



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
IEL – INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**LAURA MARIA MINGOTTI MÜLLER**

**SUJEITOS, HISTÓRIAS E RÓTULOS: A LEITURA E  
A ESCRITA DE CRIANÇAS E JOVENS  
DIAGNOSTICADOS COM DISLEXIA**

**CAMPINAS,  
2013**





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
IEL – INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**LAURA MARIA MINGOTTI MÜLLER**

**SUJEITOS, HISTÓRIAS E RÓTULOS: A LEITURA E  
A ESCRITA DE CRIANÇAS E JOVENS  
DIAGNOSTICADOS COM DISLEXIA**

**Orientador: Profa Dra Maria Irma Hadler Coudry  
Coorientador: Profa Dra Sonia Maria Sellin Bordin**

**Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto  
de Estudos da Linguagem da Universidade  
Estadual de Campinas para obtenção do título de  
Mestra em Linguística.**

**CAMPINAS,**

**2013**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE  
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

M914s Müller, Laura, 1984-  
Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de  
crianças e jovens diagnosticados com dislexia / Laura  
Maria Mingotti Müller. -- Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador : Maria Irma Hadler Coudry.  
Co-orientador : Sonia Maria Sellin Bordin  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Neurolinguística. 2. Dislexia. 3. Patologização da  
educação. 4. Fracasso escolar. 5. Aquisição da escrita. 6.  
Leitura. I. Coudry, Maria Irma Hadler, 1949-. II. Bordin,  
Sonia Maria Sellin. III. Universidade Estadual de Campinas.  
Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Subject, stories and labels: reading and writing of children and  
young people diagnosed with dyslexia.

**Palavras-chave em inglês:**

Neurolinguistic

Dyslexia

Medicalization

School failure

Pathologizing of education

**Área de concentração:** Linguística.

**Titulação:** Mestra em Linguística.

**Banca examinadora:**

Maria Irma Hadler Coudry [Orientador]

Sonia Maria Sellin Bordin [Co-orientador]

Maria Bernadete Marques Abaurre

Anna Maria Lunardi Padilha

**Data da defesa:** 26-06-2013.

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

Maria Irma Hadler Coudry

Maria Irma Hadler Coudry

Maria Bernadete Marques Abaurre

Maria Bernadete Marques Abaurre

Anna Maria Lunardi Padilha

Anna Maria Lunardi Padilha

Fernanda Maria Pereira Freire

\_\_\_\_\_

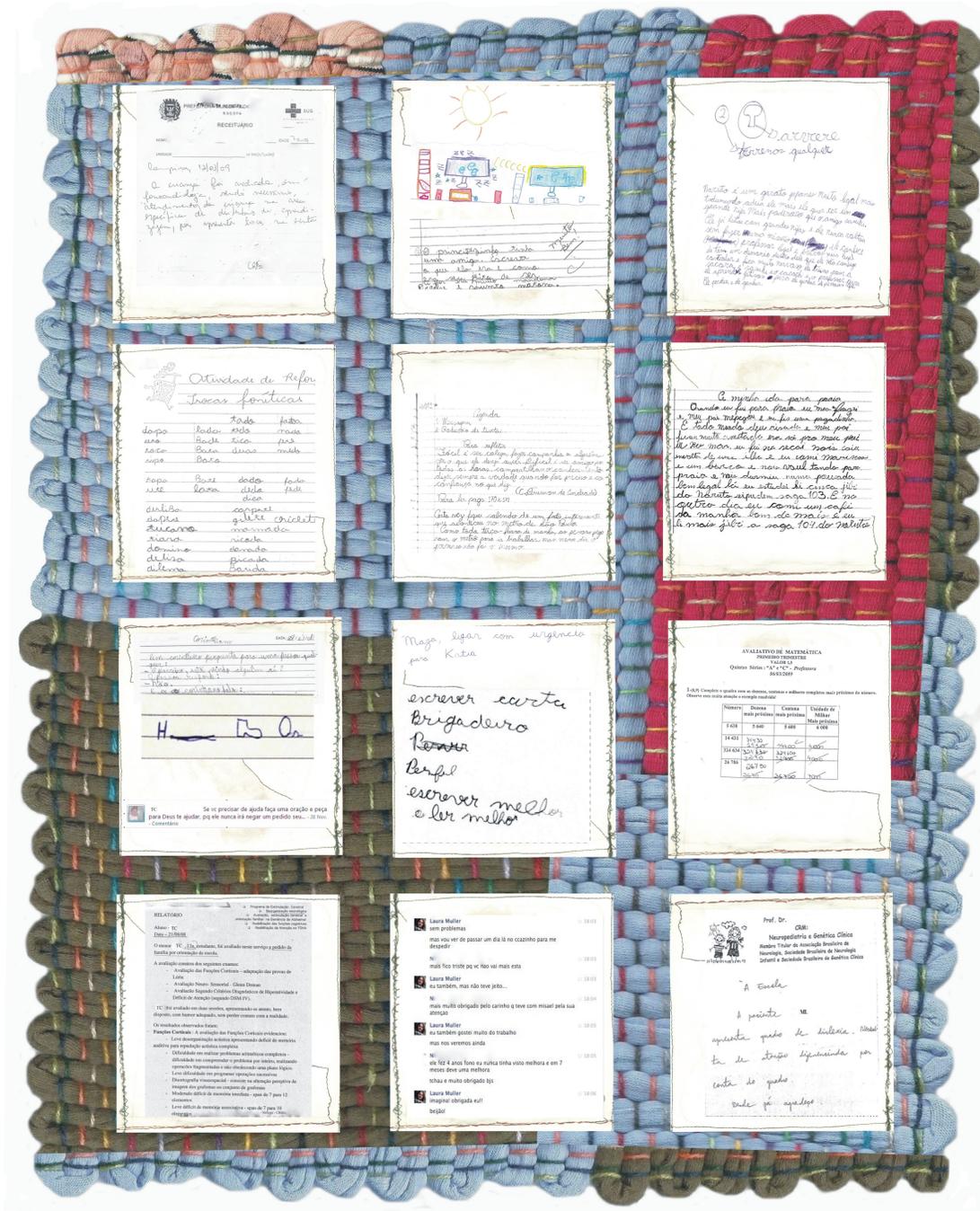
Mônica Filomena Caron

\_\_\_\_\_

IEL/UNICAMP  
2013



# SUJEITOS, HISTÓRIAS E RÓTULOS:



## A LEITURA E A ESCRITA DE CRIANÇAS E JOVENS DIAGNOSTICADOS COM DISLEXIA



*Às crianças e jovens que me constituíram  
como interlocutora. Este trabalho é sobre e  
para vocês.*



## AGRADECIMENTOS

À *Capes* e à *Fapesp* pelo apoio a esta pesquisa. Ao Instituto de Estudos da Linguagem, seus professores e funcionários por viabilizarem este Mestrado.

Às importantes contribuições das Profas Dras Maria Bernadete Abaurre e Anna Maria Padilha no exame de qualificação.

À Profa Maza e Sonia por esses anos de convivência e aprendizagem, vocês exerceram e exercem um papel crucial para minha formação. Maza, você abriu caminhos transformadores e tem nos guiado por eles, por isso sou profundamente grata. Sonia, não posso deixar de agradecer por todas as perguntas difíceis que você me fez, elas não me deixaram acomodar e foram fundamentais para o que se tornou este trabalho.

À todos os que passaram pelo CCazinho pelo importante trabalho em equipe que temos desenvolvido todos esses anos.

À Michelli Silva pela companhia em congressos e discussões sobre o trabalho.

À Gladys pela interlocução e escuta atenta e cuidadosa.

Às amigas Larissa Higa, Aline Manfrim, Ligia Balista, Layana Castro e Fernanda D'Olivo, vocês me deram além de abrigo, uma amizade sensacional. Fernandinha, Aline e Larissa, obrigada pelas leituras, discussões, revisões e palpites. Andréia Dulianel, obrigada por ter topado construir a imagem que eu imaginei.

Agradeço muito a minha família pelo suporte que sempre me deram e ao Pedro pelo companheirismo em tudo e em todas as horas.

Às crianças e jovens, seus pais e profissionais que pude conhecer e trabalhar em conjunto. Sem vocês esse trabalho não existiria.



## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo de aquisição e uso da leitura e da escrita de cinco crianças e jovens que receberam o diagnóstico de Dislexia acompanhadas longitudinalmente no Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho) no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp. A partir do encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa traça-se a crítica ao diagnóstico, orientada pela perspectiva teórica e metodológica da Neurolinguística Discursiva (ND). Primeiramente, argumenta-se sobre o equívoco da concepção de leitura e escrita enquanto código, presente na definição, avaliação e tratamento de Dislexia. Ao mesmo tempo, por meio da análise de dados de leitura e escrita dos sujeitos acompanhados, procura-se desconstruir o que foi visto como sintoma de Dislexia ao investigar as hipóteses que essas crianças e jovens constroem em seu processo de aquisição e uso da leitura e escrita. Em seguida, a crítica se concentra na função e alcance que o diagnóstico exerce socialmente. Para isso, utiliza-se a interpretação dos diagnósticos como *dispositivos* (AGAMBEN, 2010) que capturam os sujeitos, orientam e determinam os discursos e o modo de agir da escola, da família e do próprio sujeito. Estrategicamente, o diagnóstico de Dislexia desloca para os corpos dos sujeitos questões sociais e desresponsabiliza a sociedade pelo crescente fracasso no ensino de leitura e escrita que vivemos hoje. O modo de funcionamento desse *dispositivo* é discutido pela análise dos dizeres dos sujeitos e de seus familiares sobre o diagnóstico e pela análise dos laudos de diagnóstico, dos dados escolares e de tratamentos a que alguns foram submetidos. Por fim, busca-se dar visibilidade aos problemas encobertos pelos diagnósticos, investigando as dificuldades não patológicas que esses sujeitos apresentam. Para isso, discute-se o modo como esses sujeitos estão fracassando na escola, ora porque enfrentam dificuldades em entender o jogo pouco explícito dessa instituição, ora porque a família não tem conseguido, por diversas razões, ajudar os sujeitos, ora porque a escola, a leitura e a escrita não fazem sentido para eles. Em contraste, analisa-se o acompanhamento longitudinal de um dos sujeitos da pesquisa, discutindo o modo como as práticas com/sobre a linguagem no CCazinho - que levam em conta o sujeito, sua história, seus interesses e constrói um interlocutor ativo para sua leitura e escrita - abre uma possibilidade de alteração no processo de aquisição e uso da leitura e da escrita da criança. Nesse processo, a aprendizagem da leitura e da escrita desconstrói e desqualifica o diagnóstico que vai perdendo força e sentido na história do sujeito.

**Palavras-chave:** Neurolinguística, Dislexia, Medicalização, Fracasso escolar, Seguimento longitudinal, Processo de aquisição da leitura e escrita.



## ABSTRACT

This research aims to analyze the acquisition and the use of reading and writing in five children and young people who received the diagnosis of Dyslexia and who were longitudinally followed in the Centro de Convência de Linguagens (CCazinho) at the Institute of Language Studies (IEL), at Unicamp . From the encounter between the researcher and the research subjects, the critical diagnosis is traced and guided by the theoretical and methodological perspective of Discursive Neurolinguistics (ND). Firstly, one argues about the erroneous conception of reading and writing as code, which appears in the definition, evaluation and treatment of dyslexia. At the same time, through the analysis of data regarding the reading and writing of the subjects followed, one seeks to deconstruct what was seen as a symptom of dyslexia to investigate the hypothesis that these children and young people build in the process of acquisition and use of reading and writing. Then, the review focuses on the function and the reach that the diagnosis has socially. For this, one uses the interpretation of diagnostic such as *devices* (Agamben, 2010) which capture the subject, guide and determine the speeches and way of acting of the school, the family and the subject themselves. Strategically, the diagnosis of Dyslexia displaces the social issues to the bodies of the subjects and disclaims society by the increasing failure in teaching reading and writing which we live today. The mode of operation of this device is discussed by the analysis of the subjects and their families speeches about the diagnosis and by the analysis of the diagnostic reports, the school data and the treatments that some of the subjects were submitted to. Finally, one seeks to give visibility to the diagnoses hidden problems, investigating the non-pathological difficulties that these subjects have. For this, one discusses how these subjects are failing in school, sometimes because they face difficulties in understanding the little explicit game of that institution, either because the family has been unable, for various reasons, to help the subjects, or because the school, the reading and the writing do not make sense to them. In contrast, one analyzes the longitudinal follow of one of the research subjects, discussing how the practices with/about language in CCazinho - that take into account the individual, his history, his interests and build an active speaker for his reading and writing - opens a possibility of changes in the process of acquisition and use of reading and writing of the child. In this process, the learning of reading and writing deconstructs and disqualifies the diagnosis that ends losing strength and direction in the history of the subject.

**Keywords:** Neurolinguistic, Dyslexia, Medicalization, School failure, Longitudinal Follow, Acquisition of writing and reading process.



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: TECIDO	13
1.1 A Neurolinguística Discursiva	13
1.2 Metodologia	15
2- CONCEPÇÃO DE LEITURA E ESCRITA: MODOS DE OLHAR	19
2.1 Concepção de leitura e escrita na literatura médica	19
2.2 Concepção de leitura e escrita na ND	21
2.3 A escrita	27
2.4 Ortografia	37
3- OS DISPOSITIVOS: RETALHOS	49
3.1 Qual é o subtexto dos diagnósticos de TC?	51
3.2 MZ: “dislecho”, sem tratamento e “cura”	75
3.3 ML e o <i>nonsense</i> escolar	86
3.4 LF: mídia e escola	91
3.5 GM e o tratamento para as “trocas de letras na escrita”	96
4- ESCOLA, FAMÍLIA E SUJEITO: COSTURA	103
4.1 Jogar o jogo da escola	107
4.2 Configuração familiar	110
4.3 Memória, experiência, atenção e interesse	113
4.4 O acompanhamento longitudinal de MZ	119
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS: A COLCHA	145
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	155



## APRESENTAÇÃO

“Eu fui num lugar lá, o ..., e a mulher lá fez 5 ou 6 aulas e falou que eu era dislecho”

MZ

A presente pesquisa<sup>1</sup> é desenvolvida a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Neurolinguística Discursiva (abreviada como ND) e do acompanhamento longitudinal do processo de aquisição e uso da leitura e da escrita de crianças e jovens com diagnóstico prévio de Dislexia e que frequentam o Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho)<sup>2</sup>, situado no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

Desde 2007 acompanho e participo das atividades do CCazinho, tanto do grupo de crianças<sup>3</sup>, quanto de acompanhamentos individuais. Nesse percurso, entrei em contato com crianças e jovens com dificuldades de leitura e escrita e que passavam por problemas escolares. A maioria delas apresentava, também, diagnósticos médicos, principalmente o de Dislexia.

Do encontro com essas crianças e jovens surgiram questionamentos e problemas que envolvem não apenas os sujeitos às voltas com o processo de aquisição e uso da leitura e da escrita, mas também relacionados à escola, à família e aos diagnósticos que receberam. São eles: que dificuldades de leitura e escrita são essas? O que seria pertencente à ordem do

---

<sup>1</sup> Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp, sob parecer de número: 157/2011.

<sup>2</sup> O CCazinho (Centro de Convivência de Linguagens) é uma das fontes de dados e de pesquisas do *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados* (coordenado pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry) ativo desde agosto de 1992 e renovado em 2009 – processo: 307227/2009-0. Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP (CEP: 326/2008), tem como objetivo acompanhar e intervir, com base na perspectiva teórica e metodológica elaborada pela Neurolinguística Discursiva, no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças que receberam diagnósticos como: Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Alteração no Processamento Auditivo e Distúrbio de Aprendizagem – que não se confirmam ao longo dos acompanhamentos longitudinais.

<sup>3</sup> Além dos acompanhamentos individuais, as crianças e jovens do CCazinho participam de um encontro em grupo, todas as terças feiras das 15:00 às 17:00, com alunos de diversos cursos da Unicamp, alunos de pós-graduação e professores da Universidade. Nesses encontros são realizadas diversas atividades que envolvem a fala, a leitura e a escrita de forma contextualizada, tais como: a fala em condições dialógicas; leitura, discussão e produção de textos de vários gêneros; teatralização de cenas imaginadas e lidas; produção de vídeo; contação de estória; produção de objetos; atividades de culinária; discussão da mídia falada; dramatização de cenas cotidianas; jogos envolvendo o raciocínio e o corpo; uso do computador; leitura com prazer; escrita individualizada e em conjunto; lanche em comum; passeios; visitas a museus e exposições.

normal e do patológico? Como a escola tem ensinado a leitura e a escrita? O que tem levado essas crianças a fracassarem na escola? O que foi visto na leitura e na escrita dessas crianças e jovens que motivou o diagnóstico? Que concepção de leitura e escrita sustenta o diagnóstico? Por que os diagnósticos são tão valorizados na história dos sujeitos e quais problemas eles encobrem?

Na condição de pesquisadora, meu primeiro enfrentamento dessas questões se deu na Iniciação Científica, com o desenvolvimento do projeto “Discutindo os sintomas de Dislexia Específica de Desenvolvimento no processo de aquisição da escrita: uma abordagem Neurolinguística”, orientada pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, concluída no fim de 2010 e apoiada pela Fapesp. Nessa pesquisa, buscou-se levantar o que é descrito pela literatura sobre Dislexia como sintoma na escrita da referida patologia. Paralelamente, analisou-se linguisticamente essas ocorrências na escrita de quatro sujeitos diagnosticados de Dislexia e acompanhados longitudinalmente por mim. A partir das análises realizadas, foi possível explicar essas ocorrências, interpretando-as como marcas das hipóteses singulares do processo de aquisição da escrita de cada um dos sujeitos pesquisados, descaracterizando o que foi interpretado como patológico na escrita deles.

Esta pesquisa de Mestrado apresenta-se, portanto, como resultado da necessidade do aprofundamento das análises de dados desses sujeitos<sup>4</sup> e, principalmente, da necessidade do enfrentamento de questões mais amplas que foram cada vez mais se fazendo presentes no encontro com os sujeitos. Tais questões envolvem:

- A escola, que na maioria das vezes encaminhou os sujeitos para avaliações clínicas, por conta de dificuldades escolares. Ao mesmo tempo, ela<sup>5</sup> não tem se constituído

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa de Mestrado mantivemos a análise dos casos de três sujeitos da Iniciação Científica e acrescentamos outros dois que foram acompanhados longitudinalmente por mim no período de 2011/2012.

<sup>5</sup> Vários índices de fracasso escolar têm sido divulgados no Brasil. Apesar da escola brasileira estar muito próxima de conquistar a universalização da educação básica nos últimos anos, ela ainda não garantiu a permanência e, principalmente, a qualidade de ensino. O fracasso escolar hoje se expressa nos altos índices de reprovação, que têm diminuído pelas políticas de progressão continuada e se concentram no final dos ciclos; no abandono escolar e também nos poucos resultados em termos de aprendizagem, conhecimento e letramento que a escola tem obtido. O PISA é uma avaliação internacional comparada e busca medir a efetividade dos sistemas de ensino dos países. Na avaliação de 2000 foram incluídos 32 países diferentes e o Brasil teve o pior dos resultados nos indicadores de leitura e escrita. Por essa avaliação, 65% dos jovens de 15 anos que frequentam a escola estão entre os níveis 1 e 2 de leitura, ou seja, eles “mal conseguem “localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal em um texto, compreendendo

como uma interlocutora para a leitura e a escrita dos seus alunos, não conseguindo interferir em suas dificuldades. Isso pôde ser visto pelo que contam os sujeitos e seus pais, pela observação dos cadernos escolares e das provas das crianças e jovens acompanhados.

- As famílias, que têm enfrentado dificuldades para auxiliar seus filhos em relação aos seus problemas escolares de leitura e escrita e, preocupadas com o encaminhamento da escola e com seus filhos, passaram a empreender uma verdadeira jornada em busca de avaliações clínicas que resultaram no diagnóstico de Dislexia.
- A clínica (médicos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neuropsicólogos) que avalia os sujeitos a partir de uma concepção reducionista de leitura e de escrita, concebida como um processo de codificação e decodificação, emite o diagnóstico de Dislexia ignorando a história do sujeito e o contexto sócio-histórico. Além disso, propõe tratamentos baseados nessa mesma concepção reducionista que mais dificultam do que auxiliam o processo de aquisição e uso da leitura e da escrita. Por fim, ela exige da escola adaptações paliativas que mantêm o sujeito na mesma condição.
- Finalmente, os sujeitos, que apresentam dificuldades em sua entrada no processo de aquisição e uso da leitura e da escrita, estão fracassando na escola e sofrem por não verem sentido nela, na leitura e na escrita e por não terem interlocutores que os ajudem a reverter essa situação. Ao mesmo tempo, foram rotulados e depositaram em seus corpos problemas sociais que irão carregar pelo resto de suas vidas.

O quadro visto acima tem se mostrado cada vez mais recorrente e pode ser considerado como cenário de um crescente processo contemporâneo de naturalização e ocultamento de problemas sociais (MOYSÉS & COLLARES, 2009). Esse processo tem sido nomeado criticamente como “processo de medicalização” e consiste em:

definir um problema em termos médicos, usando linguagem médica para descrevê-lo, adotando um quadro médico para compreendê-lo, ou ainda usando uma intervenção médica para tratá-lo. Trata-se de um processo sócio-cultural que

---

as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal” (JURADO, 2002 In: ROJO, 2009, p.32).

pode ou não envolver a medicina como profissão, levando a um controle social ou a um tratamento médico, ou ainda ser resultado da expansão intencional da profissão médica (CONRAD, 1992, p.211)

Em contraste, o trabalho com os sujeitos realizado no CCazinho, durante os acompanhamentos longitudinais, mostra que eles, através da interlocução com o cuidador<sup>6</sup> e com o universo da escrita, passaram a poder compreender e verbalizar seus processos de leitura e escrita, construir, averiguar e reformular hipóteses de escrita e, fundamentalmente, aprender a escrever com sentido e ler com compreensão (COUDRY, 2010b com base em FREUD, 1891). Esse conjunto de aberturas e possibilidades passa a transformar o processo de aquisição e uso da leitura e da escrita em uma prática social que os identifica com um conjunto de outros falantes e com a sociedade em que vivem. Assim, no trabalho com a linguagem (envolvendo fala, leitura e escrita) realizado no CCazinho (COUDRY, 2007), o diagnóstico não se confirma e o problema de leitura e escrita, antes circunscrito ao corpo do sujeito, através de um processo de medicalização, passa a revelar problemas na escola e na família antes encobertos por uma suposta patologia (BORDIN, 2009).

No encontro com as crianças do CCazinho, temos visto que questões próprias do processo de aquisição e uso da leitura e da escrita, que envolvem a escola, a família e a sociedade como um todo, têm se tornado um problema médico não restrito à medicina como profissão, mas incorporado por uma série de profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos, neuropsicólogos, psicopedagogos e até, como veremos no laudo de um dos sujeitos, profissionais que não são da área clínica, como pedagogos e biólogos. Há também, pela crescente divulgação na mídia da Dislexia, crianças e jovens “*diagnosticadas*” pelos familiares e professores. Essa tendência de medicalizar o processo de aquisição da escrita tem se expandido muito. Exemplo disso é a incidência do transtorno: de acordo com a

---

<sup>6</sup> Papel conferido ao investigador em sua relação com os sujeitos no CCazinho. Para a ND, o cuidador é aquele que na relação com a criança atua na Zona de Desenvolvimento Iminente (VYGOTSKY, 1924, conforme tradução proposta por PRESTES, 2010) mediado por práticas com a linguagem discursivamente orientadas, que possibilitam a relação da criança com o sentido, com o mundo e com o outro. Esse trabalho incide nas funções psíquicas superiores (linguagem, memória, atenção, práxis/corpo, percepção, raciocínio intelectual) e busca intervir na relação entre fala, leitura e escrita que foi *atravessada* pelo diagnóstico.

Associação Brasileira de Dislexia<sup>7</sup>, entre 5% e 17% da população mundial<sup>8</sup> seria composta por indivíduos disléxicos, número bastante expressivo para uma patologia.

Considerar que em uma sala de aula de quarenta alunos, pelo menos duas crianças apresentam um transtorno na leitura e na escrita é alarmante, e tem repercutido em diversos segmentos da sociedade: politicamente, vários projetos de lei que obrigariam as escolas a oferecerem atendimentos específicos para os diagnosticados com Dislexia têm sido propostos em todo o país. Economicamente, diversos profissionais como médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos têm se beneficiado com esse novo público. Socialmente, a família e as escolas passam a atribuir ao biológico a razão pelo fracasso no processo de ensino-aprendizagem, isentando-se da responsabilidade (MOYSÉS; COLLARES, 1992).

Portanto, tendo em vista esse quadro atual, de crescente medicalização de ocorrências esperadas do processo de aquisição da escrita, há a necessidade de analisar esse processo, já que essa tendência tem repercutido negativamente na vida de inúmeras crianças e jovens como as que aqui serão analisadas. A Linguística, ciência cujo objeto de estudo é a linguagem, tem possibilitado um olhar técnico diferente relativo ao processo de aquisição e uso da leitura e da escrita comparado ao olhar comumente utilizado por muitos profissionais das áreas da Psicologia, da Psicopedagogia, da Fonoaudiologia e, principalmente, da Medicina. Tais áreas tendem a desconsiderar fatores históricos, sociais e intersubjetivos e privilegiam a linguagem como consequência do processo de maturação orgânica.

Essa possibilidade tem permitido que se discuta o que é da ordem do normal e do patológico em relação às dificuldades enfrentadas pelo sujeitos em sua entrada no mundo das letras e dá visibilidade a dispositivos (FOUCAULT, 1969; AGAMBEN, 2010) que

---

<sup>7</sup> Associação à qual se filiam outras de âmbito nacional, responsável por diversas publicações na área e organização de congressos. Politicamente milita pela criação de leis que protejam os diagnosticados por Dislexia. Mantém vínculos com outras importantes associações internacionais, principalmente americanas e inglesas, que promovem pesquisas na área.

<sup>8</sup> Dado retirado do site: [www.dislexia.org](http://www.dislexia.org) em acesso no dia 08 de dezembro de 2009. Atualmente, o site da ABD não publica nenhum dado numérico de incidência do transtorno, provavelmente pelas crescentes críticas que tem recebido.

transformam problemas sociais, enfrentados principalmente pela escola e pela família, em problemas individuais inerentes ao sujeito.

Para abordar a complexidade dessas questões, esta pesquisa trata de crianças e jovens que receberam, de alguma forma e de formas diferentes, o diagnóstico de Dislexia. A discussão, portanto, do processo de aquisição da escrita, dos diagnósticos e seus efeitos e, ainda, sobre o processo de escolarização está diretamente relacionada, nesta reflexão, à história desses sujeitos, aos laudos que receberam, a sua vida escolar e ao modo como leem e escrevem. Para tanto, apresentaremos os sujeitos que compõem esta pesquisa com um breve resumo de cada um deles, em que informamos a idade e a escolaridade que tinham na época do acompanhamento longitudinal, o diagnóstico e como eles se relacionam com a leitura, a escrita e a escola. Algumas dessas informações serão retomadas na análise de dados de cada um desses sujeitos.

ML, 10 anos, cursava a quinta série (sexto ano) do Ensino Fundamental em um colégio particular tradicional de Campinas. Em 2006, foi encaminhada pela escola para uma fonoaudióloga, pois a professora disse à mãe que ela não estaria bem alfabetizada na leitura e trocava letras. A fonoaudióloga, em relatório ao CCazinho, esclarecendo o caso sob seu ponto de vista, relata que: *Durante a avaliação apareceram trocas, omissões, inversões, escrita baseada na oralidade e uma dificuldade na leitura e interpretação.* Como ML, ao chegar à quinta série, estava indo mal na escola, a mãe também a levou ao neuropediatra que emitiu o diagnóstico de Dislexia. ML, no momento dos acompanhamentos longitudinais, apresentava, em geral, apenas dificuldades de ordem ortográfica, dizia odiar ler e escrever e que era “burra”. Nas provas em que era avaliada na escola, pudemos ver uma série de enunciados mal formulados que confundiam ML. O acompanhamento, feito por mim<sup>9</sup>, durou um período curto de tempo, do início de maio até meados de julho de 2009.

GM é uma menina de 8 anos que na época cursava a segunda série (terceiro ano) do Ensino Fundamental em uma escola da prefeitura de Campinas. Ela é a única criança que abordamos nesta pesquisa que não recebeu o diagnóstico de Dislexia, porém cabe nesta

---

<sup>9</sup> ML foi acompanhada por outras duas investigadoras desse mesmo centro, por cerca de um ano. A mãe de ML interrompeu os acompanhamentos porque não concordava com o nosso ponto de vista em relação ao diagnóstico de ML.

discussão porque foi associado diretamente às “trocas de letra na escrita” um distúrbio de aprendizado (como se vê na Dislexia). A professora encaminhou a criança para acompanhamento fonoaudiológico por conta das tais “trocas de letras na escrita”. Por sua vez, a fonoaudióloga de um posto de saúde que a avaliou, escreveu: *a criança foi avaliada em fonoaudiologia, sendo necessário atendimento da criança na área específica de distúrbios da aprendizagem, pois apresenta trocas na escrita*. Como a mãe não tinha dinheiro para pagar um tratamento, o pastor da igreja que frequenta entrou em contato com uma psicopedagoga que passou a atender GM gratuitamente. Neste percurso, GM chegou ao CCazinho como uma criança em pleno processo de aquisição da escrita e criando uma série de hipóteses de escrita que foram interpretadas como da ordem do patológico e resultaram na medicalização do que a literatura sobre Dislexia denomina de “trocas de letras na escrita”. O acompanhamento longitudinal de GM também foi breve, iniciou-se em agosto e foi encerrado em dezembro de 2009, porque a mãe havia começado a trabalhar e não podia mais levá-la ao CCazinho.

TC, um menino de 14 anos, estava na sétima série (oitavo ano) do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Campinas e era considerado pela escola como um “caso de inclusão”<sup>10</sup>. Antes já havia estudado em cinco escolas particulares. Foi diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) por um neurologista e uma bióloga; Disortografia pela bióloga e “quadro próximo à Dislexia” por uma pedagoga. Foi medicado com Ritalina<sup>11</sup> por cerca de 5 anos, fazendo a descontinuidade do medicamento durante os acompanhamentos longitudinais no CCazinho. Não apresenta dificuldades de leitura e escrita e tem um desempenho mediano na escola. Não gosta de frequentá-la e diz que não precisa estudar porque na sétima série não há reprovação. Toca vários instrumentos musicais e canta. Foi acompanhado durante todo o ano de 2010.

---

<sup>10</sup> A discussão sobre TC ser ou não um “caso de inclusão” e os efeitos que essa categorização teve para ele pode ser encontrada nas páginas 72 a 75.

<sup>11</sup> Medicamento comumente utilizado no tratamento de TDAH. É um psicotrópico à base de metilfenidato que estimula o sistema nervoso central. Segundo Moyses & Collares (2011) apresenta uma ação próxima à da cocaína, causa dependência e uma série de reações adversas graves.

LF é um menino de 12 anos que cursava a sexta série (sétimo ano) do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Campinas. A mãe o trouxe ao CCazinho porque achava que ele tinha Dislexia. Ela contou que recebeu um *email* explicando os sintomas de Dislexia e viu que seu filho se encaixava perfeitamente em grande parte deles. Ela considera que ele escreve muito errado e não se interessa em estudar. Lê com compreensão, mas ainda produz uma série de hipóteses de escrita que não seriam condizentes com sua escolaridade. Diz que não vai bem na escola porque não presta atenção nas aulas. O acompanhamento dele foi iniciado em agosto de 2011 e interrompido no mesmo mês em 2012.

MZ é um menino de 11 anos e cursava a quarta série (quinto ano) de uma escola municipal de Valinhos. Foi acompanhado por uma fonoaudióloga desde a primeira série até o fim de 2011, quando recebeu o diagnóstico de Dislexia por ter apresentado trocas de sons na fala, como também tiveram a irmã e a própria mãe. Em Valinhos, foi atendido, também, no serviço municipal de atenção multidisciplinar, por psicóloga e psicopedagoga. Porém, em novembro de 2011 passou por uma avaliação neuropsicológica que emitiu um laudo em que consta que MZ apresenta quadro de distúrbio específico de aprendizagem. No dia da entrega do laudo, a psicóloga disse para a mãe que MZ tinha Dislexia e escreveu no envelope do laudo<sup>12</sup> o site da Associação Brasileira de Dislexia ([www.dislexia.org](http://www.dislexia.org)) para que ela consultasse os direitos que MZ teria como diagnosticado. Por fim, deu alta para o menino de todos os acompanhamentos que recebia no serviço de atenção multidisciplinar da prefeitura. MZ, em geral, lê com compreensão, mas produz um conjunto de hipóteses de escrita que fogem da forma convencional de escrita. Atualmente, não apresenta problemas na fala. Reclama recorrentemente de ir à escola e a única disciplina em que tem notas baixas é Português. Foi acompanhado durante o ano de 2012.

Diante da problemática apresentada a partir do encontro com esses sujeitos, esta pesquisa traçou os seguintes objetivos:

- Discutir o processo de aquisição da escrita de crianças/jovens que frequentam o CCazinho e que receberam o diagnóstico de Dislexia, buscando compreender o que

---

<sup>12</sup> Cópia do envelope pode ser vista no anexo 1.1.

sabem, pensam e quais hipóteses<sup>13</sup> constroem sobre a escrita, imersa em sua função social. Para isso, são utilizados materiais escritos por esses sujeitos que (i) mostram a relação entre fala, leitura e escrita tanto nos acertos como nos “erros produtivos” que fazem; (ii) apresentam o que a literatura sobre Dislexia interpreta como sintoma da patologia e que ela denomina como *trocias, inversões, omissões e junções de letras, segmentação não convencional, escrita em espelho, adição de letras ou sílabas e confusão de letras foneticamente semelhantes*. Destaca-se, no entanto, que a pesquisa pretende tratar tais ocorrências como indícios do processo singular de aquisição da escrita (ABAURRE et alli, 1997), a partir de teorias que abordam o processo de aquisição da linguagem dentro do campo de estudos da Linguística. Pretende-se, por essa discussão, descaracterizar a patologia, como a ND tem proposto (COUDRY, 1987, 2007, 2009, 2010a; BORDIN, 2010).

- Secundariamente, e de forma a compreender o crescente processo de medicalização que vivemos hoje, a pesquisa considera os dispositivos pelos quais um diagnóstico adquire sentido na história dos sujeitos, na escola, nas diversas avaliações clínicas e na família e quais outros problemas ele encobre, a ponto de dificultar, e mesmo impedir, a entrada desses sujeitos no mundo das letras. Para tanto, são especialmente relevantes: os laudos das avaliações clínicas, os cadernos escolares e o que falam os pais, a escola e o sujeito sobre sua suposta patologia.

Tendo tudo isso em vista, esta dissertação é construída a partir da ideia de uma colcha de retalhos, inspirada no filme de mesmo nome<sup>14</sup> que conta a história de algumas mulheres que se reúnem para costurar uma colcha de retalhos todo o ano. No filme, elas estão confeccionando uma para a neta de uma delas com o tema “onde mora o amor”. No decorrer do enredo é contada uma história de amor marcante de cada uma delas. Cada

---

<sup>13</sup> Destaca-se que o uso da expressão *hipótese de escrita* difere do termo *hipótese* utilizado pelo paradigma construtivista, representado, principalmente, por Emília Ferreiro e Teberosky (2008), mas toma como referência estudos do campo da aquisição da linguagem, no interior da Linguística, desenvolvidos principalmente por Abaurre et ali (1997).

<sup>14</sup> O filme *Colcha de Retalhos* (How to Make an American Quilt ) é de 1995 e foi dirigido por Jocelyn Moorhouse.

história é representada pela confecção de um quadro com retalhos costurado pela mulher que a viveu. O conjunto desses quadros compõem a colcha de retalhos.

Da mesma forma, esta dissertação tem um tema delimitado: “a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticadas com Dislexia”, que é desenvolvido a partir do meu encontro com essas crianças e jovens e da história que elas carregam. Desses retalhos, cheios de vida e experiências com a leitura e a escrita, que cada uma me trouxe, procuramos costurar um quadro de cada criança e jovem, ao mesmo tempo em que cada um deles só faz sentido, dentro desta dissertação, no todo.

Para construir essa colcha de retalhos, esta dissertação está dividida em quatro partes:

- Capítulo 1: “Pressupostos teóricos-metodológicos: tecido” – Nele, como o tecido que vai servir de base para a costura da colcha, nós discutimos os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a pesquisa. Primeiramente, apresentamos a ND: sua concepção de sujeito, linguagem e cérebro/mente. Em seguida, discutimos a metodologia de pesquisa, dando especial relevância para a relação constitutiva entre a metodologia de pesquisa, consolidada nas práticas com a linguagem que fazem parte dos acompanhamentos longitudinais e a perspectiva teórica.
- Capítulo 2: “Concepção de leitura e escrita: modos de olhar” - Neste capítulo iniciamos a discussão da leitura e da escrita propriamente dita. Primeiramente, analisamos criticamente a concepção de leitura e escrita que pode ser apreendida das definições de Dislexia e expomos uma concepção de leitura e escrita, desenvolvida pela ND e pelo campo da aquisição da linguagem, que nos possibilita entender as hipóteses de escrita produzidas pelos sujeitos diagnosticados. Desse modo, descaracterizamos o que foi interpretado, na escrita, como sintoma de patologia, conforme tem sido proposto pela ND (COUDRY, 1987, 2007, 2009, 2010a). Essa discussão é centrada na análise de dados de leitura e escrita, produzidos em acompanhamento longitudinal, dos sujeitos que compõem esta pesquisa.
- Capítulo 3: “Os dispositivos: retalhos” - Utilizamos o conceito de dispositivo de Foucault (1969) baseado na interpretação do filósofo italiano Agamben (2010), para

discutirmos o processo de medicalização deflagrado pelo diagnóstico de Dislexia, que transforma problemas sociais em individuais. Essa reflexão é desenvolvida por meio da análise de laudos diagnósticos, de tratamentos, de dados escolares e do que revelam os sujeitos acompanhados e seus pais.

- Capítulo 4: “Escola, família e sujeito: costura”- Neste capítulo, buscamos costurar a discussão, procurando, principalmente, responder a questão: se não é Dislexia, o que explicaria as dificuldades, não patológicas, que esses sujeitos apresentam? Para isso procuramos discutir o modo como esses sujeitos estão fracassando na escola, ora porque enfrentam dificuldades em entender o jogo pouco explícito da escola e, conseqüentemente, em participar do conjunto de práticas sociais próprias da escola, ora porque a família não tem conseguido, por diversas razões, ajudar o sujeito, ora porque a escola e a leitura e a escrita não fazem sentido para essas crianças e jovens. Por fim, analisamos o acompanhamento longitudinal de MZ, refletindo sobre a diferença das práticas com/sobre a linguagem no CCazinho e na escola e que parecem abrir uma possibilidade de alteração no processo de aquisição da escrita de MZ e do papel que (não) ocupa na escola. O ônus da prova é a criança, que ao aprender a ler e a escrever desqualifica o laudo que recebeu.



## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: TECIDO

A pesquisa se sustenta nos pressupostos teóricos e metodológicos da Neurolinguística Discursiva. A base teórica e metodológica é como o tecido da colcha de retalhos que esta pesquisa procura costurar e que oferece a matéria prima para a concepção de sujeito, linguagem e cérebro/mente que utilizamos. A costura da dissertação, sob esse tecido, dá-se por meio de uma metodologia de pesquisa consolidada nas práticas com a linguagem que fazem parte dos acompanhamentos longitudinais e que revelam um fluxo entre teoria e prática.

### 1.1 A Neurolinguística Discursiva.

A ND, desde a década de 80<sup>15</sup>, vem integrando – para estudar patologias e supostas patologias - um conjunto de autores que comungam uma concepção de linguagem, de sujeito e de cérebro/mente. De abordagem discursiva, ela tem como ponto de partida teórico a interlocução. Assim, tanto a avaliação, o acompanhamento longitudinal e a análise de dados, 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)

Fundamenta-se em quatro pilares: uma concepção de linguagem abrangente/pública e uma concepção de sujeito histórico, não idealizado, constituído na e pela linguagem, baseada em Franchi (1977); uma concepção histórica e funcional de cérebro formulada por Vygotsky (1926; 1934), Luria (1979) e Freud (1891) e, por fim, uma metodologia heurística (COUDRY, 1986) ancorada no conceito de dado-achado, proposta pela autora (1996), compatível com o Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989) e introduzido por Abaurre et. alli. (1997) nas pesquisas sobre aquisição da escrita. Sinteticamente, para a ND, sujeito, língua e mente/cérebro são construídos historicamente na relação com o Outro.

---

<sup>15</sup> A ND tem início com a tese de doutorado *Diário de Narciso: discurso e afasia*, defendida por Coudry em 1986 e publicada em livro em 1988.

A concepção abrangente de linguagem da ND se baseia em uma visão histórico-cultural, que entende a linguagem essencialmente como um trabalho social, historicamente situado e que constitui os recursos expressivos da língua e suas regras de utilização. É na interação social que os sujeitos utilizam a língua com outros falantes seguindo regras linguísticas em seus vários níveis de análise (BENVENISTE, 1966). A linguagem é compreendida como um trabalho coletivo, histórico e social que produz discursivamente o sistema linguístico de forma aberta e passível de mudanças (FRANCHI, 1977).

É fundamental para essa perspectiva a linguagem em funcionamento e, tal como proposto por Franchi (1977), que se apresente indeterminada sintática e semanticamente, o que significa que o sentido não está dado previamente, mas é elaborado na situação discursiva (COUDRY, 1986). O sentido, portanto, resulta da articulação da história das expressões em conjunto com o contexto discursivo em curso, e da intersubjetividade posta na interlocução.

Ao mesmo tempo, a ND também entende o funcionamento cerebral através de uma visão histórico-cultural, fundamentada nos trabalhos de Vygotsky (1926; 1934) e Luria (1979). Para eles, o cérebro é um patrimônio biológico comum a todas as pessoas, que apresenta uma variedade funcional determinada pelas experiências do sujeito e do contexto sócio-histórico. Para Vygotsky (1934), a linguagem, mediadora do conhecimento e das relações sociais, responsável pela organização dos processos psíquicos, possibilitou a superação das funções elementares do organismo pela formação das funções psicológicas superiores (linguagem, memória, atenção, vontade, práxis/corpo, percepção, raciocínio intelectual, imaginação). A formação das funções psicológicas superiores é, portanto, histórica e social, ao contrário do que defendem as concepções médicas tradicionais. Como vemos na crítica de Vygotsky:

Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia. (VYGOTSKY, 1931, p.12)

Freud (1891) se baseia em Jackson<sup>16</sup> (1879) para romper com uma visão anatômica de funcionamento cerebral ao analisar criticamente a concepção localizacionista de cérebro, majoritária até os dias de hoje. Por essa visão, o cérebro é dividido em diversas áreas, sendo cada uma delas responsável por uma única função. Assim, uma lesão em uma determinada área necessariamente originaria uma determinada alteração no funcionamento orgânico. Contrariamente a isso, Freud propõe uma nova visão funcional para os estudos das afasias caracterizada pela centralidade da fisiologia/função sobre a anatomia/localização. Vários campos operariam em conjunto em um funcionamento integrado e plástico do cérebro<sup>17</sup>, diferentemente de campos isolados responsáveis por uma função específica. É importante destacar, também, a heterogeneidade de sintomas proposta por Freud (1891) que, ao levar em consideração os sujeitos, nos permite a particularização do sintoma apresentado na fala, leitura e escrita, a partir da história do sujeito e de seu contexto sócio-histórico, de modo que não se desvincula o cérebro/mente do sujeito que somos, nem da língua que falamos e da cultura que nos inserimos.

## 1.2 Metodologia

A concepção de linguagem da ND toma como premissa que o processo de aquisição da escrita se dá na interlocução com o outro e no decorrer do tempo. Então, interessam para esta pesquisa dados originados da interação entre investigador e sujeito em acompanhamento longitudinal. Como vimos, a ND toma os estudos de Vygotsky como uma de suas matrizes teóricas e na perspectiva histórico-cultural há duas teses que a metodologia deve levar em conta: a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada e a gênese das funções psicológicas superiores é social, em um desenvolvimento que se dá por evoluções, mas principalmente por revoluções<sup>18</sup> (GOÉS, 2000, p.12). Dessa maneira, a ND adota um caráter longitudinal para suas pesquisas, pois possibilita acompanhar e analisar essas idas e vindas, *evoluções e revoluções* (VYGOTSKY, 1926) do

---

<sup>16</sup> Os estudos do médico e filósofo inglês John Hughlings Jackson (1835-1922) foram precursores da crítica às concepções localizacionistas do cérebro e inspiraram os estudos de Freud, Vygotsky e Luria em relação à afasia e ao funcionamento do cérebro.

<sup>17</sup> Vygotsky e Luria compartilham desses pressupostos. O último, inclusive, para representar esse modo de funcionamento do cérebro, propõe a noção de Sistema Funcional Complexo (1979).

<sup>18</sup> Característicos do método dialético proposto por Vygotsky (1931).

sujeito às voltas com a leitura e a escrita, cujo aprendizado e vivência de sua função social se fazem por meio de “picos e platôs”<sup>19</sup>.

A linguagem para a ND, conforme Benveniste (1966), é considerada em seu contexto de uso. Os dados, portanto, são de natureza discursiva e focalizados em relação aos seus vários níveis de análise. É fundamental para a ND, pela natureza discursiva dos dados e, conseqüentemente, pelo papel determinante do contexto, uma boa descrição dos dados na qual sejam incluídos o sujeito e sua história, o interlocutor e o contexto discursivo. Porém, como bem aponta Vygotsky (1931), essa descrição se subordina à busca de explicação do fenômeno, das suas relações dinâmico-causais, sua gênese e evolução. Vygotsky (1931) afirma que explicações que partem apenas da aparência dos fenômenos podem, na maioria das vezes, ser enganosas, já que dois processos podem ser aparentemente parecidos e/ou iguais, mas podem ser muito diferentes em seus aspectos dinâmico-causais.

Um exemplo disso é o olhar superficial que a literatura sobre Dislexia faz sobre o que denomina de substituições, inversões, omissões e junções de letras, segmentação não convencional, escrita em espelho, adição de letras ou sílabas e a confusão de letras foneticamente semelhantes. Ao não explicar linguisticamente essas ocorrências as interpreta como sintomas de Dislexia; o que conduz, diretamente, à patologização do processo de aquisição da leitura e da escrita. Quando explicamos essas ocorrências, abrimos a possibilidade de o sujeito ressignificar sua escrita, refletir e reconstruir suas hipóteses (COUDRY, 2009, 2010a, 2011; BORDIN, 2010).

Para buscar a explicação de processos, bem descritos, é necessário observar as minúcias indiciais. O paradigma indiciário proposto pelo historiador Ginzburg (1989), através da análise de um modelo epistemológico surgido no final do século XIX, é compatível com a metodologia da ND, representada pelo conceito de dado-achado, e com o

---

<sup>19</sup> Como vimos, nos acompanhamentos longitudinais, busca-se desenvolver um trabalho com a linguagem considerando o conceito que Vygotsky denomina de Zona de Desenvolvimento Iminente (conforme tradução proposta por Prestes, 2010), ou seja, um trabalho que incida nas funções em que a criança/jovem está em processo de amadurecimento e que tem a possibilidade de desenvolver. Para o referido autor as curvas de aprendizado e de desenvolvimento não são coincidentes, mas influenciadas pelo jogo dialético em que o ser humano se constitui como *um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade se constitui enquanto membro de um grupo social, histórico e cultural específico* (PINO, 2000).

conceito de dado singular de aquisição da escrita, como demonstram Abaurre e Coudry (2008).

Esse paradigma propõe que a articulação de dados singulares pode revelar indícios de um processo mais geral. Arthur Conan Doyle, na famosa série de Sherlock Holmes, utiliza-se desse procedimento investigativo: Holmes “descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989, p.145). A cena do crime, os sujeitos envolvidos, o lugar, o tempo, a natureza do crime, são todos indícios para o detetive conduzir a dedução do autor, do modo como procedeu e dos motivos para isso. Essa dedução é feita por meio da utilização de um raciocínio abduutivo.

O “modo de olhar” os indícios se aplica na análise de dados pela perspectiva da ND já que, na condição de detetive, o investigador olha o dado de linguagem, registrado ou em uma produção escrita e/ou em uma cena dialógica, à procura de indícios na linguagem que revelem as hipóteses, as representações, as dificuldades, os modos de contorná-las e os motivos pelos quais o sujeito produz o que produz, na forma que produz. Essa investigação traz à tona as condições de produção do discurso, o jogo de imagens sob o qual elas estão representadas, o conhecimento mútuo, a história do sujeito e é amparada por uma perspectiva teórica que articula esses elementos.

Os pressupostos teóricos destacados acima configuram o cerne do conceito de dado-achado, proposto por Coudry (1996) e que representa a metodologia da ND. Nesse texto, a autora discute dois modos opostos de conceber o estudo da linguagem patológica, circunscritos em três modos de construção de dados. O primeiro, o *dado-evidência* se baseia no falso pressuposto de que a língua é um sistema homogêneo e já descrito, e que pode ser sustentado por uma metodologia psicométrica, que busca quantificar e classificar, através de testes, a linguagem<sup>20</sup>. O segundo, o *dado-exemplo*, é construído para ilustrar hipóteses que já se tem: “Aí o objeto de investigação é a própria teoria” (COUDRY, 1996, p.182). Finalmente, o *dado-achado* se contrapõe aos outros dois por estar ancorado em uma perspectiva teórica que trabalha com a linguagem em seu funcionamento e, por esse motivo, são relevantes para a ND os dados produzidos na interação.

---

<sup>20</sup> Essa é a metodologia presente nas avaliações de Dislexia.

A grande distinção na forma de conceber o estudo da linguagem patológica ou não patológica no *dado-achado*, em relação aos outros dois tipos de dados, está no foco que se dá ao processo de significação construído discursivamente pelo sujeitos. Assim, ao tratar de processos e não de produtos, o dado-achado proporciona um “movimento teórico” da teoria para o dado e vice-versa, pois coloca problemas ao investigador que, ao tentar explicá-los, movimentam a teoria. Ao mesmo tempo que alguns desses problemas são resolvidos, outros são colocados.

## 2. CONCEPÇÃO DE LEITURA E ESCRITA: MODOS DE OLHAR

“O meu problema é que eu troco letras”

ML

Neste capítulo, abordamos criticamente a concepção de leitura e escrita que se depreende da definição de Dislexia, tomando como representativa a da Associação Brasileira de Dislexia (ABD). Em seguida, discutimos a concepção de leitura e escrita da ND, analisando um dado de leitura de um dos sujeitos da pesquisa. Finalizamos com a análise de dados de escrita de quatro sujeitos, buscando entender as hipóteses que produzem e, assim, foi possível descaracterizar na escrita deles o que foi tido como sintoma do diagnóstico de Dislexia pela literatura e prática médica.

### 2.1 Concepção de leitura e escrita na literatura médica

São diversas as definições de Dislexia e não é foco desta pesquisa descrevê-las minuciosamente, por isso, escolhemos como representativa a definição da Associação Brasileira de Dislexia (ABD) pela sua importância em âmbito nacional, já que essa associação é responsável por diversas publicações na área, organiza congressos, oferece cursos e, prioritariamente, realiza e emite diagnósticos. Politicamente, milita pela criação de leis que protejam os diagnosticados com Dislexia e mantém vínculos com outras importantes associações internacionais, principalmente americanas e inglesas, que promovem pesquisas na área.

Assim é definida a Dislexia pela ABD:

A DISLEXIA pode se apresentar quando uma criança saudável, inteligente, com estímulos sócio culturais adequados e sem problemas de ordem sensorial ou emocional, tem uma dificuldade acima do comum em aprender a ler. O ideal é realizar o diagnóstico da DISLEXIA o mais cedo possível, para amenizar ou evitar um comprometimento social e emocional do indivíduo ao longo da sua vida, e, ainda, minimizando os aspectos da dificuldade de aprendizagem.

**A dislexia é persistente, mas não é uma incapacidade e sim uma dificuldade a ser vencida com sucesso.**

A DISLEXIA, de causa genética e hereditária, é um transtorno ou distúrbio neurofuncional, ou seja, o funcionamento cerebral depende da ativação integrada e simultânea de diversas redes neuronais para decodificar as informações, no caso, as letras do alfabeto. Quando isso não acontece adequadamente, há uma desordem no caminho das informações, dificultando o processo da decodificação

das letras, o que pode, muitas vezes, acarretar o comprometimento da escrita. (<http://www.dislexia.org.br/>, acesso em 27/04/2012)

É importante apontar algumas decorrências dessa definição. A primeira delas é que não há nenhum exame específico que averigue esse distúrbio neurofuncional, logo, o critério utilizado, que se apreende do primeiro parágrafo da definição acima, é o de exclusão. Assim, o diagnóstico de base clínica, envolve geralmente: médicos (oftalmologista, neurologista, pediatra), que excluem uma deficiência visual ou lesão neurológica; psicólogos e/ou psicopedagogos, responsáveis por averiguar o padrão de inteligência que deve ser considerado normal ou acima da média e um fonoaudiólogo, a fim de descartar um problema auditivo. Se depois desta jornada não for encontrada uma causa médica para a “dificuldade acima do comum em aprender a ler” do sujeito em questão, uma causa orgânica *obscura* é estabelecida: a Dislexia Específica de Desenvolvimento.

Dessa forma, o diagnóstico está atrelado ao olhar clínico dos profissionais pautado por uma concepção de leitura como processo de decodificação, tal como fica explicitado no segundo parágrafo da definição pelo uso repetido da palavra decodificar:

A DISLEXIA, de causa genética e hereditária, é um transtorno ou distúrbio neurofuncional, ou seja, o funcionamento cerebral depende da ativação integrada e simultânea de diversas redes neuronais para **decodificar as informações**, no caso, as letras do alfabeto. Quando isso não acontece adequadamente, há uma desordem no caminho das informações, dificultando o processo da **decodificação das letras**, o que pode, muitas vezes, acarretar o comprometimento da escrita. (<http://www.dislexia.org.br/>, acesso em 27/04/2012)<sup>21</sup>

Esse comprometimento da escrita é denominado genericamente pela ABD e pela literatura sobre Dislexia como “troca de letras na escrita”. Mais especificamente, seria o que essa literatura denomina como *inversões, omissões, junções e repetições de letras, a segmentação não convencional, a escrita em espelho, a adição de letras ou sílabas e a confusão de letras foneticamente semelhantes*.

Sinteticamente, podemos apreender desta definição que a pessoa com Dislexia teria um mau funcionamento cerebral que impediria a decodificação correta das letras, o que seria revelado, na escrita, pelas “trocas de letras”.

---

<sup>21</sup> Destaque em negrito nossos.

## 2.2 Concepção de leitura e escrita na ND

A ND interpreta de outra forma o que é caracterizado pela literatura médica tradicional como sintoma de Dislexia (o que é chamado de “trocas de letras”) porque assume outra concepção de leitura e escrita contrária à perspectiva que toma o ler e o escrever como um processo de codificação e decodificação de sons em letras e vice versa. Mas por que a leitura não é um processo estritamente de decodificação, ainda mais de “letras do alfabeto”? Conforme a perspectiva assumida pela ND, o processo de leitura e escrita é muito mais complexo do que isso e envolve fundamentalmente *o sentido*: é ele que distingue uma sequência qualquer de sons e/ou letras de uma palavra e/ou um texto (FREUD, 1891; VYGOTSKY, 1934). “O que faz um conjunto de letras escritas uma palavra é seu reconhecimento pela fala da própria criança, dos adultos que a cercam, da televisão, enfim, da cultura em que está inserida” (COUDRY, 2010a, p.95).

Para entender o processo por meio do qual a criança lê com sentido é necessário considerar a relação entre fala, leitura e escrita (COUDRY, 2009, 2010b). Freud, em seu período pré-psicanalítico, propôs, em *A Afasia*, “um aparelho de linguagem destinado a associar as palavras a partir das experiências de *sentido* do sujeito no corpo e na língua” (BORDIN, 2010, p. 30) e discutiu essas relações durante a entrada da criança no mundo das letras<sup>22</sup>. Para ele, no momento em que a criança aprende uma letra, “ela aprende um novo som acompanhado de uma imagem visual nova, a qual só ganha existência se ancorada no sentido da imagem sonora da palavra antiga, já conhecida, ou seja, presente na língua falada.” (idem, p.6). Assim, ler com compreensão envolve a associação entre a imagem visual da letra acompanhada de sua imagem sonora, resgatada da imagem sonora da palavra antiga, já conhecida pelo sujeito na fala. Podemos ver como essas associações acontecem na leitura do sujeito MZ, de 11 anos, que, na época, cursava a quarta série (quinto ano) do Ensino Fundamental.

O dado abaixo, de 28 de maio de 2012, é a leitura conjunta de uma notícia de jornal presente em uma prova de Língua Portuguesa de MZ em que ele erra a maior parte das

---

<sup>22</sup> É importante destacar que a formulação do aparelho de linguagem para Freud objetiva o estudo das afasias. Para o autor, a leitura e a escrita são processos centrados originalmente na fala e que, na afasia, são estudados em estado de dissolução e reorganização.

questões de interpretação do texto. A proposta era que lêssemos novamente o texto e reescrevêssemos as respostas.

Dado 1: Supermercado<sup>23</sup>

<b>Turno</b>	<b>Sigla do Locutor</b>	<b>Transcrição</b>	<b>Observações sobre o enunciado verbal</b>	<b>Observações sobre o enunciado não-verbal</b>
1	Ilm	Vamos reler o texto e tentar reescrever as questões que você errou, ver quais foram os problemas. Você lembra do que fala esse texto?		
2	MZ	Dos supermercados que estão tendo problemas por causa das sacolinhas que não pode dar mais.		
3	Ilm	Legal, vamos ler então, qual é a manchete?	Ilm aponta para a manchete da notícia.	
4	MZ	Supermercados têm prejuízo sem sacolas		
5	Ilm	Isso, começa então.		
6	MZ	O fim das sacolinhas gratuitas nos supermercados criou novos comportamentos e gerou custos tanto para + clientes, quanto para os supermercados. A população ainda está se acostumando a sair com a sacola retornável, como contratou o jornal Metro	pausa longa, MZ silenciosamente move a boca, tentando pronunciar a palavra cliente	
7	Ilm	Contratou ou constatou?		
8	MZ	Cons ta tou. Constatou	lê sílaba por sílaba. Volta ao texto e olha atentamente para a palavra constatou.	
9	Ilm	Você sabe o que é constatou?		
10	MZ	Não		
11	Ilm	É confirmar, verificar. Como verificou o jornal. Entendeu?		
12	MZ	Entendi. Muitos ao irem às compras, têm optado por só levar para casa o que couber na mão, ou então, furtar as cestas, conforme depoimento dos garantes gerentes dos supermercados	lê garantes e retoma para gerentes.	

<sup>23</sup> Na transcrição, o símbolo + representa uma pausa longa.

13	Ilm	Você sabe quem é o gerente?		
14	MZ	É o abaixo do chefe		
15	Ilm	Isso. Pelo que você leu, por que os supermercados estão tendo prejuízo?		
16	MZ	Porque as pessoas estão comprando menos		
17	Ilm	Por quê?		
18	MZ	Porque não tem onde carregar as coisas		
19	Ilm	Que mais?		
20	MZ	Eles estão roubando também as cestinhas		
21	Ilm	Legal, vamos continuar...		
22	MZ	A reportagem verificou que os + O que está escrito aqui?	aponta para a palavra clientes	
23	Ilm	Você já leu essa palavra...		
24	MZ	Clientes		
25	Ilm	Isso		
26	MZ	têm reduzido suas compras por não terem onde carregar os produtos. Foi o que aconteceu com Francisca Cruz, 44 anos, recepcionista. Recém	lê o segundo “e” de recém como /ɛ/	
27	Ilm	como?		
28	MZ	Ah, recém chegada de Alagoas	corrige, lendo como /e/	
29	Ilm	Então ela acabou de chegar de Alagoas?		
30	MZ	Isso.		
31	Ilm	Continua...		
32	MZ	ela diz que é comum esquecer as sacolas retornáveis em casa e que por não possuir carro, acaba por levar apenas os produtos estritamente necessários.		
33	Ilm	O que está acontecendo com essa moça?		
34	MZ	Que ela não tem carro, ai ela só leva o que precisa		
35	Ilm	Isso		
36	MZ	Se por um lado as compras, diminuem, por outro os custos para os supermercados aumentam. Em alguns estabelecimentos, as estinhas	lê estinha para cestinha.	

37	Ilm	O que é estinha?		
38	MZ	Não, as cestinha dos supermercados têm desaparecido. Com a desculpa de que vão levar os produtos até o carro, alguns clientes somem com elas.	fica confuso e continua a ler.	
39	Ilm	Isso. Agora vamos tentar responder as perguntas da prova de novo? Qual é a primeira?		
40	MZ	De acordo com o texto, por que as pessoas tem comprado menos ao irem ao supermercado?		
41	Ilm	E aí?		
42	MZ	Porque eles não tem como carregar as coisas		
43	Ilm	E aí eles estão fazendo o que?		
44	MZ	Comprando só o que precisa		
45	Ilm	Então escreve		
46	MZ		escreve: "Porque as pessoas leva so o necesario porque elas não te aonde levar os produto que compraro"	
47	Ilm	E qual é a próxima?		
48	MZ	Por que os supermercados têm sofrido prejuízos?		
49	Ilm	Por quê?		
50	MZ	Porque as pessoas estão comprando menos e roubando as cestinhas		
51	Ilm	Agora escreve		
52	MZ		"As pessoas tão levano menos e ropano ceti (risca) cedinha"	
53	MZ	É assim?		
54	Ilm	Fala em voz alta e escreve		
55	MZ	Ces ces ces. Ti ti	vai repetindo e escreve cestinha e completa: "do Mercado"	
56	Ilm	Isso		

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Logo no início do dado, no turno 2, podemos observar que MZ faz uma boa síntese do assunto tratado no texto. Tal fato demonstra que ele já tem uma compreensão do texto

possibilitada pela primeira leitura que fez na escola, ainda que não tenha conseguido responder às perguntas de interpretação de texto do modo esperado pela professora. De forma geral, lê sem problemas, fazendo reformulações quando percebe que algumas palavras não fazem sentido ou quando eu interfiro.

Ao ser questionado, MZ mostra ter entendido o que havia lido anteriormente e as minhas perguntas o orientam a selecionar e sintetizar as informações mais relevantes do texto, como em: *Pelo que você leu, porque os supermercados estão tendo prejuízo?* do turno 15 e também o motivam a “desenrolar” suas respostas, como em *Por quê?*, no turno 17 e *Que mais?* no turno 19.

Algumas ocorrências e reformulações de MZ revelam operações de um sujeito que busca compreender o que lê. Logo no turno 12, quando lê *garantes* por gerentes ele rapidamente se corrige, porque não recupera na sua fala nenhuma palavra correspondente, por isso, retorna ao texto, à imagem visual da palavra, e se corrige. Esse movimento pode ser reafirmado quando pergunto se ele sabe o que é *gerente* e ele dá uma definição plausível: *é o abaixo do chefe*. A mesma coisa acontece no turno 36 quando lê *estinhas* por cestinhas, porém, dessa vez, ele se corrige através da minha interferência, quando pergunto *o que é estinha?*, ele rapidamente lê *cestinhas*.

Nesse movimento podemos ver, conforme Freud (1891), que a fala e a leitura estão ligadas intimamente, principalmente porque na leitura não opera simplesmente um processo de decodificação um a um<sup>24</sup> entre som e letra. Ler com compreensão envolve também uma entonação, um ritmo. A criança quando lê precisa associar na fala a entonação correspondente para ler com sentido a palavra. Coudry (2010a) exemplifica isso da seguinte forma:

Por exemplo, a palavra *tabela*, para quem está aprendendo a ler/escrever, pode ser lida pela primeira vez (e de forma silabada) como *tá-bela* e em seguida retomada como *tabela* pela fala, e isso mostra que a criança está dentro da leitura – lendo – e não decodificando. Nas primeiras experiências de leitura, as crianças leem palavras *velhas* como se fossem *novas* (FREUD, 1891). Esse vai-e-vem leva a criança a reconhecer na escrita o que já conhece na sua fala e na fala dos outros (COUDRY, 2010a, p.96).

---

<sup>24</sup> Sabemos que as relações entre som e letra não são um a um no português: há sons que podem ser representados pela mesma letra e várias letras que podem representar o mesmo som.

MZ faz na leitura de *recém* (turnos 26 a 30) como rec[ε]m, o mesmo processo descrito acima: influenciado pelo acento agudo no segundo *e* de *recém*, generaliza a associação da imagem visual *é* com a imagem sonora [ε]<sup>25</sup> e, ao ler a palavra com um ritmo diferente daquele da palavra que conhece na sua fala e na fala dos outros, a lê como uma palavra *nova*. Diante do meu estranhamento (*como?* no turno 27), ele retoma a palavra *velha*, a que reconhece com sentido. Em todos esses momentos da leitura de MZ vemos que ele põe em jogo a relação entre fala, leitura e escrita priorizando reconhecer na fala o *velho*, o já conhecido:

No caso da criança que entra na linguagem, o já dito pelo outro se torna o já ouvido pela criança e nesse processo se dão novas cadeias associativas que colocam em relação o velho e o novo da língua. Em outras palavras, o velho da língua corresponde ao conhecido, automatizado, irrefletido; o novo, diferentemente, aparece, muitas vezes como indeterminado, desconhecido e também refletido. (COUDRY, 2011, p.381)

Dois dados do início do texto chamam a atenção porque envolvem, por sua vez, o *novo*, o que ainda não é completamente conhecido e automatizado na relação fala e leitura de MZ: o primeiro é a dificuldade encontrada duas vezes por MZ para ler a palavra *clientes* (turno 6 e 22) e o segundo é a leitura da palavra *contratou* ao invés de constatou (turno 6).

Na primeira, temos uma dificuldade oriunda da variedade linguística de MZ, que em contextos como esse produz o rótico (no caso /cri/)<sup>26</sup>. Assim, a imagem visual de *clientes* para MZ não corresponde à imagem sonora esperada (*clientes*) e desliza para a imagem sonora presente na comunidade linguística em que está inserido (*crientes*). Para ler *clientes*, MZ precisou superassociar o que estava escrito (*clientes*) com a sua fala (*crientes*) e ajustá-la segundo a associação da imagem visual da letra com seu correspondente sonoro. Nesse momento, a escrita se configura como uma entrada que permite a MZ circular na fala padrão, lugar privilegiado de circulação do conhecimento.

Essas associações não estão automatizadas ainda na leitura de MZ e exigem todo um trabalho linguístico-cognitivo complexo, por isso, MZ demora para ler e vai mexendo a boca silenciosamente antes de ler *clientes*. É interessante notar, também, que no turno 22

---

<sup>25</sup> O som [ε] é representado na escrita como *é*.

<sup>26</sup> Esta análise toma como referência a de Coudry (2010b).

MZ tenta ler novamente *clientes*, não consegue e aponta para mim a palavra. Eu respondo que ele já havia lido anteriormente e MZ recupera na memória a palavra.

A leitura de *contratou* ao invés de *constatou*, no turno 6, é um exemplo de que quando lemos, buscamos o sentido da palavra na língua e nesse processo apagamos as letras (imagem visual da palavra). MZ não conhece a palavra *constatou*, ela é uma palavra *nova* que ele não recupera na fala, como pude verificar ao perguntar-lhe sobre seu significado e ele não sabia responder. Então, no movimento de associar a imagem visual das letras com a imagem sonora, ele resgata, na sua fala e experiência de vida, a imagem sonora de *contratou*, parecida com a imagem sonora de *constatou*.

Ao fim da leitura conjunta com compreensão pudemos responder novamente as questões sem grandes dificuldades. A análise desse dado pôde iluminar alguns processos envolvidos em uma leitura com compreensão, principalmente no que diz respeito ao encontro do sentido na fala, o *velho*, já conhecido pelo sujeito, no processo de associação entre a imagem visual das letras com sua imagem sonora dentro da palavra. Além das dificuldades e hipóteses que o sujeito constrói quando se depara com o *novo*.

### 2.3 A escrita

Nos dados de escrita que serão apresentados poderemos ver um conjunto de hipóteses construídas pelos sujeitos em processo de aquisição da leitura e da escrita que revelam a busca por representar visualmente a imagem sonora da fala. Essas hipóteses muitas vezes não correspondem à convenção escrita do português, tanto por razões históricas de mudanças da língua quanto pelas diversas variedades linguísticas faladas no Brasil (ALKIMIN, 2005-2010; BAGNO, 2003). Porém, no caso dos diagnosticados como portadores de Dislexia, elas são vistas, pela literatura médica, como evidências do suposto distúrbio neurofuncional.

Além dessa não correspondência direta entre a fala e a escrita, temos também diversas possibilidades de relações entre sons e letras dadas pelo sistema de escrita do Português Brasileiro. Essa complexidade de relações entre a representação do som e a sua representação gráfica na escrita, são elencadas por Cagliari (1989, p.117-118):

Usamos recursos especiais da escrita para representar alguns sons da fala, como o caso da utilização de duas letras para representar um som (dígrafos), por exemplo:

*gu* em *guerra*  
*qu* em *queijo*  
*ch* em *chá*

Usamos também letras que não têm som nenhum na fala, mas que estão presentes na escrita:

*h* em *hoje*  
*i* em *lápiz*

Uma mesma letra pode ser relacionada com diferentes segmentos fonéticos:

*x* em *próximo, exame, táxi*  
*m* em *mato, vem, tampa*

Um mesmo segmento fonético pode ser representado por diferentes letras:

[j] em *chá, caixa*  
[k] em *casa, queijo*  
[s] em *cedo, sapo, passeio*

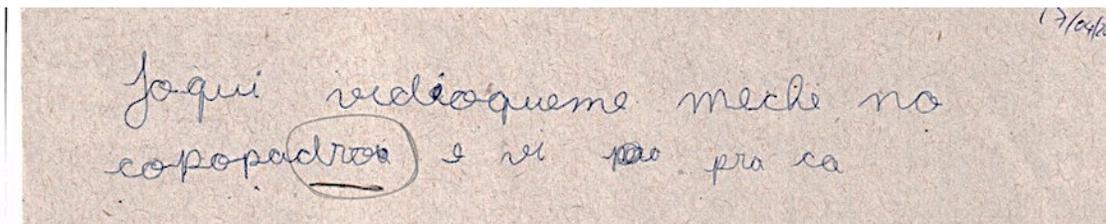
Para escreverem, portanto, os sujeitos estão lidando constantemente com esse conjunto de relações e processos. Nesse sentido, segue um conjunto de análises de dados de escrita dos sujeitos acompanhados longitudinalmente que buscam explicar linguisticamente o que foi tido como *evidência* de distúrbio e, ao reinterpretá-los, reafirma uma outra concepção de fala, leitura e escrita.

O primeiro dado de escrita a ser analisado é também de MZ (11 anos, quarta série/quinto ano). Nele, poderemos ver como algumas associações visuais, motoras e sonoras ainda não estão automatizadas e, por isso, a criança precisa se apoiar na fala (imagem sonora) para escrever<sup>27</sup>. Isso resulta em hipóteses de escrita que não correspondem à forma padrão. O dado (de 17 de abril de 2012) consiste em dois momentos da avaliação do sujeito em sua entrada no CCazinho. No primeiro, MZ escreve para mim o que havia feito no dia.

---

<sup>27</sup> Como tantas outras crianças em processo de aquisição, ou mesmo adultos quando não conhecem alguma palavra.

Dado 2: o que fez?<sup>28</sup>



Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Joqui vidioqueme mechi no copopadro e vi pra ca

*Joguei videogame mexi no computador e vim para cá.*

Chama a atenção no dado o ensurdecimento do /g/ na escrita de *joqui* para *joguei* e *videoqueme* para *videogame* e a dificuldade de MZ em representar as sílabas complexas, ou seja, as que não estão no padrão majoritário encontrado na língua: consoante, vogal, consoante, vogal (CVCV), principalmente na escrita de *copopadro* para *computador*. Nesse caso, parece que MZ se perde na representação da imagem sonora da palavra como um todo, na presença do contexto de coda<sup>29</sup>, tanto na primeira sílaba *com* quanto na última *dor*<sup>30</sup>, ao mesmo tempo em que mantém a representação correta do número de sílabas da palavra. É interessante notar que nesse contexto de coda no início e no fim da palavra, MZ, na segunda e terceira sílaba *popa*, ora repete a vogal /o/ da sílaba anterior (co) em *po* ao invés de *pu*, ora a consoante /p/ da sílaba anterior (*pa*) para *ta*.

Essa dificuldade na representação silábica é muito recorrente em dados de escrita inicial e reaparecerá diversas vezes nos dados de escrita que serão aqui apresentados e analisados. Abaurre (2001), ao analisar dados de escrita inicial, discute a necessidade da criança, no processo de aquisição da escrita, empreender uma análise da estrutura interna

<sup>28</sup> Os dados de escrita serão acompanhados do texto digitado na forma como o sujeito escreveu e, em seguida, quando necessário para auxiliar a leitura, na norma padrão.

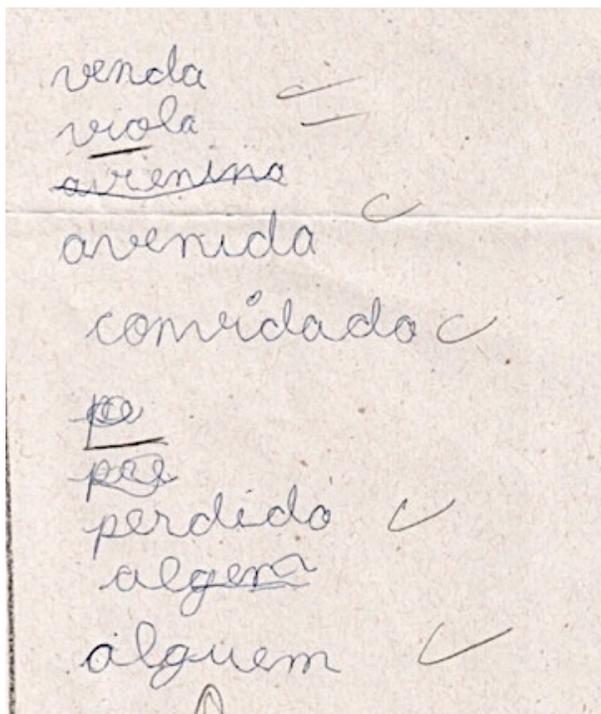
<sup>29</sup> Segundo Abaurre (2001) as teorias fonológicas atuais estabelecem que a sílaba é o lugar central de organização dos segmentos. Ela é composta por um núcleo que deve ser obrigatoriamente preenchido por uma vogal; por um ataque, que pode ser preenchido por uma ou mais consoantes (nesse último caso temos um ataque ramificado, como na sílaba *pro* de professor) e a posição de coda que mais frequentemente é preenchida por apenas uma consoante (como no caso das sílabas *com* e *dor* de computador que MZ deve representar). O ataque e a coda são posições que não necessariamente devem ser preenchidas no português brasileiro.

<sup>30</sup> Podemos notar pela refacção de MZ que ele inicialmente escreve *copopadror* para depois riscar o último “r”.

das sílabas para decidir o número e a posição das letras na sílaba. Essa tarefa torna-se mais difícil à medida que a criança deve representar sílabas complexas, tendo em vista que há uma hierarquia interna da sílaba. A dificuldade em representar na escrita a posição de coda silábica e a segunda posição nos ataques ramificados parece percorrer a mesma ordem da aquisição da linguagem oral, já que a criança primeiro construiria as estruturas CV e V depois as CVC e CCVC.

Em relação ao ensurdecimento, é muito comum em crianças em processo de aquisição da escrita a substituição da consoante sonora pela surda, já que sua escrita, nesse momento, está apoiada na fala e elas costumam sussurrar para escrever, produzindo a consoante surda ao invés da sonora (CAGLIARI, 1989; COUDRY & FREIRE, 2005). Destaca-se, também, que a mãe de MZ, durante o processo de avaliação do filho, nos informou que ele fez acompanhamento fonoaudiológico por conta de “trocas na fala”, por cerca de 3 anos. Esse dado é importante e revelador, pois, ainda que atualmente MZ não apresente mais trocas na fala, aparentemente, essas trocas são mantidas em sua fala interior. Ratifica essa possibilidade, a mudança que MZ apresenta na escrita quando a palavra é falada pelo seu interlocutor e repetida por ele em voz alta enquanto escreve. Como podemos ver no dado:

### Dado 3: palavras



Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

venda; viola; ~~avenina~~ avenida; convidado; ~~pe pre~~ perdido; ~~algera~~ alguem

A investigadora Profa Dra Sonia Sellin Bordin, ditou, uma de cada vez, 6 palavras para MZ que, por sua vez, teria que falar em voz alta enquanto escrevia. O objetivo da avaliação neurolinguística nesse tocante é investigar em que ponto/momento a criança está no processo de associação e concomitância da imagem acústica, visual e motora, mediadas pela fala. É importante notar que, nesse contexto, MZ não faz na escrita nenhum ensurdecimento.

