

ROBERTA ROQUE BARADEL

O LABIRINTO DA DISLEXIA: DEFINIÇÕES, DIAGNÓSTICOS E CONSEQUÊNCIAS NA VIDA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como Requisito Parcial para Obtenção do Título de Mestre em Linguística, na área de Neurolinguística.

Orientadora
Prof. Dra. Maria Irma Hadler Coudry

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem

2010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - IEL - UNICAMP

B23L

Baradel, Roberta Roque.

O Labirinto da dislexia: definições, diagnósticos e consequências na vida escolar / Roberta Roque Baradel. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientadora : Maria Irma Hadler Coudry.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Dislexia. 2. Neurolinguística. 3. Dificuldade de aprendizagem. I. Coudry, Maria Irma Hadler. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: The dyslexia labyrinth: definitions, diagnostics and school consequences.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Dyslexia; Neurolinguistics; Learning difficulty.

Área de concentração: Neurolinguística.

Titulação: Mestre em Linguística.

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry (orientadora), Profa. Dra. Mônica Filomena Caron e Profa. Dra. Fernanda Maria Freire. Suplentes: Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto e Profa. Dra. Zilda Maria Gesueli.

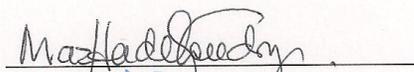
Data da defesa: 15/12/2010.

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

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Roberta Roque Baradel e aprovada pela Comissão Julgadora em 15/12/2010.

BANCA EXAMINADORA:

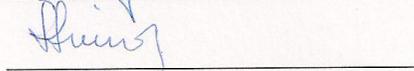
Maria Irma Hadler Coudry



Monica Filomena Caron



Fernanda Maria Pereira Freire



Rosana do Carmo Novaes Pinto

Zilda Maria Gesuei Oliveira Da Paz

IEL/UNICAMP
2010

AGRADECIMENTOS

Em todas as dissertações e teses que eu lia sempre gostava de começar pelos ‘agradecimentos’ e hoje, após a finalização de mais uma etapa acadêmica, ao me sentar para escrever os meus próprios, percebi o porquê do meu gosto.

Agradecer seja talvez o momento mais saudoso de uma dissertação, porque nele você olha para todo o caminho percorrido e pode vislumbrar todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, estiveram ali com você, mesmo que em uma paradoxal presença meio ausente. Por isso, para reconhecer esta importância e saborear este meu momento, quero dizer o meu ‘muito obrigada’ para quem fez parte deste meu percurso:

Obrigada, Maza, sem você este trabalho não se realizaria da forma como se realizou e graças a sua presença pude aprender muito sobre as questões teóricas e sobre as imposições presentes na vida acadêmica;

Obrigada, Prof. Dra. Rosana Novaes, professora tão presente e dedicada ao longo de minha graduação, pelas suas palavras de apoio e incentivo e pelas dicas também;

Obrigada, Prof. Dr. Wilmar R. D’Angelis. Saiba que, mesmo em trilhos diversos, você foi um exemplo de competência e me mostrou como o processo de pesquisa e o comprometimento com as causas que abraçamos ao longo da vida são ricos e intensos.

Obrigada, Prof. Dra. Ruth Elisabeth Vasconcelos Lopes e Prof. Dra. Raquel Salek Fiad pela dedicação e delicadeza na leitura de meu trabalho e pelos importantes comentários na banca de qualificação.

Obrigada, Prof. Dra. Fernanda Maria Pereira Freire e Prof. Dra. Monica Filomena Caron, pela participação na banca examinadora, pela leitura e discussão profissional de meu trabalho e por ter tornado aquele momento tão agradável e especial.

Aos funcionários da secretaria de pós e aos amigos que fiz na Unicamp, obrigada pelo apoio e pelos favores.

Obrigada BR e LH, sem a presença de vocês este trabalho não poderia ser realizado. Agradeço também aos profissionais envolvidos, pela disponibilidade de compartilhar comigo o trabalho de vocês, ceder dados, permitir acompanhamentos e discutir ideias, ainda que com algumas divergências.

Obrigada direção, coordenação e todos os colegas das escolas em que trabalho pelo apoio e pela compreensão dedicados a mim. A todos os meus alunos que fazem meu trabalho estar repleto de surpresas e descobertas, também quero dizer obrigada!

Agradeço também a todos os amigos que torceram por mim e compartilharam dos temores, angústias e dúvidas que também estiveram presentes neste percurso, especialmente a Camila, Dione, Ellen, Esther, Felipe, Ligia, Márcia Mosca, Maiberte, Ricardo, Rosana e Thais (obrigada também pelos dedos cruzados e por tolerarem meus desabafos!)

Muito obrigada, pai e mãe, por todos os sacrifícios feitos para que eu chegasse até aqui, por todo o apoio, incentivo e torcida incondicionais que vocês sempre me deram e por sempre acreditarem em mim, me ensinando a lidar com as fraquezas e a exaltar meus potenciais. Amo muito vocês!

Muito obrigada, Nona e Mila, minhas queridas avós, pelo exemplo de vida que vocês são, pela torcida fervorosa, pela divulgação indireta de meu trabalho, pelos colos, agrados e também por todas as velas acesas.

Obrigada família, pela torcida, pelo apoio, pelas ‘marmitinhas de domingo’ e pela presença sempre acolhedora.

Muito obrigada, Gustavo, não só pela cumplicidade, amor e carinho, mas pela paciência que teve e tem comigo, pela compreensão, pelo auxílio com o ‘abstract’, pelos bons momentos que me proporciona e por estar ao meu lado em todas as minhas empreitadas. Neoqeav!

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem são temas de estudos há muitos anos e muitos pesquisadores têm se dedicado a estudá-las e analisá-las. No século XIX, uma série de pesquisas se dedicou a analisar dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, criando a necessidade de classificar e reconhecer sistematicamente suas características.

