

A grayscale photograph of students in a classroom, with a circular graphic overlay containing text. The overlay is a white circle with a decorative border of orange and black dots. The text inside the circle is centered and reads:

Aprendizaje de la lectura y
la escritura para concepción
discursiva neurolingüística

O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA PELA PERSPECTIVA DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA

APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA PARA CONCEPCIÓN DISCURSIVA NEUROLINGÜÍSTICA

LEARNING OF READING AND WRITING FOR PERSPECTIVE DISCURSIVE NEUROLINGUISTICS

RESUMEN

Embasado na abordagem de Neurolinguística Discursiva (1986), este artigo tem como objetivos refletir sobre as dificuldades de aprendizagem vividas pelas crianças para se alfabetizarem e contribuir para a reflexão sobre as práticas escolares que ainda se mantêm pautadas pela concepção tradicional de linguagem. Norteadas pelo conceito de interlocução, as questões relativas à entrada da criança na leitura e na escrita foram tratadas através do papel privilegiado atribuído à fala na constituição da subjetividade e a partir da perspectiva vygotskyana, que considera a leitura e a escrita como desdobramentos da relação entre a fala e o pensamento (Vygotsky, 1934).

PALAVRAS-CHAVE: Interlocução; fala; leitura; escrita; patologização da educação.

Copyright © Revista San Gregorio 2017. ISSN 2528-7907. ©

ABSTRACT

Based on the approach of Neuro-Linguistic Discourse (1986), this article aims to reflect on the learning difficulties experienced by children to become literate and to contribute to the reflection on school practices that remain guided by traditional design language. Guided by the concept of dialogue, the issues relating to the reading child's input and writing were treated by the privileged role assigned to speech in the constitution of subjectivity and from the Vygotskian perspective that considers reading and writing as unfolding relationship between speech and thought (Vygotsky, 1934).

KEYWORDS: Interlocution; Speech; Reading; Writing; Pathologizing of Education.

Copyright © Revista San Gregorio 2017. ISSN 2528-7907. ©



BETINA REZZE BARTHELSON



Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil.



betinabarth@hotmail.com

ARTÍCULO RECIBIDO: 6 DE MAYO DE 2017

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 25 DE MAYO DE 2017

ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE MAYO DE 2017

I INTRODUÇÃO

Neste artigo¹ será apresentada uma reflexão sobre as dificuldades escolares vividas pelas crianças relativas ao início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a alfabetização. Sustentada pelo aparato teórico da Neurolinguística Discursiva² (1986), doravante ND, essa discussão norteia-se pelo conceito de interlocução como um lugar privilegiado de produção de linguagem e atribui à fala papel privilegiado na relação com a leitura e a escrita.

Os estudos realizados no âmbito da ND têm mostrado que, nas escolas brasileiras, grande parte das atividades de leitura e escrita é embasada na concepção tradicional de linguagem que prioriza a aprendizagem da escrita concebida como código (Coudry, 1986). Assim, nos cadernos escolares das crianças que se encontram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se um grande número de atividades de orientação mecânica, como os exercícios de completar palavras com sílabas que também são encontrados nas cartilhas e nos livros para alfabetização. Nesses materiais, a repetição e a fixação da escrita como código é priorizada, e a aprendizagem se vincula às estratégias de memorização do sistema ortográfico da língua escrita através de atividades metalinguísticas (Coudry, 2007).

Dado 1: atividade escolar de completar palavras com sílabas (Ver anexos)

Além dos exercícios metalinguísticos tipicamente escolares, encontra-se nos cadernos dos alunos um grande número de cópias. A cópia, socialmente, tem como função a reprodução de uma informação que se queira lembrar, como uma receita culinária, um

endereço, um número de telefone, um recado. No entanto, observa-se que ela não tem sido usada, na escola, como instrumento da memória, e sim, de forma descontextualizada, quando muitas vezes o que é copiado é o mesmo texto que se encontra no livro didático, e, nessas situações, diante da falta de orientação dos alunos quanto à direção do movimento do traçado das letras, a cópia acaba não exercendo nem mesmo a função de treino motor desse traçado (Coudry e Freire, 2005).

