

AQUISIÇÃO DE LEITURA/ESCRITA: UMA INTERPRETAÇÃO DISCURSIVAMENTE ORIENTADA DA RELAÇÃO VOLUNTÁRIO/AUTOMÁTICO

FERNANDA MARIA PEREIRA FREIRE¹
SONIA MARIA SELLIN BORDIN²

RESUMO: O objetivo desse artigo é discutir as particularidades do processo de aquisição de leitura e escrita do sujeito RM, focalizando as diferenças entre seu desempenho na escrita e na leitura. Metodologicamente, é apresentado um subconjunto de dados de leitura e de escrita, gravados em vídeo e/ou registrados em diário de pesquisa, decorrente do acompanhamento fonoaudiológico semanal de RM dos 8 aos 12 anos. A análise teórico-metodológica se baseia nos pressupostos da Neurolinguística Discursiva, em especial, no conceito de “palavra” e na relação refletido/voluntário e irrefletido/automático propostos por Freud em seu texto sobre “as afasias”. Os resultados mostram que (i) ao final do acompanhamento, RM lia melhor do que escrevia, sobretudo quando a leitura era silenciosa, diferentemente do que ocorria no início do processo; (ii) que a sua escrita ainda apresentava problemas de acentuação, pontuação, traçado de letra e ortografia, embora, quando questionado, soubesse soletrar as palavras corretamente. A conclusão a respeito desse aparente retrocesso da escrita pode ser explicado devido (i) à automatização da grafia não convencional de algumas palavras (em especial aquelas em que ocorrem “b” e “d”); (ii) ao registro escrito de enunciados com maior complexidade sintática, o que desvia a atenção de RM de como escrever para o quê escrever.

Palavras-chave: Escrita, Fonoaudiologia, Neurolinguística Discursiva.

ABSTRACT: The aim of this article is to discuss the particularities of the acquisition process of reading and writing of the subject RM, focusing on the differences between his writing and reading performance. Methodologically it is presented a data subset of reading and writing, which was recorded in video and/or registered in a research diary, due to weekly speech therapy of RM from 8 to 12 years old. The theoretical and methodological analysis are based on assumptions of Discursive Neurolinguistics, in particular, on the concept of “word” and on the relationship between reflective/voluntary and unreflective/automatic presented by Freud in “The Aphasia”. The results show that (i) by the end of the RM’s sessions he had a better performance in reading -which became more productive while in silence- than in writing, in opposition to what happened in the beginning of the process; (ii) that the writing issues persisted, namely: accentuation, punctuation, handwriting and orthography, although when asked, the subject could spell correctly. The conclusion about this apparent setback in writing can be explained by (i) unconventional automation writing of some words (especially those which use the letters “b” and “d”); (ii) register, by writing, of facts and events that require more complex syntax, which diverts his attention from “how” to write to “what” to write.

Keywords: Writing, Speech therapy, Discursive Neurolinguistics

¹ ffreire@unicamp.br

² soniasellin@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

A presente discussão se insere nos estudos da Neurolinguística Discursiva (ND)³ desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas, que concebe sujeito, cérebro e linguagem como construtos histórico-culturais (COUDRY, 1986/1988), a interlocução como lugar de produção de linguagem (COUDRY e FREIRE, 2010) e, portanto, de mediação no sentido vygotskyano (VYGOTSKY, 1991). Ocupa-se, assim, das relações entre o sujeito e a linguagem que se dão em meio a práticas sociais do nosso tempo, focalizando contextos patológicos e não patológicos. Um dos interesses da ND, motivado pelo aumento de diagnósticos de crianças em idade escolar, diz respeito ao processo de aquisição da leitura e da escrita, já que a instabilidade normal que o caracteriza é frequentemente considerada como sintoma de patologia.

O objetivo desse texto é discutir essa instabilidade a partir da relação entre refletido/voluntário e irrefletido/automático, à luz do conceito de *palavra* de Freud (1891/1973), fenômeno que, embora recorrente na sala de aula e na clínica fonoaudiológica, tem sido pouco tematizado teoricamente. Isso será feito a partir da análise de um conjunto de dados de leitura e de escrita produzidos durante o acompanhamento fonoaudiológico de RM entre os 8a e 12a9m, (período em que frequentou do 4º ao 8º ano do ensino fundamental), devido a queixa de dificuldade escolar. O foco da análise será a defasagem entre o seu desempenho na leitura e na escrita, ambos com sentido, observando-se, na escrita, o retorno de alterações ortográficas que pareciam já superadas.

2. FREUD: FALAR, LER E ESCREVER

Para Freud (1891/1973), a criança é introduzida na língua pelo sentido da fala do outro que com ela interage (em geral, a mãe), havendo uma *dependência concomitante* entre aspectos neurológicos e psíquicos dessas vivências no seu corpo que, pouco a pouco, se estabilizam como uma *memória associativa*. Ao adquirir a linguagem, portanto, a criança vivencia diferentes aspectos físicos que determinam diferentes percepções (e associações) que, ao longo desse processo, se automatizam.

A *palavra* falada, para Freud, é um complexo de associações entre imagens acústicas, visuais e cinestésicas, cujo sentido se dá por meio da associação com outro complexo associativo, a *representação de objeto*, formado por sua vez, por imagens táteis, visuais e acústicas (FREUD, 1891/1973). Essas associações percorrem múltiplos trajetos neuronais e psíquicos, alguns dos quais têm preferência sobre outros, deixando atrás de si modificações funcionais que podem ser recordadas como uma memória associativa. Dessa forma, a fala, a leitura e a escrita implicam a construção de uma determinada memória.

