

TÍPICO VERSUS ATÍPICO NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: UMA VISÃO VIA COMPLEXIDADE

TYPICAL VERSUS ATYPICAL WRITING DEVELOPMENT: A VISION THROUGH COMPLEXITY

*Laís Rodrigues Silva Bockorni*¹

*Nirvana Ferraz Santos Sampaio*²

*Maria de Fátima Baia*³

Resumo: O presente artigo visa discutir a relação entre o típico e atípico no desenvolvimento da escrita. Nosso embasamento teórico é um diálogo entre o paradigma dos Sistemas Adaptativos Complexos (LARSEN-FREEMAN, 1997; BAIA, 2013; STIRLING, 2014; SOARES, 2016) e a Neurolinguística Discursiva (COUDRY, 2002; COUDRY, BORDIN, 2019), visto que cremos que essa abordagem pode acrescentar uma nova perspectiva aos estudos de desenvolvimento da escrita. Analisamos dados de dois sujeitos, ML (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997), com desenvolvimento típico, e AC (PEROTTINO et al., 2019), com desenvolvimento atípico - diagnóstico de dislexia, a fim de discutir o desenvolvimento da escrita como um sistema complexo.

Palavras-chave: Desenvolvimento de escrita, Sistemas Adaptativos Complexos, Dislexia.

Abstract: *The following article aims to discuss the relationship between the typical and the atypical development of writing. Our theoretical foundation is based on the dialogue between the theory of Complex Adaptive Systems (LARSEN-FREEMAN, 1997; BAIA, 2013, LARSEN-FREEMAN, STIRLING, 2014, SOARES, 2016) and Discursive Neurolinguistics (COUDRY, 2002; COUDRY, BORDIN, 2019) as we believe that this approach can add a new perspective to the studies on writing development. We analyze data from two subjects, ML (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997), with typical development, and AC (PEROTTINO et al, 2019), with atypical development – with diagnosed dyslexia, in order to discuss the development of writing as a complex system.*

Keywords: *Writing development, Adaptive Complex Systems, Dyslexia.*

1. Introdução

No presente artigo, temos como escopo discutir a relação entre o típico e o atípico no desenvolvimento da escrita, seguindo a visão dos Sistemas Adaptativos Complexos (LARSEN-FREEMAN, 1997; LAIDLAW, 2005; MORIN, 2011; BAIA, 2013; STIRLING, 2014; SOARES, 2016), pois cremos que essa base teórica pode oferecer

¹ GEPDEF. Email: laisbockorni@gmail.com

² UESB/DELL/PPGLin/GPEN/LAPEN. Email: nirvanafs@terra.com.br

³ UESB/DELL/PPGLin/GEPDEF. Email: mariadefatimabaia@uesb.edu.br

pontos relevantes para a discussão do desenvolvimento da escrita. Aliaremos a perspectiva Complexa com a Neurolinguística Discursiva (COUDRY, 2002), porque acreditamos que o foco no sujeito e nas relações entre os interlocutores e seu efeito nos processos de significação são úteis para a discussão do fenômeno analisado. Não queremos, com nossa escolha teórica, determinar que essa é a única visão capaz de explicar o elemento proposto, contudo afirmamos que a perspectiva proposta apresenta um viés pelo qual somos capazes de observar esse processo e, associados com trabalhos anteriores sobre o tema, permite que os estudos sejam ampliados.

Neste trabalho, analisamos dados de ML expostos previamente por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) em sua obra *Cenas de Aquisição de Escrita*, focando, especialmente, no capítulo de Abaurre intitulado *Uma História Individual*, publicado no mesmo livro, produzindo uma reanálise dos dados seguindo os pressupostos da Complexidade, sendo estes dados de um sujeito sem diagnósticos de atipicidades. Também analisaremos dados de AC, presentes no artigo de Perottino et al. (2019), uma menina diagnosticada com dislexia.

Destarte, analisaremos as produções desses sujeitos seguindo os pressupostos da complexidade, analisando ambos sistemas complexos em desenvolvimento, mesmo que um destes tenha sido categorizado como típico e o outro não, visto que a variabilidade é característica intrínseca a todos os sistemas complexos.

Os sistemas Adaptativos Complexos

A teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) tem origem em ciências como a matemática e a física, sendo, ao longo dos anos, aplicada aos estudos relacionados à linguística. É importante considerar que,

From its early days, complex systems theory (also then talked about as complexity or chaos theory, see Larsen-Freeman 1997) offered a compelling approach to describing and explaining real-world phenomena, even though the techniques of partial differential equations underpinning theory development were inaccessible to non-mathematicians. The descriptions of systems with many different elements in continuous flux and how they change over time seem to resonate with the problem spaces of applied linguistics. (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2012, p. 2)⁴

⁴ Desde seus primórdios, a teoria dos sistemas complexos (também conhecida como teoria do caos, ver Larsen-Freeman 1997) ofereceu uma abordagem convincente para descrever e explicar fenômenos do mundo real, embora as técnicas de equações diferenciais parciais que sustentam a teoria fossem

Desse modo, o desenvolvimento linguístico dos indivíduos pode ser pensado como um sistema complexo, assim como a escrita e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