Dado 2: cópia como atividade escolar. (Ver anexos)

A frequência com que a cópia é encontrada nos cadernos das crianças permite pensar que, para o professor, de alguma maneira, pelo exercício da memória visual, ela pode favorecer o aluno no aprendizado da leitura e da escrita. É importante esclarecer que a cópia pode ser um exercício que possibilita a reflexão sobre a escrita se o aluno já souber ler, quando a leitura do texto dado é transformada em escrita ao ser copiado. Contudo, da forma mecânica e sem sentido para o aluno como ela vem sendo orientada na escola, acaba por ocupar o lugar da escrita de fato:

Os cadernos das crianças mostram cópia, cópia e mais cópia. 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 (Coudry, 2007, p.4).

A partir das reflexões realizadas pela perspectiva da ND, a escola vem se definindo como palco de relações permeadas pela violência, tanto do aluno com o professor, quanto do professor com o aluno. Nesse cenário, nem sempre os professores conseguem orientar suas aulas com práticas pedagógicas que priorizem os processos de aprendizagem. Assim, não é incomum que a cópia seja usada como um instrumento de controle do comportamento e de minimização da indisciplina dos alunos, que, então, estariam ocupados ao realizá-la. É também importante ressaltar,

1. A primeira versão desse artigo pode ser encontrada nos Anais do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa – 2016 pelo título de A importância da interlocução para o aprendizado da leitura e da escrita.

2. A ND, desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, teve início com a tese de doutorado Diário de Narciso: discurso e afasia, defendida por Coudry em 1986 e publicada em livro em 1988.

que a cópia é, muitas vezes, valorizada e até mesmo cobrada pelas famílias que interpretam as folhas preenchidas dos cadernos das crianças como aprendizado da criança e competência do professor.

Para a Linguística Moderna, diferentemente da abordagem tradicional predominante na escola em que a língua é concebida “como um sistema de formas” (Coudry e Possenti, 1983), a fala assume papel fundamental no aprendizado da leitura e da escrita, e a leitura e a escrita são consideradas como um “desdobramento da práxis linguística” (Coudry e Morato, 1990, p.53). Nessa direção, Geraldi (1991) critica a antecipação dos exercícios metalinguísticos às propostas em que o aluno possa se expressar como sujeito e que possibilitam que ele reflita sobre as expressões em uso no discurso, seja na fala ou na escrita.

Essa discussão alinha-se à reflexão realizada pelos Estudos dos Letramentos em relação à forma como a escola vem considerando a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem vivenciadas pelas crianças inseridas nas sociedades letradas do século XXI (Rojo, 2009). Tendo em vista o advento da universalização do acesso à tecnologia, desconsiderar as relações estabelecidas pelo aluno com a leitura e a escrita fora do contexto escolar, afasta o seu entusiasmo pelo aprendizado e destitui as práticas escolares de sentido.

Esse é o contexto em que os profissionais da escola – professores, orientadores e coordenadores pedagógicos -, por não saberem como intervir nas dificuldades apresentadas pelas crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever, as encaminham para avaliação por profissionais da área da saúde, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e médicos que, em grande parte, sem conhecimento específico sobre a língua/linguagem, são despreparados para avaliá-la. Nas avaliações que realizam, as crianças são submetidas a testes psicométricos padronizados, fundamentados em uma concepção biologicizante e organicista de aprendizagem que desconsideram o trabalho linguístico do sujeito relativo à linguagem em funcionamento e ao contexto histórico e social em que estão inseridas. A avaliação da linguagem por meio

desses testes não leva em conta quais tipos de erros são cometidos pela criança, se são recorrentes ou se assemelham-se às dificuldades apresentadas por outro iniciante de escrita, importando a quantidade de erros e acertos que apontam para a presença ou não de uma patologia.

Nos estudos realizados no interior da ND, o erro ou desvio são episódios esperados no processo de aquisição da linguagem escrita (Coudry e Scarpa, 1991) e, portanto, parte integrante do trabalho do sujeito com e sobre a língua (Franchi, 1977). No entanto, hipóteses de escrita como *ingrasado* (por *engraçado*), *linghiça* (por *linguiça*), considerados erros na abordagem tradicional de linguagem porque não coincidem com a ortografia, não são retomadas com a criança. Assim, os diagnósticos emitidos a partir dos testes psicométricos acabam patologizando os processos normais da aquisição da leitura e da escrita - as hipóteses de escrita de crianças e jovens em processo de aprendizagem -, avaliados equivocadamente como erros/sintomas, resultando no grande número de sujeitos diagnosticados hoje encontrados por Transtorno do Déficit de Atenção, Transtorno de Aprendizagem, Déficit de Aprendizagem, Dislexia, Alteração de Processamento Auditivo, entre outros, tal como mostram os estudos sustentados pela perspectiva da ND (Coudry, 2009; Muller, 2013; Righi-Gomes, 2014; Silva, 2014).