³ A teorização da ND se inicia em meados dos anos 80 com a tese da Profa Dra Maria Irma Hadler Coudry - Diário de Narciso: discurso e afasia (1986) - com sujeitos afásicos e, desde então, vem sendo continuamente reformulada/expandida por meio das várias edições do Projeto Integrado em Neurolinguística: afasia e infância – um encontro possível (CNPq: 312522/2013-4), sob sua coordenação.

O autor situa a entrada da criança (ouvinte) na fala/linguagem pela primazia do ouvir e do repetir das imagens acústicas e motoras da fala do outro. A criança começa a falar associando a imagem acústica da palavra que ouve com uma impressão da *inervação motora da palavra*, isto é, uma imagem cinestésica resultante dos gestos articulatórios que produz para repeti-la. Aos poucos, a criança tenta ajustar a imagem acústica que produz à imagem acústica que ouve e que lhe serve de motivação para inervar seus músculos da fala na tentativa de alcançar o sentido da palavra.

A relação entre o movimento motor e a imagem acústica vinculada a um sentido passa por um processo de *associação neuropsicológica*, e a criança se percebe, então, falando. Quando a criança diz *abô* para pedir mais suco para a mãe, essa palavra retorna para ela como imagem motora e imagem acústica. Com a *repetição* dessa associação neuropsicológica, apaga-se a propriocepção da produção dos sons e a fala se automatiza, podendo ressurgir como processo refletido sempre que o falante percebe, seja pelo motor ou pelo acústico, algo diferente/inesperado em sua produção, que pode passar a ser, então, objeto de uma atividade *epilingüística*⁴.

Esse mesmo circuito neuronal e psíquico ocorre em relação à leitura e à escrita, resguardadas as imagens que lhes são características, e se constituem como associações que se dão a partir da *fala*, razão pela qual são denominadas de *superassociações*. O ato de escrever se instaura em meio a repetições de movimentos proprioceptivos da mão ao desenhar as letras (imagens motoras das mãos e imagens visuais das letras). O ato de leitura ocorre em meio a repetições de movimentos de olhos para juntar as imagens das letras na busca do sentido das palavras.

As memórias repetidas (incluindo as da fala, da leitura e da escrita) envolvem um esquema neuronal que promove no cérebro um *encurtamento* ou *abreviação funcional*. Isso significa que os processos automatizados pela repetição, quando convocados pela fala, leitura ou escrita, não percorrem mais todo o trajeto neuropsíquico que lhes deram origem, razão pela qual o sujeito imerso no sentido não percebe seus gestos articulatórios ao falar, os desenhos das letras ao ler, tampouco os movimentos da mão ao escrever.

Em relação à leitura e à escrita, especificamente, Freud considera a primeira um processo menos complexo, comparado ao segundo, isto porque as letras/palavras já estão postas, restando ao leitor juntar visualmente as letras para recuperar o sentido do material lido. Além disso, a leitura é mais próxima da fala: ler silenciosamente é falar sem voz; ler em voz alta é vozear significados, o que exige o apagamento dos nomes das letras e o cumprimento de regras da leitura (pontuação e entonação, por exemplo).

⁴Segundo Franchi (1987), a atividade epilingüística ocorre quando o sujeito opera sobre a própria linguagem, comparando, transformando e experimentando outra forma de dizer o pretendido.

Por outro lado, a complexidade da escrita, especialmente na fase inicial de aquisição, exige a observação de alguns fatores: a não coincidência entre o som e o nome da letra; a identificação visual de cada letra para que a mão possa reproduzi-la com movimentos recém-aprendidos; a não correspondência entre as formas das letras impressas e das letras manuscritas.

Freud aproxima a fala da leitura/escrita a partir da *soletração*, privilegiando o motor e o acústico da fala, que também se apresentam na área das letras.

“Aprendemos a deletrear asociando las imágenes visuales de las letras con nuevas imágenes sonoras que inevitablemente recuerdan sonidos de palabras ya conocidos. Inmediatamente repetimos el sonido verbal característico de la letra. Así, al deletrear em voz alta, también la letra aparece determinada por dos impresiones sonoras que tienden a ser idénticas, y por dos impresiones motoras que se corresponden estrechamente la una con la otra” (FREUD, 1973: 88).

Para chegar à soletração, a criança inicialmente associa uma determinada letra a uma determinada palavra, em geral já conhecida na língua (*ce* de *casa*; *de* de *dado*; *efe* de *faca*). Quando faz isso, a criança pode perceber uma correspondência entre as impressões acústica e motora da fala com as impressões acústica e motora do nome da letra. Portanto, não se trata de uma convenção de ordem visual (desenho da letra + desenho do objeto cujo nome começa com essa letra) comum em práticas educacionais que visam sistematizar a ortografia só pelo visual. Antes de tudo, essa experiência é de ordem motora, acústica e cinestésica/proprioceptiva: acontece no corpo da criança (BORDIN, 2010).

É na relação entre o *novo* da escrita e o *antigo* da fala que Freud (1891/1973) situa o *sentido* do que lemos e escrevemos. Segundo o autor, quando a criança aprende a letra, aprende um som novo acompanhado de uma imagem visual nova, que só ganha existência quando se vincula ao sentido da imagem acústica de uma palavra já conhecida pela fala. Com o avançar do processo, a leitura passa a apresentar palavras novas também para a fala.

