



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

BRUNA FAVARO

**ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL DE AG: ANÁLISE DA
HISTÓRIA DE VIDA, DO DIAGNÓSTICO E DA VIVÊNCIA ESCOLAR
À LUZ DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA**

CAMPINAS,

2022

BRUNA FAVARO

**ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL DE AG: ANÁLISE DA
HISTÓRIA DE VIDA, DO DIAGNÓSTICO E DA VIVÊNCIA ESCOLAR
À LUZ DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA**

Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de “Licenciada em Letras – Português”.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Irma Hadler Coudry.

CAMPINAS,

2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Tiago Pereira Nocera - CRB 8/10468

F277a Favaro, Bruna, 1997-
Acompanhamento longitudinal de AG : análise da história de vida, do diagnóstico e da vivência escolar à luz da Neurolinguística Discursiva / Bruna Favaro. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Maria Irma Hadler Coudry.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Neurolinguística discursiva. 2. Fracasso escolar. 3. Aprendizagem. I. Coudry, Maria Irma Hadler, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Palavras-chave em inglês:

Discursive neurolinguistics

School failure

Learning

Titulação: Licenciado

Banca examinadora:

Isabella de Cássia Netto Moutinho

Patrícia Aparecida de Aquino

Data de entrega do trabalho definitivo: 29-11-2022

Banca Examinadora

Maria Irma Hadler Coudry

Isabella de Cássia Netto Moutinho

Patrícia Aparecida de Aquino

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Graduação do IEL.

Agradecimentos

À Profª Drª Maria Irma Hadler Coudry (Maza), por acreditar em minha pesquisa e por toda a orientação e apoio durante meu percurso pela ND ao longo desses três últimos anos. Pelos ensinamentos e experiências valiosas em cada orientação, nos acompanhamentos, nas disciplinas em que fui PAD e nas caronas até minha casa.

À Profªs Isabella de Cássia Netto Moutinho e Patrícia Aparecida de Aquino, por aceitarem fazer parte da banca de avaliação desta Monografia, e pelos preciosos conhecimentos que ambas transmitiram nas aulas que participaram como convidadas nas disciplinas em que atuei como PAD.

Aos meus pais e irmão, por todo o apoio e incentivo que me fizeram chegar até aqui.

À Fernanda, minha grande amiga e companheira de curso, por sua amizade, por cada troca, desabafo, palavra de carinho e conforto, fundamentais para esta pesquisa e para tantos outros aspectos da minha vida.

Às minhas amigas, Rafaela e Lívia, amigas e colegas de curso, por terem vivido o percurso acadêmico comigo, pelas conversas e companhia ao longo de todos esses anos.

Às minhas colegas da ND, Julia Chohfi, Júlia Zebini, Júlia Dias e Estefane Cardoso, pelos desabafos e por viverem comigo as experiências do CCazinho.

À AG e sua família, sem as quais esta Monografia não existiria.

Resumo

Esta pesquisa¹ tem o objetivo de analisar, a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos da Neurolinguística Discursiva (ND), a história de vida, o diagnóstico, a família e a vivência escolar do sujeito AG, e como esses aspectos, tomados sobretudo conforme a noção de *dispositivo* (AGAMBEN, 2007; 2009 a partir de FOUCAULT, 1975) afetaram negativamente suas Funções Psicológicas Superiores (FPS), bem como sua aprendizagem e entrada na leitura e na escrita. Por meio de relatos da responsável por AG e também a partir da análise dos laudos diagnósticos, de cadernos escolares e de relatórios produzidos pela escola, buscou-se argumentar como seu diagnóstico de deficiência intelectual leve é reforçado pela escola e pela família, contribuindo para a perpetuação do fracasso escolar e da exclusão nas mais variadas esferas da sociedade. Queixas de dificuldades escolares e mau desempenho levaram a família de AG a buscar o CCazinho. Com base na interlocução com o outro e no trabalho significativo com e por meio da linguagem (fala, leitura e escrita), o CCazinho funciona como um *contradispositivo*, ao possibilitar a entrada da criança/jovem na leitura e na escrita, viabilizando a superação da não-aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento das FPS, bem como sua complexificação ao longo da vida. Produzidos no acompanhamento longitudinal, os dados de AG são outro tema central deste estudo e demonstram seu progresso diante de instabilidades típicas do iniciante na leitura e escrita, não correspondendo, assim, aos seus laudos diagnósticos.

Palavras-chave: Leitura e Escrita; Neurolinguística Discursiva; História de vida; Diagnóstico; Fracasso escolar; Acompanhamento longitudinal.

¹ O projeto *Acompanhamento Longitudinal de AG: Análise da história de vida, do diagnóstico e da vivência escolar à luz da Neurolinguística Discursiva* vincula-se a um projeto maior, intitulado *Centro de Convivência de Afásicos (CCA/Grupo II) e Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho): Práticas com a linguagem e Banco de Dados*, avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número 326/2008, de responsabilidade da Prof^ª. Dr^ª. Maria Irma Hadler Coudry.

Abstract

This research aims to analyze, based on the theoretical-methodological assumptions of Discursive Neurolinguistics (ND), the life history, diagnosis, family and school experience of the subject AG, and how these aspects, taken mainly according to the notion of *device* (AGAMBEN, 2007; 2009 from FOUCAULT, 1975) negatively affected their Higher Psychological Functions (FPS), as well as their learning and entry into reading and writing. Through reports from the person responsible for AG and also from the analysis of diagnostic reports, school notebooks and reports produced by the school, we sought to argue how her diagnosis of mild intellectual disability is reinforced by the school and the family, contributing to the perpetuation of school failure and exclusion in most varied spheres of society. Complaints of school difficulties and poor performance led AG's family to look for CCazinho. Based on the interlocution with the other and on the meaningful work with and through language (speech, reading and writing), CCazinho works as a *counter-device*, by enabling the entry of the child/young person into reading and writing, making it possible to overcome the non-learning and the consequent development of FPS, as well as its complexification throughout life. Produced in the longitudinal follow-up, AG data are another central theme of this study and demonstrate their progress in the face of typical instabilities of beginners in reading and writing, thus not corresponding to their diagnostic reports.

Keywords: Reading and Writing; Discursive Neurolinguistics; Life history; Diagnosis; School failure; Longitudinal follow-up.

Sumário

Introdução	7
Capítulo 1 - História de vida de AG	12
1.1 - Família biológica e desenvolvimento	12
1.2 - Abrigo	14
1.3 - Adoção	14
1.4 - Dispositivo: Família	17
1.5 - Dispositivo: Religião	18
Capítulo 2 - Diagnósticos de aprendizagem	20
2.1 - Instituição 1	20
2.2 - Instituição 2	24
2.3 - Clínica Médica	25
2.4 - O que representam esses diagnósticos para a ND?	25
2.6 - Linguagem, Atenção e Memória	28
Capítulo 3 - Escolas frequentadas por AG	32
3.1 - A vivência escolar de AG	32
3.2 - A questão da cópia e do material adaptado	34
3.3 - Relatórios produzidos pela escola	39
3.4 - Dispositivo: Escola	42
3.5 - Escola no contexto da pandemia	44
3.6 - Sala de Recursos	46
3.7 - Escola no contexto presencial	47
3.8 - A escola tradicional	49
3.9 - A questão da retenção	50
Capítulo 4 - Acompanhamento Longitudinal	52
4.1 - Contradispositivo: CCazinho	52
4.2 - Dados-achados	54
4.3 - Atividades desenvolvidas	55
4.4 - Análise de dados	57
2019	57
Dado 1: 10/04/19 - Escrita dos nomes dos irmãos	57
Como era AG quando chegou ao CCazinho	59
Dado 2: 08/05/2019 - Leitura conjunta de livro e escrita de palavras	60
Dado 3: 05/06/19 - Escrita do nome	62
Dado 4: 12/11/19 - Lista de presentes de aniversário	64
2020	65
Acompanhamento na Pandemia	65
Dados 5 e 6: 01/10/20 e 24/09/20 - Utilização do chat do Google Meet	66
Dado 7: 30/09/20 - Receita de bolo	68

Dado 8: 06/11/20 - Atividade com 6 palavras e narrativa	70
2021	74
Dado 9: 26/04/21 - A história do Egito antigo e suas pirâmides	75
Dado 10: 11/05/21 - O que os antigos egípcios usavam?	76
2022	78
Dado 11: 18/04/22 - Passeio pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)	78
Dado 12: 08/06/22 - Palavras cruzadas	82
Dado 13: (05/10/22) - Jogo de mímica em grupo	84
Como as práticas do CCazinho se diferenciam dos testes padrão e das práticas pedagógicas?	87
Considerações Finais	88
Referências bibliográficas	91
Anexos	100

Introdução

Com base nos pressupostos teóricos-metodológicos da Neurolinguística Discursiva (ND) que, desde a década de 80, vem estudando a relação sujeito, linguagem e cérebro a partir da perspectiva histórico-cultural de Luria (1979; 1995), Vygotsky (1926; 2018), Leontiev (1986), Freud (1930) e tantos outros autores que compõem o arcabouço que orienta a teoria e a prática da ND, este trabalho apresenta uma análise da história de vida (adoção, família, religião) de AG, dos laudos diagnósticos, de sua vivência escolar, e argumenta como essas questões, tomados aqui a partir da noção de *dispositivo* de Agamben (2007; 2009, conforme FOUCAULT, 1975), repercutiram no desenvolvimento e complexificação de suas Funções Psicológicas Superiores (FPS)² (VYGOTSKY, 1926; 1986; 2018; LURIA, 1963, 1979; 1995; LEONTIEV, 1986; COUDRY, 2022a; 2022b) e, conseqüentemente, em sua *(não) aprendizagem* e *(não) entrada* na leitura e escrita. Após uma vida inteira marcada pelo rótulo do diagnóstico (COUDRY, 1986; 2015) de deficiência intelectual leve e pelo fracasso escolar, AG iniciou o acompanhamento longitudinal no CCazinho, que funciona como um *contradispositivo* (AGAMBEN, 2009; COUDRY, 2010; ANTONIO, 2011, SILVA, 2014) ao olhar médico (neurologista, fonoaudiólogo, psicopedagogo etc), à família, à religião e à escola, ao desenvolver com AG atividades sócio-histórica e discursivamente orientadas que, por meio do trabalho com o *outro* (VYGOTSKY, 1926; COUDRY, 1986; PRESTES, 2010) no eixo da fala, leitura e escrita, transformam a jovem em leitora e escrevente, reconfigurando e reorganizando suas FPS (COUDRY, 2022a; 2022b).

Como já mencionado, a presente pesquisa orienta-se pela ND, que envolve uma perspectiva enunciativa³. A Neurolinguística de orientação Enunciativo-Discursiva fundamenta-se em um conjunto de princípios teóricos e práticos inseridos na visão histórico-cultural de linguagem, sujeito e cérebro. Sob tal perspectiva, visa compreender a entre linguagem e outras FPS, relação entre o normal e o patológico, questionando e argumentando contra a crescente onda de patologização e medicalização, em crianças e jovens, de processos normais da aquisição da leitura e escrita. Ademais, a ND analisa também os efeitos negativos que o rótulo do diagnóstico neurológico tem na vida escolar e na vida em sociedade do sujeito. Nas situações discursivas e dialógicas propostas pela ND, destaca-se a

² Também denominadas de Função Psíquicas Superiores. São elas: linguagem, atenção, memória, percepção práxis/corpo, raciocínio intelectual entre outras.

³ Adota-se a expressão *Neurolinguística enunciativo-discursiva* para caracterizar tanto a teorização quanto a metodologia usadas nos acompanhamentos longitudinal individual e coletivo para adultos e crianças, no CCA e no CCazinho.

linguagem em suas variadas formas (fala, leitura, escrita), sendo o trabalho com o(s) interlocutor(es) (pesquisadores/aluno-cuidadores) o ponto chave para as mais diversas possibilidades de construção e partilha de sentidos. É também pelo trabalho entre interlocutores e os sujeitos acompanhados longitudinalmente no CCazinho que as dificuldades são compreendidas, identificadas e superadas, possibilitando a entrada no mundo da leitura e escrita.

O Capítulo 1 apresenta com detalhes a história de vida precária de AG antes da adoção, marcada por privações materiais, de afeto e de convivência. Dolto (2001) afirma que os afetos e palavras se associam às vivências, marcando de forma somato-psíquica a criança e afetando seu desenvolvimento psíquico. Também, Vygotsky (1926; 1998) destaca a relação entre a afetividade e cognição, ao salientar a importância da interação. A relação com o *outro* é influenciada pelo afeto e se dá, primeiramente, com a família e, posteriormente, na escola e em outros meio sociais e culturais atravessados pela linguagem. Assim, o autor reitera a importância do *outro* para o desenvolvimento *em espiral* das FPS, isto é, para o processo de construção de conhecimento e para a constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir, pensar e sentir, dados por meio da linguagem.

O Capítulo 1 também discorre sobre a vida de AG no abrigo católico e na escola que lá frequentava, a qual não deu conta de alfabetizá-la. Relatos da mãe indicam que lá, AG comportava de maneira passiva em sala de aula, sem a intervenção da professora em seu caderno e atividades. Em 2013, AG e 3 de seus irmãos foram adotados pelo casal RG (mãe) e DG (pai), naturais de Campinas (SP). AG teve de aprender hábitos básicos, como comer com talheres e tomar banho. Também discute-se como a família e a religião se apresentam como os primeiros *dispositivos*. Agamben (2009), a partir de Foucault (1975), define *dispositivo* como tudo o que tem o poder de capturar, orientar, modelar e determinar os discursos, condutas, opiniões e o modo de agir dos seres humanos. No caso de AG, a religião católica orienta e controla todas as práticas e atitudes da família, influenciando tanto na escolha da escola e dos amigos quanto nos filmes, séries e livros consumidos por AG.

Após a adoção, a família e a escola notaram dificuldades na escrita e na leitura da criança, além do dito desempenho escolar aquém do esperado, o que motivou o encaminhamento a diversas instituições e às mais diversas terapias e tratamentos (fonoaudiologia, psicoterapia, psicopedagogia, Kumon), sem sucesso quanto à concreta alfabetização da criança.

Assim, o Capítulo 2 se propõe a discutir os laudos recebidos por AG e seu diagnóstico de Deficiência Intelectual Leve, feito pelo o que aqui será denominada Instituição 1, a partir

de baterias de testes, e reiterado pela Instituição 2 e por uma neuropediatra. Coudry (2006, 2021) chama atenção para a *vagueza determinística* de tais testes psicométricos que, inseridos em uma perspectiva organicista e biologizante de cérebro (MÜLLER, 2018), ignoram a história de vida do sujeito, *descuidando* (COUDRY, 2022a) dos sofrimentos psíquicos de AG e das consequências que esses trouxeram ao seu desenvolvimento e aprendizado. Além disso, os testes-padrão apresentam uma concepção de linguagem superficial, tratada como código de trânsito (COUDRY, 2020), incapaz de medir qualitativamente o real trabalho que a criança pode exercer com e por meio da linguagem (FRANCHI, 1992). Dessa forma, os testes-padrão (COUDRY, 1986), além de servirem como profecias que se autocumprem (WATZALAWICK, 1994) ao corresponderem a um diagnóstico previamente atribuído ao sujeito pela família e pela escola, também podem ser interpretados como *dispositivos* (AGAMBEN, 2007; 2009; FOUCAULT, 1975; SILVA, 2010; 2014) uma vez que determinam o que é da ordem do normal (CANGUILHEM, 1966) e o que é da ordem do patológico, além de marcarem o sujeito e as expectativas dadas a ele para o resto de sua vida, encobrendo as origens de suas dificuldades⁴, advindas de aspectos psicoafetivos, sociais, culturais e de práticas pedagógicas. Assim, comportamentos indesejados, que “incomodam”, bem como processos normais da aquisição da leitura e escrita (COUDRY, 2020) passam a ser tratados como déficits ou distúrbios de aprendizagem, criando um ciclo vicioso, já que o sujeito passa a corresponder ao diagnóstico recebido e a escola passa a esperar menos dele (BORDIN, 2007; COUDRY, 2021). Ademais, o rótulo trazido por um diagnóstico se torna determinante na vida e na aprendizagem da criança (COUDRY, 2015). Conforme Moutinho (2009), o excesso de patologização tem sido usado com frequência na atualidade para justificar o fracasso e a exclusão escolares e eximir a responsabilidade da escola, das políticas educacionais e da família. A responsabilidade passa a ser individual, da ordem patológica, recaindo somente sobre o sujeito, que realiza inúmeros encaminhamentos, tratamentos e terapias com os mais diversos profissionais, como é o caso de AG.

A fim de questionar o modo como as FPS – sobretudo Atenção, Memória e Linguagem – foram tratadas nos testes psicométricos, fez-se uma análise dessas a partir do que Vygotsky (1926; 2018), Leontiev (1978), Luria (1979; 1995; 1987; 2010), Franchi (1992; 2012) elucidaram sobre tais conceitos, confrontando-os, também a partir da noção de *descuido* (COUDRY, 2022a), com os resultados limitantes obtidos nos laudos.

O Capítulo 3 explora a vivência escolar de AG, descrevendo as experiências nas escolas por ela frequentadas, nas quais, por meio de análise do caderno, destacam-se a

⁴ De acordo com Antonio (2011); Coudry (2014); Silva (2014), Müller (2018).

dependência da irmã mais velha, o hábito da cópia e a falta de intervenção dos professores em suas produções. O hábito da cópia, automatizado, descarrega o trabalho da atenção (VYGOTSKY, 1926; 2018) e provoca a falta de monitoramento em sua escrita. Aliado à falta de interlocutores preparados para intervir em suas produções (MÜLLER, 2018) suas dificuldades permanecem.

Além disso, discute-se, à luz de Luria (1979, 1995, 1987, 2010) e Vygotsky (1926; 2018), dois relatórios produzidos pela escola, a pedido da neuropediatra de AG. Os documentos relatam, além da dificuldade de aprendizagem, a falta de atenção e indisciplina da então criança. Apontam o frequente cansaço e sono da garota, mencionando que sua atenção à aula é limitada, além de destacarem as provocações de AG aos colegas de sala. No entanto, tais relatórios, não trazem as ações dos docentes e equipes para resolver os alegados problemas e tampouco, a escola contribui para a complexificação das FPS⁵ que cobra dos alunos (como atenção interna e memória associativa). Ademais, tais documentos são usados na clínica para a confirmação do diagnóstico de AG, rótulo este que acaba sendo refletido na perpetuação da situação de fracasso escolar (MÜLLER, 2018), em, novamente uma profecia que se autocumpra (WATZALAWICK, 1994). Diante disso, a escola, por meio dos relatórios e das práticas supracitadas, pode ser interpretada como outro *dispositivo* (AGAMBEN, 2007; 2009; FOUCAULT, 1975) ao individualizar e transferir a AG problemas e conflitos inerentes à própria escola, à sociedade e à família e considerar como “comportamentos inadequados” e mau desempenho atitudes que desviam do padrão exigido.

Matriculada agora na escola pública, o período pandêmico, marcado por aulas remotas, evidenciou ainda mais problemas enfrentados na escola, contribuindo para o *não aprendido da escrita/leitura* (COUDRY, 2022b). De volta ao contexto presencial, o caderno de AG antes marcado por inúmeras cópias, agora é todo desorganizado e com poucas páginas escritas. Conforme relato de AG e de seu irmão CG, há professores que faltam com frequência e, alguns deles, costumam conversar sobre suas vidas com os alunos durante a aula. A garota conta que certos docentes também lhe atribuem pontos a mais nas provas e notas, com intervenções praticamente inexistentes. Quanto ao seu comportamento, a antes “aluna-problema” na escola particular, agora, é um *corpo dócil* (FOUCAULT, 1975) e passa despercebida, assim como suas dificuldades.

O Capítulo 4 trata do acompanhamento longitudinal de AG no CCazinho. Orientado pelas mesmas práticas teórico-metodológicas que compõem a ND, o Centro foi criado em 2004

⁵ Conforme (VYGOTSKY, 1926; 1986; 2018; LURIA, 1963, 1979; 1995; LEONTIEV, 1986; COUDRY, 2022a; 2022b).

para estudar e refletir sobre as questões do processo de aquisição da escrita de crianças e jovens, a maioria dos quais recebeu diagnósticos neurológicos. Questiona-se também a frequente patologização e medicalização (MOYSÉS E COLLARES, 2011) de aspectos comuns do processo de entrada na leitura e escrita. As práticas do CCazinho funcionam como um *contradispositivo* (AGAMBEN, 2007; 2009; COUDRY, 2010; SILVA, 2010; 2014) questionando as concepções médicas acerca de cérebro, sujeito e linguagem. Ao oferecer práticas significativas (escrita, reescrita, soletração, dramatização, desenho etc) com a linguagem, o Centro é um lugar *cuidado* (2006; 2022a), em que o sujeito rotulado e em situação de fracasso escolar aprende de fato a ler e a escrever, tendo suas FPS desenvolvidas e reconfiguradas (COUDRY, 2022a; 2022b).

Nos acompanhamentos em grupos ou individuais, prioriza-se a interlocução/enunciação no eixo fala, leitura e escrita, explorada na relação da criança/jovem com o *outro*, isto é, o aluno cuidador capaz de intervir nas produções dos sujeitos e auxiliá-los a superar suas dificuldades, atuando na *zona de desenvolvimento iminente* (VYGOTSKY, 1926; PRESTES, 2010), isto é, na distância entre o que o sujeito faz sozinho atualmente e o que está prestes a fazer, com a colaboração de pares mais experientes.

A análise das produções de AG envolve o conceito de *dado-achado*, isto é, a articulação recíproca entre a teorização do objeto investigado e o acompanhamento longitudinal, o que contribui para revelar o que se objetiva compreender e refletir nesse processo (COUDRY, 1996; COUDRY E FREIRE, 2016). Conforme Freire e Coudry (2016), a existência e análise dos *dados-achados* são possibilitadas pelo Banco de Dados de Neurolinguística (BDN) criado em 1996 para “retratar a multiplicidade de aspectos envolvidos na interlocução”.

AG chegou ao CCazinho frustrada, intimidada e com medo de errar. Seu foco de atenção e memória, pouco desenvolvido em sua infância e na escola, estavam sendo pouco estimulados. No entanto, as produções de AG, realizadas ao longo dos três anos de acompanhamento longitudinal, revelam a existência de hipóteses típicas do sujeito que está entrando no mundo da leitura e escrita. O período de acompanhamento revelou grande avanço quanto à leitura e escrita e um progresso ainda maior nas suas atitudes, vivacidade e interesse de AG, demonstrando que, com seu ritmo próprio, vai muito além do que os laudos pessimistas esperam dela (COUDRY, 2021).

Capítulo 1 - História de vida de AG

1.1 - Família biológica e desenvolvimento

AG, atualmente com 16 anos, nasceu em 8 de novembro de 2006 em Miracatu (SP) e tem 10 irmãos biológicos. A garota, junto de três de seus irmãos – MG (17), CG (14) e FG (12) – foi adotada em 2013 pelo casal RG (mãe), fisioterapeuta e DG (pai), gerente de supermercado. Segundo RG, os 10 irmãos viviam em uma pequena casa isolada em uma área rural do município. A mãe biológica era desnutrida, tinha pouquíssima instrução, era fumante, usuária de drogas e alcoólatra (*sic*), além de chegar a passar cerca de duas semanas fora de casa.

AG e os irmãos moravam com a genitora e um homem, trabalhador rural, o qual registrava a paternidade dos irmãos, embora não exercesse realmente o papel de figura paterna. Não há certeza que ele seja o genitor deles, já que a mãe biológica relacionava-se com vários homens durante os longos períodos que permanecia fora de casa. Segundo informações passadas pela assistente social para RG, a mãe biológica, por não conseguir amamentar e pela baixa instrução, alimentava alguns dos bebês recém nascidos com mamadeiras de café com leite. É desconhecido o real número de irmãos biológicos que AG tem, já que, segundo a assistente social, a mãe chegou a engravidar algumas vezes após perder a guarda de quatro dos seus filhos. Baseando-se somente nas informações passadas pela assistente social, RG diz que não há dados sobre o acompanhamento pré e pós-natal de AG e se houve complicações. Vale ressaltar que AG – e possivelmente outros de seus irmãos – não foi registrada oficialmente ao nascer, outro exemplo das precárias condições de vida da família.

Conforme RG, a família biológica da menina aparentemente não tinha condições financeiras, materiais e nem emocionais para cuidar dos filhos, que viviam em uma situação de miséria e abandono: tinham dieta muito pouco variada, pobre em proteínas e a base de banana, cultivada no terreno da casa pelo provável genitor. Além disso, segundo relatado, comiam com as mãos, não tinham hábitos básicos de higiene como o de escovar os dentes e o de pentear os cabelos, tomar banho, além de não terem acesso a brinquedos, nem livros. Os irmãos mais velhos cuidavam dos mais novos, sobretudo no período em que a mãe e o pai biológicos estavam ausentes.

Os irmãos não tinham contato com outras pessoas fora do círculo familiar imediato da casa, interagindo somente entre si. A psicanalista e pediatra francesa Françoise Dolto⁶ (1984; 2018, p. 30) diz que a criança se apoia em seus vínculos mais imediatos, que são substanciais: “o ser humano é marcado pelos contatos verdadeiros que manteve com o consciente e inconsciente das pessoas que viviam à sua volta, a mãe em primeiro lugar, o pai, e as primeiras pessoas que faziam o papel do outro de sua mãe.” Tudo o que se refere às ações, aos [não] dizeres dessas pessoas, estrutura a criança. Para a psicanalista, tudo é linguagem significativa. Assim, a falta do vínculo de interação e afeto entre os pais e os filhos logo na primeira infância tiveram consequências significativas para o desenvolvimento psíquico de AG e seus irmãos. Afinal, Dolto (2001)⁷ afirma que os afetos e palavras se associam às vivências, marcando de forma somato-psíquica a criança. Deste modo, é possível argumentar que as vivências afetivas de AG podem ter contribuído para

1.2 - Abrigo

Conforme RG, em 2011, após constatação das condições nas quais as crianças viviam, bem como a partir de denúncias de que o pai abusava sexualmente da filha mais velha, os quatro irmãos foram encaminhados para um abrigo católico da pequena cidade. Eles viveram no abrigo por cerca de dois anos e, em 2013, foram adotados por RG e DG, após o casal tentar engravidar por anos sem sucesso. À época, AG tinha sete anos de idade.

RG afirma que, no abrigo, as cuidadoras eram bastante carinhosas com as crianças. Nas datas especiais e feriados, como no Natal, conforme RG, a diretora da instituição sempre levava algumas das crianças para sua casa; ou elas passavam tais períodos nas residências de famílias acolhedoras que se cadastravam para tal fim. No abrigo, os irmãos também começaram a ter contato com a educação formal pela primeira vez em uma pequena escola municipal no mesmo bairro do abrigo. Os relatos de RG⁸ acerca da escola indicam que lá o ensino era precário: os cadernos de AG não tinham sequer uma anotação e as educadoras

⁶ Dolto se dedicou a diagnosticar e tratar de crianças cujos pais eram soldados servindo a II Grande Guerra; crianças que se sentiam abandonadas, às vezes envergonhadas, por seus pais a terem desertado, ou ainda por sua mãe viver uma vida de segredos, muito dos quais a criança percebia e lhe causava sofrimento psíquico.

⁷ Dolto, F. (2001). *A Imagem Inconsciente do Corpo* (Noemi Moritz Kon, trad.). São Paulo: Perspectiva (Trabalho original publicado em 1984).

⁸ O conteúdo dos relatos de RG advém de conversas com a assistente social e com as cuidadoras do abrigo, além de visitas da própria RG e DG ao local. Lá, os pais da garota tinham acesso ao material escolar dos filhos. A filha mais velha, MG, também forneceu algumas informações do que lembrava enquanto frequentava o abrigo e a escola.

também não tinham a formação adequada para dar as aulas. Como consequência, AG parece não ter sido alfabetizada pela instituição. Após a adoção, fez 1 ano de Português no Kumon⁹, mas sem resultados efetivos, como dito pela mãe. No abrigo, AG e sua irmã mais velha, MG, também frequentavam aulas de artesanato e culinária oferecidas por um colégio particular do município.

A família da adolescente conta que o abrigo supria mais o papel de lugar de afeto e alimentação do que o de educação. Conforme relato de RG, embora carinhosas, as cuidadoras da instituição tinham pouca instrução, além de não receberem nenhum preparo ou treinamento para lidar com as crianças ou auxiliá-las com as tarefas da escola, com a leitura e escrita. Ao que tudo indica, as condições de vida dos irmãos no abrigo, ainda que melhores do que a anterior, eram precárias: RG relata que alguns deles estavam infestados de piolhos e mal sabiam pentear os cabelos e tomar banho assim que foram recebidos pela família adotiva.

1.3 - Adoção

RG e DG são naturais de Campinas (SP). RG é formada em Fisioterapia e atualmente trabalha no Hospital das Clínicas (Unicamp) como técnica em equipamentos médicos. DG é formado em Logística e trabalha como gerente em um supermercado. Segundo a mulher, ela e seu marido sempre desejaram ter uma família grande. Depois de tentarem engravidar por quase dois anos, descobriram a infertilidade. Não tiveram dúvidas quanto à adoção. Em 2012, após dois meses na fila de espera, receberam a ligação da assistente social, que propôs a adoção dos quatro irmãos, desde sempre muito unidos.

A adoção foi oficializada em 2013, quando AG tinha 7 anos. RG relata que o período de adaptação da menina à nova família foi o mais complicado dentre os irmãos: ela se mostrava agressiva e resistente, dizia frases como “você não é minha mãe”, “prefiro o abrigo do que vocês” e “você não manda em mim”. RG relembra que AG frequentemente “testava” o casal, não os obedecendo quando necessário.

RG conta que na escola também se recusava a obedecer os professores e não queria fazer o que lhe era pedido. A garota também tinha o sono agitado e com pesadelos, roía as unhas e apresentava respiração bucal. Também urinava na cama com frequência, mostrando comportamentos da primeira infância. Ao analisar tais comportamentos, compreendidos como “regressões” para a mãe, primeiramente é importante levar em consideração os efeitos

⁹ Conforme o *site* oficial (<https://www.kumon.com.br/>), Kumon é um método japonês criado em 1954. Por meio de material próprio, promete desenvolver as habilidades acadêmicas (nas áreas de Português, Matemática, Inglês ou Japonês) dos estudantes por meio do autodidatismo.

dolorosos, conscientes e/ou inconscientes, que o processo brusco de ruptura com o antigo ambiente e com família biológica causou na criança assim que foi para o abrigo. Depois, na adoção, AG passou de novo por uma mudança repentina em sua vida: saiu de sua cidade natal, do ambiente que conhecia, deixou para trás seus afetos (cuidadoras, amigos do abrigo) para fazer parte de uma nova família e de uma nova rotina. Para Dolto (1984; 2018), é no corpo e por meio dele que a criança expressa o que às vezes não consegue dizer de outra maneira, e é desta forma que ela se subjetiva. Assim, a enurese noturna e a agressividade são simbólicas, na medida em que fariam parte de uma “[...] linguagem de recusa a entrar no ritmo exigido pelos pais [...] e (essa) pode ser uma linguagem salvadora do sujeito.” Dolto (1989 *apud* WERNER, 2002, n.p.) também menciona que

[...] a criança, no ato de sua adoção, é obrigada a recomeçar todo o seu trabalho psíquico, de estruturação simbólica, que faz a criança ter de começar da "estaca zero", produzir uma espécie de "luto" dos pais de nascimento, ou da instituição a qual pertencia. Por sua vez, a criança precisa ter um tempo para compreender essa outra língua, a dos pais adotantes, adaptar-se a ela, e ela própria adotar seus novos pais, de se autorizar a ser filha de seus pais adotantes.

