CAROLINA ARANTES PEREIRA

ASSESSORIA ESCOLAR FONOAUDIOLÓGICA: SOB O EFEITO DA ESCRITA E SUA AQUISIÇÃO

PUC - SP
2003

CAROLINA ARANTES PEREIRA

ASSESSORIA ESCOLAR FONOAUDIOLÓGICA: SOB O EFEITO DA ESCRITA E SUA AQUISIÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia, sob orientação da Prof.a Dra. Regina Maria Freire.

PUC - SP

2003

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Carlos Eduardo, o Cadu,
razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que amo muito, em especial à minha mãe, Olga Arantes, Mestre em Educação, por me fazer refletir sobre as expectativas e angústias do professor alfabetizador.

À orientadora Dr.a Regina Maria Freire, por me fazer encantar pelos estudos sobre a linguagem.

À Dr.ª Maria Consuêlo Passos, por tantas contribuições na estruturação deste estudo.

À Dr.ª Maria Inês Bacellar Monteiro, por seus questionamentos que enriqueceram o meu trabalho.

À Dr.ª Teresa M. Momensohn dos Santos, por me apresentar o universo da pesquisa.

À secretária do Programa de Pós-graduação em Fonoaudiologia, Marli, por tantos sorrisos e pela competência no desempenho da sua função.

Aos professores, pais e alunos, pela convivência nesses anos de trabalho, que me proporcionam tanta satisfação.

Ao amigo Ricardo Tescarolo, por me incentivar a realizar a Assessoria Escolar Fonoaudiológica.

À Capes, por financiar minha pesquisa.

RESUMO

Ao analisar criticamente procedimentos realizados nas escolas, de triagem fonoaudiológica e de orientação aos professores, a partir de uma posição sustentada por conhecimentos da Lingüística, adoto um outro estatuto para o erro – o de indício do processo de aquisição da escrita – afastando-me da concepção ingênua que o caracteriza como evidência para a patologização do aluno. Para problematizar o estatuto do erro na escrita, alço a vertente teórica do Interacionismo Brasileiro em Aquisição de Linguagem que o toma como marca da posição do sujeito no discurso. Em seguida, caracterizo as posições discursivas do professor e do fonoaudiólogo diante da escrita de um aluno em processo de alfabetização. Por fim, faço um contraponto entre os sentidos que o professor, de sua posição de alfabetizador e o fonoaudiólogo, de sua posição de assessor escolar, atribuem ao erro que se presentifica na escrita do aluno. A análise detalhada de cada ocorrência que se manifesta sob a forma de erro permitirá sua ressignificação como indício do processo de aquisição da escrita, que pede apenas interpretação e não formas de superação. A experiência, advinda desta atividade dialógica entre professor e fonoaudiólogo, permitiu-me delinear algumas contribuições teóricas que sugerem o redirecionamento da atuação do fonoaudiólogo na escola.

Palavras chave: interacionismo brasileiro; aquisição de linguagem; erro na escrita.

Abstract

Critically analysing the accomplished procedures of the speech therapy selection and guidance to the teachers at the schools, from a position sustained by the Linguistics knowledge, I adopt another rule for the mistake – the trace of the writing acquisition process – keeping me away from the naive conception which charaterises it as the evidence on the student's pathology. To put in doubt the rule of the mistake in the writing, I raise the theoretical thinking of the Brazilian Interactionism in Language Acquisition, which takes it as the standard of the subject position in the speech. After that, I point out the speech therapist and the teacher discursive positions before the writing of a student in the process of learning how to read and write. In the end, I make a comparison between the feelings that the teacher – from his position as an educator – and, the speech therapist – from his position as a school adviser – assign to the mistake that occurs in the student's writing. The detailed analysis of each event that appears as a mistake will reassure its signification as a trace of the process of writing acquisition which requires only interpretation and not overcoming ways. The experience that comes from this dialogic activity between the teacher and the speech therapist let me draw some theoretical contribution, which propose a shift in the speech therapist's performance at the school.

Keywords: *Brazilian Interactionism; Language Acquisition; mistake in the writing.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **07**

Capítulo 1 – A Fonoaudiologia na escola: o estado da arte **11**

Capítulo 2 – A Fonoaudiologia escolar: críticas preliminares **21**

Parte 1 – A triagem fonoaudiológica e a orientação aos professores e pais 21

Parte 2 – O Interacionismo Brasileiro: concebendo a aquisição da escrita e o erro 29

Capítulo 3 – A problematização do erro na escrita infantil **40**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **52**

REFERÊNCIAS **56**

INTRODUÇÃO

A Fonoaudiologia entrou na instituição escolar pela via da preocupação dos professores com as dificuldades de alfabetização de seus alunos. O fonoaudiólogo escolar, muitas vezes, acata sem questionar as incertezas que a escrita dos alunos provocam nos professores e os encaminham para o atendimento clínico fonoaudiológico.

Contudo, o encaminhamento de alunos para a clínica fonoaudiológica tornou-se cada vez mais freqüente, pois os erros presentes na escrita das crianças, em processo de aquisição de escrita, muitas vezes, são tomados como indícios de dificuldades na aprendizagem.

O fonoaudiólogo atuante na escola pode minimizar a ocorrência desses encaminhamentos, assessorando a equipe educacional, e problematizando esses erros, com o intuito de desmistificar os distúrbios de aprendizagem da leitura e da escrita.

Porém, antes de circunscrever meu fazer fonoaudiológico na escola, proponho questionamentos referentes à atuação fonoaudiológica no âmbito educacional. Muitas vezes, essa atuação, enfatiza o erro na escrita como evidência de uma condição patológica, e por isso, as triagens fonoaudiológicas entre os alunos são freqüentemente realizadas, com o propósito de buscar desvios referentes à linguagem oral e escrita. E posteriormente à triagem fonoaudiológica, o fonoaudiólogo realiza orientações aos pais e professores dos alunos, para anunciar às dificuldades escolares encontradas.

A partir dos procedimentos descritos acima acredito ser necessário realizar uma análise crítica da triagem fonoaudiológica e da orientação na escola, visto que o

primeiro procedimento objetiva separar as crianças com alterações fonoaudiológicas, daquelas consideradas sem alterações. E a orientação por sua vez, corresponde à crença de que é possível prevenir ou minimizar as alterações de linguagem por meio de ações pedagógicas.

No procedimento de triagem fonoaudiológica o erro na escrita é evidência de desvios no processo de aprendizagem, pedindo uma intervenção clínica. Sendo que o erro, a meu ver, é um termo teórico, é lugar em que posso ver o processo de aquisição de escrita, ou mesmo onde esse processo se mostra. O erro como indicador de uma condição patológica, pode ser interpretado somente na clínica fonoaudiológica, pois a escola não é espaço para tal atividade. Quanto à orientação, o fonoaudiólogo que utiliza o procedimento acredita que a linguagem é um objeto passível de aprendizagem, desconsiderando sua natureza simbólica, conforme abordarei no decorrer dessa dissertação.

Ao analisar criticamente os procedimentos de triagem fonoaudiológica e de orientação, a partir de um outro olhar advindo de conhecimentos da lingüística, pretendo problematizar o estatuto do erro, que será tomado como indício do processo de aquisição da escrita, afastando de si a crença de ser evidência para a patologização do aluno.

O acesso aos conhecimentos da lingüística, em especial à vertente teórica do Interacionismo Brasileiro, justifica-se pelo fato de que os estudos de Cláudia Lemos e seguidores deslocam os sentidos das noções de sujeito, de outro, de representação, de linguagem, e atribuem ao erro o estatuto de marca da posição do sujeito no discurso escrito.

Com o intuito de problematizar o estatuto do erro na escrita, alçarei a teoria lingüística, trazendo o processo de aquisição da linguagem, que inclui o erro como

marca desse processo. Em seguida, apontarei os fundamentos da relação dialógica – extraídos de uma situação empírica, transcrita e transformada em dados discursivos – entre professor e assessor em Fonoaudiologia, caracterizando a posição de ambos no processo de alfabetização. Por fim, irei contrapor o olhar do professor diante da escrita da criança a partir de sua posição de alfabetizador, ao sentido que atribuo ao erro em aquisição de escrita, na posição de assessora em Fonoaudiologia.

Para conhecer o lugar tradicionalmente atribuído ao fonoaudiólogo na escola, o primeiro capítulo desta dissertação – A Fonoaudiologia na escola: o estado da arte – apresenta um panorama da área de Fonoaudiologia escolar, com trabalhos de fonoaudiólogos que exercem suas atividades profissionais na escola e que, ao relatarem suas experiências, propõem formas de atuação no ambiente educacional. Neste capítulo aponto e discuto o estatuto do erro como evidência de uma condição patológica.

No capítulo 2 – A Fonoaudiologia escolar: críticas preliminares – na primeira parte, os procedimentos de triagem fonoaudiológica de alunos e de orientação aos pais e professores são analisados criticamente, à luz da lingüística, permitindo circunscrever as concepções que a Fonoaudiologia tem sobre a escrita, sua aquisição e sobre o erro nesse contexto. Na segunda parte é apresentada a abordagem Interacionista em aquisição de escrita, pois a mesma fundamenta a crítica aos procedimentos de triagem fonoaudiológica e orientação, além de conceber de uma outra maneira o sujeito (o aluno), a linguagem e o erro em aquisição de escrita.

No capítulo 3 – A problematização do erro na escrita infantil – uma situação empírica de assessoria escolar fonoaudiológica é transcrita e transformada em

dados discursivos, a partir da autorização do professor que participou da pesquisa. A apresentação da escrita do aluno, apontada pelo professor, contou também com a permissão dos pais.

Os dados discursivos do assessor e do professor materializam a situação de assessoria, revelando a demanda do professor, sua concepção sobre o processo de alfabetização e sobre o erro na escrita. Esses dados também revelam a posição do assessor, compromissado com o processo de aquisição de escrita, e não com a busca de distúrbios de linguagem na escola. Paralelamente apresentarei a escrita do aluno, a quem o professor se refere, apontarei como a triagem fonoaudiológica e a orientação são procedimentos problemáticos quando abordam o erro na escrita, e discutirei o erro presente nessa escrita a partir da concepção teórica do Interacionismo Brasileiro, cujo objeto de estudo remete às explicações sobre a Aquisição de Linguagem.

A proposição de problematizar o erro na escrita inicial traz em cena outras reflexões sobre as possibilidades de atuação do fonoaudiólogo na escola, atuando junto à equipe de educadores, e afastando-se da busca e prevenção dos distúrbios da linguagem.

A assessoria escolar fonoaudiológica privilegiada nesse estudo está assentada na parceria entre fonoaudiólogo e professor, visando à interpretação da escrita dos alunos em processo de alfabetização, e uma posterior discussão das propostas educacionais e metodológicas, assim como das atividades realizadas em sala de aula. Dessa forma, o fonoaudiólogo passa a aproximar-se da proposta educacional e distanciar-se de dizeres e fazeres clínicos quando atua na escola.