A teoria proposta assume que o desenvolvimento de uma linguagem passa por instabilidade e transformação; sistema que, por sua vez, se auto-organiza, buscando padrões. Em suma, “[...] eles são dinâmicos, complexos, não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis a feedback, e adaptativos” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142). Nessa perspectiva, podemos resumir o desenvolvimento para a teoria da complexidade, segundo a autora supracitada, do seguinte modo:

| O DESENVOLVIMENTO NA TEORIA DA COMPLEXIDADE |
|---|
| <p>Dinâmico: ativo que passa por frequentes mudanças por possuir componentes variáveis e mutantes, os quais não tendem à estabilidade e passam por mudanças ao longo do tempo.</p> <p>Complexo: em constantes interações entre seus subsistemas.</p> <p>Não linear: que produz efeitos não necessariamente proporcionais às causas.</p> <p>Caótico: variável e aleatório.</p> <p>Imprevisível: sem comportamentos definitivos.</p> <p>Sensível às condições iniciais: suscetível a mudanças nas condições iniciais.</p> <p>Aberto: que recebe insumo do ambiente, recebendo e dissipando energia.</p> <p>Auto-organizável: em constante movimento, que origina, de uma aparente desordem, uma ordem espontânea em um nível mais alto que o estado anterior, sendo a formação espontânea de padrões que surgem através das interações do sujeito.</p> <p>Sensível ao feedback: sensível a influências.</p> <p>Adaptativo: capaz de se modificar com as experiências e se auto-organizar.</p> |

Quadro 1 - O desenvolvimento na teoria da Complexidade (Fonte: Elaboração própria, baseado em Larsen-Freeman, 1997 e Baia, 2013)

Dessa maneira, cremos que, ao considerarmos os pressupostos dos SAC, poderemos observar que vários elementos considerados, pelas ciências médicas, característicos de desenvolvimentos atípicos, como ocorre com sujeitos diagnosticados com dislexia (MASSI; SANTANA, 2011), são observados em um processo de desenvolvimento da língua em sua forma escrita.

inacessíveis a não-matemáticos. As descrições de sistemas com muitos elementos diferentes em fluxo contínuo e como eles mudam com o tempo parecem ressoar com os espaços problemáticos da linguística aplicada (Tradução nossa).

Os Sistemas Adaptativos Complexos e a escrita

Julgamos que, para uma ampla compreensão da proposta de nossa pesquisa e análise de dados, seja necessário focarmos no que os Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) apontam acerca do letramento, leitura e desenvolvimento da escrita. Larsen-Freeman e Cameron (2012) abordam esses elementos em seu livro *Complex Systems and Applied Linguistics*, que guiará nossa discussão inicialmente.

As autoras apontam que a noção de *evento de letramento* se encaixa perfeitamente na perspectiva da Complexidade porque incorpora o social e o cognitivo no uso dos textos. Em um evento de letramento, as pessoas produzem ou utilizam textos como parte de uma atividade de discurso, isto é, um evento de letramento é o desdobramento de um sistema de discurso social e os textos são elementos que atuam nisso (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2012, p. 186). Ainda conforme as autoras, e mais importante ainda, é considerar que

Learning to read and learning to write are phase shift type events on the ontogenetic timescale of an individual's discourse development. While not considered further here, we note that processes of literacy development (themselves complex and dynamic) contribute to the intrinsic dynamics or initial conditions for any specific literacy event. (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2012, 186)⁵

No momento em que um sujeito passa a possuir, além da oral, a modalidade escrita, há a possibilidade de se possuir a língua em uma forma tangível e concreta. Produzir um texto escrito, nessa concepção, ainda segundo Larsen-Freeman e Cameron (2012, 187), é atuar em um processo dinâmico que envolve muitos sistemas complexos. Sendo que o ponto atrator nesse sistema é a resolução da tarefa, que guia o resultado final, como propõe Soares (2016).

Segundo Soares (2016), essa perspectiva leva, no fim das contas, a uma visão de trabalho com escrita na escola que produza, como finalidade principal, a autonomia do sujeito. Ainda segundo a autora supracitada, a produção da escrita, vista sob a ótica de uma prática social, deve ser sempre contextualizada durante seu processo de

⁵ Aprender a ler e a escrever são eventos transformadores na escala ontogênica do desenvolvimento do discurso de um indivíduo. Enquanto não são considerados mais adiante aqui, nós notamos que os processos de desenvolvimento de letramento (eles mesmos complexos e dinâmicos) contribuem para a dinâmica intrínseca ou as condições iniciais para qualquer evento de letramento específico (Tradução nossa).

desenvolvimento escolar. Desse modo, a performance do sujeito ocorre de acordo com as suas práticas de linguagem. Se estas forem frequentes e contextualizadas, sua performance será mais elevada (SOARES, 2016, p. 86), isto é, o sujeito atingirá sua autonomia com relação à escrita e a utilizá-la para agir em sociedade.

Morin (2011), na sua célebre obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, explica o seu posicionamento não como um tratado sobre a relação de disciplinas que devem ser ensinadas, mas sim como uma exposição de problemas centrais ou fundamentais que permanecem esquecidos e ignorados no ensino em geral. Esses problemas são destacados e discutidos em cada saber que o filósofo apresenta como necessário para a educação:

- i. *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão* – Morin (2011, p. 19) lembra que a educação deve reconhecer que não há conhecimento que não esteja, de certa maneira, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Segundo o filósofo, é papel do cientista e do professor destacar as interrogações na propagação do saber;
- ii. *Os princípios do conhecimento pertinente* – o conhecimento pertinente para o autor é o conhecimento compartilhado, aquele que dialoga com outras áreas do saber: “Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las” (p. 42);
- iii. *Ensinar a condição humana* – por uma educação universal centrada na condição humana, a qual deve ser entendida como parte de um universo e não a separar dele. Somos uma amálgama de condições, carregamos a condição cósmica, a condição física e também a condição terrestre, segundo Morin. O autor complementa esta nossa natureza complexa afirmando que “Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais [...]” (p. 53);
- iv. *Ensinar a identidade terrena* – neste saber, nosso papel como educador é inscrever em nós e nos nossos aprendizes a consciência antropológica, a consciência ecológica, a consciência cívica terrena e a nossa própria consciência espiritual, no sentido do exercício complexo do pensamento;
- v. *Enfrentar as incertezas* – relacionado com o primeiro saber, este saber destaca a nossa total falta de controle sobre os acontecimentos. Segundo o autor, “[...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos e certezas” (p. 75);
- vi. *Ensinar a compreensão* – neste saber, Morin destaca a importância de argumentar e refutar no lugar de excomungar; a importância da tolerância e da escuta atenciosa mesmo que os ideais do outro sejam diferentes do nosso;
- vii. *A ética do gênero humano* – além da tolerância, Morin afirma que devemos proteger a diversidade dos ideais, o que caracteriza uma democracia. O filósofo destaca a necessidade de conservar a pluralidade para conservarmos a nós mesmos (p. 96).

