

A análise de elementos de referenciação em textos produzidos por sujeitos em processo de apropriação da escrita

Giselle Massi*

Rita Signor**

Ana Paula Berberian***

Cintia Mara Affornalli Munhoz****

Ana Cristina Guarinello*****

Simone Krüger*****

Claudiane H. F. A. Souza*****

Márcia Regina dos Reis Santos*****

Resumo

A definição majoritária que permeia os estudos organicistas a respeito da dislexia tem originado diagnósticos de distúrbios de linguagem em sujeitos em processo de apropriação da escrita. Assim, o rótulo pré-estabelecido na escola, geralmente, é confirmado na clínica por profissionais que desconsideram a linguagem sob a perspectiva dialógica, interativa e constitutiva do sujeito. Objetivo: O objetivo desta investigação é analisar 36 cartas produzidas por crianças consideradas portadoras de distúrbios na escrita, tomando por fundamento o conceito de referenciação, especificamente, de coesão textual. Método: Os dados foram produzidos em um grupo terapêutico fonoaudiológico, constituído por nove sujeitos diagnosticados como portadores de distúrbios de leitura e escrita, uma terapeuta e duas co-terapeutas. O grupo desenvolveu atividades de escrita a partir de diferentes gêneros textuais, dentre os quais destacam-se a produção de cartas. Os encontros terapêuticos eram realizados semanalmente, com duas horas de duração cada e a concepção norteadora de todo esse trabalho foi fundamentada em uma perspectiva constitutiva de linguagem. Resultado: Nas 36 produções escritas analisadas, foram encontradas 406 estratégias de referenciação. Dentre estas: 318 (78,32%) identificadas por anáforas pronominais; 63 (15,52%) identificadas por anáforas nominais; 17 (4,18%) na forma de sequencializadores e 8 (1,97%) anáforas por sinonímia ou paráfrase. Conclusão: A análise nos leva a entender que os participantes da pesquisa não são portadores de distúrbios ou déficits na escrita, tendo em vista que são capazes de se

* Fonoaudióloga; Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná; Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Paraná. ** Fonoaudióloga Clínica; Especialista em Motricidade Orofacial pelo CEFAC, Mestranda em Linguística pela UFSC. *** Fonoaudióloga; Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná; Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **** Fonoaudióloga Clínica; Mestre em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná. ***** Fonoaudióloga; Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná; Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná. ***** Fonoaudióloga Clínica; Mestranda em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná. ***** Fonoaudióloga atuante em escolas municipais; Mestre em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná. ***** Fonoaudióloga; Mestranda em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

colocar como sujeitos na construção de seus textos, produzindo-os com coerência e com elementos de progressão referencial, evidenciando suas ações na e sobre a linguagem.

Palavras-chave: leitura, escrita, linguagem, concepção sócio-histórica, dislexia.

Abstract

Most of the studies on dyslexia understand it as having organic causes. This leads to the assumption that individuals in the reading and writing appropriation process have reading and writing disorders. In this way, professionals that do not consider language in a dialogic, interactive and constitutive perspective will later confirm the label established at school. Aim: The aim of this study is to analyze 36 letters that were produced by children diagnosed as having reading and writing disorders. It is based on the referential concept, textual cohesion specifically. Method: The data was produced within the framework of a speech language therapy group, composed by 9 individuals that were diagnosed as having reading and writing disorders, a therapist and two co-therapists. The group developed their work based on letters. The meetings took place weekly during two-hour sessions. In this study, language is viewed according to a social-historic perspective. Results: From the 36 writing productions that were analyzed we found 406 referential strategies, 318 (78,32%) were identified as pronominal anaphoric strategies; 63 (15,52%) as nominal anaphoric strategies; 17 (4,18%) were sequences and 8 (1,97%) as synonymous anaphoric strategies. Conclusion: The analysis demonstrates that these children do not have reading and writing disorders, instead they were capable of constructing their texts with coherence and cohesion elements, showing their actions in language.

Keywords: reading, writing, language, social-historic perspective, dyslexia.

