

# Dislexia ou processo de aquisição da escrita?

Giselle de Athayde Massi\*

## Resumo

*Investigamos, nesta pesquisa, a indefinição que acompanha a noção de dislexia vinculada a uma perspectiva de distúrbio de aprendizagem ou dificuldade de aquisição da escrita. Discutimos a falta de evidência capaz de indicar a causa desse suposto distúrbio e, também, a inconsistência descritiva do que tem sido considerado como sintoma disléxico. Entendendo a linguagem como atividade dialógica, como trabalho constitutivo, histórico e social, no contraponto de uma noção patologizadora, mostramos que tais “sintomas” desvendam estratégias de reflexão lançadas pelo aprendiz sobre a escrita em uso e construção. Denunciamos que, por se fixarem em aspectos gráficos do objeto escrito, ignorando os textos elaborados pelos aprendizes, as diversas tarefas avaliativas propostas em manuais envolvidos com o diagnóstico do que tem sido considerado dislexia não cumprem os seus objetivos, ou seja, não avaliam a escrita. Para superar essas tarefas, analisamos, em concordância com o paradigma indiciário, dois casos de crianças rotuladas como portadoras de dificuldades de aprendizagem da escrita. A partir dessa análise, a qual se embasa na compreensão da singularidade do trajeto trilhado por esses sujeitos no processo de aprendizagem da linguagem, indicamos que tais crianças, ao contrário dos rótulos que carregam, produzem textos com progressão referencial e progressão tópica, lançando mão de diversas estratégias textuais, bem como de diferentes hipóteses sobre aspectos gráficos e convencionais da escrita, sinais da própria construção desse objeto de conhecimento.*

**Palavras-chave:** escrita; lingüística textual; fonoaudiologia; dislexia.

## Abstract

*In the present study we examined the uncertainty that accompanies the definition of dyslexia associated with a notion of learning disability or difficulties in acquiring written language. We discuss the lack of evidence on the causes of this so-called disorder as well as the descriptive inconsistency of the “dyslexic symptoms”. Understanding language as a dialogic activity, as a historical and social constitutive task in contraposition to reducing it to a pathology, we have shown that such “symptoms” reveal the strategies used by the learner for using and constructing a written text. We noted that when the focus is directed towards the graphical aspects of the written text and its content is ignored, the evaluative strategies involved in diagnosis are not meeting their objective to evaluate writing. We have analyzed, using the indices paradigm two cases of children who have been identified as having difficulties in learning to write. Our analysis is based on the comprehension of the singularity of the subjects’ adopted process for acquiring language, and observed that despite the label that they were given, they are able to produce texts that have a referential progression and story development. We can hypothesize that the different graphical and conventional aspects of the text are signs of the construction of this object of knowledge.*

**Key-words:** writing; textual linguistics; speech pathology; dyslexia.

\* Professora da graduação em fonoaudiologia e do Mestrado em Distúrbios da Comunicação da UTP.

## Resumen

*Investigamos, en esta pesquisa, la indefinición que acompaña la noción de dislexia vinculada a una perspectiva de disturbo de aprendizaje o dificultad de adquisición de la escritura. Discutimos la falta de evidencia capaz de indicar la causa de ese supuesto disturbo y, también, la inconsistencia descriptiva de lo que se ha considerado como síntoma disléxico. Entendiendo el lenguaje como actividad de conversación, como trabajo constructivo, histórico y social, en contraposición a una noción de problema patológico, mostramos que tales “síntomas” desvenden estrategias de reflexión lanzadas por el aprendiz sobre la escritura en uso y construcción. Denunciamos que, por fijarse en aspectos gráficos del objeto escrito, ignorando los textos elaborados por los aprendices, las diversas tareas calificativas propuestas en manuales involucrados con el diagnóstico de lo que se ha considerado dislexia no cumplen sus objetivos, o sea, no conceptúan la escritura. Para superar esas tareas, analizamos, en concordancia con el paradigma indiciario, dos casos de niños rotulados como portadores de dificultad de aprendizaje de escritura. Desde esa análisis, que se basa en la comprensión de la singularidad del trayecto trillado por los sujetos en el proceso de aprendizaje del lenguaje, indicamos que tales niños, a la inversa de los apodos que cargan, producen textos con progresión referencial y progresión tópica, utilizando diversas estrategias textuales, bien como diferentes hipótesis sobre aspectos gráficos y convencionales de la escritura, señales de la construcción de ese objeto de conocimiento.*

**Palabras clave:** escrita; lingüística textual; fonoaudiología; dislexia.

## Introdução

Este trabalho nasceu de questionamentos relacionados a minha prática clínica em fonoaudiologia, a partir da qual eu recebia encaminhamentos de crianças que, por não seguirem o padrão proposto pela escola, eram tomadas pela própria escola e por outros profissionais – médicos, psicólogos, psicopedagogos – como portadoras de um distúrbio ou dificuldade de aprendizagem na escrita. Contudo, pela formação em lingüística que me direcionava, era possível perceber que os indícios dessa dita dificuldade, relacionados, na maioria das vezes, a trocas, omissões, adições de letras ou sílabas, escrita pautada na transcrição fonética, segmentação inadequada de vocábulos, quando investigados lingüisticamente, não apontavam para um distúrbio, mas desvendavam o próprio processo de aquisição da linguagem escrita.

Partindo da análise lingüística desse processo, pretendo mostrar que a dislexia não se sustenta como um distúrbio vinculado à aquisição da escrita, mas, antes disso, evidencia a concretização da aprendizagem dessa modalidade de linguagem. Para tanto, pretendo:

1. Analisar criticamente a (in)definição que envolve o que vem sendo concebido como dislexia, procurando evidenciar a fragilidade das hipóteses explicativas apresentadas pela literatura que trata

do assunto e, também, o caráter equivocado dos ditos sintomas disléxicos, apontando para o fato de esses sintomas revelarem atitudes de reflexão e análise lançadas pelo aprendiz sobre a escrita em uso e construção;

2. Analisar tarefas avaliativas citadas em manuais envolvidos com essa temática, mostrando que tais tarefas, afastadas das ações lingüísticas dos sujeitos, não cumprem o que se propõem, uma vez que não avaliam a linguagem;

3. Investigar as chamadas manifestações disléxicas que aparecem no interior de seqüências textuais produzidas por sujeitos diagnosticados ou apontados como portadores dessa patologia, indicando que essas manifestações acompanham o processo de aquisição da escrita, indícios singulares da relação estabelecida entre o aprendiz e a escrita.

Tendo em vista esses objetivos, investiguei a literatura que trata do que tem sido chamado de dislexia, buscando recuperar a arbitrariedade terminológica, bem como o equívoco que domina as explicações causais, as descrições sintomatológicas e as vias avaliativas relacionadas a essa dita patologia. Além disso, analisei dois casos de crianças diagnosticadas ou apontadas como portadoras de distúrbios na aprendizagem da escrita. Essa análise, lingüisticamente orientada, pautou-se em dois aspectos: as questões gráficas e convencionais da escrita e as produções textuais dos sujeitos da pesquisa.