Apresenta dificuldades mais expressivas na representação das sílabas complexas, também vistas no primeiro dado, mas vai reelaborando suas hipóteses até chegar na representação apropriada. Mas por que essa diferença? Primeiramente, porque MZ dispôs de um tempo para elaborar e reelaborar suas hipóteses de escrita - ouvindo, dizendo e relendo o que escreveu-, tempo esse que na maioria das vezes a escola não lhe possibilita.

Dessa forma, em *avenina*, em que há como na escrita de *copopadro*, no dado anterior, uma contaminação da consoante da sílaba anterior na última sílaba (*nina*), ele

pôde corrigir sua primeira hipótese e em *perdido*, refletir sobre a representação da coda silábica, primeiramente escrevendo *pe*, riscando, em seguida escrevendo *pre*, também riscando e, finalmente, construindo a representação convencionalmente correta.

Em segundo lugar, porque a fala do outro neste momento serviu de modelo:

Aprendemos el lenguaje de los otros mediante el esfuerzo por adecuar todo lo posible la imagen sonora producida por nosotros a la que ha servido de estímulo para el acto de inervación de nuestros músculos del lenguaje: es decir, aprendemos a “repetir”. (Freud, 1891, p.87)

A palavra dita pela investigadora é retomada por MZ como uma segunda imagem sonora da palavra, da qual ele, ao repeti-la, busca se aproximar pela imagem motora (impressão/percepção do movimento motor) associada à imagem sonora ouvida. A tentativa de aproximação da fala do outro permitiu que MZ, que ainda não automatizou algumas concomitâncias entre a imagem sonora, visual e motora, marcasse na escrita a consoante como sonora em *algen*, ao contrário do que havia representado em *joqui* e *videoqueme*. Essa hipótese de escrita nos revela, também, uma dificuldade que a criança em processo de aquisição da escrita muitas vezes enfrenta: a da discriminação das oclusivas velares (/k/ e /g/).

Neste caso, a dificuldade não se restringe apenas a uma discriminação sonora, mas é também de ordem ortográfica, pois temos diferentes fonemas que podem ser representados por um mesmo grafema e diferentes grafemas que podem representar um mesmo fonema. Quando MZ escreve *algen*, há uma hipótese oriunda da instabilidade ortográfica: a letra *g* pode representar tanto o fonema /g/ quando seguido das vogais centrais e posteriores do português (representadas pelos grafemas *a*, *o* e *u*), assim como quando seguido das vogais anteriores do português (representadas pelos grafemas *e* e *i*) tendo o grafema *u* acrescido entre a consoante e a vogal (*gue* e *gui*); quanto o fonema /ʒ/, quando seguido das vogais anteriores do português.

MZ ainda não automatizou essas relações, mas consegue, a partir da leitura e do sentido buscado na fala (*velho*), desdobrar a sua escrita e perceber que há um problema em sua hipótese: quando a investigadora interveio solicitando que lesse o que escreveu, MZ leu /alʒen/. A investigadora, então, perguntou sobre o sentido dessa palavra. MZ ficou em silêncio e, apesar de reconhecer que há um problema em sua hipótese de escrita, não chega

à solução. Dessa forma, parece que MZ, nesse momento, apesar de reconhecer a diferença sonora entre o /g/ e o /k/ e o /g/ e o /z/, ainda não sabe representar graficamente o /g/ em palavras em que esse fonema é representado pelo grafema *g* seguido de *e* e *i*.

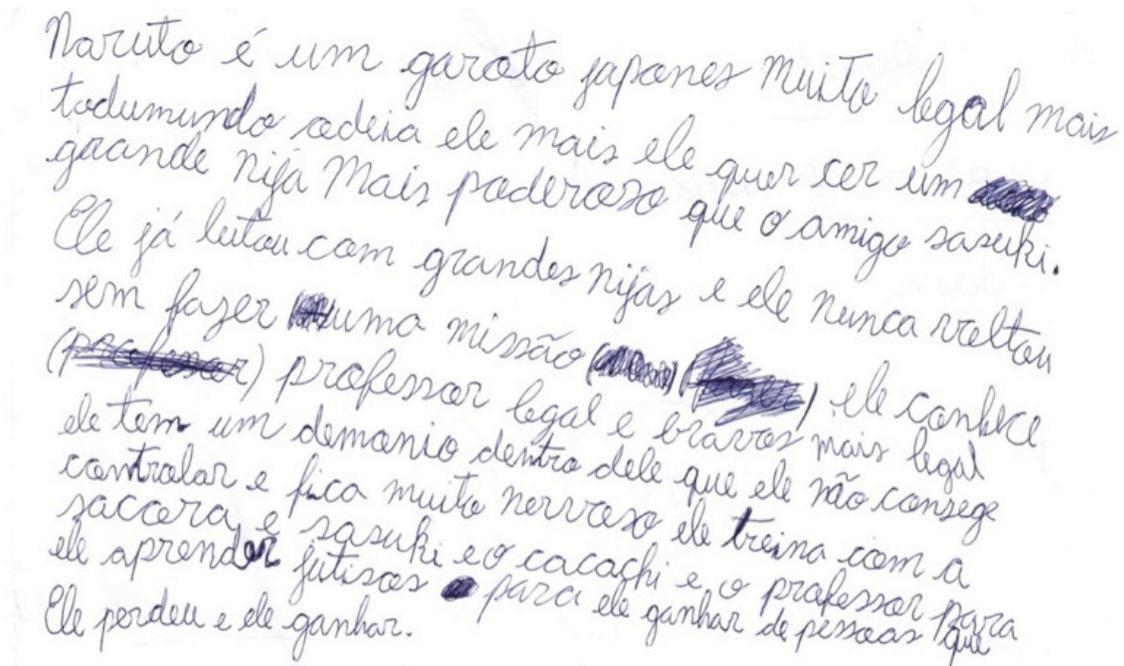
Por isso, é importante que MZ, se prolongue no tempo falando em voz alta para escrever, já que o seu percurso no processo de aquisição fonético-fonológica do português brasileiro parece ter sido diferente, em vista do relato da mãe de que ele apresentou as chamadas “trocas de som” na fala, do mesmo modo que ela e a filha. Essa diferença também parece ter ajudado para que algumas associações entre a imagem sonora, motora e visual não estejam automatizadas. Ao contrário do que afirma a professora de Português de MZ, que segundo relato da mãe da criança, disse que ele não estaria alfabetizado porque ainda falava em voz alta para escrever e sugeriu que ele fizesse prova oral.

Vimos nos dados apresentados de MZ que fala, leitura e escrita funcionariam como um tripé (COUDRY, 2010a) em que a criança se apoia quando entra no processo de aquisição da escrita (FREUD, 1891). Falar, ler e escrever envolveriam a concomitância entre o som/acústico, da ordem do significante, o visual, que seria a imagem da palavra, da ordem do significado e o motor, da ordem da execução do traçado da escrita e do gesto da fala. Segundo a autora, para realizar essas atividades, o cérebro todo é mobilizado em funções hierarquizadas. Assim, no início da entrada do sujeito na leitura e na escrita: na fala haveria a predominância do acústico e do motor sobre o visual, na leitura a predominância do visual e do acústico sobre o motor e na escrita o domínio do motor e do visual sobre o acústico. Posteriormente, com o progressivo domínio da leitura e da escrita, essas funções seriam automatizadas, o visual seria dispensado e a hierarquia desfeita.

O fato de a criança, no início desse processo, naturalmente se apoiar predominantemente na fala para escrever, resulta em uma série de dificuldades ortográficas e de hipóteses de escrita, já que a palavra na convenção escrita não corresponde diretamente ao falado, ainda mais se considerarmos as diversas variedades do Português falado no Brasil. Isso pode ser visto mais claramente no texto escrito por LF, de 12 anos, que cursava, na época, a sexta série e tinha diagnóstico de Dislexia presumido pela mãe. O

dado abaixo (de 31 de agosto de 2011) é um texto escrito na avaliação do sujeito. Nele, LF nos conta quem é o personagem Naruto<sup>31</sup>.

Dado 4: Naruto



Naruto é um garoto japonês muito legal mais todumundo odeia ele mais ele quer ser um ~~grande~~ grande nija mais poderoso que o amigo sasuki. Ele já lutou com grandes nijas e ele nunca voltou sem fazer ~~uma~~ uma missão ~~(fazer)~~ professor legal e braves mais legal ele conhece ele tem um demônio dentro dele que ele não consegue controlar e fica muito nervoso ele treina com a sacora e sasuki e o cacachi e o professor para ele aprender jutisos para ele ganhar de pessoas que Ele perdeu e ele ganhar.

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Naruto é um garoto japonês muito legal mais todumundo odeia ele mais ele quer ser um ~~grande~~ grande nija mais poderoso que o amigo sasuki. Ele já lutou com grandes nijas e ele nunca voltou sem fazer –uma missão (----)-(fazer) ele conhece ele tem um demônio dentro dele que ele não consegue controlar e fica muito nervoso ele treina com a sacora e sasuki e o cacachi e o professor para ele aprender jutisos para ele ganhar de pessoas que Ele perdeu ele ganhar.

Essa escrita apoiada na fala pode ser vista na grafia de *mais* para *mas* e na hipossegmentação de palavras baseada na prosódia em *todumundo*. Diversas pesquisas linguísticas (ABAURRE, 1996, 1991; ABAURRE E SILVA, 1993; CAGLIARI, 1989, 1998) têm relacionado a segmentação não convencional de palavras por crianças e jovens em processo de aquisição da leitura e da escrita a fatos de natureza fonético-fonológica. Casos de hipossegmentação e hipersegmentação, vistos nesse dado e no que é analisado à

<sup>31</sup> LF costumava ler os Mangás e assistir ao seu desenho animado na TV.

página 97, são indícios de padrões rítmico-entonacionais típicos da oralidade e parecem obedecer a princípios subjacentes ao estabelecimento de constituintes prosódicos. Em *todumundo*, parece que LF se baseia na prosódia para escrever e entende que nessa aglutinação de *todo* e *mundo*, há só uma palavra. É interessante observar o uso de “u” em *todu* por LF, já que nessa hipótese, ao fazer a aglutinação, ele constrói uma harmonia vocálica para a palavra.

LF apresenta também, como MZ, uma dificuldade na representação do /g/ seguido da vogal anterior /e/, em *consege* para consegue e apenas uma ocorrência de problemas na representação da sílaba: na omissão de /n/ em posição de coda silábica, em *nija* para ninja. Há, também, um erro de natureza estritamente ortográfica<sup>32</sup>, a escrita de *cer* para ser.

Porém, podemos ver que a dificuldade que o leitor enfrenta na leitura desse texto não está na grafia das palavras, mas na construção do texto. Nele, temos problemas importantes de pontuação que dificultam sua leitura: LF não faz uso de uma única vírgula. Além disso, observamos que as pausas estão presentes no texto a partir da repetição da palavra *ele*. O que mostra que LF, nesta produção de texto, está mais apoiado em marcadores da fala do que da escrita. LF organiza o primeiro parágrafo, porém, em seguida se mostra preso na história que vai contar e não percebe que suas frases se tornam de difícil interpretação para quem as lê, como por exemplo em: *ele perdeu e ele ganhar*.

Vygotsky (1934) enumera algumas dificuldades que as crianças enfrentam no processo de aquisição da escrita; uma delas, que parece estar em jogo nesse texto de LF, é a distância entre a sintaxe da fala interna e a da escrita. O problema reside no fato de a fala interior ser extremamente *condensada* e a escrita, muito mais do que a fala, exigir, pela distância do interlocutor do contexto de produção, maiores explicitações e desdobramentos. Assim, escrever implicaria uma tradução da fala interior. Como afirma Vygotsky (1934, p.342-343):

El habla interna es una habla reducida al máximo, condensada, taquigráfica. El habla escrita está desarrollada al máximo, formalmente es incluso más completa que el habla oral. (...) Solo nos queda decir que de aquí parte el carácter predicativo del habla interna. Por eso el habla interna, incluso si fuera oída por una persona extraña, seguiría, siendo incomprendible excepto para el que habla, ya que nadie conoce el campo psíquico en el que tiene lugar. Por tal razón el

---

<sup>32</sup> A natureza convencional da ortografia será discutida mais profundamente na análise de dados de ML e TC.

habla interna está llena de idiotismos. Por el contrario, el habla escrita, en la cual la situación debe ser reconstruída en todos los detalles para que sea comprensible para el interlocutor, és más desarrollada, y por eso incluso lo que se omite en el habla oral debe ser mencionado en la escrita. Es una habla orientada a la máxima comprensión por parte de la otra persona. En ella, hay que contar todo hasta el final. La transición del habla interna, desarrollada al máximo, lenguaje para otro, exige del niño operaciones muy complejas de estructuración voluntaria del tejido semántico.

Na mesma direção, Abaurre e Coudry (2004) analisam que dados desse tipo são indícios de construções intermediárias, por meio das quais o sujeito oferece pistas sobre o planejamento que faz do texto. Essa perspectiva é contrária à da literatura médica que denomina essas construções como estilo telegráfico e as interpreta como sintomas de patologia.

Quando reli com LF esse texto, estranhei essa construção (*ele perder ele ganhar*) e perguntei a ele o que quis dizer com a frase. LF então me respondeu que Naruto treinava para ganhar das pessoas de quem ele tinha perdido. Com essa minha pergunta, LF pôde desdobrar as duas palavras chaves que tinha escrito (*perder, ganhar*) e transformar o que era de sua fala interior, em um momento intermediário de construção da significação, em uma frase em que o leitor entendesse o que ele queria dizer. Assim, na reescrita do texto, em um momento posterior à avaliação, LF reelabora a frase como: *ele treina com o Sacura, o Sasuki e o Cacachi para aprender jutsus para ganhar de pessoas que ele já tinha perdido*.

Depois de escrever o texto na avaliação, perguntamos se costuma ler o que escreve, ele respondeu que não. Pedimos, então, que ele fizesse uma revisão do texto e as correções que julgasse importantes. Ele ficou um bom tempo no texto, mas apenas reforçou algumas letras, o final do *m* na palavra *tem* e o *r* no final de *aprender*. A investigadora então perguntou:

Iss: O que você achou?

LF: Está tudo certo.

Iss: Mas você tem alguma dúvida em alguma palavra?

LF: Não tenho dúvida. Eu leio e parece que está tudo certo é muito difícil perceber quando está errado.

Esses dados parecem revelar como é difícil para LF se colocar no lugar de leitor de seus textos e como é penoso para ele usar a escrita como um meio de expressão que tem regras e cuja não observância interfere no sentido do que ele escreveu. Há um caminho que LF deve percorrer para interiorizar um interlocutor para sua escrita, já que:

La situación del habla escrita es una situación en la cual a quien va dirigido el discurso, o bien está totalmente ausente, o bien no se encuentra en contacto con el que escribe. Es un habla-monólogo, una conversación con la hoja en blanco de papel, con un interlocutor imaginario o solo representado, mientras que cualquier situación del habla oral constituye por sí misma una situación de conversación, sin ningún esfuerzo por parte del niño. (VYGOTSKY, 1934, p.340)

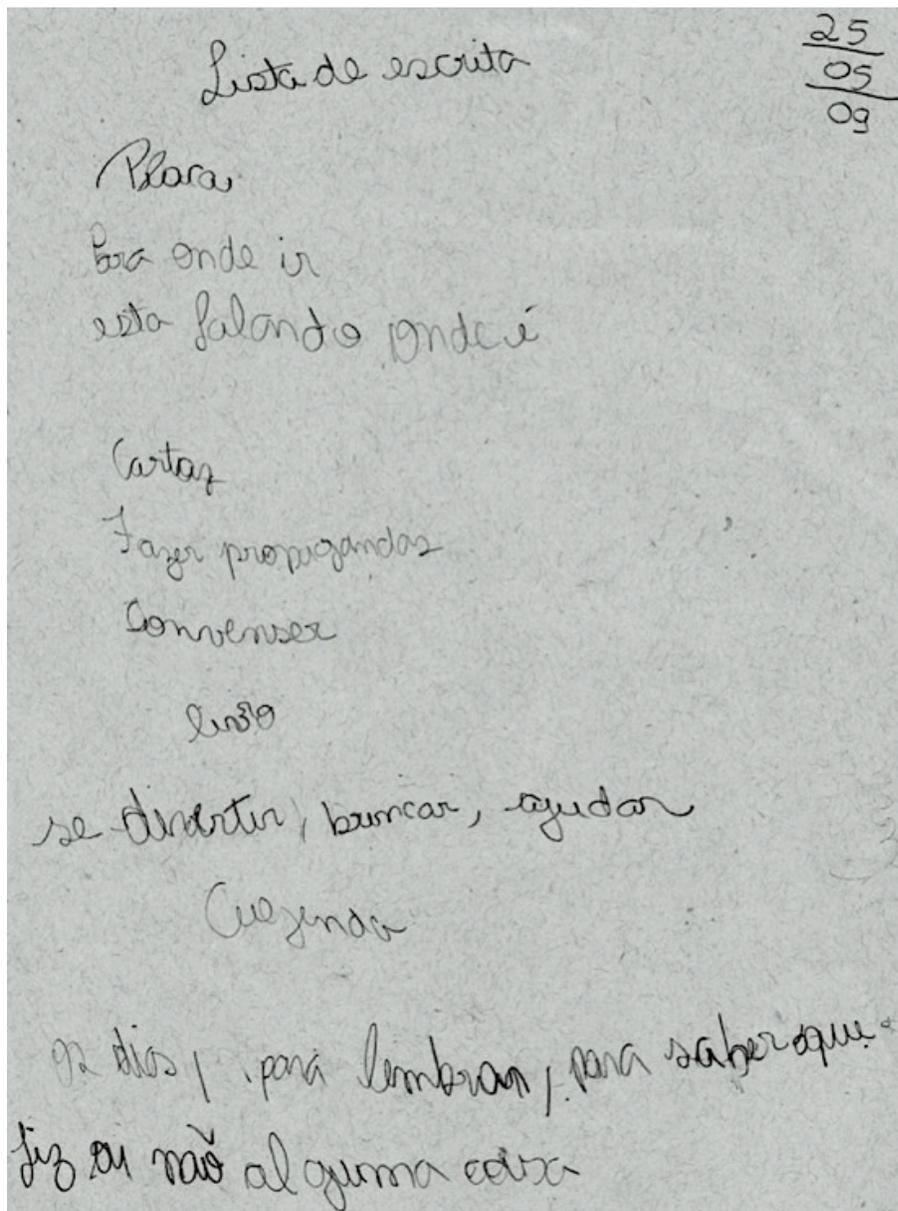
## 2.4 Ortografia

Passo a apresentar a escrita de outros dois sujeitos, que, ao contrário de MZ e LF, automatizaram as concomitâncias entre a fala e a escrita e apresentam dificuldades majoritariamente de ordem ortográfica. Mesmo assim, receberam o diagnóstico de Dislexia.

ML, uma menina que na época do acompanhamento longitudinal tinha 11 anos e cursava a quinta série (sexto ano) do Ensino Fundamental em um colégio particular e tradicional de Campinas, recebeu o diagnóstico de Dislexia de um Neuropediatra. Em meu primeiro encontro com ela, perguntei-lhe por que achava que estava vindo ao CCazinho e sua resposta foi: *porque eu troco letras*. Essa é uma pista importante para conhecermos a representação que ML tem da leitura e da escrita e de suas supostas dificuldades.

Em vista disso, surpreendi-me com sua escrita; ela lia e escrevia sem dificuldades e sua escrita apresentava pouquíssimas “trocas de letras”, tidas pela literatura sobre Dislexia como indicativas do quadro. Para mostrar isso, o dado abaixo (25 de maio de 2009) foi produzido em nosso primeiro encontro, quando andamos um pouco pela Unicamp procurando lugares em que tivesse algo escrito e anotávamos que tipo de texto era aquele e para que servia.

Dado 5: Lista de escrita



Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq307227/2009-0

Lista de escrita

Placa: para onde ir, esta falando onde é.

Cartaz: fazer propagandas, convenser.

Livro: se divertir, brincar, ajudar

Agenda: os dias, para lembrar, para saber que fiz ou não alguma coisa.

ML, nesse dado, além da não marcação do acento em *esta*, comete apenas uma inadequação de grafia, quando escreve *c* por *s* em *convencer*, o que é estritamente convencional, pois não há na língua, hoje, nada que indique pela fala se a palavra é escrita com *c* ou *s*. Logo, a grafia com *s* só indica que ML não memorizou a forma correta e não que tenha alguma dificuldade com a representação do sistema alfabético.

O próximo dado é resultado da criação conjunta de uma história baseada na leitura do livro infantil “Era um homem sem sorte”<sup>33</sup>. Neste dado (08 de junho de 2009) é interessante notar que, ao contrário do anterior, ML vai apresentar algumas dificuldades com a sílaba complexa, que não apareceram em outros momentos.

---

<sup>33</sup> História de tradição oral, recontada no livro, por Inno Sorsy.

Dado 6: Era uma mulher com sorte

Data: 08/06/09

Era um homem sem sorte.

Moral da História Era um homem sem sorte.  
Nunca minta porque você será o prejudicado.

Era uma vez uma mulher com sorte, tudo dava certo.  
plântara <sup>que ela</sup> crescia no mesmo dia <sup>precisava regar</sup> nem se gonde precisaria.  
Até que um dia o seu jardim <sup>infestado de lesmas</sup> começou a ser  
infestado de ~~lesmas~~ lesmas.

- Oh meu Deus que você faz ~~isso~~?!  
Ela começou a chorar, chorar, porque amava seu jardim cheio de flor, ~~etc~~ <sup>etc...</sup> etc...  
Seu pai apareceu e resolveu tomar uma atitude:  
Começou a chamar muitas pessoas para ajudar a tirar as lesmas, <sup>mas</sup> mas não deu certo. <sup>o</sup> que posso fazer para <sup>essa</sup> minha flor linda?  
A <sup>melhor</sup> resolveu <sup>se</sup> lembrar que se <sup>metava</sup> as lesmas, então <sup>é</sup> <sup>del</sup> tudo <sup>certo</sup>  
Resolveu <sup>passar</sup> passar sal e tudo <sup>é</sup> <sup>del</sup> tudo <sup>certo</sup>  
certo!

F I M

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Na transcrição abaixo, os trechos em negrito correspondem à escrita de ML e os sem destaque correspondem à minha.

Era um homem sem sorte  
**Moral da história Era um homem sem sorte: Nunca minta porque você sera o prejudicado.**  
Era uma vez uma mulher com sorte, **tudo dava serto**. Tudo o que ela **plantava cresia no mesmo dia nem regando precisaria**.  
Até que um dia o seu jardim começou a ser infestado de lesmas.  
**- Oh meu Deus que vou fazer!?**  
**Ela começou a chorar, chorar, porque amava seu jardim cheio de filor, legusme, etc.**  
Seu pai apareceu e resolveu tomar uma atitude: **Começou a chamar muitas pessoas para ajudar a tirar as lesmas, mas nda deu serto.**  
**- O que posso fazer para você minha filha linda?**  
A menina se lembrou que sal matava as lesmas, então **resolvel passar sal e tudo del seto.**  
**Fim**

Como uma fábula, a história do livro apresentava uma moral que ML escreve logo no início do texto: *nunca minta porque você será o prejudicado*, revelando uma boa síntese e compreensão da leitura do livro. Iniciei escrevendo a nossa história propondo o contrário, a nossa personagem teria sorte. ML prossegue dizendo que para ela tudo daria *serto* (a escrita de *c* por *s* como no dado anterior é estritamente convencional). Em seguida ela se baseia no livro, que era estruturado por orações que rimavam, para completar que tudo o que ela plantava *cresia* e nem regar precisaria. Em *cresia*, a omissão do *c* seguido do *s* toma como referência a fala, já que no português brasileiro a representação fonética dessa palavra é [kresia].

No decorrer do texto encontramos outras hipóteses de escrita que se relacionam, principalmente, com a representação da sílaba complexa. Essas hipóteses parecem resultar de um rebaixamento da atenção de ML, pois estávamos no final do acompanhamento e ela se mostrava cansada, já estava havia duas horas no CCazinho. Além disso, outro fator que contribui para a hipótese do rebaixamento da atenção é que ML não apresentou problemas na representação da sílaba complexa em nenhum outro dado de escrita durante o período do acompanhamento longitudinal.

Segundo Freud (1891), em situações de cansaço, funções que antes eram automatizadas podem apresentar involuções, havendo um retorno ao que não era automático. ML parece retornar a uma dificuldade normal do processo de aquisição da escrita na representação da sílaba complexa. Em *flor* ao invés de *flor*, ML parece acrescentar o *i* para regularizar a palavra para o padrão majoritário da língua CVCV, já em *legusme*, por sua vez, parece hipercorrigir a escrita reconhecendo contextos da sibilante em posição de coda, como a palavra que escreve corretamente, *lesma*.

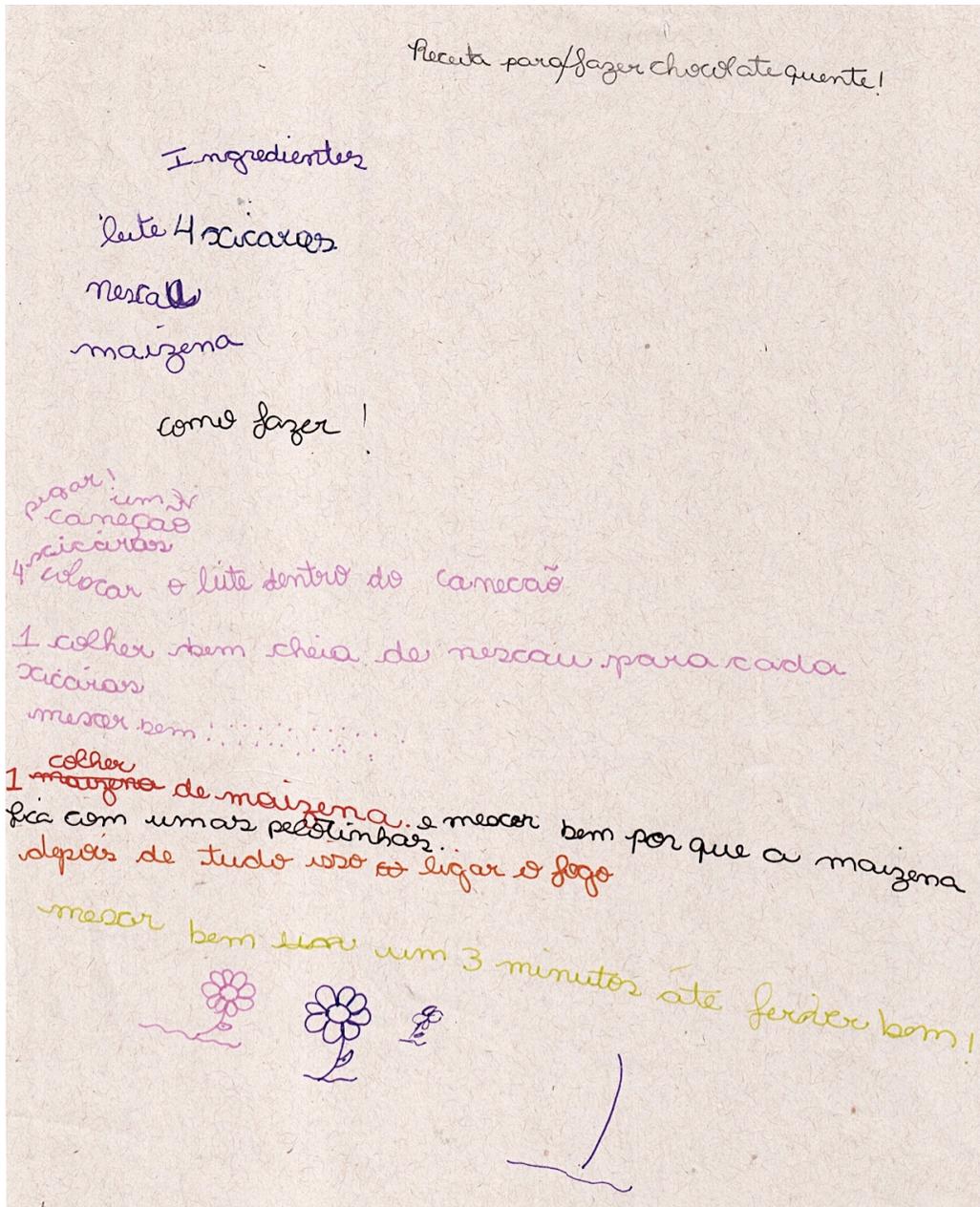
No caso da omissão da vogal em *Nda*, ML parece revelar, mais claramente, esse rebaixamento da atenção, já que ela nunca havia produzido nenhum exemplo parecido, assim como em *seto*, ao fim do texto, pois ela já havia escrito essa palavra corretamente por duas vezes no texto. Nessa hipótese, podemos ver que ML apaga o *r* para representar a sílaba canônica em português, ao contrário de *flor* em que acrescenta uma vogal para estabelecer esse padrão. Finalmente, em *resovel* e *del* há a mesma hipótese originária da uniformização do som do *l* e do *u*, nesses contextos, no Português Brasileiro: ML hipercorrigi sua escrita porque conhece um conjunto de palavras que são grafadas com *l* em final de palavra (como em *sal* no dado), mas que são pronunciadas com [u] no final.

É interessante notar que ML usa diversos recursos narrativos formais que enriquecem seu texto e que demonstram um considerável conhecimento linguístico, como a rima discutida acima, a repetição, que dá um efeito de intensificação em *chorar, chorar* e a interrogação exclamativa em *Oh meu Deus que vou fazer?!*. Ao mesmo tempo esse é, de todos os textos que ML produziu, aquele em que há a maior quantidade de grafias diferentes da sua forma convencional.

Contrariamente, ao escrever a receita de chocolate quente que estávamos preparando no nosso sexto encontro (22 de julho de 2009), no dado que segue, ela não apresentou nenhum erro de grafia como o suposto quadro de Dislexia deveria revelar. Porém, presta pouca atenção a outros elementos da escrita, como a pontuação, a sequência dos elementos (*4 xícaras colocar o leite dentro do canecão* ao invés de *colocar 4 xícaras de leite dentro do canecão*) e a obediência à estrutura do gênero receita (esquece-se das quantidades dos ingredientes, só lembrando no primeiro item).

Pode-se especular que ML mostra, nesse momento, importar-se mais com a grafia do que com elementos da escrita que estão mais relacionados à construção de um texto no gênero receita, que oriente claramente o leitor a preparar corretamente um chocolate quente. ML, apesar de escrever um texto ortograficamente mais correto que o anterior, escreve um texto um pouco mais difícil de ser compreendido pelo seu leitor.

Dado 7: Receita



Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Receita para fazer chocolate quente!

Ingredientes

Leite 4 xícaras

Nescau

Maizena

Como fazer!

Pegar um canecão

4 xícaras colocar o leite dentro do canecão

1 colher bem cheia de nescau para cada xícaras

Mexer bem

1 colher de maizena e mexer bem por que a maizena fica com umas pelotinhas.

Depois de tudo isso ligar o fogo

Mexer bem um três minutos até ferver bem!

Assim como ML, TC, um menino de 14 anos, estudante da sétima série do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campinas, diagnosticado como portador de um “quadro próximo à Dislexia”, emitido por uma pedagoga; Disortografia, emitido por uma bióloga e TDAH emitido por um neurologista, já domina o sistema de escrita, ao contrário do que se presume que esses diagnósticos apontariam.

De Lemos (1998) afirma que a aprendizagem da escrita é irreversível, já que depois de aprendida, ela se apropriaria<sup>34</sup> de nós.

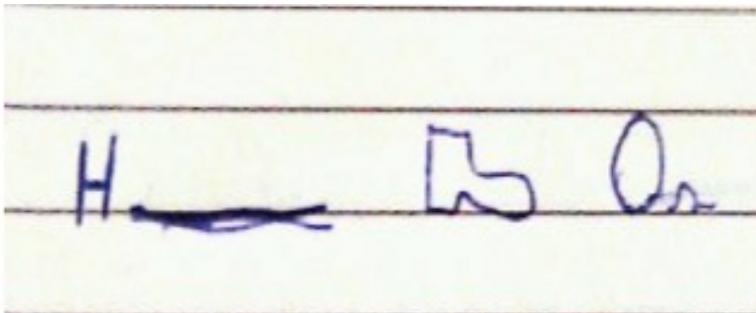
(...) uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrairmo-nos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes. Ou ainda, não podemos mais recuperar a opacidade com que esses sinais antes se apresentavam para nós (DE LEMOS, 1998, p.16-17)

O sistema para ele já é transparente, as associações entre a imagem acústica, visual e cinestésica já estão automatizadas. O “mistério” que é a escrita, antes de sua aquisição, já foi desvendado por TC. Ele, inclusive, pôde brincar comigo, no terceiro encontro (31 de março de 2010), propondo-me espontaneamente um enigma que, por subverter o modo de funcionamento de escrita alfabética, colocou-me nessa situação de mistério, de não entender e compartilhar as regras de funcionamento desse enigma.

---

<sup>34</sup> De Lemos (2002) entende que o sujeito não se apropria da linguagem, mas é capturado, constituído por ela.

### Dado 8: A galinha bota ovos



Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

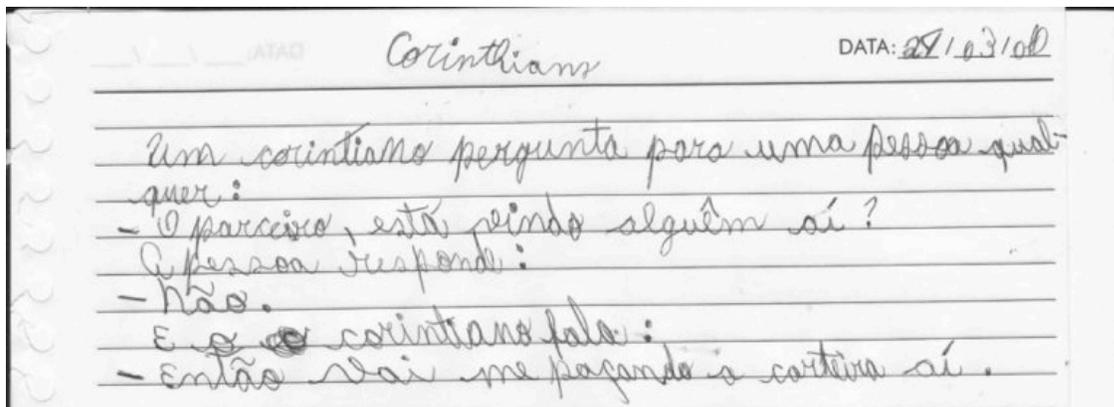
Enfrentei algumas dificuldades para decifrar esse enigma, pois ele trabalha ao mesmo tempo com a representação pictórica, no desenho da bota, da linha e do ovo e com o sistema alfabético, porém, de duas formas diferentes: na primeira, a letra *H* é usada fora de sua representação no segmento, ou seja, aqui usamos para “ler” o enigma - o nome da letra e não o som que ela representa -; na segunda, no fim do círculo, que representaria o “ovo”, o grafema *s* é utilizado em sua forma convencional no sistema alfabético, representando o som /s/ e com a função de plural.

É interessante destacar que o processo de aquisição da escrita envolve, segundo Freud (1891), o aprendizado de duas imagens sonoras, a do nome da letra e a do som que ela representa. Para desvendar esse enigma, é preciso associar o nome da letra e não o som que ela representa, processo esse que a criança teve que apagar em sua entrada na leitura e na escrita. Complica mais ainda, no caso do português brasileiro, o fato de o grafema *h* não representar nenhum som em início de palavra, o que dificultaria ainda mais a interpretação do enigma se o “leitor” persistisse nessa regra de funcionamento. Aplicando todas essas regras que o enigma mobiliza, identifica-se a frase *a galinha bota ovos*.

TC, nos dados de escrita coletados durante um ano de acompanhamento, só encontra problemas em relação à ortografia, principalmente na grafia das sibilantes do Português. Abaixo, utilizarei três dados para desenvolver essa discussão: no primeiro, datado do segundo encontro com o sujeito (24 de março de 2010), TC escreve uma piada que sabia de cor, com um objetivo social claro, escrever como um registro auxiliar da memória para me ajudar a lembrá-la e contar a um amigo corinthiano. Nesse dado, ele

revela que domina o sistema de escrita e trabalha muito bem com esse tipo de texto, piada. Só comete um erro ortográfico: escreve *paçando* ao invés de passando.

Dado 9: Paçando



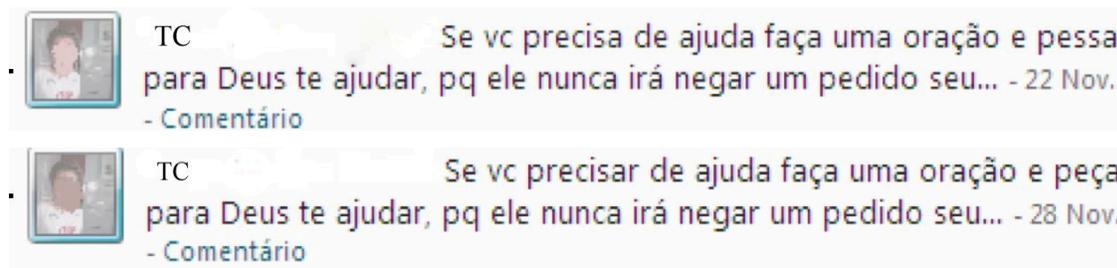
Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados* CNPq 307227/2009-0

Corinthians

Um corintiano pergunta para uma pessoa qualquer:  
- O parceiro, está vindo alguém aí?  
A pessoa responde:  
- Não.  
E o corintiano fala:  
- Então vai me paçando a carteira aí.

Os dois dados que seguem são oriundos do trabalho desenvolvido com *e-mails*, uso de redes sociais e *msn*, já que são formas de relacionamento com o outro mediadas pela leitura e pela escrita dentro do universo adolescente em que TC vive. Ele gostou muito desse trabalho, incorporou à sua rotina o uso dessas ferramentas, passou a se relacionar mais com as pessoas e usar a leitura e a escrita de forma prazerosa. TC adquiriu o costume de fazer publicações no *status* do *windows live*. Os dados seguintes são duas dessas publicações, com o mesmo enunciado em datas diferentes: na primeira (22 de novembro de 2010) TC escreve *pessa* fugindo da ortografia correta e na segunda, 6 dias depois, ele corrige a grafia, escrevendo *peça*.

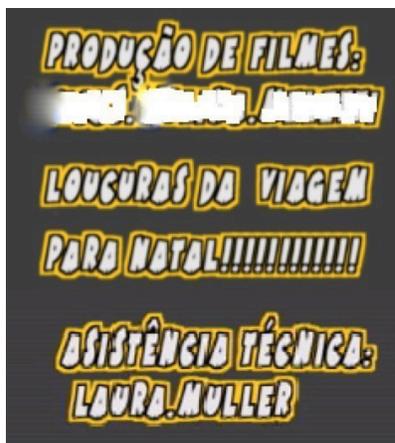
Dado 10: pessa e peça



Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

O último dado (17 de novembro de 2010) mostra os créditos de um vídeo que confeccionamos com as fotos da viagem que ele havia feito para a cidade de Natal algumas semanas antes. Nele, TC inicialmente escreve *assistência* e, com a minha interferência, corrige, acrescentando outro *s*.