A aquisição da leitura/escrita na sua relação com a fala forma um *tripé* (COUDRY, 2010) cuja complexidade exige que o aprendiz associe a imagem visual e motora do nome da letra; a imagem visual e motora da fala da letra (o som ao qual se vincula); a imagem visual da letra (seja manuscrita ou não, com suas diversas variações); o movimento das mãos para reproduzir traços, curvas e pontos que compõem as letras; o sentido que transforma um conjunto de letras em uma palavra. Em geral, a criança conhece algumas letras que relaciona a coisas que lhe são significativas (o próprio nome, por exemplo) e, quando consegue identificar um conjunto de letras, precisa associá-lo a uma palavra já conhecida pela fala, o que inclui sua entonação, sua variedade linguística, chegando, enfim, ao sentido da palavra. Até que essas imagens (e associações entre elas) se tornem transparentes para a criança, seus tateios são *voluntários*, isto é, *refletidos*; quando as letras lidas e escritas se transformam em sentidos, a leitura e a escrita se tornam *automáticas*. No entanto, essa automatização pode ser suspensa momentaneamente, mesmo no adulto, sempre que perceber – pelo acústico, pelo motor ou pelo visual – uma palavra que (ainda) não (re)conhece.

3. O CASO RM E A INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA

O acompanhamento fonoaudiológico de RM, entre os 8a e os 12a9m de idade, foi realizado no Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho⁵) do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP), de 28 de setembro de 2010 a 15 de abril de 2015. Durante pouco mais de quatro anos, houve períodos em que RM compareceu ao CCazinho regularmente, e outros em que a sua frequência foi intermitente.

Entre os anos de 2010 e 2013, RM frequentou as sessões fonoaudiológicas individuais, bem como as sessões coletivas do CCazinho das quais participam várias crianças e jovens que, como ele, apresentam queixas escolares relacionadas à aquisição e uso de leitura e escrita, acompanhados por cuidadores. Nos anos seguintes, RM manteve o acompanhamento fonoaudiológico individual.

RM foi encaminhado ao CCazinho pela escola no final de 2010, quando estava com quase 8 anos e cursava o 3º ano do Ensino Fundamental, com queixa de dificuldades na alfabetização e de dispersão nas atividades. Segundo o encaminhamento, RM não conseguia, mesmo com intervenção individualizada em sala de aula e reforço, “organizar-se no sistema alfabético de leitura e escrita com autonomia”, embora reconhecesse as letras do alfabeto e compreendesse o “sistema de numeração decimal”. E acrescenta: “RM se expressa muito bem oralmente, participa e questiona na hora da leitura realizada pela professora de classe, porém não consegue registrar e nem interpretar, ainda que a sua maneira”, dispersando-se “facilmente, especialmente nas atividades de registro, deixando-as sem terminar”.

O relatório de avaliação psicológica realizada antes de sua entrada no CCazinho informou que RM apresentou em seu primeiro ano de vida um quadro de epilepsia. RM tinha “muitos medos e receios de perda da mãe” devido às brigas frequentes que ocorriam entre seus pais após a separação do casal. Do ponto de vista intelectual, a Escala de Maturidade Mental Columbia indicou que RM estava dentro do padrão normal de inteligência, mas que se mostrava “impaciente, agitado e com dificuldade de obedecer às ordens dadas”. A psicóloga orientou que RM fosse acompanhado de perto na escola e se sentasse nas primeiras filas, recomendando, também, sessões de ludoterapia e orientação sistemática aos pais. Orientações que a família nunca acatou.

Durante os mais de quatro anos de acompanhamento, RM não apresentou episódios de epilepsia. Um novo eletroencefalograma foi realizado em novembro de 2011, e acusou “traçados dentro dos limites da normalidade”.

⁵ O CCazinho é um espaço de pesquisa, formação, intervenção e cuidado que acolhe crianças e jovens com diagnósticos que impactam negativamente a vida escolar e social; é também um lugar de atenção às famílias desses sujeitos. Nesse espaço, idealizado e coordenado pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, pesquisadores e sujeitos realizam práticas diversas com a linguagem: leitura, escrita, soletração, jogos, dramatizações, música, etc. visando apoiar esses sujeitos a ultrapassarem as dificuldades que apresentam.

A mãe de RM trabalha durante o dia e, às vezes, no período da noite, sobrando-lhe pouco tempo para conviver com o filho. Os familiares que com ele convivem (avó materna, prima adulta e mãe) têm dificuldade para impor limites ao seu comportamento, fato que, pouco a pouco, melhorou com a intervenção do CCazinho⁶, embora RM ainda seja o centro das atenções e consiga tudo o que deseja: celular, brinquedos caros, *laptop*, teclado musical.

Em relação ao seu desempenho linguístico-cognitivo, observou-se, logo de início, que se trata de uma criança inteligente, esperta e curiosa, mas também desorganizada tanto no comportamento social, quanto para realizar suas atividades cotidianas e usar o espaço gráfico. No início do acompanhamento não sabia dizer em que dia estava, em qual período ia à escola, quais aulas teria no dia seguinte, embora fosse capaz de criar brincadeiras e prestar atenção ao que lhe interessava a sua volta. Trazia para as sessões uma mochila pesada com muitos materiais, como quem carrega tudo para não esquecer o que é necessário. Foi feito um trabalho intensivo com ele e sua mãe, que também apresenta um comportamento parecido: falta ao atendimento sem justificar, atrasa com frequência, esquece o que lhe é pedido.

Embora apresentasse um bom vocabulário, ao narrar um fato era difícil para RM selecionar as informações essenciais para que o seu interlocutor pudesse acompanhá-lo, razão pela qual era preciso interrompê-lo para esclarecer o que dizia. Nesses momentos, era comum ele desenhar enquanto falava e o desenho servia de ponto de ancoragem para o diálogo.

Ao longo do acompanhamento fonoaudiológico de RM, foi feita uma intervenção na fala, leitura, escrita e cálculo, a partir de diferentes contextos de uso sociocultural da linguagem, com base na teorização da ND. Esse trabalho começou pela leitura de textos para que ele pudesse perceber a relação entre som e letra, sentido, palavra, entonação, e pudesse compreender a função social da escrita.

