

DA PROSÓDIA À ESCRITA E DA ESCRITA À FALA

Sonia Sellin Bordin⁴⁵

RESUMO

Este estudo apresenta reflexões sobre a relação fala, leitura e escrita a partir da avaliação e acompanhamento fonoaudiológico longitudinal, entre 2006 e 2011, de uma criança que começa a falar com quase cinco anos de idade e se apresentava, antes disso, apenas na entonação da língua do português brasileiro. Tal proposta acontece sob a perspectiva da Neurolinguística Discursiva que concebe a língua, o discurso, o cérebro/mente como construtos humanos históricos que se relacionam, bem como diferentes estudos realizados na área envolvendo a relação do eixo fala, da leitura e da escrita com sujeitos afásicos e crianças. As atividades envolvendo fala, leitura, desenhos e escrita realizadas com a criança em seu acompanhamento fonoaudiológico, despertaram nela o interesse pela escrita, ao mesmo tempo, em que teve início seu processo de fala, o que acabou por revelar o trânsito existente entre essas linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: Fonoaudiologia. Neurolinguística Discursiva. Fala. Escrita.

ABSTRACT

This study deals with the connection between speech, reading and writing based on a longitudinal speech-therapist evaluation and monitoring, between 2006 and 2011, on a child that said its first words at five years old, and used to present himself, before that, only with Brazilian Portuguese intonation. This proposal is based on principles of Discursive Neurolinguistics that views language, speech and the brain/mind as human historical constructs that relates child and aphasic subjects speech, reading and writing. The speech, reading and writing activities done with this child in the speech therapy

KEYWORDS: Speech Therapy. Neurolinguistics Discursive. Speech. Writing.

Introdução

A proposta deste artigo é o estudo de caso de uma criança, FS, que próximo de completar 4 anos de idade, não cumpriu a trajetória esperada no processo de aquisição de linguagem iniciando por este motivo, em 2006, o acompanhamento fonoaudiológico longitudinal finalizado em outubro de 2011. FS não apresentou na avaliação fonoaudiológica nenhum diagnóstico que explicasse suas condições de fala e linguagem, considerou-se, então, a possibilidade de um trabalho fonoaudiológico investigativo e terapêutico que admitisse a influência orgânica/funcional na fala e na linguagem de FS devido à possibilidade de uma lesão cerebral ou em decorrência de aspectos sociais, emocionais, cognitivos. Tal prática fonoaudiológica assenta-se na teorização da Neurolinguística de tradição discursiva (doravante ND).

Assentada em práticas discursivas (MAINGUENEAU, 1987) partilhadas socialmente, nas quais os sujeitos desempenham papéis mais ou menos marcados, a ND concebe a língua, o discurso, o cérebro e a mente como construtos humanos históricos que se relacionam

⁴⁵Fonoaudióloga, Professora Colaboradora do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP). Contato: soniasellin@uol.com.br

(VYGOTSKY,1934 [1987]) e tem como análise qualitativa o modelo epistemológico do *paradigma indiciário*, fundado no detalhe, na revelação de indícios, na manifestação de singularidade proposto por Ginzburg (1986). Essa perspectiva é compatível com a formulação de *dado-achado* desenvolvida por Coudry (1991, 1996) em que se dá o trânsito ativo de análise entre determinado dado de linguagem (oral e/ou escrita) e uma teoria ou um conjunto de teorias.

Em seus primeiros estudos sobre as afasias (COUDRY E POSSENTI, 1983; COUDRY 1986 [1988]), a ND, buscou na área de Aquisição de Linguagem uma correlação entre as afasias e os processos dialógicos nos quais se manifesta a entrada da criança na linguagem. Nas análises dos dados de FS, aqui apresentados, a relação entre a ND e a Aquisição de Linguagem é retomada, especialmente, por meio das reflexões de De Lemos (1989, 1999a, 1999b) e Scarpa (1992, 1999a, 1999b).

