos, além da presença de laços afetivos no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de estresse (POLETTI; KOLLER, 2008: 409-10).

No contexto do desenvolvimento infantil, além dos fatores biológicos existem comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar e/ou o desempenho social do indivíduo. Aspectos como pobreza, baixa escolaridade, condições precárias de moradia, desnutrição e falta de acesso a recursos educacionais e de saúde também influenciam no curso de desenvolvimento e seu alcance pleno (WHO, 2012; DA SILVA *et al.*, 2013; DA SILVA *et al.*, 2015).

Cabe destacar que os fatores de risco em si não constituem uma causa específica para problemas no desenvolvimento, mas po-

dem influenciar e justificar determinados desfechos sobre a saúde e/ou psicossociais negativos. (MAIA; WILLIAMS, 2005). Em contrapartida, os mecanismos de proteção atuam como redutores das possíveis disfunções ou desordens que poderiam ser consequências da presença da vulnerabilidade e/ou de situações estressoras de vida (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005).

Com a redução das taxas de mortalidade infantil em crianças menores de cinco anos por doenças agudas, infecciosas, parasitárias e desnutrição, em países em desenvolvimento, e a transição para um perfil epidemiológico de adoecimento crônico, fatores de risco biológicos para o desenvolvimento infantil passam a ganhar maior destaque, como o pré-natal incompleto ou inexistente, problemas durante a gravidez, parto e nascimento da criança, idade gestacional, prematuridade, baixo peso ao nascer, hospitalização durante o período neonatal, consanguinidade dos pais, algumas deficiências físicas, a saúde da criança e o seu estado nutricional (DA SILVA *et al.*, 2015). Segundo Zago *et al.* (2017), crianças expostas a fatores de risco biológico são consideradas de alto risco e mais vulneráveis a apresentarem atraso no desenvolvimento ou mesmo desenvolvimento atípico.

Além disso, fatores extrínsecos relacionados ao ambiente em que a criança convive, como os níveis de instrução dos pais, as possibilidades e formas de interação entre os pais e seus filhos, a presença de violência doméstica, depressão materna, drogas ou abuso de álcool entre os membros da família, suspeita de abuso sexual, e situações mais ampliadas, como as desigualdades econômicas, raciais e étnicas, também representam vulnerabilidades ao desenvolvimento infantil. (COELHO *et al.*, 2016). Para alguns estudiosos, o ambiente familiar é aquele que o lactente mais irá vivenciar no primeiro ano de vida e, portanto, tem sido considerado o principal fator extrínseco potencializador do desenvolvimento infantil (SUN-

DERAJAN; KANHERE, 2019; OMS, 2018; ZAGO *et al.*, 2017; CONTI-RAMSDEN; DURKIN, 2015).

Diante deste complexo cenário que compõe o processo de desenvolvimento infantil, a vigilância do desenvolvimento pode ser compreendida como um conjunto de ações programáticas e atividades voltadas para a promoção do desenvolvimento adequado e a detecção precoce de seus desvios ainda numa tenra idade (FIGUEIRAS *et al.*, 2005). A prática da vigilância do desenvolvimento deve ser realizada a cada consulta da criança, devendo, assim, fazer parte da rotina dos profissionais de saúde que atuam com essa população (COELHO *et al.*, 2015; SBP, 2017).

Diversas ações fazem parte do processo de vigilância do desenvolvimento com a finalidade de reduzir o impacto dos fatores de risco e as vulnerabilidades da criança. Dentre essas iniciativas, destacam-se a possibilidade de elucidar e atender às preocupações dos pais e responsáveis, obter um histórico relevante sobre o desenvolvimento, realizar observações precisas e informativas sobre a criança e compartilhar opiniões e dúvidas com outros profissionais que são também relevantes nesse cuidado (COMMITTEE ON CHILDREN WITH DISABILITIES *et al.*, 2001).

Além do acolhimento e das orientações aos responsáveis, o outro objetivo da vigilância é a detecção precoce dos problemas do desenvolvimento infantil e o encaminhamento oportuno aos tratamentos especializados. Os programas de intervenção precoce são considerados muito eficazes, uma vez que o desenvolvimento é muito maleável nos primeiros anos de vida e facilmente afetado pelo ambiente. Desta forma, contribuem para identificar e remover, sistematicamente, os fatores de risco externos, orientar, aconselhar e treinar os pais para promover um ambiente estimulante e responder de forma eficaz às demandas da criança, fornecendo redirecionamentos positivos contínuos

e planejando ações focadas no desenvolvimento de habilidades (GLASCOE, 2000).

Com este propósito, a OMS lançou uma campanha intitulada “*Early Childhood Development*” (WHO, 2020), a fim de promover a conscientização mundial para a importância da vigilância do desenvolvimento infantil. Dentre algumas ações principais, destaca-se o aprendizado no período inicial de vida, com o objetivo de envolver os pais e outros cuidadores em atividades que favoreçam o “aprendizado” precoce de seus bebês e crianças, ou seja, que proporcionem experimentação e estimulação dos diferentes domínios do desenvolvimento. O “aprendizado” precoce está relacionado às experiências vivenciadas pelas crianças através do uso dos seus cinco sentidos, ou seja, quando movimentam o corpo, escutam e usam a linguagem, experienciam diferentes lugares, interagem com pessoas e exploram diferentes objetos. Essas oportunidades de conhecimento de mundo são vivenciadas em seu ambiente natural, através das suas atividades de vida diária (WHO, 2020).

Nos Estados Unidos, o programa *Child Find*, que faz parte da Lei Federal *Individual with Disabilities Education Act* (IDEA - LEI), é direcionado para identificação precoce de crianças com necessidades especiais que, na ausência de uma ação como esta, não poderiam ser identificadas e encaminhadas para serviços especializados de acordo com suas necessidades (CONTI-RAMSDEN e DURKIN, 2012).

A Academia Americana de Pediatria (AAP), recomenda que, no cuidado pediátrico, sejam utilizados protocolos padronizados para vigilância do desenvolvimento infantil para que, assim, sejam feitos registros mais refinados e cuidadosos sobre a evolução e as necessidades das crianças (LIPKIN, 2020). No entanto, apesar da estimativa, no ano de 2014, de 15% de crianças americanas, de 3 a 17 anos, com atrasos no desenvolvimento, apenas 3% destas se beneficiaram de serviços públicos de intervenção precoce aos três anos de

idade. (VITRIKAS, 2017). Além disso, um estudo brasileiro realizado em uma população de crianças pré-escolares institucionalizadas e não-institucionalizadas revelou a prevalência de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor de 31,6%, sendo a linguagem a área mais fortemente afetada nas crianças com suspeita de atraso (TORQUATO *et al.*, 2011).

No Brasil, o Ministério da Saúde (MS) tem empregado esforços em propor diretrizes e desenvolver materiais e ações, como manuais e guias, acerca do desenvolvimento infantil. Estes documentos apresentam materiais informativos e tabelas sobre o desenvolvimento que podem ser úteis na prática clínica, não só para os pediatras como para os demais profissionais de saúde que atuam com essa população (FIGUEIRAS *et al.*, 2005; BRASIL, 2012). No contexto da assistência pediátrica direta, podemos destacar a Caderneta de Saúde da Criança - CSC (BRASIL, 2020) como um instrumento de vigilância que facilita o acompanhamento integral da saúde infantil. Este documento foi elaborado para ser utilizado por todos os profissionais de saúde que prestam assistência às crianças, e é da responsabilidade desses profissionais o registro correto e completo das suas condições de saúde, crescimento e desenvolvimento, bem como orientar as famílias sobre o conteúdo das informações que podem ser encontradas na CSC (BLANCO E SILVA; GAIVA; MELLO, 2015).

No entanto, conforme aponta Zeppone *et al.* (2012), o tema da vigilância do desenvolvimento infantil ainda é pouco valorizado pelo poder público no contexto brasileiro e pouco aprofundado nos currículos de formação médica, o que reflete em baixo registro dos indicadores de desenvolvimento e crescimento, uso limitado de testes padronizados de triagem do desenvolvimento na prática clínica pediátrica, despreparo dos pediatras para identificar os principais marcos do desenvolvimento infantil e seus sinais de alerta e,

consequentemente, dificuldades em detectar alterações do desenvolvimento e garantir intervenções oportunas.

Estudos que analisam a qualidade do preenchimento da Caderneta de Saúde da Criança revelam falhas significativas no preenchimento dos dados da gestação, parto e nascimento, além de registros incompletos ou ausentes de desenvolvimento e crescimento, com taxas da ordem de 95,4% e 79,6%, respectivamente (ABUD; GAÍVA, 2015). Essas falhas são atribuídas, principalmente, à carência de capacitação ou treinamento dos profissionais para a utilização correta da CSC e para a orientação aos pais, dificuldades no manuseio do instrumento, pouca sensibilidade e interesse por parte dos profissionais, além de pouca valorização da caderneta por parte da família (LIMA *et al.*, 2016).