Resumen

La definición que impregna la mayoría de los estudios organicistas sobre la dislexia es la que origina los diagnósticos de los trastornos del lenguaje en el proceso de apropiación de la escritura. Así, el rótulo pré-establecido en la escuela por lo general se ve confirmado por los profesionales que desconsideran el lenguaje desde la perspectiva dialógica, interactiva y constitutiva del sujeto. Objetivo: El objetivo de esta investigación es analizar 36 cartas producidas por niños considerados como portadores de trastornos en la escritura, basada por el concepto de referencia, específicamente, de la cohesión textual. Método: Los datos fueron producidos en un grupo terapéutico fonoaudiológico, constituido por nueve sujetos diagnosticados como portadores de trastornos de la lectura y la escritura, un terapeuta y dos co-terapeutas. El grupo ha desarrollado actividades de escritura a partir de distintos géneros, entre los que se destaca la producción de cartas. Se llevó a cabo reuniones terapéuticas semanales con dos horas de duración cada una y la concepción que orientó todo ese trabajo se basa en una visión constitutiva del lenguaje. Resultados: En 36 producciones escritas analizadas, se han encontrado 406 estrategias de referencias. Entre esas: 318 (78,32%) identificados como anáforas pronominales; 63 (15,52%) identificados anáforas nominales; 17 (4,18%) como secuencializadores y 8 (1,97%) anáfora por sinonimia o paráfrasis. Conclusión: El análisis nos lleva a entender que los participantes de la investigación no son las personas con trastornos o déficit de la escritura, dado que son capaces de plantearse como sujetos en la construcción de sus textos, produciéndolos con coherencia y con elementos de progresión de referencia, lo que demuestra sus acciones sobre y en el lenguaje.

Palabras clave: lectura, escritura, lenguaje, concepción socio-histórica, dislexia.

Introdução

A demanda pelo atendimento clínico fonoaudiológico por parte de sujeitos portadores de supostos distúrbios de leitura e escrita tem gerado um aporte constante de pesquisas relacionadas aos aspectos que caracterizam, conforme Masini (2004), Santana (2004), Mori De-Angelis e Dauden (2004), Perrota (2002), intervenções voltadas à modalidade escrita da linguagem. Quanto a essa questão, vários estudos têm salientado a necessidade de aprofundamento teórico em torno dos procedimentos diagnósticos e terapêuticos voltados à leitura e à escrita. Nesse sentido, destacamos as pesquisas de Perrota, Masini e März (2004), Massi e Berberian (2005a), Guarinello *et al* (2008) uma vez que apontam para o fato de que manifestações linguísticas distanciadas da convenção vêm sendo recorrentemente consideradas como sintomas de um distúrbio, resultando em diagnósticos equivocados e, conseqüentemente, em encaminhamentos desprovidos de análises linguísticas capazes de esclarecer o processo de apropriação da escrita.

Neste contexto, a família tende a aderir ao diagnóstico do fonoaudiólogo e a considerar a criança como portadora de problemas e/ou distúrbios de aprendizagem. A aderência da família a um diagnóstico pode ser entendida pelos seguintes aspectos: a posição de autoridade ocupada pela figura do fonoaudiólogo – enquanto profissional da saúde especializado no problema supostamente apresentado pela criança –; ao fato de as famílias, em muitos casos, não terem acesso a conhecimentos que permitam assumir uma posição crítica em relação ao diagnóstico e, especialmente, em função das crianças, em geral, não atenderem às expectativas da escola por apresentarem um desempenho em relação à leitura e escrita considerado inferior ao esperado.

No entanto, ressaltamos que se é fato que um número significativo de crianças apresenta condições de leitura e escrita limitadas, ou seja, apresenta dificuldades para interpretar e elaborar textos, isso nos aponta, de acordo com Lodi (2004), para necessidade de analisarmos essas condições em função de questões sociais e históricas que permeiam o sistema educacional brasileiro e não meramente a partir de aspectos orgânicos ou emocionais inerentes ao sujeito aprendiz.

Assim, afastados de uma visão organicista em torno do processo de apropriação da escrita e

embasados em uma concepção de linguagem que assume a sua historicidade e o seu papel constitutivo, estudos desenvolvidos por Massi (2001; 2004; 2007), Massi e Berberian (2001), entre outros, têm questionado o fato de “erros” na escrita – adições, omissões, trocas de letras, sílabas ou vocábulos; segmentações equivocadas de palavras e frases, leitura e escrita em espelho – estarem sendo tomados como sintomas de um distúrbio.

Ao nos pautarmos em concepção de linguagem que nos apontam para as ações dos sujeitos sobre a linguagem, conforme Galdi (1995), entendemos que esses erros nada mais são do que manifestações que fazem parte do processo de apropriação da escrita. Nesse processo, a criança adota estratégias para se apropriar dessa modalidade de linguagem, elaborando hipóteses sobre e com a escrita que ora não atendem à norma e ora atendem.

Além disso, convém explicitar que os procedimentos avaliativos tradicionais, apresentados nos manuais acerca do tema distúrbios de leitura e escrita, em geral, não abordam os conhecimentos implicados na elaboração de textos, uma vez que, de acordo com Massi e Berberian (2005b) se orientam em aspectos relacionados à prontidão para alfabetização (orientação temporal, lateralidade, esquema corporal, noção espacial); e, no máximo, focalizam a avaliação de linguagem em situações de leitura e escrita não significativas como em ditados, cópias, leitura em voz alta e tarefas de consciência fonológica. Ou seja, as avaliações tradicionais usadas como parâmetro para a elaboração de diagnósticos clínicos em torno de distúrbios relativos à linguagem escrita, segundo Guarinello e Pan (2001), descartam os aspectos fundamentais envolvidos na produção de um texto e de seus sentidos, tais como conhecimento de mundo, conhecimentos linguísticos e conhecimentos textuais.