No início de 2011, observou-se que a diversidade de formas possíveis de grafar uma letra era um lugar de entrave para RM prosseguir no processo. Ao ler ou ao escrever, ficava aprisionado nos detalhes gráficos das letras, indeciso entre uma e outra, o que interferia no estabelecimento das imagens visuais das letras e, consequentemente, na associação dessas imagens com as imagens acústicas e motoras das letras (BORDIN, 2010). No início, tinha dificuldade para perceber visualmente e para registrar motoramente as letras, embora não aparentasse nenhum problema motor fino: não tinha problemas para usar a tesoura, pintar e colar. Ao desenhar as letras bastão, era comum seguir uma direção pouco usual para fazer o traço (por exemplo, para fazer o traço vertical da letra B, fazia-o de baixo para cima). Desde sempre, as letras “b” e “d” representaram uma dúvida

⁶ Além das orientações realizadas nas sessões individuais, a mãe de RM participou no período de 2010 a 2012 das reuniões do Grupo de Familiares do CCazinho que ocorrem simultaneamente ao atendimento coletivo das crianças, e que tiveram um efeito positivo na sua relação com o filho. Ainda que tenha sido orientada reiteradamente a procurar por um psicoterapeuta, nunca assumiu esse compromisso.

recorrente, trocando uma pela outra em diversos contextos, sendo mais comum escrever o “d” no lugar do “b”. Seus registros eram uma mistura de letras bastão e cursiva, demonstrando preferência pela letra bastão, situação que mudou ao longo do acompanhamento, quando assumiu o uso da letra cursiva. Como RM tinha dificuldade para perceber e executar o traço da letra e relacioná-la a sua imagem acústica, bem como à imagem motora e acústica de seu nome, a soletração foi a saída que encontrou para ler e escrever.

Assim, RM dizia o nome da letra antes mesmo de tentar ler uma sílaba ou palavra, checando com o seu interlocutor a relação letra/seu nome para, então associá-la a sua imagem acústica e, em seguida, associar a letra (imagem visual) e o som (imagem acústica), ocasião em que se observou o quanto o desenho das letras ganhava saliência para RM, em detrimento da atribuição de sentido. Sua leitura silabada, sem entonação, não permitia que acessasse o sentido do que lia, o qual só era alcançado quando a fonoaudióloga retomava em voz alta o trecho já lido por ele. RM lia e escrevia melhor, como todo iniciante da leitura e escrita, palavras compostas por sílabas canônicas e palavras memorizadas visualmente (com auxílio da escola, em geral), como *casa*, *pato*, *bola* mas também, podiam ser grafadas de forma não convencional se envolvessem as letras “b” e “d”.

Considerando sua relação com a leitura e escrita fez-se, então, um trabalho utilizando diferentes formas de representação das letras (bastão, manuscrita de várias pessoas, de imprensa com várias fontes), para que RM pudesse comparar essas formas, tanto na leitura quanto na escrita, abstraindo delas um conjunto mínimo de traços que distinguem uma letra de outra. Atividades realizadas com o uso do computador foram importantes, porque o instrumento isentava-o das tarefas de se lembrar do repertório de letras (e suas variações) e, também, de saber traçar as letras. O exercício de checar visualmente o que se digita com o que é registrado pelo computador na tela contribuiu para que RM estabilizasse a representação gráfica das letras. RM pôde, então, associar som/letra pela fala e pela escrita, e passou a atentar também para a categorização funcional das letras e a ortografia da língua (FREIRE et. alii., 2014). Começou a ler e a perceber que o mundo pode ser lido: placas, sinalizações, nomes de produtos, etc.. Em meio a diferentes gêneros de leitura (impressos e digitais), passou da decodificação da palavra para a leitura com sentido.

Além do computador, outro procedimento clínico importante adotado no início de 2013, foi a *agenda* (COUDRY, 1986/1988), vista como lugar de escrita/reescrita, leitura e organização da narrativa em um espaço e tempo determinados (FREIRE, 2010), o que poderia ajudá-lo em sua (desorganizada) rotina diária. RM foi orientado a anotar os acontecimentos do seu dia a dia. Em meados de 2014, a atividade foi modificada: RM passou a fazer anotações semanais, o que lhe impunha tarefas adicionais, tais como lembrar-se de algo acontecido há alguns dias, e expandir sintaticamente seu texto que, até então, se restringia a frases simples.

4. A METODOLOGIA DO DADO-ACHADO: A DEFASAGEM ENTRE A LEITURA E A ESCRITA

Metodologicamente, a ND se baseia na formulação do *dado-achado*, resultante da articulação de teorias sobre o objeto estudado e a clínica, que acontece na interlocução, podendo revelar ou encobrir fenômenos linguísticos, cuja análise pode provocar o “movimento teórico” (COUDRY, 1996).

Apresenta-se, a seguir, o *Dado-achado 1* com o objetivo de dar visibilidade à defasagem entre a leitura e a escrita de RM. Trata-se de uma de suas últimas produções escritas, vinculada a uma atividade de leitura. RM (8ºano, 12a4m) deveria ler o texto *O Jovem Arrogante*⁷ e reescrever o terceiro parágrafo sem que o sentido do texto fosse drasticamente alterado (sessão de 12/02/2015). Antes, porém, é preciso dizer que consideração deste dado como um *achado* (COUDRY, op. cit.) se deve ao fato de ele dar saliência à diferença qualitativa entre o que RM lê e o que escreve usando o computador, motivando sua análise para a relação entre refletido/voluntário e irrefletido/automático.

⁷ De autoria de Edilson Rodrigues Silva. Disponível em: <http://recantodacronica.blogspot.com.br/2010/04/o-jovem-arrogante-crnicas-engracadas-e.html> (acessado em 08/07/2016).