Capítulo 1 – A fonoaudiologia escolar: o estado da arte

> Penso que grande preocupação a cerca do objeto da Fonoaudiologia, não advém apenas de problemas circunscritos em sua área de atuação, mas de algo muito mais abrangente que faz parte da tão propagada e discutida 'crise dos paradigmas' das ciências humanas (PASSOS, 1995).

Este capítulo apresenta trabalhos de fonoaudiólogos que exercem suas atividades profissionais na escola e que, ao relatarem suas experiências, propõem formas de atuação no ambiente educacional.

Para iniciar, apresento a resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia de número 232, datada de 1º de agosto de 1999, que diz o seguinte: cabe ao fonoaudiólogo, na escola, transmitir conhecimentos específicos da área para os indivíduos envolvidos no processo de desenvolvimento da criança, o que poderá ser feito em palestras, orientações e estudos de casos, da seguinte forma: prestando consultoria e assessoria, através de esclarecimentos aos professores e equipe técnica, no que diz respeito aos problemas fonoaudiológicos; realizando triagens fonoaudiológicas nos aspectos da audição, linguagem, motricidade oral e voz; realizando devolutiva e orientações a pais, professores e equipe técnica da escola, nos aspectos da audição, linguagem, motricidade oral e voz; orientando os professores quanto à estimulação de linguagem em sala de aula; realizando pesquisas, através de levantamentos de dados fonoaudiológicos quantitativos e qualitativos e orientando sobre as condições favoráveis que o ambiente físico deve ter para promover o processo de aprendizagem.

Conforme determinado por esta resolução, cabe ao fonoaudiólogo atuante na escola, realizar procedimentos que previnam os distúrbios da comunicação, dentre

eles a triagem fonoaudiológica e a orientação aos professores e pais. A realização de triagens e de orientações parece indicar as contribuições da área fonoaudiológica à instituição escolar. Nesta perspectiva, a atuação fonoaudiológica em escolas freqüentemente é pautada em saberes e fazeres clínicos sobre os processos patológicos da linguagem.

Os trabalhos seguintes são solidários à proposta do Conselho Federal de Fonoaudiologia, como é o caso apresentado por Collaço (1991), que propõe orientação aos professores sobre os aspectos da alfabetização, sobre como observar a fala das crianças e como prevenir alterações da fala e da escrita.

A orientação de Collaço aos professores, referente à alfabetização, aponta para a proposta cognitivista de aquisição da escrita[1]. No que se refere à fala da criança, a autora orienta os professores para que os mesmos observem a linguagem espontânea[2], por meio de uma entrevista direcionada, e levantem, a partir da apresentação de figuras e nomeação de palavras, o sistema fonêmico da criança. Os professores realizam atividades lúdicas com as crianças com o objetivo de estimular a musculatura dos órgãos fonoarticulatórios (lábios, língua, bochechas, palato) e desenvolver a discriminação auditiva/visual, visando à prevenção das alterações da fala e da escrita.

A autora acredita que o erro (ou alteração) pode ser prevenido por meio de uma estimulação da musculatura e da discriminação auditiva/visual. Há outras vertentes teóricas que entendem que o estatuto do erro pode ser outro; portanto as atividades sugeridas pela autora precisam ser questionadas, assim como a idéia de que o erro precisa ser prevenido ou controlado. Proponho-me a problematizar o erro

---

[1] A aquisição da escrita, nessa proposta, visa à construção do objeto-escrita pela criança, ou seja, a criança é capaz de se apropriar desse objeto de conhecimento.
[2] Aqui considerada como fluência, organização da linguagem, ritmo e entonação da voz.

na escrita nos capítulos posteriores, a partir de uma vertente teórica da Lingüística.

Bitar (1991) também relata experiências em Fonoaudiologia Escolar, deixando claro que o seu objetivo é detectar alunos com dificuldades de linguagem, orientar os pais quanto ao encaminhamento para atendimento clínico, e os professores para que eles trabalhem comunicação e expressão, além de apresentar aos mesmos o desenvolvimento normal de linguagem e os desvios desta.

Todas essas ações têm caráter preventivo e são realizadas pelo fonoaudiólogo e, posteriormente, pelo próprio professor. Além disso, são feitos grupos de estimulação com as crianças que apresentam dificuldades escolares, que, segundo a autora, não justificam encaminhamentos, mas que precisam de atuação especial em casa e na escola.

Os grupos de estimulação são compostos por alunos, cujas dificuldades de fala/escrita são semelhantes, pois as trocas fonêmicas e/ou grafêmicas incidem sobre pares mínimos[3]. Essas crianças são submetidas a uma estimulação perceptual que privilegia os aspectos orgânicos/cognitivos, visando tanto a produção fonêmica como a associação fonema-grafema.

A autora acredita não só que essas alterações de fala/escrita possam ser evitadas por meio da estimulação proposta, como o erro na fala/escrita, corresponde a um desvio de uma norma-padrão, capaz de separar a criança normal da que não é.

Pinto et al. (1991) relatam o trabalho realizado no Setor de Fonoaudiologia Escolar, da divisão de Assistência Fonoaudiológica do Departamento de Saúde Escolar e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1988.

O objetivo do trabalho das autoras é de orientar os professores, por meio de

---

[3] Por pares mínimos entende-se sons da fala que diferem quanto ao traço de sonoridade (p/b, t/d, c/g, f/v, s/z, x/j).

palestras e cursos, sobre a aquisição da linguagem, os distúrbios mais freqüentes entre os escolares e as atividades de estimulação de linguagem, capacitando-os a prevenir as alterações da fala e da escrita de seus alunos.

Nesse trabalho, a apresentação de casos de crianças com distúrbios de linguagem pretende instrumentalizar o professor, para que este detecte as crianças com as mesmas características. Assim, o erro é tomado como indício de um processo patológico, que pode ser superado por meio de ações profiláticas.

As atividades de estimulação propostas privilegiam o contato com o meio ambiente e as ações neste meio para a construção das subestruturas do pensamento, considerando que somente mais tarde essas ações são interiorizadas e operadas simbolicamente com o surgimento da linguagem. Estas atividades de estimulação remetem a uma concepção de linguagem, que segue uma linha evolutiva e surge como decorrência do pensamento. As percepções auditiva e visual, também consideradas pelas autoras importantes para o desenvolvimento da comunicação oral e gráfica, são enfatizadas em tais atividades de estimulação, além de exercícios fonoarticulatórios, de lábios, língua, bochechas e palato, propostos para a prevenção das alterações de fala/escrita das crianças. Assim, para prevenir o erro na escrita são sugeridas atividades que valorizam os traços perceptuais.

Lagrotta, Cordeiro e Cavalheiro (1991) também contam a experiência desenvolvida em escola. O trabalho envolveu alunos, pais e equipe técnica, em ações como triagens, avaliações individuais, grupos de reforço da comunicação oral e gráfica, orientações aos professores quanto às estratégias de desenvolvimento da fala e da escrita, orientações aos pais sugerindo encaminhamentos e atividades que poderiam ser realizadas em casa.

As atividades propostas pelas autoras são feitas a partir dos dados de triagem

fonoaudiológica, sendo que nesse procedimento, o erro é considerado desvio-padrão que pode ser minimizado por meio de atividades que incluam exercícios de órgãos fonoarticulatórios, estimulação de linguagem e de percepção auditiva. O que as mesmas sugerem é que os movimentos da fala, assim como a linguagem sejam concebidos como funções orgânicas, capazes de serem desenvolvidas e aprendidas, e que a percepção auditiva seja, portanto, um pré-requisito para a aquisição da fala e da escrita.

Carnio, Sarue, Peterfi e Peroitto (1994) também elaboraram um programa de caráter preventivo, cujo o objetivo é detectar as alterações no desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças em fase inicial de alfabetização e oferecer condições para que os professores possam trabalhar com essas dificuldades, evitando a instalação de patologias referentes à linguagem. No programa elaborado pelas autoras as práticas pedagógicas dos professores são capazes de evitar o erro presente nas patologias da linguagem. Isto porque, nessa proposta, há a crença de que a linguagem é objeto passível de aprendizagem, no entanto a linguagem, para o Interacionismo Brasileiro, é instância simbólica, que atravessa o sujeito constituído por ela.

Pereira, Santos e Osborn (1995) destacam atividades que o fonoaudiólogo pode realizar num programa de saúde escolar, tais como: discussão sobre o desenvolvimento normal e sensibilização para estimular a linguagem e produção fonoarticulatória, exames fonoaudiológicos que compreendam emissão e recepção oral, realização de provas de leitura e escrita, encaminhamento das crianças com alteração para reavaliação fonoaudiológica, orientação aos pais e professores após a avaliação. Esta proposta de trabalho nas escolas assenta-se sobre os mesmos princípios que sustentam a clínica fonoaudiológica; nesta o erro é indicativo de um

distúrbio de escrita.

Estudos organizados por Ferreira (1991) e Lagrotta (1997) contemplam a realização das triagens visando o posterior encaminhamento de alunos para o atendimento clínico fonoaudiológico, e a realização de reuniões com pais e professores para revelar as dificuldades dos alunos. As triagens, nesses estudos, também são realizadas para que o fonoaudiólogo reconheça a realidade da escola e realize ações preventivas, que evitem ou minimizem doenças fonoaudiológicas já existentes. Os estudos organizados pelas autoras fornecem espaço para a legitimação do procedimento de triagem fonoaudiológica nas escolas, cujo objetivo é identificar problemas fonoaudiológicos entre os alunos. Tais problemas são detectados por meio de testes, exames e avaliações, que se assentam sob a concepção de erro como evidência de condição patológica, sem que o mesmo seja questionado.

Guedes (1997) menciona que os alunos do Curso de Fonoaudiologia da EPM-UNIFESP realizam estágios na área da educação, para que os mesmos apreendam noções da área preventiva. Sua proposta está diretamente ligada à idéia de que os problemas de linguagem podem ser evitados por meio de práticas preventivas. Aqui a linguagem é identificada ao orgânico, cujo funcionamento pode ser controlado.

Jardini e Vergara (1997) elaboram um trabalho, em parceria com o pedagogo, utilizando um método multisensorial, com ênfase em atividades fono-visuo-articulatórias, para estimular áreas cerebrais. Nesse estudo as autoras acreditam que a linguagem corresponda a uma função cerebral passível de ser estimulada por meio de técnicas sensoriais. Para as autoras a aquisição da escrita depende da associação entre o som da fala e o símbolo gráfico que o representa, sendo que o erro constitui a inadequação de tal associação.

Estudos sobre a relação fonema-grafema, realizados por Faria (1997), destacam a não positividade dessas unidades lingüísticas. A autora diz que grafema e fonema não possuem uma essência, o que impossibilita que sejam representados com relação a eles próprios e, muito menos, um pelo outro.

Para Faria, ainda que a relação fonema-grafema ocorra na escrita alfabética, este pouso do significante[4] é temporário, podendo este último, a qualquer momento, tornar a deslizar, assumindo um outro valor simbólico, num movimento que nunca se fecha sobre si mesmo. A linguagem escrita passa a engendrar outras relações entre letras-sons, letras-letras, letras-palavras; isto significa igualmente dizer que a escrita, ao mesmo tempo que guarda a relação com a oralidade, escapa a ela.