Nesse contexto, o conceito de Dislexia surge e é estudado como uma nomenclatura específica à dificuldade com a linguagem escrita. Desde então diferentes análises e definições para este possível tipo de patologia co-existem e buscam-se diferentes teorias que deem conta de analisar as mais diversas manifestações das dificuldades de aprendizagem.

No entanto, para este trabalho e para as perspectivas teórico-metodológicas aqui assumidas, orientando a análise de dados de linguagem, elege-se a perspectiva da Neurolinguística Discursiva (Coudry, 1986/1988), como pressuposto metodológico desta pesquisa, defendendo-se assim que *“a língua resulta da experiência e do trabalho dos falantes com e sobre a linguagem”*.

Com base nessa perspectiva, a dissertação de Mestrado em questão é resultado da análise de estudos longitudinais feitos com duas crianças que apresentam dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Por meio desse estudo longitudinal, dois respectivos conjuntos de dados foram reunidos a partir dos laudos clínicos (emitidos por neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos) que assumiriam possíveis déficits e das análises tecidas ao longo do acompanhamento individual dessas crianças.

A partir disso, pretende-se, discutir e analisar quais são as diferentes definições e as principais práticas clínicas utilizadas para avaliar/identificar o que seria a Dislexia; a sustentabilidade dos laudos emitidos; as práticas e atitudes escolares frente ao diagnóstico, bem como a relação das crianças que apresentam este tipo de laudo com a leitura e a escrita.

Palavras-chave: Dislexia, Neurolinguística, Dificuldade de aprendizado, Leitura e escrita.

ABSTRACT

Learning disabilities are study themes for many years and a large number of researchers have been dedicated themselves to study and analyze them. During the XIX century, several studies were developed to analyze disabilities related to reading and writing, creating the need to classify and recognize systematically their characteristics.

In this context, the concept of dyslexia arises and it is studied as a specific term to the writing language disability. Since then, distinct analysis and definitions to this possible deficit coexist and different theories are then researched to analyze quite a few different learning disabilities manifestations.

Nevertheless, for this piece of work and for the perspectives theoretic-methodological assumed inhere, by orienting the language data analysis, the perspective of the discursive neorolinguistic is chosen (Coudry, 1986/1988), as a methodological conjecture for this research, defending then that *“the language is a result of the experience and also of the performance of the speakers with and about the language”*.

Base of this perspective, this master’s dissertation is a result of long run study analysis done with two children that present disabilities related to the reading and writing. By using this long run study, two sets of data were grouped from clinic reports (issued by neorologists, phonoaudiology, psychologists and psychopedagogs) that had assumed possible deficits and from the analysis discussed during the period when both children were accompanied.

Besides that, it is the intent of this dissertation to discuss and analyze which are the different definitions and main clinic practices utilized to evaluate/identify what Dyslexia is; sustainability of the clinic reports; scholarship practices and attitudes based on diagnostics, as well as the relation between the children that present this disability with reading and writing.

Key words: dyslexia, neorolinguistic, learning disabilities, reading and writing.

SUMÁRIO

Apresentação e considerações iniciais	13
1. Entrando no labirinto: breve histórico sobre a Dislexia	17
1.1 Diferentes perspectivas de análise geram diferentes definições	23
1.2 Uma visão sobre a linguagem: pressupostos teóricos defendidos	36
2. Um novo universo: entrando no mundo da escrita	45
2.1 A ‘busca’ pela patologia	51
2.2 O caminho do diagnóstico: alguns dos principais testes aplicados para avaliar a linguagem	55
2.3 Longe da saída: problemas inerentes à metodologia de avaliação.	64
3. A chamada Dislexia e a vida escolar: posturas e necessidades	67
3.1 Análise e Apresentação de dados observados	72
3.2 Posturas Escolares	74
4. Percorrendo o labirinto. Análise de dados que possivelmente levam aos diagnósticos clínicos	77
4.1 O sujeito BR	78
4.1.1 Dados de BR	
4.2 O sujeito LH	89
4.2.1 Dados de LH	
4.3 Percorrendo o labirinto. Metodologia de acompanhamento: diagnóstico clínico versus interação	99
4.4 Contornando dificuldades e descartando rótulos: atividades desenvolvidas em sala e exemplos de produções de BR e LH.	104
4.4.1 Produções de BR	
4.4.2 Produções de LH	
4.5 Desmistificando rótulos: desempenho escolar e continuidade do trabalho	116
5. Buscando a saída do labirinto: considerações finais	123
Referências Bibliográficas	137
Anexos	131

APRESENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desvendar os processos e as razões que propiciam ou impedem a aprendizagem é uma necessidade constante para os pesquisadores e profissionais da educação que tentam identificar e reconhecer os fenômenos inerentes ao processo de aprendizagem a fim de compreender melhor esta área do conhecimento.

Interessa-lhes conhecer não só os processos envolvidos no modo e na maneira de aprender e sistematizar conhecimento, mas também as possíveis causas e situações que impedem a adequada manifestação de tais processos.

As dificuldades de aprendizagem são, assim, tema de estudos há muitos anos e, junto com sua manifestação, há a necessidade de pesquisar e identificar cada situação adversa ao processo dito ‘normal’.

Por diversas vezes, tais dificuldades estão associadas a problemas com o domínio e o uso da leitura e da escrita, o que motiva a prática clínica e escolar, desde o século XIX, a buscar as causas e a nomenclatura para os déficits de leitura e compreensão do texto escrito.

A partir desta busca, convencionou-se, nas últimas décadas, e a partir de muitos estudos e publicações em diferentes áreas do conhecimento, que este tipo de patologia¹ fosse genericamente classificado como Dislexia.