Entretanto, apesar dos manuais envolvidos com o assunto em questão apresentarem falhas, uma vez que não priorizam o texto como elemento fundamental de análise, as crianças que demonstram certas instabilidades inerentes ao processo de apropriação da escrita continuam a ser encaminhadas à clínica com suspeita de apresentarem alguma patologia de escrita. Segundo dados da *International Dyslexia Association* e do *National Institutes of Health*, provavelmente, 15% da população mundial apresenta dislexia ou distúrbios de leitura e escrita, ou seja, para cada 30 alunos, possivelmente, cinco apresentam alterações de linguagem escrita.

Contudo, estes dados nos parecem, no mínimo, instigantes e alarmantes.

De nosso ponto de vista, torna-se relevante a realização de pesquisas que tomem a linguagem em sua dimensão constitutiva, histórica e social. A concepção de linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos e da própria linguagem, conforme propõe Franchi (1992), nos leva a assumir que a apropriação da escrita não pode ser entendida como a emergência de um sistema linguístico predeterminado ou de um modelo que se reproduz. Antes disso, a apropriação da escrita constitui um processo que envolve o jogo dialógico, o papel do interlocutor como base para parâmetros de uso e de estruturação da escrita, a construção conjunta da significação. Ao incorporar essa concepção, o sujeito-aprendiz é tomado como sujeito que age sobre a escrita e o processo de apropriação da linguagem é visto como emergindo das relações sociais, por meio das práticas discursivas.

Essa perspectiva teórica nos possibilita interpretar erros e faltas durante a construção da escrita, não como manifestação de um distúrbio, mas como fatos integrantes do próprio processo de apropriação dessa modalidade de linguagem. Pois, a apropriação da escrita não se resume à mera reprodução de um modelo, mas depende da interação dialógica como atividade constitutiva.

Nessa direção, é possível afirmar que constituímos a realidade e produzimos sentido a partir da linguagem. Uma vez que a linguagem, de acordo com Bakhtin (2003), não é um código pronto e estabilizado, tampouco a representação do pensamento individual, mas uma prática que se dá na relação interpessoal, entendemos que a análise e a interpretação dos objetos lingüísticos produzidos pelo sujeito que constrói e usa a escrita devem ser colocadas na perspectiva do texto. Não se trata de texto como sequência de expressões caracterizada por critérios combinatórios ou extensionais. Ao contrário, nosso foco está centrado no texto como prática que envolve um eu e um outro em situações de uso efetivo da linguagem. Nos termos de Geraldi (1995), estamos tomando texto como produto de uma atividade discursiva na qual alguém diz ou escreve algo para alguém.

Nesse sentido, concebemos o texto, segundo Koch (2006), como um evento dialógico, em que um sujeito está em interação com outros sujeitos estabelecendo um diálogo constante. Bronckart (1999), nessa mesma direção, afirma que a noção

de texto designa toda unidade de produção da linguagem – oral ou escrita –, a qual veicula uma mensagem linguisticamente organizada, produzindo um efeito de coerência sobre o outro a quem se destina a produção textual.

Esse outro mobiliza todos os componentes de seu conhecimento e estratégias cognitivas para interpretar o texto como dotado de sentido. Conforme Koch (2006), esperamos sempre um texto sobre o qual seja possível produzir sentidos e buscamos, a partir da forma como ele se encontra linguisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando nossos conhecimentos prévios ou tirando possíveis conclusões para as quais o texto indica. Dessa forma, chamamos atenção de profissionais envolvidos com sujeitos que estão em processo de apropriação da escrita para a necessidade de focalizarem a produção e a compreensão de textos em função da situação interativa. Afinal, sem tomar a leitura e a escrita como meras tarefas distantes do espaço interlocutivo, tais profissionais podem participar como co-autores interativos na construção do sentido.

De acordo com Koch (2004), produtor e leitor de texto assumem a condição de estrategistas, pois para jogarem o jogo da linguagem, mobilizam uma série de estratégias de natureza cognitiva, sociointeracional e textual. A autora afirma que a estratégia cognitiva fundamenta-se no uso de conhecimentos capazes de nos levar a produzir e a interpretar um texto em função do material que ele veicula explicitamente e daquele não explicitado, dependente do contexto. As estratégias sociointeracionais estabelecem e mantêm a própria interação verbal, visando a manutenção do fluxo dialógico e preservando a simetria entre os interlocutores. Já as estratégias textuais envolvem escolhas de pistas, marcas, sinalizações feitas pelos interlocutores para produzirem determinados sentidos ao texto, organizando suas informações e mantendo equilíbrio entre o que está explícito na superfície textual e o que está implícito.

Assim, tendo em vista essas estratégias usadas pelos interlocutores para jogarem o jogo da linguagem, assumimos o texto como unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos lingüísticos que, segundo Koch (2004, 2006) só podem ser explicados no interior do texto. Tomando atividades textuais como fundamentais no processo de apropriação da escrita, buscamos

explicitar aspectos responsáveis pela textualidade, trabalhando com o conceito de coerência e coesão textual.

Com relação à coerência, esta é entendida como princípio de interpretabilidade e está ligada à possibilidade de darmos sentido ao texto, resultando da ação conjunta de aspectos textuais internos e externos. Já, os elementos de coesão textual podem ser explicados como recursos semânticos utilizados com o objetivo de conferir continuidade ao texto, funcionando como elementos de ligação entre as suas partes. Estudos desenvolvidos por Koch (2006) descrevem uma série de fatores de coesão textual. Entretanto, neste trabalho, explicitaremos a coesão referencial, uma vez que ela é o foco de nossa análise.

A referência é um dos fatores textuais que confere estabilidade e continuidade ao texto, é um processo que resulta na construção de referentes. Referir é uma atividade discursiva, na qual os referentes tornam-se objetos do discurso, configurando-se no uso da língua, pelas práticas sociais. As cadeias referenciais designam, conforme Koch e Marcuschi (2002), a forma como uma informação é mantida no texto, de maneira que este texto seja considerado compreensível.

Por coesão referencial, entendemos a remissão que um elemento faz a outro dentro do universo textual. O primeiro elemento é denominado forma referencial ou remissiva, e o segundo é chamado de referente textual ou elemento de referência (nome, sintagma, oração, parte de uma oração, enunciado). Convém observar que a remissão ocorre também em relação ao contexto que envolve a forma referencial e o elemento de referência. Dessa forma, de acordo com Koch (2006), a remissão pode ser feita para trás (anáfora) e para frente (catáfora). Por exemplo:

A mulher entrou no ônibus para chegar à estação. Quando chegou, ela desceu do ônibus e embarcou em um trem. O elemento “ela” é uma anáfora; remete à “mulher”.

Ela era perfeita, a minha professora! Neste caso “ela” é uma catáfora, pois este elemento vem antes do referente (professora).

Eu precisava estudar, mas meus filhos faziam muito barulho, meu cachorro não parava de latir, e o telefone tocava o tempo inteiro. Tudo isto me impossibilitava de aprender. Neste exemplo, “tudo isto” remete ao contexto, à situação, e não a um elemento particular.

Assim, tendo em vista que o procedimento de análise utilizado nesta investigação está fundamentado na proposta de coesão referencial, cabe destacar que selecionamos os seguintes elementos de referência, propostos por Koch (2006): a) anáfora nominal; b) anáfora pronominal; c) anáfora por sinonímia ou paráfrase, d) sequencializadores, sendo que todos esses elementos estão explicitados na seqüência.

- a) A anáfora nominal caracteriza-se por retomadas de nomes que podem ser por repetição lexical ou por nomes próprios – por exemplo: *O advogado ganhou a causa. O advogado venceu!*
- b) A anáfora pronominal tem características de correferencialidade, acontece pela utilização de pronomes ou elipses (anáforas zero), por exemplo: *Os alunos tiraram notas muito baixas. Eles reprovaram.*
- c) Anáfora por sinonímia apresenta-se pela retomada feita em função de termos sinônimos, por exemplo: *O médico recebeu os exames. O doutor assustou-se quando os leu.*
- d) Sequencializadores referem-se a uma série de marcas linguísticas responsáveis pelo estabelecimento de relação entre os enunciados que compõem o texto. Dentre os sequencializadores, é possível destacar conectores de diversos tipos como: se, bem como, ainda que, no entanto, pois, entre outros. Por exemplo: *Eu vou contigo ao cinema se me ajudares com o jantar depois.*

A seleção destes elementos de referência ocorreu devido ao fato de aparecerem com frequência na escrita de crianças e adolescentes em processo de apropriação da linguagem.

Nessa direção, tendo em vista que o processo de referência está presente em todas as produções textuais, o objetivo desta pesquisa é analisar 36 textos produzidos por crianças e adolescentes considerados portadoras de distúrbios de linguagem escrita. Para esta análise, utilizamos o conceito de referência apresentado por Koch e Marcuschi (2002), uma vez que tal conceito pressupõe que os sujeitos que fazem uso de elementos de referência lançam mão de estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais para jogar o jogo da linguagem, produzindo e interpretando unidades textuais. Dessa forma, eles assumem-se como sujeitos dos textos que produzem e interpretam.

Métodos

O *corpus* deste estudo é composto por 36 cartas produzidas por crianças e adolescentes encaminhados à clínica fonoaudiológica da Universidade Tuiuti do Paraná com queixa de distúrbios de leitura e escrita. Foram incluídas, nesse estudo, as cartas dos sujeitos cujos pais e/ou responsáveis aceitaram participar da pesquisa mediante assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para esta pesquisa, utilizamos os seguintes critérios na seleção de sujeitos: que eles estivessem inseridos em escola pública – quarta ou quinta séries do ensino fundamental – e que fossem encaminhados para atendimento fonoaudiológico pela própria escola; que não possuíssem deficiências sensoriais, cognitivas ou alterações emocionais graves; e por fim, que manifestassem o desejo de participar das atividades desenvolvidas no atendimento fonoaudiológico em grupo.

Após a seleção, foi constituído um grupo com nove sujeitos, os quais, mediados por uma terapeuta e duas co-terapeutas, desenvolveram um trabalho a partir do gênero discursivo carta. Os encontros terapêuticos eram realizados semanalmente, com duas horas de duração cada e a diretriz norteadora de todo esse trabalho foi fundamentada em uma concepção que toma a linguagem como atividade dialógica, como atividade constitutiva de cada sujeito e da própria linguagem e, nessa direção,

entende o texto como manifestação básica da linguagem.

Os sujeitos do grupo se corresponderam, durante um ano e dois meses, com amigos secretos. Esses amigos eram interlocutores adultos, pessoas desconhecidas para os sujeitos da pesquisa. Vale destacar que as cartas eram respondidas pelas crianças e adolescentes durante as sessões de terapia. Durante essas sessões foram produzidas 140 cartas pelos sujeitos da pesquisa, mas a nossa investigação está vinculada a uma amostra de 36 produções. Foram selecionadas a primeira e a última carta, bem como duas intermediárias, perfazendo um total de quatro textos produzidos por cada sujeito que compunha o grupo. Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná, sob o número de protocolo 028/2005.

Resultados

A partir da explicitação dos elementos de referência utilizados na escrita das crianças e adolescentes portadores de supostos distúrbios de escrita, passamos a apresentar o resultado da análise das cartas produzidas pelos sujeitos desta pesquisa. Os resultados são apresentados a partir da contagem dos elementos de coesão (anáfora nominal, anáfora pronominal, anáfora por sinonímia ou paráfrase e os sequencializadores) utilizados nos 36 textos analisados.

Tabela 1 – Número e porcentagem de elementos de referência usados nas produções escritas analisadas

Elemento de referência	Ocorrência	Porcentagem
Anáfora nominal	63	15,52%
Anáfora pronominal	318	78,32%
Anáfora por sinonímia	8	1,97%
Sequencializadores	17	4,18%
Total	406	100%

A Tabela 1 demonstra que, nas 36 produções escritas analisadas, foram encontradas um total de 406 estratégias de referência. Dentre estas: 318 (78,32%) identificadas por anáforas pronominais; 63 (15,52%) identificadas por anáforas nominais; 17 (4,18%) na forma de sequencializadores e 8 (1,97%) como anáforas por sinonímia ou paráfrase.

Na seqüência, a título de ilustração, segue uma carta que faz parte do corpus analisado:

- 1 “ Oi Bia!
- 2 Gostei muito da sua carta! E da caneta de gel.
- 3 Eu gosto de Floribela, Malhação, mas não sei se conhece Floribela que pasa na band as 8 horas da noite.

- 4 Eu gosto de estudar, e ocê?
- 5 Ah! Eu gosto das músicas da Keli Ke, e ocê?
- 6 Eu gostei muito da sua caneta.
- 7 Mande uma foto de ocê, se der.
- 8 Qual é o nome da sua mãe? Tem irmão? Quantos?
- 9 Quero mais presente.
- 10 Brincadeirinha
- 11 Beijos
- 12 Ju
- Obs: como ocê fez esadobradura”

No texto acima, observamos que as estratégias de referência por anáfora pronominal aparecem: na linha 2 – **eu** (pronome nulo) gostei da **sua**...; na linha 3 – **eu** gosto... **se** **ocê** (pronome nulo) conhece...; na linha 4 – **eu** / **ocê**; na linha 5 – **eu** / **ocê**; na linha 6 – **eu** / **sua**; na linha 7 – **ocê**; na linha 8 – **sua** / **ocê** (pronome nulo); na linha 9 – **eu** (pronome nulo) quero...; e na observação – **ocê**.

As estratégias de referência por anáfora nominal aparecem: na linha 6 – **caneta**; na linha 3 na segunda ocorrência da palavra **Floribela** e na linha 12 – **Ju**. Já, os sequencializadores aparecem na linha 3 – **se** e na linha 7 – **se**.

Além dos elementos de referência, é possível perceber nesse texto, como em todos os 36 que compõem nossa amostra, uma sequência dialógica em que convergem ações sociais e textuais munidas de coerência.

Discussão

Durante a investigação da escrita das crianças e adolescentes encaminhados à clínica com o diagnóstico de dislexia ou distúrbio de linguagem escrita, observamos, por meio de análise fundamentada na linguística textual, que estes sujeitos são capazes de se colocar como sujeitos de seus próprios textos. Suas produções textuais apresentam uma atividade discursiva intensa, o que evidencia ações com e sobre a linguagem. Denotam, também, que os sujeitos possuem conhecimentos a respeito dos mecanismos textuais, bem como conhecimento de mundo ao estabelecerem um diálogo com interlocutores desconhecidos. É interessante destacar que todas as cartas apresentaram-se coerentes, ou seja, no seu contexto global imprimem uma relação de sentido para o leitor.

Para garantir organização e continuidade às cartas que produziram, todos os sujeitos desta pesquisa dispuseram de diferentes processos de

referência: nominais, pronominais, por sinonímia e pelo uso de sequencializadores. Assim, eles encadearam segmentos dos textos que produziram fazendo uso de vários articuladores textuais.

Pela carta apresentada como exemplo, pudemos observar que a criança em questão lançou mão da estratégia de coesão textual, e apresentou um texto coerente. Revelou conhecimento de mundo ao relatar o nome de uma cantora (“Kelly Ky”) e programas televisivos como “Floribela” e “Malhação”. Seu texto também demonstrou aspectos de informatividade ao relatar o horário da programação, bem como o canal veiculador: “pasa na band as 8 horas da noite”. Apresentou vários elementos coesivos, pois ao construir seu texto realizou várias retomadas como as representadas pelas anáforas demarcadas. Os sequencializadores, por sua vez, revelaram uma noção de condicionalidade. (“Mande uma foto de você, SE der”) ou de continuidade: “... mas não sei SE conhece Floribela...” (linha 3). Além disso, realizou um diálogo com sua interlocutora apresentando em sua escrita as características composicionais do gênero discursivo utilizado no momento da enunciação.

Nesta carta usada como exemplo, assim como em todas as demais 35 cartas que compõem a nossa amostra, observamos manifestações escritas afastadas da convenção ortográfica, situação que tem sido tomada como uma das principais causas de encaminhamentos de crianças para clínicas fonoaudiológicas. Na carta que apresentamos como exemplo, foi possível perceber apenas duas manifestações ortográficas não convencionais, como na grafia da palavra “pasa” (passa) e na observação, apresentada no final do texto, há ocorrência de hipossegmentação na construção “esadobradura” (essa dobradura).

Contudo, tais manifestações não convencionais, a partir de uma concepção que toma a linguagem como atividade constitutiva, são previsíveis no processo de apropriação da modalidade de linguagem escrita. Entendemos que quando tais manifestações são tomadas tranquilamente como parte do processo de apropriação da escrita e analisadas no interior de produções textuais, as crianças sentem-se mais confiantes para escrever na medida em que podem considerar dois fatores fundamentais. O primeiro deles relacionado ao entendimento que a apropriação da escrita é um processo que envolve, de início, diversas dúvidas e produções distantes da convenção, afinal o

nosso sistema de escrita apresenta-se a partir de regularidades e irregularidades. O outro fator diz respeito ao fato de as crianças poderem produzir textos com o objetivo efetivo de interagir com uma outra pessoa. Assim, distantes da escrita de sílabas ou palavras soltas, as crianças encontram sentido na escrita e, tendo em vista a necessidade de serem entendidas pelos seus leitores, elas próprias passam a ter uma preocupação com a convenção ortográfica, pois querem que seus textos cumpram sua função, causando um efeito de sentido em seus interlocutores-leitores.

De acordo com Coutinho (2003), para que se organize um texto, estão implicados fatores cognitivos e comunicativos ligados às condições de produção. Em relação às habilidades cognitivas que o sujeito necessita ter para formular produções escritas dotadas de sentido, destacamos os “processos cognitivos múltiplos”, dando especial ênfase a três aspectos já mencionados: o conhecimento de mundo – informações que o sujeito detém em relação ao tema que está desenvolvendo –, conhecimento linguístico – da língua em uso, necessário para que possa escrever com coerência e interpretar textos – e conhecimento de organização textual – informações a respeito da estruturação de textos, tipologia, pontuação, marcas de parágrafo, entre outros. Assim, partindo dessas afirmações, cabe a formulação da seguinte questão: Ao produzirem textos coerentes e com marcas textuais tão evidentes, os sujeitos que foram encaminhados para clínica fonoaudiológica com pré-diagnóstico de distúrbio de leitura e escrita podem ser classificados como alunos com problemas linguísticos?

De acordo com Massi (2007), ao ignorar o texto como unidade linguística significativa, bem como as estratégias que os sujeitos em processo de apropriação da escrita lançam mão para produzirem e interpretar elementos textuais, a literatura envolvida com a classificação de sintomas disléxicos insiste em apontar tais sintomas em função de questões meramente gráficas e convencionais do sistema de escrita. Segundo a autora, esses ditos sintomas são apontados a partir da total desconsideração das ações dos sujeitos para organizar textos e orientar seus leitores, viabilizando produções de sentido(s).

Portanto, os sujeitos desta pesquisa, ao elaborarem seus textos utilizando-se de expressões referenciais, não denotam incapacidades linguísticas, pois têm de correlacionar diversas formas de estratégias multifuncionais, responsáveis pelas produções

textuais munidas de sentido. Ressaltamos, ainda, as estratégias de referenciação não são usadas apenas para referir, pelo contrário, como multifuncionais que são, segundo Koch (2004), contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando possibilidades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.

Ao ignorar esse tipo de análise, o fonoaudiólogo tende a anular o sujeito, pois desconsidera o texto como elemento fundamental de análise, negando, dessa forma, a dimensão social, dialógica e constitutiva da linguagem. Em direção contrária, a partir de uma análise linguístico-discursiva, salientamos, conforme Massi *et al* (2008) e Massi e Gregolin (2005), que crianças capazes de produzir textos coerentes e com elementos de coesão não podem ser consideradas portadoras de um distúrbio de escrita, uma vez que não apresentam um problema linguístico capaz de justificar tal distúrbio.

Para finalizar nossa discussão, cabe ressaltar que o estudo do texto se opõe às gramáticas normativas da língua portuguesa, preocupadas com a classificação de palavras em categorias e com a estruturação frasal, conforme a norma padrão da língua. Tais gramáticas são estáticas, regidas por normas fixas, enquanto a língua em uso é dinâmica, utilizada de diferentes maneiras em decorrência de fatores geográficos, sociais e culturais. Contudo, os sujeitos só podem se relacionar por meio de textos, em situações de enunciações que ocorrem em nosso cotidiano. Dessa forma, entendemos que a análise de textos deve se sobrepor ao estudo da gramática normativa e da ortografia, tendo em vista que estas não revelam a verdadeira substância da língua, a qual penetra na vida e dela extrai sua dinamicidade, conforme propõe Bakhtin (2003:282): “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.”

Considerações finais

Considerando o objetivo deste estudo, que é analisar textos de crianças consideradas portadoras de distúrbios da escrita, foi possível perceber, a partir de uma análise linguístico-textual, que tais textos indicam que as crianças em questão apresentam condições de escrever com coerência e coesão. Nesse sentido, em função das condições que apresentam para produzir textos, questionamos os

pré-diagnósticos feitos pela escola, os quais apontavam essas crianças como sujeitos com distúrbios na linguagem escrita. Afinal, no total das 36 cartas analisadas, sendo quatro cartas produzidas por cada um dos nove sujeitos que participaram desta pesquisa, contabilizamos o uso de 406 elementos de referência, os quais deram estabilidade e continuidade a todos os textos escritos. Todas as cartas produzidas e analisadas contavam com tais elementos, garantindo que cada texto fosse compreensível aos seus leitores. Tanto que nenhuma carta escrita pelas crianças, sujeitos da pesquisa, durante o acompanhamento clínico fonoaudiológico ficou sem resposta por parte de seus leitores adultos. Todas as produções contaram com cartas respostas.

Dessa forma, apontamos para a necessidade de profissionais vinculados a práticas de leitura e escrita – professores, fonoaudiólogos, psicólogos – entenderem que é por meio do texto que a escrita se revela. Ao tomarmos o texto como unidade de análise, percebemos que as referências utilizadas pelos sujeitos apresentaram as seguintes configurações: a anáfora nominal ocorreu em todas as produções analisadas, tendo sido o segundo elemento de referência mais utilizado e apresentando-se em maior escala por repetição lexical ou por retomadas de nomes próprios. Além disso, estratégia de anáfora pronominal esteve presente em todas as cartas.

Consideramos, assim, que a análise do uso de tais estratégias nas produções textuais mostra-se produtiva para demonstrar o conhecimento linguístico-textual que as crianças possuem ao lançar mão dos referenciais coesivos, revelando-nos as ações que elas praticam na e sobre a linguagem, bem como os conhecimentos que têm sobre o mundo em que estão inseridas. Nesse sentido, entendemos que essa análise nos ajuda a enfatizar a necessidade de considerarmos a prática viva da língua no processo de apropriação da escrita. A partir dessa prática, ressaltamos, nos termos de Bakhtin (2003), que a relação entre o sujeito e a linguagem se constitui e se modifica continuamente, marcada pelo fluxo das atividades dialógicas em função de enunciações que ocorrem em situações reais.

