

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA E A DISLEXIA*

Reflecting on the process of acquisition of writing and dyslexia

Giselle de Athayde Massi** Reny Gregolin***

Este trabalho nasceu da observação de que muitas crianças, por não seguirem o padrão proposto pela escola, são tomadas pela própria escola e por outros profissionais – médicos, psicólogos, psicopedagogos – como portadoras de dislexia ou dificuldade de aprendizagem na escrita. Os indícios dessa dita dificuldade, porém, relacionados na maioria das vezes a trocas, omissões, adições de letras ou sílabas, escrita pautada na transcrição fonética, segmentação inadequada de vocábulos, quando investigados lingüisticamente, não apontam para um distúrbio, mas desvendam o próprio processo de aquisição da linguagem escrita.

Partindo da análise lingüística de dados da escrita inicial, é possível afirmar que a dislexia¹ não se sustenta como um distúrbio vinculado à aquisição

* Esse artigo é parte de tese de doutorado defendida na UFPR, em março de 2004.

** Professora do Mestrado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná e autora da tese “A outra face da dislexia”.

***Professora do Departamento de Lingüística da Universidade Federal do Paraná e orientadora da tese que originou esse artigo.

1 Cabe esclarecer que, neste trabalho, não estamos negando a existência da dislexia adquirida, ou seja, aquela relacionada a quadros afásicos, mas buscando denunciar que não há fundamento lingüístico capaz de justificar diagnósticos de dislexia em crianças que estão em pleno processo de aquisição da escrita.

da escrita, mas, antes disso, evidencia a concretização da aprendizagem dessa modalidade de linguagem. Para sustentar essa afirmação, buscamos:

1 – Analisar criticamente a (in)definição que envolve o que vem sendo concebido como dislexia, procurando evidenciar a fragilidade das hipóteses explicativas apresentadas pela literatura que trata do assunto e, também, o caráter equivocado dos ditos sintomas disléxicos, apontando para o fato de esses sintomas revelarem atitudes de reflexão e análise lançadas pelo aprendiz sobre a escrita em uso e construção;

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

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

Tendo em vista esses objetivos, foi percorrida a literatura que trata do que tem sido chamado de dislexia, buscando recuperar a arbitrariedade terminológica, bem como o equívoco que domina as explicações causais, as descrições sintomatológicas e as vias avaliativas relacionadas a essa dita patologia. Além disso, foi analisado o caso de uma criança diagnosticada como portadora de distúrbio na aprendizagem da escrita. Essa análise, linguisticamente orientada, pautou-se em dois aspectos: as questões gráficas e convencionais da escrita e as produções textuais do sujeito da pesquisa.

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

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

Nesse sentido, enfatizamos a total inconsistência das explicações causais que giram em torno do que tem sido tomado como um distúrbio de aprendizagem da escrita, desde 1896, quando pela primeira vez um menino foi diagnosticado como disléxico, conforme Hout e Estienne (2001). Atualmente, inclusive, manuais de classificações médicas e codificações de doenças, como a CID 10 – Código Internacional de Doenças na sua décima versão –, por exemplo, assumem que a dislexia é um distúrbio que não encontra uma explicação causal. Além da inconsistência etiológica, a descrição sintomatológica apresentada pela literatura, quando analisada por meio de critérios lingüísticos, não se sustenta.

Antes de passar para a investigação dos chamados sintomas disléxicos, apresentamos o quadro teórico que norteia essa reflexão. Como pontos principais salientam-se:

a) A perspectiva sociointeracionista, representada por Bakhtin (1991a; b), segundo a qual pode-se afirmar que é por meio da relação com o outro que o aprendiz, como sujeito e autor de transformações sociais, se subjetiva e se relaciona com a escrita como um objeto de conhecimento;

b) A concepção de linguagem como atividade constitutiva, conforme proposto por Franchi (1992);

c) Um conceito de texto que, de acordo com Koch (2003), é tomado como atividade dialógica, como um trabalho de interação entre sujeitos sociais em diálogo constante;

d) Estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros – Abaurre (1991; 1992; 1996); Abaurre e Silva (1993); Cagliari (1998); Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) que apontam para o fato de que, durante o processo de aprendizagem da escrita, o aprendiz constrói, em conjunto com o outro, estratégias singulares para representar essa modalidade de linguagem;

e) O modelo científico indiciário proposto por Guinzburg (1989) que indica a possibilidade de analisar essas estratégias singulares como marcas subjetivas, pistas particulares das reflexões elaboradas pelos aprendizes durante o processo de apropriação da escrita.