Dado 11: Assistência



Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

A escrita não ortográfica das palavras *paçando*, *pezzo* (que ele mesmo corrige) e *assistência* não é originária de um transtorno neurológico, como se pressupõe na Dislexia, mas resultado da própria natureza convencional da ortografia (POSSENTI, 2005). Nas produções das três formas acima, ao invés da forma ortográfica convencional, há uma hipótese originária da falta de univocidade na representação som/letra no sistema de escrita alfabético do português brasileiro: *ç*, *ss* e *s* podem representar o mesmo som /s/. Boa parte disso é resultado de um processo histórico de simplificação do sistema de sibilantes que o Português sofreu em sua história.

Havia, no português arcaico, quatro fonemas diferentes no sistema de sibilantes e que eram representados pelos quatro grafemas que ainda temos hoje (s, ss, ç, z), porém, com o passar do tempo, esses fonemas foram reduzidos a dois. A partir do século VIII os fonemas passaram a se confundir e no século XVI consolidaram-se duas sibilantes no português, as fricativas /s/ e /z/ (MONTE, 2008).

A variação na grafia das sibilantes proliferou livremente no português padrão até 1911, ano da primeira normatização nacional da ortografia do Português (MARQUILHAS, 1996) e, assim como as pessoas cultas, no passado, representavam de diversas formas o fonema /s/ e /z/, ora como *s*, ora como *ss*, *ç* ou *c*, as pessoas, hoje, principalmente as que estão em processo de aquisição da escrita, ou com pouca escolaridade, precisam lidar com o problema da relação não unívoca e, por isso, não óbvia, da ortografia com a fala na escrita alfabética do Português, oriunda, principalmente, de mudanças históricas, como nesse caso das sibilantes.

As dificuldades ortográficas apresentadas pelos sujeitos podem ser consideradas, então, oriundas de critérios de correção predominantemente sociais e históricos e correspondem às regras e normas vigentes em cada época, sendo assim da ordem da convenção (POSSENTI, 2005) e, portanto, não podem ser naturalizadas como sintomas de uma suposta patologia.

### 3. OS DISPOSITIVOS: RETALHOS.

“o médico disse que eu tenho Dislexia e que ele tem um remédio que vai me ajudar a gostar de ler e escrever, mas não vai adiantar porque nada vai me fazer gostar de ler”<sup>35</sup>

ML

O conceito de dispositivo<sup>36</sup> tratado aqui 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)

A partir desta definição, a ND entende os diagnósticos como dispositivos que capturam os sujeitos, orientam e determinam os discursos e o modo de agir da escola, da família e do próprio sujeito, destacadamente no que diz respeito à leitura e à escrita. Estrategicamente, o diagnóstico de Dislexia desloca para os corpos dos sujeitos questões sociais e desresponsabiliza a sociedade pelo crescente fracasso no ensino de leitura e escrita que vivemos hoje.

Esse jogo de poder é condicionado pelo *saber* médico, em sua concepção equivocada dos processos de leitura e escrita, que, por sua vez, condiciona as práticas clínicas que visam ao atendimento do sujeito diagnosticado como portador de Dislexia. Práticas estas que mais dificultam o processo de aquisição e uso da leitura e da escrita pelo sujeito do que o ajudam. Esses aspectos poderão ser visualizados na história dos sujeitos que compõem esta pesquisa tanto pelas análises de como foram realizados seus

---

<sup>35</sup> Esse dizer pode ser encontrado em Antonio (2009, p.413).

<sup>36</sup> Esse conceito, juntamente com o de contradispositivo, tem sido incorporado às pesquisas no campo da ND desde 2010 (COUDRY, 2010b, 2011; ANTONIO, 2011).

diagnósticos, quanto pela análise de seus dados escolares e dos laudos/relatórios dos tratamentos a que foram submetidos.

Dessa forma, primeiramente discutiremos o caso de TC, analisando o *saber* que sustenta o diagnóstico de “quadro próximo à Dislexia”, a busca, por parte do pai, de indícios do TDAH apresentados pelo sujeito em sua infância e, finalmente, a posição da escola e do sujeito em relação a seus diagnósticos. Em seguida, apresentaremos o caso MZ, analisando o quão revelador é o percurso tortuoso até se obter um diagnóstico. Além disso, interessa-nos compreender como a escola avalia a leitura e a escrita desse sujeito.

Posteriormente, passamos, então, para o caso de ML, em que será evidenciado o *nonsense escolar* (COUDRY; MAYRINK-SABINSON, 2003) e a relação estreita e utilitária do diagnóstico com a escola. Abordamos, em seguida, o caso de LF, refletindo brevemente sobre o papel da mídia na busca das famílias por avaliações de Dislexia, ao mesmo tempo em que não vemos na escola uma intervenção na escrita das crianças e jovens. Por fim, fecho este capítulo explicitando o efeito do saber médico que reduz a leitura e a escrita a um código aplicado à prática clínica nos atendimentos psicopedagógicos de GM, que mais atrapalham do que ajudam a refletir sobre suas hipóteses de escrita.

Em todos os casos acima vemos que o diagnóstico foi originado por uma interpretação restrita que toma um retalho da vida do sujeito – a sua dificuldade de leitura e escrita - como o todo, desconsiderando as vivências e o contexto sócio-histórico da criança e do jovem, desculpabilizando, assim, a sociedade pelo fracasso no ensino da leitura e da escrita como têm apontado tantos estudiosos da Linguística e da Educação.

Vale destacar que todos esses diagnósticos respondem a uma demanda social, principalmente da família e da escola, que potencializa esse *dispositivo* e faz com que sejam cada vez mais comuns diagnósticos emitidos quando a criança se encontra a meio caminho de sua entrada para a leitura/escrita, já que:

(...) na raiz de todo dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo (AGAMBEN, 2010, p.44)

### 3.1 Qual é o subtexto dos diagnósticos de TC?

No momento do acompanhamento longitudinal, TC estava com 14 anos e cursava a sétima série (oitavo ano) do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Campinas. Antes já havia estudado em cinco escolas particulares. Os pais, 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. Como já foi dito, antes desse diagnóstico, TC já havia recebido o de TDAH, emitido pelo neurologista havia cerca de 5 anos, época em que iniciou o uso de Ritalina, que se estendeu até o segundo semestre de 2010. Teve esse diagnóstico reiterado por uma bióloga em 2008, que acrescentou ainda o de Disortografia. Anteriormente, foi acompanhado por duas psicólogas, uma por quatro anos e outra por um período curto de tempo.

Pude observar, durante o ano em que acompanhei TC, que ele é um menino gentil, atencioso, disposto e ativo. Canta em corais, toca alguns instrumentos e pratica esportes. Lê com compreensão e domina o sistema de escrita. Porém, não vai bem na escola e por isso iniciou essa jornada que o levou a esse conjunto de diagnósticos relatados acima.

TC apresenta pouquíssimo interesse pelos conteúdos escolares, diz que não precisa estudar porque na sétima série não há reprovação e, segundo ele, odeia ler e escrever. Os pais, por sua vez, mostram muita preocupação e exigência em relação ao desempenho escolar de TC.

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, situação que mudou muito depois da interrupção do uso de Ritalina, no segundo semestre de 2010, por decisão da família.

Como visto acima, TC passou por várias avaliações e trabalhos clínicos em uma busca persistente de resposta e resolução do problema escolar. Parece caminhar nesse sentido seu primeiro relatório de avaliação, que foi disponibilizado pelo pai, datado de 15 de julho de 2008<sup>37</sup>. Essa avaliação é assinada por uma Pedagoga e mestre em neurociências e coloca a questão da Dislexia pela primeira vez em pauta na história de TC.

---

<sup>37</sup> Nessa época TC tinha 12 anos.

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) Escola (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)

## **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?”

*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*

É importante notar duas questões cruciais no relatório de avaliação acima: apesar de TC já ter sido, no momento desse relatório, diagnosticado com TDAH pelo Neurologista e já estar tomando Ritalina por cerca de três anos, só há a menção nele sobre a sua atenção no item *queixa*, que sintetiza o motivo pelos quais os pais levaram TC para essa avaliação. A resposta que essa profissional dá para a queixa da família de *desatenção, falta de memória e dificuldade em acompanhar o ritmo escolar, aparente falta de interesse* parece não poder passar pelo TDAH, pois TC já está sendo tratado pela maior autoridade clínica, o médico Neurologista, e com o medicamento próprio para isso. Se o problema persiste, só pode ter

outra causa<sup>38</sup>. A resposta a que a profissional chega leva à segunda questão que destacamos e que funciona muito bem em relação ao mecanismo de desculpabilização social que o processo de medicalização de crianças e jovens normais resulta.

O relatório inicia, logo após a exposição da queixa, com a história do sujeito. Ele se ocupa principalmente de sua infância, do histórico de maus cuidados, da desnutrição e da adoção. Em seguida, há o resultado de um conjunto de testes e rotinas que a profissional aplicou e que, segundo ela, avaliaram: *definições, complementação de sentenças, compreensão de texto, visuo-espacial no computador, escrita, resolução de problemas de matemática e sociabilidade*.

No resultado da análise da psicóloga, 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”; a profissional só menciona uma lentidão de TC nessas atividades. Contrariamente, a justificativa do diagnóstico é pautada pelo histórico do sujeito anterior à adoção.

Isto posto, há dois caminhos para o desenvolvimento da patologia: o da origem na infância e o da hereditariedade. Foucault<sup>39</sup> (1975) discute esses dois aspectos ao buscar a gênese da constituição do saber e do poder psiquiátrico. A infância é apontada como uma das condições históricas que foram instrumento de generalização e universalização da psiquiatria e que, inclusive, permitiu sua correlação com a neurologia. As condutas tidas como anormais passaram a ser relacionadas com a infância, com desvios no que deveria ser um desenvolvimento normal. Foucault diz em relação às condutas atribuídas como anormais:

O aparecimento de tal tipo de conduta, que em si, não é patológica, mas que, no interior da constelação em que figura não deveria normalmente aparecer é tudo isso que vai ser agora o sistema de referência, o domínio de objetos em todo caso, que a psiquiatria vai tentar policiar. É um contratempo, e uma sacudida nas estruturas, que aparecem em contraste com um desenvolvimento normal e que

---

<sup>38</sup> A cartilha de perguntas e respostas sobre TDAH disponível no site da Associação Brasileira de Déficit de Atenção e Hiperatividade (ABDA), afirma: “estima-se que até 70% das crianças com TDAH apresentam simultaneamente outros Transtornos” (disponível em [http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/cartilha\\_abda.pdf](http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/cartilha_abda.pdf) (acesso em 22 de junho de 2011, p.19), dentre eles a Dislexia.

<sup>39</sup> A leitura e discussão desse texto de Foucault foi realizada na disciplina “LL417-A - Seminário Temático em Neurolinguística” ministrada pelas Profas Dras Maria Irma Hadler Coudry e Fernanda Maria Pereira Freire, no primeiro semestre de 2011.

vão constituir o objeto geral da psiquiatria. E é só secundariamente, em relação a essa anomalia fundamental, que as doenças vão aparecer como uma espécie de epifenômeno com relação a esse estado, que é fundamentalmente um estado de anomalia. (FOUCAULT, 1975, p. 391)

Esse estado de anomalia originado na infância vai ter como pano de fundo a hereditariedade. Qualquer comportamento pode passar a ser hereditário e pode dar origem a qualquer outra forma de comportamento patológico.

(...) a hereditariedade funciona como o corpo fantástico das anomalias tanto corporais, como psíquicas, funcionais ou de comportamento, que vão estar na origem - no nível desse metacorpo, dessa metassomatização - do aparecimento do "estado" (FOUCAULT, 1975, p.400)

A relação direta com um estado considerado hereditário e definitivo e que pode ser visto já na infância vão conferir à psiquiatria um poder de não procurar mais uma cura para os comportamentos tidos como anormais, e, assim, ela passa a adquirir uma função de proteção da ordem social. A grande contribuição de Foucault (1975) nesta discussão se dá pela impressionante proximidade de sua reflexão sobre a constituição da psiquiatria com o que parece estar por detrás do diagnóstico realizado pela pedagoga.

A busca da profissional pela justificativa da queixa dos pais e da escola passa pela observação da história infantil de TC antes da adoção e que teria dado origem a um desenvolvimento anormal, que resultaria em um quadro, ou como denomina Foucault, estado, próximo à Dislexia. Ao mesmo tempo, a Dislexia é definida, pela literatura especializada, como um distúrbio neurológico hereditário e não curável e, por isso, sugere que TC precisaria de um acompanhamento específico na escola e de outras formas de avaliação de sua aprendizagem.

Através desse raciocínio, há um movimento no diagnóstico de TC de dupla desculpabilização social e, principalmente, da sua família, em relação as suas supostas dificuldades, já que são justificadas por uma história de abandono e maus cuidados pelos quais seus pais atuais não foram responsáveis, mas foram eles os que o salvaram dessa condição. Por outro lado, esse quadro próximo à Dislexia, hereditário, não poderia, também, ter sido passado por eles.

Essa busca pelo problema na infância, discutida por Foucault (1975) e observada nesse diagnóstico se repete também em um evento curioso e bastante significativo. No

CCazinho, sempre é solicitado às famílias que levem os laudos de diagnóstico dos filhos. O pai de TC, além deles, trouxe, também, 3 relatórios escolares: do jardim I (5 anos), pré (6 anos) e primeira série (7 anos). Achei interessante, mas peculiar o fato de ele ter trazido esses relatórios, entretanto o que mais me chamou a atenção ao lê-los foi que todos estavam grifados nas partes em que se falava sobre algum problema de TC, principalmente relacionados à atenção.

Algumas semanas depois, o pai me interrogou se eu havia lido os relatórios e aproveitei para perguntar dos grifos. Ele me respondeu que tinha relido os relatórios para procurar as questões de atenção de TC e grifado o que considerou relevante. Esse movimento do pai de retorno aos relatórios escolares nos levou a perguntar: *O que está sendo dito e o que está sendo silenciado pelos grifos do pai? O que isso revela sobre os sentidos que circulam e são produzidos pelos diagnósticos/dispositivos e que relacionam a escola, a família e a infância?*

O dado<sup>40</sup> que segue é o relatório escolar da primeira série em que buscamos interpretar o deslocamento de sentido produzido pelo pai, no seu movimento de retornar ao texto anos depois, procurando sinais da patologia na infância de TC. Pelos grifos é perceptível também o que é dito e o que não é dito pelo pai.

---

<sup>40</sup> A análise que segue, tanto do relatório escolar, quanto do laudo diagnóstico de uma bióloga, baseiam-se no dispositivo teórico-analítico da Análise do Discurso de perspectiva materialista francesa.

1ª. Série - Professora ZF

Relatório individual

2º. Semestre de 2003

TC

2003  
idade  
7 anos  
cópia

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.

1º ANO  
VDA ?

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

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

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*

O primeiro elemento a ser considerado na análise desse relatório são suas condições de produção e interpretação. Elas podem ser definidas como:

(...) 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**<sup>41</sup>, os papéis mais ou menos conscientes colocados em jogo (PECHÊUX, 1975, p.56)

A situação empírica e concreta, ou seja, o contexto imediato do relatório é sua constituição como um documento escolar institucional (um relatório individual), escrito por uma professora de primeira série para os pais de uma criança, com o objetivo de relatar o desenvolvimento escolar do aluno durante um ano letivo. Temos também um contexto mais amplo, caracterizado pelas relações de poder que se dão no espaço escolar, pela *posição sujeito*<sup>42</sup> de professor, aluno e pais e o jogo de imagens estabelecido entre eles.

Além desses dois contextos, que se inter-relacionam, temos também o papel da memória discursiva: “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” (ORLANDI, 2005b, p.31). Assim, tudo o que já foi dito sobre a escola, sobre o desenvolvimento dos alunos, sobre o saber escolar, sobre os papéis do professor, do aluno e dos pais, etc, mesmo que distantemente, tem significado neste relatório.

Ao mesmo tempo, quando consideramos o relatório escolar, atualizado pelos grifos do pai, podemos pensar em um outro contexto imediato de produção: um pai que retoma 5 anos depois um relatório escolar do filho de quando tinha 7 anos, com o objetivo de procurar, no dizer da professora, *evidências*<sup>43</sup> do diagnóstico de TDAH. Como contexto mais amplo, temos os papéis que assumem o discurso do professor, do pai e da literatura médica, a história e o poder dos diagnósticos/dispositivos. O papel da memória discursiva se dá, nesse segundo momento, destacadamente, pelos pré-construídos sobre o TDAH e sobre o saber médico.

Dessa forma, temos um mesmo texto sendo produzido e interpretado, em tempos diferentes, sob condições de produção distintas que determinam cada uma dessas formas de dizer: o da professora no relatório e do pai nos grifos. Vejamos como esses diferentes contextos de produção e diferentes formas de interpretar/produzir texto em diferentes

---

<sup>41</sup> Grifos nossos.

<sup>42</sup> 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.

<sup>43</sup> Da mesma forma que faz o dado-evidência, discutido por Coudry (1996) e apresentado nesta dissertação na página 17.

posições sujeitos funcionam no que é dito (selecionado pelos grifos do pai) e no que é silenciado do discurso da professora (o que não foi selecionado, grifado):

Os grifos do pai são direcionados para dois sentidos de identificação das evidências do diagnóstico:

1- Identificação de elementos relativos a uma dificuldade de atenção:

O segundo parágrafo do texto foi especialmente destacado pelo pai, pois ele identifica mais explicitamente o TDAH nesse trecho ao marcá-lo com uma chave e escrever na borda da página: *DDA?*<sup>44</sup>. As frases destacadas são<sup>45</sup>:

*“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.”.* Essas frases mostram uma série de cenas escolares que o pai identifica como evidências de uma dificuldade de atenção, associada à hiperatividade, características do que seria o quadro de DDA do filho.

No terceiro parágrafo, os grifos continuam em: *“os conflitos com um colega, especialmente, eram intensos. Aconteciam antes do trabalho começar, logo que chegavam e estendiam-se por toda a manhã.”* É especialmente destacado, com um círculo entre as palavras, o enunciado: *“dificuldade de se concentrar”* e segue, *“além de brigar, conversava e brigava com os colegas.”*. A questão da concentração é aqui posta em destaque.

Os grifos do quinto parágrafo parecem mostrar o quanto esses problemas relativos à atenção teriam dificultado, para a criança, realizar suas tarefas escolares em todo o seu potencial. Como vemos em parte do parágrafo, com os trechos grifados marcados em

---

<sup>44</sup> Anteriormente à publicação da quarta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV), que orienta internacionalmente a prática médica relativa aos transtornos mentais, o TDAH era denominado como Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA). Nessa mais recente versão são incluídos os sintomas de Hiperatividade.

<sup>45</sup> Para facilitar a visualização do texto, destacarei em itálico os trechos que reproduzem os dizeres da professora.

negrito: “Ao mesmo tempo em que reconheço esse esforço, sei da grande distância existente entre o incipiente conhecimento, por parte de 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 TC realizasse os trabalhos que temos certeza de que era 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**”.

2- Identificação de uma “facilidade” com a linguagem não verbal em relação à linguagem verbal.

É interessante notar que depois da segunda metade do texto os grifos passam a selecionar excertos que enunciam uma certa facilidade da criança com outras linguagens, principalmente corporais, e destaca, inclusive, um possível caminho profissional para a criança: “*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*”.

Ao mesmo tempo em que o pai seleciona, em um outro contexto de produção e interpretação, trechos que são interpretados como *evidência* do TDAH ou DDA e de uma facilidade do sujeito na linguagem não verbal, ele produz também o silenciamento de outros dizeres e de uma outra memória discursiva no texto. Orlandi (2005a), assim define o silenciamento:

O silêncio tem duas formas (E. Orlandi, 1993). Distinguimos pelo menos duas formas de silêncio: 1. *Silêncio Fundador*, aquele que 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 significativo, 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)

Nesse caso, trata-se de um *Silêncio Constitutivo*: os grifos do pai só fazem sentido se silenciarem outros dizeres da professora e que não foram selecionados por ele. Esses dizeres significam as questões de atenção de TC de uma forma muito diferente da interpretação do pai e envolvem: a relação do sujeito com a escola, vista no parágrafo introdutório: *“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.”* e a concepção da professora de que o entendimento do papel da escola para o sujeito se dá em um processo, em: *“Cenas de um primeiro semestre em que o TC foi, pouco a pouco, compreendendo a escola como um espaço de trabalho.”*

É interessante notar que esse último enunciado está no meio do segundo parágrafo que o pai denominou de *DDA?* e que a palavra *cenas* é um referente que retoma boa parte do que o pai entendeu como *evidência* do DDA e que a professora, por sua vez, interpreta como cenas de um processo em que o sujeito vai entendendo a escola como um lugar de trabalho e não de brincadeira. Essa ideia continua em: *“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 concentrar, a se entregar ao trabalho proposto. Essa melhora veio acompanhado 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 para ela”*.

Há também o silenciamento do desenvolvimento de TC destacado pela professora em: *“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”*;

*“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. 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.”*. Por fim, é silenciada a interlocução que a professora estabelece com os pais em 2003: *“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”*.

Assim, é constitutivo da seleção que o pai faz no relatório o silenciamento de outros sentidos relativos à escolaridade de TC, que em nada se relacionam com o TDAH e a Dislexia, para que o pai pudesse afirmar a identificação da patologia na infância. Nesse funcionamento, “memória e esquecimento são inseparáveis, ligando no processo discursivo o dizer e o não dito, o dito e o já dito, como efeitos materiais.” (ORLANDI, 2005a, p.129).

Porém, como foi possível que o pai deslocasse o sentido do relatório escolar, ao vê-lo de um outro lugar, em um outro contexto de produção e de posição sujeito? Há uma outra formação discursiva, que não a da escola, no movimento do pai de grifar as *evidências* do TDAH e que permite que isso seja dito. A formação discursiva é entendida, aqui, como: “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.” (ORLANDI, 2005b, p.43). Essa formação discursiva é estabelecida na interpelação ideológica do pai nas relações de reconhecimento e de identificação com o discurso médico. Passemos, então, a analisar essa formação discursiva que tem origem na literatura médica.

A memória discursiva que sustenta o dizer do pai no relatório está em relação com a noção de pré-construído, como “o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é construído pelo enunciado” (PÊCHEUX, 1975, p. 111). É no discurso médico que se constitui como um dispositivo que captura o sujeito pai, que podemos buscar o que autoriza o pai a significar o relatório como o faz. A pista

disso é o relatório de avaliação clínica de uma bióloga<sup>46</sup>. Nele, há um conjunto de resultados de *exames* (como a profissional denomina) que legitimam o diagnóstico de DDAH<sup>47</sup>, na segunda página do relatório.

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 reprodução 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 pereceptiva 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*

<sup>46</sup> É interessante notar que avaliações clínicas, como essa, eram antigamente circunscritas apenas ao médico. Há, atualmente, um espaço, crescente, que autoriza outros profissionais, apoiados no saber médico, a fazerem esse tipo de avaliação. Essa filiação pode ser vista por uma série de itens lexicais circunscritos ao campo médico, especialmente pelo uso da palavra exame, no segundo parágrafo.

<sup>47</sup> Outra forma de nomear o TDAH. Nessa nomenclatura o DDAH é entendido como um distúrbio e não um transtorno.

### **Avaliação Neuro-Sensorial:**

A avaliação neurosensorial evidenciou:

- movimentação ocular – dificuldade em acompanhar movimentos finos
- iris 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

### **Critérios 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

O relatório acima se vale de um pré-construído médico de que esses exames aplicados podem revelar as *evidências* de uma patologia ou não. Isso pode ser visto, inclusive, pelo que não é dito: 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 essas conclusões. Vemos, também, que o nome de TC só aparece no início do relatório e apenas funcionando como uma identificação do sujeito. O relatório descreve as funções avaliadas (como a função cortical e neuro-cortical) deslocadas do sujeito como um todo. Não é abordado, também, o sujeito como um ser social, apenas antes do resultado dos *exames* é mencionado que *TC foi avaliado em duas sessões, apresentando-se atento, bem disposto, com humor adequado, sem perder contato com a realidade*, com o objetivo de contextualizar e validar a aplicação dos exames (é pressuposto que, para ter validade a aplicação dos exames, o sujeito deve estar atento e disposto em suas respostas). É interessante observar que durante a aplicação dos exames foi dito que TC estava atento e disposto, ao mesmo tempo em que, pelos seus resultados, ele teria um Distúrbio de Atenção que o impediria de estar atento.

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*. Não há menção de quais critérios são esses, eles estão alhures, realizados em um outro lugar separado (PECHÊUX, 1990). Esse lugar de autoridade 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*. É importante notar que, apesar desse relatório ter como interlocutor a escola e a família, seu funcionamento discursivo exige o texto de ser claro e, por isso, nessa formação discursiva, é permitido que seja usada uma sigla DSM-II-R<sup>48</sup> que o seu leitor não conheça e esteja circunscrita ao âmbito médico, que autoriza e legitima esse dizer.

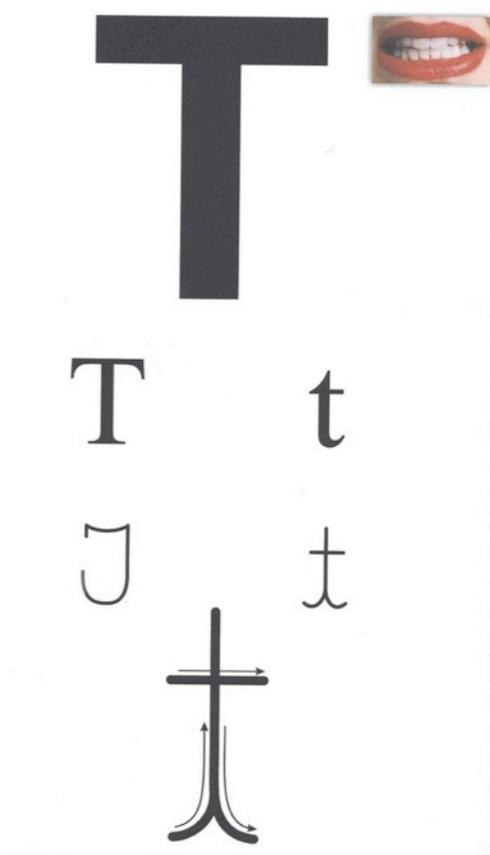
TC, sob essa formação discursiva, preenche todos os critérios relatados pela profissional amparada pelo DSM: preenche 10 critérios de um máximo de 18, não apresenta *distúrbios profundos do desenvolvimento* e, o que parece ter motivado o pai a procurar as *evidências* do TDAH nos relatórios escolares, os sintomas teriam tido início antes dos sete

---

<sup>48</sup> 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 quarta versão.

anos. O penúltimo parágrafo, por sua vez, relaciona diretamente a conclusão do diagnóstico aos supostos efeitos na escolarização de TC e que o pai busca no relatório escolar analisado anteriormente: *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.*

Ao mesmo tempo, o segundo sentido dos grifos do pai, que denominamos como uma *identificação de uma “facilidade” com outras linguagens em relação à linguagem verbal*, por sua vez, parece fazer parte de outro pré-construído, o de que a pessoa acometida pelo TDAH, mas principalmente pela Dislexia, teria uma facilidade maior com outras linguagens que não a verbal. Inclusive, o material proposto e vendido pela ABD para a alfabetização de diagnosticados com Dislexia segue um método que denominam como multissensorial. Como a criança disléxica teria uma suposta dificuldade em associar o som à letra, o material propõe que a criança use todos os sentidos simultaneamente (visão, audição, cinestesia e tato) para superar suas dificuldades. Como podemos ver na reprodução de duas páginas do material relativas ao ensino do *t*:



T  
Tia Tuca tem tanto tempo.  
Toda tarde tece toucas.  
E vejam todos vocês:  
Tantas toucas não são poucas.



128

Cada página do material propõe o aprendizado de uma letra por vez<sup>49</sup> acompanhada do desenho da letra, da indicação com flechas da direção do traçado da letra, de uma foto de uma boca no ato de articular o som que deverá ser representado (a ideia é que a criança repita o gesto articulatório) e de um verso que privilegia a repetição do grafema associado ao som que se está querendo ensinar, ao invés do sentido. Acompanha esse material gráfico, um DVD, em que há a reprodução do som e sua articulação e um “caderno multissensorial”, em que são reproduzidas em alto relevo (para a criança “sentir” com o tato) todas as letras do alfabeto.

<sup>49</sup> Esse método de alfabetização é um exemplo claro de uma concepção de leitura e escrita como código. Não é o sentido que importa, mas treinar a criança a relacionar um som a um grafema.

A página do site da ABD, chamada de *espaço dos Disléxicos*, reproduzida acima, é composta de diversos *links*, todos dedicados a algum “talento” e/ou expressão artística de pessoas que receberam o diagnóstico e estão identificadas com ele, também convida o disléxico a divulgar seus trabalhos artísticos. Graficamente temos, na página, referência a diversas formas de arte: um microfone, a foto de um ator famoso, um desenho que parece representar um escritor e uma mancha de tinta amarela. Chama a atenção o *link famosos*, com a foto do ator Tom Cruise e que estabelece uma interlocução direta, pelo uso do dêitico *você*, com o “disléxico”: *Você também pode ser um gênio!*. Esse *link* leva para uma listagem de personalidades famosas que supostamente seriam, como o interlocutor da página, disléxicos. Tais como: Tom Cruise, Einstein, Cher, Rodin, Agatha Christie, Julius Caesar, Napoleão, Picasso, etc.

Assim, o que a professora destaca no relatório em relação ao papel importante do ensino de outras linguagens na escola e a identificação de uma facilidade e vocação de TC com elas, parece funcionar para o pai como uma confirmação do diagnóstico de Dislexia, dado pela pedagoga, já que, como vimos no *site* da ABD, essa característica seria comum aos portadores de Dislexia.

Dessa forma, podemos ver que o movimento do pai na busca de evidências dos diagnósticos de seu filho na infância retoma uma formação discursiva médica como um lugar do logicamente estável, da busca de evidências, em que o sujeito é tirado do seu contexto social e categorizado. Essa formação discursiva possibilitou que o pai, interpelado ideologicamente, procurasse e identificasse *evidências* do diagnóstico no relatório escolar, deslocando e ressignificando esse texto. Assim como na constituição dos laudos diagnósticos, o sujeito, seu desenvolvimento, o papel da escola, as relações que se dão nela e o processo de aprendizagem foram silenciados pelo pai em seus grifos, no relatório escolar.

A questão dos diagnósticos de TC que, do meu ponto de vista, é originada de outras diversas dificuldades que não as de leitura e escrita<sup>50</sup>, ficou bastante clara em minha visita à sua escola e, principalmente, na conversa que tive com TC sobre ela. Essa visita foi motivada pela preocupação que o pai de TC havia me revelado depois que a profissional responsável pelos “casos de inclusão” na escola (TC era tratado como “caso de inclusão” pelos diagnósticos de TDAH e Dislexia) tirou licença por um problema grave de saúde. Segundo ele, seu filho só foi estudar nessa escola porque nela havia uma profissional especializada que prometeu dar para TC uma atenção especial. A nova profissional, depois de avaliar TC, disse-lhe que o filho não teria mais um olhar diferenciado na escola, pois não seria “caso de inclusão”, estava bem e na escola existiam casos muito piores que o dele.

Quando encontrei a profissional, ela não sabia que TC estava em acompanhamento na Unicamp e, para minha surpresa e a dela, desconhecia o histórico de diagnósticos de TC<sup>51</sup>. Segundo ela, a profissional anterior havia deixado um único registro relatando que TC era um “caso de inclusão”, por uma perda auditiva<sup>52</sup>. Porém, quando essa nova profissional avaliou TC observou que ele não tinha problemas graves, que suas notas eram razoáveis (havia piores na escola), que cantava e tocava diversos instrumentos. Por esses

---

<sup>50</sup> Como podemos ver na análise de dados desse sujeito no capítulo anterior.

<sup>51</sup> O que revela falta de organização e comunicação da escola.

<sup>52</sup> Essa perda realmente existe, fruto de uma série de otites que sofreu. Porém, segundo avaliação de duas audiometrias pela fonoaudióloga Profa Dra Sonia Sellin Bordin, elas não justificariam as poucas questões ortográficas que apresenta.

motivos, constatou que TC não seria um “caso de inclusão” e que a perda auditiva, por ser muito leve, não justificaria um acompanhamento especial.

É importante observar nessa polêmica (se TC é ou não um “caso de inclusão”) indícios de uma série de problemas oriundos da forma como a política de educação especial no Brasil tem sido conduzida<sup>53</sup>. Segundo a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) de 1996, a educação especial é: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”<sup>54</sup>. A questão colocada para as profissionais é: *TC é portador de necessidades especiais? Por quê?*. Para a primeira profissional sim, porém, ela omite a informação dos diagnósticos e registra a perda auditiva de TC no documento a que a profissional que a substituiu teve acesso.

Ao mesmo tempo, o relato do pai e, principalmente, o de TC quanto à forma como essa profissional conduzia o trabalho com ele, levam a crer que ela tinha conhecimento dos diagnósticos e intervinha na sala de aula em relação às supostas necessidades especiais de portadores do diagnóstico de TDAH e Dislexia e não em relação a uma perda auditiva. Exemplo claro disso é o relato de TC de que a profissional em alguns momentos sentava-se ao seu lado na sala de aula e copiava a matéria da lousa para ele<sup>55</sup>. Como veremos na discussão do caso de MZ, no próximo item, não há nenhuma lei que garanta o atendimento especial de portadores do diagnóstico de Dislexia, portanto fica a cargo da escola e de seus profissionais interpretar se os diagnosticados são portadores de necessidades especiais. Essa omissão parece ser indício do embate político em delimitar o que seria inclusão e o modo como ela deveria ser feita.

Foi interessante a inversão do discurso que o conhecimento dos diagnósticos provocou na profissional. Inicialmente eu disse que entendia que o problema de TC

---

<sup>53</sup> Destaca-se a falta de investimento na formação do professor para poder levar a cabo satisfatoriamente a política de inclusão.

<sup>54</sup> Capítulo V artigo 58. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm), acesso em 29 de março de 2013.

<sup>55</sup> Na avaliação de TC, no CCazinho, a principal queixa do pai era que o filho era muito lento nas atividades de cópia na escola, o que, para ele, era indício de que os diagnósticos faziam sentido. Para mostrar isso ele levou algumas provas de TC em branco, que só tinham a cópia do enunciado. Segundo o relato do pai, TC não teria respondido as questões porque ele só teve tempo de copiar as questões e não de respondê-las. No terceiro encontro com o sujeito, simulei com ele uma cópia e não observei nenhum problema.

passaria muito mais por uma falta muito grande de interesse pela escola do que por uma suposta patologia, porém, assim que a profissional responsável pelos casos de inclusão da escola soube dos diagnósticos e que TC era medicado há 5 anos com Ritalina afirmou surpresa: *eu achava que o problema era só falta de interesse*. Como não era, ela ficaria mais atenta. Tive que tentar desconstruir essa nova conclusão, argumentando que a falta de interesse deve sim ser trabalhada e que esse é um dos grandes desafios da escola hoje. Por fim, chegamos à conclusão de que a escola deveria procurar a família para esclarecer todas essas questões e que ela ficaria mais atenta a TC.

Nesse momento dos acompanhamentos longitudinais, TC se mostrava muito mais interessado pelas coisas. A lentidão, observada no início do trabalho e que outros profissionais já haviam percebido, havia desaparecido e ele parecia estar muito mais sociável. Quando contei para ele o que foi conversado na escola, de que eles não sabiam dos diagnósticos e do uso de Ritalina, TC me perguntou, imediatamente, temeroso, se agora o iriam ficar chamando na sala de aula, pois o que ele mais queria era que o deixassem fazer as coisas do jeito dele e no ritmo dele. Fundamentalmente, ele não queria ser diferente, não queria ser “portador de necessidades especiais”. Contou também que já fazia uns dois meses que não tomava mais Ritalina. Quando perguntei o que ele sentia de diferença sem o remédio, respondeu-me que agora ficava mais irritado quando ficavam encostando nele, principalmente o pai.

É notável perceber que TC estava melhor quando a escola não tinha mais a informação dos seus diagnósticos e não estava mais sob o efeito de um medicamento que cada vez mais é contestado. Moysés & Collares (2009) discutindo os efeitos colaterais do uso do metilfenidato, princípio ativo da Ritalina, afirmam:

Os efeitos terapêuticos tão divulgados, sempre apresentados como benéficos, constituem na verdade sinais de toxicidade das drogas.

É preciso ressaltar, no entanto, que, segundo experiência pessoal das autoras, muitas crianças e adolescentes suspendem por conta própria, às escondidas, a ingestão das drogas por sentirem que lhes faz mal, destacando sempre a taquicardia, a sensação de estarem eletrificados, de estarem amarrados, contidos em si mesmo, sem poderem expressar seus desejos, emoções, angústias, medos. Sentem-se zumbis, ou zumbi-like. (p.35)

Parece que TC melhorou quando ninguém mais o tratava como diferente, como tendo um problema e não estando mais intoxicado por uma anfetamina (MOYSÉS; COLLARES,

2009). Isso foi possibilitado pela descaracterização de TC como um “caso de inclusão” e pelo trabalho com o sujeito e com sua família no CCazinho para que eles repensassem a continuidade do medicamento, pois conversamos diversas vezes com eles sobre os problemas que o uso de Ritalina pode acarretar. Além disso, discutimos e propusemos que quando ele não tomasse o medicamento, que tanto TC quanto seus pais, reparassem na sua atenção e no modo como realizava suas atividades diárias.

### 3.2 MZ: “dislecho”, sem tratamento e “cura”

Conforme já descrevemos, MZ, de 11 anos, cursava a quarta série do Ensino Fundamental quando chegou ao CCazinho em abril de 2012, após receber de uma psicóloga da prefeitura da cidade em que mora o diagnóstico de Dislexia e, para a perplexidade dos pais, receber alta, na mesma data do diagnóstico, de todos os acompanhamentos que recebia no serviço municipal de atenção multidisciplinar (era acompanhado por psicóloga, fonoaudióloga e psicopedagoga). Essa perplexidade e preocupação da família parece vir da indagação: *como é possível que se dê um diagnóstico para meu filho e por causa dele se retire qualquer forma de tratamento?*. Quando conheci MZ, perguntei para ele porque ele achava que estava vindo ao CCazinho, ele respondeu: *Eu fui num lugar lá, o ..., e a mulher lá fez 5 ou 6 aulas e falou que eu era dislecho*. Perguntado sobre o que seria isso ele respondeu que não sabia.