Dos estudos de Scarpa (1999a) privilegia-se a visão de aquisição de *língua(gem)* como *multifacetada*, sendo a prosódia um dos caminhos possíveis para essa aquisição. Nesta perspectiva a prosódia é considerada *na dupla (ou múltipla) face que a compõe*, ou seja: “a organização formal da fala e o potencial significativo e discursivo da língua nos primeiros anos de vida culmina na materialização da primeira estruturação entre som e sentido” (*op.cit.*, p. 17). Por meio da prosódia, “a criança, nas relações discursivas estabelecidas com o outro, tem a tarefa inicial de alçar da massa fônica indiferenciada o significante, configurando unidades rítmicas entonacionais” (*op.cit.*, p. 33)

Dos estudos teóricos de base sócio-interacionista de De Lemos (1989) considera-se a análise do diálogo entre a criança e o adulto como a atividade conjunta que possibilita a inserção da criança na linguagem e, três processos - *especularidade, complementaridade e reciprocidade* -, possibilitam à criança passar da condição de *interpretado* para a condição de *intérprete* da linguagem. O processo de *especularidade*⁴⁶ começa com o adulto atribuindo forma, significado à produção vocal da criança: “processo este que se reverte, em seguida, já que passa a ser instaurado pelo movimento da criança no sentido de espelhar (ou ecoar) a forma produzida pelo adulto” (DE LEMOS, 1989, p. 64). No processo de complementaridade, De Lemos identifica o surgimento de uma “sintaxe inicial” na fala da criança, pois, “o adulto, em um primeiro momento, e a criança em um momento posterior, retoma o enunciado ou parte do enunciado do outro e o complementa ou expande com outro elemento” (*op.cit.*). Por fim, o processo de reciprocidade ou reversibilidade é definido como aquele em que a criança

⁴⁶ O processo de *especularidade* pode ser analisado ainda como "especularidade diferida" quando a criança faz uso de fragmentos do discurso do adulto recontextualizando-os para “instaurar novos diálogos”.

“passa a assumir os papéis dialógicos antes assumidos pelo adulto, instaurando o diálogo e o adulto como interlocutor” (*op.cit.*).

As relações neurofuncionais na análise dos dados de linguagem de FS serão consideradas a partir de estudos realizados por Luria (1984, 1991), os quais valorizam o funcionamento cerebral na heterogeneidade do acontecimento da fala e da linguagem, não como explicação desses acontecimentos, mas como reconhecimento de sua participação em tais eventos e em outros que destes dependem, como é o caso da relação linguagem/lateralização hemisférica, atenção e memória, por exemplo.

Apresentação do caso FS

Iniciei a avaliação fonoaudiológica⁴⁷ de FS em 31 de agosto de 2006. FS é a primeira filha de um jovem casal de classe socioeconômica desprestigiada, nasceu em 07/11/2002, sem intercorrência pré, Peri, pós-natal e em seu desenvolvimento neuropsicomotor. Os pais relataram que estranharam a demora de FS para começar a falar e, desde que a criança tinha um pouco mais de dois anos de idade, procuraram ajuda de médicos e fonoaudiólogos que os aconselharam a esperar.

Como procedimento da minha avaliação fonoaudiológica, apresentei-me a FS e em seguida nos sentamos em torno de uma pequena mesa com uma caixa de miniaturas de mobílias e objetos que fazem parte de uma casa e, juntas, recriamos cenas do cotidiano. FS se mostrou interessada no que fazíamos, ela estava alegre e “falante”. No entanto, fui me surpreendendo com o fato de que, apesar de sua rica entonação, eu não conseguia compreender nada do que ela me falava. Senti o desconforto de ouvir uma massa sonora em que não podia reconhecer palavras, apenas a entonação da língua do português brasileiro em suas verbalizações, como segue:

⁴⁷ A apresentação do caso FS, o registro em áudio e vídeo e a exposição dos seus dados de linguagem foram autorizados por sua mãe através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Comitê Ética Pesquisa – CEP/FCM-UNICAMP 909/2009).

Dado 1: Em 31/08/2006, em atividade de *faz de conta* recriávamos cenas do cotidiano de uma casa.

| Locutor | Transcrição | Condições de produção verbal e não-verbal |
|---------------------|---|---|
| 1-Iss ⁴⁸ | Isso é um ...? | Segurando na mão a miniatura do fogão |
| 2-FS | | Não fala nada |
| 3-Iss | O que você acha que é? | Mostrando novamente o objeto |
| 4-FS | Uão | |
| 5-Iss | Fogão. Isso mesmo. | |
| 6-FS | Oooauuuuguodaga | Iss não entende o que ela fala. |
| 7-Iss | Comida? | |
| 8-FS | Daaaa | Aparente entonação de afirmação |
| 9-Iss | Isso, você fez de um jeito que entendi. Você fala que faz comida aqui, né? | |
| 10-FS | Gaa:ogaaki | Aparente entonação de afirmação |