O Jovem Arrogante

_ Meu jovem, por favor, esse banco azul que você está sentado, ele é reservado para as pessoas idosas. Por favor, deixe aquela senhora sentar-se aí. Disse o senhor idoso falando para um jovem que estava sentado ao seu lado no banco azul do metrô de São Paulo.

O jovem ficou irritado com a observação do senhor de cabelos brancos e pôs-se a falar grosseiramente com ele:

_ *Vocês velhos são uns malas. Vocês cresceram em um mundo diferente, um mundo primitivo, o estudante falava muito alto. Nós, os jovens de hoje, crescemos com Internet, celular, LCD, Plasma, tablet, Ônibus espacial, Ipod, TV digital, energia nuclear, telescópios superpoderosos, carros elétricos, computadores com grande capacidade de processamento e...*

Quando o rapaz deu uma pausa para pensar em outros argumentos para dizer ao idoso quando o senhor o interrompeu:

_ Meu jovem, logo se vê que você é um garoto muito inteligente. Um gênio! Você está completamente certo. Nós os velhos babacas, não desfrutamos dessas coisas quando éramos jovens. Por isso, jogamos fora os melhores anos das nossas vidas estudando e trabalhando para desenvolvê-las. Isso nós fizemos justamente porque desejávamos um mundo melhor, onde as pessoas respeitassem os outros e as leis. Por isso trabalhávamos dia após dia para conquistar um mundo melhor onde os nossos filhos e netos pudessem ter mais educação, mais solidariedade e mais amor. Com licença meu jovem! Tenho que ir. Tenha um bom dia e que Deus lhe conceda uma excelente viagem e uma vida muito longa.

___ Você os velos são uns malas vocês vivem em um mundo diferentes um mundo primitivo sem nenhuma tecnologia os estudantes pensão muito alto. Nós vivemos em um mundo tecnológico e muita mais facilidades e pratico para vc tudo e livros para nos tudo e tecnologia

Dado 1: Leitura de texto e reescrita do 3º parágrafo (coluna à direita) - 12/02/2015 (8ºano, 12a4m)

O dado mostra que RM lê com compreensão, uma vez que é capaz de realizar a tarefa solicitada sem que o sentido proposto pelo texto seja perdido. Mostra também que, embora a escrita mediada pelo computador facilite a tarefa de desenhar as letras, ainda ocorrem problemas ortográficos (*velos, pensão*) que não podem ser explicados pela dificuldade do traçado manual, e que são motivados por outras questões; mostra ainda que usa de forma assistemática marcações próprias da escrita, como pontuação e letra maiúscula, em contextos bem específicos, como, por exemplo, a demarcação das duas frases que compõem o parágrafo.

Uma primeira leitura da reescrita do 3º parágrafo pode levar a pensar que RM começa a reescrever copiando boa parte do parágrafo original: *Você os velos são uns malas vocês vivem em um mundo diferentes um mundo primitivo (...)*. Há, no entanto, diferenças sutis entre os trechos, embora não se possa afirmar que RM as produza deliberadamente ou se se trata de descuido de digitação. Por exemplo, o fato de escrever o pronome *vocês* no singular faz com que ele se dirija diretamente ao seu interlocutor, o senhor idoso, diferente do que faz o autor do texto, que se dirige aos idosos em geral. No caso de RM ter escrito no singular propositadamente, pode-se pensar que há uma pausa entre *Você* e *os velos*, não marcada na sua escrita pelo uso de vírgulas, mas que provavelmente, seria marcada na leitura em voz alta, indicando uma atividade *epilinguística* do jovem arrogante (FRANCHI, 1987). De forma similar, a substituição do verbo *crescer* por *viver* (*vocês vivem em um mundo diferentes*) provoca uma mudança sutil de sentido, sem impactar o todo do texto: o verbo *viver* sugere que o idoso (ou os idosos) vive(m) uma realidade à parte, não afetada pela vida moderna, *sem nenhuma tecnologia*, continua RM, sintetizando o que o autor enumera na frase seguinte (*...Internet, celular, LCD, Plasma...*). Nesse ponto da reescrita, observa-se um aspecto interessante: inspirado pela oração *o estudante falava muito alto* RM afirma que – *os estudantes pensão muito alto* – o que contrasta com o mundo primitivo dos idosos e muda a função sintático-semântica original dessa oração, não sem RM se equivocar a respeito da forma correta de grafar o tempo do verbo pensar (*pensam*). Seguindo a estrutura de organização do parágrafo original, RM inicia um novo enunciado demarcado pelo uso do ponto final e letra maiúscula, no qual suprime o esclarecimento feito pelo autor no pronome *nós* (*os jovens de hoje*), mantendo, porém, o estilo do autor ao repetir o verbo *viver*, tal como no original, em relação ao verbo *crescer* (*...vocês vivem em um mundo diferentes ... Nós vivemos em um mundo tecnológico...*). Na sequência, RM substitui, a preposição *por* em *e (com) muita(s) mais facilidades* e continua dizendo *para vc tudo e livros para nos tudo e tecnologia*, imprimindo um contraste forte entre ser jovem e ser idoso na atualidade.