A partir desse panorama, podem ser questionados os ditos sintomas disléxicos apontados pela literatura. Partindo de autores como Ianhez e Nico (2002) e Cuba dos Santos (1987), foram elencados fatos que têm sido considerados como manifestações patológicas, tais como:

- escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas;

- confusão entre letras foneticamente semelhantes:

como em *tinda* por *tinta*

popre por *pobre*

gomida por *comida*;

- omissão de letras e/ou sílabas:

como em *entrando* por *encontrando*

giado por *guiado*

e a grafia das consoantes *BNDT* para representar o nome Benedito;

- adição de letras e/ou sílabas:

muimto por *muito*

fiaque por *fique*

aprendendo por *aprendendo*;

- união de uma ou mais palavras e/ou divisão inadequada de vocábulos:

Eraumaves um omem por *Era uma vez um homem*

- a mi versario por aniversário.

A análise desses fatos, pautada no enfoque teórico que norteia esse estudo, permite afirmar que todos os “sintomas” apresentados pela literatura nada mais são do que o resultado de elaborações e reelaborações lançadas pelo aprendiz sobre a escrita que está sendo apreendida. Começando pelo que a literatura aponta como escrita incorreta – trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas – e também como confusão entre letras foneticamente semelhantes, cabe ressaltar que antes de serem tomados como sinais de uma patologia, o elenco desses itens como manifestações sintomáticas parece revelar falta de clareza acerca das diferenças existentes entre fonemas e letras. Afinal, fonemas correspondem a unidades sonoras e dizem respeito à linguagem oral. É impossível afirmar que uma criança troca, omite ou aglutina sons na sua escrita. Os sons de uma língua não podem ser confundidos ou tomados como integrantes da escrita.

Afirmações como essa derivam do equívoco de que a escrita é um espelho da fala. Nesse sentido, convém esclarecer que, de acordo com Cagliari (1998),

apesar de o nosso sistema de escrita ter um compromisso direto com os sons da língua, a relação entre letras e sons da fala não é pareada. A propósito, vale lembrar que a única forma de escrita que busca retratar a oralidade, correlacionando univocamente letra e som, é a transcrição fonética. Na escrita ortográfica, os símbolos gráficos e os sons, em diversos contextos, não fazem relação um a um.

É preciso tomar cuidado com essas questões e enfrentar a falta de entendimento que a escola e profissionais relacionados a ela – direta ou indiretamente – 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.

Além disso, a fala é uma prática lingüística que está intimamente relacionada com um dialeto usado por uma dada comunidade. Já a escrita ortográfica segue, conforme Massini-Cagliari (2001), uma convenção que estabelece uma única maneira de representarmos graficamente as palavras. Por conseguinte, a oralidade deixa espaço para pronúncias diferentes, dependendo do dialeto usado: “iscada” ou “escada”; “pexe” ou “peixi”; “lapsu” ou “lapiso”, sem que isso nos traga constrangimentos. A ortografia, ao contrário, pelo seu caráter convencional, torna-se inflexível e nos leva a escrever de um único modo: *escada*, *peixe* e *lapso*, embora o sistema de escrita permita que palavras sejam escritas conforme sua pronúncia.

Ainda sobre as diferenças entre oralidade e escrita, cabe dizer que na linguagem oral contamos com a presença do outro na conversa, enquanto na manipulação da escrita preenchemos o vazio deixado pela ausência do interlocutor, assumindo, ao mesmo tempo, o papel de quem escreve e de quem lê. Ou seja, na atividade com a escrita, precisamos imaginar um interlocutor para quem “planejamos” e “organizamos” o nosso discurso. Sem levar em conta essas diferenças, não é possível 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 podem interferir negativamente em sua aprendizagem.