Diante dessa fala e do que nos disse a pessoa que nos encaminhou MZ, de que os pais estavam preocupados porque o filho tinha recebido o diagnóstico de Dislexia, eu e a Profa Dra Sonia Sellin Bordin, na avaliação de MZ, não estávamos entendendo em que momento e como o diagnóstico de Dislexia havia ocorrido. O “relatório de avaliação neuropsicológica” realizado pela psicóloga que diagnosticou MZ em nenhum momento menciona a Dislexia. No fim da avaliação com o sujeito perguntamos sobre isso para os pais. A mãe nos contou que no dia em que a psicóloga foi dar o resultado da avaliação, ela entregou o relatório, disse que MZ era disléxico e que era para ela entrar no site, que escreveu no envelope do relatório ([www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br)<sup>56</sup>), para saber quais eram os

---

<sup>56</sup> Endereço do site da Associação Brasileira de Dislexia.

direitos dos portadores de Dislexia. Disse, também, que ele não precisaria mais dos acompanhamentos que vinha recebendo da prefeitura.

O que revelam a perplexidade dos pais, o dizer de MZ e a nossa estranheza em relação à não coincidência entre o diagnóstico escrito em relação ao falado? Esse conjunto de desentendimentos parece mobilizar diferentes questões que envolvem a constituição do diagnóstico de Dislexia e do processo de medicalização que ele envolve. A primeira delas pode ser formulada como: o que permite à psicóloga dar alta para MZ dos atendimentos que recebia por conta do diagnóstico de Dislexia? Quais direitos são esses que resultam do diagnóstico?

Pressupõe-se que a Dislexia é um estado constitutivo, permanente e hereditário, logo não haveria cura para o sujeito portador. O paralelo com Foucault (1975) feito em relação a TC, pode também ser produtivo neste caso. Para Foucault, a constituição do saber e do poder da psiquiatria, que foi também generalizado para a neurologia, baseia-se na constituição de estados que são constitutivos do sujeito, hereditários e que têm origem na infância. A constituição histórica do saber em relação aos estados anormais desembocou na teoria da degeneração (1857), que, entendendo o degenerado como “o anormal mitologicamente – ou, se preferirem, cientificamente – medicalizado” (FOUCAULT, 1975, p.401) permitiu que a psiquiatria passasse a exercer controle social e deixasse de se preocupar com a cura:

A partir do momento em que a psiquiatria adquire a possibilidade de referir qualquer desvio, anomalia, retardo, a um estado de degeneração, vê-se que ela passa a ter uma possibilidade de ingerência indefinida nos comportamentos humanos. Mas, dando-se o poder de passar por cima da doença, dando-se o poder de desconsiderar o doente ou o patológico, e de se relacionar diretamente o desvio das condutas a um estado que é ao mesmo tempo hereditário e definitivo, a psiquiatria se dá o poder de não procurar mais curar (Idem, p.401-402)

Ao mesmo tempo em que não há cura, há a necessidade de controlar e legislar sobre esses sujeitos. Nesse sentido, a psicóloga pôde, ao invés de pensar em investir no processo de aquisição e uso da leitura e escrita de MZ, retirar o sujeito de seus acompanhamentos e dar como solução para o caso a legislação sobre Dislexia. É interessante destacar que, apesar de estarem sendo propostas diversas leis relativas a um suposto direito de

diagnóstico e tratamento de Dislexia, no Brasil<sup>57</sup> inteiro, segundo o próprio site da ABD, não existiria uma legislação própria para a Dislexia.

Todas as leis, legislação e diretrizes educacionais, não são específicas para os disléxicos, apenas o engloba o que tange a inclusão escolar<sup>58</sup>, como direito de qualquer cidadão.

A ABD pleiteia junto a vereadores do Estado de São Paulo leis específicas de inclusão escolar para os disléxicos, capacitação dos professores e mudanças na aplicação de provas para concursos públicos. (<http://www.dislexia.org.br/>; acesso em 28 de julho de 2012)

Assim, a ABD cita a Constituição Federal (art. 208), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) (art. 4º), a Resolução CNE/CEB nº02 (que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial) de 11 de dezembro de 2001 (art. 3º, 5º e 8º) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (arts. 53 e 54) como as leis que, ao estabelecerem o direito de todos os cidadãos à educação, também abarcariam os disléxicos. Como entendem que o diagnosticado teria necessidades especiais, defende-se o direito a “fazer prova oral, ter um tempo maior para realização de provas ou de que ele não possa ser reprovado” (<http://www.dislexia.org.br/>; acesso em 28 de julho de 2012). É alarmante notar que nenhuma dessas práticas que vêm sendo adotadas por várias escolas e que já são do senso-comum, pois circulam constantemente na mídia, estão focadas no aprendizado do sujeito e, por isso, tendem a mantê-lo no mesmo estado sem cura que o diagnóstico determina. Trata-se do *sujeito incorrigível* descrito por Foucault (1975).

A fala de MZ *Eu fui num lugar lá, o ..., e a mulher lá fez 5 ou 6 aulas e falou que eu era dislecho* é reveladora do quanto o diagnóstico desloca o sujeito, não o implica. MZ sabe que foi dito que ele era alguma coisa, mas não faz ideia do que isso significa. O relatório da psicóloga nos mostra um pouco como isso se deu:

---

<sup>57</sup> A relação dessas leis pode ser vista em Souza e Cunha (2010).

<sup>58</sup> É interessante observar que muitos dos textos sobre Dislexia (como essa citação do site da ABD) e dos laudos de diagnóstico que apresentamos nesta dissertação contêm inadequações em relação à norma padrão de escrita do português. Vemos que o critério de avaliação para o diagnóstico que esses profissionais usam nas crianças e jovens avaliados não é o aplicado para seus próprios textos.



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE  
Estado de São Paulo**

**RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA**

**I – Identificação**

Nome: M

DN: 08/09/2000

Escolaridade: 4º ano

Informante: Pais

Idade (durante a avaliação): 11 anos

**II – Motivo do Encaminhamento**

Criança apresenta dificuldades acadêmicas na leitura e escrita.

**III – Breve Descrição da Entrevista de Anamnese**

Criança é o segundo filho de pais não consangüíneos. Nasceu pós termo, parto cesárea, sem intercorrências pré, peri e pós natais. Apresentou BDNPM. Foi amamentado até os 3m. Apresenta sono adequado. Faz as principais refeições.

Nesse serviço faz acompanhamento nas áreas de psicologia, pedagogia e fonoaudiologia. Realizou os seguintes exames complementares: EEG (05/08/2009) e (17/11/2010), ambos com resultado normal.

Cursou Infantil I e II e atualmente freqüenta o 4º ano em escola regular. Em seu histórico familiar há relato de que irmã, mãe, tios maternos e tia paterna apresentaram de fala.

**IV – Recurso Material Utilizado:**

✓ Com os responsáveis:

Entrevista de Anamnese

✓ Com a criança:

Avaliação Breve de Leitura, Escrita e Cálculo

Escala de Inteligência Wechsler para crianças (WISC III)

Teste Gestáltico Visomotor de Bender (B- SPG)

Teste de Luria Nebraska – C DISAPRE/UNICAMP

Teste das Matrizes Progressivas Coloridas (RAVEN)

**V - Resultados Gerais da Avaliação:**

De acordo com os resultados obtidos, foi possível observar que criança apresentou durante a avaliação, desempenho cognitivo/intelectual **médio superior** para sua faixa etária, obtendo índice médio superior em testes verbais e de performance.

Apresentou repertório verbal, capacidade reflexiva, conhecimentos de ações práticas e rotineiras adequados. Demonstrou índice médio superior em tarefas de análise perceptiva, orientação espacial, formulação de estratégias mentais e em tarefas que exigiram capacidade de planejamento envolvendo eventos seqüenciais e causais. Indicou habilidade inferior na decodificação de símbolos, velocidade de



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE  
Estado de São Paulo**

processamento, ritmo de execução visomotora associada à concentração visual. Demonstrou imaturidade percepto motora.

Demonstrou coordenação motora global pouco estruturada, reconhece partes do corpo, indicando aquisições do esquema corporal abaixo do esperado para sua faixa etária. Em tarefas que exigiram coordenação motora fina, apresentou sincinesia de imitação de membros superiores, sincinesias axiais, paratonia e apoio visual. Possui preensão do lápis incorreta. Tem lateralidade homogênea direita. Demonstrou habilidade insatisfatória no reconhecimento de direita/esquerda e em assimilar reversibilidade, o que indica interiorização do eixo corporal e noção de estruturação espacial pouco desenvolvido para sua faixa etária. Apresentou pouco estereognosia (não reconheceu clips, parafuso e lixa). Demonstrou adequada gnosis de cores, formas geométricas e objetos familiares. Indicou dificuldades na discriminação auditiva de sentenças e seqüências. Reproduziu estruturas rítmicas com dificuldade, caracterizando decodificação de sons e resposta motora pouco estruturada.

Realizou escrita sob cópia de palavras e frases, com muita dificuldade no reconhecimento e discriminação de letras e sons com grafias semelhantes (b/p; d/t; g/c; m/n; f/v), realizando escrita em espelho, inversões fonéticas. Indicou muita dificuldade na identificação de palavras e pseudopalavras, apresentou letra tipo cursiva, de qualidade média, com velocidade de escrita lenta e pressão do lápis média.

**VI – Conclusões e Encaminhamentos**

De acordo com os resultados obtidos nesta avaliação neuropsicológica, conclui-se que **MZ** apresentou desempenho cognitivo/intelectual **médio superior** para sua faixa etária.

Considerando os resultados da avaliação neuropsicológica, conclui-se que **MZ** apresenta percepção espacial, memória visual, auditiva e audioverbal prejudicadas; dispersão, perda de noções de lateralidade, confusão entre direita e esquerda, lentidão na aprendizagem da leitura, dificuldades com a ortografia, dificuldades na aquisição e automação da leitura e escrita, dificuldades na coordenação motora fina e grossa. Essas características para operar a rota fonológica e lexical indicam quadro de **distúrbio específico da aprendizagem**.

Diante do quadro apresentado, sugere-se que a intervenção escolar seja diferenciada, focada nas dificuldades da criança, caracterizada pela utilização de recursos visuais e auditivos, com metas curtas e instruções simples, iniciando, se possível, com as atividades que exijam mais esforço mental e mais atenção.

Criança também se beneficiará de atividades físicas e artísticas.  
Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

, 27 de novembro de 2011.

M  
Psicóloga do – Secretaria da Saúde  
CRP

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

O relatório inicia com a anamnese do sujeito, podemos ver que não há nenhuma informação de como foi seu processo de escolarização, só foi levado em conta que ele cursou o ensino infantil e está na quarta série. As outras informações foram todas relativas ao funcionamento orgânico de MZ. Em seguida, há a listagem de vários testes que foram

aplicados nele. Considerando que foi dessa forma que a criança foi avaliada, é importante refletir sobre o uso da palavra *aula* por MZ em seu relato sobre o diagnóstico: *a mulher lá fez 5 ou 6 aulas e falou que eu era dislecho*. O que isso nos mostra sobre o que MZ entende por aula? Primeiramente, a aplicação de testes tem como objetivo avaliar/diagnosticar, não há uma relação de aprendizagem. Na aplicação de testes, há também uma assimetria na relação aplicador e sujeito avaliado em que não há espaço para a interlocução (Coudry, 1986). Será que é essa a visão de aula de MZ? Um lugar em que se avalia e que não há espaço para a aprendizagem e para a interlocução?

O relatório segue com uma série de resultados dos testes, o primeiro deles, fundamental para a conclusão da psicóloga, é o teste de inteligência. Como MZ teve um resultado *médio/superior* e teria uma dificuldade de leitura e escrita, o raciocínio medicalizante, que exclui fatores sócio-históricos inerentes ao processo de aquisição da leitura e escrita, é aplicado: se é inteligente e ainda tem dificuldades de leitura e escrita, logo tem Dislexia e/ou Distúrbio de Aprendizagem.

Os outros testes, segundo a psicóloga, teriam revelado alterações na percepção visual, imaturidade perceptivo-motora, reconhecimento do esquema corporal, memória visual, memória auditiva, dificuldades de leitura e escrita e dificuldades na coordenação motora e escrita. É interessante notar que, na conclusão, a profissional retoma esses resultados para concluir que *essas características para operar a rota fonológica e lexical indicam quadro de distúrbio específico de aprendizagem*. A pergunta que fica é como essas supostas alterações se relacionam com uma suposta rota fonológica e lexical?

Como no relatório da bióloga de TC, vemos que o sujeito é categorizado, visto como uma série de funções que estariam normais ou alteradas e deslocado do seu contexto social. Faz sentido MZ dizer que é *dislecho* sem ter a mínima noção do que isso significa, já que não importam para a avaliação o sujeito e toda sua complexidade, mas somente suas funções orgânicas. Nesse processo em que se rotula esse sujeito, o dispositivo está armado, ele cria um sujeito, deslocado dele mesmo:

O termo dispositivo nomeia aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito. (AGAMBEN, 2010, p.38)

Finalmente, a diferença entre o diagnóstico falado pela psicóloga e o escrito parece ser semelhante ao de *quadro próximo à dislexia*, dado pela pedagoga a TC, pois o profissional não se compromete, pelo registro escrito que é permanente, com o diagnóstico. Dizer que o sujeito tem um Distúrbio de Aprendizagem é quase tão impreciso quanto dizer que tem um quadro próximo à Dislexia. Distúrbio de Aprendizagem em relação a quê? A aprender a jogar futebol, a ler, a fazer operações matemáticas, a aprender um instrumento musical, etc.? Ou a tudo isso? Um “quadro próximo à dislexia”, por sua vez, é impreciso no sentido de que não delimita o que é da ordem do normal e do que a profissional considera que é da ordem do patológico em relação à leitura e à escrita de TC. Essa vagueza determinística (Coudry, 2007) arma o dispositivo que captura o sujeito e determina os modos de agir da escola, da família e do sujeito.

Como pode ser visto nos dados de leitura e escrita apresentados no capítulo anterior<sup>59</sup>, MZ parece ler com compreensão e produzir na escrita um conjunto de hipóteses que fogem da convenção, mas indicam que está entrando no sistema de escrita. O que a escola tem feito para desenvolver e avaliar a leitura e a escrita de MZ e de tantas outras crianças?

Logo que MZ chegou ao CCazinho, a mãe trouxe as avaliações que havia feito no primeiro trimestre de 2012 e contou que ele estava indo bem em todas as matérias, exceto em Língua Portuguesa. Essa informação inquietante, levou ao questionamento do que origina essa diferença. Na tentativa de entender essas questões, segue a análise de uma prova de português (de 26 de abril de 2012):

---

<sup>59</sup> Páginas 21 a 27.

Dado 12: prova de português

E.M.E.B. PROFª
NOME..... DATA: 26/04/12 5º ANO.....

**AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DE LINGUA PORTUGUESA**

Leia o texto com atenção e responda as questões abaixo

**“Supermercados têm prejuízo sem sacolas”**

O fim das sacolinhas gratuitas nos supermercados criou novos comportamentos e gerou custos tanto para clientes, quanto para os supermercados.

A população ainda está se acostumando a sair com a sacola retornável, como constatou o jornal *Metro*, muitos ao irem às compras, têm optado por só levar para casa o que couber na mão, ou então, furtar as cestas, conforme depoimento dos gerentes dos supermercados.

A reportagem verificou que os clientes têm reduzido suas compras por não ter onde carregar os produtos. Foi o que aconteceu com Francisca Cruz, 44 anos, recepcionista. Recém-chegada de Alagoas, ela diz que é comum esquecer as sacolas retornáveis em casa e que por não possuir carro, acaba por levar apenas os produtos estritamente necessários.

Se por um lado as compras diminuem, por outro os custos para os supermercados aumentam. Em alguns estabelecimentos, as cestinhas dos supermercados têm desaparecido. Com a desculpa de que vão levar os produtos até o carro, alguns clientes somem com elas.

Também na seção de frutas, legumes e verduras têm-se observado um aumento no consumo de sacos plásticos. Muitos clientes ao esquecerem a sacola retornável, acabam por pegar os saquinhos dessa seção para levarem suas compras.

Para Elcio, 69 anos, aposentado, tudo isso faz parte da adaptação ao novo sistema e com o passar do tempo tudo vai se encaixar.

*Jornal Metrocampinas*  
17/04/2012

1-O texto acima se trata de: (valor:0,5)

Uma reportagem  
 Uma notícia  
 Um anúncio

2- O assunto principal desse texto é: (valor: 0,5)

que os supermercados voltarão a fornecer sacolinhas.  
 que as pessoas aprenderam a levar suas sacolas retornáveis aos supermercados.  
 que as pessoas tem usado saquinhos e cestinhas para transportar suas compras causando prejuízo aos supermercados.

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

A primeira parte da prova compreende atividades de interpretação de texto em que logo de saída temos um problema conceitual: a primeira questão indaga o gênero discursivo do texto para leitura. Na resposta de múltipla escolha, MZ preenche *reportagem* ao invés de *notícia* e a professora entende como correta a resposta. Isso revela um problema sério de formação do professor em relação ao domínio do conhecimento que deve lecionar e como leitor ativo de diversos gêneros discursivos. Ao mesmo tempo em que a professora avalia como correto o que está errado, ela não considera, nas perguntas seguintes (3, 4 e 5), de interpretação de texto, nada do que MZ responde. Até que ponto a professora lê e considera o que MZ escreveu? Até que ponto as respostas das questões 3, 4 e 5 estão totalmente erradas?

3- De acordo com o texto, por que as pessoas têm comprado menos ao irem ao supermercado? (valor: 1,5)

para trazer sacolinha retornáveis X

4-Por que os supermercados têm sofrido prejuízos? (valor:1,5)

Porque o supermercado eles está fecho porque as pessoas não tu compra muito coisas X

5-De acordo com Sr. Elcio, com o passar do tempo às pessoas se acostumarão a usar as sacolas retornáveis. E você o que acha? Justifique sua resposta. (valor:2,0)

eu acha que as pessoas te que leva sacolas retornáveis X

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Parece que, enquanto os outros professores reconhecem a escrita de MZ para além dos seus “erros” de grafia, a professora de Português se atém a eles, como se eles impedissem MZ de escrever com sentido. O não reconhecimento da escrita de MZ é flagrado quando a mãe dele me pergunta se ele teria que fazer prova oral na escola, pois a professora de português havia lhe dito que MZ não estaria alfabetizado porque fala em voz alta para escrever. Esse não reconhecimento da escrita de MZ, e do papel da fala na escrita

inicial, parte de uma concepção bastante tradicionalista de língua, a mesma do diagnóstico e que se baseia na gramática normativa e só aceita como correta a variedade padrão. Nesse mesmo sentido podemos analisar o restante da prova.

A avaliação segue com uma segunda parte intitulada “Gramática e Ortografia”. Nela, temos quatro questões que avaliam conhecimentos metalinguísticos. Na primeira, temos uma questão que exige que MZ escolha substantivos para flexionar. A segunda pede que ele escolha adjetivos equivalentes a locuções adjetivas. A terceira e a quarta questões exigem dele a diferenciação entre as duas formas ortográficas: cumprimento e comprimento. Como podemos ver:

Dado 13: Gramática

**GRAMÁTICA E ORTOGRAFIA**

1-Escreva dois substantivos de acordo com o gênero, grau e número pedido nos parênteses: (valor:0,5)

lusa<sup>+</sup>, lusa<sup>+</sup> (feminino, aumentativo, singular)

relógio<sup>+</sup>, relóginho<sup>+</sup> (masculino, diminutivo, plural)

2- Escreva adjetivos equivalentes as locuções adjetivas abaixo: (valor:1,0)

De cor: que cor bonita<sup>+</sup> De manhã: \_\_\_\_\_

De noite: que noite bonita<sup>+</sup> Da lua: \_\_\_\_\_

3-Complete as frases abaixo com **comprimento** ou **cumprimento**: (valor:1,0)

Maria foi muito legal em me ajudar no laço<sup>+</sup> as minhas tarefas.  
calvo

Essé edificio tem 30 metros de cumprimento

4-Escreva três frases utilizando corretamente as palavras **comprimento** e **cumprimento** (valor:1,5)

Eu cumprimento a meu pai<sup>+</sup>

Eu cumprimento a minha mãe<sup>+</sup>

Eu cumprimento a minha cama<sup>+</sup>

Boa prova !! 

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

É interessante observar que nas questões um e dois MZ revela saber em alguma medida o conteúdo pedido, mas os enunciados pouco claros e a estrutura confusa das questões são determinantes para que erre. Na primeira questão, o enunciado é ambíguo: não dá para saber se MZ deveria escrever primeiro um substantivo que estivesse, ao mesmo tempo, no feminino, no aumentativo e no singular, ou um no aumentativo e outro no singular. Decorre disso o fato de MZ escrever o substantivo na forma pedida pela professora, mas também na forma não flexionada: no primeiro escreve *lusão* para lousona e depois escreve *lusa* para lousa. No item b) escreve primeiro o substantivo não flexionado *relogo* para relógio e em seguida *reloginhos* (com o s bem espremido no final, o que a professora não deve ter notado). Nessa questão, MZ acerta ao escolher um substantivo nos dois casos e flexioná-lo na forma pedida, porém, também nesse momento a professora não reconhece nada do que escreve. Na questão dois, MZ não entende exatamente o que a questão pede, mas mostra, também, que sabe o que é um adjetivo, construindo frases como *que cor **bonida*** para bonita e *que noite **cotosa*** para gostosa.

Nas questões 3 e 4, MZ mostra que sabe que há dois sentidos para *cumprimento* e *comprimento*, porém não sabe ao certo como representá-los. Mas, existe também um problema relativo à prova: na questão três, a estrutura mal formulada do enunciado não permite que ele seja preenchido com *cumprimento*, pois em *maria foi muito legal em me ajudar no \_\_\_\_\_ as minhas tarefas* falta uma preposição para fazer sentido, o enunciado seria bem formulado se terminasse com *das minhas tarefas*. MZ parece perceber de alguma forma isso e não preenche o espaço<sup>60</sup> com nenhuma das opções dadas, mas com duas palavras que não conseguimos entender qual a hipótese por detrás delas (*lava o e laeiro*).

Em relação à questão quatro, MZ, como nas atividades tradicionalmente feitas na escola, repete a mesma estrutura para formar as frases, o que faz com que a última frase que formula, *eu cumprimento a minha cama*, não tenha sentido. Entretanto, ele mostra que de alguma forma sabe que há um /cumprimento/ relativo ao tamanho (quando escreve *cama*) e um /cumprimento/ relativo a pessoas (quando escreve *mãe* e *pai*).

Porém, a grande questão que fazemos é qual a relevância de avaliar e ensinar a gramática normativa dessa forma e nessa idade? Vemos que metade da nota de MZ

---

<sup>60</sup> Muito pequeno para escrever a palavra cumprimento.

corresponde à aprendizagem da gramática normativa, o que dá mostra do importante espaço que ela ocupa na escola. Temos, nesse tipo de atividade, a linguagem e seu uso em suspenso: a língua é tomada como uma abstração e um objeto exterior ao sujeito que não faz sentido algum. Por isso, o contexto, a interlocução, as intenções discursivas, ou seja, o caráter fundamentalmente social da língua é apagado. Esse tipo de atividade não resolve as dificuldades de MZ e cria outras, porque a linguagem é apartada de seu uso.

Por fim, a hipótese de que a professora não reconhece que MZ escreve com sentido é corroborada mais ainda se observarmos que ela só avaliou como corretas as respostas de MZ em questões de múltipla escolha (sendo que uma das respostas a professora errou na avaliação). Nelas, MZ não precisou escrever nada. Vemos, portanto, que além do não reconhecimento da escrita de MZ pela professora há uma ênfase nessa prova de atividades que não fazem sentido para o sujeito e que não o auxiliam a superar suas dificuldades. Talvez seja por tudo isso que MZ só vá realmente mal em Português na escola.

### 3.3 ML e o *nonsense* escolar.

Retomando o que já foi descrito, ML, uma menina que na época do acompanhamento longitudinal tinha 10 anos e cursava a quinta série (sexto ano) do Ensino Fundamental em um colégio particular e tradicional de Campinas, recebeu o diagnóstico de Dislexia de um Neuropediatra. Como podemos ver na guia do médico à escola:



Prof. Dr.

CRM:

Neuropediatria e Genética Clínica  
Membro Titular da Associação Brasileira de  
Neurologia, Sociedade Brasileira de Neurologia  
Infantil e Sociedade Brasileira de Genética Clínica

A Escola

A paciente ML

apresenta quadro de dislexia. Necessi-  
ta de atenção diferenciada por  
conta do quadro.

Desde já agradeço.

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

A mãe a encaminhou para avaliação porque não estava indo bem na escola, não por questões ligadas diretamente à leitura e à escrita de ML. Porém, quando tivemos acesso às provas realizadas por ML na escola, nos deparamos com um conjunto de enunciados mal formulados que mais confundem do que ajudam as crianças avaliadas. As respostas de ML pareciam indicar que ela não entendia o que se estava pedindo nas provas, considerando o texto que contextualiza a atividade. Vejamos como exemplo uma questão de uma prova de matemática (de 6 de março de 2009):<sup>61</sup>

<sup>61</sup> A avaliação de ML foi realizada pela Profa Dra Maria Irma Hadler Coudry, assim como seu acompanhamento longitudinal. A análise desse dado pode também ser encontrada em Coudry, 2010a.

Dado 14: de qual número?

AVALIATIVO DE MATEMÁTICA  
PRIMEIRO TRIMESTRE  
VALOR 1,5  
Quintas Séries : "A" e "C" - Professora  
06/03/2009

I-(0,9) Complete o quadro com as dezenas, centenas e milhares completos mais próximos do número. Observe com muita atenção o exemplo resolvido!

Número	Dezena mais próxima	Centena mais próxima	Unidade de Milhar Mais próxima
5 638	5 640	5 600	6 000
14 431	<del>14430</del> 14400	14400	<del>4000</del>
324 634	<del>324630</del> 32400	<del>324600</del> 32400	<del>4000</del>
26 786	<del>26780</del> 26700	<del>26700</del>	<del>7000</del>

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados* CNPq 307227/2009-0

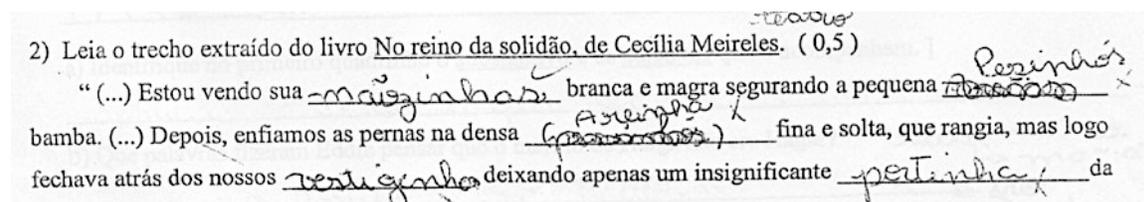
Na questão acima, ML acerta apenas um dos itens a serem preenchidos, pois entende de outro modo o que se pede. ML está à mercê do *nonsense* escolar (COUDRY; MAYRINK-SABINSON, 2003), não há indicação clara do que se está avaliando, do que o sujeito deve fazer e de como o exercício deve ser resolvido. O enunciado do problema se utiliza de um dêitico que, segundo Benveniste (1966), só pode ser entendido no discurso que o remeta a um referente específico, o que não ocorre com a expressão *mais próximo de*. Assim, ML parece ter que adivinhar o que deve ser feito, já que o enunciado é mal formulado. Nesse percurso, ML falha para a escola.

Porém, é importante notar que ML não responde o exercício com qualquer número. Não tendo a referência clara de qual número deveria estar mais próximo, ela preenche com os que mais claramente mostrariam a relação dezena, centena e milhar: mantém na primeira coluna, a da dezena, o início do número de referência e acrescenta um zero, na centena, coloca dois zeros e no milhar três. ML usa um raciocínio coerente e mostra que “é importante refletir a respeito das atividades propostas para as crianças e o efeito que uma

escrita mal formulada pode ter no que o aluno entende do enunciado e escreve como resposta” (COUDRY, 2010a, p.92)

Para mostrar que o problema de enunciados mal formulados, que deixam as crianças e jovens sem pistas para entender o que se pede deles, não está apenas na área da matemática, vejamos uma questão de uma prova de português de ML (de 20 de março de 2009):

Dado 15: preencha



Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

O dado acima corresponde a uma questão de uma prova de português de valor 3 em que ML tira 1,1. A prova é composta de 4 questões: uma de interpretação de texto (um quadrinho) em que ML acerta a maior parte e, as outras, de gramática normativa, (substantivos e adjetivos) em que ela erra todas. O enunciado da questão acima não diz o que é para ser feito, só há indicação de que algo deve ser preenchido pelos espaços dentro do texto. Porém, o que não dá para entender é: com o que deve ser preenchido? Qual é o critério de acerto? Porque ML ao preencher com *mãozinhas* acertou e em todas as outras ela errou? É impossível saber. Há uma possibilidade muito grande, dada pela polissemia da língua, de opções a serem preenchidas e não há nenhuma indicação clara que as restrinja. ML, por alguma razão, desenvolveu a hipótese de que deveria preencher com substantivos no diminutivo<sup>62</sup> e manteve esse raciocínio.

É interessante perceber que mesmo à mercê do completo *nonsense* escolar (Coudry & Mayrink-Sabinson, 2003), ML tenta ajustar suas hipóteses. Isso pode ser visto na refacção do segundo e terceiro espaço: ML risca o que havia preenchido por *areia* no segundo espaço e *pesinhos* no terceiro e substitui, respectivamente por *pesinhos* e *areinha*. Parece que ML entendeu que semanticamente faria mais sentido utilizar *areinha* no contexto da segunda frase, já que a areia pode ser *densa, fina e solta* e se pode *enfiar as*

<sup>62</sup> Não há nenhuma questão, na prova, que trabalhe com os diminutivos, o que não nos dá pistas para o motivo de ML ter criado essa hipótese.

*pernas*. Note, também, que a hipótese do diminutivo se comprova ao riscar *areia* e escrever, em outro espaço, *areinha*.

Para tentar buscar pistas do que se está solicitando do aluno nessa questão, procurei o texto original, “Reino da solidão” de Cecília Meireles. Constatei que o texto não é um livro como afirma o enunciado, mas uma crônica publicada no jornal *A Manhã* em 27 de julho de 1947 e não há nela nenhum dos trechos que aparecem na questão, ou seja, a informação dada é incorreta. Portanto, não há referência para o aluno saber responder a questão e nem referência, correta, para se encontrar o texto.

Os dois dados acima nos mostram que, muitas vezes, o problema não está na falta de conhecimento do aluno, ou no caso, de uma suposta Dislexia, mas “sim no impasse linguístico criado pela formulação das questões que lhe são apresentadas” (CAGLIARI, 1989, p.26). As provas que a mãe de ML trouxe ao CCazinho estão repletas de exemplos como esses e foi o fracasso nelas que motivou a mãe de ML a levá-la ao médico. Como podemos ver, a questão do *não sentido escolar* foi encoberta pelo diagnóstico de Dislexia confirmado pelo neuropediatra, autorizando a mãe a exigir uma atenção especial da escola para com sua filha.

Temos também em ML, como pudemos observar nas análises de seus dados de escrita no capítulo anterior<sup>63</sup>, um excesso de preocupação quanto à ortografia, revelado por ML ao dizer que participava do CCazinho, um lugar destinado a atividades que envolvem a leitura e a escrita, porque “trocava letras na escrita”. Cagliari aponta os problemas dessa preocupação:

O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta numa criança (Idem, p.124)

Essa destruição da motivação para escrever um texto somada com o fato de que “patologizar o erro significa patologizar o sujeito aprendiz” (COUDRY & MAYRINK-SABINSON, 2003, p.569), resulta na fala enfática de ML para outra investigadora: *o médico disse que eu tenho Dislexia e que ele tem um remédio que vai me ajudar a gostar de*

---

<sup>63</sup> Páginas 37 a 43.

*ler e escrever, mas não vai adiantar porque nada vai me fazer gostar de ler* (ANTONIO<sup>64</sup>, 2009, p.413).

### 3.4 LF: mídia e escola

LF (12 anos, cursando a sexta série) é um exemplo relevante do papel importante e nocivo que a mídia tem exercido na proliferação de diagnósticos. A Dislexia tem sido tema de notícias e reportagens de revistas, jornais impressos de grande circulação nacional e telejornais; nos últimos cinco anos, tivemos pelo menos dois personagens disléxicos em telenovelas diferentes transmitidas em horário nobre; o protagonista do *best-seller* infanto-juvenil, que também virou filme, Percy Jackson, é disléxico; há milhares de sites na internet que tratam da Dislexia; temos, também, circulando na mídia, uma série de propagandas de clínicas e tratamentos para os distúrbios de aprendizagem, incluindo a Dislexia. Em todos esses espaços discursivos encontramos, além da divulgação do que seria a Dislexia, os sintomas que caracterizariam a patologia, o que é bastante alarmante, porque, como vimos no capítulo anterior, essa lista pode caracterizar facilmente a escrita de uma criança em processo inicial de aquisição.

Dessa forma, a mídia se constitui como mais um dos *dispositivos* que integram o crescente processo de medicalização que vivemos hoje e banaliza uma patologia que, em sua lista de sintomas, permite abarcar crianças que não apresentam nenhuma patologia neurológica e estão em processo de aquisição e uso da leitura e da escrita. Esse quadro se agrava com o contexto de fracasso da escola brasileira no ensino da leitura e da escrita.

No caso de LF, ele teve diagnóstico presumido de Dislexia pela mãe por conta de um *email* que recebeu sobre Dislexia. A mãe, ao observar que o filho apresenta dificuldades na escrita, não buscou uma resposta no ensino que vem recebendo, mas reconheceu o filho na série de sintomas listados pelo *email* de divulgação e, por conta disso, procurou uma resposta no CCazinho.

Mas, se a mãe de LF tivesse olhado para o caderno escolar do filho, o que ela poderia ter encontrado sobre o modo como a escola encaminha o ensino da escrita?

---

<sup>64</sup> A investigadora Giovana Dragone Rosseto Antonio, também realizou o acompanhamento longitudinal de ML.

## Para casa

- Produza um texto narrativo em 1ª pessoa baseado no tema "Estudar é bom para o crescimento cultural"

- Não esqueça de dar um título.

## É minha ida para praia

Quando eu fui para praia eu meofagei e meu pai mepegou e eu fiz uma pegadinha.

E todo mundo deu risada e meu pai ficou muito amstado era só pro meu pai ir no mar, eu fui na praia mais caiu em volta de uma ilha e eu comi mariscos e um biscoito e mais voui tando para praia e mais durmim numa peugada bem legal lá eu estudei li cinco jibi do naruto ripudem saga 103. E no outro dia eu comi um café da manhã bem de mais e eu li mais jibi a saga 104 do naruto

e depois eu fui para um ilha  
bem legal lá tinha um restaurante  
uma bilhio teca. Eu e meu pai comeu  
ums dois ciri por conta da casa  
e era bom de mais e nois saimo  
da ilha e fomos embora para casa  
no meio do caminho eu parei para  
compra a saga do naruto 105. 106. 107 e  
108. e eu li ate 107. e durmi no car  
ro até lá em casa.

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

#### Para casa

- Produza um texto narrativo em 1ª pessoa baseado no tema “Estudar é bom para o crescimento cultural”
- Não esqueça de de dar um título

#### A minha ida para praia

Quando eu fui para praia eu mea (a)fopei e meu pai mepegou e eu fis uma pegadinha. E todo mundo deu risada e meu pai ficou muito asustado era só pro meu pai ir no mar, eu fui na secai nois caiu envolta de uma ilha e eu comi mariscos e um barco e nois vout tando para praia e nois durmiu numa pousada bem legal lá eu estudei li cinco jibi do Naruto sipudem saga 103. E no outro dia eu comi um café da manhã bom de mais e eu li mais jibi a saga 104 do Naruto e depois eu fui para um ilha bem legal la tinha um restaurante uma bilhio teca. Eu e meu pai comeu ums dois ciri por conta da casa e era bom de mais e nois saimos da ilha e fomos embora para casa no meio do caminho eu parei para compra a saga do Naruto 105. 106. 107 e 108. e eu li ate 107. e durmi no carro até lá em casa.

Esse dado (de 16 de fevereiro de 2011) consiste na única produção escrita, encontrada em seu caderno, de autoria de LF, o restante dele é todo preenchido de cópias

de: frases “para refletir” de autores consagrados, como “A felicidade consiste em continuar desejando o que se possui” (Santo Agostinho); de um item chamado agenda, onde é anotado o que foi feito na aula do dia e de conteúdos gramaticais como “sujeito e predicado” e “verbos”. Curiosamente, esse texto era, também, a primeira atividade do caderno, construído por ele seguindo a proposta: *produza um texto narrativo em 1º pessoa baseado no tema “Estudar é bom para o crescimento cultural”*. Diante da proposta, LF produz uma narrativa alinhada com o tema “minhas férias”, muito provavelmente por já ter tido outras experiências com esse tipo de texto e pelo fato de essa ter sido uma atividade feita no primeiro dia de aula depois das férias de verão. No entanto, para não fugir do tema, LF vai incluindo em sua narrativa cenas de estudo, como o relato de que leu vários números do gibi Naruto e que foi para uma *ilha bem legal lá tinha um restaurante uma biblioteca*.

É notável como a única experiência que encontramos de escrita própria de LF, nas aulas de português, não parece ajudá-lo em seu processo de aquisição e uso da leitura e da escrita, tanto pelo equívoco da proposta quanto pela falta de um interlocutor que dialogue com ele sobre seu texto e suas hipóteses de escrita, interferindo nessa produção e provocando uma reescrita do texto. A proposta tem como uma de suas características estar alinhada com um modelo de letramento denominado por Street (1984) como “modelo autônomo”. Esse modelo, majoritariamente praticado na escola, tem como principais características a concepção de que é a única forma de letramento desenvolvida e que, em uma relação causal, associa-se com o progresso, a civilização e a mobilidade social. Contrariamente a esse modelo, Street (op. cit.) propõe o modelo ideológico, em que as práticas de letramento não são únicas, mas plurais e são determinadas socialmente e culturalmente. O sentido da leitura e da escrita nessas práticas depende do grupo social, do contexto e da instituição onde ela se desenvolve.

A noção central de autonomia que intitula o modelo está ancorada na noção de que a leitura e a escrita estariam deslocadas de seu contexto de produção. A escrita seria:

Um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou

consistência interna, que acaba influenciando a forma da mensagem (KLEIMAN, 1995, p.22).

Assim, as práticas de letramento da escola, apesar de socialmente privilegiadas, não são as únicas. Uma de suas características principais é a sua não preocupação com a leitura e a escrita como uma prática social com funções sociais diversas. Fora da escola as práticas de letramento de que os sujeitos participam (na família, na igreja, no trabalho, na mídia, etc) funcionam de forma muito diferente e muitas vezes elas entram em conflito com o modelo escolar.

Na proposta de narrativa acima, temos um gênero escolar privilegiado que se constitui por estar circunscrito nesse ambiente, ter um fim em si mesmo e estar distante da concepção de escrita como uma prática social. Assim, podemos notar que na proposta de escrita da narrativa, não há nenhuma preparação para a produção do texto: não há exposto em nenhum momento o propósito do texto, a situação de produção, seu público alvo e onde ele iria circular. Não há, também, nenhuma indicação sobre a estrutura de uma narrativa: personagens, espaço, tempo, etc. Às voltas com essa falta de orientação, o sujeito, na produção do seu texto narrativo, transforma a proposta em um texto mais próximo às práticas de letramento autônomo que já deve ter experienciado: a redação “minhas férias”.

Encontramos, também, nessa proposta, um conflito de tipologias textuais que circulam privilegiadamente na escola, a dissertação e a narração, já que o tema proposto, *Estudar é bom para o crescimento cultural*, parece muito mais uma tese de uma dissertação do que um tema para uma narrativa. A solução encontrada por LF, de incluir cenas de leitura e uma biblioteca em sua história, mostra uma preocupação em fazer o que foi pedido. LF realmente escreve uma narrativa em primeira pessoa e de alguma forma, aproximando-se de sua experiência com outros textos, aborda o tema proposto.

Em relação ao interlocutor para o texto de LF, vemos que tanto a proposta quanto a professora, não constituem um interlocutor para a narrativa. Como no texto de LF analisado no capítulo anterior<sup>65</sup>, podemos notar dificuldades quanto à construção do texto e quanto à escrita das palavras. O texto apresenta quase uma página, mas não há nenhuma vírgula nele, apenas três pontos dentro de um único parágrafo. É construído, principalmente, da

---

<sup>65</sup> Páginas 34 a 35.

enumeração de várias atividades que ele e o pai fizeram em uma viagem à praia e elencados em sua ordem temporal. Nesse texto, com mais frequência que no anterior, LF escreve palavras cuja forma não coincide com a ortografia, como em: *fis, jibi, ciri, asustado*; por influência da fala em: *nois, durmiu, compra* ao invés de comprar e apresenta questões relativas à segmentação, como em: *de mais, mepegou* e *mea afogei*<sup>66</sup>. É de se notar, também, em *afogei* a dificuldade enfrentada na grafia do gue, também vista em *consege* no dado analisado no capítulo anterior<sup>67</sup>, que parece revelar que LF ainda não automatizou a representação do /g/ seguido de /e/.

Diante de todos esses problemas, não encontramos no caderno de LF nenhuma marca de intervenção da professora, a pergunta que fica é: qual a possibilidade (não) dada ao sujeito pela escola de ele vir a refletir sobre suas questões de escrita? Sem essa possibilidade, qual a chance de LF desenvolver a leitura e escrita e romper com o diagnóstico presumido de Dislexia?

### 3.5 GM e o tratamento para as “trocas de letras na escrita”.

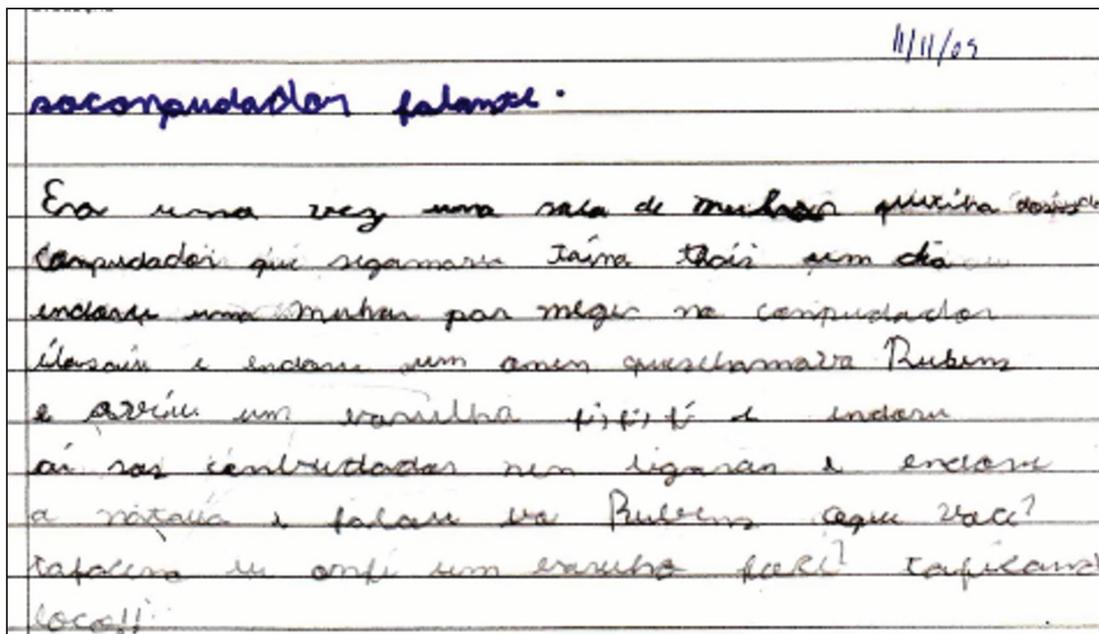
O dado que discutirei neste item é bastante representativo porque articula a construção pelo sujeito de um conjunto de hipóteses de escrita e os equívocos de tratamentos para uma suposta patologia, que acabam por dificultar mais ainda o processo de aquisição da escrita. GM, no momento da produção desse dado, tinha oito anos e cursava a segunda série do Ensino Fundamental. Ela foi diagnosticada por apresentar “trocas na escrita” (de acordo com o que diz o encaminhamento de uma fonoaudióloga para um tratamento na área de Distúrbios de Aprendizagem).

---

<sup>66</sup> O *a* de *afogei* parece ter sido acrescentado posteriormente, pois está bem menor do que as outras letras e espremido, configurando-se como uma refacção do sujeito que mostra que LF estava na dúvida se segmentava ou não a palavra e que, ao separar o *mea* do *fogei*, percebeu que faltava o *a* em *afogei*.

<sup>67</sup> Página 34.

## Dado 17: Os computador falante



Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-

### Soconputador falante

Era uma vez uma sala de mulher que tinha dois computadores que se chamavam Tainá e Thais. Um dia entrou uma mulher para mexer no computador, ela saiu e entrou um homem que se chamava Rubens e ouviu um barulho:

- Fi, fi, fi.

E entrou. Aí os computadores nem ligaram e entrou a Natália e falou para o Rubens:

- O que você está fazendo?

- Eu ouvi um barulho

- Você está ficando louco

### Os Computadores falantes<sup>68</sup>

Era uma vez uma sala de mulher que tinha dois computadores que se chamavam Tainá e Thais. Um dia entrou uma mulher para mexer no computador, ela saiu e entrou um homem que se chamava Rubens e ouviu um barulho:

- Fi, fi, fi.

E entrou. Aí os computadores nem ligaram e entrou a Natália e falou para o Rubens:

- O que você está fazendo?

- Eu ouvi um barulho

- Você está ficando louco

<sup>68</sup> Escrita do texto na norma padrão para facilitar a leitura.

A produção textual acima (de 11 de novembro de 2009) é a história para um livro que iríamos confeccionar<sup>69</sup>. GM a escreve sem muito planejamento, voltando sua atenção mais para o enredo do que para os aspectos formais do texto. Podemos notar que dados como esse revelam a complexidade das operações que o sujeito deve realizar para escrever um texto claro. As estruturas, o encadeamento e o sentido de um texto não são óbvios, assim como as formas ortográficas também não. É dessa complexidade que advêm as dificuldades encontradas na história de GM. Ela, apesar de mostrar seu conhecimento de expressões cristalizadas presentes em histórias de contos de fadas como *Era uma vez* e *Um dia*, utiliza majoritariamente de conectivos usados na fala, tais como: *e* e *aí*, além de não saber representar, ainda, as pausas e os diálogos do texto, através dos sinais de pontuação que são próprios da escrita. Porém, constrói uma história coerente, com uma situação definida, um conflito e um desfecho, mostrando conhecimento da estrutura narrativa de um texto.

No que diz respeito às formas ortográficas, como GM se apoia na fala, ela faz quase todos os “erros” interpretados, equivocadamente, como sintomas de Dislexia pela literatura especializada. Há o uso de uma segmentação não convencional: em *Socomputador* para Os computadores, *quetinha* para que tinha, *segamava* para se chamava, *elasaiu* para ela saiu, *quesechamava* para que se chamava e *taficandoloco* para está ficando louco. Essas formas revelam que GM não domina ainda algumas regras do sistema alfabético para escrever e baseia-se prioritariamente na prosódia para segmentar alguns trechos de seu texto. Hipossegmentações como em *socomputador* para os computadores, *quetinha* para que tinha e *segamava* para se chamava, são bastante comuns em dados de escrita inicial, já que nesse momento do processo de aquisição da escrita, a criança enfrenta dificuldades em identificar elementos que ocupam a posição de monossílabos átonos (clíticos como artigos, pronomes e conjunções) seguidos de palavras com um acento mais proeminente como uma palavra independente (ABAURRE E SILVA, 1993).

As inversões de letras são encontradas principalmente nas posições de coda, pois são lugares críticos para o sujeito que, por muitas vezes, resolve a questão invertendo as letras para formar o padrão regular CVCV, majoritário na língua portuguesa, como em *so* para os,

---

<sup>69</sup> GM antes de escrever pediu para fazer um desenho, nele, constrói a situação da história e seus personagens. O desenho pode ser visto no anexo 1.2.

*endoru* para entrou. Porém, o dado que mais chama a atenção na produção de GM é a sua hesitação entre a letra que representa a consoante surda e a sonora, principalmente entre o *t* e o *d*, como em: *conpuador* e *conbutador* por computador, *endoru* por entrou e *foce* por você.

Como vimos na análise de dados de escrita de MZ<sup>70</sup>, é muito comum em crianças em processo de aquisição da escrita, a substituição da consoante sonora pela surda. Porém, GM faz justamente o contrário na escrita de *conpuador* e *conbutador* para computador e *endoru* para entrou. Já em *foce* por você, é curioso observar que, anteriormente, GM havia produzido a forma ortograficamente correta, como pode ocorrer em um processo ainda instável, não automatizado.

A análise que propomos para essas hipóteses é a ocorrência de uma hipercorreção operada pelo sujeito. Ela entende que na representação do /t/ e do /d/, ela costuma errar, então generaliza, em alguns contextos, para ambas as imagens sonoras a letra d. Essa diferença de hipótese pode ser vista no dado do caderno de escola, de 25 de março de 2009, anterior em oito meses a essa história. Nele, podemos encontrar dois casos de enurdecimento (*matona* para mandona e *fiu* para viu) e nenhum de sonorização. Isso mostra, por essa diferença de tempo, que ML está refletindo sobre a representação da surda e da sonora. Ela só vai poder, nesse processo de idas e vindas da aquisição da escrita, automatizar a associação entre a imagem sonora da consoante surda e sonora a sua correspondente imagem visual, quando, por meio do outro, puder retomar o caráter distintivo (SAUSSURE, 1916) que esses dois fonemas têm na fala.

---

<sup>70</sup> Páginas 30 a 32.

① O principzinho tinha  
uma amiga. Escrita  
a que ela era e como  
era seu jeito de ser  
a flor <sup>ela muito</sup> <sup>mandona</sup>  
Rafae e raunto matona. Muito Bem!

② Por que o Pequeno Principe  
quis sair do seu planeta?  
R Por que <sup>ela era mandona</sup> o barometeiro.

③ Como ele viajara pelo  
espaço  
R <sup>na rede com</sup> o cometa.

④ Em uma dessas viagens, ele  
parou em um asteroide bem  
estranho e que aconteceu  
R <sup>ou</sup> ele fez o rei.

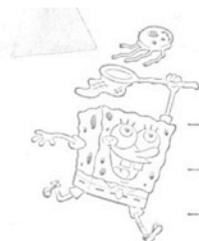


Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Porém, na contramão deste trabalho estão os intensos treinos de “trocas fonéticas” a que GM foi submetida até o mês de novembro de 2009, no acompanhamento psicopedagógico que fez durante cerca de um semestre.

<sup>71</sup> Grifos nossos.

Dado 19: trocas



06 04 09

Atividade de Reforço

Trocas fonéticas

	tada	fata
dopo	lado	nada
dezo	Bade	peze
xoco	Bazu	medo
ripo	Boto	
kapa	Bate	fado
xite	lata	pede
	dica	
derlisa	carpaal	
dople	gillte	chiclete
tucano	marmada	
tiara	ricada	
domino	danado	
delisa	Bicada	
dilema	Baxida	
danone	coramta	
xulipa	chiclete	
tapete	marmota	
	ricata	
	corcumda	



Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

O dado acima (de 06 de abril de 2009) mostra uma atividade realizada com a psicopedagoga, dentre as inúmeras contidas no caderno de GM, em que treina as “trocas fonéticas”, nesse caso do *t* e do *d*. Atente-se para a repetição de uma série de palavras e pseudopalavras/logotomas, descontextualizadas e sem sentido. GM escreve a mesma

palavra usando a consoante surda e a sonora de forma indistinta. Há uma profusão de palavras sem sentido, dispostas de forma confusa. Esse é um exemplo claro de exercícios mecânicos que se utilizam da concepção de linguagem como um código, a mesma da avaliação que estabeleceu o diagnóstico, por meio da interpretação das “trocas” na escrita como sintomas. Neles, há “uma perda da especificidade da linguagem pelo esvaziamento total da significação” (COUDRY, 1988, p.18). Tarefas como essas parecem provocar mais confusões do que promovem reflexão e reelaborações de hipóteses de escrita, já que é o sentido que, como vimos no capítulo anterior, distingue uma sequência qualquer de sons e/ou letras de uma palavra (FREUD, 1891; VYGOTSKY, 1934). Como aponta Vygotsky:

Al mismo tiempo, el significado es una parte inseparable de la palabra como tal, y pertenece tanto al dominio del habla como al dominio del pensamiento. Una palabra sin significado no es una palabra, sino un sonido vacío. Una palabra privada de significado no pertenece más al dominio del habla. (VYGOTSKY, 1934, p.19)

Além disso, esse “treino” faz com que a criança permaneça sempre no mesmo estado, sem que conheça suas dificuldades e possibilidades de ultrapassá-las. Também se trata de uma criança incorrigível (Foucault, 1975).

#### 4. ESCOLA, FAMÍLIA E SUJEITO: COSTURA

“Eu odeio ler e escrever”

TC; ML; LF; MZ

Neste capítulo buscaremos responder a pergunta: se não é Dislexia, o que explicaria as dificuldades, não pertencentes à ordem do patológico, apresentadas pelos sujeitos? Até aqui buscamos desconstruir o diagnóstico, analisando e criticando um processo em que dificuldades de leitura e escrita foram justificadas e deslocadas para o corpo dos sujeitos, encobrendo um conjunto de problemas sociais. Neste momento, buscaremos dar visibilidade aos problemas que o diagnóstico encobriu e que estão na origem das dificuldades do sujeito.

Vale ressaltar que buscaremos responder a pergunta fugindo de explicações unilaterais como as do diagnóstico e que, diferentemente, essa investigação possa abrir para uma reflexão mais ampla. Ao mesmo tempo, sabe-se o quão complicada é a tarefa e a complexidade dos fatores que estão por trás dos problemas escolares e das dificuldades de leitura e escrita que as crianças e jovens apresentam. Por esse motivo, abordaremos os fatores que nos pareceram mais relevantes na história e na vivência com a leitura e a escrita para os sujeitos desta pesquisa.

É importante destacar que todos os sujeitos tiveram como origem comum para a jornada de avaliações que resultou no diagnóstico o encaminhamento da escola<sup>72</sup> para avaliações médicas. Dessa forma, podemos localizar o início do problema no ambiente escolar e, destacadamente, pela queixa dessa instituição em relação ao processo de aquisição e uso da escrita dos sujeitos. Nota-se também que esse problema parece surgir no ensino básico, mas culmina em avaliações médicas em momentos diferentes na história das crianças e jovens que tratamos aqui, como podemos ver em uma breve retomada da história desses sujeitos:

MZ, 11 anos, cursava a quarta série do Ensino Fundamental e esteve em acompanhamento em Fonoaudiologia, Pedagogia e Psicologia no Centro de Atendimento

---

<sup>72</sup> Exceto LF.

Municipal da cidade onde mora desde a primeira série. Segundo a mãe, ela, a irmã, alguns tios e primos, além de MZ, tiveram problemas de fala (que relata como “trocas de sons”). Em 2012 (época em que ingressou no CCazinho), MZ foi avaliado por uma Neuropsicóloga que emitiu o diagnóstico de Dislexia e deu alta para MZ de todos os acompanhamentos que fazia. Segundo a mãe, como vimos, a professora de português disse que ele não está alfabetizado porque fala para escrever.

GM, 8 anos, cursava a segunda série do Ensino Fundamental, sua professora insistia que ela precisava de acompanhamento fonoaudiológico por conta de “trocas de letra na escrita”. Quando a mãe conseguiu a avaliação, a fonoaudióloga afirmou que GM não apresentava troca de sons na fala e que, por isso, precisaria de acompanhamento na área de “Distúrbios de Aprendizagem”. A mãe conseguiu um acompanhamento psicopedagógico para a filha, mas mesmo assim a professora insistia na necessidade de um acompanhamento fonoaudiológico.

ML, 10 anos, cursava a quinta série do Ensino Fundamental, fez acompanhamento fonoaudiológico desde a segunda série, encaminhada pela escola porque apresentava trocas de surdas e sonoras na escrita. A fonoaudióloga na avaliação diz que ela tinha, naquele momento, *trocas, inversões, escrita baseada na oralidade e uma dificuldade na leitura e na interpretação*, fez uma audiometria cuja conclusão foi uma perda auditiva nos sons agudos. A mãe a levou a um neuropediatra quando estava na quarta série que emitiu o diagnóstico de Dislexia e solicitou um acompanhamento especial para ML na escola.

TC, 14 anos, cursava a sétima série do Ensino Fundamental, foi diagnosticado por um Neurologista com TDAH e começou o uso de Ritalina quando estava na quarta série. Estudou em seis escolas diferentes. Em 2008, quando estava na quinta série, por encaminhamento da escola, fez a avaliação com a pedagoga que o diagnosticou com “quadro próximo à dislexia” e posteriormente, no mesmo ano, com a bióloga que reiterou o diagnóstico de TDAH do médico e acrescentou o de Disortografia. Pelos relatórios escolares a que tivemos acesso, os laudos de diagnóstico e pelo que falam seus pais, a queixa de desatenção perpassa toda sua história escolar. Em relação à leitura e à escrita, TC parece não ter tido dificuldades.

LF, 12 anos, cursava a sexta série do Ensino Fundamental e, por sua vez, é o único sujeito que não foi encaminhado pela escola para avaliações clínicas. A mãe o levou ao CCazinho para avaliar se ele tinha ou não Dislexia porque recebeu um *email* com os sintomas e o reconheceu neles. Diz que ele sempre está em atividades de reforço, mas que nunca o problema foi resolvido. Sua escrita apresenta uma série de hipóteses que não correspondem ao nível de conhecimento do sistema de escrita que um jovem que cursa a sexta série deveria demonstrar. Segundo LF, ele chegou na sexta série *porque o governo empurra*.

Como podemos apreender desses históricos, o problema escolar que surgiu já no início da educação básica ora revelado pelos encaminhamentos para fonoaudiólogas, por problemas na fala e/ou “trocas na escrita” (MZ, ML e GM), ora por uma inadequação ao comportamento exigido pela escola (TC), ora pela participação contínua no “reforço escolar” (LF) permite pensar que essas crianças não entraram no sistema de leitura e de escrita como se esperava porque nem todas entram da mesma maneira e no mesmo ritmo (VYGOTSKY, 1926). Em LF, TC e ML vemos que esse problema escolar se arrasta para o segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Como resultado, a escola é vista por essas crianças e jovens e por suas famílias desde os primeiros anos como um problema. Se ela passa de um ano para o outro com a “mesma” dificuldade, sempre com um problema, podemos chegar à conclusão de que a escola e/ou nenhum professor conseguiu atuar para resolver isso.

Assim, a dificuldade da criança na leitura e na escrita passa a ser também um problema em casa que, na maioria das vezes, os pais não sabem como resolver, ora porque não têm escolaridade para isso, como nos caso de GM e MZ em que os pais mal completaram o Ensino Fundamental, ora porque não têm tempo e/ou proximidade com o filho, como será analisado em LF, ora, ainda, porque adotam estratégias que mais atrapalham do que ajudam a criança, como vemos no caso de TC. Quase sempre, nesses casos, a leitura e a escrita passam a ser evitadas pelos sujeitos e interpretadas como algo ruim em suas vidas.

Diante desse contexto no qual a criança não entra no sistema de leitura e de escrita como a escola espera, e, por isso, ela se torna um problema, insolúvel, para a Escola e para

a família, coloca-se a questão: por que justamente essas crianças e jovens, como tantas outras nesse país, estão fracassando na escola? Lahire (1995), um sociólogo francês que realizou uma pesquisa de campo entrevistando famílias, professores, diretores e crianças tanto em sucesso quanto em fracasso escolar, na busca de investigar as razões da desigualdade de desempenho escolar nos meios populares, define da seguinte forma os casos de fracasso escolar:

De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos: próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis. (LAHIRE, 1995, p.19)

Passaremos, portanto, a discutir o que faz com que as crianças e jovens desta pesquisa sofram dessa *solidão no universo escolar*, através da análise de seus dados e do que a família e eles falam sobre a escola, a leitura e a escrita (Bordin, 2010). Buscaremos ver como esses sujeitos enfrentam dificuldades em entender o jogo pouco explícito da escola e, conseqüentemente, em participar do conjunto de práticas sociais próprias da escola. Para isso, primeiramente discutimos, por meio de um dado escolar de MZ, a dificuldade do sujeito em enfrentar as práticas sociais pouco explícitas de leitura e escrita da escola, destacando o quanto MZ revela não entender ao certo o funcionamento discursivo de uma avaliação, mesmo que mal feita, e por isso, nesse momento, não segue algumas das regras do jogo escolar.

Em seguida, discutimos, através da análise de alguns dizeres de LF e sua mãe na sua entrada no CCazinho, o quanto LF está alheio ao universo escolar e como a configuração familiar não favorece a transmissão do que poderia auxiliar o jovem a não mais estar à margem da escola. Ao mesmo tempo, LF e sua mãe atribuem o problema escolar a algo que seria inerente ao sujeito, ser “esquecido” e não prestar atenção.

Juntamente com outros dizeres coincidentes de outros pais tratados aqui, nesse momento, refletiremos sobre a problemática da atenção na escola, abordando a construção

social da atenção e o quanto ela se relaciona com a motivação do sujeito. Por fim, passaremos à análise do acompanhamento longitudinal de MZ, refletindo sobre a diferença das práticas com/sobre a linguagem no CCazinho e na escola e que parecem abrir uma possibilidade de alteração no processo de aquisição da escrita de MZ e do papel que (não) ocupa na escola.

#### 4.1 Jogar o jogo da escola

Vimos na história dos sujeitos que compõem esta pesquisa - destacadamente em MZ, TC e ML, em que os pais nos trouxeram espontaneamente as provas escolares dos filhos na avaliação e/ou durante os acompanhamentos longitudinais - que “ir bem” ou “ir mal” na escola é um balizador importante para o encaminhamento ou não da escola para avaliações médicas. Diante disso, a observação atenta dessas provas escolares em que encontramos vários enunciados mal formulados, como se viu no capítulo 3 na análise das provas de ML e MZ, deu origem à pergunta: o que faz com que alguns alunos acertem questões, mesmo que mal formuladas e outros, como ML e MZ, errem, apesar de revelarem terem o conhecimento formal do assunto tratado nas provas?

Para respondermos a essa pergunta, vejamos uma questão de uma prova de História (de 26 de abril de 2012) de MZ (11 anos, quinta série) que tratava do “descobrimento do Brasil”:

Dado 20: da direita



a) Na pintura aparecem dois grupos de pessoas: os moradores e os visitantes. Quem são os moradores e quem são os visitantes?

Os moradores são da terra Brasil  
e os visitantes é ele Portugal

b) Os visitantes chegavam de que lugar?

da direita

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

7) Observe atentamente a cena imaginada pelo pintor Oscar Pereira da Silva, que marca a chegada da expedição de Pedro Álvares Cabral ao Brasil.



- a) Na pintura aparecem dois grupos de pessoas: os moradores e os visitantes. Quem são os moradores e quem são os visitantes?  
*Os moradores são da terra Brasil e os visitantes é de Portugal.*
- b) Os visitantes chegavam de que lugar?  
*da direita*

Como se pode observar, nessa questão o professor apresenta a pintura de um quadro, que representa a chegada dos portugueses no Brasil. Seguem duas questões que exigiam uma interpretação da pintura e o conhecimento desse momento da história do Brasil. MZ acerta a primeira questão mostrando que aprendeu que são os portugueses que estão chegando no Brasil. Porém, erra a questão seguinte, nos critérios da avaliação, porque interpreta de modo inesperado o enunciado. Mas o que possibilita que MZ responda da forma como o faz? Ele interpreta (como possibilita a língua) o uso da palavra *lugar* como se referindo à posição que os *visitantes* ocupam na pintura. Entretanto, *lugar* para o professor, nesse enunciado, refere-se ao país dos *visitantes* representados na pintura.

Essa interpretação de MZ é favorecida por um conjunto de elementos. Primeiramente, o enunciado da questão pede para que o aluno *observe atentamente a cena imaginada pelo pintor*, o que induz a criança a se ater à figura e não àquilo que ela representa. A figura é, também, pessimamente reproduzida, o que traz uma maior dificuldade para que o aluno perceba o que está sendo reproduzido. O item *a) Na pintura aparecem dois grupos de pessoas: os moradores e os visitantes. Quem são os moradores e quem são os visitantes?* já avalia quem são *os visitantes* e de onde eles vieram, o que MZ já responde, *Portugal*. Para a criança - não para a prova - pode ser ilógico dar a mesma resposta, Portugal, também no item *b) Os visitantes chegavam de que lugar?*. Finalmente, podemos observar que para a resposta que o professor esperava, o aluno poderia prescindir da pintura, desde que ele tivesse aprendido quem eram *os moradores* e *os visitantes* na chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil. Ao se ater à pintura (como pede o enunciado da questão) MZ erra, mesmo demonstrando conhecimento do conteúdo escolar.

Apesar de tudo isso, o que torna a resposta de MZ inesperada e errada no contexto escolar? Por que mesmo com todos esses problemas na formulação da questão pelo professor algumas crianças a acertam? Para acertar é preciso que o sujeito entenda o contexto de produção em que esse enunciado está: uma avaliação de história que busca averiguar o que o aluno aprendeu, nesse caso, sobre o “descobrimento do Brasil”. MZ erra, como vimos, não porque não sabe que os visitantes são os portugueses, mas porque parece não perceber o que o professor quer avaliar: se ele sabe que na pintura os *visitantes* são os portugueses e não a posição que eles ocupam na cena representada. As crianças e jovens que já interiorizaram o jogo da escola acertam questões mal formuladas como essa porque se perguntam intuitivamente: *o que está sendo avaliado por essa questão? O que o professor quer de mim?* Como não o faz, MZ revela não dominar o funcionamento discursivo de uma prova.

Vemos que o caso de fracasso escolar de MZ não tem a ver com seu comportamento na escola, ele parece prestar atenção às aulas, faz as atividades escolares, porém, apesar de muitas vezes demonstrar que sabe o conteúdo formal da escola, é impedido em alguns momentos de transformar isso em nota (que mede o desempenho escolar) por não ter

interiorizado justamente o modo de funcionamento discursivo de gêneros escolares, como a prova. É nesse jogo, que Cagliari critica abaixo, que MZ falha:

(...) reconheço que o jogo da escola consiste em descobrir o que deve ser respondido, a partir de uma pergunta que, não raramente, é endereçada a outra direção. Daí o aluno tem de aprender apesar da escola, e não de acordo com uma coerência no processo de ensino. Esse é um jogo desonesto com os alunos, um abuso muito grande do uso da linguagem institucionalizada nos processos de avaliação do rendimento escolar. (...) Se analisarmos, por exemplo, as dificuldades reais que a maioria dos alunos tem para resolver provas, vamos descobrir que o problema não está na falta de conhecimento do aluno, e sim no impasse linguístico criado pela formulação das questões que lhe são apresentadas. (CAGLIARI, 1989, p.26)

#### 4.2 Configuração familiar

Utilizaremos da transcrição de partes da avaliação de LF (12 anos, sexta série) em sua entrada no CCazinho para discutir como uma configuração familiar pode contribuir para o fracasso escolar de crianças e jovens. Nessa avaliação, eu e a investigadora Profa. Dra. Sonia Sellin Bordin estabelecemos uma conversa com LF e sua mãe a qual nos revelou elementos importantes sobre a relação que LF estabelece com a escola. Escolhemos alguns momentos desse diálogo para discutirmos aqui. Porém, cabe destacar rapidamente o modo como se configura essa família: LF é filho único, adotado<sup>73</sup>, seus pais atuais se separaram e o pai, um vendedor em loja de tintas, ficou com a guarda do filho, porque, segundo a mãe, ele teria mais condições e tempo para cuidar de LF.

A mãe mora em outra cidade e é técnica de segurança de um hospital, estuda enfermagem no período da noite e faz um curso no Corpo de Bombeiros, relativo a sua profissão, de final de semana. LF mora com o pai e passa os finais de semana com a mãe. Pela manhã vai à escola e, segundo ela, à tarde frequenta uma creche, em ambas faz reforço pela tarde. Porém, a mãe não soube nos explicar por quê LF frequenta uma creche se já tem 12 anos e nem exatamente o que ele faz lá. Em conversa com LF no primeiro encontro que tivemos, ele relatou outra rotina: à tarde ele ficaria no trabalho com o pai *fazendo nada, dormindo* e pela noite joga videogame.

Segue o diálogo a ser analisado:

---

<sup>73</sup> A mãe nos passou essa informação no fim da avaliação rapidamente, em voz baixa e sem a presença de LF. Disse, também, que LF sabia e que não tinha problemas com isso.

<b>Turno</b>	<b>Sigla do Locutor</b>	<b>Transcrição</b>
1	Iss	E aí, LF no que você acha que tem dificuldade na escola?
2	LF	Em aprender as coisas. Esqueço fácil, fico pensando em outra coisa.
3	Iss	Você fica pensando em quê?
4	LF	Em jogo
5	Iss	O que você faz quando não está na escola?
6	LF	Brinco com meus amigos na rua, jogo videogame, vou à <i>lan house</i> .
7	Iss	Sua mãe está dizendo que você tem dificuldade para ler e escrever, o que você acha?
8	LF	Tenho um pouco de dificuldade nos dois.
9	Iss	Você saberia me dizer quais são suas dificuldades?
10	LF	Esqueço acentos, nas palavras troco s, ss, ç, z, e algumas vezes o t e o d.
11	Iss	Como você acha que chegou na 6ª série?
12	LF	O governo empurra
13	Iss	Para que você acha que serve aprender a ler e escrever?
14	LF	Para aprender a falar com os outros, aprender a escrever para os outros.
15	Iss	Parece que a escrita e a leitura têm muita importância para os outros e para você, para a sua vida?
16	LF	ah, para emprego.

A investigadora passa, então, a conversar com LF sobre o papel do estudo na sua família. Ele diz que não conhece ninguém que tenha feito faculdade, não sabe o quanto o pai e a mãe estudaram e não sabe dizer também sobre a vida profissional dos pais, ou seja, o trabalho que realizam.

17	Iss	Você acha que seu pai teria um emprego melhor ainda se ele tivesse estudado mais?
18	LF	Acho que sim
19	Iss	Você acha que ele se sairia bem nos estudos se ele voltasse a estudar?
20	LF	Sim, ele se sairia bem, mas acho que ele não volta a estudar.
21	Iss	E a sua mãe?
22	LF	Acho que também

Nesse momento a mãe fala para ele que está fazendo um curso relacionado com a profissão dela e que já havia contado isso para ele. Iss pergunta à mãe como ela e o pai de LF lidam com as questões de escola dele. Ela diz que os dois mandam LF estudar, mas não

estudam com ele. Nos finais de semana ela pensa em estudar com ele, mas *já ficam muito pouco tempo juntos e aí acaba passando*. A mãe retoma o fato de LF não saber dizer quase nada sobre a vida dos pais como indício de que ele é “esquecido”, com “memória fraca” para guardar as coisas na cabeça.

Pode-se observar, na conversa acima, que temos duas posições diferentes em relação ao estudo e à escola: a da mãe e a de LF. A mãe valoriza o estudo, já que está fazendo graduação e um curso de final de semana, e o entende como importante para seu desenvolvimento profissional, fazendo-o parte de sua rotina. Em relação à escolaridade do filho, ela reconhece que ele tem dificuldades de leitura e escrita, mas não participa de seu dia a dia, não sabe ao certo como, por quê e se ele frequenta uma creche, e não estuda com o filho.

LF, por sua vez, reconhece que tem dificuldades escolares e de leitura e escrita porque *esquece das coisas* e não presta atenção na aula, já que fica pensando em jogo (algo em que ele tem muito interesse). Porém, não tem consciência da extensão das suas dificuldades de leitura e escrita, pois indica apenas problemas ortográficos, uso do s, ss, ç e z, que são estritamente convencionais e a “troca do t e do d” (que não foi encontrada em seus dados de escrita).

Vê-se, na análise dos dados de escrita<sup>74</sup>, que suas dificuldades vão além desses problemas que aponta e que envolvem desde questões relativas à construção de um texto a questões de domínio do sistema de escrita. Ao mesmo tempo, nos turnos 13 a 16, LF nos mostra que, para ele, a função da leitura e da escrita está associada às outras pessoas, não a ele mesmo. Para LF, a leitura e a escrita servem para aprender a escrever *para*<sup>75</sup> os outros, não para *ele* participar das práticas sociais de leitura e escrita. Só quando questionado, ele associa saber ler e escrever como uma necessidade para trabalhar. Por fim, chama também a atenção o fato de LF não conhecer a história de escolaridade dos pais, principalmente o fato de que sua mãe continua estudando.

---

<sup>74</sup> Páginas 33 a 37.

<sup>75</sup> Podemos ter duas interpretações para esse enunciado de LF: escrever *para os outros*, pode ser tanto interpretado tendo o outro como interlocutor para o que ele escreve, quanto como tendo como objetivo cumprir uma exigência escolar e social. Essa última interpretação nos parece ser a mais próxima do que LF quis dizer pelo complemento que faz no turno 16, situando a importância que têm a leitura e a escrita para ele: *ah, para emprego*.

Comparando essas duas posições, vemos em contraste que, para LF, a escola, a leitura e a escrita não fazem sentido, apesar de “lembrar”, pelo questionamento do outro, que são importantes *para emprego*. A mãe, por sua vez, as valoriza e são parte importante de sua vivência diária; ela reconhece que o filho tem dificuldades, preocupa-se com elas, mas procura atribuir ao biológico a justificativa desses problemas, ora procurando o diagnóstico de Dislexia, ora dizendo que ele tem *memória fraca*. Porém, há elementos importantes relativos à escolaridade que nenhum dos dois conhece do outro. LF não sabe a escolaridade da mãe e a mãe não sabe e não vive o seu cotidiano, revelado, inclusive, pela questão da creche. Nesse contraste, podemos observar uma configuração familiar em que a herança cultural da mãe, que valoriza a escola, está impedida de ser transmitida ao filho. Visto que:

Dado que o “capital cultural” está condenado, de um lado, a viver em estado incorporado, sua “transmissão” ou sua “herança” dependem da situação de seus portadores: de sua relação com o filho, de sua capacidade, (socialmente constituída) de cuidar de sua educação, de sua presença a seu lado, ou finalmente, de sua disponibilidade de transmitir à criança certas disposições culturais ou acompanhá-la na construção dessas disposições.

De fato, os indivíduos que detêm as disposições culturais mais compatíveis com as exigências do universo escolar nem sempre são – por conta da distribuição dos papéis familiares ou do tempo que dispõe – aqueles que estão em contato com a criança com mais frequência e de maneira mais duradoura (LAHIRE, 1995, p.104-105)

#### 4.3 Memória, experiência, atenção e interesse.

Destacam-se ainda na avaliação acima de LF quatro importantes questões que se repetem, com maior ou menor intensidade, na história de outros sujeitos aqui tratados: a memória, a experiência, a atenção e o interesse relacionados à escola. Como mencionado, a mãe e LF atribuem o problema escolar a algo que seria inerente ao sujeito, ser “esquecido”, “ter memória fraca”. Vê-se no próprio dizer de LF, no turno 2, em resposta à pergunta: *no que você acha que tem dificuldade na escola?*, que ele atribui a dificuldade *em aprender as coisas* (turno 2) ao esquecimento e, em seguida, nos dá uma pista importante para entender esse “problema de memória” relacionado à escola: completa que esquece fácil, porque fica pensando em outra coisa. Da definição de Luria (1979) de memória, citada abaixo, o que faltaria para LF não esquecer?

É sabido que cada deslocamento, impressão ou movimento nosso deixa certo vestígio e este se mantém durante um tempo bastante longo e em determinadas condições reaparece e se torna objeto da consciência. Por isso entendemos por memória *o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios. (LURIA, 1979, p.39)

LF, quando diz que fica pensando em outra coisa, mostra que ele não conservou ou reproduziu os vestígios de uma *experiência* anterior relativos ao conhecimento formal da escola porque não participa significativamente da *experiência* escolar. Paralelamente, é interessante observar que, segundo LF, ele fica pensando em jogo. Diante disso, eu e LF conversamos bastante sobre jogos de videogame durante os primeiros encontros dos acompanhamentos longitudinais, pois pareceram, desde o primeiro momento, importantes para sua vivência cotidiana.

Em especial, conversamos sobre o jogo de *Playstation "War of God"*, o predileto de LF. O enredo do jogo se baseia na mitologia grega e o protagonista da trama é um guerreiro chamado *Kratos* (um filho renegado de Zeus) que por vingança tem por missão matar *Ares* (o Deus da guerra). Nesse enredo participam vários personagens da mitologia grega que LF, pelo jogo, passou a conhecer. Ele me contava quem eram e qual papel desempenhavam na trama. Ao mesmo tempo, como eu não conhecia o personagem *Kratos* da mitologia grega, passamos a pesquisar sobre ele. Procuramos na biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem livros sobre a mitologia grega, além de termos feito pesquisas no *google*. Nesse percurso, podemos destacar que LF não parece, em nenhum momento, ter memória fraca, ele me conta em detalhes o enredo do jogo, as cenas, as características dos personagens e mostra conhecimento sobre a mitologia grega. Ou seja, ele faz do jogo uma *experiência* que se constitui como memória, ao contrário da escola.