Fonte: BDN – CNPq nº 301726/2006-0

Na linha 4 do dado acima, interpretei “uão” como referência ao nome do objeto fogão que mostrava a ela. Na linha 8, considerei “daaaa” como uma repetição da sílaba final da palavra “comida” presente no turno anterior. Já na linha 10, analiso a expressão “gaa:ogaaki” como um conjunto de sons finalizando com “aki”, palavra também presente no turno anterior “aqui, né”. FS fazia uso de pouquíssimos gestos e exibia a tendência de se expressar por meio de sons vocálicos contínuos como “a” carregados de variação entonacional. Isso não colaborava para que fosse compreendida⁴⁹. Continuando com a avaliação fonoaudiológica, mostrei a FS o gravador que usava para gravar a sessão e lhe disse que ela iria ouvir tudo o que conversamos e voltei a fita gravada. Quando ela começou a ouvir, pareceu não entender o que estava acontecendo ali, então, fui pausando a gravação com a intenção de levá-la a perceber a minha voz e a dela. Voltei a fita novamente para o início do nosso encontro. Sua reação, enquanto ouvia a gravação, foi a de indicar o gravador (ou a voz saindo dele) e *girar o dedo indicador ao redor do ouvido*.

⁴⁸ Iss é a sigla de Investigadora Sonia Sellin, fonoaudióloga, autora desse artigo.

⁴⁹ Esclareço que esse recorte de diálogo entre mim e FS é visto como dado de análise em um momento posterior ao seu acontecimento. Na análise deste trabalho não questiono as interpretações, apenas confirmo que foram a partir delas que se deu a minha relação com FS e a condução teórico-clínica desse acompanhamento.

Esta cena ficou marcada fortemente para mim como representativa da particularidade desse caso, dando indício para diferentes reflexões: provavelmente FS não se reconheceu ali; aparentemente, esta foi uma possibilidade diferente de FS ouvir a própria fala e voz, mesmo entendendo que a gravação modifica acusticamente nossa voz; FS faz uso de um gesto socialmente construído na cultura brasileira nas situações em que se indica que uma pessoa se encontra fora da realidade (ou seja, está “biruta”, “louca”) o que, em princípio, não seria coerente com a sua fala naquele momento. Surpreende também a reação distinta de FS quando ocupa o lugar de quem fala e de quem escuta/ouve a própria fala, parecendo, o tempo todo, interpretar, em alguma medida acertadamente, o que escuta.

Procurando compreender o funcionamento linguístico de FS

Dando sequência à avaliação, no encontro com a mãe de FS, Dona M., ela me conta que: a filha é inteligente porque demonstra compreender, na maioria das vezes, o que lhe falam; ela “nunca falou” diferente disso; além da mãe e da avó, ninguém mais conversa com FS, porque não entendem o que ela fala; e, por fim, a falta de autonomia de FS em relação à fala é o mais forte motivo para que a família não a matricule em uma escola.

A conversa com a mãe de FS fez com que surgissem questões como: a) um atraso de fala e linguagem não parece justificar o tempo em que FS se mantém falando de uma mesma maneira; b) o B.E.R.A (audiometria de respostas elétricas de tronco cerebral realizado quando FS tinha dois anos de idade) afastou uma possível surdez, mas e quanto a sua discriminação auditiva?; c) como os lugares ocupados pela mãe, avó e outros familiares na relação de linguagem com FS, interferem/sustentam essa situação de fala?; c) este quadro seria compatível com algum tipo da chamada “Afasia Infantil”⁵⁰?

Iniciei, então, o acompanhamento fonoaudiológico dessa criança sem perder de vista o papel que a entonação ocupa na fala/linguagem de FS; a falta da fala, propriamente dita; o estranhamento demonstrado por FS quando se escutou falando e a busca por conhecer o papel de interlocutor que a mãe e FS desempenham na enunciação como *atividade conjunta* (DE LEMOS, 1989, p. 64).

Scarpa (1999a), em seus estudos sobre a aquisição de linguagem, põe em relevância os sons como “preenchedores de lugares prosódicos, num momento bastante precoce da aquisição da linguagem, se apresentam como sinais de subespecificação fonética e gramatical

⁵⁰ Vale ressaltar que o termo *afasia* como “falta de fala” não se aplica às crianças que se iniciam na fala e linguagem, mas ainda assim encontram-se descrições de diferentes tipos desse distúrbio no Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Perturbações Mentais (DSM-IV-TR, 2000) e na Classificação Internacional de Doenças (CID-10, 2003).

em processo de estruturação” (Scarpa, 1999^a, p. 33). Para a autora, a prosódia favorece a entrada da criança na língua, e, neste sentido, “(...) é a ponte inicial entre a organização formal da fala e o potencial significativo e discursivo da língua nos primeiros anos de vida: é a possibilidade de estruturação ligando o som ao sentido” (*op.cit.*, p. 17).