Em relação ao uso de instrumentos padronizados no âmbito da vigilância do desenvolvimento infantil, tem-se que a avaliação clínica informal configura-se como a técnica de triagem mais utilizada para detectar alterações de desenvolvimento na atenção primária. Porém, o uso desta técnica, isoladamente, identifica menos de 30% das crianças com alterações de desenvolvimento, enquanto alguns instrumentos padronizados de triagem apresentam sensibilidade e especificidade de 70 a 90%, apesar de suas conhecidas limitações (VITRIKAS *et al.*, 2017). Assim, a não utilização desses instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil, especialmente quando há suspeita de atraso no desenvolvimento, contribui para que as alterações passem despercebidas, e somente se tornem evidentes tardiamente, por ocasião da entrada da criança no ensino fundamental (ZEPPONE *et al.*, 2012; VITRIKAS *et al.*, 2017).

Outro aspecto a ser notado refere-se ao custo da avaliação e da intervenção precoce no desenvolvimento infantil, que é considerado substancialmente menor que o tratamento de crianças com diagnósticos tardios (COELHO *et al.*, 2016; GLASCOE, 2005; GLAS-

COE, 2015). Segundo o relatório do Banco Mundial (DENBOBA *et al.*, 2014) e o estudo de Hartshorne *et al.* (2006), investir recursos em prol do desenvolvimento, na primeira infância, consiste em estratégia fundamental empregada pelas nações para eliminar a pobreza extrema, aumentar a prosperidade compartilhada e criar o capital humano necessário para o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Com as novas exigências do mundo globalizado e da economia digital, a capacidade de raciocinar, aprender continuamente, comunicar-se e colaborar de forma eficaz adquire ainda maior importância no mundo produtivo. Assim, dentre as vantagens de longo prazo da intervenção precoce sobre o desenvolvimento infantil estão a maior probabilidade de concluir o ensino médio, manter empregos, viver de forma independente e evitar a gravidez na adolescência e a criminalidade (WHO, 2012; DENBOBA *et al.*, 2014; GLASCOE, 2015).

COMO SE SITUA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NO CONTEXTO DA VIGILÂNCIA

Os atrasos no desenvolvimento infantil são descritos na literatura científica como sendo muito prevalentes, com taxas que podem alcançar 18% das crianças nos primeiros anos de vida. Em estudos que utilizam testes padronizados de triagem, essa taxa de prevalência é ainda mais alta (COELHO *et al.*, 2015). Essas condições podem ser transitórias ou persistentes e representar risco mais elevado para dificuldades na aprendizagem, problemas comportamentais e deficiências funcionais na vida futura. No entanto, continua sendo difícil determinar a prevalência de dificuldades de desenvolvimento em crianças pequenas nos países de baixa renda e em desenvolvimento, pelo fato de os estudos realizados não atenderem aos

padrões de qualidade adequados, utilizarem diferentes definições de dificuldades de desenvolvimento e diferentes instrumentos para detectar tais dificuldades.

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem são um dos aspectos do desenvolvimento que requer atenção especial, pois há uma alta prevalência de atrasos de fala e linguagem em idades precoces. Estudos referem que 15% das crianças de 2 anos serão identificadas como falantes tardios. (SINGLETON, 2018). Assim, vários autores criticam as crenças e estratégias de “esperar e ver” ou de “dar tempo ao tempo”, afirmando que apenas um pequeno percentual de crianças terá a chance de recuperar atrasos no desenvolvimento sem nenhuma intervenção. A intervenção, portanto, deve ser iniciada no mesmo momento em que o atraso é detectado, independente de um fechamento de diagnóstico, para que os resultados sejam melhores e os prejuízos para a criança sejam menores (NOER; HALPERN, 2018).

No Brasil, não há dados de abrangência nacional sobre os problemas relacionados ao desenvolvimento da linguagem, porém o estudo de Andrade (1997) encontrou taxa de 21% de desordens na linguagem oral em crianças de um a onze anos de idade, com ocorrências mais prevalentes nas idades precoces.

A linguagem, em uma definição mais abrangente, pode ser entendida como essencial para o desenvolvimento infantil, pois é através dela que as crianças irão estabelecer sua relação com as pessoas, os objetos e o meio em que estão inseridas. De forma geral, preocupações em relação ao seu desenvolvimento são uma das principais queixas no cuidado pediátrico.

McQuiston e Kloczko (2011) afirmam que crianças com desenvolvimento típico de todas as culturas são capazes de gerenciar as habilidades básicas de sua linguagem em torno dos 4 anos de idade. Entretanto, as autoras também destacam que, aproximadamente,

5 a 8% das crianças experienciam atraso ou transtorno de fala e/ou linguagem no período pré-escolar, os quais irão estar associados, no futuro, com dificuldade de aprendizado, além de problemas socioemocionais e comportamentais. Estudos apontam que crianças entre 18 a 35 meses que demonstram atrasos nas habilidades iniciais de linguagem, referenciadas como falantes tardios, são da prevalência de 15%, e que embora aos 24 meses cerca de 50 a 70% destas alcancem seus pares, estas continuavam a apresentar um desempenho funcional abaixo do esperado e/ou dificuldade no aprendizado na idade escolar. (SINGLETON, 2018). Ainda não existem parâmetros precisos para detectar quais características constituem critérios para determinar o prognóstico das crianças falantes tardias, ou seja, quais iriam recuperar e alcançar seus pares nas habilidades de linguagem e quais iriam permanecer com dificuldades e evoluir para um transtorno de linguagem (SINGLETON, 2018; BISHOP *et al.*, 2017).

O desenvolvimento da linguagem adequado requer não apenas um aparato neurobiológico íntegro, mas também a exposição a um ambiente rico em estímulos afetivos, linguísticos e sociais. Desta forma, a linguagem pode ser entendida como uma função do cérebro, regida tanto por uma estrutura anátomo-fisiológica, geneticamente determinada, como também por uma contínua interação com o ambiente social (HAGE; PINHEIRO, 2017).

Assim, a linguagem será influenciada por fatores biológicos ou intrínsecos, e do ambiente ou extrínsecos, que podem representar risco ou proteção ao seu desenvolvimento. Alguns fatores de risco estão mais relacionados com alterações de linguagem secundárias a uma condição de base, como a perda auditiva, síndromes genéticas, exposição pré-natal a substâncias como anti-epilépticos, drogas ilícitas e álcool, prematuridade e baixo peso, algumas condições neurológicas, ambiente social e linguisticamente empobrecido, baixa

escolaridade materna e paterna, ordem de nascimento, histórico de adoecimentos e famílias numerosas. Os fatores de risco relacionados mais diretamente às alterações de linguagem de origem específica (primária) são o sexo masculino e a história familiar de transtorno de fala e/ou linguagem (SUNDERAJAN; KANHERE, 2019; MCLAUGHIN, 2011; BAIRD, 2008).

Em relação ao perfil do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem, alguns autores consideram que a condição de falante tardio, apesar de ainda não haver forte valor de associação, pode ser um fator de risco para um transtorno de linguagem persistente, com potencial de se estender para a idade escolar, e, ainda, se configurar como risco para os transtornos de leitura e escrita (SINGLETON, 2018; BISHOP *et al.*, 2017; CONTI-RAMSDEN; DURKIN, 2015).

Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento da linguagem deve ser acompanhado de forma cuidadosa no contexto da vigilância da saúde infantil (PIZOLATO *et al.*, 2016), tendo em vista a sua centralidade para a socialização e a aprendizagem e a importância da comunicação para o alcance de melhores oportunidades no mundo produtivo contemporâneo (LAMEGO; MOREIRA, 2018). No entanto, Pizolato *et al.* (2016) identificaram uma carência de conhecimentos sobre os marcos do desenvolvimento da linguagem infantil e os principais sinais de alerta pelos profissionais da saúde da atenção primária, cujo papel é estratégico para o monitoramento do desenvolvimento infantil. Tal fato representa dificuldades para a realização de orientações adequadas aos pais, durante as consultas de seguimento, para a identificação precoce de possíveis desvios no desenvolvimento da linguagem, assim como para a realização de encaminhamentos necessários para a atenção especializada e intervenção precoce.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Geralmente, no final do primeiro ano de vida, os pais ficam ansiosos em ver seus filhos alcançarem algumas habilidades que são esperadas no primeiro aniversário, como andar e falar as primeiras palavras. De fato, uma das principais preocupações em relação à aquisição da linguagem por parte dos cuidadores é quando a criança ainda não fala ou produz poucas palavras. No entanto, é importante entender que a expressão verbal é uma das habilidades da linguagem, porém, para se comunicar de forma efetiva, é necessário não apenas falar, mas também compreender.