> Desfaz-se a suposta relação natural entre 'logos e fonia', revelando que o jogo do significante é quem comanda o funcionamento lingüístico–discursivo, e não o sujeito (FARIA, 1997).

Silva e Massi (1998) fazem reflexões sobre o fazer fonoaudiológico e apresentam o papel do fonoaudiólogo na escola, que vai ao encontro do que afirmam as propostas anteriores: detectar por meio de triagens, crianças com problemas de linguagem oral/escrita, realizando encaminhamentos para a clínica fonoaudiológica; orientar professores para detectarem distúrbios de linguagem oral/escrita; instrumentalizar professores quanto às técnicas e estratégias de estimulação da linguagem e quanto à prevenção de problemas da linguagem oral/escrita, para serem aplicadas em atividades escolares.

Giroto (1999), por sua vez, aponta para a preocupação dos professores diante

---

[4] Significante no dizer de Lacan (1967) indica a impossibilidade de uma definição objetiva, uma vez que o significante em si mesmo não tem nada de definível senão uma diferença para com outro significante. É a introdução da diferença enquanto tal, no campo, que permite extrair da língua o que é do significante.

das dificuldades escolares dos alunos. Para tais dificuldades são atribuídos sentidos patológicos, sendo que muitas vezes o fonoaudiólogo que atua na escola confirma a constatação do professor e, juntos realizam o encaminhamento de alunos para um atendimento clínico fonoaudiológico. Neste momento, quando o fonoaudiólogo confirma a constatação do professor, ele atribui ao erro na escrita ou às dificuldades escolares estatuto de patologia. Isto ocorre porque existem sentidos diferentes para o erro nas diversas linhas teóricas.

O trabalho de Mallmann (2001) propõe ênfase ao procedimento de triagem fonoaudiológica, que corresponde a uma bateria de testes que verifica a linguagem oral e/ou escrita da criança. Após o levantamento das alterações fonoaudiológicas dos alunos, o fonoaudiólogo orienta os professores, para que estes possam seguir atividades de estimulação para beneficiar o desenvolvimento dos alunos. O trabalho da autora privilegia os procedimentos de triagem fonoaudiológica e orientação, considerando o erro na linguagem oral/escrita como aspecto relevante. Além disso, compartilha da mesma concepção de linguagem dos trabalhos anteriores, ou seja, de que esta configura-se como um objeto passível de estimulação e desenvolvimento.

Um outro estudo que contempla ações consideradas preventivas na escola é o de Souza (2002), cuja proposta objetiva em um primeiro nível, a atuação na promoção da saúde, por meio da orientação aos professores e pais com relação às etapas de desenvolvimento infantil, assim como na realização de trabalhos de estimulação, visando favorecer o desenvolvimento das habilidades necessárias para o aprendizado da leitura e escrita; no segundo nível, atuar na escola por meio de triagens e avaliações, detectando assim, precocemente, as dificuldades surgidas no processo de aprendizagem, e encaminhando o mais cedo possível para o

atendimento clínico para promover a melhora; e finalmente, no nível terceário, a realização do atendimento fonoaudiológico em clínica particular.

Estas propostas de atuação foram, sem dúvida, as primeiras possibilidades de inserção do fonoaudiólogo na escola, mas diante dessas, muitas outras ainda estão por vir.

Destes estudos derivam outras questões, tais como: cabe ao fonoaudiólogo que atua na escola a função de identificar, prevenir ou minimizar as supostas patologias de linguagem dos alunos? Ou melhor, será que é possível prevenir desvios de linguagem? Será que o erro na escrita dos alunos nunca é interrogado? Esses questionamentos despertaram-me o interesse em problematizar o erro na escrita, com o intuito de oferecer outras leituras para esse fenômeno tão relatado na literatura específica.

Os trabalhos apresentados, em sua maioria, indicam que a Fonoaudiologia tem se colocado como uma disciplina estruturada a partir de um modelo médico, que concebe a linguagem como funcionamento cerebral submetido aos processos maturacionais, processos estes responsáveis pelos distúrbios. Assim sendo, as ações preventivas são propostas para evitar o aparecimento dos distúrbios de linguagem.

O presente estudo questiona a maioria das propostas de atuação fonoaudiológica descritas na literatura, uma vez que estas privilegiam prevenir ou minimizar o que chamam de patologias de linguagem na escola, em uma visão assentada sobre o erro como evidência. Desta forma, o estatuto do erro na aquisição da escrita permanece inquestionado.

No próximo capítulo, analiso criticamente os procedimentos de triagem fonoaudiológica e de orientação aos professores, a partir de conhecimentos da

lingüística, que permitem interrogar as concepções que a Fonoaudiologia tem sobre a escrita, sua aquisição e o erro nesse contexto. Apresento também, a proposta Interacionista em Aquisição de Linguagem para circunscrever novos sentidos para a criança, a escrita e o erro em sua aquisição.

Capítulo 2 – A fonoaudiologia escolar: críticas preliminares

> A Fonoaudiologia encontra-se em um momento de reflexão e revisão de sua origem, de seus fundamentos teóricos e de sua prática, ou seja, num repensar sobre seus alicerces teórico-metodológicos. (Regina Freire)[5].

Este capítulo analisa os procedimentos de triagem fonoaudiológica e de orientação na escola relacionados no capítulo anterior, visando apontar em que tais procedimentos contribuem para o conceito que o professor e a escola têm sobre o erro na escrita dos alunos.

A proposta de detectar alunos com alterações fonoaudiológicas na escola, ou mesmo de orientar os professores para que os mesmos possam detectar, encaminhar e até mesmo tratar crianças com alterações de escrita, reforça o rótulo de crianças doentes que precisam ser tratadas, conferindo à Fonoaudiologia o poder de controlar tais alterações.

A crítica ao trabalho que é tradicionalmente desenvolvido pelo fonoaudiólogo na escola, diz respeito à aplicação de procedimentos advindos da clínica fonoaudiológica que, por sua vez, são assentados sobre uma leitura equivocada do erro no processo de aquisição da escrita.

Parte 1 – A triagem fonoaudiológica e a orientação aos professores e pais

O primeiro procedimento a ser analisado criticamente nesta pesquisa é a triagem fonoaudiológica. Este procedimento tem como finalidade comparar a escrita da criança e a escrita padrão para observar as diferenças. Esta forma de comparação acaba por enfatizar os erros presentes na escrita, compreendidos como

---

[5] Texto Patologia de Linguagem: uma nosologia. Da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

dificuldades na aquisição.

Isto decorre de uma visão cognitivista[6] de sujeito em que este é definido pelas fases de desenvolvimento cognitivo que atravessa, e que por sua vez, pode apresentar um atraso no desenvolvimento devido a características maturacionais ou ambientais. O sujeito age diretamente sobre os objetos e constrói o seu conhecimento, sendo o outro apenas um mediador nesse processo de construção.

Nesta visão cognitivista não há relevância do aspecto lingüístico, pois aqui o que predomina são aspectos do domínio cognitivo. Assim o sujeito do conhecimento passa ser capaz de construir o objeto-linguagem, por meio de suas ações.

> era dominante a tendência a explicar o desenvolvimento lingüístico da criança pelo que, fora da linguagem, é tido pela psicologia como domínio de desenvolvimento. Isto é, tanto pelo então chamado domínio cognitivo quanto pelo domínio comunicativo ou social. Atrelada a essa tendência e, ainda que pareça estranho, compatível com ela, está a de descrever o que havia de explicar, isto é, o lingüístico na fala da criança (LEMOS, 1995).

Deve-se ressaltar que os procedimentos de triagem fonoaudiológica em escolas procuram homogeneizar e higienizar[7] os dados de linguagem, ou seja, as triagens visam a categorização dos dados de linguagem e a posterior eliminação dos que não são categorizáveis. No entanto, dados empíricos de linguagem, por serem singulares e variáveis, pedem interpretação e marcam a subjetividade do

---

[6] Ferreiro e Teberosky (1986) descrevem o sujeito do conhecimento: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir; um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui conhecimento o transmita a ele; é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

[7] Termos utilizados por Lier-De Vitto (1994) em seus estudos sobre os monólogos da infância.

falante/escriba. Ressalta-se ainda, que a possibilidade de interpretar não está na criança ou no outro, mas na própria linguagem que atravessa ambos.

O que são consideradas nessas triagens são as materialidades da linguagem – a fala e a escrita, que são analisadas de acordo com aspectos perceptuais, cognitivos, maturacionais, ambientais, entre outros, e não a partir do seu funcionamento [8]. E o erro, por sua vez, que emerge nessas materialidades, especialmente na escrita, é entendido como evidência de uma alteração no processo de desenvolvimento de linguagem , ou mesmo como um desvio, que impede a criança de atingir o estatuto de sujeito letrado.

Após a finalização do procedimento de triagem fonoaudiológica, o aluno é encaminhado ao atendimento clínico fonoaudiológico, para que suas supostas inadequações relativas à linguagem – oral e/ou escrita – sejam enfim corrigidas, aproximando-o do padrão de normalidade. Dessa testagem a que os alunos são submetidos resulta uma conclusão inquestionável: a crença, para pais e professores, de que seus filhos/alunos falharam no processo de aquisição da escrita, devido a uma causa inerente a sua constituição. Cabe a esses pais e professores aguardarem a alta fonoaudiológica.

Para problematizar o erro supostamente indicativo de um distúrbio de leitura e escrita, enfatizo o trabalho de Freire (1996), que analisa criticamente os aspectos, considerados por outros autores, como necessários para o ato de ler: percepção e discriminação de formas e sons, associação de sons com a aparência visual das letras, ligação de nomes com grupos de letras e significados com grupos de palavras, fatores auditivos, motores, visuais e de memória. Tais aspectos, elencados pela autora, perpassam pelo domínio orgânico/cognitivo, o que exclui a natureza

[8] As leis de funcionamento da linguagem, propostas por Cláudia Lemos, são explicitadas na segunda parte do capítulo.

simbólica da linguagem.

Freire salienta, nesse estudo, a questão do fracasso escolar, ou seus diversos termos parafrásicos (distúrbio de leitura e escrita, dificuldades de leitura, problemas de aprendizagem, entre outros), que atribuem à escrita o estatuto patológico, cuja causa está relacionada à disfunção cerebral, atraso maturacional, alterações inatas e/ou hereditárias.

A autora também relata que o uso alternado de letras como B/P e outros pares mínimos (muito enfatizado na literatura pesquisada acerca dos procedimentos de triagem fonoaudiológica e de orientação), não pode ser explicado do ponto de vista perceptual, mas indicia que neste momento da aquisição da escrita a contigüidade dessas letras permite entender ambos como formas alternativas de escrever o mesmo; o que ocorre também com erros considerados ortográficos, em que o sentido não é afetado para o autor (aluno).

Nesses momentos em que a criança erra na escrita, podemos afirmar que ela ainda não foi totalmente assujeitada por essa modalidade do simbólico, pois somente após ser capturada pela linguagem, é que a criança escreve como propõe a língua. Em outras palavras, à medida que a criança for sendo aprisionada pela trama dessa modalidade do simbólico, a escrita, ela irá se distanciando da singularidade da sua escrita e se assemelhando àquela do adulto.