RG diz que a filha tem consciência de sua adoção; mas, possivelmente em decorrência do trauma, tem poucas memórias do abrigo e raríssimas lembranças da família biológica. Isso corresponde ao que é proposto por Luria (1995, p. 83), ao afirmar que “estados afetivos acentuados, angustiantes insuportáveis para o sujeito, são atividade inibíveis, “deslocáveis” da consciência e esquecíveis pelo sujeito.”

Hoje, 9 anos após a adoção, com o convívio familiar, com a terapia e com o contínuo acompanhamento no CCazinho, a família relata melhora significativa no desenvolvimento e comportamento de AG, que atualmente se mostra mais calma, obediente e amorosa. A jovem também está autônoma em relação à higiene, no auxílio aos afazeres domésticos e na organização da rotina de estudos. Dolto (2018) assinala a importância de tratar a criança como sujeito de si mesmo, ressaltando a importância do incentivo à conquista gradual da autonomia a que tem direito.

Embora menos frequente, a enurese noturna permaneceu até alguns anos atrás, mas foi controlada com o uso de *cloridrato de imipramina*, um antidepressivo. AG também fez uso de Depakene (*valproato de sódio*), um anticonvulsivante utilizado em decorrência de algumas raras ocorrências de convulsão. Exames de ressonância magnética anuais mostram alguns

focos de gliose¹⁰ no cérebro de AG. Tal quadro pode explicar, pela redução crônica do fluxo sanguíneo nos hemisférios cerebrais, uma lentificação do funcionamento psicomotor, repercutindo em suas reações e iniciativas, o que dá impressão, muitas vezes, de desinteresse e falta de vivacidade pelo que se passa ao seu redor. Esse fato também tem um efeito no foco e manutenção da atenção no processo de aprendizagem da leitura/escrita. Sua fala também é um pouco mais lenta do que a de uma adolescente, em geral, demorando a responder ou replicar, o que dá impressão de que não compreende. Na hipótese da ND, tal quadro é agravado tanto pela vivência traumática e de privações (material, de afeto e de convivência) em sua tenra infância quanto pela lacuna encontrada na escola em ensinar e desenvolver suas FPS (VYGOTSKY, 1926; 2018; LURIA, 1995; MÜLLER, 2018), conforme será desenvolvido no Capítulo 4 desta Monografia.

Para os médicos, segundo RG, o quadro possivelmente é congênito e não se sabe a relação deste com os episódios convulsivos. Atualmente, a adolescente não toma mais nenhum dos medicamentos citados.

Conforme pôde ser observado, AG e seus irmãos passaram considerável parte da tenra infância em um meio frágil, marcado pelo abandono e desamparo. Como será desenvolvido posteriormente, toda a situação traumática pela qual AG passou, muitas vezes ignorada pelos testes diagnósticos aos quais foi submetida e pelas escolas que frequentou, repercutiu diretamente em seu desenvolvimento psíquico com efeito no processo de aprendizagem. Vygotsky (1926; 2018, p. 63), do ponto de vista sócio-histórico, aponta a importância da experiência pessoal no comportamento, conhecimento e educação. Para o psicólogo (então) soviético, o comportamento humano, dialético e complexo, é formado pelas “[...] peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento.” O *input* linguístico marcado por interações escassas e nenhum contato com leitura e escrita na primeira infância repercutiu no desenvolvimento e aprendizagem de AG. RG relata que, assim que chegou do abrigo, AG fez acompanhamento fonoaudiológico, uma vez que tinha dificuldade em falar certas palavras, sobretudo aquelas que apresentam uma das consoantes líquidas, o fone [r], pronunciando *alala* (arara), *caichoinho* (cachorrinho) *cachorrinho* e *poita* (porta). É preciso considerar sua variedade de fala para não interpretar como dificuldade ou troca de uma

¹⁰ A microangiopatia cerebral ou focos de gliose aparecem nos exames como pontos ou áreas brancas, contrastando com o cérebro normal (exibido na cor cinza nos exames). Segundo Aragão (2006), a microangiopatia isquêmica crônica é resultado de uma arteriopatia que envolve vasos de pequeno calibre da substância branca dos hemisférios cerebrais, causando redução crônica do fluxo sanguíneo cerebral. Ressalta-se que, até o momento de publicação desta pesquisa, a família de AG não forneceu os exames de imagem que mostram os focos de gliose, apesar dos inúmeros pedidos da autora deste estudo.

líquida pela outra, o que é característica da fala que aprendeu, ou seja, o modo como entrou na língua (COUDRY, 2022). Isso pode ser corroborado pelo relato da mãe adotiva, RG, a qual conta que os 4 irmãos chegaram falando *pranta* (planta) e *simpres* (simples), ou seja, com forte presença do rotacismo em sua fala, o que não representa nenhuma dificuldade e muito menos uma evidência/sintoma de patologia. Marcas do rotacismo que ainda não foram lexicalizadas, como no exemplo, acontecem em uma variedade socialmente desprestigiada, de pessoas não escolarizadas, advindo do dialeto típico do lugar onde a família biológica de AG mora: zona rural de uma pequena cidade do interior de São Paulo. Cagliari (1999), acrescenta uma informação interessante para essa reflexão: conforme a criança vai aprendendo a falar, sua habilidade linguística vai se identificando com o modo de falar das pessoas com as quais convive.

Vygotsky (1926; 1998) destaca a relação entre a afetividade e cognição, ao salientar a importância da interação. A relação com o *outro* é influenciada pelo afeto e se dá, em primeira instância, com a família e posteriormente na escola e em outros meios sociais e culturais atravessados pela linguagem. Assim, o autor reitera a importância do outro não só no processo de construção de conhecimento, mas principalmente na constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir, pensar e sentir.

1.4 - Dispositivo: Família

A família adotiva de AG é composta por RG, DG, seus três irmãos e os animais de estimação (cachorros e aves), que residem em uma casa no bairro Taquaral, em Campinas (SP). A avó materna tem grande presença na vida dos netos, que frequentemente passam a tarde em sua casa enquanto os responsáveis trabalham. Os pais da adolescente têm boa condição financeira e conseguem suprir todas as necessidades materiais e educacionais dos filhos.

Com uma escala de trabalho mais flexível, é RG quem passa a maior parte do tempo com os filhos. É ela quem é responsável por levar AG na terapia, auxiliar nas tarefas escolares e comparecer às reuniões da escola. No CCazinho, nas atividades com AG, nas conversas com a mãe, o pai (DG) raramente é mencionado, embora AG diga que é ele quem a auxilia nas tarefas, sobretudo de matemática. Como será exposto adiante, a família, por meio da religião, demonstra ser um *dispositivo* (Agamben, 2009, a partir de Foucault 1994), orientando e controlando as atitudes e pensamentos de AG e seus irmãos.

1.5 - *Dispositivo: Religião*

AG e seus irmãos tiveram contato com a religião católica desde o abrigo. Lá, RG conta que aprenderam orações e cantos religiosos, dos quais se recordam até a atualidade. Os irmãos são bastante apegados ao catolicismo¹¹. A família adotiva também é devota dessa religião, indo com frequência a missas e retiros católicos. Nos acompanhamentos, AG menciona constantemente os retiros e acampamentos que frequentou, relatando também que a família vai à missa todos os dias – incluindo finais de semana – do final da tarde até a noite.

Percebe-se que a devoção em excesso mostra-se alienante, na medida em que isola a jovem de aspectos culturais e vivências importantes ao seu desenvolvimento e aprendizagem. A religião influencia todas as atitudes da família, desde a escolha das escolas, amigos (preferencialmente confessionais) à mídia que AG consome. Séries, filmes, livros e *sites*, tudo o que AG (e seus irmãos) consomem precisam ser selecionados e aprovados pelos responsáveis. Os livros e filmes da saga *Harry Potter*, por exemplo, são proibidos pela família, já que como MG, a irmã mais velha, afirmou “magia não é de Deus”. Em uma conversa com a aluna-cuidadora no CCazinho, autora desta Monografia, AG também afirmou que já prometeu para Deus que aprenderia a ler e a escrever. Ela constantemente se cobra e se frustra, internalizando as expectativas que seus pais, avó, professores e colegas colocam sobre ela a respeito de suas dificuldades com a leitura e escrita. Freud (1930) já apontava a relação entre o sentimento de culpa e a angústia sob a forma de temor da punição divina. Para o psicanalista, a culpa individual está intimamente relacionada à culpa coletiva, decorrendo de seu histórico e da condição de dependência primária do ser humano e de sua vivência grupal (em sociedade).

Ademais, é possível relacionar a religião e a família à noção de *dispositivo*, uma vez que orienta as atitudes e condutas de AG, inclusive quanto à sua relação com a leitura e escrita. Agamben (2009), retoma o conceito de dispositivo de Foucault (1994), o definindo 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” (p. 41). O *dispositivo*, para Foucault (1994), compreende o dito e o não dito, implicando discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, tudo o que se

¹¹ Freud (1930) deriva as *necessidades religiosas* do sentimento de desamparo infantil, compreendendo a “[...] tentativa inicial de consolação religiosa como um outro caminho para negar o perigo que o Eu percebe a ameaçá-lo do mundo exterior.” (*Idem*, p. 18). Assim, os irmãos pareciam encontrar na religião católica um consolo para todo o sofrimento trazido pela situações vividas junto a família biológica e a posterior separação desta.

inscreve em um jogo de poder que condiciona saberes e práticas, as quais controlam e orientam num sentido o que se supõe útil.

O acompanhamento de AG e seus irmãos no CCazinho¹² demonstrou que a relação com a família é permeada pela religião, que atuando como um *dispositivo*, determina o que deve ser feito, dito, lido, escrito e até pensado, tendo isso um efeito alienante para a vida e nas experiências com seus pares afetivos e sociais.

AG também não tem celular, e o acesso a *internet* pelo computador é puramente voltado a pesquisas escolares. Nas conversas e atividades propostas pelo CCazinho, AG demonstra não conhecer vários dos assuntos tratados (não sabia que a França ficava na Europa, por exemplo). A garota diz também que seu pai não a deixa ficar em seu quarto sozinha, sempre exigindo a presença dos irmãos.

Esse isolamento de AG frente a vivências, cultura e tecnologia reflete em sua relação com a fala, leitura e escrita, principalmente ao considerar AG como um *ser de seu tempo* (COUDRY E BORDIN, 2019), inserida em uma cultura permeada pela tecnologia e, sobretudo pela linguagem. Para Franchi (1987, p. 12) “a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma às suas experiências”. As atividades discursivas realizadas no CCazinho, como exploradas no Capítulo 4, buscam inserir AG nas mais diversas práticas e ambientes discursivos, lhe propiciando autonomia linguística ao trabalhar com seus interesses e criando novos (COUDRY E BORDIN, 2019).

Capítulo 2 - Diagnósticos de aprendizagem

¹² Ao contrário de AG, nenhum de seus 3 irmãos tem laudos diagnósticos, no entanto, todos têm queixas de dificuldades escolares, cada um à sua medida. MG, com queixas de dificuldade de interpretação de texto e com a ortografia, passou pelo CCazinho por cerca de um ano. FG, a caçula da família, com queixas de dificuldades de leitura e escrita, frequentou os encontros por um ano e meio. CG, com queixas de dificuldade de leitura, escrita e atenção, permanece sob acompanhamento até hoje. Com todos eles foram desenvolvidas atividades discursivamente orientadas e contextualizadas (leitura, escrita, jogos, digitação, passeio pelo campus etc) visando oferecer possibilidades concretas de entrada na leitura e escrita.

Desde o período do processo de adoção, nas visitas que fazia ao abrigo em Miracatu (SP), RG relata que percebia dificuldades da garota em acompanhar as atividades escolares. Além disso, ao consultar o caderno usado por AG na escola, a mãe notou estar em branco, demonstrando que a filha não registrava nada na aula, nem a matéria, nem os exercícios, não assimilando o conteúdo escolar.

Já em Campinas (SP), AG, então com 7 anos, começou a estudar em uma escola pública no bairro em que a família mora. Lá, surgiram queixas acerca do desempenho escolar aquém do esperado para a idade. Por isso, de 2014 a 2017, passou a frequentar a Associação Pestalozzi¹³, onde fazia, em grupo, atividades psicopedagógicas e, individualmente, psicoterapia e fonoaudiologia.

2.1 - Instituição 1

Em 2015, com 9 anos e no 3º ano do Ensino Fundamental, a menina foi submetida à avaliação neuropsicológica pelo o que nesta pesquisa será tratada como Instituição 1.

Nesse local, conforme o laudo (Anexo I), tanto a mãe quanto AG passaram por respectivas anamneses individuais conduzidas por uma psicóloga, que também realizou baterias de testes com a criança. A instituição em questão também requisitou relatórios feito pela escola sobre desempenho e conduta escolares, a partir de queixas envolvendo dificuldade de AG para manter a atenção, memorizar o que aprendeu e dificuldade de leitura, escrita e cálculo. O documento emitido pela instituição em questão, no entanto, não esclarece as perguntas e respostas obtidas nas entrevistas, nem o contexto e método de aplicação, informando somente os nomes dos testes, como a Escala de Inteligência Wechsler (WISC-IV). Vale lembrar que o acesso ao conteúdo de tais bibliografias é restrito aos profissionais que os aplicam, logo não há a possibilidade de consultá-los para uma análise mais detalhada.

A título de exemplificação, analisa-se aqui brevemente um exercício da versão anterior do WISC-IV, o teste WISC-III, discutido por Moutinho (2015) em sua tese de Mestrado, que com base na ND, questiona, dentre outros aspectos relacionados aos diagnósticos de doenças relacionadas à aprendizagem, a aplicação de tais testes padronizados.

Conforme Moutinho (2015), o WISC III é um teste padrão que faz parte da Escala Wechsler e tem como objetivo medir três níveis de Quociente de Inteligência dos sujeitos

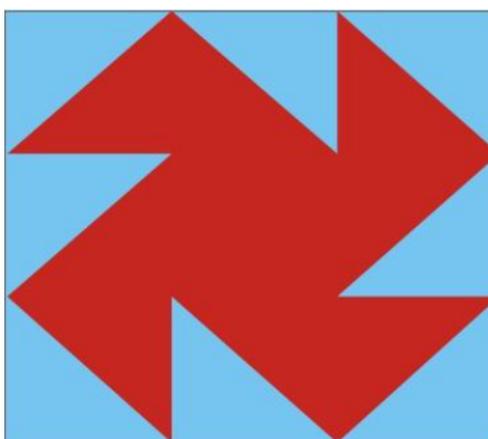
¹³ Segundo a página oficial no *Facebook*, a Associação Pestalozzi é uma instituição sem fins lucrativos fundada em 1978 para atuar na área de educação especial de crianças, jovens e adultos. Conta com uma equipe de Pedagogia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Musicoterapia, Assistência Social.

avaliados: QI total, QI verbal e QI de execução. O teste é composto majoritariamente por figuras, e as tarefas solicitadas aos que passam pelo teste geralmente envolvem nomeá-las, classificá-las, separá-las e organizá-las. Além disso, conforme Moutinho (2015, p. 38)

o teste é composto por treze subtestes e recomenda-se que todos sejam aplicados em uma única sessão de setenta minutos. É recomendado que a sessão seja interrompida caso o aplicador perceba que o avaliado está cansado ou muito desatento e que se dê continuidade em outro dia. Os treze subtestes são organizados em três categorias: subtestes verbais, subtestes de execução e subtestes suplementares.

Baradel (2010), em sua tese de Mestrado, na qual analisa alguns dos testes padrão, incluindo o WISC-III, acrescenta ainda que os resultados dos subtestes são transformados em escores. Caso a resposta do avaliado seja divergente do gabarito pré-estabelecido, desconta-se pontos do sujeito.

A autora traz uma das tarefas que compõem o teste *Cubos*, do Índice Fatorial Organização Perceptual. Moutinho (2015, p. 39) acrescenta que, conforme o manual de aplicação do teste, essa tarefa tem o objetivo de “[...] averiguar a capacidade de análise, síntese e planejamento de coordenadas visuo-espaciais e a praxia construtiva.” Para tanto, é pedido ao sujeito avaliado que “[...] reproduza, com cubos de faces desenhos que lhe são mostrados. Para cada modelo é estipulado um prazo limite para execução. No caso desta figura, o sujeito recebe cubos e triângulos recortados em papel [abaixo] e precisa reproduzi-la.” (p. 40).



Moutinho (2015, p. 44), acrescenta, conforme o conteúdo do teste, que tal tarefa tem o objetivo de “avaliar a capacidade de análise, síntese e planejamento das coordenadas espaciais através de uma figura”. A autora argumenta que, além dessas e outras tarefas do teste se aproximarem do conteúdo recreativo presente na educação infantil, “[...] tal figura nada se assemelha a nenhum outro objeto presente no cotidiano da criança [...]” (*Ibidem*). A autora

prossegue questionando como tal diagnóstico consegue determinar se uma criança está apta a prosseguir sem problemas seu percurso escolar se esse mesmo teste não contém nem avalia nenhuma prática própria da escola, como conceitos mais abstratos e complexos (como o caso de AG, que já tinha 9 anos de idade na época de aplicação). Dessa forma, a autora indaga como esse exemplo, retirado de um teste artificial e baseado na exclusão do sujeito, é capaz de medir e determinar o que é normal e patológico no sujeito. Ainda que não tenha sido possível ter acesso ao exato conteúdo do teste e tarefas pelas quais AG foi submetida, é provável que AG tenha realizado exercícios semelhantes a esse, sendo o exemplo trazido e analisado por Moutinho (2015) produtivo para ilustrar a arbitrariedade e limitação dos testes diagnósticos padrão. Nos parágrafos posteriores, serão analisados os resultados dos testes aplicados à AG.

Retomando o teste passado a AG na Instituição 1, na seção denominada Descrição, há um único parágrafo de poucas linhas informando a história de vida de AG, não relatando nenhum detalhe de sua situação de vida anterior à adoção, como pode-se adiante verificar

Com base nos dados relevantes da anamnese, A.C.G é filha adotiva. Foi adotada junto com 3 de seus irmãos há mais ou menos 2 anos (*sic*). Não há informações sobre seu histórico de sua gestação (*sic*), parto, condições de nascimento, alimentação nos primeiros anos de vida, desenvolvimento neuropsicomotor, histórico médico ou mesmo antecedentes familiares, apenas a informação de que tem uma irmã mais velha de 14 anos que está no abrigo e frequenta a [*nome do local omitido para preservar a instituição*].

Nessa mesma seção, o relatório também afirma que AG apresenta “vocabulário e expressão verbal ruim” (*sic*) com “excessivos erros na fala”, além de comportamento agitado e falta de organização. Os exames audiométricos não apresentavam alterações¹⁴.

AG foi submetida a testes nas áreas de Habilidade Cognitiva Geral, Memória, Atenção, Gnosias (Percepção), Linguagem, Praxia e Habilidades Acadêmicas. Em todas teve o desempenho classificado como abaixo do esperado para sua idade. A título de análise deste trabalho, destaca-se a seguir os principais resultados das áreas de Memória, Atenção e Linguagem e Habilidades Acadêmicas.

Relata-se que a memória imediata e memória de longo prazo são deficitárias, com “pouco controle de armazenamento de informações e posterior recuperação”. Já a atenção é

¹⁴ Vale ressaltar que assim como os exames audiométricos, conforme RG, os exames oftalmológicos de AG, realizados em outra clínica, não apontam nenhuma alteração.

classificada como “consideravelmente abaixo da média” e “deficitária”, com “indícios de distraibilidade e um maior tempo para desenvolver a atividade”. Um quadro, presente no Imagem 1, classifica a compreensão verbal, organização perceptual, memória operacional e QI total como “extremamente baixos” e a velocidade de processamento como “limítrofe”.

Imagem 1

Escalas	Classificação
Compreensão Verbal	Extremamente Baixo
Organização Perceptual	Extremamente Baixo
Memória Operacional	Extremamente Baixo
Velocidade de Processamento	Limítrofe
QI Total	Extremamente Baixo

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Quanto à Linguagem, o laudo conclui que AG apresenta “desempenho deficitário para sua idade” e “vocabulário restrito”, com “baixo desempenho para sua idade em abstração verbal, raciocínio e conceituação verbal, conhecimentos factuais.”, Em Habilidades Acadêmicas, no ditado realizado, “não conseguiu realizar de forma adequada a escrita de palavras, nem as de alta frequência e com sílaba simples”, colocando letras aleatórias. Quanto à leitura, “identifica letras, mas quando fora da sequência do alfabeto apresenta dificuldade, confundindo algumas letras”.

Na parte denominada Comportamento, os aspectos Comunicação, Autonomia e Socialização foram todos avaliados com a frase vaga e genérica: “Paciente apresentou déficit moderado, ou seja, demonstrou ter algumas dificuldades significativas na habilidade de comunicação de acordo com a sua faixa etária.” Os resultados obtidos por esses testes divergem do relato contido na seção Descrição, feita a partir da anamnese com a mãe de AG. O texto informa que, a então criança, apresentava bom desenvolvimento social, com independência em atividades rotineiras (comer, vestir-se, tomar banho) e sem conflitos interpessoais, com boa adaptação a novos ambientes. Sem alterações de humor e situações de agressividade.

O local, por fim, conclui que a jovem apresenta um “déficit intelectual com desempenho abaixo do esperado e[...] apresenta também um comportamento adaptativo com um déficit *profundo* de acordo com o esperado para sua idade cronológica.” (grifo nosso). O laudo sugere apoio escolar especializado e acompanhamento com equipe multiprofissional

especializada (neurologia, fonoaudiologia, psicologia), indicando para isso, a Instituição 2 e um centro de investigação relacionado à aprendizagem, criado e administrado pela própria Instituição 2.

2.2 - Instituição 2

Em 2016, 9 anos e 5 meses e cursando o 4º ano do EF, AG foi encaminhada pela Unidade Básica de Saúde (UBS) de Santa Bárbara para a Instituição 2, onde foi aplicado a ela programas de triagem e avaliação. O Relatório de Avaliação Multidisciplinar (Anexo II), como é autodenominado, não detalha e nem sequer menciona os testes e processos realizados para chegar ao diagnóstico de **deficiência intelectual leve (CID-10: F70)**¹⁵, apenas citando as áreas e nomes dos profissionais pelos quais AG passou durante os testes: neuropediatra, psicopedagoga, psicóloga e assistente social. O local conclui que a criança apresentava “[...] potencial para aprendizagem” e orienta que a família busque acompanhamento de equipe multidisciplinar especializada em deficiência intelectual, podendo permanecer na rede regular de ensino e se beneficiar da sala de recurso e de apoio, além de sugerir encaminhamento para avaliação de Processamento Auditivo e oferta de apoio dos familiares no horário de estudo. A mãe relata que AG não deu início a um acompanhamento na Instituição 2 por falta de vagas.

2.3 - Clínica Médica

Em 2018, AG, então com 11 anos, realizou consulta com uma neurologista pediátrica de uma clínica médica particular. Seguindo o padrão dos outros laudos diagnósticos de não informar o processo ou justificá-lo, em um curto manuscrito (Anexo III), a profissional orienta que AG receba acompanhamento neuropediátrico por deficiência intelectual (CID 10 F70) e aponta a necessidade de acompanhamento multidisciplinar com fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo.

¹⁵ O CID-10 (10ª edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) classifica o Grupo F70-79 como Retardo Mental, sendo o F70 designado como Retardo Mental Leve. Conforme o DATASUS, a condição é observada quando o paciente tem QI entre 50 e 69. O código menciona que “[...] provavelmente devem ocorrer dificuldades de aprendizado na escola. Muitos adultos serão capazes de trabalhar e de manter relacionamento social satisfatório e de contribuir para a sociedade.” Inclui “atraso mental leve, debilidade mental, fraqueza mental, oligofrenia leve e subnormalidade mental leve.”

Segundo o Manual MSD, “o termo *retardo mental*, usado anteriormente, adquiriu um estigma social indesejável. Por isso, os profissionais de saúde o substituíram pelo termo *deficiência intelectual*.” (<https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-do-desenvolvimento/defici%C3%Aancia-intelectual>)

2.4 - O que representam esses diagnósticos para a ND?

Müller (2018), em sua tese de Doutorado¹⁶, sintetiza, à luz da ND (COUDRY e FREIRE, 2005, 2010), que tais testes, essencialmente metalinguísticos, são marcados pelo apagamento do contexto discursivo de produção e interpretação. Destaque também para a vagueza determinística de tais laudos (COUDRY, 2021), que priorizam a variação quantitativa (média) do que é culturalmente constituído como *norma* (CANGUILHEM, 1966) em detrimento do processo de vida do sujeito. Concebe-se, assim, um sujeito padrão, médio “[...] a-histórico e idealizado” (MÜLLER, 2018 p. 30). Como bem pontua Silva (2014, p. 30), para Foucault (1988), “o exercício moderno do poder é fundamentalmente da ordem da normalização dos indivíduos e das populações.”

Conforme foi explorado no capítulo anterior, a história de vida de AG, ignorada por todos os documentos produzidos pelas clínicas, foi marcada por inúmeros eventos traumáticos e privações, que influenciaram em seu desenvolvimento e aprendizagem. A respeito disso, cabe, por parte dos testes, a noção de *descuido* (COUDRY, 2022a) quanto à vida psíquica do sujeito avaliado, afetando diretamente os processos nervosos complexos, cruciais para o exercício das Funções Psíquicas Superiores¹⁷ (*Idem*, p. 2).

Inseridos em uma perspectiva organicista/biologizante de atenção e comportamento (MÜLLER, 2018), os testes-padrão (COUDRY, [1986] 1988) carecem de uma visão sócio-histórica de cérebro e sujeito (VYGOTSKY, 1926; LURIA, 1979; MOUTINHO E COUDRY, 2009). Dessa forma, desconsidera-se que “[...] o cérebro deve ser encarado como um órgão que se modifica e se ajusta às situações vivenciadas e às condições históricas, atravessadas sempre pela linguagem.” (*idem*, p. 440).

Baradel (2010), reiterando a diversidade do funcionamento individual e as reações em cadeia envolvidas no processo de leitura e escrita, ressalta que, caso o sujeito submetido aos testes padronizados não tenha pleno domínio frente à leitura e escrita – como o caso de AG – os resultados desses testes não podem ser comparados com os resultados de outro sujeito que domine a leitura e a escrita.

¹⁶ Müller (2018), em sua tese de Doutorado intitulada *Patologização e fracasso escolar: desnaturalizando respostas* (2018) — orientada pela Prof^a Dr^a Maria Irma Hadler Coudry — investiga, à luz da ND, as dificuldades escolares de crianças e jovens e como essas são avaliadas como patológicas por meio de um diagnóstico que incide no processo de aquisição e uso da leitura e escrita, perpetuando as dificuldades escolares e agravando a questão da desigualdade escolar. Para tanto, a autora acompanhou, entre 2015 a 2017, a vida escolar de 3 crianças em situação de fracasso escolar na escola em que lecionava, analisando a história escolar, dados escolares e de leitura e escrita produzidos pelos sujeitos em acompanhamento longitudinal, bem como dados médicos e entrevistas com as crianças em questão, pais, professores e gestores.

¹⁷ Usa-se aqui Funções Psíquicas Superiores como sinônimo de Funções Psicológicas Superiores (VYGOTSKY, 1926; LURIA, 1979).

Ademais, ao avaliar o contexto de realização dos testes, é preciso considerar a relação que AG tem com a leitura e escrita, atravessada pela vivência nas escolas pelas quais frequentou e ainda frequenta, marcada pelo desprezo e indiferença por parte de professores e colegas de sala, que a enxergam como “aluna-problema”, como RG conta e os relatórios escolares apontam.

2.5 - Dispositivo: Clínica

Moysés e Collares (2014) apontam o caráter sugestivo das avaliações pelas quais crianças e jovens são submetidas, uma vez que propõem perguntas imprecisas, padronizadas e mal formuladas, servindo como profecias que se autocumprem (WATZALAWICK, 1994) ao corresponderem a um diagnóstico previamente atribuído ao sujeito pela família e pela escola. Assim, comportamentos indesejados, que “incomodam”, bem como processos normais da aquisição da leitura e escrita (COUDRY, 2020) passam a ser tratados como déficits ou distúrbios de aprendizagem, criando um ciclo vicioso, já que o sujeito passa a corresponder ao diagnóstico recebido e a escola passa a esperar menos dele (BORDIN, 2007). Ademais, o rótulo trazido por um diagnóstico se torna determinante na vida e na aprendizagem da criança (COUDRY, 2015), como será melhor desenvolvido no Capítulo III.

Moutinho (2014) destaca que o excesso de patologização tem sido usado com frequência na atualidade para justificar o fracasso e a exclusão escolares e eximir a responsabilidade da escola, das políticas educacionais e da família. A responsabilidade passa a recair sobre o sujeito e somente a ele; logo, a questão passa a ser individual, da ordem patológica, com a cobrança de inúmeros encaminhamentos, tratamentos e terapias com os mais diversos profissionais (psicopedagogos, neurologistas, fonoaudiólogos etc), como é possível observar em todos os laudos emitidos sobre AG. Diante do exposto nos parágrafos anteriores, é possível considerar as práticas clínicas – nas quais se inserem as baterias de testes diagnósticos – como *dispositivos* (AGAMBEN, 2007; 2009; COUDRY, 2010; SILVA, 2010; 2014), uma vez que determinam o que é da ordem do normal (CANGUILHEM, 1966) e o que é da ordem do patológico, além de marcarem o sujeito e as expectativas¹⁸ dadas a ele para o resto de sua vida, encobrem as origens de suas dificuldades¹⁹, advindas da ordem psicoafetiva, social, cultural e de práticas pedagógicas

¹⁸ Conforme Müller (2018), o olhar médico, enquanto dispositivo (Agamben, 2009) *captura* a escola, seus profissionais, as famílias e próprio sujeito.

¹⁹ De acordo com Antonio (2011); Coudry (2014); Silva (2014), Müller (2018).