Um dos desafios para o monitoramento do desenvolvimento da linguagem por pais e profissionais de saúde é exatamente a falta de conhecimento dos marcos e sinais de alerta da linguagem receptiva, pois estes não são tão evidentes. Isto faz com que o marco do desenvolvimento da linguagem mais valorizado neste monitoramento seja o surgimento das primeiras palavras (PIZOLATO *et al.*, 2016).

É importante, então, o entendimento de que a linguagem pode ser subdividida em domínios e componentes. Os domínios são representados pela linguagem compreensiva e pela linguagem expressiva. A linguagem compreensiva refere-se à habilidade em entender as palavras, as sentenças, o discurso e a conversação ou qualquer outro estímulo que seja recebido através das vias auditivas e/ou visuais. A linguagem expressiva refere-se à habilidade em produzir palavras, sentenças e expressar ideias, pensamentos e sentimentos através da conversação ou de outra forma convencionada de símbolos, como gestos, linguagem de sinais e escrita (O'HARE, 2015; MCLAUGHLIN, 2011; FELDMAN; MESSICK, 2009; FELDMAN, 2005).

Para Bloom e Lahey (1988:2), *“linguagem é um código pelo qual ideias são expressas através de um sistema de sinais arbitrários uti-*

lizados para comunicação”. As autoras destacam, nesta definição, as palavras “código”, “ideias” e “comunicação” como referentes aos componentes da linguagem – estrutura, conteúdo e uso. Como forma de tornar o entendimento desses componentes mais didático, eles podem ser organizados em quatro categorias: semântica, fonologia, morfossintaxe e pragmática. Tanto a linguagem compreensiva como a linguagem expressiva utilizam esses quatro componentes básicos da linguagem.

A semântica refere-se às ideais que os indivíduos têm sobre as pessoas, os objetos e o ambiente e as relações entre eles; a fonologia refere-se ao sistema de sons da fala utilizado para a articulação de palavras e na compreensão e seleção dos sons necessários para produção das mesmas; a morfossintaxe está relacionada às unidades, segmentos significativos e inflexões da linguagem e ao ordenamento das palavras e partes de palavras nas frases; a pragmática refere-se ao uso social da linguagem para fins de comunicação e tem a ver com as habilidades de iniciar uma conversação, manter o tópico, adaptar-se ao ouvinte, adaptar-se ao contexto, entre outros (MOUSINHO; ALVES, 2017; O’HARE, 2017).

No primeiro ano de vida, as crianças irão percorrer um caminho pelo qual serão expostas a estímulos sonoros e visuais, em seus contextos afetivos e ambientais, que serão extremamente importantes para a emergência de suas primeiras habilidades comunicativas. Portanto, os profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento da criança, tanto no campo da saúde como no da educação, devem ter conhecimento e estar atentos à maneira pela qual a criança está vivenciando as etapas de aquisição da linguagem.

Algumas habilidades importantes de linguagem surgem no decorrer do primeiro ano de vida. Ao nascer, o recém-nascido ainda enxerga pouco, no entanto, seus olhos estão alertas e em busca de informações, fazendo com que tenham preferência pelo rosto hu-

mano, pois este apresenta alto padrão de movimento e contraste (FELDMAN; MESSICK, 2009). Nessa fase, sua comunicação ocorre essencialmente através de gritos e choros (LOCKE, 1997). No primeiro trimestre, entre o 2º e 3º mês, o bebê é capaz de acompanhar a face humana e sorri quando vê o outro, o que chamamos de “sorriso social”. Esta é uma de suas primeiras formas de comunicação. A voz do outro também causa uma reação bastante positiva, e quando alguém lhe dirige a fala, geralmente, o bebê reage sorrindo, olhando ou vocalizando.

No segundo trimestre, podemos destacar a idade de 4 meses, quando o bebê começa a sorrir de forma espontânea, surgindo as gargalhadas. Aos 6 meses, os bebês parecem se tornar mais “falan-tes”, emitindo sons vocálicos mais complexos e encadeados, como /papapa/ /dadada/ /mamama/, mas ainda sem significado. Essa forma de se expressar é chamada balbucio, um importante marco do desenvolvimento infantil (HAGE, 2017). Ainda em relação à idade de 6 meses, o bebê adota uma nova postura - consegue ficar sentado - e, assim, amplia seu campo de visão. Desta forma, observa mais as pessoas que estão ao seu redor e faz mais tentativas de imitação de seus gestos faciais e vocalizações, com intenção de chamar a atenção daqueles que fazem parte de seu ambiente familiar.

No terceiro trimestre, por volta dos 8 meses, os bebês começam a discriminar os sons de palavras encadeadas em uma sentença como elementos distintos. Esta habilidade é considerada um pré-requisito para, posteriormente, entre os 8 e 10 meses, começar a compreender palavras únicas. As primeiras palavras que os bebês compreendem é seu próprio nome, em torno dos 6 meses de vida. Imediatamente após, começam a responder apropriadamente ao nome de seus responsáveis primários. A partir dos 9 meses, compreendem palavras únicas específicas, que estão diretamente ligadas ao contexto em que estão inseridos, como por exem-

plo “tchau-tchau” e “não”. Dessa etapa em diante, seu vocabulário compreensivo cresce de forma exponencial (CONTI-RAMSDEN; DURKIN, 2012; MCQUISTON; KLOCZKON, 2011). É importante destacar que a expressão oral é precedida pelos gestos comunicativos não verbais intencionais, como apontar, mostrar e dar. Nessa etapa do desenvolvimento, o bebê se torna cada vez mais interativo e intencional. Os gestos e as expressões faciais serão de grande importância para as tentativas de comunicação verbal da criança, pois, diante de seu recurso linguístico limitado, eles irão proporcionar maior significação durante os turnos de comunicação iniciados pela criança (O’HARE, 2017).

Chegando ao 4º trimestre, com 10 meses, os bebês gostam de interagir com o outro através de brincadeiras ritualizadas, como bater palminhas cantando “parabéns a você”, brincar de “cadê/achou”. Com 11 meses, os bebês compreendem e usam vários gestos comunicativos socialmente estabelecidos, como mandar beijo e dar tchau. Aos 12 meses, além de expressar suas primeiras palavras com significado – geralmente /mama/, /papa/ – elas são capazes de compreender ordens simples com apoio gestual, ou seja, com o apontar do outro – por exemplo, “pegue a bola”.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, após os 12 meses, o vocabulário expressivo aumenta de forma exponencial e, quando esse quantitativo alcança o montante de aproximadamente 50 palavras, a criança vivencia a explosão do vocabulário, o que está associado ao início da fase de combinação de palavras. Na maioria das crianças, essa fase ocorre entre os 18 e 24 meses, o que pode ser interpretado como as suas primeiras frases. Essas combinações de palavras, inicialmente, são compostas por substantivos e adjetivos (MCQUISTON; KLOCZKO, 2011; HERSCHKOWITZ, KAGAN; ZILLES, 1999; JOHNSON; BLASCO, 1997). Aos poucos, são inseridos elementos gramaticais, como pronomes e preposições, e, por volta dos 36

meses, as crianças são capazes de compreender comandos verbais mais longos e complexos, entender tempo verbal no passado e algumas palavras que expressam tempo. Em relação à expressão, elas começam a produzir sentenças de três a quatro palavras. Sua fala alcança maior inteligibilidade, podendo ser compreendidas por 75% das pessoas que não fazem parte de seu convívio diário e o tamanho de seu vocabulário se aproxima de 1000 palavras. (MCQUISTON; KLOCZKO, 2011).

Gradativamente, observa-se que as crianças tornam-se cada vez mais conscientes de suas possibilidades comunicativas, utilizando a linguagem para pedir objetos, solicitar ajuda, iniciar uma ação, falar com outras pessoas, solicitar auxílio de seus pais durante as atividades lúdicas, dentre outras, interagindo de forma mais efetiva e consistente em seus contextos sociais e afetivos.

No âmbito do monitoramento infantil realizado no espaço da atenção em saúde, os profissionais devem estar atentos à emergência dessas habilidades, pois a maneira como transcorrem as etapas esperadas para o seu desenvolvimento podem direcionar o raciocínio clínico e as condutas a serem adotadas, como:

- 1) A ausência da emergência da linguagem pode indicar uma alteração sensorial – seja auditiva ou visual.
- 2) Os bebês que demonstram atraso na emergência das habilidades de linguagem, em qualquer período do desenvolvimento, devem ser considerados como em risco para alguma alteração do neurodesenvolvimento, tais como distúrbios de linguagem, entre outros e, portanto, devem ser mantidos em vigilância e encaminhados para triagem.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM NO CONTEXTO DA VIGILÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O fonoaudiólogo inserido na equipe interdisciplinar irá exercer papel fundamental nas orientações sobre as melhores estratégias de acompanhamento da emergência e evolução das habilidades de linguagem infantil. No contexto da vigilância do desenvolvimento, normalmente, opta-se pelos instrumentos de *screening*, pois estes possibilitam a identificação de crianças que podem estar em risco para desvio do desenvolvimento de uma determinada habilidade. No entanto, esta não é a única forma de acompanhamento. Na verdade, a utilização destes instrumentos serve como base para identificar quais crianças deveriam ser encaminhadas para uma avaliação mais especializada, ou para indicar a necessidade do uso de outros tipos de protocolos de investigação do desenvolvimento.