No *Dado 1* considera-se que RM está às voltas com *operações linguísticas* (GERALDI, 1993) que lhe permitem construir sentidos possíveis, considerando a leitura que fez do texto original; um trabalho *com* e *sobre* a linguagem que requer *reflexão* sobre o que lê, o que pretende escrever e o que, de fato, escreve, o que exige que seja leitor de seu próprio texto. Dada a complexidade da tarefa, ainda que disponha de um modelo de estrutura para o parágrafo que reescreve, RM desvia sua atenção de *como escrever* para o *quê* escrever. Essa hipótese é corroborada pela presença de formas não convencionais de registro de algumas palavras (*velos, pensão, pratico, vc*), além do acréscimo/supressão da letra “s” para fazer a concordância de número (*em um mundo diferentes e muita mais facilidades*), o que indica que, na leitura que faz do próprio texto, a materialidade da escrita passa despercebida, atento que está ao sentido e não às letras: a leitura está automatizada. De modo semelhante, as formas não convencionais de grafar algumas palavras também estão automatizadas. Nesse caso, ler e escrever automaticamente faz com que RM escreva como escreve, isto é, sem perceber os erros que comete. Assim, para alcançar a escrita convencional, ele precisa *refletir* sobre a materialidade da escrita, na tentativa de *desautomatizar* essas formas e criar uma nova memória.

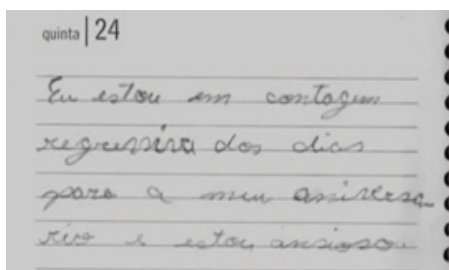
A diferença de desempenho na leitura e na escrita que RM apresenta é bem explicada por Freud (1891/1973), para quem a primeira é um processo menos complexo, como dito anteriormente. Segundo o autor, compreendemos um texto mesmo quando, ocasionalmente, lemos uma palavra por outra, desde que o sentido seja preservado, tal como RM faz em alguns trechos de *O jovem arrogante*.

Pode-se compreender a leitura como um processo que passa por (pelo menos) dois momentos, não necessariamente subsequentes: quando se descobrem os sons de um conjunto de letras particular e são os identificados pelo sentido da fala, a *decifração* (MASSINI-CAGLIARI, CAGLIARI, 2004) e, outro, em que se lêem sentidos e não mais palavras/letras. A automatização da leitura corresponde a esse segundo momento e ocorre, como se viu, devido ao *encurtamento funcional* (FREUD, 1891/1973).

No entanto, em outros momentos do acompanhamento fonoaudiológico de RM, anteriores ao *Dado 1*, verifica-se que a sua escrita já se apresentava bem próxima à convencional, o que pareceu, em princípio, surpreendente, e motivou a comparação desse achado com outros episódios linguísticos.

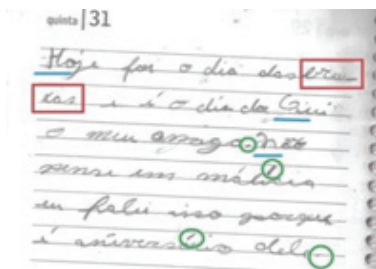
5. OUTRAS ANÁLISES: ESCRREVENDO À MÃO NA AGENDA

Os *Dados 2 e 3* se referem a registros na agenda do ano de 2013, três anos depois de RM iniciar o acompanhamento fonoaudiológico no CCazinho, posteriores à realização intensiva de atividades de leitura, produção, correção e reescrita de textos mediadas pela fonoaudióloga.



Eu estou em contagem regressiva dos dias para a meu aniversário e estou ansioso.

Dado 2: Produzido na agenda em 24/09/13 (6ºano, 10a11m).



Hoje foi o dia das **bru**xas e é o dia do **G**ui o meu **am**igo. **N**ão pense em malícia eu falei isso porque é aniversário dele.

Dado 3: Produzido na agenda em 31/09/13 (6ºano, 10a11m).

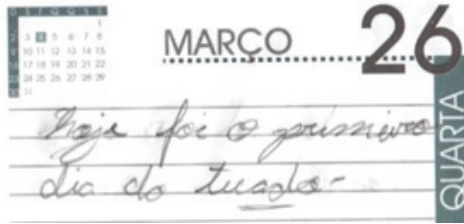
Um primeiro aspecto a ser observado nos *Dados 2 e 3* é que ambos são registros feitos à mão, fato que para RM representa um complicador a mais, diferente do que se viu no *Dado 1*, quando digitou o seu parágrafo usando o computador, tendo à disposição as imagens das letras e respectivas representações na tela. Esses registros (2 e 3), se comparados a outros do início do acompanhamento, mostram que RM alcançou um controle melhor do traçado das letras, embora ainda cometa alguns deslizos como grafar “a” por “o” no *Dado 2*; redesenhar algumas letras maiúsculas (H, G, N) e o encontro consonantal “br” de *bruxas*⁸ no *Dado 3* (conforme marcação em negrito e sublinhado na transcrição feita). No entanto, como se verá, nem sempre RM consegue manter esse cuidado em relação ao traçado.

Do ponto de vista sintático, os *Dados 2 e 3* apresentam orações coordenadas; o *Dado 3* inclui ainda uma oração explicativa, além de um aspecto interessante: dirige-se ao leitor. Discursivamente, pode-se dizer que os textos são inteligíveis (e legíveis) para o leitor; são escritos em conformidade com a norma padrão da língua e com humor (especialmente o *Dado 3 - Não pense em malícia*), uma marca da personalidade de RM.

O *Dado 2* mostra a expectativa de RM em relação à proximidade da data de seu aniversário. Ao escrever o enunciado, faz boas escolhas lexicais (*contagem regressiva, ansioso*); não comete erros ortográficos, embora as palavras escolhidas ofereçam contextos relativamente complexos para ele; utiliza adequadamente marcas da escrita, como letra maiúscula no início do texto, e ponto final, mas não acentua a palavra *aniversário*. O *Dado 3*, por sua vez, deixa mais visível a ausência de marcas próprias da escrita, mais requeridas nesse texto do que no anterior (pontuação, uso de maiúsculas e acentuação); observam-se ainda dificuldades no traçado de algumas letras, como as apontadas anteriormente, e que foram refeitas a pedido da fonoaudióloga.

