

Indícios do processo de apropriação da escrita *versus* sintomas disléxicos

Giselle Massi*

Ana Cristina Guarinello*

Ana Paula Berberian*

Ana Paula Santana*

Simone Schemberg**

Claudiane H.F.A. Souza**

Resumo

Este artigo, pautado em uma concepção que toma a linguagem como trabalho social e histórico, capaz de incorporar o sujeito e suas estratégias de apropriação, utilização e interpretação da escrita, objetiva investigar o que a literatura envolvida com avaliação/diagnóstico da dislexia escolar classifica como manifestações disléxicas. A investigação crítica mostra que tais manifestações não revelam um distúrbio, mas a concretização do processo de apropriação da escrita. Nessa direção, analisa dois casos de crianças rotuladas como disléxicas ou portadoras de distúrbios/dificuldades de aprendizagem. Tal análise evidenciam o fato de tais crianças lançarem mão de diferentes estratégias textuais e reflexões sobre o sistema ortográfico, demonstrando suas capacidades de produzir textos com progressão referencial e tópica. Portanto, os sintomas que seriam indícios de dislexia mostram-se irrelevantes e, pelos critérios lingüísticos considerados, é possível afirmar que tais sujeitos não podem ser considerados disléxicos ou portadores de distúrbios relacionados à escrita.

Palavras-chave: linguagem; aquisição da escrita; interação verbal; produção textual; dislexia.

Abstract

In this paper, we consider language as an historical and social work that is capable of incorporating the individual and his specific appropriation, use and interpretation of written language strategies. We searched about which criterion of evaluation/diagnosis the school literature classified as dyslexic manifestations. The critical investigation shows that these manifestations do not reveal a disturb, but the appropriation of the written language process. We also aim to analyse two cases of children labeled as dyslexic or as having learning problems. This analysis reveals evidence that both children can produce texts with referential and topic progression. They use different textual strategies and make many reflections about the orthographic language system. So, the signs of dyslexic symptoms are not relevant and, by the linguistic criterions used it is possible to affirm that these subjects cannot be considered as dyslexic, neither they have written language disturbs.

Keywords: language; written language acquisition; verbal interaction; written production; dyslexia.

* Doutora – Universidade Tuiuti do Paraná. ** Mestranda – Universidade Tuiuti do Paraná.

Resumen

Este artigo, reglado en una concepcion que toma la lenguaje como un trabajo social y historico, capaz de incorporar el sujeto y sus estrategias especificas de apropiacion, utilizacion y interpretacion de la escrita, objetiva investigar o que la literatura envolvida con la avaliacion/diagnosticos de tal dislexia escolar classifica como manifestaciones dislexicas. Además, analiza dos casos de niños rotulados como dislexicos o portadores de disturbo/dificultad de aprendizaje. La investigacion crítica de la literatura muestra que las llamadas manifestaciones disléxicas no revelam un disturbo, pero desvendam la concretizacion del processo de apropiación de la escrita y la analisis de los casos apunta para el facto de que los niños-sujeto de la pesquisa usam diferentes estrategias textuales y de diversas reflexiones sobre el sistema ortografico de la lengua, comprobando que ambos son capaces de producir textos con progression referencial y tópica. Luego, los sintomas que seriam indicaciones de dislexia mostranse irrelevantes y, por los criterios linguisticos considerados, es possible afirmar que los sujetos de la pesquisa no son dislexicos o portadores de disturbios relativos a la lenguaje escrita.

Palabras claves: *adquisición de la escrita, produccion textual, dislexia.*

Introdução

Muitas crianças, em séries iniciais do Ensino Fundamental, ao se afastarem de certos ritmos e padrões esperados pela escola, vêm sendo tomadas inadvertidamente como portadoras de dislexia escolar ou de distúrbio de aprendizagem na escrita. Entretanto, os sinais de tal distúrbio, relacionados, geralmente, à escrita orientada pela transcrição fonética, segmentação inadequada de palavras, trocas, omissões e adições gráficas indevidas, se analisados sob uma perspectiva que enfoca a interação verbal como processo de produção de linguagem e dos sujeitos, não revelam um déficit, mas o próprio trabalho do sujeito no processo de apropriação da escrita.

A dislexia vem sendo amplamente divulgada pela literatura como um distúrbio de aprendizagem que se apresenta como um conjunto de alterações patológicas evidenciadas na escrita. Porém, ressaltamos conforme Massi (2004), Massi e Gregolin (2005), Freire (1997), Moysés e Collares (1992), que os primeiros estudos vinculados à dislexia escolar foram feitos pela área médica, a partir de 1896, sob influência de pesquisas relacionadas a pacientes afásicos, ou seja, pacientes com alterações lingüísticas ocasionadas por lesões cerebrais.

Com isso, uma patologia denominada dislexia adquirida, relacionada a sujeitos cérebro-lesados, foi suporte para determinar uma visão equivocada, que assume fatos lingüísticos associados à apropriação da escrita como sintomas patológicos de

aprendizagem. Baseada em pesquisas afasiológicas tradicionais, a área médica supôs que se um dano cerebral, em adultos, pode causar transtornos na leitura e na escrita, então, dificuldades apresentadas por crianças que estão se apropriando da escrita devem advir de lesões neurológicas.

Torna-se relevante, nesse ponto, distinguirmos dois quadros absolutamente diferentes: de um lado temos uma alteração na linguagem escrita determinada por lesão no sistema nervoso central e, portando, adquirida na vida adulta, ou, no mínimo, após o sujeito ter se apropriado da escrita; de outro, verificamos uma situação na qual são percebidas dificuldades ou instabilidades no momento em que a criança está aprendendo a ler e a escrever.

No primeiro caso, trata-se de uma desordem lingüística adquirida por lesão cerebral, cujo estudo não é a intenção deste trabalho. No segundo, ao contrário, são situações que evidenciam instabilidades resultantes da elaboração de novos conhecimentos vivenciados no âmbito escolar. Quanto à dislexia adquirida, nada temos a indagar. O que nos instiga é o fato de o raciocínio médico, associado a estudos afasiológicos, estar sendo usado, desde o final do século XIX, para explicar episódios da escrita que está sendo apreendida, autorizando que situações próprias da vida escolar sejam tratadas como sintomas patológicos.

