

Excesso de diagnóstico na leitura e escrita: vivências com a linguagem no CCazinho

(Excess of diagnosis in the reading and writing:
language experiences in CCazinho)

Sonia Sellin BORDIN*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP-PG)

RESUMO

Este artigo põe em discussão o excesso de diagnóstico realizado na área de leitura e escrita, questiona essa situação e propõe a observação de um conjunto de fatores que concorrem para que seja marcada no corpo da criança a causa do seu insucesso escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Neurolinguística. Linguagem. Leitura. Escrita. Diagnósticos.

ABSTRACT

This paper puts under discussion the excess of diagnosis carried through in the reading and writing area, as well raises questions about this situation and considers different aspects of a set of factors that

* Sobre a autora, ver página 275

concur so that the cause of his/ her school failure is marked directly in the body of the child.

KEYWORDS

Neurolinguistic; Language. Reading. Writing. Diagnostic.

Introdução

São objetivos deste texto: estudar o excesso de diagnóstico a que estão submetidos crianças e jovens com dificuldades em leitura e escrita e refletir sobre questões apresentadas por crianças/jovens que frequentam o Centro de Convivência de Linguagens – chamado de CCazinho – que se apresentaram como portadoras de diferentes diagnósticos (Dislexia, Transtorno e Déficit de Atenção, Dificuldade de Aprendizagem, entre outros) que não se confirmaram. O suporte teórico dessa reflexão será o texto escrito por Freud, *La Afasia*, de 1891.

O CCazinho e o excesso de diagnóstico de leitura e escrita

O CCazinho teve início em setembro de 2004 com a professora Maria Irma Hadler Coudry e nasceu com o objetivo de acompanhar crianças e jovens com dificuldades nos processos de leitura e de escrita. O perfil dessas crianças e jovens se delinea, como se descreve em seguida, na medida em que os mesmos se apresentam para as primeiras avaliações. Para a compreensão do leitor explica-se que não houve, nesse princípio, nenhum critério específico na seleção dessas crianças além do fato de não acompanharem a escola. Nesse primeiro momento, observou-se que as crianças eram trazidas pelos familiares para avaliação e a maior parte delas trazia um diagnóstico escrito ou repetido verbalmente, o que continua acontecendo até hoje. Quem são essas crianças? Cerca de 20 crianças e jovens que na sua grande maioria frequentam escolas públicas e cursam o início do ensino fundamental (2º, 3º e 4º série) ou o seu final (7ª e 8ª série). Independentemente da fase escolar em que se encontram, essas crianças e jovens são aprovados mesmo sem dominar a escrita e a

leitura, passando de uma série para outra, caracterizando a carteira escolar como um lugar de exclusão institucionalizada que os tornam inaptos para o mercado de trabalho em uma sociedade cada vez mais exigente com o grau de escolaridade. Esse percurso os empurra para a marginalidade. Não é por acaso que o ponto de encontro dessas crianças e desses jovens seja justamente a impossibilidade de ler e escrever. O fato é que todos atuam em um mesmo filme sendo que quando crianças protagonizam o começo desse filme e quando jovens o seu final.

Então, constatamos que as famílias que procuram o CCazinho, desde 2004, fazem-no porque seus filhos apresentam problemas para escrever e para ler e muitos deles trazem diversos diagnósticos: Transtorno do Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade, Dislexia, Alteração do Processamento Auditivo, Dificuldade de aprendizagem. Chama a atenção o número e a variação de diagnósticos dessas crianças. Ocorre de uma mesma criança portar um ou mais diagnósticos. Quem lhes confere esses diagnósticos? Médicos, psicólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos, fonoaudiólogos, professores. Observa-se também que ultimamente outros diagnósticos são acrescentados a esses, por exemplo, o Transtorno Desafiador de Oposição, Transtorno Bipolar. Se por um lado constata-se uma extensão nosológica, por outro, nota-se, com preocupação, que os próprios pais estão diagnosticando seus filhos. Eles acessam sites de associações brasileiras como as de Dislexia, de Déficit de Atenção, de Transtorno Bipolar, por exemplo, e identificam nos critérios clínicos descritivos desses transtornos os comportamentos dos filhos; somam-se a isso as informações veiculadas na mídia impressa e digital, nas novelas e nos programas televisivos. Nessas ocasiões, há o fortalecimento da idéia de que uma vez diagnosticada a criança resolve seus problemas escolares rapidamente ou passa a contar com recursos diferenciados nas avaliações. Paira, em situações assim, a idéia simplista de que se muitas crianças se apresentam assim, então, isso não é um problema, mas uma situação comum na sociedade de hoje.

Devido ao excesso de informações, muitas vezes deturpadas, sobre

esses diferentes transtornos e em especial o da dislexia, recentemente, mães de crianças que não estão em idade escolar começam a procurar o CCazinho, solicitando uma avaliação de caráter preventivo caso seu filho venha se revelar um disléxico. Essas crianças já estão sendo vistas como possíveis portadores de eventuais transtornos e algumas delas já estão sendo encaminhadas, pelos pais e professores de pré-escola, para o serviço de psicopedagogia.

Por que é facilmente possível a realização de tais diagnósticos? Porque até agora não foi encontrada na literatura dos estudos neurológicos e genéticos uma única alteração orgânica que esteja ligada *exclusivamente* a um determinado diagnóstico. Outro fato é que, embora algumas descrições como a de dislexia, por exemplo, indiquem a presença de lesões neurológicas, essas lesões não foram encontradas de fato em *todos* os pacientes assim diagnosticados. Trata-se, portanto, de diagnósticos altamente clínicos, isto é, dependentes do olhar clínico do profissional competente; isso porque não há ainda um único exame específico capaz de precisar tais diagnósticos. O que existe são exames/tratamentos que pesquisam/tratam as possíveis comorbidades apresentadas pelos reais pacientes. Na falta desse exame orgânico específico, os critérios classificatórios de manuais médicos¹ como CID-10 e DSM-IV são os norteadores desses diagnósticos. Ainda em relação às descrições de tais patologias apresentadas pelas associações brasileiras, com frequência, encontramos a hereditariedade familiar sendo presumida a partir da identificação de um comportamento apresentado pelos pais, ou pelos avós e presentes nas crianças/jovens, ditos portadores de tais diagnósticos, desvalorizando os indicadores sociais e/ou emocionais envolvidos possivelmente em cada caso.

Então, para o CCazinho, tais transtornos – Dislexia, Transtorno e Déficit de atenção com e sem Hiperatividade, Deficiência de Aprendizagem, e outros – não existem? Crianças, portadoras reais de tais patologias, não necessitam de atenção diferenciada? De maneira nenhuma negamos a existência real das patologias citadas e nem de seus portadores, mas

¹ Os manuais referidos são: Classificação Internacional de Doença, 10ª revisão, 1983 (CID – 10) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 4ª revisão, 1984 (DSM-IV).

sabemos que suas incidências são baixas. O que seguramente negamos são a naturalização e a conotação do caráter epidemiológico desses diagnósticos. Não compreendemos porque apenas a criança tem que ser responsabilizada e marcada *no próprio corpo* pelo seu insucesso escolar.

O CCazinho se propõe a atuar na contramão dessa tendência patologizante. Interessa-nos o que a criança/jovem pode nos contar sobre sua relação com a escrita e com a leitura; precisamos conhecer o trabalho linguístico e social que essa criança/jovem faz com a sua escrita; o que esse sujeito nos conta sobre a sua vida e sobre a escola que frequenta? E a família, o que tem a nos dizer e a nos perguntar? E a escola, o que faz e como percebe essa criança? A criança precisa de um acompanhamento psicológico? Ela ou os pais? O que é primordial neste momento?

Nesses quase quatro anos de trabalho com crianças portadoras desses diagnósticos, percebe-se que, quando essas crianças passam a ser olhadas e a se olharem como sujeitos de suas próprias histórias, começam a ler e a escrever. A escrita e leitura são apenas parte desse processo e a criança/jovem pode falar sobre isso, não é mais necessário que um outro (médico, psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, professor, pais) fale por ela.