Partindo desse cenário, o presente trabalho abordará, por meio da análise de dois conjuntos de dados reunidos a partir de laudos clínicos (emitidos por neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos), diferentes definições de Dislexia e as principais práticas clínicas utilizadas para avaliar/identificar como são interpretadas as dificuldades inerentes à aprendizagem e ao uso da leitura e da escrita.

Estes dois conjuntos de dados foram compostos a partir de dois estudos longitudinais com crianças consideradas disléxicas, (ambas minhas alunas, regularmente matriculadas em uma escola municipal da cidade de São Caetano do Sul, em que leciono a disciplina de Língua Portuguesa) que apresentam dificuldades relacionadas à leitura e à escrita – apontadas, como já dito, por meio de laudo clínico. A análise pretende observar e discutir a possível incidência dessa suposta patologia, as práticas clínicas que apontariam um quadro de Dislexia e as atitudes

¹ Nas análises clínicas observadas nesta dissertação, a Dislexia se manifesta como uma dificuldade com a leitura e a escrita. No entanto, o posicionamento teórico assumido aqui investiga este tipo de nomenclatura e a forma como os laudos clínicos chegam até ela. Por conta disso, ao me referir à Dislexia, opto por utilizar ora o termo ‘suposta patologia’, ora ‘possível déficit’, já que no contexto dos casos analisados não há uma definição única e exclusiva para o termo e, no âmbito deste trabalho, as manifestações dos sujeitos analisadas diante da leitura e da escrita nada têm de patológicas.

escolares frente ao diagnóstico, bem como a relação dessas crianças com a linguagem e a sustentabilidade dos laudos emitidos.

As duas crianças, BR e LH, foram observadas ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2009, em diferentes situações: durante as aulas de Língua Portuguesa por mim ministradas, em algumas sessões de reforço escolar oferecido pela escola e em algumas sessões dos acompanhamentos extra-escolares (fonoaudiológicos, neurológicos e psicopedagógicos) a que foram submetidas.

A partir dessa observação, o percurso reflexivo aqui traçado será feito em cinco etapas: o *capítulo 1* apresenta um histórico sobre pesquisas envolvendo várias definições de Dislexia: como elas surgem e quais são os diferentes fundamentos clínicos que tentam defender sua existência.

Nesse capítulo também se apresentam as principais vertentes teóricas que permeiam o conceito e os pressupostos linguísticos que sustentarão as análises aqui tecidas, a fim de defender que, na grande maioria dos casos, aquilo que é visto como patológico, é inerente aos processos de aquisição e uso da linguagem e de sua relação com o sujeito que a produz. Nesse sentido, defende-se, sobretudo, que:

“a linguagem se utiliza como instrumento de comunicação; certamente comunicamos por ela, aos outros, nossas experiências, estabelecemos por ela, com os outros, laços ‘contratuais’ por que interagimos e nos compreendemos, influenciemos os outros com nossas opções relativas ao modo de atuar nele. (...) antes de ser para a comunicação, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências.” (Franchi, 1977, p. 25)

Diante desse pressuposto e partindo da hipótese de que a Dislexia supostamente se manifestaria como um déficit específico que afetaria a leitura e a escrita, o *capítulo 2* discute o estatuto da escrita em nossa sociedade; quais são os principais métodos utilizados para se diagnosticar a Dislexia; quais os profissionais envolvidos e as principais rotinas de testes/avaliações utilizadas no diagnóstico das possíveis dificuldades de aprendizagem, bem como os pressupostos teóricos utilizados para fundamentar tal diagnóstico, e a maneira de analisar e avaliar as produções do sujeito.

No *capítulo 3* são apresentados e analisados dois casos de alunos que encaminharam à escola laudos clínicos indicadores de Dislexia, a relação desses alunos com a escola e as consequências dos diagnósticos emitidos sobre suas dificuldades. A partir dessa apresentação discorre-se, por sua vez, sobre a influência da Dislexia na vida e no ambiente escolar, observando quais são as abordagens, as justificativas, as posturas e, principalmente, as atitudes da equipe pedagógica, como um todo, frente ao que seria a Dislexia.

No *capítulo 4* observa-se como foi feita a avaliação e o trabalho com os dados de escrita obtidos nas sessões clínicas com as respectivas equipes, contrapostos à análise de dados de BR e LH obtidos durante o acompanhamento em sala de aula (nas atividades por mim desenvolvidas), a fim de analisar a problemática da patologização a partir dos diagnósticos emitidos.

Na sequência, o *capítulo 5* apresenta as considerações finais, alguns direcionamentos frente ao desafio do diagnóstico e ao que seriam as posturas pedagógicas adequadas diante das dificuldades de aprendizagem.

Com o desenvolvimento deste estudo, portanto, pretende-se analisar como a Dislexia é vista no contexto escolar e como a escola e sua equipe técnico-pedagógica podem trabalhar e interagir com o aluno considerado disléxico, intervindo em seu aproveitamento acadêmico.

Pretende-se, ainda neste percurso de análise, elencar diretrizes que promovam uma reflexão sobre a metodologia de trabalho desenvolvida nesses contextos. A partir dessa reflexão, objetiva-se discutir os processos escolares de avaliação e demonstrar que a emissão de um diagnóstico classificatório não é tão relevante quanto o oferecimento de adequadas condições para o aprendizado e o domínio da leitura e da escrita.

Nesse sentido, e sob a perspectiva da Neurolinguística Discursiva (Coudry, 1986/1988; Coudry e Freire, 2005; Vallim, 2006; Bordin, 2010), discute-se qual a importância/relevância dos diagnósticos clínicos e o que a comunidade escolar faz diante deles, demonstrando, assim, que muitas vezes tais diagnósticos são equivocados; que as práticas escolares não são as mais adequadas e que há a necessidade de repensar o sistema escolar e suas práticas de ensino-aprendizagem como um todo.

