

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)**

**TAUANA NUNES PAIXÃO**

***NÃO CONSIGO PORQUE TENHO UM PROBLEMA: REFLEXÕES SOBRE  
DISLEXIA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA***

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2014**

**TAUANA NUNES PAIXÃO**

***NÃO CONSIGO PORQUE TENHO UM PROBLEMA: REFLEXÕES SOBRE  
DISLEXIA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística na área de aquisição e patologias da linguagem.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição e Patologias da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Perottino

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2014**



Paixão, Tauana Nunes.

P172n Não consigo porque tenho um problema: reflexões sobre dislexia e aquisição da escrita / Tauana Nunes Paixão, 2014. 103f.: il.; algumas col.

Orientador (a): Silvana Perottino.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia / Programa de Pós-graduação em Linguística, Vitória da Conquista, 2014.  
Inclui referências.

1. Dislexia – Aquisição da escrita. I. Perottino, Silvana. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia / Programa de Pós-graduação em Linguística. III.T.

CDD: 371.9144

Catálogo na fonte: Elinei Carvalho Santana – CRB 5/1026  
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**Título em inglês:** I can not because I have a problem: reflections on dyslexia and acquisition of writing

**Palavras-chave em inglês:** Acquisition of writing. Dyslexia. Interactionism.

**Área de concentração:** Linguística

**Titulação:** Mestre em Linguística

**Banca examinadora:** Profa. Dra. Silvana Perottino (Presidente-Orientadora); Profa. Dra. Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB); Profa. Dra. Fernanda Maria Pereira Freire (UNICAMP)

**Data da defesa:** 27 de junho de 2014

**Programa de Pós-Graduação:** Programa de Pós-Graduação em Linguística.

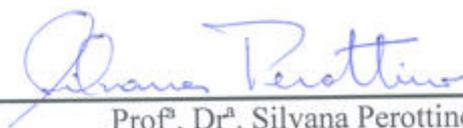
TAUANA NUNES PAIXÃO

***NÃO CONSIGO PORQUE TENHO UM PROBLEMA: REFLEXÕES SOBRE  
DISLEXIA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística na área de aquisição e patologias da linguagem.

Data da aprovação: 27 de junho de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Silvana Perottino (UESB)  
(Orientadora)



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB)



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Fernanda Maria Pereira Freire (UNICAMP)

*Para meus pais, Lau e Selma, os maiores e melhores  
incentivadores que alguém pode ter.*



## AGRADECIMENTOS

À Deus, meu Senhor e Salvador, por me capacitar, dar sabedoria e forças para não desanimar jamais.

À UESB pelo apoio financeiro à pesquisa.

À minha família, minha estrutura, meu tesouro. Agradeço ao meu pai, Lau, por me apoiar e me orientar sempre em busca do melhor. Meus esforços são sempre para lhe honrar. À minha mãe, Selma, por sacrificar sua vida profissional para cuidar das filhas. Saiba que não foi em vão, pois se estou no mestrado hoje foi por sua dedicação a mim. Tuane, minha irmã tão amada e admirada, compartilha comigo todos os momentos e entende melhor do que ninguém a importância e dificuldade desse momento. Ao meu esposo, Mateus, por toda compreensão, paciência e amor, por nunca ter me deixado nos momentos mais difíceis. Teu, você é minha força para seguir em frente mesmo quando tudo parece desabar. À Rayanna, minha prima-irmã, que com seu alto astral me animou na caminhada. À Dalmedísia, Daiana, Gerson, Madalena, Marcos e Milana por sempre se interessarem em saber do mestrado, por me incentivar e apoiar, valorizando meus esforços. Vocês se tornaram minha família também.

Aos meus amigos- irmãos Carlos e Márcia por me fortalecerem pela fé que Deus pode todas as coisas. Devo a eles muito mais do que poderia pagar, pois sua amizade e cuidado não têm preço.

À professora Silvana que sempre foi muito generosa comigo. Só tenho palavras de agradecimento pela paciência e socorro. Obrigada por ser humana, compreender minhas faltas e problemas.

Às professoras Nirvana e Carla que estiveram dispostas a me ajudar nas dificuldades.

Agradeço à professora Fernanda por aceitar participar da defesa mesmo em situação tão adversa.

Aos meus amigos, Ana Maria, Andréia, Fernando, Kátia, Núbia e Quésia, tenho um agradecimento especial a fazer: não há amigos melhores que vocês! Obrigada por todo apoio, incentivo, admiração e correções. Com certeza seria impossível caminhar sem vocês.

Por fim, quero agradecer ao corpo docente da Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) por todo conhecimento compartilhado e esforços pra fazer o mestrado em Linguística cada vez melhor.

*“A maior limitação está no olhar de quem não consegue enxergar o que está além. Afinal, as verdadeiras conquistas acontecem com um coração obstinado e com uma vontade imensa de ser feliz.”*

*Fernando Marvitor.*

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir questões relativas à oralidade e à escrita de uma criança considerada “disléxica” a partir da perspectiva interacionista que considera que há uma ligação entre a aquisição da linguagem e o processo de subjetivação. Para tanto, toma-se o conceito de língua saussuriano como tendo uma ordem própria. Esta pesquisa tem por base teórica os estudos interacionistas em aquisição de linguagem oral e escrita com o objetivo de vir a entender como se dá o processo de “vir a falar” e, também, de “vir a ser um sujeito-escrevente” de uma língua. Algumas áreas de conhecimento consideram a dislexia como tendo uma origem biológica. Ao implicar a questão do processo de subjetivação na captura da criança pelo funcionamento da escrita, é necessário incluir a questão do corpo pulsional ao invés de somente a do corpo biológico. Sendo assim, foi preciso fazer uma breve incursão pela psicanálise. Nela, a escrita e a leitura estão colocadas no ato do recalçamento e o grafismo evoca a imagem do nosso próprio corpo, já que a criança vai procurar no grafismo aquilo que ela se parece. Para tanto, é preciso atravessar o recalçamento da imagem, o que implicaria certo desligamento da imagem. A questão lançada neste trabalho é a relação do sujeito desta pesquisa, uma menina de nove anos de idade nos anos iniciais do ensino fundamental, com a linguagem escrita, na qual existe, segundo diagnóstico médico, um fator (in)comum: a dislexia.

## PALAVRAS-CHAVE

Aquisição da escrita. Dislexia. Interacionismo.

## **ABSTRACT**

This paper aims to discuss issues related to orality and writing to a child considered "dyslexic" from the interactionist perspective that believes there is a connection between language acquisition and the process of subjectification. To do so, it takes the concept of saussurean language as having a proper order. This research is based on interactionist theoretical studies on the acquisition of oral and written language as the goal of coming to understand how is the process of "coming to talk to" and also of "becoming a subject-scribe" of a language. Some areas of knowledge consider dyslexia as having a biological origin. To involve the issue of subjectivity in the process of catching the child by the operation of writing, it is necessary to include the issue of instinctual body rather than just the biological body. Therefore, it was necessary to make a brief foray into psychoanalysis. Here, writing and reading are placed in the act of repression and graphics evokes the image of our own body, since the child will search in graphism what it looks like. Therefore, it is necessary to cross the repression of the image, which would imply a certain shutdown image. The question asked in this work is the relation of the subject of this research, a nine year old in the early elementary school years, with the written language, in which there is, according to medical diagnosis, an (un)usual factor: dyslexia

## **KEYWORDS**

Acquisition of writing. Dyslexia. Interactionism.

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Check List de dislexia em adultos .....	46
<b>Quadro 2</b> - A carta enigmática .....	80
<b>Quadro 3</b> – Produzindo uma carta enigmática.....	84
<b>Quadro 4</b> - “Não tenho talento” .....	89

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Método das boquinhas.....	42
<b>Figura 2</b> – TEXTO 01 :Cinderela e O Pequeno Príncipe.....	69
<b>Figura 3</b> - TEXTO 01: O Pequeno Príncipe.....	69

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 LEITURA E ESCRITA: DIFERENTES PERSPECTIVAS .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Aquisição da leitura e da escrita segundo a Linguística .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 O Interacionismo e a Aquisição da Escrita .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2.1 O que diz a Psicanálise a respeito da aquisição da escrita .....</b>	<b>32</b>
<b>3 COMO A DISLEXIA É VISTA POR DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 O ponto de vista da neurologia.....</b>	<b>36</b>
<b>3.2 O ponto de vista da fonoaudiologia.....</b>	<b>38</b>
<b>3.3 O ponto de vista da neurolinguística .....</b>	<b>47</b>
<b>3.4 O ponto de vista da clínica de linguagem .....</b>	<b>52</b>
<b>4 UMA CRIANÇA COM DISLEXIA.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1 Primeiro contato com AC e CG.....</b>	<b>57</b>
<b>4.2 Conhecendo melhor CG.....</b>	<b>58</b>
<b>4.3 Conhecendo melhor AC .....</b>	<b>59</b>
<b>4.4 A pesquisadora e as crianças com problemas de leitura e de escrita.....</b>	<b>60</b>
<b>5 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA DOS DADOS DE UMA CRIANÇA “DISLÉXICA”... </b>	<b>68</b>
<b>5.1 As produções escritas de AC.....</b>	<b>68</b>
<b>5.2 O enigma de AC .....</b>	<b>79</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o início da graduação em Letras tive maior interesse e curiosidade pela área da Linguística. Estudar a língua em suas diversas manifestações e possibilidades, sendo um universo tão plural e ao mesmo tempo único, em termos estruturais, me pareceu algo fascinante. Logo no terceiro semestre surgiu a oportunidade de fazer iniciação científica em Neurolinguística. Estudar a relação cérebro/linguagem em estados patológicos despertou de imediato meu interesse e me voltei para estudos dessa área. No final da graduação, em uma disciplina optativa, a professora da disciplina pediu para que cada aluno desenvolvesse um estudo no campo da Neurolinguística. Alguns em duplas, mas a mim, individualmente, foi sugerido que estudasse a Dislexia.

Meu primeiro passo no estudo da dislexia foi orientado pela Neurolinguística Discursiva (ND). Comecei a investigar como esse “problema de linguagem” era tratado na literatura corrente a respeito do tema e me deparei com perspectivas que consideravam os “problemas” apresentados na escrita como tributários ao organismo do sujeito, no sentido de ele apresentar déficits de processamento na linguagem ou, então, visões, nesse caso minoritárias, que procuravam relacionar esses “erros” na escrita como processos comuns que ocorrem na aquisição da língua escrita pela criança. Pesquisei bastante, mas não encontrei, à época, material que trouxesse a escrita de sujeitos disléxicos vinculado a sua história de entrada na escrita. Fiquei ainda mais curiosa. Passei a pedir aos amigos, companheiros de pesquisa, que, sabendo de alguém com o diagnóstico de dislexia me contasse para que eu pudesse, enfim, ter contado direto com um provável “portador” de tal *patologia*.

Concluída a graduação em Letras, decidi me candidatar para a seleção do mestrado em Linguística. Foi então que me perguntei: “sobre o que quero pesquisar?”. Claro que a questão da dislexia era o que queria pesquisar, mas já fazia praticamente um ano que procurava algum sujeito que poderia ser candidato a fazer parte da minha pesquisa, mas não encontrava. Decidi a só me inscrever no mestrado se encontrasse alguém que apresentasse os “sintomas” de dislexia, de que tanto via em textos. Faltando muito pouco para o término das inscrições uma amiga me disse que conhecia dois irmãos, um com dislexia e outro com disgrafia. Pensei de imediato na teoria que afirma ser a dislexia algo genético e imaginei que esses irmãos seriam um “prato cheio” no desenvolvimento do meu projeto, não no sentido de confirmar a hipótese do envolvimento de fatores orgânicos na etiologia dessa “patologia”, e sim de empreender uma discussão com o aporte da ND para os dados de escrita dessas duas crianças, que pudessem ir na direção da despatologização da escrita apresentada. E foi assim que cheguei ao processo

seletivo do mestrado; confiante de que poderia trazer *dados reais* de disléxicos que pudessem ser olhados a partir da ND. Mas isso por ainda não saber dos muitos fatores envolvidos e também por não conhecer tão bem esses dois irmãos.

Antes do início das aulas do mestrado, fiquei me perguntando se não deveria procurar algum livro de alguém que se nomeasse disléxico, já que, até então, tinha tido contato com artigos e livros que colocavam a questão do diagnóstico errôneo desse *problema*<sup>1</sup>. Pesquisando, descobri um livro muito peculiar: um *ex* disléxico foi quem o escreveu e o título era bastante sugestivo: “O dom da dislexia”, de Ron Davis (2004). Pronto. Só esse fato já foi o bastante para voltar-me ainda mais para o tema. Gostaria de ressaltar que trazer o resumo desse livro é apenas para ilustrar como essa *patologia* pode ser interpretada a depender de que ponto é vista, pois a “teoria” de Davis em nada se assemelha àquilo que é defendido nesse trabalho.

O livro de Davis (2004) apresenta um título que, em si, já nos faz pensar qual a tese defendida e quais argumentos são utilizados para afirmar que ela seria um dom e não um problema, como muito se afirma. O autor é autista e também foi diagnosticado como disléxico por não conseguir ler e escrever. Ele contou com a ajuda de psicólogos para desenvolver um programa cuja promessa era a de *corrigir* a dislexia. O livro, resultado da aplicação desse programa, apresenta os conceitos básicos envolvidos no tema, desde o nascimento da criança, que já viria ao mundo com esse “transtorno”, até a juventude, além das principais dificuldades enfrentadas por quem teria esse diagnóstico.

Segundo Ron Davis (2004), a dislexia é um dom. O dom de pensar em imagens. Sua teoria se sustenta no fato de que, para um sujeito tornar-se disléxico, ele já nasceria com uma habilidade de pensar em imagens e isso ocorreria entre os três e os treze anos de idade. Davis afirma que o disléxico é um pensador não-verbal. Nesse caso, a única imagem que pode ser formada é a própria imagem das letras, não conseguindo formular ou ler palavras em seu sentido completo. Para Davis, o modo de diminuir os efeitos da dislexia seria manter o *portador* sempre orientado, pois dominar seus efeitos é a chave para conviver bem com ela.

A teoria de Davis é contestada por muitos pesquisadores por tratar a dislexia como uma condição autogerada e também por não apresentar nenhum estudo científico. O que norteia seu trabalho é a sua experiência como disléxico. Mas é um dos poucos estudos “pessoais”, com todo o risco que isso implica, pois há um tom de manual de autoajuda ao propor *soluções* para outros que receberem esse diagnóstico.

---

<sup>1</sup> *Pobrema e Dificuldade* (COUDRY e SABINSON, 2001), *Indícios do processo de apropriação da escrita versus sintomas disléxicos* (MASSI et. al., 2008), *Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita* (MASSI e GREGOLIM, 2005).

O Dom da dislexia (2004) não é tomado como uma referência em nosso estudo, já que o livro não fornece bases teóricas sólidas para apoiar aquilo que Ron Davis defende. Nesse sentido, a obra é “independente” e aparece aqui mais com um tom de curiosidade acerca do que se diz sobre dislexia.

Antes de entrar na questão da aquisição da língua escrita e sua patologização, aqui representada pela dislexia, faz-se necessário uma delimitação, uma conceituação acerca do que seja uma língua, ou a língua, já que será o conceito apresentado a seguir que norteará esta pesquisa e a leitura das produções linguísticas escritas da criança diagnosticada com dislexia com a qual convivi durante quase um ano.

Até o início do século XIX, os estudos linguísticos estavam necessariamente vinculados a outras áreas do conhecimento. A filosofia, a história, a antropologia, a semiologia utilizavam das pesquisas acerca da língua como um recurso a mais para as análises dos seus próprios objetos de interesse. No início do século XX, em 1916, o Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure, marca em definitivo o início da Linguística como ramo independente da ciência. Surge aí o chamado estruturalismo linguístico em oposição aos estudos históricos acerca da língua. O que Saussure faz, em primeiro lugar, é determinar, especificar o objeto dessa ciência, que, para ele, é a língua enquanto estrutura.

Para o conceito estruturalista, língua é um sistema de signos arbitrários. Tal afirmativa é proposta uma vez que se considera que “o signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces” (SAUSSURE. 2006, p.80), o significante (imagem acústica) e o significado (conceito) relacionadas arbitrariamente.

Segundo Saussure (2006) língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p.17). Assim, nesta perspectiva, a língua é um objeto que se deposita na mente do falante através dos atos de fala. Sendo assim, tomaremos como base os estudos interacionistas<sup>2</sup> (será detalhado no capítulo 1,

---

<sup>2</sup> Acompanho o esclarecimento de Lier-De Vitto e Carvalho (2008) em relação às diferenças entre a perspectiva interacionista e a sociointeracionista em aquisição de linguagem. Enquanto a última abriga trabalhos que enfatizam o papel do outro-social, com a questão da intersubjetividade alçada como mote para o desenvolvimento da linguagem da criança, para o interacionismo as mudanças observadas são decorrentes de mudanças de posição da criança na sua relação com a língua. O compromisso do interacionismo é com a fala da criança, por isso a hipótese de essa fala ser indeterminada categorialmente, de não ser possível estabelecer o que é acerto e o que é erro nessa fala, pois essa fala vem governada por processos metafóricos (operações de substituições) e metonímicos (operações de contiguidade), uma releitura de Jakobson das relações sintagmáticas e paradigmáticas de Saussure, ou seja, o fato é que há língua na fala/escrita da criança. Disso resulta que a fala/escrita da criança é sempre diferente daquela do adulto, mesmo no caso das incorporações, pois “o espelho é a língua que, em sua alteridade, leva à produção de uma combinatória singular (e esquecida) que retorna (na escuta do investigador) através dessas produções estranhas...” (p. 132). A criança é, nas

seção 1.2) em aquisição de linguagem, em razão de seu reconhecimento da concepção de língua saussureana, ou seja, do princípio da alteridade da língua e da sua ordem própria, tomada na sua autonomia em relação aos fatores sociais e à cognição, por exemplo. Buscamos entender como se dá o processo de “vir a falar” e também de adquirir o sistema da escrita de uma língua, a partir da relação do sujeito com a língua.

Acreditamos ainda que falar em teorias que afirmam o que é ou não é dislexia é *pisar em campo minado*. Muito se especula, mas pouco se sabe realmente. Como linguista não é possível restringir-se aos resultados observados em estudos médicos, os chamados aspectos neurológicos da dislexia, já que tais áreas de estudo trazem hipóteses referentes basicamente a um corpo biológico, qual seja, fazem referência a indivíduos que possuem um cérebro operando de maneira *diferente* dos demais no que tange à linguagem.

Muitas das minhas concepções iniciais foram modificadas ao relacionar as falas e escritas dos sujeitos da minha pesquisa (os irmãos “disléticos”) com noções da teoria interacionista em aquisição de linguagem (LEMOS, 2002). Ao perceber a questão da subjetividade, da captura da criança pelo funcionamento da escrita, passei a entender que é necessário incluir a questão do corpo pulsional<sup>3</sup> ao invés de somente a do corpo biológico.

Para tanto, também foi preciso voltar-me à psicanálise. Não havia como me dedicar com profundidade às obras fundamentais nessa área, principalmente pelo tempo de estudo que requereria, mas, aproximei-me de textos de um psicanalista, Gérard Pommier, cujos trabalhos a respeito da escrita, sua história e sua aquisição pela criança a partir de reflexões sobre sua experiência clínica, são instigantes. Do seu ponto de vista, as patologias da aprendizagem demonstram que a adequação do som da fala à imagem das letras seria somente o resultado de um processo complexo. A escrita e a leitura estão colocadas no ato do recalçamento<sup>4</sup> e o grafismo evoca a imagem do nosso próprio corpo. Para ele, a criança vai procurar no grafismo aquilo que ela se parece. Para tanto, é preciso atravessar o recalçamento da imagem, o que implicaria em um certo desligamento da imagem (POMMIER, 2011).

A questão lançada aqui é a relação dos sujeitos desta pesquisa com a linguagem escrita,

---

palavras de De Lemos, submetida ao funcionamento da linguagem, capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que lhe é anterior (antes mesmo de ela nascer).

<sup>3</sup> Acompanhando M. T. Lemos (2002, p. 39-40) o que a autora estabelece como sendo a diferença que entre o corpo-biológico e o corpo-pulsional: “...[ ] se dá precisamente pelo fato de que num caso [corpo biológico da urgência] há a suposição de algo independente da linguagem e que constitui uma realidade última do homem (a qual a linguagem se refere, nomeia, negocia), enquanto no outro [corpo pulsional] o real do corpo está articulado na e pela linguagem.”

<sup>4</sup> Esse conceito freudiano vem compreendido como o que mantém isolado da consciência os pensamentos indesejados. No entanto, sempre haverá pressão para o “retorno” desses pensamentos à consciência, nunca estando completamente excluído e sim em latência.

com a ressalva de que me traga para discussão neste trabalho o material produzido por um deles, AC, em razão de sua postura ao realizar atividades de leitura e escrita, muitas vezes mostrando-se motivada, e, em outras ocasiões bastante negativa em relação ao que poderia conseguir. Minha hipótese para os percalços em que AC parecia se enredar se baseia na linha teórica do interacionismo e na relevância de se considerar os aspectos psíquicos envolvidos, ou seja, a subjetividade dessa criança na sua relação com a linguagem escrita. Assim sendo, discuto questões relativas à oralidade e à escrita de uma criança considerada “disléxica”<sup>5</sup>, a partir da perspectiva interacionista que considera que há uma ligação entre a aquisição da linguagem e o processo de subjetivação, como vem sendo afirmado pelo interacionismo desde praticamente o início de seu Projeto<sup>6</sup>. Apresento, para tanto, situações nas quais é possível retirar algumas hipóteses quanto ao modo como os textos chegam a esses irmãos, que serão descritas abaixo, o tipo de contato que eles têm com esse universo a fim de entender melhor o processo da captura da criança pelo funcionamento da escrita.

O objetivo geral desse trabalho é contribuir nos estudos a respeito da relação da criança com a linguagem escrita. Com essa finalidade, procuro trazer resultados conhecidos de pesquisas na linha interacionista em aquisição da linguagem, bem como considerações psicanalíticas acerca da escrita. Para empreender essa reflexão sobre criança-escrita-outro, acompanho uma criança rotulada como disléxica, a AC, em atividades de leitura e de escrita. Analiso suas produções orais e escritas à luz da linguística e da concepção interacionista em aquisição da linguagem, procurando explicações para o que não permite a criança *passar a outra coisa*, no âmbito da leitura e da escrita. Minha hipótese para o fato de a criança persistir em alguns traçados (indiferenciação entre “a” e “o”, por exemplo), cometer “erros” ortográficos que

---

<sup>5</sup> No capítulo 4, encontra-se uma proposta de leitura das produções escritas realizadas por um dos irmãos acompanhados ao longo de um ano. A opção por nos determos apenas nas realizações de AC, menina de nove anos, que, à época, frequentava a terceira série (quarto ano) deu-se em razão de diversos fatores, entre os quais destaca-se a “oferta” da criança de material escrito (desenho) e, por uma fala que me marcou, produzida por ela logo nos primeiros encontros e que dá título a esta dissertação: “Não consigo porque tenho um problema”. Isso me mobilizou e constitui-se como um enigma, para o qual queria procurar explicações plausíveis.

<sup>6</sup> Em Perottino (2009) encontramos o seguinte relato acerca desse Projeto: “O interacionismo iniciou-se com a criação, em 1976, do Projeto de Aquisição da Linguagem no Departamento de Linguística do IEL/UNICAMP. Ele foi coordenado por Cláudia de Lemos e dele participaram também as pesquisadoras Ester M. Scarpa, Maria Cecília Perroni, Maria Fausta Pereira de Castro e Rosa Attí Figueira. Diversas teses e artigos foram e continuam a ser publicados valendo-se de um acervo formado por gravações semanais em áudio realizadas com oito crianças durante o período em que elas tinham entre 1 e 5 anos de idade. As gravações ocorreram em situações rotineiras de interação entre o adulto e a criança e os diários realizados pelos pais delas, nos quais estão registrados os enunciados das crianças e o contexto de sua ocorrência, também são considerados como fonte de pesquisa. Deve-se ressaltar que no interacionismo a relação estrutural entre a fala da criança e a fala do adulto é que vem considerada como unidade de análise. É o **processo dialógico** – essa relação estrutural entre os enunciados - que dá sustentação para uma abordagem interacionista em aquisição da linguagem e não o contexto de interação ou, então, a relação intersubjetiva” (cf. PEREIRA DE CASTRO; FIGUEIRA, 2006, grifos nossos).

envolvem a relação fonema-grafema, vem menos do fato de a criança estar realizando suposições sobre um objeto de conhecimento (escrita) e mais como indício de uma submissão do sujeito ao jogo de significantes da escrita.

O presente trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, trazemos um aporte teórico a respeito das teorias de aquisição da escrita sob viés linguístico e psicanalítico. O segundo traz conhecimentos de outras áreas de estudo (neurologia, fonoaudiologia, neurolinguística e a clínica de linguagem) acerca do que seria e como se manifestaria a “dislexia”. O terceiro relata como se deu o encontro da pesquisadora com os irmãos acompanhados nesta pesquisa. O quarto é composto pela apresentação de produções orais e escritas de uma das crianças, bem como uma proposta de análise desse material baseada em pressupostos do interacionismo em aquisição da linguagem. A conclusão é um fechamento desta investigação e uma abertura para novos caminhos que podem ser traçados após refletir sobre os acontecimentos e as produções linguísticas selecionadas nesta pesquisa, pois, como será visto, as análises abrem passagem para a necessidade de um estudo mais aprofundado em psicanálise. Por fim, nos anexos, estão reproduzidas as produções das crianças, inclusive o livro confeccionado por eles que encerrou nosso projeto.

O trabalho é escrito, por vezes, em primeira pessoa e em outras em primeira pessoa do plural. Nestas ocasiões, trata-se da orientadora e da pesquisadora observando, analisando e discutindo o material escrito de AC, bem como as diferentes concepções teóricas acerca da linguagem escrita dos diversos campos de conhecimento.