## Discussão e panorama teórico

Quanto ao aspecto terminológico, convém ressaltar que diversas nomenclaturas têm sido utilizadas para se referirem, de forma indiscriminada, a fatos relacionados à aprendizagem ou ao uso da escrita: dificuldade de aprendizagem, dificuldade de leitura e escrita, dislexia de evolução, dislexia de desenvolvimento, dislexia específica de evolução ou simplesmente dislexia, são alguns exemplos. De acordo com Moysés e Collares (1992), para exprimirem uma posição menos violenta diante do aprendiz, os termos dislexia ou distúrbio específico de aprendizagem da escrita têm sido substituídos pelas expressões dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de leitura e escrita. Porém, como bem afirmam essas autoras, independentemente da nomenclatura usada, o problema continua sendo localizado no aprendiz, obscurecendo toda uma série de aspectos que pode interferir, de maneira contraproducente, no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação às explicações causais, a pesquisa bibliográfica me levou a perceber que a noção de dislexia, vinculada à aquisição da escrita, foi, longe do contexto escolar, desenvolvida pela área médica, a qual inicialmente se pautou em estudos afasiológicos. A partir disso, uma patologia chamada dislexia adquirida, completamente distante do âmbito deste trabalho, relacionada a sujeitos adultos vítimas de lesões cerebrais, parece ter servido de apoio para determinar uma visão equivocada que toma fatos lingüísticos associados ao processo de aprendizagem e uso da escrita como sinais de uma doença. Em outras palavras, pautada em um raciocínio clínico tradicional, o qual parte do princípio de que se X causa Y, Y só pode ser causado por X, a medicina supôs que se uma lesão cerebral, em sujeitos adultos, poderia ocasionar dificuldades para ler e escrever, então, dificuldades apresentadas por crianças que estão se apropriando da escrita deveriam ser causadas por danos neurológicos.

Nesse sentido, enfatizo a total inconsistência das explicações causais que giram em torno do que tem sido tomado como um distúrbio de aprendizagem da escrita, desde 1896, quando pela primeira vez um menino foi diagnosticado como disléxico. Essa inconsistência é tanta que, apesar de diversos estudos e hipóteses terem se desenvolvido, atualmente manuais de classificações médicas e codifi-

cações de doenças, como a CID – Código Internacional de Doenças – 10, por exemplo, assumem que entendem a dislexia como um distúrbio sem explicação etiológica capaz de justificá-lo, ou seja, um distúrbio sem causa e que acometeria aprendizes no momento em que estariam aprendendo a ler e escrever.

Além da inconsistência etiológica, a descrição sintomatológica apresentada pela literatura, quando analisada lingüisticamente, também não se sustenta. Nesse ponto, antes de apresentar a investigação dos chamados sintomas disléxicos, convém expor o quadro teórico que norteia o meu trabalho. Esse quadro me afastou de perspectivas que desconsideram a historicidade da linguagem, o sujeito e suas ações lingüísticas em situações de uso efetivo da escrita e o contexto social das interações verbais. Assim, privilegiei em meu panorama teórico:

- a) a perspectiva sociointeracionista, representada por Bakhtin (1992a,b) a qual aponta que é por meio da relação com o outro que o aprendiz, como sujeito e autor de transformações sociais, se subjetiva e se relaciona com a escrita como um objeto de conhecimento;
- b) a concepção de linguagem como atividade constitutiva, conforme proposto por Franchi (1992) e assinalada a partir de desdobramentos explicitados por Geraldi (1995);
- c) um conceito de texto que, de acordo com Koch (2003), é tomado como atividade dialógica, como um trabalho de interação entre sujeitos sociais, contemporâneos ou não, co-presentes ou não, mas em diálogo constante;
- d) estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros – Abaurre (1991, 1992, 1996); Abaurre e Silva (1993); Cagliari (1998); Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) – que apontam para o fato de que, durante o processo de aprendizagem da escrita, o aprendiz constrói, em conjunto com o outro, estratégias singulares para representar essa modalidade de linguagem;
- e) o modelo científico indiciário proposto por Guinzburg (1989), que indica a possibilidade de analisar essas estratégias singulares como marcas subjetivas, pistas particulares das reflexões elaboradas pelos aprendizes durante o processo de apropriação da escrita.

Pautada nesse panorama, analisei os ditos sintomas disléxicos apontados pela literatura. Partindo de autores como Ianhez e Nico (2002) e Cuba

dos Santos (1987), elenquei fatos que têm sido considerados como manifestações patológicas. Dentre os quais destaco o que a literatura pesquisada chama de:

- escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas;
- confusão entre letras de formas vizinhas: como na escrita de *moite* ao invés de *noite* de *espuerda* por *esquerda*;
- confusão entre letras foneticamente semelhantes: como em *tinda* por *tinta* *popre* por *pobre* *gomida* por *comida*;
- omissão de letras e/ou sílabas: com em *entrando* por *encontrando* *giado* por *guiado* e a grafia das consoantes *BNDT* para representar o nome *Benedito*;
- adição de letras e/ou sílabas: *muimto* por *muito* *fiaque* por *fique* *aprendendo* por *aprendendo*;
- união de uma ou mais palavras e/ou divisão inadequada de vocábulos: *Eraumaves um omem* por *Era uma vez um homem* *a mi versario* por *aniversário*;

A análise desses fatos, a partir do enfoque teórico destacado anteriormente, permite-me afirmar que todos os “sintomas” apresentados pela literatura nada mais são do que o resultado de elaborações e reelaborações lançadas pelo aprendiz sobre a escrita que está sendo apreendida. Afinal, as omissões, as trocas, as segmentações, as “inadequações” que aparecem na escrita de aprendizes não são sintomas patológicos, mas, nos termos do paradigma indiciário, evidenciam-se como sinais, pistas, detalhes que revelam atitudes singulares de análises e reflexões sobre a escrita em construção. Por isso, as classificações da dislexia, organizadas em função desses ditos sintomas, devem ser falseadas, uma vez que apontam para agrupamentos de fatos – hipóteses sobre a escrita, “incompletudes”, refacções – próprios do processo de aquisição da linguagem.

Na trilha dos meus objetivos, procurei mostrar, também, que as tarefas avaliativas propostas em manuais relacionados a essa temática assentam-se ora em exercícios vinculados aos considerados pré-requisitos para aquisição da escrita, ora em atitudes artificiais desenvolvidas em função de uma

perspectiva que entende a linguagem como um código pronto e acabado, independentemente das atividades dos sujeitos em situações interacionais.