1. ENTRANDO NO LABIRINTO: BREVE HISTÓRICO SOBRE A DISLEXIA

Desde o século XIX pesquisadores (neurologistas, fonoaudiólogos, oftalmologistas) buscam compreender questões relacionadas às práticas que envolvem a leitura e a escrita, a fim de conhecerem o processo em si, de descobrirem como alterações de ordem neurológica podem interferir neste processo e também como os déficits encontrados na capacidade de ler e escrever devem ser abordados.

Muitos já foram os termos utilizados para designar dificuldades de leitura e escrita. Segundo Pommier (1993, p. 286), em um curto espaço de tempo “surgiram diversas classificações para dificuldades desta natureza: ‘déficit de giro angular’ (Berkhan, 1881), ‘alexia de evolução’ (Jackson, 1906), ‘tipolexia congênita’ (Variot e Leconte, 1906), ‘estrefossimbolia’ (Orton, 1915) e até mesmo ‘alexia orgânica’ (J. Ajuriaguerra, 1950)”.

Contemporânea a muitas dessas descrições - que não diferenciavam quadros de dificuldade congênita das adquiridas após lesão cerebral, por exemplo - estava a descrição de Adolf Kussmaul, um neurologista alemão, que, em 1878, notou que alguns de seus pacientes que sofreram lesões cerebrais, apesar de terem fala e intelecto preservados, não eram mais capazes de ler um texto.

“Kussmaul denominou essa condição de ‘cegueira verbal’ e assumiu que aquela era uma condição isolada que afetava a capacidade de reconhecer palavras e ler textos, em que tanto a compreensão quanto a expressão pela linguagem oral permaneciam intactas”. (Shaywitz, 2006/ Menezes, 2007, p. 15).

Dez anos depois da descrição de Kussmaul, outro médico alemão, Rudolf Berlin, apresentou seis estudos de caso produzidos em vinte anos de pesquisa descrevendo pacientes adultos que perderam sua capacidade de ler após sofrerem uma lesão cerebral. Berlin dividiu estas lesões em dois tipos: as que provocaram uma incapacidade absoluta de leitura, que foi por ele denominada de ‘alexia adquirida’ e as que afetaram parcialmente a capacidade de ler, o que Berlin chamou de ‘Dislexia’.

Esta foi a primeira vez que este termo foi utilizado para descrever algum distúrbio relacionado à dificuldade de leitura, adquirida após lesão cerebral.

Historicamente, portanto, o termo ‘Dislexia’ surgiu para identificar os casos de ‘cegueira verbal’ em adultos cérebro-lesados. Os casos adquiridos após lesão eram detectados mais rapidamente do que casos congênitos, que dificultavam a identificação por apresentarem quadro clínico mais sutil, que evoluía de forma gradual e só à medida que a criança estava exposta ao ensino formal da leitura e da escrita.

Nesta mesma época, de acordo com Snowling & Stackhouse (2004), o médico neurologista W. Pringle Morgan estava estudando o que seria um caso de ‘cegueira verbal congênita’ em um de seus pacientes: Percy, um adolescente que, mesmo aos quatorze anos, jamais havia aprendido a ler.

Em 1896, Morgan publica a descrição deste caso no *British Medical Journal*, enfatizando a inteligência brilhante de Percy e sendo o primeiro a considerar a ‘cegueira verbal’ como uma disfunção de desenvolvimento que ocorria também em crianças saudáveis.

Alguns anos depois, em 1917, o oftalmologista Hinshelwood também relatou cerca de doze casos de “cegueira verbal *congênita*”, a fim de analisar as implicações do distúrbio: o quanto ele durava, sua frequência, que grupos de crianças corriam maior risco de manifestar o distúrbio e qual era o tratamento mais adequado.

Para Morgan e Hinshelwood esta era uma disfunção cerebral local e não generalizada: uma criança que apresentasse déficits em todas as habilidades cognitivas não seria classificada como disléxica, para tanto era preciso ter pontos fortes no que diz respeito à cognição e não apenas problemas nas funções da leitura.

Em 1925, o neurologista americano Samuel Orton, que, como supracitado, já havia, em 1915, proposto o termo específico ‘estrefossimbolia’ para distúrbios de leitura e escrita, critica o posicionamento teórico localizacionista de Morgan e Hinshelwood e defende que distúrbios de aprendizagem manifestados em crianças não poderiam ser comparados a transtornos adquiridos e manifestados por adultos após lesão cerebral.²

Após esta defesa, e como assinala Launay (1984, p. 116), os termos ‘alexia e agramatismo’ ficaram restritos ao quadros de afasias relacionados às disfunções cerebrais adquiridas e o termo ‘Dislexia’ passou a ser usado em casos de distúrbios de leitura e escrita congênitos.

Vale dizer que, ainda que estabelecida a divisão entre o que é um transtorno adquirido e um déficit congênito, muitos autores ainda se utilizam do termo ‘Dislexia’ para denominar fenômenos relativos à afasia. Dessa ideia derivam termos como ‘Dislexia de desenvolvimento’, ‘Dislexia adquirida’, ‘Dislexia periférica’, ‘Dislexia de atenção’, ‘Dislexia fonológica’, entre outros (Ellis, 1995, p. 46-56)

Fugindo desta perspectiva, outro grupo de pesquisadores tem se dedicado a descrever e analisar sintomas e manifestações congênitas dessa “desordem de linguagem e processamento verbal” denominada Dislexia (Snowling & Stackhouse, 2004). De acordo com os “*Annals of*

² "Word-blindness' in school children." *Archives of Neurology and Psychiatry* 14: 285–516. Orton (1925).