## 2 LEITURA E ESCRITA: DIFERENTES PERSPECTIVAS

Neste capítulo apresentaremos princípios teóricos adotados pela Linguística em relação à aquisição da escrita pela criança. Isso possibilita compreender, como se mostrará nas seções seguintes, a distinção entre diferentes perspectivas em aquisição da linguagem e a abordagem interacionista. A última entende o corpo como pulsional, demandando interpretação e em referência à ordem própria da língua, como concebida por Saussure (1916). Outras abordagens, tanto da aquisição da linguagem quanto da clínica fonoaudiológica, concebem o corpo como biológico, no sentido de estar na dependência da “maturidade” ou do funcionamento “adequado” da mente e da presença ou não de lesão/ões em áreas cerebrais, para adquirir um objeto de conhecimento, a escrita, no caso.

### 2.1 Aquisição da leitura e da escrita segundo a Linguística

Em “Alfabetização e Linguística” (2003), Luiz Carlos Cagliari apresenta uma proposta de aquisição da leitura e da escrita que se baseia no sistema alfabético do português brasileiro. Nesse livro, o autor faz uma crítica às escolas que privilegiam a aquisição da escrita ao invés da leitura, pois, para ele, deveria ocorrer o contrário, já que é a última a auxiliar a primeira.

Cagliari defende nesse estudo, referência para os professores alfabetizadores, que as crianças devem sair, ao final do processo de alfabetização no primeiro ano<sup>7</sup>, escrevendo, mesmo que ainda persistam erros na escrita, já que se trata de um processo extremamente complexo. Para o autor, deve haver uma preocupação com o que a escrita significa para a criança, pois assim ela a aprenderá melhor: “é preciso ouvir das crianças o que é escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar” (CAGLIARI, 2003, p.99).

O autor aponta que as crianças aprendem a falar naturalmente e só precisam entrar em contato com um modelo para fazê-lo<sup>8</sup>. Quando ocorre alguma dificuldade entre o falar da

---

<sup>7</sup> É importante considerar a relevância desse livro desde o final da década de oitenta para os professores alfabetizadores, principalmente na análise de ordem linguística dos “erros” apresentados pelas crianças nas suas escritas iniciais. Atualmente, a proposta do Ministério da Educação do Governo Federal é de que a criança se alfabetize até o final do primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental, ou seja, até os oito anos de idade. Esse projeto é conhecido como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e conta com o apoio de universidades para a formação de professores da rede bem como de estratégias para a distribuição de materiais (literatura infanto-juvenil e jogos didáticos) para todas as unidades da federação brasileira.

<sup>8</sup> Não entraremos na discussão em relação à(s) teoria(s) de aquisição da linguagem seguida pelo linguista, mas é importante destacar que sua preocupação centra-se na descrição dos erros de escrita cometidos pela criança segundo uma perspectiva linguística. Nas análises empreendidas por ele, a criança já estabelece uma relação de fonetização com a escrita, por isso o objetivo do autor é buscar as razões de ordem linguística, encontradas na maioria dos casos, para os erros cometidos, lembrando-nos de que os erros são possibilidades da língua.

criança e o modelo, o adulto interfere fazendo uma mediação. Assim, a criança acaba por construir, naturalmente, o sistema linguístico. Já na escrita ocorre o contrário: “(...) o que vemos é a imposição de um modelo, sem qualquer possibilidade espacial ou temporal, para a experimentação, tentativas e descobertas de cada criança que se limitam em cada tarefa a fazer cópias de vários traçados” (CAGLIARI, 2003, p.100).

Cagliari faz uma afirmação muito interessante que, à frente, iremos retomar para entender melhor a análise das produções linguísticas que serão apresentadas. Ele argumenta que ninguém escreve ou lê sem motivação e que não basta saber escrever para escrever (CAGLIARI, 2003).

No tópico “O sistema de escrita do português”, Cagliari passa a expor como a oralidade influencia na escrita: “a relação entre as letras e os sons da fala sempre é algo muito complicado pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras” (CAGLIARI, 2003, p.117). Ou seja, a depender do dialeto, do lugar onde a pessoa nasceu e aprendeu a falar, ela pode ler uma mesma palavra de modo diferente de outra pessoa que esteja em uma outra região, por exemplo. Mas a escrita é uma só, por isso, entre outros elementos, não se pode escrever do mesmo modo que falamos.

Segundo Cagliari, no início, as crianças pequenas fazem rabiscos e os interpretam como escrita. O resultado é uma escrita codificada que só o autor sabe dizer o que significa. Quando a criança desenha uma letra ao dizer que está escrevendo, ela já sabe que, para escrever, é necessário utilizar símbolos, tendo uma ideia do que seja a escrita. Nessa fase, ela não copia, mas escreve o que imagina ser cada letra. De acordo com o autor, a criança não precisa aprender gramática para começar a escrever, pois ela já possui internamente a sua e domina a modalidade oral<sup>9</sup>.

Cagliari explica os erros na fase da aquisição da escrita como sendo resultado da aplicação de algo que ainda é desconhecido: “obviamente, escrevendo palavras que nunca foram estudadas, os alunos lançaram mão de seus conhecimentos para escrever. Assim, podem escrever coisas como dici (disse), brazio (Brasil), vizita (visita), etc” (CAGLIARI, 2003, p.124).

Finalizando a parte da escrita, e se preparando para se deter no estudo da leitura, Cagliari analisa alguns “erros” cometidos por crianças entre sete e nove anos. Ele conclui que a escrita

---

<sup>9</sup> Reafirmamos a explicação fornecida na nota anterior, esclarecendo que, para a concepção interacionista, a aquisição da linguagem (captura da criança por esse funcionamento, na verdade) não é da ordem do natural, não acontecendo somente por exposição da criança à língua (concepção inatista) ou por um trabalho ativo do sujeito para construção das propriedades desse objeto de conhecimento que seria a linguagem com ou sem o auxílio do outro (concepção cognitivista).

dessas crianças apresenta modos de escrever não-ortográficos, mas que não fogem ao padrão de erros aceitáveis pela Linguística. Percebe-se que eles estão baseados na oralidade, ou seja, no modo como são pronunciados, pois o sistema da escrita do português é alfabético-fonêmico, o que dá margem a esse tipo de ocorrência. Vejamos alguns exemplos relacionados por Cagliari (2003):

élalevãotou = ela levantou

cazarão = casaram

As letras com acento agudo são explicadas por Cagliari pelo fato de eles serem pronunciadas abertamente. A troca do s pelo z se explica porque no sistema da escrita do português o som de um, às vezes, corresponde a forma ortográfica do outro. O autor organiza em categoria os tipos de erros ortográficos encontrados na escrita de crianças:

- transcrição fonética - escrever do modo que se fala;
- uso indevido de letras- escolher uma letra possível para representar um som, mas a ortografia é outra;
- hipercorreção - generalizar as regras da ortografia;
- modificação da estrutura segmental das palavras - erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras;
- juntura intervocabular e segmentação- juntar ou separar as palavras indevidamente;
- forma morfológica diferentes - escrever conforme o dialeto;
- forma estranha de traçar as letras- dificuldades para escrever com letra cursiva;
- uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas- escrever pronomes pessoais com letras maiúscula por entender que o nome próprio deve ser escrito assim;
- acentos gráficos- dificuldade em assemelhar o som com o tipo de acento diacrítico;
- sinais de pontuação- uso de ponto ou travessão para isolar palavras;
- problemas sintáticos – erros de concordância e regência.

É importante ressaltar que muitas das escritas de crianças que são encaminhadas para a clínica de especialistas (neurologistas, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros) são consideradas aceitáveis pela Linguística. Essa assertiva é fundamental para a análise de muitos dos excertos de escrita considerados “patológicos”, e, nesse sentido, farei uso dessas categorias arroladas por Cagliari para explicar os erros de escrita, verificando sua produtividade em relação às produções de escrita dos sujeitos desta pesquisa.

Refiro-me ainda ao trabalho de outra linguista, Abaurre, particularmente a um artigo de 1999, dado a sua importância em desmistificar a problemática da polaridade acerto e erro na

escrita de crianças.

Abaurre (1999) desenvolve seu trabalho baseado em uma concepção sócio-histórica da linguagem, ou seja, a linguagem é vista como um lugar de interação, interlocução humana. Citando Franchi (1987), Abaurre assume que é:

Na interação humana, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria [do] sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos de que vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e os outros como interlocutores. (FRANCHI apud ABAURRE, 1999, p.168)

É possível vislumbrar uma aproximação entre a abordagem teórica aqui defendida e a da autora, mas, no nosso caso, o sujeito envolvido não é epistêmico, ou tomado como aquele que se lança na tarefa de apropriação de um objeto de conhecimento.

No estudo apresentado por Abaurre há uma discussão a respeito da relação entre a oralidade e a escrita, precisamente se essa é um espelho daquela na ortografia do aprendiz. A autora aponta duas linhas teóricas, uma que defende a ligação entre o oral e o escrito, enquanto a outra atesta que “as práticas da escrita estariam ‘imunes’ aos efeitos da oralidade, por se tratar de modalidade que ao longo do seu percurso evolutivo teria já rompido com quaisquer vínculos com o oral” (p.172). Assim, Abaurre lança uma pergunta acerca dessa relação oral-escrito e a responde, justificando alguns casos em que tais hipóteses não dariam conta, pois:

e se a escrita se concebesse como modalidade autônoma, sim, a não ser confundida com a modalidade oral, mas estivesse sujeita, em determinadas circunstâncias a contatos episódicos com o fônico? (...) A modalidade escrita é autônoma com relação à modalidade oral, mas, em certas circunstâncias, pode haver uma interação entre os fatos da oralidade e as formas que assume a escrita. (ABAURRE, 1999, p.174)

Tal assertiva baseia-se, dentre outros elementos, em um dado singular posto por Abaurre (1999). A escrita é de uma criança da pré-escola, denominada G. Ao escrever, ela não faz trocas típicas do “c” pelo “s” na palavra você, por exemplo. Além disso, grafia corretamente o “mas” (conjunção adversativa), mesmo pronunciando “mais”. O que chama atenção, no entanto, é a palavra “muito” escrita por ela, após três tentativas, “muinto”. Abaurre (p. 173) explica que:

a palavra ‘muito’ é absolutamente excepcional no sistema fônico da língua, do qual escapa por ser o único item em que se admite uma nasalização da vogal provocada pela presença da consoante nasal que a antecede, na sílaba (como se sabe, a nasalização de vogais se dá, em português, por efeito das consoantes nasais que vêm após as vogais). Seria natural, portanto, que as

crianças se perturbassem com a escrita dessa palavra, deixando-se, por assim dizer, influenciar pelo estranhamento que tal nasalidade progressiva nelas provoca, por violar a fonologia da língua (ABAURRE, 1999, p.173).

Abaurre (1999) afirma que quando começa a escrever a criança domina mais rápido a sequência silábica CV (consoante vogal), demonstrando maior dificuldade com a estrutura CVC (susto – suto) e CCV (grande – gadi). Esses casos representam, na verdade, de uma decisão que é tomada sobre o número de segmentos a ser representados, ou seja, é muito mais complexo do que uma mera omissão ou troca. Tais ocorrências podem ser tomadas, por algumas áreas, como algo que aponta para um distúrbio (ABAURRE, 1999). A esse respeito, Abaurre escreve:

Dados como esse já foram inúmeras vezes tomados como indicativos de dislexia, o que é representativo de uma tendência generalizada (...) de patologizar os comportamentos ‘misteriosos’ das crianças, em suas escritas iniciais. Na verdade, uma vez formulada uma boa hipótese explicativa, dados como esses deixam de ser surpreendentes e passam a exemplificar comportamentos absolutamente normais, representativos da complexa relação existente entre as estruturas da oralidade e aquelas da escrita. (ABAURRE, 1999, p.176)

Partindo para uma outra análise, Abaurre (1999) traz mais um dado que desafiaria as hipóteses radicais acerca da relação entre a oralidade e a escrita. Trata-se da escrita de R. que estava na pré-escola. A palavra que ela destaca é “birnco” que significaria “brinco”. A autora afirma que não haveria como afirmar que seria uma tentativa de reproduzir a própria fala, pois ninguém pronuncia “brinco” dessa maneira. A ocorrência, chamada por Abaurre (p. 178-179) de “misteriosa” força o surgimento de uma outra hipótese:

E se as propostas de escrita de dados como esses não tiverem nada a ver com a maneira como as crianças pronunciam as palavras, mas sim com a maneira como vão elaborando, a partir da exigência do próprio sistema alfabético, a análise dos constituintes das sílabas e a sua hierarquia nas representações fonológicas subjacentes? (ABAURRE, 1999, p.178-179).

Se essa hipótese for verdadeira, ela daria conta de explicar inúmeros “erros” ortográficos cometidos pelas crianças em fase de aquisição. O que se faz necessário entender é que as crianças analisam a estrutura interna da sílaba, sem nem mesmo se dar conta disso, e reajustam suas representações fonológicas de modo a encaixá-las em sua hierarquia, que no português brasileiro seria, em grande parte, CVC. Essas ocorrências aconteceriam mais nas escritas iniciais de sílabas complexas, como é o caso da CCV.

Vale ressaltar o quanto os estudos de Abaurre contribuíram para uma análise alternativa

da escrita de criança com a presença de “erros” e de rasuras, pois apontaram para a sensibilidade da criança em relação à escuta da fala do outro nessa sua empreitada de estabelecer a relação entre a oralidade e a escrita.

Passemos ao capítulo no qual Cagliari trata da leitura. Para Cagliari, a leitura é mais importante que a escrita, visto que “a grande maioria dos problemas que os alunos encontraram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura” (CAGLIARI, 2003, p.148).

Segundo o autor, a leitura é um processo complexo, pois envolve semântica, cultura, ideologia, filosofia e fonética. Contudo, ler é indispensável, independente da dificuldade em adquiri-la. O autor define a leitura (p. 150) como:

decifração e decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como a decodificação sem demais componentes referentes à interpretação se torna estéril e sem grande interesse. A leitura é uma atividade estritamente linguística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes<sup>10</sup>. (CAGLIARI, 2003,p.150).

Segundo Cagliari, é perfeitamente possível aprender a ler antes de aprender a escrever. “Uma criança pode começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras em diversos contextos e se pôr a ler pequenos textos cujo conteúdo já tem conhecimento” (CAGLIARI, 2003). Desse modo, ela saberá que a escrita funciona não como sílabas isoladas, mas como um todo significante.

Trago agora alguns estudos recentes que abordam a leitura, para poder ampliar a concepção de como poderia ser abordada nos trabalhos a respeito da dislexia, baseando-me, portanto, em teorias linguísticas. Nelas o texto, e não a palavra isolada, passa a ser, mais recentemente, o objeto de investimento das pesquisas, sendo tomado também como objeto de ensino para as crianças desde as séries iniciais do ensino fundamental<sup>11</sup>.

Faço referência, em primeiro lugar, a um trabalho de Freda Indursky (2010) que estuda a leitura a partir de três enfoques teóricos diferentes do campo da linguística.

---

<sup>10</sup> É importante notar que as considerações do autor em relação à leitura são datadas, no sentido de terem sido reportadas na época em que as ideias da linguística textual no Brasil apenas começavam a ser difundidas.

<sup>11</sup> Acompanho o que vem preconizado pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, do Ministério da Educação do Governo Federal, datado de 1997, e que vem, apesar de críticas diversas, norteando o currículo de língua portuguesa nas escolas, a elaboração de livros didáticos e a formação continuada do professor, entre outros aspectos.

Indursky (2010) *procura analisar como* a leitura vem considerada na perspectiva da linguística textual, da teoria da enunciação e da análise do discurso. Ela considera as diferentes concepções de língua, contexto e texto de cada corrente, a fim de desconstruir a ideia de leitura como decodificação.

Para decodificar, segundo Indursky (2010), o texto precisaria ser a única fonte de sentido. Nesse viés, a linguagem teria que ser vista como algo mecânico, estrutural, um simples sistema de comunicação. Na prática, a leitura “deve dar conta das relações linguísticas que se estabelecem entre os diferentes elementos constituintes dos textos” (INDURSKY, 2010, p. 165). Desse modo, a leitura se dá sobre um texto escrito acabado e fechado. Esses elementos correspondem à decodificação.

Já a compreensão ocorre quando o leitor constrói o sentido daquilo que foi lido. Isso se dará por meio do que ele conhece, já viu ou viveu. Como ninguém tem experiências iguais ao longo da vida, o sentido do texto, sua compreensão, é entendida de maneiras diferentes, dependendo do tipo de leitor. Isso também mudará de acordo com a época que o texto é lido, pois a visão de mundo influencia na compreensão do texto. Segundo Indursky (2010), o texto apresenta lacunas que só serão preenchidas pelo leitor ao lê-lo e compreendê-lo, dando diferentes significações ao que foi lido, processo que envolve a subjetividade.

Ao abordar as três linhas teóricas no seu estudo a respeito da leitura, Indursky afirma que a linguística textual tem como objeto de reflexão o texto que precisa ser decodificado. Já na teoria da enunciação a leitura é um processo de negociação estabelecido entre autor e leitor, sendo que este atribui sentidos ao texto. E, por fim, na análise do discurso a leitura é vista como produção de sentidos, em que o leitor é um sujeito ideologicamente constituído, podendo assumir distintas posições e, conseqüentemente, a autoria. Para a autora, “é importante salientar que a Análise do Discurso (...) não tem por tarefa descrever a língua, mas analisar discursos, processos discursivos, processos de significação” (INDURSKY, 2010, p.170).

Indursky acaba por concluir que a leitura está longe de ser um processo de mera decodificação, pois não se trata de somente ler as palavras que estão escritas, mas pensá-las como um todo significativo, que terá sua realização na leitura e para cada leitor. Este, por sua vez, preencherá as lacunas do sentido ao colocar no texto sua subjetividade.

Os gestos de leitura dos sujeitos são dependentes dos lugares sócio-históricos pelos quais as palavras e os textos circulam, dessa historicidade das palavras/textos e quais os efeitos desses sentidos sobre o leitor. A escola exerce um papel fundamental nessa tarefa de ampliar para o aluno as possibilidades de leitura de um texto, situando a leitura como histórica, cultural e ideológica.

O artigo “Leitura Literária: provocações para pensar o contexto escolar”, de Cruvinel (2012), também procura colaborar nessa trajetória de se pensar a leitura significativa na escola. Nele, é traçado um panorama da leitura, tentando apreender sua história para introduzir sua tese principal: a leitura como lugar de construção de sentidos. Para tanto, a autora traz para seu texto citações importantes de Bakhtin, que corroboram na defesa da leitura como processo dialógico, formador e transformador de indivíduos.

Para alcançar o principal objetivo do texto, a autora parte da noção de linguagem para Bakhtin: como um fenômeno social, histórico, dialógico e heterogêneo. Desse modo, quando se lê um texto, cada leitor vai interpretá-lo a sua maneira. Nesse desenrolar, está envolvida a história particular de cada interlocutor, com suas experiências próprias. Seguindo esse pensamento, o sentido de um texto nunca poderá ser reduzido, pelo contrário, haverá sempre dispersão, ampliação.

Para Cruvinel (2012), é papel do leitor encontrar um sentido singular para o texto lido, mas esse não é dado de antemão, é efeito provocado pelo discurso que envolve locutor e interlocutor. Porém, essa construção de sentidos não significa abstrair qualquer sentido, já que ele é limitado pelo contexto em que se insere. Vale salientar que o que é ilimitado é o contexto. Assim, a autora afirma que há tantos sentidos quanto contextos possíveis.

Por esse viés, ler é dialogar. É no diálogo com o texto que o leitor encontra sentido. A leitura é encontro e confronto de informações e conhecimentos de ambas as partes, um dos motivos pelos quais a leitura é tida como instrumento de formação.

Para ler e escrever um texto é necessário dialogar com outros textos. É com a intertextualidade que se chega ao sentido. Assim, sendo, o texto não conduz o leitor, afirma Cruvinel, a *um* sentido. Há efeitos de sentidos, possibilidades que o leitor vai tecendo de acordo com suas leituras anteriores e com as relações que ele estabelece com o que já foi visto, dito e vivido.

Segundo a autora, o discurso literário não tem a obrigação de explicar dando respostas. Ele é um provocador, deixando questões no ar e oferecendo ao leitor espaço para interpretação.

Seguindo a exposição de Cruvinel, podemos dizer que o texto é algo inacabado, estando em aberto. É a leitura que dá vida ao texto, fazendo-o “explodir” e só o leitor que provoca essa ação. Tal assertiva é compartilhada pelos autores que abordamos anteriormente (CAGLIARI, 2003 e INDURSKY, 2010), já que, mesmo tendo concepções teóricas diferentes, eles concordam quanto ao fato de a escola e os educadores passar a entender a leitura/escrita não como processos de decodificação/codificação, mas, sim, como relacionados à experiência com a língua, como o outro.

## 2.2 O Interacionismo e a Aquisição da Escrita

O interacionismo estruturalista, que se difere do sócio-interacionismo surgiu a partir do funcionamento do Projeto de Aquisição da Linguagem no IEL/UNICAMP no ano de 1976. sob a coordenação de Cláudia de Lemos (DE LEMOS, 2002; PEREIRA DE CASTRO; FIGUEIRA, 2006; LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008). Uma noção teórica importante no início dos trabalhos do grupo de pesquisadores interacionistas foi a noção de processos dialógicos, nos quais é possível verificar fragmentos da fala do adulto na fala da criança, e vice-versa.

A teoria interacionista estruturalista em aquisição de linguagem confere ao outro um papel de destaque na aquisição da linguagem. É o adulto (pai, mãe) que significa os gestos e balbucios da criança, conferindo-lhes *status* de linguagem. Nessa teoria, a criança vem a ser capturada pelo funcionamento linguístico-discursivo que possui uma ordem própria e que lhe é anterior. Ela é capturada e mantém relações com essa língua, mudando de posição em uma estrutura na qual comparecem o outro, a língua e o sujeito. O outro é considerado como instância de funcionamento da língua, ou seja, por já estar nessa ordem, o adulto interpreta as manifestações da criança - pois não há outra possibilidade -, mesmo no caso do silêncio do adulto (uma interpretação) frente a uma manifestação qualquer da criança (DE LEMOS, 2002, entre outros trabalhos e autores).

Claudia de Lemos afirma que a criança é capturada por um funcionamento linguístico-discursivo por meio de sua interação com a fala do adulto, instância desse funcionamento. Desse modo, o que predomina na fala inicial da criança são as marcas da fala do adulto, indicando uma relação estrutural entre essas falas.

Na perspectiva interacionista, a criança é vista como um sujeito cuja fala é interpretada pelo adulto, estando sobre o efeito da linguagem do outro (o mesmo ocorrendo do lado do adulto). Essa interpretação do outro é que permite que a fala da criança tenha significação. Nesse sentido, o que a criança quis dizer – a sua intenção – fica interrogada, mas, de um outro lado, tem-se a garantia da continuidade do diálogo entre adulto-criança, de que há o efeito entre as falas.

De Lemos, no início da construção do Projeto de Aquisição, em 1976, concebeu que há três processos envolvidos no diálogo da criança com o adulto: a especularidade, complementaridade e reciprocidade. Segundo De Lemos (1989, p. 64):

a especularidade se inicia pelo movimento do adulto no sentido de espelhar a produção vocal da criança, ao mesmo tempo em que lhe atribui forma, significado e intenção, processo este que se reverte, em seguida, já que passa a ser instaurado pelo movimento da criança no sentido de espelhar (ou ecoar) a forma produzida pelo adulto. A complementaridade é aquele em que o adulto, em um primeiro momento, e a criança em um momento posterior, retoma o enunciado ou parte do enunciado do outro e o complementa ou expande com outro elemento. Produtos desse processo são tanto as primeiras combinações de palavras – ou uma 'sintaxe inicial' – quanto a própria progressão e coesão dialógicas, marcadas por uma intertextualidade primitiva. Já na reciprocidade a criança passa a assumir os papéis dialógicos antes assumidos pelo adulto, instaurando o diálogo e o adulto como interlocutor. (DE LEMOS, 1989, p.64).

O processo de especularidade, foi, como notou M. T. Lemos (2002) aquele que mais fez a “teoria render”, no sentido de permitir, ao mesmo tempo, reafirmar seu compromisso com a fala da criança (o que ela fala, com ou sem “erros”, não deve ser descartado das análises) e possibilitar dar um estatuto teórico às falas incorporadas (da criança em relação à mãe e vice-versa), as quais são indícios do processo de subjetivação da criança, de sua movimentação em termos dos dois polos, a alienação e a separação em relação ao outro/Outro.

Ao analisar a fala de uma criança encontraremos fragmentos da fala do outro em seu discurso, mas não é imitação, e sim uma reestruturação da fala do adulto na fala da criança, com a ressalva de não ser previsível o que a criança irá incorporar da fala do adulto. Prova disso é o fato de palavras e expressões ditas pelo adulto aparecerem na fala da criança em situações diferentes das que o adulto (ou ela mesma) empregou, porém relacionadas a fragmentos de textos presentes naquelas situações interativas. Trata-se, como referido em diversos artigos de De Lemos, da atuação das leis de funcionamento da linguagem, os processos metafóricos e metonímicos, encontrados em Jakobson (1956/1963), as operações de substituição (metafórico) e de contiguidade (metonímico).

Lançam-se as bases para explicar as mudanças de posição da criança em uma estrutura, o que vem a ser bem diferente de descrever a fala da criança em termos de categorias linguísticas, como fazem muitos investigadores da área de aquisição da linguagem. De Lemos (1995) fornece, então, outra explicação, que não a da descrição categorial da fala da criança, para os enunciados produzidos pela criança. Faz isso por meio de uma leitura particular de teóricos da Linguística, Saussure e Jakobson, e de um teórico da Psicanálise, Jacques Lacan, para quem o que está em questão é a ocupação do sujeito pela linguagem.