Compreende-se, então, a importância dos aspectos prosódicos como caminho preferencial de possibilidade da estruturação da linguagem. Entretanto, existe um tempo para a prevalência deste acontecimento, que é justamente a fase inicial de fala e linguagem da criança, ou seja, desde o seu nascimento e, provavelmente, por todo o primeiro e parte do segundo ano de vida. Nesse tempo, a *massa fônica* vai se mostrando diferenciada porque a criança vai fazendo cada vez mais “ajustes métricos⁵¹ em enunciados mais longos e lidando com fronteiras prosódicas dentro da fase entonacional” (SCARPA, *op. cit.*, p. 35).

FS, estando próxima de completar 4 anos de idade, parece que tem problemas justamente para realizar o trabalho linguístico de *segmentar, delimitar, diferenciar a massa fônica em partes analíticas*, ou seja, em significantes. E, aparentemente, isso ocorre quando produz fala e nem sempre quando escuta a fala dos outros, uma vez que demonstra compreender aquilo que lhe falam. Nos encontros com FS, sua produção sonora me parece uma língua desconhecida, conforme Saussure: *quando ouvimos uma língua desconhecida, somos incapazes de dizer como a sequência de sons deve ser analisada; é que essa análise se torna impossível se se levar em conta somente o aspecto fônico do fenômeno linguístico (...)* (1916 [1973], p. 120).

Nos encontros subsequentes com FS, realizei a avaliação cuidadosa de seus órgãos fonoarticulatórios (OFA) e constatei, por um lado, a preservação e funcionalidade do sistema estomatognático⁵² e, por outro, em relação à fala, boa capacidade para execução de movimentos isolados na repetição de sons asseguradamente presentes nas suas produções - [k,/d,/g/, /a/,/ã/,/i/,/o/,/õ/,/u/]. Porém, o mesmo não acontecia quando esses sons estavam combinados em uma sequência simples, ainda que fosse produzida espontaneamente. Trata-se, então, de um quadro de apraxia?

De acordo com Luria (1984), na apraxia a dificuldade está no comando do movimento, mais precisamente na ordenação dos componentes do movimento, o que compromete sua realização. Para compreender um pouco mais sobre a produção de sequências de sons na fala

⁵¹Scarpa (1999b) considera que o trabalho prosódico que a criança realiza na linguagem para segmentar e delimitar a massa fônica em unidades pode ser de dois tipos: *preenchedores iniciais ou de grupo tonal e preenchedores tardios ou métricos*.

⁵² Por sistema estomatognático, entendem-se as funções de respiração, mastigação e deglutição que participam das relações de equilíbrio miofuncional dos órgãos fonoarticulatórios.

recorro a Rodrigues⁵³(1989) que, nos seus estudos sobre o controle da produção da fala a partir de exames eletromiográficos, descreve que o trabalho do sistema nervoso central do ponto de vista da coordenação dos gestos articulatórios pressupõe um grande número de comandos motores predeterminados e implicados na armazenagem (memória) e seleção de cada um desses gestos. Para este autor, a posição dos órgãos fonoarticulatórios (OFAs) não pode ser zerada após cada gesto articulatório, sendo que os gestos articulatórios adjacentes apresentam certo grau de sobreposição espaço-temporal. Além disso, o contexto da ocorrência da fala também interfere e altera o comando motor de um mesmo gesto articulatório. Rodrigues conclui que dada uma combinação de configurações espaciais dos OFAs em contexto fonético, “dela emerge uma organização temporal a ela intrinsecamente associada e que mudanças em uma delas implicaram reorganização da outra e vice-versa” (1989, p. 28).