Com relação aos chamados pré-requisitos – reconhecimento de partes do corpo, lateralidade, organização espaço-temporal –, convém comentar que os mesmos, relacionados a uma noção de prontidão para alfabetização, repousam em aspectos completamente distantes da atividade da escrita em si. Abaurre (1987), inclusive, chega a afirmar que várias crianças que apresentam um desempenho satisfatório nesse dito período preparatório encontram dificuldades com a leitura e a escrita propriamente ditas, exatamente porque faltou a elas um contato efetivo com a linguagem escrita.

No que se refere aos testes avaliativos, esses enfatizam situações artificiais como:

- manipulação de fonemas (o aluno é solicitado a inverter os fonemas iniciais de duas palavras);
- fluência verbal (a criança examinada é solicitada a dizer o máximo de palavras começadas com uma determinada letra em um período limitado de tempo);
- reprodução de sons que iniciam, que terminam e que estão no meio de palavras proferidas pelo examinador;
- formação de palavras (o aluno é solicitado a formar palavras a partir de sons e sílabas produzidas pelo examinador);
- formação de frases a partir de palavras fornecidas pelo avaliador;
- soletração e repetição de palavras;
- leitura e separação de palavras nos seus sons unitários, em sílabas, em encontros consonantais e em dígrafos;
- leitura de logatomas, objetivando avaliar o reconhecimento do sistema fonético-fonológico do aluno avaliado;
- leitura em voz alta de textos simples, para avaliar habilidades de segmentações das orações;
- extração de conceitos fundamentais de um texto;
- identificação e nomeação de letras do alfabeto, apresentadas em ordem aleatória;
- cópia e ditado de letras do alfabeto, de listas de palavras, de frases e de parágrafos;
- escrita de logatomas.

Quanto a essas atividades, ressalto que, por se pautarem em tarefas descontextualizadas e fragmentadas, por desconsiderarem as ações dos sujeitos e da própria linguagem, por apresentarem uma

noção confusa entre a oralidade e a escrita, por ignorarem o texto como manifestação da língua, tais testes não avaliam a escrita. Pois não é possível avaliar a atividade da escrita “fora” da linguagem e distante do sujeito que a manipula.

Com a intenção de superar avaliações que objetivam categorizar ou classificar “erros” ortográficos e gramaticais, encaixando-os em quadros ditos patológicos associados a supostos diagnósticos de dislexias, analisei casos de dois sujeitos que foram apontados ou diagnosticados como portadores de dificuldades relacionadas à linguagem escrita.

Nesta investigação, pautada em um procedimento abduutivo, nos termos de Peirce (1995), não investiguei dados da escrita em função de regras diagnósticas preexistentes, mas em função de uma percepção intuitiva capaz de me encaminhar por fatos, indícios e detalhes relevantes na recomposição de casos e de textos analisados. Procurei considerar a situação em que as seqüências textuais foram construídas, as razões que as fomentaram, as intenções do produtor do texto, o papel desempenhado pelo outro. Também contemplei, dependendo de cada caso estudado, as reflexões e ações lingüísticas dos sujeitos da pesquisa em diferentes níveis de análise. Quanto aos aspectos gráficos e convencionais, enfoqueei a ortografia, a segmentação da escrita, o uso de sinais de pontuação, o uso de maiúsculas e minúsculas, bem como o traçado da escrita. Na dimensão do texto, à luz de estudos da lingüística textual, procurei destacar o papel das progressões referencial e tópica no estabelecimento da organização e do sentido do texto, além das configurações textuais e da posição assumida pelo sujeito como agente da ação da linguagem que se concretiza no texto.

## Apresentação e análise de casos

Antes de apresentar minha análise, cabe dizer que os dois casos de crianças apresentados na pesquisa estão vinculados ao Núcleo de Trabalho:<sup>1</sup>

Fonoaudiologia e Linguagem Escrita da Universidade Tuiuti do Paraná.<sup>2</sup> De um universo de 38 crianças atendidas pelo núcleo – até a época em que concluí a coleta de dados –, 35 foram encaminhadas para atendimento a partir de solicitação direta da escola e três já haviam sido submetidas a avaliações e atendimentos direcionados por diferentes profissionais: um médico, uma fonoaudióloga e uma psicóloga. Dentre esses três casos que se diferenciavam do restante, uma vez que tinham o pré-diagnóstico levantado pela escola confirmado por tais profissionais, elegi o caso de uma criança que havia recebido confirmação diagnóstica do médico. E, para completar o quadro de análise, propus-me investigar, também, o caso de uma menina que foi rotulada somente pela escola.

Minha análise abrange, então, o caso de um menino reconhecido pelas iniciais de seu nome – G.W.G. – e uma menina apresentada pelas suas iniciais M.S. A descrição e a análise desses dois casos, completamente distantes da noção de distúrbio, me levaram a perceber diferentes hipóteses provisórias lançadas sobre o objeto escrito, bem como histórias diferenciadas de relação com esse objeto.

### O caso G.W.G.

G.W.G. é um menino que, aos oito anos de idade, quando cursava a 2ª série do ensino fundamental, foi apontado pela escola como um estudante que apresentava problemas de atenção e dificuldade com a escrita, apontamento que foi ratificado por um neuropediatra que lhe receitou o uso de Trofanil, duas vezes por dia. Ao iniciar as atividades de escrita no Núcleo vinculado à Universidade Tuiuti, G.W.G. estava com doze anos de idade e, na época, cursava a 5ª série pela segunda vez.

Ele afirmou para a fonoterapeuta que não sabia escrever e que tinha medo da atividade escrita, pois quando tentava escrevia errado, trocando as letras ou esquecendo de grafá-las. A fonoterapeuta procurou encaminhar eventos com a escrita, nos quais ele

<sup>1</sup> Convém esclarecer que esse Núcleo de Trabalho é composto por alunos e professores do curso de graduação em Fonoaudiologia e do mestrado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná. Além de pesquisas, produções científicas e projetos de extensão universitária, tal núcleo tem, a partir de uma concepção interacional e discursiva de linguagem, atendido crianças consideradas “problemas”, geralmente encaminhadas pelas escolas em que estudam.