O diálogo foi eleito por De Lemos como unidade de análise e nele está inscrito a sua problemática, já que não deve ser visto como comunicação entre parceiros simétricos, ainda

mais no caso da interação adulto-criança. É importante ressaltar que, para alguns filósofos como Heidegger, o diálogo é visto como um instrumento de interação responsável pela formação subjetiva do homem (AUROUX, 2009). Para Heidegger, a linguagem é fundamentalmente encontro, e que outro lugar seria melhor para ele se dar que o diálogo? Dessa forma, é na discursividade que está a base da língua. Podemos entender tal proposição pelo viés da necessidade de que haja atividade de fala para que a captura pelo funcionamento da língua se realize no sujeito. Na perspectiva interacionista em aquisição de linguagem, o diálogo é a unidade de análise, com a ressalva de que ele deve ser tomado também como lugar de conflito entre os sujeitos.

O processo de aquisição compreende mudanças na relação da criança com a linguagem; uma trajetória na/pela linguagem, na qual, de início há o infans (aquele que não fala), mas que, nessa relação com o outro, instância de funcionamento da língua, virá a ser falante da língua.

Saussure (1916/2006) trata da fala da criança ao citar o processo de mudança linguística. No Curso de Linguística Geral (1916/2006) raros são os momentos em que Saussure fala da linguagem da criança. Quando o faz, é a partir da discussão a respeito da mudança linguística. Esse fato ocorre também nos Escritos de Linguística Geral (2002/2004) quando ele reconhece que a fala da criança fornece material para o estudo de formações analógicas.

No *Curso*, Saussure analisa como as analogias entram na língua. Ele afirma que toda mudança tem origem na língua, mas nem toda inovação analógica acontece do mesmo modo (PEREIRA DE CASTRO, 2010). Como pode ser visto no capítulo cinco do *Curso*, “Analogia e Evolução”:

Nada entra na língua sem ter sido antes experimentado na fala, e todos os fenômenos evolutivos tem sua raiz na esfera do indivíduo. (...) Não é mister que todas as inovações analógicas tenham essa boa fortuna. A todo instante encontramos combinações sem futuro, que a língua provavelmente não adotará. **A linguagem das crianças está cheia delas, porque as crianças conhecem mal o uso e ainda não lhe estão sujeitas.** (SAUSSURE, 2006, p.196, grifos meus)

Para Saussure, a língua não está em função do falante. Em relação a posição do falante na mudança linguística, Saussure diz que (apud PEREIRA DE CASTRO, 2010, p. 99)

A cada instante, a linguagem implica a um mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado. Parece fácil, a primeira vista, distinguir entre esses sistemas e suas histórias, entre aquilo que ele é e o que foi; na realidade a

relação que une ambas as coisas é tão íntima que se faz difícil separá-las. Seria a questão mais simples se se considerasse o fenômeno linguístico em suas origens; se, por exemplo, começássemos por estudar a linguagem das crianças? Não, pois é uma ideia bastante falsa crer que em matéria de linguagem o problema das origens difira do das condições permanentes; não se sairá mais do círculo vicioso, então.

Podemos nos perguntar, então, qual seria então a relação da fala da criança com o processo de mudança linguística? Na aquisição de linguagem pela criança, ou melhor, nessa captura pelo funcionamento da língua, há marcas da fala do adulto na fala da criança, relativo ao que De Lemos (2002) denominou como primeira posição na estrutura. Quando surgem os erros de diversos tipos na fala da criança, diz-se que a criança está na dominância do funcionamento da língua. Já na terceira posição, há dominância da relação da criança com a sua própria fala, momento em que ela corrige a sua própria fala, por escutá-la de um outro lugar, ou seja, quando já se divide entre aquele que fala e aquele que escuta.

Explicando um pouco mais: na incorporação da fala do outro pela criança, nota-se a predominância do processo metonímico (presença de fragmentos de textos de situações interativas diversas). Nele, a criança está alienada à fala do outro. Quando aparecem erros na fala da criança, assim como estruturas paralelísticas, a criança encontra-se no pólo da língua, ocorrendo a predominância do processo metafórico, no qual cadeias latentes se cruzam com cadeias manifestas que, por sua vez, se deslocam de outros textos. Diz-se que é o início da separação da criança em relação à fala do adulto. São também as marcas de resistências da criança à entrada na ordem própria da língua. Segundo De Lemos (1997):

não é na fala imediatamente precedente da mãe, mas no âmbito do próprio enunciado da criança que está a cadeia que oferece sustentação para o movimento dos significantes, deslocando-se, aproximando-se, ressignificando-se (DE LEMOS, 1997, p.7).

O fato de a criança reformular sua própria fala, ou seja, corrigir “seu erro”, e essa fala da criança não ter futuro no sentido de indicar uma mudança a ser incorporada na língua (ao contrário, será esquecida/recalcada), seria um indicativo de que ela se encontra no pólo do sujeito, dividido entre as posições de falante e de ouvinte da língua.

Em relação aos trabalhos a respeito da escrita na perspectiva interacionista, duas pesquisas merecem ser relacionadas, dado o impacto que trouxeram na formulação dessa teoria, ao reafirmam a concepção do submetimento da criança ao jogo de significantes da língua. A referência encontrada em ambas (BORGES, 1995; BOSCO, 2002, 2005) são as mudanças de ordem estrutural, as quais ocorrem em razão da relação da criança com a linguagem, o que é

diferente de supor que haja um desenvolvimento da escrita, partindo do menos complexo (fonemas, palavras) para o mais complexo (frases, texto) a partir da relação da criança com um objeto de conhecimento, no caso a escrita.

Borges (1995/2006) analisa textos produzidos por crianças em que se reconhecem, levando em conta a alteridade da língua, possibilidades esquecidas da língua, combinatória de significantes que não apresentam, de imediato, relação com a língua constituída, como em “O emaci é detci ndanas” (2006, p. 197), escrita de uma das crianças acompanhadas em sua pesquisa. A autora considera que escritas como essa, “com ares de escrita”, indicam o submtimento da criança à ordem da língua, sem relação com a oralidade (a criança não é capaz de ler o “é” desta pseudofrase), tomada pelo jogo de significantes da língua. Acompanhando a releitura de De Lemos em relação à Saussure, Borges defende que a escrita inicial da criança não se estabelece por meio da fonetização, mas sim na materialidade dos textos escritos, por meio da relação entre significantes, de semelhanças e de diferenças entre eles, que vêm o Outro.

Bosco (2005) atesta em seu trabalho jogo de significantes presentes na escrita inicial da criança, destacando a relação entre os segmentos no plano gráfico do texto, ou seja, nas relações homográficas que se estabelecem entre segmentos, entre letras e desenhos, por exemplo, antes da entrada da fonetização da escrita. Essas relações estão a mercê do jogo significante entre elementos, que dizem respeito à relação do sujeito com a linguagem, ganhando destaque nessa relação o nome próprio da criança. Reconhece a importância do nome próprio na nossa cultura e é nesse sentido que se pode pensar nas escritas iniciais da criança em que as letras do nome comparecem sem que haja relação com a oralidade. A entrada da fonetização se dá a partir de equívocos homofônicos, em que o nome da letra permite ler sílabas das palavras (como em PA, em que o nome da letra “pê” permite ler “pera”).

### ***2.2.1 O que diz a Psicanálise a respeito da aquisição da escrita***

O caminho para escrita é sinuoso. A criança precisa perceber que a imagem da letra é apagada em detrimento ao da sílaba e que o som nem sempre equivale às letras que estão escritas. A psicanálise, segundo Pommier (2011), assegura a condição de que o apagamento do valor imagético da letra é dado pelo recalçamento, ou seja, pelo complexo de Édipo. Esse complexo tem por base o apagamento da imagem do pai: um desejo que não se pode representar, pois o pai é tanto amado quanto detestado. Desse modo, o inconsciente, diz Pommier, citando Freud, se vale de uma escrita em que as imagens se convertem em letras. É por essa razão que decifrar a relação entre as formações do inconsciente (lapso, sonhos, chiste, esquecimentos,...)

e a letra é essencial para se obter um efeito sobre os sintomas do paciente, pois o sintoma é uma letra. Para Pommier, a letra da escrita é uma formação do inconsciente.

Na psicanálise, a letra valerá apenas pelo recalçamento que denota. Pommier (2011) afirma que a natureza do recalcado é o gozo do corpo, primeiro objeto de desejo materno. Mas não somos esse corpo, apenas moramos nele, de início estrangeiro e que passa a ser um asilo ao qual nos acostumamos ou não. Então, o primeiro recalçamento seria a significação da imagem do corpo, já que o gozo foi do outro ao tê-lo e não nosso. Esse gozo recalcado não dura para sempre, nós, segundo o autor, o recalcamos a todo momento. Toda vez que estamos conscientes, sozinhos, o recalcamos. Se não o fizéssemos significaria que ainda estamos alienados ao outro, ao gozo do outro. Sendo assim, a imagem do nosso corpo esteve sempre tomada no outro e recalcada desde que nascemos (POMMIER, 2011).

Ainda falando da leitura e da escrita em um viés psicanalítico, Pommier (2011) atesta que as patologias da aprendizagem demonstram que a adequação do som à imagem é só o resultado de um processo complexo. A escrita e a leitura estão colocadas no ato do recalçamento e o grafismo evoca a imagem do nosso próprio corpo, já que o gozo esteve, no primeiro momento, fora de nós. Segundo o autor, a criança vai procurar no grafismo aquilo que ela se parece. Para tanto, é preciso atravessar o recalçamento para se desligar da imagem e nesse afastamento a imagem terá seu valor literal (POMMIER, 2011).

Foram observadas neste capítulo algumas concepções a respeito da leitura e da escrita de três áreas do conhecimento: da linguística, da aquisição da linguagem de base interacionista e da psicanálise da linha lacaniana. Procurei destacar aspectos das referidas teorias que podem iluminar a leitura das produções escritas das crianças-sujeito desta pesquisa.

No caso das teorias linguísticas, é importante o ponto de vista dos pesquisadores da área, qual seja, o de que há explicações para os erros de escrita da criança na própria língua, no sentido de que a criança (ou adulto) no processo de aquisição da escrita faz hipóteses a respeito do seu funcionamento ou, ainda, reflete sobre as propriedades desse objeto, o que implica a entrada de suposições de sua parte que são de ordem fonética, fonológica, sintática e/ou semântica, sem uma preponderância ou anterioridade de um estrato sobre o outro. Ainda da teoria linguística é fundamental as considerações acerca da relação entre leitura e escrita, destacando o fato de que na leitura não está envolvida somente a noção de conhecimento linguístico, mas também aspectos de conhecimento de mundo e comunicacionais, como concebe a linguística textual ou, ainda, posições discursivas de quem produz o texto escrito, reconhecendo que essas vão estar em conflito ou consenso com as posições discursivas do leitor. Na concepção da análise do discurso o leitor vai atribuir significação ao texto a partir de suas

próprias posições discursivas, a partir dos textos orais e escritos pelos quais circulou, de onde vem sua memória discursiva ou historicidade em relação às palavras ditas/escritas pelo outro.

Do interacionismo em aquisição da linguagem vem a concepção de que a fala/a escrita da criança incorpora fragmentos da fala/escrita do outro e que esse material, longe de indicar somente imitação da fala/escrita do outro, possibilita o movimento, sempre antagônico, entre ser falado pelo outro ou assumir a palavra, também compreendidos como alienação e separação, respectivamente, por meio do jogo de significantes da língua. Para o interacionismo, não há um sujeito (a criança) e um objeto (a escrita) e a conseqüente incorporação do segundo pelo primeiro, ou seja, a suposição de um objeto de conhecimento sobre o qual a criança vai operando e tecendo hipóteses. Considera-se que a criança venha a ser tomada por esse funcionamento que já existe previamente ao sujeito e, aquilo que a criança escreve, denota sua posição subjetiva em relação à língua, seu submetimento ao jogo de significantes, às leis de funcionamento da linguagem, os processos metafóricos e metonímicos.

É a psicanálise que oferece fundamentação para compreender o processo de subjetivação na linguagem, a posição subjetiva da criança em relação à escrita. São os caminhos do sujeito do desejo e do inconsciente, presentificado pelo jogo de significantes. No entanto, é bom resguardar as diferenças do interacionismo e da psicanálise em relação à concepção de significante, pois, apesar de afetado pela teoria linguística saussuriana, o significante tem outro estatuto na perspectiva laciana em psicanálise. Não é objetivo deste trabalho enveredar por hipóteses de ordem psíquica nas explicações dos erros sintomáticos na escrita da criança, mas somente levantar algumas possibilidades de inscrição dessa problemática no campo psicanalítico. Essa consideração vem formulada a partir de considerações de De Lemos (2002, p. 64) em relação aos destinos da teoria interacionista ao tratar da fala de criança, particularmente no trecho em que afirma que:

essas duas zonas de turbulência [gênero e pronomes pessoais] **exigem que se trate da subjetivação implicada na trajetória da criança na/pela língua também do ponto de vista da sexualização**. A trajetória pelo complexo ou drama edípiano deixa suas marcas nessa trajetória, tanto no que da sexualização resiste no gênero gramatical quanto no que, da relação com o casal parental, é encenado pela “parte do código que se refere à mensagem. (Grifo meu). (DE LEOS, 2002, p.64).

Passemos para o próximo capítulo que trata de como algumas áreas de conhecimento que se dedicam ao estudo da dislexia a entende. Nesse sentido, abordaremos a Neurologia, Fonoaudiologia, a Neurolinguística e a Clínica de linguagem.



### 3 COMO A DISLEXIA É VISTA POR DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, vamos discutir as áreas que têm se dedicado ao estudo da dislexia, seja para levantar aspectos que se ligam à confirmação de sua existência, como no caso da neurologia e da fonoaudiologia, seja para negar sua existência, caso da neurolinguística discursivamente orientada, ou, ainda, para interrogar a respeito do processo de subjetivação concernente à captura do sujeito pelo funcionamento da escrita, como se vê na clínica de linguagem.

#### 3.1 O ponto de vista da neurologia

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), a dislexia já recebeu diferentes definições ao longo dos últimos anos, em decorrência do avanço de estudos nessa área. A atual definição, que prioriza a dislexia como um déficit de aprendizagem de origem neurológica, é datada de 2003 e foi dada por um grupo de estudiosos americanos (Susan Brady, Hugh Catts, Emerson Dickman, Guinevere Eden, Jack Fletcher, Jeffrey Gilger, Robin Moris, Harley Tomey and Thomas Viall). A ABD traz a seguinte definição estabelecida por esses pesquisadores:

Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária. (Site da ABD)

Em relação à origem neurobiológica do déficit em leitura, a ABD afirma que pesquisas realizadas nessa vertente podem ser consideradas como um grande avanço nos estudos para a compreensão das bases neuronais da dislexia. Muitas pesquisas foram feitas na tentativa de identificar o local ou quais funções do cérebro são afetadas no distúrbio de aquisição da leitura. Citando alguns trabalhos de cientistas, a ABD afirma que:

A partir de Djerine, uma grande quantidade de trabalhos a respeito da inabilidade na aquisição da leitura (alexia) descreve as lesões neuroanatômicas mais encontradas localizadas na área parietal-temporal (incluindo os giros angular, supramarginal e as porções posteriores do giro temporal superior) como a região principal no mapeamento da percepção visual para a impressão das estruturas fonológicas do sistema da linguagem (Damásio) (sic.). Outra região posterior do cérebro (mais ventral na área occipito-temporal) foi também descrita por Djerine (1892) como crítica para a

leitura. Mais modernamente a investigação neurobiológica usa cérebros de disléxicos mortos (Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitz, & Geschwind, 1985), Morfometria Craneana (Brown, et al., 2001; Eliez, et al., 2000; Filipek, 1996) e Imagem de Ressonância Magnética por Tensão Difusa (técnica que acessa a conectividade das fibras nervosas cerebrais). (...) Essa informação é de interesse no estudo da neurologia, psiquiatria e distúrbios de desenvolvimento (Klingberg, et al., 2000) suporta a crença de que há diferenças nas regiões temporo-parieto-occipitais no cérebro entre disléxicos e leitores sem dificuldade. (Site da ABD)

Nesse contexto, o experimento que melhor demonstraria o funcionamento do cérebro seria o que retrata o cérebro em plena atividade durante um exercício cognitivo. Esse processo, chamado de imagem funcional do cérebro, utiliza a técnica de ressonância magnética, sendo possível, por meio dela, verificar quais são as regiões cerebrais e os sistemas neuronais ativados durante a realização de uma atividade cognitiva específica.

Para a ABD, estudos comprovam que o hemisfério esquerdo de disléxicos apresenta falhas que os impedem de ler adequadamente, assertiva partilhada pela maioria dos estudiosos das neurociências.

Caldeira e Cumiotto (2004), pesquisadoras dos chamados déficits de aprendizagem, acreditam na raiz neurológica da dislexia, atestando que, dependendo do tipo de distúrbio, áreas diferentes do cérebro são afetadas, inclusive a da audição e da visão (p.130). Elas citam ainda o fato de a dislexia não ser considerada uma doença, manifestando-se somente no momento em que a criança esteja adquirindo a linguagem escrita. Nas palavras das autoras, a criança “falha” nesse momento. Como modo de ajudar a sanar esse déficit de aprendizagem, as autoras dizem o seguinte (p.133):

Embora pesquisas comprovem que irregularidades no funcionamento cerebral ocasionam distúrbios como a dislexia e a disgrafia, alerta-se sobre a importância que a escola tem em estar oferecendo esclarecimentos e orientações aos pais destas crianças, para que os mesmos possam auxiliá-las em suas atividades diárias. A dislexia e a disgrafia requerem um atendimento profissional mais adequado, capaz de auxiliar tanto o professor como o aluno (...). Diversificar metodologias e estratégias, intercaladas a um acompanhamento profissional especializado, é, sem dúvida, o caminho mais seguro para o sucesso no decorrer da vida escolar de alunos portadores da dislexia e disgrafia.

Acreditamos que os estudos neurológicos em relação à dislexia encaminham-se no sentido de conferir bases factuais aos comprometimentos na leitura e na escrita apresentados pelos indivíduos, ou seja, vão na direção de comprovar a existência de lesões ou indicações de disfuncionamentos cerebrais pertinentes, tanto que exames objetivos (como a ressonância

magnética) são solicitados durante as investigações clínicas.

Podemos dizer que o corpo biológico sustenta as considerações que se venham a fazer a respeito dos indivíduos com dificuldades de leitura e escrita que procuram os profissionais da área da saúde. No entanto, não podemos ignorar que os estudiosos vinculados a essa perspectiva acabam levando em conta avanços na área da educação ou da linguística. Mas, é importante analisar como essas contribuições são alçadas pela área médica. No caso da educação, os neurologistas procuram descartar o envolvimento de estratégias metodológicas pouco eficientes de ensino. No segundo caso, de contribuições da linguística, especificamente aquelas advindas da área fonológica são alçadas, sem compreender, no entanto, a interação desse estrato linguístico com os outros, como o morfológico, o sintático e o lexical. A fonologia vem requerida como parte de um modelo em que se quer demonstrar que o disléxico teria falhas na linguagem, tomada como um processamento. É o que será visto a seguir.

### 3.2 O ponto de vista da fonoaudiologia

Deuschle e Cechella (2009, p. 194) afirmam que “o déficit de habilidades em consciência fonológica apresenta-se como um dos principais indicadores no diagnóstico de dislexia e necessita de intervenções específicas visando seu desenvolvimento”. Essas dificuldades, consideradas como os sintomas da dislexia, são problemas para segmentar palavras, combinar sílabas e fazer associação entre sons e letras.

Segundo Deuschle e Cechella (2009, p.195):

(...) algumas crianças não conseguem apropriar-se desse código e passam a ver a linguagem escrita como algo impossível de ser apreendido. Inserida nesse contexto de dificuldades na apropriação do código escrito está a dislexia. A dislexia é um distúrbio que se caracteriza por um rendimento inferior ao esperado para a idade mental, nível socioeconômico e instrução escolar, e pode afetar os processos de decodificação e compreensão da leitura. *A dislexia é um distúrbio específico de leitura, ocasionado pela interrupção ou malformação nas conexões cerebrais que ligam zonas anteriores (lobo frontal) com zonas mais posteriores (lobo parietal e occipital) do córtex cerebral.* Pode-se entender que os transtornos de aprendizagem apresentam em seu espectro os *fatores genéticos como desencadeantes e os fatores psicológicos, pedagógicos, socioeconômicos e culturais como agravantes* (grifos nossos). (DEUSCHELE e CCHELLA, 2009, p.195)

Podemos inferir que a dislexia, de acordo com a definição fornecida pelos autores, vem desencadeada por fatores genéticos que são agravados por problemas socioeconômicos e culturais vivenciados pelas crianças. Qual seria, então, uma consequência possível desse tipo

de afirmação em relação aos “erros” na leitura e na escrita apresentados por crianças que frequentam, em geral, escolas públicas e que são de uma classe social-econômica menos favorecida? Provavelmente a de atribuição do diagnóstico de dislexia, já que elas se encaixariam no perfil de risco para esse tipo de alteração na linguagem. Lembramos que o fator genético na dislexia vem compreendido como estando relacionado a um histórico familiar de problemas relativos à leitura/escrita. O que dizer, então, a respeito das crianças cujos pais não passaram pelo processo de escolarização ou têm um grau de letramento diferente daqueles que fazem uso rotineiro e constante da escrita em suas práticas sociais? Seriam eles responsáveis pelos problemas que seus filhos têm em relação à leitura e à escrita, pela razão de não possuírem uma “boa” carga genética a ser transmitida no tocante a esse aspecto?

Uma discussão dessa natureza deveria ser empreendida, e contribuições da linguística, referidos em alguns desses estudos, deveriam ser alçadas na compreensão do que seja esse fenômeno e de seus efeitos para o sujeito envolvido e para a escola/sociedade. Os estudos sociolinguísticos, assim como os da linguística textual, por exemplo, contribuem nas explicações acerca dos erros de leitura e de escrita cometidos pelas crianças. Além disso, outra visada, a da clínica de linguagem e a da psicanálise lacaniana, podem também interpretar esses erros relacionando-os com o processo de subjetivação em curso na criança. No entanto, sabemos o quanto levar em conta outro tipo de análise para o fenômeno de dificuldade na leitura e na escrita pode abalar toda uma engrenagem lógica, do tipo causa-efeito, já construída e divulgada extensivamente por áreas vinculadas a neurociências.

Voltando às questões propostas pelos autores Deuschle e Cechella (2009), encontramos a seguinte proposição em relação ao fonoaudiólogo, que, segundo eles, deve “tomar agora o seu lugar de profissional capaz de prevenir e reabilitar alterações no processo de aquisição da linguagem escrita” (p.196). Recorrem ainda à literatura especializada (compreendida como a médica e psicológica), informando-nos que ela é “unânime em afirmar que o déficit encontra-se no sistema linguístico, mais precisamente relacionado a alterações em habilidades de consciência fonológica” (p.197). Nesse sentido, os autores (2009, p. 195-197) arriscam-se em estabelecer as relações entre os níveis linguísticos postos em ação no início do processo de alfabetização de uma criança, como se observa no trecho do texto referido:

Na fase alfabética, o sujeito torna-se capaz de conhecer o valor sonoro convencional de algumas ou de todas as letras, conseguindo juntá-las para formar sílabas e palavras. Entretanto, apesar de dominar as convenções fonema - grafema, tal como são regidos pelo sistema de escrita alfabético, o indivíduo não tem a escrita correta das palavras defrontando-se então com as dificuldades ortográficas. Indica-se, então, a necessidade de se considerar a

aquisição da grafia correta como resultado de um processo que envolve a reflexão sobre diferentes aspectos da língua e não apenas de treino e memorização. A criança necessita utilizar diversas informações linguísticas para aperfeiçoar sua escrita alfabética, compreendendo primeiramente que as grafias são geradas por uma sequência fonológica, necessitando também de informações morfológicas e sintáticas.

Importante salientar que não são mencionados, porém, os recursos metodológicos a serem utilizados pelo professor e que auxiliariam a criança na reflexão sobre diferentes aspectos da língua envolvidos na aquisição da grafia correta. Há uma preponderância em responsabilizar o sujeito, ou mais precisamente seu corpo biológico, como incapaz de incorporar as características da língua escrita.

Na dislexia, afirmam Deuschle e Cechella (2009), o indivíduo não é considerado “burro”, já que sua inteligência é normal, ou mesmo superior, quando comparado a outros da mesma faixa etária e do mesmo nível de escolarização. Haveria um problema “localizado”, e inferimos que se esteja falando de algo relacionado à mente, ao cérebro do aprendiz, ao corpo biológico que não teria aptidões para a linguagem em geral, pois avaliam que esses sujeitos têm: “distúrbio fonológico, falhas nas habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas, dificuldade em linguagem na modalidade escrita no período escolar, habilidade narrativa comprometida para recontagem de histórias, déficits na função expressiva e alteração no processamento de informações auditivas e visuais.” (p.197).

Ainda em relação ao diagnóstico de dislexia, os autores (2009, p. 198 e 199) reforçam que deveriam ser observados os seguintes aspectos:

histórico familiar de dislexia; alterações precoces na linguagem, referentes à articulação, mas não à compreensão; leitura e escrita muitas vezes incompreensíveis; pânico ao ler em voz alta; ansiedade ao realizar testes; dificuldade em soletrar; capacidade superior de aprendizagem aliada à escrita deficiente; compreende a ideia principal, mas não recorda os detalhes do texto; confusões de letras com diferente orientação espacial (b/d); troca de fonemas surdos por sonoros, ou o contrário; dificuldades com rimas; metáteses ou epênteses; substituições de palavras com estruturas semelhantes; fragmentação incorreta em frases (ex: eu fuijo gar bola com minhapri ma.) e dificuldade para compreender o texto lido, além de leitura lenta e silabada. Crianças disléxicas podem apresentar erros na leitura oral, como omissões, substituições, distorções ou adições de palavras ou partes de palavras; lentidão, vacilações, inversões de palavras em frases ou de letras dentro de palavras. Além do que, podem também apresentar déficits na compreensão leitora, caracterizada por incapacidade de recordar o que foi lido, dificuldade de extrair conclusões ou fazer inferências, recorrer aos conhecimentos gerais, mas não recordar detalhes.