Contudo, tomando a linguagem como trabalho, social e histórico, capaz de incorporar o sujeito e suas atividades específicas de apropriação, utilização e interpretação da escrita, a dita dislexia escolar não se evidencia como um distúrbio, pois suas

manifestações não apontam para um déficit, mas desvendam o percurso trilhado durante a aprendizagem da escrita. Para sustentar essa afirmação, pretendemos, no presente artigo:

- a) analisar o que a literatura tradicional tem apontado como sintomas disléxicos, evidenciando que tais sintomas indicam atividades de reflexões e análises desenvolvidas pelos aprendizes com e sobre a escrita que está sendo apreendida;
- b) analisar dois casos de crianças rotuladas ou diagnosticadas como portadoras de dislexia ou dificuldades de leitura e escrita, ressaltando que suas produções textuais, além de contarem com progressões referencial e tópica, não apresentam manifestações disléxicas, mas anunciam indícios do percurso que cada uma percorre no processo de apropriação da escrita.

Buscamos, então, integrar um enfoque teórico capaz de nos conduzir, de forma convergente, por reflexões que tomam a interação verbal como processo de produção da linguagem e dos sujeitos, como: a) a perspectiva dialógica, assumida por Bakhtin (1992a, 1992b), a qual nos leva a resgatar, no espaço interlocutivo, o papel do homem que, como ser social e histórico, é sujeito e autor de transformações sociais, na medida em que se constitui a partir do fenômeno lingüístico; b) a concepção de linguagem como atividade que se realiza constituindo os recursos expressivos das línguas naturais e regras de utilização desses recursos em situações de uso, como proposto por Franchi (1992); c) o conceito de texto que, pautado em uma perspectiva dialógica, é tomado como trabalho de interação entre sujeitos sociais, conforme Koch (2002, 2003); d) o conceito de letramento, que evidencia estado ou condição de quem se apropria de práticas sociais de leitura e escrita, segundo Soares (2004).

Sob este enfoque teórico, investigamos a literatura relacionada à dislexia, buscando recuperar o equívoco que domina as descrições sintomatológicas a ela vinculadas. A análise dos casos das crianças apontadas como portadoras de dislexia ou distúrbios na aprendizagem da escrita, pautou-se nas questões gráficas e convencionais elaboradas no interior das produções textuais, considerando suas práticas de letramento, enfocando a ortografia, a segmentação, o uso de pontuação e de maiúsculas e minúsculas, e o traçado da escrita. Na dimensão textual, destacamos o papel das progressões tópicas

e referenciais no estabelecimento da organização e do sentido textual, além das configurações textuais centradas em estratégias escolhidas pelo autor e, em termos de adequação enunciativa, na posição assumida por tal autor como agente da atividade lingüística concretizada no texto.

Apresentação e análise dos “sintomas disléxicos”

Nesse ponto, passamos a apresentar “sintomas” tomados como decorrentes do que vem sendo chamado de dislexia escolar e, na seqüência, analisamos cada um deles. Conforme Cuba dos Santos (1987), Ellis (1995), Ianhez e Nico (2002) e Associação Brasileira de Dislexia (2006) é possível listar como manifestações disléxicas os seguintes itens:

- trocas de fonemas e grafemas: *moto* por modo;
- alteração na ordem das letras ou sílabas: *adezo* por azedo;
- omissões e acréscimos de letras: *ecola* por escola, *neim* por nem;
- trocas de palavras por outras semelhantes: *infâmia* por infância;
- aglutinações e fragmentações inadequadas de vocábulos: *fazerisso* por fazer isso; *em quanto* por enquanto;
- dificuldades na leitura de palavras não familiares ou de não-palavras;
- leitura silábica, sem síntese de palavras: *com-migo* por comigo.

Iniciando nossa análise ao que diz respeito às trocas de fonemas e grafemas, convém esclarecer que quando uma criança fala e escreve *moto* ao invés de *modo*, é necessário refletirmos acerca de dois pontos: à oralidade e o desenvolvimento de idiossincrasias; o fato de a escrita ser, muitas vezes, usada como uma transcrição fonética.

Quanto ao primeiro ponto, vale salientar que algumas crianças, no processo de aquisição da linguagem oral, falam de modo diferente, produzindo regras próprias capazes de alterar aspectos da língua que estão adquirindo. Essas modificações que carregam marcas da individualidade da criança são chamadas de idiossincrasias e recaem, segundo Abaurre (1996) e Cagliari (1998), sobre a face morfofonológica da língua, especialmente no âmbito sonoro.

Conforme os autores, essas crianças falam, por exemplo, *patata* para batata, *faca* para vaca, *catu* para gato e, se entendidas pela família, podem continuar a usar essas construções até passarem por situações cuja pressão social lhes desperte a vontade e necessidade de chegar à convenção. Portanto, ressaltamos a importância de conhecermos o processo de aquisição da linguagem e entendermos aspectos individuais e singulares como parte do mesmo, para não confundirmos idiosincrasias com sintomas patológicos.

Quanto ao segundo ponto, se a criança escreve como fala indica que está entendendo a escrita como uma transcrição da oralidade e, nesse caso, deve-se mostrar a ela que a escrita, orientada por regras de ortografia, não é uma transcrição fonética. Assim, como é possível falar *djia* e escrever *dia* ou, ainda, falar *ixtrela* e escrever *estrela*, falar *polo* e aprender a escrever *bolo*. Para tanto, basta compreender que a escrita segue uma ordem própria, a qual difere da oralidade e, por isso, não pode ser tomada como uma simples transcrição da fala.

Nem as idiosincrasias, tampouco a escrita pautada em transcrições fonéticas representam traços de anormalidades. Da mesma forma, alterações na ordem silábica – como escrever *azedo* para *azedo* – não indicam patologia. Qualquer pessoa que está aprendendo a usar as letras corre o risco de alterar a ordem das sílabas de uma palavra. Nesse caso, há uma modificação da estrutura segmental que pode representar uma maneira de escrever da qual o aprendiz dispõe por não dominar, ainda, o uso das letras e a sua distribuição no interior de um vocábulo, conforme Abaurre (1997) e Mayrink-Sabinson (1997). Essa explicação também é válida para os exemplos citados como trocas, omissões ou acréscimos de letras, como ocorre quando uma criança escreve *ecola* no lugar de *escola* ou, ainda, *infâmia* ao invés de *infância*.