Da mesma forma, os pais de ML e TC também apresentaram como queixa uma certa inadequação dos comportamentos dos filhos aos exigidos pela escola e atribuem a isso uma causa biológica. Paralelamente, eles e os filhos destacam a falta de interesse dos sujeitos pela escola e pela leitura e escrita. Como podemos ver a seguir: no caso de ML (10 anos, quinta série) sua mãe, aponta questões de atenção nos dizeres: *ela se distrai quando a professora fala, é muito dispersa, faz tudo muito rápido e mal feito* e identifica uma origem

constitutiva para esse modo de fazer as coisas rápido e sem atenção: *foi apressada até para nascer, nasceu praticamente sozinha*, ao mesmo tempo, diz que ML *se se envolve sabe*. Já a TC (14 anos, sétima série), foram atribuídos problemas biológicos de atenção pelo diagnóstico de TDAH e pela prescrição de Ritalina por cinco anos, além disso, o próprio sujeito me diz que não gosta de ir à escola, que odeia ler e que não precisa estudar porque na sétima série não há reprovação.

Porém, essa perspectiva biologizante da atenção pode ser desconstruída utilizando-se dos pressupostos defendidos por Vygotsky (1926) e Luria (1979). Segundo Luria (1979), a atenção, assim como a memória, discutida anteriormente, são funções psicológicas superiores, ou seja, diferenciam-se das funções elementares por serem construídas socialmente, no decorrer do tempo e da cultura em que o sujeito está inserido e exigem o funcionamento dinâmico e integrado de todo o cérebro. Nesse sentido, Vygotsky (1926) afirma que menos de 0,01% das reações de atitude de atenção mantêm-se inatas e não foram afetadas pela experiência do sujeito.

Considerando que a atenção é socialmente construída pela experiência da criança na família, na escola e nos diversos ambientes sociais em que circula, pode-se refletir sobre a queixa de desatenção e falta de interesse na escola como um problema na educação da atenção.

Dessa forma, importa para esta dissertação analisar os motivos pelos quais as crianças e jovens aqui tratados não construíram a atenção e disponibilidade escolar pela ação organizadora do outro. Segundo Vygotsky (1926), para estar atento a algo, é necessário construir uma atitude de atenção, estruturada por um sistema de reações de atitude que preparam o organismo e o colocam na devida posição e estado para realizar a atividade almejada<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> É exemplar a atitude da maioria das crianças quando começam a participar do CCazinho. É muito comum, nesse início, elas se debruçarem na mesa. Coudry (2010b) interpreta essa postura inerte e desinteressada relacionando-a com o conceito formulado por Foucault (1969) de corpos dóceis e reinterpretado como corpos inertes por Agamben (1978). Esses corpos inertes estariam atravessados por grandes processos de dessubjetivização. No CCazinho, essa postura vai mudando durante o trabalho, em que o interesse e a vontade de aprender (Vygotsky, 1926) vão dando lugar para outra atitude de atenção que modifica a postura desses corpos.

Essas reações de atitude estão divididas em três momentos: no primeiro, o estímulo surge, externamente ou internamente (um desejo, um interesse, uma emoção); no segundo, ele é elaborado no sistema nervoso central e no terceiro, finalmente, há o efeito responsivo: uma série de reações somáticas dos órgãos que preparam o sujeito para uma futura atividade/atitude. Essas reações acontecem no decorrer do tempo, apresentam um ritmo, são processadas por impulsos, oscilam e têm uma duração variável. Toda essa variação depende da força, intensidade, diferença e/ou novidade do estímulo, mas também da singularidade do sujeito (sexo, idade, experiências emocionais, interesses, cultura em que está inserido).

Ao mesmo tempo, ao contrário do que perspectivas biologizantes da atenção postulam, a distração é parte integrante da atenção: ser atento a alguma coisa pressupõe ser distraído em relação a outras, já que, para estar atento a algo, é necessário a neutralização de todos os outros estímulos dirigidos ao sujeito e de todas as outras reações de atitude que poderiam desencadear. Dessa forma, quando LF não presta atenção à aula porque fica pensando em jogo, temos o funcionamento da atenção ocorrendo: ele tem um estímulo interno, o interesse pelo jogo, que desencadeia uma série de reações que inibem outros estímulos, no caso, relativos à aula (ao objeto de conhecimento tratado na aula, ao professor, aos colegas, à atividade proposta) e que o colocam na devida posição para fazer a atividade que se propõe, pensar sobre o jogo. Não podemos dizer, portanto, que LF tenha problemas de atenção, já que ele é capaz de estar atento aos seus pensamentos, o que automaticamente pressupõe que ele esteja desatento à aula. Porém, LF ao não estar atento à aula, enfrenta, por um lado, um problema pedagógico que tem um peso importante para as suas dificuldades escolares de leitura e escrita e, por outro, ele não constrói um sistema de atenção biossocial para enfrentar o que o jogo da escola impõe: aprender o conteúdo formal exigido pela escola e ser avaliado nessa aprendizagem.

Assim, nos parece exercer um papel importante para o fracasso escolar dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa a má educação e a condução da atenção pela escola, principalmente porque o estímulo primeiro para a formação e manutenção da atitude de atenção (o desejo, o interesse, a motivação, um objetivo) para esses sujeitos na escola, se

existe, é muito fraco. Todos eles, exceto GM, disseram *odiar ler e escrever* e invariavelmente reclamavam<sup>77</sup> da escola.

Na mesma direção, Lahire afirma que:

É sempre através do controle do outro, através das formas sempre específicas do exercício do poder, que os conhecimentos e a técnica podem ser “transmitidos” ou construídos. De fato, para que a criança possa adquirir esses conhecimentos e essa técnica gerais ou especializados que farão dele um ser social adaptado às situações sócio-históricas determinadas, é necessário não somente a presença organizadora – embora a organização nem sempre seja evidentemente consciente – de adultos disponíveis (como já vimos), mas igualmente a capacidade de a criança tornar-se disponível, atenta, sensível à palavra e às ações dos adultos. É claro que, como em todos os círculos viciosos, são esses mesmos adultos que, através das relações de poder que exercem sobre a criança, levam-na a construir essa atenção ou essa disponibilidade. (LAHIRE, 1995, p.141-142)

Nos encontros longitudinais com esses sujeitos, enfrentei<sup>78</sup> diversas dificuldades em fazê-los lerem e escreverem. No início do trabalho com eles, era preciso por vezes, “fazer de conta” que não estávamos lendo e escrevendo. Com TC (14 anos, sétima série), por exemplo, foi só depois de tentarmos sem sucesso ler livros de piadas, histórias em quadrinhos e letras de música, porque TC repetia que odiava ler e interrompia o trabalho, que pudemos encontrar um caminho para o acompanhamento. Esse caminho, como um lugar de encontro entre nós dois e a escrita, começou a ser delineado no dia em que ele me pediu para criar uma conta no *gmail*. A partir disso, passamos a usar o computador rotineiramente, ele mandava *e-mails* para mim e para seus amigos e familiares, mexia nas configurações da sua conta de *email*, anexava fotos, usávamos redes sociais e *MSN*. TC lia, interpretava, criava estratégias e escrevia com prazer, sem se dar conta disso, tendo eu como interlocutora nesse processo.

Seu pai, no entanto, nos relata que TC teria uma dificuldade na leitura silenciosa, porque ele se distrai. Por isso, o pai o faz ler em voz alta e diz que ouvindo sua própria leitura TC se concentra. Mas, por que nas atividades com o computador, nas quais eu era interlocutora, TC faz a leitura silenciosa sem se distrair? Porque há o primeiro estímulo para a atitude de atenção: a leitura nesse contexto faz sentido para TC e relaciona-se com

---

<sup>77</sup> MZ em todo início de encontro, quando eu perguntava como estava e o que tinha acontecido na semana, ele reclamava, quase como um ritual, da escola.

<sup>78</sup> No relato de vivências que tive com os sujeitos em acompanhamento longitudinal adotaremos a primeira pessoa do singular na redação desta dissertação.

seu desejo. Dessa forma, TC constrói uma atitude de atenção direcionada a essa leitura, ao passo que a leitura vigiada pelo pai só tem sentido na medida em que ela é um mecanismo de controle que, não obstante, pode contribuir para esse *ódio* que TC diz ter em relação à leitura.

Temos, portanto, exercendo papel central para a queixa frequente de “falta de atenção” na escola a questão do interesse. Como afirma Vygotsky:

Desse ponto de vista toda aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança. Outra aprendizagem não existe. Toda a questão consiste no quanto o interesse está orientado na linha do próprio objeto de estudo e não relacionado a influências externas a ele como prêmios, castigos, medo, desejo de agradar, etc. Mas reconhecer a prepotência do interesse infantil não condena de maneira nenhuma o pedagogo a segui-lo de modo impotente. Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida. (VYGOTSKY, 1926, p. 163)

Assim, entender todo o funcionamento da atenção é de fundamental importância para o educador e para o médico, principalmente, pelo fato de estarem na origem da atenção as necessidades, interesses e objetivos do sujeito. Por isso, é necessário que o aprendiz se interesse e/ou veja algum propósito para o que está a aprender, daí advém a necessidade de contextualização do objeto de conhecimento e da criação de uma certa expectativa em relação a ele. Isso está muito longe da realidade que vivem na escola e em casa com a família, como pudemos ver nas várias análises de dados escolares presentes nesta pesquisa e no que falam os sujeitos e seus pais.

Por fim, a análise dos três últimos itens deste capítulo (jogar o jogo da escola, configuração familiar e memória, experiência, atenção e interesse) nos mostra um conflito entre o que a escola espera: *um sujeito padrão: falante de uma língua padrão, que tem um cérebro padrão e que responde a comportamentos padrões* (COUDRY; FREIRE, 2005, p.10) e as singularidades que os sujeitos apresentam no que diz respeito à construção de sua relação com a escrita e a leitura presentes na cultura a que estão inseridos. Se as experiências de leitura e escrita, a configuração familiar e o interesse desses sujeitos, como

vimos, estiverem muito distantes do jogo escolar, começa a ser construído um caso de fracasso escolar, de marginalização da criança e do jovem, que passa a não ocupar o papel de aluno por saber ou não jogar o jogo escolar e/ou não ver sentido na escola. Como os casos que discutimos aqui não correspondem à figura de alunos autônomos que chegam à escola já tendo interiorizado as práticas sociais dela, temos instaurado um caso de fracasso escolar que dá origem ao diagnóstico de Dislexia.

(...) podemos dizer que a autonomia não é consequência de uma vontade que reconhece a regra enquanto algo racionalmente fundado, mas sim a consequência de um *ethos* que reconhece, imediatamente e tacitamente, princípios de socialização, regras do jogo não muito distantes daquelas que presidiram sua própria produção. Quando aquilo que é proposto na escola não entra em contradição com (não põe em crise) o que foi interiorizado até então, neste caso o aluno se mostra como alguém autônomo. Porém, quando as regras do jogo dos dois espaços de socialização (família e escola) são, por um lado, diferentes demais, e, por outro, não podem ser vivenciadas em harmonia pelas crianças, então estas ficam deslocadas em relação às exigências e obrigações escolares. (LAHIRE, 1995, p.65)

Quando não mais pressupomos esse aluno autônomo, que sabe de antemão jogar o jogo da escola, abre-se espaço para uma intervenção que leva em conta a história da criança e do jovem, suas práticas de leitura e escrita, seus interesses e vivências. Ao fazermos isso podemos vislumbrar, aos poucos, seus problemas escolares e suas dificuldades de leitura e escrita sendo superadas. É o que passaremos a fazer analisando momentos dos acompanhamentos longitudinais de MZ, conduzidos por mim e supervisionados pelas Profas Dras Maria Irma Hadler Coudry e Sonia Sellin Bordin, no CCazinho. Destaca-se que a escolha de abordar o acompanhamento de MZ e não de outros sujeitos foi motivada pelo período de tempo contínuo e significativo (cerca de 1 ano) dos acompanhamentos e por ser o mais recente deles.

#### 4.4 O acompanhamento longitudinal de MZ

No percurso desta dissertação, defendemos outra forma de olhar para o processo de aquisição da escrita em relação às perspectivas medicalizantes. Esse outro modo de olhar acompanha uma outra forma de trabalho com/sobre a linguagem sustentada pela perspectiva teórica e metodológica da ND. Tendo isso em vista, procuraremos, neste item,

refletir sobre o que mudou no processo de aquisição da escrita de MZ durante o período do acompanhamento longitudinal (abril a dezembro de 2012).

Não focalizaremos somente no processo de aprendizagem dos aspectos formais da leitura e da escrita, mas olharemos, sobretudo, para as mudanças de atitude de MZ, a partir de um processo em que ele passa a ter interlocutores para sua leitura e escrita (o que não vimos acontecer na escola<sup>79</sup>). Nesse momento a leitura e a escrita passam a fazer sentido na sua vida, não mais como o lugar do castigo e do déficit, mas como um lugar de interação de MZ com outras crianças e jovens, com os cuidadores, com seus familiares e com a cultura.

Para dar visibilidade a todo o processo desenvolvido no acompanhamento longitudinal de MZ, retomaremos diferentes momentos de nossos encontros. Iniciando com a primeira atividade realizada no nosso primeiro encontro - um jogo de perguntas e respostas tendo como objetivo construir um conhecimento mútuo, seguida da construção por MZ de uma coluna de “o que é o que é?” para uma revista que estávamos desenvolvendo no grupo do CCazinho e acompanhada da apresentação dessas adivinhas no *Power Point* para as outras crianças do CCazinho. A partir dessas atividades focaremos na discussão da importância de ter como ponto de partida do trabalho os interesses e as vivências do sujeito, o que possibilitou promover atividades que fazem sentido para ele.

Partindo desses pressupostos, analisaremos, ainda, a diferença do trabalho com a escrita de MZ na escola e no CCazinho, buscando evidenciar a importância da proposta de atividade passar pela experiência do sujeito. Por fim, discutiremos os dados dos últimos encontros do acompanhamento longitudinal procurando analisar os avanços que MZ apresentou nos aspectos formais da escrita e no papel que ela passa a exercer em sua vida. Lembrando que esse processo é contínuo e que MZ continua em acompanhamento no CCazinho.

O acompanhamento longitudinal de MZ teve início em 25 de abril de 2012. Nesse momento, como já mencionado, MZ tinha recebido o diagnóstico de Dislexia e tido alta dos atendimentos que fazia na cidade onde mora (Fonoaudiologia, Pedagogia e Psicologia). Em geral, só tinha problemas com nota na disciplina de Português, pois a professora não o

---

<sup>79</sup> Esse dado é flagrado quando a mãe de MZ me pergunta se eu acho que o filho deve fazer prova oral na escola. Essa pergunta foi motivada pela sugestão da professora de português que disse que MZ não estaria alfabetizado porque fala para escrever, como já mencionado.

reconhecia como alfabetizado por usar a fala como apoio para a escrita. Os dados de escrita produzidos na avaliação de MZ, como discutidos no capítulo 1<sup>80</sup>, mostraram que MZ ainda não domina a representação das diversas estruturas silábicas do português, além da CVCV, e das consoantes surdas e sonoras, principalmente na representação das oclusivas velares (/k/ e /g/).

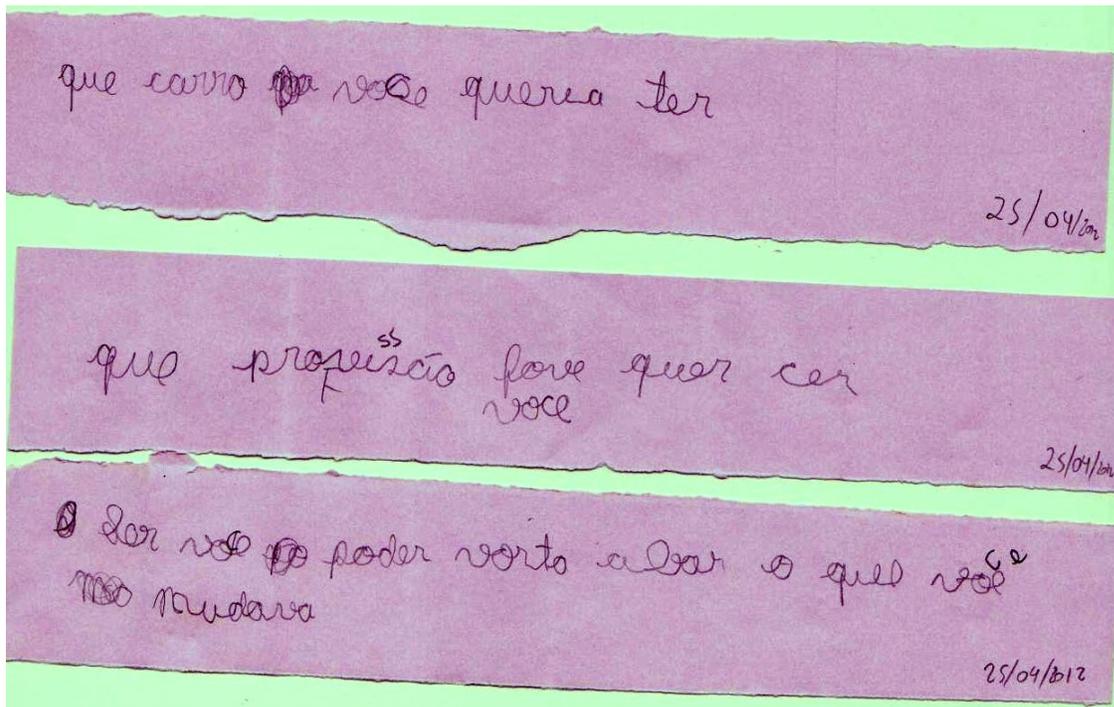
No primeiro encontro com MZ, foi feita uma atividade com um jogo de cartas chamado “A caixa mágica de perguntas para crianças”. Nele, cada carta apresenta uma pergunta pessoal, que deve motivar uma conversa. Assim, cada um tirava uma carta e, depois de ler a pergunta, a fazia para o outro. Como exemplo de pergunta tínhamos: *qual é a coisa mais divertida que você faz com sua mãe ou pai ou avó ou tios?*, *Se você fosse um espião, o que você gostaria de espionar?*, *O que você mais gosta de fazer sozinho?*, etc. Essa atividade foi um ponto de partida para eu e MZ começarmos a construir um conhecimento mútuo que me permitisse conhecer melhor MZ (sua história, seus interesses e vivências) para, então, traçarmos juntos um percurso comum de fala, leitura e escrita.

Depois de lermos e respondermos as questões, eu propus que cada um inventasse três perguntas que gostaria de fazer para o outro, como se fossem novas cartas para acrescentar ao jogo. Seguem as perguntas que MZ construiu em 25 de abril de 2012:

---

<sup>80</sup> Páginas 28 a 33.

Dado 21: Puxa conversa<sup>81</sup>



Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Que carro vose queria ter

Que provisão fove quer cer

Ser voce poder vorta abar o que voe mudava

No dado acima podemos ver que MZ entende o jogo e faz perguntas interessantes: *que carro você queria ter?*, *que profissão você quer ter?* e *se você pudesse voltar atrás o que você mudaria?*. Porém, enfrenta dificuldades formais para realizar essa tarefa tanto na estruturação das frases quanto na escrita de algumas palavras. Nota-se que MZ constrói três hipóteses diferentes para a escrita de você: *vose*, *fove* e *voe*. MZ varia porque está em dúvida em relação à representação da palavra: em *vose* temos uma questão ortográfica apenas, em *fove* parece que MZ flutua na representação da surda e da sonora na primeira sílaba (fo) que repercutiu na utilização do *v* na última sílaba, ao invés do *c* ou *s* e em *voe*

<sup>81</sup> As letras que estão escritas por cima de outras, ou em cima ou embaixo, foram escritas posteriormente, depois de relermos e corrigirmos juntos.

parece que, na dificuldade que teve para formular a terceira frase, ele se esqueceu de preencher a posição da consoante na segunda sílaba<sup>82</sup>.

Essa dúvida pode ser originada pela alta frequência com que essa palavra é encontrada na língua (em todas as questões do jogo de cartas ela estava presente), pois MZ parece perceber que a forma como escreve não corresponde exatamente à impressão motora, acústica e visual que tem da palavra escrita, falada e lida (FREUD, 1891). Vale ressaltar que depois desse dia, em que corrigimos a escrita da palavra *você*, MZ não apresentou mais dúvidas em relação a ela.

Na segunda frase (*Que provisão fove quer cer*), têm-se um caso de sonorização em *provisão* e duas questões ortográficas em *cer* para *ser* e no uso de apenas um *s* em *provisão*. Entretanto, tanto a primeira quanto a segunda frase não afetam a possibilidade de o leitor atribuir sentido a elas.

A terceira frase (*Ser voe poder vorta abar o que voe mudava*) é a que apresenta mais problemas, porque coloca o sentido em suspensão. Quando a li, não entendi e questionei MZ quanto ao sentido pretendido. Ele me disse que era *se você pudesse voltar atrás o que você mudava?* A escrita de *abar* ao invés de *atrás* é chave para essa dificuldade de compreensão, fruto da complexidade da representação dessa estrutura silábica (VCCVC), bastante distinto do padrão majoritário da língua (CVCV), como vimos na discussão dos dados de escrita de MZ no capítulo 2<sup>83</sup>. Volto a ressaltar que esse é o único dado de MZ em que tive que questioná-lo sobre qual palavra ele quis escrever.

Esse problema de compreensão que enfrentei também é favorecido pela dificuldade de MZ no uso do subjuntivo e do futuro do pretérito. MZ coloca o *r* no final de *se* o que dá ao leitor a impressão de que se trata do verbo *ser* e não a conjunção subordinativa condicional *se*, além de não usar o verbo *poder* no subjuntivo e o verbo *mudar* no futuro do pretérito. Por fim, a escrita de *vorta* por *voltar* nessa frase é resultado da variedade de fala de MZ, que nesses contextos produz o rótico (/vorta/).

Nessas conversas impulsionadas pelo jogo de cartas, MZ me contou que tem em casa um livro de “O que é o que é?” e de memória aproveitou para fazer várias adivinhas. A

---

<sup>82</sup> Essa hipótese parece fazer sentido se considerarmos que não foi encontrado mais nenhum dado parecido nos textos de MZ.

<sup>83</sup> Páginas 29 a 30.

partir dessa experiência de leitura e interesse de MZ, e, ainda, diante do fato de estarmos construindo uma revista no grupo do CCazinho, sugeri que fizéssemos uma seção de “o que é o que é?” na revista. Durante três encontros, construímos essa seção. Como MZ sabia de memória boa parte dos “o que é o que é”, ele falava e nós escrevíamos.

Em algumas adivinhas que tinha esquecido (ou sabia parte do enunciado ou não sabia ao certo a resposta) consultava o livro. Como a revista seria impressa, desenvolvemos essa atividade no computador, o que foi bastante interessante, porque o programa de computador *Microsoft Word* se constituiu também como um interlocutor para suas hipóteses de escrita, visto que o próprio programa, ao grifar em vermelho as palavras que estavam erradas, dava a MZ o retorno sobre se as hipóteses de escrita que construía eram corretas convencionalmente. Dessa forma, MZ escrevia a palavra, via que estava grifada, refletia sobre sua escrita, repetia a palavra em voz alta e alterava o que achava que estava errado até desaparecerem os grifos gerados pelo computador. Nesse percurso eu também intervinha, ora questionando MZ, ora respondendo suas perguntas.

Como o texto foi digitado, apagado e revisado diversas vezes e no computador não temos o registro dessas refacções, segue o dado pronto<sup>84</sup> (de 22 de maio de 2012), na versão que foi publicada na revista, seguido da descrição e análise de dois momentos interessantes de reflexão e reescrita de MZ:

Dado 22: O que é o que é

### **O que é o que é?**

Por MZ

- 1- O que é o que é, anda a cavalo na ponta do pé?
- 2- O que é o que é, na água nasci, na água me criei, se me joga na água morrerei?
- 3- O que é que o é, tem cintura fina, perna longa, toca corneta e leva bofetada?
- 4- Por que o galo canta a música de olhos fechados?
- 5- O que é o que é, uma pimenta no alto do castelo?
- 6- O que é o que é, pula para o alto, dá um estouro e vira do avesso?
- 7- O que é o que é, cai de pé e escorre deitado?
- 8- O que é o que é, quanto mais eu tiro mais afunda?

---

<sup>84</sup> Mantivemos as respostas de ponta cabeça, como publicado na revista, para manter o mistério na solução das adivinhas.

9- O que é o que é, o marido é rico e a esposa é pobre?

10- O que é o que é, no alto está, no alto mora, todos o veem e ninguém o adora?

1-terradura 2-sal 3-pernilongo 4-porque ele sabe a musica de cor 5-pimenta do reino 6-pipoca 7-mirihoca 8-buraco 9-tesouro e tesoura 10-sino

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Na formulação da resposta do adivinha 3- *O que é o que é, tem cintura fina, perna longa, toca corneta e leva bofetada*, MZ deveria escrever *pernilongo*. A primeira hipótese que cria para a escrita dessa palavra é *preneloco*. Como o programa grifa a palavra, MZ nota que está errado e relê a primeira sílaba como *pre*, pergunto a ele como escreve o *per*, MZ, imediatamente apaga a letra *r* e a coloca depois do *e*. Porém, a palavra continua grifada, MZ repete novamente a palavra em voz alta, para com o cursor na sílaba *lo*. Diante disso, eu dou a dica de que está faltando uma letra. MZ repete *pernilongo* e acrescenta o *n* depois do *lo*. A palavra fica, então, *pernilonco*. Ainda assim, a palavra permanece grifada. MZ, atém-se à última sílaba, repete novamente a palavra e, então, pergunto como ele escreve o *go*. MZ pensa um pouco e me responde *ah, é o g!*, apaga o *c* e coloca o *g* no lugar. Por fim, MZ comemora que a palavra não está mais grifada.

Foi bastante interessante, também, a escrita da resposta do “o que é o que é” 4-*Por que o galo canta a música de olhos fechados? (porque ele sabe a música de cor)*. MZ escreve *sabe* como *sebe*, porém o programa não grifa essa palavra, ele para de escrever, estranha e me pergunta *está certo?*, eu devolvo a pergunta: *você acha que está errado por quê?*, então responde: *é o p?* digo que não, então me pergunta se é o *s* que está errado, respondo também que não. Peço para ele reler, porém, lê como *sabe* e não consegue identificar o problema, eu digo, então, para ele: *você escreveu sebe e não sabe*. Nesse momento, MZ identifica o problema e troca o *e* pelo *a*.

As hipóteses criadas por MZ nessa última escrita são reveladoras do momento em que ele está no processo de aquisição da escrita. Ele reconhece que tem um problema em sua hipótese de escrita, mesmo não tendo sido indicado pelo programa, ou seja, ele consegue reler o que escreve e perceber que há uma diferença entre a imagem sonora que constrói *sebe* e a imagem sonora esperada para a palavra *sabe*; ao mesmo tempo, não percebe ao certo onde está o problema, porque se atém aos lugares onde costuma errar: a

representação da surda e da sonora, no caso o *p* e o *b* e no uso convencional do *s/ss/ç/c/z*. Isso também mostra que MZ tem consciência de suas dificuldades. Porém, foi só quando eu fiz a leitura da palavra para MZ que ele pôde se desprender dos lugares onde costuma enfrentar dificuldades e reescrevê-la.

Vemos nessa atividade de MZ vários elementos importantes interagindo e que, na maioria das vezes, não estão presentes na escola: o interesse de MZ dando origem à atividade; uma escrita baseada em uma experiência anterior que dará suporte para a escrita da seção da revista (leitura, memorização dos o “que é o que é” e o jogo de indagar o outro) e uma função social para seu texto. Essa participação fundamental da experiência anterior do sujeito sustentando a nova aprendizagem é denominada por Vygotsky de *apercepção*:

Deve-se entender por esse termo todos os elementos prévios da experiência que trazemos para a percepção exterior e determinam o modo pelo qual o novo objeto será percebido por nós. Em outros termos, a *apercepção* não é outra coisa senão a participação da nossa experiência anterior na formação da experiência atual (VYGOTSKY, 1926, p.179).

Assim, resgata-se na atividade o interesse, a *apercepção*, a atenção e a memória em uma prática social de leitura e escrita contextualizada: há um gênero discursivo, um propósito para o texto, um lugar de circulação e um leitor definido. Levando em conta todos esses elementos, o prazer de MZ é desafiar os outros com aquilo que ele já conhece: os próprios enunciados estabilizados dos “o que é o que é?”. Como ele já os conhece de cor, a exigência maior para a escrita de MZ é a construção desses enunciados na forma convencional, visando ao alcance dos leitores da revista (as outras crianças e jovens que participam do CCazinho, seus pais e os alunos-cuidadores).

Nesse movimento, ele me constitui como interlocutora e o programa de computador o auxilia a confirmar se suas hipóteses de escrita estão convencionalmente corretas. Essa vivência atenta com o escrito constitui-se como uma experiência que vai formando memória e automatizando novas relações entre as imagens sonoras, visuais e sinestésicas (FREUD, 1891), possibilitando a superação de algumas dificuldades que MZ mesmo vai reconhecendo (a representação da surda e da sonora, a representação das estruturas silábicas do português e de questões ortográficas) porque também se torna leitor de seus próprios textos. Como afirma Coudry (2011): “as crianças precisam de um interlocutor

ativo que construa com elas desafios que as motivem e impulsionem novas hipóteses e associações, novas construções, novas possibilidades de fala, leitura e escrita.” (p.396).

Da mesma forma, MZ vai constituindo também um outro papel para si como aprendiz: ele tem algo a dizer e ensinar, uma interlocutora para ajudá-lo a refletir sobre suas hipóteses de escrita e tem leitores para seu texto. Essa atividade com “o que é o que é?” parece ser uma semente para um processo de transformação do sentido da leitura e da escrita de um lugar de fracasso para uma prática social significativa, com um sentido, uma razão de existir relacionada a um desejo da criança, além de estar direcionada para outros leitores/interlocutores.

O mesmo acontece quando apresentamos (em 5 de junho de 2012) o “o que é o que é?” em *Power Point* para as crianças e jovens do CCazinho, no momento inicial do encontro em grupo (em que há sempre uma leitura proposta por um dos alunos cuidadores). MZ escolheu o *layout* da apresentação e, para manter o suspense da resposta, primeiro lia o “o que é o que é” em um *slide*, em seguida as outras crianças/jovens e cuidadores criavam hipóteses para a resposta, para posteriormente, quando todos haviam desistido de achar uma solução, aparecer no próximo *slide* a resposta. Como podemos ver no exemplo:

Dado 23: apresentação o que é o que é



Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

MZ, além de leitores para sua escrita na revista, teve também interlocutores para sua leitura que se divertiram e deram valor para a sua produção. Isso não acontece com seus textos escolares. No dia 14 de agosto de 2012 (4 meses de acompanhamento), a mãe, ainda preocupada com as notas de Língua Portuguesa de MZ me trouxe algumas provas dele e uma em especial me chamou a atenção. Nela, havia uma carta pessoal fictícia de uma personagem chamada Mariza para outra amiguinha chamada Ângela, algumas perguntas envolvendo interpretação de texto que exigiam localização de informação e, por fim, a professora pedia que os alunos fizessem de conta que eram o destinatário da carta (Ângela) e escrevessem uma carta em resposta à Mariza. Porém, MZ escreve uma carta como ele mesmo para Mariza, contando das suas férias na casa da avó. Essa atividade de escrita valia 6 pontos e a nota dada pela professora para a produção de texto de MZ foi 1,5 descontando meio ponto por erro de “ortografia”.

Nessa época, quando conversei com MZ sobre como estava na escola, ele, além de reclamar como era de seu costume, contou-me que tinha ido mal na prova de português porque não sabia escrever carta. O dado que segue (de 1 de agosto de 2012) relativiza essa afirmação, ao mesmo tempo em que nos mostra o equívoco na avaliação e condução da atividade, que mais estigmatiza MZ do que o ensina a escrever uma carta, por exemplo. Como podemos ver no dado:

Dado 24: Carta à Mariza

## AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

### “Carta a Ângela”

Ângela,

Depois que você foi embora para Ribeirão Preto, eu fiquei um tempão andando pela casa que nem barata tonta, achando tudo sem graça. Cada vez que eu pensava que ia ter que esperar até as outras férias pra brincar outra vez com você, me dava vontade de sair gritando de raiva. Mamãe me deu um picolé pra eu ficar contente, mas a raiva era tanta que mastiguei toda a ponta do pauzinho, até fazer uma franjinha.

Mais tarde a Maria e a Cláudia vieram me chamar pra brincar. Nós ficamos pulando corda na calçada, e depois sentamos no muro e ficamos brincando de botar apelido nos meninos.

O Carlinhos ficou sendo Carlão-sem-sabão. Toda vez que a mãe dele chama pra tomar banho, ele volta logo depois com outra roupa, mas com a mesma cara. A Cláudia disse que o Carlinhos abre o chuveiro só pra mãe dele ouvir o barulho, mas vai ver ele fica sentado na privada vendo a água correr. Aí troca de roupa e pronto.

A mania do Chico é dizer que um jogo não valeu sempre que ele está perdendo. Então o apelido dele ficou sendo Chico-não-valeu.

Não deu mais pra inventar mais apelido porque os meninos ficaram loucos da vida, quiseram tomar a corda da gente e começaram a puxar nosso cabelo. No fim cansou, a gente acabou indo todo mundo jogar queimada na frente da casa do Leandro.

Eu voltei pra casa contente, mas quando o Fábio me viu foi dizendo: “Tá tristonha porque a priminha foi embora? Vai ser ruim mexericar sozinha né?”

Ah, Ângela, que raiva! Às vezes dá vontade de trocar esse irmão marmanjo por uma irmã do meu tamanho como você!

Um beijo da Mariza.

*Retirado do livro: Tem história nas cartas de Mariza.  
Autora; Mônica Stahel, Clube do livro.*

8 - Imagine que você é Ângela e recebeu a carta de Mariza. Escreva uma carta para Mariza dizendo como foi sua chegada, e tudo o que tem acontecido por lá. (6,0)

Dicas:

- ✓ Faça uso de rascunho antes de entregar seu texto;
- ✓ Não se esqueça da letra maiúscula em substantivos próprios;
- ✓ Cuidado com as repetições, faça substituições por palavras com o mesmo sentido.

- 0,5 (ortografia)

**Boa prova!**

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

1 2 3  
Valinho São Paulo farelin jurema  
De onde você está escrevendo??  
Oi Mariza estou com muita saudade de você. 1,5  
Hoje dia depois de que você fez embora  
um foi para casa da minha mãe. faziam  
os meus 2 primos, minha irmã eu sortio??  
O que eu fiz lá, sorte pipoca e briguei  
de Valinho de futebol, futebol assistir TV  
comis brigadeiro, sorvete, na lancha,  
na praça, mexi no computador e  
no vídeo game a próxima  
Tchau

Assi m

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Valinho São Paulo Jaridir Jurema

Oi Mariza estou com muita saudade de voce

Dois dias depois de voce foi impora um foi para casa da mim vó foi o memos 2 primos, minha irmã eu sorti. O que eu vis lá, sorte pipa e briquei de bolinha de cude, futebol, assitir TV comir brigadeiro, sorvete, voi na lacoa, na prisinha, mexi no corpotador e no vidio queime. ate abusima.

tchau

Assi MZ

MZ apresenta dois problemas relativos à proposta da carta: ele escreve para o destinatário certo, mas não faz de conta que é Ângela e, no cabeçalho da carta, ao contrário do que a professora questiona escrevendo embaixo *de onde você está escrevendo?*, ele identifica de forma não convencional ao gênero o local de onde escreve (registrando primeiro a cidade, o estado e o bairro) e se esquece da data. Entretanto, escreve uma carta que faz sentido em que conta uma viagem real que fez para a casa de uma avó que mora em outra cidade onde costuma ficar uma temporada nas férias. MZ inicia seu texto marcando uma interlocução com a Mariza e a saúda dizendo que está com saudades dela.

Em seguida, começa a contar de sua viagem para a casa da avó. Primeiro, relatando com quem foi (primos e a irmã) e tudo o que fez lá (da mesma forma em que na carta da prova há um relato de tudo o que Mariza fez depois que Ângela foi embora). Entre essas duas frases, MZ “esquece” um *eu sorti*, que a professora coloca várias interrogações na frente e que nos indica que MZ muda de ideia em relação à formulação do texto e decide organizá-lo melhor. Ao invés de contar na mesma frase com quem foi e o que fez, MZ forma uma outra frase, separada com ponto, para enumerar o que fez (*O que eu vis lá, sorte pipa e briquei de bolinha de cude...*). Inclusive, podemos notar que o texto de MZ, em geral, está bem pontuado: ele usa vírgulas e pontos de forma correta, o que confere uma boa organização para seu texto. Para fechar, MZ, como em uma carta, despede-se e assina.

Porém, nenhuma dessas virtudes da carta de MZ foi considerada pela professora uma vez que ela destaca apenas o que falta e atribui uma nota baixíssima. Ao escrever em

cima de cada hipótese de escrita de MZ a forma padrão ela não o ajuda a refletir sobre suas hipóteses de escrita, mas confere ao texto apenas uma impressão de que está tudo errado. Tudo isso faz com que MZ afirme para mim que não sabe escrever carta, já que não sabe o que errou nessa atividade.

Tendo isso em mente e buscando transformar a escrita de uma carta em uma atividade significativa, ao contrário da forma como MZ a viveu na escola, propus para ele que escrevêssemos uma carta. Primeiramente, perguntei para ele se já tinha escrito ou recebido uma carta ao que ele me respondeu que não. Perguntei, então, se ele gostaria de escrever uma e se fosse para escrever, para quem seria. MZ aceitou a minha proposta e me disse que gostaria de escrever para sua avó, a mesma que mora em outra cidade e com quem costuma ficar nas férias.

Isso mostra que MZ entende a função social que a carta pessoal ocupa. Ele não escolhe alguém que mora perto e que pode visitar sempre e/ou para quem ele poderia enviar uma mensagem por *email* ou *facebook*<sup>85</sup> (sua avó não tem nenhum deles). Penso, também, que ele imaginou que sua avó ficaria feliz de receber uma carta sua.