No que se refere diretamente ao texto e ao seu ensino, Laidlaw (2005), na sua obra sobre letramento e complexidade, destaca a importância de entendermos a sala de aula e a própria escola como um sistema complexo, por ser difícil explicar o seu funcionamento usando método reduutivo da ciência tradicional. O grupo de alunos, segundo a autora, é um sistema complexo composto por organismos complexos, e a perspectiva da Complexidade permite que o foco esteja nos padrões de comportamento e nas relações dinâmicas que emergem. O leitor leigo, sendo professor, segundo a autora, presencia as etapas e aspectos que caracterizam um sistema complexo desde o início da aula com uma determinada turma. Ao iniciar a aula, o professor desconhece o grupo e ainda não atribui uma característica que o resume pela falta de contato e experiência; por essa razão, o estado do grupo ainda seria um estado de desordem. A partir do momento que começa a haver interação entre os alunos e entre aluno e professor, novos padrões surgem e começam a ser observados. Acontece, então, uma auto-organização por meio da adaptação que, aos poucos, acontece.

O diálogo entre a Neurolinguística Discursiva e a Complexidade

A Neurolinguística Discursiva (ND) visa articular concepções abrangentes de linguagem com os estudos do cérebro elaborados por pesquisadores como Luria, contextualizando sócio-historicamente os processos linguísticos e cognitivos do sujeito.

Em consonância com Marson (2009), a ND possui como objetivo principal estudar o discurso enquanto a forma em que a linguagem é apresentada, tanto no adulto como na criança, estudando as relações entre língua, linguagem, cérebro e mente em contextos típicos e atípicos, a fim de compreender o que caracteriza esses elementos.

De acordo com Coudry (2002), a perspectiva discursiva segue estudos que incorporam o sujeito, estudam os fatores que incorporam a atribuição de sentido aos momentos de comunicação, as “imagens recíprocas entre interlocutores e sobre o referente – o que e o como se fala – postas e implícitas na dialogia, onde se produzem e se interpretam processos de significação” (COUDRY, 2002, p. 101), relevantes, sem dúvida, para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Coudry e Bordin (2019), nessa abordagem enunciativo-discursiva, consideram que o processo de leitura e de escrita se estrutura “como uma instância de desestabilização e reestabilização da produção da fala quando a criança passa a marcar na escrita o valor da diferença entre

sons próximos, o que se estabiliza, muitas vezes, antes na escrita e depois na fala” (COUDRY; BORDIN, 2019, p. 16).

Nesses pressupostos, a avaliação da linguagem do sujeito é considerada uma prática discursiva, sendo o sujeito pensado como pertencente a uma comunidade linguística e cultural, inserido todo o tempo em práticas com e sobre a linguagem, levando-se em consideração a variabilidade na qual essa linguagem se apresenta. As avaliações de linguagem, portanto, devem ser realizadas em práticas que apresentem significado para o sujeito, relacionadas ao uso social da linguagem. Desse modo, o foco está no dado-achado (FREIRE; COUDRY, 2016), que se constitui no confronto entre as teorias sobre a linguagem e a prática para avaliações e acompanhamento clínico de sujeitos que apresentam alguma atipicidade. O dado-achado é construído na interação constitutiva dos processos, emergente de situações dialógicas que significam entre os sujeitos.

Por isso, a linguagem é compreendida como um trabalho, pressupondo uma ação entre os interlocutores, isto é, uma interação entre eles que pode influenciar os sistemas, que são sensíveis ao *feedback* e abertos. Desse modo, é relevante relacionar a Neurolinguística Discursiva com os Sistemas Adaptativos Complexos, visto que os SACs focam na variabilidade e adaptabilidade dos sistemas devido às interações dos sujeitos em desenvolvimento.

O desenvolvimento da escrita e a atipicidade

Pretendemos, na presente seção, discutir acerca dos estudos sobre o desenvolvimento de escrita, expondo acerca da relação entre típico e atípico no desenvolvimento da escrita, abordando o diagnóstico de dislexia e como este deve, por implicar em diversas questões de nível social, ser efetuado com cuidado, excluindo-se outras explicações.

Deixamos aqui nossa primeira ponderação acerca do tema: o português não apresenta uma relação biunívoca (isto é, em que um termo se relaciona exclusivamente a outro) entre o grafema e o fonema, visto que um mesmo som pode ser representado de diversas formas ao ser transposto para a escrita. Tomemos o exemplo do fonema /s/, presente em palavras como [pa.sa.'rĩ.ɲu], isto é, *passarinho*, em transcrição fonética, e na palavra *engraçado*, representada foneticamente por [ẽ.gra.'sa.dõ]. Ambos apresentam, em *onset* de sílaba medial e entre as mesmas vogais, o fonema /s/ na

fonologia do português, mas, na ortografia, estão representados por dois grafemas distintos, o *ss* e o *ç*.