Ainda, a crescente patologização e a medicalização (MOYSÉS E COLLARES, 2011) favorecem e enriquecem diversos setores do mercado (indústria farmacêutica, psicopedagogia, psicologia, médicos, fonoaudiologia, editoras etc) que não solucionam de fato a alegada doença que produzem, como visto nos laudos de AG.

Quanto ao peso exercido pelo diagnóstico de AG, *deficiência intelectual leve*, pode-se destacar o que a palavra *deficiência/déficit* representa a partir de Padilha (2000, p. 55). Para a autora, o termo já indica uma *falta* (no cérebro, o qual conduz o corpo e a mente) e quem descobre o que falta no sujeito é o médico (neurologista, geneticista, pediatra etc) e profissionais (fonoaudiólogo, psicólogos, psicopedagogos etc), [...] que aprenderam com a Medicina a fazer diagnósticos e prognósticos, classificar e prover o tratamento.”

Nesse sentido, para Laplatine (1991), é a Medicina quem também promete, suscitando esperança ou quem ameaça, provocando angústia. Ao elencar e atribuir termos e expressões limitantes (*deficitárias, limítrofe, extremamente baixas, dificuldades significativas*) às FPS de AG (memória, percepção, praxias, atenção, linguagem) e a seu comportamento em geral (comunicação, autonomia, socialização), a concepção médica determinou e orientou (AGAMBEN, 2009) o tratamento limitado dado a AG pela clínica, escola, pela família, pelos colegas. Espera-se pouco da jovem, o que a deixa barrada (COUDRY E FREIRE, 2010; COUDRY E BORDIN, 2012) das possibilidades de avanço na construção de conhecimento, sobretudo quanto à leitura e escrita.

2.6 - Linguagem, Atenção e Memória

A fim de questionar a maneira como as FPS (LURIA, 1979; 1995; 1987; 2010; VYGOTSKY, 1926; 2018), sobretudo a linguagem, atenção e a memória, foram abordadas nos contextos de produção dos laudos diagnósticos, será feita uma breve discussão acerca do que Luria e Vygotsky (*idem*) elucidaram sobre tais conceitos, confrontando-os com os resultados limitantes obtidos pelos laudos.

Para Padilha (2000, p. 58), a concepção sócio-histórica de Luria (1981, 1991), Vygotsky (1994) e Leontiev (1978) considera as FPS como “formas complexas de atividade mental, tais como percepção, memória, atenção, linguagem e pensamento, leitura, escrita e cálculo. Tais funções são formadas durante o desenvolvimento histórico e cultural, logo são “[...] sociais em sua gênese.” (*Ibidem*). A *linguagem*, para esses autores, merece papel decisivo quanto à organização e desenvolvimento das FPS. Luria (2010, p. 26), fazendo menção à teoria de Vygotsky (1926), afirma que “a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano.” Assim, ao tomar o ser humano

como constituído pela linguagem e por ela operar simbolicamente sobre a realidade, é possível ter em mente sua complexidade²⁰ (FRANCHI, 1992; 2012). Um conceito de Franchi (1992) crucial para a formulação das bases da ND (COUDRY, 1986) é o da indeterminação da linguagem, isto é, o sentido dos enunciados não são fixos e permanentes, mas variáveis conforme contexto de interlocução e de práticas com a linguagem, bem como conforme o caráter singular da intersubjetividade de cada interlocução (MOUTINHO E COUDRY, 2021).

Divergindo das concepções acerca de linguagem adotadas pelos autores supracitados, que compõem o arcabouço que orientam a teoria e prática da ND, tem-se a concepção de linguagem tomada pela Medicina, representada pelos testes psicométricos que concebem “a língua como código, a fala como ato fisiológico, o discurso como uma sequência hierárquica de palavras e sentenças, a linguagem como conduta verbal [...]” (COUDRY 1995, p. 12). Ao retomar os laudos diagnósticos de AG, observa-se o conceito limitado e o já aqui mencionado *descuido* (COUDRY, 2022a) que tais documentos têm da linguagem, ao afirmar que AG tem vocabulário e expressão verbal *ruins*²¹, com *excessivos erros na fala*, ignorando sua variedade de fala e sua história de vida. Quanto à Leitura, o laudo diz que a garota tem “muita dificuldade na *decodificação* de sílabas simples” (grifo nosso), que ela *confunde* as letras. Na Escrita, prioriza-se a qualidade gráfica de sua letra, sua destreza manual e velocidade e não o conteúdo em si. Além disso, a clínica, assim como a escola, utiliza a prática do ditado, na intenção de parrear a relação (não unívoca) som/letra (COUDRY E FREIRE, 2017). Para a ND, conforme Coudry e Freire (2005, p. 11) essas condutas excluem os sujeitos do papel ativo que têm como interlocutores, avaliando-os pelo o que desconhecem, “condição na qual os sujeitos não têm quaisquer indícios para interpretar os comandos, fazer inferências, apreender a intenção significativa dos examinadores etc.”

Em relação à *atenção*, Luria (1991; 1995, p.1) a define como “a seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas”. Assim, atenção consiste na abstração de estímulos mais importantes (dominantes) dentre os vários recebidos dos meio, ignorando os restantes.

Complementarmente ao caráter seletivo da atenção destacado por Luria (1977; 1979; 1991; 1995), Vygotsky (1926) acrescenta que parte do ato de atenção começa nas reações-attitudes, isto é, os órgãos receptores são colocados em posição mais cômoda e

²⁰ Para Franchi (1992; 2012, p. 25), “antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências.”

²¹ Grifos nossos.

vantajosa para seu desenvolvimento; e a outra parte consiste na suspensão dos demais movimentos e reações desvinculadas da atividade a ser desenvolvida. Ademais, o autor destaca o caráter oscilatório da atenção, isto é, tem pontos de ascensão e queda, daí a necessidade da manutenção²², assim distração e atenção são concomitantes, uma vez que ser atento a alguma coisa pressupõe ser distraído em relação ao restante, já que o ser humano sempre é atento a algo.

Outro ponto de destaque assumido por Luria (1991; 1995; 2010) e Vygotsky (1926) acerca da atenção é que tal atitude é movida por necessidades, interesses e objetivos, esses determinados sócio historicamente. Os autores também enfatizam a existência da atenção não arbitrária/involuntária, voltada à estímulos externos como barulhos e da atenção arbitrária/voluntária, voltada ao interior do sujeito, cujo alvo é a vivência, atitude, pensamento. Vygotsky (1926) afirma que, inicialmente, no recém nascido, predomina a atenção não arbitrária/involuntária até que o indivíduo, por meio do convívio social mediado pela linguagem, internalize a atitude da atenção arbitrária/voluntária, requerida, por exemplo, e atividades que mobilizam o sujeito, como uma aula, um filme, um espetáculo teatral ou no momento de testes diagnósticos. Assim, para o psicólogo, a atenção é passível de educação e reeducação, sendo produto de vivências inter (a nível social) e intra subjetivas (a nível individual). Quanto ao contexto dos testes, no momento da longa anamnese, em meio a baterias de questionários metalinguísticos e descontextualizados (COUDRY, 1988 [1986]), AG prefere selecionar algo mais interessante para dirigir sua atenção, isto é, distrair-se das questões feitas pela psicóloga e prestar atenção em outra coisa (barulhos, outro elemento presente no ambiente, pensar no que vai comer mais tarde etc) algo considerado normal²³, ainda mais em um longo período de tempo sob atenção focada. Sem o foco de atenção voltado totalmente ao conteúdo dos exames, é bastante provável que as respostas dadas por AG serão tidas como erradas pelos gabaritos dos testes.

Müller (2018) acrescenta que internalização da atenção arbitrária/voluntária é um processo prolongado e é resultado de um conjunto de eventos que ocorrem durante o desenvolvimento humano. Logo, se a criança não construiu no interior da família a atitude de atenção não arbitrária ou voluntária, no momento em que entra na escola a questão se agrava. É o caso de AG. Como visto no capítulo anterior, desde o nascimento até os 7 anos de idade, a garota viveu em um ambiente extremamente precário tanto material quanto psicoafetivo, com

²² Müller (2018, p. 59), conforme as teorias de Luria (1979) e Vygotsky (1926), acrescenta que o caráter cíclico e oscilatório da atenção “[...] pode ser alongado por meio da interiorização da atenção e pela instrução verbal”.

²³ Conforme os autores que compõem o arcabouço da ND, como Luria (1991; 1995; 2010) e Vygotsky (1930).

pouca interação social e verbal. É viável a hipótese de que as FPS não foram adequadamente desenvolvidas, o que reflete no momento do teste diagnóstico, feito apenas 2 anos após a adoção, quando sua atitude de atenção arbitrária estava começando a ser de fato construída/elaborada.

Quanto à *memória*, outra função psicológica superior, Luria (1995) afirma que cada deslocamento, impressão ou movimento deixa vestígios nos sujeitos que se mantêm durante um longo tempo e, em determinadas condições reaparecem e se tornam objeto da consciência. Assim, Luria (1995, p. 39) define memória como o “registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior”. Conforme Müller (2018), Luria (1979; 1995) e Vygotsky (1926) dividem a memória em mecânica e lógica (ou associativa). A primeira se relaciona com a repetição e o hábito. Já a segunda, proveniente da primeira, é mais complexa e exige processos de associações logicamente conexas. De sua primeira infância, do que AG lembra, do que deseja/pode lembrar?

Já memória lógica ou associativa “[...] parte da memória mecânica, mas exige um processo de pensamento ao estabelecer associações entre os vestígios da experiência” (MÜLLER, 2018, p. 76). Tal memória também é chamada de verbal por Luria (1995), ao acrescentar que essa requer organização lógica dos elementos em estruturas (redes) semânticas, que por sua vez se mostram muito mais eficientes do que a memória mecânica (aquela priorizada pela escola), uma vez que exigem menos repetições, ampliam a possibilidade de memória e torna mais estáveis os registros desta, inclusive aumentando seu volume.

Similarmente ao que acontece com a atenção, para Luria (1995), o ser humano memoriza antes aquilo que está relacionado com o fim, com o objetivo de sua atividade, motivando uma reação orientada e seletiva para tal. Aí reside a importância do *sentido* para uma memorização efetiva qualitativa e, conseqüentemente, uma aprendizagem concreta, o que fica difícil de imaginar no caso da primeira infância de AG.

Luria (1995) aponta a *atividade mnésica* como sendo a conservação e reprodução de um material retido na memória. Tem caráter seletivo e consciente. Para Luria (1987; 2010), a linguagem, sobretudo a escrita, funciona como um importante expediente instrumental auxiliar, possibilitando o desenvolvimento da organização das operações psicológicas para tornar, nesse caso, a função da memória mais eficiente e produtiva, auxiliando na retenção e transmissão de conceitos. Importante ressaltar que no momento dos testes, tudo indica que AG ainda não estava alfabetizada (e ainda hoje encontra-se em processo, como será explorado nos capítulos posteriores deste estudo), logo, sua memória não contava com a atividade

mnésica proveniente do apoio de fontes externas (leitura e escrita), assim a conservação da informação e sua reprodução estavam prejudicadas, contando mais com a memória mecânica, decorativa. Como bem pontua Luria (1988; 2010), se uma criança tem de confiar na escrita sem dominar a habilidade para empregá-la, a eficiência da memória é consideravelmente reduzida. Assim, o comportamento da criança é o de alguém que relembra e não o de alguém que de fato lê.

Para Luria (1979), dois são os possíveis fatores que prejudicam a memorização. O primeiro deles seria a debilidade dos vestígios e o segundo a inibição da conservação desses vestígios em decorrência de agentes interferentes, sobretudo os emocionais, como é o caso de AG²⁴. Dessa forma, ao considerar, novamente, a memória como função psicológica superior desenvolvida e construída socialmente, no caso de AG, é também fundamental considerar a influência negativa que o passado traumatizante vivido nas esferas da família biológica, no abrigo e na escola exerceu no desenvolvimento dessa função: de fato ela tem muito mais coisas para esquecer do que lembrar.

Logo, relacionando o exposto às conclusões insatisfatórias concernentes à memória de AG presentes nos testes diagnósticos, é possível inferir que tais resultados, considerados como desempenho aquém do esperado, são provenientes de longos questionários isolados e desconexos que evocam somente a memória mecânica, repetitiva e decorativa, ignorando todos os aspectos socioculturais que estão por trás do desenvolvimento das complexas FPS, incluindo a atenção e a memória aqui destacadas.

Dessa forma, sem o conhecimento das teorias de Luria (1987; 2010; 1991) e Vygotsky (1926), as FPS são tratadas de modo meramente orgânico, puramente biológico por profissionais da clínica, professores e equipe pedagógica das escolas pelas quais AG passou, como será desenvolvido no Capítulo 3 desta pesquisa. Assim, a questão da atenção restringe-se a ser classificada como baixo desempenho, mera distração e dificuldade para se concentrar e a memória é reduzida a “deficitária”. A consequência é a produção de um diagnóstico que rotulará e classificará AG nos mais diversos espaços sociais pelo resto de sua vida.

Como será possível observar no Capítulo 3 desta Monografia, as escolas frequentadas por AG, outros *dispositivos* (AGAMBEN, 2007; 2009), reproduzem e auxiliam na produção e perpetuação desse diagnóstico produzido pela clínica, além de ser um ambiente em que as

²⁴ Conforme RG e conversas com AG, embora saiba de sua adoção, não se lembra da família biológica e nem da situação em que vivia. Pouco se lembra também do abrigo, recordando-se de algumas cuidadoras e de canções religiosas cantadas lá.

FPS, como memória lógica/associativa e atenção voluntária são cobradas, ao passo que não são adequadamente complexificadas e, conseqüentemente, internalizadas, uma vez que, assim como na clínica, apresenta práticas que não se constituem como experiências que façam sentido para o sujeito (Müller, 2018).

Já no Capítulo 4 desta Monografia, como forma de *contradispositivo* (AGAMBEN, 2007; 2009; COUDRY, 2010; ANTONIO, 2011; SILVA, 2010; 2014) os acompanhamentos longitudinais, desenvolvidos à luz da ND, realizados com AG no CCazinho/IEL ao longo dos últimos três anos, vão de encontro a essa visão patologizante e pessimista apresentada pelos diagnósticos discutidos anteriormente.

Capítulo 3 - Escolas frequentadas por AG

3.1 - A vivência escolar de AG

Como já mencionado no Capítulo 1 desta Monografia, o primeiro contato de AG com o ambiente escolar foi aos 6 anos, quando estava no abrigo em Miracatu/SP. Lá, ingressou no 1º ano do EF em uma pequena escola pública. Nessa instituição, AG não foi alfabetizada e conseqüentemente não fazia as atividades propostas. RG relata que o caderno usado por ela estava praticamente em branco, indicando que não havia intervenção por parte da professora. Coudry e Freire (2005) afirmam que o professor, como adulto que sabe mais sobre um conteúdo específico e tem conhecimento técnico sobre o que é ler, escrever, calcular, aprender, tem o dever de intervir nas produções de seus alunos. Sem a devida intervenção, conforme Barthelson, 2017, o aluno automatiza indevidamente suas hipóteses de escrita (BARTHELSON, 2017) e este é o caso de AG. Com pouca intervenção, correções sem retomada do conteúdo e dependente da cópia, a jovem passou a conviver com seus chamados erros, inserida em uma situação que a impedia de superar suas dificuldades. Acerca das crianças patologizadas que não recebem intervenções de qualidade em suas atividades, Barthelson (2017, p) acrescenta ainda que a, “[...] a escola, sem saber como lidar com os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, atribui ao corpo da criança o impedimento de aprender, resultando nas várias patologias hoje em voga.”

Em 2014, com então 8 anos de idade, AG começou a frequentar o 2º ano do EF escola pública no bairro em que passou a morar com a família. Lá, a menina, como na escola do

abrigo, se comportava de maneira passiva, um corpo inerte²⁵ (AGAMBEN, 2009 a partir de FOUCAULT 1975) em sala de aula, sem nenhuma intervenção produtiva e tendo um desempenho escolar aquém do esperado. Por causa disso, RG relata que a professora gritava com a garota, dizendo que “ela não seria ninguém na vida”. Justificadamente afetada pelas ofensas e por toda a situação, AG passou a se recusar a fazer as atividades, sendo agressiva com a professora e com os colegas.

A família decidiu tirar AG e seus irmãos dessa escola e colocá-los em um colégio particular, bilíngue e confessional, a qual a garota frequentou do 3º ao 7º ano do EF (de 2015 a 2019). Conforme RG e relatos de AG, essa foi a escola que a família e a garota mais gostaram de frequentar pela ideologia confessional da instituição alinhar-se com a da família, e também por ser o lugar onde ela fez mais amizades comparado a outras escolas que frequentou.

Nessa instituição, os professores alegavam adaptar (simplificar) o material e as provas destinadas à AG, e ela tinha, uma vez por semana, aulas de alfabetização individuais com a professora titular de Língua Portuguesa e com a professora do 1º ano do EF (pedagoga) no contraperíodo. Em 2019, AG frequentava a mesma sala que sua irmã mais velha MG, uma vez que MG foi retida e precisou refazer o 7º ano. Cabe ressaltar que, pelo aspecto bilíngue da escola em questão, o currículo demandava que os alunos cursassem 7 horas por semana de inglês. RG relata que, por não ler e escrever, a filha ficava a maioria do tempo dessas aulas sem fazer nada. Cabe aqui utilizar a expressão *corpo inerte* (FOUCAULT, 1975; COUDRY, 2010) para descrever o estado de AG em sala de aula. Lá, pouco compreendia e absorvia o conteúdo, o que contribuiu para agravar a passividade dela em relação à escola.

3.2 - A questão da cópia e do material adaptado

Na maior parte do tempo que passava na escola, AG realizava cópia. Seja da lousa, dos livros, da irmã mais velha, do computador ou dos colegas, esse hábito de cópia se tornou automático, confortável e seguro para ela, embora não saiba retomar o conteúdo que copia, ou seja, não sabe ler e compreender o que copiou. Em sala de aula, também recebia constante ajuda de MG, algo que, além de comprometer a autonomia de AG, segundo RG, também era

²⁵Corpo inertes, para Agamben (2009, p. 49 a partir de FOUCAULT, 1975), seriam aqueles “[...] atravessados por gigantes processos de dessubjetivação que não correspondem a nenhuma subjetivação real. O conceito cabe à escola, uma vez que a homogeneização conteudística escolar apaga a singularidade do sujeito, prejudicando formas de intervenção que possibilitem o avanço da aprendizagem (MÜLLER, 2018).

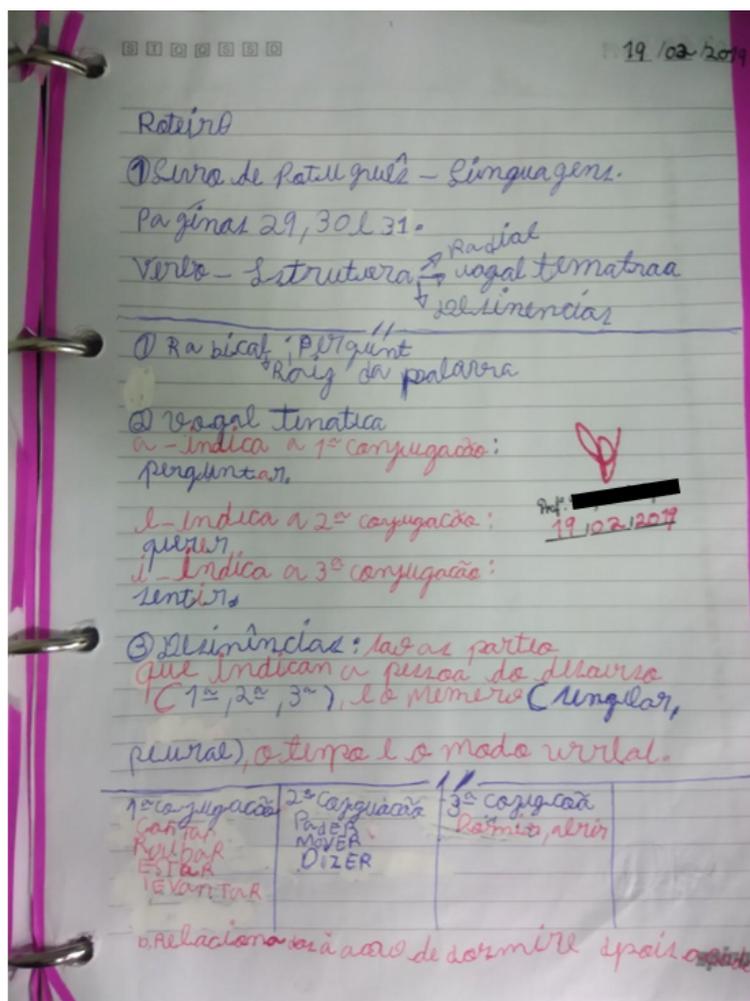
cansativo para a irmã mais velha, que se irritava e se sobrecarregava com essa “função” frequente de dar assistência à irmã.

Abaixo, encontra-se a Imagem 2, que exhibe uma página de caderno da menina, contendo cópia do livro de português. É possível notar, na imagem em questão, que há várias palavras escritas de forma inadequada quanto à norma padrão (como *radial*, *rabical* [radical]; *tematraa*, *tenatica* [temática]). A hipótese de tais produções advém do fato de AG ter automatizado a atitude da cópia e, conforme Vygotsky (1926), o hábito “[...] liberta integralmente e descarrega o trabalho da nossa atenção.” Assim, a existência do hábito permite uma série de atitudes paralelas à ação dominante, isto é, copiar no caderno enquanto conversa com os colegas ou enquanto pensa no que fará depois da escola, por exemplo, causa a falta de monitoramento de AG em sua escrita, como é possível observar nos exemplos suas produções.

Pela Imagem 2, percebe-se também que não houve nenhum tipo de intervenção por parte da docente, que passou o visto (carimbo e assinatura) sem ao menos ler o que AG escreveu. Como Müller (2018, p. 66) bem coloca acerca de outros sujeitos que frequentaram o CCazinho, “como consequência negativa para sua escolarização há, em geral, a falta de interlocutores para sua escrita (que pouco leem e intervêm em seus textos)”.

Ainda, conforme Coudry e Freire (2005, p. 10), a atitude da docente é típica da escola padrão que “pressupõe uma prática pautada na repetição, em treinos que demandam memorização de itens, cópias, respostas que repetem fórmulas.”.

Imagem 2



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

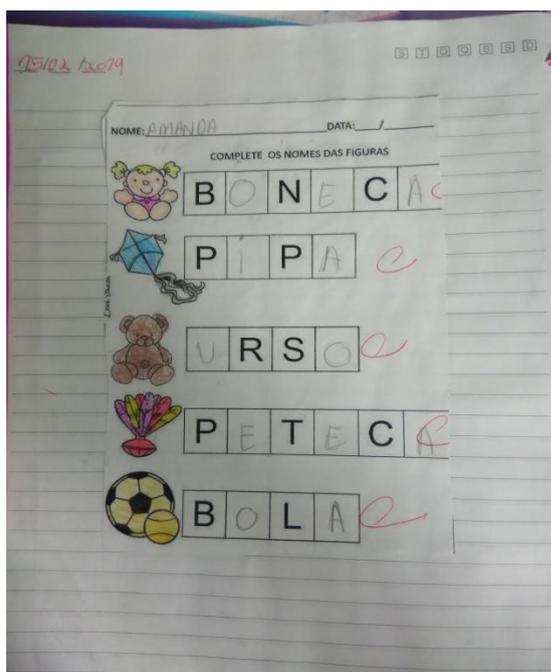
A escola de AG oferece o que chama de “material adaptado”, o qual alegadamente tinha o objetivo de alfabetizar a garota. O trabalho era realizado pela professora de português do colégio, e consistia em atividades infantis, antiquadas e superficiais - como mostram as Imagens 2, 3 e 4. Importante mencionar que uma simples busca no *Google* mostrou que tais atividades não eram de fato elaboradas pela professora, mas retiradas de *sites* da internet voltados à alfabetização de crianças. Vários destes *sites* compartilham espécies de apostilas contendo centenas de atividades de livre acesso e compartilhamento²⁶. Observa-se que a grande maioria dessas atividades, sem autoria explícita, encontra-se em múltiplos *sites*. É possível estabelecer um paralelo entre tal questão e a discussão feita por Righi-Gomes (2018), ao tratar da interpretação do Construtivismo aplicados nas escolas, e as consequências que abordagem essa trouxe ao processo pedagógico, marcado conforme a autora, pela ausência do

²⁶ É válido ressaltar, diante do cenário de sobrecarregamento e má formação de professores, a praticidade que a oferta desses exercícios representa para os docentes, sobretudo os das séries iniciais do Ensino Fundamental I, período de alfabetização em que normalmente há a presença das atividades em questão.

outro (interlocutor) na relação entre o aluno e o conhecimento disciplinar. Tal ausência, segundo Righi-Gomes (2018, p. 530), “[...] é compensada por uma padronização das atividades pedagógicas que leva ao apagamento de professores e alunos. O apagamento do aluno provoca desinteresse e apatia, geralmente interpretados como indisciplina ou como patologias.”

Assim, é possível questionar se o que a escola denomina como “material adaptado” é de fato adaptado à AG e suas particularidades (como idade e interesses) e necessidades ou se compreende atividades padronizadas e descontextualizadas, aquém da capacidade da garota, uma vez que, a exemplo da atividade da Imagem 3 e do silabário da Imagem 4, assemelham-se a exercícios infantis, passados a crianças nos estágios iniciais de alfabetização, no 1º ou 2º anos do Ensino Fundamental, o que também pode ser discutível. Além disso, cabe ressaltar que o preenchimento de tais atividades mobiliza um conhecimento básico até para a criança da idade a qual a tarefa se destina (6 ou 7 anos), quanto mais para AG, já com doze anos de idade e capaz de realizar tarefas mais complexas e abstratas do que essas. Diante disso, o material dito adaptado, demonstra ser contraprodutivo para o *processo de ensino-aprendizagem* (RIGHI-GOMES, 2018) de AG.

Imagem 3



A menina também era instruída a colar regras gramaticais descontextualizadas em seu caderno, também retiradas de *sites* da internet, a exemplo do silabário já previamente preenchido da Imagem 4 abaixo. Em uma das páginas do caderno (Imagem 5), pode-se encontrar um exemplo da imposição da normatividade encontrada em muitas escolas: a existência da variedade “seje”, encontrada na fala de muitas pessoas, é negada em detrimento da forma “correta” da norma padrão, “seja”. Ao escrever em letras garrafais em tom de repreensão “Seje não existe! o correto é seja”, a professora mostra seu desconhecimento quanto às variedades de fala do Português do Brasil, reduzindo-o somente à gramática tradicional. Ignora-se também o fato de AG ser proveniente de uma área rural em que certamente sua comunidade linguística falava “seje” e a garota reproduzia essa variante na escrita, essa atitude é exemplo de uma “[...] aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico” (BAGNO, 2007, p. 9). A respeito disso, também cabe a afirmação de Müller (2018, p. 16), que em relação aos diagnósticos e à escola dos sujeitos de seu estudo, diz que

enquanto observamos nos cadernos e materiais escolares uma quantidade expressiva de cópias e exercícios que não fazem sentido para a criança/jovem, pouco favorecendo o processo de aquisição da escrita, observamos também que as avaliações médicas interpretam como sintoma de patologia ocorrências que são próprias desse processo e que revelam as hipóteses construídas pelos sujeitos na sua busca por representar visualmente a imagem sonora da fala (FREUD, 1891; COUDRY, 2010b). 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 (ALKMIM, 2005-2010; BAGNO, 2007, FARACO, 2016), além do desafio por parte da criança para aprender as relações entre o som e sua representação gráfica na leitura e na escrita.

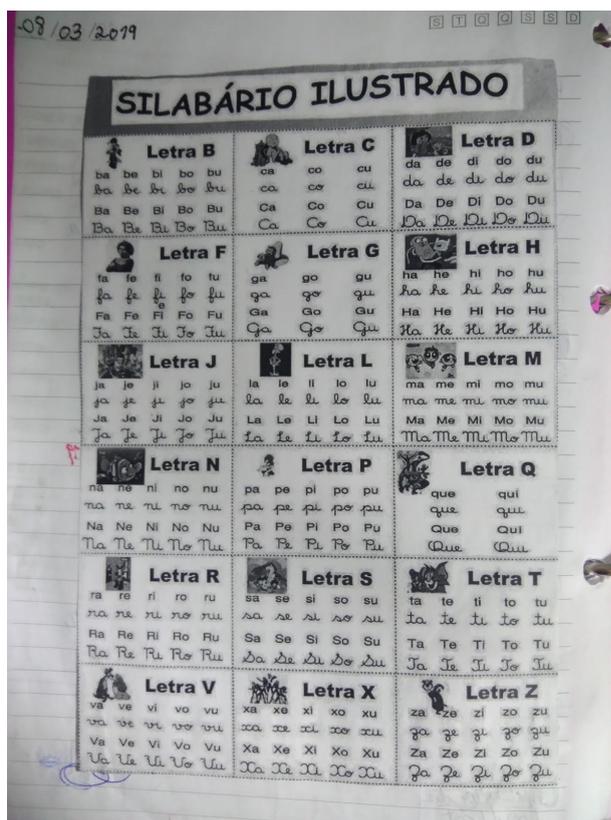
Dessa forma, percebe-se o despreparo dos docentes, advindos de uma formação precária, para lidar com as produções de seus alunos. Assim, é possível argumentar que a escola tradicional é orientada pelo *senso comum* (COUDRY E FREIRE, 2005), isto é, conjunto de ideias e valores tratados como certezas, transformadas em verdade, se cristalizando em *preconceitos* (*idem*) como o exemplo visto acima no caderno de AG.

Vale ressaltar que o hábito da cópia, o alegado material adaptado e o constante auxílio da irmã mais velha, além de perpetuarem as dificuldades da garota, infantilizam-na, afinal, cabe lembrar que esse material, voltado à crianças em idade pré-escolar, foi passado à garota quando ela tinha 12 anos de idade e frequentava o 7º ano do EF. Essas práticas faziam com

que permanecesse em sua zona de conforto e não entrasse de fato no mundo da leitura e escrita. Quanto a isso, cabe a afirmação de Dolto (1981), que diz que a escola tradicional valoriza os mais dotados enquanto segrega outros (tidos como *inadaptados*), excluídos da linguagem comunicadora e criativa, criando a necessidade desses serem auxiliados e apoiados pelos seres *adaptados*.

Ainda, as discussões das práticas pedagógicas das escolas citadas, bem como atividades aqui exemplificadas demonstram que todas as escolas frequentadas por AG parecem minimizar a capacidade da garota, contribuindo para que não complexifique suas FPS (LURIA, 1963)²⁷ de forma produtiva, ficando barrada em direção a uma aprendizagem ativa e coerente com o que de fato é capaz.

