



Singularidades na apropriação da escrita ou diagnóstico de dislexia?

Singularities in writing appropriation or diagnosis of dyslexia?

Singularidades en la apropiación de la escritura o diagnóstico de dislexia?

Giselle Massi*

Ana Paula Berberian**

Fernanda Carvalho***

Resumo

Este artigo, fundamentado em uma perspectiva sócio-histórica da linguagem, investiga manifestações de escrita avaliadas como sinais de dislexia, buscando estabelecer diferenciações entre abordagens que consideram tais manifestações como sintomas de uma suposta patologia, daquelas que analisam a escrita das crianças adotando como referência as estratégias que fazem parte do processo de apropriação da escrita, os vestígios singulares da relação estabelecida entre o aprendiz e a linguagem, bem como, as distintas condições envolvidas com os processos de ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Com tal objetivo, neste estudo foi analisada a produção textual de uma criança de oito anos diagnosticada como disléxica. A partir de tal análise pode-se avaliar que a criança em questão, contrariando o diagnóstico que lhe foi atribuído, foi capaz de construir um texto a partir do uso de estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais, bem como de hipóteses sobre os aspectos gráficos do objeto escrito, pertinentes ao processo de apropriação da linguagem escrita. Enfim, as formas de operar sob tal modalidade de linguagem, produzidas pela criança sujeito desta pesquisa, apontam processos considerados pertinentes, linguística e cognitivamente, e indicam, portanto, uma criança capaz de construir conhecimentos acerca da leitura e escrita. Para que equívocos dessa natureza não ocorram, tal estudo reitera a necessidade dos profissionais responsáveis pela avaliação e tratamento de sujeitos com queixas de leitura e escrita possuírem uma formação teórico-prática consistente, que lhes permita a apreensão e articulação das diferentes dimensões - linguística, educacional, orgânica, cultural, econômica - envolvidas com as condições e com os processos de apropriação da linguagem escrita.

Palavras-chave: linguagem; competência em informação; comunicação.

* Fonoaudióloga; Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná. ** Fonoaudióloga; Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná. *** Professora de Letras e Literaturas, mestranda em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná.





Abstract

This article, based on a socio-historical perspective of language, investigates writing manifestations evaluated as signs of dyslexia. The purpose was to establish differences between two approaches: those considering such manifestations as symptoms of a supposed disease, and those who analyze the writing of children taking as reference the strategies that are part of the appropriation of the writing process, the singular traces of the relationship between the learner and the language, as well as the different conditions involved in the teaching / learning of reading and writing. In order to accomplish this aim, the study analyzed the textual production of an eight year old child, diagnosed as dyslexic. From this analysis, the child in question, contrary to the diagnosis that was assigned to her, was able to build a text making use of cognitive, social interactions and textual strategies, as well as assumptions about the graphical aspects of the object in writing, relevant to the process of written language acquisition. Finally, the ways to operate under this type of language, produced by the child subject of this research, point to processes considered linguistically and cognitively relevant and, therefore, shows a child who can construct knowledge about reading and writing. In order to prevent such mistakes of diagnosis, this study reiterates the need for professionals responsible for assessment and treatment of subjects with complaints of reading and writing to possess a theoretical and practical training, to enable them a consistent apprehension and articulation of different dimensions - linguistic, educational, organic, cultural, economic - concerned with the conditions and processes of written language acquisition.

Key-words: language; information literacy; communication.

Resumen

Este artículo, basado en una perspectiva socio-histórica del lenguaje, investiga las manifestaciones de la escritura evaluados como signos de la dislexia. Trata de establecer diferencias entre los enfoques que consideran estas manifestaciones como síntomas de una supuesta enfermedad, de los que analizan la escritura de los niños que toman como referencia las estrategias que forman parte del proceso de apropiación de la escritura, los trazos singulares de la relación entre el alumno y la lengua, así como las diferentes condiciones que intervienen en la enseñanza /aprendizaje de la lectura y la escritura. Para ello, en este estudio se analizó la producción textual de un niño de ocho años diagnosticada como disléxica. De este análisis se pudo evaluar que el niño en cuestión, en contra del diagnóstico que se le asignó, fue capaz de construir un texto a partir del uso de estrategias cognitivas, socio interaccionales y textuales, así como de hipótesis sobre los aspectos gráficos del objeto por escrito, relevantes para el proceso de adquisición del lenguaje escrito. O sea, las formas de operar en este tipo de lenguaje, producido por el niño sujeto de esta investigación, indican procesos considerados lingüísticamente y cognitivamente pertinentes y indican, por tanto, un niño capaz de construir conocimientos acerca de la lectura y la escritura. Para este tipo de errores no ocurran, el estudio reitera la necesidad de que los profesionales responsables de la evaluación y tratamiento de pacientes con quejas de lectura y escritura posean una formación teórica y práctica consistente, que les permita de manera consistente la aprehensión y la articulación de las diferentes dimensiones - lingüística, educacional, orgánica, cultural, económica - que tienen que ver con las condiciones y los procesos de apropiación del lenguaje escrito.

Palabras-claves: lenguaje; alfabetización informacional; comunicacion.





Introdução

Um expressivo número de crianças que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental, por não seguirem determinados modelos e ritmos esperados pela escola, são equivocadamente diagnosticadas como disléxicas ou portadoras de distúrbios de aprendizagem^(1,2). Professores de escolas públicas e particulares, preocupados com questões referentes à apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua - trocas, inversões, adições de letras e sílabas, segmentações inadequadas -, levantam a suspeita de um “problema” perceptual ou cognitivo relacionado à criança, encaminhando-a para uma avaliação clínica especializada. Essa avaliação, quando desarticulada de reflexões acerca de determinantes histórico-sociais envolvidos em processos de ensino/aprendizagem da escrita, pode levar a um diagnóstico inadequado de que o aluno apresenta um quadro de dislexia.