O que acontece, então, com os diagnósticos que até então marcavam no corpo próprio da criança a causa de seu insucesso escolar? Surpreendentemente, ninguém fala mais neles. No lugar desses diagnósticos, entram em cena outras questões mostrando a complexidade de fatores que está por trás do grande número de crianças com dificuldades escolares. A falta de conhecimento dos processos normais de aquisição de escrita e de leitura por parte da escola (formação do professor); a relação professor/aluno em sala de aula; a aprovação automática; o esvaziamento da autoridade do professor e da escola; os padrões de funcionamento familiares que muitas vezes evidenciam a quebra da unidade familiar; a fragilidade das políticas educacionais surgem como possíveis fomentadores do fracasso escolar dessas crianças e jovens. O que se compreende claramente é que quando *se desloca do corpo a causa da criança* (sendo ela portadora real das patologias citadas ou não),

um conjunto complexo de combinações – a criança, a formação do professor, a escola, a família e o governo brasileiro ocupam esse lugar.

Não é simples trilhar um caminho com as crianças/jovens que se apresentam no CCazinho. Elas chegam cansadas de serem cobradas por um sucesso escolar que não acontece e já desenvolveram uma série de estratégias para sobreviverem a essa situação; por outro lado, os pais (ou outro membro da família que se responsabiliza pela criança) já tentaram fazer alguma coisa antes e não deu certo, ou, o que também é comum, culpam a escola, a criança, a vida e se eximem de qualquer implicação nesse processo.

Como se estrutura o CCazinho?

O CCazinho, como foi dito anteriormente, recebe crianças e jovens com dificuldades de escrita e de leitura. Esse encaminhamento é feito por professores de escolas públicas, por profissionais que sabem da existência desse Centro de Linguagem, ou pelas famílias das crianças frequentadoras. O processo inicial é composto de duas avaliações: uma delas é a avaliação de linguagem oral, de escrita, de leitura da criança/jovem e a entrevista com familiares sob o enfoque da Neurolinguística Discursiva, abreviada como ND, e a outra é a avaliação psicológica de cunho psicanalítico que inclui também a criança/jovem e os pais. A decisão de a criança frequentar o CCazinho se dá quando as questões de linguagem, de leitura e de escrita se impõem como prioritárias. Em situações cuja desestrutura familiar e/ou da criança se impõem fortemente o acompanhamento psicológico é privilegiado. Esse atendimento quase sempre não é feito no CCazinho. Faz-se o encaminhamento para o serviço privado, público municipal e estadual ou universidades que ofereçam este serviço. Há casos em que a inclusão da criança/jovem no CCazinho permanece absolutamente condicionada à frequência da criança ou a de seus pais ao acompanhamento psicológico.

O CCazinho está organizado em cinco tipos de acompanhamentos,

que se seguem:

Grupo e Individual

(1a) *grupo*: encontro coletivo com duração de duas horas semanais em que se privilegiam mais fortemente na linguagem seus aspectos social, histórico e público. Trata-se de um espaço de interação sócio-histórica compartilhado por diferentes sujeitos (com diferentes histórias que contam coisas do seu cotidiano: é o dia a dia envolvendo a escola, o bairro em que essas crianças vivem, o que vêem na televisão, por exemplo) onde acontecem diferentes atividades de escrita, leitura, desenho, leitura dramatizada, teatro, canto, dança; onde se fazem os lanches comunitários. Além disso, visitam-se exposições que estão ocorrendo na UNICAMP e as crianças/jovens fazem registros dessas atividades culturais através de desenhos e/ou da escrita que dá visibilidade à interação sócio-histórica aí estabelecida. Participam desse grupo 13 crianças entre 8 e 14 anos – mesmo as que não lêem e nem escrevem no momento, partilham algum grau de letramento que nesse espaço é valorizado – e os cuidadores de cada criança que são alunos da graduação e da pós-graduação da UNICAMP e de outras universidades. Essas sessões são filmadas e compiladas para o Banco de Dados da Neurolinguística (BDN) e também são realizados registros escritos de cada sessão.

(1b) *Individual*: acompanhamento individual de cada uma das crianças presentes no encontro coletivo com duração de 1 hora/semanal realizada por um ou mais cuidadores, sendo que esses cuidadores são sempre os mesmos durante o semestre ou todo o ano. Nesse espaço, são focalizadas as questões individuais de linguagem, de escrita, de leitura através de atividades norteadas tanto pelas necessidades observadas quanto pelos interesses demonstrados pela criança/jovem. O objetivo agora é levar a criança a mergulhar no próprio processo de escrita e de leitura, levá-la a refletir sobre o trabalho linguístico que realiza quando está escrevendo e lendo. Interessa-nos verdadeiramente as hipóteses

que usam para escrever/ler uma coisa e não outra e o que pensam a esse respeito. As sessões podem ser filmadas ou não, há registro escrito dos acontecimentos da sessão julgados como relevantes pelos cuidadores que acompanham a criança e que semestralmente realizam um relatório.

Individual somente

Acompanhamento de uma hora/semanal realizado por um ou mais cuidadores, nesse caso também são mantidos os mesmos cuidadores por um semestre ou por um ano. Trata-se de sujeitos que não frequentam o grupo porque mesmo pertencendo à faixa de idade daquelas crianças se apresentam com necessidade de ser submetido prioritariamente a tratamento psicológico, por exemplo. Há casos também em que o sujeito é um adolescente ou adulto com idade entre 15 e 22 anos e tem interesses diferentes, não compatíveis com o grupo. Esse acompanhamento é similar ao acompanhamento *individual* (1b), descrito anteriormente. Nesses acompanhamentos, privilegia-se a interação dialógica como espaço de construção de sujeitos em que os processos de escrita e de leitura funcionam como mais um espaço interativo. Objetivam-se questões específicas do sujeito vinculadas ao interesse demonstrado pelos mais variados assuntos. Trabalha-se com a fala, escrita e leitura, buscando-se um distanciamento do sujeito em relação à própria escrita que lhe permita refletir a respeito. Além de livros, jornais, letra de música (rap, pagode, entre outras), pesquisas são realizadas na internet sobre o time de futebol preferido, tatuagem, *pierving* e notícias policiais, por exemplo. Espaço interativo da internet como o MSN é também utilizado. As sessões podem ser filmadas ou não, há também registro escrito dos fatos julgados como mais importantes e o relatório semestral feito pelos cuidadores.

Família

Um encontro coletivo e semanal é realizado com os familiares que levam as crianças para o encontro de grupo. No grupo que se forma em torno dos familiares, fala-se sobre o cotidiano, a história de vida de cada

um; fala-se sobre as crianças. O objetivo desse encontro é refletir com esses familiares sobre o uso que fazem da escrita/leitura em sua vida. Para isso, os recursos usados são filmes, notícias de jornal, história da infância desses familiares, os sonhos que perseguiram e aqueles que desistiram, exploração de rótulos de produtos alimentícios e de limpeza de que fazem uso, por exemplo. Nem todos os pais/mães participam desse grupo e por este motivo os pais e mães de cada um dos atendidos no primeiro e segundo tipos de acompanhamento têm uma agenda permanente em funcionamento em que cada um deles pode solicitar um horário de acompanhamento individual por semana com o cuidador responsável pelo acompanhamento familiar. Isso pode ser feito quantas vezes acharem necessárias. Esses encontros também podem ser convocados pelos cuidadores para que seja posto em reflexão com a família sobre algo observado como relevante e ocorrido com a criança no acompanhamento de grupo ou individual. Nos encontros com a família, busca-se compreender especialmente como o pai, que na nossa experiência percebemos tão ausente das questões de escrita/leitura/escola dessas crianças/jovens, lida com o processo de escrita/leitura do filho. Frequentemente o pai se apega ao diagnóstico dado à criança/jovem ou resolve que o filho não tem nada: *Ele joga vídeo-game muito bem e não sabe fazer conta de um mais um, tudo não passa de pura sem-vergonhice, falta de interesse, teimosia*. Assim, desqualifica moralmente o filho. Outras vezes a culpa é da escola, da professora, de uma outra criança da classe que não deixa o seu filho prestar atenção; ou ainda, ressalta uma imposição da vida como responsável, quando afirma que o filho *saiu igualzinho ao tio ou ao avô* que nunca conseguiu estudar, mas são muito bons no que fazem profissionalmente.