Dessa forma, passamos a planejar essa carta, pensando o que ele gostaria de contar para a avó. Primeiro ele me falou da escola, dizendo que está chata, perguntei para ele se tinha algo de legal, para não preocupar a avó, e ele respondeu que falaria, então, sobre a aula de Matemática. Perguntei se além da escola ele gostaria de contar outras coisas para a avó. Isso o fez contar sobre o passeio que ele, os amigos e a irmã fizeram para o centro da cidade para comprar canetas de presente para o dia dos pais. Contou-me, também, coisas que ele estava com expectativa de que iriam acontecer, como a ida da irmã para a Marcha em Cristo (a família de MZ é evangélica) e a sua ansiedade para o lançamento nas locadoras do filme “Os Vingadores”. A partir de toda essa conversa, começamos a escrever a seguinte carta (em 14 de agosto de 2012):

---

<sup>85</sup> MZ costuma usar o *facebook*, mas raramente entra em seu *email*.



~~Canp~~ Campinas 14 de agosto de 2012

Oi vó todo bem com você?

O vô da (esta) bem?

Eu sotou (setou, estou) bem, as ~~al au aha~~ aulas ~~este~~ estão chatas só ~~que te~~ a aula de matematica é legal

No ~~eu os a em~~ eu e ma e os amigo fomo no ~~setre~~ centro compra caneta ~~por pre~~ para os ~~tias~~ dias dos pais. No dia 25 de a agosto a Ma f voi para a marcha, no dia 29 de agosto eu ~~quero~~ vai ~~lanar~~ lançar os Vingadores na ~~logadora~~ locadora estou ~~aneioso~~ ~~aneioso~~ ansioso para assistir.

~~es te~~ estou com saudades ~~vo a~~ vó tchau

~~bjo~~ ~~bijosos~~ ~~bijos~~ beijos

assi MZ

De início, pergunto a MZ qual é a primeira coisa que se tem na carta, o que me responde como sendo a cidade. Falo para ele que tem que ter a data também, para que a avó dele saiba onde e quando ele escreveu. MZ, então começa a escrever *Canpi*, para e eu pergunto, *o que você acha que está errado?* MZ responde o *n*, quando pergunto o porquê, ele me fala da regra do *m* antes de *p* e *b*. Isso revela uma preocupação de MZ com a ortografia, pois ele, além de ter decorado a regra ortográfica, apesar de ainda não tê-la automatizado, fica atento a ela e se corrige.

Terminando de escrever a cidade e a data, MZ me pergunta: *E agora?* Respondo que ele tem que cumprimentar sua avó e pergunto se ele teria alguma coisa para perguntar para ela. MZ, então escreve: *Oi vó todo bom com você*. Questiono se ele está fazendo uma pergunta, MZ diz que sim. Logo que pergunto o que está faltando, ele acrescenta o sinal de interrogação. Passa a formular outra pergunta *O vô da bem?* e acrescenta o sinal de interrogação sem eu precisar intervir. Falo para ele que apesar de a gente dizer *ta*, na escrita é *está*. MZ, como nesse momento se apoia na minha fala para escrever, escreve *ista*.

Pergunta-me novamente *E agora?*, respondo que ele pode começar a falar dele. MZ retoma o que conversamos antes de escrever a carta e escreve *eu sotou bem*. Peço para ele reler, MZ percebe que selecionou a vogal errada e corrige para *setou*. Eu repito a palavra

dando ênfase na primeira sílaba, MZ então percebe o problema da posição das letras na sílaba e escreve *istou*. Por fim, digo que apesar de eu ter falado a palavra *estou* com o som [i], na escrita a letra correta é *e*, então ele desenha o *e* por cima do *i*.

Na continuidade da escrita da carta, ele enfrenta a dificuldade na representação do *l* e do *u*, já que em contextos em que MZ já tem dificuldade, a coda silábica, apresentam o mesmo som na fala (por exemplo, aulas e alta). MZ começa escrevendo, *al*, risca, fala em voz alta a primeira sílaba e escreve *au*, risca novamente e por fim, formula a hipótese *aluas*. Essas hipóteses nos mostram que MZ está selecionando e decidindo a posição das letras na palavra. Peço para que releia a palavra, MZ lê /*aluas*/ e silabando, consegue, finalmente, chegar na representação *aulas*. Em seguida, ele novamente enfrenta a dificuldade na representação do verbo *estar*, escrevendo *esto*, riscando e corrigindo para *estão* e completando com *chatas*.

É interessante notar que nos três momentos em que MZ decide estruturar de outra forma sua frase, ele acaba apagando ou “esquecendo” uma palavra importante para o sentido da frase. MZ começa a escrever *so que to*, risca e escreve *a aula de matemática é legal*. Essa quebra entre as duas frases *as aulas estão chatas a aula de matemática é legal* é resultado dessa refacção e do esquecimento de MZ de riscar também a palavra *só* quando decide não mais escrever *só que to gostando da aula de matemática*.

Acontece algo parecido no parágrafo seguinte: MZ iria escrever que *no sábado tinha ido comprar com os amigos e a irmã um presente para o dia dos pais*, porém inicia a frase com *No* acaba “esquecendo” de escrever quando (no sábado) e escreve *eu os a em* e risca. Chama a atenção a presença do *eu* e dos determinantes *os a*, que identificariam os amigos e a irmã seguida da preposição *em* que identificaria o lugar onde foram. Em seguida, desdobra sua escrita em: *eu e ma* (Ma é o apelido da irmã) e *os amigo fomo no ~~serto~~ centro compra caneta ~~por pro~~ para os ~~tias~~ dias dos pais*.

Por fim, depois de escrever outro acontecimento (*No dia 25 de ~~a~~ agosto a Ma ~~f~~ vai para a marcha*), MZ seguindo a estrutura anterior escreve: *no dia 29 de agosto eu ~~quero~~ vai ~~lançar~~ lançar os Vingadores na ~~logadora~~ locadora estou ~~ameioso~~ ~~ameioso~~ ansioso para assistir*. A presença de *eu quero* mostra que MZ iria formular de outra forma a frase, mas

ao riscar o *quero* decide seguir por outro caminho. Ao deixar o *eu*, MZ deixa um vestígio dessa reformulação.

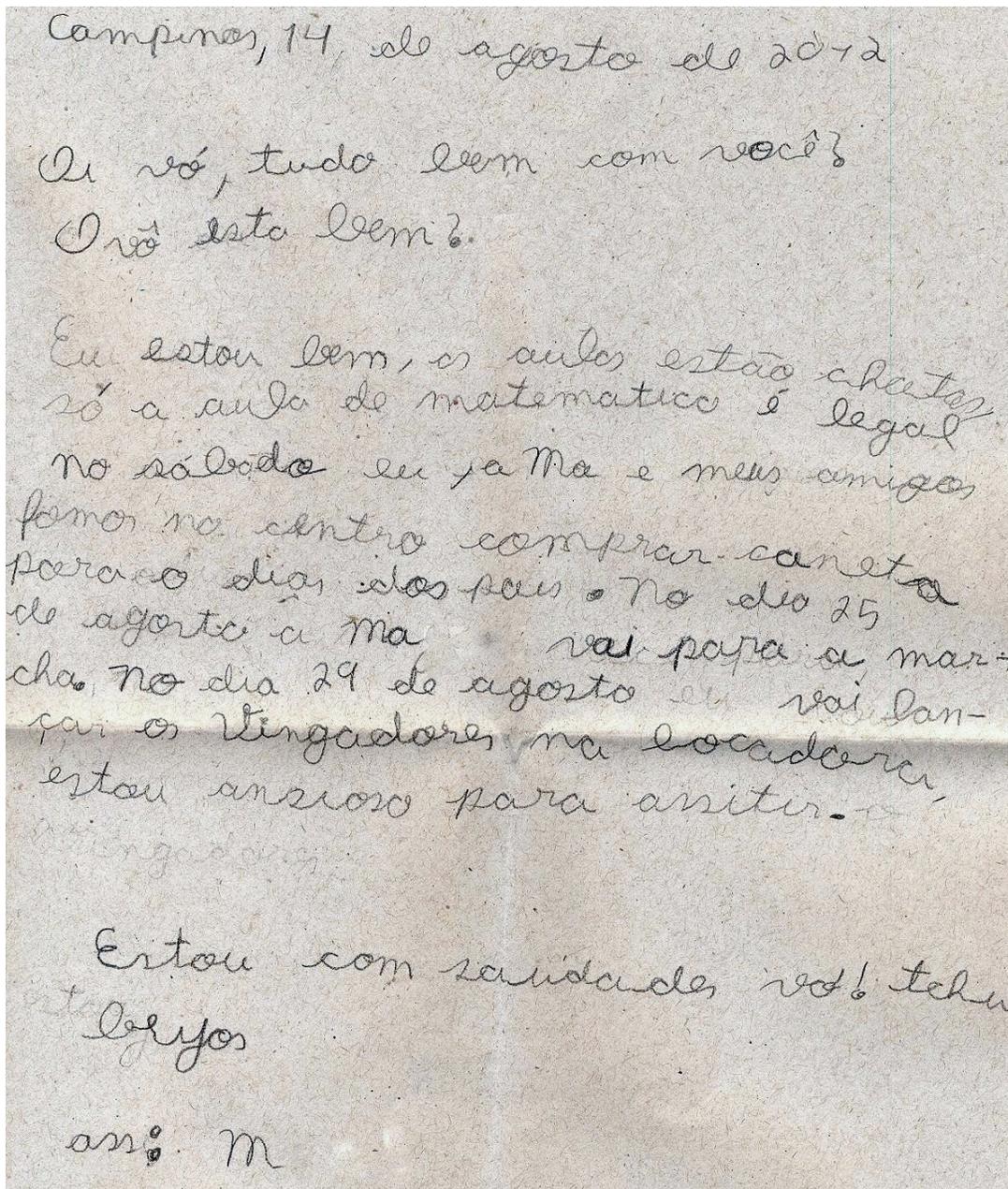
Essas ocorrências parecem revelar o quão custoso é para MZ, nesse momento, desdobrar-se do lugar do leitor que observa a escrita correta das palavras para aquele que se ocupa em planejar um texto com sentido. Olhar para a própria ortografia exige dele escolhas diante de diferentes hipóteses que surgem para ele e que são formuladas e reformuladas. Em contrapartida essa reflexão que exige tanto de sua atenção o faz suspender temporariamente o sentido do que escreve. Como MZ demora muito analisando as hipóteses de escrita, repetidas vezes, ele não consegue mais recuperar o sentido, mas deixa na carta indícios da intenção do que gostaria de escrever.

Vemos, também, nesse parágrafo, um caso de ensurdecimento *tias* para *dias* e outro de sonorização *logadora* para *locadora*. Em ambos, quando eu pedi para MZ reler em voz alta, ele rapidamente se corrigiu. Chama a atenção essa sonorização que eu não tinha encontrado ainda em dados de escrita de MZ; parece que nesse momento ele percebe os contextos em que costuma errar e hipercorrigir sua escrita. Esse vai e vem mostra que MZ está refletindo sobre essa representação, isso pode ser visto, também, quando escreve o *f* risca e escreve *voi* para *foi*. Nos casos de *ancioso* e *lansar*, como a questão é ortográfica, eu só orientei MZ sobre a forma correta.

MZ, quando terminou esse parágrafo, perguntou-me como ele finalizaria a carta, eu respondi que ele tinha que se despedir. Perguntei se ele estava com saudades da avó e, diante da resposta afirmativa, falei para ele escrever isso. É interessante a nova hipótese que MZ constrói para *estou*: *es to*. Nela, parece que há a mistura da representação *nova*, dada por mim e que tem como referência a escrita (no *es*) e a *velha* de MZ (*to*), retomada de sua fala. Quando pergunto para MZ como escreve *estou*, ele consegue retomar da sua memória a forma padrão e corrige. Despedindo-se com *es ~~to~~ estou com saudades ~~vo~~ ~~e~~ vó tchau*. Finalmente, MZ abrevia *bjo* como é comum fazermos na internet, porém, peço para ele não abreviar. Assim, produz a hipótese *bijosos*, quando peço para reler, ele nota a repetição do *os* no final e escreve *bijos*. Eu enfatizo para MZ a primeira sílaba, o que faz com que reescreva colocando o *e* antes do *i*, chegando, finalmente, na representação correta: beijos.

MZ assina sua carta e combinamos que no encontro seguinte nós iríamos relê-la, ver se estava boa, passar a limpo e colocar a carta no correio. Para isso MZ teria que me trazer o endereço da avó. Na outra semana corrigimos os problemas que ficaram na carta, MZ passou a limpo, caprichando bastante na letra e atento para não fazer rasuras. Como podemos ver na versão enviada para a avó (em 21 de agosto de 2012):

Dado 26: Carta passada à limpo



Campinas, 14 de agosto de 2012

Quê você, tudo bem com você?  
O quê está bem?

Eu estou bem, os aulas estão chatas  
só a aula de matemática é legal  
no sábado eu vou pra Ma e meus amigos  
fomos no centro comprar caneta  
para o dia dos pais. No dia 25  
de agosto a Ma vai para a mar-  
cha, no dia 29 de agosto eu vou lan-  
çar os vingadores na locadora,  
estou ansioso para assistir  
vingadores.

Estou com saudade de você! tchau  
beijos

an: M

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Campinas, 14 de agosto de 2012

Oi vó, tudo bem com você?

O vô esta bem?

Eu estou bem, as aulas estão chatas, só a aula de matemática é legal. No sábado eu, a Ma e meus amigos fomos no centro comprar caneta para o dias dos pais. No dia 25 de agosto a Ma vai para a Marcha. No dia 29 de agosto vai lançar os Vingadores na locadora, estou ansioso para assistir.

Estou com saudades vó! Tchu

beijos

ass: MZ

Preenchemos o envelope, conversando sobre o modo padrão de fazer isso (lado do remetente, destinatário, como colocar o endereço, etc) e, como há uma agência do Correios perto do CCazinho, fomos até ela enviar a carta. No encontro seguinte, MZ me contou que a avó tinha ligado para ele feliz por ter recebido a carta.

Essa atividade buscou traçar um contraste entre a avaliação e o trabalho com a leitura e a escrita na escola e no CCazinho dentro do mesmo gênero discursivo. Enquanto na escola, destaca-se “o que falta” e o sujeito é colocado no lugar do fracasso escolar, no CCazinho partimos do que esse sujeito sabe (o que nunca é pouca coisa) para fazermos uma atividade com sentido (MZ tem para quem escrever, por quê escrever e o desejo para escrever). O que MZ “não sabe” é transformado em lugar de reflexão e aprendizagem. Vemos que, nesse caso, MZ pôde a partir do que já sabia sobre escrever cartas (ao contrário do que a escola o faz acreditar) ter uma experiência significativa de escrita, além de refletir e reformular suas hipóteses.

Os acompanhamentos seguiram guiados pelos mesmos pressupostos traçados pela ND: escrevemos *email*, fizemos a receita e cozinhamos brigadeiro de colher, jogamos jogos, inventamos histórias, ou seja, falamos, lemos e escrevemos com sentido. No encontro do dia 02 de outubro de 2012, estávamos em acompanhamento na sala em que é a secretaria do CCazinho quando tocou o telefone, como estávamos sem secretária, atendi e fiquei de dar um recado para a Profa Maza que iria chegar em breve ao CCazinho.

Aproveitei para pedir para MZ escrever esse recado. Foi interessante a reação dele que ficou extremamente receoso e me falou: *E se eu errar?*. Respondi para ele que não tinha problema e que eu iria ajudá-lo. Consegui convencê-lo e passamos a escrever o seguinte recado:

Dado 27: recado Maza

A photograph of a handwritten note on a white background. The text is written in blue ink in a cursive script. It reads: "Maza, ligar com urgencia para Katia". The word "Maza" is on the first line, "ligar com urgencia" is on the second line, and "para Katia" is on the third line.

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Primeiro MZ me perguntou o que era para escrever, respondi que era para a Maza ligar urgentemente para a Kátia. Então ele pediu para eu ditar. Assim, eu ditava, ele ia soletrando antes de escrever e perguntando se estava certo. Nesse processo, MZ escreveu, como queria, um recado sem erros e fácil de ler pelo desenho claro que fez das palavras. Quando a Profª. Maza chegou, ele timidamente entregou o bilhete para ela. O que chama muito a atenção nesse dado é o efeito em sua escrita da imagem que MZ tem de seu interlocutor. A imagem da posição de respeito e autoridade que a professora que lidera o CCazinho detém para MZ regulou a preocupação, o capricho e o cuidado com que ele escreveu esse recado.

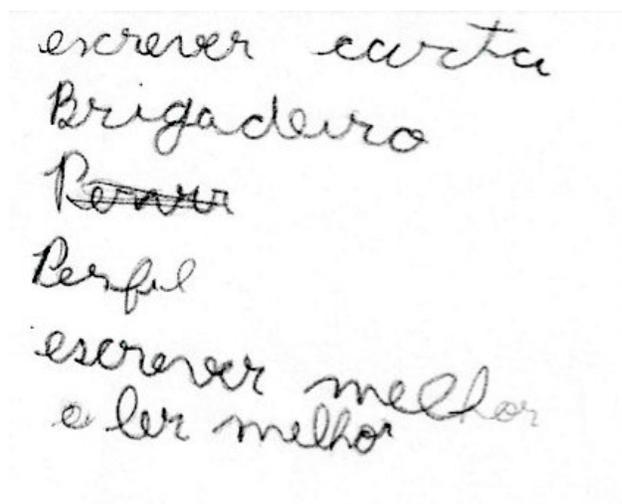
Isso contrasta com o que vinha observando sobre sua letra. MZ no material escolar e no CCazinho estava escrevendo cada vez mais fraco e estava riscando com cada vez mais intensidade a palavra que errava. Inclusive, em alguns dados de escrita que estão reproduzidos aqui, tive que reforçar a lápis sua escrita para poder ficar legível na digitalização. Parece que MZ vai manifestando uma vergonha em relação à sua escrita nesse processo em que ele mesmo vai tomando consciência de suas dificuldades e reformulando suas hipóteses de escrita, conjuntamente com uma escola que não reconhece sua escrita, porque o julga como não alfabetizado. Isso pode ser observado em outras crianças e jovens estigmatizadas que frequentam o CCazinho.

A letra mal feita, feia, muito fraca, que pode ser interpretada como uma disgrafia, segundo a ABD, e os rabiscos fortes na palavra escrita errado para que não se reconheça

nenhuma pista do seu não saber, podem ser estratégias de apagamento da dificuldade, da vergonha, do constrangimento em não conseguir fazer o que parece ser tão fácil e simples para o outro. Escrever uma seção para a revista do CCazinho, escrever no computador, escrever a carta para a avó e o recado para a Profa. Maza promovem em MZ um efeito contrário. Ele, pela imagem que tem desses interlocutores, precisa criar estratégias para construir um texto legível e sem erros. Para isso, na carta, escrevemos, revisamos, passamos a limpo e, no recado, MZ sugere a estratégia da soletração.

No último encontro com MZ, em 27 de novembro de 2012, propus que cada um escrevesse o que aprendeu nos encontros. O dado abaixo é o que ele escreveu:

Dado 28: o que aprendeu



escrever carta  
Brigadeiro  
~~Perfil~~  
Perfil  
escrever melhor  
e ler melhor

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Vemos que, nessa lista, MZ parece destacar as três atividades que mais ficaram em sua memória e o marcaram. Quando conversamos sobre a leitura e a escrita, perguntei o que tinha melhorado, ele me disse que melhorou para escrever texto, que *antes estava ruim e que agora está médio*. No aspecto formal da escrita, podemos ver essa diferença se compararmos o primeiro dado (das questões que formula) com esse último. Nesse dado, MZ faz um único erro que ele mesmo percebe e corrige ao fazer o ensurdecimento em *pervil* para *perfil* (nome de um jogo de tabuleiro que estávamos jogando nos dois últimos encontros). Destacadamente não encontramos nenhum problema com a representação da sílaba complexa, o que parece indicar que MZ está automatizando essa representação.

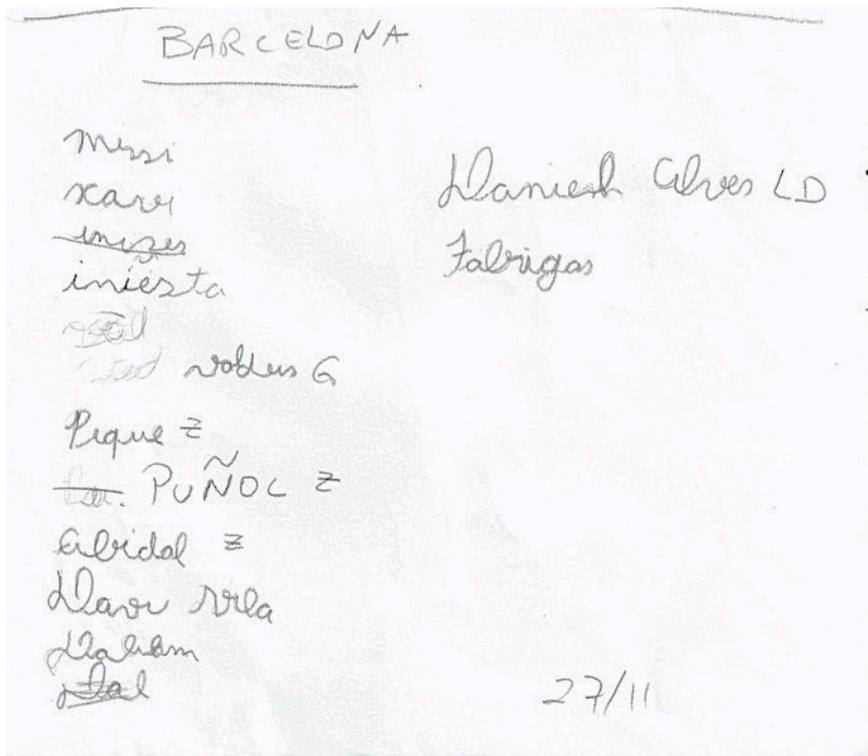
Vemos, então, o trabalho do sujeito possibilitado pelas novas relações que estabelece no CCazinho, atuando sobre o processo de aquisição da escrita:

Nesses anos de acompanhamento longitudinal das crianças/jovens no CCazinho, temos observado que entrar no sistema alfabético da língua requer um vai e vem entre valores distintos (Saussure, 1916), sua representação no sistema de escrita e seus efeitos no sentido das palavras e que isso não se automatiza sem passar pelo sujeito, seu ritmo, sua história de vida e seus caminhos próprios, vai e vem pela textualidade e suas marcas e construções próprias, práticas com as quais as crianças têm pouquíssima chance de conviver na escola tal como ela encaminha o processo de alfabetização (COUDRY, 2011, p.394)

Porém, há uma mudança mais profunda na relação que MZ estabelece com a aprendizagem, a leitura e a escrita e com o outro por meio delas. MZ no trabalho no CCazinho se abriu para uma circulação maior no mundo, o que implicou em práticas de leitura e escrita socialmente diferentes que reafirmaram ao sujeito seu lugar de leitor e escrevente (não mais como o lugar da incapacidade). Isso foi feito através de experiências que passaram pelo seu corpo, envolveram o afeto, a relação com o outro e a valorização da criança. Muito diferente das relações que MZ estabelecia na escola.

Nesse mesmo último encontro (de 27 de novembro de 2012) com MZ, começamos a conversar sobre futebol, ele me disse que não torcia para nenhum clube brasileiro, mas que era torcedor do Barcelona. Como achei o fato curioso e percebi que ele realmente acompanhava a vida de seu time, desafiei-o a escrever a sua escalação.

## Dado 29: Barcelona



Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Porém, MZ ficou em dúvida e não sabia se tinha esquecido alguém, por isso me disse que iria me enviar no *facebook* essa escalação. Uma semana depois, quando seria a festa de encerramento do CCazinho, MZ não pôde ir, mas realmente me enviou essa escalação:

## Dado 30: escalação

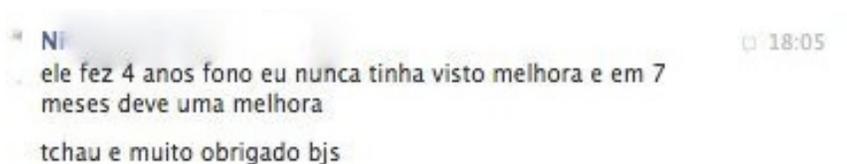


Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Nada obrigava MZ a enviar essa escalação, ele já estava em férias e “não valia nota” (como nenhuma atividade do CCazinho), porém, ele fez questão de enviá-la. Isso mostra que MZ pôde formar um vínculo em uma relação de ensino-aprendizagem que não fosse desvalorizado (como na escola, que segundo ele é chata e os professores são chatos), esse vínculo faz sentido para ele de outra maneira, muito além da obrigação.

Por fim, diante desse caminho traçado nos acompanhamentos longitudinais, o que, sinteticamente, parece ter contribuído para a criação desse vínculo, para a mudança do papel que MZ ocupa frente à leitura e à escrita e para sua melhora na representação dos aspectos formais da escrita?

O caminho construído com MZ se inicia com a contextualização da leitura e da escrita: MZ tem para quem escrever, por quê e para quê; tais processos tornaram-se uma prática social ampla, mais próxima do universo em que vive e do mundo. Além disso, as atividades de leitura e de escrita foram apoiadas em seus interesses, em experiências anteriores e tiveram a presença de um interlocutor ativo que: questiona, auxilia, procura entender suas hipóteses de escrita, respeita seu ritmo e o ajuda a se tornar leitor dos seus próprios textos e dos outros. Tudo isso vem consolidando sua relação com o ler e o escrever de uma maneira diferente como ele mesmo reconheceu. Assim como sua mãe, que no *facebook* me abordou, no dia 27 de fevereiro de 2013, para agradecer o trabalho<sup>86</sup>:



A screenshot of a Facebook message. The sender's name is partially visible as 'Ni'. The message text reads: 'ele fez 4 anos fono eu nunca tinha visto melhora e em 7 meses deve uma melhora tchau e muito obrigado bjs'. The time of the message is 18:05.

Finalmente, é importante destacar que esse início de transformação de MZ, que o próprio sujeito e sua mãe reconhecem, abre caminho para a desconstrução e desqualificação do diagnóstico para ele e sua família. A partir do momento em que MZ supera suas dificuldades de leitura e escrita, o *dispositivo* perde força e sentido em sua história e nas relações que estabelece.

---

<sup>86</sup> No dado, podemos observar uma sonorização em *deve* por *teve*, como também encontramos nos dados de escrita de MZ. A mãe, na avaliação, nos contou que em sua infância ela também apresentava trocas de surdas e sonoras na fala e que, por isso, também foi atendida por fonoaudióloga. Vemos que, apesar de não apresentar mais essas trocas na fala, ela, assim como MZ, não automatizou essa representação, provavelmente pela pouca escolaridade que tem e por ter práticas de leitura e escrita restritas.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A COLCHA

“o que eu mais quero é não ser tratado como diferente”

TC

No percurso desta dissertação construímos metaforicamente uma colcha de retalhos com as histórias e vivências de crianças e jovens que tiveram suas vidas atravessadas por um diagnóstico que tomou, sob uma perspectiva equivocada de leitura e escrita (como discutido no capítulo 1), um retalho como o todo. No movimento contrário, a dissertação foi costurando outros tantos retalhos, construídos no encontro com esses sujeitos e que contam um pouco de suas histórias, em um olhar que destaca o percurso de leitura e escrita na escola, na família, nos diagnósticos e tratamentos a que alguns foram submetidos e nos acompanhamentos longitudinais.

Essa costura foi sendo desenvolvida sobre um tecido, a Neurolinguística Discursiva, que sustenta teórica e metodologicamente a pesquisa. Tecido composto por uma concepção de sujeito, língua e mente/cérebro construídos historicamente na relação com o Outro e por uma metodologia heurística que *acha dados* (o *dado-achado*) que fornecem pistas sobre o processo de aquisição e uso da leitura e escrita que movimentam a teoria. O modo de olhar para a leitura e a escrita da ND e de teorias da aquisição da linguagem orientaram a costura da crítica à concepção de leitura e escrita como processos de codificação e decodificação de sons em letras pela literatura médica, já que ambas defendem uma concepção que privilegia o sentido e que leva em conta as relações entre fala, leitura e escrita (Freud, 1891) em seu processo de aquisição. Desse modo, ao explicar linguisticamente as hipóteses de escrita dos sujeitos, descaracteriza-se o que foi tido como sintoma de patologia.

A consequência do modo de olhar reducionista para a leitura e a escrita dessas crianças e jovens faz parte de um conjunto de *dispositivos* que desconsideram o contexto sócio-histórico do sujeito e, nesse processo de olhar para apenas um retalho, encobrem os problemas sociais que marcam a dificuldade de leitura e escrita. Vimos, portanto, que o contexto social que vivemos hoje cria e mantém uma questão que o diagnóstico toma como biológica. No movimento de olharmos para todo o conjunto de retalhos que é a história do sujeito e seu contexto, abrimos espaço para outras possibilidades de interpretação do

ensino/estado, da escola, da família e do próprio sujeito como um todo, enquanto o olhar biológico, por partir da busca pela doença, almeja detectá-la pela hereditariedade, por um conjunto de sintomas e por um funcionamento neurológico – não explicado. Tudo isso se reúne como sinais clínicos que apontam para um determinado tratamento clínico e/ou uso de fármaco. Esse estado constitutivo não tem cura, os sujeitos e as instituições, principalmente escolares, apenas se adaptarão a ele por meio de medidas paliativas que mantêm o sujeito sempre no mesmo estado, ou seja, incorrigível/intratável.

Por fim, esse conjunto de retalhos, submetidos ao olhar crítico da ND passou por um último arremate para a confecção de uma colcha onde nenhum pedaço pode ser visto em separado, pois cada recorte carrega uma história e compõe um todo. Quando pudemos desconstruir a visão médica do retalho, pudemos formular e investigar a questão que realmente importa: se não é Dislexia, o que explicaria as dificuldades, que não são da ordem do patológico, que esses sujeitos apresentam? Diante dessa pergunta, descortinamos questões que antes estavam encobertas pelo diagnóstico, como a dificuldade desses sujeitos em jogarem o jogo da escola, por não compartilharem boa parte de seu modo de funcionamento; a dificuldade da família em ajudar seus filhos em sua escolarização; o desinteresse das crianças e jovens pela escola por não verem sentido nessa instituição, o que está no cerne da queixa de desatenção e de esquecimento feita pelos pais; além da insuficiente formação inicial e continuada do professor, observada nas análises dos dados escolares. Ao mesmo tempo, esse olhar que considera o sujeito como um todo, permitiu que durante os acompanhamentos longitudinais no CCazinho, a leitura e a escrita deixassem de ser um problema insolúvel, fossem adquirindo sentido na interlocução e as dificuldades dos sujeitos fossem sendo superadas. Ao passo que o retalho construído pelo diagnóstico vai perdendo textura e credibilidade para o sujeito, a família e a escola.

Destaca-se, finalmente, que esta dissertação não é sobre a Dislexia em si, mas sobre crianças e jovens diagnosticadas com Dislexia. E nesse sentido, ela busca reverter o movimento de dessubjetivação do dispositivo/diagnóstico/retalho tanto por meio da construção da colcha que é esta dissertação, quanto no corpo a corpo com as crianças e jovens no dia a dia do CCazinho.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. In: **Boletim da Abralín**, v.11, 1991.
- \_\_\_\_\_, Maria Bernadete. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- \_\_\_\_\_, Maria Bernadete. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos?. In: HERNANDORENA, C.L.M. **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: EDUCAT/ ALAB, 2001.
- \_\_\_\_\_, 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.
- \_\_\_\_\_, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. In: **Temas em psicologia**. São Paulo, v. 1, 1993.
- \_\_\_\_\_, Maria Bernadete; COUDRY, Maria Irma. Em torno de sujeitos e olhares. **Estudos da Língua(gem)**, v. 6, 2008.
- AGAMBEN, Giorgio (1978). **Infância e História**. Belo Horizonte: Ed. UGMG, 2008.
- \_\_\_\_\_, Giorgio. O que é um dispositivo? In: **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2010.
- ALKMIM, Tânia Maria **Língua Portuguesa** objeto de reflexão e de ensino. Campinas: Cefiel, 2005-2010.

ANTONIO, Giovana Dragone Rosseto. Dislexia: o excesso e diagnósticos e o reflexo na vida das crianças In: **Anais do Seta**, número 4, 2009. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/viewFile/969/678>>.

\_\_\_\_\_, Giovana Dragone Rosseto. **Da sombra à luz** : a patologização de crianças sem patologia. Dissertação de Mestrado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/Unicamp, 2011.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta** língua e poder na sociedade brasileira São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BORDIN, Sonia Maria Sellin. Leitura e escrita: o que há para além do diagnóstico? In: VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa. **ABRALIN 40 anos ANAIS em CD**. João Pessoa: Demerval da Hora (org), v.1, 2009.

\_\_\_\_\_, Sonia Maria Sellin **Fala, Leitura e Escrita**: encontro entre sujeitos. Tese de Doutorado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/Unicamp, 2010.

BENVENISTE, Émile. (1966) **Problemas de Lingüística Geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BA-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

CONRAD, Peter. Medicalization and social control. **Annu. Rev. Sociol.**, n.18, p.209-232, 1992.

COUDRY, Maria Irma. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. Tese de Doutorado Orientação Prof. Dr. Carlos Franchi, IEL/Unicamp, 1986.

- \_\_\_\_\_, Maria Irma. Dislexia: um bem necessário. **Estudos Linguísticos XIV**, Anais de Seminários do GEL, v.1. Campinas: Unicamp, 1987.
- \_\_\_\_\_, Maria Irma. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_, Maria Irma. O que é dado em Neurolinguística? In: CASTRO, Maria Fausta (org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1996.
- \_\_\_\_\_, Maria Irma; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. Pobreza e dificuldade. In: ALBANO, E. et alli **Saudades da Língua**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_, Maria Irma; FREIRE, Fernanda. **O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida em sala de aula**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- \_\_\_\_\_, Maria Irma. 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, 2007.
- \_\_\_\_\_, Maria Irma; ABAURRE, Maria Bernadete. Em torno de sujeitos e olhares. **Estudos da Língua(gem)**, v. 6, p. 1, 2008.
- \_\_\_\_\_, 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.
- \_\_\_\_\_, Maria Irma. Diálogo com a Neurolinguística: para a formação de professores. In: SERRANI, Silvana **Letramento, discurso e trabalho docente** Vinhedo: Horizonte, 2010a.
- \_\_\_\_\_, Maria Irma. **Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados**, Relatório CNPq, impresso, 2010b.

- \_\_\_\_\_, Maria Irma. Caminhos da Neurolinguística Discursiva: o velho e o novo In: COUDRY, M. I. H. et al. (Orgs). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem.** Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- \_\_\_\_\_, 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.
- DE LEMOS, Cláudia. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: Rojo, Roxane (org.) **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_, Cláudia. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos.** Campinas (42), jan.jun, 2002.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: ArtMed, 2008
- FOUCAULT, Michel. (1969) **Arqueologia do saber.** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- FOUCAULT, Michel. (1975) **Os Anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FRANCHI, Carlos. (1977) Linguagem atividade constitutiva. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 22, Campinas, 1992.
- FREUD, Sigmund. (1891) **La afasia** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.
- GINZBURG, Carlo. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOÉS, Maria Cecília. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade In: **Cadernos Cedex**, ano XX, nº50, abril de 2000.

- JACKSON, Hughlings. (1879) Huglings Jackson's doctrine of aphasia, In: W. Riese. **Selected papers on the history of aphasia**. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 100-121, 1977.
- 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.
- LAHIRE, Bernard. (1995) **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.
- MARQUILHAS, Rita. **A faculdade das letras: leitura e escrita em Portugal no século XVII** Lisboa: Faculdade de Letras, 1996.
- MEIRELES, Cecília. **Obra em Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- MONTE, Vanessa Martins. Os fonemas sibilantes e a variedade de sua representação em documentos setecentistas. In: MAGALHÃES, José Sueli de ;TRAVAGLIA, Carlos (Org.) **Múltiplas perspectivas em Linguística**, Uberlândia: EDUFU, 2008.
- MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília Azevedo. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: **Cadernos CEDES**, n. 28, p. 31-48, 1992.
- 
- \_\_\_\_\_, 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.
- NICO, Maria Ângela Nogueira; GONÇALVES, Áurea Maria Stavale. **Facilitando a Alfabetização – Multissensorial, Fônica e Articulatória**. São Paulo: ABD, 2008.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Texto**. Campinas: Pontes, 2005a.

\_\_\_\_\_, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005b

PECHÊUX, Michael. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos** Campinas, (19): 7-24, jul./dez., 1990.

\_\_\_\_\_, Michael. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora Unicamp, 1975.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigostki. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 71, p. 45-78, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo** Campinas: Cefiel, 2005.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social** São Paulo: Parábola, 2009.

SOUZA, Marilene Proença; CUNHA, Beatriz Beluzzo. Projetos de Lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a educação?. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Org.). **Medicalização de crianças e de adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

SAUSSURE, Ferdinand et al. (1916) **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1926) **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_, Lev Semenovitch. (1931) **Obras escogidas tomo III**. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_, Lev Semenovitch. (1934) **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

Sites consultados:

[http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/cartilha\\_abda.pdf](http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/cartilha_abda.pdf), acesso em 22 de junho de 2011, p.19.

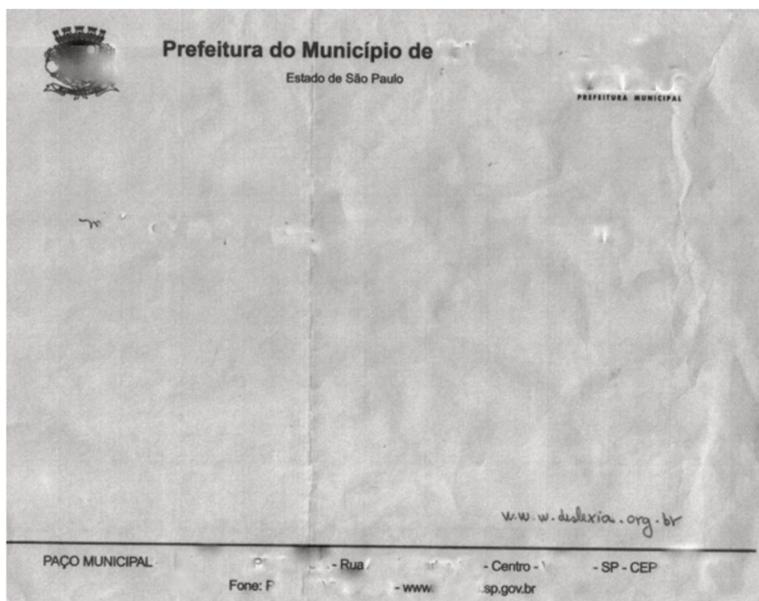
[www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br), acesso em 27 de abril de 2012.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm), acesso em 29 de março de 2013.



## ANEXOS

### 1.1 Envelope do relatório de avaliação Neuropsicológica de MZ



### 1.2 Desenho que GM fez antes de escrever a história “Os computadores falantes”