Convém esclarecer que a dislexia de desenvolvimento tem sido descrita e tradicionalmente divulgada pela literatura nacional e internacional como um distúrbio manifestado por um conjunto de alterações que se evidenciam na aprendizagem da leitura e da escrita. Desde a sua primeira descrição - elaborada, segundo Hout e Estienne⁽³⁾, em 1896 pelo médico inglês Pringle Morgan - até os dias atuais, a dislexia vem sendo objeto de estudos e publicações em diferentes áreas: neurologia, genética, oftalmologia, psicologia, ciências cognitivas, fonoaudiologia, educação, entre outras.

Além de uma bibliografia abundante, o interesse em torno do assunto tem motivado a criação de associações e centros de estudos e diagnósticos espalhados em vários países: *The International Dyslexia Association*, nos Estados Unidos; *The British Dyslexia Association*, na Inglaterra; *Asociacion para la Dislexia*, na Espanha; *Centro Interdisciplinario del Lenguaje y Aprendizaje*, na Argentina; Associação Brasileira de Dislexia, no Brasil. Tais associações promulgam diversas classificações para os chamados transtornos de aprendizagem, propondo que tais alterações ocorrem por disfunção ou alteração cerebral e por fatores neurológicos.

Tanto no âmbito desses centros como nas pesquisas e publicações que discorrem sobre o tema, prevalece a noção de que a dislexia seria um distúrbio que diz respeito ao sujeito-aprendiz, ou seja, um problema intrínseco a ele, que o acomete

individualmente a partir de determinações naturais. Todavia, uma análise cuidadosa desse material bibliográfico nos revela arbitrariedades sintomatológicas em torno dessa dita patologia indicando lacunas conceituais para o que tem sido convencionalmente diagnosticado como dislexia, conforme explicitado na sequência, no item denominado *Análise de “sinais” e “sintomas” disléxicos*.

O interesse em estudar e explicar questões relativas ao processo de apropriação da escrita e suas “dificuldades” vincula-se, originalmente, à área médica que tomou por referência pesquisas relacionadas a quadros da afasia, as quais pautavam-se em casos de adultos que, em função de lesões neurológicas, perderam ou tiveram alterada a capacidade para ler e escrever. Com isso, uma patologia denominada dislexia adquirida, relacionada a sujeitos cérebro-lesados adultos, parece ter servido de embasamento para determinar uma visão equivocada, que toma questões e fatos linguísticos relacionados à aquisição da escrita como sinais de uma disfunção da aprendizagem. Partindo dessa visão, tomou-se um problema orgânico – uma lesão cerebral – como parâmetro para classificar e definir situações que dizem respeito a aspectos sociais, econômicos e culturais, refletidos no sistema escolar.

Nesse ponto, conforme Massi e Santana⁽⁴⁾, enfatizamos a necessidade de diferenciar dois quadros completamente distintos: de um lado, uma alteração na linguagem escrita associada a um quadro de afasia e, portanto, adquirida na vida adulta ou, no mínimo, depois de o sujeito já ter se apropriado da escrita; de outro, uma situação na qual são percebidas “dificuldades” ou instabilidades previsíveis e próprias de um momento em que o aluno está aprendendo a escrever e que nada têm de patológicas; é a singularidade de seu processo de apropriação da escrita.

No primeiro caso trata-se efetivamente de uma desordem linguística adquirida em função de uma lesão cerebral, razão pela qual vem sendo definida e classificada pela literatura médica como dislexia adquirida. No segundo caso, em contrapartida, a questão está relacionada com situações que caracterizam um processo de elaboração de novos conhecimentos, vivenciado no âmbito escolar. Quanto à dislexia adquirida, nada temos a indagar. O que tem nos instigado é o fato de um raciocínio médico, relacionado a estudos de quadros afásicos, ter sido transposto para questões referentes à





escrita que está sendo construída. Esse raciocínio clínico tradicional, o qual parte do princípio de que se alterações cerebrais causam dificuldades para escrever, então, dificuldades para escrever só podem ser causadas por alterações cerebrais, levou diversas áreas da saúde a supor que se uma lesão cerebral, em pessoas adultas, pode ocasionar dificuldades para ler e escrever, então, dificuldades relacionadas a crianças que estão se apropriando da escrita, devem ser causadas por disfunções neurológicas. Nessa direção, ressaltamos que várias áreas da saúde, desprovidas de conhecimentos acerca da linguagem escrita, seu processo de apropriação e funcionamento, acabam por tomar inadvertidamente fatos singulares que se estabelecem nesse processo como “sintomas” de uma categoria geral, a qual chamam dislexia.

Ainda sobre a questão terminológica, diversas nomenclaturas - dificuldade de leitura e escrita, dislexia de evolução, dislexia do desenvolvimento, dislexia escolar - vêm sendo utilizadas para referirem-se a questões relacionadas à apropriação da escrita. Vale enfatizar que, de acordo com Moysés e Collares⁽⁵⁾, os termos *dislexia e/ou distúrbio de aprendizagem* têm sido substituídos pelas expressões *dificuldade de aprendizagem e/ou dificuldade de leitura e escrita*, na tentativa de exprimirem uma posição menos violenta sobre o aprendiz. Contudo, segundo as autoras, a dificuldade continua sendo vinculada ao sujeito que está se apropriando da escrita. Assim, buscando explicar tal dificuldade, especificamente, a partir de questões inerentes a esse sujeito, a literatura de forma geral, desconsidera uma gama de fatores que podem influenciar negativamente o processo de apropriação da escrita, segundo Moysés⁽⁶⁾.