Por todas essas questões apresentadas, também temos necessidade de saber qual ideário de escola que esses pais/mães/responsáveis trazem. Como é lidar com a escrita e leitura na sua vida? O que fazem com os filhos em relação à escola, ou seja, que ajuda oferecem aos filhos? O que pensam sobre as dificuldades dos filhos? Como o casal se posiciona diante das questões trazidas pelo filho e/ou pela escola? Não fazemos orientação ou aconselhamento, apenas explicamos o que consideramos sobre os fatos de leitura/escrita e de linguagem trazidos pelos seus filhos, baseando-nos

em nossa proposta teórico-metodológica, traduzida em termos menos técnicos. O que os pais/responsáveis decidem é se partilharão disso ou não. Esses encontros são registrados através de relatórios e arquivados na pasta correspondente.

Escola/professor

No início das atividades e em diversos momentos do acompanhamento, a família nos autoriza a xerocar as atividades realizadas no caderno de escola da criança/jovem. Nosso objetivo é conhecer o que a criança faz na escola em termos de escrita e leitura, qual o seu interesse e o que ela nos fala sobre as atividades realizadas em classe. Às vezes, assusta-nos o que vemos nos cadernos e/ou ouvimos das crianças. De maneira geral, os cadernos se apresentam com um excesso de cópias. E as crianças sabem quando elas estão fazendo atividades de séries diferentes das delas. Muitas nos dizem: *Eu estou na terceira série e fico na fileira do canto que recebe uma folhinha da primeira série*, ou ainda, *Eu fico copiando de uma folha no caderno*. Pelo menos uma vez ao ano, visitamos a escola e conversamos pessoalmente com os professores, para os quais também abrimos um espaço para agendarem visitas ao CCazinho para quando julgarem pertinente. Nosso objetivo com o professor é levá-lo a pensar sobre a expectativa que ele tem sobre esse aluno, sobre as atividades que essa criança realiza, se esse aluno está incluído ou não na turma que ele frequenta; qual é a interação mediada que ele e essa criança estão construindo. Essas questões nos falam sobre linguagem, sujeito e sobre o lugar reservado para esse aprendiz na relação professor/escola. Paul Watzlawick, em 1994, escreveu sobre essa questão no texto *Profecias que se autocumprem*. Nele, o autor nos conta sobre uma experiência que foi feita com professores na Inglaterra. No início do ano, foi falado para diferentes professores sobre um teste de inteligência realizado com os seus alunos. Foi-lhes informado que vinte de seus alunos haviam se saído muito bem e que, certamente, os professores se surpreenderiam com o desempenho superior desses alunos. De fato não foi aplicado nenhum e esses alunos foram escolhidos aleatoriamente. Ao

final desse mesmo ano, dentre os alunos destacados pelos professores pelos bons resultados apresentados, principalmente, pela simpatia, cordialidade e demonstração de interesse, estavam os vinte alunos citados no início do ano pelos pesquisadores. E por que isso? Parece que não existe efeito mais mágico do que o aluno viver de fato *o acreditar do professor nele*. O contrário também ocorre e é *devastador*.

Encontro com cuidadores

O que são cuidadores? O conceito de *cuidadores* é inspirado nos estudos vygotskyanos em que **a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento das funções superiores na criança e para a constituição da criança como sujeito social. Para Vygotsky (1978, 1979, 2004), a criança tem uma posição ativa no processo de aprendizagem. E, nesse processo, ela se apresenta com uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância entre o seu nível real de desenvolvimento, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, definifo através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.** Para a ND, o *cuidador* é aquele que ocupa algumas vezes o lugar desse adulto, outras vezes, o de um par mais capaz, e o tempo todo o de um sujeito social que aprende a partir das relações que experimenta e vivencia hoje e pelo resto de sua vida, assim como a própria criança.

Quem são esses cuidadores? Alunos da graduação dos cursos de Letras, Linguística, Fonoaudiologia, Pedagogia, Química, Filosofia, Matemática, Artes, Psicologia, alunos de pós-graduação em Linguística da nossa universidade, ou ainda, alunos especiais de outras universidades que se matriculam e cursam a disciplina *AM 035: Ler e Escrever - acompanhamento de crianças e jovens*. O objetivo maior dessa disciplina é preparar esses alunos para a

despatologização de processos normais, enfrentando a corrente

hegemônica – psicométrica, desinformada, idealizada que ainda domina a escola pública e a clínica tradicional (COUDRY, 2006, s.p).

No início do acompanhamento de cada criança, faz-se um estudo de caso com o cuidador. Nessa ocasião, todas as informações disponíveis da criança/jovem são apresentadas. Os termos técnicos oriundos de diferentes áreas (medicina, psicologia, fonoaudiologia, entre outras) que marcam a interdisciplinaridade da ND que estão presentes na pasta da criança/jovem são discutidos. O mesmo acontece com os diagnósticos. Depois disso, é incumbência do cuidador marcar os encontros de estudo referentes ao acompanhamento que faz sempre que sentir necessidade. No início, realizam-se muitos encontros que depois vão se espaçando na medida em que a posição teórico-metodológica da ND vai sendo assumida. Em média, mantém-se um encontro mensal para discussão. É também incumbência dos cuidadores a realização de um relatório ao fim do semestre.

Neurolinguística Discursiva

O arcabouço teórico que a Neurolinguística Discursiva lança mão para estudar a escrita/leitura se alinha à relação linguagem/cérebro/mente/corpo e psiquê. 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 interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores (COUDRY; FREIRE, no prelo², sp.).

Três autores são particularmente convocados para a análise e

² COUDRY, M. I. H.; FREIRE F. M. P. Pressupostos teóricos clínicos da Neurolinguística Discursiva. In: *Neurolinguística Discursiva: teorização e prática clínica*. COUDRY, Maria Irma Hadler et al. (Orgs.). (no prelo).

compreensão dos processos de leitura e escrita, são eles: Vygotsky, Luria e Freud.

Historicamente o encontro entre Lev Semenóvich Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Sigmund Freud (1856-1939) se registra temporalmente por compartilharem, nos diferentes estudos³ que desenvolveram a recusa de uma das premissas da ciência médica do século XIX, ou seja, a supremacia da noção localizacionista do cérebro. Tal noção apresenta o cérebro dividido em regiões estanques e responsáveis por determinadas funções e submetido à relação causa e efeito, ou seja, uma lesão em determinada região cerebral produzirá automaticamente uma determinada alteração no corpo. Os três autores citados discordam dessa visão de cérebro e adotam uma noção cerebral funcional: nesse órgão predominam diferentes regiões (motora, auditiva, visual, cinestésica, por exemplo), mas essas regiões estão sob a regência funcional, holística, plástica e dinâmica do cérebro como um todo⁴. Essa diferenciada noção de cérebro prevê que uma determinada função seja assumida pelos neurônios de uma região circunvizinha quando sua região própria for lesionada.

Para Vygotsky e Luria (1988), essa visão funcional de cérebro é dependente da constituição sócio-histórica do sujeito. Na concepção vygotskyana, o cérebro, órgão biológico do corpo humano, estrutura-se a partir das relações sócio-históricas que o homem constrói no domínio da natureza e na sociedade em que vive (onto e filogeneticamente), de acordo com o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels. Nessa

³ *Freud* nasceu em Morávia/Áustria (atual Tchecoslováquia) médico/neuropatologista demonstrou interesse por conhecimentos nas áreas de artes/estética, filosofia, literatura, arqueologia; *Vygotsky* nasceu em Orsha/Rússia, formado em direito, demonstrou interesse e conhecimento nas áreas de filosofia, história, literatura, defectologia (educação especial), medicina, pedologia (atual pediatria) e psicologia; *Luria* nasceu em Kazan/Rússia, formado em psicologia e medicina interessou-se por ciências sociais, pedagogia e especializou-se em neuropsicologia.