A ND COMO UM CONTRADISPOSITIVO (AGAMBEN, 2010)

Desde a década de 80, a ND (Coudry, 1987; Coudry e Scarpa, 1991) tem proposto reflexões, discussões e análises em relação ao excesso de diagnósticos atribuídos, sobretudo, a crianças que apresentam dificuldades no eixo fala, leitura e escrita. Essa crítica se consolidou com a criação do Centro de Convivência de Linguagens – CCazinho³, vinculado ao Instituto de Estudos de Linguagem – IEL/Unicamp, pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry. Norteador por uma perspectiva teórico-prática, o CCazinho tem como um dos objetivos analisar o recorrente processo de patologização de sujeitos, crianças em sua maioria portadoras de um diagnóstico/laudo médico, que são acompanhadas longitudinalmente por pesquisadores, com o intuito

3. As pesquisas realizadas na perspectiva da ND englobaram, primeiramente, o acompanhamento de sujeitos afásicos no Centro de Convivência de Afásicos – CCA, criado em 1989.

de compreender quais seriam as explicações para tais dificuldades escolares e ajudar tais sujeitos a ultrapassar essas dificuldades, uma vez que a criança se encontra barrada (Coudry, 2010; Coudry e Bordin, 2012) no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A ND consolida-se como um arcabouço teórico e metodológico de reflexão e de crítica frente à banalização de sintomas, ao excesso de diagnósticos médicos atribuídos a crianças e jovens, e à inadequação das formas de avaliação e acompanhamento, – escolar e clínico – que estão disponíveis hoje. Para tanto, incorporou em seu aporte teórico o conceito de dispositivo formulado por Foucault (1969) e ampliado por Agamben (2010), que o define como:

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. (...) De natureza estratégica, o dispositivo está inscrito em um jogo de poder que condiciona saberes e práticas (Agamben, 2010, p.40).

Os discursos produzidos à luz da ND assumem, portanto, o papel de contradispositivo (Coudry 2009; 2010; 2013) em relação a práxis, saberes e medidas que são usados para encobrir problemas de ordem social, política e psico-afetivos, e justificar as dificuldades escolares do aluno, eximindo a escola da responsabilidade e a família da participação no aprendizado da criança. Ao longo desses acompanhamentos, é possível se observar que as intervenções realizadas e que privilegiam as principais dificuldades apresentadas por essas crianças, fazem com que elas superem suas dificuldades, o que mostra que os diagnósticos médicos atribuídos a elas não se confirmam. No entanto, devido à associação de suas dificuldades escolares a uma patologia, tais crianças permanecem estigmatizadas como doentes.

No intuito de contribuir para as discussões em torno das práticas escolares e das dificuldades enfrentadas pelas crianças no aprendizado da leitura e da escrita, apresento algumas reflexões referentes ao acompanhamento longitudinal de MT, uma criança que, assim

como a maior parte dos sujeitos que procura por ajuda no CCazinho, não conseguia se alfabetizar, o que era justificado por um laudo/diagnóstico médico que associava essa dificuldade a uma patologia.

METODOLOGIA

A ND utiliza de uma metodologia de base qualitativa, heurística e de procedimentos de descoberta para o qual o conceito de dado-achado (Coudry, 1996) inter-relaciona teoria e dado. Ele ilumina as hipóteses sobre a relação do sujeito com a linguagem, e permite que se olhe para os dados de fala, de leitura, de escrita e demais comportamentos que revelam o trabalho linguístico do sujeito.

O conceito de dado-achado afina-se ao paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989) como um modelo epistemológico que foi descrito pela primeira vez a partir do “método morelliano” usado para legitimar a autoria de obras de arte. O papel de detetive exercido pelo investigador proposto pelo paradigma indiciário de Ginzburg contribui para o conceito de dado-achado, que inter-relaciona teoria e dado, a partir de um quadro teórico que orienta o olhar do investigador (Coudry, 2013).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Ao procurar ajuda no CCazinho, MT tinha 12 anos de idade, já havia feito o 5º ano do Ensino Fundamental uma vez e era portador do diagnóstico de Retardo Mental Moderado (CID F71.9)⁴. Ele frequentava o 6º ano do Ensino Fundamental embora ainda não fosse alfabetizado⁵. Na escola, MT apresentava atitudes como desatenção e indisciplina que podem ser associadas à sua desmotivação em aprender. Esse contexto se agravava pelo seu comportamento agressivo e impulsivo e pelas dificuldades em interagir socialmente, tanto na escola – com colegas e professores - quanto em sua família.