Da mesma forma, as descrições sintomáticas apresentam-se fragilizadas. Tomando a linguagem como um trabalho coletivo, social e histórico, como atividade constitutiva dos recursos expressivos das línguas naturais e de regras de utilização desses recursos em situações de uso, fatos próprios do processo de apropriação da escrita - uso indevido de letras, segmentação não convencional de vocábulos, escrita pautada na transcrição fonética, trocas ortográficas, entre outros - têm sido inadvertidamente descritos como sintomas disléxicos, os quais, ressaltamos, apresentam-se completamente desprovidos de uma investigação linguística capaz de elucidá-los.

Segundo Franchi⁽⁷⁾, é na linguagem que “se produz, do modo mais admirável. o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos”. É na linguagem, conforme continua o autor, “que se ‘dicionariza’ o significado dos elementos lexicais, que as expressões se conformam a princípios e regras de construção, que se organizam os sistemas de representação de que se servem os falantes para interpretar essas expressões, que se estabelecem as coordenadas que permitem relacionar essas expressões a determinadas situações de fato”.

Levando em conta essa consideração acerca da linguagem, pretendemos, neste trabalho, analisar os ditos sintomas disléxicos citados por manuais envolvidos com essa temática, evidenciando que tais sintomas nada mais são do que estratégias inerentes ao processo de apropriação da escrita, indícios singulares da relação estabelecida entre o aprendiz e a linguagem. Para tanto, apresentamos o que os manuais pesquisados citam como manifestações disléxicas, denunciando que a apropriação da escrita não pode ser vista como a emergência de um sistema linguístico predeterminado ou de um modelo que se reproduz.

Além disso, tomando a apropriação dessa modalidade de linguagem como processo de constituição de objetos linguísticos envolvendo o jogo dialógico, a utilização do interlocutor como base para parâmetros de uso e de estruturação da escrita, a construção conjunta da significação, analisamos um texto produzido por uma criança diagnosticada como disléxica. Essa análise, pautada em aspectos gráficos e textuais da escrita, parte do princípio de que o processo de apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua incide inevitavelmente em “erros”, hipóteses e reelaborações singulares, sobretudo, quando tal processo é desenvolvido em função de produções de textos, que, como manifestações verbais, criativas e interacionais, constituem unidades linguísticas significativas.

Nesse sentido, convém esclarecer que estamos pautados em uma abordagem teórica que nos dá condições de conceber a linguagem e os sujeitos como constituídos de forma permanente e inconclusa pelo ininterrupto processo de interação verbal. Assim, estamos fundamentados em: a) uma ótica que nos permite compreender que é por meio da relação com o outro que cada sujeito





se subjetiva e se relaciona com a escrita; b) uma concepção de linguagem como atividade constitutiva; c) um conceito de texto como trabalho de interação entre sujeitos sociais; d) uma perspectiva do letramento, como estado ou condição de pessoas que se apropriam afetivamente das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Análise de “sinais” e “sintomas” disléxicos

Neste ponto, apresentamos e analisamos “sinais” e “sintomas” entendidos como manifestações da dislexia do desenvolvimento. De acordo com Cuba dos Santos⁽⁸⁾, Ianhez e Nico⁽⁹⁾ e Associação Brasileira de Dislexia⁽¹⁰⁾, é possível considerar como sinais e sintomas disléxicos as manifestações apresentadas na sequência:

- desempenho inconstante com relação à aprendizagem da leitura e escrita;
- dificuldade com os sons das palavras e, conseqüentemente, com a soletração;
- escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas;
- relutância para escrever;
- trocas de letras foneticamente semelhantes:
faca por *vaca*;
nopre por *nobre*;
gordo por *cordo*;
- omissões de letras e/ou sílabas:
ecola por *escola*;
DNL por *Danilo*;
- uniões de uma ou mais palavras e/ou divisões inadequadas de vocábulos:
fazerisso por *fazer isso*;
em quanto por *enquanto*;
- dificuldades no reconhecimento e na leitura e logotomas.

A partir de uma ancoragem teórica que nos permite ir além da noção de língua como um código estanque e concebendo a linguagem como uma atividade que se realiza no espaço interlocutivo, todos esses itens tomados como manifestações disléxicas podem ser questionados. Inicialmente, com relação ao dito desempenho inconstante, não entendemos como um processo de apropriação da escrita - que implica tentativas, erros, hipóteses e acertos -, poderia se desenvolver livre de instabilidades. Para Vygostsky⁽¹¹⁾ e Luria⁽¹²⁾, é impossível pensar na apropriação da escrita como um processo linear e

constante. Durante a aquisição da linguagem oral a criança, também, apresenta instabilidades: errando, tentando, manipulando e acertando. É preciso aceitar que todo processo de apropriação de novos conhecimentos requer reflexões e comparações em um percurso de idas e vindas, o qual, longe de estabilidades, gera perguntas, indagações, perplexidades e formulações que se distanciam do padrão.

Na sequência, a afirmação de que crianças disléxicas apresentam dificuldade com os sons das palavras, bem como trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas na escrita revela desconhecimento acerca das diferenças existentes entre fonemas e letras. Fonemas são unidades sonoras e, portanto, dizem respeito à linguagem oral. Por isso, não é plausível dizer que uma criança troca, omite ou aglutina sons na sua escrita, uma vez que os sons de uma língua não podem ser confundidos ou tomados como integrantes da escrita.

Alfabetizadores, pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros profissionais, corriqueiramente afirmam que trocas fonêmicas, relativas ao uso da linguagem oral, resultam em trocas de letras, na escrita. Nessa direção, Caraciki⁽¹³⁾ aposta na existência de uma tal dislexia-dislállica, a qual define como sendo um distúrbio da palavra falada - caracterizado por trocas ou inversões de sons da fala -, cujos efeitos acompanhariam a escrita. Essa autora atribui o nome de dislexia-dislállica para o que considera um distúrbio decorrente de uma transferência que a criança faz de trocas sonoras apresentadas na fala para a modalidade escrita da linguagem. Da mesma forma, Santos e Navas⁽¹⁴⁾ afirmam que crianças encaminhadas pela escola para atendimento clínico devem primeiramente passar por um trabalho voltado à oralidade, enfatizando a consciência fonológica, para depois serem expostas à escrita.