Após a observação dessas ocorrências na escrita da criança, e feito o diagnóstico, o

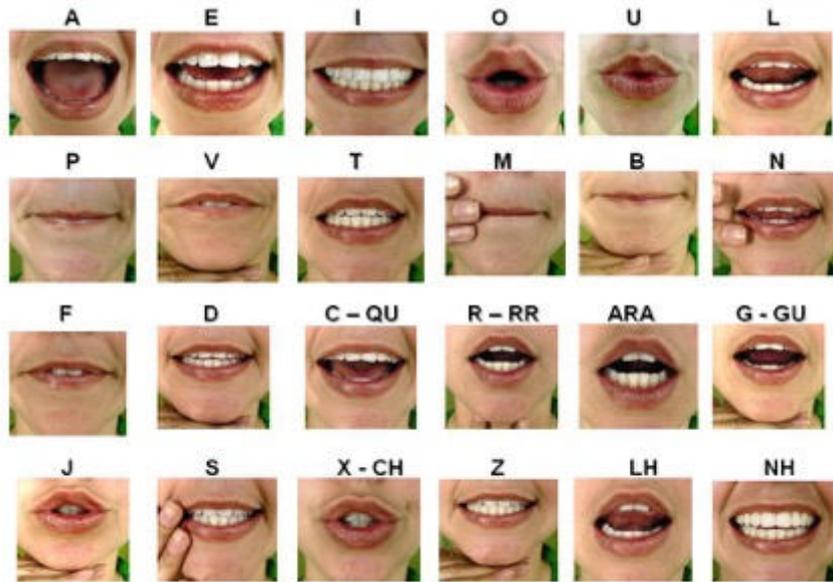
passo seguinte seria o processo terapêutico baseado no planejamento de várias atividades que abranjam o uso da consciência fonológica. A terapia deve ajudar a criança a organizar verbalmente estímulos visuais para posteriormente associá-lo a seu significado. Esse processo terapêutico também pode ser feito em crianças em fase pré-escolar no intuito de facilitar a aquisição da leitura e da escrita, prevenindo, assim, um *futuro disléxico*. O tratamento apresentado por Deuschle e Cechella (2009) segue a seguinte ordem de trabalho: estrutura silábica das palavras, identificação de sílabas, comparação de sílabas e recombinação fonológica, tendo como centro a reeducação da leitura e da escrita.

Eles defendem a ideia de se tratar uma criança com suspeita de dislexia o mais precocemente possível, pois trabalhar com crianças pequenas seria o ideal, já que cérebro está mais volátil para ser *melhorado* e as conexões neurais serem redirecionadas para o caminho *certo*.

É importante destacar o paradoxo em relação à questão da etiologia da dislexia: segundo os pesquisadores, a dislexia seria causada por fatores genéticos e agravados por componentes culturais e socioeconômicos, como já tratados no início desta seção. No entanto, a proposta dos autores é a de realização de programas de intervenção precoce em relação aos *futuros* disléxicos, precisamente na fase em que a criança encontra-se na educação infantil, sendo essas intervenções de caráter pedagógico. Nesse sentido, podemos nos perguntar a respeito do fator genético, considerado imprescindível na caracterização dessa alteração de aprendizagem: se tão saliente, por que as questões educacionais, e não os exames objetivos que supostamente detectariam esse déficit, acabam se impondo como “sede” para abordagem dessa problemática?

No Livro “O método das boquinhos”, Renata Jardim (2010) faz um estudo breve a respeito da dislexia, pois está interessada em correlacionar o maior número possível de *distúrbios* na área da linguagem e demonstrar a eficácia de seu método de intervenção na área clínica-reabilitadora. Apresenta seu método fonovisuoarticulatório como um caminho para a criança, em fase alfabética, aprender a ler e escrever, evitando, do seu ponto de vista, uma dislexia “futura”. A ilustração abaixo demonstra como o método é aplicado.

**Figura 1 – Método das boquinhas**



A estratégia com o desenho das articulações que a boca faz para pronunciar cada letra do alfabeto se justifica, segundo Jardini (2010), por um problema causado pela língua portuguesa, já que ela é formada por letras diferentes que possuem sons iguais, o que acaba causando confusão (sic) nas crianças em fase de aquisição da escrita.

O site do “método das boquinhas” traz uma definição, fundamentada teoricamente, que explica com mais clareza como ele foi criado. Segue o que lá se encontra:

Seu desenvolvimento foi alicerçado na Fonoaudiologia, em parceria com a Pedagogia, que o sustenta, sendo indicado para alfabetizar quaisquer crianças e reabilitar os distúrbios da leitura e escrita. Sua fundamentação encontra-se também nos estudos de Dewey (1938), Vygotsky (1984, 1989), Ferreiro (1986), Watson (1994), entre outros, cujas ideias são resumidas numa percepção holística frente à alfabetização, tendo a visão da linguagem, como ponto focal da aprendizagem. (...) O ponto de partida do ser humano na aquisição de conhecimento reside na boca, que produz sons – fonemas, que são transformados em fala, meio de comunicação inerente ao ser humano. Para aquisição da leitura e escrita é necessário que os fonemas sejam decodificados/codificados em letras (grafemas), como é feito no processo fônico, trabalhando diretamente nas habilidades de análise fonológicas (Dominguez, 1994) e consciência fonológica e fonêmica (Capovilla e Capovilla, 2002; Santos e Navas, 2002), (...) Com os conhecimentos das neurociências e neuroimagens atuais pode-se afirmar que a Metodologia Boquinhas sendo multissensorial e fonovisuoarticulatória, atua no córtex cerebral pré-frontal. Essa constatação baseia-se no fato de que a área de Broca, situada nessa região, responsável pela articulação das letras é fortemente ativada com o trabalho de Boquinhas, favorecendo de maneira rápida, concreta e eficaz a aquisição da leitura e escrita. (...) podemos afirmar, seguramente, que Boquinhas traz benefícios à memória imediata (*loop fonológico*) e de longa

duração (*loop articulatório*), à atenção e à cognição de um modo geral, melhorando as capacidades fonológicas dos usuários. Todos esses dados têm sido comprovados, até então, empiricamente, pelos excelentes resultados acadêmicos apresentados pelos indivíduos que se submetem à metodologia. (Dehaene, 2012; Germano 2008; Gindri et al., 2007; Mulas et al,2006; Pekkola et al., 2006; Badley, 2003). (Site do método das boquinhas, acesso em 13-02-14)

O objetivo deste trabalho não é analisar exaustivamente concepções que se opõem à teoria interacionista em aquisição da linguagem escrita, mas não se pode deixar de notar o “embaralhamento” de diversas correntes teóricas no que a autora define como aquilo que sustenta o “método das boquinhas”. O fato de se considerar o método fônico como base para a alfabetização de crianças não é compatível com as concepções teóricas de Ferreiro e Vygotsky, para dizer o mínimo.

O método fônico se baseia em uma realidade psicológica do fonema, sendo que ele é, antes de mais nada, uma unidade teórica estudada pela fonologia. A autora aproxima a consciência fonêmica e a consciência fonológica como se elas fossem da mesma ordem. Na verdade, a chamada consciência fonológica abrange outras capacidades de reconhecimento concernentes à fala, por exemplo, as partes da palavra (como a sílaba) ou as rimas entre palavras. É importante notar que muitos dos trabalhos que correlacionam o déficit de consciência fonológica com a dislexia e outros “distúrbios da aprendizagem” o fazem para chamar atenção daquilo que a criança não consegue, por exemplo, estabelecer a relação fonema-grafema, ao entrar nas séries iniciais do ensino fundamental. A questão é: por que pesquisadores da área dos “distúrbios” não propõem um trabalho com a chamada consciência fonológica para as crianças que frequentam a educação infantil. Qual o objetivo de se ver instalar o “déficit” na criança? Ainda em relação ao método fônico, o argumento de Moraes (2013) desfavorável a sua utilização na alfabetização de crianças é bastante contundente. Segundo esse psicólogo e educador, certas habilidades de consciência fonêmica não seriam requisitos para alguém se alfabetizar. Nas suas palavras: “Ninguém precisa ser treinado a pronunciar /b/ /i/ /k/ /a/ para a palavra *bica*, a fim de se tornar alfabetizado.” (p. 88). Seguindo essa linha de raciocínio, o autor afirma que “(...) alguém pode ser consciente de que as palavras *vaso* e *vela* começam “parecido”, “com o mesmo sozinho”, sem que para ter tal consciência fonológica devesse ser capaz de pronunciar, isoladamente, o fonema /v/ inicial.” (p. 89).

Ao trazer teóricos como Ferreiro e Vygotsky a contradição se instaura justamente por eles serem representantes de teorias do desenvolvimento e não do método fônico, como mencionado. Do lado de Ferreiro, é reconhecida sua hipótese de que a criança constrói hipóteses

em relação ao objeto de conhecimento, no caso, a escrita, sendo precipitado dizer que esses dois teóricos apresentam “uma visão holística (?) da alfabetização”. Ferreiro apresenta uma hipótese de construção do sistema de escrita alfabética pela criança, entendendo a escrita não como código, mas, sim, como um sistema notacional (MORAIS, 2013), isto é, a criança precisa compreender que o sistema alfabético não tem propriedades prontas na sua mente; como aprendiz desse sistema vai ter de compreender o que as letras representam e como as letras criam representações (MORAIS, 2013, p. 49). Já Vygotsky deveria ser trazido por Jardini - para fazer jus à concepção teórica desse autor a respeito do desenvolvimento das funções mentais superiores -, em termos da necessária presença do outro mais experiente da cultura na aquisição da escrita que virá a ser realizada pela criança, pressupondo ainda, no caso dessa aquisição, a capacidade de a criança estabelecer diferenças entre o desenho e a escrita.

Como se vê, as críticas ao método fônico são bem fundamentadas por quem defende o construtivismo para compreender o processo de alfabetização da criança. É importante notar que, cada vez mais, se chama atenção de educadores, e mesmo de especialistas situados nessa fronteira entre educação e saúde, para a necessidade de conhecimentos da área da linguística para sustentar metodologias eficientes na alfabetização de crianças, caso da recente proposta lançada pelo Ministério da Educação conhecida como Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>12</sup>.

Voltando, então, à proposta de Jardini, com o objetivo de conhecê-la melhor e, ao mesmo tempo, “espantar-se” com os escassos, ou nulos, diálogos com a área da linguística ou da educação.

Jardini descreve seu método como sendo visual, pois utiliza letras que podem ser vistas, lidas e escritas, o grafema, e também articulatório, já que apresenta as imagens de como a boca se articula para produzir os sons das letras. Para ela, essa técnica não se baseia somente na leitura labial, mas também no sentir, já que as crianças sentem, usando o tato, como os órgãos fonoarticulatórios se posicionam e se movimentam ao pronunciar um determinado som. De acordo com ela, a estratégia das “boquinhos” não visa a mera decodificação (traduzir letras em sons), pois a intenção é extrair o significado para que a criança entenda a utilização de uma determinada letra em frases e textos. A proposta das boquinhos é viabilizar o canal de aprendizagem do alfabeto, para a partir daí a criança passar aos textos.

---

<sup>12</sup> Não é objetivo deste trabalho entrar em considerações mais aprofundadas em relação às teorias e métodos de alfabetização, mas chamar atenção para o fato de o debate estar sempre presente na cenário acadêmico e da mídia, principalmente quando são divulgados resultados de exames nacionais e internacionais a respeito da proficiência em leitura (em geral abaixo da média) e, também, escrita, de alunos brasileiros.

O “método das boquinhas” se baseia nas fases de aquisição silábica, pré-silábica e alfabética (sic), entendendo que a criança passa do menor elemento capaz de expressar significado (morfema) para depois aprender as palavras mais complexas.

Jardini atesta que os distúrbios seriam oriundos do próprio indivíduo, não tendo relação com o meio. Então, eles seriam um distúrbio aferido por algum teste. A dislexia, segundo a autora, estaria classificada nesse contexto. Assim, o “método das boquinhas” foi desenvolvido primeiramente para ser empregado em pessoas com deficiência, principalmente a dislexia, pois a autora tem um filho disléxico e, segundo ela, foi justamente isso que a motivou no desenvolvimento dessa estratégia.

No livro “O método das boquinhas”, são apresentados três tipos principais de dislexia: ou predominantemente visual, ou predominantemente fonológica ou mista. O primeiro, engloba inversão e/ou omissões de letras, aglutinações de palavras na frase, trocas espaciais, confusão na leitura, neografismos, neologismo, disgrafias, ser desajeitado, e ter dificuldades de memorização. No segundo tipo, há troca de letras surdas/sonoras (p/b), troca de vogais, de grupos consonantais (pra/pla), erros em ditados, lentidão para responder, dificuldade para narrar fatos e resumir, erro na decodificação da leitura; a criança não consegue memorizar tabuada, é desatenta e não gosta de ler, estudar ou escrever. O terceiro é uma somatória dos itens descritos nos tipos anteriores.

Os disléxicos, em geral, apresentam alguns problemas: rejeitam a escola, as tarefas domésticas, desistem por desinteresse das atividades, são irresponsáveis e “são crianças ‘folgadas’ que escravizam os pais” (JARDINI, 2010, p.52)

O tratamento para a dislexia é, de acordo Jardini (2010), algo a ser feito por vários profissionais com a finalidade de “oferecer técnicas e metodologias para efetivar a aprendizagem” (JARDINI, 2010, p. 57). Em suma, ela aponta alguns profissionais que estariam qualificados para tratar o disléxico: psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, pedagogo e professor particular. Jardini (2010) defende ainda um tratamento “preventivo”:

(...) o ideal seria um tratamento preventivo por volta dos 4-6 anos, onde a criança estaria apresentando alguma dificuldade de fala como por exemplo: resistência na automatização do grupo consonantal e fonema /r/, fala truncada, intercortada, sem sequência lógica temporal, carecendo de elementos essenciais à compreensão, forte dispersão, interesse seletivo por áreas de aprendizagem, oscilação na aquisição e conceitos simples como cores, formas geométricas, noções espaciais e lateralidade ( JARDINI, 2010, p.59-60).

O método das boquinhas seria então apropriado para o tratamento, denominado por Jardini de reabilitação, por trabalhar com o visual, possível de sentir e tocar, algo que o disléxico

necessita para aprender, de acordo com a autora.

Ao final do capítulo no qual aborda a dislexia (p. 62-65), a autora traz uma “*check list*” apresentado por Smytle em 2000 capaz de detectar dislexia em adultos. A autora ressalta que o teste não é o bastante para diagnosticar o *distúrbio*, mas pode ser aplicado como um material de apoio. Por achá-lo, no mínimo, curioso, o “*check list*” de Ian Smytle segue abaixo para que possamos entender melhor em que se baseia os testes aos quais são submetidos possíveis disléxicos.

### Quadro 1 – Check List de dislexia em adultos

Você responderia sim para:

1. Quando escrevendo você evita usar uma palavra porque não consegue saber sua ortografia?
2. Tem dificuldade para preencher formulários, gabaritos?
3. Tem dificuldade para ler livros?
4. Tem dificuldade em falar línguas estrangeiras, pronunciar palavras estrangeiras?
5. Tem dificuldade para entender línguas estrangeiras?
6. Tem problemas para soletrar o alfabeto?
7. Tem problemas para soletrar palavras sem erros?
8. É difícil entender jogos de palavras, trocadilhos, piadas?
9. Tem problemas com várias instruções ao mesmo tempo?
10. Confunde-se com recados telefônicos?
11. Perde números ao repeti-los?
12. Pronuncia errado palavras longas, na fala ou na leitura?
13. Esquece o nome das pessoas quando acaba de ser apresentado?
14. Perde a linha ao ler, tendo que usar os dedos ou a régua como apoio?
15. Comete erros na cópia?
16. Na escola, prefere instruções verbais, por desenho e diagramas, do que orais?
17. Pulando uma palavra na leitura, fica com a visão perturbada?
18. Sua velocidade de leitura é lenta?
19. Comete erros quando pensa rápido e fala rápido?
20. Tem dificuldade ao realizar tarefas que envolvam destreza manual?
21. É desajeitado?
22. Confunde ao escrever palavras de significado semelhante, como estante e armário?
23. Confunde palavras semelhantes na escrita, como mamadeira, madeira?
24. Acha difícil usar palavras na conversação, achar a palavra certa?
25. Troca ao falar palavras como mesa e cadeira, palavras de conteúdo semântico semelhante?
26. Quando lê troca palavras que possuem alguma semelhança, como obter por conseguir, médico por enfermeira?
27. Organiza seus pensamentos no papel de forma ruim?
28. Tem a caligrafia ruim?
29. É o último a ser convocado no time esportivo?
30. Tem dificuldade com as orientações direita/esquerda?
31. Tem dificuldade com leitura de mapas?
32. Ao organizar-se enfrenta problemas, sendo bagunceiro?
33. Perde chaves frequentemente?
34. Esquece datas, horários e compromissos com frequência?
35. Tem dificuldade em realizar cálculos sem ajuda dos dedos?
36. Tem ideias de soluções raras para os problemas, ideias criativas e inovadoras?
37. Tem dificuldade para memorizar tabuadas?
38. Quando lê em voz alta, acha mais difícil de compreender?”

O número de respostas positivas fornecidas pelo sujeito é assim computado: de 9 para baixo, ficariam aqueles considerados normais, de 10 a 15 respostas afirmativas às questões, estariam os com grau leve de dislexia, de 15 a 25 respostas positivas, o grau de dislexia já seria moderado e, acima de 25, os sujeitos seriam considerados disléxicos.

A fonoaudiologia, de modo geral, pensa a dislexia como algo existente no corpo físico do sujeito, decorrente ou de lesão, comprovada ou não em partes do cérebro, ou de um funcionamento “ruim” da mente, em termos do processamento da linguagem, atribuído a problemas perceptivos e/ou cognitivos, o que demanda prevenção, acompanhamento terapêutico, realização de testes psicológicos e neuropsicológicos, além de exames objetivos.

### **2.3 O ponto de vista da neurolinguística**

Segundo a Coudry (1998, p. 12), a Neurolinguística Discursiva (doravante ND) esse campo investigativo se caracteriza como enunciativo e discursivo, já que:

se trata conceitualmente princípios que, desde o início, nortearam os estudos neurolinguísticos de tradição proeminentemente linguística: a questão dos processos de significação; enunciativo porque importa o processo de enunciação para o outro, em meio as contingências próprias de uso social da linguagem; discursivo porque é a forma da linguagem expor-se como atividade significativa condicionadas por fatotes ântropo-culturais dissimulados ou aparentes.(COUDRY, 1998,p.12).

Nesse sentido, a ND critica o estudo da fala feito a partir de enunciados isolados, fora de uma situação interativa do uso da linguagem. Ainda de acordo com Coudry (2008, p.16) a ND baseia-se em “teorias e práticas, cuja concepção de linguagem, ao contrário de uma visão organicista, concebe língua, discurso, cérebro e mente como construtos humanos que se relacionam”. Assim, o discurso é representado com práticas de leitura, escrita e fala, indo de encontro aos testes psicométricos que privilegiam a fala culta e descontextualizada. De acordo essa teoria, a linguagem é constitutiva e se dá através da interação social entre os falantes.

A maior parte dos trabalhos científicos realizados na área da ND voltados para a infância trata da questão da não patologização de problemas que as crianças apresentem em relação à linguagem escrita. Por meio do acompanhamento longitudinal de crianças com esses

“problemas”<sup>13</sup>, basicamente centrado em atividades de leitura e escrita que façam sentido para os sujeitos, investigadores dessa área procuram mostrar que essa rotulação, “disléticos/disgráficos”, não se confirma, pois essas crianças saem-se bem nas atividades propostas, confirmando, então, a ideia de que elas tornaram-se, na verdade, vítimas de um ensino pobre e desestimulador.

A escola tem papel fundamental nessa avaliação de um sujeito como dislético/não-dislético. Segundo Coudry e Sabinson (2001), a instituição de ensino aparece como o lugar do não-sentido, quando as atividades propostas não apresentam um objetivo delineável, já que se oferece é uma escrita automática e sem significação para quem escreve. Não há, por exemplo, estímulos e nem identificação de um remetente para as produções escritas feitas na escola. O que mais se observa em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental são as atividades de cópias, sem um significado para o aluno, e que o leva, por exemplo, a não gostar de escrever porque “dói a mão”.

Coudry e Sabinson (2001) apresentam dados de um criança do ensino fundamental (denominado BV), de oito anos, que, segundo o neurologista, “não dava para estudar”. Em seu caderno foram encontradas atividades de cópia, como “liste vinte nomes de aves”, e, também, exercícios de repetição, por exemplo, “falar bem rápido pa-la, pa-la, pa-la, várias vezes, até conseguir falar plá”, além do pedido para escrever diversas vezes “outubro é o décimo mês do ano”.

O que se constatou foi que as atividades propostas a BV eram exercícios mecânicos sem uma finalidade específica. Quando foi pedido a BV que ele escrevesse textos em que contasse fatos vividos por ele e direcionados para um remetente específico, ou seja, em que ele teria uma razão para escrever e um leitor previsto, verificou-se que os “problemas” encontrados nos textos produzidos por BV eram comuns a outras crianças que, como ele, estavam aprendendo a escrever.

Coudry e Sabinson (2001) concluíram que “(...) as dificuldades de aprendizagem com que são rotuladas muitas crianças acabam por caracterizar um tipo de doença mental, que surge no contexto contraditório das instituições escolar e hospitalar, e marca os indivíduos pela exclusão e o isolamento”. Dessa forma, o próprio indivíduo passa a se julgar incapaz de realizar uma atividade específica e, mesmo não tendo uma patologia, mas sendo julgado como portador

---

<sup>13</sup> Um trabalho que vem sendo realizado no Centro de Convivência de Afásicos (CCA-IEL-UNICAMP), em uma subdivisão conhecida com CCAzinho, com crianças que apresentam queixa de dificuldades escolares. As oficinas de atividades com/de leitura e escrita são organizadas e realizadas por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, linguística, fonoaudiologia, medicina, pedagogia, entre outras, com o objetivo de colocar em xeque o caráter determinativo de diagnósticos atribuídos às crianças em idade escolar.

de uma, perde o gosto pelo aprendido.

Massi e Gregolin (2005), pesquisadoras vinculadas à concepção de linguagem da ND, apresentam algumas das prováveis manifestações patológicas da dislexia, partindo dos estudos realizados por Ianhez e Nico (2002) e Cuba dos Santos (1987), com o intuito de compará-las com as características de uma criança em fase de aquisição da escrita que frequenta escola regular, quais sejam: confusão entre letras com sons semelhantes (tinta / tinda); omissão de letras ou sílabas (guiado/ giado); adição de letras e/ ou sílabas (muito/ muimto); união de uma ou mais palavras e/ ou divisão inadequada de vocábulos (era uma vez um homem/ eraumavezumhomem); trocas de fonemas e grafemas (modo/moto); alteração na ordem das letras ou sílabas (azedo/adezo); trocas de palavras por outras semelhantes (infância/infâmia).

Para as autoras, os indícios de dificuldade na aprendizagem da língua escrita, como os apresentados acima, “(...) quando investigados linguisticamente, não apontam para um distúrbio, mas desvendam o próprio processo de aquisição da linguagem escrita” (p. 08).

Em outro trabalho, Massi et al. (2008, p. 337) dizem que:

(...)situações próprias da vida escolar estão sendo tratadas, até mesmo por médicos e fonoaudiólogos, como sintomas patológicos. (...) 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 (MASSI et al, 2008, p,337).

As autoras apresentam os estudos de caso de duas crianças, LHM e GA, como o intuito de questionar a atribuição do diagnóstico de dislexia a elas. LHM foi avaliada como disléxica aos sete anos, estando na 1ª série do ensino fundamental (ou seja, em fase de aquisição da escrita). Ela foi encaminhada à avaliação clínica pela escola com a queixa de apresentar dificuldade na aprendizagem, principalmente em língua portuguesa. No relatório constava que LHM realizava cópias, mas não estabelecia relação grafema-fonema diante de um ditado. Outra criança, GA recebeu o diagnóstico de dislexia quando tinha dez anos de idade e estava cursando 4ª série do ensino fundamental. Em sua avaliação foram constatadas dificuldades na leitura e na escrita, troca de letras e leitura pausada. Quando ambos foram orientados a fazer construções conjuntas, textos com finalidades específicas, o que se percebeu foi, na verdade, características na escrita comuns a pessoas que estão em fase de aquisição.

Sendo assim, Massi et al. (2008, p. 337) afirmam que:

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. (MASSI et al, 2008, p.337).

Os estudiosos que trabalham na perspectiva da ND lançam mão de aspectos presentes em teorias linguísticas e neuropsicológicas que enfatizam o papel da enunciação, das condições de produção dos enunciados, da capacidade do cérebro de se reorganizar diante de situações em que os conhecimentos anteriores do sujeito (sua história de interações sociais) possam ser utilizados e ressignificados, e, nesse sentido, práticas sociais significativas são consideradas necessárias para que o desenvolvimento linguístico-discursivo do sujeito venha a ocorrer.

Podemos observar que no acompanhamento dos três sujeitos, BV, LHM e GA foram privilegiadas atividades de leitura e escrita significativas. Aos “erros” de leitura/escrita desses sujeitos – uma descrição do que eles apresentavam nas diversas produções -, foram fornecidas explicações com base em considerações advindas da fonética, da fonologia, da sociolinguística, por exemplo. Além disso, um trabalho de acompanhamento fonoaudiológico dessas crianças elegeu o texto, na sua face com práticas sociais reais de escrita, como eixo orientador das atividades propostas.

Em seu livro, “A dislexia em questão”, Massi (2007) busca expor a fragilidade que há no diagnóstico da *patologia* dislexia. De acordo com a autora, esse *distúrbio* está conceituado na literatura “com quadros explicativos hipotéticos e divergentes entre si” (p. 30), o que demonstra a falta de concordância do que viria a ser dislexia. Para Massi, falta uma conclusão definitiva acerca desse tema. O que a autora busca demonstrar através da produção de algumas crianças é que ocorrências esperadas na fase de aquisição da escrita estão sendo tomadas como sintomas de dislexia. Ou seja, enquanto a linguística percebe alguns erros de ortografia como sendo um processo reflexivo e de análise do sujeito aprendiz em relação à escrita, a medicina os vê como sintomas de uma *patologia*.