Para além das questões envolvendo os gestos articulatórios, notei nas atividades com uso de giz de cera e desenhos que os traçados manuais finos de FS eram imprecisos e aleatórios: eram traçados fracos e sem forma que não chegavam a representar visualmente alguma coisa para o outro e permanecia assim devido à impossibilidade de ela dizer algo a respeito deles. Obviamente, não pode ser desconsiderado o fato de FS, segundo sua mãe, nunca ter frequentado a escola e de, em casa, preferir brincar com bonecas e assistir à televisão a desenhar. Colocando em suspenso a apreciação de sua habilidade motora fina manual, FS não apresenta nenhum problema para andar, correr ou pegar objetos. Diante dessas constatações, fiz seu encaminhamento para avaliação com neurologista e com terapeuta ocupacional. Nenhuma das avaliações foi realizada nessa época devido às condições financeiras da família e a dificuldade de acesso a essas especialidades no serviço público.

Acompanhamento fonoaudiológico de FS

A sequência do acompanhamento fonoaudiológico de FS priorizou a sua travessia da *ponte inicial entre a organização formal da fala e o potencial significativo e discursivo da língua*, ligando o som ao sentido (SCARPA, *op.cit.*). Para essa finalidade buscou-se realizar primordialmente: encontros com a família para que conhecessem mais sobre a aquisição da linguagem e sobre os papéis que desempenham como interlocutores de FS; terapia fonoaudiológica de base discursiva (linguagem verbal e não verbal) e momentos de produção de sons (motor/acústico) - sempre em situações de interação sociais - com uso de apoio visual, tátil e cinestésico; leitura de livros e atividades envolvendo traçados e desenhos como

⁵³ Os estudos realizados por Rodrigues (1989) são apoiados pela perspectiva neurofuncional de Lúria.

possibilidade de atribuição de sentido; uso do recurso de gravação em áudio para que FS escutasse/ouvisse a própria fala.

Dado 2: Em 16 de março de 2007, FS (4a3m) e Iss brincam de dar banho em uma boneca e utilizam para isso uma bacia de água e um sabonete.

| Locutor | Transcrição | Condições de produção verbal e não-verbal |
|---------|--|---|
| 1-Iss | Você vai dar banho em quem? | Iss e FS vão dar banho na boneca |
| 2-FS | Bi-bi-qui bibigo | Mostrando a boneca. |
| 3-Iss | Menina? | Não entende o que FS diz |
| 4-FS | Menina! | |
| 5-Iss | Se ela tá tomando banho, ela vai lavar | FS senta a boneca na bacia com água |
| 6-FS | | FS não fala nada |
| 7-Iss | Então, fala o que você vai lavar | |
| 8-FS | Ti cai di | Apontando a boca da boneca |
| 9-Iss | Boca | |
| 10-FS | Boca, aqui ó | Mostrando a boca da boneca |

Fonte: BDN – CNPq nº 301726/2006-0

Seis meses após nosso primeiro encontro, a fala de FS tem contrastes vocálicos e consonantais mais definidos. E, ainda que os sons produzidos por ela não possam ser sempre reconhecidos como palavras da língua (linha 2 “Bi-bi-qui bibigo”, linha 8 “Ti cai di”), há situações em que isso ocorre (linha 10 “Boca, aqui ó”). Ou seja, FS agora consegue se aproximar da fala do outro, ora em um movimento especular, ora em um movimento de complementaridade.

Luria (1991), apoiando-se em Vygotsky (1934/1987), considera a palavra como unidade de significado público porque social e de sentidos particulares. Na criança, saber o nome das coisas envolve o processo de lateralização para a linguagem sendo o hemisfério esquerdo prioritário para análise e síntese dos signos linguísticos e suas combinações. Para o autor, esse processo gera também a atividade consciente, reflexiva e a primeira mudança que disso decorre é a recente capacidade da criança em abstrair e generalizar por categorias de palavras, além disso, promove “mudanças nos processos de atenção, de memória; assegura o surgimento da imaginação; de tempo; reorganiza a vivência emocional; possibilita ao homem novas modalidades de comportamento consciente com base na instrução discursiva (LURIA,1991, p. 80 e 84).

No acompanhamento de FS, as brincadeiras envolvendo traçados de letras no papel, leitura rítmica, histórias contadas a partir das figuras dos livros, o manuseio de livros, jornais

e revistas em quadrinhos culminaram em um ótimo lugar para a marcação de sequência de ritmo, de organização motora sequencial. E se, no início, essas atividades não eram vistas por mim como facilitadoras do processo de aquisição de leitura e escrita (letramento), na medida em que era valorizado especialmente pela sua face oral, para FS, aparentemente funcionavam como motivadoras para aprender a ler e a escrever. As reflexões conjuntas com a família possibilitaram que FS entrasse na escola em 2007 e com isso sua relação com o universo da escrita intensificou-se.