Em relação à avaliação do desenvolvimento da linguagem, podemos dizer que seu objetivo maior é descrever o comportamento de linguagem da criança a fim de identificar um possível desvio e, a partir disso, estabelecer uma proposta de intervenção e estimar um prognóstico. No entanto, não podemos perder de perspectiva que a avaliação de linguagem não se aplica unicamente para estabelecer diagnósticos e indicar a necessidade de intervenções. Ela deve ser utilizada como uma forma de perceber e clarificar os modos como a criança utiliza e compreende a linguagem, e o que ela necessita para melhor desenvolver suas habilidades linguísticas, para utilizá-las de modo funcional em seus contextos sociais (LAHEY, 1988).

A avaliação pode ser feita através de uma abordagem naturalista ou uma abordagem normativa. A abordagem naturalista tem origem no modelo médico, que busca coletar informações de fontes variadas para descrever a condição do sujeito e, assim, estabelecer um diagnóstico. Nesta perspectiva, podemos utilizar como parâme-

tros as informações obtidas através de testes padronizados, história clínica, exames clínicos, frequentemente na intenção não apenas de concluir uma condição nosológica, como também em estabelecer uma causa. Na abordagem normativa, por outro lado, a identificação do problema e sua causa é menos primordial, buscando-se, assim, entender o quanto o déficit em questão poderá influenciar no contexto social e comportamental da criança. Para alguns autores, na prática clínica, existe uma tendência em utilizar as duas abordagens, pois o objetivo principal seria identificar os componentes da linguagem que se encontram defasados e determinar como esses déficits podem afetar a criança nas suas atividades diárias e espaços de convivência, como escola, família e bem-estar social (RHEA; NORBURY; GOSSE, 2017).

A avaliação do desenvolvimento da linguagem também pode variar de acordo com a idade, nível cognitivo e características sociais das crianças. Além disso, o propósito da investigação deve considerar a seleção do instrumento de avaliação, conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1. Tipos de instrumentos de avaliação do desenvolvimento da linguagem

Screening

É um instrumento muito comum na prática clínica. Este tipo de protocolo ajuda a estabelecer se uma criança apresenta risco para alteração de linguagem. O objetivo do *screening* não é avaliar todas as áreas da linguagem, mas proporcionar um parâmetro sobre o nível do funcionamento geral em suas modalidades mais amplas: compreensão e expressão. Na primeira infância e em pré-escolares, o propósito deste tipo de avaliação é identificar crianças com atraso ou desvios que poderiam se beneficiar dos serviços de intervenção precoce, como também determinar alvos de monitoramento da eficiência da intervenção e orientar os responsáveis sobre estratégias de facilitação do desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Amostra de Linguagem - Estratégias de avaliação através da observação da criança em situação espontânea.

Análise de amostra do comportamento de linguagem da criança é uma prática muito comum. Essa abordagem permite a observação das habilidades comunicativas da criança de uma maneira mais funcional, mediada pela interação lúdica e próxima de seu ambiente natural, incluindo a participação dos familiares. Em geral, o fonoaudiólogo descreve e analisa a conversação em tempo real ou pode registrá-la através de áudios ou vídeos para posterior análise linguística mais detalhada.

Outra vantagem da análise da amostra de linguagem é a possibilidade de observar os múltiplos componentes da linguagem, em especial a pragmática (funções comunicativas, iniciar tópico, manter o tópico, etc).

Inventário das habilidades através da aplicação de questionário para os pais e/ou responsáveis.

Os protocolos de questionários para os pais sobre o desenvolvimento da linguagem de seus filhos, apesar de apresentarem alguns desafios, têm sido considerados uma valiosa ferramenta, particularmente para a avaliação das crianças pequenas, do nascimento aos 36 meses de idade. Esse tipo de instrumento proporciona a exploração ampla do conhecimento dos pais e as suas constantes observações sobre as habilidades de seus filhos. Para melhorar a confiabilidade e a validade, as perguntas contidas nos questionários referem-se às habilidades atuais, ao invés de habilidades anteriores ou idade de aquisição, o que poderia gerar uma informação não confiável devido ao viés de memória.

Valores de Referência por Normas

Esses testes têm por objetivo estabelecer as habilidades de linguagem observadas na criança durante a avaliação e compará-las com o que seria esperado para a população de sua mesma faixa etária.

Esse tipo de avaliação requer que as instruções para seu procedimento sejam padronizadas tanto para sua administração como para a pontuação, gerando um resultado de idade equivalente e escore padrão. Nesse tipo de avaliação, geralmente os domínios compreensivo e expressivo são analisados separadamente em subtestes, gerando assim pontuações de subescalas e, ao final, um escore

composto dos dois domínios. O padrão da pontuação dos subtestes e do escore composto são utilizados para identificar a natureza dos problemas de linguagem da criança e determinar os encaminhamentos para serviços de tratamento, como também para auxiliar na elaboração do plano terapêutico.

Valores de Referência por Critérios

Os testes baseados em valores de referência por critérios visam verificar quais habilidades a criança é capaz de realizar, tendo como referência tanto a sequência esperada do desenvolvimento em determinada faixa etária, como também o uso de protocolo que situa, *a priori*, os fatores de risco da criança, seus possíveis atrasos de desenvolvimento e sua evolução ao longo dos processos de tratamento. As medidas de avaliação por valores de referência por critérios enfatizam mais os comportamentos que já são bem gerenciados por parte da criança do que estabelecem uma comparação da criança a partir da referência esperada para seus pares. Essas medidas podem, assim, ser utilizadas para comparar as crianças com elas mesmas, permitindo um monitoramento longitudinal das mudanças em seu desenvolvimento. Além disso, esse tipo de avaliação também é útil para elaborar o planejamento terapêutico e para monitorar os progressos obtidos durante ou após a terapia.

Quadro 1. Tipos de instrumentos de avaliação do desenvolvimento da linguagem (adaptado de FELDMAN; MESSICK, 2008).

Para Conti-Ramdsen e Durkin (2012), o processo de avaliação envolve não apenas a utilização de diversos tipos de instrumentos, como também a coleta de informação sobre o desenvolvimento da criança a partir de diversos informantes, seus pais, professores, profissionais de saúde e etc. A utilização de testes com valores de referência padronizados, complementados pelo registro da observação da criança em situação espontânea, oferece uma avaliação significativa das habilidades de linguagem.

EXPERIÊNCIA CLÍNICA NO CAMPO DA VIGILÂNCIA E TRIAGEM DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM FATORES DE RISCO

A partir dessas considerações, passamos à apresentação de uma experiência no campo da atenção a crianças com fatores de risco para o desenvolvimento global e da linguagem, que são acompanhadas em ambulatórios de Neurodesenvolvimento, Follow-up e Fonoaudiologia especializado em linguagem de uma unidade materno infantil de referência nacional, localizada no município do Rio de Janeiro, cuja missão principal é promover a saúde da mulher, da criança e do adolescente e fortalecer o Sistema Único de Saúde.

Trata-se de uma proposta de desenvolvimento institucional que teve sua origem na busca de soluções conjuntas para uma situação-problema que envolvia diferentes equipes de saúde e suas expertises, fluxos de atendimento diversos e produção de cuidado centrado na ação do profissional, em que se observava pouca interação entre os profissionais e fraca participação dos usuários.

É importante destacar que, embora esses ambulatórios de seguimento já realizassem atividades de monitoramento do desenvolvimento infantil, esse olhar era mais centrado nos aspectos relacionados ao desenvolvimento psicomotor, havendo menor possibilidade de abordagem das questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem devido a dificuldades relatadas pelas próprias equipes médicas em relação a quais aspectos observar, abordar e como fazê-lo. Desta forma, a vigilância desse aspecto do desenvolvimento infantil ficava restrita aos conhecimentos e estratégias disponíveis a esses profissionais e dependente dos processos de encaminhamento entre equipes para a avaliação especializada de fonoaudiologia.