Nesse caminho, professores, médicos, fonoaudiólogos, psicólogos não auxiliam o aprendiz a reconhecer as especificidades da escrita: a sua uniformização gráfica, sua convencionalidade, as relações variáveis entre sons e letras e, dessa forma, segundo Coudry (1987), a oralidade fica influenciando continuamente

sua produção escrita. Se não compreendermos esse fato, continuaremos a assistir a alunos sendo rotulados, equivocadamente, como portadores de um distúrbio que, na verdade, pode estar refletindo o não entendimento da escola – orientada por profissionais da saúde – acerca da linguagem escrita e seu processo de aquisição.

Em seguida, no que tange ao item relativo a omissões, trocas ou adições de letras e sílabas, acompanhamos com Abaurre, Mayrink Sabinson e Fiad (2003), Silva (1991) e Cagliari (1989) que esses fatos, como tantos outros, revelam hipóteses lançadas sobre a escrita que os sujeitos estão construindo. Tais fatos, quando encarados a partir de uma visão constitutiva e dialógica da linguagem, deixam de ser entendidos como sintomas de um distúrbio e, em direção oposta, são explicados como indícios intermediários pertinentes ao processo de construção da escrita. O fato, por exemplo, de um aluno escrever “*BNDT*” para “Benedito”, pode, na medida em que estamos pautados em estudos lingüísticos de cunho sociointeracionista, ser compreendido, com tranqüilidade, como resultado da manipulação do aprendiz sobre o material escrito.

Para explicar a escrita de “*BNDT*”, basta compreender, conforme nos indicam Abaurre (1996) e Cagliari (1998), que o aluno em processo de aquisição da escrita pode escrever somente as vogais ou apenas as consoantes das palavras como em *AAO* ou *CVL* para *cavalo*. Nesses casos, o aprendiz usa somente um dos elementos da sílaba, dependendo da forma como está analisando a sua própria fala. Segundo os autores, ao prolongar as sílabas nas vogais como em *caaa-vaaa-looo*, 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-vvva-lllo*, 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 se refere à segmentação das palavras, a escrita de “*Eraumaves um omem*” para “Era uma vez um homem” ou “*a mi versarrio*” para “aniversário” deve ser tomada como um episódio que habitualmente perpassa o processo de construção da linguagem escrita. Esse tipo de fenômeno, relacionado à segmentação, foi amplamente investigado por Silva (1991) e Abaurre (1994). Para 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 podemos concluir,

mais uma vez, que, longe de manifestações sintomáticas, as tais aglutinações e fragmentações, apontadas como um dos itens referentes a sinais disléxicos, refletem uma atitude previsível – perfeitamente saudável – dos alunos na busca da compreensão de como se dá a segmentação das palavras na escrita.

Após analisarmos, sob uma perspectiva interacional e discursiva da linguagem, os itens elencados e entendidos como sintomas disléxicos, não podemos nos furtar de afirmar que nenhum deles sequer pode se sustentar como tal. Pautando-nos no entendimento de que a linguagem não é dependente da realidade interior psicofisiológica do aprendiz, conforme nos anuncia Bakhtin (1991a; b), nem tampouco é uma estrutura pronta, um sistema abstrato de formas normativas a ser registrado por um aprendiz imotivado e inerte, mas que, antes disso, é, de acordo com Franchi (1992), uma ação, um trabalho constantemente modificado pelo sujeito, todos os fatos apresentados como decorrentes de um distúrbio são falseados. Esses fatos, distantes de uma noção patologizadora, são indícios da própria construção da escrita. Nessa direção, as classificações da dislexia, organizadas em função desses ditos sintomas devem ser falseadas uma vez que apontam para agrupamentos de hipóteses sobre a escrita próprias do processo de aquisição da linguagem.