Socialmente, a mudança de FS era visível. Ela estava mais presente nas interações que se estabeleciam ao seu redor apresentando mais rapidamente respostas com palavras que podiam se reconhecidas por seu interlocutor. FS passou a tomar a iniciativa de conversar com outras pessoas, entretanto, há singulares particularidades em sua discursividade: as palavras são permeadas por expressões como “i, não sei” depois de uma longa pausa em que parece ficar pensando, tentando falar o nome de alguma coisa; frequentemente fala o nome de um objeto quando, pelo contexto, demonstra ter pretendido dizer outro. Muitas vezes, tive a impressão de que FS tinha um problema para lidar não só com a seleção e associação dos movimentos fonoarticulatórios que compunham um contexto fonético⁵⁴ como com a seleção da palavra desejada.

A avaliação de FS pelo neurologista, finalmente aconteceu em 2008 e sua orientação foi a de que eu deveria desenvolver com FS a *Comunicação Alternativa*⁵⁵ porque ela dificilmente falaria. Ele acreditava também na existência de uma lesão cerebral localizada em um lugar tão imbricado do cérebro que os exames por imagens atuais ainda não visualizavam. Expliquei para a mãe de FS a opinião do neurologista e apesar dessa avaliação desfavorável, meu trabalho com FS e com a família continuou sendo feito da mesma maneira.

Dado 3: Em 24 de outubro de 2008, FS (5a11m) começa a me contar o que faz na escola.

| Locutor | Transcrição | Condições de produção verbal e não-verbal |
|---------|---------------------------------------|---|
| 1-Iss | ...lá na escola você está escrevendo? | |

⁵⁴ No caso de FS, funcionalmente, parece que, por vezes, ela fica submetida à *lei da força equitativa*, descrita por Luria (1977). Essa lei distribui uma carga de ativação igual a todos os segmentos fônicos e/ou palavras (e seus elementos motores) o que impossibilita que seja feita a seleção de um elemento motor/palavra.

⁵⁵ Para a *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, 1991) um sistema de *Comunicação Alternativa* é "o uso integrado de componentes incluindo símbolos, recursos, estratégias e técnicas utilizados pelos indivíduos a fim de complementar a comunicação"-
<http://www.comunicacaoalternativa.com.br/adcaa/ca/oqueue.asp> (acesso: nov. de 2009).

| | | |
|--------|--|--|
| 2-FS | Equeveno | |
| 3-Iss | O quê? | |
| 4-FS | tá...i...i...i...i...eu tô fazeno...i tô fazeno i...tô fazeno indasó...só negó lá i a númelo | |
| 5-Iss | Ah, número que maravilhoso | |
| 6-FS | Depoi lá eu vô fazê lá ... eu tô fazeno um...cadado...um cadado ...depois eu vô (SI) tudinho depois eu padulo (Si) pofê depois e depois eu vi númelo novo | Interrompendo a fala de Iss tradução: estou fazendo um quadrado ... um quadrado...depois eu vou (SI) tudinho, depois eu penduro (SI), a profê, depois eu vi o número novo. |
| 7-Iss | Número, número | |
| 8-FS | Depois eu vi o (SI) novo | Interrompendo a fala de Iss |
| 9-Iss | Nome? | Não entendendo o que ela fala |
| 10-FS | Depois é u... | Demora para falar uma palavra que parece não lembrar |
| 11-Iss | É numero ou é data do dia, que dia é hoje. Que número será? | |
| 12-FS | Depois é 15 só é só só só pauzinho ... Númelo depois depois depois lá o númelo 1 | Desenhando um risco na vertical |
| 13-Iss | É o numero 1 ... 2 | FS tenta escrever o número 2 |
| 14-FS | Fiz elado | |
| 15-Iss | Fez errado? (risos), você fez de outro jeito. | Risos |
| 16-FS | Fiz dois pauzinho, fiz lapidinho | Risos |

Fonte: BDN – CNPq nº 301726/2006-0

Esse dado mostra a discursividade de FS quando conta para mim, o que faz na escola: escreve, faz quadrado, entrega para professora, pendura o desenho, faz números, conta com pauzinhos, reconhece quando faz errado (o número 2) e quando acerta e, por fim, avalia que fez rapidamente sem perceber o que estava fazendo. Na fala de FS, percebe-se seu movimento rumo às palavras da língua e sua tentativa de organização sintática (BENVENISTE, 1962/1988), cujo domínio se aproxima ao de uma criança mais nova em termos de idade. Observamos também neste dado algumas instabilidades fonológicas que trazem as marcas de uma fala compatível, em termos etários, com outras crianças que também generalizam a lateral no final do processo de aquisição (“númelo”, “lapidinho”, “elado”), bem como adquirem tardiamente o *onset* ramificado (“esqueveno”, “cadado”). Deste modo, a singularidade de seu percurso nos faz observar que em termos fonético e fonológico ela se aproxima do esperado para a idade, enquanto que sintaticamente não.