⁴ Essa concepção neurofuncional foi concebida pelo neurologista estudioso da epilepsia H. Jackson (1835-1911) por volta de 1879. Para este estudioso, o cérebro se subdivide em níveis funcionais dentre uma hierarquia de funções (os níveis superiores referem-se ao funcionamento voluntário/menos organizado, e os níveis inferiores dizem respeito ao funcionamento automático/mais organizado) em que os superiores lideram os inferiores estabelecidos a partir da evolução da espécie.

visão, as estruturas cerebrais vão se sofisticando na medida em que se sofisticam as relações sociais do homem: a linguagem é a propulsora maior dessa sofisticação. A linguagem propiciou a *superação* (e não extinção) das funções elementares, reguladas por processos biológicos, para as funções psicológicas superiores pelo uso do signo:

o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1979, p.54).

Nos estudos desse autor, a linguagem é super valorizada porque é ela, essencialmente, que possibilita novas formas de memória, diferentes possibilidades de regulação de comportamento desse sujeito que, por excelência, é social. Nesse contexto teórico e em relação à educação, Vygotsky chama a nossa atenção sobre a posição da criança/aluno no próprio processo de aprendizagem, diz ele:

Vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência. (...) Por isso a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo e o aluno é nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque (VYGOTSKY, 1926/2004, p. 63 e 64).

A linguagem e os processos psicológicos interessam a Vygotsky e

a Lúria, assim como a Freud. A diferença fundante entre esses autores é que para os dois primeiros a linguagem intermedia o social e o biológico nas funções superiores exercidas pelo homem de forma consciente. Já Freud (1981) nos apresenta a linguagem, inicialmente, como efeito de um aparelho destinado à associação. Posteriormente, o aparelho de linguagem é retomado como aparelho de memória (FREUD, 1895). Nesses estudos, Freud ainda é um neuropatologista, mas pontua nesses escritos o lugar da linguagem e do sujeito na clínica e não só o seu funcionamento cerebral. Aparentemente, o estudo da linguagem permite a Freud propor um paralelo entre o funcionamento cerebral e o psíquico no homem. A idéia defendida por ele é a de que o acontecimento neurológico decorre do registro das experiências do indivíduo que deixa no cérebro, além desse efeito neurológico, um registro psíquico que, diferentemente da proposta de Vygotsky e Lúria, tem a qualidade de se tornar *inconsciente*. Noção essencial para a fundação da psicanálise.

Embora haja grandes diferenças teóricas entre esses autores, eles não eram tão distantes no conhecimento de suas teorias. Hoje sabemos que Lúria, em 1922, com apenas 20 anos de idade, fundou, na cidade de Kazan/Rússia, a sociedade Psicanalítica de Moscou e há notícias de que Vygotsky tenha integrado a Sociedade Russa de Psicanálise. Podemos reconhecer o contato de Vygotsky com os escritos de Freud no livro *Psicologia Pedagógica* de 1926/2004 quando este autor faz referência, entre outros estudos freudianos⁵, à *Psicopatologia da Vida Cotidiana* (FREUD, 1901). Nessa ocasião, Vygotsky (1926, p. 392) explica que “o comportamento anormal não se manifesta só nas formas de anormalidade congênita ou de doenças temporárias”, referindo-se à ocorrência do *lapse* (conceito freudiano) na fala como uma surpresa ao próprio falante na revelação de seus pensamentos secretos ou de sua intenção inconsciente.

Fala, escrita e leitura nos escritos de Freud de 1891

⁵ Na bibliografia desse mesmo livro de Vygotsky encontra-se a referência à obra *O ego e o id* escrito por Freud em 1923.

Na retomada do objetivo deste texto – estudar as dificuldades encontradas pelas crianças do CCazinho nos processos de leitura e escrita a partir dos escritos de Freud de 1891 – esclarecemos que não se trata do Freud psicanalista, mas do neurologista patologista que pré-psicanaliticamente elege a linguagem como um lugar de encontro entre *cérebro* (funcional, holístico, neurodinâmico e plástico), *sujeito* (um cérebro que sofre efeito da condição do sujeito, em situação de cansaço, por exemplo) e *clínica* (não mais como lugar de observação da relação causa e efeito das lesões cerebrais, mas de valorização das experiências de vida do sujeito inscritas no paralelo neuro/psíquico).

La Afasia é a tese de doutorado de Freud e foi publicada em 1891. Nesse estudo, como foi dito, ele está preocupado em contrapor-se à noção localizacionista. Para levar adiante tal desafio, Freud construiu hipoteticamente um aparelho de linguagem destinado a fazer associações, dependente⁶ de um outro aparelho de linguagem, cujo funcionamento demanda a participação do cérebro como um todo e não apenas de parte dele.

É a partir desse texto que passaremos a refletir sobre os processos de leitura e escrita. De antemão, é preciso esclarecer que não há, nos estudos freudianos, nem no período pré-psicanalítico e nem depois, uma teoria sobre a leitura e a escrita. Suas formulações acerca desses dois processos são breves⁷ e estão espalhadas ao longo dos textos escritos por ele. Mesmo em *La afasia*, a escrita e a leitura são analisadas como lugar do sintoma da afasia e de involução, ou de reconstrução do sujeito afásico. Freud assume de H. Jackson (1879) a noção de *involução*, ou seja, em consequência a um sofrimento neurológico, o cérebro pode responder perdendo os registros mais complexos (mais atuais, super associados aos mais antigos) e conservando os mais simples (antigos ou menos associados). Nessas considerações neuroanatômicas e neurofuncionais, o sujeito afásico

⁶ No entanto, Freud refere frequentemente em sua obra fatos de leitura e escrita como possível lugar e análise do *ato falho* e dos efeitos inconscientes de *deslocamento* e *condensação*.

⁷ A imagem criada em relação à noção de *dependência* entre esses aparelhos parece ser aquela em que para uma criança falar alguém tem que falar com ela.

de Freud, vítima de um dano cerebral sob determinadas circunstâncias (relacionadas à idade do indivíduo, local, extensão, profundidade da lesão), pode se apresentar em relação à fala, escrita e leitura como uma criança que se encontra em desenvolvimento desses processos. Nesse panorama, é que Freud nos apresenta suas concepções quanto aos processos de leitura e de escrita que iluminará a análise de algumas questões apresentadas pelas crianças do CCazinho. Que questões são essas?

São três questões que mais frequentemente se apresentam nas reflexões com os pais, nas análises/estudos de casos entre os cuidadores e na relação com as próprias crianças: *O que meu filho(a) (a criança) precisa fazer para aprender a ler e a escrever? O que é Dislexia? As crianças copiam tanto, então, porque não lêem o que copiam?*

A escrita

A história ainda não chegou à data definitiva para marcar pontualmente o surgimento da escrita, fala-se que em torno de 2 a 3 mil anos antes de Cristo deu-se a escrita como um meio de expressão durável. O objetivo era permitir que a comunicação pudesse ultrapassar o momento presente por diferentes motivos: ausência da pessoa, prescrição para o futuro (e registro de acontecimentos), prolongar o efeito de uma maldição ou encantamento. Para Février (1948), a existência do signo foi o que permitiu a escrita. Esse autor refere a existência de cinco grupos representantes desse meio de expressão durável: os nós, os signos geométricos, os signos pictóricos, os signos silábicos e a letra. A evolução desses grupos inicia-se com um signo ou conjunto de signo, sugerindo uma frase; posteriormente, o signo passa a evocar uma palavra e não mais uma frase; finalmente, o som é que norteia a constituição da escrita silábica e alfabética. Estas escritas são fonéticas, registrando o som das palavras e não o significado. Mas, as representações gráficas podem ser de dois tipos: geométricos – como a letra (combinações de linha e de pontos) e pictóricas – como o ideograma (representações de objetos, seres animados, ideografia como os hexagramas do I Ching na China, ou,

a escrita japonesa, por exemplo).