Freire relata dois fatos que levam a criança a se deslocar em relação a sua escrita: o primeiro deles é de efeito-leitor, ou seja, o fato de que o leitor sofre um efeito diverso do esperado pela criança se a sua escrita não corresponder à forma padrão. O segundo deles é o efeito-leitura, ou seja, o fato de que ao ler, a criança se depara com formas escritas que diferem da sua, embora signifiquem o mesmo, o que gera efeito. Tais efeitos a levam a se interrogar e a interrogar o outro, o

intérprete da forma padrão. Desta forma, é a interpretação da escrita que re-significa os chamados erros infantis e, aos poucos, assujeita a criança à ordem da língua, apagando os traços desse percurso de constituição.

De acordo com a autora, esse novo olhar sobre a escrita possibilita reconhecer o erro como indicador do efeito do funcionamento do texto escrito sobre a criança. Interpretar o texto infantil como uma forma de escutar a criança e ouvir o que ela tem a dizer sobre a escrita que a domina, e que, ilusoriamente, parece ser passível de ser dominada.

Freire conclui nesse estudo, que o erro precisa ser visto com naturalidade, como parte constitutiva do percurso, e que não pode ser indício de um distúrbio de leitura e escrita.

Outro procedimento analisado criticamente é o da orientação, uma vez que traz em si a crença de que os distúrbios de linguagem podem ser evitados por meio de ações pedagógicas. Estas ações correspondem à orientação aos professores quanto à estimulação auditiva e visual para a produção adequada dos sons da fala, bem como de sua associação aos grafemas correspondentes, como foi citado anteriormente na literatura pesquisada.

A análise crítica de Freire (2000) acerca da prática de orientação se assenta sobre a suposta eficácia dessa prática, ou seja, a crença de que basta identificar o que, e como deve ser aprendido, para que a orientação tenha sucesso. Segundo a autora, essa conduta é característica do discurso pedagógico, uma forma de discurso autoritário em que a reversibilidade tende a zero. Para Freire, o discurso pedagógico é afiliado ao discurso do poder, no qual há aquele que sabe, que ensina, e aquele que não sabe, que aprende. Se o sujeito, no caso, o aluno, não aprende, o orientando não cumpriu o papel que lhe foi imposto pelo orientador, ou ainda, o

aluno não foi capaz de apreender o que lhe foi exposto.

O que é exposto aos alunos, por meio de práticas pedagógicas propostas por fonoaudiólogos atuantes na escola, é a estimulação da linguagem baseada em uma perspectiva cognitivista[9]. A linguagem, nessa concepção, corresponde a uma forma de representação dos conceitos e imagens do pensamento. E a linguagem escrita, por sua vez, corresponde a um objeto de conhecimento passível de ser apropriado pelo indivíduo, que a utiliza para representar a linguagem oral. Sendo assim, a partir de uma concepção cognitivista de linguagem, é possível o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem que, segundo esta vertente teórica, decorrem do domínio cognitivo.

Nesta abordagem, o termo desenvolvimento está assentado sobre a certeza de que todos os indivíduos devem passar pelas mesmas etapas/períodos na construção do seu conhecimento sobre o mundo e sobre a linguagem, e que quando isto não ocorre, estes indivíduos precisam de acompanhamento especial, como o proposto nas práticas de orientação.

A partir da análise de Freire (2000), acrescento que na prática de orientação tal como apresentada na literatura, o que importa da linguagem, é sua corporalidade, ou seja, como o falar/escrever (incluo escrever, pois a escrita está mais em evidência neste estudo) pode indicar um funcionamento qualquer do corpo.

Outro estudo de Freire, Araújo e Bueno[10] faz uma análise do procedimento de orientação a partir da abordagem teórica da Análise de Discurso de vertente francesa, tal como é desenvolvida no Brasil por Eni P. Orlandi. Ao analisar o

---

[9] Como afirma Piaget (1967), a linguagem transmite ao indivíduo um sistema todo preparado de noções, de classificações, de relações, enfim, um potencial inesgotável de conceitos que se reconstroem em cada indivíduo apoiados no modelo multi-secular já elaborado pelas gerações anteriores.

[10] As autoras escreveram este estudo para o Programa de Estudos Pós-graduados em Fonoaudiologia da PUC/SP.

discurso de profissionais da saúde em atividade de orientação aos pais de bebês de risco, as autoras consideram a orientação um procedimento da ordem do equívoco, pois revela um discurso pedagógico e autoritário, que não garante a eficácia da orientação dada.

Quando um profissional realiza orientações, revela a sua ilusão de controle sobre a linguagem, entretanto, segundo a concepção de sujeito da AD, este não controla a linguagem, mas é assujeitado por ela.

A linguagem, nesta teoria, apresenta funcionamento próprio e opacidade de sentidos. O sentido e o sujeito de um discurso se constituem mutuamente e não são tomados como transparentes.

A AD é abordada nessa análise crítica ao procedimento de orientação, pois desloca o sentido de sujeito e de linguagem, ou seja, o sujeito não controla o seu dizer, e este dizer possibilita diversas interpretações.

Segundo as autoras, a AD busca analisar como um discurso ganha sentido no dizer do outro e materializa uma ideologia, aqui entendida como sistema de crenças, capaz de se materializar, por sua vez, na linguagem, fazendo com que exista singularidade em cada discurso. A ideologia em AD é inconsciente, pois o sujeito nasce e é interpretado no discurso; o que possibilita o equívoco, ou seja, o que é dito pode ter outras interpretações.

Lopes (2000) também relata uma experiência com a análise do discurso de fonoaudiológos que adotam a prática da orientação. Na pesquisa de Lopes os dados discursivos revelam o discurso autoritário dos profissionais que participaram da pesquisa. A autora conclui com seu estudo que o discurso do fonoaudiólogo, no momento da orientação, coloca como nula a reversibilidade do outro (o orientado), impossibilitando-o de ser interlocutor, e neste momento, o fonoaudiólogo tem a

ilusão de que participa de um diálogo, mas “na verdade” fala sozinho.

Na segunda parte deste capítulo, dedicado à proposta interacionista, apresento os sentidos das noções de sujeito, de outro, de representação e de linguagem, para fundamentar a concepção de erro na escrita, que não apresenta estatuto patológico, mas sim, o estatuto de marca da posição do sujeito no discurso escrito. Justifico a escolha deste viés teórico, pelo fato de que esta teoria ofereceu-me sustentação para deslocar o sentido do erro no processo de aquisição da escrita.

Esta parte do capítulo contrapõe-se à atuação fonoaudiológica, baseada em concepções cognitivistas, que entendem o sujeito/indivíduo como aquele que apresenta etapas previamente determinadas do desenvolvimento da linguagem. E entendem a linguagem, por sua vez, como uma das funções orgânicas, dependente do plano maturacional. A partir dessa concepção de sujeito e de linguagem, a atuação fonoaudiológica assenta-se em procedimentos clínicos, como a triagem fonoaudiológica e a orientação referente à linguagem no ambiente escolar.

Parte 2 – O Interacionismo Brasileiro: concebendo a aquisição da escrita e o erro.

A fundamentação teórica, base dos meus estudos sobre a escrita e sua aquisição, advém da Lingüística, em especial da vertente teórica do Interacionismo Brasileiro, cujo objeto de estudo remete às explicações sobre a Aquisição de Linguagem.

Para conceber o processo de aquisição da escrita, apresento os estudos de Lemos e seguidores, que atribuem outros sentidos às noções de sujeito, de outro, de representação e de linguagem, fornecendo o estatuto de erro como marca desse

processo. De acordo com Lemos (1992), o sujeito é assujeitado à fala/escrita[11] do outro, é capturado pela linguagem do Outro, que interpreta o sujeito e o coloca dentro do sistema da língua. O sujeito é território em que a língua funciona, é alguém capturado pela linguagem e é efeito do discurso do Outro.

O Outro é lugar de funcionamento lingüístico-discursivo, que interpreta a fala/escrita da criança, permitindo que, como diz Lemos (1992), parte de seus significantes coloquem significantes da (escrita) criança em novas relações.

Mota (1995), em seus estudos sobre a escrita de crianças em processo de alfabetização, segue os princípios de Lemos, e reconhece nos textos orais e escritos que circulam em sala de aula, um lugar de funcionamento lingüístico-discursivo, ou seja, a pesquisadora reconhece a presença do Outro na escrita das crianças. Mota acredita que transitar por textos possibilita a emergência da língua e da constituição da representação simbólica da escrita. Para a autora, as representações não são as adequações entre os objetos e suas expressões, mas instâncias simbólicas constituídas pelos discursos.

A autora acredita que a escrita inicial depende da interpretação do Outro que já está significado por essa escrita, e que reconhecê-lo poderia levar a um novo modo de olhar para a escrita, bem como para o processo de alfabetização.

Segundo Freire (1996) é deste lugar, do lugar do Outro, que a escrita é re-inventada, re-significada pela criança. Ou ainda, que os lugares de quem ensina e de quem aprende são relativizados. A afirmação da autora remete à idéia de que não cabe ao professor ensinar e a criança aprender. O professor não é alguém que sabe e comunica esse saber, ou mesmo que facilita o acesso a esse saber a quem não sabe, mas o Outro é lugar de interpretação.

---

[11] A escrita é por mim acrescentada, pois Lemos considera fala e escrita materialidades da mesma instância simbólica – a linguagem.

A produção da criança não é retrato dos textos do Outro, mas é colagem de fragmentos dos mesmos, pois Mota (1995) notou, no momento em que analisava a escrita de crianças em fase de alfabetização, que não havia lugar para mecanismos perceptuais ou de memória, mas o que ocorria era a captura da criança pela escrita, que dependia da relação da criança com a materialidade do texto.

A repetição, quando se trata de linguagem, instância simbólica, é sempre original, pois as combinatórias que ocorrem nas produções são acontecimentos, há sujeito nessas estruturas. Repetir significa haver relação simbólica e imaginária com os textos interpretados; indica o acesso da criança à escrita como processo simbólico.

A criança repete porque os significantes encontram lugar nas posições que lhe foram abertas no discurso escrito; assim emerge a singularidade da criança. Esse jogo de significantes é singular, embora implicado na mesma trajetória de acesso à escrita pela criança.

Para Mota, as primeiras escritas da criança (assim como a fala) não se constituem independentemente do discurso de quem já está no simbólico. Fazer uso do significante do Outro permite à criança realizar mudanças de lugar, ampliação de perspectivas, até inscrever traços do real da língua em sua escrita. Pela via da repetição do Outro, que está no lugar simbólico da escrita constituída, dá-se acesso ao simbólico; a criança passa de uma relação imaginária com a escrita para uma representação simbólica.

Quando Mota usa o termo <u>representação</u>, inspirada na concepção psicanalítica freudiana, não acredita que representar signifique vislumbrar uma imagem ou um conceito das coisas do mundo, ou seja, como presença no substrato mental, mas acredita que representar signifique um fenômeno psíquico, constituído

por uma trama de heterogeneidade de representações. Para a autora a representação não é adequação entre o objeto e sua expressão, mas diz respeito à relação com o objeto, que é resultado da subjetivação.