Tal situação fazia com que, na prática assistencial que envolvia esses três ambulatórios, fosse identificado um número significativo de crianças que eram encaminhadas tardiamente para avaliação de linguagem ou que, mesmo quando encaminhadas precocemente, demoravam a ser inseridas no fluxo de atendimento do setor em função da grande demanda por avaliação. Conforme discutido, esses fatos acarretam impactos negativos sobre as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento da linguagem, identificação de atrasos e desvios, diagnóstico, encaminhamento e intervenção precoces relacionadas a um aspecto do desenvolvimento que possui forte repercussão na vida social e acadêmica futura da criança.

Este projeto propôs, então, um trabalho de vigilância e triagem do desenvolvimento da linguagem em crianças de 0 a 3 anos que frequentam os atendimentos ambulatoriais de Neurodesenvolvimento e Follow-up, por meio da articulação de fluxos de atendimento, integração de estratégias de promoção de saúde com foco no usuário, capacitação profissional e prática interdisciplinar.

Dentro desse contexto, o ambulatório de Follow-up é responsável por realizar o acompanhamento dos recém-nascidos provenientes de UTI Neonatal, que apresentam fatores de risco para o desenvolvimento global, como peso de nascimento igual ou menor que 1500g e/ou idade gestacional igual ou inferior a 32 semanas; displasia broncopulmonar; asfixia perinatal; hipertensão pulmonar com uso de medicação; hérnia diafragmática; meningite; hemorragia intracraniana; leucomalácia, entre outros. Por sua vez, o ambulatório de Neurodesenvolvimento tem por finalidade principal o acompanhamento dos aspectos clínicos e do neurodesenvolvimento de crianças com tais fatores de risco e/ou com condições neurológicas associadas, assim como aquelas com indicativos de atrasos em mais de dois comportamentos do desenvolvimento global (motor, cognitivo, linguagem e pessoal-social).

Nesse processo de acompanhamento do desenvolvimento de crianças que integram esses perfis, o ambulatório de Fonoaudiologia especializado de linguagem é constantemente acionado, através de encaminhamentos internos, a fim de realizar a avaliação do desenvolvimento da linguagem e contribuir para os processos de diagnóstico diferencial e de orientação familiar e terapêutica.

A partir do início do projeto, um novo modelo assistencial foi implementado. Nesse modelo, a equipe de Fonoaudiologia passou a se inserir diretamente no contexto de atendimento dos ambulatórios de Neurodesenvolvimento e Follow-up, uma vez por semana, a fim de realizar a vigilância do desenvolvimento da linguagem das crianças de 0 a 3 anos, através da aplicação de instrumento de *screening* de linguagem e da realização de orientações às famílias e discussões interdisciplinares dos casos.

A observação e triagem do desenvolvimento da linguagem é realizada através do protocolo ELM-2 (Early Language Milestones Scale - 2), que avalia a aquisição dos marcos do desenvolvimento da linguagem nos domínios auditivo-receptivo, auditivo expressivo e visual em crianças de 0 a 36 meses (COPLAN, 1993).

A proposta de abordagem envolve os seguintes procedimentos: diálogo com as famílias na busca por informações referentes ao ambiente e ao comportamento social e linguístico da criança; escuta das queixas e percepções dos responsáveis; realização do *screening* da linguagem nos domínios auditivo-receptivo, auditivo-expressivo e visual; registro em protocolos específicos de triagem dos marcos do desenvolvimento da linguagem esperados para a faixa etária; discussão de cada caso com as equipes de neurologia e follow-up no formato de interconsulta; orientação aos responsáveis sobre o estágio de desenvolvimento da linguagem da criança e apresentação de estratégias para monitoramento e estimulação; registro em

prontuário através de formulário próprio com os resultados da triagem da linguagem e condutas.

Cabe destacar que, no ambulatório de Follow-up, faz parte da rotina do atendimento o uso da Caderneta de Saúde da Criança para orientar os pais quanto aos marcos e sinais de alerta do desenvolvimento infantil. A partir da implementação do projeto de vigilância da linguagem, orientações individuais sobre o desenvolvimento da linguagem têm ocorrido de forma articulada ao uso da Caderneta.

Após aproximadamente dois anos de implementação dessa experiência nos dois ambulatórios em questão, alguns resultados promissores podem ser apontados. Dentre eles, destaca-se: a) a atuação integrada entre as equipes, o que favorece a discussão interdisciplinar dos casos e o acompanhamento do desenvolvimento integral e da linguagem da criança em tempo real e de forma longitudinal, tendo em vista a continuidade do monitoramento nas consultas subsequentes; b) a vigilância e triagem do comportamento da linguagem em seus diferentes domínios, que permite a identificação precoce dos sinais de alerta, atrasos e desvios; c) a redução significativa no tempo de espera para realização de avaliação de linguagem e obtenção de resultados; d) a participação ativa dos pais/responsáveis na apresentação de suas queixas e percepções sobre o desenvolvimento da criança; e) o acolhimento e a oferta de esclarecimentos e orientações pertinentes a cada caso; f) maior sensibilização e capacitação de diferentes profissionais de saúde envolvidos no cuidado a crianças para o monitoramento do desenvolvimento global e da linguagem.

Outro aspecto a ser destacado, refere-se ao fato de que, em crianças com alto risco para o desenvolvimento global e da linguagem e com condições crônicas e complexas de saúde, as questões relacionadas à linguagem muitas vezes não são priorizadas nas terapias fonoaudiológicas realizadas pela rede externa, uma vez que

essas crianças apresentam outras demandas importantes como as disfagias e problemas com a alimentação. Isto faz com que as alterações do desenvolvimento da linguagem somente comecem a receber atenção e intervenção muito tardiamente, o que acarreta grandes prejuízos para a criança. Desta forma, identificou-se que, com a vigilância e a triagem do desenvolvimento da linguagem, os encaminhamentos e solicitações de terapias de estimulação da linguagem passaram a ser melhor justificados através de parâmetros mais consistentes de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), crianças com atrasos no desenvolvimento são consideradas vulneráveis, requerendo, assim, um olhar mais minucioso e suportes específicos para que recebam atendimento integral às suas necessidades e tenham seus direitos garantidos.

Sob esta vertente, a detecção de algumas condições de saúde associadas ao desenvolvimento infantil pode ser realizada durante os períodos pré, peri e pós natal. O processo de vigilância e triagem do desenvolvimento da criança acontece durante as visitas aos serviços de acompanhamento da saúde infantil e, nesse espaço, o atraso na realização de marcos importantes do desenvolvimento - como sentar, andar ou falar - pode ser o sinal de alerta para que os pais/cuidadores busquem ajuda.

Nos últimos anos, estudos referem que as alterações da comunicação começam a ser apontadas como uma nova questão de saúde pública. Sendo assim, questões relacionadas à linguagem vêm sendo discutidas e priorizadas, a partir de argumentos que incluem os efeitos sobre o desenvolvimento social e emocional da criança,

os processos de alfabetização e letramento, vulnerabilidades e risco de exclusão social. Logo, relacionam a saúde integral da criança e o seu desenvolvimento pleno com as condições de equidade social.

Infelizmente, muitas crianças com alterações no desenvolvimento, nos países emergentes, particularmente aquelas com alterações leves a moderadas, não são identificadas até atingirem a idade escolar. Nesse contexto, sistemas de identificação precoce são necessários para facilitar o acesso adequado a serviços de apoio ao desenvolvimento de crianças com risco significativo de atrasos e para prevenir problemas potenciais, como perda de confiança nas habilidades parentais e impactos sobre o desenvolvimento de habilidades futuras, tal qual a aprendizagem escolar.

Alguns fatores como pobreza, interação criança/cuidador, institucionalização e dificuldade no acesso a programas e serviços influenciam diretamente no desenvolvimento infantil, seja nos domínios sensório-motor, cognitivo, emocional ou da comunicação. Desta forma, a identificação precoce das alterações do desenvolvimento contribui para maior facilidade no acesso a serviços - de saúde e educação - assim como para diminuir a exclusão e discriminação social dessas crianças.

Para a identificação e triagem das crianças com atraso no desenvolvimento, algumas decisões devem ser tomadas, levando-se em consideração alguns critérios, como a disponibilidade de serviços e recursos para fornecer intervenções. Deve-se partir do pressuposto de que os serviços ideais não estão totalmente disponíveis, bem como profissionais capacitados para realizar este tipo de trabalho.

Com o objetivo de promover o desenvolvimento dessas crianças, torna-se necessária uma abordagem abrangente de atendimento e apoio, tais como: identificação precoce; avaliação e planejamento de intervenção; fornecimento de serviços; e acompanhamento e avaliações. Ademais, deve-se garantir o suporte não

apenas à criança em risco de atraso no desenvolvimento, mas também aos seus cuidadores.