Dyslexia”³ (v. 53, 2003) a busca por um conceito padronizado tem gerado uma série de outras definições. Em 1995, estabelece-se a definição de G. Reid Lyon et alli (2003) que afirma que a Dislexia é:

“um distúrbio específico de origem constitucional caracterizado por uma dificuldade na decodificação de palavras simples que, como regra, mostra uma insuficiência no processamento fonológico. Essas dificuldades não são esperadas com relação à idade e a outras dificuldades acadêmicas cognitivas; não são um resultado de distúrbios de desenvolvimento geral, nem sensorial. A Dislexia se manifesta por várias dificuldades em diferentes formas de linguagem frequentemente incluindo, além das dificuldades com leitura, uma dificuldade de escrita e de soletração.”

Em 2003, essa definição é revista e ampliada e acaba sendo substituída a partir do trabalho de inúmeros pesquisadores como Susan Brady, Hugh Catts, Emerson Dickman, Guinevere Eden, Jack Fletcher, Jeffrey Gilger, Robin Moris, Harley Tomey and Thomas Viall (*Annals of Dyslexia*, v. 53, 2003). A definição, revista, agora defende que a Dislexia:

“é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica, 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”.

Assim, de 1995 para 2003 especifica-se a possível origem da Dislexia como *neurológica*, afirmando-se que ela é um distúrbio *específico* de aprendizagem, ao contrário dos termos mais gerais para distúrbios de aprendizagem.

Pela definição de 2003, portanto, a Dislexia estaria associada não a um problema na ‘decodificação de palavras simples’, mas à ‘fluência correta na leitura’, que impediria a adequada decodificação do que é lido. No entanto, seria preciso ressaltar, a partir dos trabalhos

³ “*Annals of Dyslexia* “é uma publicação dedicada ao estudo científico da Dislexia e de suas comorbidades a fim de definir teorias e intervenções adequadas. A publicação é vinculada à “*International Dyslexia Association*”

de Coudry (2010) e Bordin (2010) que esta fluência na leitura é sempre um pouco posterior ao aprendizado e domínio inicial da escrita, uma vez que “no início da aprendizagem da leitura e da escrita, a criança está mais na fala e na leitura do que na escrita; a leitura passa pela fala e a variedade de fala da criança às vezes complica o reconhecimento da palavra que lê.” (Coudry, 2010). Assim não se pode considerar diretamente um déficit na fluência como um problema específico de aprendizado.

Nestes termos, assumir que a Dislexia tem sua origem baseada em funções neurológicas pareceu, desde a definição anterior, um avanço. A partir disso, muitos cientistas passaram a se dedicar à busca das áreas cerebrais específicas da leitura e perceber nelas falhas que justificassem os déficits. “A investigação neurobiológica, portanto, utilizou cérebros de disléxicos mortos (Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitz, & Geschwind, 1985), Morfometria craniana (Brown, et al., 2001; Eliez, et al., 2000; Filipek, 1996) e Imagem de Ressonância Magnética para investigações que fossem capazes de confirmar suas hipóteses”. (*Annals of Dyslexia*, v. 53, 2003, p. 3)

No entanto, apesar de toda essa busca e de diferentes definições não é possível afirmar que haja consenso teórico entre a neurologia, a fonoaudiologia e a linguística sobre o que seriam as causas e os sintomas do possível déficit denominado ‘Dislexia’. E muitas vezes a questão mais relevante envolvida nesta busca, a saber, a análise do processo de leitura e escrita e a relação da criança com a linguagem, é renegada.

Por conta disso “há mais de 113 anos sucedem-se hipóteses de doenças neurológicas que comprometeriam exclusivamente a aprendizagem e/ou comportamento; hipóteses jamais comprovadas e sempre criticadas dentro da própria medicina” (Moysés & Collares, 2009) e que não chegam a um consenso, limitando-se a produzir uma série de rótulos que em nada auxiliam as crianças a superarem suas dificuldades.

A ausência deste consenso, cada vez mais, incentiva o aparecimento de outras diversas pesquisas e obras que se dedicam ao assunto, promovendo e acirrando uma já antiga discussão sobre qual seria a definição mais adequada para o possível déficit denominado Dislexia e quais as reais causas e implicações que circundam a questão.

Na tentativa de encerrar a polêmica há muitas instituições internacionais e nacionais que tentam também definir uma terminologia, uma análise e uma descrição a um conjunto de sinais que afetariam a escrita como um todo e configurariam esse possível déficit.

Instituições renomadas como a própria *International Dyslexia Association* e o *National Institute of Child Health and Human Development – NICHD* definem, por sua vez, e de maneira mais ampla, que a Dislexia é:

“a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and / or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. Studies show that individuals with dyslexia process information in a different area of the brain than do non-dyslexics.” (grifos meus)

A partir dessa definição a Associação Brasileira de Dislexia (ABD)⁴, também filiada à *International Dyslexia Association*, defende que “a Dislexia é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico, que se manifesta em crianças que foram submetidas à instrução convencional, possuem adequada inteligência, oportunidade sócio-cultural e ausência de distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais”. A ABD ainda defende que

“a Dislexia é o transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração que tem a maior incidência nas salas de aula - pesquisas realizadas em vários países mostram que entre 05% e 17% da população mundial⁵ é disléxica - e que deve ser diagnosticada por uma equipe multidisciplinar. Esse tipo de avaliação dá condições de um acompanhamento mais efetivo das dificuldades após o diagnóstico, direcionando-o às particularidades de cada indivíduo, levando a resultados mais concretos.”⁶

⁴ Criada em 1983, a *Associação Brasileira de Dislexia*, por meio de seu portal, divulga que é, no Brasil, ponto de apoio às famílias e aos disléxicos. A associação pesquisa e analisa a Dislexia e oferece orientação direcionada, diagnósticos, encaminhamento e cursos. Mais informações sobre as linhas teóricas defendidas e sobre o trabalho desenvolvido podem ser obtidas em <http://www.dislexia.org.br/>.

