

O que fazer com as dificuldades de leitura e escrita? Analisar e intervir

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3263>

Maria Irma Hadler Coudry¹

Resumo

O objetivo do texto é apresentar dados do acompanhamento longitudinal de crianças com dificuldades de leitura/escrita encaminhadas ao Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho/IEL/Unicamp) com algum diagnóstico que afeta a alfabetização. Analisamos e intervimos nesse processo, de forma que as crianças não sejam patologizadas, como acontece nos dias atuais. Serão apresentados dados de escritas iniciais normais em que ocorrem hipóteses também iniciais por parte delas, equivocadamente tomadas como sintoma de alguma patologia, como: Dislexia, Déficit de Atenção, Distúrbio de Escrita e Leitura, Déficit Cognitivo, entre outras. A aquisição da sílaba complexa é um ponto, no processo, em que a criança elabora várias hipóteses normais da escrita de seus constituintes, incluindo sua posição, também tomadas como patológicas. Os dados e sua análise mostram nossa dinâmica de intervenção.

Palavras-chave: Neurolinguística; processo de alfabetização; intervenção.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; mihadler@unicamp.br; <https://orcid.org/0000-0003-2724-1608>

What to do with writing difficulties? Analysis and intervention

Abstract

The objective of this paper is to present data from the longitudinal follow-up of children with reading/writing difficulties referred to the Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho/IEL/Unicamp) with a diagnosis that affects literacy. We analyze and intervene in this process, so that children are not pathologized, as it happens nowadays. Data will be presented from normal initial writings in which hypotheses also occur on their part, mistakenly taken as a symptom of some pathology, such as: Dyslexia, Attention Disorders, Reading and Writing Disorder, Cognitive Deficit, among others. The acquisition of the complex syllable is a point in the process at which the child makes several normal writing hypotheses of its constituents, including their position, also taken as pathological. The data and its analysis show our intervention dynamics.

Keywords: Neurolinguistics; literacy process; intervention.

Introdução

A ideia central deste texto é discutir alguns dados de crianças iniciantes na alfabetização. Os dados mostram a inevitável presença da fala na escrita – que tantos linguistas já apontaram (CÂMARA JR, 1973; CAGLIARI, 1989, 2012; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001; ABAURRE, 2001; COUDRY, 2018; COUDRY; SCARPA, 1985; POSSENTI, 2005; COUDRY; MAYRINK-SABISON, 2003; COUDRY; FREIRE, 2005; FARACO, 2016; AMARAL *et.al.*, 2012; OLIVEIRA, 2018; MOUTINHO, 2019, entre outros). No entanto, há pouca repercussão desse patrimônio teórico-metodológico na escola e nos cursos de Letras e Pedagogia a ponto de formar um olhar fundamentado em conceitos da Linguística para analisar o que e como a criança escreve em suas primeiras tentativas/hipóteses.

Os dados são produzidos no Centro de Convivência de Linguagens – CCazinho/IEL/Unicamp, cujo objetivo é acolher crianças com dificuldades de escrita e leitura que se manifestam na escola e prejudicam muito o processo de entrar no universo da escrita, ou seja, no processo de alfabetização. São crianças que receberam um diagnóstico de supostas patologias que acometem a infância na contemporaneidade, tais quais: Dislexia, Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, Déficit Intelectual/Cognitivo, Déficit do Processamento Auditivo, Dificuldade de Leitura e Escrita (DEL I, II, III). As crianças são acompanhadas longitudinalmente e passam a ler e escrever, como mostram os dados apresentados neste artigo.

Tenho como objetivo caracterizar alguns dos erros/hipóteses que a criança formula – comuns à maioria delas no país – quando está em processo de escrever/ler e o que fazemos diante disso. Nesse propósito, também apresento dados de atividades que lidam com a fala,

a leitura e a escrita que sistematicamente acontecem nas sessões do CCazinho. Os dados mostram o andamento (*in progress*) do processo acontecendo, suas barreiras e o quanto a criança já avançou em direção à forma escrita/ortográfica; mostram a variedade de fala da criança, o que nos dá indícios sobre sua relação com a língua escrita, de maior ou menor proximidade (RIBEIRO, 2001). São dados produzidos nas várias atividades que propomos nas sessões (antes os interessamos e exploramos com eles o assunto da ordem do dia) e que têm entrelaçadas fala, leitura e escrita. Por exemplo, um jogo de enigma em que a criança deve adivinhar o nome do animal, escrito em sua testa, a partir de perguntas que faz aos participantes. Ela conhece – porque lê, em silêncio – o que está escrito na testa deles e vai associando e inferindo qual é o nome de cada animal escrito na testa de cada participante até chegar ao seu, a partir de perguntas que formula para os participantes sobre o animal. Nesse jogo aprendem a adivinhar com base em certas marcas para compor o perfil do animal. Nas histórias lidas e escritas por elas, aprendem a ler o que não está dito, mas sugerido, e a ser inferido: ler nas entrelinhas, como no livro *A operação do Tio Onofre*, de Tatiana Belinky, em que se a criança não entender o que a rima representa na história, não acede ao seu sentido.

O que é interessante destacar é que todas as crianças passam pelos mesmos processos, com ritmos de produção e compreensão diferentes, e com tempo de resolução diferente também. É nesse sentido que Coudry identifica um movimento na barra que separa o normal do patológico, ou, em outras palavras, que separa o desenvolvimento típico do atípico (ARAÚJO, 2020). Ou, ainda, nos termos de Luria (1963), que indica crianças com desenvolvimento atípico e um funcionamento cerebral também atípico.

Fundamentos teóricos e metodológicos

A visão discursiva que fundamenta o CCazinho é a mesma que sustenta o CCA², ou seja, priorizamos a linguagem em funcionamento, cujo sentido acontece em meio a situações que vivenciamos na cultura e na comunidade linguística em que vivemos. Na fala, uma

2 CCA e CCazinho: o funcionamento desses Centros (o primeiro voltado a afásicos e o segundo a crianças e jovens com dificuldades escolares, sobretudo de leitura e escrita, sendo a fala também considerada), no Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, se baseia em práticas discursivas verbais e não verbais que fazem sentido aos participantes que convivem entre si, sistematicamente, e que se reconhecem como um grupo de pessoas e como falantes de uma língua natural por partilharem, com diferenças, de parâmetros culturais (história, hábitos, valores, crenças, artefatos, dispositivos, etc.) que *orientam* o que se fala, escreve, lê. O objetivo do CCA é retomar com os afásicos o uso da linguagem e seu funcionamento discursivo e o do CCazinho é investir na entrada das crianças para o mundo das letras, ou seja, em seu processo de alfabetização, a despeito da *suposta* patologia que apresentam. Despatologizar é preciso. O CCA funciona, no IEL, desde 1989, sendo produto de um convênio entre o departamento de Linguística e o Departamento de Neurologia. O CCazinho foi criado no IEL, por iniciativa da Profa. Coudry, em 2004. Ambos têm sessões semanais de duas horas, além de sessões individuais, quando for o caso.

linguagem pode ter características de inacabada, imprecisa, ambígua, com muitos aspectos a serem considerados entre os interlocutores. Linguagem que associa sentidos a outros sentidos e assim por diante. Escolhemos palavras e as combinamos para formar unidades maiores (JAKOBSON, 1980 [1941], 1975; BENVENISTE, 1972). Linguagem que se retoma em outras cenas verbais com outros interlocutores e assim prosseguimos falando, lendo, escrevendo.

Seguindo a então Neuropsicologia Soviética (VYGOTSKY, 2004, LURIA, 1963, 1987, 1977), o conceito de cérebro que nos ilumina considera sua constituição histórico-cultural e os seus efeitos em sua natureza biológica. Funções corticais superiores, elaboradas pela ação de processos linguísticos complexos que desenvolvemos, como entrar na leitura/escrita, ler com compreensão e escrever com sentido, se formam no cérebro ao serem sistematicamente acionadas no uso social da língua/linguagem, nas diversas atividades de fala, leitura e escrita.

Partindo destes conceitos, este texto apresenta uma proposta de analisar e intervir nas dificuldades escolares de crianças que receberam um ou mais dos diagnósticos, já citados, que impedem que progridam no aprendizado da leitura e escrita. Tenho observado ao longo do tempo, e cada vez mais, muitos diagnósticos de patologias atribuídos a crianças que apresentam um processo normal de alfabetização e são surpreendidas, na escola, com tarefas metalinguísticas que, por sua vez, são nada mais do que avaliações psicométricas, ou testes padronizados, que não se relacionam com a experiência linguística que a criança conhece.

Algumas crianças com esse perfil são encaminhadas para o CCazinho, onde as avaliamos e seguimos longitudinalmente, desempenhando o papel de um interlocutor ativo que intervém nas dificuldades, como aquele que leva a criança, por força de atuar na zona de desenvolvimento eminente (VYGOTSKY, 2004; PRESTES, 2010) a avançar no processo. Como vimos, a maioria das crianças traz consigo um diagnóstico de uma ou mais patologias estabelecidas e/ou propostas na atualidade. Elas chegam ao CCazinho sem saber ler e escrever. Elas aprendem a copiar (da lousa para o caderno), mas não conseguem ler o que escrevem. São copistas³ sem leitura.

Por que optamos por escrever palavras? Porque têm sentido, um bom caminho para entrar na escrita/leitura (palavras de coisas que há em seu quarto, na cozinha, em uma

3 Desde 1984, avalio crianças com dificuldades de leitura e escrita, na escola, e a partir de 2004 na vivência semanal, no CCazinho/IEL/Unicamp. Perpassando seus cadernos, vemos um conjunto de tarefas copiadas da lousa para o caderno e respostas também escritas na lousa, iguais para todos. Nessa mesmice dirigida para um sujeito idealizado, que não corresponde a ninguém, a criança só copia, aprende a copiar, sem saber ler, escreve mas não lê: eu escrevo, mas não leio. E isso perdura ao longo da escolaridade.

mala de verão, etc.). Há sentido nessa escrita, sentido que está claro para a criança. Como mencionado, muitos linguistas argumentam a favor do papel da palavra na língua como uma unidade de sentido; neuropsicólogos e neurologistas a tomam como uma unidade funcional, uma unidade psíquica, sobretudo aqueles da chamada Psicologia Soviética, histórico-cultural. Unidades que se juntam com outras e por onde adentram na linguagem das crianças; e por onde se distanciam muitos afásicos da língua, com a desestruturação de uma de suas dimensões, efeito da afasia (JAKOBSON 1975, 1941; COUDRY, 1986, 2018).

Toda sessão coletiva do CCazinho contém atividades que envolvem a fala, a leitura e a escrita. Neste texto, os dados mostrarão alguma delas e a dinâmica da intervenção.

Nossa proposta para esse centro é introduzir tais crianças na escrita/leitura. Como? A resposta a essa pergunta é o ponto central e o objetivo deste texto. Nossa metodologia, de natureza heurística, se caracteriza por propor atividades com a linguagem que despertem o interesse das crianças pela escrita e suas funções sociais. Por exemplo, mostrar, nas cavernas, desenhos/escritos antigos que já mostram cenas enunciativas vivenciadas na época e como isso também está presente na escrita atual. Procuramos criar um ambiente que ative sua curiosidade e vontade de aprender, da escrita em cavernas, mediada pelo desenho, à internet, mediada pela tecnologia.

Na avaliação inicial, passamos a compreender as dificuldades que as crianças apresentam, já imaginando um conjunto de atividades que podem favorecer que ultrapassem os empecilhos que as impedem de progredir no processo. Para saber o que e como aprendem na escola, analisamos seus cadernos e constatamos que copiam no lugar de ler e escrever. Não há textos escritos por elas e, quando raramente encontramos algum, ninguém os lê nem propõe uma reescrita. Por isso, as crianças ficam fora da escrita e prosseguem com as mesmas questões e dúvidas sem solução.

Na discussão, focalizamos o processo e apresentamos dados cuja análise, derivada da teorização que assumimos, mostram o caminho percorrido pelas crianças e como tal intervenção faz com que elas compreendam suas dificuldades e possam enfrentá-las.

Análise dos dados

Os dados são produzidos em estudos longitudinais com afásicos (no CCA), por um lado, e com crianças em aquisição da escrita (no CCazinho), por outro, para mostrar uma abordagem discursiva que deriva suas atividades de “coisas que fazemos com a linguagem” e que podemos utilizar quando estamos em processo de (re)aprendê-la: ter acesso lexical para escolher palavras e combiná-las com outras formando enunciados; usar a fala para escrever, escrever ortograficamente; soletrar um nome próprio, dar ou

reconhecer nomes para ações, coisas e pessoas, falando ou escrevendo, etc. Por que, no CCazinho, optamos por escrever palavras? Além da justificativa teórica mencionada, porque palavras têm sentido, um bom caminho para a criança entrar na escrita/leitura (nomes/palavras de coisas que há em seu quarto, na cozinha, na lista de compras, nos textos/histórias que lemos etc.).

A seguir, apresento dados produzidos no CCazinho que mostram alguns dos caminhos que levam as crianças a escrever e ler, quando lemos para elas e com elas e disso tiramos uma atividade de escrever palavras do texto lido, o que também dá pistas de que entenderam a história; ou quando entram na escrita por meio da escrita de palavras que escolhem escrever, ou seja, animadas por uma história que lemos juntas, a criança escolhe palavras para escrever, soletrar e silabar. Nesse vai e vem da fala para a escrita/leitura e vice-versa, elas se aventuram a escrever, escrevem, leem e superam suas dificuldades.

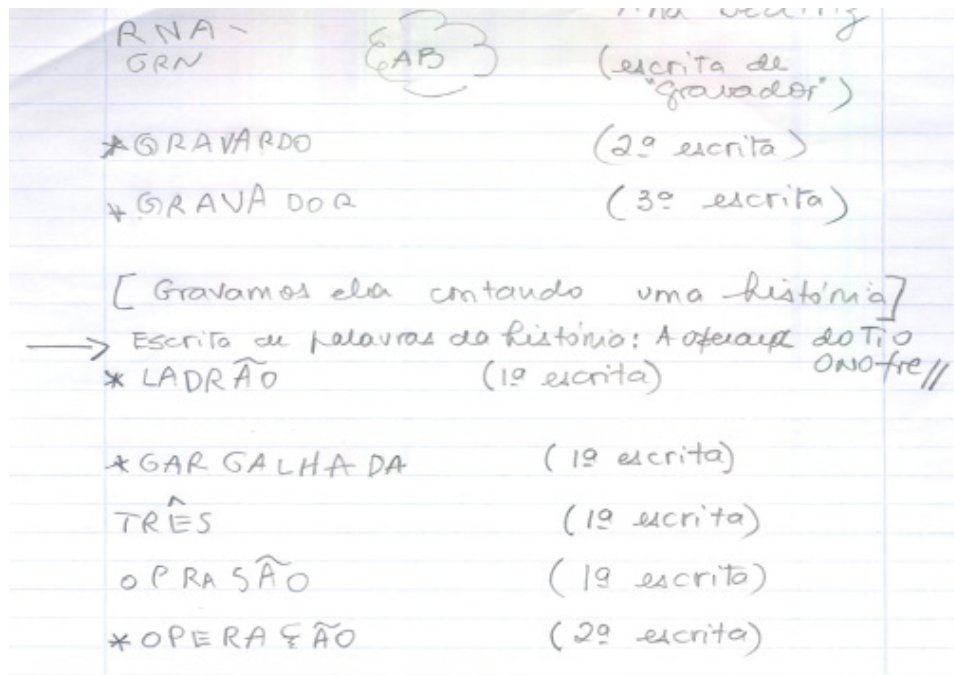
Escrita de palavras de uma história: A operação do Tio Onofre de Tatiana Belinky

No livro *A operação do Tio Onofre*, a autora nos presenteia com a história de uma menina, Talita, que tinha mania de inventar nomes de pessoas para objetos e a família se divertia com isso. A poltrona se chama Vó Gordona, a escada é Dona Ada, a mesa é Dona Tereza e assim por diante. A história se desenvolve em torno de um assalto que acaba bem, graças à mania de Talita de rimar nome com coisa, o que fez seu pai ao telefone decifrasse a relação Onofre-cofre, inferindo que Talita estava em apuros: a casa estava sendo assaltada. Que nome rima com Onofre, ou seja, rima com que objeto da casa que faz Talita gaguejar ao telefone comigo? Bingo! E chegou a tempo, com a polícia, de flagrar e prender os bandidos.

Descobrimos, fazendo essa atividade, que as palavras escolhidas pela criança para recontar a história funcionam como palavras-chave para retomá-la, caminho que delinea uma espécie de rascunho mental (VYGOTSKY, 2001) que sustenta a estruturação da narrativa. Essa história é especialmente interessante para avaliar compreensão e uso de inferências, além do jogo de rimas mostrando o excelente domínio de brincar com os sons e com consciência de seu valor, relacionando sons que combinam. Essa atitude mostra, com naturalidade, e sem necessidade de fazer a criança passar por testes de consciência fonológica, como a criança relaciona e recria brincadeiras com sons que combinam. Se a criança entender o subtexto desse texto, percebe as inferências. E quem a leva por esse caminho é seu interlocutor. Depois do reconto da história, AB⁴ e eu discutimos as palavras escritas e suas dificuldades que vêm sendo pouco a pouco superadas.

4 AB: 9 anos, 3^a série.

Figura 1. AB escreve as palavras do livro *A operação do Tio Onofre*



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4⁵

Veja-se, a seguir, a transcrição do dado:

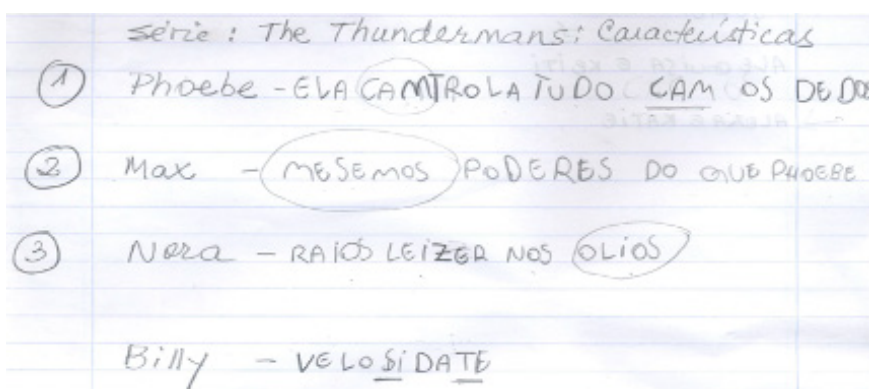
- Grn 1ª escrita
 - gravardo 2ª escrita
 - gravador 3ª escrita
- Gravamos AB contando a história, por isso, a palavra gravador aparece; e depois ela escreve palavras da história
- Escrita de palavras da história: A operação do tio Onofre:
- ladrão: 1ª escrita
 - gargalhada: 1ª escrita
 - três: 1ª escrita
 - oprasão: 1ª escrita
 - operação: 2ª escrita

⁵ Projeto do CNPq 311504/2016-7: Neurolinguística Discursiva: afasia e infância: um encontro possível / inevitável.

A criança escolhe a palavra a ser escrita e nós intervimos (silabando, soletrando, repetindo, decompondo, recompondo) para que ela faça uma segunda escrita e, se precisar, uma terceira. Tais hipóteses acontecem e envolvem o dado bruto até a lapidação final (etapas para chegar à forma ortográfica/dicionarizada), ou seja, envolvem o *processo*.

Escrita, por AB, do nome dos personagens de uma série Thundermans que assiste em casa, e da característica principal dos personagens

Figura 2. AB escrita sobre a série Thundermans



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Veja-se a transcrição do dado, a seguir:

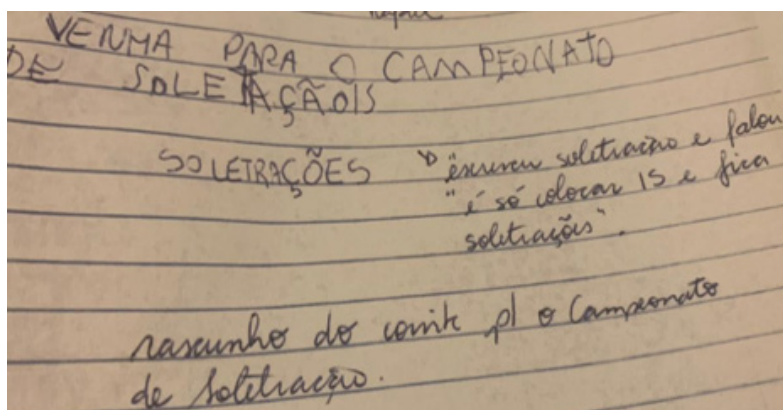
1. Phoebe: ela *camtrola* tudo *cam* os dedos
 2. Max: *mesemos* poderes do que Phoebe
 3. Nora: Raios leiser nos *olhos*
- Billy: *velosidade*

Nesse dado, a criança se apoia na fala (*cam* e *camtrola*) tentando representar a nasalidade e sem perceber elimina o núcleo da segunda sílaba, o que a torna uma sílaba complexa; transforma uma sílaba complexa na sílaba canônica CV (*mesemos*), pelo mesmo motivo que não representa a coda silábica (CVC), além de associar um mesmo som (*s*) com duas letras (*s, c*). Tudo isso é possível no decorrer do processo que está dentro da normalidade e não sugere nenhuma suspeita de patologia.

RF⁶ escreve com a aluna-cuidadora o rascunho do convite para o Campeonato de Soletração, em 2015

É curioso ver as hipóteses que a criança faz acerca da escrita, mostrando que está na língua, que pensa soluções compatíveis com sua língua materna, embora tenha um caminho a percorrer para ajustar o que escreve à ortografia. Esse dado também mostra a aquisição mais tardia da sílaba complexa (tra), na escrita.

Figura 3. RF escreve um convite para o campeonato de soletração



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

A seguir, a transcrição do dado:

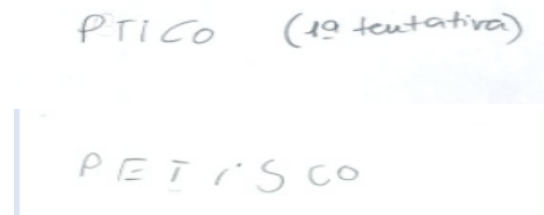
Venha para o campeonato de
SOLETAÇÃOS
Investigador intervém:
Inv: Soletrações
Inv: Rascunho do convite para o Campeonato de Soletração

AB escreve o nome de seu cachorro, Petisco

Ao escrever o nome do cachorro (Petisco), que contém uma sílaba complexa, AB, na 1ª tentativa, omite o núcleo da primeira sílaba que parece incorporado na representação gráfica da letra P; também não representa a coda silábica na segunda sílaba, mas logo se corrige, na segunda escrita. Como tantos linguistas já mostraram, a representação da sílaba complexa é uma questão para iniciantes de escrita, sendo também uma aquisição mais tardia na fala.

6 RF, 9 anos, 3ª Série.

Figura 4. AB escreve o nome do seu cachorro

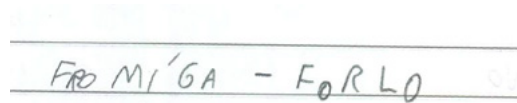


Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

CG⁷ escreve formiga, assim: fro/for

Esse dado mostra outra criança com a mesma dificuldade de AB, envolvendo a sílaba complexa, o que indica que se trata de um ponto comum na aquisição do processo de alfabetização – que não deve, como tantos outros, ser patologizado. Seguindo Abaurre (2001), interpretamos como normal essa ocorrência porque a criança pode hesitar diante da posição dos constituintes da sílaba complexa, até que se estabilize.

Figura 5. CG escreve formiga



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Dar características de animais para adivinhar de qual se trata

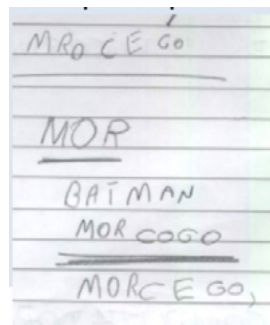
Brincando de adivinhar “Qual é o animal?”

Escrita de MORCEGO:

Do dado bruto (Morcego) ao dado lapidado que se apresenta de várias formas (Mrocego, Morcoco, Morcego) pela intervenção da investigadora.

7 CG, 8 anos, 2ª Série.

Figura 6. CG escreve formiga

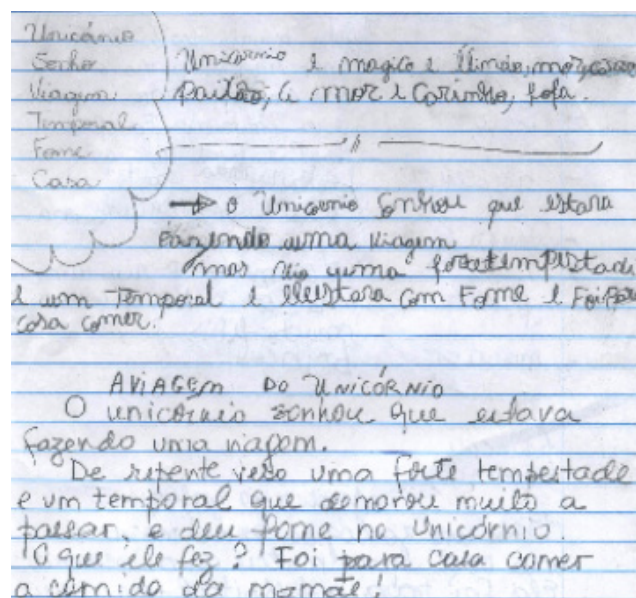


Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Escrita de um texto a partir de seis palavras

Em relação à criança conseguir estruturar mentalmente um texto para escrever, damos a ela seis palavras, com algum vínculo semântico entre si, que devem constar do texto. Essa metodologia deu resultado na contenção da força da fala de sair escrevendo sem direção e organização. No dado abaixo, depois de a criança ter escrito, discutimos sobre o que é uma versão do texto (conteúdo e forma) e ela ditou para mim uma segunda versão do texto. Comentei com ela que disso podem derivar outras versões do texto, o que expande os limites de um texto para textos possíveis de serem escritos.

Figura 7. AB escreve uma história a partir de seis palavras



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Veja-se a transcrição de seu texto:

AB - 5/4/19

Unicórnio e mágico e lindo, amor, carinho, paixão, amor e carinho, fofa.

"O unicórnio sonhou que estava fazendo uma viagem, mas viu uma forte tempestade e um temporal e ele estava com fome e foi para casa comer".

A viagem do unicórnio

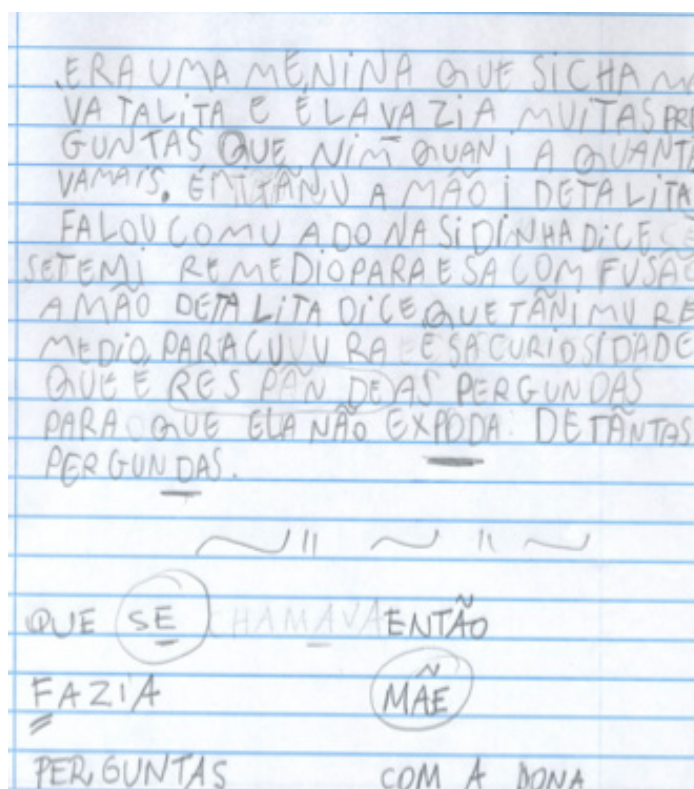
(reescrita: AB ditando para a investigadora escrever depois de conversarem sobre a 1ª escrita)

"O unicórnio sonhou que estava fazendo uma viagem. De repente veio uma forte tempestade e um temporal que demorou muito a passar, e deu fome no unicórnio.

O que ele fez? Foi para casa comer a comida da mamãe!"

Com base no texto que lemos juntas, *Curiosidade Premiada*, de Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linares, pedi para AB que escrevesse um texto inspirado no original. Foi o que ela fez: misturou a história da protagonista do texto que leu com outra história, talvez a sua.

Figura 8. AB escreve um texto a partir do livro *Curiosidade Premiada*



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

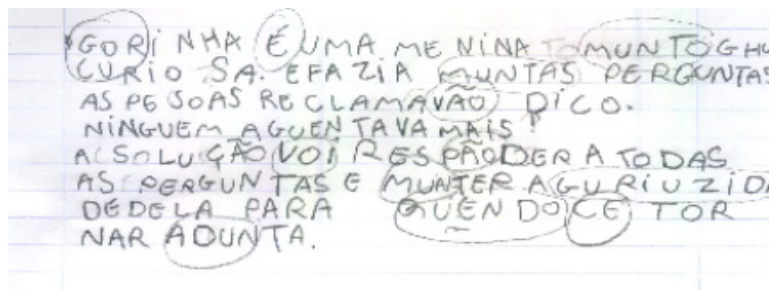
Veja-se a transcrição do seu texto:

Era uma menina que si chamava Talita e ela vazia muitas perguntas que nimquan i aquantavamais. Émtãnu a mão i detalita falou comu a dona sidinha deice setemi remédio para esa confusão a mão detalida disse que tãnimu remédio para cuura esacuriosidade que e respãnde as perguntas para que ela não expoda de tãntas perguntas.

Nesse texto, muito baseado em sua fala, há: representação incompleta da sonoridade, F/V; da ortografia (dice), da representação da nasal: res pãnde; tãntas; mão por mãe; temi por tem; mu por um. Enquanto lemos juntas o texto que escreveu, destaco as palavras que não foram escritas em sua forma final, muito porque acredito que a exposição contínua às palavras é uma boa forma de registrá-las como escrevê-las; é o que nós leitores fazemos sistematicamente.

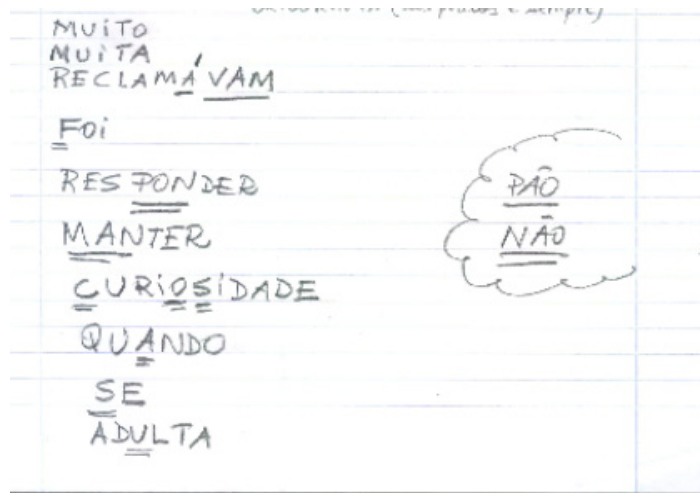
AB resumiu a história original, contada abaixo, em que observamos questões de escrita ligadas à sonoridade, nasalidade, sílaba complexa, ortografia – com as quais todas as crianças lidam ao longo de todo o processo. Na dinâmica da sessão, abordamos, ao mesmo tempo, a fala, a leitura e a escrita tanto na recontagem do texto quanto na escrita de palavras que seguem o texto.

Figura 9. AB escreve um texto a partir do livro *Curiosidade Premiada*



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Figura 10. AB investigadora promove a reescrita



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

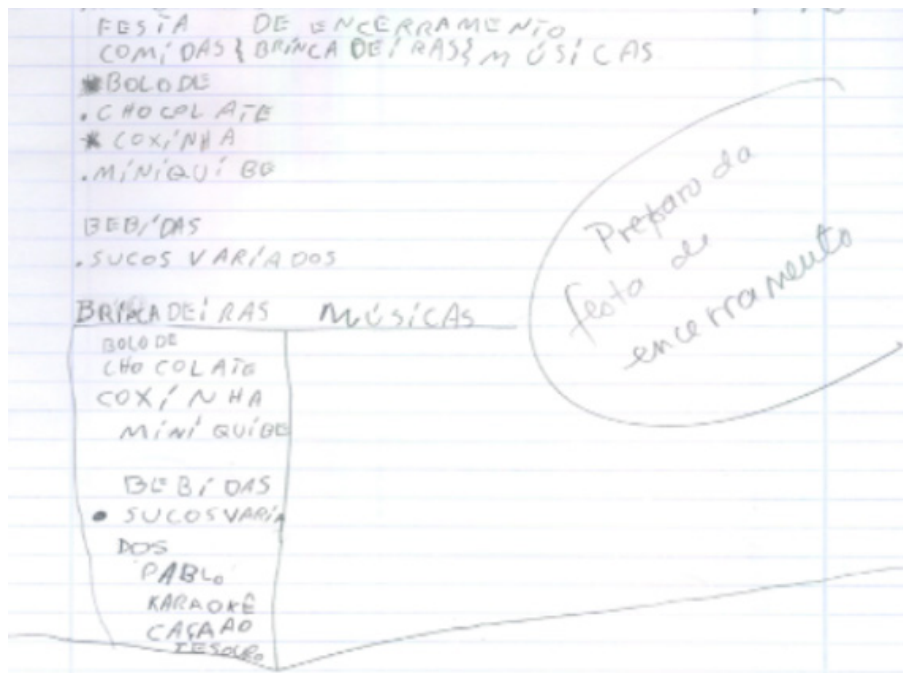
Veja-se a transcrição do seu texto:

Gorinha é uma menina munto ghu curiosa e fazia muntas prguntas as pessoas reclamavam dico. Ninguém aguentava mais. A solução voi respãoder a todas as perguntas e munter aguriuziada dedela para quen doce tor nar adulta.

Preparo da festa de encerramento

É interessante poder observar que no final do semestre, após certo tempo de acompanhamento discursivamente orientado, a escrita de palavras aparece com poucos erros ortográficos e as hipóteses de escrita mais estáveis. É o que se vê abaixo na atividade de preparar a festa de encerramento do semestre, que se sustenta na escrita de palavras.

Figura 11. AB escreve sobre a festa de encerramento



Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Segue a transcrição deste dado:

- AB: 02/10/2018
- Festa de encerramento
- Comidas | Brincadeiras | Músicas
- Bolo de Chocolate
- Coxinha
- Mini quibe
- Bebidas
- Sucos Variados
- Brincadeiras: Bolo de Chocolate, Coxinha, Mini quibe
- Bebidas - Sucos variados
- Pablo - Karaokê, caça ao tesouro

Finalizo este texto com um dado que representa o processo de entrar na escrita, por parte de AB, e como ela se sente à vontade para contar a história de um livro que leu em casa: *Pedro vira porco-espinho*, de Janaína Tokitaka. AB conta que o protagonista da história, Pedro, vira porco-espinho quando algo dá errado para ele, quando se frustra. Conta também como aprendeu a lidar com essa emoção. AB escreveu "Fira pro co", eu retomei, e ela escreveu "Pedro vira porco, um abraço da vovó sempre osvira uma psoa" (1ª escrita), "desvira uma pessoa (2ª escrita)".

Figura 12. AB escreve as palavras do livro *Pedro vira porco-espinho*

Outro livro que ela (AB) tem em casa:

PEDRO FIRA PRO CO ESPINHO

VIRA PORCO

PEDRO VIRA PORCO

EM A BRAÇO DA VOVÓ SEMPRE

OS VIRA UMA PESSOA (1ª escrita)

DESVIRA PESSOA

DESVIRA UMA PESSOA (2ª escrita)

Fonte: Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 311504/2016-7

Palavras finais

Finalizando, retomo a resolução da história de *Pedro vira porco-espinho*, que focaliza a emoção na infância, com o que temos vivido em 2020 e 2021. Ou seja, ter a possibilidade de *desvirar esses tempos em outros* e tomar outra direção, pelo força que brota do abraço da vovó, indo ao encontro da esperança para enfrentar as dificuldades pelas quais passam as crianças.

Retomo também o objetivo central do texto – acompanhar crianças que apresentam dificuldades normais de escrita – para quem está em pleno processo de entrar em um outro sistema de relações. E intervir. Faz muita falta deixar de intervir no que a criança escreve, porque esse é o caminho para ela avançar no processo. Do contrário, as barreiras permanecem e o aprendizado se paralisa. E na sequência, ocorrem profecias que se auto cumprem (WATZLAWICK, 1994), ou seja, diagnósticos e rótulos patologizando a criança, como se, erradamente, tivesse algum déficit e, ainda por cima, recaindo nela. Diferentemente, analisamos as dificuldades de escrita e nelas intervimos, com base em teorias (linguísticas, neuropsicológicas, neurológicas), incorporadas na Neurolinguística Discursiva para orientar nosso ponto de vista sobre os dados iniciais e os avanços da criança. Intervimos, abrindo um leque de atividades que envolvem fala, leitura e escrita por onde a criança vive experiências com a linguagem, socialmente estabelecidas. Consideramos, antes de tudo, que se trata de um processo, por isso lento e de ritmo diferente entre as crianças, com idas e vindas, movimento que encaminha as crianças para o mundo das letras.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C. L. M. *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ ALAB, 2001.
- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 2006 [1997].
- AMARAL, A.; FREITAS, M.; CHACON, L.; RODRIGUES, L. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. *Revista CEFAC*, v. 13, n. 5, p. 846-655, set./ out. 2011.
- ARAÚJO, B. O. *Entre dispositivos e possibilidades: estudo neurolinguístico do desenvolvimento atípico de linguagem e seus efeitos na entrada na leitura e escrita*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral, vol. I*. Tradução brasileira de Maria da Gloria Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Ed. Nacional e Ed. da USP, 1972 [1966].
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CÂMARA JR., J. M. Erros de escolares como sintomas de mudança no português do Rio de Janeiro. In: CÂMARA JR., J. M. *Dispersos*. Rio de Janeiro: FGV, 1957.
- COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1986].
- COUDRY, M. I. H.; SCARPA, E. M. De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. *Cadernos Distúrbios da Comunicação*, v. 2, 1985.
- COUDRY, M. I. H. *O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida em sala de aula*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- 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, 2018.

COUDRY, M. I. H.; MAYRINK-SABINSON, M. L. Problema e dificuldade. *In*: ALBANO, E.; ALKIMIN, T.; COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S. (org.). *Saudades da língua: a lingüística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 561-590.

FARACO, C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2016.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975 [1956].

JAKOBSON, R. *Langage enfantin et aphasie*. Paris: Flammarion, 1980 [1941].

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – a escrita na alfabetização*. São Paulo: Ed. Fapesp, 2001.

LURIA, A. R. *The mental retarded children*. London : Pergamon Press, 1963.

LURIA, A. R. *Neuropsychological Studies in Aphasia*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V, 1977.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem – as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MOUTINHO, I. *Contribuições da Neurolinguística Discursiva para a formação de professores*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.

POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, I. Quais as faces do português culto brasileiro. *In*: ALKIMIM, T. (org.). *Para a História do Português Brasileiro. vol. III*. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 359-382.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a [1926].

WATZLAWICK, P. Profecias que se autocumprem. *In*: WATZLAWICK, P. (org.). *A realidade inventada*. Campinas: Editorial Psy, 1994.