Para sustentar sua posição de equívocos quanto ao diagnóstico da dislexia, Massi recorre em seu livro às propostas teóricas de Bakhtin, Vygotsky e Franchi, não aceitando a ideia de se buscar no sujeito, no seu corpo orgânico, eventuais razões para dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, segundo a autora (p. 33 e 34):

questões escolares são tratadas como de natureza orgânica, encobrendo diferenças humanas nos planos sociais e individuais. (...)apesar de a ótica organicista ter apresentado uma série de hipóteses na tentativa de explicitar as causas da dislexia como um distúrbio específico de aprendizagem, ela não chegou a resultados conclusivos. As explicações causais apontadas por essa ótica não ultrapassam o plano de suposições contraditórias entre si (MASSI, 2007, p.33-34).

A questão organicista que Massi faz referência foi abordada acima nos tópicos 2.1 e 2.2, por concepções que consideram explicações aos problemas como sendo de origem cerebral, de ordem genética. A esse respeito a autora (p. 33) afirma que:

A busca, por exemplo, de explicação genética para questões da apropriação da escrita denuncia o uso de visão biológica determinista para justificar características de atividades humanas como naturais, biologicamente dadas. (...) As dificuldades sociais e as diversidades no desempenho individual da criança são, nessa visão, interpretadas por meio de critérios genéticos – inevitáveis e imutáveis (MASSI, 2007, p,33).

Massi (2007) critica os instrumentos de avaliação que definem o normal do anormal sem levar em consideração as diferenças individuais de cada criança no processo de aquisição da escrita. Assim, ela alerta para o fato de que os testes utilizados para avaliação cognitiva não são eficazes, já que avaliam aspectos que estão distantes da escrita. A esse respeito a autora (p. 134) afirma que:

admitindo que a apropriação da escrita não pode ficar reduzida a um **conjunto de habilidades e destrezas**, consideramos que pedir, por exemplo, a uma criança que reconheça partes do corpo, discrimine noções espaço-temporais e de lateralidade não nos auxilia a compreender que relação ela está estabelecendo com a escrita – o que entende por esse objeto, que importância existe em adquiri-lo, que funções pode desempenhar em sua vida, em que se diferencia da oralidade. [...] ao analisarmos a lista de testes avaliativos apresentados em manuais sobre a chamada dislexia, intriga-nos a descontextualização desses testes na medida em que denotam situações não habituais para a atividade da linguagem, tais como ditado, cópia, leitura em voz alta, entre outras. Convém esclarecer que, com facilidade, podemos imaginar situações de interação nas quais solicitamos de nosso interlocutor a escrita, por meio de ditado, de uma lista de palavras – como no caso da elaboração de uma lista de compras a ser usada no supermercado –, a cópia da letra de uma música, de uma receita de bolo, do endereço de um amigo, ou, ainda, a leitura em voz alta de textos, quando precisamos confirmar dados de uma pessoa ou quando pedimos a alguém que leia trechos de um texto, os quais queremos ouvir ou mesmo copiar (grifos nossos). (MASSI, 2007, p.134).

Baseando-se na afirmação de Bakhtin que diz “nosso próprio pensamento nasce e forma-

se em interação e em luta com o pensamento alheio” (1992, p.317, apud MASSI, 2007), ela atesta que crianças estão constituindo uma imagem negativa sobre si mesmas a partir de um diagnóstico equivocado de dislexia. Tal assertiva tem sobre o indivíduo um forte peso emocional que pode limitá-lo. Ancorada, assim, em um *distúrbio* a criança pode passar a justificar sua inércia ou dificuldade em ler e escrever com a existência de uma patologia que ela carrega. Desse modo, não é difícil perceber, muitas vezes, uma resistência negativa do *dislético* diante de certas atividades. Massi afirma a esse respeito que:

Além de tomar a si próprio como alguém que não sabe, que não consegue aprender, a sua história de relação com a escrita se estabelece de tal forma que contribui para o fracasso do aprendiz, que entra em um círculo vicioso: não desenvolve o gosto pela escrita, evita escrever para se distanciar de uma visão depreciativa sobre si mesmo e, quanto menos enfrenta o processo de apropriação dessa modalidade de linguagem, mais corrobora a suposta noção de que é incapaz (MASSI, 2007 p. 80).

Gisele Massi (2007), após argumentar desfavoravelmente a respeito do diagnóstico da dislexia, conclui que a causa para dificuldades na aquisição pode estar relacionada à questões sócio-históricas, ou seja, nas condições de aprendizado. Ela afirma que os equívocos encontrados na escrita da criança são hipóteses de um aprendiz da língua que está construindo seu conhecimento. Desse modo, Massi (2007) nega as perspectivas orgânicas, cognitivas e socioafetivas como explicação para dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita e recusa a dislexia como um transtorno.

## 2.4 O ponto de vista da clínica de linguagem

Como já mencionado na introdução deste trabalho (ver nota 2), o interacionismo tem compromisso com a fala da criança, tomando para si a tarefa de considerar fundamental as contribuições de Saussure ao estudo da língua e da linguagem. Para o fundador da linguística como ciência, a língua tem uma ordem própria, ela não é pensada em termos de determinações ou dependência com outros sistemas, como o cognitivo ou o social. Ela vem definida em termos das relações que os elementos estabelecem entre si: um elemento não existe por si mesmo, mas somente na relação que mantém com os demais. O interacionismo assume esse “compromisso com a noção de língua, o que significa dizer que ela **não ignora a Linguística**, embora não faça descrição gramatical da fala de crianças.” (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008, p. 135, grifos das autoras).

O interacionismo buscou em Saussure a possibilidade de abordar as falas de crianças,

imprevisíveis e heterogêneas, mas mesmo assim dentro do possível de língua, ou seja, como produtos efetivos de relações dinâmicas. É nesse sentido também que a clínica de linguagem pensa a fala sintomática, considerando-a como um possível da língua. Essa fala marca a relação sempre singular do sujeito-falante com a língua, pois submetido às leis do seu funcionamento, os processos metafóricos e os processos metonímicos. O projeto denominado “Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem” foi instituído no final dos anos 90, coordenado por Maria Francisca Lier-DeVitto, com o objetivo de fazer frente às vertentes do campo da clínica que supõem que as falas ditas patológicas são decorrentes de problemas em outras esferas, perceptivas ou cognitivas, por exemplo. Para a clínica de linguagem, a fala sintomática não é vista como uma “imperfeição” em relação à fala insituída, mas, sim, como um modo de presença singular de um sujeito na linguagem, que diz respeito ao seu submetimento no funcionamento da língua.

Trago um dos trabalhos que discutem a relação da criança com a língua escrita na perspectiva da clínica de linguagem. Fongaro (2009) em sua dissertação do mestrado “Manifestações sintomáticas na escrita e a clínica de linguagem” prioriza o estudo da escrita a partir dos pressupostos da clínica de linguagem, como formulados por Lier-De Vitto e Andrade (2008, p. 61): uma clínica “orientada pela teorização saussuriana, pela contribuição de Jakobson na articulação língua-fala/escrita e a de De Lemos, pela suspensão do sujeito epistêmico e enfrentamento da fala da criança”. Fongaro (2009, 0. 26) reafirma diversas vezes o compromisso da clínica de linguagem com o interacionismo no sentido de que nele se “(...) entende a oralidade e a escrita articuladas por um funcionamento, funcionamento este nomeado por Saussure (1916) ‘la langue’ que tem relação com o ‘Outro’ (tesouro dos significantes de Lacan)”. A autora segue a linha de raciocínio em aquisição da escrita discutido no trabalho de Borges (1995-2006). Desse modo, Fongaro (p. 26-27) atesta que:

Borges (...) considera que a fonetização da escrita seja um dos efeitos que a ordem própria da língua promove. Nessa perspectiva a criança é introduzida na escrita por meio de sua relação com a materialidade do texto. Os blocos de letras que comparecem na escrita da criança foram chamados por Borges de pseudopalavras e considerados significantes. (...) Segundo Borges, os significantes emergem das múltiplas impressões fornecidas pelos textos do outro, não são registros que resultam da percepção das unidades da escrita constituída ou da categorização realizada pela cognição, as unidades linguísticas presentes no texto dessas crianças, são negativas e relacionadas. (...) os significantes são adquiridos pela criança através da sua relação com o outro, que através de um movimento metonímico do funcionamento da língua, deslizam do texto do outro para o texto da criança. (...) A criança não apreende a escrita, ela é capturada pela escrita através de sua relação com a materialidade do texto. (FONGARO, 2009, p.26-27).

Fongaro (2009, p. 27) nos faz saber que “Borges indica que o texto se constitui através do funcionamento da linguagem, que faz movimentar os significantes entre os níveis fonético-fonológico, gráfico, sintático, morfológico e semântico”.

Em sua dissertação, a fonoaudióloga apresenta dois casos atendidos por ela, dos quais extrairei alguns fragmentos das análises empreendidas por ela. De um dos pacientes, R., Fongaro traz o seguinte relato: segundo a mãe de R, a criança sempre teve dificuldades para escrever, pois trocava as letras e as esquecia. Além disso, na escola, ele não conseguia ficar parado e em alguns momentos parecia estar em ‘transe’. Ao fazer avaliação na Associação Brasileira de Dislexia (ABD) foi diagnosticado que seu problema era a dislexia e, por esse motivo, foi encaminhado ao tratamento fonoaudiológico. A autora apresenta, entre outros, a seguinte produção escrita da criança:

*“Eu e minha mãe xegamo em casa e percebimos que a Kiara es tava grávida de pois de traz mezes ela deu cria de oito cachorrinho.”* (Fongaro, 2009, p.78).

A esse respeito a autora (p.78) afirma que:

A segmentação de ‘depois’ parece ocorrer comandada pela palavra grávida que traz outra segmentação possível, que entra em relação com o segmento escrito e promove a segmentação ‘de pois’: “grávida de três meses, grávida de quatro meses, grávida de poi”. (...) o significante ‘pois’ parece presentificar o segmento ou a cadeia ‘pois de trás’: “pois de tras, de lado, de frente”. Nesse fragmento vê-se também que os significantes são segmentados de modo que expõem outros significantes possíveis da língua escrita que estão a ele associados. (...) As hipersegmentações (...) indiciam uma movimentação da escrita de Renato e indiciam que novas relações puderam ser estabelecidas. (...) Na escrita de R as cadeias manifestas na escrita são produtos de cadeias da oralidade que tem mais forças que as cadeias gráficas latentes e dominam os recortes das unidades que se presentificam na superfície da escrita desse sujeito. (FONGARO, 2009, p.78).

O outro caso de Th, atendido por ela quando ele tinha oito anos e estava na segunda série. Th. tinha dificuldade para se concentrar na escola, dificuldade para copiar e a sua coordenação motora fina era ruim, o que podia ser verificado na sua dificuldade para escrever, para comer e se vestir, pois pedia auxílio tanto para comer quanto para se vestir. Fongaro inicia a discussão do caso, relatando que não notara problemas na coordenação motora, visto que a criança montava Lego com peças pequenas e outros jogos que necessitavam de certa habilidade manual. Mas a sua tensão corporal na hora da escrita era visível. Em razão de sua rejeição de

Th. Em participar de atividades de escrita, Fongaro procurou iniciar sua abordagem a partir daquilo que julgava como sendo estratégias facilitadoras, por exemplo, formular uma história oralmente e, só depois, passá-la para o papel. A autora analisa essa atitude no início do atendimento como ainda acreditando que a criança, ao organizar o texto no plano de ideias poderia, depois, passá-lo para o papel. Subverte essa interpretação ao considerar que, na verdade, Th. “precisava de alguém que fizesse uma aposta em relação a sua possibilidade de escrever, ele demandava a presença do outro para poder escrever.” (p. 79).

O texto de Th. trazido por Fongaro mostra-se difícil de ser lido devido a imprecisão do traçado. Segundo a autora, “As letras parecem invocar outras letras e na superfície manifesta aparecem amalgamadas e, algumas vezes, sobrepostas e ainda rasuradas.” (p. 80). Ao analisar a escrita de algumas palavras em um texto escrito por Th., Fongaro levanta a hipótese de que, na escrita da palavra “primeiro”, por exemplo, a criança escreve o segundo “i” com um traço como se fosse um “t”. Segundo ela, não é possível explicar essa ocorrência destas letras sob letras por uma escolha do sujeito, pois há acerto no primeiro “i”. Para Fongaro, trata-se de explicar essas e outras ocorrências considerando “[...] um sujeito que não controla o que escreve e fica à deriva, a mercê dos movimentos da língua, que coloca significantes em relação e promove, neste caso, não uma substituição de uma letra por outra, mas um amalgama dos traços destas letras.” (p. 81).

Essas considerações da autora trouxeram luz à leitura que faço das produções escritas de AC. De maneira semelhante à produção de Th., a escrita apresentada por ela em diversas situações discursivas, tais como, cópia, relato de um acontecimento, recontagem de fábula, listagem de atividades, escrita de uma carta enigmática, prefácio de um livro, refacção de fábulas, e, também, fazendo uso ora de letras maiúsculas ora minúsculas, mostraram ainda a ocorrência de um amalgama dos traços de letras na sua escrita, o que dificultava a leitura de um outro e, como ocorreu, a que ela poderia fazer do seu próprio material.

Retomo as considerações finais da autora no capítulo 4, que denomina “ Sobre a circunscrição do sintoma: reflexões sobre a leitura do material clínico”, na passagem em que faz referência à hipótese de Pommier<sup>14</sup> para refletir sobre alguns acontecimentos clínicos vividos por Th, pois há “no traçado das letras, na materialidade do texto, marcas da inscrição do sujeito que talvez forneça outras possibilidades de leitura da escrita sintomática.” (p. 87) , e esses seriam “o aprisionamento à imagem visual da letra e a hipótese de esses acontecimentos possa estar relacionado a questões relativas ao corpo.” (p. 87), o que, segundo autora, e como

---

<sup>14</sup> Fongaro faz referência ao livro clássico de Pommier, *Nacimiento y Renacimiento de La Escritura*, traduzido do francês para o espanhol em 1996 (Buenos Aires, editora Nueva Vision).

indicado por Pommier, abre caminho para investigações mais aprofundadas da relação entre corpo e linguagem, implicando discussões acerca do complexo de Édipo e da castração. Fongaro aventa essa possibilidade por recordar e refletir sobre certos acontecimentos narrados na entrevista de Th., como o medo de se perder, fazendo com que não fosse aos passeios organizados pela escola, o que a levava a pensar na relação particular desse menino com a mãe. No entanto, isso exigiria uma outra direção de investigação a ser tomada por ela, o que não foi possível naquele momento.

A autora conclui que “somente através de uma teoria de funcionamento da linguagem que articula sujeito-língua-escrita (...) é possível refletir sobre a relação do sujeito com a escrita” (p. 88), o que implica não realizar deduções sobre o sujeito a partir da posição de investigador, o qual, muitas vezes, por já se constituir como escritor ou escrevente, pode escolher e delimitar no material produzido pela criança as unidades da escrita. Nesse sentido, o investigador pode estar balizando suas análises pelo por meio do certo/errado, de acordo com a gramática ou ortografia da língua, ou supor que a criança esteja tomando a língua como objeto de conhecimento, por isso faz hipóteses a respeito do seu funcionamento, sem considerar, na perspectiva do interacionismo, a captura do sujeito por esse funcionamento ou o jogo de significantes ali implicado.

As reflexões trazidas pelo estudo de Fongaro (2009) nos ajuda a compreender como se dá o processo da escrita e da reescrita no interacionismo aqui abordado. Elas também serão de grande importância ao analisarmos os dados de AC que apresentam algumas das ocorrências apontadas por Fongaro.

No capítulo seguinte abordo a pesquisa em si, como foi organizada e realizada: os encontros com os sujeitos, as propostas de leitura e de escrita para os sujeitos, a escolha pelo material de AC e a minha posição como investigadora.

## 4 UMA CRIANÇA COM DISLEXIA

Neste capítulo, conheceremos melhor dois irmãos, uma menina e um menino. Durante seu processo de escolarização inicial receberam diagnósticos de problemas relacionados à aprendizagem da língua escrita: ele, de disgrafia, e ela, de dislexia.

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um acompanhamento longitudinal dos dois irmãos com diagnóstico médico de problemas na escrita. No total, foram realizados vinte encontros semanais na casa dos irmãos, com duração média de 90 minutos cada um. Cabe salientar que a projeto de pesquisa foi submetido a avaliação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), obtendo parecer favorável, número 10794412.1.0000.0055, em 28/06/2013.

### 4.1 Primeiro contato com AC e CG

Conheci CG (menino) e AC (menina) por intermédio de uma amiga. Estava pensando em me inscrever para o mestrado, como já foi relatado na introdução, mas precisava de algum sujeito com diagnóstico de dislexia. Essa amiga disse que o menino tinha disgrafia e ela, dislexia, e me perguntou se eu tinha interesse em conhecê-los, me passou os contatos da mãe das crianças e eu fui até eles.

A família foi receptiva no primeiro encontro. CG, o mais velho tinha, na época, onze anos. Parecia muito tímido, sem muito ânimo para conversas. Já AC, com nove anos, ao contrário, era agitada. Na ocasião, nós conversamos a respeito do *problema* de cada um. A mãe me mostrou os resultados dos exames já realizados pelas crianças, os testes psicológicos e os neurológicos. CG já estava com seu diagnóstico médico de disgrafia e AC precisava apenas da confirmação de um profissional da área médica para fechar o seu, de dislexia. Saí da casa deles convencida de que realmente havia algo a ser investigado ali, cheia de expectativas em relação a uma situação em que o diagnóstico bem definido de problemas na escrita, para a mãe e para as crianças, parecia estar naturalizado.

CG nasceu em 2001 e, aos quatro meses de idade, passou a frequentar uma creche. Sua mãe era professora e, quando terminou o período da licença maternidade, ela o levou para a escola em que ela trabalhava. Enquanto ela lecionava, CG ficava na creche. Com um ano de idade ele já foi para a “salinha”, o infantil, e, por volta dos quatro anos de idade aprendeu a ler.

Com a chegada de AC, nascida em 2003, a mãe achou melhor cuidar somente dos filhos, pois estava muito nervosa por conta do trabalho e “deixando um pouco de brincar e cuidar dos

meninos”<sup>15</sup>.

Segundo ela, a rotina dos filhos é muito tranquila: vão à escola de manhã, brincam e fazem lição à tarde, vão dormir cedo e têm noites de sono sem interrupções.

## 4.2 Conhecendo melhor CG

CG foi alfabetizado aos quatro anos em uma escola particular no município de Vitória da Conquista-BA. Quando passou para a primeira série, mudou-se para uma outra instituição particular de ensino, que segue uma abordagem construtivista (sic). Segundo a mãe, a escola não cobrava a letra cursiva e CG escrevia a de forma, pois para ele era mais fácil. Houve uma tentativa de inserir a letra cursiva na primeira série, mas CG não conseguia escrever as letras e a escola optou por permitir que escrevesse do modo mais confortável para ele, ou seja, com letra de forma.

Porém, na segunda série, CG voltou para a escola anterior, que exigia a letra cursiva. A mãe relata que CG tentou escrever desse modo, mas ninguém conseguia entender o que ele escrevia. Todos pediam para melhorasse a letra, mas ele falava que “escrevia normal e que os outros é que não conseguiam entender”. Fez caligrafia, mas também não adiantou, a letra não melhorava. CG também tinha dificuldade de escrever na linha do caderno, pois sempre fazia acima ou abaixo da linha.

A mãe relata que ele era muito bom em redação, que fazia ótimos textos, mas que não gostava de passar o texto a limpo e chorava por esse motivo. Na escola, também não queria copiar o que as professoras colocavam no quadro. A mãe justifica afirmando que ele não pode copiar muito, pois o cérebro dele “não aceita a escrita”. Parece que a mãe reproduz a fala da psicopedagoga que atribui ao cérebro de CG a sua dificuldade com a escrita.

Diante dessas dificuldades apresentadas por CG, os pais resolveram procurar uma razão e também uma solução para o caso. Isso ocorreu quando ele estava na terceira série, período mais crítico, segundo a mãe, pois CG estava muito agitado, dizendo que “não queria mais estudar e ninguém conseguia *decifrar* sua escrita”. A escola, nesse período, chamou os pais para conversar e disse que havia realmente um problema com CG, que não era normal um aluno naquela série escrever daquela forma. A família foi instruída a procurar um psicólogo e CG

---

<sup>15</sup> Os enunciados entre aspas reproduzem as falas da mãe, das crianças e, também, de profissionais da saúde e da educação, da maneira como foram anotados por mim na época dos encontros mantidos com as crianças.

começou a fazer terapia, mas ele não gostava. Por fim, a psicóloga fez um relatório no qual constava que CG tinha lateralidade cruzada. Mas esse tipo de conclusão não fez a escola aceitar a letra de CG. Os pais precisavam apresentar um relatório mais detalhado a respeito do problema para poder inseri-lo como aluno especial.

Eles levaram CG ao fonoaudiólogo, ao neurologista, e, também, a uma outra psicóloga. Juntos esses profissionais afirmaram que ele não tinha lateralidade cruzada mas, sim disgrafia e déficit de atenção de grau leve. CG também fez o teste de QI (Quociente de Inteligência), cujo resultado foi de inteligência superior (verbal 125 e de execução 121, sendo que a média é de 100 pontos). A partir da apresentação desses resultados clínicos e objetivos, a escola passou a aceitar sua escrita, sendo permitido que ele levasse um notebook para a sala. CG, à época do início desse acompanhamento, estava cursando a quinta série (sexto ano) e, desde a quarta série, estuda em um outro colégio.

CG faz terapia três vezes na semana em razão do seu diagnóstico de disgrafia, com a mesma neuropedagoga que a sua irmã frequenta. Seu desejo é, quando adulto, ser um projetista de jogos para vídeo games e computadores.

### **4.3 Conhecendo melhor AC**

AC começou a frequentar a escola com um ano de idade. Ia para a salinha do infantil, enquanto sua mãe dava aulas. Ela foi alfabetizada na mesma escola do seu irmão. Mas quando sua mãe deixou de trabalhar lá, ela foi para outra instituição escolar. Entretanto, segundo a mãe, ela “não rendia”, já que o método usado não funcionava para AC e, por essa razão, retornou a criança para a escola na qual tinha estudado. Nessa instituição, as letras do alfabeto e os números encontram-se colados nas paredes das salas e o aluno pode visualizá-las o que, segundo a mãe, facilitou a aprendizagem de AC. Foi lá que ela conseguiu aprender as cores, os números e as letras. Isso aconteceu quando AC tinha seis anos de idade.

A mãe conta que AC demorou um pouco mais do que CG para ler. Por conta de todas as dificuldades apresentadas por ela, a família procurou ajuda quando AC estava na primeira série. A mãe relata que ela não conseguia “juntar o c com o a para formar ca”, não “juntava” as sílabas, não lia. Escrevia, mas não sabia o que estava escrevendo, não conseguia ler. Fazia apenas cópias, mas sem nenhuma significação para ela. Nesse período, a família procurou uma psicóloga que a encaminhou para uma psicopedagoga.

Na segunda série, AC continuava sem conseguir aprender. Ela estudava na escola e, em casa, a mãe reforçava, estudava junto, mas ela não aprendia. Nessa época AC estava muito

agitada, respondia aos colegas, não tinha paciência e pedia todo instante para sair da sala. A mãe também relata que AC, em momentos de angústia na escola, por não conseguir compreender o que está estudando, masturbava-se na frente dos colegas e da professora. A psicopedagoga explicou à mãe que esse comportamento é normal em disléxico, porque “ele precisa de uma válvula de escape em momentos de intensa confusão mental”.

AC passou por uma psicóloga, pelo neurologista e se tornou uma aluna de inclusão, assim como CG. No início do acompanhamento, AC estava na terceira série (quarto ano). Ela faz as provas separada dos demais colegas, pois precisa que alguém que interprete as questões, pois ela lê, mas não consegue compreender muito bem, principalmente, os problemas de matemática (sic).

A mãe de AC está “negociando” com o neurologista a possibilidade de dar um remédio para ela conseguir se concentrar melhor, pois, para a mãe, AC é hiperativa. Porém, o médico está relutando, já que AC apresenta notas boas, preferindo esperar as séries mais avançadas, em que se defrontará com conteúdo cada vez mais complexo e, também, com diferentes professores, para ver como ela se sai (sic).

A mãe de CG e de AC acredita que os problemas dos filhos são de família, pois ela afirma que sua avó era disgráfica, que a mãe e o irmão de seu esposo fazem letras que ninguém consegue ler e que ela própria deve ter “um pouco de dislexia”, porque demora para aprender as coisas e as esquece com facilidade.

AC sente dores no lado esquerdo da cabeça com frequência e é medicada com tilenol/paracetamol. Ela usa óculos desde os quatro anos de idade e atualmente seu grau está em 4.75 em ambas lentes. AC faz terapia duas vezes na semana por semana para amenizar a ansiedade e melhorar a letra. Já fez balé e jazz, mas saiu por dificuldade em memorizar os passos. AC diz que seu desejo, quando adulta, é de ser bióloga marinha.

#### **4.4 A pesquisadora e as crianças com problemas de leitura e de escrita**

Foi combinado com a mãe dos irmãos que eu iria até a casa deles uma vez por semana para encontros de uma hora e trinta minutos. A mãe concordou e mantivemos esse combinado durante aproximadamente um ano<sup>16</sup>.

No primeiro momento, reunia-me com AC e CG individualmente, pois precisava conhecê-los melhor. Depois de alguns encontros, passei a trabalhar com os dois juntos para

---

<sup>16</sup> Neste período de um ano estão incluídos os meses de férias das crianças, os feriados e as semanas de provas das crianças, quando ficavam suspensos os nossos encontros.

observar como eles trabalhavam em conjunto e qual o efeito disso sobre eles.

Os relatos a seguir referem-se, então, a essas duas situações, os primeiros encontros realizados com cada um deles e, depois, os seguintes, os quais foram realizados com os dois juntos. Nesses encontros foram produzidos diversos textos - objeto de análise do capítulo quatro -, que estão enumerados em ordem crescente entre parênteses ao longo do relato, para que o leitor possa relacionar o texto efetivamente produzido com a situação em que foi elaborado.

Conforme comentado já na introdução deste trabalho, deter-me-ei na análise das produções escritas realizadas por AC.