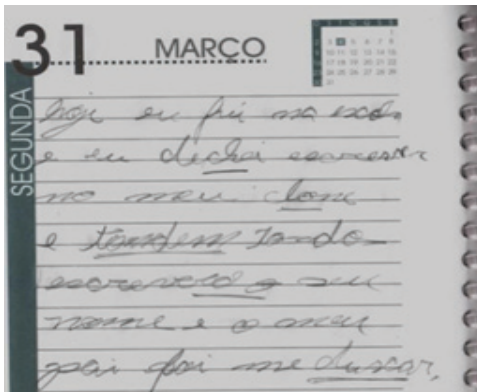
Os escritos de RM nos *Dados 2 e 3*, se comparados ao escrito do *Dado 1*, podem ser considerados qualitativamente melhores, embora tenham sido produzidos um ano e 4 meses antes. Para além da consideração de Vygotsky (1926/2004) a respeito da descontinuidade característica do trajeto que a criança percorre em direção ao domínio da leitura e da escrita, parece importante destacar as mudanças em relação ao *suporte textual e material* usado para escrever, além do *gênero textual* (MARCUSCHI, 2003). No *Dado 1*, RM reescreve um parágrafo de uma crônica utilizando o computador; nos *Dados 2 e 3*, relata acontecimentos do seu dia a dia na agenda, utilizando lápis e papel. Já foi dito que o traçado das letras é um complicador para RM desde o início do acompanhamento fonoaudiológico: supõe-se que processos visuoespaciais interfiram na execução à mão da representação gráfica das letras (FREIRE, 2014). Por essa razão, são apresentados os *Dados 4 e 5*, também produzidos à mão na agenda, ambos datados de março de 2014, cinco meses depois dos *Dados 2 e 3*.

⁸ A respeito dessa dificuldade específica de RM para registrar “br” à mão Freire (2014) observa que: “no contínuo da ação de escrever à mão, RM tem dificuldade para coordenar a imagem visual (desenho que tem em mente) com a motora (execução do traçado propriamente dito) considerando coordenadas espaciais” (FREIRE, op. cit., p. 3484), lembrando ainda que a imagem visual de B/b que tem em mente pode, eventualmente, se confundir com a de D/d, como foi dito.



hoje foi o primeiro dia do toado

Dado 4: Produzido na agenda em 26/03/14 - (7ºano, 12a5m)



hoje eu fui na escola e eu dechei escrever no meu done e tandem tondo escrever o seu nome e o meu pai foi me duscar

Dado 5: Produzido na agenda em 31/03/14 - (7ºano, 12a5m)

Uma primeira observação a respeito dos *Dados 4* e *5* tem a ver com o período de tempo que os separa da produção dos *Dado 2* e *3*, que coincide com as férias da escola e do atendimento fonoaudiológico, distanciando RM de práticas de leitura e escrita.

No *Dado 4*, observa-se a escrita de uma frase simples, sem uso de pontuação ou letra maiúscula no início da frase. Vê-se ainda o registro de *toado* que, de tão distante de qualquer possibilidade de atribuição de sentido como uma palavra da língua, requer que se recorra à data cronológica do calendário para decifrá-la como *feriado*, o que posteriormente foi confirmado por RM.

É, no entanto, o *Dado 5* que representa melhor a realidade da escrita de RM quando pretende contar ao leitor três acontecimentos: o fato de ter ido à escola, de os amigos terem escrito seus nomes em seu boné e de o pai ter ido buscá-lo, algo como “Hoje fui na escola e deixei todo mundo também escrever seu nome em meu boné e o meu pai foi me buscar”. Do ponto de vista sintático, observa-se que a mensagem que pretende registrar é de maior complexidade, porque envolve diferentes fatos e a relação temporal entre eles, possível de ser marcada somente pela via sintática. Esta exigência se impõe quando o escrevente está imerso no processo de escrita, quando no lugar de frases simples justapostas, passa a ter que recorrer a outros recursos sintáticos mais típicos da escrita.

Outros fenômenos linguísticos podem ser identificados no *Dado 5*: erro ortográfico (“deixei” para *deichei*); substituição da letra “n” pela letra “r” em posição intersilábica (“escrevendo” para *escreverdo*); aglutinação de palavras (“todo mundo” para *tondo*) e substituição de representação gráfica de letras (a imagem visual da letra “b” foi substituída pela da letra “d” nas palavras: “boné” para *doné*; “também” para *tandem* e “buscar” para *duscar*). Observa-se também uma piora significativa no traçado das letras, especialmente da palavra *duscar* (buscar) que, fora do texto, poderia ser lida, à primeira vista, como *deixar*.

A hipótese é a de que, em contextos complexos como este, análogo ao que ocorre no *Dado 1*, RM, por estar imerso no processo da escrita propriamente dito, preocupa-se (mais) com a organização sintática da frase, negligenciando regras ortográficas e o registro vigente da imagem visual da letra, retornando ao uso da letra “d” no lugar do “b”, que reaparece como um automatismo indesejado.

Ao ler o *Dado 5* para a fonoaudióloga, na sessão do dia 02 de abril de 2014, RM lê o sentido do que registrara porque estava “fresco na memória”, isto é, sabia o que queria escrever, embora não estivesse escrito o que leu. Leu, portanto, o sentido. A fonoaudióloga chamou sua atenção para o fato de não haver em seu texto nenhuma marca de *refacção textual* (ABAURRE *et alii*, 1997) que indicasse uma releitura e consequente correção da escrita. Perguntado se relê o que escreve, como era o combinado, RM disse que não, confirmando o que já se suspeitava: atém-se ao conteúdo do que deseja escrever e, sem reler o que escreve, não tem a oportunidade de corrigir seu texto. Mais do que isso, quando convocado a reler no atendimento fonoaudiológico, lê sentidos e não percebe os erros que comete; erros que ressurgem como automatismos que, para serem vistos, precisam, necessariamente, passar pela leitura do outro, para que possa, voluntariamente, refletir sobre eles.