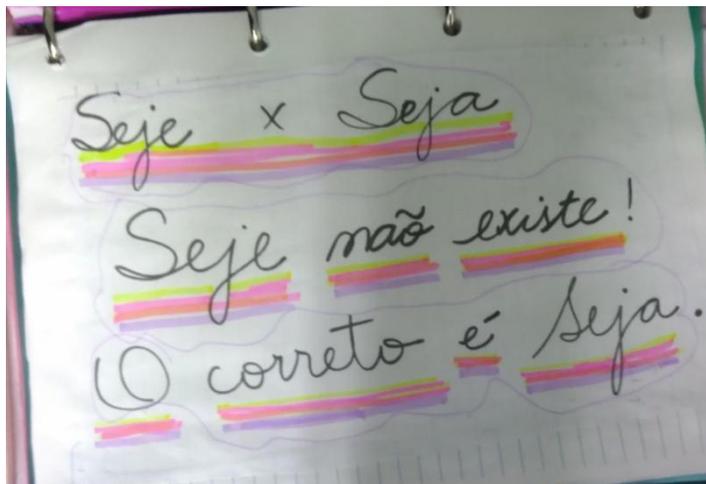
Imagem 4



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

²⁷ Luria (1963), em sua obra *The Mentally Retarded Child* discute a complexificação cognitiva da criança quando passa a frequentar a escola. Para o psicólogo soviético, esse período é notável por uma série de características que não ocorriam nos estágios iniciais do desenvolvimento infantil, demandando novos tipos de funcionamento mental e promovendo uma reorganização dos processos cognitivos, já que a escola exige da criança complexos processos de abstração e generalização necessários para adaptar-se, por exemplo, a horários restritos, aulas longas, disciplina etc.

Imagem 5



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

3.3 - Relatórios produzidos pela escola

Nesta mesma escola particular mencionada acima, além das questões de dificuldades de aprendizagem, também foram relatadas queixas acerca da falta de atenção e indisciplina de AG, expressas por dois relatórios produzidos pelo coordenador e pela diretora pedagógica em conjunto com os docentes da instituição.

A produção de tais relatórios pela escola foi solicitada pela neuropediatra²⁸, a fim de, como o próprio documento afirma, levantar “[...] alguns dados sobre o comportamento, aproveitamento e processo de aprendizagem da mesma”. O primeiro deles (Anexo IV) foi feito em 2018, quando a garota, então com 11 anos, frequentava o 6º do EF. Nele, o coordenador destaca, após relatos dos docentes, que AG tem “estado mais lenta em alguns momentos, por vezes demonstrando cansaço e sono.” Também menciona que “sua atenção à aula é sempre muito limitada e tem curta duração” e que a aluna pede frequentemente para sair da sala de aula para beber água ou ir ao banheiro e que demora a voltar.

Além disso, o texto informa que os colegas de sala, sobretudo os meninos, relatam que AG os provoca, os insulta e “usa de sua condição para manipular a situação em proveito próprio, quando após insultar os meninos, costuma gritar ou dizer em tom alto frases como: “para de fazer isso”, despertando assim a sua defesa por parte das meninas e professores que a tomam por inocente sem ouvir o outro lado. Alguns professores relatam que ela simula o

²⁸ A neuropediatra em questão e o laudo por ela produzido são mencionados e melhor discutidos no Capítulo I desta Monografia.

choro e, enquanto os docentes não estão olhando, ela ri para os meninos que provoca. O relatório também diz que AG “costuma esbarrar, passar as mãos pelos cabelos, pernas ou ombros dos meninos [...], sempre negando que tenha feito isso.”

O relatório prossegue e classifica as atitudes acima citadas como “comportamentos inadequados” e que esses atrapalham consideravelmente o desempenho escolar de AG, que diferentemente do que acontece em sala de aula, se concentra com mais facilidade quando em acompanhamento individual realizado para as disciplinas de matemática e português ou para fazer provas, trabalhos, tarefas.

Como é possível observar, o relatório descreve o comportamento de AG em sala de aula, afirmando que a atenção da menina como “muito limitada e tem curta duração” e que, no mesmo contexto, se mostra lenta, cansada e sonolenta. A fim de discutir tais afirmações, vale destacar, brevemente, o complexo funcionamento do cérebro, o qual conforme Luria (1979) têm suas funções e estruturas divididas em três blocos. O primeiro deles (Bloco 1) é responsável pela atenção dirigida, arbitrária/voluntária, uma vez que busca manter o tônus do córtex, fundamental para garantir a qualidade dos processos de recebimento e elaboração das informações apreendidas do mundo pelo Bloco 2, que também será responsável por sua conservação. O Bloco 3 é responsável pela ação do sujeito e seu monitoramento, a partir da elaboração da informação realizada pelos Blocos 1 e 2. Esses três blocos trabalham de maneira orquestrada e são encarregados pela organização e realização da atividade consciente do homem.

Similarmente ao que Müller (2018, p. 72) argumenta em relação ao sujeito MR, um dos sujeitos de sua pesquisa, no caso de AG, o Bloco 1, em situação escolar, não está em “[...] seu pleno funcionamento, havendo um decréscimo do tônus do córtex responsável pela manutenção de um estado vigil.”, fazendo com que ela se sinta sonolenta, cansada. Assim, AG não realiza a atenção dirigida ao que é exigido pela escola. Conforme Coudry e Freire (2005, p. 28)

“[...] isso acontece em dois tipos de situação, ou por um decréscimo da atividade cerebral, em estados de sonolência, por exemplo, ou por interferência das vontades, necessidades, emoções: “fome, paixão, vontade de estar em outro lugar, preocupação etc. O resultado do declínio da atenção em sala de aula se manifesta de várias formas: indisciplina, distração, desinteresse, conversa paralela, agressividade.”

Desse modo, levando em consideração o caráter seletivo e movido pelo interesse da atenção²⁹, em uma sala de aula tradicional marcada pelo hábito da cópia, ditados, aulas

²⁹ Conforme Luria (1979, 1995, 1987, 2010); Vygotsky (1926; 2018).

extensas, 7 horas semanais de aulas de inglês e atividades descontextualizadas que não fazem sentido para AG, é compreensível que seu foco de atenção fique voltado para algo mais interessante, como sair da sala, observar o ambiente ou provocar os colegas. É importante destacar que, conforme Luria (1995), o desinteresse e a incompreensão comprometem o foco de atenção e sua manutenção, afetando diretamente a aprendizagem.

Ademais, retomando a discussão acerca dos aspectos da atenção, pode-se citar Vygotsky ([1926], 2018), o qual destaca que o ato de atenção tem oscilação rítmica, com pontos de ascensão e queda, daí necessidade, para o autor, da manutenção de tal atitude. Logo, no caso de AG, é possível questionar a afirmação feita pela escola de que a atenção da jovem é “muito limitada e tem curta duração” e o pressuposto de que tais dizeres sejam interpretados como sintomas de uma patologia, uma vez que tais características são inerentes aos seres humanos em geral e não podem ser tomados como anormalidade, do ponto de vista da ND.

Percebe-se que a escola, embora cobre, falhe em ensinar e desenvolver as FPS. No caso da atenção, é possível perceber, conforme Müller (2018), discorrendo sobre crianças patologizadas, que a escola cobra uma atitude de atenção interna (voluntária ou arbitrária)³⁰, a instituição não desenvolve o ato de atenção.

Quanto à memória, frequentemente há a necessidade de decorar os conteúdos para passar nas provas e logo tal conteúdo é esquecido, daí a presença da memória mecânica em detrimento de desenvolver uma memória associativa, que de fato seja ativa e duradoura.

Vygotsky ([1926], 2018) ao mesmo tempo que destaca a existência da falta de coincidência entre o interesse e as obrigações na escola, reforça que a educação não deve seguir somente os interesses e necessidades da criança, mas ampliar tais interesses, possibilitando que estejam orientados na linha do próprio objeto de estudo e não relacionados a influências externas a ele, como prêmios, castigos, medo, desejo de agradar. Como mostra o autor, daí a importância do mestre (professor) em preparar as atitudes antes de apelar para reações, ensinar de forma concatenada, suscitar a expectativa antes de comunicar algo novo e instigar o interesse antes de explicar um conteúdo. Tudo isso para que a atitude-fim da educação, isto é, os objetivos que orientam as finalidades das atitudes, leve a um processo de aprendizagem de fato ativo.

³⁰ A atitude da atenção interna se relaciona com a experiência/vivência interpessoal que AG não tem, para depois se voltar para si mesma, que a nível interpessoal, isto é, internamente, é transformada em uma experiência mental, consciente (Luria, 1995).

3.4 - *Dispositivo: Escola*

O segundo relatório (Anexo V), feito em 2019, objetiva atualizar a vivência escolar de AG, agora com 12 anos e no 7º ano do EF, para a mesma neuropediatra em questão. No entanto, como é possível constatar nos Anexos IV e V, os três primeiros parágrafos do documento, que relatam a falta de atenção, o sono, cansaço e o comportamento de AG em sala de aula são copiados do primeiro relatório, indicando novamente a falta de *cuidado* (COUDRY, 2006; 2022a) e o caráter burocrático do documento produzido pela escola³¹ e utilizado na clínica para a confirmação do diagnóstico de AG, rótulo este que acaba sendo, novamente, refletido na perpetuação da situação de fracasso escolar (MÜLLER, 2018), em uma profecia que se autocumpre (WATZALAWICK, 1994).

Cabe ressaltar que os relatórios somente descrevem as atitudes de AG, não especificando as ações de professores e da coordenação quanto às intervenções sobre as dificuldades de aprendizagem ou os ditos “comportamentos inadequados”. Ainda, ao afirmar que AG “usa de sua *condição* para manipular a situação em proveito próprio” (grifo nosso), a escola³² demonstra isentar-se de responsabilidade, justificando “[...] em muitos de seus fracassos pela confortável atribuição de ‘anormalidade’ aos que escapam do modelo ditado por critérios estabelecidos pela própria escola.” (NAVARRO, 2009, p. 23).

Nessa mesma escola, RG relata que a diretora, referindo-se ao mal desempenho e ao comportamento de AG, aconselhou-a a matricular a filha em uma escola pública para “economizar dinheiro”, conforme as palavras de RG. A mãe ainda conta que AG era constantemente provocada por um garoto, colega de sala da então pré-adolescente. Esse aluno desdenhava de AG, inclusive por ela não saber ler e escrever, e era frequentemente defendido por professores e pela direção, irritando AG. A partir de tal relato, percebe-se que tais situações desencadearam um embate entre RG e a então diretora da instituição.

Nota-se, a partir das situações mencionadas anteriormente, um contraste entre práticas sociais e atitudes de AG e as regras e procedimentos exigidos pela escola. A questão dela não alcançar as expectativas de desempenho e comportamentos demandados pela instituição desencadeia um *conflito*³³ entre escola, sujeito e sua família. Acerca dos sujeitos de sua pesquisa, Müller (2018, p. 19) afirma que tais relações de conflito “[...] parecem ser

³¹ Assim como nas clínicas, o diagnóstico, na escola a “[...] única preocupação é dar um “diagnóstico” que explique e justifique o fato do não-aprender, e não em refletir e buscar um novo olhar sobre a escrita e a vida das crianças.” Moysés e Collares (1994, *apud* NAVARRO, p. 25)

³² Do mesmo modo como fazem a concepção clínica e a família, como visto nos capítulos anteriores.

³³ Conceito abordado e desenvolvido em Müller (2018).

determinantes para os diagnósticos e a perpetuação da situação de fracasso escolar que os sujeitos vivenciam.”

A autora acrescenta ainda que “atrela-se a isso, o fato de a instituição não dar conta desses conflitos, inerentes a qualquer aprendizagem, mas toma uma atitude de escamoteamento deles, pois se fundamenta em uma estrutura que não dá conta da heterogeneidade e que reproduz a estrutura social” (MÜLLER, 2018, p. 19, a partir de BOURDIEU e PASSERON, 1975).

Diante do exposto, pode-se atribuir às escolas frequentadas por AG a já aqui mencionada noção de *dispositivo*, uma vez que, conforme Agamben (2007; 2009, a partir de FOUCAULT, 1975), enquanto instituição inscrita em um jogo de poder, manipula, com seus discursos e práticas, relações de força para orientar em certa direção o que supõe útil, além de condicionar certos tipos de saberes. Assim, tais escolas atuam também como um *dispositivo* ao individualizar e transferir a AG problemas e conflitos inerentes à própria instituição, à sociedade e à família, ao nomear de “comportamentos inadequados” e mau desempenho atitudes que desviam do padrão exigido, bem como ao contribuir com a clínica para perpetuar o diagnóstico por ela produzido. Como dispositivo, é estratégica a criação de *corpos dóceis* (FOUCAULT, 1975) e úteis por uma escola que ao mesmo tempo que padroniza ao homogeneizar os alunos, os individualiza ao hierarquizá-los por meio de notas, disciplina e desempenho.

3.5 - Escola no contexto da pandemia

No início de 2020, após a escola citada anteriormente falir por questões financeiras, a família matriculou AG e seus irmãos em um outro colégio particular. Este, ao contrário da anterior, não era bilíngue e não tinha caráter confessional.

RG relatou não gostar dessa escola, uma vez que, segundo ela, lá os pensamentos e condutas dos alunos e colegas de sala dos filhos não se alinhavam com as convicções da família, bastante católica como já mencionado no Capítulo I. Vale ressaltar que, diferentemente da instituição anterior, MG, irmã mais velha de AG, não era mais sua colega de sala, já que AG ficou retida no 7º ano, enquanto MG passou a frequentar a sala do 8º ano. Tal fato, conforme a mãe relata, deu mais independência a AG, que agora não contava mais com a ajuda da irmã em sala para as atividades, além de ter auxiliado também na questão de amizades, já que por ter poucos amigos, AG convivia com os amigos da irmã mais velha e agora precisava fazer amigos por conta própria. Contudo, embora reclamações sobre o comportamento de AG não tenham ocorrido nesta nova escola, a garota continuava a se

mostrar como uma aluna passiva e bastante dependente da cópia e da ajuda de colegas de sala, que liam e explicavam as tarefas para ela.

Conforme RG, o colégio oferecia uma professora de educação especial que dialogava com os demais docentes para adaptar o conteúdo, atividades e provas passadas a AG. Embora não se tenha obtido fotos de tais materiais para análise assim como foi feito com os da escola anterior, RG relata que o teor das atividades adaptadas assemelhava-se ao do colégio bilíngue e confessional, isto é, infantilizadas e descontextualizadas.

Em meados de março de 2020, com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid, o colégio passou a oferecer aulas remotas, via *Google Meet* e atividades via *Google Classroom*. AG acompanhava as aulas pelo *laptop* da família, dividido entre os irmãos, ou pelo celular da irmã mais velha (MG).

Diferente do ocorrido com os demais alunos da sala, provas de AG eram impressas pela escola e buscadas pelos pais para que a menina as fizesse em casa; depois eram devolvidas à escola, onde eram corrigidas pelos professores.

AG dizia não gostar tanto dessa nova escola quanto ela gostava da antiga. A adolescente contava que, além de não gostar muito dos professores novos, não tinha amigos, relatando inclusive que, quando ainda em ensino presencial, alguns colegas de sala zombavam dela por “não saber ler e escrever”. Em decorrência desses motivos, a mãe da jovem relata uma grande diferença de comportamento quando as aulas passaram a ser virtuais: segundo a mãe, a menina passou a ter mais vontade de fazer as coisas, ficou mais responsável e menos teimosa, tendo inclusive iniciativa própria de pegar os materiais adequados e acessar as aulas *online* nos horários adequados. Isso porque, conforme RG, em casa, a garota também não lidava com a insegurança causada por se comparar com a irmã e com os outros colegas de sala.

A respeito do fato de AG sentir-se mais confiante em um ambiente sem seus professores e colegas, cabe a afirmação de Padilha (2015, p. 527), que diz que “o sentimento de fragilidade de quem sofre a humilhação do desprezo e do preconceito por não aprender na escola fica introjetado como o ideal do eu, afirma Crochík (2011, p. 89) a angústia difusa que gera um receio generalizado e a frágil constituição do eu levam a dificuldades nas relações interpessoais.”

AG permaneceu cerca de 1 ano nesta escola. Em 2021, ainda em contexto de pandemia e aulas remotas, RG decidiu matricular a filha e os irmãos na mesma escola pública já frequentada por eles imediatamente após a adoção. A saída da escola particular se deu

devido aos altos preços da mensalidade e materiais didáticos necessários aos 4 filhos, além da responsável relatar não perceber evolução no desempenho escolar e aprendizagem de AG.

Na escola pública, a adolescente, com então 14 anos, passou a frequentar o 8º ano do EF. À época, a escola, seguindo o protocolo oferecido à educação estadual pelo Governo Estadual de São Paulo, ofertava as aulas *online* via Centro de Mídias SP (CMSP)³⁴. A escola, além das aulas transmitidas pelo CMSP, também fazia uso do *Google Meet* para que os professores dessem aulas *onlines* próprias e o *Google Classroom* e o *site* da escola para passar e receber atividades dos alunos. Os responsáveis de AG, assim como no colégio mencionado anteriormente, pegavam as provas pessoalmente na escola e as devolvia para serem corrigidas pelos docentes.

RG relata que a precariedade da plataforma fez com que AG, com seu consentimento, parasse de acompanhar as aulas do CMSP e de fazer as atividades passadas nessas, embora frequentasse as aulas transmitidas ao vivo pela própria escola e fizesse as atividades passadas por seus professores. Nesse período de aulas remotas (março de 2020 a agosto de 2021). Pela falta de familiaridade de AG com a tecnologia, a jovem contava com a ajuda de seus irmãos para acessar suas aulas *online*, bem como para fazer as tarefas e provas escolares.

Cabe salientar que a fragilidade das práticas pedagógicas tradicionais, mais exploradas adiante, foram acentuadas no período da pandemia, quando as aulas de AG passaram a ser remotas. Além do caráter improvisado e homogeneizador do Centro de Mídias (reproduzindo o mesmo conteúdo a 3,5 milhões de estudantes da rede pública do estado de São Paulo³⁵), que rapidamente deixou de ser acompanhado por AG, fora do ambiente escolar, intensificou-se a ausência de intervenção e mediação em suas atividades: com exceção das avaliações, ninguém lia as atividades feitas por ela.

Com os pais ocupados o dia inteiro, cabia aos irmãos de AG auxiliá-la a conectar-se nas transmissões das aulas, a ler e a fazer atividades. A respeito disso, Coudry (2022b) destaca o *não aprendizado da escrita/leitura*, sobretudo de crianças da escola pública e como essa questão foi agravada pelo período de pandemia. O *não-aprendizado* tem consequências preocupantes para o desenvolvimento psíquico e linguístico-cognitivo, uma vez que há estreita relação desses com o domínio da leitura e da escrita. O resultado são impactos diretos

³⁴ Segundo o próprio *site* (<https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>), o CMSP é uma plataforma criada pela Secretaria da Educação de São Paulo, em meados de 2020, em decorrência da suspensão de aulas presenciais pela pandemia do Coronavírus. Através de dois aplicativos, redes sociais e em dois canais da TV aberta, ofereceu conteúdos pedagógicos para alunos e professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

³⁵ Conforme matéria “Centro de Mídias SP oferece programação voltada à recuperação de alunos”. Disponível em: <https://tecnologia.prefeitura.sp.gov.br/?p=3824>. Acesso: 04 out. 2022.

nos “processos nervosos complexos” (COUDRY, 2022b), fundamentais para o funcionamento das FPS.

3.6 - Sala de Recursos

Vale ressaltar que, devido às dificuldades de aprendizagem e ao mau desempenho de AG, a escola aconselhou que a família a inscrevesse em uma Sala de Recursos Multifuncionais, localizada em outra escola. Conforme texto retirado do *site* do Ministério da Educação³⁶ (MEC), a Sala de Recursos faz parte do Atendimento Educacional Especializado – AEE, “[...] prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem”. Conforme RG, a sala da filha era composta por uma educadora e mais alguns alunos que a responsável não soube precisar. Alguns desses alunos, segundo ela, tem autismo e paralisia cerebral. AG frequentou algumas poucas aulas desse programa e relata que lá fazia atividades simples, como montar quebra-cabeças e ouvir músicas. Logo, constata-se que nenhuma dessas atividades desafiavam sua capacidade e nem contemplavam a prática de leitura e escrita. Por decisão da família e por falta de tempo de levá-la, AG abandonou a Sala de Recursos. Nas palavras de RG, a Sala de Recursos “era mais para inglês ver.”

A Sala de Recursos, bem como os materiais e provas chamados de *adaptados* pela escolas, fazem parte do discurso pedagógico que incorpora tais práticas como “integradoras” ou “inclusivas” (PADILHA, 2000). No entanto, conforme Padilha (2000, p. 63), essas tomam os sujeitos como crianças da Educação Infantil, homogeneizando-os e ignorando “costumes familiares, modos de ser de diferentes grupos sociais, gostos ou escolhas pessoais.”

3.7 - Escola no contexto presencial

Os relatos de AG indicam que, sob contexto presencial, iniciado em meados de 2021, a precariedade da escola frequentada por AG parece ter continuado em evidência. AG conta que há constantes brigas entre alunos e docentes, frequente falta de professores de diversas disciplinas e consequentes aulas vagas. Acrescenta que a professora de português “conta mais de sua vida do que dá aulas” e que alguns docentes atribuem pontos a mais nas notas de avaliações e na média, mesmo que a garota não os tenha obtido por meio do acerto de

³⁶ Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em 04 out. 2022

questões. AG também não tem tarefas de casa e fez, por um período, provas *online*, não havendo a possibilidade do posterior acesso de tais avaliações pelos pais ou pela autora desta Monografia. Quando as provas voltaram a ser manuscritas, a jovem conta que a coordenadora ou professores a ajudavam a respondê-las, escrevendo o que AG ditava para eles. Atualmente, AG conta que tem o auxílio dos colegas ou tenta resolver as avaliações sozinha.

Um exemplo de avaliação, feita em uma aula de 50 minutos, no dia 11 de abril de 2022, é a prova oral da disciplina de Artes. A prova, cujas respostas foram ditadas por AG e escrita pela professora de Artes, foi a mesma feita pelos demais alunos do 9º ano e tem 8 questões acerca de temas artísticos, como música e dança. AG tirou 5,3 e, dentre essas 8 questões, a garota respondeu 5 delas, segundo ela por causa da falta de tempo. Cabe mencionar a prioridade que a escola dá em relação ao tempo e às notas em detrimento ao conteúdo e sentido da escrita e a importância da reescrita (COUDRY, 2021; POSSENTI, 2005)

Percebe-se que, pela imagem abaixo (Imagem 6), das 5 questões respondidas que as respostas escritas estão incompletas, além de não ser possível identificar o que de fato foram conhecimentos trazidos pela própria AG ou se a professora respondeu por ela, com o intuito de aumentar a nota da jovem. Na resposta da questão 4, que pede para o aluno citar exemplos de função da composição musical, encontram-se as palavras “Religiosa - qurao - Deus”. Nota-se, em um primeiro momento, a única tentativa de escrita própria de AG na produção, além de seu nome e data: “qurao”. O fato da docente, como interlocutora, não ter a iniciativa de escrever (do lado ou entre parênteses) a forma ortográfica que de fato a produção da garota representa é um *descuido* (COUDRY, 2022a), uma vez que além de comprometer a interpretação da resposta, revela a já mencionada falta de intervenção presente na escola. A hipótese é que a garota queira ter escrito “coral”, mas representou a palavra como “qurao”, uma vez que há relações não unívocas entre sons e letras (o mesmo som pode ser representado por várias letras e vice-versa). Isso porque AG ainda está em processo de ser inserida no sistema alfabético (COUDRY, 2022b; CAGLIARI, 2011) e sua fala ainda está bastante presente na escrita, como os dados do CCazinho também revelarão no Capítulo 4. Outro elemento que se observa é o teor religioso da resposta, indicando que a religião, tratada no Capítulo I desta pesquisa, é um dos poucos repertórios que AG tem.

Imagem 6

Prova Oral

Aluno: A [REDACTED]	Nº: 2
Disciplina:	Professor(a):
Ano: 9ªA	Data: 11 / 04 / 22
Nota: 5,3	

AVALIAÇÃO DE ARTE – 1º BIMESTRE

1) Podemos definir ARTE no ambiente escolar em 4 linguagens. Quais são elas?
 música - Dança - Desenho - Teatro
 1,0

2) Preencha a Lacuna:
 Entende-se que Composição é todo processo de criação que inclui criatividade e o uso dos elementos musicais para se fazer uma melodia ou algum produto musical.
 1,25

3) O que é o Improviso na Dança?
 Inventar a dança
 1,0

4) Entendemos que toda composição musical tem uma função, originalmente pensada pelo seu autor. Cite exemplos:
 Religiosa - guitarra - DEUS
 1,25

5) Preencha as lacunas com uma ou mais Dimensões da vida musical, sendo elas: Social, Cultural, Política, Histórica, Econômica, Estética ou Ética:
 Dimensão Econômica ✓ tem relação com o consumo; música produzida pela indústria cultural (...)
 Dimensão Cultural ✓ considera o ambiente onde vivemos, e sua influência em nossos padrões, entre eles o tipo de música a que somos expostos (...)
 Dimensão X envolve os diferentes contextos em que seja possível ter contato com a

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Ao verificar o caderno usado por AG em sala de aula é possível perceber além de pouca quantidade de material escrito (algumas poucas páginas), desorganização, não havendo separação entre as diversas disciplinas e suas respectivas anotações, além de textos e atividades incompletas. Ademais, constata-se que a atitude de cópia continua bastante presente, e que a pouca intervenção observada nas escolas anteriores agora é praticamente inexistente. AG não tem tarefa de casa, relatando que os professores reservam parte do tempo de aula para que os alunos realizem tais atividades destinadas.

No entanto, em termos de comportamento, comparado com o nível exigido pelos colégios particulares, RG diz que, nesta escola, AG é elogiada pelos professores e pela diretora, que a parabenizam pelo seu esforço e por seu comportamento. A adolescente inclusive relata que sempre se senta na primeira carteira, que faz perguntas durante a aula, além de dizer indignar-se com os alunos que tratam mal os docentes e com professores que sempre faltam ou se dispersam durante horário de aula, passando a conversar com os alunos ao invés de ministrar as aulas.

Percebe-se que antes tratada como “aluna-problema” na escola particular, provocando e discutindo com colegas, situada no centro de conflitos entre pais e escola, agora parece ter incorporado as regras disciplinares da escola em relação a seu comportamento. No entanto, seu processo de aquisição de leitura e escrita, além de permeado por atividades pouco efetivas, continua sem intervenção. Conforme Müller (2018, p. 111), articulando sobre outras

crianças patologizadas do CCazinho, “[...] ao se *parecer* (grifo nosso) com esse aluno médio/padrão (CANGUILHEM, 1966; COUDRY E FREIRE, 2005), situa-se nesse espaço entre o diferente e o igual: enquanto seu comportamento o identifica como um *corpo dócil* (Foucault, 1975) suas notas, na hierarquia escolar, muitas vezes o identificam como um aluno em situação de fracasso escolar.”

3.8 - A escola tradicional

Os parágrafos anteriores exemplificam as práticas pedagógicas precárias presentes nas escolas, tanto particulares quanto públicas, frequentadas por AG. Para Saviani (2012; 2014 apud PADILHA, 2015, p. 516), “a política educacional brasileira tem a característica de ser ‘filantrópica, proteladora, fragmentada e improvisada, o que resulta em graves problemas educacionais na rede física das escolas, nos equipamentos, nas condições de trabalho e formação dos professores, nas teorias pedagógicas, currículos e na avaliação dos resultados’. Sobretudo nas escolas públicas, encontram-se professores com salários baixos, com sobrecargas de trabalho, obrigados a lecionarem em várias escolas, prejudicando “[...] o efetivo atendimento das necessidades educacionais dos alunos.” Estabelecendo um paralelo com os anos atuais, pode-se perceber que não houve mudanças acerca da situação da escola no Brasil. O período pandêmico agravou ainda mais as questões mencionadas, evidenciando a fragilidade das políticas educacionais, que afetam docentes e alunos, de forma a afetar de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, sob as lógicas neoliberal e construtivista nas quais as escolas se inserem, ressalta-se a questão da má formação de professores e profissionais (diretores, coordenadores, orientadores, pedagogos) atuantes nas escolas. Acerca da temática, Saviani (2012, apud PADILHA, 2015, p. 518) elenca alguns dos principais motivos como sendo o

“[...] recuo da teoria, a secundarização dos estudos dos clássicos, o afastamento das discussões metodológicas das práticas pedagógicas, o desconhecimento da linguística como indispensável e constitutiva dos processos de alfabetização, o baixo nível de domínio dos conceitos científicos – em contrapartida, uma valorização perigosa dos conceitos cotidianos e de interesse imediato – e a dispensa dada à filosofia e às artes na formação dos professores.”

Nesta *escola digestiva* (Dolto, 1981) em que os alunos “absorvem conhecimento sem apetite”, os sistemas de avaliação, de habilidades e competências de leitura e escrita são priorizados em detrimento de práticas significativas de linguagem (fala, leitura e escrita). A alfabetização, conforme Mortatti (2013, pp. 16-17 apud PADILHA, 2015, p. 518) adquire um

conceito “restrito e rudimentar” da interpretação baseada no Construtivismo (‘aprender a aprender’), afetando qualitativa e negativamente a eficiência do domínio da leitura e escrita. A priorização da avaliação, da nota pela escola é expressa, no caso de AG, pela constante falta de intervenção em suas produções e na atitude da escola de atribuir, tanto na nota da prova quanto na do boletim, pontos a mais, mesmo que as respostas produzidas pela adolescente não sejam condizentes.

É fundamental expressar que a presente pesquisa objetiva analisar a vivência escolar de AG nas escolas pelas quais ela passou, não havendo a intenção de culpabilizar a instituição escola como um todo e muito menos de generalizar e nem de apagar a existência e o dificultoso trabalho dos inúmeros profissionais (professores, gestores, orientadores, pedagogos) que diariamente lutam contra as práticas aqui mencionadas e questionadas. Afinal, como Müller (2018) cita em sua pesquisa, o problema não se limita a questões de formação de profissionais da escola, sendo mais profundos e estruturais.

3.9 - A questão da retenção

Além da falta de mediação – conceito mais explorado no Capítulo 4 desta Monografia –, da ausência de um interlocutor, da falta de intervenção, da constante falta de alguns professores, de aulas vagas, da inexistência de tarefas de casa, conflitos entre pais, professores e alunos, é preciso abordar a problemática da retenção de AG como outro exemplo da precariedade que permeia a educação brasileira.

Mesmo que ainda não tivesse domínio da leitura e escrita e demonstrasse não ter interiorizado o conteúdo ensinado nos anos letivos frequentados por ela, por ter laudos diagnósticos, AG repetiu somente o 7º ano do Ensino Fundamental, devido à Progressão Continuada.