Freud assume, no texto das Afásias, uma postura pautada em noções biológicas desenvolvimentistas quando compara as alterações de fala e de escrita do afásico com as fases de fala e escrita da criança em desenvolvimento. No entanto, as noções de *desenvolvimento* da fala, assim como o da leitura/escrita, precisam ser realçadas pelas características que ambas têm em comum de não serem autônomas; ou seja, para uma criança se apresentar falando, lendo e escrevendo é preciso que um outro esteja na relação de sentido com ela e vice-versa.

Freud escreve que é preciso que a fala do outro se torne, a princípio, para a criança, uma possibilidade de repetição e depois de diferença. Se no caso da fala há que se ter uma filiação a uma determinada língua, no caso da escrita, além disso, há a necessidade de um saber tecnológico descritivo, visual, do qual a criança se apropria no corpo que (re)produz letra ou ideograma.

Aparelho de linguagem

O aparelho de linguagem idealizado por Freud é consolidado funcionalmente para promover associação. Portanto, um aparelho que se faz a partir do outro e que tem a palavra,

como un concepto complejo construido a partir de distintas impresiones; es decir, corresponde a un intrincado proceso de asociación en el cual intervienen elementos de origen visual, acústico y cinestésico. Sin embargo, la palabra adquiere su significado mediante su asociación con la “idea (concepto) del objeto”, o por lo menos esto es lo que sucede si consideramos exclusivamente los sustantivos. La idea, o concepto, del objeto es ella misma otro complejo de asociaciones integrado por las más diversas impresiones visuales, auditivas, táctiles, cinestésicas y otras (FREUD, 1891/1973, p. 90).

Para completar o esquema do lado da palavra, o autor acrescenta duas outras associações que são: “imágenes visuales para lo impreso e imágenes visuales para lo manuscrito” (p. 90).

No esquema psicológico do conceito⁸, de palavra de Freud vê-se a escrita e a leitura claramente incorporadas ao sentido veiculado pela palavra. Sentido que invoca o objeto na ausência deste, da mesma forma a criança terá que fazer com a escrita e com a leitura, isto é, apagar a representação geométrica da letra para o *sentido* se impor. Trata-se do sentido coincidente com o que está presente na fala da criança ou do outro, enfim, na língua. Freud descreve essa “chegada ao sentido” pela primazia do ouvir e do repetir. *Aprendemos a falar*, diz ele, “asociando uma ‘imagem sonora de la palabra’ con una ‘impresión de la inervación de la palabra’ ” (1891, p. 87); ou seja, a palavra que vem de fora promove, na criança, a tentativa de produção de sons e ela percebe isso. Freud continua nos dizendo:

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

Freud compreende que a movimentação dos órgãos de fala feita pela criança (repetição do movimento motor incitada pela busca de aproximação da imagem sonora ouvida visando ao sentido) vai ser associada à imagem sonora, juntamente, com a percepção de que foi ela quem falou. E como a criança percebe o que fala? Freud refere, então, a concatenação das palavras. Produz-se uma palavra que retorna para a criança como imagem motora e sonora. A palavra é composta pelo retorno motor e sonoro ao mesmo tempo em que é controlada por esses mesmos retornos. Isso é esperado para se chegar à palavra seguinte, assim, corrige-se a palavra pelo motor e pelo acústico.

O repetir na fala e na leitura.

Freud descreve, como acabamos de ver, o processo de fala da criança em diferentes tempos de aprender⁹: o *ouvir* (sensório-acústico) e

⁸ A palavra “concepto” aparece na tradução em espanhol, no entanto, na tradução em português o termo usado é “representação”.

⁹ Freud se refere em seus escritos a crianças ouvintes.

o *motor* em que privilegiou o repetir e nos apresenta agora o repetir na área das letras: “Aprendemos a delettrar asociando las imágenes visuales de las letras con nuevas imágenes sonoras que inevitablemente recuerdan sonidos de palabras ya conocidos. Inmediatamente repetimos el sonido verbal característico de la letra” (1891, p. 88).

Freud fala de *nuevas imágenes sonoras* e de *sonidos de palabras ya conocidos*. É nesse intervalo que ele vai localizar a escrita/leitura - *entre o novo e o velho*. Ele nos diz, então, quando a criança aprende a letra, ela aprende um som novo acompanhado de uma imagem visual nova que só vai ganhar existência se ancorada no sentido da imagem da palavra antiga, *já conhecida*. A letra segmenta a palavra e quando a criança soletra a letra em voz alta, também a letra aparece determinada por duas impressões sonoras que tendem a ser idênticas: impressão sonora e motora da fala que nomeia a letra e impressão sonora e motora da letra do som da letra. A partir dessa exposição teórica será posta a primeira questão em análise:

O que meu filho (a criança/jovem) precisa fazer para aprender a ler e a escrever?

Com Freud, vimos que a criança precisa estar na linguagem: é preciso que ela *consiga* construir a ponte *entre o novo* dado visualmente pela letra (um som novo acompanhado de uma imagem visual nova) e *o velho* (sentido da imagem da palavra lida/escrita que por já ter sido ouvida e entendida torna-se antiga): ou seja, não há possibilidade de apropriação da leitura e escrita sem a associação que a linguagem permite. A criança precisa estar “recheada” de linguagem obtida de uma forma que não pode ser outra, senão, na relação com o outro, entrar no movimento de construir o próprio sentido da palavra cuja significação é dada por esse outro. Enfim, a criança precisa existir na relação com o outro porque *o aparelho de linguagem* não pode ser constituído fora da língua, fora do outro, do contexto e da cultura.

O trabalho da ND com a criança que apresenta problemas nos processos de leitura e escrita é mediado essencialmente pela interação na constituição de sujeitos *pela e na* linguagem, com o que esta linguagem tem de social, de histórica, de privada e de pública; e pela noção de sujeito inconsciente a partir da interface da ND com a Psicanálise.

Em um primeiro momento, a escrita aparece como forma de registro de palavras conhecidas, já ouvidas, já entendidas. Privilegia-se o sentido. O que se faz com as crianças do CCazinho é justamente um trabalho *de e na* linguagem, busca-se a possibilidade desse sujeito se conhecer, não só no trabalho com a escrita e leitura, mas na relação com os outros companheiros e com o mundo. E isso só é possível porque essa criança é tomada como um *interlocutor* que tem alguma coisa para dizer. Professoras de escolas públicas que cursaram a disciplina AM 035, no segundo semestre de 2006, contaram que muitas vezes na pré-escola e maternal importam as atividades dirigidas e o domínio do comportamento disciplinado da criança. A conversa em roda existe, mas o controle fica com a professora. É ela quem decide o que pode ser conversado e o quanto, desperdiçando assim a grande oportunidade que a criança tem de entrar no mundo da leitura e da escrita de maneira privilegiada. Ainda em relação à linguagem, a escola frequentemente comparece com a seguinte queixa - *a linguagem que a criança traz de casa não é compatível com a usada na escola ou essas crianças não compreendem o que se espera delas*¹⁰. Em níveis mais avançados de

¹⁰ Está em discussão no Ministério da Educação a revisão dos métodos de alfabetização propostos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) opondo os construtivistas (o construtivismo não prioriza a associação som e letra, mas o sentido, faz-se uso de textos que já façam parte do universo infantil) e os defensores do método fônico (baseado no aprendizado da associação entre fonemas e grafemas/sons e letras, faz uso de textos produzidos especificamente para a alfabetização). A opinião do defensor do método fônico, Fernando Capovilla, perante o governo brasileiro é a de que: *descobertas revolucionárias com novas tecnologias, como a neuroimagem funcional, refutaram os pressupostos construtivistas e levaram à revolução fônica que mudou a alfabetização mundial nos anos 90. Baseados em pesquisas de ponta, documentos oficiais franceses, ingleses e americanos defendem a alfabetização fônica e condenam as práticas construtivistas como nocivas à aprendizagem. Declaram que seus alunos, sob o construtivismo, amargaram mais de uma década de mediocridade e só prosperaram com o fônico. Entre 1995 e 1997, quando o mundo civilizado condenava o construtivismo como lesa-juventude, o Brasil, na contramão, o entronizava nos PCNs em alfabetização.*