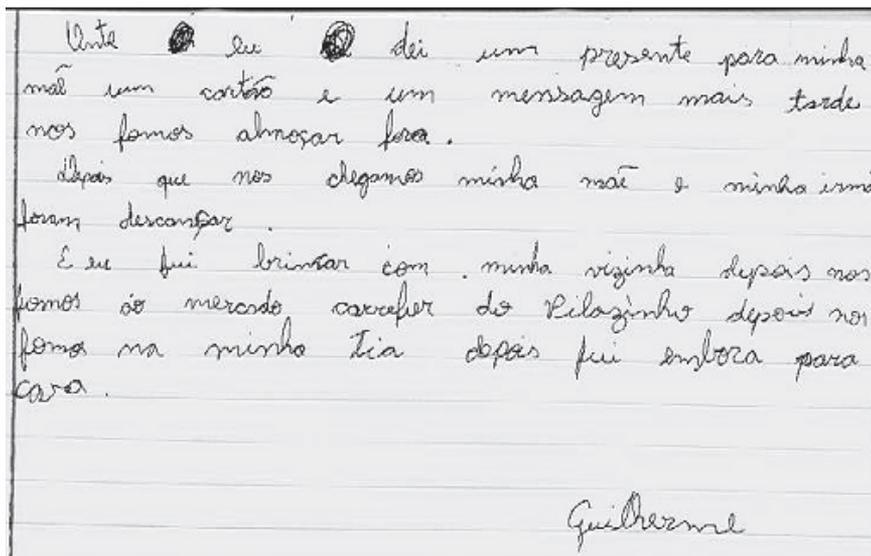
<sup>2</sup> Vale ressaltar que o meu interesse, nessa pesquisa, não é detalhar o acompanhamento fonoaudiológico desenvolvido no referido núcleo. Em concordância com os meus objetivos, pretendo apenas indicar que os dados da escrita dos sujeitos deste estudo são absolutamente previsíveis no processo de aquisição da linguagem e, por isso, não denotam sintomas patológicos.

pôde manipular essa modalidade de linguagem a partir de atividades dialógicas. G.W.G. leu textos narrativos, escreveu regras de jogos para que outras

crianças pudessem ler, registrou um relato de experiência pessoal, criou textos publicitários.

Análise, na seqüência, duas de suas produções:

## TEXTO 1



13/5/2002

Após ter lido um bilhete produzido pela terapeuta, no qual ela narra eventos de experiência pessoal, G.W.G. foi solicitado a relatar-lhe por meio da escrita fatos que havia vivenciado no dia anterior, produzindo a seqüência textual apresentada acima. Desse modo, tal texto foi produzido para uma leitora bem definida – a terapeuta – e configurou-se como um relato de experiência pessoal relacionado às atividades realizadas por G.W.G. no Dia das Mães. Ele inicia seu texto usando de maneira contextualizada os dêiticos “ontem” e “eu” que, construídos de acordo com a situação enunciativa, dão conta de cumprir a solicitação feita pela terapeuta esclarecendo a pessoa envolvida no relato e o tempo em que se deu o evento relatado. Dando continuidade ao seu texto, G.W.G. faz construções verbais assinaladas no pretérito perfeito que, conforme Perroni (1992) e Koch (1996), são próprios do mundo narrado. Ele, também, garante a seqüência de sua produção lançando mão dos recursos lingüísticos: “depois”, várias vezes, e “mais tarde”. Além disso, G.W.G. esclarece, fazendo uso de possessivos, que outras pessoas participaram, com ele, das atividades vivenciadas no dia anterior – ele escreve “minha mãe”, “minha irmã”, “minha

vizinha” – e evidencia explicitamente alguns dos locais onde vivenciou as atividades – “em casa”, “no mercado Carrefour”, deixando outros não esclarecidos. Ao afirmar, por exemplo, que almoçou fora, ele não explicita se esse almoço foi em um restaurante ou na casa de alguém.

Ao relatar “fomos ao mercado...”, ele também não evidencia quem o acompanhou: se a sua vizinha ou sua mãe, ou a sua irmã, ou, ainda, se todas elas juntas. De qualquer maneira, o texto produzido por G.W.G. não é incompreensível. Longe disso, é um texto que mantém continuidade tópica, na medida em que centra o discurso na dimensão do assunto em pauta – um relato sobre o dia anterior – fazendo uso de vários recursos textuais capazes de lhe conferir tal continuidade.

Inegavelmente, esse menino sabe usar a escrita para construir seus textos, e, nesse caso, queremos apontar para a relevância do papel desempenhado pelo outro no processo de aquisição da linguagem. É exatamente esse outro que, participando da construção da escrita e da constituição conjunta da significação, pode indicar a G.W.G. a necessidade de ele esclarecer, nas suas produções, alguns pontos obscuros facilitando o trabalho dos leitores.

Ao invés de procurarem falhas na escrita da criança e fecharem diagnósticos repletos de conotações negativas, profissionais envolvidos com a aprendizagem da escrita devem considerar, conforme apontado pelo panorama teórico do trabalho, que a internalização de um saber depende de um processo ativo que emerge de dinâmicas interativas estabelecidas entre um aprendiz e um outro mais experiente. Partindo desse entendimento, ressaltamos a relevância de um trabalho com G.W.G. na produção de seus textos. Um trabalho sobre seu relato, por exemplo, abriria várias possibilidades de reflexão acerca dos apontamentos que faz:

a) Quando ele afirma “*ontem eu dei um presente para minha mãe*”: caberiam perguntas como: por que comemoramos o Dia das Mães? Por que, nesse dia, lhe damos um presente?

b) Quando ele escreve “*mais tarde fomos almoçar fora*”: seria produtivo questionar: em que lugar foram almoçar? Qual o tipo de comida que mais apreciam?

Essas perguntas, dentre inúmeras outras que poderiam ser elaboradas, conduziriam os interlo-

cutores – o produtor do texto e o outro participante do processo de produção, o professor, o fonoaudiólogo –, na prática viva da linguagem, à construção de um diálogo, o qual poderia ser usado na reescrita do texto elaborado por G.W.G. Tendo em vista a constituição de uma atividade dialógica, esse outro participante da produção textual assumiria seu papel na interação verbal viva e real sem desvincular a linguagem de seu encontro com a vida. Como bem observa Geraldini (1995, p. 178), “devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo”, e a escuta e a leitura não são atitudes passivas, mas dependem da interação. A partir dessa contrapalavra, a reconstrução da seqüência textual elaborada por G.W.G. seria guiada por uma série de reflexões capazes de imprimir-lhe modificações relevantes.

Percebendo o interesse desse menino pela produção de textos publicitários, a terapeuta propôs uma atividade lúdica em que ambos escolheram figuras representativas de eletroeletrônicos atribuindo-lhes preços promocionais, conforme apresentado em seguida:

## TEXTO 2



Feito isso, a terapeuta solicitou que G.W.G. elaborasse seqüências textuais, a partir das quais, em função de uma situação hipotética, ele passou a anunciar, por meio da escrita, os diversos produtos representados nessa figura:

## TEXTO 3

1/01/02

Promoção da Loja de Guilherme e Cunha

nosso preço está muito baixo. Temos computadores como pentium 4, memória 128 MB sem duas caixas de som, um teclado, um microfone, uma mouse, um monitor e um cpu. muito barato e damos 1 ano de garantia. Também damos um cd.

---

Hoje: sem da melhor marca do Brasil: Caspar digital. sem som sem com, cd, fita e rádio. É um portátil e vem com controle remoto. É 6 meses de garantia.