No que tange a aglutinações e fragmentações inadequadas de palavras, como em “*fazerisso*” para “fazer isso” ou “*em quanto*” para “enquanto”, estas devem ser tomadas como episódios habituais no processo de apropriação da escrita. Esse tipo de fenômeno, relacionado à segmentação, foi investigado por Silva (1991) e Abaurre (1994), os quais afirmam que qualquer pessoa que está aprendendo a ler e a escrever, em alguns momentos, tende a segmentar a escrita, ora mais, ora menos, orientada por pistas prosódicas da fala.

Quanto ao fato de a criança apresentar dificuldades diante de palavras não familiares, parece-nos uma questão perfeitamente compreensível por dois motivos: o primeiro refere-se a uma dificuldade comum diante da leitura de uma palavra desconhecida e distante do repertório linguístico do sujeito. O que toma maiores proporções se a palavra lida não estiver compondo um texto e for apresentada isoladamente. É exatamente esse o segundo motivo que nos leva a entender o porquê de aprendizes apresentarem dificuldades na leitura de palavras desconhecidas. Se colocadas no interior de uma produção textual, os alunos teriam maiores condições de lê-las, à medida que pudessem contextualizá-las para melhor compreendê-las.

Destacamos que a escrita deve ser considerada como uma atividade interativa no contexto das práticas sociais e culturais (Soares, 2004). Deste modo, convém advertir a escola e os profissionais envolvidos, que dificuldades de qualquer ordem, antes de serem tomadas por sintomas patológicos, devem ser analisadas criteriosamente a partir de tais práticas.

Não entendemos como o fato de uma criança não conseguir ler uma não-palavra, conforme anunciado pela literatura consultada, pode ser visto como sintoma patológico. O objetivo da leitura é interpretar a escrita e não reproduzir em voz alta um amontoado de letras. Não existe significado algum para a criança em ler uma seqüência de letras sem sentido. Aliás, procedimentos como esses – que desconsideram o fato de a linguagem, conforme proposto por Bakhtin, manifestar-se somente por meio de textos – parecem configurar-se como uma cilada onde o aluno fica sem saída: ler o que não tem condições de ser lido.

Finalmente, em relação ao que a literatura chama de leitura silábica, sem síntese de palavras como, por exemplo, ler o vocábulo *comigo* silabando com-migo, cabe refletirmos sobre duas questões: a análise da própria criança sobre a escrita; o processo de ensino-aprendizagem vigente na maioria das escolas. No primeiro caso, a leitura segmentada de tal palavra pode ser resultante da atitude de manipulação sobre o objeto escrito. Segundo Abaurre e Silva (1993), essa hipersegmentação pode estar refletindo um conhecimento que já se tem sobre unidades escritas, como *o*, *a*, *com*, *de*, *por* o que leva a propor uma leitura “inadequada”. No segundo caso, é possível perceber que tal tipo de leitura pode estar associado a um ensino onde a

linguagem é concebida como um código de comunicação estanque, e a escrita é vista como codificação, a leitura como decodificação de letras, sílabas, palavras isoladas de um contexto significativo, e o aluno que aprende a ler e a escrever a partir de famílias silábicas acaba por tomar a silabação como base para a leitura e a escrita.

De nosso ponto de vista, assumindo que a linguagem não é dependente da realidade interior psicofisiológica do aprendiz, tampouco é uma estrutura pronta ou um sistema abstrato de formas normativas a ser registrado por um aprendiz imotivado e inerte, mas, é uma ação, um trabalho constantemente modificado pelo sujeito, o fato de a criança ler silabadamente não pode ser tomado como sintoma patológico. Aliás, após analisar, em função de nosso panorama teórico, os itens apontados pela literatura pesquisada como manifestações disléxicas, é possível afirmar que nenhum deles se sustenta como tal. Todos os itens elencados, distantes de uma noção patologizadora, são indícios da própria apropriação da escrita pela criança. Para enfatizar nossa afirmação, serão analisados dois casos de crianças diagnosticadas como portadoras de dislexia ou de distúrbio/dificuldade de aprendizagem.

Material e Método

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo longitudinal, e está vinculada ao Núcleo de Trabalho: Fonoaudiologia e Linguagem Escrita da Universidade Tuiuti do Paraná, o qual é composto por pesquisadores interessados em discutir questões referentes ao processo de apropriação da escrita.

Os dados analisados são oriundos de atendimentos fonoaudiológicos, onde de um universo de 38 crianças atendidas pelo referido Núcleo até a época em que nossa coleta foi concluída, três delas se diferenciavam das demais, uma vez que tinham a suspeita levantada pela escola de que seriam disléxicas ou portadoras de dificuldades de aprendizagem, confirmado por outros profissionais: uma delas havia sido diagnosticada por um médico, outra por uma psicóloga e a terceira por uma fonoaudióloga. Dentre essas três crianças, ainda, somente duas estavam cursando séries iniciais do Ensino Fundamental e, por isso, foram eleitas para compor nosso estudo. Assim, nossa análise abrange os casos de dois meninos, um deles representado pelas letras L.H.M. e o outro pelas iniciais G.A.

Os sujeitos da pesquisa

Caso L.H.M.: Aos sete anos, na 1ª série do ensino fundamental, sendo repetente, foi encaminhado à avaliação clínica pela escola sob a queixa: “dificuldade de aprendizagem, principalmente em língua portuguesa”. Assim, foi avaliado por uma psicóloga, que apresentou o parecer: “[...] Sua capacidade de leitura e escrita está ainda abaixo do seu potencial. Suspeita-se que essas dificuldades podem estar relacionadas a problemas de ordem emocional e na parte motora”. No relatório constava que L.H.M. realizava cópias, mas não estabelecia relação grafema-fonema diante de um ditado. Assim, foram apresentadas sugestões de atividades a serem trabalhadas, dentre as quais apenas duas referiam-se à escrita: “reiniciar o processo de alfabetização”; e “fixar todos os conteúdos acadêmicos que ainda não domina”.