Dos vinte encontros, estão relatados a seguir os nove primeiros, lembrando que os últimos, praticamente os dez últimos, foram dedicados à confecção do livro “Projeto Fábulas”. Em relação a esse último item, ressalto que ele faz parte da análise aqui proposta, mas deve ser compreendido como material compilado, com revisão, dos textos produzidos nos encontros anteriores.

### **1º Encontro**

Cheguei à casa dos irmãos por volta das 16:25hs. Fui recebida e levada pela mãe deles para a sala da casa onde os meninos vieram me receber. Expliquei a ela a atividade que iria fazer e que eles precisariam de um lugar para se apoiar e escrever. Ela, então, me levou para o escritório/biblioteca da casa onde realizei a atividade de relato oral de alguma história lida ou vivida. Nos primeiros encontros as atividades foram realizadas individualmente. Por sugestão da mãe a primeira foi AC. Ela se sentou ao meu lado, de frente para a mesa do computador (que estava desligado). A minha frente havia uma mesa de escritório na qual, tanto AC quanto CG, se apoiaram para escrever/desenhar. AC foi muito receptiva, pronta para realizar o que sugeri (relato oral de uma história que ela leu e gostou). Foi até a estante que estava repleta de livros infanto-juvenis e pegou o livro da Cinderela. Enquanto me contava a história ela ia folheando o livrinho que tinha nas mãos. Depois, tentou me contar a história do Pequeno Príncipe, mas acabou se atrapalhando com a linearidade da história e com os fatos ocorridos. Diante disso, propus que ela me contasse uma história real, que aconteceu com ela e que achava engraçada. Então, ele falou de um dia que foi ao Poço Escuro (um parque no município de Vitória da Conquista) com a escola e que lá tinha um macaquinho que a perseguiu. Ao final das narrações, pedi a ela que fizesse um desenho de uma das histórias que ela havia me contado. AC pediu para ir buscar suas canetas coloridas e fez o desenho da Cinderela e do Pequeno Príncipe (**TEXTO 01 – Cinderela e O Pequeno Príncipe**), mas sempre pedia minha opinião acerca das cores que ela devia utilizar nos desenhos. Por estar na cozinha (que fica de frente para o

escritório/biblioteca) a mãe dos irmãos, de vez em quando, vinha até nós e acrescentava alguma coisa ao que AC falava, ou então, ela mesma, perguntava alguma coisa à mãe do assunto que estávamos conversando. Assim que AC terminou seus desenhos, disse a ela que chamasse CG para vir até onde estávamos. CG chegou e AC foi para dentro da casa. Ele se sentou ao meu lado e permaneceu com os braços descansados sobre os braços da cadeira enquanto conversávamos. A atividade proposta foi a mesma. Ele preferiu me contar dos livros que estava lendo, no momento eram três: dois indicados pela escola e um de sua escolha. CG leu para mim um conto que pertencia a um livro, que foi buscar em outro cômodo da casa. Mas também fez um pequeno resumo oral das histórias que tinham nos outros livros que estava lendo. Ao final dos relatos ele fez uma ilustração do conto “O príncipe lagartão”. CG tem muitos cadernos de desenho e gosta muito de desenhar figuras criadas por ele mesmo, que afirma ser personagens de um possível jogo de videogame. CG pegou um desses cadernos e ficou em pé ao meu lado me explicando empolgado cada desenho e cada o poder que tinha cada um dos “monstros” criados por ele.

## **02º Encontro**

Minha chegada procedeu da mesma maneira que no primeiro dia e as atividades também foram feitas primeiro com AC. Levei dois textos para ela: um resumo de um livro com uma história de monstros e um poema sobre borboletas. Pedi para AC, que estava sentada ao meu lado, como da primeira vez, ler em voz alta os dois textos. Ela o fez com uma certa dificuldade e devagar. Depois da leitura, perguntei o que tinha achado dos textos, de qual ela tinha gostado mais. Ela me disse que preferia a poesia e eu, então, dei a ela uma folha de caderno decorada para que ela fizesse uma cópia do texto para mim (**TEXTO 02 - Poema**). Durante a leitura da poesia ela leu uma palavra de forma equivocada duas vezes (trocou *escuridão* por *descobrirão*) e só no momento da cópia ela leu a palavra corretamente e a escreveu corretamente. AC, sempre muito falante, enquanto escrevia, me dizia que gostava de animais, que tinha uma tartaruga e que achava as borboletas lindas. CG veio ao escritório/biblioteca convidada por AC e também se sentou ao meu lado. Dei a ele dois textos: um resumo de um livro “O dia que você nasceu” e um pequeno texto acerca dos deuses da mitologia grega. Ele leu os dois textos em voz alta, depois, conversamos a respeito dos textos e ele me contou de um fato histórico que aconteceu no dia em que ele nasceu. Perguntei qual dos textos ele havia gostado mais e pedi que fizesse uma cópia para mim. Ele escolheu o da mitologia grega e, como sua mãe já havia me contado a respeito de sua letra cursiva, praticamente ilegível (o que pude constatar vendo os cadernos dele), pedi a ele que usasse letra de forma. Ele assim o fez sem contestar ou reclamar. Ele

sempre achava um meio de encaixar, na conversa, algum jogo que havia jogado ou falava de algum dos personagens criados por ele enquanto escrevia.

### **03° Encontro**

Cheguei à casa dos irmãos no horário de costume, por volta das 16:25 hs. CG já estava no escritório/biblioteca, jogando videogame no computador, propus, então, que ele fosse o primeiro a realizar as atividades do dia. Perguntei como foi a semana, da escola, das novidades, enquanto ele pausava o jogo e desligava o monitor do computador. CG não demonstrou descontentamento em ter que parar de jogar para falar comigo. Ele voltou sua atenção para mim e eu disse que havia percebido que ele gostava de contos, sendo assim, trazia dois contos para ele ler e me contar de qual ele gostava mais. O primeiro conto lido foi “Na traseira do caminhão” e o segundo “Um encontro fantástico”. A leitura deveria ser silenciosa. Nos dois textos, CG parou em um momento para comentar comigo, no primeiro sobre uma palavra que ele havia achado diferente e no segundo para comentar um fato que o texto tinha lembrado a ele. Ao final de cada leitura silenciosa pedi para ele me contar do que a história falava e ele fazia um resumindo oralmente. Depois pedi para ele escolher o conto que mais gostou. CG escolheu o segundo e a meu pedido escreveu o resumo em letra de forma. O final da atividade CG voltou a jogar no computador. AC veio até o ambiente em que estávamos ao ser chamada pelo irmão. Ela se sentou à minha direita, de modo que fiquei entre eles. Ela estava com a aparência abatida, apesar de não estar doente. Perguntei se ela estava cansada e ela me disse que sim. Para animá-la disse que a atividade não ia demorar e que tinha trazido duas fábulas para ela. Observei no início que havia um livro de fábulas sobre a mesa com o nome dela. Comecei a conversar com ele falando do livro, perguntando se ela já tinha lido ele todo, se gostava das fábulas que já tinha lido, mas ela, diferente das outras vezes, não falou muito e não demonstrou tanto interesse. Diante disso, dei a ela as duas fábulas: “A raposa e as galinhas” e “O rato montesino e o cidadão”, ambas ilustradas e eu disse que ela podia colorir mais tarde. A leitura também seria silenciosa. A leitura da primeira fábula ocorreu sem nenhum comentário oral. Ao final eu pedi que ela me contasse do que falava a história, mas ela não soube me dizer, não havia “entendido muito bem” o que a história queria dizer. Eu expliquei para ela, mas ela continuou sem compreender a moral, expliquei mais uma vez e ela disse que entendeu “mais ou menos”. Partimos, então, para a segunda fábula. De início AC me perguntou o que é montesino e eu expliquei que seria o mesmo que vindo do campo, da roça. Ao longo da leitura ela me perguntava o significado de algumas palavras e, pouco depois do início, ela disse que já tinha lido aquela história e que se lembrava do que falava. Pedi que ela me contasse do que a fábula

falava. Já com um pouco mais de ânimo, ela me contou e depois fez um resumo escrito (**TEXTO 03 – O rato do campo e o rato da cidade**). Apesar de estar cansada, sua letra ficou muito bem feita e bonita. A mãe dela veio até nós e elogiou a letra de AC.

#### **04° Encontro**

A partir desse dia as atividades deixaram de ser feitas individualmente. Comecei a trabalhar com o projeto fábulas, a fim de perceber como eles relacionam os textos lidos com outras histórias. Os irmãos juntos são um pouco mais difíceis de “controlar”. Eles gostam de ficar provocando um ao outro, fazendo cócegas, rindo um do outro. Me sentei entre eles, CG de frente para o computador (desligado) e AC perto da porta. Conversamos a respeito de fábulas, AC ainda não havia estudado esse gênero na escola e CG já sabia como se dá a estrutura (com uma moral no final). AC pediu que eu explicasse o que é uma moral. Para introduzir o assunto, como modo de descontração, fiz algumas brincadeiras de o que é o que é. A maioria das respostas CG é quem sabia e uma vez AC acertou a resposta, mas nunca deixou de tentar responder às adivinhas. Ambos foram bem participativos e pareceram se divertir com a brincadeira. Ficou combinado para a próxima semana que eles procurassem saber de outras adivinhas para me perguntarem.

#### **05° Encontro**

Assim que começamos o encontro perguntei quem tinha alguma adivinha para me perguntar. AC disse que havia se esquecido de procurar e CG me fez algumas de cabeça que também valeram para AC que resolveu uma das adivinhas e eu não consegui responder a todas. Passamos para a atividade do dia, carta enigmática. Entreguei para cada irmão uma carta enigmática e expliquei para eles como funcionava a decifração. CG compreendeu prontamente, mas precisei explicar mais uma vez para AC, que no momento de decifrar a carta que eu havia entregue, demonstrou não ter entendido bem, mas ao fazer a atividade ela entendeu perfeitamente. Depois de resolverem a primeira carta, mais simples, dei a eles uma outra, um pouco mais complicada. CG terminou primeiro e AC parecia querer desistir. Propus a seu irmão que a ajudasse, ele assim o fez. Apesar de AC ter demonstrado um pouco mais de dificuldade ela disse ter gostado bastante e querer resolver outras. Disse a eles que seria muito bom que criassem uma carta para dar ao irmão e esse tentar resolvê-la. Eles fizeram, mas AC pediu minha ajuda algumas vezes; ambos conseguiram resolver a carta do outro e descobrir a mensagem.

(**TEXTO 04 – Carta enigmática**)<sup>17</sup>. Eles gostaram muito e disseram que iam continuar com a brincadeira entre eles. Quando terminaram a atividade perguntei a eles se conheciam provérbios (ditos populares). C (mãe), que estava na cozinha, explicou aos meninos o que era e ajudou a eles a se lembrarem de alguns. Dei uma folha de papel em branco para cada um e pedi que escrevessem os provérbios que foram citados e que, ao longo da semana, conforme fossem lembrando, anotassem na folha dada.

### **06º Encontro**

Retomamos os provérbios da semana anterior e escrevemos mais alguns que íamos nos lembrando. Depois de anotá-los, um por um, conversamos acerca do significado deles e ia anotando o que os meninos falavam de cada provérbio: o que significava e em que situação poderíamos aplicá-los. Dei a cada irmão uma fábula para que fosse lida em voz alta. Depois da leitura, comentamos a respeito das histórias e observamos a relação da moral com um provérbio. Algumas coisas ditas não se encaixavam muito bem no provérbio, mas não quis corrigi-los e deixei como estava. Tanto CG como AC participaram da discussão, falando de outras histórias que haviam lido e que, de alguma forma, lembrava a fábula contada. Depois disso, pedi que eles escolhessem dois dos provérbios listados que eles mais tinham gostado e expliquei que, normalmente a moral da fábula é um provérbio. Assim, pedi que eles criassem uma historinha (curta) em que o provérbio escolhido seria a moral, então, o sentido da história teria o mesmo do provérbio. AC estava muito agitada, conversando com CG, rindo alto o tempo todo, mas ela se ateu às atividades propostas e ambos escreveram dois textos (**TEXTO 05 - O garoto que via**) (**TEXTO 06 - O garoto peixe**) que foram lidos em voz alta e AC fez questão de chamar sua mãe para ouvir a estória que ela criou.

### **07º Encontro**

Nesse dia levei várias fábulas, umas quatro para cada irmão. Recortei a moral de cada fábula e as embaralhei junto com as histórias recortadas. Espalhei sobre a mesa e pedi para que cada um escolhesse quatro fábulas. Ao ler uma fábula, cada um deveria procurar a moral que melhor se encaixava naquela história. Isso ocorreu até que a última fábula fosse lida. Após, tornamos a ler as fábulas, dessa vez verificando se a moral cabia ou não, quando os irmãos

---

<sup>17</sup> Importante notar que a carta enigmática produzida por AC vem analisada depois de outras produções escritas feitas por AC (mesmo sendo anotada como TEXTO 04) por conta de toda a situação de produção envolvida na carta, como os diálogos ocorridos (transcritos). Foi uma situação diversa da escrita das fábulas, gerando a necessidade de diálogos mais extensos, tanto para a compreensão da atividade por parte das crianças quanto para a resolução do enigma.

decidiam que aquela moral selecionada para uma determinada história não servia, eles pegavam outra e explicavam porque essa era melhor que a outra. Poucas vezes a moral escolhida não era a melhor para aquele tema, mas não quis interferir na escolha, apenas fazia questão de ouvir a explicação deles para a troca e sempre elas convenciam de algum modo. Ocorreu mais uma produção de texto (**TEXTO 07 – O rato e a ratoeira**), Para encerrar, sugeri ainda que os irmãos escolhessem uma das fábulas para ilustrar. Ficaram em dúvida em qual escolher, mas por fim se decidiram: CG escolheu uma da lebre e AC a do homem feio.

### **08° Encontro**

Com a proximidade das férias de meio de ano, conversei com eles acerca do que gostariam de fazer nas férias. AC começou a falar primeiro e CG a ficava provocando de acordo com as atividades que ela gostaria de realizar nas férias. Quando foi a vez de CG falar de suas vontades, foi AC quem ficava provocando o irmão. De vez em quando, AC se levantava, passava por mim e ia fazer cócegas no irmão e vice-versa. Quando CG terminou de falar, eles quiseram saber de mim, do que eu queria fazer nas férias. Propus, então, que escrevêssemos em um papel aquilo que queríamos fazer em nossas férias e depois lêssemos em voz alta para todos saberem dos planos que havíamos feito. Depois de escrevermos (**TEXTO 08 – O que vou fazer nas férias**), perguntei qual deles queria ler primeiro e os dois responderam ao mesmo tempo. Eles decidiram, entre eles mesmos, tirar par ou ímpar para decidir quem ia ler primeiro. CG ganhou, leu o texto, comentamos e depois foi a vez de AC. Ela leu, nós comentamos e, por fim, foi minha vez de ler e nós também comentamos sobre os meus planos.

### **09° Encontro**

Depois de algum tempo voltei à casa dos meninos no dia da semana de costume (quinta-feira) e no mesmo horário de sempre (16:30). O reencontro foi cheio de beijos e abraços, principalmente de AC e dessa vez nos reunimos na cozinha da casa. Nos sentamos à mesa, eu na cabeceira e AC e CG se sentaram um do lado do outro na lateral da mesa. Perguntei das novidades e como estavam indo no colégio. CG pegou na biblioteca o livro que eu havia presenteado a ele no último encontro e que tinha começado a ler a pouco tempo. Ele me contou um pouco da história do livro e que estava gostando. AC me contou da boneca que tinha ganhado e o quanto gostava dela. Após essa conversa, eu disse a eles que queria saber, sinceramente, o que eles tinham achado dos nossos encontros. Pedi que escrevessem isso e também o que eles tinham gostado mais no nosso projeto. Pedi também, que os dois caprichassem na letra porque não seria o autor do relato que iria ler, mas sim o irmão dele. Os irmãos mostraram empolgação

com a ideia e entre brincadeiras e provocações eles escreveram o que havia sido solicitado. AC pediu, depois de escrever o texto, para fazer um desenho, de início desenhou eu e ela e depois fez o irmão. Quando chegou o momento da leitura oral, tanto CG como AC, sentiram dificuldade em ler a letra do irmão. Sendo assim, a leitura se deu com o auxílio do autor, mas, em um trecho, AC não conseguiu ler sua própria letra.

Os encontros não aconteciam toda semana, pois os meninos tinham muitas atividades extra curriculares e seguíamos também as férias escolares. Além disso, na época de semana de provas, adiávamos os encontros para eles estudarem.

Produzimos, ao longo de um semestre, alguns textos dentro do projeto de fábulas, mais as adivinhas e a carta enigmática. No semestre seguinte, reunimo-nos para confeccionar um livrinho com as fábulas produzidas por cada um deles. Para tanto, fizemos uma coletânea com os melhores textos e reescrevemos cada um deles, para que tanto a ortografia quanto os aspectos propriamente textuais, a coesão e a coerência, ficassem adequadas ao propósito daquilo que se planejou dizer. O livro finalizado seria dado de presente para quem eles quisessem oferecer.

É verdade que, inicialmente, os irmãos mostraram resistência para reescrever os textos, mas com o tempo eles passaram a se empolgar imaginando como o livro ficaria, para quem eles dariam e isso os animou na realização da atividade. O livro foi pensando com as ilustrações das histórias, por isso cada história escrita é ilustrada na página seguinte.

## **5 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA DOS DADOS DE UMA CRIANÇA “DISLÉXICA”**

Como já foi mencionado, o intuito de nossa dissertação é discutir aspectos da relação entre a oralidade e a escrita de um sujeito com diagnóstico de dislexia, a partir de uma perspectiva que considera a ligação entre a linguagem (sua aquisição ou a captura do sujeito por ela) e o processo de subjetivação.

Como mencionado na introdução, a escolha por trazer produções escritas de um dos irmãos acompanhados durante um ano pela pesquisadora deu-se, basicamente, por dois fatores: em primeiro lugar, em razão do efeito sobre mim da fala de AC, qual seja, “não consigo porque tenho um problema”. Dois sentidos parecem que podem ser inferidos desse enunciado, tanto uma justificativa para uma certa paralisação diante de atividades de leitura e de escrita, ou, ao contrário, um pedido de auxílio para sair de uma situação conflitiva com a escrita. Outro fator seria a própria oferta de materiais escritos por parte de AC: ela fez muitos desenhos e aceitava produzir os textos solicitados. A fala de AC constituiu-se como enigma para mim, pois as suas produções de fato interrogavam e me faziam pensar nas diversas perspectivas que poderiam explicá-las: atribuindo razões de cunho social (escola), orgânicas (cérebro/mente) ou, ainda, subjetivas (relação sujeito-língua-fala).

As produções escritas de AC são analisadas de acordo com o que a linguística propõe e, para isso, recorro a Cagliari (1988/2003) e Abaurre (1997/2002; 1999), considerando, é claro, que eles não se voltaram para análise das escritas sintomáticas. Do interacionismo, o diálogo se faz com as interpretações em relação às fornecidas por Borges (1995) e Bosco (2005), lembrando que essa perspectiva teórica não deixa de trazer os pressupostos da psicanálise lacaniana, principalmente pontuações a respeito do complexo de Édipo e da castração. A clínica de linguagem, por meio de reflexões de Lier-De Vitto e Andrade (2008), assim como de Fongaro (2009), sobre a escrita sintomática é trazida para discussão das produções escritas enigmáticas de AC.

### **5.1 As produções escritas de AC**

Apresento inicialmente dois desenhos de AC (**TEXTO 01**) produzidos logo no primeiro encontro que tivemos. Os traçados dos desenhos são claros e os desenhos em si estão

distribuídos no espaço, são detalhados e coloridos<sup>18</sup>. Em relação à pintura do desenho, poder-se-ia dizer que ela, em algumas figuras, e sem prejudicar sua visualização, foi realizada “às pressas”, com uma certa persistência nos movimentos utilizados.

**Figura 2** – TEXTO 01 :Cinderela e O Pequeno Príncipe

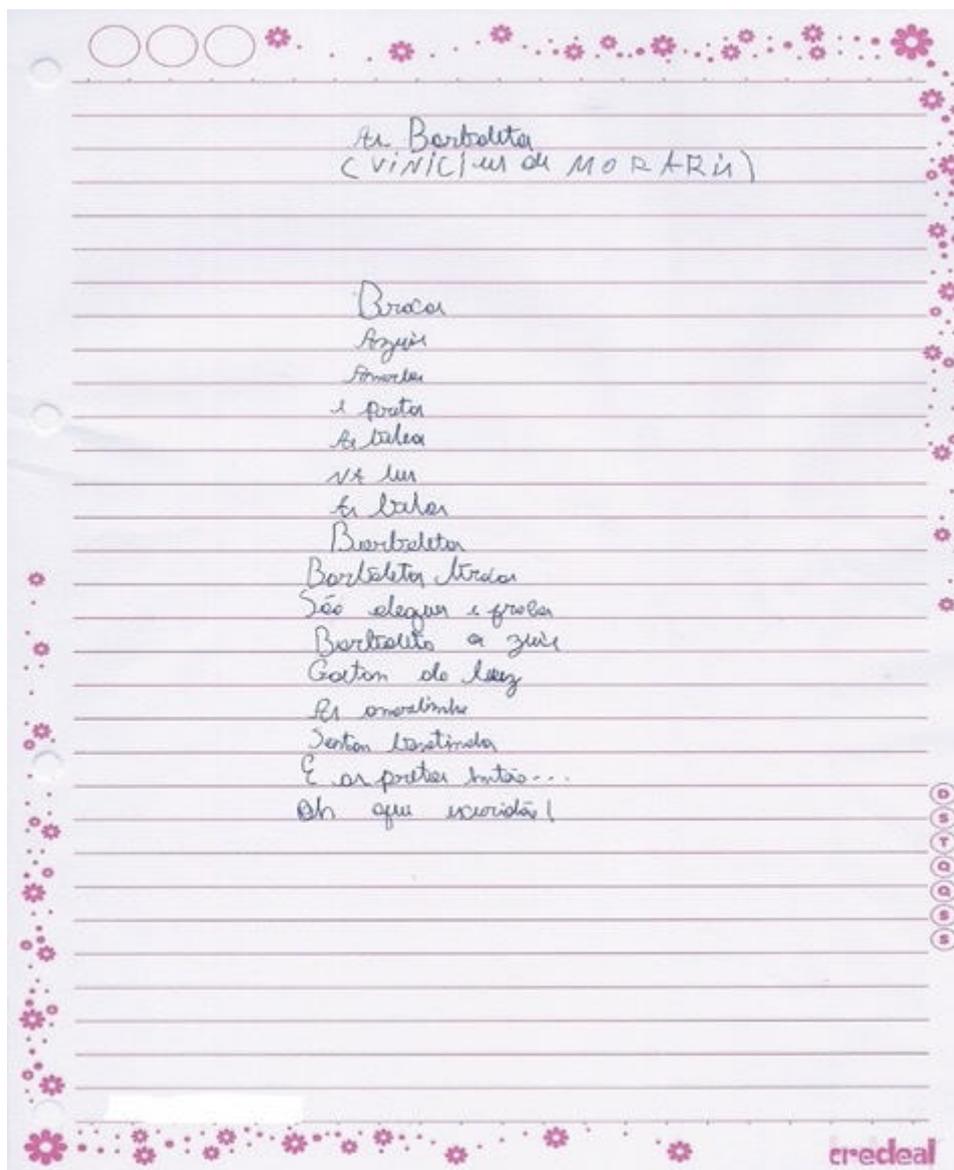


**Figura 3** - TEXTO 01: O Pequeno Príncipe



<sup>18</sup> A análise aqui apresentada restringe-se aos traçados do desenho e sua relação com outras materialidades gráficas (letras, números). Outros aspectos envolvendo a noção de transferência, o papel da criança na dinâmica familiar e a questão da imagem corporal, entre tantos outros, são igualmente importantes, mas não constituem-se como objeto de estudo deste trabalho.

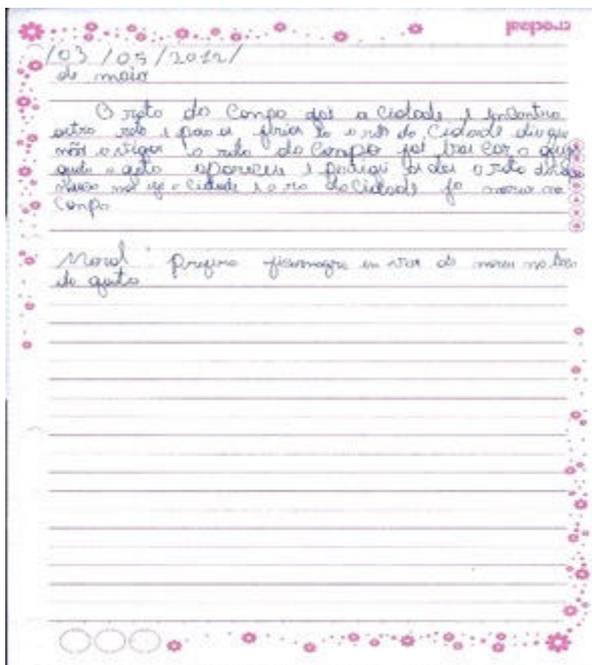
**TEXTO 02 – Poema “A borboleta”**



**A Borboleta**  
(Vinicius de Moraes)  
Branca  
Azuis  
Amarelas  
E pretas  
Brincam  
Na luz  
As belas  
Borboletas  
Borboletas brancas  
São alegres e francas.  
Borboletas azuis  
Gostam muito de luz.  
As amarelinhas  
São tão bonitinhas!  
E as pretas, então...  
Oh, que escuridão!

A cópia do poema de Vinícius de Moraes, *A borboleta*, feita por AC indica o que já se sabe a respeito da utilização da cópia, a da não existência da suposta transparência da linguagem escrita, ou seja, modificações ou transformações, como as realizadas por AC, são possíveis dada a propriedade sempre presente na língua, qual seja, a de relações de homonímia, mesmo quando se trata da atividade de “imitação”. Uma das ocorrências se dá em “a zuis” (“azuis”), “saotan/m” (“são tão”/semelhante à “gostam”). O que se observa nessas “trocas” é um jogo de significantes sustentando essas possibilidades ou, ainda, a relação entre significantes latentes e manifestos.

