

Leitura na clínica fonoaudiológica: dois lados da moeda

Elisabeth C. Coelho*

Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo**

Resumo

Este estudo apresenta e discute a leitura de duas crianças com dificuldades de leitura e escrita, no contexto clínico fonoaudiológico. Apoiar-se em referenciais teóricos da Análise de Discurso de linha francesa (AD), tal como fundada por Pêcheux, na França, e desenvolvida por Eni Orlandi, no Brasil. Tais fundamentos definem o seu sujeito como social e marcado ideologicamente, considerando discurso como efeito de sentidos entre locutores, ressaltando as condições de produção envolvendo, ainda, a noção de leitura como prática social e de leitor como circunscrito a condições sócio-históricas. Com base nestes construtos teóricos, e relacionando aspectos referentes ao objeto leitura vividos no ambiente familiar das crianças, mostramos particularidades e singularidades que permeiam a constituição destas meninas enquanto sujeitos-leitores.

Palavras-chave: fonoterapia; leitura; linguagem.

Abstract

This study presents and discusses the reading of two children, who have difficulties in reading and writing, in the speech therapy clinical context. It is based on theoretical frameworks of discourse analysis from the French Stream (AD), as founded by Pêcheux in France and developed by Eni Orlandi in Brazil. These foundations define their Subject as socially and ideologically marked, considering the discourse as effect of meanings between speakers, emphasizing the production conditions, involving also, the notion of reading as social practice and the Reader as limited to socio-historical conditions. Based on these theoretical constructs, and relating issues concerning the object reading lived in the familiar environment of the children, we show specific features that constitute the formation of these girls as subject-readers.

Keywords: speech therapy; reading; language.

Resumen

Este texto presenta e discute, en el contexto clínico de logoterapia, la lectura de dos niños con dificultad en leer y escribir. Se basa en los referenciáis teóricos de la Análisis del Discurso de origen francesa (AD), así como se ve en los estudios del fundador Pêcheux, en Francia y desarrollada por Eni Orlandi, en el Brasil. Los fundamentos definen el sujeto como social y marcado ideológicamente,

* Mestre em Fonoaudiologia, Programa de Pós-graduação em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do curso de Fonoaudiologia da Universidade Católica de Pernambuco. ** Fonoaudióloga, Especialista em Linguagem, Mestre em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em Letras e Linguística pela UFPB. Professora adjunta do curso de Fonoaudiologia da Universidade Católica de Pernambuco.

considerando el discurso un efecto de los sentidos entre locutores, resaltando las condiciones de producción, además, el concepto de lectura como práctica social y de lector como circunscripto a las condiciones socio-históricas. Como base en los constructores teóricos, y relacionando aspectos referentes a lo objeto de la lectura vivida en el ambiente familiar de los niños, mostramos particularidades y singularidades que permean la constitución de estas niñas mientras sujetas-lectoras.

Palabras claves: logoterapia; lectura; lenguaje.

Acreditamos que a leitura na clínica fonoaudiológica ganha relevância na medida em que vem situada como uma questão de linguagem, distanciando-se das teorias que estabelecem interfaces com as bases neurológica, psicológica e/ou pedagógica. Apenas recentemente amplia-se um movimento mais voltado para este olhar e, neste sentido, este estudo poderá contribuir para elucidar questões práticas da Fonoaudiologia, ao mesmo tempo em que firma sua relação com a Linguística.

Neste trabalho a leitura está em cena principalmente no que se refere à relação que a criança estabelece com esse objeto no contexto clínico fonoaudiológico. Para tal, utilizamos as transcrições de leituras de duas crianças em sessões de atendimento clínico, estabelecendo a relação entre as especificidades de suas leituras e suas condições de produção, em que destacamos a relação de forças por referir-se ao lugar de onde o sujeito fala, ao valor de sua posição no discurso, segundo Orlandi (2000). Na Análise do Discurso de linha francesa (AD) delineada por Pêcheux (1997), uma das três condições de produção inerentes ao discurso é a relação de forças, ou seja, o lugar de onde se enuncia. Com isso, é importante analisar quem é o sujeito que fala, para quem fala, sobre o quê fala. No caso das leituras analisadas, veremos como aquele que escuta a leitura da criança é totalmente implicado em seu processo.

Preliminar a qualquer discussão, salientamos que a leitura é vista neste estudo como prática social e o leitor como circunscripto a condições sócio-históricas, de acordo com Ferreira (2003). Assim, é importante situar que a concepção teórica deste trabalho é a discursiva, compreendendo o discurso como objeto teórico, “efeito de sentidos entre locutores”, na visão de Pêcheux (1988), no qual estão presentes a língua, a história e o sujeito, devidamente interpelado pela ideologia. O discurso é, nesta teoria, um ponto de contato crucial onde se articulam os diversos fios que compõem seu tecido

– instância de produção de sentidos, em cuja materialidade (discursiva) se confrontam o lingüístico e o ideológico. Os enunciados estão intrinsecamente suscetíveis de se tornarem outros, de se deslocarem discursivamente de seus sentidos, expostos ao equívoco da língua. Para Pêcheux (1988): “todo enunciado, toda seqüência de enunciados é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. Desta forma, a AD busca apreender a historicidade do sentido em seus mecanismos de produção.

O discurso é extremamente opaco, aberto a interpretações possíveis, como afirma Pêcheux (1988). As ambigüidades de leitura serão produzidas pelo efeito de opacidade inerente ao texto, provocado pelo encadeamento sintático que dá suporte e sentido às construções. Relacionando a teoria discursiva à leitura, esta mobiliza efeitos de ambigüidade que se estendem pelo texto. Assim sendo, abordar a leitura considerando a ótica de uma concepção de univocidade seria ilusório. A leitura é, sim, um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito, que é determinado e circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Desta forma, pela sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, plural e ambígua (Vidal, 1998).

Para encaminhar a reflexão sobre a leitura se faz necessário abordar um aspecto da sua evolução histórica, considerando as marcas presentes, ainda hoje, no ato de ler.

Estudo realizado sobre as práticas de leitura na escola brasileira nos anos 20 e 30 do século passado demonstra as reformas educacionais decorrentes do surgimento da Escola Nova, como salienta Vidal (1998). Na ocasião, era evidente a crítica existente ao livro texto uma vez que este escravizava o aluno, limitando-o a um tipo único de leitura.

O livro texto, então pretexto para a introdução de conteúdos acadêmicos, autoritário e, segundo Azevedo (1933, *apud* Vidal, 1998), com função uniformizadora, era criticado pelo fato de favorecer

o desinteresse do aluno, devido à imposição de assuntos previamente estabelecidos. Diante disto, é possível vislumbrar o lugar passivo que era destinado ao aluno.

A reforma objetivava uma leitura que permitisse ao leitor a possibilidade de novas descobertas, uma vez que a ele seria viabilizada a liberdade de escolha, deixando emergir o prazer pelas informações.

Na proposta, os alunos deveriam ter maior aproximação com a leitura e, nas palavras de Vidal (1998), "... o livro deveria ser amado, conquistado pelo leitor ou leitora, transformado em instrumento de seu deleite ou trabalho". É possível inferir, a partir deste dizer, que o prazer emerge como perpassando a relação do leitor com o livro, fator de grande importância na constituição do sujeito-leitor, principalmente ao considerar que a leitura, privilégio de muito poucos no século XIX, é fator indispensável no mundo atual, como esclarece Fabre (2001).

Atualmente, a Secretaria de Educação Fundamental defende que:

ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas para verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta (Parâmetros Curriculares nacionais, 2000).

Chamamos a atenção para o fato de ler ser uma resposta a uma necessidade pessoal. Isto precisa ser considerado, mas será que existe o olhar para tal afirmativa? Não é nosso objetivo responder a tal questionamento, no entanto, achamos pertinente relatar alguns dados para reflexão, e talvez encaminhar novas perspectivas de pesquisa.

Pela experiência na clínica fonoaudiológica com distúrbios de linguagem oral e escrita, constatamos que a cada ano mais crianças são encaminhadas para o processo terapêutico, com a justificativa de que apresentam dificuldades na leitura e na escrita, desinteresse em ler, desmotivação, enfim, total falta de adaptação ao processo de aprendizagem.

Embora percebamos que o acolhimento destas crianças na clínica se dê, muitas vezes, sem questionamentos, já existem trabalhos que refletem uma posição contrária a esta conduta, a partir da

compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita (Massi et al, 2003; Gusso, 2003). Estes estudos compreendem tal processo considerando as particularidades e o percurso de cada sujeito. Esta compreensão leva, conseqüentemente, a condutas clínicas singulares na medida em que o sujeito é sempre único.

Desta forma, muitas das alterações que são identificadas no período de avaliação fonoaudiológica, e trazidas pelas famílias como "erros" já relatados pela escola e até mesmo pelos pais, são decorrentes do próprio processo de aquisição e, principalmente, reveladores de que a criança está realizando operações específicas tanto no texto que produz quanto na leitura.

Então, se a isto se dá uma interpretação de "erro", a criança é indicada para o atendimento fonoaudiológico. No entanto, se houver um olhar que identifique as hipóteses que ela vem construindo no caminho de constituir-se como leitora e escritora, é possível que não seja sugerida a intervenção clínica.

Não estamos, com isso, afirmando que não se indica intervenção terapêutica no momento de aquisição. Obviamente é preciso uma observação cuidadosa da criança, na procura de compreender a relação que ela estabelece com os atos de ler e escrever, além de uma escuta dos dizeres sobre ela (a criança), tanto por parte da família quanto da escola. Isto porque é possível que, ao ser estigmatizada, a criança reproduza vozes que vêm de outros discursos, sentindo-se, de fato, incapaz de apresentar um bom desempenho ao ler e escrever. Acreditamos que a observação clínica contextualizada facilite a adoção de condutas mais aproximadas às necessidades apresentadas pelas crianças. Contextualizada aqui traz um sentido de usual, de uma intenção que revele a aplicação da leitura e da escrita com sentido, e para isso é preciso que o sujeito seja considerado.

Abrimos um parêntese para enfatizar que as diversas formas de conduta fonoaudiológica frente aos chamados distúrbios de leitura e escrita remetem a duas possibilidades de cena clínica: uma tida como a clínica da verificação e outra como espaço e tempo da significação (Palladino, 1990).

Na clínica da verificação existe um saber já constituído como verdade única e que vai definir, total ou parcialmente, o papel do paciente como uma figura plena, previamente estabelecida, e do terapeuta como aquele que tem o saber e vai

verificar, na prática com o paciente, aspectos que permitam o enquadre nosológico. Aqui, o que foge à regra é dispensado, não se cria conflito entre o que se sabe e o novo que pode surgir. Há, ainda, as regras que definem a existência de doenças. De acordo com Palladino (1990, p. 2), “O universo a que estas regras se referem está, pois, significado de princípio. A cena clínica será o lugar da verificação deste significado aprioristicamente determinado”.

Nesta linha de raciocínio, pode-se afirmar que a criança que chega à clínica com alterações que, na verdade, podem ser apenas processuais e/ou circunstanciais, pode ser enquadrada como patológica uma vez que o terapeuta reedita uma mesma verdade.

Na clínica da significação, pelo contrário, não existem verdades definidas previamente. O cenário de confrontação, de intertextualidade é que constituirá os sentidos que são frutos *de um transitar infundável entre a interlocução e a locução*, como salienta Palladino (1990). Nesta perspectiva, o paciente é visto como uma figura inédita, a ser esboçada, e para isso é preciso oferecer escuta à família e ao próprio paciente. Escuta que aponta para a interpretação daquilo que não se diz através da fala – o não dito –, e, portanto, diferente do ato fisiológico de ouvir, conforme Barthes (1990). Neste sentido, os papéis de paciente e terapeuta se constroem nas relações que se estabelecem no ato clínico.

A importância do oferecimento de escuta no contexto clínico traz à cena um estudo, como afirma Barthes (1990) que aborda aspectos relacionados à leitura, optando por um caminho que não privilegia as dificuldades de jovens considerados maus leitores ou a forma como a leitura é abordada em salas de aula, aspectos negativos já tão discutidos nas últimas décadas. Assim, segue uma linha de pesquisa que assume a defesa do leitor, o que é feito através da escuta de professores e alunos.

O estudo em questão revelou uma outra face da moeda quando se trata do sujeito-leitor. A maioria dos professores tem um dizer que enfatiza que os alunos não gostam de ler e que não lêem. Tal argumento encontra respaldo em documentos oriundos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao abordar Princípios e Fins da Educação Nacional. As falas dos professores, então, ressoavam como um eco de outras vozes, de dizeres que estavam preconizados nesta documentação. Assim, estavam assumindo um dizer autorizado. Tal tra-

balho revelou, ainda, uma contradição entre o que falam os professores e o que falam os alunos. Estes se vêem sim como leitores, revelando com objetividade suas preferências de leitura, no entanto, parece que para os professores essas preferências não eram consideradas (Sousa, 2005).

Passamos agora a apresentar as histórias e as leituras das crianças anunciadas anteriormente, aqui identificadas ficticiamente como Marisa e Roberta, seguidas de uma análise individual e posteriormente, as considerações finais.

A história de Roberta

Roberta veio encaminhada à clínica fonoaudiológica pela professora, que se mostrava preocupada com a ininteligibilidade de sua escrita. Na ocasião, estava com sete anos e cinco meses, cursando a primeira série do Ensino Fundamental I em escola da rede pública.

Segundo a mãe, a criança não apresentava sinais que a destacasse – para mais ou para menos – em relação às demais crianças: “*ela é normal, igual a todas as meninas da idade dela, acho até que melhor; é muito esperta, dá de dez no irmão*”.

A família é composta pelos pais, Roberta e dois irmãos mais velhos, com 10 e 12 anos. A mãe é do lar e o pai trabalha como pedreiro. Devido à condição financeira não costumam comprar gibis, livrinhos infantis e/ou almanaques, apesar de Roberta gostar muito deles e solicitá-los. Os pais a vêem como responsável, mas também muito “bisbilhoteira” já que “tudo pergunta, tudo quer saber”. Os irmãos acompanham bem os conteúdos escolares e a mãe estranha o fato do encaminhamento por achá-la ainda mais esperta que seus outros filhos.

Roberta na clínica

Na avaliação, utilizou-se a leitura e a escrita procurando atividades que se assemelhassem às suas funções sociais. Roberta mostrou-se ativa, participando das propostas com entusiasmo e alegria. Não se incomodou em produzir o texto escrito, mas seu maior empenho foi na leitura.

Embora a escrita não esteja contemplada no objetivo deste trabalho, é necessária como uma forma de contextualizar o caso, uma vez que é um elemento que está associado também à leitura. Sua escrita revelou seu estado de aprendiz, apre-

sentando “erros” que confirmam seu papel ativo na medida em que as hipóteses ficaram evidentes no que diz respeito ao uso das letras e espaços, tanto entre as palavras quanto dentro delas. Um texto, portanto, instável, ora com acertos, ora com “erros”, mas com boa organização.

Em relação à leitura, importante salientar que no início do processo terapêutico, a leitura era realizada oralmente pela terapeuta; aos poucos a criança foi sendo solicitada a compartilhar desta atividade, que, então, já estava instituída como atividade prazerosa. Assim, constatou-se total envolvimento da criança com o texto apresentado. Muito interessada, durante a leitura fazia comentários que revelavam a compreensão do lido, e parava para olhar as ilustrações. A seguir, a transcrição de sua leitura.

Padrão normal – texto original

Padrão negrito – leitura da criança

/ – pausa longa

Espaço dentro das palavras – pausa curta

Negrito entre parênteses – comentário da criança

A Infância da Bruxa Onilda

Na escola

A Infância da Bruxa Onilda

Na escola

Ai, que nervoso! Era o meu primeiro dia na escola. Arrumei a minha mochila nova e dentro dela guardei um lápis, o apontador, o livro de magia e, é claro, minha querida coruja Olhona!

R1 – Ai, que ner ner voso! Era / meu / primeiro dia na escola. Arrumei a minha mochila nova e dentro dela guardei / um lápis, o apontador, o livro de magia e um claro / e... é claro, minha querida coruja Olhona!

Fiquei feliz, porque minha mãe me acompanhou.

R2 – Fiquei feliz, porque minha mãe me acompanhou.

Você não gostaria que sua mãe tivesse um meio de transporte igual ao nosso?

R3 – Você não gosta... não gostaria que / você não gostaria que sua mãe tivesse um meio de transporte igual ao nosso?

Como não pegamos nenhum engarrafamento, fomos as primeiras a chegar.

R4 – Como não pegamos nenhum / engarrafamento fomos as primeiras a chegar.

Na hora da entrada, um menino chorava, porque não queria ir à escola.

R5 – Na hora / da entrada, / um menino chorava, porque não queria ir / à escola.

Porém, quando me viu, ele parou de chorar e entramos juntos.

R6 – Porém, / quando me viu, ele parou de chorar / e entramos juntos.

E então, a aula começou! Não sei por que meus colegas gostaram tanto das coisas que eu levava na mochila.

R7 – E... então, a aula começou! / Não sei por que meus colegas gostaram tanto das coisas que eu levava na mochila.

Na hora da leitura, quando chegou a minha vez, abri o meu livro mágico e comecei a ler...

R8 – Na hora da leitura quando chegou a minha vez abri o meu livro mágico e comecei a ler...

Nossa! Eu disse algumas palavras mágicas e apareceram orelhas de coelho na professora!

R9 – Nossa! Eu disse disse algumas palavras mágicas e apareceram orelhas de coelho na professora!

Depois, ela se transformou num elefante, mas logo voltou a ser a professora. Poxa!

R10 – Depois ela se transformou em um elefante, mas logo voltou a ser a professora. Poxa!

Ela ficou tão brava! Achei melhor adiantar os ponteiros do relógio para que chegasse logo... a hora do recreio!

R11 – Ela ficou tão brava! Achei melhor adiantar os ponteiros do relógio para que chegasse logo a hora do recreio!

Recreio, oba! Eu e minhas colegas decidimos pular amarelinha.

R12 – Recreio, oba! Eu e minhas colegas decidimos pular amarelinha.

Porém, quando transformei uma pedra em aranha, as meninas saíram correndo!

R13 – Porém, quando transformei uma pedra em aranha, as meninas saíram correndo!

Meu amigo esqueleto me emprestou alguns ossos para brincar.

R14 – Meu amigo esqueleto me emprestou alguns ossos para brincar.

Foi muito divertido! Meus amigos me acharam o máximo!

R15 – Foi muito divertido! Meus amigos me acharam o máximo!

Chegou a hora do lanche. Eca! Eu não gostei nem um pouco do cardápio.

R16 – Chegou a hora do lanche. Eca! Eu não gostei nem um pó... nem um pouco do cardápio.

Pronunciei minhas palavras mágicas e... UAU!

R17 – Pronunciei minha palavra mágica e... UAU!

Surgiu um delicioso prato de batatas fritas!

R18 – Surgiu um delicioso prato de batatas fritas! (Adoro!)

Meus colegas protestaram e o cozinheiro pôs a cabeça na porta.

R19 – Meus colegas protestaram e o cozinheiro pôs a cabeça na porta.

Coitado, ele achava que todo aquele alvoroço era por sua culpa!

R20 – Coitado, ele achava que todo aquele alvo alvoroço (o que é isso?) era por sua culpa!

Minha última experiência foi um fracasso. Não sei bem onde foi que eu errei, mas a escola ficou um pouco destruída.

R21 – Minha última experiência foi um fracasso. Não sei bem onde foi que eu errei né... mas a escola ficou um pouco destruída. (que pena...)

Minha mãe teve de ir à escola para conversar com a professora.

R22 – Minha mãe teve de ir à escola conversar com a professora.

Ficou decidido que a escola seria transferida para a minha casa, o castelo.

R23 – Ficou deci dido que a escola seria transferida para a minha casa, o castelo.

– Viva! – gritou a turma.

R24 – Viva! – gritou a turma.

Vejam a foto da lembrança do meu primeiro ano escolar, tão agitado!

R25 – Vejam a foto da lembrança do meu primeiro ano escolar, tão agitado!

O primeiro ponto que destacamos da leitura feita por Roberta refere-se à situação em que ela comete equívocos e, em seguida, retoma sua leitura.

R1 – *e um claro* – e é claro

R3 – *você não gosta* – você não gostaria

Os fatores que envolvem o ato de ler são bastante individuais. Roberta já demonstra o prazer por leituras, e embora seu contato com este objeto não seja freqüente, em nenhum momento deixou de retomar o texto, de interagir com o mesmo.

Em outros episódios, apesar de haver algumas modificações em relação ao texto original, Roberta parece não perceber, até porque o sentido não se altera.

Em R10, por exemplo, o segmento “num” foi transformado em “em um”, em R21 acrescenta “né” como se estivesse conversando, assumindo a fala do personagem da história e, finalmente, em R22 omite o “para”.

R22 – Minha mãe teve de ir à **escola para conversar** com a professora. – Roberta leu: Minha mãe teve de ir à **escola conversar** com a professora.

Estas modificações não alteram o ritmo nem o encadeamento de sua leitura, sendo possível inferir que Roberta esteja utilizando um conhecimento prévio que envolve informações lingüísticas, auxiliando no sentido do texto (Mendes; Novaes, 2003).

No seguimento, ressaltamos o envolvimento com o ato de ler, que evidencia especificidades significativas na prática da leitura desta criança.

R18 – *Surgiu um delicioso prato de batatas fritas! (Adoro!)*

R20 – *Coitado, ele achava que todo aquele alvo alvoroço (o que é isso?) era por sua culpa!*

R21 – *...mas a escola ficou um pouco destruída. (Que pena!)*

A interação de Roberta com o texto é evidente e seus comentários revelam o quanto ela vivencia o que está lendo.

Em R20, ao se deparar com um conceito desconhecido, Roberta não se intimida. Pergunta o que é, mas sequer espera a resposta. Está entre-gue, precisa ir adiante, satisfazer uma necessidade pessoal, e assim segue, *amontoando linguagens*, como determina Barthes (1984).

Quando o leitor participa ativamente do processo de leitura, pode tomar decisões, construir significados, fazer inferências, predizer o texto (Mendes; Novaes, 2003), e isso Roberta faz na medida em que parece tomada pela leitura. Como diz tão bem Fabre (2001), “todo grande leitor parece habitado por aquilo que decifra com os olhos e a voz...”.

Roberta é uma grande leitora.

A história de Marisa

Marisa tem 10 anos e três meses e está cursando a terceira série pela segunda vez. Ao chegar à clínica estava com oito anos, e já havia história de repetição escolar: não lia nem escrevia.

Os pais acreditavam que a criança não tinha dificuldades, apenas preguiça: *se deixar, ela fica brincando o dia todo, não tem quem faça estudar*; dizia a mãe, que complementava que, desde que entrou na escola, era assim. A atitude dos pais, então, sempre foi de muita cobrança, caso contrário, segundo eles, Marisa não fazia sequer as tarefas de casa. A menina, segundo informações, chorava e se chateava bastante, mas eles insistiam até que a tarefa fosse concluída. Pelo fato de não terem completado os estudos, também sentiam dificuldades para ajudar a criança. *Muitas vezes era preciso apanhar*; relatou a mãe. *Eu acho que ela é burra, não aprende nada da escola.*

Após o encaminhamento da professora, a família procurou pelo atendimento fonoaudiológico.

Marisa na clínica

A criança, ao chegar, demonstrou um comportamento temeroso diante da terapeuta. Não queria conversar, estava sempre de cabeça baixa

e mostrava-se tensa. Este comportamento levou a terapeuta a estabelecer, inicialmente, um melhor contato para, posteriormente, iniciar atividades em que pudesse verificar a relação que a criança estabelecia com a leitura e a escrita, mesmo sem estar ainda constituída nesses papéis.

Depois de algumas sessões foram introduzidos jogos que continham material escrito. Marisa não conseguia ler: aliás, sua “leitura” caracterizava-se pela nomeação das letras. Quando foi solicitado que escrevesse alguma coisa, da forma que soubesse, ela insistia em dizer *Eu não sei escrever nada*. Questionada sobre quem havia lido isto, Marisa informou: *Eu sei que eu não sei, minha professora diz, minha mãe diz, até meu pai.*

A terapeuta conversava no sentido de mostrar a Marisa que ela estava aprendendo e nesses momentos todos erram e que, então, ela não precisaria ter medo. Na continuidade do tratamento, em que a terapeuta lia para ela várias histórias infantis, sempre escolhidas pela própria criança, chegou o dia em que ela aceitou escrever.

Sua escrita inicial revelou associação entre os significantes e as letras do seu nome. Ela as combinava, mostrando ter noção da segmentação existente na escrita, os chamados espaços em branco. Assim, apareciam palavras grandes e pequenas, com diferentes combinações formando o que poderia se chamar de texto, com início, meio e fim, marcado pela palavra *Fim*. E o melhor era o significado que Marisa atribuía à sua produção: muito do que ouvia nas histórias era utilizado para fazer o seu texto. Ela estava “lendo” mesmo sem fazê-lo na língua constituída, como os adultos leitores. Esta era uma situação em que ela mostrava prazer, orgulhosa de sua capacidade.

No primeiro dia em que leu e a terapeuta gravou, ela perguntou, olhando para o gravador: *o que eu li está aí?* Quando a terapeuta confirmou e colocou para que ela ouvisse, ela disse de imediato: *você pode mostrar isso pra mainha?*

A partir daí, foi havendo mais confiança e, gradativamente, Marisa foi participando mais efetivamente dos atos de ler e escrever. O processo terapêutico está sendo mantido para que ela se sinta, de fato, num lugar de saber, já que este lugar ainda parece estar distante na concepção de Marisa. Assim, apesar dos “erros” que a criança ainda apresenta, se o processo terapêutico considera as particularidades do paciente e respeita o seu ritmo,



caminha no sentido de experiências positivas em relação à leitura e à escrita.

A transcrição de sua leitura:

A Infância da Bruxa Onilda

A histó a história infância da bruxa Onilda

Na escola

Na escola

Ai, que nervoso! Era o meu primeiro dia na escola. Arrumei a minha mochila

M1 – Ali que é ne van co nevósa Era / meu / primeiro / dia / da escola. Arra arrumei aminha mochila

nova e dentro dela guardei um lápis, o apontador, o livro de mágica e, é claro, minha querida coruja Olhona!

M2 – nova e dentro dela guarde/ uma lá um lápis um a a pó ta dor, um apontador, um livro de magí mágica e a e é claro minha qué querida coruja Olhida

Fiquei feliz, porque minha mãe me acompanhou.

M3 – Fiquei feliz, porque minha mãe me acompanhou.

Você não gostaria que sua mãe tivesse um meio de transporte igual ao nosso?

M4 – Você não gostaria que sua mãe tivesse um mei um mei ó de transporte igual ao nosso...

Como não pegamos nenhum engarrafamento, fomos as primeiras a chegar.

M5 – Como não pegamos nenhum en garrafamento é vamos fomos ao primeiras a chegar.

Na hora da entrada, um menino chorava, porque não queria ir à escola.

M6 – Na hola da entrada uma um menino chorava porque não queria ir à escola

Porém, quando me viu, ele parou de chorar e entramos juntos.

M7 – Porque quando me viu ele parou de chorar e en tramos junto

E então, a aula começou! Não sei por que meus colegas gostaram tanto das coisas que eu levava na mochila.

M8 – E então a lua aluna...(SI) na começou Na sei / não sei por que meus colegas gos é gostaram tanto das coisa que eu levava na mochila.

Na hora da leitura, quando chegou a minha vez, abri o meu livro mágico e comecei a ler...

M9 – Na hora da lé léi leitura quando chegou a minha vez abri o meu livro mágico e comecei a ler...

Nossa! Eu disse algumas palavras mágicas e apareceram orelhas de coelho na professora!

M10 – Nossa nossa em eu disse algumas palavras magías e apara pá re ceram olheras de coelho na professora

Depois, ela se transformou num elefante, mas logo voltou a ser a professora. Poxa!

M11 – Despó depósis depois ela se transformou ni um elefante, na nó mas logo voltei voltou a sê a professora poxa

Ela ficou tão brava! Achei melhor adiantar os ponteiros do relógio para que chegasse logo... a hora do recreio!

M12 – Ela ficou tão brava! Achei melhor a di na tar os pon pon tei ros do relógio para que che gasse logo a hora do recreio!

Recreio, oba! Eu e minhas colegas decidimos pular amarelinha.

M13 – Rê rê receio oba eu é minha colêçon de ci ni / ce ni sss ne ce di mos pular amarelinha.

Porém, quando transformei uma pedra em aranha, as meninas saíram correndo!

M14 – Pôrem quando trans for mai uma pé pécas em... é pedras em a ra nhas as meninas saíram correndo

Meu amigo esqueleto me emprestou alguns ossos para brincar.

M15 – Meu amigo esquê esquêleto me em prestou alguns ôssos para a brincar

Foi muito divertido! Meus amigos me acharam o máximo!

M16 – Foi muito divertidomeus amigos me acharam o má xi mo máximo



Chegou a hora do lanche. Eca! Eu não gostei nem um pouco do cardápio.

M17 – Chegou a / chegou a hora do lanche eca eu não gostei nem um... nem um pou co do é car dá pio.

Pronunciei minhas palavras mágicas e... UAU!

M18 – Prô por nunciei minha palavras mágicas e Uso eu usau

Surgiu um delicioso prato de batatas fritas!

M19 – Sssurgiu um de li cioso batata em batata de batatas para par parto de batatas frutas

Meus colegas protestaram e o cozinheiro pôs a cabeça na porta.

M20 – Mês col minha meus colegas pró te tanu e o cozinheiro pôs açã beça na porta

Coitado, ele achava que todo aquele alvoroço era por sua culpa!

M21 – Cói coitado ele achava que todo aquele al vo ro zo era por um sô pa sopa

Minha última experiência na escola foi um fracasso. Não sei bem onde foi que eu errei, mas a escola ficou um pouco destruída.

M22 – Minhas au áltima experiência na escola foi um fra co sso. Não sei bem onde foi que eu res ré érrerrei errei nas a esc naescola ficou / um pouco destuída.

Minha mãe teve de ir à escola para conversar com a professora.

M23 – Minha mãe teve de ir à escola para com ver sar com a professora.

Ficou decidido que a escola seria transferida para a minha casa, o castelo.

M24 – Fi cou decidido que a escola seria transfor trans ferida para a minha casa, o castelo.

- Viva! – gritou a turma.

M25 – Viva gristou gritou a turma.

Vejam a foto da lembrança do meu primeiro ano escolar, tão agitado!

M26 – Vejam a foto de lem bração do meu primeiro ano escola tão ami a mi a do a ni ma do

Na leitura de Marisa chama atenção o fato de inúmeras vezes retomar o que foi lido, possivelmente na tentativa de compreender o que lê. Alguns exemplos:

M2 – *uma lá* – um lápis

M5 – *vamos* – fomos

M11 – *despó depósis* – depois; *na nó* – mas

M14 – *uma pé pécas em* – pedras

M22 – *que eu res ré érrerrei* – errei

No entanto, nem sempre Marisa adota esta conduta. Muitas vezes, não chega a retomar o lido, seguindo o texto sem interrompê-lo nos momentos em que, aparentemente, não se constituiu o sentido, como nos segmentos abaixo.