Além da problematização acerca de questões relacionadas aos ditos sintomas disléxicos, no decorrer do trabalho, pôde ser constatado que as tarefas avaliativas propostas em manuais relacionados a essa temática assentam-se ora em exercícios vinculados aos considerados pré-requisitos para aquisição da escrita, ora em atitudes artificiais desenvolvidas a partir de uma perspectiva que entende a linguagem como um código pronto e acabado, independentemente das atividades dos sujeitos em situações interacionais.

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

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

- manipulação de fonemas (o aluno é solicitado a inverter os fonemas iniciais de duas palavras);

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

Essas atividades são tarefas descontextualizadas e fragmentadas, por desconsiderarem as ações dos sujeitos e da própria linguagem, por apresentarem uma noção confusa entre a oralidade e a escrita, por ignorarem o texto como manifestação da língua. Tais testes não avaliam a escrita. Afinal, não é possível avaliar a atividade da escrita “fora” da linguagem e distante do sujeito que a manipula.

Com a intenção de superar avaliações que objetivam categorizar ou classificar “erros” ortográficos e gramaticais, encaixando-os em quadros ditos patológicos associados a supostos diagnósticos de dislexias, foi analisado o caso de uma criança que havia sido rotulada como portadora de dificuldades relacionadas à linguagem escrita.

Nessa investigação, pautada em um procedimento abduutivo, nos termos de Peirce (1995), a escrita não foi analisada em função de regras diagnósticas preexistentes, mas em função de uma percepção intuitiva na busca de indícios e detalhes relevantes na recomposição do caso e dos textos analisados. Por isso, foi considerada a situação em que as seqüências textuais foram construídas, as intenções do produtor do texto, o papel desempenhado pelo outro. Quanto aos aspectos gráficos e convencionais, foram observados a ortografia, a segmentação

da escrita, o uso de sinais de pontuação, o uso de maiúsculas e minúsculas, bem como o traçado da escrita. Na dimensão do texto, à luz de estudos da lingüística textual, mereceu atenção o papel da progressão referencial e da progressão tópica no estabelecimento da organização e do sentido do texto, além das configurações textuais e da posição assumida pelo sujeito como agente da ação da linguagem que se concretiza no texto.

Antes de explicitar a análise, cabe esclarecer que o caso da criança apresentada nessa pesquisa está vinculado ao Núcleo de Trabalho:² Fonoaudiologia e Linguagem Escrita. De um universo de 38 crianças atendidas pelo Núcleo – até a época em que a coleta de dados foi concluída –, 35 foram encaminhadas para atendimento a partir de solicitação direta da escola, e somente uma já havia sido submetida à avaliação médica. Assim, esse caso foi eleito pelo fato de diferenciar-se do restante, uma vez que tinha o pré-diagnóstico levantado pela escola confirmado por um profissional da área médica.

A descrição e a análise da escrita dessa criança – reconhecida pelas iniciais de seu nome G.W.G. –, completamente distantes da noção de distúrbio, nos levou a perceber diferentes hipóteses provisórias lançadas sobre o objeto escrito, bem como histórias variadas de relação com esse objeto.

Ao iniciar as atividades de escrita no referido Núcleo de Trabalho, G.W.G. estava com doze anos de idade e, na época, cursava a 5.^a série pela segunda vez. Ele afirmou para a fonoaudióloga que não sabia escrever e que quando tentava escrevia errado, trocando as letras ou esquecendo de grafá-las. A terapeuta procurou encaminhar eventos com a escrita, nos quais ele pôde manipular essa modalidade de linguagem a partir de atividades dialógicas. G.W.G. leu textos narrativos, escreveu regras de jogos para que outras crianças pudessem ler, registrou um relato de experiência pessoal, criou textos publicitários. Em seguida, está apresentada uma de suas produções:

13/05/2002.