No CCazinho, o acompanhamento longitudinal de MT foi realizado de setembro de 2010 a julho de 2013 pelas investigadoras Betina Rezze Barthelson e Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, que também o orientou. MT não conhecia as letras e tinha pouca família-

4. O código CID F71.9 é encontrado no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Distúrbios Mentais (DSM)*, um instrumento de classificação e de referência para médicos no diagnóstico e tratamento de doenças mentais.

5. Para Coudry (2010), a alfabetização pode ser tratada como o estado de desconhecimento das letras (e de suas possibilidades de combinação), de seus nomes e de sua representação fonográfica vinculada ao sistema alfabético.

ridade com a leitura e a escrita. Além disso, ele falava muito pouco, de forma “truncada”, com frases incompletas marcadas pelo uso de palavras como negócio, troço, coiso e de dêiticos como isso, aqui, lá, usados pela falta de outros recursos expressivos da língua. Assim, ao dizer uma ou duas palavras, demonstrava acreditar que havia sido compreendido pelo outro naquilo que queria falar, quando, na verdade, era preciso grande esforço de seu interlocutor para a construção de um sentido comum no diálogo com ele.

De fato, as dificuldades apresentadas por MT não eram condizentes com o que é esperado de um jovem da sua idade (na época, 12 anos) em relação aos conhecimentos que apresentava frente à leitura e à escrita. Além disso, a dificuldade em manter um diálogo com seu interlocutor, marcada pela posição de seu corpo, curvado e com o olhar direcionado para baixo, dificultava a aproximação do outro e revelava sua disposição de se manter afastado. MT também não tinha uma postura adequada para escrever, deitando o tronco sobre a mesa, inclinando a cabeça lateralmente e segurando-a com uma das mãos, mexendo-se e espreguiçando-se constantemente. Levando-se em conta essas observações, tornava-se plausível o diagnóstico de Retardo Mental Moderado que lhe fora conferido, tendo em vista que tais comportamentos correspondiam à descrição do diagnóstico em questão, segundo o DSM V.

Contudo, no âmbito das discussões da Linguística, para Benveniste (1966, p.286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. Nessa mesma vertente, Franchi, ao refletir sobre o papel constitutivo da linguagem compreendida em sua indeterminação, dá relevância ao espaço que ela possibilita para a atividade do sujeito. Tal atividade imprime marcas dos papéis representados por tais sujeitos na linguagem, na relação com o interlocutor, e que são reveladas pelo discurso (Franchi, 1977; Coudry, 1986):

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos ‘cortes’ metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada de universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do

“vívido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo (Franchi, 1977, p.31).

As reflexões de Benveniste (1966) e a análise de Franchi (1977) sobre o papel constitutivo da linguagem usada por Coudry (1986) para estudar a linguagem na afasia, nos possibilita pensar nas dificuldades de MT quanto ao uso da língua/linguagem como resultado de suas interações psico-afetivas e sociais, especialmente, as familiares, onde estão seus principais interlocutores. Portanto, suas dificuldades se projetaram em sua vida por terem sido constantemente reafirmadas pela família e, posteriormente, pela escola, marcando a sua subjetividade como um menino sem possibilidades de aprender.

Porém, em alguns momentos, MT se mostrava um sujeito comunicativo e que ocupava os turnos conversacionais, chegando a se mostrar irritado quando percebia que não conseguia fazer com que seu interlocutor compreendesse suas referências ou mesmo o contexto de sua fala. Os momentos em que foi possível observar MT como sujeito na linguagem foram fundamentais para o acompanhamento longitudinal que se iniciava porque representavam a emergência da sua constituição como pessoa, além de terem permitido se olhar para ele como um sujeito com possibilidades de contar a própria história.