Por outro lado, diante da pergunta do jornalista da Folha de São Paulo – O construtivismo parece funcionar muito bem em escolas particulares, mas, nas públicas, não seria melhor adotar o método fônico? Telma Weisz defende o construtivismo respondendo: Eu diria que é exatamente o contrário. Para os alunos das escolas particulares, que me desculpem suas esforçadas professoras, qualquer forma de ensinar funciona. Eles vêm de ambientes onde a escrita é muito presente tanto do ponto de vista da existência de material impresso como das práticas sociais que a envolvam. São os alunos das classes populares, que estudam na escola pública, que sempre fracassaram, e são eles que precisam de um atendimento mais dialógico. Hoje sabemos que nenhuma criança chega à escola sem saber nada sobre a escrita. Mas os saberes das crianças que vêm de famílias usuárias da leitura e da escrita são muito mais avançados do que os saberes das que vêm de

ensino, desdobram-se as consequências da não construção de linguagem entre criança e escola. Atualmente, a discussão entre o Método Fônico e o Construtivismo é a melhor ilustração disso. O que temos de linguagem nessas duas propostas? De um lado, a criança não precisa se preocupar com nada, basta fazer a *correspondência entre sons e letras* para o conhecimento e a compreensão do que se lê e se escreve acontecerem; por outro, se o nível social da criança for bom, tudo se resolve; mas, os mais pobres encontram muitas dificuldades. Temos, então, uma linguagem doente que dá o tom da entrada da criança na escola e a distancia de qualquer possibilidade de se encontrar com a escrita, com a leitura, com seu espaço de fala (quando não perde a relação com a leitura e escrita que já havia construído em casa). Nessas condições, o que a criança traz de linguagem não serve para ancorar nenhum conhecimento novo, não serve para fazer associações, não significa. Nesse caos, perde-se de vista a criança, o sujeito com o qual a escola precisa se relacionar. Nesse contexto, esse sujeito vai ficando invisível. Essa discussão parece reforçar a idéia de que as questões de leitura e escrita se configuram como um conjunto complexo de fatores e o que ainda nivela por baixo é a pressuposição de que este ou aquele método, por si só, resolve o problema de crianças tão heterogêneas de um país multirracial por formação, com classes sociais tão diferentes.

Leitura

Retomando Freud, ele nos fala sobre o aprender a ler de acordo com certas regras e como uma sucessão de impressões de inervação motora da palavra e suas impressões cinestésicas percebidas no momento em que se enunciam as letras individualmente. Tudo isso facilita o surgimento

comunidades pouco escolarizadas. Elas precisam ser introduzidas no mundo da cultura escrita para entender do que o professor está falando quando informa sobre letras e sons. Para estas crianças, a escrita é um encadeamento de sinais gráficos aleatórios e elas precisam trabalhar e pensar bastante sobre este objeto sociocultural para chegar a compreender a relação entre letras e sons dentro de um sistema alfabético. Fazer os alunos compreenderem o beabá sempre foi fácil para as escolas da elite, mas isso não basta. É preciso produzir leitores competentes. É isso que as escolas particulares buscam na metodologia construtivista. E é isso que queremos para todos, e não apenas para a classe dominante. Fonte : www.folha.com.br na data de 06/03/2006 . Consulta realizada em 12/12/2007.

de novas imagens verbais e cinestésicas que *nos remetem a sons que nos são familiares*. Continua ele, “luego asociamos con esas imágenes verbales adquiridas mediante el deletreo el significado anexo a los sonidos originales de la palabra. Entonces leemos con comprensión” (1891, p.88). Nesse momento, Freud mostra que a leitura se ancora nas possibilidades de associação da palavra falada da língua, mas sob regras próprias. As letras têm regras de formalização em sua enunciação. Existem também regras de associação de sentido, não se trata de qualquer conjunto de som dito de qualquer modo: há que se ter uma imagem sonora associada com a imagem ouvida que, em um segundo momento, muda de entonação, ganhando a significação velha da língua através desse novo da escrita. Como, por exemplo, quando a criança lê: *ba- na- na* e diz depois de frações de segundos: *Ab, banana!* No primeiro momento, não há o sentido o que se fez foi soletrar; no segundo momento só juntar as letras ainda não dá para recuperar a palavra ouvida; no terceiro momento, frações de segundos depois, quando a criança recupera a entonação da palavra na língua e nisso recupera também o sentido. Com isso, entendemos que Freud ratifica a sua idéia de que lemos *pela totalidade da palavra* que, por sua vez, tornar-se-á imagem do objeto e também ficará inscrita no sujeito, assim como essa mesma inscrição foi realizada anteriormente pela fala. O que é a leitura, então, para Freud? É a realização do movimento da fala sem voz, é apagamento das letras e vozeamento de significados. É também submissão a certas regras pertinentes à leitura. A palavra na leitura passa por dois momentos: um em que se descobre o som daquele conjunto de letras e outro em que se dá sua identidade na língua já conhecida, facilitada pela associação realizada no aparelho de linguagem, o que seguirá pelo resto de nossas vidas. É a palavra que não se conhece pode-se descobrir com um outro (alguém inserido na cultura, ou um instrumento reconhecidamente portador dessa função, por exemplo, o dicionário, a internet) que nos dá a significação: o que dispara a repetição do processo de apropriação do sentido; agora esse processo fica mais encurtado porque as possibilidades de associações vão se ampliando. O que isso quer dizer? Que uma palavra fica cada vez mais associada a outras pela rede de sentidos que partilham.

Fica mais fácil entender o sentido de uma palavra quando entendemos as palavras que a definem.

Freud segue falando que há diferentes tipos de leituras, isso se deve: ao interesse que o material desperta no leitor; à manutenção do foco de atenção que desviado para a imagem sonora da palavra, por exemplo, impede a compreensão (é caso de prestarmos muita atenção na pronúncia da palavra durante a leitura); a velocidade de sua realização; por fim, afirma que a facilidade ou dificuldade de se realizar a leitura determina seu grau de compreensão. A repetição do ato de ler promove do ponto de vista do funcionamento cerebral um encurtamento funcional que permite que esse processo seja cada vez mais direto, por este motivo basta que parte da palavra esteja presente para que ela possa ser lida com o sentido. Um exemplo disso são mensagens escritas que recebemos frequentemente onde constam a primeira e última parte da letra, ou ainda, letras misturadas com números, e ainda assim, deciframos a mensagem toda.

Leitura e Escrita

Freud se dirige à escrita e avisa já de antemão que “el proceso de aprender a escribir es ciertamente muy complicado y exige un frecuente cambio en la dirección de las asociaciones” (1891, p. 88). Aprendemos a escrever reproduzindo as imagens visuais das letras com a ajuda das impressões cinestésicas recebidas das mãos (impressões quirocinestésicas). No geral, as figuras produzidas ao escrever são somente parecidas com as percebidas ao ler e estão superassociadas com elas já que aprendemos a ler letras impressas, mas usamos caracteres diferentes quando escrevemos à mão (letra cursiva). Freud explica que “nuestras letras representan sonidos y no simbolizan conceptos, como las de algunos otros pueblos” (1891, p.104). Dessa última afirmação, entende-se que a letra não é um objeto dado no mundo e seria totalmente diferente se fosse ideograma. Sendo assim, a escrita quando significa, não é mais visual, há que se *apagar* o visual para ocorrer a compreensão do sentido.