A aquisição da escrita, na análise de Mota, implica em representações simbólicas, sendo que se a criança emergir em textos, ou seja, for colocada em situação de leitura e escrita de textos, acaba por representar a/na língua escrita. A criança precisa representar para reconstituir a língua escrita constituída, mas trata-se de uma reconstituição simbólica do funcionamento da escrita, que não é imutável, fixo. E transitar pelo discurso do Outro (oral e escrito) permite que surjam representações na escrita sobre o que é possível na língua constituída. Assim o que ocorre é um movimento de constituição do objeto-escrita que se dá na/pela passagem pela escrita do Outro.

Uma pesquisadora que também re-significa a concepção de representação no processo de aquisição da escrita é Bosco (2002). A autora estuda o desenho que antecede a escrita e que, posteriormente, divide o mesmo espaço com a letra.

Bosco justifica a presença simultânea da letra e do desenho, considerando-os como indícios de funcionamento da língua, que provocam efeitos de interpretação no sujeito e no Outro, possibilitando a constituição dos sentidos em tais instâncias simbólicas.

A pesquisadora considera ainda essas instâncias como significantes advindos da rede de significantes que emergem na representação gráfica da criança. Representação aqui também não se remete a representação de um objeto presente no substrato mental, mas sim, a uma representação psíquica, inerente ao funcionamento simbólico.

Estudos críticos sobre a representação da oralidade pela escrita, em especial

sobre a relação fonema-grafema são realizados por Faria (1997), que destaca a não positividade dessas unidades lingüísticas. A autora diz que grafema e fonema não possuem uma essência, o que impossibilita que sejam representados com relação a eles próprios e, muito menos, um pelo outro.

Faria, inspirada por Derrida, desfaz a relação direta entre fonema e grafema, pois o valor simbólico do significante perde seu estatuto de significado anterior quando possibilita a relação com outros significantes, sejam eles orais ou escritos.

Para a autora, ainda que a relação fonema-grafema ocorra na escrita alfabética, este pouso do significante é temporário, podendo este último, a qualquer momento, tornar a deslizar, assumindo um outro valor simbólico, num movimento que nunca se fecha sobre si mesmo. A linguagem escrita passa a engendrar outras relações entre letras-sons, letras-letras, letras-palavras; isto significa igualmente dizer que a escrita, ao mesmo tempo que guarda a relação com a oralidade, escapa a ela.

Faria conclui que nesta perspectiva teórica, a relação entre oralidade e escrita não se assenta na representação direta da segunda com relação à primeira. Sendo assim, a passagem do texto oral para a forma escrita pressupõe um desfazer-se do texto para, em outro lugar, com outra forma, e a partir de uma estrutura e de um funcionamento diferentes, fazer-se texto novamente.

Há um efeito singular que marca a relação da criança com a língua, em que a língua não é um sistema fechado, mas é funcionamento, do qual não se pode excluir o sujeito que, em qualquer ponto da cadeia, pode se revelar efetuando cortes que desfazem as pretensas unidades fechadas anteriormente classificadas e analisadas.

Mas é sob os estudos de Lemos (1992) que os pesquisadores interacionistas tecem suas reflexões no que diz respeito à linguagem, em especial à escrita. Lemos

não considera a linguagem um objeto a ser aprendido, mas a considera uma instância simbólica. A aquisição da linguagem, para Lemos, ocorre na relação dialógica entre criança e o outro, visto como intérprete, doador de sentidos. E nesta relação dialógica a criança se constitui como sujeito na/da linguagem.

Nesse sentido, Lemos (1988) aponta para a impossibilidade de ensinar a linguagem, uma instância simbólica, devido à inadequação de se descrever as transformações por que passa a linguagem da criança – um processo lingüístico – a partir de pressupostos relativos ao domínio cognitivo e/ou comunicativo.

> Para explicar esse processo lingüístico, a pesquisadora escutou a fala inicial da criança de um lugar de não-saber, o que possibilitou a descrição de fragmentos heterogêneos e não categorizáveis, ou seja, reconheceu a indeterminação categorial das formas que emergiam na fala inicial da criança, o que não possibilitou a submissão destas a estágios pré-determinados.

A partir dessa escuta da fala inicial da criança Lemos (1994) explica o percurso da criança em aquisição de linguagem, considerando três posições: a primeira delas, caracterizada pela fase de acertos, há fragmentos da fala do adulto na fala da criança; na segunda, há erros que apontam para um falante submetido ao movimento da língua, mas ainda sem reconhecer o erro; na terceira posição, pode-se encontrar na fala da criança pausas, reformulações, correções e auto-correções que ocorrem sob a forma de substituições, que implicam no reconhecimento da unidade a ser substituída e a que vem a substituir. Tal reconhecimento é determinado por um processo identificatório que se dá na linguagem como movimento de assemelhamento à fala do outro; representa um deslocamento do falante em relação à sua própria fala e à fala do outro.

Assim a reflexão proposta por Lemos (1992) passa pela relação entre

oralidade / escrita / língua, considerando a escrita, assim como a oralidade, materialidades da linguagem e constituídas pelos processos metafóricos e metonímicos, ou seja, pela via do funcionamento da linguagem. Nos processo metafóricos ocorrem substituições de significantes possíveis na língua, nos quais significantes ausentes podem se colocar em presença no eixo da fala/escrita, e nos processos metonímicos ocorre o encadeamento de significantes no eixo da contiguidade.

Ao propor os processos metafóricos e metonímicos como vias de funcionamento da linguagem, Lemos reconhece nas transformações operadas na linguagem infantil um movimento de ordem lingüística. Como a autora enfatiza, esses processos emergem no interior de textos pelos quais o outro interpreta por meio de práticas discursivas.

Dessa forma a autora privilegia as relações entre a escrita e a oralidade, entendendo ambas como modalidades de uma mesma instância simbólica. E afirma que as práticas discursivas orais conferem sentido à escrita, permitindo que a relação da criança com a escrita se dê enquanto prática discursiva.

Nessa perspectiva teórica a língua não é tomada como algo que se localiza fora da criança; a autora, sob inspiração lacaniana, considera o Outro como discurso ou instância de funcionamento da língua constituída, que significa a criança como falante/escritora (grifo meu) de uma língua.

Segundo Pereira de Castro (1995) as transformações pelas quais passam a escrita da criança indicam a ação da língua que, via processos metafóricos e metonímicos, provocam “desestruturação-reestruturação de redes e trajetos” na aquisição da escrita, promovendo rupturas no que vêm pela fala/escrita do outro e que abrem espaço para a interpretação.

Assim, como afirma a autora, a relação dos enunciados da criança e do adulto está inserida na ordem do simbólico, “tal relação dá lugar a transformações que não se explicam por erros ou acertos em um processo de aprendizagem, mas por processos ou leis de composição interna da ordem própria da linguagem”.

De acordo com Mota (1995), considerar os processos metafóricos e metonímicos permite descrever os processos pelos quais o discurso do Outro é constitutivo na/da linguagem escrita da criança. O que possibilita um novo olhar sobre o papel dos textos no processo de alfabetização, como efeito lingüístico sobre a escrita da criança. É possível notar nessa escrita fragmentos dos textos do Outro, ou como diz Lemos (1992), os enunciados da criança guardam entre si uma relação textual que o adulto interpreta.

Como Freire (1997) afirma, “devemos lembrar que o processo de aquisição da escrita pela criança tem início com seu nascimento, pois, antes ainda de escrever e ler, o bebê já é falado pela mãe através de um discurso oral perpassado pela textualidade. Esse processo de aquisição tem continuidade nas práticas discursivas orais em que portadores de textos são significados...”

Abaurre (1989) em seus estudos sobre a escrita inicial de crianças, ilumina a relação entre oralidade e escrita no campo da alfabetização; não como concebe os representacionistas (em que a escrita representa a oralidade), mas como efeito da sistematicidade da língua. Nos dados de Abaurre as crianças fazem segmentações na escrita espontânea que representam padrões rítmicos e entonacionais presentes na oralidade.

Para a autora (1991), conforme indicam seus dados, no início do processo de aquisição da escrita, as crianças escrevem textos espontâneos sem nenhuma ou quase nenhuma segmentação, mas no decorrer desse processo os espaços em

branco parecem registrar as pausas reais da fala.

No entanto, para Mota (1995), a criança realiza segmentações na escrita a partir da imersão destas crianças em textos, como efeito das características gráficas desses textos. O que não permite categorizações fonológicas, pois não há critérios fonológicos nas inscrições textuais das crianças. Mas não há como negar que, para ambas autoras, a segmentação na escrita ocorre devido a um efeito da língua no processo de alfabetização.

Dando continuidade à apresentação dos estudos de Abaurre (1993), a autora enfatiza as re-elaborações que as crianças realizam na escrita como os apagamentos, inserções, escritas sobrepostas, entre outras marcas, que assumem o papel de espaço privilegiado para a observação dos aspectos relativos à modalidade escrita da língua.

Esta afirmação de Abaurre relativa às re-elaborações faz referência ao que Lemos (1994) propôs como terceira posição na aquisição da linguagem. Nessa posição, pode-se encontrar na fala/escrita da criança reformulações, correções e auto-correções que implicam no reconhecimento da unidade a ser substituída e a que vem a substituir. Tal reconhecimento é determinado por um processo identificatório que se dá na linguagem como movimento de assemelhamento à fala/escrita do outro; representa um deslocamento do falante/escritor em relação à própria fala/escrita e à fala/escrita do outro.

Abaurre (1991), como pesquisadora interacionista, propõe em seus estudos sobre a aquisição da escrita, a adoção de duas perspectivas com relação à teoria lingüistica e aos dados da escrita inicial. Por um lado, a perspectiva de perplexidade frente aos dados da escrita inicial que muitas vezes obriga os pesquisadores da área a questionarem seus próprios pressupostos teóricos. A segunda perspectiva, por sua

vez, é idéia de que a análise desses dados pode modificar a complexa relação entre sujeito e linguagem.

Smolka (2001), também pesquisadora da aquisição da escrita, faz uma análise do processo de alfabetização em uma experiência com professores alfabetizadores e com alunos desta fase.

A autora não considera a alfabetização apenas como aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, nem tampouco considera o processo de aquisição da escrita como a relação da criança com a mesma, mas enfatiza a constituição de sentidos nesse processo, que se dá somente por meio de uma abordagem discursiva.

Os estudos de Smolka apontam para uma dimensão interdiscursiva na escrita, ou seja, o que marca a sua análise da escrita de crianças é a importância do diálogo no processo de aquisição.

Passando para uma análise do erro[12] em aquisição de linguagem, este é entendido como efeito do funcionamento da língua, que não corresponde ao desvio da categorização fonética, fonológica, sintática, semântica e pragmática, mas sim, à sinalização de uma mudança que implica movimento. Sendo que ao falar em mudança, é preciso considerar a diferença em relação a um momento anterior da produção lingüística da criança e, não da diferença em relação à outra criança.