Conforme argumenta Viégas (2015) sobre o tema, a Progressão Continuada foi apresentada como solução para contornar os altos índices de retenção e defasagem série/idade, apontados pelo Conselho Estadual de Educação (1997) como incompatíveis com a democratização do ensino. O programa educacional foi implantado em toda a rede pública estadual paulista por meio da Resolução SE N.º 4, de 15 de janeiro de 1998. A partir de então, o Ensino Fundamental foi reorganizado em dois ciclos de quatro anos (Ciclo I: de 1ª a 4ª série; Ciclo II: de 5ª a 8ª), estando proibida a reprovação de alunos no interior de cada ciclo.

Righi-Gomes (2018, pp. 530-531) destaca, a respeito da Progressão Continuada que, “embora seja importante compreender que o aluno merece aprender sem o peso da repetência e que o tempo e o espaço deveriam ser organizados de modo a promover o desenvolvimento,

é também importante estar atento à intenção de camuflar a *não aprendizagem* (destaque da autora), para que o aluno possa avançar no fluxo regular.”

Conforme a autora, a maneira desorganizada como se deu a implementação da Progressão Continuada desencadeou consequências diretamente relacionadas ao fracasso escolar: os alunos avançam as séries muitas das vezes sem saber ler e escrever, o que prejudica a “formação de conceitos previstos pelo currículo básico da educação brasileira e desobriga os educadores a se preocuparem com a qualidade do ensino e com a reflexão sobre o que é educar.” (*Ibidem*).

Do mesmo modo, a retenção também parece se mostrar contraproducente, uma vez que se repetir de ano também envolve a repetição das mesmas práticas pedagógicas e atividades precárias e padronizadas, as dificuldades do aluno não serão superadas, não havendo, conseqüentemente, uma assimilação efetiva do conteúdo.

Moysés e Collares (2011) apontam a translocação para o campo médico de problemas inerentes a questões coletivas, sociais e políticas. As autoras acrescentam que as instâncias do poder se isentam de responsabilidade e os problemas são perpetuados. No caso de AG, a presença e peso do laudo também parecem ter influenciado no avanço de séries, já que normalmente as escolas usam os laudos diagnósticos de estudantes que não correspondem à expectativa de aprendizagem, como AG (muitas vezes denominando-o como *laudados* pelo corpo docente) como justificativa para passá-los de ano mesmo sem ter compreendido o conteúdo. Conforme Lima et al. (2021, n.p.), a partir da existência do laudo, [...] o trabalho docente passa a ser desvinculado do papel de avaliar e propor quais formas mais eficientes para conduzir o ensino, conferindo-se esse papel a saberes especializados da área da saúde.”

Dessa forma, argumenta-se, como já mencionado em parágrafos anteriores, que, por meio do laudo, reforçado pela escola, a culpa do fracasso escolar recai somente sobre as “dificuldades de aprendizagem” de AG e não sobre as esferas responsáveis pela criação e manutenção das políticas educacionais brasileiras.

Capítulo 4 - Acompanhamento Longitudinal

4.1 - *Contradispositivo*: CCazinho

O Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho³⁷), localizado no Laboratório de Neurolinguística (LABONE/IEL), surgiu em agosto de 2004, por iniciativa da Prof^a Dr^a Maria Irma Hadler Coudry, a fim de estudar e refletir sobre as questões do processo de aquisição da escrita de crianças e jovens, a maioria dos quais recebeu diagnósticos neurológicos (Dificuldades de Aprendizagem, Dislexia, Alteração do Processamento Auditivo, Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, Deficiência Mental) diante da crescente patologização e medicalização (MOYSÉS E COLLARES, 2011) de aspectos típicos do processo de entrada na leitura e escrita³⁸. Por meio de acompanhamentos semanais em grupos ou individuais, o CCazinho desenvolve práticas com a linguagem (fala, leitura e escrita) que priorizam a interlocução, indo ao encontro dos conceitos teórico-metodológicos que fundamentam a ND do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL).

Assim, em oposição ao mencionado *descuido* (COUDRY, 2022a) por parte de profissionais que avaliam a linguagem (fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos etc), o CCazinho se apresenta como um lugar de *cuidado* (*idem*) com esses sujeitos marcados pelo diagnóstico e culpados por seu fracasso escolar. Práticas do CCazinho são um *contradispositivo* (AGAMBEN, 2007; 2009; COUDRY, 2010; ANTONIO 2011; SILVA, 2010; 2014) à “corrente hegemônica - psicométrica, desinformada, idealizada” - dominante na concepção clínica, na escola, na família e na mídia (COUDRY, 2006, p. 280), a qual cria barreiras para a entrada no mundo da leitura e da escrita desse “diagnosticado” (COUDRY, 2006; 2007), prejudicando a “inserção e/ou manutenção ativa dessa criança na escola regular” (COUDRY, 2021). Esse sujeito, rotulado, é deixado à margem em várias esferas da vida (emprego, família, amigos), prejudicando seu desenvolvimento como ser produtivo na sociedade. Coudry (2006) salienta que “[...] não é por acaso, nem tampouco por defeito, que

³⁷ 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 Prof^a Dr^a Maria Irma Hadler Coudry) ativo desde agosto de 1992 e renovado desde 2009 – processos: 307227/2009-0; 312522/2013-4; 311504/2016-7; 309263/209-0. 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.” (MÜLLER, 2013, p. 01).

³⁸ Importante ressaltar que a ND não nega a existência de patologias que afetam a aprendizagem, o que se questiona é a proporção desses diagnósticos e a maneira como são atribuídos (COUDRY E BORDIN, 2019).

essas crianças apresentam impedimentos (ou oferecem resistência) para aprender a ler/escrever.” (p. 280).

Dessa forma, a ND atua oferecendo um arcabouço teórico-metodológico que vai de encontro às já aqui abordadas concepções restritas, corretivas e normativas de linguagem (COUDRY, 2006; 2021; MÜLLER, 2018) que determinam (AGAMBEN, 2009) o olhar médico, a escola e a mídia. Por meio de atividades contextualizadas que enfatizam vivências com a fala, a leitura e a escrita, trabalha-se com a linguagem em suas várias situações de uso³⁹, com destaque às funções sociais da escrita, o que possibilita a reversão dos quadros estabelecidos (COUDRY, 2007; 2021), isto é, a criança aprende a ler com compreensão e a escrever com sentido (COUDRY, 2007, 2010; ALKMIM, 2009; BORDIN, 2010, COUDRY E FREIRE, 2005; 2010).

Ainda, as “[...] atividades são norteadas tanto pelas necessidades observadas quanto pelos interesses demonstrados pela criança/jovem. A partir disso, objetiva-se levar essa criança, como sujeito de linguagem, a [...] mergulhar no próprio processo de escrita e de leitura, levando-a a refletir sobre o trabalho linguístico.” (BORDIN, 2008, p. 249). Refletir sobre a própria língua possibilita à criança reelaborar, reescrever, autocorrigir-se.

É também pelas práticas significativas que envolvem sujeito, linguagem e cérebro, orientadas sócio-históricamente, que o CCazinho pode ser compreendido como lugar de *configuração e (re)configuração* dos sujeitos (COUDRY, 2006). Isso porque a linguagem (por meio da escrita e da leitura) promove novas conexões nervosas, que pela atividade verbal, se convertem em experiência mental, base do pensamento (VYGOTSKY, 1926; LURIA, 1995; COUDRY, 2022a). Com isso, as FPS são reconfiguradas e ampliadas e não se extinguem antes da hora, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento (COUDRY 2022a; 2022b; DOLTO; 1981)⁴⁰. Bordin (2008, p. 256) acrescenta que a linguagem propicia “novas formas de memória e diferentes possibilidades de regulação de comportamento.”

O processo de aquisição da leitura e escrita pela criança/jovem realizado nos acompanhamentos do CCazinho é acompanhado de perto pelo aluno-cuidador, que auxilia na elaboração de recursos⁴¹ que possibilitem esse sujeito lidar com suas dificuldades e superá-las. O conceito de *cuidador* que a ND utiliza é guiado pela teoria de Vygotsky (1926; 1934), o qual afirma que viver a condição humana só ocorre com outro ser humano, no plano das

³⁹ Conforme Coudry (2007; 2021), no CCazinho, “pesquisadores e sujeitos leem, escrevem, falam, soletram, jogam, dramatizam, cantam, ouvem/contam histórias, lancham, pintam, dançam, etc.” (p. 30).

⁴⁰ A partir de Leontiev (1956; 1986), Vygotsky (1956) e Luria (1960; 1986).

⁴¹ Recursos esses que não se limitam às atividades do CCazinho propriamente ditas, mas também englobam a análise de cadernos escolares, entrevistas com a família, visitas à escola quando necessário etc. (Bordin, 2008; Coudry, 2006).

relações concretas de vida social, no qual as FPS se desenvolvem, por meio da construção partilhada de sentidos por meio da linguagem⁴². Para aprender, conforme Coudry (2010, p. 21), a criança precisa de um interlocutor ativo, que motive e instigue “[...] novas hipóteses e associações, novas construções, novas possibilidades de fala, leitura e escrita.”

Para tanto, a ND (COUDRY 1986, 1988; 2006; 2007; 2021; COUDRY E FREIRE, 2005) toma o caminho metodológico proposto por Vygotsky (1926; 2004) que destaca o papel do *outro* na condução do processo de aprendizado, ou seja, o papel da *zona de desenvolvimento iminente* (PRESTES, 2010), conduzida pelo interlocutor, no percurso entre o desenvolvimento atual, determinado pelo o que a criança é capaz de fazer sozinha, e o que a criança consegue fazer com a colaboração de pares mais experientes⁴³ e que, possivelmente, passará a fazer com autonomia no futuro. Essa transferência das funções que estão prestes a acontecer, em desenvolvimento iminente para o nível de desenvolvimento real da criança segue um ritmo próprio e não-linear, diferente do ritmo padrão exigido pela escola. (MÜLLER, 2018).

4.2 - *Dados-achados*

A análise das produções de AG, assim com ocorre com as demais crianças e jovens do CCazinho, envolve o conceito de *dado-achado*⁴⁴, que pressupõe a articulação recíproca entre a teorização do objeto investigado e o acompanhamento longitudinal, o que contribui para revelar o que se intenta compreender e refletir nesse processo (COUDRY, 1996; COUDRY E FREIRE, 2016), distanciando-se das concepções tradicionais, que priorizam padrões mensuráveis, testes e protocolos padronizados. Dessa forma, o *dado-achado* se apresenta como *pista privilegiada* que torna possível ao cuidador ou investigador descobrir as hipóteses e o caminho percorrido pelo sujeito, levando à compreensão de suas dificuldades e as saídas encontradas por ele (Coudry, 2008). Conforme Freire e Coudry (2016), a existência e análise dos *dados-achados* são possibilitadas pelo Banco de Dados de Neurolinguística (BDN) criado em 1996 para “retratar a multiplicidade de aspectos envolvidos na interlocução” (*idem*, p. 368), abriga os registros produzidos (escrita, áudio, vídeo) pelo sujeito e pelo investigador em sessões individuais e em grupo do Centro de Convivência de Afásicos (CCA) e do Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho).

⁴² A partir de Coudry (1986); Bordin (2008); Righi-Gomes (2018).

⁴³ No caso do CCazinho, os cuidadores.

⁴⁴ Conforme Coudry (1991;1996).

4.3 - Atividades desenvolvidas

Em oposição às atividades metalinguísticas⁴⁵ (COUDRY, 1986/88) presente nos testes-padrão (*Idem*) e na escola, para tratar dos dados que envolvem a representação escrita da sílaba, a ND (COUDRY, 1986; 1988, 2006; 2010, 2017; 2021) traz para sua teorização trabalhos de linguistas que analisam dados de crianças com base na hierarquia dos constituintes silábicos tomada por Abaurre, 2001, a partir de HALLER & VERGNAUD, 1978; SELKIRK, 1982 e Amaral et al. (2011), que analisam inserções e omissões na escrita inicial, motivadas pela fala e pela imagem de sua representação escrita. Como veremos, vale ressaltar que a análise das hipóteses de AG perpassam por essa hierarquia de constituintes silábicos, o que reafirma sua importância no processo de escrever o que já se fala (COUDRY, 2010; 2022a; 2022b).

Para Abaurre (2001), dados escritos de crianças revelam a relação existente entre a aquisição do sistema alfabético e a (*meta*)consciência fonológica no que tange ao conhecimento por parte da criança da estrutura fonológica interna da sílaba, bem como da hierarquia de seus constituintes. Em contato com a escrita alfabética, crianças “constroem e/ou ajustam suas representações” sobre a hierarquia silábica (*idem*, p. 2). Assim, as hipóteses do sujeito não revelam uma mera “troca de letras” ou “problemas com ortografia”, mas *escolhas* de uma diante das várias letras, decidindo o número de segmentos representados e a posição destes na estrutura das sílabas.

Também, nas atividades do CCazinho feitas com AG, parte-se do trabalho com a *palavra* – unidade de sentido significativa⁴⁶ – para que a jovem tenha familiaridade com a escrita e domine as relações alfabéticas até que ela consiga ler e escrever conforme o alfabeto, “[...] sem hesitar/silabar como em suas primeiras tentativas.” É pela escrita de palavras conhecidas pela criança, isto é, de palavras presentes no contexto em que vive, que ela entra na escrita, caminho inicial da ND para entrar no sistema alfabético. Também,

com a escrita de palavras, é possível compreender em que ponto as crianças estão em sua entrada na escrita alfabética: se só dominam a escrita da sílaba canônica (CV), se apresentam questões de sonoridade, questões ortográficas e o que fazem para enfrentar outras possibilidades de representação.

(COUDRY, 2021, p. 34)

⁴⁵ Conforme Zappellini (2017, p. 20), que a partir de Coudry (1986, 1988) e Fedosse (2010), discorre sobre os testes-padrão metalinguísticos, nessas atividades há “[...] busca pela regularidade das expressões verbais e o privilégio da norma culta, através do uso de técnicas uniformizantes e aplicada de modo repetitivo.”

⁴⁶ Conforme FREUD (1891); SAUSSURE (1916); VYGOTSKY (1926; 2004); LURIA (1979); BENVENISTE (1966).

Esse trabalho com a palavra envolve o eixo fala, leitura e escrita, praticando o planejamento prévio (POSSENTI, 2005), a soletração, a autocorreção, a reescrita (*Idem*), a evocação de palavras semelhantes, a análise das sílabas etc. Tudo isso feito de maneira contextualizada, afinal

[...] é pela via do sentido, pela repetição/recordação do motor e do acústico da unidade funcional da palavra e possíveis combinações que o sujeito (ouvinte) entra na língua, onde funcionam e se articulam suas dimensões: fonológica, sintática, semântica, pragmática. Como desdobramento disso, tem-se que o já dito pelo outro se torna o já ouvido pela criança e, nesse processo, dão-se novas cadeias associativas que colocam em relação o velho e o novo da língua. (COUDRY, 2008, pp. 12-13)

A soletração é outra prática que merece destaque na aquisição da escrita, sendo muito usada nas reescritas de AG. Para Coudry (2010, p.11)

talvez a mais íntima relação entre letra e fala aconteça na soletração - que introduz sons novos para a criança (Freud, 1891/1973) - que é o primeiro passo para entrar no sistema alfabético: dizer o nome da letra selecionada, colocá-la sob as regras da escrita, combinando-a numa determinada seqüência para formar uma palavra da língua, ao mesmo tempo em que é preciso apagar certos elementos que compõem o nome da letra para poder escrever a letra (não se escreve *agá*, mas *H*; nem *eme*, mas *M*).

O CCazinho, ao contrário da escola, não é o lugar do *mesmo*, de práticas repetitivas e desinteressantes (COUDRY E FREIRE, 2005). Por isso, reiterei à AG, durante todo seu acompanhamento longitudinal, a importância de não copiar e como ela era capaz de escrever, mesmo que para chegar à forma ortográfica precisasse soletrar a palavra algumas vezes e escrevê-las algumas outras. Após alguns acompanhamentos, ela assimilou que o CCazinho não era lugar de cópia e que seus chamados erros não eram desprezados: por isso, além de recordar de não apagar com a borracha o que “errava”⁴⁷, para não copiar passou a sempre ocultar, seja com a mão ou com um objeto próximo (como o estojo) a palavra escrita ortograficamente por mim, para que na próxima reescrita, ela tentasse escrever por si só. Isso mostra como AG reflete sobre a língua, se mostrando cada vez mais uma leitora e escrevente autônoma, vivenciando as possibilidades se lhe apresentam como sujeito de linguagem.

⁴⁷ Afinal, cada hipótese da criança, tomada como erro pela escola e pela clínica, é um *dado-achado* para a ND (COUDRY, 1996; 2005; COUDRY E FREIRE, 2016).

4.4 - Análise de dados⁴⁸

2019

Após indicação de uma amiga, RG procurou o CCazinho em abril de 2019, depois de inúmeros encaminhamentos e terapias frustradas, além de queixas de dificuldades de aprendizagem de sua filha AG, com então 12 anos de idade e diagnosticada há então 2 anos com deficiência intelectual leve. Depois de entrevista feita com a mãe, foi realizada, no dia 10 de abril de 2019, uma avaliação de ingresso de AG (Imagem 7), em que foram analisadas sua leitura e escrita.

Dado 1: 10/04/19 - Escrita dos nomes dos irmãos

A avaliação da escrita e da leitura de AG (Imagem 7), feita junto de sua irmã mais velha MG, que também ingressaria no CCazinho, foi acompanhada pela autora desta pesquisa e feita pela cuidadora que acompanhou MG, JD.

AG, inicialmente se mostrou tímida e intimidada pelo ambiente, tanto por sua relação estremecida com a linguagem na escola e na concepção clínica, quanto pelas inúmeras avaliações diagnósticas e terapias pelas quais passou. Para descontraí-la, iniciamos uma conversa sobre escola, com perguntas, por exemplo, sobre a matéria da qual ela mais gostava na escola (cuja resposta foi a disciplina de Português) e qual era a professora preferida dela (cuja resposta também foi a professora de Português).

Pedimos (eu, autora desta pesquisa e a cuidadora JD), então, que as irmãs escrevessem os nomes de todos os seus irmãos, dos quais alguns foram evocados por MG (Imagem 7). Como costumava fazer na escola, AG copiou alguns dos nomes (*Rodri* [Rodrigo], *Eline* [Eliane] e *Cauê*) de sua irmã. Os que não conseguiu observar na folha da irmã, tentou escrever sozinha (*Tana* [Tainá], *Gabiriu* [Gabriel]), não tendo dificuldade com a ortografia do seu próprio nome (*Amanda*) e com o apelido de sua irmã mais nova (*Fabi*). Nota-se que, por mais que estivesse copiando, AG não escreveu ortograficamente dois dos três nomes copiados (Imagem 8, 1ª coluna). Isso porque, como já discutido aqui, pelo hábito de cópia ser bastante frequente nas escolas que frequentou, a jovem automatizou a prática e não tem seu foco de atenção voltado para atividade, não representando algumas letras (*Eline*) ou sílabas completas

⁴⁸ Uma vez que o acompanhamento longitudinal se deu pela interlocução entre a autora desta pesquisa e AG, a análise de dados, ao contrário dos capítulos anteriores desta pesquisa, será feita na primeira pessoa do discurso.

(Rodri) (COUDRY E FREIRE, 2005; 2010; ABAURRE, 2001; AMARAL et al., 2011). Na segunda coluna, houve a reescrita dos nomes, dessa vez monitorada pela cuidadora.

Imagem 7

			1ª coluna	2ª coluna (reescrita)
10/04	RODRI	H	RODRIGO	Rodrigo
	TANA		TAINA	Taina
	ELINE		ELIANE	Eliane
	GABIRIU		GABIRIE	Gabirie
	CAUÊ		CAUÊ	Cauê
	AMANDA		AMANDA	Amanda
	FABI		FABI	Fabi
			MARCELA	Marcela
	Escuta e reescrita dos nomes dos irmãos. A reescrita foi monitorada.			

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

No caso das palavras que escreveu sozinho, não teve dificuldades com seu nome próprio, *Amanda*, palavra que está acostumada a escrever sempre, e nem com o apelido *Fabi*, formado por sílabas canônicas (CV), as primeiras a serem dominadas na aquisição da escrita (ABAURRE, 2001). Já os nomes *Tana* [Tainá] e *Gabiriu* [Gabriel], formados por sílabas complexas, respectivamente CVV e CCV são adquiridas mais tardiamente pelo aprendiz (*idem*). Ao levar em consideração que sussurrou quando escreveu, é possível que o registro do “-u” no lugar do “-l” na coda da última sílaba (-iu no lugar de -el) derive da variedade de soluções possíveis para a escrita alfabética, diante do fato de que o sistema alfabético da língua portuguesa possibilita o uso de mais um símbolo para representar um mesmo som (no caso, “-l” assume sonoridade de “u” (pronunciado [w] quando em posição de coda silábica) e o uso de um mesmo símbolo para representar sons diferentes (ABAURRE, 2011; CAGLIARI, 2011).

Ao pedir que AG lesse os nomes dos irmãos, percebi maior dificuldade em relação à escrita, uma vez que soletrava todas as letras da palavra, uma por uma, não as juntando para formar sílabas e, de fato, ler. Também tinha pressa em terminar a leitura, ignorando segmentos do meio da palavra e adiantando para as últimas letras. Nota-se que AG, assim como toda

criança em processo de alfabetização, “[...] precisa da soletração que segmenta a palavra e ainda não tem o retorno sonoro e motor do som da letra que combinada com outras formam a palavra.” (COUDRY, 2010, p. 10). Portanto, AG ainda não automatizou a relação entre as faces visual, acústica e motora, necessitando do apoio da voz/fala e da escrita.

Como era AG quando chegou ao CCazinho

A fim de evitar a prática da cópia e dependência da irmã, optamos por fazer sessões individuais com AG. Tais sessões seriam realizadas semanalmente, às quartas-feiras, com duração de 1h (em 2019, 2020 e 2021, das 15h às 16h e, em 2022, das 14h às 15h). No início, ela se mostrava resistente em ficar longe da irmã nos acompanhamentos, expressando sua insatisfação (“queria ficar com a MG”) e perguntando sempre se a sessão já estava acabando. Com frequência, se mostrava frustrada e desanimada e, como um corpo inerte (FOUCAULT, 1975; COUDRY, 2010), debruçava-se sobre a mesa⁴⁹. Quando errava, queria desistir de tentar e apagar com a borracha suas tentativas. Constantemente dizia “eu não sei escrever isso, nunca escrevi essa palavra” sem antes mesmo tentar escrever o que lhe foi sugerido. Sua indisposição com o “novo” (COUDRY, 2010) exprimia o quanto não era desafiada no ambiente escolar e nas várias terapias que frequentou.

Para fazê-la se interessar mais pelo encontro e pelas atividades, reservei alguns minutos iniciais para conversas sobre seu cotidiano (amigos, escola, família) e seus interesses próprios. Desde o início, saber os interesses de AG se mostrou um desafio, uma vez que ela costumava falar mais dos outros, sobretudo da irmã MG, do que dela mesma. Quando perguntada sobre seus gostos, AG dizia não saber ou ficava em silêncio.

Como mencionado nos Capítulos 1 e 2 desta pesquisa, Franchi (1992) discute a relevância do papel da linguagem, por meio da qual se constrói o pensamento, organiza-se e informa-se as experiências. Daí a importância de reconhecer AG como sujeito, por meio de práticas significativas com a linguagem, que façam com que ela dê forma às suas experiências (COUDRY E FREIRE, 2005), reconhecendo-se ela mesma como sujeito de linguagem. Busca-se também trabalhar com a *zona de desenvolvimento iminente* (VYGOTSKY, 1926, 2004; PRESTES, 2010), para que, a partir da relação que se estabelece, saiba ler e escrever com autonomia no futuro, reconfigurando suas funções psíquicas superiores (COUDRY, 2022a, 2022b), pouco complexificadas na escola.

⁴⁹ Os focos de gliose ou microangiopatia cerebral, isto é, a redução crônica do fluxo sanguíneo no cérebro por arteriopatia de vasos de pequeno calibre (ARAGÃO, 2006), identificados em exames de imagem de AG, embora não tenham recebido grande destaque pelo neurologista da jovem, conforme relatado por RG, possivelmente se relacionam com essa lentificação psicomotora notada em AG, como mencionado no Capítulo 1 desta pesquisa.

O objetivo das atividades desenvolvidas no CCazinho também é de construir e expandir seu *repertório* linguístico e cultural – restrito a falar de religião, sobre colegas e família – não explorado nas práticas de cópia, além de não incentivado pela família, ao proibir o acesso ao celular e ao computador fora das necessidades escolares.

Quanto à atenção, no início, por se sentir intimidada pelo ambiente, percebeu-se que a garota tinha o foco de atenção voltado à barulhos externos (conversas na sala ao lado, por exemplo). Foi conhecendo melhor o CCazinho e se adaptando às práticas discursivas e se interessando mais pelas atividades que sua atitude de atenção voluntária/arbitrária/interna (VYGOTSKY, 1926, 2018; LURIA, 1995) foi sendo complexificada. Em relação à memória, notei uma dificuldade de AG em lembrar-se de conteúdos escolares⁵⁰ (memória mecânica) e eventos mais recentes, como uma palavra que acabou de escrever, ou seja, eventos que não fazem sentido para ela e que dispensam o foco de sua atenção, como os conteúdos escolares repetitivos (COUDRY E FREIRE, 2005). No entanto, evoca com facilidade acontecimentos afetivos, como os que aconteceram com a família, amigos (memória associativa). Recorda-se também de atividades que mais gostou de fazer (como o texto escrito a partir de 6 palavras, abordado posteriormente na Imagem 7). Cabe lembrar que, AG ainda está no processo de aquisição da leitura e escrita, logo não pode contar com a escrita como ferramenta mnésica/mnemônica (LURIA, 1995), o que também contribui para não lembrar/esquecer (FREIRE, 2005).

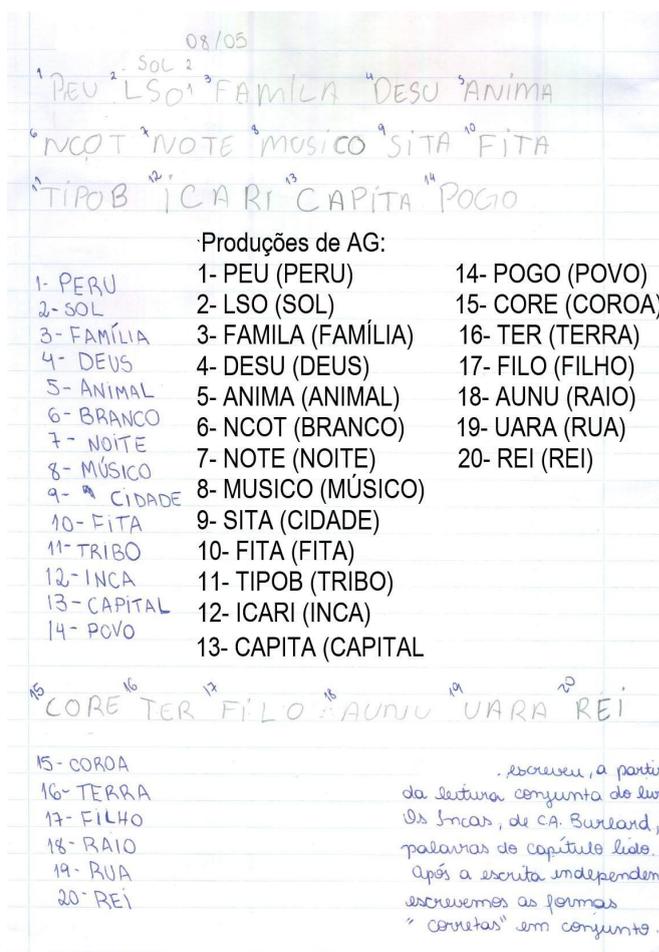
Dado 2: 08/05/2019 - Leitura conjunta de livro e escrita de palavras

Alinhando a construção de repertório com os interesses de AG, após ela afirmar que gostava da disciplina de História, selecionou-se o livro *Os Incas*, de CA Burland e foi feita uma leitura conjunta de um capítulo do livro, que conta como vivia, costumes e crenças da antiga civilização inca. No CCazinho, lemos junto com as crianças/jovens textos de variados gêneros para que se familiarizem com a diferentes estruturas próprias da escrita.

Em seguida, AG escreveu de forma independente algumas palavras do livro, selecionadas por mim, como mostra a Imagem 8.

⁵⁰ O que é compreensível, uma vez que o conteúdo escolar é resumido em cópia e repetição, não fazendo sentido para AG e, portanto não sendo conservado por ela (LURIA, 1995).

Imagem 8



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

As produções *musico*, *fita* e *rei* apontam maior facilidade de AG com sílabas canônicas (CV). Como sussurrou no momento de escrita, representou as letras da palavra que mais se ressaltam, com a prevalência da não representação de parte da sílaba em detrimento de omissões de sílabas completas (AMARAL et al., 2011), sobretudo em posição de coda como em *peu* (Peru), *famila* (família), *note* (noite), *core* (*coroa*), *ter* (terra) e *filo* (filho). Também houve maior número de omissões de letras em posição de coda, como em *anima* (animal), *note* (noite), *sita* (cidade), *core* (*coroa*) e *ter* (terra).

A representação da letra “t” na produção *ncot* (branco) também revela a presença da fala na escrita (COUDRY, 2022b), uma vez que, ao sussurar a palavra⁵¹, representou o segmento *-ncot* que mais foi marcado. O uso do “t”, pode ser explicado por AG ter achado a palavra que escreveu muito pequena ao comparar a escrita com sua pronúncia.

Vale ressaltar que em *-ncot* (branco), *musico* (músico), *pogo* (povo), *filo* (filho), a jovem não escreve “u” no lugar de “o” em posições de coda silábica, embora a pronúncia do

⁵¹ Conforme Cagliari (1985); Coudry (2022b).

“o” como “u” seja muito frequente na fala dos brasileiros. Esse *dado-achado* revela que, embora ainda se apoie em sua fala para escrever, AG está no processo de adquirir o sistema alfabético escrito convencional, assimilando as diferenças entre fala e escrita.

O dado *aunu* (raio) é um exemplo de algo que AG fazia com frequência no início do acompanhamento do CCazinho: por estar com pressa de acabar a escrita, escolhia letras aleatoriamente, sem refletir sobre o sentido do que estava escrevendo. Por vezes, sabia escrever a palavra de forma mais próxima ao sistema alfabético convencional, mas por impaciência, tentava adivinhar sem reflexão.