⁵ A esse respeito ver crítica feita por Moysés e Collares (2008) sobre o papel da indústria farmacêutica neste índice alarmante.

⁶ In: <http://www.dislexia.org.br/> (acesso em 24/05/2010).

Como é possível constatar, as diversas definições apresentam semelhanças, mas, no entanto, divergem em determinados aspectos: ora na origem, ora na manifestação e até mesmo nas condições (sejam constitutivas do sujeito, sejam escolares) que devem existir para realmente sustentar ou não um possível diagnóstico de Dislexia. Não há também uma definição de qual seria a natureza das insuficiências no processamento fonológico, nem a descrição detalhada de como são feitos os testes, de como é a fala dessas crianças e/ou se elas só teriam problemas fonológicos relacionados à escrita.

Por conta das diversas definições e a fim de discuti-las, descrevem-se, a seguir, as diferentes vertentes teóricas filiadas a cada um dos conceitos apontados nesse item.

1.1 DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ANÁLISE GERAM DIFERENTES DEFINIÇÕES

As diversas definições sobre o que tem sido definido como Dislexia e as causas e sintomas considerados por diferentes profissionais (médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, educadores, psicólogos) apontam várias acepções para esse conceito, vinculadas a diferentes vertentes teóricas.

Uma breve explanação de cada uma delas será apresentada a seguir. Mas antes, cabe dizer que, para os objetivos desta dissertação, uma análise crítica dessas vertentes é feita à luz da Neurolinguística Discursiva (abreviada como ND) e do conceito de falseabilidade formulado por Karl Popper (1975/1978).

A ND articula um conjunto de autores para teorizar sobre fenômenos patológicos e não patológicos em que a linguagem está envolvida, bem como sobre sua relação com os processos psíquicos superiores (memória, atenção, percepção, práxis/corpo, raciocínio intelectual) e, para isso, por um lado, toma “a linguagem como histórica e cultural e de caráter previamente indeterminado dos processos de significação, assumindo-se que a língua resulta da experiência e do trabalho dos falantes com e sobre a linguagem” (Coudry, 2002); por outro, assume o caráter determinado de processos ideológicos e históricos que produzem efeitos na sociedade, na língua e no cérebro/mente (Vygotsky, 1926 (2004); Luria, 1981).

O princípio de falseabilidade de Popper assume que uma boa teoria científica é um modelo que descreve e codifica as observações, de maneira a analisar uma vasta série de fenômenos, com base em alguns postulados simples, fazendo previsões claras, as quais poderão ser testadas, e principalmente oferecendo a possibilidade de serem refutadas. Assim, uma teoria só pode ser considerada científica quando é falseável, ou seja, quando é possível prová-la falsa. Segundo Popper, o que não é falseável ou refutável não pode ser considerado científico.

A partir desse pressuposto científico, cada teoria deve descrever, de forma simples e objetiva, seu objeto de estudo e as condições de observação utilizadas, bem como os preceitos teóricos que a definem, sob pena de incorrer em definições parciais ou doutrinárias.

Dito isso, pelo menos três grandes perspectivas teóricas - organicista, cognitivista e psicoafetiva - consagradas na literatura específica sobre Dislexia serão expostas e analisadas.

Na *perspectiva organicista* associa-se a Dislexia a um problema orgânico, algo da ordem da fisiologia cerebral. Pode-se dizer que Orton, em 1915, - ao afirmar que o fenômeno anteriormente designado por ‘cegueira verbal congênita’ era uma anomalia cerebral de

predominância hemisférica esquerda (a considerada responsável pela linguagem) - defendia esta perspectiva.

Outro pesquisador a adotar esta perspectiva é Norman Geschwind ⁷, neurologista da *Harvard Medical School*, que afirma que diferenças na assimetria cerebral podem causar uma inadequação das funções do hemisfério esquerdo, o que prejudicaria o desempenho e a eficiência nas questões relacionadas à linguagem.

Nesta mesma linha teórica e também desenvolvendo pesquisas para a *Orton Dyslexia Society*, o médico Albert Galaburda, concluiu que em alunos disléxicos se verifica ausência de simetria esquerda/ direita na área cerebral da linguagem.

Estudos de E.R Kandel e T. M. Jessel ⁸ apontam para distinções anatômicas no cérebro de um indivíduo disléxico, a saber, células ectópicas localizadas especialmente nos lobos temporais, plano temporal assimétrico e células do sistema magnocelular menores do que o considerado normal.

Ainda sob a óptica da perspectiva organicista “encontram-se relatos de alterações anatômicas no cérebro de pessoas disléxicas. Já de início, impressiona a existência de alterações em tantas regiões (...) e percebe-se que cada localização é descrita por grupos diferentes de pesquisa, o que já sinaliza que talvez nenhum tenha achado algo concreto”. (Moysés & Collares, 2009).

Interessante também notar que há a procura por uma anomalia orgânica que explique o(s) déficit(s) e que, talvez por este motivo, a história da fonoaudiologia seja

“marcada pela forte influência da clínica médica, e por essa razão, procura-se um substrato orgânico que possa explicar as patologias de linguagem (Arantes, 2001; Fonseca, 2002; Faria, 2004). Os distúrbios de leitura e escrita não escaparam a tal tendência: são diagnosticados como *sintomas de alteração orgânica*.” (LEITE, 2006, p. 269) – grifo meu.

Além desta investigação orgânica, a questão da hereditariedade, levantada aqui por pesquisadores como Condemarin & Blomquist (1989), também se vincula à perspectiva organicista, à medida que defenderia que, por uma herança genética, haveria alterações

⁷ Geschwind, N. (1981). *A reaction to the conference on sex differences and dyslexia*. In A. Ansara., N. Geschwind, A. Galaburda, M. Albert, & N. Gartrell (Eds.), *Sex differences in dyslexia* (pp. xiii-xviii). Towson, MD: Orton Dyslexia Society.