---

Udico - como com dois controles e cinco cd de jazz grátis. É 1 ano de garantia.

---

Amplificador da melhor marca do Brasil: P-Hi-PB. Duas ventanagens 110 e de 220 com três lâminas e mais três lâminas grátis. 1 ano de garantia.

---

DVD LG com um controle de rádio e um cd lenta em 2002. 1 ano de garantia e vem com relógio.

---

Relógio despertador digital, da marca orient. vem com conector e duas pilhas de rádio grátis. 1 ano de garantia.

1º/7/2002

Nesse texto, assim como no anterior, é possível verificar vários gestos de refacção, trocas da letra o por u em monitor, de o por l em portátil, omissões de n em controle e de r em grátis, acréscimo de h em lâminas (lâmenhas), entre outras “ina-

dequações” gráficas que discutiremos depois. Antes, convém considerar que, nessa produção, G.W.G. parece operar com um *script* bastante conhecido, caracterizado por ações publicitárias de lojas de departamento e/ou supermercados que buscam ven-

der produtos a partir de ofertas e planos promocionais, indicando preços e vantagens relacionados à compra dos respectivos produtos.

Uma vez constatado esse *script*, torna-se possível interpretar os diferentes segmentos do anúncio elaborado por G.W.G. Além disso, a construção: “barbeador da melhor marca de barbeador: PHILIPS. Duas voltagens 110 e de 220. Com três lâminas e mais três lâminas grátis...” é elaborada por G.W.G. a partir de um processo anafórico que não conta com antecedentes ou subseqüentes explícitos no texto. Nesse caso, as estratégias cognitivas dispostas por esse menino estão vinculadas a conhecimentos semânticos armazenados no léxico. A introdução dos referentes *duas voltagens e três lâminas* está ancorada em vínculos semânticos estabelecidos com o item *barbeador*, ou seja, está inscrita nas relações parte/todo, conhecidas como relações *mereonímicas*, de acordo com Marcuschi (2001).

Por isso, nessa seqüência textual, podemos verificar um tipo de anáfora indireta. Para Marcuschi, “as anáforas indiretas evidenciam essencialmente três aspectos: primeiro a não-vinculação com a *correferencialidade*, segundo, a não vinculação com a noção de *retomada e*, terceiro, a *introdução de referente novo*”.

Esse exemplo simples indica uma seqüência com uma referenciação implícita, sendo produzida na atividade dialógica à medida que G.W.G. mobiliza, nos termos de Koch (2003), um vasto conjunto de conhecimentos: o conhecimento lingüístico, o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras”, o conhecimento tipológico de produções textuais e, também, o conhecimento de outros textos que permeiam a nossa cultura, envolvendo a intertextualidade.

Além disso, no interior de construções textuais, elaboradas e consideradas a partir do uso efetivo da linguagem, a investigação de aspectos gráficos e convencionais da escrita aponta os “erros” ortográficos e refações como atitudes previstas – hipóteses lançadas sobre tal material lingüístico – no processo de aquisição desse objeto de conhecimento. Chama a atenção o fato de esse menino ter afirmado que não sabia escrever. Sua afirmação, provavelmente vinculada à noção da escola e confirmada pela conduta médica, denuncia a imagem negativa que ele estava lançando sobre si mesmo e sobre a escrita. G.W.G. já havia incorporado o ról

tulo de portador de uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem em função de apresentar trocas, adições e omissões de letras.

Se essa investigação estivesse pautada em manuais que buscam classificar a dita dislexia como um distúrbio de aprendizagem da escrita, tais inadequações ortográficas apresentadas na escrita desse menino seriam encaixadas em quadros diagnósticos que corroboram a noção de distúrbio, desconsiderando as reflexões e as atividades que G.W.G., de forma única e singular, lança sobre o objeto escrito.

Em direção contrária, tomando a linguagem, nos termos de Franchi (1992), como atividade constitutiva de recursos expressivos próprios de uma língua natural, entendo os “erros” gráficos apresentados por G.W.G. como resultantes de seu próprio trabalho de manipulação da escrita.

Sete dias depois da elaboração do último texto apresentado, a mãe de G.W.G. comunicou à fonoterapeuta que, por ter conseguido vaga em um centro psicopedagógico próximo a sua casa e recomendado pelo neuropediatra, G.W.G. interromperia o trabalho que estava sendo realizado. Por isso, não tive mais contato com esse caso. De qualquer forma, enfatizo que os dados da escrita de G.W.G. apontam para o fato de ele estar em pleno processo de construção, manipulando a escrita como um objeto de conhecimento.

De um ponto de vista textual, é possível afirmar que esse menino dispôs de diferentes estratégias na produção de seus textos. Ele se valeu de atividades de referenciação; fez uso de recorrência de termos garantindo um efeito de intensificação aos seus textos, lançou mão de operadores temporais e de outros articuladores discursivos, dando progressão seqüencial às suas produções. Assim, como produtor/planejador, G.W.G., em função de atividades dialógicas, organizou seus textos orientando o seu interlocutor, por meio de marcas textuais, viabilizando a construção de um(ns) sentido(s).

De um ponto de vista gráfico, a investigação dos textos apresentados mostra que G.W.G. se utiliza de letra cursiva, preocupando-se com o uso de maiúsculas e minúsculas, com o uso de sinais de pontuação, e, conforme já apontado, todos os “erros” e refações apresentados por ele são lingüisticamente justificados e tomados, nos termos de Guinzburg (1989), como indícios, pistas, sinais da concretização da aquisição da escrita mediante um trajeto único e particular percorrido por esse menino.

Analisando, por um lado, as possibilidades que G.W.G. mostrou para a produção de textos e, por outro, as suas “inadequações” ortográficas como hipóteses que fazem parte do processo de construção da escrita, discordo da visão da escola e do médico que aponta esse menino como portador de um distúrbio relacionado à linguagem escrita. Em posição contrária, distanciando-me de uma noção envolvida com a medida padronizada do reconhecimento e reprodução de sílabas, palavras e frases isoladas de um contexto, antes de tomar dados da escrita de G.W.G. como sintomas de um distúrbio, entendo tais dados como indícios da relação singular que esse menino está estabelecendo com a escrita.

Para finalizar a análise desse caso, convém comentar ainda sobre os efeitos de práticas discursivas, que, pautadas na noção de “erro” como manifestação patológica, agem sobre o aprendiz, produzindo nele a sistematização de um distúrbio e revelando interpretações equivocadas que desintegram a relação sujeito/linguagem. Nesse sentido, aponto para a necessidade de ser considerado que a criança, o jovem ou o adulto que estão se apropriando da escrita não são meros organismos vazios. Antes disso, eles são afetados pelos sentidos veiculados em diferentes espaços sociais – na escola, na clínica médica, no posto de saúde –, os quais avaliam suas produções escritas e significam suas supostas falhas como dificuldades, distúrbios, dislexias.