Depois de ter lido um bilhete produzido pela terapeuta, no qual ela narrava eventos de experiência pessoal, G.W.G. foi solicitado a relatar-lhe por meio da escrita fatos que havia vivenciado no dia anterior, produzindo a seqüência textual apresentada acima. Desse modo, tal texto foi produzido para uma leitora bem definida – a terapeuta – e configura-se claramente como um relato de experiência pessoal, relacionado às atividades realizadas por G.W.G. no Dia das Mães. Ele

2 Convém esclarecer que esse Núcleo de Trabalho é composto por alunos e professores do Curso de Graduação em Fonoaudiologia e do Mestrado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná. Além de pesquisas, produções científicas e projetos de extensão universitária, tal Núcleo tem, a partir de uma concepção interacional e discursiva de linguagem, atendido crianças consideradas “problemas”, geralmente encaminhadas pelas escolas em que estudam.



inicia seu texto usando de maneira contextualizada os dêiticos “ontem” e “eu” que, construídos de acordo com a situação enunciativa, dão conta de cumprir a solicitação feita pela terapeuta, esclarecendo a pessoa envolvida no relato e o tempo em que se deu o evento relatado. Para isso, G.W.G. assume-se como a pessoa que se pronuncia em relação ao outro, no caso sua interlocutora-terapeuta, e apóia-se em um sinalizador textual que situa o discurso fundamentado no aspecto temporal.

Dando continuidade ao seu texto, G.W.G. faz construções verbais assinaladas no pretérito perfeito que, conforme Perroni (1992) e Koch (1996), são próprias do mundo narrado. Ele também garante a seqüenciação de sua

produção lançando mão dos recursos lingüísticos: “depois”, o qual foi usado recorrentemente, e “mais tarde”. Além disso, G.W.G. esclarece, fazendo uso de possessivos, que outras pessoas participaram, com ele, das atividades vivenciadas no dia anterior – “minha mãe”, “minha irmã”, “minha vizinha” – e evidencia explicitamente alguns dos locais onde vivenciou as atividades – *em casa, no mercado Carrefour*, deixando outros não esclarecidos. Ao afirmar, por exemplo, que almoçou fora, ele não explicita se esse almoço se deu em um restaurante ou na casa de alguém.

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



Inegavelmente, esse menino sabe usar a escrita para construir seus textos e, nesse caso, queremos apontar para a relevância do papel desempenhado pelo outro no processo de aquisição da linguagem. É exatamente esse outro que, participando da construção da escrita e da constituição da significação, pode indicar a G.W.G. a necessidade de ele



esclarecer, nas suas produções, alguns pontos obscuros, facilitando o trabalho dos outros leitores. Talvez, pelo fato de sua interlocutora/leitadora estar presente no momento da construção da escrita, G.W.G. tenha optado por elucidar tais pontos oralmente. Independentemente disso, convém enfatizar que um trabalho conjunto sobre esse texto poderia apontar caminhos para esse menino agir *com* e *sobre* a escrita a partir do uso efetivo da linguagem.



Além de resolver ambigüidades e constituir a significação, um trabalho dialógico sobre seu relato poderia abrir várias possibilidades de reflexão acerca dos apontamentos que faz:

- a) “ontem eu dei um presente para minha mãe”: por que comemoramos o dia das mães? Por que, nesse dia, lhe damos um presente?
- b) “mais tarde fomos almoçar fora”: em que lugar foram almoçar? Qual o tipo de comida mais apreciam?
- c) “depois que nós chegamos minha mãe e minha irmã foram descansar”: elas descansam sempre após o almoço? Por quê?
- d) “eu fui brincar com minha vizinha”: como é o nome dela? Quantos anos ela tem? De que brincadeira vocês mais gostam?
- e) “depois nós fomos ao mercado Carrefour do Pilarzinho”: quem foi a tal mercado com você? Por que vocês foram nesse mercado? Vocês costumam ir lá com



freqüência? Como são os preços dos produtos vendidos no Carrefour?

f) “depois nós fomos na minha tia”: o que você quer dizer? Exatamente onde vocês foram? Vocês foram visitar essa tia? Ela é irmã da sua mãe? Ou do seu pai?

g) “depois fui embora para casa”: fazer o quê? Já era noite? O que você faz em casa aos domingos à noite?