As produções *desu* (Deus), *lso* (sol) e *uara* (rua) indicam a instabilidade (FARACO, 2012) com a ordem das letras nas sílabas que compõem as palavras (COUDRY, 2022b), com a inserção de um *-a* a mais em *uara* (rua). Embora a ordem das letras não esteja na posição convencional da escrita, AG tem conhecimento de todas as letras a serem escritas.

Dado 3: 05/06/19 - Escrita do nome

Aproximando o *velho* do *novo* (FREUD, 1891, 1973; COUDRY, 2008; 2012), o objetivo da atividade em questão foi levar AG a refletir sobre as sílabas e a formar novas palavras a partir de uma palavra que já lhe é familiar – seu próprio nome.

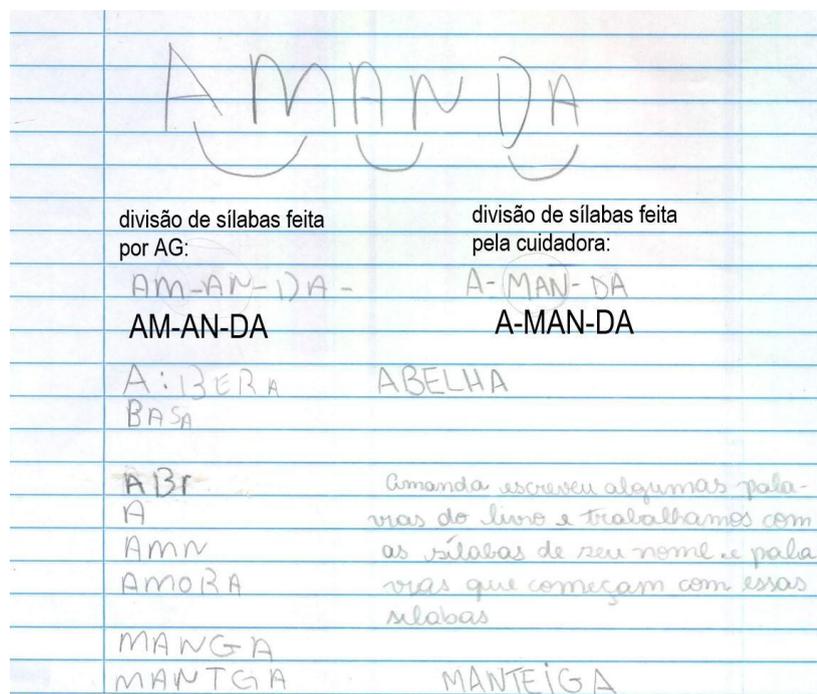
Vygotsky (1926; 2004) também aponta que a aprendizagem é um movimento *em espiral*, isto é, para se aprender o novo passa-se pelo conhecimento prévio, pelo o que já se conhece (formado em determinado contexto histórico-cultural), influenciando novas aprendizagens e conhecimentos.

Complementarmente, buscou-se usar/ativar sua memória associativa, mais efetiva e qualitativa (LURIA, 1995) ao fazê-la pensar, por meio da “relação social e afetiva que a criança vivencia com a escrita (COUDRY, 2007; BORDIN, 2010)”⁵², nas associações entre as sílabas presentes em seu nome e as sílabas das demais palavras trazidas por ela.

Como mostra a Imagem 9, primeiro, pedi à jovem que escrevesse seu nome, o que ela fez sem dificuldades. Depois, perguntou-se a ela como acha que as sílabas de seu nome deveriam ser separadas, sobre o qual ela escreveu *AM-AN-DA*. Depois de uma conversa sobre divisão de sílabas, a cuidadora escreveu a separação silábica convencional do nome da adolescente: *A-MAN-DA*. Em seguida, pedi a ela que pensasse e escrevesse palavras iniciadas com cada uma das sílabas.

⁵² COUDRY (2018, p.333).

Imagem 9



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Com relação à primeira sílaba “A-”, pensou em “abelha” e em “amora”, produzindo a hipótese *a bera* (abelha), na qual o dígrafo “-lh” em posição de ataque foi representado pelo “-r”. Vale ressaltar que a sílaba complexa “-lha” (CCV) é adquirida mais tardiamente na escrita (ABAURRE, 2001; 2011; CAGLIARI, 2011). Representou “amora” primeiro como *abr*, depois reescreveu *amn*, finalmente chegando à forma ortográfica *amora* em sua última reescrita.

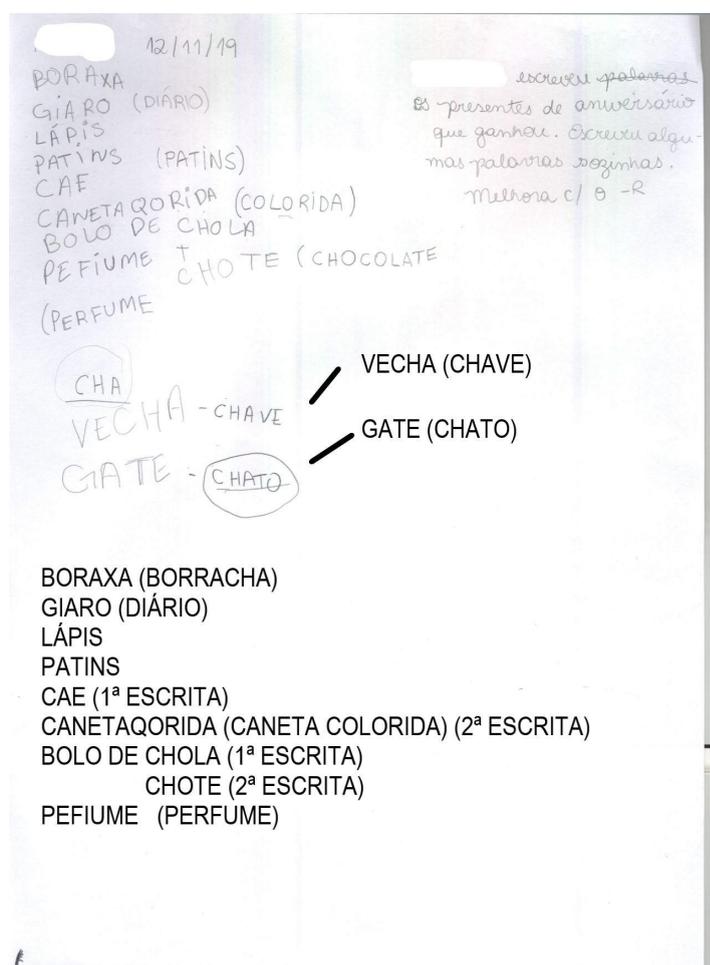
Para a sílaba “MAN-”, pensou em “manga” e “manteiga”. Escreveu *manga* sem dificuldades, após sugerir que lesse seu nome e percebesse a presença da sílaba “-man”. Em *mantga* (manteiga), pode-se chamar a atenção para a presença da fala na escrita ao omitir a letra “i”, frequentemente não pronunciada, conforme a tendência dos falantes de português brasileiro (PB) de não pronunciar ditongos. Outro aspecto é o uso do nome da letra “t” (tê) para representar a sílaba “-te”, algo comum em aprendizes que estão no processo de aquisição da escrita (ABAURRE, 2001; COUDRY, 2022b).

Em relação à sílaba “DA-”, pensou em “Davi”, “dado” e “danone”. Escreveu *Davi* (nome do seu amigo de escola) e *dado*, palavras compostas por sílabas canônicas (CV) sem problemas. No entanto, representou “danone” como “*dane*”, omitindo a sílaba “-no”

Dado 4: 12/11/19 - Lista de presentes de aniversário

Depois de 8 meses de acompanhamento individual, AG demonstrava menos resistência e timidez nos encontros. Neste dia, conversou sobre o que havia ganhado de presente de aniversário, que havia sido há 4 dias, e também comentou sobre a festa de 15 anos de sua irmã, MG, e que estava animada para sua própria, a qual aconteceu em 2021. Por isso, no computador do CCazinho, a cuidadora leu com ela sobre a origem da festa de debutante. Em seguida, a jovem evocou seus presentes de aniversário, para, em seguida, escrevê-los, como mostra a Imagem 10.

Imagem 10



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Em *boraxa* (borracha), há a instabilidade com o dígrafo “-rr”, representado com somente um “r” e a representação do dígrafo “-ch” por “x”, explicada pelo fato de que ambos terem a mesma sonoridade (/ʃ/), abrindo a possibilidade do aprendiz, que testa suas hipóteses na escolha de uma letra dentre várias, usando uma pela outra, até que estabilize a forma convencional (FARACO, 2012).

Em *giaro* (diário), o uso do “g” pelo “d” pode ser explicado novamente pela presença da fala na escrita: na fala, a sílaba “gi-” [ʒi] tem a pronúncia muito parecida com a da sílaba convencional “di-”[dʒi]. A omissão⁵³ da semivogal “i” na sílaba “-rio” ocorre por esta sílaba ser um ditongo decrescente, logo o “o” tem pico silábico em relação ao “i” (CRISTÓFARO SILVA, 2015; CAGLIARI, 1981), assim há a preferência por registrar o “o”.

A produção *canetaqorida* (caneta colorida) exemplifica a instabilidade (FARACO, 2012) com a segmentação de palavras, orientada pela fala, que tem um ritmo diferente do da escrita (ABAURRE, 2003; CHACON, 1998). Além disso, percebe-se a presença da fala na escrita no uso do “q” pelo “c” na segunda palavra,, “colorida” . Há também a omissão da sílaba “-lo”.

AG produziu *bolo de chola* (bolo de chocolate) após uma explicação sobre segmentação de palavras. *Chote* expressa a segunda tentativa de escrever “chocolate”.

Em *pefume* (perfume), observa-se a ausência do “-r” em posição de coda sílaba na primeira sílaba da palavra e a presença da fala na escrita, a inserção do “-i” na segunda sílaba “-fu”, esse “i” no lugar do “r” é comum na fala do lugar de onde se origina e no interior paulista onde mora.

Quanto à leitura, AG agora junta sílabas canônicas (CV) com o apoio da fala, ainda não lendo palavras inteiras. Ao ler a palavra “pato”, por exemplo, AG sussurrava individualmente a letra “p” e a letra “a”, juntando-as e formando “pa-” e assim por diante.

2020

Acompanhamento na Pandemia

Em decorrência da pandemia de Covid-19, em meados de março de 2020, as atividades presenciais do CCazinho foram suspensas, retornando de forma remota em agosto de 2020. As plataformas digitais utilizadas para os encontros semanais foram o *Google Meet*, e o *Google Docs*, no qual a cuidadora acompanhava a escrita digitada de AG. Como será mencionado, embora o ambiente digital ofereça inúmeras possibilidades de atividades com a leitura e escrita (além de *sites*, jogos, vídeos, imagens etc), também representou um desafio quanto à participação de um interlocutor na leitura e escrita de AG. A falta de familiaridade

⁵³ O uso dos termos “inserção” e “omissão” neste trabalho alinham-se com os pressupostos da ND quanto ao que Coudry (2021, p. 54) chama de “[...] hipóteses criativas de representação gráfica” do leitor e escrevente iniciante, argumento também em consonância com os trabalhos de autores assumidos na ND, como ABAURRE, 2001, 2003 e AMARAL ET AL, 2011. Como respectivos sinônimos dos termos “inserção” e “omissão”, a presente pesquisa também utiliza as expressões “representa [letra; segmento etc]” e “não representa”. A finalidade de tais usos é afastar-se da literatura médica, que muitas vezes utiliza termos como sintomas tais termos, e outro como “erros”, além de expressões como “trocas de letras” , “[...] supressão ou adição de letras” (*Ibidem*).

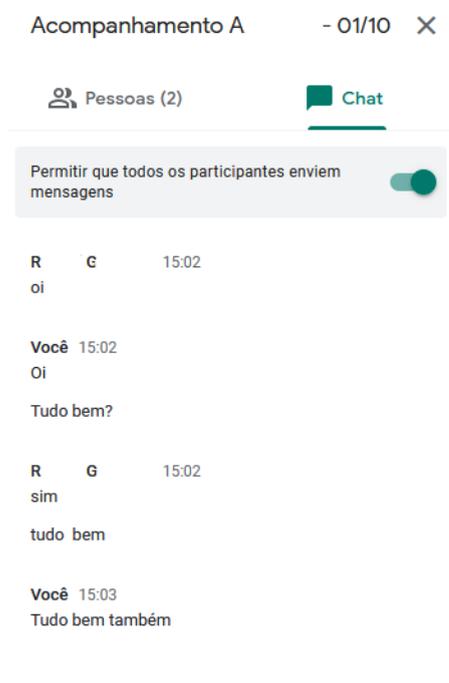
da jovem com o digital também se mostrou um empecilho para o desenvolvimento das atividades, tendo frequente auxílio técnico dos irmãos, como por exemplo para voltar às páginas que havia fechado sem intenção, ou quando desligava sem querer a câmera.

A jovem acompanhava os encontros pelo computador da família, logada no e-mail da mãe ou da irmã (por isso, AG aparece como RG ou MG nas imagens do *chat*) ou pelo celular da irmã mais velha. Além disso, também há dados manuscritos, presentes em folhas entregues em mãos por RG para a cuidadora no final do ano letivo.

Dados 5 e 6: 01/10/20 e 24/09/20 - Utilização do *chat* do *Google Meet*

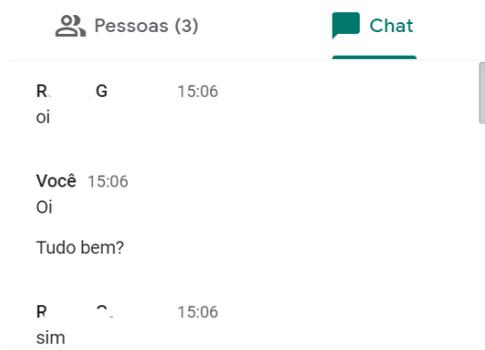
O *chat* da plataforma de vídeo *Google Meet* possibilita aos participantes da chamada enviarem mensagens escritas uns aos outros. AG (identificada no chat como RG), familiarizada com essa ferramenta por ser utilizada por seus colegas nas aulas *online*, sempre digitava “oi” no *chat* e iniciava comigo uma breve conversa, como mostra as Imagens 11, 12 e 13. AG conseguia ler sozinha o “tudo bem” enviado por mim que, em seguida, lia a resposta enviada para AG: “tudo bem também.”

Imagem 11



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Imagem 12



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Imagem 13



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

A Imagem 13 contém a mensagem *cv* (representando “vc”, abreviação de “você muito usada no meio digital) que AG enviou para dar continuidade à conversa, como querendo dizer “e com vc?”, embora não tenha acrescentado o ponto de interrogação, por não conseguir digitá-lo no teclado. Para fazê-la refletir sobre a ordem das letras da abreviação, foi pedido a ela que escrevesse “você”, para que ela comparasse as posições das consoantes usadas em “vc”. Esse *dado-achado* mostra que, apesar da adolescente não usar aplicativos de mensagem e ter pouca familiaridade com o meio digital, ela conhece a linguagem utilizada nesse meio. Afinal, AG é “um ser social datado e marcado pela cultura de seu tempo.” (PEREIRA, 2010, p. 54).

A respeito da utilização do meio digital para a alfabetização, destaca-se o computador como *mediador coadjuvante* da relação da criança com a leitura e a escrita (KOBAYASHI, 2013; FREIRE, 2011; 2012;). O uso do computador como ferramenta foi feito em algumas

atividades presenciais no CCazinho e ampliado nos acompanhamentos feitos no período pandêmico. Para Kobayashi (2013), o computador demonstra ser um instrumento produtivo ao aprendiz, uma vez que a digitação envolve uma dinâmica visual, motora, acústica e de sentido diferente da do manuscrito, que requerem seleções e combinações, isto é, seleciona-se as teclas adequadas para resultar na combinação necessária ao que se deseja escrever. Envolve ainda uma concomitância entre os elementos de tal dinâmica que pode ser utilizada em ritmo diferente entre sujeitos diferentes. No computador, há uma alternância dos olhos entre teclado e tela; há a manipulação do cursor; uma tecla especial é apertada com o intuito de apagar o que se deseja; o editor de textos sublinha em vermelho a palavra escrita de forma não convencional; necessidade de apertar mais de uma tecla para acentuar e pontuar. Destaque também para a

possibilidade oferecida pelo computador de *passar* (destaque da autora) pelas letras da palavra, o que facilita a visualização da combinação entre as letras, permitindo ao sujeito ler em voz alta cada combinação que faz, reforçando o trajeto da fala para a escrita e da escrita para a fala, desejável e necessário para a aquisição da leitura e escrita (BORDIN, 2010).

(*Idem*, p. 61)

Dado 7: 30/09/20 - Receita de bolo

Nos encontros do CCazinho, AG expressou algumas vezes seu interesse por fazer doces, inclusive desejando vender bolo de pote entre familiares e conhecidos. Por isso, pedi a ela que descrevesse oralmente os passos de uma receita que ela já havia feito e que ela sabia “de cor”. AG prontamente listou os ingredientes e o modo de fazer sem hesitar. Nota-se que, diante de algo do interesse, que faça sentido (Luria, 1995) para AG, ela recorda com muito mais facilidade do que os conteúdos escolares mecânicos e que não despertam sua atenção. Cabe dizer que a não memorização de tais conteúdos mecânicos e repetitivos presentes na escola muitas vezes é tida como sintoma de patologias de aprendizagem, como o TDAH, por exemplo.

Algumas palavras foram escritas pela própria adolescente no *Google Docs*; outras, ela ditou para que eu escrevesse. AG também escolheu uma imagem de um bolo de cenoura para ilustrar a receita. Após AG falar os passos da receita (“você pega a cenoura bate no liquidificador, aí depois pega a farinha...”), sugeri, em uma intervenção criativa (COUDRY E FREIRE, 2005), algumas formas mais adequadas de passar a fala para a escrita. Para isso, discutiu-se as características do gênero receita, inclusive a conjugação dos verbos típica desse

gênero (modo imperativo) e para complementar, li para ela vários exemplos de receitas na *internet*, além de assistirmos a alguns vídeos de receitas no *YouTube*.

Abaixo, a receita escrita em conjunto (ditada por AG e escrita por mim).

Imagem 14

Bolo de cnorha (*cnorha* escrito por AG)

Bolo de Cenoura (2ª escrita - sílaba complexa representada)



igirete (Ingredientes) (*igirete* escrito por AG)

- 3 cenouras
- 3 ovos
- 1 xícara de açúcar
- 1 xícara de óleo
- 1 colher de fermento
- 2 xícaras de farinha

Cobertura (“cobertura” foi ditada por AG, após lermos em outra receita e ela soletrar)

- 1 colher de manteiga
- 1 caixa de leite condensado
- 2 colheres de chocolate em pó

Modo do fazer (“Modo de fazer” foi ditado por AG, após lermos em outra receita e ela soletrar)

Bata a cenoura no liquidificador. Coloque a farinha no liquidificador e, em seguida, o açúcar, os ovos, o óleo e bata. Coloque a massa na batedeira, acrescente o fermento e bata. Despeje a massa na assadeira untada com manteiga e farinha. Coloque o bolo no forno pré aquecido e espere 25 minutos. Cheque o bolo com um garfo (se sair limpo, o bolo já está pronto). Espere o bolo esfriar e coloque no

prato (desenformar). - descrito por AG, com sugestões da cuidadora para se adequar ao gênero textual receita.

Modo de fazer - Cobertura

Em uma panela, coloque a manteiga, o leite condensado e mexa. Depois, coloque o chocolate em pó e mexa até desgrudar da panela. Despeje no bolo.

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Destaca-se a produção *cnorha* (cenoura), em que o nome da letra C (cê) é usado para representar a sílaba “ce-” (ABAURRE, 2001). O “u-” em posição de coda na segunda sílaba também foi omitido, indicando a presença da fala na escrita. Também há a inserção da letra “h” na posição de ataque da última sílaba da palavra, o que Silva (2020) chama de escrita preenchedora, comum em sujeitos que ainda apresentam instabilidade na escrita (FARACO, 2012).

Dado 8: 06/11/20 - Atividade com 6 palavras e narrativa

Coudry (2021, p. 44), a partir das teorias de Luria (1988) e de Vygotsky (1926; 2004) afirma que a atividade com as 6 palavras

[...] aponta um salto qualitativo nas áreas de associação e em novas relações córtico-cerebrais propiciado pela complexidade da escrita. A ideia da composição de um texto a partir de 6 palavras escolhidas pelo investigador funciona como uma espécie de rascunho mental (VYGOTSKY, 1926/2004).

No caso de AG, neste encontro, ela escolheu 6 objetos que via ao seu redor (sala de jantar), escritos por mim.

Janela

Cadeira

Mesa

Porta de madeira

Computador

Quadro

Também pedi à ela que nomeasse algumas personagens para a história, como consta abaixo.

Personagens:

1. *Mariana*
2. *Marcela*
3. *Fabiana*

A partir das 6 palavras e das 3 personagens, pedi a AG que narrasse oralmente uma história. Em seguida, escrevi o texto narrado por AG.

Marcela fechou a janela e Fabiana fechou a porta de madeira. Mariana sentou na cadeira. Marcela sentou na mesa e estudou com o computador. Fabiana pintou um quadro.

Percebe-se a dificuldade de AG em articular uma narrativa concatenada e com detalhes. Birman (2012) afirma que o sujeito contemporâneo é essencialmente espacial, motivado pela infinidade de telas e informações propiciadas pelo meio digital. Nesse cenário, perde-se a atitude de atenção à temporalidade, característica essencial da narrativa.⁵⁴ Um trabalho qualitativo com a narrativa também acaba ficando em segundo plano na escola, que prioriza a cópia.

Diante disso, fiz uma intervenção criativa (COUDRY E FREIRE, 2005), a fim de reescrever o texto, enriquecendo-o, para assim adequá-lo à estrutura característica da narrativa. Para tanto, expliquei a ela as características de uma narrativa, ressaltando a importância da descrição dos personagens, da localização no espaço e no tempo etc. Para exemplificar, li alguns exemplos de narrativas achadas em *sites*. Em seguida, AG foi narrando um texto, acrescentando a ele mais elementos para deixá-lo mais completo. O resultado é encontrado nos primeiros três parágrafos do texto, que se encontra integralmente mais abaixo.

Como não foi possível finalizar a atividade no dia 06/11, no encontro posterior (12/11/20), houve a continuidade da produção, sobre a qual AG se mostrou bastante interessada. Assim, adicionamos mais 6 palavras escolhidas e escritas por ela (Imagens 15 e 16) e acrescentadas à história. Como havia sido seu aniversário de 14 anos, AG se baseou em

⁵⁴ Pereira (2014) complementa que as crianças nascidas nos anos 2000 têm como característica “o vínculo com o mundo digital, mesmo quando não têm dispositivos tecnológicos em casa. Assim, esses sujeitos teriam mais interesse por atividades relacionadas a esse ambiente digital, marcadamente espacial, e maior dificuldade em concatenar enunciados para compor narrativas, que têm o tempo como eixo central.

presentes que ela mesmo ganhou (*presentes, estojo de maquiagem, sabonete, perfume e chocolate*) e em sua comida preferida (*açaí*)

Presente

Estojo de maquiagem

Sabonete

Perfume

Chocolate

Açaí

Imagem 15

M	G	15:35
Estojo de maquiagem		1ª escrita
Perfume		1ª escrita
M	G	15:37
Saboneo	1ª escrita	
T	autocorreção da sílaba "T"	
M	G	15:40 2ª escrita
Sabonete		
M	G	15:41
chocolate		1ª escrita

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Imagem 16

M	G	15:44
Aci		1ª escrita
Você	15:44	
açaí		
Ç		
M	G	15:46
Açaí	2ª escrita	

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Com as 6 palavras escritas em 12/11/20, a continuação do texto foi feita em 16/05/22, após AG lembrar da atividade e pedir para que fosse retomada, desta vez presencialmente.

Um novo texto (abaixo) foi ditado por AG e escrito por mim, para que fosse adicionado à narrativa existente.

Marcela tomou banho com o sabonete, depois passou perfume. O bolo seria de chocolate.

Novamente, foi retomada a questão do enriquecimento da narrativa, lembrando a AG a importância das características da narrativa, para tornar o texto mais interessante ao interlocutor. Posteriormente, em conjunto, o texto foi continuado e finalizado. Como gostou muito dessa atividade, AG pediu que o texto fosse impresso e entregue para ela guardar.

Texto completo:

Título: *A festa de Marcela* (dado por AG em 16/05/22)

Marcela e Fabiana são amigas. Marcela tem 18 anos e a Fabiana tem 17 anos. Marcela convidou a amiga para passar o dia em sua casa. Certo dia, a mãe de Marcela buscou as meninas para passarem um dia juntas. Fabiana passaria a tarde e a noite na casa da amiga.

*Marcela é uma menina quieta e gosta de estudar. Às 7 horas da noite, Marcela fechou a **janela** do quarto porque estava frio e decidiu ler um livro. Enquanto isso, Fabiana fechou a **porta de madeira** para pintar um **quadro**. Seria uma surpresa para a Marcela. Fabiana é uma garota generosa e talentosa. Depois de um tempo lendo, Marcela resolveu sentar-se na **cadeira** de sua **mesa** e estudar no **computador**, porque ela tinha uma prova de Matemática no dia seguinte.*

*Fabiana estava pintando o quadro, porque seria aniversário de Marcela daqui a uma semana. Ela comemoraria o aniversário em um salão de festas e o tema da festa seria Paris. Marcela nem espera pelo **presente** surpresa de Fabiana.*

*Na manhã seguinte, as meninas foram para a escola e depois foram tomar **açaí**, pagaram e foram para a casa da Marcela estudar. As amigas assistiram a um filme e, em*

seguida, foram passear na rua. Depois que voltaram do passeio, as meninas se maquiaram usando o estojo de maquiagem de Marcela.

Passou-se uma semana e o aniversário de Marcela chegou. A festa da menina seria de noite e ela estava ansiosa.

*A festa começaria às 21 horas. Marcela começou a se arrumar às 18 horas. A menina tomou banho com seu **sabonete**, que ganhou de Mariana, sua melhor amiga da escola. Também passou um **perfume** da Boticário que comprou quando foi ao shopping. Ela se maquiou usando seu **estojo de maquiagem** e usou o vestido, dourado e longo, que alugou. Marcela fez um coque em seu cabelo e, em seguida, foi para o salão de festas. Os convidados chegaram e ela tirou fotos com todos eles.*

*A festa tinha uma mesa cheia de doces, como brigadeiro, beijinho e bicho-de-pé, e o bolo, de três andares, era de **chocolate** e tinha recheio de beijinho. No fim da festa, Marcela, Mariana e Fabiana foram para a casa de Marcela, e Fabiana finalmente deu seu presente à Marcela, que ficou muito feliz: o quadro era um retrato de Marcela pintado pela amiga e Fabiana ficou muito emocionada pela amiga.*

FIM

2021

No ano de 2021, devido à pandemia, os encontros do CCazinho continuaram a ser remotos. Por algumas questões pessoais, os acompanhamentos não puderam dar prosseguimento no segundo semestre de 2021, retornando presencialmente no primeiro semestre de 2022. O contato com a responsável RG, no entanto, manteve-se durante todo o período, via *Whatsapp* e via chamadas de vídeo pelo *Google Meet*.

Neste semestre, AG demonstrou avanços não somente quanto à sua escrita, mas também quanto ao interesse em relação às temáticas desenvolvidas. A adolescente não se frustrava mais quanto aos seus ditos erros, não hesitava em tentar de novo e se autocorrigia frequentemente.

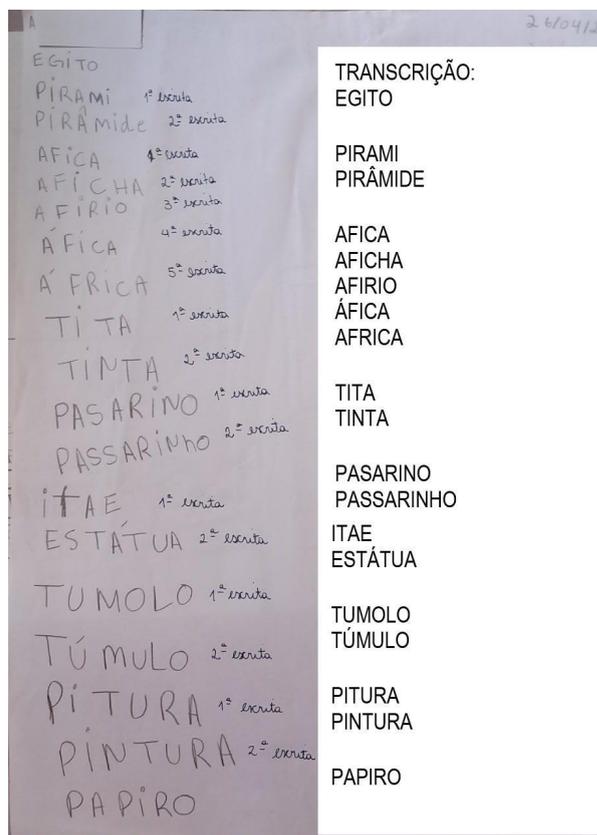
Dado 9: 26/04/21 - A história do Egito antigo e suas pirâmides

Neste encontro, assistimos a um vídeo no *YouTube* sobre um viajante brasileiro visitando uma antiga pirâmide egípcia por dentro⁵⁵. O vídeo foi pausado algumas vezes para chamar a atenção de AG sobre escrita pictográfica dos egípcios antigos, os hieróglifos, levando AG a refletir sobre a importância da escrita ao longo da história. O vídeo despertou a curiosidade de AG, que fez diversas perguntas relacionadas ao tema, retomado no encontro seguinte. A ferramenta *Google Maps* também foi utilizada para que AG pudesse ver imagens reais das pirâmides e da esfinge.

Em seguida, pedi a AG que escrevesse palavras relacionadas ao vídeo. A Imagem 17 (abaixo) mostra as tentativas da jovem, desde a 1ª escrita até chegar na escrita ortográfica por meio da reescrita. Observa-se que AG representa com sílabas canônicas palavras com sílabas complexas (passarinho por *pasarino* e pintura por *pitura*, por exemplo). AG ainda demonstra instabilidade (FARACO, 2012) com a representação da nasal “n” em posição de coda silábica (*pitura* [pintura] e *tita* [tinta]) a representação dos dígrafos “ss” e “nh”. Contudo, percebe-se uma evolução quanto ao uso do “R” em posição de ataque silábico (*pirâmide*, *passarinho*, *pintura* e *papiro*). É interessante notar também a hipercorreção presente na escrita de “túmulo”, representada como *tumolo*. Para Cagliari (1997, p. 141), a hipercorreção ocorre quando o aluno já conhece a forma ortográfica das palavras e sabe que a pronúncia dessa palavra é diferente da escrita. Esse dado-achado (COUDRY, 1996), considerado, do ponto de vista gramatical, um erro, é para ND, justamente o contrário: revela as hipóteses de AG em seu processo de reflexão na e por meio da língua.