O *Dado 5*, portanto, mostra o retorno da escrita de RM para momentos iniciais do seu acompanhamento fonoaudiológico, inclusive em relação ao “b” e o “d”, o que acontece em paralelo à melhora do seu desempenho na leitura de diferentes textos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da ND, assume-se que o aprendizado é constitutivamente instável e, como tal, contrariamente ao que se pode presumir, a relação entre o que é da ordem do refletido/voluntário e da ordem do irrefletido/automático não se dá de forma linear, indo do menos complexo para o mais complexo, como o estudo de caso de RM exhibe. O que indicia essa relação em termos de escrita é o que se mantém como resíduo, os chamados erros ortográficos, especialmente quando estão em jogo as letras “b” e “d”. Supõe-se que questões temporais-espaciais - que se faziam notar nas suas atitudes rotineiras, na organização de suas narrativas ou na manutenção de procedimentos para efetuar cálculos – motivaram a automatização de um modo diferente de grafar as letras, que se interpôs como um obstáculo a sua entrada na leitura/escrita.

As análises de dados apresentadas mostram como RM construiu associações equivocadas, provavelmente amparadas por um ensino de escrita pautado em modelos visuais de letras, sem ancoragem no sentido da palavra. As repetições dessas associações, sem uma mediação produtiva, resultaram em memórias desvinculadas do sentido de palavras da língua e em representações gráficas não convencionais que se automatizaram e que foram objeto da intervenção fonoaudiológica.

Por outro lado, o fato de RM ter passado a ler modificou e ampliou sua participação em práticas sociais de uso de linguagem. Passou a trazer livros de que gostava para o acompanhamento fonoaudiológico, fazia buscas na internet para trabalhos na escola, passou a gostar de ganhar livros de presente. De certa forma, ler lhe conferiu um lugar na escola, embora ainda fosse lento para fazer cópias ou não conseguisse acompanhar todo o conteúdo com a mesma desenvoltura de seus colegas. Seu conhecimento de mundo se expandiu, o que melhorou sua percepção sobre si mesmo.

Com o acompanhamento fonoaudiológico, sua escrita passou a ter um vínculo forte com a fala e pôde alcançar autonomia na leitura, resultando em novas associações que não se constituíram (ainda) como memórias suficientemente fortes para sobrepor as mais antigas. Entretanto, como leitura e escrita são processos contínuos e como RM ganhou uma melhor compreensão de sua escrita, fato que pode ajudá-lo crescentemente a refletir sobre o que lê e o que escreve, atento as suas dificuldades, espera-se que as memórias mais recentes se sedimentem satisfatoriamente. Até o momento, esse monitoramento, isto é, esse processo refletido, passa, necessariamente pela leitura do outro que o ajuda a decifrar o que escreveu e a reescrever as formas não convencionais que restam em seus registros.

Por fim, espera-se que a discussão do caso de RM possa ajudar a orientar intervenções pedagógicas e clínicas mais ajustadas às necessidades daquele que está às voltas com as letras. Leitura e escrita são processos complexos e fortemente vinculados à fala e ocorrem em meio a uma intrincada rede de associações de imagens perceptuais de diferentes tipos que sustenta o aprendizado e que, pouco a pouco, é esquecida, à medida que a criança lê e escreve com autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (1997). “Em busca de pistas.” In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (Orgs) *Cenas de Aquisição da Escrita – O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas. Mercado de Letras. p. 13-36.
- BORDIN, S. S. (2010). *Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos*. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- COUDRY, M. I. H. 1988 (1986). *Diário de Narciso - discurso e afasia*. São Paulo. Martins Fontes.
- COUDRY, M. I. H. (1996). O que é dado em neurolinguística? In: CASTRO, M. F. P. (Org.) *O Método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas. Editora da Unicamp. p. 179-192.

- COUDRY, M. I. H. (2010). *Relatório Técnico Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados* (CNPq 301726/2006-0).
- COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. (2010). Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F. de; SILVA, M. A. (Orgs.). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas. Mercado de Letras. p. 23-48.
- FRANCHI, C. (1987). “Criatividade e gramática”. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas. v. 9, p. 5-45.
- FRANCHI, C. 1992 (1977). Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas. v. 22, p. 9-39.
- FREIRE, F. M. P. (2005). *Agenda Mágica: Linguagem e Memória*. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FREIRE, F. M. P. (2014). “Ver e (re)conhecer letras em diferentes contextos”. In: *XVII Congresso Internacional da ALFAL*, João Pessoa: Ideia. v. 1. p. 3476-3490.
- FREIRE, F. M. P.; KOBAYASHI, A.; GARCIA, B.; COUDRY, M. I. H. (2013). “Entre lápis e teclas: selecionando e combinando letras”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas. v. 55, p. 45-65.
- FREUD, S. 1973 (1891). *La afasia*. Tradução de Ramón Alcalde. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- GERALDI, J. W. (1993). *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes.
- MARCUSCHI, L. A. (2003). “A questão do suporte dos gêneros textuais”. *Revista DLCV*, João Pessoa. v. 1, n. 1, p. 9-40.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. (2004). “Categorização gráfica e funcional na aquisição da escrita e da leitura em língua materna”. *Caleidoscópio*, São Leopoldo. v. 2, n. 1. P. 89-94.
- VYGOTSKY, L. S. (1991). *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo. Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. 2004 (1926). *Psicologia pedagógica*. São Paulo. Martins Fontes.