⁸ *Principles of Neural Science*, 1991, New York, Elsevier Press.

cromossômicas responsáveis por alterar o desenvolvimento da anatomia cerebral, resultando no desenvolvimento da Dislexia. No entanto, esta questão ainda se mostra, mesmo entre pesquisadores que defendem o mesmo ideário, bastante polêmica e pouco conclusiva. Herbert Lubs⁹ indica em seus trabalhos o cromossomo 6 (estudos mais recentes já indicariam o cromossomo 15¹⁰) como o responsável por uma disfunção que causaria a Dislexia.

“Estudos de DeFries (1991) e Olson et *alli* (1989) também afirmam que a Dislexia é hereditária e que o que é herdado não é a deficiência de leitura *per se*, mas aspectos do processamento da linguagem” (Snowling & Stackhouse, 2004).

No entanto, segundo Pamplona-Moraes (1997), que considera a influência psico-afetiva do modelo familiar como um importante fator para o aprendizado, a hipótese genética não se sustentaria, uma vez que a criança e seus familiares estão inseridos no mesmo sistema social, o que, por sua vez, impede diferenciar o que é herdado geneticamente e o que é aprendido socialmente dentro de um determinado modelo familiar.

Ainda dentro da lógica organicista, irregularidades no equilíbrio da química cerebral e disfunções dos movimentos oculares também poderiam ser causas responsáveis pela Dislexia.

Neste sentido as inúmeras explicações levantadas, neuro-anatômicas, genéticas, metabólicas ou oftalmológicas, tentam encontrar uma causa *física* para o problema na aquisição e utilização da leitura e escrita nos meios escolares.

Esta causa física funcionaria como uma espécie de estratagema, capaz de relacionar um funcionamento cerebral padrão e idealizado a um determinado tipo de déficit. Popper (1978) defende que em muitas metodologias científicas esta artimanha se configura, isso porque é mais comum haver a formulação de regras metodológicas que escapem da noção da refutabilidade, uma vez que existe, em algumas áreas do conhecimento científico, a dificuldade de “formular regras metodológicas que nos impeçam de adotar estratagemas convencionalistas” (Popper, 1978, p. 87).

Em outros termos, adota-se nesta perspectiva um estratagema convencional à medida que se associa a constituição cerebral *‘irregular’* de um determinado indivíduo às possíveis dificuldades com a leitura e a escrita. Esta associação cria uma noção de correlação direta, ou seja, supostas provas anatômicas atestariam um déficit, à medida que comprovariam que se um cérebro não tem sua constituição física *‘normal’*, não pode ter também seu funcionamento normal.

⁹ *Familial Dyslexia: Genetic and Medical Findings in Eleven Three-Generation Families* IN: *Annals of Dyslexia*, v43 p44-60 1993

¹⁰ A este respeito conferir o Manual da *Dyslexia Internacional Tools and Technologies* - 2002

No entanto, observar apenas o déficit é, de certa maneira, “isolar a Dislexia de seu contexto, o que evoca um discurso médico que reduz o sujeito a seu sintoma (...) fazendo com que o disléxico seja simplesmente catalogado” (Pommier, 1993, p. 286).

Nesses termos, as críticas aqui tecidas a este tipo de perspectiva, normalmente, existem perante seu caráter redutor, isto é, uma vez que se assume a linguagem como uma atividade que faz parte de um complexo processo desenvolvido pelo ser humano em contato com outros - e que é socialmente motivada - não se pode tentar identificar apenas uma *causa fisiológica* para um possível déficit e ignorar a vasta complexidade envolvida nesta atividade.

Nesses termos, a perspectiva organicista se apresenta de maneira demasiadamente simples, ignorando que suas análises e definições não deveriam reduzir sujeitos a corpos biológicos e deveriam tratar

“de comportamento e aprendizagem, as áreas mais complexas dos seres humanos; plenos de subjetividade, sujeitos constituídos pela linguagem e pelos saberes, pela imersão na cultura e na história. Com frequência, os que nos pretendem reduzir a um determinismo genético ignoram que aprendemos modos de pensar, de ser, de agir com as pessoas em nosso entorno (...) Se quisermos falar em herança nessa situação, melhor agregar o adjetivo fundamental: herança cultural. Também as relações com a aprendizagem, a leitura, a escola são apreendidas e aprendidas no interior da família e do grupo social a que se pertence. (Moysés & Collares, 2009, p.15)

Neste sentido, o que interessa não é a mera descoberta de uma lesão ou má formação cerebral que justifique/explique um possível déficit, mas sim, à luz da ND, conhecer o processo de entrada da criança para o mundo das letras e o que impede seu curso natural.

Por outro lado, se a *perspectiva organicista*, mesmo de maneira redutora e parcial, defende que a causa de uma possível Dislexia está atrelada a um problema orgânico, isto é, na anatomia cerebral, a *perspectiva cognitivista*, por sua vez, assume que a causa da Dislexia é uma *disfunção* cerebral.

Nesta visão “o termo ‘disfunção’ contrapõe-se à noção de lesão e é usado para referir-se a uma alteração na função cerebral. Assim, partindo de uma noção de disfunção, não seria necessário contar com

correspondência e/ou evidência anatômica, diferentemente da hipótese que apostava na possibilidade de haver uma lesão ou malformação encefálica, conforme o enfoque organicista”. (Massi, 2007, p. 34) (grifo meu)

Assim, os pesquisadores e teóricos que filiam suas pesquisas a visão cognitivista, defendem que, apesar da preservação anatômica das partes cerebrais, há um *déficit nas capacidades cognitivas*.