⁵⁵ Canal Loucos por Viagens. “Como é uma pirâmide do Egito por dentro - Saqqara | 1ª Temp | Ep. 6”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TslVuv-JK10>>. Acesso em 10 out. 2022.

Imagem 17



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Dado 10: 11/05/21 - O que os antigos egípcios usavam?

Após ter várias aulas *online* e auxiliado os irmãos em tarefas domésticas em sua casa no período da manhã, AG demonstrava estar cansada nos acompanhamentos realizados à tarde. Assim, com o objetivo de ter um momento agradável e relaxante antes do início das atividades, de desenvolver o repertório de AG por meio de algo que ela tivesse interesse, e sobretudo, preparar a atitude de atenção (VYGOTSKY, 1926; 2018) voltada à atividade, neste e nos acompanhamentos subsequentes ouvimos uma música selecionada por mim ou alguma sugerida por AG.

Foram selecionados vídeos que contivessem as letras das músicas no *YouTube*, a fim de que AG se familiarizasse com a letra da música, ainda que não conseguisse ler as palavras por completo. Sempre pedia à jovem que escrevesse o nome da música e seu (sua) cantor (a)

ou banda. A música deste dia em questão foi *Amores e Flores*, da banda Melim. Nas Imagens 15 e 16 (abaixo), percebe-se as escritas e reescritas de AG.

A atividade deste dia foi a continuação da temática trabalhada no acompanhamento anterior: Egito antigo. A curiosidade de AG em saber as roupas que os antigos egípcios usavam motivou uma pesquisa conjunta, a qual envolveu a leitura de textos na *internet* e busca de imagens sobre as vestimentas e adereços. Em seguida, sugeri a AG que elencasse palavras sobre a pesquisa e as escrevesse (Imagens 18 e 19).

Percebe-se que a representação do dígrafo, neste caso, o “-nh” ainda é instável, como em *lira* (linha), *bnr* (banho), *ura* (unha). Nota-se também como representação do “r”, que estava começando a ser estabilizado em sua escrita, passou a ser um “coringa” para AG, que o inseria em palavras que contivessem algum segmento ainda não dominado por ela na escrita. Após soletrar algumas vezes cada palavra, todas as produções foram reescritas por AG de acordo com a ortografia. Nota-se que a garota escreveu *sandalia* (sandália), representando as sílabas complexas sem dificuldades, demonstrando seu progresso quanto à escrita.

Por diversas vezes, não somente nesta como em outras atividades, AG percebeu por conta própria ou com poucas sugestões⁵⁶ palavras que não havia escrito de acordo com o sistema alfabético convencional, perguntando sempre a mim: “tá errado, né? (*sic*)” e, então, reescrevendo. Refletir sobre e por meio da língua e ponderar sobre suas produções, representando ou não representado o que considera mais adequado, fazem parte de operações epilinguísticas, revelando a tentativa da jovem, enquanto sujeito falante, de desvendar a própria escrita. Mesmo que sua reescrita não resultasse em palavras de acordo com a norma padrão da escrita, sua iniciativa mostra o avanço de AG no processo de entrar na alfabetização.

Imagem 18

⁵⁶ Perguntando para ela, por exemplo, qual outra letra ela poderia usar para representar o som de /z/ exigido pela palavra “lousa”, como o Dado 11 abaixo demonstra. AG prontamente respondia “s” e, então, partia para a reescrita.

MÚSICAS	TRANSCRIÇÃO:
MÚSICA:	MÚSICAS
AMM	MÚSICA:
AMORO	AMA
ME	AMORO
AMORESE FLORES	ME
	AMORES E FLORES
MELI	MELI
MELIM	MELIM
ROPA	ROPA
POUPA	POUPA
ROUR	ROUR
ROUPA	ROUPA
LIRA	LIRA
LINHA	LINHA
BNR	BNR
BANHO	BANHO
URA	URA
UNHA	UNHA
NULA	NULA
NA	NA
NUA	NUA

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Imagem 19

VITIDA	VITIDA
VESTIDO	VESTIDO
garAL	GARAL
GORAL	GORAL
JOIAS	JOIAS
JOC	JOC
JOGO	JOGO
JOGO	SANDÁLIA
SANDÁLIA	QE
QE	QORU
QORU	COURO
COURO	

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

2022

Dado 11: 18/04/22 - Passeio pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)

O primeiro semestre de 2022 marcou o retorno dos acompanhamentos presenciais, realizados às quartas-feiras, das 14h às 15h.

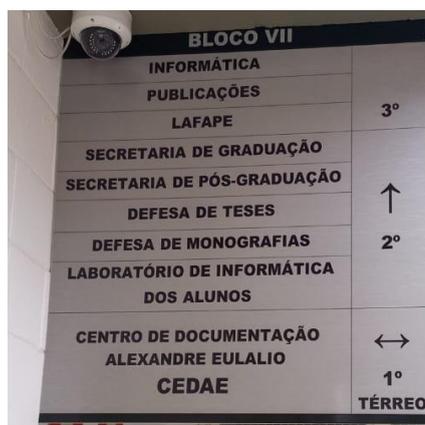
Após AG me perguntar onde eu estudava, passeamos pelo entorno do IEL, mostrando à jovem onde ficam as salas de aula de graduação e da pós-graduação, o espaço de convivência dos alunos (Arcádia), o prédio do CEDAE e da Secretaria de Graduação etc. Parávamos para ler e escrever vários dos escritos existentes nos arredores do Instituto (Imagens 20, 21, 22, 23) placas, pessoas ofertando serviços, pixações. A Imagem 24 mostra as produções de AG.

Imagem 20



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Imagem 21



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Imagem 22



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Imagem 23



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Os dados (Imagem 24) mostram as tentativas de escrita de AG até adequar as palavras às formas ortográficas. Assim como foi destacado no dado anterior, grande parte das vezes, AG percebia sozinha o que havia errado, não hesitando em reescrever a palavra, testando suas hipóteses sobre as letras e decidindo em qual posição da sílaba inseri-las (Abaurre, 2001), como o em *ala*, *alua* e finalmente, *aula*. Ao escrever “violão” e me perguntar se ela tinha acertado, lemos a palavra em conjunto, afinal “ao ler, o sujeito pode se certificar se o pareamento que fez ao escrever funciona, uma certeza que é dada pelo sentido” (FREIRE et al., 2013, p. 12; COUDRY, 2013). Percebendo que acertou a palavra na primeira tentativa, AG ficou visivelmente satisfeita consigo mesma.

Nota-se que AG escreveu sozinha a palavra *folha*, que contém que não domina, o dígrafo (nessa caso, “lh-”), após lhe pedir que, antes que escrevesse “folha”, retornasse à escrita da palavra “orelhão” e notasse a semelhança entre o fone de ambas.

Percebe-se que agora ela escreve os dados com letra cursiva, habilidade que embora ela já tivesse conhecimento por conta da escola, ainda estava instável em sua escrita autônoma. O domínio da escrita cursiva também foi possibilitado por AG ter preenchido cadernos de caligrafia, aconselhada por sua avó materna. AG se sente orgulhosa de saber escrever com “letra de mão”, como diz. Inclusive, o irmão, CG, que ainda usa letra de forma no CCazinho, conta que, em casa, AG insiste para que ele a deixe ensiná-lo a escrever com “letra de mão”.

Transcrição:		
SALA (em letra de forma)	AMA	FOLHA
SALA (em letra cursiva)	ANRARO	FOLHAS
L	RAMARO	
ALA	ARMARO	
ALUA	ARMARIRO	
AULA	ARMÁRIO	
SI	V (em letra de forma)	ORELHÃO
SN	VIOLÃO	(EXEMPLO)
SANITÁRIO	IMÓVEL	
SANITÁRIO	DEFESA	
SANITÁRIO	DESI	
SANITÁRIO	TESESE	
FENINO	TESES	
FENMINO	OREÃO	
FENMINO	ORERÃO	
FEMININO	ORELHÃO	
COREDO	CADERA	
CORREDO	CADEIRA	
CORRER	CAMA	
CORREDRO	CALMA	
CORREDOR	LASA	
	LOZA	
	L	
	LOUSA	

Dado 12: 08/06/22 - Palavras cruzadas

Neste encontro, por sugestão da Prof^a Maza, trabalhamos com palavras cruzadas, especificamente as da revista Coquetel, a Picolé, que mistura na palavra a ser escrita, material verbal e não verbal, relacionando palavra e objetos do mundo, muitas vezes focalizando sílabas faltantes da palavra. Assim, desafia o sujeito a refletir sobre a porção da palavra que falta e o levando a decidir sobre a combinação de letras mais adequada para preencher os quadrados.

O jogo em questão se mostra produtivo aos aprendizes, uma vez que, conforme Coudry (2010, p. 9), a partir dos conceitos de Freud, ([1891], 1973

[...] precisamos do acústico, do motor e do visual individualmente porque não há condição de concomitância: as palavras lidas para completarem o sentido voltam a precisar do apoio da fala e/ou da escrita. Retomando, fala, leitura e escrita, individualmente, e a atuação das três juntas, se sustentam em um tripé, sendo que o equilíbrio entre elas muda conforme a atividade realizada.

Dessa forma, esse tipo de palavra cruzada que associa o verbal com o não verbal, sobretudo para o iniciante de escrita possibilita que haja entrada na escrita por meio de imagens de coisas que o sujeito conhece, ou vem a conhecer, fazendo com que o sujeito

associe aquela determinada imagem a uma palavra, possivelmente já conhecida pela fala, o que o leva a recordar da sua imagem acústica que deverá, por sua vez, ser associada a sua imagem gráfica, isto é, a imagem visual das letras. (KOBAYASHI et al., 2015)

Tais palavras cruzadas são atividades interessantes para o aprendiz, uma vez que lhe permite reconhecer sozinho seus erros, ou seja, possibilita que use a língua como um objeto de reflexão (ALKMIM, 2008). Isso porque caso reste algum quadrado em branco após o preenchimento, o sujeito sabe que falta alguma letra em sua hipótese. Também, como a resolução do jogo depende de letras em comum a várias palavras (por exemplo, o “L” em “flores” também é usado em “bússola”), caso insira uma letra não adequada em uma palavra, a outra será afetada, permitindo que o sujeito refaça sua hipótese. Esses fatores levam a criança ou jovem a refletir sobre sua escrita e, conseqüentemente, reescrever.

Abaixo, a Imagem 25 exemplifica uma página da revista preenchida por AG. Percebe-se suas autocorreções (havia escrito *rapoma*, substituindo o “m” por um “s”; havia escrito *sasas*, substituindo o “s” por um “a”).

Imagem 25



Dado 13: (05/10/22) - Jogo de mímica em grupo

Neste dia, AG e eu nos reunimos com JC, cuidadora de CG, irmão de AG e as cuidadoras do CCA, EC e JZ para participarmos de um jogo de mímica. Nos dividimos em 2 grupos de 3 pessoas cada e os nomeamos de Grupo Futebol (composto por AG, JC e JZ) e Grupo Vôlei (composto por CG, EC e eu), já que os irmãos gostam de esportes (CG gosta de futebol e AG de vôlei). Cada grupo ficaria responsável por pensar em 5 palavras de cada categoria para que cada um dos participantes do grupo rival, individualmente, sorteasse um papel contendo a palavra da categoria oposta, lesse a palavra e fizesse a mímica correspondente para que seus companheiros de grupo adivinhassem, marcando 1 ponto a cada acerto.

Na primeira rodada, o Grupo Futebol ficou a cargo de pensar e escrever palavras sobre a categoria Esporte. O Grupo Vôlei, responsável pela categoria Animal, se reuniu em uma sala diferente, para que não ouvíssemos as palavras elaboradas por eles. Cada participante dos dois grupos pensou em uma palavra, escrita por cada um em pequenos papéis posteriormente dobrados. Primeiro, foi pedido à AG que fizesse um rascunho separado com suas tentativas, para que somente no final, quando a palavra tivesse de acordo com a ortografia, passasse a limpo a caneta no pequeno pedaço de papel, o que é indicado como “reescrita final” na imagem em questão.

A Imagem 26 (abaixo) mostra as tentativas de escrita e reescritas finais de AG durante as duas rodadas. A 1ª palavra que pensou foi “cobra”: primeiro escreveu *coba*, sem o “r” em posição de ataque na última sílaba (“-bra), a 2ª tentativa contém a palavra escrita de acordo com a ortografia, com a representação da sílaba complexa: *cobra*. A 2ª palavra foi “polvo”: primeiro escreveu *povo*, omitindo o “l” em posição de coda na 1ª sílaba (“pol-”) (AMARAL et al., 2011), uma vez que, nesse caso o “l” não é um segmento costumeiramente marcado na fala, que os iniciantes usam para orientarem sua escrita. Já a 2ª tentativa mostra a forma ortográfica da palavra, em que ela representa a sílaba complexa: *polvo*. A 3ª palavra foi “siri”, que AG acertou logo na primeira tentativa, uma vez que é uma palavra composta por sílabas canônicas (CV).

Na segunda rodada, trocamos as pessoas de grupos e elaboramos novas categorias, ficando AG no Grupo Futebol (AG, JZ, eu), responsável por escrever palavras da categoria Objetos, e CG, no Grupo Vôlei (CG, EC e JC), responsável pela categoria Profissão.

A Imagem 26 mostra a palavra “cama”, pensada por AG e escrita por ela de acordo com a ortografia logo em sua 1ª tentativa. A imagem em questão também mostra as tentativas

de escrita por AG da palavra “sofá” (*cofa, ca, sas, sofá*). Nessas tentativas, percebe-se como AG usou o nome da letra “C” (pronunciado “cê”) para representar a letra “S”.

AG, embora necessitasse de auxílio das cuidadoras para ler as palavras com as quais deveria fazer as mímicas, foi muito sagaz nesta atividade, tanto ao gesticular a palavra de modo claro, fazendo todos do seu grupo acertarem as palavras em todas as rodadas, quanto ao ser, na maioria das rodadas, a primeira do grupo a acertar a palavra correspondente. Em uma das mímicas da rodada, eu (autora desta pesquisa) deveria fazer a mímica da palavra “jardineiro”. Para tanto, fiz o movimento correspondente de cortar um arbusto ou planta, segurando uma grande tesoura com as duas mãos. Mesmo com inúmeras tentativas, ninguém acertou meu gesto e, após várias vezes repetindo o movimento, AG exclama “Ah, já sei! Cortando planta.” E eu, em seguida, questionei: “E qual o nome da profissão de quem faz isso?” Ela: “Pessoa que trabalha com jardim!” Alguém do grupo fala “Quase...”. Após pensar um pouco, a jovem responde “Jardineiro!”. CG, irmão de AG, encenou verdadeiras narrativas em suas mímicas. Para gesticular a palavra “televisão”: fez o gesto de abrir uma porta, pegou uma cadeira do CCA para representar um sofá, sentou na cadeira, afofou uma almofada imaginária e, gesticulando um controle remoto, apontou para a televisão do Centro. Aqui cabe a citação de Coudry (2010, p. 16), que a partir de Benveniste (1966) e Bakhtin (1984), afirma que

[...] a linguagem se apresenta sempre incompleta em relação ao dito intencionado (Freud, 1901/1969) que se põe em palavras (envolvendo o corpo, gestos, percepções, associações, expressões faciais) no que é dito por um e compreendido pelo outro. Na interlocução enfrentam-se as mais variadas condições em que se dá o dizer/fazer/mostrar.

O jogo de mímica demonstrou a relação profícua entre gestos, representação mental do que se deseja gesticular, leitura e escrita. Na condição de mímico, ao ler a palavra, o sujeito precisa pensar na maneira de melhor transmiti-la de modo não-verbal, apenas com movimentos de seu corpo. Na condição de adivinho, em um movimento contrário, ele necessita abstrair em uma palavra, a partir de seu repertório cultural e linguístico, o que está sendo gesticulado pelo outro. A atividade também possibilita, a partir de Freire (1999), “[...] representar *fora de si* (grifo da autora) relações de sentido espaciais em que a relação entre linguagem e corpo (gestos) na interlocução teve uma participação crucial.” (COUDRY, 2010, p. 30). Ainda, a mímica, segue a motivação teórico-metodológica de Maingueneau (1989) por representar *cenias enunciativas*

que mobilizam processos de significação verbais e não verbais. Trata-se de situações pragmáticas partilhadas por interlocutores de uma dada comunidade linguística. [...]

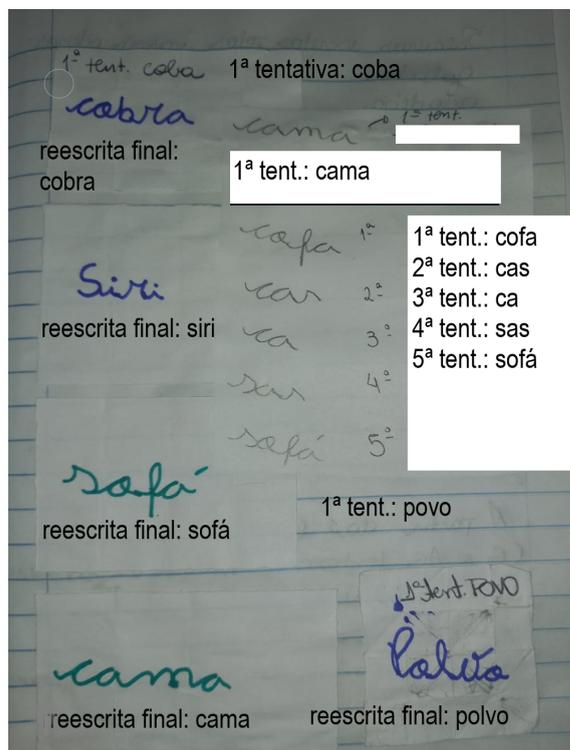
A proposta terapêutica de vivenciar uma cena do mundo - que pode ser expressa verbalmente de muitas formas - possibilita ao sujeito uma projeção do que pode e consegue dizer, usando de fato a linguagem para isto. [...] Por essa atividade se avalia a linguagem em funcionamento em todos os seus níveis, ou seja, os processos verbais relativos ao sistema lingüístico (fonológicos, sintáticos, semânticos), bem como à relação da língua com parâmetros ântropo-culturais (processos semânticos e pragmáticos).

(COUDRY, 2002, p. 123).

AG demonstrou gostar bastante da atividade em questão. Desde o início, esteve atenta a todos os processos do jogo (pensar nas palavras, escrevê-las e reescrevê-las, pensar nas estratégias e nos gestos que faria para os colegas da equipe acertassem a palavra, refletir sobre a palavra representada pelo gesto dos colegas). Assim, essa atividade é um bom exemplo do que Luria (1979; 1987; 1991; 1995; 2010) e Vygotsky (1926) argumentam acerca do foco de atenção alinhar-se ao interesse do sujeito, bem como sobre o que os mesmos autores afirmam quanto à memória lógica (ou associativa), a qual exige processos de associação (redes semânticas) e é mais eficiente do que a repetitiva memória mecânica.

Como visto nos parágrafos anteriores, o jogo de mímica motiva complexos processos de significação, tanto verbais quanto não verbais, revelando o processo do trabalho (FRANCHI, 1992) do sujeito com e pela linguagem (aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos), bem como a relação desses com aspectos culturais (semânticos e pragmáticos). Tudo isso contribui para uma aprendizagem ativa e efetiva do sujeito.

Imagem 26



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 309263/209-0

Como as práticas do CCazinho se diferenciam dos testes padrão e das práticas pedagógicas?

Como foi possível constatar ao longo dos capítulos anteriores, tanto os testes diagnósticos quanto as práticas pedagógicas oferecidas a AG ao longo de sua vida a excluíram enquanto sujeito, ignorando sua história de vida e sua real capacidade. Sua vivência escolar, sobretudo, parece minimizar a capacidade da jovem — como o caso do silabário e do alegado material adaptado — contribuindo para não haja a complexificação e reorganização cortical⁵⁷ que a escola, desde o início, deveria desenvolver. Como visto, isso acaba por perpetuar suas dificuldades e por barrá-la de uma aprendizagem de fato. Essa limitação reflete-se no tratamento dado à garota pela família, amigos e sociedade, excluindo-a de uma vivência produtiva nas esferas sociais que ocupa (COUDRY, 2021).

As atividades desenvolvidas no acompanhamento longitudinal com AG aqui analisadas (e tantas outras que infelizmente acabaram por não entrar nesta pesquisa) tiveram e

⁵⁷Com base em (VYGOTSKY, 1926; 1986; 2018; LURIA, 1963, 1979; 1995; LEONTIEV, 1986; COUDRY, 2022a; 2022b).

tem o objetivo de reorganizar os processos cognitivos (LURIA, 1963; COUDRY, 2022a, 2022b) e ressignificar a relação que AG tem com a leitura e escrita. Para tanto, as atividades do CCazinho, orientadas pelos pressupostos da ND, além de contextualizadas, priorizam o sujeito AG e sua história. Essas atividades, a exemplo das 6 palavras e do passeio pelo IEL, representam ganhos valiosos para AG ao complexificar suas FPS no trabalho com o eixo fala, leitura e escrita, desenvolvendo, sob a presença do interlocutor, exercícios constantes de planejamento, escrita e reescrita do *texto* enquanto “[...] lugar da escrita planejada e criativa, de expressão de subjetividade e de reflexão sobre a linguagem.” (COUDRY, 2021, p. 53). Afinal, conforme Coudry (*Ibidem*), “[...] o CCazinho tem se revelado, sobretudo, uma experiência que vale a pena: os dados mostram crianças que escrevem e falam de suas dores e de suas esperanças, exibindo a força criadora da linguagem.”

Considerações Finais

A presente pesquisa abordou como a história de vida de AG, marcada por privações materiais, afetivas e interacionais na primeira infância, repercutiu no desenvolvimento e complexificação de suas Funções Psicológicas Superiores (FPS)⁵⁸ – sobretudo a Atenção, Memória e Linguagem – e, conseqüentemente, afetou sua aprendizagem e entrada na leitura e na escrita. AG não foi alfabetizada na precária escola do abrigo que frequentou na cidade em que nasceu, e nem nos primeiros anos da escola em que passou a frequentar em Campinas, após sua adoção. Frente às queixas dificuldades de aprendizagem e desempenho escolar abaixo da média, foi encaminhada para exames e testes diagnósticos na Instituição 1, na Instituição 2 e na neuropediatra: todos confirmaram seu diagnóstico de deficiência intelectual leve. Funcionando como *dispositivo* AGAMBEN, 2007; 2009; COUDRY, 2010; SILVA, 2010; 2014, por meio dos testes-padrão e do diagnóstico, a concepção adotada pela clínica determinou para o resto da vida de AG o tratamento de exclusão dado a ela, contribuindo para seu fracasso escolar (MÜLLER, 2018).

AG frequentou Kumon, fonoaudióloga, psicopedagoga e psicoterapeuta, além da presença do alegado material adaptado e aulas de alfabetização na escola. Tudo isso também não deu conta de alfabetizar a então criança. Além disso, sua vida também é marcada pela práticas de sua família, que por meio da religião católica demonstram ser *dispositivos*

⁵⁸ Conforme (VYGOTSKY, 1926; 1986; 2018; LURIA, 1963, 1979; 1995; LEONTIEV, 1986; COUDRY, 2022a; 2022b).

(AGAMBEN, 2007; 2009; COUDRY, 2010; SILVA, 2010; 2014), uma vez que controlam desde livros, à proibição de *internet* a escolha da escola e dos amigos que AG faz. O que também trouxe efeitos negativos à sua alfabetização e à complexificação de suas FPS.

Sua vida escolar, marcada pelo hábito de cópia, pouquíssima intervenção, avanço automático de séries e exclusão por parte de professores e colegas, também representam empecilhos em sua entrada na leitura e escrita, prejudicando a já mencionada complexificação de suas FPS. Por essas práticas, por reforçar o diagnóstico e por culpar somente AG por seu fracasso escolar, a escola é outro *dispositivo* (AGAMBEN, 2007; 2009; COUDRY, 2010; SILVA, 2010; 2014), barrando AG (COUDRY, 2006) de um ensino e aprendizagem concretos tirando a responsabilidade por tal fracasso do despreparo de professores e equipe pedagógica e das frágeis políticas educacionais brasileiras.

Por toda sua experiência anterior, AG chegou ao CCazinho desmotivada, com foco de atenção e memória pouco complexificados, agravado por tudo o que passou e pela *não-aprendizagem* em ambiente escolar (COUDRY, 2022b).

A partir de práticas discursivamente orientadas – voltadas à interlocução entre sujeito e aluno-cuidador – e guiado pelos mesmo preceitos teórico-metodológicos da ND, o acompanhamento longitudinal feito CCazinho possibilita um trabalho significativo com a linguagem, dando forma às experiências da criança/jovem e proporcionando grandes avanços na entrada na leitura e escrita. O sujeito, até então barrado pelo diagnóstico e em situação de fracasso escolar - como AG - aprende a ler e escrever efetivamente e em seu próprio ritmo. Diante disso, o CCazinho funciona com um *contradispositivo* (AGAMBEN, 2007; 2009; COUDRY, 2010; ANTONIO, 2011; SILVA, 2010; 2014) à medicina, à religião, à família, à escola e à mídia. Suas hipóteses, tomadas como erros, trocas e sintomas nos testes e na escola (COUDRY, 2021), são tratados como *dados-achados* (COUDRY, 1996; COUDRY E FREIRE, 2016) pela ND, articulando a teoria com a prática e permitindo ao pesquisador refletir sobre o processo de aquisição da leitura e como melhor auxiliar o sujeito, que está em vias de se alfabetizar, a enfrentar suas dificuldades.

Ao longo dos três anos de acompanhamento, foram produzidos inúmeros dados de AG. Os 13 dados aqui analisados, são representativos do percurso longitudinal da jovem, não somente quanto seu avanço na leitura e escrita, mas também quanto ao desenvolvimento de suas FPS (Atenção, Memória e Linguagem) que se dão por meio de práticas com a linguagem (fala, leitura e escrita) contextualizadas e com sentido, despertando o interesse da jovem. Quanto à leitura e escrita, suas escritas e reescritas mostram que ela está em vias de dominar o uso sistema alfabético, apresentando hipóteses características do iniciante que ainda carrega

alguns traços de instabilidade (FARACO, 2012) em suas produções: maior facilidade com a sílaba canônica (CV) do que com o uso da sílaba complexa, ainda em processo de estabilização, representada com inserção ou omissão de segmentos (ABAURRE, 2011; AMARAL et al., 2011. CAGLIARI, 2011, COUDRY, 2021), presença da fala na escrita, evidenciada também ao sussurrar para escrever, ao representar o nome da letra pela sílaba e no processo incompleto de diferenciar consoantes surdas das sonoras (*idem*).

Os dados, aqui analisados à luz da ND, são resultados das mais diversas atividades feitas com AG: desde o trabalho com seu nome próprio à escrita de receitas, narrativas, jogos até passeio pelo IEL e escrita no computador. O que aqui foi contemplado é apenas uma pequena porção das inúmeras variedades de atividades feitas no decorrer destes anos, todas essas atravessadas pelo trabalho por meio da e com a linguagem, exibindo sua força criadora (FRANCHI, 1992; COUDRY, 2021). Tanto as produções quanto o convívio com AG comprovam que ela é uma jovem inteligente, interessada e plenamente capaz, não correspondendo às concepções limitadas e pessimistas (COUDRY, 2021) que os laudos diagnósticos, a escola e a família têm sobre ela, assim ultrapassando os obstáculos que o diagnóstico lhe impõe (SILVA, 2010).

Embora ainda esteja no processo de entrada na leitura e escrita, que segue seu próprio ritmo e não é linear (MÜLLER, 2018), hoje a jovem está muito mais madura, mais atenta e interessada. Várias vezes percebe sozinha o que errou, rapidamente se corrigindo. Interessa-se em tentar, seja na releitura, na reescrita, na maioria das vezes, consegue, orgulhando-se do que fez.

AG chegou uma criança de 12 anos, desmotivada, intimidada e frustrada, lendo pouco, escrevendo pouco e copiando muito. Atualmente, AG é uma típica adolescente de 16 anos: se maquia, fala gírias e conversa sobre os meninos de sua sala. Disse que quer ser confeitadeira ou psicóloga e que gosta de jogar vôlei, sendo a melhor da turma no saque. Aqui cabe a afirmação de DOLTO (2018, p; 22): “por trás disso tudo deve haver uma história.”

Referências bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. **Dados da escrita inicial**: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: Hernandorena, C. L. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos?. Pelotas: EDUCAT/ALAB, p. 63-85, 2001.

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

AGAMBEN, G. (2007). **O que é contemporâneo e outros ensaios**. 1ª ed. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALKMIM, T. M. **Língua Portuguesa**: objeto de reflexão e de ensino. Cefiel/IEL/Unicamp, 2009.

AMARAL. A. S. et. al, **Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil**. Revista CEFAC, v. 13, nº 5, p. 846-855, 2011.

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

ARAGÃO, J. F. **Análise da correlação da área sagital do corpo caloso e carga lesional em pacientes com microangiopatia isquêmica crônica**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Santa Catarina – Curso de Graduação em Medicina. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/118320/226437.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 04 nov. 2022.

BAGNO, M., **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1999

BARADEL, R. R. **O labirinto da dislexia**: definições, diagnósticos e consequências na vida escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, p. 132, 2010.

BARTHELSON, B. R. **A interlocução como recurso metodológico para a pesquisa qualitativa**. In: Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. Volume 3. Atas 6º Congresso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa, 2017

BORDIN, S. S. **Excesso de diagnóstico na leitura e na escrita**: vivências com a linguagem no Ccazinho. Estudos da língua(gem). Vitória da Conquista v. 6, n. 2, 2008, p. 243-275.

BORDIN, S. S. **Fala, Leitura e Escrita**: encontro entre sujeitos. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, p. 143, 2010.

BUENO, C. **“Diagnóstico errado em crianças com dificuldade de aprendizagem atrapalha”**. 2007. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/midiaciencia/article.php3?id_article=509>. Acesso em 24 out. 2022.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Algumas questões de linguística na alfabetização**. Conteúdo e didática da alfabetização. São Paulo: Univesp, p.71-83, 2011.

CANGUILHEM, G. (1966). **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

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

COUDRY, M. I. H. (2020). **Controvérsias na patologização e contradiscursos na afasia e na infância**. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), 49(1), 379–396.

COUDRY, M. I. H. (2022a), **Cuidado e descuido com a vida psíquica no processo demencial** (lecture). VI Semana da Pessoa Idosa Liga de Geriatria e Gerontologia da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), Vitória da Conquista, BA, 06 de outubro de 2022.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso**: discurso e afasia. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1986.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso e Neurolinguística Discursiva**: 30 anos depois. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 60, n. 2, p. 323-350, maio/ago. 2018.

COUDRY, M. I. H. **Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da neurolinguística**. In.: Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, (42): 99-129, Jan./Jun. 2002.