O conhecimento da história do sujeito e como ele revela sua subjetividade na relação dialógica com outro são fundamentais para o trabalho discursivamente orientado que se realiza no CCazinho, denominado por Coudry de conhecimento mútuo: “o conjunto de pressuposições indispensáveis ao diálogo, sendo fundamental a afetividade para o estabelecimento de uma relação intersubjetiva entre os participantes” (Coudry, 1986, p.79). Assim, nessa abordagem, o diagnóstico ou laudo médico não é o determinante na relação com o sujeito, mas importa o que lhe é significativo que orientará as intervenções no acompanhamento longitudinal para a sua inserção no mundo das letras através da escrita com sentido e da leitura com compreensão (Coudry, 2009).

Nessa perspectiva, para que MT se alfabetizasse, juntamente às atividades de leitura e

escrita, seria preciso um trabalho, através da interlocução, envolvendo a ampliação de seu repertório linguístico, a seleção lexical e a organização sintática de sua fala. O acompanhamento longitudinal de MT, portanto, norteou-se pela abordagem histórico-cultural, que tem Vygotsky (1934) como seu principal representante, e que se alinha às reflexões do linguista Benveniste (1968-1969). Para Vygotsky, o pensamento se desenvolve a partir da interação social e da linguagem, quando os instrumentos linguísticos, a palavra, o sentido, inicialmente vinculados à prática social imediata são abstraídos e internalizados:

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (Vygotsky, 1934, p.151).

O pensamento verbal constitui, portanto, a união entre pensamento e linguagem, e a linguagem, além de organizar o pensamento, o compõe e o expressa. No entanto, fala e pensamento são unidades separadas, não havendo uma correspondência rígida entre eles. O pensamento tem sua própria estrutura e dispõe de um fluxo que não é acompanhado por uma manifestação simultânea da fala e se organiza a partir da fala interna.

A fala interna, na abordagem vygotskyana, não é propriamente uma fala, mas é uma importante atividade intelectual que se constitui como um plano do pensamento verbal. Nessa mesma direção, para Benveniste, diferentemente da fala pública, a fala interna tem um caráter abreviado, “global, esquemático, não construído, não gramatical” que requer que ela seja desdobrada “em uma forma inteligível a todos” para que se torne social (Benveniste, 1968-1969, p.132). Na passagem da fala interna para a fala social, é preciso organização e planejamento. Organizar e planejar são considerados por Vygotsky a principal função da fala interna, denominada de rascunho mental.

No entanto, não é somente em relação à fala pública que o conceito de rascunho mental é usado, mas principalmente em relação à escrita. Essa reflexão de Vygotsky alinha-se às formulações teóricas de Benveniste, ao afirmar que “tornar inteligível a linguagem interior é

uma operação de conversão que acompanha a elaboração da fala e a aquisição da escrita” (1968-1969, p.132). A escrita, considerada pelo autor como “um sistema que supõe uma abstração de alto grau” precisa contextualizar o leitor em relação ao que foi abstraído do contexto em que se deu a relação entre os interlocutores: os comportamentos gestuais e fonocústicos, a participação do outro e toda a sua gama de entonação, de expressão, de modulação (Benveniste, 1968-1969). Para tanto, a escrita utiliza em sua sintaxe um número muito maior de palavras do que a fala, o que justifica a maior complexidade com relação à organização sintática e ao planejamento/rascunho mental do que será escrito.

Nessa direção, a fala social, considerada como um desdobramento da fala interna promove a organização do pensamento que, por sua vez, permite o planejamento do que se vai escrever. As relações sociais vivenciadas pelo sujeito através da fala respaldam, portanto, as possibilidades de conversão (Benveniste, 1968-1969) do pensamento verbal em escrita. Considerando o uso da língua/linguagem vivenciada por MT, é possível relacionar os entraves vividos por ele ao tentar compartilhar sentidos com seu interlocutor, em sua família e até mesmo na escola, à dificuldade em tornar público o seu pensamento, assim como à continuidade em sua aprendizagem no que se refere à escrita e à leitura. O trabalho realizado para a mobilização dos processos responsáveis pela aprendizagem de MT foi, portanto, orientado pelo eixo fala, leitura e escrita e norteado pelo conceito de rascunho mental.

MT sempre teve muito interesse por carros, motos e já esperava pelo momento em que poderia dirigir. Assim, conseguir a carteira de habilitação, futuramente, representava uma motivação para a superação das suas dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Tendo em vista que, para a ND, a inscrição do sujeito no mundo tem um papel fundamental no seu processo de aprendizagem, como trocar pneu de carro foi o tema escolhido para as intervenções em seu acompanhamento longitudinal. O diálogo apresentado em seguida aconteceu entre MT e a investigadora, enquanto era simulada uma troca de pneu usando os equipamentos do próprio carro da investigadora, que, habitualmente, fica estacionado próximo ao CCazinho.

Dado 3. Transcrição do diálogo entre mt e a investigadora (inv) sobre a troca do pneu (Ver anexos)

Como é possível se observar, a estrutura dos enunciados de MT ainda se mostrava mais próxima da estrutura da fala interna, marcadamente esquemática e sintética, o que tornava difícil a compreensão de sua fala pelo interlocutor. O diálogo transcrito evidencia as retomadas das falas de MT orientadas pela investigadora que tinham por objetivo uma maior adequação sintática, a ampliação do seu repertório linguístico e um refinamento nos conceitos/significados usados.

Tendo em vista que a internalização dos instrumentos linguísticos acontece pela interação social e pela linguagem (Vygotsky, 1934), e, considerando-se a leitura e a escrita como desdobramentos da fala e do pensamento, para além da compreensão do outro na relação dialógica com MT, o trabalho com os seus enunciados visava promover a conversão de seu pensamento em escrita. Nessa direção, após o trabalho com os enunciados sobre cada um dos equipamentos necessários para a troca do pneu, através da escrita conjunta com a investigadora, foi realizada uma lista com os nomes de tais equipamentos, o que tinha por objetivo, além da própria escrita, proporcionar mais uma oportunidade de interlocução, através da retomada, pela fala, das etapas da troca do pneu. A escrita dessa lista era, também, uma prévia organização do texto que finalizaria essa etapa do trabalho.

Dado 4: preparação para a escrita do texto como trocar pneu (Ver anexos)

A concepção de escrita que norteou o acompanhamento de MT, diferentemente de um sistema de codificação e decodificação, assume a escrita como uma atividade cultural complexa que precisa da mediação da linguagem através do outro para ser aprendida. Para Vygotsky (1934), a aprendizagem acontece ao passar primeiramente pelo plano social, (intersíquico), para posteriormente ser internalizada, (intrapíquico), quando se torna possível a realização de uma atividade de forma autônoma pelo sujeito. Nessa perspectiva, não é preciso que a criança realize exercícios que visam a sua preparação para a escrita de textos, mas, é possível a aprendizagem da leitura e da escrita através da própria elaboração de textos que tenham função social e sentido

para ela, a partir da ajuda/intervenção do outro.

O Dado 5 apresentado em seguida, um texto instrucional sobre como trocar um pneu, finalizou o trabalho com esse tema.

Dado 5: escrita do texto como trocar pneu (Ver anexos)

CONCLUSÕES

O texto Como trocar pneu representa, portanto, o trabalho com a leitura e a escrita orientado pela fala, possibilitador das modificações na constituição da subjetividade de MT que, até então, fundava-se na convicção de um sujeito que não conseguia aprender. Através da nova configuração nas relações estabelecidas em seu contexto social, tanto com sua investigadora, quanto as vividas no CCazinho e também em sua escola e em sua família, MT, agora como um sujeito com possibilidades de aprendizagem, teve oportunidades de vivenciar ações diferentes das habituais, como sujeito na linguagem.

As discussões realizadas a partir do acompanhamento longitudinal de MT foram apresentadas no intuito colaborar para com a reflexão sobre propostas diferenciadas das pautadas pela concepção tradicional de linguagem comumente encontrada nas escolas. Finalizo este artigo apontando para a importância de se repensar as práticas escolares e as intervenções nas dificuldades apresentadas pelas crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever, uma vez que o futuro desses alunos está, muitas vezes, submetido aos efeitos dos diagnósticos e laudos médicos que associam tais dificuldades a patologias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (2010) O que é um dispositivo? O que é o contemporâneo? E outros

ensaios. Chapecó: Argos.

Benveniste, E. (2014) Últimas aulas no Collège de France. São Paulo: Editora Unesp, 1968-1969.

Coudry, M.I.H. (1986) Diário de Narciso: Discurso e afasia – análise discursiva de interlocuções com afásicos. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Tese publicada em livro em 1988.

Coudry, M.I.H. (1987) Dislexia: um bem necessário. In: Seminário do GEL, 14. Campinas: Unicamp. p. 150-157

Coudry, M.I.H. (1996) O que é o dado em Neolinguística. In: Maria Fausta Pereira de Castro. (Org.). O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas: Editora da Unicamp.