Contudo, tanto o diagnóstico, como a lista de sugestões- sugeridos a partir da avaliação – foram elaborados em função de atividades desvinculadas de uso significativo da linguagem escrita, não obstante, não auxiliaram a própria escola a entender o processo de apropriação da escrita.

Caso G.A.: Ao começar a frequentar o Núcleo, G.A. tinha dez anos de idade e estava cursando a quarta série do Ensino Fundamental, em uma escola municipal. Segundo relato da mãe, quando ele estava no 2º ano, a escola a chamou para informar que seu filho tinha dificuldades de leitura e escrita, apresentando leitura pausada e diversas trocas. Em função dessa queixa, ele se submeteu, por aproximadamente nove meses, a um acompanhamento fonoaudiológico, do qual veio a desistir, pois, além de não apresentar melhoras, conforme a mãe, G.A. não gostou da experiência porque fazia tarefas de leitura e de repetição de palavras compostas exatamente pelas letras que tinha dúvidas para usar.

Após a entrevista feita com a mãe da criança, a fonoaudióloga participante do Núcleo: Fonoaudiologia e linguagem escrita, passou a atender G.A. semanalmente.

Resultados e discussão

Com relação ao primeiro caso, L.H.M., já em nosso primeiro encontro, afirmou que estava conosco por não saber escrever direito, falando com voz baixa: “mas eu já sei fazer algumas coisas”. Ao

perguntarmos se gostaria de mostrar o que sabia, fez sinal afirmativo com a cabeça. Pegou uma folha de papel, uma caneta e grafou a palavra “coco” de um lado da folha e seu nome de outro, denunciando que a escrita, na sua visão, representava a memorização seqüencial das letras a serem grafadas. Tanto que, afirmou escrever porque a professora mandava, mas não sabia o porquê. A escrita parecia, assim, representar para ele uma atividade unicamente escolar que deveria ser executada para cumprir determinações.

Para reverter a situação, passamos a criar situações onde L.H.M. se colocasse como leitor/escritor capaz de ler e escrever unidades lingüísticas significativas, onde o exercício com a linguagem foi conduzido em função de atividades de uso, reflexão e manipulação da escrita, em conjunto. Buscamos abrir espaço para perguntas, comparações e “erros” sem que isso fosse visto como um problema, mas entendendo “erros”, incompletudes e (re) elaborações como indícios reveladores da sua própria relação com a escrita.

De início, L.H.M. se mostrou arredio na condução da escrita. Em diferentes situações nós organizávamos juntos, sem dificuldades, um texto oral – um bilhete, um resumo de história ou criação de um texto- e quando propúnhamos a transposição para o papel, ele, no máximo, grafava duas ou três letras e, em seguida, desistia da atividade afirmando não saber fazer, como retratamos nas duas situações a seguir, vivenciadas nos dias 23/05 e 06/06/2001:

Situação 1

Esse carro é vermelho, ele é do Luiz e está voltando para casa.

Situação 2

O BARCO

Ele era azul e ajudou a foca que estava morrendo.

Na primeira situação, L.H.M., por iniciativa própria, desenhou um carro e o pintou de vermelho. Sugerimos, então, que escrevesse sobre o carro o que havia desenhado e ele passou a produzir o texto oralmente. Depois começou a grafar as letras “ece” para *esse*. Porém, logo em seguida, solicitou que continuássemos a escrever por ele.

Da mesma forma, na segunda situação, lemos juntos um livro que narrava a história de uma foca salva por um barco imaginário. Após tal leitura,

debateamos e propusemos a reelaboração escrita. L.H.M. intitulou a história a ser recontada – O BARCO – e em seguida a resumiu oralmente. Entretanto, ao ser solicitado a registrar por escrito, pediu que escrevêssemos. Portanto, nas duas situações assumimos o papel de escriba. Ele construía, com desenvoltura, seus textos orais e nós os escrevíamos.

Embora L.H.M. não tenha escrito os textos, suas produções orais se manifestam como contínuos comunicativos que seguem critérios de textualidade. Nos dois textos evidenciam-se noções de coerência e coesão responsáveis pela constituição de unidades lingüísticas significativas. Afinal, é possível estabelecer sentido a essas duas produções, cada qual munida de elementos que se interligam, assinalando conexão entre as seqüências elaboradas.

L.H.M. foi, cautelosamente, se assumindo como alguém capaz de escrever seus próprios textos, em meio a um contexto onde estava livre para tentar, podendo contar com o outro como mediador, como é retratado a seguir um texto elaborado em 29/11/2001:

papai nuau

Eu quero ganha no natau uma bicicleta.

um beijo

Asinado luis

29/11/01

Esta produção surgiu diante da sugestão de que L.H.M. escrevesse um bilhete para o Papai Noel, já que conversávamos sobre férias e das festas de final de ano. Mostrando interesse e com um outro leitor bem definido, L.H.M. passou a escrever seu pedido de Natal, fazendo uso do dêitico *eu* e assumindo-se como agente-produtor do texto.

Em seguida, utilizou-se de um verbo no tempo presente, garantindo coesão verbal ao texto, que poderíamos classificar como interativo, o qual segundo Bronckart (1999), além de contar com um subsistema de tempos verbais composto essencialmente pelo presente, caracteriza-se pela presença de unidades que remetem à própria situação de interação, como é o caso, no texto de L.H.M., do uso do pronome pessoal de primeira pessoa que remete ao protagonista da interação verbal. Assim, esse menino se posiciona em relação ao que é enunciado, esclarecendo seu pedido. Feito isso, anuncia o encerramento do texto utilizando

recursos lingüísticos que costumeiramente marcam o término de uma situação interlocutiva – “um beijo” –, assinando e datando o seu bilhete. Desta forma, com relação aos critérios gráficos da escrita, o bilhete está praticamente todo elaborado de acordo com a convenção.

Analisando a escrita de L.H.M. desde o início do nosso trabalho – em 25/04/2001 – e durante os sete meses que se sucederam, não percebemos indícios que apontassem para sintomas patológicos. Entretanto, se não contássemos com uma orientação lingüístico-textual balizando o nosso estudo e pautássemos a análise dos dados de L.H.M. na literatura envolvida com avaliação/diagnóstico dos chamados distúrbios de aprendizagem, certamente chegaríamos a uma conclusão oposta.