Esse conjunto de perguntas, dentre tantas outras que poderiam ser elaboradas, conduziriam os interlocutores – o produtor do texto e o outro participante do processo de produção –, na prática viva da linguagem,

à construção de um diálogo, o qual poderia ser usado na reescrita do texto elaborado por G.W.G. Tendo em vista a constituição de uma atividade dialógica, esse outro participante da produção textual assumiria seu papel na interação verbal viva e real sem desvincular a linguagem de seu encontro com a vida. Como bem observa Geraldí (1995, p. 178), “devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo”, e a escuta e a leitura não são atitudes passivas, mas dependem da interação.

Enfatizamos que a construção de um texto não se fixa ao cumprimento de uma tarefa que se resume a aspectos gráficos e/ou gramaticais, mas depende de um movimento que articula produção, leitura e retorno à produção, tendo em vista as novas propostas indicadas pelo diálogo estabelecido entre a criança e seu interlocutor adulto. Conforme aponta Bakhtin (1991a), a compreensão por parte do outro envolve uma atitude responsiva, uma contrapalavra. A partir dessa contrapalavra, a reconstrução da seqüência textual elaborada por G.W.G. seria guiada por uma série de reflexões capazes de imprimir-lhe modificações relevantes.





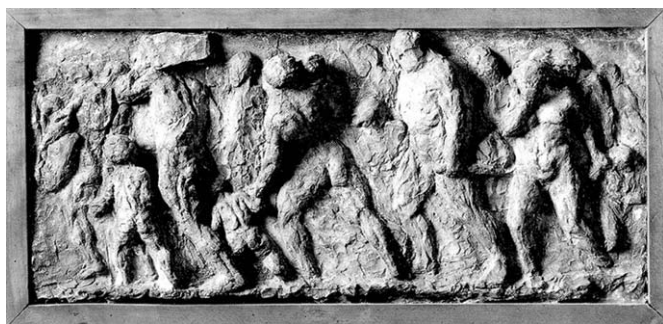
Na trilha do trabalho de G.W.G, prosseguindo com a análise desse caso, apresentamos outra seqüência textual produzida por esse menino. Percebendo o seu interesse pela produção de textos publicitários, a terapeuta propôs uma atividade lúdica em que ambos escolheram figuras representativas de eletroeletrônicos atribuindo-lhes preços promocionais. Feito isso, a terapeuta solicitou que G.W.G. elaborasse seqüências textuais, a partir das quais, em função de uma situação hipotética, ele passou a produzir o texto apresentado, na seqüência, anunciando diversos produtos:

01/07/2002.

Nessa produção, G.W.G. parece operar com um *script* bastante conhecido, caracterizado por ações publicitárias de lojas de departamento e/ou supermercados que buscam vender produtos a partir de ofertas e planos promocionais, indicando preços e vantagens relacionados à compra dos respectivos produtos.

01/07/2002.

Uma vez constatado esse *script*, torna-se possível interpretar os diferentes segmentos do anúncio elaborado por G.W.G. Além disso, a construção: “barbeador da melhor marca de barbeador: PHILIPS. Duas voltagens 110 e de 220. Com três lâminas e mais três lâminas grátis...” é elaborada por G.W.G. a partir de um processo





anafórico que não conta com antecedentes ou subseqüentes explícitos no texto. Nesse segmento, as estratégias cognitivas dispostas por esse menino estão vinculadas a conhecimentos semânticos armazenados no léxico. A introdução dos referentes *duas voltagens* e *três lâminas* está ancorada em vínculos semânticos estabelecidos com o item *barbeador*, ou seja, está inscrita nas relações parte/todo, conhecidas como relações *mereonímicas*, de acordo com Marcuschi (2001).

Por isso, nessa seqüência textual, podemos verificar um tipo de anáfora indireta. Para Marcuschi (2001), “as anáforas indiretas evidenciam essencialmente três aspectos: primeiro a não-vinculação com a *correferencialidade*, segundo, a não vinculação com a noção de *retomada* e, terceiro, a *introdução de referente novo*.”