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

Coudry, M.I.H. (2009) O drama entre o novo e o velho nas afasias. 17º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada - INPLA, Caderno de Resumos. São Paulo: PUC-SP. p. 184-184.

Coudry, M.I.H. (2010) Caminhos da Neurolinguística Discursiva: o velho e o novo. Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem. Campinas: Mercado das Letras.

Coudry, M.I.H. (2013) Projeto Neurolinguística Discursiva: afasia e infância. Relatório CNPq: 312522/2013-4.

Coudry, M.I.H.; Bordin, S.S. (2012) Afasia e infância: registro do (in)esquecível. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), v. 54. p. 135-154.

Coudry; Freire, F. M. P. (2005) O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida em sala de aula. Cefiel/IEL/Unicamp.

Coudry, M.I.H.; Morato, E. M. (1990) Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes, no contexto escolar. Cadernos Cedes, vol23. Campinas, SP, Nov. p.49-58.

Coudry, M.I.H.; Possenti, S. (2010) Avaliar discursos patológicos. Web Revista Discursividade. Edição nº07. Dez, 1983.

Coudry, M.I.H.; Scarpa, E.M. (1991) De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. In: ROJO, et. al. (Orgs.) Fonoaudiologia & Linguística. Rio de Janeiro: Educ, v.1.

Franchi, C. (1977) Linguagem – Atividade Constitutiva. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, nº22.

Foucault, M. (1969) Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense.

Freud, S. (1891) A interpretação das afasias: Um estudo crítico. Lisboa. Marcílio Editora.

Geraldi, J.W. (2003) Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Ginzburg, C. (1989) Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras.

Müller, L. M. (2013) Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com dislexia. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de

Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

Nakazoni, A. L. (2012) Educação, tecnologia e aprendizagem: uma abordagem neurolinguística. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

Righi-Gomes, M. J. (2014) Reflexões Sobre a Prática Docente à Luz da Neurolinguística Discursiva. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

Rojo, R. (2009) Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: parábola Editorial.

Silva, M. A. (2014) Sujeitos e Linguagem na Síndrome do X-Frágil. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

Vygotsky, L. S.. (1993) Pensamento e linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 1934.