Como mencionado antes, em paralelo a sua inserção no mundo da linguagem falada, FS também vai se inserindo no mundo da linguagem escrita. Segue abaixo um dado de escrita antes de se fazer a reescrita.

Dado 4: Em 26/11/2009 com a minha ajuda FS (7a) lê uma história em quadrinhos e depois a escreve. Nela o Super Homem prende um ladrão que quando perguntado sobre o dinheiro roubado diz que era pobre e não sabia nada sobre isso. No final, o Super Homem prende o ladrão.

PREDELEN ONMEN OS POBE
 QUE ELE NÃO SABE ELE NÃO
 DINOLO QUE ELE COSIGIU FOI
 ZOU PARA FOI ~~FOI~~ NÃO CASA PARA
 COMER FIM

| |
|--|
| Predelen onmen os pobe Que ele não sabe ele não Dinolo que ele cosigiu fol Zou para fol na casa para Comer FIM |
|--|

Fonte: BDN – CNPq n° 301726/2006-0

Nesse dado, a escrita de FS, é composta de palavras da língua escritas corretamente do ponto de vista ortográfico⁵⁶ (“que ele não sabe”, “casa”, “comer”, “fim”); palavras em que se reconhece uma aproximação com a história lida e que revelam a relação de FS com determinados aspectos do sistema ortográfico da língua nesse momento de aquisição da escrita (predelen/prenderam; onmen/homem; conseguiu/cosigiu; pobe/pobre; dinolo/dinheiro); palavras distantes da possibilidade de sentido (“zou”, “fol”). Contudo, há uma questão sintática que se impõe. Ainda que essas palavras se mantivessem escritas assim, se exibidas em uma determinada organização sintática, seria possível compreender mais sobre o que FS entendeu da leitura realizada: FS tem dificuldade em explicitar elos sintáticos entre os constituintes da frase (faltam palavras de relação, como preposições e conjunções), o que atrapalha a textualidade de sua produção.

O principal objetivo de trazer esse dado é mostrar que quando FS, com os recursos que têm nessa fase inicial da leitura e da escrita, lê o que escreve e reescreve, realiza também, segundo Vygotsky (1934 [1987]), o trabalho de *dissecar* e *analisar* as palavras que estão na língua através de sua própria fala, o que favorece sua tomada de consciência do que antes estava dificultado na produção de fala. Na escrita, FS consegue juntar o trabalho fonoaudiológico realizado com e por ela - quanto à produção de palavras na relação de sentido, bem como, sua atualização motora para que possa ser reconhecida pelo outro na

⁵⁶Não entrarei aqui, por questão de espaço, no mérito de reproduzir a análise pormenorizada do trabalho linguístico realizado por FS no interior de cada palavra, embora isso tenha sido feito em outro trabalho.

língua partilhada (BORDIN, 2010). Para dar visibilidade à continuidade desse trabalho apresento os seguintes dados de escrita e de fala de FS.

Dado 5: Em 03/02/2011, FS (8a3m), cursando a 3ª série do ensino fundamental, analisa com a minha ajuda, os elementos visuais de uma propaganda da revista “Veja” e depois escreve sobre isso.

03.2.11
 O homem estava trabalhando no escritório
 ele pulou com gravata e tudo na água, pegou
 a bola de bomba jogou a bola
 longe para não explodir.

O homem estava trabalhando no escritório
 ele pulou com gravata e tudo na água, pegou
 a bola de bomba jogou a bola
 longe para não explodir.

Fonte: BDN – CNPq n° 301726/2006-0

A propaganda de alguma forma está retratada na escrita de FS e observamos nesse dado as *refacções* (ABAURRE, 1997) indicando a presença de um sujeito que lê o que escreve e, assim, corrige a própria escrita. Comparecem também nesse texto os elos sintáticos que lhe imprimem uma ideia de continuidade na uniformidade do sentido, aparentemente, pretendido por FS de deixar o ápice para o momento final: a bola era uma bomba que o homem jogou longe para não explodir ali na piscina. Obviamente em função da vivência de FS ela não fez a analogia entre o fato de a bola bomba ser um relógio e, o homem, um executivo para quem “tempo é dinheiro”.