Partindo de uma visão biologizante, esses espaços sociais idealizam o sujeito-aprendiz e o abstraem dos efeitos de sentido veiculados pela linguagem. Nessa direção, fatos da escrita que não coincidem com escalas normativas são interpretados como déficits que podem indicar problemas inerentes ao indivíduo, autorizando que o processo de escolarização seja analisado por meio de critérios perpassados pelo pensamento naturalista. Critérios esses que obscurecem a singularidade humana e sua profunda relação com o coletivo.

Nos termos de Bakhtin (1992a, p. 282), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Por isso, pelo seu caráter intersubjetivo, o enunciado verbal não se limita ao indivíduo que o expressa, mas pertence também ao seu grupo social. Esse caráter intersubjetivo do enunciado me leva a refletir sobre o medo e o bloqueio que G.W.G., diagnosticado como portador de um distúrbio relacio-

nado à língua escrita, apresenta no momento de produzir seus textos. Assim, hesita diante da escrita, escreve textos curtos, e busca, o máximo que pode, manter-se afastado dessa atividade, afirmando que não sabe escrever, que tem medo, que escreve errado.

Porém, ao invés de seguir os moldes de uma proposta que abstrai o indivíduo da relação que estabelece com a palavra do outro e, por aí, justificar essa situação em função de questões inerentes ao sujeito, tomo como unidade de análise, conforme proposta anunciada por Bakhtin, o vínculo indivíduo-sociedade em uma dimensão histórica e entendo que o medo e o bloqueio apresentado pelo sujeito tomado como portador de uma dificuldade/distúrbio denunciam, de maneira intersubjetiva, os valores de seu grupo social. Afinal, o discurso em torno do medo é marcado pelas condições de sua produção e significação.

Nesse caso específico, a significação da condição de ser tomado como portador de um distúrbio de aprendizagem da escrita constitui-se na tensão estabelecida por meio de diferentes vozes que cruzam a história pessoal do sujeito. Por isso, o medo, a insegurança, a relutância diante da escrita, antes de serem tomados como manifestações sintomáticas de uma suposta debilidade individual, refletem a aproximação e, ao mesmo tempo, o confronto com a palavra do outro, pois, segundo argumenta Bakhtin (1992b, p. 317), nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio”. Tomando a elaboração do conhecimento como um processo que se constitui socialmente, ressalto a necessidade de profissionais – professores, pedagogos, médicos, fonoaudiólogos, psicólogos – refletirem sobre os efeitos que uma visão patologizadora – do distúrbio, da imaturidade, da disfunção, da lesão, da dislexia – produz sobre os processos de construção da escrita e de constituição de subjetividades.

### *O caso M.S.*

M.S. é uma menina que foi, diferente do outro caso analisado, diretamente encaminhada, pela escola, ao Núcleo de Trabalho: Fonoaudiologia e Linguagem Escrita, quando, aos nove anos de idade, estava no 4º ano do ensino fundamental. Para a escola, M.S. seria portadora de dificuldade de aprendizagem da língua escrita. Essa menina, em con-

junto com a fonoterapeuta, desenvolveu atividades interacionais e discursivas com a escrita: ela participou de um diálogo compartilhado, fez leituras de regras de jogos, escreveu cartas.

Apresento, a seguir, a análise de duas produções

de M.S. A primeira delas configura-se como um diálogo compartilhado, no qual ambas as participantes da prática clínica – fonoterapeuta e a criança –, fazem uma à outra perguntas e respostas por escrito.

## TEXTO 4

21/10/2001



Qual é o nome da escola em que você estuda?  
Escola Estadual

Você gosta de trabalhar aqui?  
Eu gosto muito. Além de trabalhar aqui eu trabalho em uma escola, sou professora.

Você torce para algum time?  
Sim. O time que eu torço é do Paraná.

Você tem filhos ou filhas?  
Não.

Você já sabe o que quer ser quando crescer?  
Sim. Eu quero ser professora de dança e prof<sup>a</sup> de Balé.

Você gosta de ler e ~~de~~ escrever? Por que?  
Sim, eu gosto. Porque quando eu leio e escrevo eu aprendo muitas coisas.

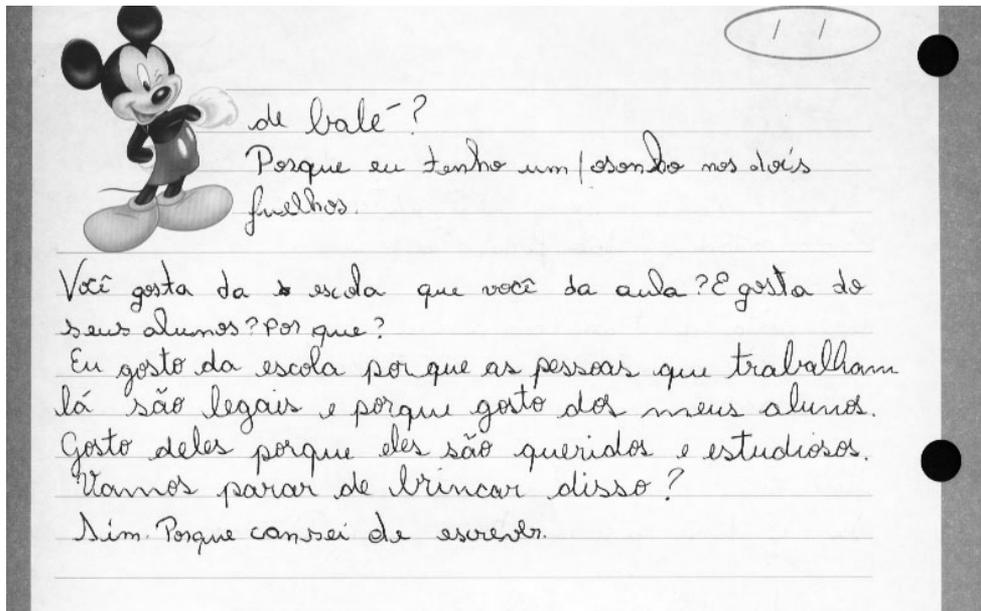
Você já fez aula de Balé?  
Não, mas talvez meu pai e minha mãeiram por ano que vem, porque eu preciso fazer aula de balé.