Em síntese, a avaliação deve ser precisa, uma vez que é a partir dela que se pode mapear quais dificuldades a criança apresenta, assim como prever e prover o atendimento de suas necessidades e as de seus cuidadores. Vale ressaltar que a avaliação tem como objetivo coletar informações úteis e precisas sobre o desenvolvimento da criança e suas questões sócio-econômicas, a fim de que se possa direcionar profissionais, cuidadores e educadores para o melhor meio de auxiliar no processo de desenvolvimento infantil e na inclusão da criança com atraso ou desvios.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Claudia Regina Furquim de. Prevalência das desordens idiopáticas da fala e da linguagem em crianças de um a onze anos de idade. *Revista de Saúde Pública*, v. 31, p. 495-501, 199.

BAIRD, G. Assessment and investigation of children with developmental language disorder. u: Norbury FC, Tomblin JB, Bishop VMD [ur.] Understanding developmental language disorders from theory to practice. 2008.

BHUTTA, Zulfiqar A. et al. What works? Interventions for maternal and child undernutrition and survival. *The lancet*, v. 371, n. 9610, p. 417-440, 2008.

BLOOM E LAHEY, 1988. "What is language?": In: *Language Disorders and Language Development*. Lahey, M. Macmillan Publishing Company, New York, 1988.

BRADONE, AC, SALKIND SJ, GOLINKOFF, RM, HIRSH-PASEK, K. Language Development. In: Bear GG, Minke KM, editors. *Children's needs III: development, prevention, and intervention*. Washington: National Association of School Psychologists; p. 499-514, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: de 5 de outubro de 1988. 1989.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. DEPARTAMENTO DE ATENÇÃO BÁSICA. *Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento*. 2012.

BRONFENBRENNER, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Trad. M. A. V. Veronesi. Porto Alegre, Artes Médicas.

CAMINHA, Maria de Fátima Costa et al. Vigilância do desenvolvimento infantil: análise da situação brasileira. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 35, n. 1, p. 102-109, 2017.

CANADIAN TASK FORCE ON PREVENTIVE HEALTH CARE et al. Recommendations on screening for developmental delay. *Cmaj*, v. 188, n. 8, p. 579-587, 2016.

COELHO, Renato et al. Child development in primary care: a surveillance proposal. *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, v. 92, n. 5, p. 505-511, 2016.

COMMITTEE ON CHILDREN WITH DISABILITIES et al. Developmental surveillance and screening of infants and young children. *Pediatrics*, v. 108, n. 1, p. 192-195, 2001.

CONTI-RAMSDEN, Gina; DURKIN, Kevin. Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology review*, v. 22, n. 4, p. 384-401, 2012.

CONTI-RAMSDEN, Gina; DURKIN, Kevin. What factors influence language impairment considering resilience as well as risk. *Folia Phoniatria et Logopaedica*, v. 67, n. 6, p. 293-299, 2015.

COPLAN, James. Normal speech and language development: an overview. *Pediatrics in review*, v. 16, n. 3, p. 91-100, 1995.

COPLAN, James. *The Early Language Milestone Scale*. 2 ed. Texas: Pro-Ed; 1993.

DA CUNHA, Antonio Jose Ledo Alves; LEITE, Álvaro Jorge Madeiro; DE ALMEIDA, Isabela Saraiva. The pediatrician's role in the first thousand days of the child: the pursuit of healthy nutrition and development. *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, v. 91, n. 6, p. S44-S51, 2015.

DA SILVA, Daniel Ignacio; DE LAÓ RAMALLO VERÍSSIMO, Maria; DE AZEVEDO MAZZA, Verônica. VULNERABILIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS DE SAÚDE. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 25, n. 1, 2015.

DENBOBA, Amina D. et al. Intensificando o desenvolvimento da primeira infância. 2014. In: Harry Patrinos, Elizabeth King, Claudia Costin, Arup Banerji, Timothy Grant Evans. *Rede de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial*. World Bank Group, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Children's Investment Fund Foundation, 2014, 32p.

FELDMAN, Heidi M.; MESSICK, C. H. Language and speech disorders. *Developmental behavioral pediatrics*, p. 467-482, 2008.

FIGUEIRAS, Almira Consuelo et al. Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI. 2005.

GLASCOE, Frances P. Early detection of developmental and behavioral problems. *Pediatrics in Review*, v. 21, n. 8, p. 272-280, 2000.

GLASCOE, Frances Page. Evidence-based early detection of developmental-behavioral problems in primary care: what to expect and how to do it. *Journal of Pediatric Health Care*, v. 29, n. 1, p. 46-53, 2015.

GLASCOE, Frances Page. Screening for developmental and behavioral problems. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, v. 11, n. 3, p. 173-179, 2005.

HAGE, S. R. V.; PINHEIRO, L. A. C. Desenvolvimento típico de linguagem e a importância para a identificação de suas alterações na infância. *Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas*. Ribeirão Preto: Book Toy, 2017.

HARTSHORNE, M.; FREEMAN, K.; PARROTT, J. The cost to the Nation of children's poor communication. *I Can Talk Series (Issue 2)* London: I Can; 2006. Reprinted 2009.

HERSCHKOWITZ, N.; KAGAN, J.; ZILLES, K. Neurobiological bases of behavioral development in the second year. *Neuropediatrics*, v. 30, n. 05, p. 221-230, 1999.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA). Publ. L. No 108-446, 118 Stat. 2647 (2004).

JOHNSON, Chris Plauche; BLASCO, Peter A. Infant growth and development. *Pediatr Rev*, v. 18, n. 7, p. 224-242, 1997.

LAMEGO, Denyse T.C.; MOREIRA, Martha Cristina Nunes; BASTOS, Olga Maria. Diretrizes para a saúde da criança: o desenvolvimento da linguagem em foco. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, p. 3095-3106, 2018.

LANCET. Advancing early childhood development: from science to scale. 2017; 389-10064.

LIMA, Larissa Guimarães et al. A utilização da caderneta de saúde da criança no acompanhamento infantil. *Rev Bras Ciênc Saúde* [Internet], v. 20, n. 2, p. 167-74, 2016.

LIMA, M. C. M.; NAKAMURA, H. L. Desenvolvimento da linguagem e da função auditiva em lactentes. *Neurologia do desenvolvimento da criança*, p. 270-296, 2006.

LIPKIN, Paul H. et al. Promoting optimal development: identifying infants and young children with developmental disorders through developmental surveillance and screening. *Pediatrics*, v. 145, n. 1, 2020.

LOCKE, John L. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. *Compêndio da linguagem da criança*. In: Fletcher, P. e Macwhinney, B. *Compêndio Da Linguagem Da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 233-251.

MAIA, Joviane Marcondelli Dias; DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, Lucia Cavalcanti. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em psicologia*, v. 13, n. 2, p. 91-103, 2005.

MCLAUGHLIN, Maura R. Speech and language delay in children. *American family physician*, v. 83, n. 10, p. 1183-1188, 2011.

MCQUISTON, Susan; KLOCZKO, Nancy. Speech and language development: monitoring process and problems. *Pediatrics in review*, v. 32, n. 6, p. 230-8; quiz 239, 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Agenda de compromissos para a saúde integral da criança e redução da mortalidade infantil. 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Caderneta da Criança: Passaporte da Cidadania. 2ª edição. Brasília-DF, 2020.

MOON, Christine; LAGERCRANTZ, Hugo; KUHL, Patricia K. Language experienced in utero affects vowel perception after birth: A two country study. *Acta Paediatrica*, v. 102, n. 2, p. 156-160, 2013.

MOUSINHO, R.; ALVES, L. M. Promoção e prevenção da linguagem na infância.

Lamônica, DAC, Britto, DBO. Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, p. 73-81, 2016.

O'HARE, Anne. Communication disorders in preschool children. *Pediatrics and child health*, v. 27, n. 10, p. 447-453, 2017.

PEDROSO, Fleming Salvador et al. Evolução das manifestações pré-linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 14, n. 1, p. 22-25, 2009.

PIZOLATO, Raquel Aparecida et al. Vigilância do desenvolvimento da linguagem da criança: conhecimentos e práticas de profissionais da atenção básica à saúde. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 18, n. 5, p. 1109-1120, Oct. 2016.

POLETTTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2008.

RHEA, Paul; NORBURY, Courtenay; GOSSE, Carolyn. *Language Disorders: From infancy through adolescence*. 5th Edition St. Lous, Elseviers, 2017.

SAPIENZA, Graziela; PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, v. 10, n. 2, p. 209-216, 2005.

SILVA, Daniel Ignacio da et al. Vulnerabilidade da criança diante de situações adversas ao seu desenvolvimento: proposta de matriz analítica. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 47, n. 6, p. 1397-1402, 2013.

SILVA, F. B.; GAÍVA, M. A. M.; MELLO, DF de. Utilização da caderneta de saúde da criança pela família: percepção dos profissionais. *Texto Contexto Enferm*, v. 24, n. 2, p. 407-14, 2015.

SINGLETON, Nina Capone. Late talkers: why the wait-and-see approach is outdated. *Pediatric Clinics*, v. 65, n. 1, p. 13-29, 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Caderneta de Saúde da Criança Instrumento e Promoção do Desenvolvimento: como avaliar e intervir em crianças. Guia prático de atualização, nº4.1, dezembro de 2017.

SUNDERAJAN, Trisha; KANHERE, Sujata V. Speech and language delay in children: Prevalence and risk factors. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, v. 8, n. 5, p. 1642, 2019.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSONOTO, Jacy; e ISOTANI, Selma Mie. Fonoaudiologia: intervenções e alterações da linguagem oral infantil in Lopes-Herrera, S. A.; Maximino, L. P. (org). *Atraso de Linguagem*. São Paulo: Ed. Book Toy, 2ª edição, 2012.

TORQUATO, Jamili Anbar et al. Prevalência de atraso do desenvolvimento neuropsicomotor em pré-escolares. *Journal of Human Growth and Development*, v. 21, n. 2, p. 259-268, 2011.

WALKER, Dewey et al. Early Language Milestone Scale and language screening of young children. *Pediatrics*, v. 83, n. 2, p. 284-288, 1989.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. Early childhood development and disability: A discussion paper. 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. Improving early childhood development: WHO guideline. 2020.

ZAGO, Jéssica Teixeira de Carvalho et al. Associação entre o desenvolvimento neuropsicomotor e fatores de risco biológico e ambientais em crianças na primeira infância. *Revista CEFAC*, v. 19, n. 3, p. 320-329, 2017.

Sobre os autores

ANDREIA MENDES TAVARES

Fonoaudióloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pós-graduanda em Estudos da Audição pela Unyead. Em 2018 atuou no Projeto de Iniciação Científica “Avaliação do Processamento Auditivo Central em Indivíduos com Neurofibromatose tipo 1” da UFRJ. Em 2019 integrou a equipe do Ambulatório de Fonoaudiologia Especializado em Linguagem (IFF/FIOCRUZ) como estagiária da especialidade de Linguagem, além de desempenhar atividades relacionadas à assistência e pesquisa. Atuou em clínica fonoaudiológica na área de linguagem infantil, transtornos de aprendizagem e motricidade oromiofuncional. Em 2020 atuou como bolsista no trabalho interdisciplinar de assistência em vigilância e triagem do desenvolvimento da linguagem em ambulatórios de follow-up e de neurodesenvolvimento. Atualmente atua na área de reabilitação auditiva com uso de aparelho de amplificação sonora individual.

BETINA REZZE BARTHELSON

Pedagoga, mestre e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. No Centro de Convivência de Linguagens – CCazinho/IEL/UNICAMP –, de 2010 a 2020, realizou acompanhamento longitudinal com crianças que apresentam dificuldades escolares e que se encontram barradas no processo de aquisição e uso da leitura e da escrita. Membro do grupo de pesquisa Neurolinguística Discursiva: afasia e infância (CNPq). Atuou na rede privada de ensino no Ensino Fundamental I. Professora na Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de Campinas.

DENYSE TELLES DA CUNHA LAMEGO

Fonoaudióloga com formação em Psicomotricidade Relacional (CERM/RJ), Especialista em Saúde Mental da Infância e Adolescência (UFRJ), Mestre e Doutora em Ciências na área de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente (IFF/FIOCRUZ). Atuou em clínica fonoaudiológica na área de linguagem infantil na Fundação Municipal Francisco de Paula, atual Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (SMPD), de 1992 a 1997. Integrou a equipe do Programa Saúde e Brincar (IFF) de 1996 a 2002, atuando no campo da atenção integral a bebês hospitalizados. Ingressou como servidora pública no IFF/FIOCRUZ no ano de 2002, atuando na área de gestão de Ensino. Participou da implementação do programa de Residência Multiprofissional do IFF/FIOCRUZ, tendo atuado como coordenadora entre 2010 e 2012 e de 2020 até o presente. Desde 2008, integra a equipe do Ambulatório de Fonoaudiologia Especializado em Linguagem, onde desempenha atividades relacionadas à gestão do serviço, ao ensino e o desenvolvimento de propostas de atenção integral e interdisciplinar no cuidado à criança. Desde 2020 atua como responsável técnica da área de Fonoaudiologia do IFF/FIOCRUZ.

DIANA MICHAELA DO AMARAL BOCCATO

Doutoranda em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp e membro do Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias (GELEP)/Plataforma Lattes/CNPq, atua na área de Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, a partir da perspectiva histórico-cultural, em um projeto de extensão na mesma Universidade: o Centro de Convivência de Afásicos. Sua produção acadêmica se debruça sobre a relação cérebro-linguagem, nas afásias, destacando a prática da leitura, o fenômeno das paralexias e o trabalho epi- e metalinguístico realizados por sujeitos afásicos em episódios dialógicos. Concluiu o mestrado em Linguística e

a licenciatura em Letras também pelo IEL/Unicamp, participando, por dois anos, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Trabalhou como facilitadora, na Universidade Virtual do Estado de São Paulo, e como Professora de gramática, redação e literatura na rede privada. Atualmente, é professora de português para estrangeiros e atua na coordenação pedagógica da Associação de Ensino Popular Prometeus em parceria com a PUC-Campinas.

FERNANDA MORAES D'OLIVO

Professora Assistente I do curso de Letras-Português/Literatura e Letras Português/Inglês e da pós-graduação de Língua Portuguesa da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques desde 2015. Atua também, como coordenadora, do projeto *Parquinho*, que se constitui como um dos projetos que fazem parte do NAPEC (Núcleo de Apoio a Projetos Educacionais e Culturais) do IFF/Fiocruz, que visa olhar para a criança de forma individualizada, dando ênfase na importância do brincar para a constituição do sujeito. Pós-doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (2018/2019). Mestre, doutora e graduada em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Foi *cuidadora* no Centro de Convivência de Linguagens – CCazinho/IEL/UNICAMP –, nos anos de 2007 a 2012, realizando acompanhamento longitudinal de crianças e adolescentes que apresentavam dificuldades no aprendizado de leitura e escrita. Seus trabalhos de pesquisa atuais se centram na área de Análise de Discurso de perspectiva materialista.

ISABELA MOUTINHO

Licenciada em Letras e mestra e doutora em Linguística, na área de Neurolinguística Discursiva pela Universidade Estadual de Campinas. Foi cuidadora do CCazinho por 10 anos e atua na educação básica desde 2013.

LAINE DOS SANTOS PIMENTEL

Fonoaudióloga graduada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE/FACED/UFBA). Tem se dedicado ao estudo da linguagem orientando-se pelas perspectivas discursivo-enunciativa e bakhtiniana, dando ênfase às questões ligadas ao autismo

LAURA MARIA MINGOTTI MÜLLER

Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede Sesi-SP desde 2014. É Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2018) onde também concluiu o mestrado, o bacharelado em Linguística e a licenciatura em Letras. Pesquisadora da área de Neurolinguística Discursiva com ênfase no processo de aquisição e uso da leitura e escrita e sua relação com o crescente processo de patologização da aprendizagem de crianças e jovens vivido na contemporaneidade.

LUCIA MASINI

Professora na categoria assistente-doutor do Departamento de Teorias e Métodos Fonoaudiológicos e Fisioterápicos da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde; coordenadora do curso de Fonoaudiologia da PUC-SP. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, graduada em Fonoaudiologia (PUC-SP). Área de atuação e pesquisa em linguagem oral e escrita; saúde coletiva e medicalização da educação e da sociedade.

MARCUS VINÍCIUS BORGES OLIVEIRA

Professor Adjunto do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), membro do Programa de Pós Gra-

duação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, Tutor da Residência Multiprofissional em Saúde Mental da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), graduado em Fonoaudiologia pela UFBA. Atualmente é membro do GELEP (Grupo de Estudos da Linguagem no envelhecimento e nas patologias) e estuda a relação entre memória e linguagem dentro de uma perspectiva dialógica, destacando as questões relacionadas à infância e ao envelhecimento, na normalidade e em contextos patológicos.