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

Além disso, no interior de construções textuais, elaboradas e consideradas a partir do uso efetivo da linguagem, a investigação de aspectos gráficos e convencionais da escrita aponta os “erros” ortográficos e refações como atitudes previstas – hipóteses lançadas sobre o material lingüístico – no processo de aquisição desse objeto de conhecimento. Chama atenção o fato de esse menino ter afirmado que não sabia escrever. Sua afirmação, provavelmente

vinculada à noção da escola e confirmada pela conduta médica, denuncia a imagem negativa que ele estava lançando sobre si mesmo e sobre a escrita. G.W.G. já havia incorporado o rótulo de portador de uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem em função de apresentar trocas, adições e omissões de letras.

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

Deslocando-nos dessa visão clássica e tomando a linguagem, nos termos de Franchi (1992), como atividade constitutiva de recursos expressivos próprios de uma língua natural, afirmamos que os dados da escrita de G.W.G. apontam para o fato de ele estar em pleno processo de construção, manipulando a escrita como um objeto de conhecimento.

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

De um ponto de vista gráfico, a investigação dos textos apresentados mostra que G.W.G. se utiliza de letra cursiva, preocupando-se com o uso de maiúsculas e minúsculas e, também, com o uso de sinais de pontuação e todos os “erros” e refações apresentados por ele são lingüisticamente justificados e tomados, nos termos de Guinzburg (1989), como indícios, pistas, sinais do processo de aquisição da escrita mediante um trajeto único e particular percorrido por esse menino. Isso ocorre quando o treino mecânico é abandonado, para ser substituído por um trabalho de elaborações de textos.

Ficam evidentes, nos dados, as possibilidades que G.W.G. é capaz de evocar para a produção de textos. Além disso, as suas “inadequações” ortográficas são absolutamente previsíveis como hipóteses que fazem parte do processo de construção da escrita. Discordamos, assim, da visão da escola e do médico que apontam esse menino como portador de um distúrbio relacionado à linguagem escrita. Isto é possível quando deixamos distante a medida padronizada do reconhecimento e reprodução de sílabas, palavras e frases

isoladas de um contexto. Ao invés de tomar dados da escrita de G.W.G. como sintomas de um distúrbio, tais dados são considerados como indícios da relação que esse menino está estabelecendo com a escrita, de modo singular.

Na mesma direção, podem ser avaliados outros casos de crianças tomadas como portadoras de dificuldade de aprendizagem da escrita, as quais, a despeito dos rótulos e diagnósticos³ que carregam, podem estar em pleno processo de construção/domínio de escrita, cada qual a partir de diferentes hipóteses e trajetos.

Com a intenção de enfatizar ainda mais o equívoco que tem permeado a noção de dislexia como um distúrbio, foram analisados por Massi (2004) dois casos de adultos diagnosticados como disléxicos: uma estudante de psicologia e um aluno regularmente matriculado em um mestrado na Universidade de Bath na Inglaterra. Nessas análises, além da inconsistência lingüística para os diagnósticos que receberam, afinal ambos os adultos eram capazes de construir textos por meio da escrita, é apontada a necessidade de o professor, o fonoaudiólogo ou o psicólogo desviarem a atenção da escrita como objeto distante da realidade do sujeito aprendiz para focalizarem a história de um escritor que se constitui. Com esse desvio de olhar, deve ser possível deixar de ver “doença” onde existe um sujeito a aprender, a manipular, a tentar, a “errar”, a buscar, enfim, tornar-se capaz de se posicionar por meio da linguagem escrita em uma sociedade na qual o índice da evasão escolar denuncia um acesso restrito a essa realidade lingüística. O resgate do sujeito, seus desejos, suas dúvidas, sua história de vida e de relação com a escrita na escola, no posto de saúde, na clínica médica ou fonoaudiológica como espaços de subjetivação, pode nos levar a abraçar, nas palavras de Geraldi (1995) “a utopia compartilhada que faz do homem companheiro do homem”.