Você gosta de escutar música? Por que?  
sim ~~x~~ não ~~x~~  
Porque ouvindo música eu posso descansar um pouco. Porque você tem que fazer aula



© DISNEY

## Continuação do Texto 4



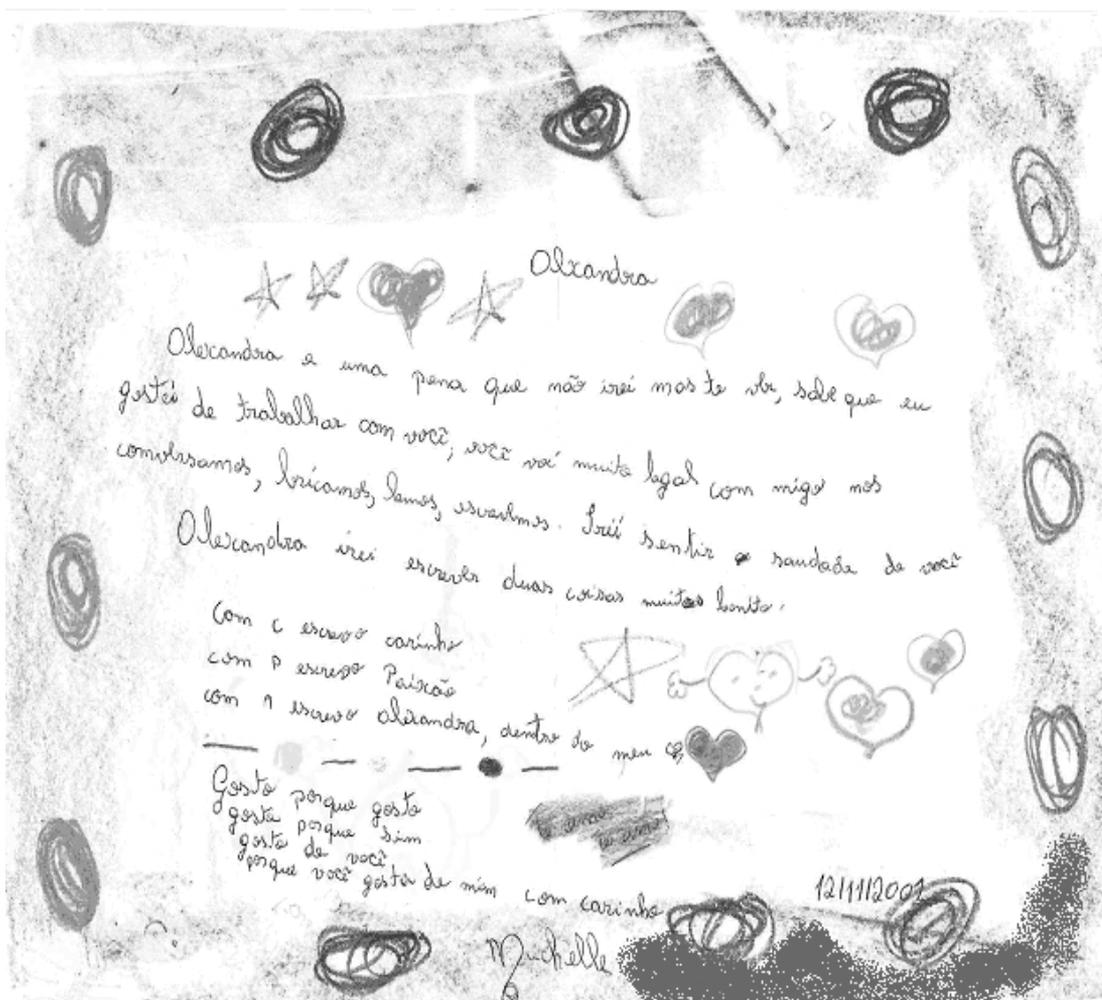
22/10/2001

Na análise dessa produção, é possível perceber que, ao levar em consideração as perguntas feitas pela terapeuta, M.S. foi capaz de organizar suas respostas de maneira condizente, construindo sentido para sua leitura. Ela respondeu a todas as questões elaboradas pela terapeuta, na medida em que assumiu o papel de interlocutora que atua sobre o material lingüístico, compreendendo os enunciados produzidos pelo outro. Por isso, ressalto que a compreensão não é mera decodificação, mas requer um processo de inferência.

A inferência é, segundo Koch (2002; 2003), uma operação pela qual o leitor/ouvinte, utilizando-se de um conhecimento de mundo, é capaz de compreender o texto. Com isso quero dizer que para responder aos enunciados elaborados pela terapeuta, M.S. mobilizou um vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo. Da mesma

forma, mobilizando esse conjunto de conhecimentos, ela também fez uma série de perguntas a sua terapeuta. E elaborando perguntas e respostas, ela pôde cumprir seu papel na situação interativa, dando continuidade ao jogo dialógico a partir do uso de vários elementos textuais. Ela fez uso de dêiticos – *aqui, ano que vem, eu, você* –, como expressões lingüísticas cuja interpretação se apóia em parâmetros de lugar, de tempo e de pessoas envolvidas na situação da enunciação. Ela lança mão de articuladores – *mas* e *porque* – entrelaçando relações causais. Portanto, apesar de ser apontada como portadora de dificuldades relacionadas à escrita, M.S. mostra que pode usar essa realidade lingüística em eventos dialógicos, cumprindo seu papel como leitora e também como autora de sua escrita. Fato que pode ser confirmado, na apresentação e análise do próximo texto:

## TEXTO 5



12/11/2001

Esse texto foi produzido no último encontro realizado entre M.S. e a terapeuta. Depois de analisar a escrita dessa menina e não encontrar problemas capazes de justificar um atendimento clínico, a terapeuta, anunciando essa situação para M.S., sugeriu que ambas escrevessem – uma para outra – uma carta de despedida. Então, M.S. elaborou o sua bilhete sem fazer perguntas.

Nessa produção, assim como na anterior, essa menina novamente escreve, assumindo-se como agente da ação da linguagem, para uma interlocutora definida, a fonoterapeuta. M.S. estabelece relações entre segmentos textuais e garante progressão temática ao seu texto, articulando tema-remate, dessa forma, a partir de uma informação dada, introduz novas informações; na situação discursiva, ela faz referência à interlocutora, que é retomada

no texto em uma cadeia referencial, pela substituição em elipse – “Sabe que eu gostei de trabalhar com você” –, pelo uso dos pronomes *te* e *ocê*. Para finalizar, anuncia e introduz dois versos conhecidos, relacionando-os com os demais elementos do texto e com a situação enunciativa. Portanto, sem dúvida, ela mostra que sabe fazer uso de conhecimentos que lhe permitem construir uma seqüência textual.

Além das questões textuais, ao analisarmos esses dois textos, é possível afirmar que essa menina já domina vários aspectos gráficos e convencionais da escrita. Ela estabelece correspondências pertinentes entre grafemas e fonemas, apresentando poucos “equivocos”. M.S. escreve, por exemplo, “*iram*” para *irão* e “*juelhos*” para *joelhos*. Todavia, esses fatos são absolutamente previsíveis

durante o processo de aquisição da escrita: no primeiro caso, ela grafia “iram”, mostrando que, nesse contexto, ainda não sabe como representar a nasalização; no segundo caso, escreve “juelhos” provavelmente por pautar-se na oralidade.