Primeiramente, por tal literatura não propor uma análise de produções textuais, limitando a avaliação da escrita a produtos estanques e desvinculados da atividade lingüística. Em segundo, pelo fato de que, nos diferentes episódios, vários dados como omissões/trocas de letras, influência de padrões fonéticos na escrita, inadequações na segmentação de palavras, etc., são tomados, explicitamente, por tal literatura como manifestações sintomáticas compatíveis com quadros classificatórios do que tem sido rotulado como dislexia.

Porém, tendo em vista a concepção que, nos termos de Franchi (1992), toma a linguagem como um trabalho de constituição de recursos expressivos e de suas regras de utilização nas situações efetivas de uso, nosso foco de análise muda completamente. Nesse sentido, entendemos que os “erros”, as instabilidades e as incompletudes, apresentadas por L.H.M., indicam mecanismos absolutamente previsíveis, pois lingüisticamente justificados, que marcam atividades de reflexão sobre a escrita em processo de apropriação.

Com relação à produção de textos, é possível afirmar que L.H.M., ao entender a função da escrita, passou a demonstrar interesse. Recorrendo a Marcuschi e Koch (2002), é possível dizer que utilizou estratégias de referência – anáforas pronominais, elipses –, bem como tempos verbais e operadores discursivos que lhe permitiram produzir seqüências textuais. Portanto, embora não tenha apresentado volume de escrita, seus “pequenos” textos podem ser considerados como unidades significativas construídas a partir de recursos subjacentes à superfície textual e, também, de elementos relacionados ao contexto. Cabe enfatizarmos que

não estamos tomando texto a partir de critérios extensionais, mero produto de um determinado número de itens lexicais e/ou frasais, mas como prática intersubjetiva que se constrói no próprio processo de enunciação.

É importante considerarmos que a relação que cada sujeito estabelece com a escrita depende de diversas circunstâncias vinculadas aos diferentes contextos sociais. Como relatado pelo pai, L.H.M. não tinha em casa contato com materiais diversificados de escrita. Já na escola, ao começar a escrever, além de distanciar-se da produção textual e tomar a escrita como tarefa a ser executada, foi rotulado como portador de dificuldade na aprendizagem da escrita, o que o levou a posicionar-se defensivamente diante desse objeto, como quando expunha seu medo de “errar”, se negava a escrever, mostrava insegurança diante das dúvidas.

Conversando com a professora de L.H.M., elucidamos tais questões e apontamos as hipóteses, instabilidades e indagações como possibilidades de aprendizagem da escrita. Apesar de surpresa, ela pareceu ter compreendido melhor que o processo de apropriação de escrita não é linear, mas instável e dependente de diversas ações e reflexões por parte do aluno. Ao final do ano letivo, a mesma nos afirmou que L.H.M. estava apto a cursar a 2ª série.

Por fim, vale evidenciar que discordamos da suposição anteriormente levantada pela escola e confirmada pela avaliação psicológica de que L.H.M. seria “portador de uma dificuldade de aprendizagem em língua portuguesa”. Embora ele não dominasse os aspectos gráficos da escrita – e por isso foi à escola e à clínica fonoaudiológica, provavelmente para aprender e chegar a tal domínio –, L.H.M. demonstrou, em nossos encontros, que reunia todas as condições necessárias para usar a linguagem escrita como atividade de interação.

No segundo caso, de G.A., nos atendimentos fonoaudiológicos também foram privilegiadas atividades de escrita em situações interativas, a partir de diálogos, histórias em conjunto, bilhetes e outros. Para análise, apresentamos duas produções escritas por G.A., cujas situações de produção estão explicitadas no decorrer de nossa discussão.

El fui até o barque engantado do lobo mau

Chegando lá, encontrei uma bela casa onde moravam muitos seres esquisitos e temos de cara com o lobo lá e nos fogino e fomos num prinquedo estranho e eu fiquei enjoado. Fiquei tão enjoado que tive que parar por alguns minutos. Quando

me senti melhor, corri, corri e entrei dentro de uma caverna. Estava muito escuro e fiquei com medo! Ajei um botam e bom feis uma grante luz. Esta luz era tão forte, que não conseguia enxergar.

E ficou sego e badia a cabeça na parede. Desmaiei! Quando acordei, um senhor bem velhinho estava ao meu lado e disse arararara e virou um mostro de um olho. Sai da caverna e acabei voltando para o parque encantado. Dei de cara com um pequeno ser que parecia um duende. E ele era um majigo e me ajudou a voutar para casa

Quando voltei, fui correndo contar essa história para o meu melhor amigo. Gomtei todo e vifemos mai oumenos felizes para sempre

FIM

Essa produção foi elaborada, em 08/04/2002, a partir de uma sugestão feita pelo próprio G.A. Segundo a fonoaudióloga, conversando sobre a escrita e suas funções, ele afirmou querer “fazer” uma história, mas que tinha medo de escrever, pois apresentava “erros” na escrita. Considerando a afirmação, ela sugeriu a construção de uma história em conjunto. A seqüência acima retrata uma criação compartilhada, cujas partes grafadas em negrito representam a escrita de G.A., e as demais da fonoaudióloga. Cabe comentar que, segundo esta, ele não fez pergunta alguma ao escrever. Lia com atenção as construções da fonoaudióloga e, dando seqüência, produzia os seus enunciados.

Dessa forma, ambos elaboraram uma narrativa iniciada por G.A. que assume, na primeira pessoa, a posição de narrador/personagem e propõe, logo de saída, um enredo de ficção na medida em que abre o texto se dispondo a escrever sobre um *parque encantado do lobo mau*. Feita a introdução, ambos parecem se divertir desenvolvendo o tema proposto e escrevendo, aparentemente, sem um planejamento prévio: introduzem personagens – *o lobo mau, um senhor velhinho, um monstro de um olho, um duende e o melhor amigo do(s) narrador(es)* –; definem e redefinem os espaços onde as ações narradas – *o parque encantado, uma caverna e a casa do(s) narrador(es)* –; seqüencializam acontecimentos que se desenrolam no tempo passado e, finalmente, G.A. toma a iniciativa de propor um desfecho para a história.