A interpretação de erro não se limita ao erro produzido pela criança em aquisição de escrita, porque este erro é entendido como um dos produtores possíveis do funcionamento da língua, por isso se estende à toda manifestação na fala/escrita, que ultrapassa/excede a língua constituída e diverge dela.

---

[12] No texto "Sobre o normal e o patológico na linguagem: algumas questões", Rubino e Fonseca fazem uma reflexão sobre o erro na abordagem interacionista.

O erro é entendido como aquilo que, na fala/escrita, remete à língua, pois o erro dá visibilidade a um movimento da língua, pondo em relação fragmentos da fala/escrita adulta incorporados pela criança, como assinala Lemos (1994). Sendo assim, o erro é considerado efeito de funcionamento do texto escrito sobre a criança, ou seja, a escrita é lugar de funcionamento da língua e da criança.

As concepções da abordagem interacionista em aquisição de linguagem, apresentadas até então, contrapõem-se aos princípios dos procedimentos de triagem fonoaudiológica e orientação aos professores e/ou da estimulação de alunos realizada por professores no que diz respeito aos aspectos relativos à linguagem, em especial à escrita. Pois, nesta teoria o erro na escrita é justamente o que marca a singularidade da criança na linguagem, e esta linguagem, por sua vez, não é objeto passível de ser estimulado, desenvolvido e aprendido, mas é instância simbólica de subjetividade.

Após as considerações feitas, acredito na possibilidade de o fonoaudiólogo escolar substituir o procedimento de triagem fonoaudiológica e orientação na escola por questionamentos referentes à aquisição da escrita e ao erro na escrita, em sua proposta de assessoria aos professores.

No capítulo seguinte problematizo o erro presente em uma escrita infantil, a partir da experiência advinda de uma situação empírica de assessoria escolar fonoaudiológica. O erro na escrita é materializado no discurso do professor e tematizado por meio da teoria lingüística que fundamenta este estudo.

“Eu trouxe o caderno da M. da 2ª série, que não tem trocas na fala, mas na escrita. Ela troca f/v, t/d, c/g, p/b, x/j”. (professor participante do estudo).

Capítulo 3 – A problematização do erro na escrita infantil

> ... mesmo o que está errado nas produções das crianças está submetido à lei, à lei de fazer relações metaforonímicas. E se a sua produção é assim submetida a este funcionamento inconsciente da língua, como supor que ela, a criança, possa controlar o que submete? (Lier-De-Vitto, 1996).

Como o momento inaugural de uma assessoria escolar fonoaudiológica, a meu ver, objetiva ouvir a demanda do professor, este capítulo se assenta na apresentação dessa demanda para, ao relacioná-la à escrita de um aluno, decifrar os mistérios que esta escrita revela, visando um outro olhar sobre o erro em aquisição de escrita.

Uma situação empírica de assessoria escolar fonoaudiológica é apresentada com o intuito de materializar a demanda de um professor que se preocupa com os erros na escrita de um aluno da 2ª série do Ensino Fundamental. Este professor foi convidado a participar da pesquisa, pelo seu interesse em falar sobre um aluno e suas supostas dificuldades escolares.

Passo então para a apresentação desta situação empírica de assessoria escolar fonoaudiológica, gravada em um período de cinqüenta minutos, e realizada em uma escola particular. A situação empírica foi transcrita e transformada em dados discursivos, a partir da autorização do professor que participou da pesquisa. A apresentação da escrita do aluno, discutida durante a assessoria escolar fonoaudiológica, também contou com a permissão dos pais. O termo de consentimento destinado aos pais e ao professor, em anexo, foi analisado e aprovado pelo comitê de ética da PUC/SP.

A partir do registro escrito dessa transcrição, foi possível tematizar os vários

dizeres do professor sobre o aluno. E mais, a partir do registro transcrito da situação de assessoria escolar fonoaudiológica, a posição do assessor também foi indagada.

Durante a situação vivenciada por ambos profissionais, o que marca o discurso do professor é a sua preocupação diante dos erros presentes na escrita do aluno. E o assessor em Fonoaudiologia, por sua vez, não se dispõe a tecer orientações, visto que sua posição é de escuta diante da demanda do professor.

Os fragmentos seguintes materializam a discussão que encaminho:

Dados Discursivos Dialógicos da Interação Professor e Fonoaudiólogo

F: eu vejo que você trouxe o caderno de um aluno.

P: eu trouxe o caderno da M. da 2ª série, que não tem trocas na fala, mas na escrita. Ela troca f/v, t/d, c/g, p/b, x/j. Esse material não está tão ruim, porque ela copiou. Mas se eu pedir para ela escrever um texto e eu for corrigir, tem hora que eu não entendo o que ela escreve, parece que está escrevendo em outra língua...super complicado. A letrinha dela também não ajuda muito.

A demanda do professor é marcada por sua preocupação com o erro presente na escrita do aluno. Contudo, o erro é apontado como algo negativo, que é ruim e precisa ser corrigido. O não entendimento do professor diante da escrita da criança, leva-o a comparar essa escrita como sendo de outra língua.

F: porque você acha que ela troca essas letras?

O assessor em Fonoaudiologia não inicia uma orientação ao professor, pois sua posição neste momento, é de escuta diante da demanda do professor.

P: então, é só na escrita, ela é uma menina é dis..., é desatenta, acho que um pouco deve ser isto, né? Hoje mesmo ela errou tudo, errou até não poder mais. Tem

dia que ela escreve tudo direitinho, tem dia que ela erra tudo, então alguma coisa também pode estar influenciando, não sei se é alguma coisa em casa, que eles não comentam, mas isso não me preocupa não, é uma família muito boa, a mãe é muito atenciosa, interessada, sabe, mas ela é muito...o irmão também é super desatento, não sei, parece até educação, eles não conseguem concentrar mesmo.

O professor afirma que a criança comete erros na escrita devido à falta de atenção, ou a problemas familiares, e diz que o irmão da criança em questão, também apresenta a característica de desatenção. Para o professor, o problema está na criança ou na família, por isso problematizar o erro junto ao professor, em situações como esta, cabe ao assessor.

F: como é a leitura da M.?

Mais uma vez, o assessor indaga o professor para que o mesmo discorra sobre a sua demanda.

P: ela lê direitinho, ela não troca na leitura, mas a leitura dela não é uma leitura boa, sabe quando a pessoa lê gaguejando, é difícil de entender o que ela está lendo, mas na leitura ela não troca.

O professor utiliza o termo gaguejar para caracterizar/qualificar a leitura do aluno que ele não considera boa. A emergência deste termo que faz sentido para o fonoaudiólogo parece ter a ver com a atividade profissional de seu interlocutor. Por outro lado, cabe ressaltar que a escolha do termo acaba por trazer em si, marcas da condição de patológico que o professor parece identificar nesta criança.

P: a professora da 1ª série conta que ela já tinha certa dificuldade mesmo na escrita, ela já veio com isso ... e nós indicamos para ela bastante leitura, para ela estar lendo bem, muito, para ela estar escrevendo melhor. Os alunos que têm mais dificuldade eu peço para eles lerem mais, depois contarem na frente o que leu, para

a questão do entedimento também. Mas o que a M. escreve é muito pouquinho. Ela tenta ser o mais breve possível em tudo o que ela faz, não sei se ela já tem medo de errar.

Para o professor, o problema da criança já vem de um momento anterior, ou seja, no início do processo de alfabetização a criança já é considerada como alguém que apresenta dificuldades escolares e tem medo de errar.

P: quando ela precisa ler alguma coisa e depois ela precisa contar pra mim o que ela leu, ela tem uma certa dificuldade de se expressar o que ela leu.

F: como é essa expressão?

P: então, ela não consegue coordenar o pensamento dela com a escrita, sabe, você tem que ficar perguntando...ela sabe que ela sabe, mas ela tem dificuldade de expressar aquilo que ela sabe, tanto na fala como na escrita. Ela fala curtinho sabe, ela fala pouco. Ela procura ser o mais breve possível.

O discurso do professor é marcado por crenças de que o pensamento antecede a linguagem, e esta é a expressão do pensamento. Cabe ao assessor em Fonoaudiologia dialogar com o professor sobre a natureza simbólica da linguagem e como ela é adquirida pelo aluno, para que assim o assessor possa contribuir para a formação do professor.

F: você tem uma escrita da criança sem a sua correção?

P: o último texto que ela fez pra mim, eu até já entreguei, mas ela errou até o nome dela, foi o que me chamou atenção. Mas o mais, ela com toda a dificuldade, ela tem muito boa vontade...se a gente mandar voltar três vezes para ver o que você errou, vai ler pra mim o que você escreveu, às vezes, nem ela entende, ela prefere refazer o que ela fez. Ela é uma belezinha, muito meiguinha, um amor, sabe, tem essa vantagem, que dá pra trabalhar melhor com ela.

O professor fala sobre o erro na escrita da criança, contudo minimiza as dificuldades da mesma quando menciona suas qualidades. Sendo este um espaço para o assessor retomar a questão do erro e suscitar reflexões.

F: me conta sobre uma atividade que vocês realizam em sala de aula?

P: nós fizemos uma leitura de obras do Monteiro Lobato, eu li pra eles e depois eles teriam que me contar como se eu não soubesse. Até que ela escreveu direitinho, o sentido, deu pra entender, as palavras, alguma coisa estava errada. A parte de gramática, ela sabe, nós estamos separando sílaba, classificando sílaba, isso ela sabe bem, é a questão da troca na escrita.

Para falar sobre uma atividade de sala de aula, o professor retoma a sua preocupação com o erro da escrita da criança.

F: qual seria a minha contribuição nessa discussão como uma assessora em Fonoaudiologia?

P: eu acredito, que eu conversei com a mãe, e ela se interessou, em você me falar o que ela poderia fazer para a M. melhorar, nesse sentido, e a gente também, eu sei que a leitura seria essencial, eu acho até que a M. melhorou muito. É uma família bastante presente, então tudo isso tem ajudado. Ela é uma menina dócil, meiga, fácil da gente estar trabalhando.

F: então a minha contribuição na aquisição da escrita seria...

P: na parte de orientação mesmo, ela vai para 3ª série, ela vai carregando né, eu acho que ela precisa de alguém que possa estar ajudando, para ela estar suprindo isso né, até que ela não erre mais, mas é comum que as crianças troquem p por b...mas ela é demais, mas algumas coisas não é nem troca, ela escreve uma coisas que a gente tem que adivinhar o que ela escreveu, então aquilo não foi uma troca né, então ela vem com algumas palavras diferentes que a gente não entende

mesmo.

P: se você quiser ver a M. eu posso conversar com ela.

F: não é necessário, pois o que marca a atuação do fonoaudiólogo na escola é justamente o trabalho com profissionais da escola e não o contato direto com o aluno.

O professor sugere a prática da orientação a ser realizada pelo fonoaudiólogo, ou mesmo uma triagem fonoaudiológica feita com o aluno. Em vista disto, para modificar o conceito que o professor tem sobre a função de um fonoaudiólogo atuante na escola, o assessor em Fonoaudiologia precisa re-significar sua atuação, afastando-se de procedimentos clínicos. Este afastamento implica em não conceber o erro, apontado pelo professor, como patológico.