### TEXTO 03 – O rato do campo e o rato da cidade.



#### *Rato do campo e da cidade*

*O rato do campo foi a cidade e encontrou outro rato e foi passar as férias lá o rato da cidade disse que não ia vigiar o rato do campo foi buscar o queijo quando o gato apareceu e perseguiu os dois o rato do campo nunca mais foi a cidade e o rato da cidade foi morar no campo.*

*Moral: Prefira ficarmagros em vez de morrer na boca do gato.*

Esse material foi produzido a partir da leitura de uma história levada pelo pesquisador. Após essa atividade foi pedido a AC que fizesse um resumo para não esquecer aquilo que foi lido. Seguindo as explicações fornecidas por Cagliari (1988/2003) aos erros encontrados na

escrita de crianças, a base são as hipóteses formuladas pela criança a partir do que ela produz oralmente.

Encontramos, então, as seguintes ocorrências:

- Transcrição fonética  
encontro = encontrou
- Modificação da estrutura segmental das palavras: troca de letras, supressão ou inversão de letras

Qudo=quando

bu car =buscar

goto= gato

dos= dois

copo =campo

nuca= nunca

mai= mais

fo= foi

ra =rato

boco= boca,

gauto = gato

persigui= perseguiu

- Hipercorreção

Dise = disse

moreu= morreu

Ves = vez

- Juntura intervocabular

Ficarmagro = ficar magro

Em relação à segmentação de palavras, como na hipossegmentação *ficarmagro*, a interpretação de Abaurre (1997/2002) vai na direção de que há interferência da oralidade (grupo tonais da fala) na escrita da criança. Para a clínica de linguagem, a questão pode ser formulada como uma disputa entre heterogêneos, em que cadeias da oralidade acabam tendo mais força “que as cadeias gráficas latentes e dominam os recortes das unidades que se presentificam na superfície da escrita [...]” (FONGARO, 2009, p. 88) e, nessa ocorrência, assim como em outras, AC parece não se afetar pelo que ela escreveu.

Como no texto anterior escrito por AC, é possível ver a estabilidade de traçados em certas consoantes, como: *b*, *c* e *v*, escritas em letras manuscritas e sempre da mesma forma, lembrando um pouco a escrita encontrada nas cartilhas. No caso do *b* e do *v*, por exemplo, eles não se modificam, ou melhor, não se “transformam” na escrita de AC, quando da entrada de vogais. Eles são escritos por AC como se valessem por si só, algo como o “nome da letra + (vogal) = “be” + (a)” que continuaria sendo “be”, só que o nome da letra aí não permite escrever a palavra porque já está junto de uma vogal (não sendo mais *be*, mas *ba*, por exemplo), pois já se trata de uma escrita alfabética (caso diferente seria da criança que escreve PA, com o nome da letra “p” permitindo ler a palavra “pe ra”).



*Texto 05 – O garoto que via*

*Em uma terra distante numa terra dos cegos todos deram risada não enxergando nada nem a princesa o rei enxergava mas no reino tinha um príncipe dizia que também não enxergava mas ele contou uma grande mentira e enxergava mesmo ele era feliz porque seu pai era dono de um \*‘cherito’ onde trabalhava uma linda moça um dia ele saiu do \*‘cherito’ feliz devido ele esqueceu que enxergava e saiu observando tudo todos diziam ele enxergava o fofoca foi para o rei que dizia: quem enxergar deve ser rei. O garoto se tornou rei e casou com a linda moça fim.*

*\* Nome dado por AC para nomear a mercearia do pai do garoto que via.*

*Texto 06 - O garoto peixe*

*Numa tarde um garoto passeava pela praia quando ouviu um chamado:*

*- João, João pule na água.*

*João sem entender pulou na água e disse:*

*- porque me chamou? Quem é você?*

*- sou seu pai João*

*-meu pai?*

*- sim*

*- nade até o fundo*

*- mas eu não vou respirar? vou?*

*- você vai.*

*João mergulhou e viu um enorme peixe: - você é o meu pai? Sou eu sou um tritão*

*- então eu sou um tritão*

*- e João.*

*João ficou com seu pai na água sendo tritão e depois de meses ele ficou com uma cauda e ficou feliz para sempre fim.*

As duas produções acima fazem parte do livrinho que foi confeccionado no final do projeto desenvolvido com os irmãos. Posteriormente, é possível reler esse mesmo texto, só que reescrito e ilustrado. Seguindo mais uma vez a classificação de Cagliari (2003), tem-se:

**Hipercorreção**

Sego = cego

esqueceu = esqueceu

peiche = peixe

ficol = ficou

**Modificação da estrutura segmental das palavras: troca de letras e supressão.**

Prisipi = príncipe

Grade = grande

Jão = João

Pixe= peixe

**Juntura intervocabular e segmentação**

Quetambem = que também

Erafelis = era feliz

Nagua = na água

O biservando = observando

Setornou = se tornou

Meupai = meu pai

A te = até

Transcrição fonética

Inxergava = enxergava

pasiava = passeava

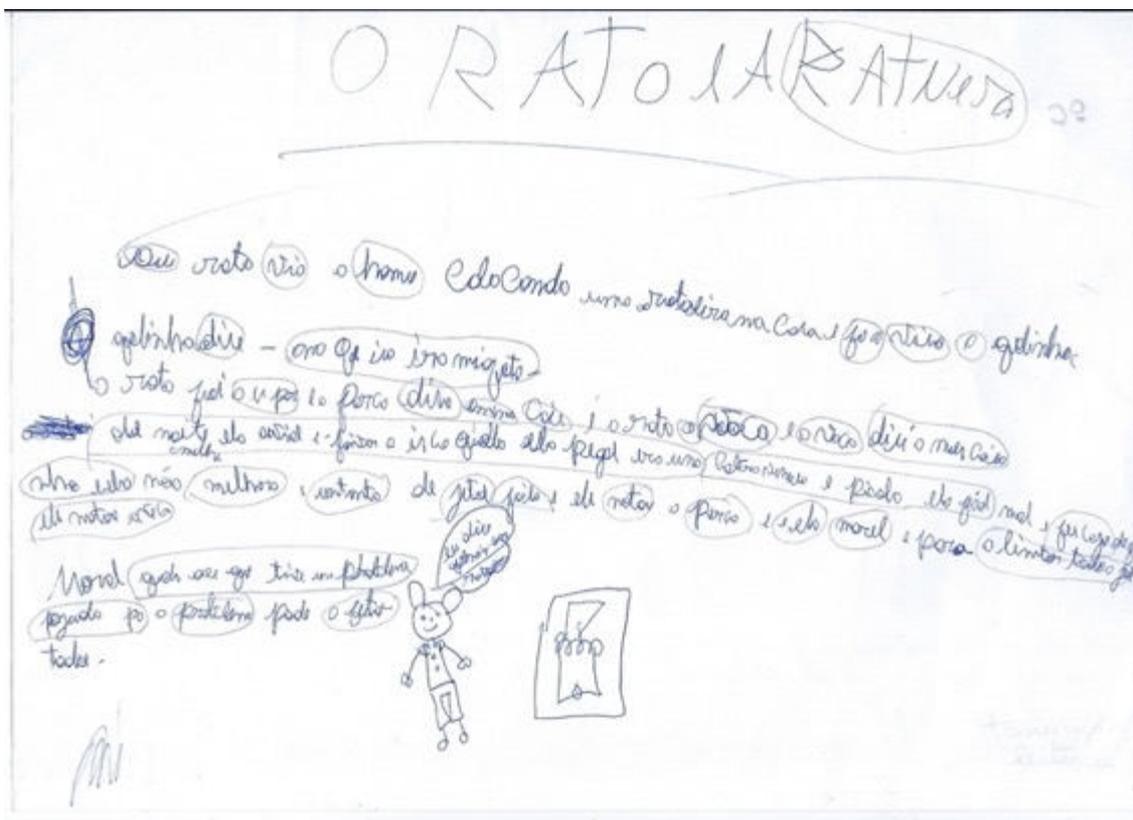
puli = pule

nadi = nade

É importante destacar que AC escreve “peiche”, mas no momento da reescrita, como pode ser percebido no livrinho que está em anexo, ela escreve “peixe”. Essa correção é feita, pois ela mesma percebe que errou, dizendo “eu escrevi com ch! Mas é com x!”, se surpreendendo com seu próprio erro. Isso demonstra que AC possui conhecimento gramatical e escreve corretamente quando não está dispersa.

Possível dizer que, ao lado de palavras escritas de acordo com a ortografia da língua, encontramos na escrita de AC outras que dizem respeito à interferência da oralidade na escrita. Nesse caso, é possível afirmar que outros escreventes da língua fazem o mesmo. E há uma explicação para isso, como no caso da escrita de *nadi* (para nade) ou *puli* (para puli): a sílaba pós-tônica em final de palavra terminada em “e”, na fala, torna-se “i”, para todos os falantes da língua, com a exceção, talvez, daqueles que se encontrem em contextos muito monitorados e “forcem” a produção do “e”. Essa passagem da fala para a escrita se justifica em razão, então, dessa sensibilidade da criança para aquilo que ela escuta. Mesmo assim, algo persiste ao considerar o fato de que a escrita de AC tem “ares” de apresentar diferente e, muitas vezes, ilegível. Talvez o desconforto do leitor venha mais dos traçados das letras por AC, que resultam, por exemplo, nas letras amalgamadas e na indiferença entre o “o” e o “a” e entre o “g” e o “f”.

## TEXTO 07 – O rato e a ratoeira



### O rato e a ratoeira

Um dia o rato viu o homem colocando uma ratoeira na casa e foi avisar a galinha.

A galinha disse: - no que iria me afetar.

O rato foi contar o porco disse a mesma coisa e o rato a vaca e a vaca disse a mesma coisa.

De noite ela a mulher ouviu um ruído e foi ver a isca que ela pegou era uma cobra venenosa e picou ela ela ficou mal e não melhorou e então o jeito foi ele matar o porco e ela morreu e para o enterro ele matou a vaca.

Moral: quando um que tiver um problema ajuda porque o problema pode afetar a todos.

"Eu disse que tinha uma ratoeira".

O texto acima foi produzido após uma narrativa oral. A atividade consistia na leitura de uma fábula e, após isso, foi perguntado se ela lhe lembrava de alguma outra história que já tivesse lido ou escutado. AC narrou "O rato e a ratoeira". Logo após, o pesquisador pediu para ela escrever aquilo que havia acabado de contar.

Dentre as ocorrências encontradas nessa produção estão:

Transcrição fonética

Ratueira = ratoeira

Mulhe = mulher

Home = homem

Hipercorreção

Vio = viu

Dise = disse

Pegol = pegou

Ficol = ficou

Morel = morreu

Juntura intervocabular

Quetinha = que tinha

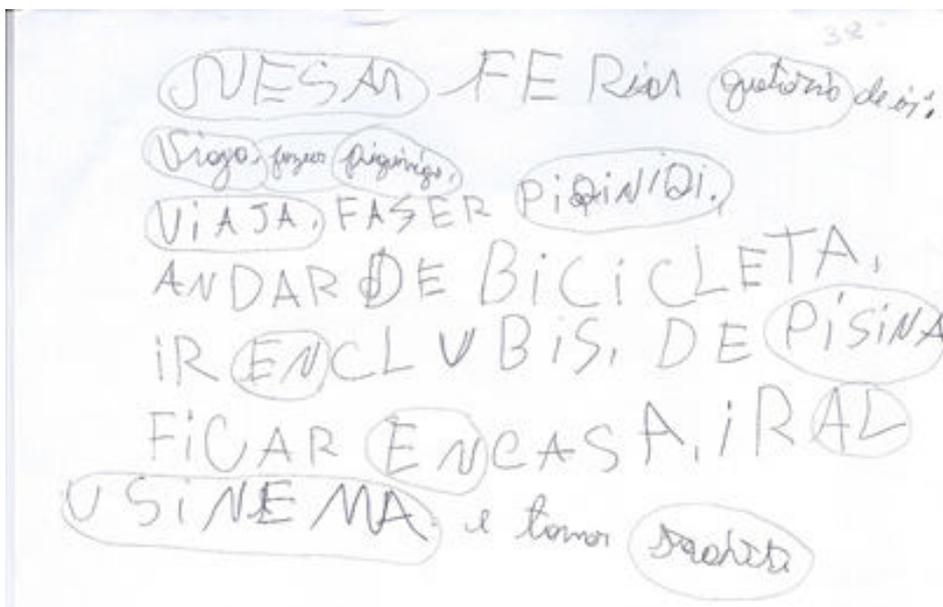
Segmentação

A fetar = afetar

Algo bastante saliente no convívio com AC vem do fato de ela se interessar por histórias contadas e lidas e dizer que gostava de ler. O seu rendimento escolar era bom, mesmo não realizando as lições ou atividades pedidas pela professora. A escrita que ela apresentou durante os encontros é melhor do que aquela que estava nos seus cadernos. Em relação à leitura, é possível sustentar que AC atribuía sentidos ao que lia, relacionava o que lia a outros textos orais e escritos. No entanto, a escrita mostrava-se ilegível para o outro, a não ser que o próprio leitor fosse “arranjando” um modo de deciframento daquela escrita e se acostumando aos traçados de determinadas letras para chegar ao sistema daquela escrita.

Uma ocorrência como o do “l” no lugar do “u” em verbos na 3ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo, que sempre terminam em “u” (pegou, ficou, morreu”), é algo também bastante comum na escrita de outras crianças. Dois tipos de ocorrência continuam surgindo na escrita de AC: a segmentação de palavras e de enunciados e, também, os traçados das suas letras que ora parecem desenhos ora encontram-se amalgamadas e sobrepostas.

## TEXTO 08 – O que vou fazer nas férias



*Nessas férias gostaria de ir*

*Viajar, fazer piquenique.*

*Viajar, fazer piquenique.*

*Andar de bicicleta*

*Ir em clubes de piscina*

*Ficar em casa, ir ao cinema e tomar sorvete.*

A produção desse texto foi realizada pouco antes das férias. Consistiu em uma simples listagem das atividades que ela desejava fazer nesse período para que, quando as férias terminassem, verificasse se havia conseguido cumprir as atividades.

Dentre as ocorrências encontradas estão:

Hipercorreção

Nesas = nessas

Fazer = fazer

Sinema = cinema

Al = ao

Modificação da estrutura segmental das palavras: troca de letras e supressão.

Gotaria = gostaria

Piqiniqi = piquenique

Pisina = piscina

Sovti = sorvete

Transcrição fonética

Viaja = viajar

Interessante nessa produção são as semelhanças entre os traçados das letras, já que se pode colocar em relação o “z”, o “s”, o “n” e o “m”, sendo ainda possível “visualizar”, na cadeia manifesta de cada uma dessas letras, as outras latentes, sem contar com os desenhos de morros, montanhas ou outros que parecem “rondar” essas inscrições.

Nesse sentido, a hipótese de Pommier (2011) a respeito da operação que deve ocorrer para a criança entrar no mundo da escrita faz sentido. De acordo com ele, a escrita alfabética exige a suspensão do valor icônico (da imagem) e do valor sonoro dos grafemas isolados; essa escrita só decorre por meio da operação de recalçamento que incide sobre a imagem da letra. É fato que a escrita de AC seja alfabética, mas sua escrita indica resistência em apagar, ou melhor, recalcar o desenho para que a letra surja, para que, daí, um valor sonoro da letra se dê. Mas, também esse valor sonoro dos grafemas isolados deve ser suspenso de maneira que a escrita passe a ser governada pela linguagem.

Diversos outros textos foram produzidos por AC e, em razão da repetição dessas características descritas, acredito que seja suficiente o número até aqui analisados. Nos anexos deste trabalho encontra-se os dois livros produzidos, respectivamente, por AC e por CG. É possível notar diferenças positivas nos traçados de AC, desde um depoimento pessoal sem a minha intervenção, até uma escrita mais legível. Um pequeno excerto faz parte dessa diferença: na apresentação do livro, nota-se a refacção do “i” no título da obra, escrito com “i” maiúsculo” (podendo ser um desenho?) e, depois, passando para o “i” minúsculo.

Parto agora para a montagem da carta enigmática feita por AC.

## **5.2 O enigma de AC**

A transcrição de uma situação de produção escrita de AC dá indícios de como uma criança diagnosticada com dislexia se comporta diante de uma atividade que envolve a chamada consciência fonológica. Na época em que realizamos a atividade, AC tinha nove anos e estava na terceira série, enquanto CG tinha onze anos e estava na quinta série, como mencionado.

A atividade é chamada de carta enigmática. Nela, há letras combinadas com desenhos e sílabas soltas. Para decifrar a mensagem da carta é necessário juntar o som que a letra possui ao significado que o desenho representa ou às sílabas que formam novas palavras e frases.

De acordo com a literatura médica, o dislético apresenta grandes dificuldades em trabalhar com a relação som-grafema. Então, resolver uma atividade como a carta enigmática seria um grande desafio. Vejamos como AC se sai nessa empreitada.

No diálogo que se segue Itp (investigador) começa explicando como se resolve uma carta enigmática após apresentá-la para as crianças. A carta trabalhada<sup>19</sup> foi a seguinte:

#### TEXTO 04 – Carta enigmática



Quadro 2 - A carta enigmática<sup>20</sup>

Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção de enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção de enunciado não verbal
Itp	É assim óh: aqui só tem desenhos...e algumas letras, né? Aí você vai descobrir qual é a mensagem da carta decifrando os desenhos. Por exemplo, qual é o primeiro desenho que tem aí? É de uma ?		
CG	Parece um rosto...		

<sup>19</sup> Retirada de <http://ofundamental.blogspot.com.br/2010/01/carta-enigmatica.html>. Acesso em 08/10/13.

<sup>20</sup> A transcrição dos diálogos segue as normas do Banco de Dados em Neurolinguística (BDN).

Itp	Um rosto, uma cara...Certo?		
AC	E um caramujo...		
Itp	Aí depois eu tenho um caracol e aí depois. Eu tenho a palavra caracol. Aí se vocês quiserem escrever, pode escrever, tá bom? Pra ir riscando as letras...		
AC	Ah, entendi! Caracol?		
Itp	Isso! A palavra caracol – A gente vai descobrir o título da carta que é a cara mais essa palavra aí que vocês vão descobrir...Muito bem, AC, cara Carol! Agora é a mesma coisa; a palavra cravo menos cra		Vendo que AC já tinha descoberto.
AC	Fica vo...		
Itp	Isso, pode ir anotando pra vocês não esquecerem...		
AC	Sabão...sa! sabão menos bão dá sa!		
Itp	Sab, né? Tira só o ão. Tá conseguindo aí CG?		
CG	Hum hum.		
AC	Pia menos p é igual a pia!		
Itp	Ia!		
AC	Ia!		
Itp	Juntando sab mais o ia da que palavra?		
AC	Sabia!		
Itp	Isso! Muito bem!		
CG	Eu tô aqui confuso!		
Itp	Em qual?		
CG	Em tudo! Eu não tô nesse aí mais	Tom de riso	

	não, eu tô...perdidinho!		
Itp	Então vamos voltar pra essa aí ó. Tem o desenho do cravo e a palavra cravo menos o cra. Que palavra fica?		
CG	Vo.		
Itp	Vo, muito bem! Vo mais ce? Você! Então, cara AC, você..		
CG	Você!		
Itp	Aí é, como AC já descobriu, sabão menos ão? Sab. Pia menos P? Ia. Então fica? Sabia! Cara Carol você sabia...o que?		
CG	Quando...		
Itp	Isso mesmo!		
CG	Que quando...		
Itp	Você sabia que quando...		
CG	Cara Carol, você sabia que quando as araras se casam		
Itp	Isso! Tem vários as, então a no plural é? As! Duas araras? Araras...Quando as araras... Isso é um selo, viu?		
CG	O que é isso aqui?		
AC	Tem um j e um n! É da turma do Maluquinho!		
Itp	É da turma do Maluquinho!		
AC	Selo é com c?		
Itp	Selo é com s. se, que é menos lo, né? Casa mais m?		
CG	Cara Carol, você sabia que quando as araras se casam...juntam...vivem juntas para		

	sempre!		
Itp	É isso mesmo! Agora eu vou...vamo ver aqui. Casa mais m?		
CG	Casam...		
Itp	Casam, né? Casa mais m?		
AC	Casam!	Tom de surpresa.	
Itp	Isso mesmo! Não é legal?		
CG	Hum Hum!		
Itp	Agora espera um pouquinho que a gente vai fazer uma. Vidro menos dro, fica?		
AC	Vi!		
Itp	Vi. V mais m?		
AC	V mais m?	Tom de dúvida.	
Itp	Fica vivem, né? Porque fica só o som da palavra...Vm, não tem o é. As vezes a palavra vem completa, as vezes é só o som. Aí aqui é jun, né? E lata menos la?		
AC	Ta!		
Itp	Ta, né? Aí fica? Jun-ta. Como aqui tá no plural, a gente passa pro plural também. Aí fica juntas. Vivem juntas...Como é o nome disso aqui?		
AC	Pá!		
Itp	Rato menos to? Fica?		
AC	Pato!	Risos	
Itp	É menos o to! Pa-to, menos to, fica? Quer anotar pra você descobrir? Escreve a palavra rato...		
AC	Fica ra!		

Itp	Isso! Pa mais ra? Para, né?		
AC	Para!		
Itp	Então: juntas para...? Aí de novo...selo menos lo? Você já fez aqui...		
AC	Selo menos lo fica se!		
Itp	Isso! Mais m?		
AC	Sem...		
Itp	Presente menos sente? Fica só o...		
AC	Pre!		
Itp	Pre. Então, para? Sem-pre		
AC	Sempre!		Comemora

AC realizou essa atividade sem demonstrar dificuldade, apesar de certa atitude aflitiva com uma nova proposta de trabalho. Isso significa a fragilidade do argumento de déficit de consciência fonológica por parte de sujeitos que apresentam problemas de leitura e escrita. AC rapidamente discerniu as sílabas das palavras, juntando-as em outras. Além disso, demonstrou atenção às figuras que apareciam na carta, reconhecendo um dos personagens de uma HQ (Menino Maluquinho). No trecho do diálogo, em que AC responde “pato” à questão “Rato menos to, fica...?”, rindo em seguida, podemos dizer que ocorre, ao mesmo tempo, uma associação entre *pato* e *rato* – por serem do campo semântico “animais” e por rimarem -, o que aponta para o fato de AC estar envolta nas relações textuais factíveis e, também, uma escuta a sua própria fala, em que várias cadeias latentes entram em concorrência, mas uma só escolha se impõe.

**Quadro 3** – Produzindo uma carta enigmática

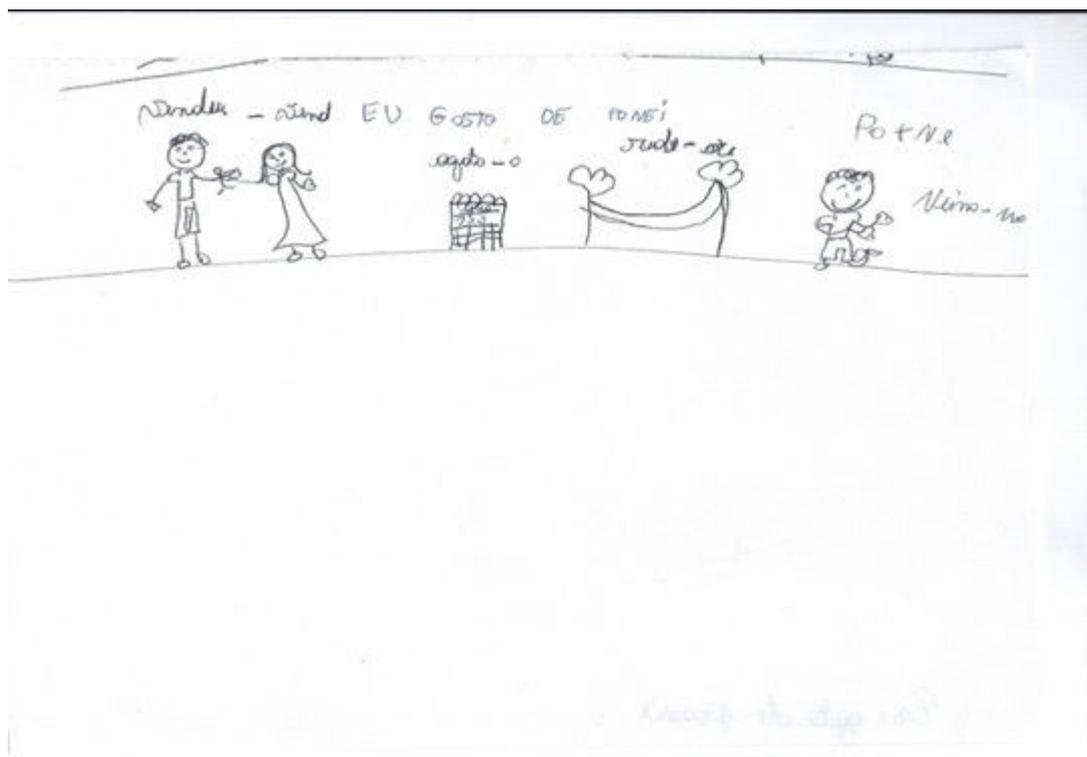
<b>Sigla do locutor</b>	<b>Transcrição</b>	<b>Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal</b>	<b>Observações sobre as condições de produção do enunciado não verbal</b>
AC	Como eu vou fazer o nome CG com um desenho que		

	tenha a ver?		
Itp	Então não coloca o nome dele...Escreve uma mensagem pequena, tá? Faz umas duas linhas...Alguma coisa que você quer contar pra ele...		
AC	Ah...eu não sei! Não consigo...		
Itp	Você pode escrever de alguma coisa que você gosta...É uma mensagem pra ele decifrar e ele vai fazer uma pra você decifrar...		
AC	Ah eu não consigo fazer isso aqui não! É muito...problema!		
Itp	Não, vamos tentar!		
AC	É que eu não consigo pensar nos desenhos e...		
Itp	Não, pensa primeiro na mensagem que depois a gente pensa nos desenhos. Aí o que não for dar a gente vai adaptando, tá? Eu lhe ajudo. Pensa primeiro na mensagem...		
AC	Eu quero uma coisa fácil que nem isso aqui!		
Itp	Não, mas depois no final você vai ver que vai ficar fácil. (...)		Após um período de silêncio AC pede instruções a Itp para fazer os

			enigmas.
AC	(...)Você sabe uma palavra pra falar eu?		
Itp	Eu? Pode ser vendeu...		
AC	Hum!		
Itp	Se não puder fazer o desenho pode fazer as palavras, viu gente? Aí vai alternando palavra com desenho.		
AC	E gosto?		
Itp	Gosto? Pode ser o mês de agosto, né?		
AC	É!		