Nessa construção conjunta, G.A. mostra que pode organizar uma narrativa, criando a ficção por meio da linguagem escrita: estabelece dependência temporal entre os eventos narrados, usa verbos de ação para estabelecer tal dependência e, também,

emprega o tempo perfeito, satisfazendo critérios lingüísticos que, como aponta Perroni (1992), identificam um texto narrativo. E, para concluir, tomando o intertexto como pano de fundo, ou seja, valendo-se do seu conhecimento acerca de outros textos, em um procedimento de colagem, recorta um operador que marca a finalização de uma dada estrutura narrativa – *vivemos mais ou menos felizes para sempre* – e cola na sua história de ficção, dando-lhe um desfecho.

É possível afirmar, ainda, que os fatos narrados relacionam-se entre si em função de suas características verossímeis. Além disso, essa produção apresenta, nos termos de Koch (2003), seqüenciação estabelecida por meio de reiteração de itens lexicais – “*eu fiquei enjoado...fiquei tão enjoado...*” “*corri...corri...*” –; da recorrência de tempos verbais no passado – *fui, encontrei, fiquei, achei, acordei, voltei* – e, também, pelo uso de vários articuladores textuais. Dentre eles, ressaltamos a utilização dos seqüencializadores *e* e *quando* – *e demos de cara com o Lobo...e fomos num brinquedo...e eu fiquei enjoado ele..., quando eu voltei*; dos marcadores espaciais – *fui até o parque...demos de cara com o Lobo lá*; dos pronomes nominiais e de artigos indefinidos com valor anafórico – *dei de cara com um pequeno ser que parecia um duende... e ele era um mágico*.

Quanto aos aspectos gráficos e convencionais da escrita, G.A. escreve com letra cursiva, fazendo uso de maiúsculas e minúsculas, mas parece dar pouca importância às marcas de pontuação. Na segmentação, apresenta uma única “inadequação” relacionada à juntura de “oumenos” para *ou menos*, o que pode ser explicado em função de a criança escrever pautando-se em unidades rítmico-entoacionais da fala.

Embora ele demonstre já ter entendido que nosso sistema de escrita é alfabético, fazendo relação fonema/grafema, parece não ter dominado algumas (poucas) exigências ortográficas. Em certas situações não simboliza a qualidade nasal da vogal em final de sílaba ou a simboliza sem levar em conta a convenção, como, por exemplo, ao escrever “botam” para *botão* e “mostro” ao invés de *monstro*. Todavia, conforme Abaurre (1994), esse é um dos critérios da nossa escrita que o aprendiz mais custa a apreender.

Além disso, G.A. escreve “dise” para *disse* e “sego” para *cego*, em função da nossa ortografia que se vale, arbitrariamente, de diferentes letras

para simbolizar o mesmo som, gerando dúvidas durante o processo de apropriação da escrita, da mesma forma que faz uso indiscriminado das letras *l* e *u*, usadas nos vocábulos “el” para *eu* e “voutar” para *voltar*. Afinal, a questão de saber quando grafar uma ou outra depende de uma opção arbitrária.

G.A. também usa, assistematicamente, as letras *b*, *d*, *g* no lugar de *p*, *t*, *c* e vice-versa, grafando, em algumas situações, *f* e *j* no lugar da letra *v* e do dígrafo *ch*, respectivamente. Portanto, ele nos indica que está escrevendo algumas palavras em função da transcrição fonética. Segundo Cagliari (1998), esses usos “equivocados” são percebidos apenas na simbolização de consoantes fricativas e oclusivas, em virtude de estarem dispostas em pares mínimos diferenciados por um único traço distintivo que é a sonoridade. Para este autor, esse tipo de “equivoco” é comum no processo de aquisição do objeto escrito.

Essa análise nos leva a ressaltar a necessidade de considerarmos a produção textual dos sujeitos e não simplesmente aspectos gráficos e convencionais distanciados da atividade dialógica. Reafirmamos, assim, que toda e qualquer análise de escrita deve embasar-se em condições de uso efetivo, garantindo a possibilidade de construção de sentido(s). Afinal, a linguagem não se constitui por um código abstrato de estruturas prontas, pela produção monológica isolada da palavra do outro, ou por mero ato psicofisiológico, mas, de acordo com Bakhtin (1992b), pela interação verbal que se realiza nos processos enunciativos.

Para enfatizarmos o equivoco que permeia o rótulo de dislexia, salientando a capacidade de G.A. para elaborar textos a partir de estratégias que lhes garantam organização e sentido, apresentamos, aqui, mais uma de suas produções, desenvolvida em 23/09/2002:

“Guigo estava triste e o desidiu montar um balão para o fugir de casa ele montou e o fugiu. Mas o balão estorou quanto ele estava lomge de casa. ele foi parar numa floresta, depois dele antar, ele cavou um buraco de 2 metros e o achou um ovo gramte do tamanho de uma bola de basquete. Abos um mes na floresta o ovo chocou e saiu um dinosauro e virou amigo de Guigo. Guigo e Swingue virarão amigos e aprontaram bastante na floresta a té que um dia a mae de Guigo bem triste foi procurar Guigo. ele gostava de floresta e foi parla que ela foi. quanto ela emgomtou Guigo ela falou: – oi Guigo famos

para casa para noes princar. eu so vou se o Swingue poder ir junto

- quem é o Swingue o seu magago – não é ele; – oque é isso – o meu dinosauro. a nosa casa é grante, deja ele ir mãe por fafor; – sim sim tabom”.

De acordo com a fonoaudióloga, na primeira produção, analisada anteriormente, G.A. afirmara que gostaria de ser escritor. Assim, ele se propôs a produzir outra história, cuja primeira versão, apresentada acima, foi reescrita e depois transformada em “livro”.

Nessa versão, percebe-se a estrutura de uma narrativa de ficção com uso de verbos no passado, apresentação de personagens no decorrer do discurso, o qual, apesar de não dispor de recursos lingüísticos cristalizados, próprios de histórias ficcionais – “era uma vez”, “daí, depois”, “acabou a história... morreu a vitória” – se desenvolveu, de forma inusitada, a partir de abertura, complicação e desfecho.

Para destacarmos estratégias usadas por G.A., na construção dessa narrativa, enfocamos duas cadeias anafóricas – uma para o referente “Guigo” e outra para o referente “ovo” –, as quais, com o objetivo de facilitar o trabalho do leitor, estão respectivamente sublinhadas e negritadas no texto apresentado anteriormente.