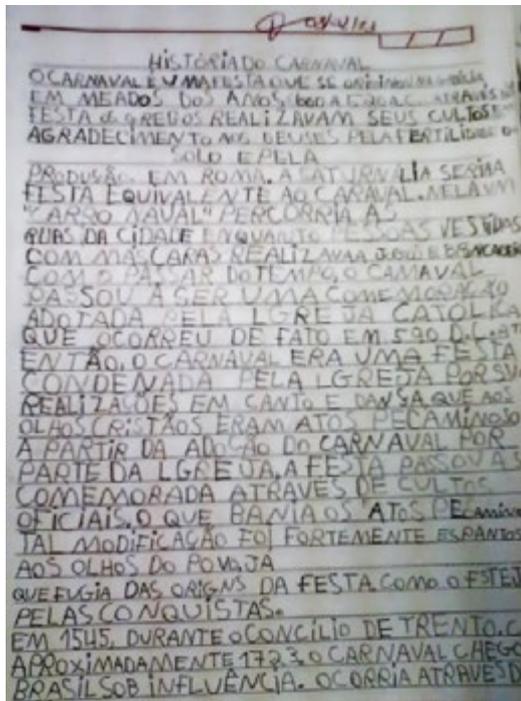


ANEXOS



SOFÁ	BICICLETA	CAMINHÃO	TUCANO
BICO	CACHIMBO	CIRCO	FOGUETE
CABIDE	BUZINA	BOI	BOCA
BANANA	CADEADO	DADO	FOGÃO

Dado 1: atividade escolar de completar palavras com sílabas



28/02/13

HISTÓRIA DO CARNAVAL

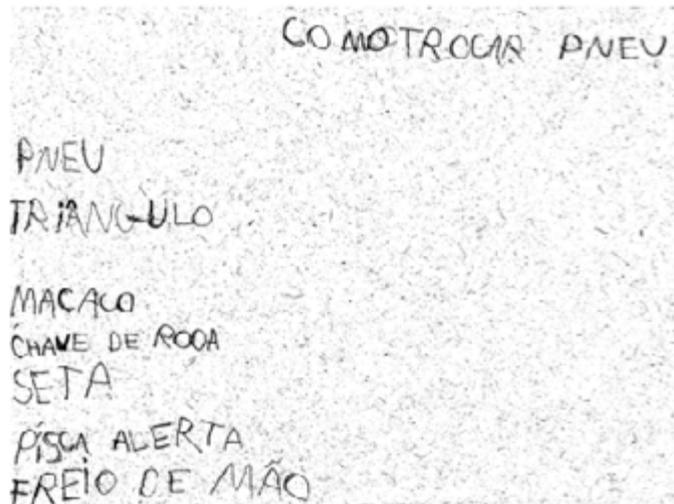
O CARNAVAL É UMA FESTA QUE SE ORIGINOU NA GRÉCIA EM MEADOS DOS ANOS 600 A 520 A.C. ATRAVÉS DESSA FESTA OS GREGOS REALIZAVAM SEUS CULTOS EM AGRADECIMENTO AOS DEUSES PELA FERTILIDADE DO SOLO E PELA PRODUÇÃO. EM ROMA, A SATURNÁLIA SERIA A FESTA EQUIVALENTE AO CARNAVAL. NELA UM "CARRO NAVAL" PERCORRIA AS RUAS DA CIDADE ENQUANTO PESSOAS VESTIDAS COM MÁSCARAS REALIZAVAM JOGOS E BRINCADEIRAS. COM O PASSAR DO TEMPO, O CARNAVAL PASSOU A SER UMA COMEMORAÇÃO ADOTADA PELA IGREJA CATÓLICA QUE OCORREU DE FATO EM 590 D.C. ATÉ ENTÃO, O CARNAVAL ERA UMA FESTA CONDENADA PELA IGREJA POR SUA(S) REALIZAÇÕES EM CANTO E DANÇA QUE AOS OLHOS CRISTÃOS ERAM ATOS PECAMINOSOS A PARTIR DA ADOÇÃO DO CARNAVAL POR PARTE DA IGREJA, A FESTA PASSOU A SER COMEMORADA ATRAVÉS DE CULTOS OFICIAIS, O QUE BANIA OS ATOS PECAMINOSOS TAL MODIFICAÇÃO FOI FORTEMENTE ESPANTOSA AOS OLHOS DO POVO, JÁ QUE FUGIA DAS ORIGENS DA FESTA, COMO O FESTEJO PELAS CONQUISTAS. EM 1545, DURANTE O CONCÍLIO DE TRENTO, CA APROXIMADAMENTE 1723, O CARNAVAL CHEGO (U AO) BRASIL SOB INFLUÊNCIA. OCORRIA ATRAVÉS DE

Dado 2: cópia como atividade escolar.

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv	Então, qual a primeira coisa que a gente faz depois que parou o carro e ligou o pisca alerta?		
2	MT	Triângulo		Tentando montar o triângulo de segurança do carro
3	Inv	O que é que tem o triângulo?		
4	MT	Põe o triângulo		
5	Inv	Põe o triângulo aonde?		
6	MT	Atrás do carro		
7	Inv	No vidro de trás?	Tom de ironia	Fala com o intuito de provocar o detalhamento na resposta de MT
8	MT	Não, longe do carro		
9	Inv	Isso, a mais ou menos uns 5 metros, certo?		Coloca o triângulo montado no chão

Dado 3. Transcrição do diálogo entre mt e a investigadora (inv) sobre a troca do pneu

COMO TROCAR PNEU
PNEU
TRIÂNGULO
MACACO
CHAVE DE RODA
SETA
PISCA ALERTA
FREIO DE MÃO



Dado 4: preparação para a escrita do texto como trocar pneu

COMO TROCAR PNEU
1- DÊ SETA E ENCOSTE O CARRO
2- LIGUE O PISCA-ALERTA
3- COLOQUE O TRIÂNGULO A MAIS OU MENOS 5 METROS DE DISTÂNCIA DO CARRO
4- SEPARE O ESTEPE, A CHAVE DE RODA E O MACACO E DEIXE AO LADO DO CARRO
5- SOLTE OS PARAFUSOS E LEVANTE O CARRO COM O MACACO. TIRE OS PARAFUSOS, TIRE O PNEU E COLOQUE O ESTEPE
6- COLOQUE OS PARAFUSOS
7- ABAIXE O CARRO E APERTE BEM OS PARAFUSOS
8- GUARDE O MACACO, A CHAVE DE RODA E O PNEU
9- POR ÚLTIMO GUARDE O TRIÂNGULO

Dado 5: escrita do texto como trocar pneu