Afirmações como estas derivam do equívoco de que a escrita é uma simples representação da fala. Conforme Massi e cols⁽¹⁵⁾, apesar de o nosso sistema de escrita ter um compromisso com os sons da língua, a relação entre as letras e os sons da fala não é direta. A única forma de escrita que retrata a oralidade, correlacionando univocamente letra e som é a transcrição fonética. Na escrita ortográfica, os símbolos gráficos e os sons, em diversos contextos, estabelecem relações arbitrárias. Por isso, é equivocada a afirmação de que trocas, substituições, acréscimos ou inversões fônicas devem acarretar dificuldades na escrita.





É preciso tomar cuidado com essas questões e enfrentar a falta de conhecimento que a escola e profissionais relacionados a ela têm acerca da natureza da escrita, de suas características, de suas funções e, sobretudo, do fato de ser diferente da oralidade. De um lado, a fala conta com aspectos prosódicos, gestos, expressões faciais que não são revelados na escrita, a qual, por outro lado, apresenta elementos significativos próprios - como, por exemplo, tamanho, formato e tipo das letras, elementos pictóricos e assim por diante.

A fala é uma prática linguística que está intimamente relacionada com um dialeto usado por uma dada comunidade e a escrita ortográfica segue uma convenção que estabelece uma única maneira de grafarmos as palavras. Por conseguinte, a oralidade deixa espaço para pronúncias diferentes, dependendo do dialeto usado: “ístrela” ou “estrela”; “ótro” ou “outru”; “peneu” ou “pineu”, diferentemente da escrita ortográfica, que, pela sua convencionalidade, torna-se inflexível e leva os seus usuários a escrever de um único modo: *estrela, outro e pneu*.

Além disso, na linguagem oral há a presença do outro na conversa, enquanto na escrita preenchemos o vazio deixado pela ausência do interlocutor, assumindo o papel de quem escreve e de quem lê na medida em que imaginamos um interlocutor para quem planejamos e organizamos o nosso discurso. Sem levar em conta essas diferenças, é impossível entender o processo de aquisição da escrita e, sem tal entendimento, “erros” transitórios são tomados como sintomas de um déficit, levando o aluno a sistematizar uma doença e a fazer confusões que interferem negativamente em sua aprendizagem.

Em seguida, quanto ao item relativo à relutância para escrever, chamamos atenção para o fato de essa relutância, ao contrário de um sintoma inerente ao aprendiz, evidenciar o medo e a repulsa que o aluno desenvolve - com ajuda da escola e de diversos profissionais vinculados a ela - diante da atividade da escrita. Medo de escrever e de ser rotulado como imaturo, lento, incapaz, disléxico. Medo de agir sobre a escrita, de tentar, errar, criar hipóteses e saídas para resolver os impasses gerados por uma situação em que se vê diante de algo desconhecido e quer compreender.

Um menino de oito anos de idade, rotulado como portador de dificuldade na linguagem escrita, consegue explicitar com clareza essa questão do medo. Ao ser solicitado a elaborar um texto,

escreveu: “G. e um quero que voce me ajudo a pasai de ano e não reprova. avezes e não cosigo faze uma provia poque eu teio medo de faze e rado e com voce topededo o medo”.

O texto desse aluno, produzido conosco durante atendimento fonoaudiológico na Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Tuiuti do Paraná, registra, de forma clara e direta, seu pedido de ajuda para não ser reprovado na escola, evidenciando o medo que tinha de cometer “erros” em situações de avaliação escolar. Seu medo, porém, parecia diminuir na medida em que ele nos reconhecia como interlocutor capaz de orientar sua escrita, no interior de produções textuais. Tomando por base, conforme Bakhtin^(16,17), o vínculo indivíduo-sociedade e as diferentes vozes que cruzam a história de cada sujeito, entendemos que o discurso dessa criança acaba por denunciar a visão da escrita que a escola, ao valorizar excessivamente a forma gráfica de letras e palavras soltas, estava lhe transmitindo.

Os cadernos escolares desse menino encontravam-se repletos de exercícios envolvidos com repetições de letras, sílabas e palavras soltas, denunciando um trabalho escolar centrado em um conjunto de técnicas voltadas à codificação/decodificação da escrita alfabética e, completamente, desarticulado da promoção da leitura e da escrita para informar, interagir, seduzir, divertir, ampliar conhecimentos, interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais. Ou seja, um trabalho escolar que, distanciado de práticas de letramento, não vislumbrava a efetiva inserção dos sujeitos no mundo da escrita.

Por isso, instiga-nos o fato do medo e a questão da relutância para escrever serem tomados isoladamente pelos manuais consultados como sinais disléxicos. Esses manuais parecem desprovidos, por um lado, de uma reflexão acerca do próprio contexto social e educacional vigente e, por outro, de um envolvimento com a história de cada criança em particular, bem como com a história singular de sua relação com a escrita.

Voltando aos itens citados pelos manuais como sintomas disléxicos, com relação a trocas, omissões e adições de letras ou sílabas, acompanhamos com Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad⁽¹⁸⁾, Abaurre^(19,20), Massi e Santana⁽⁴⁾ que essas questões, como tantas outras, revelam hipóteses lançadas sobre a escrita que os sujeitos estão construindo. Tais questões, quando encaradas a partir de uma visão constitutiva e dialógica da linguagem, deixam de





ser entendidas como sintomas de um distúrbio e, em direção oposta, são explicadas como indícios intermediários pertinentes ao processo de apropriação da escrita.

A troca, por exemplo, de *faca* por *vaca* é previsível nesse processo e anuncia que o aluno está trocando as letras *f* e *v* por tomar a escrita como transcrição da oralidade. É por estar pautado no mesmo ponto articulatório dos sons [f] e [v] que o aprendiz tende a escrever *faca* no lugar de *vaca* ou vice-versa. A transcrição fonética da própria fala é uma das estratégias mais frequentemente utilizada na escrita inicial. A superação dessa estratégia, que nada tem de patológica, depende do trabalho da criança, em conjunto com o outro - professor, pedagogo, fonoaudiólogo - para perceber e compreender as diferenças entre escrita alfabética e transcrição fonética.

Da mesma forma, a escrita de “DNL” para “Danilo”, pode ser tranquilamente compreendida como resultante da ação do aprendiz sobre o material escrito. Para explicar a omissão das vogais na escrita de “DNL”, basta compreender, conforme Massi e cols.⁽¹⁵⁾, que o aluno em processo de apropriação da escrita pode escrever somente as vogais ou apenas as consoantes das palavras como em *AUO* ou *CND* para *canudo*. Nesses casos, o aprendiz usa somente um dos elementos da sílaba, dependendo da forma como está analisando a sua própria fala. Ao prolongar as sílabas nas vogais como em *caaa-nuuu-dooo*, o aluno percebe com mais saliência os sons vocálicos e acaba escrevendo somente as vogais. Por outro lado, ao repetir as sílabas como em *ccca-nmmu-dddo*, o aluno acaba por enfatizar os sons consonantais e, assim, escreve somente as consoantes das sílabas. Portanto, esse fenômeno é perfeitamente compreensível na escrita inicial e não deve ser apontado como sinal de uma patologia.

No que tange a uniões e divisões inadequadas de palavras, como na escrita de “*fazerisso*” para “fazer isso” ou “*em quanto*” para “enquanto”, essas devem ser tomadas como episódios que habitualmente perpassam o processo de construção da linguagem escrita. Esse tipo de fenômeno, relacionado à segmentação, foi amplamente investigado por Silva⁽²¹⁾ e Abaurre⁽¹⁹⁾. Segundo esses pesquisadores, qualquer pessoa que está aprendendo a ler e a escrever, em determinados momentos, tende a segmentar a escrita, ora mais, ora menos, orientada por pistas prosódicas da fala. Além disso, ao

segmentar, não escrevendo em bloco, o aprendiz demonstra que já é capaz de operar no sentido de diferenciar as duas modalidades da linguagem: a oral e a escrita. Disso é possível afirmar, mais uma vez, que, longe de manifestações sintomáticas, as tais uniões e divisões inadequadas de palavras, apontadas como sinais disléxicos, refletem uma atitude previsível dos alunos que estão buscando compreender como se dá a segmentação das palavras na escrita.

Para finalizar a análise dos itens apresentados como sintomas disléxicos, focamos a atenção no que tem sido tomado como dificuldades relacionadas ao reconhecimento e à leitura de logatomas. Convém esclarecer que, de acordo com a bibliografia envolvida com avaliação/diagnóstico da dita dislexia, logatomas são definidos como conjuntos de letras agrupadas aleatoriamente e sem qualquer sentido, tais como *duepo* e *pebade*. Ora, cobrar de um aprendiz o reconhecimento e a leitura de *duepo* e *pebade* o leva a uma situação confusa que acaba por afastá-lo da leitura e da escrita. Entendendo que a apropriação dessa realidade linguística envolve ações e reflexões sobre a mesma, é um equívoco tomar o não reconhecimento de logatomas como um sinal patológico. Em posição oposta, interpretamos esse não reconhecimento por parte do aprendiz como um indício de que ele, exposto a recortes restritivos e sem significado, fica impedido de compreender a leitura e a escrita como práticas sociais.

Após analisar, sob uma perspectiva interacional e discursiva da linguagem, os itens entendidos como sinais e sintomas disléxicos pelos manuais pesquisados, afirmamos que nenhum deles se sustenta como tal. Assumindo que a linguagem não é dependente da realidade interior psicofisiológica do aluno, conforme anuncia Bakhtin⁽¹⁷⁾, tampouco é uma estrutura pronta, um sistema abstrato de formas normativas a ser registrado por um aprendiz imotivado e inerte, mas que é, de acordo com Franchi⁽²²⁾, uma ação, um trabalho constantemente modificado pelo sujeito; os fatos apresentados como sintomas disléxicos devem ser, no mínimo, questionados.

Esses fatos, distantes de uma noção patologizadora, são indícios singulares da própria apropriação da escrita por parte da criança aprendiz. Dados da escrita de um menino, identificado pelas letras R.S.S. e diagnosticado como portador de dislexia, podem contribuir para esclarecer essa afirmação.





Análise da produção textual de um menino com diagnóstico de dislexia

Antes de analisarmos a produção textual de R.S.S., cabe dizer que ele, aos nove anos de idade, foi diagnosticado como disléxico por um grupo de profissionais composto por fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, entre outros. Um ano após receber esse diagnóstico ele e sua mãe nos procuraram e, em 27/11/2003, R.S.S. produziu o texto apresentado na sequência com a intenção de informar outras crianças - frequentadoras do mesmo consultório fonoaudiológico onde ele era atendido - sobre as regras que regem um jogo de futebol.

Regras do futebol

1) Para se jogar precisa de dois times que se enfrentem. Cada time tem que ter 12 jogadores atacante, meia, laterais, zagueiros e goleiro

2) O tempo é de 45 minutos cada tempo com 15 minutos de intervalo

3) O jogo começa com a bola no meio de campo, o time que está em sua casa começa o 1º tempo e o segundo o adversário começa.