Ao considerarmos que toda criança e adulto, no processo de desenvolvimento de um novo sistema complexo, produz generalizações, não é de se estranhar que um sujeito possa produzir *engrassado* ou *paçarinho*, por considerar que *se o som é igual, a forma de escrever também é*, hipotetizando sobre o sistema de escrita da língua à medida em que o desenvolve.

Reconhecemos que, com o tempo e com a atuação do professor como um atrator nesse processo, o sujeito será capaz de sistematizar essas relações e reconhecer onde deve usar *ss* e onde usar *ç*, sendo o mesmo válido para os outros grafemas, visto que a sistematização das convenções sociais de escrita necessita de um ensino explícito para serem desenvolvidas adequadamente. Contudo, o que é preciso ter em mente é que cada sujeito auto-organiza seu sistema em um tempo diverso, o que nem sempre implica em uma atipicidade. Ressaltamos que, nos Sistemas Adaptativos Complexos, o tempo é um elemento fundamental e é justamente a partir do tempo de trabalho ativo com a escrita que o sujeito pode produzir uma escrita de acordo com o alvo esperado. Contudo, alguns sujeitos apresentam uma expressiva dificuldade para desenvolver a leitura e a escrita.

Segundo Massi e Santana (2011), o primeiro diagnóstico de dislexia ocorreu em 1896, em um menino de 14 anos de idade que se chamava Percy. Ele se consultou com o médico Pringle Morgan, que o diagnosticou com o que chamou de “cegueira verbal congênita”, um distúrbio de aprendizagem supostamente causado por uma lesão cortical. Dessa forma, o conceito de dislexia foi grandemente influenciado por pesquisas realizadas com adultos que apresentavam transtornos na escrita após lesões em acidentes ou guerras, aproximando-o das afasias.

Dehaene (2012) assim define a dislexia:

Trata-se de uma dificuldade desproporcional de aprendizagem da leitura, que não pode ser explicada nem por um atraso mental, nem por um déficit sensorial, nem por um ambiente social ou familiar desfavorecido. Uma consequência importante desta definição é que todos os maus leitores não são disléxicos. Uma surdez mal despistada, um retardo mental, más condições de educação, ou simplesmente a complexidade das regras de ortografia podem explicar porque muitas crianças experimentam dificuldades para aprender a ler. Não é senão quando todas essas causas são eliminadas que se falará de dislexia em senso estrito (DEHANE, 2012, p. 254).

A dislexia, portanto, deve ser cuidadosamente diagnosticada, levando-se em conta fatores de origem biológica e social, excluindo-se outras possíveis causas para a expressiva dificuldade com a leitura e a escrita. Há, também, uma forte relação entre a consciência fonológica e o diagnóstico de dislexia. Ainda segundo o autor supracitado, as crianças que sofrem de dislexia apresentam uma dificuldade na representação dos fonemas de sua língua e, como no processo de escrita, se baseiam inicialmente na oralidade, possuem uma forte dificuldade no emparelhamento dos grafemas com os fonemas, afetando, obviamente, a leitura.

Metodologia

Como mencionamos em nossa introdução, analisaremos dados expostos previamente por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) em sua obra *Cenas de Aquisição de Escrita*, focando, especialmente, no artigo de Abaurre intitulado *Uma História Individual*, publicado no mesmo livro, produzindo uma reanálise dos dados seguindo os pressupostos da Complexidade.

Os dados pertencem a **ML**, uma menina nascida em Vitória, Espírito Santo, filha de pais letrados que são professores universitários, como aponta Abaurre (1997, p. 85). A menina apresentava, desde pequena, segundo seus pais, “muito interesse por atividades de escrever” (ABAURRE, 1997, p. 85).

Escolhemos esse *corpus* para nossa análise porque apresenta dados de diversas fases do desenvolvimento de escrita de **ML**, que variam do jardim de infância ao 3º ano do segundo colegial, isto é, terceiro ano do ensino médio. A autora supracitada apresenta, também, dados de outros sujeitos que atuam como um contraponto para apresentar a reelaboração nos dados de textos infantis, foco da análise da autora, que não analisaremos neste trabalho.

Outro motivo para a escolha desses dados foi o fato de serem coletados naturalisticamente, sendo esse tipo de coleta considerado o mais adequado para nossa pesquisa. Por quê? Contar as vantagens e importância para a perspectiva que segue.

Pretendemos reanalisar, como contraponto, dados de um sujeito diagnosticado com Dislexia. Os dados de Perottino (2019) serão utilizados em nossa reanálise e pertencem ao sujeito **AC**, uma menina que, na época do estudo das autoras supracitadas,

tinha nove anos de idade, cursando a terceira série (atual quarto ano). Conforme expõem as autoras, a mãe de **AC** acredita que sua dificuldade de aprendizagem é genética, pois grande parte de sua família também apresenta ou já apresentou dificuldades, sendo que a menina, ainda segundo sua mãe,

não conseguia “juntar o c com o a para formar ca”, não “juntava” as sílabas, não lia. Escrevia, mas não sabia o que estava escrevendo. Fazia apenas cópias, mas sem nenhuma significação para ela (PEROTTINO, 2019, p. 82).

Escolhemos os dados de **AC** para utilizá-los como contraponto e para, também, discutir acerca da importância e do peso que um diagnóstico de dislexia tem sobre os sujeitos durante o período escolar.

O desenvolvimento da escrita de **ML** e **AC**

Temos como escopo desta seção discutir acerca do desenvolvimento de escrita de **ML** e de **AC**. Focaremos nos processos produzidos pelos sujeitos supracitados e exporemos os dados apresentados por ABAURRE (1997) e Perottino (2019) para discutí-los à luz da Complexidade.