COUDRY, M. I. H. **Neurolinguística Discursiva**: afasia como tradução. Estudos da Língua(gem) 6, Vitória da Conquista, 2008, pp. 9-38.

COUDRY, M. I. H. **Neurolinguística e Lingüística**. In.: Temas em Neuropsicologia e Neurolinguística. Série de Neuropsicologia, v. 4, Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. São Paulo: Tec Art, 1995.

COUDRY, M. I. H. **O que é dado em neurolinguística?**. In: CASTRO, M. F. C. (org.) O Método e o dado no estudo da linguagem. 1 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, pp. 179-192, 1996.

COUDRY, M. I. H. **Patologia estabelecida e vivências com o escrito**: o que será que dá? Anais do 7º encontro nacional sobre aquisição da linguagem, 2006. Enal. Porto Alegre: CDRoom, 2007.

COUDRY, M. I. H. **Patologização de crianças sem patologia**. In: VIÉGAS, L. S.; RIBEIRO, M. I. S.; OLIVEIRA, E. C.; TELES, L. A. L. Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito? 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 227-247.

COUDRY, M. I. H. (2022b) **Pela não patologização do processo de aquisição da escrita** (lecture). XXXI Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), Coimbra, Portugal, 12 a 14 de julho de 2022.

COUDRY, M. I. H. **O CCazinho como lugar de linguagem**: fala, leitura e escrita. In.: Linguagem, cognição e ensino [livro eletrônico] : conceitos e possibilidades/Thalita Cristina Souza Cruz, Fernanda Moraes D'Oliveira (orgs.). Campinas: Editora da ABRALIN, 2021.

COUDRY, M. I. H., BORDIN, S. S. **Afasia e infância**: registro do (in)esquecível. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), v. 54, 2012. pp, 135-154.

COUDRY, M. I. H., BORDIN, S. S. **Ambientes discursivos na afasia e na infância**. Estudos da Língua(gem) Vitória da Conquista v. 17, n. 1. p. 9-22. Jan/mar de 2019.

COUDRY, M. I. H., FREIRE, F. M. P. **Avaliação discursiva das afasias**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.5, n.8, p. 360-377, ago. 2017.

COUDRY, M. I. H., FREIRE, F. M. P. **Fala e leitura**: um (re)entrada para a escrita. In: Caderno de Estudos Linguísticos - 59.3, Campinas, pp. 565-579 - set./dez. 2017.

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

COUDRY, M. I. H., FREIRE, F. M. P. **Pressupostos teórico-clínicos da neurolinguística discursiva (ND)**. In Coudry, M. I. H. et al. (Org). Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem. Campinas: Mercado das Letras, 2010, pp. 23-48.

COUDRY, M. I. H. **Relatório do Projeto Integrado em Neurolinguística**: avaliação e banco de dados. CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 65 p., Unpublished manuscript, 2010.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10 ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015

DOLTO F. (1984). **A Imagem Inconsciente do Corpo**. Trad. Noemi Moritz Kon. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DOLTO, F. **La escuela “digestiva”**. In: La Dificultad de Vivir. Psiconálisis y sociedad. Volumen II. Barcelona: Gedisa Editorial, pp.99-115, 1981.

DOLTO, F. (1984) **Tudo é linguagem**. Trad. Luciano Machado. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

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

FRANCHI, C. L. (1977) **Linguagem**: atividade constitutiva. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 22, p. 9-41, 1992.

FREIRE F. M. P., COUDRY, M. I. H. **Banco de dados de neurolinguística**: ver, analisar, intervir, teorizar. Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (Ciaiq), Porto. v. 3. p. 367-376, 2016.

FREIRE, F. M. F., KOBAYASHI, A., GARCIA, B. L., COUDRY, M. I. H. **Entre lápis e teclas**: selecionando e combinando letras. Caderno de Estudos Linguísticos - 55 (2), Campinas, Jul./Dez., 2013.

FREUD, S. (1891). **A interpretação das afasias**. Tradução de Ramón Alcalde. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

FREUD, S. (1930) **O mal estar na civilização**. Coleção Grandes Ideias. Trad. Paulo César de Souza São Paulo: Penguin-Companhia, 2011.

GELLIS, A; HAMUD, L. M. I. **Sentimento de culpa na obra freudiana**: universal e inconsciente. In.: Psicol. USP 22 (3) Set 2011.

KOBAYASHI, A., FREIRE, F., ROCHA, V., SCHERMAR, A. **Língua de Gato: usando a linguagem de forma divertida**. Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2015). Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/wcbie/article/viewFile/6043/4231>>. Acesso em: 08 nov. 2022.

LIMA, M. C.; CRUZ, B. A.; LIMA, L. N.; BRANDÃO, D. A. .S. **Debatendo sobre medicalização com docentes em escolas públicas e privadas**. *Psicol. Esc. Educ.* 25, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/BrfpG4zzSpBMLQmzsNtTZnM/?lang=pt.>> Acesso em: 18 mar. 2022.

LAPLATINE, F. **Antropologia da doença**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

LEONTIEV, A. N. **Los principios del desarrollo mental y el problema del retardo mental**. In: *Luria, Leontiev, Vigotsky: Psicología y Pedagogía*. Espanha: Akal, Espanha: Akal, 1986.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Editora. Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. **El papel del lenguaje en la formación de conexiones temporales y la regulación del comportamiento en los niños normales y oligofrénicos**. In: *Luria, Leontiev, Vigotsky: Psicología y Pedagogía*. Espanha: Akal, 1986.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In.: LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral. Atenção e Memória*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira SA. v. 3. 2 ed, 1995.

LURIA, A. R.. **The Mentally Retarded Child**. Essays Based on a Study of the Peculiarities of the Higher Nervous Functioning of Child-Oligophrenics. Trad. W.P. Robinson. 1 ed. New York: Pergamon Press, 1963.

MOUTINHO, I. C. N. **À procura de um diagnóstico**: uma análise neurolinguística. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2015.

MOUTINHO, I. C. N.; COUDRY, M. I. H. **Língua Estrangeira no CCazinho**: uma experiência LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO, Maio/2009, Vol. IV

MOUTINHO, I. C. N.; COUDRY, M. I. H. **Neuroeducação e dificuldades de leitura e escrita**: análise à luz da Neurolinguística Discursiva. In.: Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 50, n. 3, p. 1136-1158, dez. 2021.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **O lado escuro da dislexia e do TDAH**. In.: A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos/Vários autores,. Maringá: Eduem, 2011. pp 132-191.

MÜLLER, L. M. M. **Patologização e Fracasso Escolar**: desnaturalizando respostas. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, p. 260, 2018.

NAVARRO, P. R. **Sujeito, Linguagem e Escrita**: um estudo neurolinguístico Dissertação (Mestrado). – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, p. 97, 2009.

PADILHA, A. M. L. **A obra de Maria Irma Hadler Coudry**: Neurolinguística Discursiva como revolução conceitual-metodológica para os estudos da educação especial. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 60, n. 2, p. 368-383, maio/ago. 2018.

PADILHA, A. M. L. **A precária formação docente no enfrentamento do preconceito no trabalho pedagógico**. In.: ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 44 (2): p. 516-529, maio-ago. 2015.

PADILHA, A. M. L. **BIANCA** - o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2000.

PEREIRA, M. L. **Blogs literários no trabalho com professoras de Língua Portuguesa**: as possibilidades de palavras e contrapalavras. In: FREITAS, M.T.; RAMOS, B. (Org.), Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora, 2010.

POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005

PRESTES, Z. P. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, p. 295, 2010.

RIGHI-GOMES M. J. I. **A mediação em sala como construção partilhada de sentidos**. Cadernos de Estudos Linguísticos Campinas, v.60 n.2 p. 527-537 - mai./ago. 2018

SILVA, M. A. **Síndrome do X-Frágil**: estudo neurolinguístico. In.: Anais do Seta, Número 4, 2010, pp. 819-835.

SILVA, M. A. **Sujeitos e linguagem na síndrome do X-Frágil**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2014.

VIÉGAS, L. S. **Progressão Continuada e Patologização da Educação**: um debate necessário. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), 19 (1), Jan-Apr 2015.

WATZALAWICK, P. **Profecias que se autocumprem**. In: A Realidade Inventada: como sabemos o que cremos saber? Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar**. In: *Luria, Leontiev, Vigotsky*: Psicología y Pedagogía. Espanha: Akal, 1986.

VYGOTSKY, L.S. (1926) **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S (1926) **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010

WERNER, A. B. **O que a Psicanálise pode dizer sobre a Adoção de crianças pequenas?**. Colóquio do LEPSI, IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo, 2002

ZAPPELINI, C. C. **Avaliação de linguagem escrita de sujeitos afásicos: um estudo de caso à luz da Neurolinguística Enunciativo Discursiva**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2017.

Catarina

Anexos

Anexo I: Laudo diagnóstico - Instituição 1 (p. 1)

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome: A. [REDACTED] HC [REDACTED]
 DN: 08.11.2006 Idade: 9 anos
 Escolaridade: 3º ano Procedência: Campinas-SP
 Informante: mãe

II. INTRODUÇÃO

O presente relatório trata da avaliação neuropsicológica da menor [REDACTED].
Queixa escolar e familiar: dificuldades para acompanhar as atividades escolares, dificuldades nas habilidades de leitura, escrita e cálculo.
 De um modo geral, o processo avaliativo foi realizado em sessões com os pais e com a criança. Para a coleta das informações foram utilizados os seguintes procedimentos:

Com os pais

- Anamnese
- Escala de Comportamento Adaptativo - VINELAND (Sara S. Sparrow, David A. Balla e Domenic V. Cicchetti)

Com a escola

- Relatório de desempenho e conduta escolares

Com a criança

Habilidades cognitivas gerais

- Escala de Inteligência Wechsler para crianças - WISC-IV
- Desenho da Figura Humana (DFH- III)

Memória

- Vocabulário (subteste do WISC IV - memória de longo prazo)
- Informação (subteste do WISC IV - memória de longo prazo)
- Dígitos (subteste do WISC-VI);
- Sequência Números e Letras (subteste do WISC-IV);
- Aritmética (subteste do WISC-IV);

Percepção

- Índice de Organização Perceptual (Escala WISC-IV);
- Completar Figuras (subteste WISC-IV);

Praxias

- Bender
- Luria *

Atenção

- Índice de Velocidade de Processamento (Escala WISC-IV);
- Teste de cancelamento *

Linguagem

- Índice de Compreensão Verbal ICV - WISC IV
- TISD *
- Luria *

Instituição 1 (p. 2)

- Teste de Desempenho Escolar- TDE
- TISD *
- Luria *

*Para fins de rastreio e pesquisa.

III - DESCRIÇÃO

Com base nos dados relevantes da anamnese, [REDACTED] é filha adotiva. Foi adotada junto com 3 de seus irmãos há mais ou menos 2 anos. Não há informações sobre seu histórico de sua gestação, parto, condições de nascimento, alimentação nos primeiros anos de vida, desenvolvimento neuropsicomotor, histórico médico ou mesmo antecedentes familiares, apenas a informação de que tem uma irmã mais velha de 14 anos que está no abrigo e frequenta a [REDACTED].

De acordo com o relato da mãe adotiva, A.C.G apresenta vocabulário e expressão verbal ruim, com excessivos erros na fala (cachorrinho= caichoinho; porta=poita). Atualmente está na lista de espera para tratamento com Fonoaudióloga. Fez exame Audiométrico, não apresentando alterações.

Em seu desenvolvimento pessoal, realiza as atividades de sua rotina com independência (comer, vestir, ajudar em casa, tomar banho, escovar os dentes...). Tem o hábito de roer as unhas. Apresenta comportamento agitado e falta de organização, costuma sempre perder seus materiais escolares.

Em relação ao sono, foi relatado hábito familiar noturno; A.C.G dorme no quarto com as irmãs, apresenta sono agitado, acorda durante a noite, relata ter pesadelos, apresenta respiração bucal e enurese noturna frequente.

Do ponto de vista social, apresenta bom desenvolvimento, não foram relatados conflitos interpessoais, possui boa adaptação a novos ambientes. Não foram relatadas alterações no humor e situações de agressividade. Apresenta amizades com maior frequência com crianças da mesma idade. Mãe relata que no início era um pouco agressiva, com muita dificuldade de seguir regras, mas que hoje tem demonstrado ser carinhosa, com uma melhor interação familiar.

Em seu histórico escolar, há relatos de que A.C.G esquece o aprende, tem dificuldades para manter a atenção, e apresenta muita dificuldade em habilidades de leitura, escrita e de cálculo.

Diante do exposto, a avaliação foi realizada com o intuito de investigar as queixas apresentadas e os principais aspectos neuropsicológicos (funções cognitivas em geral).

IV - RESULTADOS GERAIS DA AVALIAÇÃO

Habilidade cognitiva geral

Capacidade intelectual global está abaixo da média esperada para sua faixa etária, com um desempenho compatível ao apresentado por crianças intelectualmente deficitárias. De um modo geral, desempenho entre as escalas foi linear, não apresentou discrepância entre as habilidades verbais (Compreensão verbal) e não verbais (Organização Perceptual). Apresentando de forma geral quase um mesmo nível nas diferentes habilidades, com um melhor desempenho em Velocidade de processamento..

Escalas	Classificação
Compreensão Verbal	Extremamente Baixo
Organização Perceptual	Extremamente Baixo
Memória Operacional	Extremamente Baixo
Velocidade de Processamento	Limítrofe
QI Total	Extremamente Baixo

Memória

Desempenho abaixo do esperado, deficitário em memória imediata auditiva (para dígitos). Em

Instituição 1 (p. 3)

memória imediata visual apresentou baixo desempenho também com intrusão de objetos que não faziam parte da atividade. Teve baixo desempenho em memória imediata auditiva para palavras, podendo refletir pouco controle no armazenamento das informações e posterior recuperação, com pouco uso de estratégias. Em memória de longo prazo, apresentou um desempenho deficitário.

Atenção

Seu desempenho em atenção sustentada visual (índice de velocidade de processamento) e o desempenho em atenção visual seletiva foi consideravelmente abaixo da média, classificado como deficitário. A análise qualitativa também indicou inadequado uso de estratégias de rastreamento visual para a resolução da tarefa. A análise clínica demonstrou indícios de distraibilidade e um maior tempo para desenvolver a atividade, de modo, que o desempenho nas atividades foi prejudicado.

Gnosias (Percepção)

Desempenho abaixo do esperado em atividades de discriminação visual. Foi possível perceber uma dificuldade em reconhecimento de formas geométricas e no reconhecimento de objetos familiares. Em habilidade tátil (estereognosia), apresentou dificuldades.

Linguagem

Desempenho deficitário para sua idade, apresenta vocabulário restrito. Desempenho abaixo do esperado em compreensão verbal, Baixo desempenho para a sua idade em abstração verbal, raciocínio e conceituação verbal, conhecimentos factuais. Em atividades de execução de orientações verbais apresentou também desempenho inferior.

Praxia

Teve desempenho abaixo do esperado em atividades de ação muscular com vista a execução de movimentos voluntários envolvendo principalmente membros superiores, destacando-se a praxia fina. Apresentou resultados abaixo do esperado em maturidade viso-motora.

Habilidades acadêmicas

Com relação às habilidades de leitura, escrita e matemática, foi possível verificar que seu desempenho acadêmico está abaixo do esperado para o ano escolar e idade cronológica. **Escrita** – letra tipo bastão; qualidade gráfica média; dificuldades na destreza manual e controle do movimento para realização dos grafemas; letra compreensível; velocidade de escrita lenta. Na escrita sob ditado não conseguiu realizar de forma adequada a escrita de palavras, nem as de alta frequência e com sílabas simples; apenas colocava letras aleatórias. **Leitura** – muita dificuldade na decodificação na decodificação de sílabas simples. Identifica as letras, mas quando fora da sequência do alfabeto apresenta dificuldade, confundindo algumas letras. **Aritmética** – identificou algarismos; apresentou muita dificuldade na resolução de cálculos simples envolvendo as operações aritméticas de adição e subtração, não identifica sinais de adição e subtração.

Comportamento: Foram obtidos dados relevantes à partir da Escala de Comportamento Adaptativo - VINELAND respondida pela mãe. A escala citada compreende três aspectos e os resultados obtidos, respectivamente:

- **Comunicação:** Habilidades sociais, definidas como um conjunto de classes de comportamentos que o indivíduo apresenta para atender as diversas demandas existentes nas relações sociais cotidianas. Por exemplo: transmitir recados, seguir instruções, falar frases completas, ler uma história, escrever frases, articular claramente sem substituição de sons.
Resultados: Paciente apresentou déficit moderado, ou seja, demonstrou ter algumas dificuldades significativas na habilidade da comunicação, de acordo com a sua faixa etária.
- **Autonomia:** Capacidade de tomar decisões e de realizar atos de forma independente, baseando-se em informações disponíveis. Por exemplo: realizar atividades da vida diária sozinho, como se alimentar, tomar banho, vestir-se, organizar o próprio espaço, atender ao telefone de forma apropriada, atravessar a rua, dentre outros.
Resultados: Paciente apresentou déficit moderado, ou seja, demonstrou ter algumas dificuldades significativas na habilidade da comunicação, de acordo com a sua faixa etária.

Anexo II: Avaliação Multidisciplinar - Instituição 2 (p. 1)

AVALIAÇÃO FINAL – [REDACTED]

Nome: [REDACTED]

Idade: **9 anos 5 meses** Data de Nascimento 08/11/2006
Escola [REDACTED] Série **4º ano E.F.I.**
Nome do Responsável [REDACTED]
Encaminhado por UBS Santa Barbara

Queixa: Criança com dificuldades em habilidades específicas (memória, atenção, praxia, gnosia, linguagem), necessitando de acompanhamento multidisciplinar. Solicito avaliação e conduta.

RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR

A [REDACTED] mantém o programa de Triagem e Reavaliação [REDACTED] com o objetivo de acolher e realizar avaliação diagnóstica, especificamente de atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor (ADNPM) e da deficiência intelectual, em crianças, adolescentes, adultos e idosos procedentes do município de Campinas.

A criança [REDACTED] foi encaminhada para o programa [REDACTED] para avaliação do seu perfil cognitivo e comportamental.

Passou pela avaliação com a equipe do programa [REDACTED] (pedagogia, neurologia e psicológica), levando em conta todo o histórico clínico pré, peri e pós-natal, seu desenvolvimento neuropsicomotor, cognitivo e comportamental.

Após os atendimentos que ocorreram de forma individualizada, a equipe se reuniu para a discussão dos apontamentos coletados pelos profissionais durante as avaliações e emissão do relatório conclusivo.

[REDACTED] – A criança passou por avaliação no ambulatório de avaliação neuropsicológica do [REDACTED] e em 13 de novembro de 2015 que concluiu que [REDACTED] apresenta um desempenho intelectual deficiente.

CONCLUSÃO

Foi possível concluir, após o estudo de caso, que [REDACTED] apresenta quadro compatível de Deficiência Intelectual leve (Cid-10: F70). Deve-se considerar que após o processo de adoção da criança, esta apresentou ganhos adaptativos significativos, o que pode indicar que [REDACTED] apresenta potencial para a aprendizagem que deverá ser mais bem acompanhado e investigado.

De acordo com os achados na avaliação, relacionamos abaixo os apoios e acompanhamentos pedagógicos e terapêuticos que a criança deverá receber, com vistas ao fortalecimento de suas potencialidades e consequente diminuição dos déficits observados.

Instituição 2 (p. 2)**NECESSIDADES DE APOIO**

- Necessita ser acompanhada por equipe multidisciplinar especializada em deficiência intelectual, podendo permanecer na rede regular de ensino,
- No âmbito escolar se beneficiará com a inclusão em sala de recurso e de apoio, o que lhe permitirá melhores condições para a diminuição de seu déficit pedagógico,
- E casa deverá manter horário de estudo, com oferta de apoio leve por parte dos membros da família para a realização das atividades escolares, postura essa que ampliará a possibilidade de uma melhor aprendizagem e, conseqüentemente, oportunizar juntamente com os outros apoios indicados, a diminuição dos déficits observados,
- Sugerimos encaminhar a criança para avaliação do Processamento auditivo Central, alguns déficits em memória e na compreensão podem indicar desordens no processamento auditivo e não de deficiência intelectual propriamente,
- Se observar ganhos significativos em seu potencial de aprendizagem com concomitante redução em déficits nas funções executivas (memória, atenção, flexibilidade cognitiva), orientamos encaminhar a criança para nova avaliação neuropsicológica após 2 anos,
- Manter os acompanhamentos médicos de rotina.

Estaremos à disposição para qualquer esclarecimento.

Campinas, 10 de Junho de 2016.

[Redacted]
[Redacted]
Neuropediatra [Redacted]

[Redacted]
[Redacted]
Psicopedagoga

[Redacted]
[Redacted]
Psicóloga [Redacted]

[Redacted]
[Redacted]
Assistente Social [Redacted]

Anexo III: Encaminhamento - Neuropediatria - Clínica Particular

[Redacted]

a [Redacted]

Paciente em acompanhamento
neuropediatrico por quadro
de deficiencia intelectual
após avaliação neuropsiquiá-
trica. necessita de acompanha-
mento multidisciplinar com
Fono / Psicologia / Psicopedagoga

CID = F70.0

[Redacted] 18/09/18 [Redacted]

[Redacted] n.br
[Redacted] raldo

Anexo IV: Relatório Escolar (2018) - p. 1

Relatório

Campinas, 17 de setembro de 2018.

Aluno(a): [REDACTED]

Ano: 6º Ano – Ensino Fundamental II

Conforme solicitação apresentada pela família da aluna supracitada, a Coordenação do Ensino Fundamental II juntamente com a Direção Pedagógica e o corpo docente levantou alguns dados sobre o comportamento, aproveitamento e processo de aprendizagem da mesma.

A família contatou a escola em virtude da consulta a ser realizada no dia 18/09 por um especialista em neuropsiquiatria, sendo assim, os docentes relatam a percepção de que a aluna tem estado mais lenta em alguns momentos, por vezes demonstrando cansaço e sono. Sua atenção à aula é sempre muito limitada e tem curta duração. Os pedidos para sair da sala de aula para beber água ou para ir ao banheiro têm aumentado consideravelmente e sua demora fora de sala de aula também aumentou. Os colegas de sala, em especial os meninos têm relatado em várias aulas diferentes que a [REDACTED] os provoca, mexe com eles, os insulta e usa de sua condição para manipular a situação em proveito próprio, quando após insultar os meninos, costuma gritar ou dizer em tom alto frases como: "para de fazer isso", despertando assim a sua defesa por parte das meninas e professores que a tomam por inocente sem ouvir o outro lado. Alguns professores, após insistentes reclamações dos alunos, passaram a observar que ela faz isso e às vezes até simula choro e quando os professores não estão olhando, ela ri para os meninos com os quais estava mexendo. Ela costuma esbarrar, passar as mãos pelos cabelos, pernas ou ombros dos meninos, mas sempre de modo sutil e sempre negando que tenha feito isso.

Esses comportamentos atrapalham bastante seu desenvolvimento acadêmico, embora quando ela se concentra e quando é retirada de sala, como na experiência feita por duas professoras que a tem acompanhado fora de sala de aula na realização de provas, tarefas e

Relatório Escolar (2018) - p. 2

[REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]

trabalhos, o resultado sempre é diferente. Fora do contexto de sala de aula, no acompanhamento individualizado oferecido pela escola, a aluna tem respondido muitas perguntas por conta própria, embora não consiga ainda dominar totalmente a escrita. No caso específico da matemática têm desenvolvido raciocínios mais complexos e conseguido desenvolver uma lógica de raciocínio bem estruturada.

Sem mais, nos colocamos à inteira disposição para sanar eventuais dúvidas que possam surgir em decorrência de nossa análise e percepção.

Att.

[REDACTED]

Anexo V: Relatório Escolar (2019) - p. 1

Relatório

Campinas, 02 de abril de 2019.

Aluno(a): [REDACTED]

Ano: 7º Ano – Ensino Fundamental II

Conforme solicitação apresentada pela família da aluna supracitada, a Coordenação do Ensino Fundamental II juntamente com a Direção Pedagógica e o corpo docente levantou alguns dados sobre o comportamento, aproveitamento e processo de aprendizagem da mesma.

A família contatou a escola em virtude da consulta/apresentação do caso a ser realizada no dia 02/04 para especialistas, os docentes relatam a percepção de que a aluna tem estado mais lenta em alguns momentos, por vezes demonstrando cansaço e sono. Sua atenção à aula é sempre muito limitada e tem curta duração. Os pedidos para sair da sala de aula para beber água ou para ir ao banheiro têm aumentado consideravelmente e sua demora fora de sala de aula também aumentou. Os colegas de sala, em especial os meninos têm relatado em várias aulas diferentes que a [REDACTED] os provoca, mexe com eles, os insulta e usa de sua condição para manipular a situação em proveito próprio, quando após insultar os meninos, costuma gritar ou dizer em tom alto frases como: "para de fazer isso", despertando assim a sua defesa por parte das meninas e professores que a tomam por inocente sem ouvir o outro lado. Alguns professores, após insistentes reclamações dos alunos, passaram a observar que ela faz isso e às vezes até simula choro e quando os professores não estão olhando, ela ri para os meninos com os quais estava mexendo. Ela costuma esbarrar, passar as mãos pelos cabelos, pernas ou ombros dos meninos, mas sempre de modo sutil e sempre negando que tenha feito isso.

No ano passado esse comportamento já existia, porém, podemos considerar que houve um bom progresso, pois tais ações, embora ainda frequentes, já diminuíram muito. Outro ponto que merece destaque é o esforço pessoal da aluna e seu interesse por aprender que

Relatório Escolar (2019) - p. 2

[REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]

era quase inexistente, mas agora começa a aparecer através da busca que a aluna tem feito por informações sobre trabalhos, tarefas ou o cotidiano da sala de aula, além de ter demonstrado para alguns professores, sobretudo em matemática, seu desejo de aprender e entender melhor, tanto que a professora da disciplina se dispôs a acompanhar a aluna em alguns momentos fora da sala de aula para tentar trabalhar conteúdos de nivelamento. Nessa fase inicial, até o momento a professora trabalhou bastante as operações básicas da matemática. A conselho da professora de Língua Portuguesa, também começamos um trabalho extraclasse de alfabetização da aluna. A professora titular de Língua Portuguesa juntamente com a professora do primeiro ano do EF I estão se reunindo com a aluna às sextas-feiras, no contraperíodo para realizar as atividades de alfabetização.

Os comportamentos inadequados citados acima ainda atrapalham bastante seu desenvolvimento acadêmico, embora quando ela se concentra e quando é retirada de sala, como na experiência feita por duas professoras que a tem acompanhado fora de sala de aula na realização de provas, tarefas e trabalhos e agora também no aprendizado de matemática e na alfabetização o resultado sempre é diferente. Fora do contexto de sala de aula, no acompanhamento individualizado oferecido pela escola, a aluna tem respondido muitas perguntas por conta própria, embora não consiga ainda dominar totalmente a escrita. No caso específico da matemática têm desenvolvido raciocínios mais complexos e conseguido desenvolver uma lógica de raciocínio bem estruturada.

Sem mais, nos colocamos à inteira disposição para sanar eventuais dúvidas que possam surgir em decorrência de nossa análise e percepção.

[REDACTED]

Anexo VI: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - CCazinho - p. 1

Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho):
Práticas com a linguagem e Banco de Dados em Neurolinguística (BDN)
 (CEP: 326/2008)

Docente responsável: Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry
Laboratório de Neurolinguística (LABONE)
Departamento de Linguística IEL/UNICAMP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para acompanhamento longitudinal no CCazinho/IEL/UNICAMP

Eu, _____, responsável, na qualidade de (mãe, pai, avó, avô, dentre outros) mãe, portador do RG. _____ residente _____ à _____ Rua/Av _____, n° _____, na cidade de _____ estado de São Paulo, telefone _____ pela _____ criança/jovem nascida na _____ data de 28/04/2006, residente _____ à _____ Rua/Av _____, n° _____, na cidade de _____ estado de São Paulo, telefone _____ concordo com a participação dela/dele nas pesquisas da área de Neurolinguística desenvolvidas no Centro de Convivência de Linguagens - CCazinho - pela equipe de pesquisadores orientados pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry. Sei que as pesquisas estão ligadas ao Laboratório de Neurolinguística (LABONE) e ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp e que a jovem poderá desistir de participar dela quando quiser, sem prejuízo de outras atividades nessa instituição ou qualquer outro prejuízo. Tenho ciência de que não terei qualquer pagamento ou ressarcimento por minha participação nas pesquisas, bem como não poderei pedir indenizações por essa participação ou pelo término dela. É de meu conhecimento que essa pesquisa estudará dificuldades no processo de aquisição da leitura/escrita envolvendo a jovem AG de 16 anos. A intervenção/acompanhamento longitudinal da jovem AG se dará por meio de práticas com a fala e linguagem no CCazinho, sendo conduzido pela aluna Bruna Favaro, tendo como responsável a coordenadora do Projeto *Centro de Convivência de Afásicos (CCA/Grupo II)* e *Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho): Práticas com a linguagem e Banco de Dados*, ao qual vincula-se o subprojeto *Acompanhamento Longitudinal de AG: análise da história de vida, do diagnóstico e da escola à luz da Neurolinguística Discursiva*, de autoria da aluna supracitada. É de meu conhecimento que essa pesquisa estudará dificuldades de leitura e de escrita que AG apresenta, analisando seus cadernos escolares, para conhecer *o que e como aprende*, e atuará na intervenção/acompanhamento longitudinal, mediante práticas com a linguagem que envolvem: a fala em condições dialógicas/interativas no diferentes gêneros discursivos



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - CCazinho - p. 2

(narrativa, descrição, opinião); o compartilhamento e a discussão de informações da mídia escrita e falada; jogos verbais e não verbais envolvendo o raciocínio e o corpo; a dramatização de cenas cotidianas/culturais; o uso do celular/computador; o uso da escrita/leitura pela via do celular; a leitura como prazer; a escrita individualizada e em conjunto; o cozinhar em grupo; o lanche em comum (preparo e degustação); a proposta de passeios, visitas a museus e exposições etc. Sei que o acompanhamento de AG é semanal e individual. Sei também que sempre terei direito a maiores esclarecimentos sobre o acompanhamento longitudinal e que os encontros poderão ser gravados e filmados e que tais dados estarão disponíveis para outros pesquisadores no Banco de Dados em Neurolinguística. Estou ciente que em caso de publicações ou comunicações científicas a identificação de AG será resguardada.

Campinas, 11 de novembro de 2022.

Maria Irma Hadler Coudry

Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry - responsável pela pesquisa (tel. 19-3521-1512; 992197992)

Laboratório de Neurolinguística
Departamento de Linguística
IEL/UNICAMP

Paciente ou responsável

Nome: