# A (re)constituição da relação entre sujeito e escrita: análise de uma vivência

## The (re)establishment of the relationship between subject and writing: analysis of an experience

Fernanda Moraes D'Olivo[1]
Laura Mingotti Muller[2]

Resumo: Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Neurolinguística Discursiva, analisaremos um recorte das atividades realizadas com uma criança de 11 anos que apresentava queixas de problemas de aprendizado de leitura e escrita. Realizada durante seu acompanhamento individual no *Centro de Convivência de Linguagens* – CCazinho – na Unicamp, ela consistiu na escrita, no computador, de um perfil dos personagens do filme *Star Wars* sugerida pelo sujeito. As análises nos mostraram que a escrita desse perfil, devido ao seu interesse pelo filme e uso do computador, proporcionou uma relação de troca entre o sujeito e a sua interlocutora, assim como mostrou uma mudança de visão da criança em relação à sua própria escrita.
Palavras-chave: Leitura e escrita; Neurolinguística; computador e aprendizagem.

Abstract: Based on the theoretical and methodological assumptions of Neurolinguistic Discourse, we have analyzed an activity performed by an 11-year-old child, who presented issues in reading and writing. The activities took place during his individual follow-up in the *Centro de Convivência de Linguagens* – CCazinho – Unicamp, which consisted of writing, on the computer, a profile of the characters from the movie *Star Wars*, suggested by the

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
2. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

subject. The analysis showed that the writing of this profile, inspired by his interest in film and computer use, changed the relationship between the subject and his interlocutor, and it changed the child's vision regarding his own writing as well.
Keywords: Reading and writing; Neurolinguistics; computer use and learning.

## 1. Introdução: encontro com o CCazinho[3]

Neste artigo, propomos a análise de um episódio de produção de escrita utilizando o computador, no qual o filme *Star Wars*[4] inspira a escrita do texto. Esta atividade foi sugerida por uma criança (denominada SR) que apresentava, segundo a família e a escola, problemas de aprendizagem de leitura e escrita. Na época da atividade, SR tinha 11 anos e cursava o 6° ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Campinas. A partir desse episódio, proporcionado pela atividade sobre o filme de interesse do sujeito, começamos a nos questionar sobre como a interlocução entre SR, sua interlocutora e o computador funcionava na sua (re)descoberta da leitura e da escrita.

SR começou a frequentar o Centro de Convivência de Linguagens – o CCazinho[5] –, um espaço de convivência destinado ao acompanhamento de crianças e jovens que apresentam dificuldades escolares que afetam o aprendizado da leitura e da escrita (COUDRY, 2009, BORDIN, 2010), devido às queixas da família e da escola em relação a essas dificuldades. Na época, ele tinha 9 anos e cursava o 4°. ano do Ensino Fundamental I.

As crianças e os jovens do CCazinho são acompanhados por alunos de graduação e pós-graduação de diferentes cursos – Letras, Linguística, Fonoaudiologia, Pedagogia, entre outros. Esses alunos desempenham o papel do adulto que, na mediação com a linguagem, favorece, por meio da interlocução, o enfrentamento das

3. Os dados deste artigo fazem parte do conjunto de dados do Centro de Convivência de Linguagem, coordenado pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry (IEL/UNICAMP), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP (CEP: 326/2008).
4. Star Wars Episódio 1: A ameaça Fantasma. Direção: George Lucas. Data de lançamento: 1999.
5. O CCazinho nasceu em 2004, sob coordenação da Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry (IEL/UNICAMP), com o propósito de acompanhar longitudinalmente crianças com dificuldades escolares. Neste espaço, pesquisadores de diversos níveis, estudantes de graduação, pós-graduação e demais pesquisadores da área da linguagem e da educação intervêm nas dificuldades de leitura e escrita de crianças e jovens por meio de atividades que envolvem a fala, a leitura e a escrita, em meio às suas funções sociais. No CCazinho, há o acompanhamento individual, o coletivo e, paralelamente a este, foi formado um grupo do qual participa o responsável familiar de cada criança.

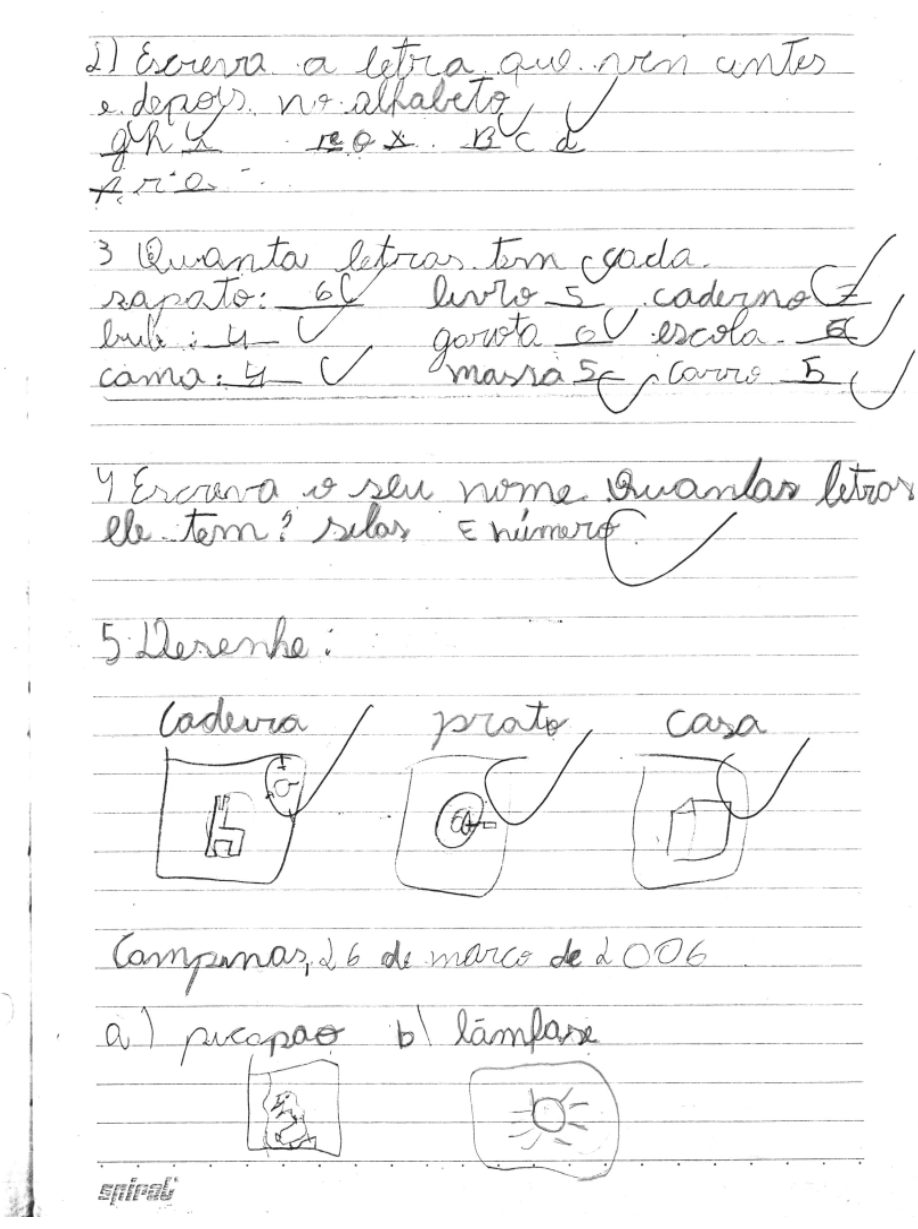
dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos sujeitos. Esse papel é denominado pela Neurolinguística Discursiva (ND) como "cuidador", conceito inspirado nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1934,1926), para o qual a aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo (BORDIN, 2010).

Para que o adulto possa *orientar* a criança no trabalho com a leitura e a escrita, é necessário que seja estabelecida uma relação de confiança, que nem sempre é imediata. Deve-se procurar conhecer a criança, saber dos seus gostos, conversar sobre diversos assuntos, ou seja, tentar compreendê-la. É preciso, desse modo, que cuidador e criança na relação que estabelecem entre si, construam um conhecimento mútuo, mediado pela linguagem e pelas atividades que realizam (COUDRY, 1988; ANTONIO, 2011). Esse processo pode ser um pouco demorado, às vezes tenso, mas fundamental para o envolvimento no aprendizado da leitura e da escrita pela criança.

## 2. Encontro com a neurolinguística discursiva

As reflexões e considerações apresentadas neste artigo são baseadas nos pressupostos teóricos da ND, a qual se fundamenta em teorias que se dedicam ao estudo da relação entre linguagem e cérebro (COUDRY, 1988) e que compartilham da concepção de linguagem apresentada por Franchi (1977). Este autor a considera um trabalho coletivo, histórico e social, em que os sentidos se dão em meio às práticas sociais, diferentemente do modo como a linguagem é compreendida nas práticas educacionais da maior parte das escolas brasileiras. Para exemplificar essas práticas e, consequentemente, discutir como a escola concebe a linguagem em contraste com as atividades realizadas no CCazinho, trazemos um exercício presente no caderno escolar de SR feito no primeiro semestre de 2006, quando cursava a 2ª série do Ensino Fundamental (atual 3º ano).

## Dado 1: atividade escolar


2) Escreva a letra que vem antes e depois no alfabeto
gh L m o x B C d
A r e

3 Quantas letras tem cada.
sapato: 6 livro 5 caderno 7
bule: 4 gorota 6 escola 6
cama: 4 massa 5 carro 5

4 Escreva o seu nome. Quantas letras ele tem? sílabas E número

5 Desenhe:
Cadeira prato casa

Campinas, 26 de março de 2006

a) pucapao b) lâmpada

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

Transcrição do Dado 1:

2. Escreva a letra que vem antes e depois no alfabeto:

g h i  r o x  b c d  p r e

3. Quanta letras tem cada.

sapato: 6  livro: 5  caderno: 7  bule: 4  garota: 6  escola: 6  cama: 4

massa: 5  carro: 5

4. Escreva o seu nome. Quantas letras ele tem: SR  E

5. Desenhe

cadeira (desenho)  prato (desenho)  casa (desenho)

Campinas, 26 de março de 2006

a) picapao (desenho)  b) lâmfase (desenho)

Olhando para os exercícios propostos pela professora, várias questões surgem: qual o propósito de se contar as letras de uma palavra, tal como é pedido nos exercícios 3 e 4? Qual o objetivo de se pedir para a criança escrever a letra que vem antes ou depois de uma determinada letra do alfabeto, sem contextualizar tal atividade? Qual a função de se desenhar os objetos que as palavras representam, estabelecendo uma relação direta entre o verbal e o não verbal? Ou seja, são todas atividades circunscritas a um saber metalinguístico (COUDRY, 1988) que distancia mais e mais a criança do sentido da escrita e da motivação para entrar nesse universo. Escolas que assim procedem idealizam os perfis dos alunos, considerando-os como sujeitos iguais, isto é, como se aprendessem da mesma maneira e no mesmo ritmo. Nessas instituições, a linguagem é vista como transparente, pronta e padronizada. Desse modo, as atividades escolares são, geralmente, baseadas em tarefas metalinguísticas, descontextualizadas, como cópias intermináveis do alfabeto ou de textos da lousa ou do livro didático; exercícios de preenchimento de lacunas, entre outros, que não fazem sentido para a criança, já que não estabelecem nenhuma relação com o

mundo real (COUDRY & MAYRINK-SABINSON, 2003; COUDRY, 2009, 2010 ; BORDIN, 2010; ANTONIO, 2011; MULLER, 2013).

Escolas que seguem e perpetuam esse modelo podem ser consideradas como o lugar do *não-sentido* (COUDRY & MAYRINK-SABINSON, 2003) por não apresentarem a possibilidade de novas reflexões e relações com o que está ao redor da criança (NAVARRO, 2009). E em meio a essa falta de sentido, algumas crianças acabam tendo dificuldades em aprender a ler e a escrever, sendo, diversas vezes, diagnosticadas de forma equivocada, com algum tipo de patologia relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita.

Diferentemente da escola, o que importa para a ND é uma relação entre *sujeito* e *linguagem*. A ND concebe o cérebro/mente como uma construção histórico-social (VYGOTSKY, 1934; LURIA, 1979, COUDRY, 1988). Tal concepção se fundamenta, de forma especial, nos trabalhos de três autores: Freud, Vygotsky e Luria. Estes discordam de uma visão localizacionista de cérebro, majoritária até os dias atuais, a qual considera, com base nos estudos de Franz Gall, no século XVIII, que cada parte do córtex cerebral corresponde a uma função específica.

Para a ND, é muito importante considerar o sujeito e sua própria história de leitura e de escrita, sua própria relação com a linguagem e com o outro, em que a interlocução é o caminho - caminho trilhado pela ND nas atividades do CCazinho e que repercute nas análises de dados. Segundo Coudry e Freire (2010, p.23-24),

> A linguagem escrita e a leitura são vistas sob uma perspectiva discursiva que requer que se tome como ponto de partida teórico a interlocução e tudo aquilo que a ela diz respeito: as relações que nela se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua, dependentes das histórias particulares de cada um; as condições em que se dão a produção e a interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionem ao conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores.

Essa posição teórica orienta os trabalhos realizados com crianças e jovens no CCazinho, em que fala, leitura e escrita são contextualizadas em práticas sociais, que se relacionam com outras do mundo real, inclusive da escola. Nesse espaço, as atividades de leitura e de escrita são sempre pensadas segundo as vivências (VYGOTSKY, 1926) do sujeito. No caso da atividade a ser analisada neste artigo, o filme *Star Wars* era de interesse de SR, por ser um de seus prediletos, ou seja, era algo que fazia parte de sua vida, algo que ele conhecia e poderia estabelecer uma relação de troca com a sua cuidadora.

Os dados produzidos no CCazinho são analisados com base na metodologia do *dado-achado*, formulada por Coudry (1988), compatível com o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que busca olhar para o detalhe, para a singularidade do dado, ou seja, para além do que aparece à primeira vista. Conforme observam Coudry e Freire (2010), o conceito de *dado-achado* se sustenta em uma perspectiva teórica que se relaciona com os dados de forma heurística, o que tem desdobramentos, por sua vez, na teorização. Deparar-se com um dado-achado, segundo as autoras, significa descobrir o que está encoberto, iluminando uma face da relação entre sujeito e linguagem.

O pesquisador, por meio do que o sujeito produz, tanto na leitura e escrita quanto na fala, deve buscar um dado singular, que revele "as hipóteses, as representações, as dificuldades, os modos de contorná-las e os motivos pelos quais o sujeito produz o que produz, na forma que produz". (MULLER, 2013, p.16). A partir desses *achados*, é possível dar visibilidade às condições de produção desses discursos, aos indícios da própria história do sujeito e à relação que estabelece com a linguagem para poder intervir de maneira mais efetiva.

## 3. Encontro entre sujeitos: *cuidadora, criança e ccazinho*

Segundo o relatório de avaliação, realizado pela Profa. Dra. Sonia Sellin Bordin (Iss) em 2007, no momento da entrada de SR no CCazinho, já foi possível perceber alguns indícios de suas dificuldades de leitura e escrita. Em relação à leitura, era possível notar pausas muito grandes para decidir a escolha do uso da consoante surda ou da sonora (por exemplo, se /b/ ou /p/; /t/ ou /d/, /f/ ou /v/), momentos em que ele parecia tentar acertar a palavra antes do término da leitura e, por isso, não compreendia o sentido do que lia.

Já em relação à escrita, essas pausas eram ainda maiores, pois quando tinha dúvida sobre a grafia de uma palavra, SR suspendia o lápis e a repetia em voz alta. Como não conseguia decidir rápido se usava, por exemplo, o *ch* ou o *s*, repetia o som que queria escrever, procurando o modo de grafar o som pela fala. Entretanto, devido a essa demora, SR esquecia o restante da frase que desejava escrever, o que o deixava nervoso. Esse movimento entre a fala e a escrita, para a Neurolinguistica Discursiva, faz parte do processo de aquisição. Segundo Coudry (2009), com base

no estudo de Freud[6] (1891) sobre afasia, fala, leitura e escrita formam um tripé no processo de aquisição da escrita. A criança, quando aprende a escrever, recorre ao *velho*, ao familiar – ou seja, à fala - para realizar o *novo*: a escrita. Era o que SR fazia.

Em casa, de acordo com a mãe, SR era sempre incentivado a ler e a escrever, principalmente pelas duas irmãs mais velhas, mas ficava agitado e tenso diante das dificuldades que apresentava e por isso não era confrontado. Apesar de não se confrontado pela sua família, tinha conhecimento de suas dificuldades em relação à leitura e à escrita. O pai, ainda segundo a mãe, ficava arrasado com a possibilidade de o único filho homem não conseguir se formar devido aos problemas escolares e sempre procurava por explicações médicas. SR percebia que isso gerava uma tensão familiar, relatada durante os encontros individuais.

No primeiro encontro, a mãe disse que SR era uma criança inquieta na escola, agitação percebida no início da alfabetização. A criança explicou que ficava muito nervosa na sala de aula porque não conseguia copiar tudo o que a professora passava na lousa, mas mesmo assim gostava de ir à escola. No CCazinho, SR se mostrou inteligente, interessado nas atividades propostas e simpático, o oposto do comportamento escolar relatado.

Este encontro com o CCazinho, com SR e com a Neurolinguística Discursiva (ND) possibilitou refletir sobre algumas questões do processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como sobre possibilidades de enfrentamento das dificuldades vividas pelas crianças e jovens nesse processo, ainda mais acentuadas pela condução equivocada realizada pela maioria das escolas, como vimos no caso de SR no dado apresentado anteriormente.

## 4. Encontro com a escrita no computador: *Star Wars*[7]

No meio do primeiro semestre de 2009, SR demonstrava um pouco de resistência em relação às atividades propostas nos acompanhamentos individuais. Já não se interessava em ler e nem escrever, dizendo que era burro e nunca aprenderia. Em um dos acompanhamentos, SR chegou empolgado, contando que, no dia anterior, havia assistido ao filme *Star Wars*. Quando sua cuidadora contou que nunca havia visto tal filme, SR ficou ainda mais empolgado e sugeriu a escrita de uma história

6. Nesse trabalho, Freud, em seu período pré-psicanalítico, propõe um aparelho de linguagem destinado a associar. Para o autor, a leitura e a escrita são processos centrados originalmente na fala e que, na afasia, são estudados em estado de dissolução e reorganização.
7. Esta atividade foi conduzida pela investigadora Fernanda Moraes D'Olivo.

com seus personagens, assim ele poderia explicar um pouco sobre o enredo para ela. Ou seja, a vivência de SR com o filme proporcionou uma relação de troca, na qual ele iria ensinar sobre *Star Wars*, enquanto que a cuidadora o auxiliaria com a escrita.

Começamos a produzir uma história a ser escrita no computador, pois SR, apesar de se interessar pelo computador, não tinha muito contato com ele nem em casa e nem na escola. Porém, já de início, enfrentamos nosso primeiro percalço: escrever um texto no computador exigia muito mais do que conhecimentos sobre o assunto a ser escrito, sobre o gênero discursivo produzido e sobre a própria escrita. Exigia também conhecimento sobre as particularidades do computador, das interfaces e dos programas usados (FREIRE, 2006). Era preciso, assim, ler e interpretar, junto com SR, a interface dos programas computacionais com os quais trabalharíamos na atividade.

Com a introdução do computador, mudamos o espaço da escrita, pois antes usávamos o papel e o lápis e agora iríamos escrever com o teclado, o *mouse*, o editor de texto *Word* e a ferramenta de busca *Google*, para que SR pudesse encontrar as informações dos personagens e colocá-las no texto. A mudança de espaço foi significativa tanto para a cuidadora como para SR.

O computador, segundo Freitas (2010, *apud* FREIRE, 2011), é um *instrumento cultural de aprendizagem*, um objeto tanto material quanto simbólico e, como tal, devemos considerar as suas especificidades na constituição da escrita. Ao escrever em um computador, precisamos não somente conhecer o alfabeto, a organização das letras para construir palavras, a organização sintática da nossa língua para formar frases, mas também compreender a função de alguns comandos, de alguns ícones presentes na interface do computador. É necessário, portanto, compreender a própria funcionalidade das interfaces dos programas que utilizamos, para que estes façam sentido na relação entre sujeito e computador (FREIRE, 2006). É por meio da linguagem que significamos e interpretamos esses comandos, em que se estabelece um jogo em busca do sentido (FREIRE 2006; 2011).

Ao considerar, assim, esse outro espaço para a produção da escrita, foi necessário, durante alguns encontros, trabalhar com SR as particularidades do novo suporte. Iniciamos, primeiramente, com uma atividade de familiarização com a ordem das letras do teclado (diferente da ordem alfabética) e com outros comandos, como o uso do *Caps Lock*, do *Shift*, do *Enter*, da barra de espaçamento e o modo como se acentuam as palavras, entre outros.

Nessa atividade, digitamos o alfabeto e depois começamos a escrever palavras escolhidas por SR, porém o fato de não encontrar rapidamente as letras desejadas,

seja para escrever uma palavra ou para construir o alfabeto, lhe causava incômodo, pois SR relacionava a demora em escrever aos seus problemas de aprendizado da leitura e da escrita, e não ao fato de as letras do teclado estarem em uma ordem desconhecida até então. Esse modo de SR significar a sua dificuldade inicial diante do computador nos evidencia o efeito do *rótulo* de dificuldade de ler e escrever sobre ele. Para SR, não estava em questão o aprendizado dos novos mecanismos de produção dos textos (SOARES, 2002), mas sim a sua dificuldade em escrever. Para isso era necessário desconstruir o sentido que ele dava ao computador: um lugar de reafirmação das suas dificuldades em relação à escrita.

A alternativa encontrada para isso foi lhe ensinar algumas técnicas de digitação para achar com maior facilidade as letras no teclado. Tal atividade pode parecer um tanto quanto mecânica, mas foi de fundamental importância para que SR compreendesse que a dificuldade não estava relacionada ao problema de aprendizagem e sim à nova ferramenta. Após essa etapa, iniciamos a produção da história baseada no filme.

O primeiro passo para a escrita da história sugerido por SR foi a escolha dos personagens, porque disse que só poderia ter imaginação para criar o texto se soubesse quais utilizaria. A partir dessa fala, foi possível observar já uma busca pela organização e sistematização do texto, como se estivesse fazendo um projeto de texto. Em função disso, começamos a usar a ferramenta de busca *Google* para procurar os personagens. Para que SR tivesse autonomia no uso de tal ferramenta, foi explicado a ele como poderia usá-la, mostrando que era preciso colocar uma palavra-chave para realizar as buscas e também foi lhe apresentada a possibilidade de achar imagens, além de textos. Como o nosso intuito era trabalhar com os personagens do filme *Star Wars,* a palavra-chave para as buscas foi o próprio nome do filme.

SR preferiu fazer a busca por meio do *Google imagens,* pois acreditava ser mais fácil encontrar os personagens ao vê-los e não apenas lendo os nomes, pois, segundo ele, eram complicados, já que estavam em inglês, língua que SR ainda não havia estudado na escola. Inicialmente, interpretou-se a procura dos textos na Internet como uma negação para a leitura, já que a imagem tinha um apelo visual e "não" necessitava ser lida como os textos escritos, interpretação esta que foi desconstruída ao longo da atividade.

Conforme encontrávamos os personagens, salvávamos as imagens para colá-las no *Word,* e SR escrevia os nomes deles em um caderninho para que se recordasse depois e pudesse procurar no *Google* sem recorrer ao nome do filme; ou seja, ele recorreu ao lápis e ao papel para anotar aquilo que não queria perder. Uma hipótese para o uso do caderninho é que SR via a Internet como algo efêmero, algo

passageiro, já que, conforme íamos clicando, páginas novas apareciam. E o que havia sido visto anteriormente e achado interessante, muitas vezes, já tinha ficado para trás, sem poder retornar de imediato.

Por meio dessa atitude, SR estabeleceu uma relação com a escrita de uma língua que não é a materna: o inglês. A cópia era feita letra por letra; não reconhecia nem o sistema linguístico, pois este era bem diferente do português, cujas sílabas, em sua maioria, são formadas pelo par consoante-vogal (CV), e nem o significado das palavras. Em função disso, SR não conseguia resgatar as regras de formação silábica do inglês, além de essas palavras não terem um sentido específico para ele. Essa era uma cena que nos recordava o modo como se relacionava com a escrita do português no início dos acompanhamentos em 2007[8], quando ele copiava letra por letra de palavras da língua portuguesa.

Após encontrar as imagens desejadas, começamos a escrever o texto. Apresentamos aqui a versão inicial da história com os personagens e uma breve descrição deles:

### Dado 2: início da história

vilaõ . Proque ele qué  matar o amigo.
proque  o amigo feis mal a ele, pois  matou a soa  esposa.

| |
|---|
| Vilão: Porque ele quer matar o amigo porque o amigo fez mal a ele, pois matou a sua esposa. |

8. Modo esse que é resultado da forma como a escola conduzia a aprendizagem da leitura e da escrita.

É do bem que vai deter o do mal.
QUE ELE vai ter que passar pelo
Exersito do mal.

| |
|---|
| É do bem que vai deter o do mal. Que ele vai ter que passar pelo exército do mal. |

o ajunte do bem.

| |
|---|
| O ajudante do bem |

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

O que esse dado revela sobre as hipóteses de escrita de SR?

Como é esperado durante esse momento do processo de aquisição da escrita, SR se baseia na fala para escrever o texto: 'qué', ao invés de 'quer' e 'feis', no lugar de *fez*. Isso se deve ao fato de que, na variação linguística falada no interior do Estado de São Paulo e compartilhada por SR, tem-se a tendência de omitir o R de verbos no infinitivo e produzir ditongação de vogal diante de consoante fricativa, ou seja, colocar a vogal /*i*/ em palavras como 'feis'(fez), 'veis' (vez), pais (paz). Na escrita de SR, há uma regularidade sustentada pelo modo como fala determinadas palavras do Português Brasileiro (ABAURRE, 1997; COUDRY, 2010). Segundo Coudry (2010)[9], com base nos trabalhos de Freud (1891), a escrita vem inicialmente ligada à fala, lugar de sentido para SR. Podemos observar mais uma vez que, para escrever, SR retoma o *velho* (fala) - observado por marcas como 'feis', 'veis' -, que tem sentido para ele, para constituir o *novo* (escrita).

Entretanto, SR não omite o *r* do verbo *matar*, que também está no infinitivo, como acontece na fala: este é apenas um dos indícios de que, de fato, o sujeito está transitando entre a fala e a escrita convencional, mostrando que na sua escrita, além de haver marcas do *velho* (fala), há também o *novo*. Esse caminho é mediado pelo outro, seja o cuidador, seja o professor. Nesse sentido, o caminho percorrido por SR mostra a complexidade dessa relação. O uso da letra *c* por *s* na palavra *exército*, presente na segunda descrição do personagem, é comum, pois o som que essas letras representam nesta posição silábica, acompanhadas pelas vogais *e* e *i*, é idêntico em várias palavras do português.

Em relação ao pronome *sua*, SR escreve *soa,* substituindo a vogal *u* pela vogal *o*. Essa hipótese de escrita de SR pode ser explicada como uma hipercorreção, pois há uma motivação para isso na relação fala/escrita. No português do Brasil, há diversas palavras que são escritas com a vogal *o* no final de sílabas átonas, mas que na fala são substituídas pelo fonema /u/, como é o caso de *cumida*, ao invés de *comida*. Isso também ocorre com palavras escritas com a vogal *e*, substituída na fala pelo fonema /*i*/, como em *mininu*. Ou seja, SR, sabendo que há essas possíveis substituições na fala e na escrita, realiza uma hipercorreção na sua escrita, substituindo a vogal *u* de sua, pela vogal *o*. Segundo Possenti (2005, p.21),

> Em sílabas átonas, a oposição entre e/i e entre o/u se anula em favor de [i] e de [u], o que explica a ocorrência de formas escritas como acustumado, sintiu-se, traisueiro e, por hipercorreção, de formas como *romou* (rumou). Com base nessa explicação,

9. Relatório para o programa de bolsa de produtividade em pesquisa CNPq, 2010.

deveríamos entender que são absolutamente previsíveis erros como *mininu*, *curuja*, etc, e também por hipercorreção, *menistro,* etc. Observe-se que tais erros só ocorrem em sílabas átonas – nunca se vê uma grafia como "voci" por você.

A hipercorreção, juntamente com a escrita do verbo *matar*, mostra uma relação que SR estabelece com a linguagem escrita. Essa mistura de palavras escritas apoiada na fala com outras que são da escrita convencional faz parte do processo de aquisição da escrita e não pode ser considerada como 'erro', mas sim como um caminho a ser percorrido no processo (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997). Na escrita da palavra *proque* ao invés de *porque*, SR demonstra dúvida quanto à ordem dos elementos que compõem a sílaba complexa, o que também é comum entre os iniciantes da escrita (ABAURRE, 1997), por não saberem onde colocar o R. Mesmo ao repetir várias vezes em voz alta a palavra PORQUE, SR escreveu PROQUE, pelo fato de ainda não dominar o preenchimento da estrutura de *coda* silábica, já que na nossa língua o mais comum são sílabas CV e não CVC. No momento em que pedi que lesse a palavra, SR leu como *porque*, guiando a sua leitura pelo sentido da palavra e pela fala.

Após a escrita da descrição dos personagens, SR fez perguntas sobre as marcações em vermelho (marcações reguladas pelo editor de texto *Word)* sob algumas palavras. Foi explicado a ele que tais marcações mostravam palavras escritas de forma diferente da escrita convencional e o computador as reconhecia como um erro. Ao compreender a funcionalidade do corretor ortográfico do *Word*, SR passou a utilizar essa pista para corrigir a ortografia. Como não sabia usar esse recurso, isto é, o botão direito do *mouse*, SR lia as palavras e as reescrevia até que fossem consideradas corretas pelo programa. SR não perguntava o que estava errado, mas levantava possibilidades de escrita diante do que era apresentado pelo corretor até acertar a forma ortográfica exigida pelo programa. Nesse momento, SR descobriu a possibilidade de interação com a interface do computador, e o papel da cuidadora foi mediar tal interesse, colaborar para que tal relação fizesse sentido para o sujeito.

Trago aqui exemplos de algumas dessas interações:

Escrita inicial: *proque*
1ª. tentativa de correção: *poque*
2ª. tentativa de correção: *porque.*

Escrita inicial: *vilaõ*
1ª. tentativa: *vilão*

Escrita inicial: *feis*
1ª. tentativa: *fes*
2ª. tentativa: *fez*

Nas correções, SR procurava compreender o que estava marcado como errado na escrita e o porquê, numa relação *dialógica* com o corretor do *Word*, tomando a escrita do computador como a correta e os erros possíveis como sendo dele. Consideramos nesta análise que a relação estabelecida entre SR e o corretor ortográfico é dialógica nos termos de Bakhtin (1988), na medida em que a ferramenta computacional se constitui simbolicamente na atividade em questão como um outro. Tal relação se mostra nos seguintes enunciados ditos por SR no decorrer da atividade:

*- Ah, por que você está falando que eu estou escrevendo errado?*
*- Ah, agora quero ver se você vai falar que eu estou errado!*
*- Hum... acho que é o r que eu estou colocando no lugar errado.*

Essa relação dialógica, na verdade, era triangular, pois foi estabelecida uma interlocução entre sujeito, cuidador e interface do computador[10], mais especificamente, a interface do *Word*. Na relação de interlocução, o papel da cuidadora era mostrar para SR as funções do corretor do *Word* e observar como ele as interpretava, como dava sentido a essas funções.

A partir disso, SR, em um determinado momento, fez um comentário a respeito do fato de que, quando corrigia os seus textos no computador, este não deixava marcas dos erros como acontecia quando escrevia no papel[11]. As marcas do "erro", desse modo, não ficavam materializadas após a correção: esse foi um importante ponto positivo da parceria de SR com o computador. Ou seja, as marcas deixadas no papel evidenciavam seus fracassos na escrita, enquanto o computador lhe dava a primeira chance de sucesso, autonomia para trilhar diferentes trajetos para chegar à escrita padrão da palavra. Esse foi o nascimento de uma nova relação de SR com a

10. Para saber mais sobre essa relação de interlocução entre sujeito, cuidador (interlocutor) e interface do computador, ver Freire, 2006.
11. Configura-se aqui um dado achado (COUDRY, 1996).

leitura e a escrita, pois esse dado nos mostrou que ele se sentiu estimulado a tentar resolver o seu problema de escrita, elaborando hipóteses de como se escreve.

Pudemos observar, assim, que o "erro", ao se materializar pelas marcas no papel, causava um grande incômodo em SR, resultado de uma possível interpretação do outro como algo da ordem do patológico, como as marcas de dificuldades de leitura e escrita (normais do processo) que foram estigmatizadas pela escola e família de SR.

## Considerações finais

Durante o percurso de análise da atividade realizada com SR, baseada nos pressupostos teóricos e metodológicos da ND, pudemos construir com o sujeito uma outra relação com a leitura e a escrita, pautada pela vivência do sujeito (no caso o filme *Star Wars* e a tecnologia) em um espaço em que suas hipóteses de escrita não eram mais interpretadas (pelo computador e pela relação estabelecida com a cuidadora) como marcas de um fracasso, mas como um lugar privilegiado de reflexão e interlocução.

Espaço que, ao contrário, não foi possibilitado pela escola que silencia os saberes de SR e apaga as vivências do sujeito, ao reduzir o processo de aquisição da leitura e da escrita a atividades metalinguísticas. Ao mesmo tempo, ele estigmatiza o sujeito como incapaz de aprender a ler e a escrever. Essa má condução do processo de aquisição e uso da leitura e da escrita repercute negativamente justamente na vivência do sujeito com a leitura e a escrita. Vemos, assim, a necessidade urgente de mudar práticas como essas, que são tão comuns no universo escolar, e possibilitar esse outro modo de conceber o processo de aquisição e uso da leitura e da escrita praticado no CCazinho, que relaciona os interesses (filmes e tecnologia, por exemplo) e a vivência do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita contextualizadas e significativas.

## Referências

ABAURRE, M. B. (Re)escrevendo: O que muda? In: ABAURRE, M. B; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Org.) *Cenas de Aquisição da Escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

ABAURRE, M. B; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição da Escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

ANTÔNIO, G. D. R. *Da sombra à luz*: a patologização das crianças sem patologia. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BORDIN, S. S. *Fala, leitura e escrita*: encontro entre sujeitos. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

COUDRY, M. I. *Diário de Narciso*: discurso e afasia. Campinas: Martins Fontes, 1988.

_____. O que é dado em Neurolingüística? In: CASTRO, M. F. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem.* Campinas: Unicamp, 1996.

_____. Despatologizar é preciso: a experiência do CCazinho. *Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura do II SIMELP.* Évora: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas, v. 1, 2009.

_____. Diálogo com a Neurolinguística: para a formação de professores. In: SERRANI, S. (Org.) *Letramento, discurso e trabalho docente.* Vinhedo: Ed. Horizonte, 2010.

COUDRY, M. H.; MAYRINK-SABINSON, M. L. Problemas e dificuldades. In: ALBANO, E.; COUDRY, M. H.; POSSENTI, S.; ALKIMIN, T. (Org). *Saudades da Língua.* Campinas: Mercado das Letras, 2003.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. Pressupostos teórico-clínicos da neurolinguística discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE; M. L. F; SILVA, M. A. (Org.) *Caminhos da Neurolinguística discursiva:* teorização e práticas com a linguagem. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FRANCHI, C. Linguagem, atividade constitutiva, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.22, p.9-41, 1977.

FREUD, S. *La afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

FREIRE, F. M. P. *Enunciação e discurso*: a linguagem de programação logo no discurso do Afásico. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Práticas digitais informais e leitura/escrita formais, *Anais do XVI Congreso Internacional de la ALFAL,* 2011.

GINZBURG, C. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In*:* GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais:* morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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

MULLER, L. M. *Sujeitos, histórias e rótulos*: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticadas com dislexia. Campinas: Departamento de Linguística/IEL, Unicamp, 2013.

NAVARRO, P. R. *Sujeito, Linguagem e Escrita*: um estudo neurolinguístico. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

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

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura, *Educação e Sociedade,* v. 23, n.81, p. 143-160, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue Clasica, 1979.

## Sobre as autoras

Fernanda Moraes D'Olivo é graduada, Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

*E-mail:* fernanda.dolivo@gmail.com

Laura Mingotti Muller é graduada e Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutoranda em Linguística pela mesma instituição.
*E-mail:* laurammuller@gmail.com

*Recebido em 28 de novembro de 2014 e aceito em 16 de outubro de 2015.*