M8 – *E então a lua aluna...* (segmento ininteligível) – para “e então, a aula começou”

M20 – *meus colegas pró te tanu* – para “meus colegas protestaram”

M21 – *todo aquele al v oro zo era por um sô pa sopa* – para “todo aquele alvoroço era por sua culpa”

M22 – *foi um fra co sso* – para “foi um fracasso”

Provavelmente, sua interação com o texto não revela o prazer, como enfatiza Vidal (1998) e, então, sua leitura acontece de forma mecânica, como se quisesse ir adiante e terminar a atividade. Assim, a ativação dos conhecimentos que já possui termina sendo dificultada, bem como o surgimento de novos conceitos, tanto do ponto de vista lingüístico e textual, quanto do mundo que a rodeia (Mendes; Novaes, 2003).

A decodificação mecânica do texto apresentada por Marisa leva a segmentos soltos no ar, sem sentido, à deriva, em busca de uma significação que não chega a acontecer. Nestes momentos, sua leitura é feita sem melodia, silabada e os sentidos não emergem.

M13 – *Rê rê receio oba eu é minha coléçon de ci ni ce ni sss ne ce di mos pular amarelinha* – leitura feita sem melodia, silabada, sem releitura

M19 – *Sssurgiu um de li cioso batata em batata de batatas para par parto de batatas frutas*

Tudo indica que o texto não se configura, para Marisa, como um “instrumento de deleite”, afinal ela não se mostra ativa no processo de leitura, conforme Vidal (1998). Em M13, por exemplo,

fica evidente esta afirmativa, pois a palavra recreio, que havia sido lida adequadamente no segmento imediatamente anterior, M12, agora aparece como *receio*. E prato de batatas fritas torna-se *parto de batatas frutas*, sem que isso a leve ao estranhamento e, conseqüentemente, à releitura. O sentido, então, não se constitui para Marisa.

Parece que as experiências e emoções vividas em casa no que dizem respeito ao objeto leitura a mantêm num lugar que dificulta uma relação saudável com este objeto, implicando diretamente no processo de sua constituição como sujeito-leitor, de acordo com os fundamentos de Mendes; Novaes (2003).

As falas da família sobre Marisa colocam-na em um lugar diferente do lugar de saber. Parece que a criança é sensível a isto, uma vez que estes discursos estabelecem uma relação de forças, tal como afirma Orlandi (2000) e marcam as condições em que Marisa vai se relacionar com o objeto leitura e escrita.

Um outro aspecto que merece destaque na leitura de Marisa é a instabilidade. O processo de aquisição da leitura e da escrita é caracterizado por um comportamento instável, que revela que a criança está operando sobre o seu objeto de conhecimento (Gusso, 2003). Então, ela ora acerta, ora erra e isto pode se manter por um período bastante longo, variando de criança para criança. Por isto, é importante considerar as particularidades que cada uma apresenta na relação com a linguagem, no caso, escrita e lida, como salienta Santana (2002).

A instabilidade, no caso de Marisa, está relacionada ao uso de sílabas complexas, ou seja, sílabas que fogem à forma canônica CV (consoante-vogal). Marisa revela que ainda não integralizou o conhecimento, e como o processo de aquisição não se dá de forma linear, ela continua instável em relação a esta complexidade.

Esta instabilidade revela-se na inversão das letras em *adiantar*, M12, na não correção em M19 e M20, e em M22 e M25, quando ela consegue deslocar-se.

M12 – ...*achei melhor a di na tar os pon pon tei ros* – achei melhor adiantar os ponteiros

M19 – *para par parto* – prato (CCV)

M20 – *pró te ta nu* – protestaram (CCV, CVC)

M22 – *fra c osso* – fracasso; *res ré érrerrei erreí* – errei (CCVV)

M25 – *gristou gritou* – gritou (CCV, CVV)

No entanto, em M15 e M24 quando titubeia, retoma, embora haja sílabas tipo VC – *es*; CVV – *que*; CCVC – *pres*; CVCC – *guns*; CCVCC – *trans*..

M15 – *Meu amigo esquê esqueleto me em prestou alguns ossos para a brincar*

M24 – *a escola seria transfor transferida* – a escola seria transferida

Na clínica fonoaudiológica, o trabalho que vem sendo realizado com Marisa, bem como com sua família, permite visualizar seu crescimento processual. Comparando sua conduta com o momento em que chegou à clínica, podemos dizer que aos poucos ela vai se constituindo sujeito da sua própria linguagem, no caminho de se tornar leitora e escritora eficaz.

Considerações Finais

Um olhar atento para Roberta e Marisa, suas histórias e suas leituras no contexto clínico fonoaudiológico, faz emergir aspectos que, embora não esgotem o material apresentado, tornam-se relevantes neste momento.

O primeiro deles diz respeito ao sujeito. Qual a diferença significativa entre Roberta e Marisa? Ousamos afirmar que são suas condições de produção, o lugar de onde falam essas crianças, que termina colocando-as como sujeito, ou não, da linguagem.

Roberta está num lugar que possibilita uma condição favorável ao seu papel de leitora. Embora esteja, segundo queixa relatada, apresentando uma escrita ininteligível, podemos afirmar que o caminho está sendo percorrido com prazer, com plenitude e, assim, ela tem tudo de que precisa para, a cada dia, ampliar suas hipóteses e se constituir escritora, atendendo ao que se espera no processo de escolaridade.

Este primeiro aspecto alça um outro igualmente importante: a atitude de retomada do texto, no momento da leitura. Este é um ponto convergente, comum às duas crianças e sinaliza a presença de um sujeito ativo que, ao deparar-se com algo que escapa ao sentido, busca alternativas para chegar à compreensão, realizando a releitura.

Roberta atende totalmente a esta necessidade, no entanto, Marisa intercala os momentos em que retoma o texto com momentos em que assume uma leitura mecânica, distanciando-se do prazer que pode surgir da relação com a leitura.

O que se pode apreender deste fato? A resposta está nas singularidades e nas particularidades existentes na história de cada uma dessas crianças.

Marisa sofre influência das relações que a colocam num lugar de não saber, e assim ocupa uma posição em relação à leitura (e também à escrita) que me faz pensar sobre o quanto ela pode sentir-se insegura, incapaz, descrente de si mesma. Estes sentimentos parecem repercutir em sua leitura: quando não retoma o texto, quando se mostra distante, quando vê uma palavra desconhecida e não parece curiosa em compreendê-la.

Diferentemente, as falas sobre Roberta revelam o lugar em que é colocada em relação à leitura: um lugar de saber. Os pais a vêem como esperta e até estranham o encaminhamento para a clínica. Assim, Roberta parece ter motivação, desejo e prazer em ler.

Estes dados trazem a essa discussão o outro lado da moeda: apesar de todos os argumentos que poderiam levar à acolhida de Roberta na clínica fonoaudiológica, este acompanhamento não se faz necessário porque ela, por si mesma, vem mostrando sua entrega ao prazer que a leitura revela e isto, sem a menor dúvida, será o suficiente para sua aproximação a uma escrita aceita e constituída, dentro das normas estabelecidas.

Leituras trazem outras leituras, outros conhecimentos de mundo, outras interações, além de favorecerem mudanças de posição em relação, também, à escrita.

Roberta está no caminho.

Marisa também está no caminho. Um caminho só seu, único, que mostra suas transformações e que revela sua luta no sentido de se constituir leitora e escritora. No seu ritmo, com a ajuda da clínica fonoaudiológica, ela vai assumindo outras posições, viabilizando a descoberta dos encantos que a leitura traz. Antes, de cabeça baixa, hoje olhando o novo, embora com muita cautela, mas olhando.

Daí, olhar para os dois lados da moeda: no primeiro, o qual associamos à clínica da verificação, provavelmente, a leitura ininteligível emergiria como um dado significativo para o atendimento fonoaudiológico uma vez que, a priori, este seria um aspecto definidor de “doença”; no outro lado, caracterizado como clínica da significação, emergem o particular e o singular, permitindo que se aplique o que, de fato, merece destaque: a leitura de leituras.

Referências

- Barthes R. O rumor da língua. Lisboa : Edições 70; 1984.
- Barthes R. O óbvio e o obtuso. São Paulo: Nova Fronteira; 1990.
- Fabre D. O livro e sua magia. In: Chartier R. Práticas de leitura. 2ªed. São Paulo: Estação Liberdade; 2001. p.201-28.
- Ferreira MCL. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: Orlandi EP, organizador. A leitura e os leitores. 2ªed. Campinas, SP: Pontes; 2003. p.161-85.
- Gusso AM. Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz da escrita. In: Berberian AP, Massi GA, Guarinello AC, organizadores. Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus; 2003. p.161-85.
- Massi GA, Berberian AP, Guarinello AC, Bortolozzi KB, Pellanda A. Enfoques acerca da aquisição da linguagem escrita: distúrbios ou hipóteses? In: Berberian AP, Massi GA, Guarinello AC, organizadores. Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus; 2003. p.39-59.
- Mendes BCA, Novaes BCAC. Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica. In: Berberian AP, Massi GA, Guarinello AC, organizadores. Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus; 2003. p.125-59.
- Orlandi EP. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 2ªed. Campinas, SP: Pontes; 2000.
- Palladino R. A cena clínica: leituras possíveis. São Paulo; 1990. Manuscrito inédito.
- Pêcheux M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Ed. UNICAMP; 1988.
- Pêcheux M. Análise do Discurso: três épocas. In: Gadet F, Hak T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. UNICAMP; 1997. p.39-60.
- Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental; 2000.
- Santana AP. A escrita nas afasias: o lugar da linguagem escrita na afasiologia. São Paulo: Plexus; 2002.
- Sousa MEV. Discursos sobre a leitura: vozes de leitores. Rev GELNE 2005;7 (n.1-2): 153-63.
- Vidal DG. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: Faria LM, Galvão AMO, organizadores. Modos de ler / formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita. Belo Horizonte: Autêntica; 1998. p.87-116.

Recebido em julho/08; aprovado em agosto/08.

Endereço para correspondência

Leslie Piccolotto Ferreira.
Rua Jesuíno Bandeira, 73, Vila Romana
CEP 05048-080

E-mail: bethcoelho9@gmail.com