Retomando algo do que foi dito anteriormente, Freud nos mostra que ler é um movimento de repetição (das associações de imagens motoras, imagens cinestésicas, imagens sonoras, mudança de entonação na coincidência entre o som novo e o som antigo da língua, imagem de objeto, sentido) e de duplicação da repetição: “Así al deletrear em voz alta, también la letra aparece determinada por dos impresiones sonoras que tienden a ser idénticas, y por dos impresiones motoras que se correspondem estrechamente la una con la outra” (1891, p. 88). Para ler, então, é necessário que se apresente *simultaneamente* a imagem sonora e motora da fala que nomeia a letra e o nome da própria letra. Lembre-se que Freud explicou que há certas regras na leitura e escrita: as associações não podem ser aleatórias, a fala de B é o nome do traçado da letra B e não pode ser outra e por quê? Porque essas imagens sonoras, motoras e visuais (produção/motora do som da letra/traçados visuais) evocarão o sentido de palavras da língua que não aceitam aleatoriedade. O diferente pode ser outra coisa ou pode não carregar nenhum sentido.

Tem-se na escrita¹¹ as associações das imagens visuais das letras que correspondem à palavra pretendida, mas de forma decomposta. Se na leitura o movimento do olho busca juntar as letras, na escrita o movimento do olho a decompõe (na fase inicial da aprendizagem da escrita) para a mão, então, reproduzir com movimentos aprendidos (impressões cinestésicas da mão) pertinentes a cada letra necessária para a ocorrência de sentido. Na escrita existe o agravante de que isso pode se dar em duas formas de letras, de fôrma e manuscrita.

Freud acrescenta uma característica facilitadora da escrita decorrente das impressões que procedem das mãos serem mais claras e intensas que as procedentes dos músculos da linguagem e, segundo ele, isso pode acontecer, ou porque atribuímos grande valor às percepções das mãos, ou porque estão associadas com nossas impressões visuais, já que nós observamos escrevendo, o que não ocorre quando estamos

¹¹ Na escrita da palavra decomposta ocorre uma particularidade de correspondência entre o nome da letra e o som que essa letra representa, mas não na escrita da letra, por exemplo: nome da letra e sua pronúncia como *bê* e escrita como b ou no caso da coincidência entre fala e nome do *esse* para a escrita *s*.

falando. Por isso, diz ele, “podemos escribir partiendo directamente de las imágenes sonoras con la ayuda de impresiones cinestésicas, sin depender del elemento visual” (1891, p. 107). Essa situação nos remete à experiência de quando não sabemos escrever corretamente a palavra, recorremos à “memória do movimento da mão” para nos esclarecer qual a forma correta da escrita da palavra.

A partir do que foi exposto até agora passamos à reflexão sobre outra questão posta nessa relação teórica.

O que é dislexia?

A Associação Brasileira de Dislexia¹² a define como

um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, a dislexia é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula. Pesquisas realizadas em vários países mostram que entre 05% e 17% da população mundial é disléxica (www.dislexia.org.br).

O disléxico apresenta sempre: dificuldades com a linguagem e escrita; dificuldades em escrever; dificuldades com a ortografia; lentidão na aprendizagem da leitura.

Freud traz, no texto de 1891, a descrição de Dislexia baseada nos estudos de Berlin, datados de 1887:

En un caso como éste la incapacidad de leer estará precedida por un intento de deletrear que puede ser inicialmente exitoso. Eso podría significar que el elemento visual deteriorado es aún capaz de la función más simples de asociar imágenes visuales con los elementos acústicos y cinestésicos, pero sin poder dominar las numerosas repeticiones y el adecuado ordenamiento de esa actividad, que, si se lleva a cabo con cierta velocidad, constituye el proceso de la lectura. Este es un caso de pérdida de una función compleja con preservación de la función más simple (1891, p. 108).

¹² Essa definição é parcial, sua totalidade pode ser encontrada no site da Associação Brasileira de Dislexia: www.dislexia.org.br consulta realizada em 10/08/2007.

Na Dislexia de Berlin, trazida por Freud, há, no ato de ler, uma incapacidade de ordenar ou concatenar uma letra na outra que precisa acontecer com certa velocidade para coincidir com a palavra da língua. Mas, apesar disso, a soletração está preservada como uma função mais simples, conseguindo associar as imagens visuais, acústicas e sinestésicas. Isto é, a criança lê e escreve a letra. Até esse momento, parece que a soletração, considerada por Freud como a primeira inscrição da letra presente tanto na escrita quanto na leitura, funciona quase como um pré-requisito para a apropriação dos processos de leitura e escrita, propriamente dito. De alguma forma parece ser um pré-requisito que facilita a inscrição cerebral desse aprendizado que retorna como memória de associação da letra, mas sua presença não garante a habilidade de ler e escrever no futuro. É exatamente quando o sentido depreende do conjunto de letras que se chega à escrita ou à leitura.

Quando trabalhamos com crianças disléxicas, podemos observar que, na Dislexia, a presença da letra e do som não está em associação nem no interior¹³ desse par (não há coincidência entre a imagem motora e sonora da letra e a imagem motora e sonora da fala da letra), nem no exterior com a próxima letra (não há a concatenação entre uma letra e outra), inviabilizando a escrita/leitura.

No processo de leitura, há uma simultaneidade entre a duplicação da imagem motora e sonora da fala e da imagem motora e sonora da letra. Pode-se pensar, então, que parecem existir casos em que essa simultaneidade não ocorre, e a Dislexia se localizaria no intervalo da associação dupla da fala e da letra. A Dislexia, portanto, poderia ser pensada como uma incapacidade que ocorre no interior do aparelho de linguagem da criança em fazer, na leitura e na escrita, uma associação entre o nome da letra e o

¹³ O uso dos termos *interior* e *exterior* da letra está posto na relação com os dois eixos de linguagem de Jakobson (1981/1954): *interior*: compatível com o eixo paradigmático, de seleção, onde ocorreria a seleção da letra, da fala, do seu nome e dos traços que a compõem, no caso escrita, ou na seleção da fala, do nome, da letra, na leitura, como se passando no *interior* dessa dupla repetição própria da letra; *exterior*: compatível com o eixo sintagmático, de contiguidade, concatenação, no caso da próxima seleção (necessária para a sequência da palavra tanto na escrita quanto na leitura).

som da fala (tanto no interior quanto no exterior da letra) de forma que se mantenham sempre simultâneos e coincidentes. Mais uma possibilidade de análise seria a consideração de que essa associação ocorra no interior do aparelho, mas não se inscreve neurofuncionalmente. Nesse caso, o problema ocorreria durante a inscrição cerebral que não se efetiva e não permite o encurtamento funcional. Como consequência, a criança, diante da letra, tem que refazer um processo que não se torna repetição, nem se constitui como memória; nesse sentido, a letra é sempre nova e não pode ser apagada para privilegiar o sentido nem na escrita, nem na leitura.

Continuando essa análise, pode-se supor que em alguns casos, a criança se apresenta com preferência por um processo ou outro devido à facilitação no trabalho de seleção, por exemplo. Na leitura, a letra é dada visualmente e a tentativa de soletração do leitor se dá a partir do reconhecimento do conjunto dos traços; na escrita, a seleção de cada um dos traços componentes de uma letra tem que ser realizada pelo escrevente. Então, seleciona-se um conjunto de traços, ou seja, imagens visuais das letras, com a ajuda das impressões cinestésicas recebidas das mãos (impressões quirocinestésicas) somadas à repetição interna da imagem motora e sonora da letra e do seu nome. Novamente aparece a exigência da repetição de uma associação que se dá no interior da palavra, evidenciando a simultaneidade e a coincidência. A criança disléxica novamente estará condicionada a regras específicas de associações estabelecidas, correspondências específicas exigidas pela escrita, dentre elas a de que o desenho da letra por si só não faz parte da escrita, ele tem que se manter associado a alguma repetição motora e sonora da fala para ser passível de significação. Os pontos e traços da escrita alfabética, por si só, não se constituem como escrita, mas a repetição de um determinado traçado legitimado por regras convencionais atrelados a uma determinada significação é que permite que aconteça a leitura – função maior da escrita. E por fim, chegamos à última consideração dentre os objetivos propostos.

As crianças copiam tanto, então, porque não lêem o que copiam?