Começaremos com o texto 1 (Figura 1) produzido por **ML**, o sujeito típico, na pré-escola, no qual podemos observar processo de inserção de sílabas ao copiar a palavra *pindamonhagaba*:

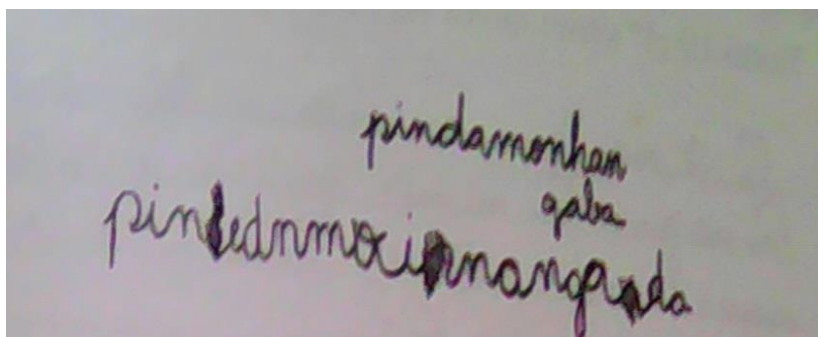


Figura 1 - **ML**, pré-escola (ABAURRE, 2008, p. 93).

Aqui, podemos observar que, ao copiar, **ML** produz *pinednmoinanagada*, apresentando processos relevantes para nossa pesquisa. A menina adiciona vogais e apresenta a troca do *d* pelo *b* na última sílaba, produzindo, também, rasuras, o que

demonstra que ela atua como interlocutora de sua própria escrita, revisando-a e corrigindo possíveis equívocos.

No texto 2, de **ML**, conforme a Figura 2, podemos perceber a influência da tarefa como um atrator para a produção escrita, guiando-a sobre o que deve escrever. No mesmo texto, podemos encontrar processos como a hipossegmentação de palavras.

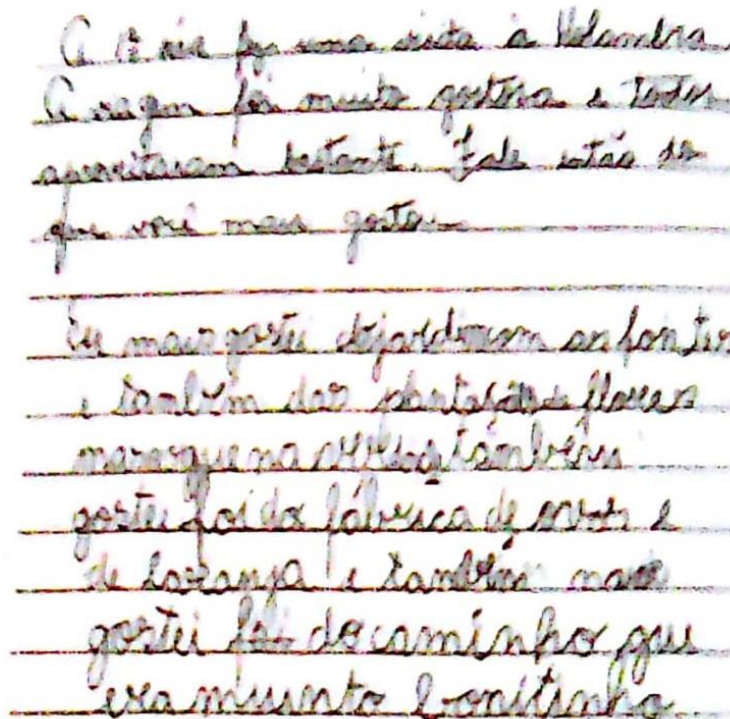


Figura 2: ML, 1ª série (ABAURRE, 2008, p. 94)⁶.

Há, no supracitado texto, uma junção entre *do* e *jardim* e *verdadetambém*, apresentando, na escrita, a característica da fala, na qual não isolamos palavras e segmentos, mas, sim, os unimos em nossa produção oral, processo denominado hipossegmentação. Observamos, também, a nasalização da fala refletida na escrita em *muinto*, considerada um equívoco de escrita que pode ser explicado ao considerarmos que, ao falarmos, produzimos [ˈm̃i.tu], nasalizando o /i/, e, no processo de desenvolvimento de escrita, por sermos guiados pela oralidade, anotamos essa nasal na escrita através do uso de uma consoante nasal ou do ~ sobre o *i*.

⁶ A 1ª série fez uma visita à Holambra. A viagem foi muinto gostosa e todos aproveitaram bastante. Fale então, do que mais gostou: eu mais gostei do jardim, as fontes e também das plantações de flores mas que na verdadetambém também gostei foi da fábrica de aves e de laranja e também mais gostei foi do caminho que era muinto bonitinho.

Focaremos, agora, nos textos de **ML** referentes à terceira série do ensino fundamental (isto é, o atual quarto ano), como mostra a Figura 3, a seguir, para comparar seus processos de escrita com os apresentados por **AC** (Figura 4).