#### **TEXTO 04 – Carta enigmática**

O resultado da produção de AC foi este:



*Eu gosto de pônei*

A carta enigmática produzida por CG foi:



*Marisa monte é uma boa cantora*

Há bastante diferença entre a decifração da carta por AC (leitura) e a produção escrita de uma. Ela se envolve na atividade de leitura, mas na de produção diz: “É que eu não consigo

pensar nos desenhos e...”, “Eu quero uma coisa fácil que nem isso aqui!”, “Ah eu não consigo fazer isso aqui não! É muito...problema!”, “ Ah...eu não sei! Não consigo...”. Qual a posição do sujeito, ou a relação dessa criança com a escrita, pensando no modo como se situa frente a essa atividade? É notório que AC continua no desafio da carta, depois de o pesquisador insistir na sua capacidade para elaborar uma carta enigmática e, também, quando “dá dicas” a ela.

Considero que AC encontra-se ainda “unida” ao outro, no sentido de supor que ele lhe dê as direções para formular o enigma escrito, parecendo surpresa de ter de mudar de posição, tornar-se responsável pela mensagem dirigida ao outro. O pesquisador precisa fornecer as palavras para AC. É a voz do pesquisador que atravessa a relação de AC com a escrita, sendo somente assim que ela consegue finalizá-la. Ela incorpora a fala do outro para poder constituir a sua fala. Esse episódio permite que se veja AC em uma posição em que não fala, não consegue formular algo por si mesma. É essa a relação da criança com a escrita, o que indica uma certa alienação ao outro, ao contrário de separação, em que o sujeito se divide entre aquele que escuta o que fala.

Já CG é mais “independente”. Apresentou certa dificuldade para compreender a atividade, pois havia sido a primeira vez se encontrava nessa situação, mas na decifração e na escrita de uma carta enigmática se saiu bem, resolvendo sozinho e prontamente o desafio proposto.

É importante ressaltar que AC, ao concluir a carta, se surpreende com o resultado, dizendo “Nossa! Essa é a primeira atividade que eu fiz na minha vida!”. Nesse sentido, entende-se que é a primeira vez que AC faz algo sem “auxílio” e que, por um momento, se deu conta de estar nessa dependência do outro.

AC está tão “acostumada” ao lugar que é colocada, como portadora de um *distúrbio*, que, em muitos momentos, se diminui, desacreditando em seus talentos manuais e sua capacidade de realizar qualquer tarefa. Isso está refletido nas falas que transmitem negatividade, inclusive na que nomeia essa dissertação. O trecho abaixo também reflete esse sentimento.

**Quadro 4 - “Não tenho talento”**

Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não verbal
Itp	Você pintou que unha? A do pé?		Falando com Carol
AC	Foi a do pé e da mão, mas ...é que eu não tenho talento....		
Itp	Que bonitinha! Como é que você não tem talento? Ficou tão bonitinha a unha cheia de bolinha...		

AC não somente pintou as unhas, mas também desenhou bolinhas coloridas, expressando sua criatividade. O trabalho manual realmente ficou bonito, mas, por já ter se acostumado à ideia de que alguém com o seu tipo de problema tem coordenação motora prejudicada e tende a ser “desajeitado” (JARDINI, 2010), ela desacredita em seu talento. Uma outra hipótese é de que ela, inconscientemente, precisa de alguém que lhe diga algo positivo quando se deprecia. Novamente presentifica-se a situação em que necessita de um outro que fale por ela.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever este trabalho busquei refletir acerca da questão “o que impede o sujeito *a passar a outra coisa* no processo de aquisição da escrita?” Para responder a ela formulei uma hipótese baseada na linha teórica do interacionismo e na relevância de se considerar os aspectos psíquicos envolvidos, do processo de subjetivação implicado na sua relação da criança com a linguagem escrita. Foi possível perceber, após uma leitura das produções das crianças, a partir da perspectiva interacionista, que a aquisição da escrita é um dos efeitos da captura da criança pela linguagem, o que interroga a noção de *distúrbio*, dislexia ou disgrafia. Percebi que a ilegibilidade da escrita de AC são um indicio de submissão do sujeito ao jogo de significantes, a um *tour de force* entre cadeias manifestas e latentes, principalmente em relação ao valor icônico (imagem) das letras, já que posto em relação com os desenhos, mas com poucas possibilidades de reformulação/escuta/leitura do que AC produz. Assim, o que percebo em AC não é compatível com aquilo que, entre outras áreas, a medicina descreve do que seria a dislexia. Após analisar os dados e conviver com essa criança o que se vê é uma menina extremamente comunicativa, inteligente e criativa que gosta de ler. Na verdade, quando AC se interessa por uma atividade e mantém o foco nisso ela capricha na letra, se preocupa em escrever corretamente, pois sempre que tem uma dúvida ela questiona. Essas ocorrências são facilmente percebidas, pois falam por si mesmo na descrição dos dados.

Para poder colaborar na discussão sobre o tema, desenvolvi ao longo da dissertação um estudo a respeito da dislexia e da aquisição da escrita em diferentes áreas de conhecimento buscando verificar, ao propor uma leitura das produções escrita de uma criança, o que se poderia dizer a respeito do diagnóstico de AC, na verdade, da relação dessa criança com a escrita.

De Lemos (2002, entre outros trabalhos) inaugurou um campo de estudo que concebe a fala e a escrita como tendo funcionamento distintos, mas sendo linguagem e implicando um sujeito nessa relação, cuja aquisição ou captura não se dá pela aprendizagem de um conhecimento ou por meio de uma cognição previamente estabelecida. Para essa teoria, é na relação com a fala do outro, ou com a materialidade dos textos vindos do outro, que reside a possibilidade da captura da criança pela linguagem. Penetrar nessa hipótese é entender que a trajetória pela linguagem ocorre de maneira diferente para cada criança, em razão da relação singular de cada sujeito com a língua, estando, portanto, na dependência dos processos de identificação à língua e na sujeição ao regime da demanda e do desejo do outro/Outro.

Ao abordar algumas áreas de conhecimento que estudam a relação biológica entre o cérebro e a escrita, constatei que partem do pressuposto de que o hemisfério esquerdo do

cérebro é responsável pela aquisição e desenvolvimento da linguagem. Desse modo, as neurociências buscam compreender quais as ligações nervosas estão sendo afetadas para que não haja uma aprendizagem efetiva, como nos casos de dislexia. Além disso, associam alguns tipos de dislexia a fatores genéticos, que tornariam um sujeito com mais probabilidade de desenvolver esse *distúrbio*. Do mesmo modo, a fonoaudiologia indica alguma falha no desenvolvimento da consciência fonológica e aponta uma causa genética que afeta as conexões neurais, sendo responsável, então, pela dislexia e disgrafia. Os campos de estudo dessa área não negam o fator aprendizagem como um instrumento importante no tratamento da dislexia/disgrafia, já que é nesse momento, na aprendizagem de conteúdos escolares, que o distúrbio se manifesta e traz maiores problemas para o sujeito considerado disléxico.

Trouxe, como contraponto, estudos da linguística acerca dos possíveis distúrbios na aquisição da leitura e da escrita. A neurolinguística discursiva, por exemplo, considera necessário desmistificar a denominada dislexia, propondo que problemas dessa ordem devem ser vistos como um processo gerado pela falta de atividades significativas de leitura e escrita nas escolas. Do ponto de vista desse campo de pesquisa, não se pode patologizar o que não tem raiz orgânica, neurológica. Os erros presentes na escrita da criança podem ser explicados, ou seja, são passíveis de interpretações que não devem se restringir ao certo e errado da gramática normativa. Por esse motivo, é preciso fazer um levantamento da vida do sujeito como um todo para verificar qual o nível de letramento que possui, quais são as práticas de leitura e escrita significativas nas quais se encontra inserido, tanto na sua família quanto na escola, compreendendo as determinações sociais que acabam fazendo com que um sujeito seja considerado, por exemplo, disléxico.

O que se percebe analisando o posicionamento dessas diferentes áreas a respeito dos distúrbios de aprendizagem é que, enquanto as neurociências atribuem a dislexia a uma falha no cérebro/mente do escrevente, a neurolinguística discursiva percebe a dislexia como uma nomenclatura dada por áreas médicas às crianças cujo percurso na escrita é singular. Para a ND, essas crianças estão submetidas a um ensino que deixa muito a desejar, não sendo incentivadas a ler e escrever aquilo que para elas teria sentido. Em resumo, a primeira vê a dislexia como um problema orgânico, do corpo físico, já a ND nega a existência desse distúrbio, pois seria uma criação do discurso social, cujo enfrentamento deve ser realizado no âmbito do sistema educacional e na sociedade em geral.

Como foi visto, Gérard Pommier (2011) atesta que as patologias da aprendizagem demonstram que a adequação do som da fala à imagem das letras seria somente o resultado de um processo complexo. Para a psicanálise, a escrita e a leitura estão colocadas no ato do

recalcamento (tentativa de apagar algo indesejado, mas que pode ser retomado, pois está em latência no inconsciente) e o grafismo evoca a imagem do nosso próprio corpo. Desse modo, a criança procura no grafismo aquilo que ela se parece. Para tanto, é preciso atravessar o recalcamento da imagem.

O que argumentei ao longo desse trabalho é uma abertura para novos caminhos que podem ser traçados após refletir sobre as produções de AC que puderam ser caracterizadas ainda, em muitos segmentos, como um jogo de significantes à deriva, em que os traçados das letras/desenhos se destacam. Foi possível perceber que questões referentes à posição subjetiva da criança na linguagem foram apenas pontuadas, abrindo-se como um caminho para um aprofundamento futuro, pois, como argumenta De Lemos (2002, p. 64), para o investigador que se situa no interacionismo, é necessário tratar da “subjetivação implicada na trajetória da criança na/pela língua do ponto de vista da sexualização” (p. 64) para a qual a questão “o que é a criança no desejo da mãe?” ou “o que ela quer de mim?” tornam-se precisas e indagam o investigador.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.) *Aquisição da linguagem questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167 a 185.

ABAURRE, Maria Bernadete M. *Cenas da aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997/2002.

AROUX, Sylvain. *Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª. a 4ª. Séries) - Volume 2 - Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, 2012.  
<http://pacto.mec.gov.br>

BORGES, Sonia. *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. Tese (Doutorado em Linguística). PUCSP, 1995.

BOSCO, Zelma R. *No jogo dos significantes, a infância da letra*. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. Tese (Doutorado em Linguística). IEL/UNICAMP, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Ed. Scipione, 2003

COUDRY, Maria Irma H. *Diário de Narciso: Discurso e Afasia. Análise de interlocuções com afásicos*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

COUDRY, M. Irma Hadler, SABINSON, M.L. Mayrink. *Pobreza e Dificuldade*. São Paulo, Unicamp, 18 de julho de 2001 (mimeo).

DEUSCHELE, Vanessa P. e CECHELLA, Cláudio. *O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção*. Revista CEFAC, São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2008nahead/16-08.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.

DAVIS, Ron. *O dom da dislexia*. Trad. Ana Lima e Garcia Badaró. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

DE LEMOS, Cláudia T. *Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem*. Letras de Hoje. Porto Alegre, 1995.

\_\_\_\_\_. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 33: 41-52. 1997.

\_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, 42: 41-69, Jan./Jun. 2002.

FONGARO, Anna E. Mattos. *Manifestações sintomáticas na escrita e a clínica de linguagem*. 100p. [Dissertação de mestrado em linguística]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2009.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2010, p. 33-80.

JARDINI, Renata. *Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e da escrita*. Casa do Psicólogo, 2010.

LEMOS, Maria Teresa G. de. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LIER-DEVITO, Maria Francisca; ANDRADE, Lourdes. *Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças*. Revista Estilos da Clínica, 2008, Vol. XIII, no 24, 54-71.

LIER-DEVITO, Maria Francisca; CARVALHO, Glória. Interacionismo: um esforço de teorização em Aquisição de Linguagem. In: FINGER, I.; QUADROS, R. (orgs.). *Teorias de Aquisição da Linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008, p. 115-146.

MASSI, Giselle et al. *Indícios do processo de apropriação da escrita versus sintomas disléxicos*. São Paulo, 20(3): 327-338, dez., 2008.

MASSI, Giselle. *A dislexia em questão*. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

MASSI, Giselle; GREGOLIN, R. *Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita*. Curitiba, UFPR, 2005.

MORAIS, Artur G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu ensino).

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta; FIGUEIRA, Rosa Attié. *Aquisição de Linguagem*. In: NUNES, José Horta e PFEIFFER, Claudia Castellanos. *Linguagem, História e Conhecimento*. Campinas, SP: Pontes editores, 2006.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: uma leitura para a aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, 52 (1): 91-102.

PEROTTINO, Silvana. *Sob a condição de não-falar de uma criança: a escrita de caso JM*. [Tese de doutorado em linguística]. Universidade de Campinas – UNICAMP, 2009.

POMMIER, Gérard. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. Trad. Viviane Veras. In:  
LIER-DEVITO, Maria Francisca e ARANTES, Lúcia (orgs.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2011.

SAUSSURE, F. de. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2002/2004.

\_\_\_\_\_ *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1916/2006.

## ANEXOS

### Os autores AC e CG

Apresento o resultado final do projeto desenvolvido com os irmãos acompanhados pela pesquisa. Os textos escritos ao longo dos encontros tiveram como fim a produção de um livrinho ilustrado. Cada um confeccionou o seu com a mínima intervenção possível da pesquisadora.

AC e CG se sentiram muito orgulhosos quando viram os livrinhos prontos e queriam dar de presente para inúmeras pessoas. Foi a primeira vez que eles realizaram uma atividade desse tipo em que a escrita é de fundamental importância para se obter sucesso. Ao que parece, pela reação de AC e CG, os irmãos perceberam o grande potencial que eles têm de dominar essa modalidade da língua, já que suas produções são perfeitamente inteligíveis, com começo, meio e fim. Além disso, os desenhos demonstram a perfeita coerência entre o que foi narrado e ilustrado, o que também comprova a interpretação correta das histórias pelos irmãos.

#### 4.3.1 “O livro da imaginação” de AC



Essa é uma história com  
ajuda de uma grande amiga e uma maravilhosa  
companheira. Para isso foram usadas muitas  
imagens e desenhos de gente que trabalham na  
imaginação e que me ajudaram a ler e a  
escrever.

Quem se mais gostei nessa história foi a  
gente que escreveu e fez com carinho.

Espero que vocês leitores apreciem essa obra  
feita por mim e se tenha alegria em ler  
melhorando a letra e o texto.

Boa leitura!!!



\* \* \* \* \*  
\* @ Livro Da Imaginação \*  
\* \* \* \* \*

Este livro foi escrito por duas crianças e uma  
adulto. Ele é fruto da imaginação e do prazer  
de ler e escrever, resultado de um projeto  
realizado para o projeto "Entendendo a  
Litura e a Escrita".

Início de escri-  
ta de livro em  
2012 e ideia em  
2013



Então de que jeito tem o rei



O Corato que vive

Em uma terra distante somen-  
ta de gente de não imaginação mas  
muito o rei imaginava mas sempre  
viveu feliz em paz por isso não se  
da amor de contar uma grandiosa  
para ele imaginava muito. Seu pai era  
dono de uma mágica onde trabalhava  
de uma linda magia de contar histórias.  
Ele viveu de trabalhar para o povo de ajudar  
que podia ser a mais grande ajuda e paz  
de longe com alegria e de sua amiga de tem  
de ser grande amiga. Então foi assim o rei:  
- Rei, rei, rei tem alegria! - O rei responde  
- Quem sempre viveu rei! - E o corato  
Viveu rei e Corato com o rei e a vida  
feliz para sempre!!!

o FIM



Se mãe nunca elaborar não fazo nenhum comida

### A Comida

Um dia os animais de uma fazenda estavam com fome e a mãe e pai foram de a galinha pedir:

- A comida está em sábado!

o pai respondeu:

- Vai no sábado!

o pai respondeu:

- Vai no sábado!!!

o pai chegou quando a mãe disse:

- Não darei comida para nenhum dos animais!!!

Moral: todos os animais estão prontos.



O fio é tão fino que avante o coelho

### O Fio

Um homem tem muito fio. Ele tem tão fio que ele não é capaz de fazer nada. Um dia ele viu um coelho e chamou-o e ele perguntou:

- É bom amigo?

Ele respondeu:

- Sim e não. Vou te ensinar!!!

Quando ele chegou viu que o coelho era um coelho que estava com um fio que estava impalido e ele mostrou ao homem quando o coelho viu o fio ele ficou muito feliz e ele mostrou ao homem como fazer um fio para não morrer.

Moral: Assim como o fio tem dentes de vidro.



ESTE LIVRO FOI ESCRITO POR DUAS COZINHEIRAS E UMA ADONÇA. ELE É FEITO DA IMAGINAÇÃO E DE PENSAMENTOS ALEGRES E POSITIVOS, RESULTANTES DE ENCONTROS REALIZADOS PARA O PROJETO "ESTIMULANDO A CRIATIVIDADE E A ESCRITA".

INICIADO EM OUTUBRO DE 2011  
EM 2012 E 2013  
EM 2013

IMPRIMA PARA FAZER ESTE LIVRO A PARTIR DE CASINOS COM UMA ABERTURA PARA SER PRONTO PARA SER LIDO POR MUITAS CRIANÇAS. ESTE LIVRO, EM ALGUMAS OPORTUNIDADES A NOSSA ABERTURA, TEMOS OS TEXTOS E AS ILUSTRAÇÕES QUE SÃO DE NOSSA MANEIRA DE VIVER. ESPERO QUE HAJA APROXIMADO DESTA ABERTURA POR MUITA FELICIDADE.

## O SANTO E A BSMOLA

UM HOMEM BOM TINHA UMA FILHA COM NOME COMPLETO 72 ANOS A ALGUNS DIAS O ANJO E A MÃE TODA O DIA DO ANJO PERDEU UM ANJO POR UM CANTO E ENTÃO ELE QUIS E PODER UM MILAGRE DEU NA BSMOLA ENTÃO PERDEU UM MILAGRE QUE ALI PERDEU PERDEU O SANTO SE DESCONHECE O MILAGRE PORQUE É A MÃE DO CANTO.



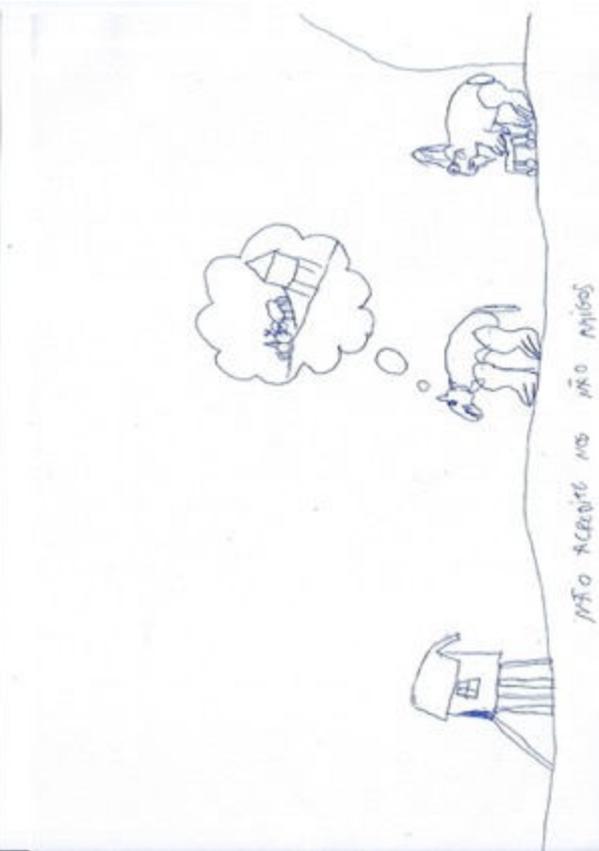
ANJO - O SANTO E O MILAGRE DO ANJO PERDEU

Delicadônia  
 para todos os gênios, leitores



A LEBRE VELHA, A RAÇA GORDA E O CÃO MORTO  
 UMA LEBRE VELHA E UMA RAÇA GORDA E UM CÃO  
 DE CASA QUANTO ESTÁ A RAÇA GORDA COM O CÃO  
 MORTO.  
 - QUANTO VOCE COMEÇO A ME PRECISAR VI UMA RA-  
 FAÇA Jovem SE SEM ESTAR NA RAÇA GORDA.  
 O JOVEM E INTERIO CÃO PO UM PAI SA-  
 VR. O GORDA GORDA RA M O VELHO CÃO

IMAGINA MAIS UM CÃO DE CASA QUE A  
 FALE JUVENIL DE LA INICIAÇÃO DO LEVANTAR



## O FURTO

UM DIA EM UMA BOCA EMBALETA EM A SERRA  
 DO NORTE HAVIA UM PASTOR COM O FURTO MAS PARECE  
 TER TODAS AS COISAS EM SEUS PNEUS E NA SUA  
 CASA MAS FICOU CANSADO E MORTEU PORQUE DEU  
 COMER NADA.

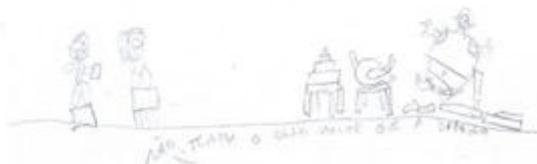
MORAL: TODAS AS OPINIÕES SÃO ERRADAS



TODAS OPINIÕES SÃO ERRADAS

## A Comilona

ERA UMA VEZ UMA CRIANÇA CHAMADA DE O MÍE E A  
 MÃE TRABALHAVA EM UM LUGAR A 2 ANOS O LUGAR  
 CHAMADO DE SÃO FELICIDADE A CRIANÇA TINHA UM MÔ  
 ASSIM COMO O DE UM LUGAR CHAMADO DE SÃO FELICIDADE  
 A CRIANÇA ERA MUITO ALTA E O MÍE O DIA QUE  
 FÊ A ANCIÃO



NÃO TEM O QUE FAZER DE FÉRIAS

## Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela mãe de AC E CG

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a), sou Tauana Nunes Paixão, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, e estou realizando juntamente com a Profa. Silvana Perottino, docente do referido Programa, uma pesquisa com o objetivo de discutir e refletir sobre aspectos linguísticos do que vem sendo considerado como dislexia/disgrafia pela literatura médica.

Venho solicitar, por meio deste documento, a participação de AC e CG, sob a responsabilidade de \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ (mãe/pai), RG \_\_\_\_\_, na pesquisa intitulada “\_\_\_\_\_”.

Esclarecemos que as atividades de leitura e de escrita a serem propostas à criança objetivam propiciar o contato da criança com diferentes gêneros textuais, desde aqueles com os quais elas já interagem cotidianamente (bilhetes, cartas/e-mail, propagandas) até aqueles que são considerados mais elaborados pela cultura (contos, crônicas, artigos científicos). Essas atividades serão feitas em casa em um momento (dia e horário) que não seja específico de estudo ou de lição de casa, e de acordo com a disponibilidade da criança e da família para receber a pesquisadora.

Pretendemos realizar este estudo a partir de atividades com textos. O foco serão os textos que estimulem a criatividade da criança e que estejam relacionados aos conhecimentos que ela já possui, vindo de textos pelos quais ela já circula. Nesse sentido, nossa intenção é propiciar o contato da criança com diversos textos para que ela possa relacionar aquilo que apresentaremos como novidade com aqueles que ela já conhece. Nosso objetivo é considerar, nas diferentes situações propostas, a capacidade da criança no seu trabalho na/com/sobre a língua, destacando o que ela consegue realizar e propiciando situações de reflexão sobre aquilo que se apresenta como novo, mas passível de ser associado ao que ela já conhece, de maneira confortável e segura à criança.

É importante ressaltar que os dados estarão sobre sigilo e que o anonimato do sujeito envolvido na pesquisa será mantido. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade da criança estará assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Dessa forma, não haverá como saber de quem se trata os dados apresentados em

eventuais artigos publicados e na dissertação do mestrado.

A participação do sujeito nesta pesquisa é voluntária, ou seja, não haverá nenhum tipo de remuneração, ressarcimento ou indenização. Fica assegurado ao participante a não obrigatoriedade de dar continuidade às atividades de leitura e escrita propostas pela pesquisadora no período de acompanhamento estipulado. A desistência por parte do mesmo pode se dar em qualquer momento desse processo. Esse fato não afetará em nada em seu tratamento ou no seu processo de escolarização e não trará prejuízos para o participante e sua família. Asseguramos que não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será o de propiciar o aumento do conhecimento científico para a área da Linguística e outras em que o tema da dislexia/disgrafia seja pertinente.

Qualquer dúvida da criança/da família a respeito da pesquisa pode e deverá ser esclarecida a qualquer momento pela pesquisadora.

Se você concordar em participar dessa pesquisa é preciso que assine esse documento em duas vias, sendo que uma das vias ficará com você e a outra com a pesquisadora para arquivamento por cinco anos como manda a resolução 196/96 do CEP/MEC.

Os contatos com as pesquisadoras podem ser feitos através de e-mail:

Tauana Paixão: [matnpaixao@hotmail.com](mailto:matnpaixao@hotmail.com).

Silvana Perottino: [silvana-perotino@uol.com.br](mailto:silvana-perotino@uol.com.br).

Desde já agradecemos seu interesse em participar desta pesquisa.

Vitória da Conquista, \_\_\_\_\_ de junho de 2013.

---

Assinatura