A reflexão sobre o erro na escrita infantil contrapõe-se ao procedimento tradicional de triagem fonoaudiológica de alunos, que contempla o erro na escrita e o considera como indício de uma condição patológica na linguagem. A situação de assessoria escolar fonoaudiológica apresentada, neste capítulo, também não remete a uma orientação ao professor, pois aqui não há aquele que ensina e outro que aprende, mas sim, em um primeiro momento, há lugar para a escuta da demanda do professor. E posteriormente, para a tematização das questões levantadas pelo professor.

Apresento em seguida a escrita do aluno, a quem o professor se refere. Aponto como a triagem fonoaudiológica e a orientação são procedimentos problemáticos quando abordam o erro na escrita, e tematizo o erro presente nessa escrita a partir da concepção teórica do Interacionismo Brasileiro, cujo objeto de estudo remete às explicações sobre a Aquisição de Linguagem.

O professor solicita aos alunos, em sala de aula, que façam uma narrativa

sobre um dado tema. O aluno, em questão, escreve o texto, e o professor não realiza intervenções ou correções na sua escrita durante a atividade proposta (a escrita original encontra-se em anexo nessa dissertação).

Eis o tema dado pelo professor e copiado da lousa pela criança:

Monteiro Lobato criou vários personagens que viviam suas anturas no Sítio do Piapal amarelo.

Estava uma narrativa, imaginando como seriam as aventuras dessas personagens no Sítio.

Não se esqueça de criar um problema bem interessante para a sua história não se esqueça do título.

Em seguida está a transcrição da escrita da criança:

As diversoes

Pitrinho e naricinhi e dobenta sairo de carro e do nabenta falou:

- *Petrinho você não esgaeseu de nada não vó eu não e você Naricinho não esqueceu de nada não entabom da quiabouco Petri e Naricinho falaram:*
- *Vò eu esqueci mirroupa o que vò tiscupa eu esqueci de falar mas não esqueciachave mas sua bonequinha vó vò vò vò vò olho a petra eles bateram na pedra e sua vò se firiu e sorte que estava perto do espital e sua vò quebrou o braço e foram de taxi e quando nastacia fiu e falou:*
- *oque é isso do na Benta você quebrou o braço sim sim*

E viveram felizes para sem Pre

A demanda do professor indica sua preocupação com os supostos erros na escrita. E na escrita da criança aparecem os seguintes erros:

- aventuras por anturas;

- Pica pau por Piapal;

- Escreva por Estava;

- diversões por diversoes;

- Pedrinho e Narizinho e Dona Benta saíram de carro e Dona Benta falou por Pitrinho e naricinhi e dobenta sairo de carro e do nabenta falou;

- não esqueceu por não esgaeseu;

- então está bom, daqui a pouco Pedrinho e Narizinho falaram por entabom da quiabouco Petri e Naricinho falaram;

- esqueci minha roupa, vó desculpa por esqueci mirroupa o que vò tiscupa;

- esqueci a chave por esqueciachave;

- vó olha a pedra por vò olho a petra;

- feriu por firiu;

- hospital por espital;

- Anastácia viu por nastacia fiu;

- sempre por sem Pre.

De acordo com a literatura pesquisada, em uma triagem fonoaudiológica o que é detectado na escrita é justamente a queixa do professor, e os supostos erros na escrita dessa criança seriam classificados como omissões grafêmicas (pica pau por “piapal”) e trocas grafêmicas de natureza auditiva (/d/ por /t/, /v/ por /f/ e /k/ por /g/, como por exemplo: Pedrinho por “Pitrinho” , Narizinho por “Naricinhi”, esqueceu por “esgaeseu”) e visual (“c” por “s” do exemplo anterior).

No momento da orientação aos professores e pais seria proposta a estimulação dos pares mínimos (/d/ por /t/, /v/ por /f/ e /k/ por /g/) representados na escrita, por meio de estratégias perceptuais, visando o desenvolvimento de aspectos cognitivos.

Esta criança poderia ser rotulada como uma criança portadora de um distúrbio de leitura e escrita, devido aos erros presentes na sua escrita, tomados como evidência de uma condição desviante na linguagem. E após esta triagem fonoaudiológica, a criança seria encaminhada para uma terapia fonoaudiológica para que a alteração da escrita fosse superada.

A proposta interacionista que estuda a aquisição da escrita, nega justamente os pressupostos teóricos que apontam para uma análise pontual da escrita, ou seja, para uma análise de palavras isoladas, pois propõe um outro olhar diante da escrita e da criança. Mesmo porque, não há possibilidade de estimular a correlação entre fonema e grafema, pois a linguagem escrita passa a engendrar diversas relações de letras-sons, letras-letras, letras-palavras, que significa dizer que a escrita, ao mesmo tempo que guarda a relação com a oralidade, escapa dela (FARIA, 1997).

Para iniciar a problematização do erro na escrita dessa criança, volto-me para os processos metafóricos e metonímicos, que compõem as leis de funcionamento da linguagem (LEMOS, 1992). Nos processos metafóricos ocorrem substituições de significantes possíveis na língua, ou seja, significantes ausentes podem se colocar em presença no eixo da escrita, e nos processos metonímicos ocorre o encadeamento de significantes no eixo da contiguidade. Nessa escrita ocorrem encadeamentos de significantes no eixo da contiguidade metonímica, em outras palavras, no que está em presença na escrita: “Vò eu esqueci mirroupa o que vò tiscupa eu esqueci de falar mas não esqueciachave mas sua bonequinha vó vò vò vò vò olho a petra”. Os encadeamentos de significantes no eixo metonímico não permitem fechamentos de sentidos na escrita, pois o que deveria estar em presença na escrita se coloca em ausência no eixo da língua. E para que esse sentido seja contemplado fazem-se necessárias as práticas discursivas orais em sala de aula;

com essas práticas o discurso que circula nesse lugar ganha sentido na escrita da criança.

Considerar os processos metafóricos e metonímicos na análise da escrita dessa criança permiti descrever, nos momentos de assessoria escolar fonoaudiológica, os processos pelos quais o discurso do Outro é constitutivo na/da linguagem escrita da criança. O que possibilita um novo olhar sobre o papel dos textos no processo de alfabetização, como efeito lingüístico sobre a escrita da criança (MOTA, 1995).

A criança também realiza segmentações na escrita espontânea ("da quiabouco; sem Pre"), e por meio da leitura dessa escrita, nota-se que as segmentações são padrões rítmicos e entonacionais presentes na oralidade. Neste momento do processo de aquisição da escrita da criança os espaços em branco parecem registrar as pausas reais da fala. E é a partir da imersão da criança em textos, que tais segmentações se des-constituem como efeito da captura dos discursos textuais do Outro (ABAURRE, 1989).

As re-elaborações também ocorrem na escrita dessa criança em forma de apagamentos ("don por dobenta"), inserções ("nau por não"), escritas sobrepostas ("focê por você"), entre outras marcas, que revelam o movimento da criança em relação à língua a ser constituída (ABAURRE, 1993).

Tais re-elaborações fazem referência à terceira posição na aquisição da linguagem, proposta por Cláudia Lemos, e apresentada no capítulo anterior. Nessa posição encontram-se na escrita da criança reformulações, correções e auto-correções, que implicam no reconhecimento da unidade a ser substituída e a que vem a substituir. Tal reconhecimento é determinado por um processo identificatório que se dá na linguagem como movimento de assemelhamento à escrita do Outro;

representa um deslocamento do escriba em relação à sua própria escrita e à escrita do Outro (LEMOS, 1994).

Na escrita apresentada nesta dissertação, o erro não é sinalizador de uma condição patológica, pois ele é entendido como efeito do funcionamento da língua, que não corresponde ao desvio da categorização fonética, mas sinaliza uma mudança que implica em um movimento.

Em outras palavras, o erro na escrita, apontado pelo professor como trocas na escrita, não pode ser explicado do ponto de vista perceptual, mas indicia que neste momento da aquisição da escrita, essa alternância significa formas alternativas de escrever o mesmo ("Anastácia viu por nastacia fiu; não esqueceu por não esgaeseu") pelo fato do sentido não estar afetado para o autor: "Pitrinho e naricinhi e dobenta sairo de carro e do nabenta falou:"

Os momentos em que essa criança erra na escrita revelam que ela não foi totalmente assujeitada por essa modalidade do simbólico, pois necessita ser capturada pela linguagem do Outro, para que escreva como determina a língua ("feriu por firiu; hospital por espital; aventuras por anturas; Pica pau por Piapal; Escreva por Estava; diversões por diversoes"). Na medida em que essa criança for sendo aprisionada pela trama da escrita, irá se distanciando da singularidade, e assemelhando sua escrita àquela do adulto.

Por ser capturada pela linguagem do Outro, essa criança pode ser deslocada de sua posição em relação à própria escrita. A criança pode sofrer esse deslocamento no momento em que o leitor sofre efeitos diversos quando se depara com uma escrita que não é considerada padrão. Além do que, há um efeito produzido na criança, quando no momento da sua leitura, ela depara-se com formas escritas que diferem da sua, embora signifiquem o mesmo. Tais efeitos levam a

criança a momentos de interpretação da sua própria escrita e da escrita do Outro, e essa interpretação re-significa os erros presentes na sua escrita e, acaba por assujeitar a criança à ordem da língua, apagando os indícios (chamados erros) desse percurso de constituição (FREIRE, 1996).

Os estudos relacionados possibilitam a re-significação do erro na escrita dessa criança, apontando-o como indício do processo de aquisição, que pede apenas interpretação e não formas de superação. E com a re-significação do erro, torna-se possível desmistificá-lo de uma condição patológica.

Portanto, como assessor em Fonoaudiologia, debater sobre abordagens teóricas e metodológicas junto à equipe de educadores, permite contribuir, da minha posição de assessor, para o processo de aquisição de escrita dos alunos. Assim, a Fonoaudiologia não mais estará inserida no ambiente educacional para procurar ou evitar a ocorrência de distúrbios de linguagem entre os alunos.

Minha proposição de tematizar o erro no processo de aquisição da escrita trouxe-me outras reflexões a respeito da atuação em assessoria escolar fonoaudiológica, que podem ampliar e fundamentar o trabalho do fonoaudiólogo nas escolas, contribuindo assim para a formação do professor e para a obtenção de uma escola mais reflexiva. Estas reflexões irão compor minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da minha experiência na área educacional passei a ficar atenta à crença dos professores, de que as crianças, em processo de alfabetização, podem apresentam distúrbios de aprendizagem da leitura e da escrita, e que precisam do atendimento fonoaudiológico para superar as dificuldades. Quando decidi problematizar o erro na escrita, me comprometi a discernir entre os encaminhamentos feitos pela escola à clínica fonoaudiológica, quais eram derivados de um olhar equivocado do professor.