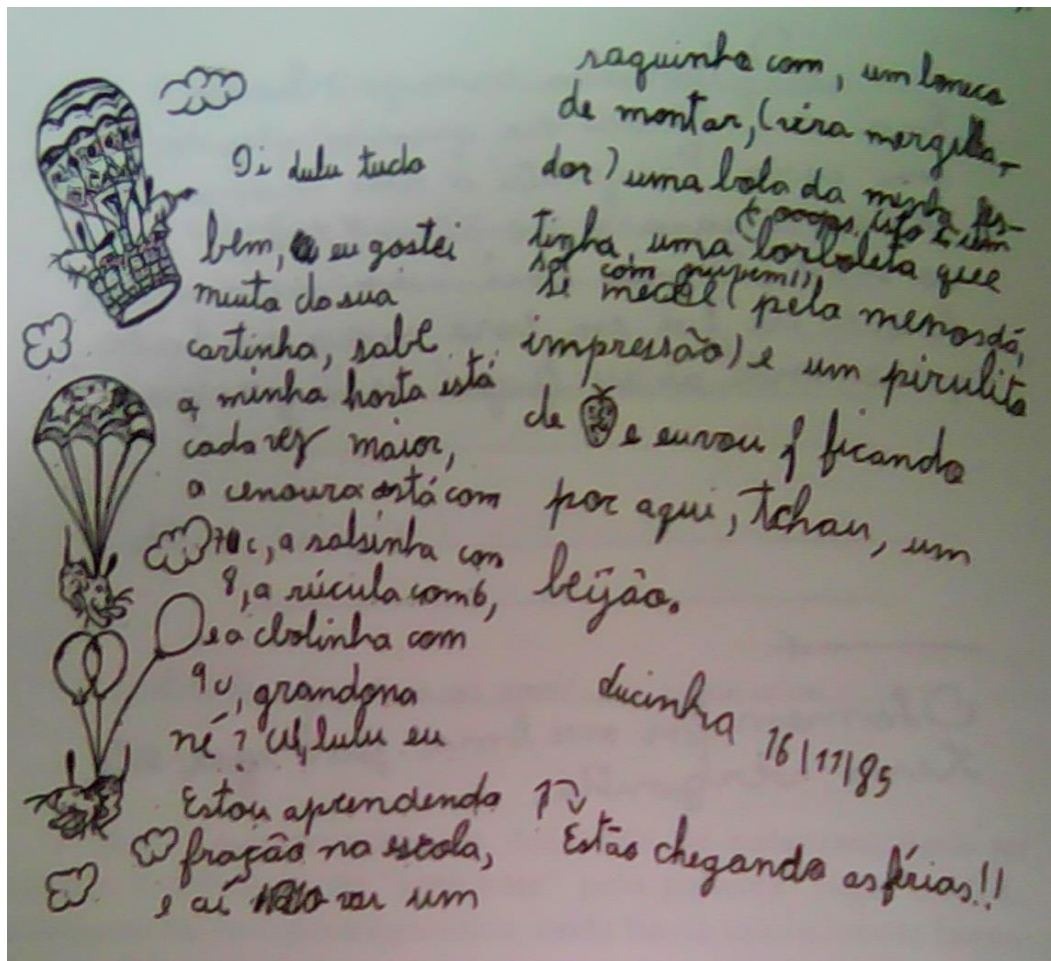


Figura 3 - ML, 3ª série (ABAURRE, 2008, p. 100).

O processo que analisaremos nesse parágrafo é o apagamento de vogais, produzido por **ML** ao escrever *cbolinha*. Há uma explicação para esse processo que está relacionada com alfabetização. Por diversas vezes, as crianças são alfabetizadas seguindo o “nome das letras”, por exemplo /s/ é [‘ɛ.sɛ] e /l/ é [‘ɛ.li]. Na escrita de **ML** podemos ver reflexos disso, pois, se *c* já é pronunciado com o /e/, a menina não veria razão em colocar a vogal já representada pela consoante escrita anteriormente.

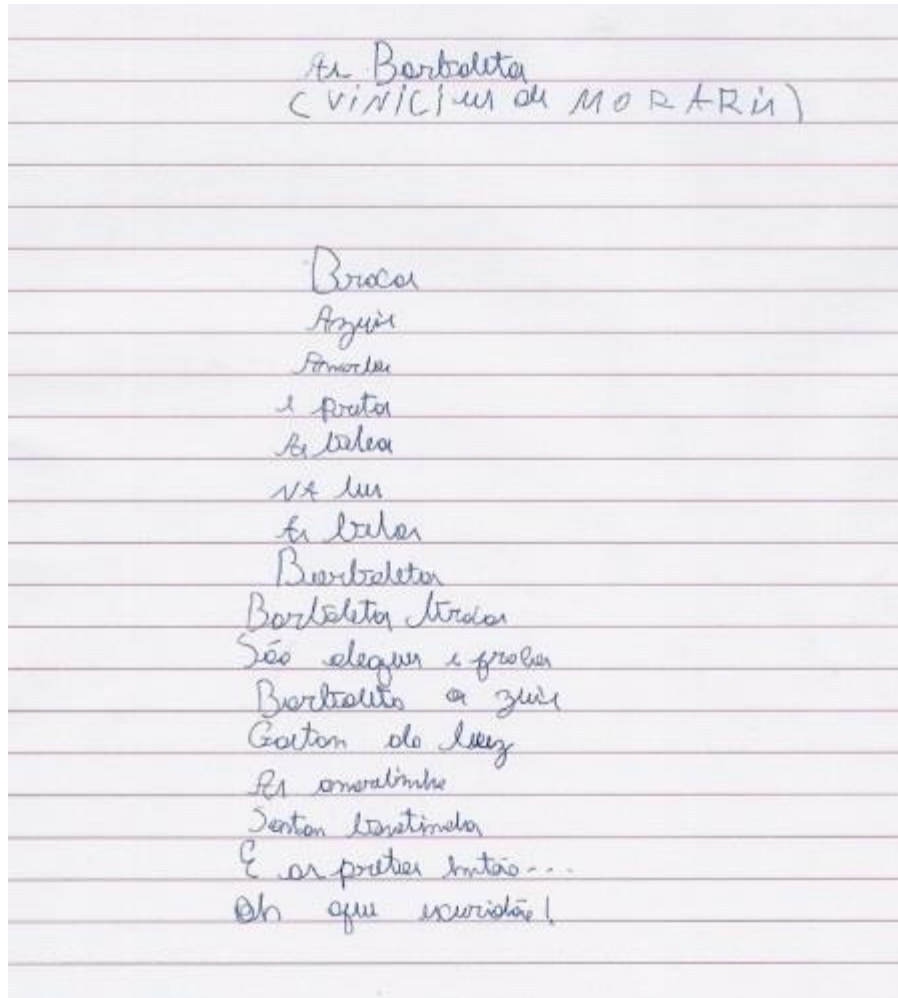


Figura 4 - AC, 3ª série (PEROTTINO et al., 2019, p. 84).

Nos dados de AC (PEROTTINO et al., 2019), podemos encontrar alguns processos que pretendemos discutir. A menina realizou, como tarefa proposta, a cópia do poema *A Borboleta* de Vinícius de Moraes. Há, logo no primeiro verso do poema, a supressão da nasal em brancas que, provavelmente, foi causada por uma hipercorreção e, alguns versos depois, a hipersegmentação de azuis (a zuis). É interessante notar que podemos encontrar o processo de hipossegmentação no texto 3, de ML, quando a criança une *euvou* pouco antes do fim de sua cartinha, assim como podemos encontrar a separação inadequada em AC. Isso mostra que cada uma utiliza processos que seguem suas semelhanças e diferenças para auto-organizar seus sistemas complexos.

Há um fenômeno em comum entre as duas: a troca do *m* pelo *n*. Em AC essa troca está exposta na escrita de *amarelimha* e em ML, no texto 5, com *lingua*, ilustrado na Figura 5.

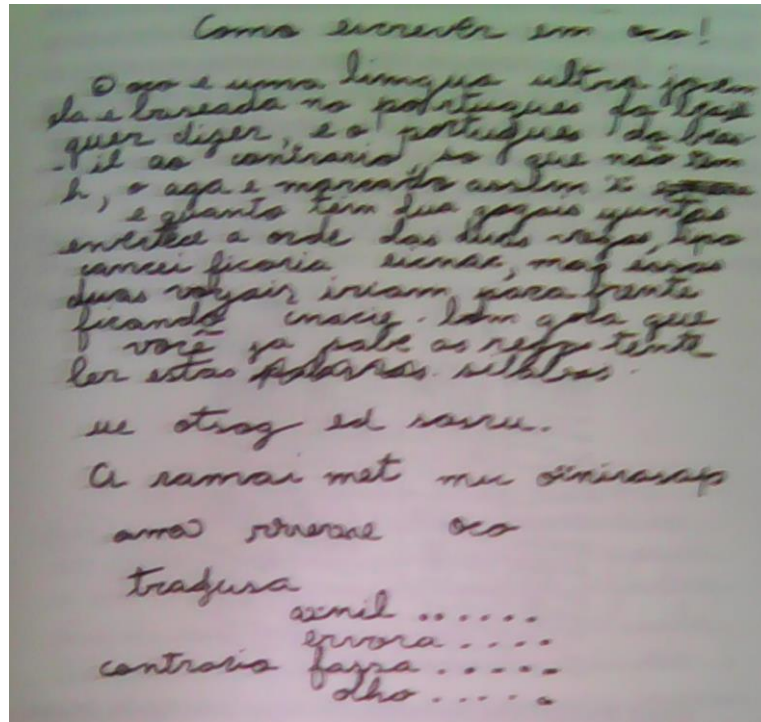


Figura 5 - ML, 3ª série (ABAURRE, 2008, p. 103).

Na escrita, a criança transcreve uma nasal que, de fato, pela fonotática da língua poderia, sim, ocupar aquela posição, mas não é a que foi determinada pelas convenções de ortografia, que são, obviamente, arbitrárias. Isso demonstra, então, que não há, aparentemente, problemas com a consciência fonológica de **ML** e de **AC** em relação à presença de nasalidade nessa palavra, mas, sim, dificuldades com a sistematização de regras arbitrárias acerca do grafema que deve ser utilizado em *amarelinha* e em *língua*. O mesmo processo pode ser encontrado no texto 6, de **AC**, com a troca do *m* pelo *n* em *campo* (Figura 6).

103 / 05 / 2012 /
de maio

O resto do campo foi a cidade e encontro
outro resto e para a fiação do resto do. Cidade chegou
mãe o resto do resto do campo foi para com o resto
que o resto apareceu e ficou o resto do resto do
resto do resto do resto do resto do resto do resto do
campo

Moral: Preciso personagens em resto do resto do resto
do resto

Figura 6 - AC, 3ª série (PEROTTINO et al., 2019, p. 84).

As marcas de oralidade estão presentes nos textos de ambas meninas. Podemos citar o exemplo de *encontro(u)* no texto supracitado de **AC**, assim como a hipossegmentação em *ficarmagro*, fenômeno encontrado também em **ML** (cf. texto 3). As marcas de oralidade são interessantes porque ocorrem de modo diferenciado nas duas meninas. Enquanto **AC** apresenta suas marcas de oralidade na transcrição fonética das palavras, **ML** apresenta marcadores discursivos típicos da fala na escrita do texto (no qual podemos ver, mais uma vez, na Figura 7, o papel da tarefa como um atrator que guia a produção do sujeito, dando-lhe um fim pré-determinado).

Escreva uma notícia que acabe assim:
"e de repente ele sumiu."

Foi numa sexta-feira que Rafael fugiu de casa muito alado. Por causa das pesquisas dos pais dele come-se assim um dia já no Natal (já) Rafael estava com insônia e foi para a cama da mãe e a mãe disse: "Volte já para a sua cama que senão a licho papão vai te pegar." Rafael voltou para a cama e ficou pensando: para, eu já sou fogueira 12 anos e nunca vi nem a licho papão, nem a mula sem cabeça, e etc... Será que esses lichos não existem? Ou só existem na noite? Ou então os adultos têm outra tipo de visão, que vê essas coisas? E foi assim que de repente ele sumiu.