Assim, distantes de um sistema linguístico abstrato, o qual tem sido usado como forma de avaliar e rotular as crianças que não o registram passivamente, o professor, o fonoaudiólogo, o psicólogo e demais profissionais envolvidos com essa questão podem entender e participar do pro-

cesso de apropriação da escrita de cada criança. Em função de produções textuais, tais profissionais podem esclarecer dúvidas acerca do objeto escrito, aplacar inseguranças diante do desconhecimento da escrita que está para ser apreendida, viabilizando um trabalho com diferentes gêneros discursivos e levando cada sujeito em processo de apropriação da escrita a usar essa modalidade de linguagem para posicionar-se e assumir-se como cidadão.

Referências bibliográficas

- Bakhtin M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes; 2003.
- Bronckart JP. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ; 1999.
- Coutinho MA. Texto(s) e competência textual. Lisboa: Graf Coimbra; 2003.
- Franchi C. Atividade constitutiva. *Cad Est Ling* 1992;22: 9-39.
- Guarinello AC, Pan MAGS. As contribuições da lingüística textual para a avaliação da linguagem infância. *Pro Fono* 2001;13(2):181-9.
- Guarinello AC, Massi G, Berberian AP, Rivabem, K.A. Clínica fonoaudiológica e a linguagem escrita: estudo de caso. *Rev CEFAC* 2008;10(1):38-44.
- Geraldi JW. Portos de passagem. 3ed. São Paulo: Martins Fontes; 1995.
- Koch I.G. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas* 2004;6(1):29-42.
- Koch I.G. Construção/reconstrução do objeto de discurso: manutenção tópica e progressão textual. *Cad Est Ling* 2006;48:23-32.
- Koch IV, Marcuschi LA. Estratégias de referência e progressão referencial na língua falada. In: Abaurre MBM, Rodrigues ACS, organizadores. Gramática do português falado. Campinas, SP: Ed. Unicamp; 2002. p. 31-56.
- Lodi ACB. O poder da escrita e a escrita do poder. In: Lodi ACB, Harrinson KMP, Campos SRL. Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação; 2004. p.19-26.
- Masini L. Considerações sobre o processo terapêutico fonoaudiológico no trabalho com a escrita. In: Dauden ATBC, Moride-Angelis CC, organizadores. Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico. São Paulo: Pancast; 2004. p. 65-86.
- Massi G. Escrita de um aluno: uma análise lingüístico textual. *Pro Fono* 2001;13(2):190-4.
- Massi G. Dislexia ou processo de aquisição da escrita? *Distúrb Comun* 2004;16(3):355-69.
- Massi G. A dislexia em questão. São Paulo: Plexus; 2007.
- Massi G, Berberian AP. Dislexia: uma abordagem conceitual. *Rev Soc Bras Fonoaudiol* 2001;1:3-6.
- Massi G, Berberian AP. A clínica fonoaudiológica voltada aos chamados distúrbios de leitura e escrita: uma abordagem constitutiva de linguagem. *Rev Soc Bras Fonoaudiol* 2005a;10(1):43-52.
- Massi G, Berberian AP, Munhoz CMA, Pellanda A. Distúrbios de linguagem escrita ou efetivação no processo de aquisição de linguagem? *Fono Atual* 2005b;8(33):19-26.
- Massi G, Gregolin R. Reflexões sobre o processo da aquisição de escrita e a dislexia. *Letras* 2005;65:153-71.



Massi G, Anunciação VL, Santana AP, Berberian AP, et al. Análise da escrita de uma criança com hipomelanose de Ito. *Psicol Est* 2008;13:187-92.

Mori-de-Angelis C, Dauden ATB. Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico. São Paulo: Pancast; 2004. Leitura e escrita: uma questão para fonoaudiólogos? p. 37-64.

Perrota C. Breve estudo de caso: uma abordagem da escrita na terapia fonoaudiológica. *Disturb Comun* 2002;14(1):91-102.

Perrotta C, Masini L, Märtz MLW. O trabalho terapêutico fonoaudiológico com a linguagem escrita: considerações sobre a visitação a gêneros discursivos. *Disturb Comun* 2004;16(2):181-94.

Santana AP. A idade crítica para aquisição de linguagem. *Disturb Comun* 2004;16(3):343-54.

Recebido em mar/09; **aprovado em** jul/09.

Endereço para correspondência

Giselle Massi

Rua Benjamin Lins, 750 – apto.61. Curitiba/Paraná

CEP 08420-100

E-mail: giselle.massi@utp.br