Dado 6: Em 25/08/2011, FS (8a3m), cursando a 3ª série do ensino fundamental, me conta que ganhou um jogo de presente. Em seguida escreve sobre o que a Mônica, personagem de Maurício de Souza, tem que fazer no jogo.

A Mônica ela estava montando
 uma peça da isabeli. E
 a Mônica ela disse pó vóvo onde esta
 a peça ele disse que estava na caverna.
 Ela foi na caverna ela pegou uma
 peça e foi para casa.

A Mônica ela estava montando uma peça da isabeli. E a Mônica ela disse pó vóvo onde esta a peça ele disse que estava na caverna. Ela foi na caverna ela pegou a peça e foi para casa.

Na produção escrita de FS é possível observar a presença de diferentes movimentos: com a intenção de tornar seu texto legível e compreensível para o outro ela reforça a letra, além disso, lê o que escreve e realiza correções de ordem sintática, por exemplo: acrescenta a palavra “na” (preposição + artigo a) antes de caverna.

Na continuidade do acompanhamento longitudinal até o seu final em outubro de 2011, esses movimentos foram se refinando tanto em relação à escrita em direção à função social da escrita, quanto em relação à fala.

5. Considerações Finais

Este artigo tratou do estudo de caso de uma criança, FS, que tem na *prosódia um caminho de entrada na língua(gem)* e os contrastes vocálicos como preenchimento do seu *vir a ser* na fala. As modificações visíveis na fala de FS parecem resultar de um trabalho que considerou suas possibilidades de produção motora e sonora dos sons da língua, os deslocamentos de seus interlocutores (a fonoaudióloga, a família e a escola) e a conquista de um diferenciado lugar social de prática de fala e de linguagem. Nesse ritmo, suas aproximações e distanciamentos em relação ao padrão da língua acontecem, aparentemente, como consequência de seu movimento no trânsito entre a linguagem falada, lida e escrita invertendo e misturado a ocorrência de uma dada ordem natural em que, geralmente, comparece antes o que é falado e, depois, o lido e o escrito.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.. *Cenas de aquisição da escrita*. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: ALB & Mercado de Letras, 1997.

BENVENISTE, E. [1962] Os Níveis de Análise Linguística, em *Problema de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes: 127-140, 1988.

BORDIN, S. S. Fala, Leitura e Escrita: encontro entre sujeitos, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

COUDRY, M, I. H, [1986]. *Diário de Narciso*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Processos Enunciativo-Discursivos e Patologia da Linguagem: algumas questões linguístico- cognitivas. *Cadernos do CEDES*, Campinas, v. 24:66-78, 1991.

_____. O que é o dado em Neurolinguística?, em Castro, Maria Fausta Pereira (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp:179-194, 1996

_____; POSSENTI, S. Avaliar Discursos Patológicos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 5: 99-109, 1983.

DE LEMOS, C. T. G. Uma Abordagem Sócio-Construtivista da Aquisição da Linguagem: um percurso e muitas questões. *Anais do Primeiro Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem*, Porto Alegre: 61-76, 1989

_____. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem* (mimeo), 1999a

_____. A criança como ponto de interrogação, em Regina Ritter Lamprecht (org). *Aquisição de Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS: 39-50, 1999b

GINZBURG, C.. Sinais: raízes de um paradigma indiciário em *Emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras: 143-180, 1986

Luria, A R. . *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1 e 2., 1981

_____. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: USP, 1984.

MANGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

RODRIGUES, N.. *Neurolinguística dos distúrbios da fala*. São Paulo: Cortez, 1989.

SCARPA, E, M. Sobre a Aquisição da Prosódia, em *Anais do II Encontro Nacional sobre a Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: PUC-RS, 1992

_____. Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia em Lamprecht, Regina Ritter. (org.) *Aquisição de Linguagem: questões e análises* Porto Alegre: EDIPUCRS: 17-38, 1999a.

_____. Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem, em Scarpa, Ester Miriam (org) *Estudos de prosódia*. Campinas: Editora da UNICAMP: 253-284, 1999b

SAUSSURE, F. (1916) *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1973.