4) Quando alguém faz carrinho ou empurra na área pode ser marcado pênalti e quando é fora da área é falta, quando sai a bola pela linha de fundo é escanteio e quando a bola sai pela lateral é lateral

5) O jogador não pode ficar frente a frente do goleiro sem driblar outro jogador, se isso acontecer é impedimento

(Regras do futebol: 1- Para se jogar precisa de dois times que se enfrentem. Cada time tem que ter 12 jogadores: atacante, meia, laterais, zagueiros e goleiro; 2- O tempo é de 45 minutos cada tempo com 15 minutos de intervalo; 3- O jogo começa com a bola no meio de campo, o time que está em sua casa começa o 1º tempo e o segundo o adversário começa. 4- Quando alguém faz carrinho ou empurra na área pode ser marcado pênalti e quando é fora da área é falta, quando sai a bola pela linha de fundo é escanteio e quando a bola sai pela lateral é lateral; 5- O jogador não pode ficar frente a frente do goleiro sem driblar outro jogador, se isso acontecer é impedimento).

Levando em consideração a situação de interação, R.S.S. cumpre, nesse evento, as condições necessárias para produzir uma unidade textual: ele estabelece claramente o assunto de sua escrita - as regras de um jogo -, bem como as razões que o motivam a escrever - informar outras crianças acerca dessas regras -, constituindo-se como um sujeito que escreve para outros leitores a partir de uma tipologia textual definida e que, nesse caso, se revela como um texto informativo organizado em cinco itens.

Para efetivar seu “projeto” de escrever, R.S.S. mobilizou um conjunto de estratégias ou ações cognitivas, sociointeracionais e textuais, as quais, segundo Koch⁽²³⁾ e Massi e cols.⁽²⁴⁾, consistem em hipóteses sobre a estrutura e o significado de uma sequência textual, garantindo a produção do texto. Com relação às suas ações cognitivas, é possível verificar que ele lançou mão de seu conhecimento de mundo - o que é um jogo de futebol, onde acontece tal jogo, qual é o seu tempo de duração, quem são seus participantes -; do conhecimento que já tem sobre a escrita - a grafia das letras, a diferença entre maiúsculas e minúsculas, a direção da escrita, a segmentação da mesma, a convenção ortográfica - e, também, do conhecimento de outros textos que compõem nossa cultura, o qual interferiu na sua própria produção textual, envolvendo a intertextualidade.

No que se refere às ações sociointeracionais, percebemos que R.S.S. assume a posição de quem escreve algo para que outros leiam, delineando um objetivo a ser atingido, selecionando informações relacionadas a esse objetivo, estabelecendo uma tipologia textual adequada à situação interativa. Assim, ele mostra que dispõe de tais ações, na medida em que se envolve em uma atividade inter-subjetiva por meio da linguagem escrita.

Por fim, quanto às estratégias textuais, R.S.S. faz escolhas de pistas e sinalizações que o levam a organizar e dar continuidade às informações que integram sua produção escrita. Ele encadeia segmentos do seu texto fazendo uso de vários articuladores textuais. Usa indicadores lógico-semânticos, estabelecendo diferentes relações entre partes do texto: relações de mediação ou finalidade, como na sequência, “Para se jogar precisa de dois times...”; relações de condicionalidade, como em “se isso acontecer é impedimento”, relações de temporalidade simultânea, nas construções, “Quando alguém faz carrinho ou empurra na área, pode ser





marcado pênalti” e “quando a bola sai pela lateral, é lateral”. R.S.S. também lança mão de marcadores de relações espaço-temporais, nas sequências: “o jogador não pode ficar *frente a frente* do goleiro” e “o time que está em sua casa começa o *primeiro* tempo e o *segundo*, o adversário começa”.

Além do uso desses articuladores, R.S.S. organiza seu texto em função de um tópico discursivo, dando-lhe continuidade temática, uma vez que mantém o seu foco no assunto que se propõe - as regras do futebol - e estabelece vínculos entre os enunciados que produz. Ele articula uma informação dada (tema) a uma informação nova (rema), fazendo o texto progredir por meio do uso de tipos variados de articulação tema-rema: com tema constante, como na sequência, “Para se jogar precisa de dois times. Cada time tem 12 jogadores...”; com salto temático e subdivisão do rema, como na construção: “O jogo começa com a bola no meio de campo, o time que está em sua casa começa o primeiro tempo e o segundo o adversário começa”.

Portanto, R.S.S. desenvolve o seu texto escrito mantendo os segmentos dessa produção relacionados e mostrando que sua atividade escrita não é um aglomerado de frases isoladas, mas um contínuo textual dotado de sentido. O fato de esse menino mobilizar estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais, garantindo a produção de um texto coerente, nos permite afirmar que o diagnóstico de dislexia que lhe foi dado não se mantém. Afinal, ele não apresenta problemas linguísticos capazes de justificar esse diagnóstico. Ao contrário, R.S.S. mostra que reúne condições necessárias para fazer uso da escrita e participar de um evento dialógico, dispondo, nesse evento, de um conjunto de conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo.

Entretanto, ao ignorar o texto como uma unidade linguística significativa, bem como todo um conjunto de estratégias que o aprendiz lança mão para jogar o jogo da linguagem, a literatura que procura classificar o que toma por dislexia do desenvolvimento insiste em apontar supostos sintomas disléxicos em função de questões meramente gráficas e convencionais. Esses ditos sintomas são indicados a partir da desconsideração do aprendiz, como produtor/planejador de sequências textuais, e de suas elaborações para organizar textos e orientar seus leitores, viabilizando produções de sentido(s).