Figura 7 - ML, 3ª série (ABAURRE, 2008, p. 101).

O uso, em diversos momentos, do *já* no texto apresenta a atuação forte da fala no processo de desenvolvimento da escrita. As marcas de oralidade estão representadas pelo uso do *ai* ao iniciar um novo período, precedidas do ponto final. Há, mais uma vez, a junção (fenômeno recorrente em **ML** e **AC**) em *ousenão*.

Gostaríamos de enfatizar, aqui, o que afirmam Perottino et al. (2019, p. 87) sobre a escrita de **AC**:

Na verdade, quando se interessa por uma atividade e mantém o foco, capricha na letra, preocupa-se em escrever corretamente. Acreditamos que isso se deveu ao fato de ela ter a quem direcionar suas produções escritas e também “perceber” que esse alguém se mostrou, de fato, interessado por sua escrita – e a linguagem em geral – nas diferentes situações discursivas.

Isso reforça a necessidade e o papel da tarefa, do guia de atividade a ser produzida, atuando como um atrator para a produção de escrita de **AC** e de **ML**, provendo um insumo verbal claro e objetivo de proposta para o uso da língua escrita (SOARES, 2016). Como podemos perceber, as tarefas de escrita propostas auxiliam a guiar os sujeitos na produção de uma escrita mais clara, mesmo que ainda apresente fenômenos normais no processo de desenvolvimento de um novo sistema complexo.

Adicionamos, também, que não basta apenas uma tarefa que atue como um atrator: é preciso que o docente, em sala, auxilie o aluno, atuando ele mesmo como um atrator com o propósito final de guiar o sujeito-aprendiz da escrita para o objetivo final da educação escolar: a atuação em sociedade, realizada, diversas vezes, por intermédio da escrita.

Considerações finais

Assim, consideramos que ambas meninas, **ML** e **AC**, apresentam processos comuns no desenvolvimento da escrita e explicáveis segundo a fonética e a fonologia da língua, demonstrando, desse modo, a interação entre os Sistemas Adaptativos Complexos que são abertos para receber e dissipar sua energia, em constantes modificações que não tendem à estabilidade, mas à constante mudança. Como podemos

observar, ao analisarmos os dados, nenhum sujeito desta pesquisa apresentou uma produção escrita “incompreensível” ou que “fugisse” da realidade da língua e das possibilidades que ela permite, estando, apenas, auto-organizando esse novo sistema complexo, com a participação do outro, mediador, professor que atua como atrator com conhecimento linguístico que permite o deslocamento de uma instabilidade de escrita para a apropriação dessa modalidade.

Destarte, como apontam Larsen-Freeman e Cameron (2012, p. 186), o desenvolvimento da escrita é um evento que muda a vida dos sujeitos, contribuindo para todos os outros de sua vida. Por isso, cremos que é papel do educador, ao propor suas atividades e tarefas, que pense, sempre, na autonomia e no uso que o sujeito terá, de fato, com a sua língua.

Referências

- ABAURRE, M. B. M. Uma História Individual. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.
- BAIA, M. F. A. Os templates no desenvolvimento fonológico: o caso do português brasileiro. Tese (Doutorado) -, USP. São Paulo (SP), 2013.
- COUDRY, M. I. H. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da Neurolinguística. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 42, p. 99-129, 2002.
- COUDRY, M. I. H.; BORDIN, S. S. Ambientes discursivos na afasia e na infância (Discursive environments in aphasia and childhood). Estudos da Língua(gem), [S.l.], v. 17, n. 1, p. 9-22, mar. 2019. ISSN 1982-0534. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5295>>. Acesso em: 15 set. 2019. doi: <https://doi.org/10.22481/el.v17i1.5295>.
- DEHAENE S. O Cérebro Dislexico. In: DEHANE, S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FREIRE, F. M. P. Um convite à escrita: a história de um (não) disléxico. Estudos da Língua(gem), v. 6, p. 193-227, 2008.

- FREIRE, F. M. P., COUDRY, M. I. H. Banco de Dados de Neurolinguística: ver, analisar, intervir, teorizar. Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ), Porto. v. 3, p. 367-376, 2016.
- LAIDLAW, L. Reinventing curriculum: a complex perspective on literacy and writing. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON; L. Complex systems and applied linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- MASSI, G.; SANTANA, A. P. O. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. *Paidéia, Ribeirão Preto*, v. 21, n. 50, p. 403-411, set./dez. 2011.
- MARSON, F. Neurolinguística discursiva: análise de práticas clínicas e escolares com a linguagem. 2009. 72 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270976>>. Acesso em: 14 ago. 2018.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2011.
- STIRLING, D. Learning and Complex Adaptive Systems. Learning Development Institute. 31 May 2014.
- PEROTTINO, S. et al. “Não consigo porque tenho um problema”: dislexia e efeito da linguagem do outro (“I cannot do this because i have a problem”: dyslexia and the language effect of the other). *Estudos da Língua(gem)*, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 67-91, mar. 2019. ISSN 1982-0534. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5314>>. Acesso em: 15 set. 2019. doi: <https://doi.org/10.22481/el.v17i1.5314>.
- PEROTTINO, S. Implicações da abordagem discursivamente orientada em Neurolinguística para a avaliação linguístico-cognitiva de crianças com atraso de linguagem. *Estudos Lingüísticos (São Paulo)*, v. XXX, p. ART145, 2001.
- SOARES, L. A. A. Escrita como prática social: a tarefa como um atrator. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, v. 19, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2016.