3 Desde 1995, o Departamento de Lingüística e Pediatria da Universidade Federal do Paraná acompanha crianças consideradas problemas pela escola.

RESUMO

Essa pesquisa investiga e problematiza o reconhecimento da dislexia como um distúrbio ou dificuldade de aprendizagem da escrita. Discute a inconsistência etiológica e sintomatológica desse suposto distúrbio, bem como a fragilidade das tarefas avaliativas usadas para diagnosticar o que tem sido considerado dislexia. Tomando a linguagem como atividade constitutiva, como trabalho histórico e social, busca denunciar que, por ignorarem os textos elaborados pelos aprendizes, os testes apresentados em manuais relacionados com o diagnóstico de dislexia afastam-se de seus objetivos, uma vez que não conseguem avaliar a escrita. Para superar tais testes, é apresentada nesse trabalho, a análise do caso de um menino, identificado pelas iniciais G.W.G., que fora rotulado como portador de um distúrbio de aprendizagem da escrita. Essa análise, tomando a aquisição do objeto escrito como um processo singular, indica que G.W.G. – ao contrário do rótulo que carrega –, produz textos com progressão referencial e com progressão tópica, na medida em que evoca estratégias textuais além de diferentes hipóteses sobre fatores gráficos e convencionais da escrita, indícios da construção da escrita como um objeto de conhecimento.

Palavras-chave: dislexia, aquisição da escrita, produção de textos.

ABSTRACT

This study investigates and turns problematic the recognition of the dyslexia as a learning disability of writing. It discusses the inconsistencies associated with the assessment of symptoms of this presumed disability, as well as the vulnerability of the evaluation tasks used to diagnose what has been considered dyslexia. Taking the language as a component in historical and social work, this study attempts to raise some weaknesses of tests designed to diagnose dyslexia. As they do not consider the texts produced by the subjects, the tests presented in manuals related with dyslexia diagnosis are detached from their objectives, in that they do not assess writing. As an attempt to curb such problem, this study presents an analysis of the case of a boy, identified by the initials G.W.G., that was considered a case of a learning and writing disability. Departing from the view that acquisition of writing is a unique process, the present analysis indicates that, contrary to the diagnosis previously received, G.W.G. produced texts with referential and topical progression. In addition, the use of literal strategies, besides different hypothesis about graphical and conventional factors of writing, are indications of writing as a knowledge object.

Key-words: dyslexia, acquisition of writing, text production.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 111-165.
- _____. Índícios das primeiras reelaborações nos textos infantis. In: SEMINÁRIO DO GEL, 41, 1994, Ribeirão Preto. *Anais...* São Paulo: USP, 1994. p. 367-372.
- _____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992. p. 135-142.
- _____. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre a segmentação na escrita inicial. *Boletim da Abralin*, Campinas: IEL/Unicamp, n. 11, p. 203-217, 1991.
- _____. Lingüística e psicopedagogia. In: SCOZ, B. et al. *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 186-216.
- _____.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- _____.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. (Orgs.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas: Komedi, 2003.
- _____.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. *Temas em Psicologia*, n. 1, p. 89-102, 1993.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1991b.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. *Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CUBA DOS SANTOS, C. *Dislexia específica de evolução*. São Paulo: Sarvier, 1987.
- COUDRY, M. I. H. Dislexia: um bem necessário. In: SEMINÁRIO DO GEL, 14., 1987, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 1987. p. 150-157.
- FRANCHI, C. Linguagem – Atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HOUT, A. V.; ESTIENNE, F. *Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento*. Tradução de: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2001.

GUINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

IANHEZ, M. E.; NICO, M. A. *Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. São Paulo: Alegro, 2002.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 23-50.

MASSI, G. A. A. *A outra face da dislexia*. Curitiba, 2004. 244 f. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

MASSINI-CAGIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, n. 28 – O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas: Papyrus, p. 23-50, 1992.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SILVA, A. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.