Quanto às questões ortográficas da escrita de R.S.S., no texto apresentado acima, é possível perceber que ele apresenta trocas, acréscimos e

omissões de letras, como, por exemplo, na escrita das palavras “presisa” ao invés de *precisa*, “enfrentei” para *enfrentem*, “zageros” para *zagueiros*, “ninutos” ao invés de *minutos*, “bo” para *bola*, “fais” para *faz*, “enpura” no lugar de *empurra*. R.S.S. também não acentua alguns vocábulos, tais como *adversário*, *área* e o próprio verbo *é*; ele usa ocasionalmente sinais de vírgula, ponto final e apresenta uma hipersegmentação ao escrever “ao gen” para *alguém*.

Contudo, conforme o enfoque teórico adotado nesse estudo, todas essas “inadequações” indicam atividades de R.S.S. sobre a linguagem escrita, envolvendo a interferência da oralidade e o conhecimento que ele já tem acerca do objeto escrito. O fato, por exemplo, desse sujeito escrever “presisa”, “zagero” e “enpura” indica usos “indevidos” de letras pela influência do próprio sistema ortográfico que em alguns contextos determina o emprego de uma forma e em outros não. É o que percebemos quando ele escreve “presisa”, conforme a escrita das palavras *sigla*, *silêncio*; “zagero”, pela influência da escrita de *gato*, *guri*; e “enpura” para *empurra* de acordo com a escrita de *entupir*, *enxugar*, *radar*, *raspar*.

Trocas como essas, distantes de sintomas disléxicos, mostram que R.S.S., apesar de não dominar a convenção ortográfica, já tem um conhecimento sobre o sistema da escrita. Da mesma maneira, na construção de “ao gen” para *alguém*, apresentando uma hipersegmentação, ele denuncia a influência da relação que já vem estabelecendo com a escrita ortográfica. Essa relação leva R.S.S. a perceber a ocorrência de unidades como *ao*, *a*, *o*, entre tantas outras e, em plena atividade de reflexão acerca do objeto escrito, ele decide pela escrita de “ao gen”. O próprio uso ocasional de acentos gráficos e de sinais de pontuação mostra o quanto ele já conhece sobre o sistema de escrita.

Ao escrever “enfrentei” e “fais”, R.S.S. revela que, em algumas situações, busca apoio na própria fala para decidir determinadas questões da sua escrita, indicando uma atividade que acompanha o processo de apropriação do objeto escrito. Neste ponto, enfatizamos que a análise dos dados da escrita de R.S.S. não permite que relacionemos as “inadequações” gráficas apresentadas no seu texto com uma patologia. Em uma posição totalmente oposta, entendemos tais “inadequações” como indícios de suas ações sobre a escrita que está sendo apreendida.





As trocas, as “faltas” ou “erros” apresentados por R.S.S. na sequência textual que produziu são, sem exceção, linguisticamente justificados e entendidos como sinais que indicam as reflexões feitas por esse menino sobre o sistema alfabético e ortográfico da língua. São esses sinais - detalhes residuais - que nos dão pistas para compreender o trajeto que ele está percorrendo no processo de apropriação da escrita e para poder acompanhá-lo nesse trajeto, participando de suas decisões, bem como da reelaboração de suas hipóteses, respondendo suas dúvidas e indicando possíveis soluções para os seus impasses.

A análise dos dados da escrita de R.S.S. nos leva a enfatizar que os sintomas disléxicos não se justificam como tal, quando percebidos a partir de uma perspectiva que assume a linguagem como uma atividade constitutiva da subjetividade e, também, como um trabalho constantemente modificado pelo sujeito que atua sobre o objeto linguístico. Essa perspectiva nos permite entender que a apropriação da escrita constitui um processo que envolve o jogo dialógico e a busca do outro como parâmetro para decidir o uso e a organização da escrita. Nesse processo, há espaço para o sujeito agir sobre a linguagem e sofrer sua ação. Ele pode tentar, perguntar, refletir, lançar hipóteses que nem sempre coincidem com a convenção. Por isso, “erros” e “inadequações” são indícios de reflexões e análises do próprio aprendiz em busca da apropriação da escrita e não podem ser explicados como sintomas disléxicos.

Considerações Finais

As crianças que buscam atendimento clínico para resolver suas dificuldades de leitura e de escrita, na maioria das vezes, chegam à clínica pré-diagnosticadas pela escola, tendo introjetado uma incapacidade, um distúrbio, com importantes repercussões sobre suas próprias imagens. Nessa direção, essas crianças e seus familiares assumem a culpa pelos desajustes enfrentados, isentando o sistema educacional e a sociedade como um todo de responsabilidades concernentes ao fracasso escolar e, por aí, à exclusão social de parcela significativa da população brasileira.

Sem a intenção de aprofundar discussão em torno do processo de patologização/medicalização da aprendizagem instalado em nossa sociedade, cabe ressaltar que a escola e profissionais

vinculados a ela precisam considerar que as omissões, as trocas, as segmentações, as adições, as inadequações que aparecem na escrita de muitas crianças não são sintomas patológicos, mas, ao contrário revelam atitudes de análises e reflexões dessas crianças sobre a escrita, suas estratégias de apropriação dessa realidade linguística.

Afastados de uma concepção que enfoca a linguagem como atividade constitutiva, manuais que catalogam os ditos sintomas disléxicos e profissionais, que deles fazem uso, preocupam-se com a medida padronizada de um dado comportamento linguístico, tratando a língua como um sistema fixo e o sujeito como alguém que deve memorizar e aglutinar recortes restritos de linguagem. Desconsiderando as relações dialógicas, bem como os sujeitos que delas participam no curso da interação verbal, viva e real, tais manuais e profissionais têm classificado e interpretado fatos que refletem ações sobre a escrita como “desvios” e, por aí, como estigmas reduzidos a manifestações patológicas.

Para finalizar, ainda que de passagem, cabe citar Gnerre⁽²⁵⁾, para quem critérios linguísticos e educacionais vêm sendo usados como princípios discriminatórios. Conforme o autor, “processos que são considerados democráticos e libertadores, tais como campanhas de alfabetização, de aumento das oportunidades e dos recursos educacionais, estão muitas vezes conjugados com processos de padronização da língua que são menos obviamente democráticos e libertadores”.