Após a realização deste estudo, constatei que a triagem fonoaudiológica contribui para a patologização do aluno, em processo de aquisição da escrita, pois o próprio fonoaudiólogo reforça a crença de que na escola existem muitas crianças com problemas de linguagem, que precisam de tratamento fonoaudiológico. Isto decorre da formação clínica de muitos fonoaudiólogos, derivada de um modelo médico, em que o erro na linguagem escrita, apresenta um sentido patológico. O que procurei apontar neste estudo é que tal erro é justamente o que marca o processo de aquisição da escrita e está presente indicando a posição do sujeito em seu discurso escrito.

Há crianças que apresentam patologias de linguagem na escola, mas lançar o olhar sobre distúrbios de linguagem (realizando procedimentos de triagem fonoaudiológica e de orientação na escola), não corresponde, ao meu ver, à atuação do assessor em Fonoaudiologia, dedicado à educação, e aos projetos educacionais. Tematizar sobre o erro na escrita foi apenas um recorte diante das várias possibilidades de atuação do fonoaudiólogo como assessor escolar. Entretanto, com a reflexão feita sobre o erro na escrita inicial, acabei por pensar nas diversas maneiras de atuar em assessoria escolar fonoaudiológica, todas elas desvinculadas

da condição patológica do erro na aquisição da escrita.

O estudo realizado sobre o estatuto do erro no processo de aquisição da escrita revelou-me alguns princípios, que podem contribuir para redirecionamento da atuação do fonoaudiólogo na escola. Um deles refere-se ao diálogo com os professores sobre abordagens teóricas e metodológicas, no que diz respeito à aquisição da escrita dos alunos. A abordagem teórica, que pode ser alvo de debate junto à equipe educacional, é baseada no Interacionismo Brasileiro, em especial nos estudos sobre a Aquisição da Linguagem, porque concebe de maneira diferente a criança, a escrita e o processo de alfabetização, como foi exposto no segundo capítulo. E as práticas discursivas podem ser propostas como procedimentos metodológicos, porque de acordo com a teoria que as fundamentam, são as práticas discursivas orais que conferem sentido à escrita.

Na assessoria escolar fonoaudiológica, assessor e professor, podem propor situações, a serem vivenciadas na sala de aula. Estas situações precisam constituir-se de momentos de interdiscursividade, em que a escrita e a leitura sejam alvos da interpretação do professor e dos alunos. Sendo que a possibilidade de interpretar, não está na criança ou no professor, mas na própria linguagem que atravessa ambos. Nas práticas discursivas, a criança em processo de aquisição de escrita, pode escrever e ler não dentro do previsível, do que é esperado por quem já está no lugar da língua escrita constituída, mas de acordo com a sua interpretação. A criança pode ler sem ao menos conhecer as letras, apenas interpretando a sua escrita como escrita.

Na perspectiva teórica e metodológica delineada até então, o professor não é alguém que sabe e comunica esse saber, ou mesmo que facilita o acesso a esse saber a quem não sabe, mas é o Outro, lugar de interpretação, que possibilita que,

como foi exposto no segundo capítulo, os significantes da criança entrem em novas relações. Além do que, o assessor em Fonoaudiologia e o professor podem também analisar a escrita de crianças, assim como foi ilustrado no terceiro capítulo dessa dissertação. A análise da escrita implica em concebê-la como algo que pode ainda não ser conhecido, estabilizado, mas que é vivo, em processo (sem etapas pré-determinadas), a ser revelado.

O erro presente nessa escrita deve ser tomado como efeito do funcionamento da língua, que implica no movimento da criança diante do seu processo de constituição como sujeito na/da escrita. Isto significa o afastamento da condição patológica do erro, e o compromisso do fonoaudiólogo com a área educacional.

Este compromisso, a meu ver, refere-se a possíveis contribuições na formação continuada do professor, pois esse pode ampliar a sua formação, com o intuito de atribuir novos sentidos à aquisição de escrita dos alunos.

Por atuar na área educacional, sei que a formação continuada permanente é uma condição indispensável para o professor, assim como para qualquer profissional.

A formação continuada se faz necessária pois é fato que o professor que vê o erro na escrita da criança e não sabe por que isso ocorre, encontra-se, na grande maioria das vezes, sozinho, com sua frustração, sem encontrar explicações ou soluções para o erro. Diante dessa frustração começa a procurar causas do fracasso escolar do aluno no próprio aluno, na família, na escola, por exemplo. Não possuindo o exercício de reflexão sobre a prática, o professor não vê a importância sobre problematizar o erro do aluno e não consegue tematizá-lo em seus múltiplos aspectos.

Muitos professores tentam mudar a concepção que tinham sobre o erro, mas

continuam enxergando como tal, quando o vêem na escrita de uma criança. Em geral, a escola não aceita erros. E a causa das crianças continuarem não se alfabetizando será porque apresentam distúrbios de aprendizagem.

A assessoria escolar fonoaudiológica pode contribuir para o professor reflexivo, realizando um trabalho coletivo, compartilhado e cooperativo, assim promovendo o afastamento da patologização na escola, possibilitando o aprimoramento da formação dos profissionais que ali trabalham.

Dizer que o professor precisa refletir sobre seu trabalho parece uma afirmativa já bastante dita; entretanto, quando falo em profissional reflexivo, quero dizer que ele questiona sobre o que faz, que é comprometido com sua profissão.

O professor que atua em situações instáveis e indeterminadas, precisa ter flexibilidade, pois não basta ensinar[13] é preciso questionar, principalmente sobre o erro do aluno em seu processo de aquisição da escrita, objeto deste estudo. Entretanto, questionar não é algo fácil, é preciso estar motivado a fazer isso; ter uma parceria nesta prática é muito importante. O assessor em Fonoaudiologia pode ajudar o professor a responder perguntas e/ou aprofundar o nível das questões levantadas, sendo que ambos serão beneficiados com isso. Neste momento, o assessor contribui para o deslocamento da escola, criando oportunidade para que ela se torne uma escola reflexiva, uma escola que questiona sobre sua vocação social, sua organização, seu projeto educacional.

Espero que as possibilidades abertas por este trabalho possam suscitar novas pesquisas, novas descobertas, outras problematizações e um desafio para a busca de novas perguntas.

---

[13] Mesmo porque, quando se fala em aquisição de escrita, não há aquele que ensina e outro que aprende, mas há interdiscursividade neste processo.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. *Oral and written texts: beyond the descriptive ilusion os similarities and differences*. Campinas: IEL/UNICAMP, 1989.

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da Abranlin.* Campinas: IEL/UNICAMP, 1991.

ABAURRE, M. B. M. Indícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis. In*: Anais do XLI Seminário do Gel*, vol. 1, São Paulo: USP, 1993.

BITAR, M. L. Fonoaudiologia escolar: relato de experiência. In: *O fonoaudiólogo e a escola.* São Paulo, Summus, 1991.

BOSCO, Z. R. *No jogo dos significantes. A infância da letra.* Campinas: Editora Pontes, 2002.

CARNIO, M. S.; SARUE, C. B.; PETERFI, E.; PERIOTTO, M.C. Construindo um trabalho de fonoaudiologia escolar. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 7(1):63-69, 1994.

COLLAÇO, N. L. Fonoaudiologia Escolar: as origens de uma proposta. In: *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo, Summus, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA *Sobre atuação do fonoaudiólogo*

em escolas. Resolução número 232, 1999.

FARIA, N. R. B. *Nas letras das canções, a relação oralidade e escrita*. [Dissertação de Mestrado em Letras] Maceió, AL: UFAL, 1997.

FERREIRA, L. P. *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1991.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, R. M. A metáfora da dislexia. In: *Texto inédito apresentado no XI Encontro da ANPOLL,* 1996.

FREIRE, R. M. A metáfora da dislexia. In: Lopes Filho, O. (org.) *Tratado de Fonoaudiologia Prática.* São Paulo: Roca, 1997.

FREIRE, R. M. O diagnóstico nas alterações da linguagem infantil. In: *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 12 (1), 2000.

GIROTO, C. R. M. O professor na atuação fonoaudiológica na escola: participante ou mero espectador? In: GIROTO, C. R. M. (Org.) *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola.* São Paulo: Plexus, p. 24-41, 1999.

GUEDES, Z. C. F. A atuação do fonoaudiólogo e seu papel na escola. In: *Fonoaudiologia na Atenção Primária*. São Paulo: Lovise, 1997.

JARDINI, R.S.R.; VERGARA, F.A. Alfabetização de crianças com distúrbios de aprendizagem, por métodos multissesoriais, com ênfase fono-visuo-articulatória: relato de uma experiância. In: *Revista Pró-Fono de Atualização Científica*, vol. 9 (1), 1997.

LACAN, J. *Seminário XX*. Texto traduzido por J. Alain Miller. Rio de Janeiro, 1967.

LAGROTTA, M. G. M.; CORDEIRO, M.C. & CAVALHEIRO, M.T.P. Discussão a fonoaudiologia na escola. In: *O Fonoaudiólogo na Escola*. São Paulo: Summus, 1991.

LAGROTTA, M. G. M. *A fonoaudiologia nas instituições*. São Paulo: Lovise, p.93-97, 1997.

LEMOS, C. T. G. DE. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

LEMOS, C. T. G. DE Los processos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratumm*, volume 1, número 1: 121-135, 1992.

LEMOS, C. T. G. DE Língua e discurso na aquisição de linguagem. *Anais do III Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem*. Porto Alegre, 1994.

LEMOS, C. T. G. DE Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, número 4, 1995.

LIER-DE-VITTO, M. F. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. [tese de doutorado] Campinas: IEL/UNICAMP, 1994.

LIER-DE-VITTO, M. F. DE A. F. *Reformulação, Ressignificação*. Texto mimeo, 1996.

LOPES, D. M. O fonoaudiólogo, ele sabe como fala? In: *Revista Symposium*, ano 4, número especial, 2000.

MALLMANN, L. P. Algumas reflexões sobre a prática da fonoaudiologia na escola como triagem fonoaudiológica: relato de experiência. In: *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*. Edição trimestral, ano 2, volume 2, número 6, janeiro/março, 2001.

MOTA, S. B. V. DA O quebra-cabeça A instância da letra na aquisição da escrita. [Tese de Doutorado] Psicologia da Educação na PUC-SP, 1995.

PASSOS, M. C. Fonoaudiologia e Psicanálise: um encontro possível. In: *Revista dos Distúrbios da Comunicação*, volume 7, número 2, 1995.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. Ainda a negação: questões sobre a interpretação. In: *C.E.L.,* n. 29, Campinas: Unicamp, 1995.

PEREIRA, L. D.; SANTOS, A.M.S. & OSBORN, E. Ação preventiva na escola: aspectos relacionados à integração professor e aluno e a comunicação humana. In: *Fonoaudiologia e Saúde Pública*. São Paulo: Pró-fono, 1995.

PINTO, A. M. M. et. al. Fonoaudiologia educacional junto a um sistema de ensino público. In: *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991.

SILVA, A. P. B. V. da; MASSI, G. de A. Repensando a Vinculação entre Fonoaudiologia e Educação. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 10(1):39-44, 1998.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SOUZA, M. A. de A atuação preventiva da equipe multidisciplinar na instituição escola. *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*, volume 3, número 10, 2002.