Após introduzir o personagem Guigo – protagonista-, G.A. dá seqüência ao texto retomando esse referente, por meio de repetição do referido protagonista, pelo uso do pronome ele e, também, de elipses o. Paralelamente, sobre relação anafórica que se desenvolve após a introdução do referente “um ovo”, G.A., além de se valer de retomada explícita de antecedente por recorrência do item lexical **o ovo**, trabalha a remissão, recategorizando o referente por: **um dinosauro, amigo de Guigo, Swingue e meu dinosauro**, viabilizando a progressão referencial. Feito isso, ele volta a fazer retomadas de antecedentes por repetição do nome **Swingue** e por meio do pronome **ele**.

Assim, é possível afirmar que G.A., nesse texto, desenvolve duas seqüências tópicas: uma representada pela cadeia relacionada ao personagem “Guigo” e outra que se origina do referente “ovo”. Entendendo que os referentes têm seus significados construídos no discurso, vale ressaltar que o que mantém os dois tópicos em andamento, relacionando-os, são as estratégias anafóricas construídas por G.A. no momento em que ele se consti-

tui como locutor/autor e, portanto, responsável pela produção/interpretação de sua narrativa.

Além dessas estratégias, que garantem progressões referencial e tópica ao texto, chama-nos atenção os mecanismos enunciativos dos quais ele se utiliza: parece gerenciar, tranquilamente, as vozes dos personagens da narrativa, inserindo discursos diretos, sem que isso traga dificuldades para a compreensão da mesma. Segundo Bronckart (1999), vozes de personagens precedem de seres humanos – no caso, Guigo e sua mãe – implicados como agentes, nas ações que constituem o conteúdo temático de um segmento do texto.

É possível perceber que G.A. apresenta dúvidas quanto ao uso de consoantes surdas e sonoras e, também, das letras m/n, e no uso dos sinais de pontuação. Entretanto essas instabilidades e “erros” apresentados, tomados inadvertidamente como sintomas disléxicos pela literatura que aborda e classifica o que tem sido chamado de dislexia, foram analisados por diversos linguistas – Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997), Cagliari (1998), entre outros –, que explicam tais fatos como próprios do processo de aprendizagem da escrita.

Pautados em uma análise de linguagem ancorada em uma concepção sociointeracional e discursiva, discordamos da visão da escola e da confirmação da fonoaudióloga que havia atendido G.A. quando ele cursava a segunda série. Em situação contrária, nos afastamos de propostas classificatórias apresentadas pela literatura envolvida com avaliação/diagnóstico do que vem tomando como dislexia escolar que, desconsiderando o aluno como sujeito do processo de apropriação da escrita, propõem “erros” e “desvios” como efeitos patológicos.

Entendendo que aprender a escrever envolve escolher possibilidades, tomar diferentes decisões e, em última análise, cometer muitos “erros”, é possível afirmar que, no interior do texto, G.A. está operando com a linguagem a partir de atividades que evidenciam o quanto ele já conhece sobre o funcionamento da escrita. Ele escreveu textos em função de uma série de estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais, as quais, segundo Koch (2002), consistem em hipóteses sobre a estrutura e o significado de um texto.

Distante de uma visão patologizante e afastado de uma noção de língua como código a ser registrado, G.A. pôs-se a trabalhar com e sobre a linguagem. E, assim, sem ocupar a posição de

disléxico ou portador de um distúrbio/dificuldade de leitura e escrita, ele mostrou grande disposição para o trabalho com a escrita.

Considerações finais

Tendo em vista os objetivos anunciados neste artigo, pudemos perceber, com relação aos chamados sintomas disléxicos que os mesmos não se evidenciam como tal. Tomando a linguagem como atividade dialógica, constitutiva, resultante de um trabalho histórico, coletivo, permanente e inconcluso que se realiza por indivíduos socialmente organizados em diferentes situações de interação, as manifestações ditas disléxicas não se justificam como patológicas, mas revelam atividades que acompanham o processo de apropriação e uso da escrita. Essas manifestações, longe de uma visão patologizante e estigmatizadora, nos fornecem pistas, indícios dos caminhos percorridos pelas crianças durante a aprendizagem da escrita e, por isso, sinalizam a concretização da apreensão dessa realidade linguística.

Nessa direção, a análise da escrita de L.H.M. e de G.A. nos permite afirmar que, ao contrário dos rótulos ou diagnósticos que carregam, não apresentam alterações linguísticas. Antes disso, apresentam diferenças singulares previstas no processo de apropriação da linguagem em que prevalecem maneiras e ritmos próprios de atuar sobre e com a escrita, dependendo dos valores atribuídos à mesma e do modo com que os sujeitos se deparam e se relacionam com ela nos contextos familiar e escolar.

Na análise do caso L.H.M., após ter sido diagnosticado como portador de dificuldades de aprendizagem, chegou à clínica escrevendo palavras soltas, cujas seqüências de letras lhe eram previamente conhecidas e denunciando que percebia a escrita como uma tarefa a ser executada para cumprir ordens da professora, conforme relatado pelo próprio L.H.M.. Mostrou-se, de início, inseguro e arredio diante de atividades escritas, manifestando receio em escrever “errado” e pedindo que escrevêssemos. Porém, à medida que pôde, em episódios significativos, tentar, manipular, perguntar, acertar e “errar”, foi cautelosamente assumindo uma posição mais autônoma frente ao objeto escrito. Em suas produções, percebemos marcas, indícios e detalhes a delinear um processo em curso de apropriação da linguagem. Embora “pequenos”, seus textos

indicam marcas singulares de operações gráficas e textuais, que, ao contrário do que supunha a escola e a avaliação psicológica, apontam para o fato de, como um aprendiz que age *com* e *sobre* a linguagem, estar se apropriando da escrita.

Na análise do caso G.A., percebemos um menino que, também, já no início de sua escolarização, na 2ª série do Ensino Fundamental, foi considerado pela escola como portador de dificuldades com a escrita, quando foi encaminhado a uma fonoaudióloga que, confirmando a visão da escola, o atendeu durante nove meses pautada em exercícios de repetição de letras e palavras. Nesse processo, G.A. passou a apresentar inseguranças com relação à escrita, chegando a referir que tinha medo de escrever, pois escrevia “errado”.