Acompanhando a legitimação da normatização da escrita a partir da relação entre linguagem e poder, Gnerre afirma que a nossa sociedade vem perpetuando procedimentos discriminatórios, evidenciados na maneira como o sistema educacional, vinculado ao poder e à normatização, encara o processo de apropriação da escrita. Assim, considerando que as ditas “evidências de distúrbios específicos de aprendizagem” ou os chamados “sintomas disléxicos” não se configuram como tal, uma vez que resultam de estratégias usadas pelos alunos para apropriarem-se da escrita, propomos a possibilidade de refletirmos sobre o fato de a dislexia de desenvolvimento não existir como patologia, mas como um rótulo negativo e perverso lançado sobre os alunos. Esse rótulo, vinculado a uma perspectiva de alfabetização que, distanciada de práticas de letramento, privilegia a padronização da língua e reconhece no aluno toda a responsabilidade do fracasso escolar, acaba por desconsiderar





fatores sociais, econômicos e políticos relacionados a tal fracasso.

Afinal, não é mais possível fechar os olhos para os níveis de alfabetismo que vigoram em nosso país. Conforme o INAF⁽²⁶⁾ (2009), ao lado dos 7% de analfabetos, 30% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade apresenta nível rudimentar de alfabetismo, ou seja, consegue ler títulos ou frases de pequenos textos, percebendo informações explícitas nos mesmos. Outros 38% dos brasileiros estão no nível básico, sendo capazes de ler textos curtos, localizando informações também explícitas ou que exijam breves inferências. Apenas 26% da população mostra-se plenamente alfabetizada, lendo textos longos, localizando e relacionando as informações contidas nos mesmos, bem como identificando suas fontes.

Com esses números, enfatizamos a necessidade de deixarmos de ver doença, distúrbio de aprendizagem ou dislexia onde existe um sujeito a aprender, a tentar, a errar e principalmente a buscar tornar-se capaz de posicionar-se com e pela escrita em uma sociedade que denuncia acesso restrito a essa modalidade de linguagem. Somente assim políticas de expansão de acesso à leitura e à escrita podem ganhar sentido.

Referências

1. Massi, Giselle Aparecida de Athayde. Dislexia ou processo de aquisição da escrita? *Revista Distúrbios da Comunicação* 16 (3), p. 355-369, 2004.
2. Massi, Giselle Aparecida de Athayde. *A dislexia em questão*. São Paulo: Plexus, 2007.
3. Hout, Anne Van; Estienne, Françoise. *Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
4. Massi, Giselle Aparecida de Athayde; Santana, Ana Paula de Oliveira. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. *Revista Paidéia*, vol 21, n. 50, p. 403-411, 2011.
5. Moysés, Maria Aparecida Affonso; Collares, Cecília Azevedo Lima. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedex*, n. 28 - O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas: Papius, p. 23-50, 1992.
6. Moysés, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível. Crianças que não aprendem na escola*. 2ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
7. Franchi, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas: IEL/UNICAMP n. 9, p. 5-45, 1987.
8. Cuba dos Santos, Cacilda. *Dislexia específica de evolução*. São Paulo: Sarvier, 1987.
9. Ianhez, Maria Eugênia; Nico, Maria Angela. *Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. São Paulo: Alegro, 2002.
10. Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br> Acesso em: 25/01/2012.
11. Vygotsky, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
12. Lúria, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vygotsky, Lev Semionovitch; Lúria, Alexander Romanovich; Leontiev, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: Ícone, p. 143-189, 1988.
13. Caraciki, Abigail Muniz. *Distúrbios da palavra: dislalia e dislexia-dislállica*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1983.
14. Santos, Maria Thereza Mazorra dos; Navas, Ana Luiza Gomes Pinto. *Distúrbio de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manole, 2002.
15. Massi, Giselle Aparecida de Athayde; Guarinello, Ana Cristina; Berberian, Ana Paula; Santana, Ana Paula; Schemberg, Simone; Souza, Claudiane Hornes Ferrari Antunes de. Índicios do processo de apropriação da escrita versus sintomas disléxicos. *Revista Distúrbios da Comunicação*, vol. 3, n. 20, p. 327-338, 2008.
16. Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
17. Bakhtin, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992b.
18. Abaurre, Maria Bernadete Marques; Mayrink-Sabinson, Maria Laura Trindade; Fiad, Raquel Salek (Orgs.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas: Komed, 2003.
19. Abaurre, Maria Bernadete Marques Índicios das primeiras reelaborações nos textos infantis. In: XLI Seminário do GEL, 1993, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP – Ribeirão Preto, 1994. p. 367-372.
20. Abaurre, Maria Bernadete Marques. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: Castro, Maria Fausta Pereira. *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 111-165.
21. Silva, Ademar da. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.
22. Franchi, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.
23. Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
24. Massi, Giselle Aparecida de Athayde; Signor, Rita; Berberian, Ana Paula; Munhoz, Cintia Mara Affornalli; Guarinello, Ana Cristina; Kruger, Simone; Souza, Claudiane Hornes Antunes Ferrari de Souza; Santos, Marcia dos Reis. A análise de elementos de referenciação em textos produzidos por sujeitos em processo de apropriação da escrita. *Revista Distúrbios da Comunicação*, vol. 1, n. 21, p. 01-10, 2009.
25. Gnerre, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
26. INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Um diagnóstico para inclusão social pela educação*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2009.

Recebido em março/12; aprovado em julho/12.

Endereço para correspondência

Giselle Massi

Endereço: Rua Benjamin Lins, 750, ap. 61

Batel/Curitiba/Paraná, CEP 80420-100

E-mail: giselle.massi@utp.br