M.S. também apresenta “equivocos” vinculados ao uso das letras *f/v*, como no caso da escrita das palavras: “*voi*” para *foi* e uma hipersegmentação em “*com migo*”. Essas inadequações, porém, são frequentes no processo de aquisição da escrita e nada têm de patológico. Além do domínio da mecânica básica da escrita, ou seja, de saber que segmentos gráficos correspondem a segmentos sonoros, M.S. faz uso apropriado de maiúsculas e minúsculas e, embora faça em diversas situações uso “inadequado” de sinais de pontuação, ela já se deu conta da necessidade de pontuar o texto, usando vírgulas, pontos finais e de interrogação.

No contraponto de uma interpretação pautada na noção de distúrbio, tendo em vista a análise dos textos produzidos por M.S., bem como os recursos utilizados na construção dos mesmos e percebendo as “inadequações” que envolvem a parte gráfica e convencional de sua escrita como parte do próprio processo de aprendizagem e uso da escrita, distancio-me da posição assumida pela escola. Afinal, crianças capazes de formular hipóteses como as apresentadas por M.S. já sabem escrever, já entendem a base de um sistema alfabético e, sobretudo, já reconhecem os usos significativos que podem fazer da escrita.

## Últimos apontamentos

Levando em consideração os objetivos propostos neste estudo, pude perceber que o conceito de dislexia vinculado aos processos de aquisição da escrita é vago e impreciso. De um ponto de vista etiológico, a literatura apresenta diferentes hipóteses explicativas, sem contar com evidências capazes de sustentá-las. Da mesma forma, as descrições sintomatológicas apresentam-se fragilizadas, pois fatos que dizem respeito à construção da escrita – uso indevido de letras, segmentação imprópria de vocábulos, escrita pautada na transcrição fonética, trocas ortográficas, entre outros – são descritos como sinais de um déficit, os quais se apresentam completamente desprovidos de uma investigação lingüística para elucidá-los.

Ainda, sobre os ditos sintomas disléxicos, cabe ressaltar que eles vêm sendo descritos em função

de tarefas avaliativas assentadas em uma perspectiva de linguagem que a concebe como mero código de comunicação estanque. Com a intenção de suplantar procedimentos avaliativos que ignoram a interação socioverbal e descrevem formas lingüísticas fragmentadas e distanciadas de um contexto significativo, analisei casos de sujeitos rotulados e diagnosticados como disléxicos ou portadores de dificuldades com a linguagem escrita, sem perder de vista a construção conjunta de atividades dialógicas, o conhecimento partilhado, a constituição dos interlocutores e de suas imagens, a situação imediata de manifestação da linguagem e o seu caráter social mais amplo.

Nessa direção, foi possível perceber que G.W.G. e M.S. construíram unidades textuais, de acordo com diferentes propósitos e situações, assumindo-se como locutores, ou seja, como sujeitos que tinham algo a dizer/escrever para outros, seus interlocutores leitores. Levando em conta as situações de interlocução das quais participavam, eles produziram textos diversos: escreveram cartas, relataram experiências pessoais, participaram de diálogos compartilhados, a partir da emergência de traços individuais na seleção de recursos lingüísticos vinculados aos aspectos gráficos e convencionais.

A investigação de tais traços, os quais têm sido fonte de preocupação de escolas, na mesma medida em que são usados como critérios diagnósticos para supostos distúrbios de aprendizagem, revela indícios de manipulação da linguagem a apontar para a efetivação da apropriação da escrita. Nas diferentes produções textuais, verifiquei diversas reflexões vinculadas à grafia e à convenção da escrita: marcas de sinais de pontuação, o uso de maiúsculas e minúsculas, a convenção ortográfica, a segmentação da escrita.

Enfatizo, nos dois casos apresentados, que os sujeitos manuseiam o objeto escrito em função de estratégias diversas: apoio na oralidade, uso “indevido” de letras em função do próprio sistema ortográfico, transcrição fonética, gestos de refacção, segmentação “inadequada” por influência da oralidade ou pelo conhecimento já interiorizado acerca da própria escrita. Estas estratégias, próprias do processo de aprendizagem da linguagem, cooperam para a compreensão da relação que se instaura entre as características gerais dos sujeitos e as diferentes manifestações de sua singularidade e, portanto, não podem ser tomadas como sinais de dis-

lexia ou de distúrbios/dificuldades de leitura e escrita. Mas, ao contrário, indicam mecanismos de reflexão sobre a linguagem escrita em uso e construção.

## Referências

- Abaurre MBM. Linguística e psicopedagogia. In: Scoz B, et al. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas; 1987. p. 186-216.
- Abaurre MBM. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre a segmentação na escrita inicial. Bol ABRALIN 1991;11:203-17.
- Abaurre MBM. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito. In: Kato MA, organizadora. A concepção da escrita pela criança. 2.ed. Campinas: Pontes, 1992. p.135-42.
- Abaurre MBM. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: Castro MFP. O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas: Ed.UNICAMP; 1996. p. 111-65.
- Abaurre MBM, Fiad RS, Mayrink-Sabinson MLT. Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras; 1997.
- Abaurre MBM, Silva A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. Temas Psicol 1993;1:89-102.
- Bakhtin M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes; 1992a.
- Bakhtin M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec; 1992b.
- Cagliari LC. Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu. São Paulo: Scipione; 1998.
- Cuba dos Santos C. Dislexia específica de evolução. São Paulo: Sarvier; 1987.
- Franchi C. Linguagem: atividade constitutiva. Cad Est Ling 1992;22:9-39.
- Geraldí JW. Portos de passagem. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes; 1995.
- Guinzburg C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras; 1989. Sinais: raízes de um paradigma indiciário; p.143-80.
- Ianhez ME, Nico MA. Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro; 2002.
- Koch IGV. A coesão textual. 8.ed. São Paulo: Contexto; 1996.
- Koch IGV. Formas lingüísticas e construção do sentido. In: Silva DEG, Vieira JA, organizadoras. Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos. Brasília (DF): Plano; 2002. p. 21-37.
- Koch IGV. Desvendando os segredos do texto. 2.ed. São Paulo: Cortez; 2003.
- Marcuschi L. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Signorini I, organizadora. Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado das Letras; 2001. p. 23-50.
- Moysés MAA, Collares CAL. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. Cad CEDES 1992;28:23-50
- Peirce CS. Semiótica. São Paulo: Perspectiva; 1995.
- Perroni MC. Desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Martins Fontes; 1992.

**Recebido em julho/04; aprovado em novembro/04.**

### Endereço para correspondência

Giselle de Athayde Massi  
Rua Monsenhor Manoel Vicente, 532, ap. 61, Água Verde,  
Curitiba, CEP-80.620-230

**E-mail:** [giselle.massi@utp.br](mailto:giselle.massi@utp.br)