MARIA IRMA HADLER COUDRY

Professora Titular do Depto. de Linguística (2012), graduada em Linguística (Unicamp, 1973) Mestrado (Unicamp,1978) e Doutorado em Linguística (Unicamp, 1986); Estágio clínico em Neurolinguística na Universidade Livre de Bruxelas (1982 e 1984) e na Policlínica Gemelli (1982), em Roma; Pós-doutorado na Universidade de Newcastle, Inglaterra (1993 e1994); Livre-docente em Neurolinguística (Unicamp, 2002). Responsável pela introdução da área de Neurolinguística na Unicamp (1982) e pela criação do Centro de Convivência de Afásicos, (CCA,1989) e pelo Centro de Convivência de Linguagens, (CCazinho, 2004), no Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp. Dedicase ao estudo discursivo das afasias e de dificuldades de leitura e escrita de crianças e jovens. Orientou 100 dissertações e teses em Neurolinguística, no Programa de Pós-graduação em Linguística. Recebeu o Prêmio Zeferino Vaz em 2010; é pesquisadora do CNPq e líder do Grupo de Pesquisa/CNPq: Afasia e infância. É autora do livro Diário de Narciso: discurso e afasia (Martins Fontes, 1988) e co-organizadora/autora da série Caminhos da Neurolinguística Discursiva (Ed. Mercado de Letras, 2010).

MARIA LUCIANA DE SIQUEIRA MAYRINK

Fonoaudióloga com especialização em Dificuldades de Aprendizagem (UERJ) e Mestre em Ciências na área de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente pelo IFF/FIOCRUZ. Integrou a equipe do Programa Saúde e Brincar (IFF) de 2000 a 2006, atuando no campo da atenção integral a bebês, crianças e adolescentes hospitalizados e em acompanhamento ambulatorial, além de realizar supervisão de estudantes de graduação e pós-graduação. Ingressou como servidora pública no IFF/FIOCRUZ no ano de 2006, integra a equipe do Ambulatório de Fonoaudiologia Especializado em Linguagem como coordenadora da especialidade de Linguagem, além de desempenhar atividades relacionadas à assistência, pesquisa e ensino com preceptoria e orientação prática e acadêmica de residentes multiprofissionais e alunos de graduação. Atua na coordenação de trabalho interdisciplinar de assistência em vigilância e triagem do desenvolvimento da linguagem em ambulatórios de follow-up e de neurodesenvolvimento.

MARIJE SOTO

Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na qual atua no programa da pós-graduação em Linguística e no laboratório de EEG de Acesso Sintático (ACESIN/UFRJ). Ela é especializada em neurociência cognitiva e psicolinguística pela UFRJ e IDOR, com foco na interface sintaxe-semântica. Atualmente as áreas de interesse são relativamente diversas, incluindo processamento lexical e estrutura sintagmática, processamento de variação, processamento atípico, interface linguagem-emoção, interfaces cognitivas na aquisição de LE. Toda sua pesquisa envolve de algum modo seus interesses por neurociência, biologia e cognição, e tem como objetivo geral alcançar um entendimento melhor da arquitetura neuroanatômica e funcional da linguagem.

MARINA R. A. AUGUSTO

Professora/pesquisadora junto à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua na graduação e na pós-graduação em Letras. É membro do Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem (LAPAL/PUC-Rio) e pesquisadora do Prociência/FAPERJ. Tem experiência em aquisição da linguagem, com foco em questões morfossintáticas, seja em aquisição típica ou atípica, tanto de língua materna como de língua adicional. É editora-associada da Revista MATRAGA e membro consultivo de revistas na área de Letras, como D.E.L.T.A. e Caderno de Squibs.

MICHELLI ALESSANDRA SILVA

Graduada em Linguística (2002), fez Especialização em Deficiência Visual e Surdez (2004), Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente (2008) e Doutorado em Linguística (subárea Neurolinguística) pela Universidade Estadual de Campinas (2014), com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Atuou como professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas, desenvolvedora de conteúdos didáticos para o MEC e professora de cursos de especialização EAD para professores da rede pública de ensino. Tem experiência na área de Neurolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem e aprendizagem, cognição e memória, processos de aprendizagem, fala/leitura/escrita, afasia, dificuldades de aprendizagem. Atualmente é head de Educação da Wide, fazendo a gestão dos times de estratégia educacional, criação e artes visuais.

RENATA OLIVEIRA

Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); professora de Ensino Básico, técnico e tecnológico pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) e coordenadora do Setor

de Atendimento Especializado em Deficiência Múltipla (AE-DMU). Tem experiência em aquisição da linguagem de indivíduos atípicos com foco na deficiência visual e outras deficiências, síndromes ou transtornos que podem estar associadas a esta.

ROSANA DO CARMO NOVAES PINTO

Rosana do Carmo Novaes Pinto é Professora Associada (Livre-Do-cente) do Dep. de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, atuando principalmente na linha de pesquisa “Cérebro, Linguagem e Mente”. Bolsista de Produtividade II do CNPq. Mestre (1992) e Doutora (1999) em Linguística, sub-área “Neuro-linguística” (UNICAMP), com Pós-Doutorados em Neuropsicologia: (i) Faculdade de Ciências Médicas (FCM/UNICAMP), em 2008; CERIN - Centro de Reabilitação Neurocognitiva, Faculdade de Ciência Cognitiva da Universidade de Trento, Itália, e (iii) Fondazione Santa Lucia, Universidade Tor Vergata de Roma, Itália (2016). Desde 2006, coordena o Grupo III do Centro de Convivência de Afásicos (CCA). Desde 2010, é líder do GELEP (Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias/Plataforma Lattes-CNPq).

SÔNIA SELLIN BORDIN

Fonoaudióloga e psicopedagoga clínica e institucional. Tem mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas na área de Neurolinguística. É supervisora do Grupo Espiral, de fonoaudiologia e educação (Campinas, SP) e membro do Grupo de Pesquisa Neurolinguística Discursiva: afasia e infância, da Universidade Estadual de Campinas com o estudo dirigido a professores, famílias, crianças/adolescentes/adultos com ou sem diagnósticos clínicos que se apresentavam com algum tipo de dificuldade nos processos de leitura e escrita. Participou também de importantes projetos da área da formação de professores, como

TEIA DO SABER, CEFIEL. Atua como professora na Pós-Graduação do IEL/Unicamp e no projeto “Viagem ao cérebro”, voltado para alunos do ensino médio (MEC/DF).

THALITA CRISTINA SOUZA CRUZ

Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Colégio de Aplicação do Núcleo de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, atua também na supervisão de estágios na mesma instituição. Atua também na Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Faculdade Souza Marques (Rio de Janeiro/RJ). Tem mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas na área de Neurolinguística. Suas pesquisas discutem a relação linguagem-cérebro-ensino sobre uma perspectiva sócio-cognitiva e na pesquisa sobre letramento acadêmico e dificuldades de linguagem.

EDITORES

Gabriel de Ávila Othero (UFRGS)

Valdir do Nascimento Flores (UFRGS)

CONSELHO EDITORIAL

Adeilson P. Sedrins (UFRPE/UAG)

Adelia Maria Evangelista Azevedo (UEMS)

Ana Paula Scher (USP)

Aniela Improta França (UFRJ)

Atilio Butturri Junior (UFSC)

Carlos Alberto Faraco (UFPR)

Carlos Piovezani (UFSCar)

Carmem Luci Costa e Silva (UFRGS)

Cassiano R. Haag (MPSC)

Cátia de Azevedo Fronza (Unisinos)

Cláudia Regina Brescancini (PUCRS)

Claudia Toldo Oudeste (UPF)

Dermeval da Hora (UFPB)

Eduardo Kenedy (UFF)

Edwiges Maria Morato (Unicamp)

Eliane Silveira (UFU)

Elisa Battisti (UFRGS)

Esmeralda Negrão (USP)

Heloisa Monteiro Rosário (UFRGS)

Heronides Moura (UFSC)

Ingrid Finger (UFRGS)

Jairo Nunes (USP)

Janaína Weissheimer (UFRN)

João Paulo Cyrino (UFBA)

Juciane Cavalheiro (UEA)

Leonel Figueiredo de Alencar
(UFC)

Luiz Francisco Dias (UFMG)

Mailce Mota (UFSC)

Marcelo Ferreira (USP)

Marcos Lopes (USP)

Marcus Lunguinho (UnB)

Maria Eugenia Duarte (UFRJ)

Mariangela Rios de Oliveira (UFF)

Pablo Ribeiro (UFSM)

Plínio Barbosa (Unicamp)

Rafael Minussi (Unifesp)

Renato Basso (UFSCAR)

Ronice Muller de Quadros (UFSC)

Ruth Lopes (Unicamp)

Simone Guesser (UFRR)

Simone Sarmento (UFRGS)

Sirio Possenti (Unicamp)

Sonia Cyrino (Unicamp)

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Ubiratã K. Alves (UFRGS)

Vitor Nóbrega (UFSC)

Viviane de Melo Resende (UnB)

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 Abralim, 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

Este livro é um livro de possibilidades. É essa a palavra que se constitui como fio condutor de todos os capítulos que formam essa obra. Possibilidade para os sujeitos estudados, possibilidades de olhares para o funcionamento da linguagem – na patologia ou não – e possibilidades de encontro.

THALITA CRISTINA SOUZA CRUZ
FERNANDA MORAES D'OLIVO