Entretanto, a partir de atividades interativas vivenciadas com outra fonoaudióloga, onde ditos “erros” foram tidos como parte do processo de aprendizagem da escrita, ele passou a assumir uma posição mais produtiva e positiva perante a escrita afirmando, inclusive, que queria ser escritor. Desenvolvendo grande disposição para escrita, G.A. construiu vários textos, mobilizando reflexões e hipóteses sobre aspectos gráficos e textuais, que, longe de quadros patológicos, indicam sua disponibilidade em manipular essa manifestação lingüística.

Ao considerarmos características singulares e particulares como constitutivas do processo de aprendizagem da escrita, percebemos que L.H.M. e G.A. construíram unidades textuais, de acordo com diferentes propósitos e situações, assumindo-se como locutores, ou seja, sujeitos com algo a dizer/escrever para outros, seus interlocutores leitores. Diante das situações de interlocução produziram textos diversos, lançando mão de diferentes estratégias.

Essas estratégias apontam para o fato de os nossos sujeitos mobilizarem um conjunto de conhecimentos acerca da linguagem, tanto de aspectos textuais como de questões gráficas e convencionais. De forma geral, é possível afirmar que eles dominam mecanismos textuais, pois, dependendo de suas intenções como produtores de textos, cada um construiu unidades lingüísticas significativas e organizadas a partir de processos de progressão referencial e de progressão tópica. Foram várias as estratégias de referenciações elaboradas por repetições lexicais, pela opção da marca zero (\emptyset), por pronominalizações.

Além da progressão referencial, verificamos que, em seus textos, L.H.M. e G.A. lançaram mão de vários operadores discursivos assegurando seqüenciação às suas produções que, dependendo da própria situação interativa, foram encadeadas em função de marcadores de relações temporais, articuladores discursivo-argumentativos, organizadores enunciativos. Nesse sentido, entendendo a continuidade tópica como um princípio organizador do discurso, reafirmamos o fato de os nossos sujeitos, inseridos em situações discursivas, introduzirem segmentos tópicos nas suas produções dando-lhes continuidade e progressão a partir de um constante movimento de “ir-e-vir” que entrelaça as partes do texto. Todos esses aspectos evidenciam ações *com*, *sobre* e *da* linguagem dependentes da escolha de uma configuração textual e de um processo de decisão por parte de cada um dos locutores/escritores, que, engajados no trabalho lingüístico, procuraram dar sentido às suas produções.

Da mesma forma, em função da emergência de traços individuais na seleção de recursos lingüísticos vinculados aos aspectos gráficos e convencionais, os quais têm sido fonte de preocupação de escolas na mesma medida em que são usados como critérios para supostos distúrbios de aprendizagem, verificamos indícios de manipulação da linguagem a apontar para a efetivação da apropriação da escrita. Nas diferentes produções, notamos, de acordo com cada caso, diversas reflexões vinculadas à grafia e à convenção da escrita: marcas de sinais de pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas, convenção ortográfica, segmentação.

Verificamos, nos dois casos, que os sujeitos manuseiam a escrita a partir de estratégias diversas: apoio na oralidade, uso “indevido” de letras em função do próprio sistema ortográfico, transcrição fonética, segmentação por influência da oralidade ou pelo conhecimento já interiorizado acerca da própria escrita. Estas estratégias, pertinentes ao processo de apropriação 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 dislexia, mas como indícios da linguagem em uso e constituição.

Referências

- Abaurre MBM. Indícios das primeiras reelaborações nos textos infantis. In: XLI Anais de Seminário do Gel; 1994; Ribeirão Preto, BR: Ribeirão Preto: GEL; 1994. v.1; p.367-72.
- Abaurre MBM. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: Castro MFPC, organizador. O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas: Educamp; 1996. p.111-65.
- Abaurre MBM. Reescrevendo o que muda? In: Abaurre MBM, Fiad RS, Mayrink-Sabinson M LT. Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras; 1997. p. 61-71.
- Abaurre MBM, Fiad RS, Mayrink-Sabinson M LT. 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.
- Associação Brasileira de Dislexia [homepage na internet]. São Paulo: ABD; [s.d]. [acesso em 08 jun 2006]. Disponível em: www.dislexia.org.br
- Bakhtin M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes; 1992a.
- Bakhtin, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec; 1992b.
- Bronckart JP. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ; 1999.
- 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.
- Ellis AW. Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995.
- Franchi C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cad Est Ling* 1992;22:9-39.
- Freire, RM. A metáfora da dislexia. In: Lopes Filho O. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Roca; 1997. p. 925-37.
- Ianhez ME, Nico MAN. Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegra; 2002.
- Kokh IG. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. *Trab Ling Aplic* 1997;30: 31-8.
- Kokh IG. Formas lingüísticas e construção do sentido. In: Silva DEG, Vieira JÁ, organizadores. Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: Plano; 2002. p.21-37.
- Kokh IG. Desvendando os segredos do texto. 2.ed. São Paulo: Cortez; 2003.
- Marcushi LA, Koch IG. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: Abaurre MBM, Rodrigues ACS, organizadores. Gramática do português falado. Campinas: Educamp; 2002. v.8; p.31-56.
- Massi GA. Dislexia ou processo de aquisição da escrita? *Disturb Comun* 2004;16:355-69.
- Massi GA, Gregolin R. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita e a dislexia. *Rev Letras* 2005;65:153-71.
- Mayrink Sabinson MLT. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In: Abaurre MBM, Fiad RS, Mayrink-Sabinson M LT. Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras; 1997. p.53-9.
- Moysés MAA, Collares CAL. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cad Cedes* 1992;28: 23-50.
- Perroni MC. Desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Martins Fontes; 1992.

- Silva A. Da alfabetização: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto; 1991.
- Soares M. Letramento e escolarização. In: Ribeiro VM, organizadora. Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. 2.ed. São Paulo: Global; 2004. p.89-114.

Recebido em junho/08; aprovado em dezembro/08.

Endereço para correspondência

Giselle Massi
Rua Benjamin Lins, 750, apto. 61.
Batel – Curitiba/Paraná
CEP – 80.420-100

E-mail: giselle.massi@utp.br