A cópia é assim referida por Freud: “el copiar consiste em uma transposición de letras impresas a letras manuscritas.” (1891, p.106). Freud, ao longo desse texto, acrescenta que copiar exige um alto grau de concentração e difere de soletrar, mas emprega as mesmas vias que são da ordem do motor. Copiar é privilegiar o aspecto motor da escrita que *por si só não provoca o desenvolvimento da leitura ou escrita*. Freud descreve o exercício da cópia como lugar de transposição motora de letras, que pode ser facilitado pela possibilidade de se fazer a leitura do material, mas também é possível que a cópia ocorra sem a leitura ou compreensão de nenhuma das palavras copiadas. No texto de 1891, Freud exalta a importância da linguagem, da significação, do sentido. Só falamos dentro da palavra. A entrada do sujeito ouvinte na linguagem é pelo acústico que organiza todos os outros elementos: visual, motor, cinestésico, gráfico. Entende-se que o movimento na escrita está a serviço do sentido que a palavra escrita carrega pela associação na linguagem. O movimento motor não carrega sentido: ele melhora a aptidão motora para transpor letras de forma em manuscrita; inscreve cerebralmente uma imagem motora do traçado; diminui o tempo que a criança leva para a realização da escrita das palavras; ajuda a melhorar o contorno gráfico dos traços da letra, tornando-a mais inteligível para o outro e para a própria criança. A cópia é um treino e em alguns momentos da vida da criança pode ser necessária, mas apenas isso. Podemos copiar um texto em árabe sem saber o que está escrito de fato ali. Então, as crianças copiam mesmo sem saber ler nem escrever, sem interpretação nenhuma. Sabendo disso, é assustador ter conhecimento de que as escolas, especialmente as públicas, destinem tanto tempo de seus alunos para a cópia. Isso ocorre mesmo com alunos que cursam séries finais do ensino fundamental. Muitas vezes os alunos copiam lousas e lousas inteiras de um “ponto” que os professores passam. Há situações em que o aluno copia no caderno textos escritos do seu próprio

livro. Parece que existe alguma coisa muito boa na cópia, gerando satisfação, para que ela se mantenha desde sempre na escola, apesar do trabalho que dá tanto para o professor quanto para o aluno. O que poderia ser? Pode-se pensar em muitas coisas. Da parte do professor, apresentar uma lousa cheia pode dar a sensação de dever cumprido. Relatos de professores dão conta de que a sala fica pouco dinâmica enquanto os alunos copiam. Nesse caso, a cópia serve para controlar o comportamento da classe. Uma cópia pode também ser a prova de que a matéria foi dada, em resposta aos pais. Mais do que isso: está no caderno do estudante, não há como negar.

Como estamos vendo, a cópia é a consideração de uma parte da escrita, ela presentifica o elemento motor, talvez do modo mais puro, porque não importa o sentido veiculado nela. Ainda assim, ela se apresenta como escrita. Há, na realização da cópia, uma postura de todo o corpo que se mantém por muito tempo na posição de produzir escrita. Isso responde de alguma forma ao que se espera de um aluno na escola, ou seja, que ele escreva. Parece que dá certo conforto poder olhar e ver muita coisa escrita no caderno. Uma queixa muito comum de pais de crianças de diferentes idades é: *meu filho vai na escola e não copia nada, o caderno dele é vazio*. A presença da cópia responde parcialmente a essa queixa. Nos casos em que a cópia está muito presente e os alunos têm problemas na escola, como é o caso das crianças/jovens do CCazinho, os pais demoram em perceber que o filho tem problema de escrita e leitura: muitas vezes, tomam as folhas escritas do caderno como um bom sinal da vida escolar dos filhos. Quando percebem a *não* correspondência entre caderno cheio e saber ler e escrever, eles não se conformam: *mas, ele copia tudo, escreve tudo da lousa, como é que fora da escola ele não escreve nada, nem lê nada?*

Foi realizada no CCazinho uma atividade em que as crianças teriam que copiar da lousa uma frase. Depois de copiarem conversamos sobre as estratégias que usaram para copiarem e se tinham compreendido o que acabaram de copiar. Apenas uma criança, dentre as 12 presentes, fez

a interpretação do sentido da frase, as demais usaram diferentes estratégias para copiar: copiavam letra por letra; copiavam duplas de sílabas, copiavam a palavra inteira, copiavam palavras de duas em duas, memorizavam o desenho da letra e reproduziam. Duas crianças que não lêem nem escrevem copiaram as letras e explicaram que era o mesmo que copiar um desenho. Depois foi dada uma frase em russo para copiarem, todas copiaram sem nenhum problema.

Diante de tudo isso, parece que a cópia está no lugar de calar não só o professor, mas também o aluno. Ela presentifica, no corpo, a repetição do ato motor da escrita já que é de sua essência repetir. A cópia em excesso, fora de contexto, apaga o lugar de ensinar do professor e o de aprender do aluno.

Considerações finais

No início dessa apresentação, esclareci que o texto de 1891 seria o norteador do estudo aqui apresentado e salientei o fato de que não se trata propriamente de um estudo teórico sobre a leitura e escrita. No entanto, Freud nos traz proposições teóricas importantíssimas: a criança precisa estar “recheada” de linguagem e na relação com o outro para ser capaz de escrita e leitura. Freud nos apresenta um aparelho de linguagem com duas características importantes – associação e representação – e, quando explica o processo de linguagem, de leitura e de escrita, lança mão de termos como: *associação; coincidência entre som novo e palavras antigas; a leitura se dá em palavras inteiras; noção cerebral de encurtamento funcional; as superassociações*. Ainda nesse texto de 1891, Freud faz a aproximação desse aparelho de linguagem (de associação) com a construção de um aparelho de memória, justamente pela função desta em permitir que seus conteúdos sejam revistos/retornem como associações. Em outro texto pré-psicanalítico de Freud “*Projeto para uma psicologia*”, de 1895, ele constrói um modelo hipotético e isomórfico de cérebro humano (com neurônios, axônios, dendritos) para aproximar a psicologia das ciências naturais. A característica principal desse modelo é ser

apresentado como um aparelho psíquico de memória. Para Freud, o tecido do aparelho psíquico tem a propriedade de ser alterado permanentemente pelas vivências que vem do corpo e de fora dele. *Associação e possibilidade do seu retorno* são acontecimentos/registros psíquicos e neurológicos fundamentais para o ato da leitura e escrita.

Essencialmente nos escritos de 1891, Freud remete as questões de leitura e de escrita para dentro da linguagem, o que significa dizer da presença simultânea da imagem acústica, da inervação motora e da imagem tátil-cinestésica. Nos termos de Freud, estar na linguagem é estar na relação com o outro. Assim, tanto a fala quanto a escrita e a leitura se fazem na relação com o outro/a escola, o professor, a família e as políticas públicas. Quando isso não ocorre, pode aparecer o *excesso de diagnóstico* a que nos referimos inicialmente neste texto, marcando apenas no corpo da criança o que não pode aparecer marcado em qualquer uma daquelas relações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COUDRY, M. I. H. **Projeto Integrado em Neurolinguística** – PINEURO, 2006
- FREUD, S. **La afasia**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973. Edição Original, 1891.
- _____. Proyecto de psicología. In: **Obras Completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001, v. I, p. 323-436. Edição Original, 1895.
- FÉVRIER, J. **Histoire de L'écriture**. Paris: Payot, 1948.
- JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cutrix, 1981. p. 34-62. Edição Original, 1954
- VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Edição Original, 1926.
- WATZLAWICK, P. Profecias que se autocumprem. In: **A Realidade inventada**. São Paulo: Editorial Psy II, 1994. p. 96-116.

Recebido em 13/07/2008.

Aprovado em 05/09/2008.

SOBRE A AUTORA

Sonia Sellin Bordin é fonoaudióloga clínica, Mestre em Linguística com a dissertação “Fale com ele: Um estudo neurolinguístico do autismo”. Doutoranda em Linguística na área de Neurolinguística Discursiva e tem como objeto de estudo o Centro de Convivência de Linguagens- CCazinho - vinculado ao Instituto de Estudos de Linguagem -IEL/UNICAMP. E-mail: soniasellin@uol.com.br