Afirmaria-se, portanto, com base em testes experimentais que pretendem analisar a capacidade cognitiva, que a criança disléxica apresenta déficits no processamento verbal; na memória verbal de curto prazo; na chamada consciência fonológica; na compreensão e utilização de vocabulário (Bradley & Bryant, 1978; Manis et alli, 1993; Sigel & Linder, 1984 *apud* Snowling & Stackhouse, 2004).

Ainda na perspectiva *cognitivista*, e conforme descreve Massi (2007, p. 36), autores como L. Giordano (1973) e Critchey (1974) defendem a opinião de que crianças consideradas disléxicas poderiam ser vítimas de um retardo na maturação cerebral, o que acarretaria deficiências em certas funções corticais.

Neste mesmo sentido, Hiilis & Caramazza (1992) e Gayan & Olson (1999) assumem que a Dislexia é causada por má formação cortical e subcortical que ocorre por volta da vigésima semana de gravidez, causando problemas de migração celular e impedindo a adequada maturação cerebral da região têmporo-occipital e do corpo geniculado lateral e medial, áreas que, do ponto de vista destes autores, são responsáveis pelo processamento fonológico.

Com base nisso, e para constatar suas hipóteses e validá-las, alguns teóricos filiados a esta vertente teórica promovem estudos baseados em análises quantitativas do desempenho de zonas cerebrais durante os processos de leitura.

Nestes estudos crianças consideradas “*normais*” e crianças tidas como disléxicas devem ler textos simples enquanto são submetidas a exames de Eletroencefalograma (EEG) ou de ressonâncias magnéticas funcionais (functional Magnetic Resonance Imaging –fMRI)¹¹ – (figura 1) - a fim de se comparar as atividades cerebrais no momento da leitura, por exemplo.

¹¹ A título de ilustração, vale dizer que “a ressonância funcional tem como base as propriedades magnéticas de um componente básico do sangue: a hemoglobina oxigenada. Nas hemácias, o oxigênio é unido à hemoglobina e transportado pelo corpo para as células em funcionamento. As propriedades magnéticas da molécula de hemoglobina mudam de acordo com a quantidade de oxigênio: o sangue com altas concentrações de oxigênio produz um sinal magnético mais forte do que o de sangue com menos oxigênio. Assim, enquanto uma pessoa executa uma determinada tarefa cognitiva, os neurônios responsáveis por isso tornam-se ativos. O fluxo de sangue

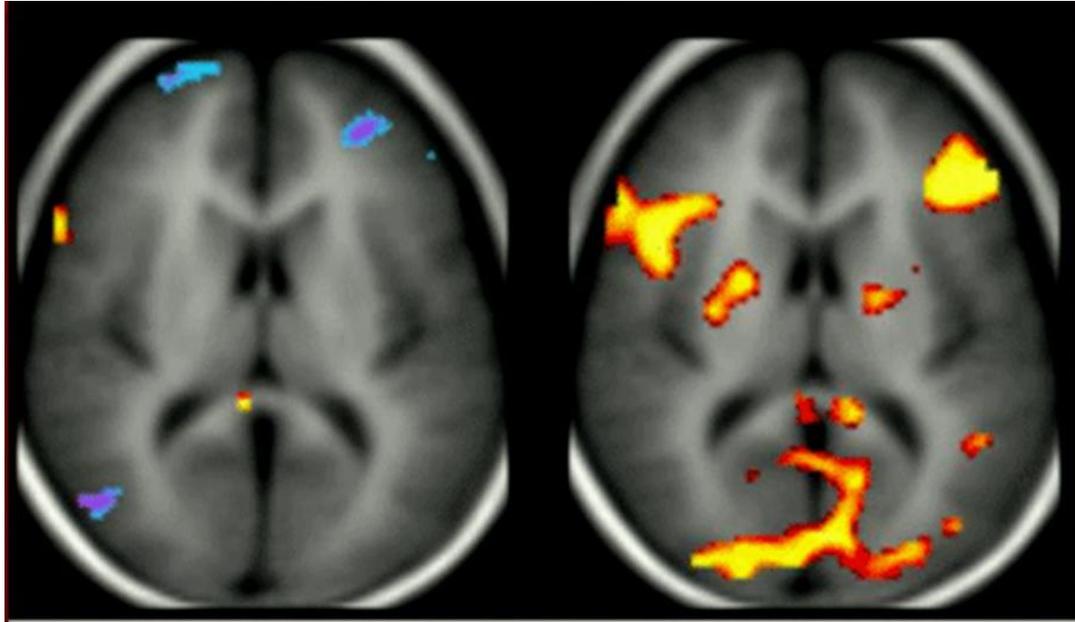


Figura 1: Exame de ressonância magnética (fMRI) mostrando diferenças na ativação cerebral nos dois hemisférios entre cérebro de uma criança disléxica (esq.) e cérebro de uma criança "normal" (dir.) durante a leitura de um texto considerado simples, embora não se defina o parâmetro técnico utilizado para isso. – In: Shaywitz et alli, 1998.

O problema dessa abordagem é que ela, apesar de parecer conclusiva por apresentar evidências na ativação das áreas possivelmente relacionadas à leitura no funcionamento cerebral do possível disléxico, supõe que ambas as crianças desempenham, exatamente da mesma forma, a mesma tarefa. Assim evidências como essa tentam localizar e padronizar as funções cerebrais como se elas sempre fossem homogêneas e idênticas e ignora o sujeito que participa dos exames - como se eles sempre tivessem o mesmo desempenho ou o mesmo nível de atenção -, tentando simplesmente buscar os fatores etiológicos da Dislexia, a fim de conhecer superficialmente os mecanismos de leitura da criança disléxica e interpretando estes mecanismos à luz de modelos teóricos de leitura, como se eles fossem sempre iguais e previsíveis.

Todavia, ainda que seja inegável dizer que haja uma determinada linearidade nos processos de leitura, não há, segundo Sternberg & Grigorenko (2003), instrumentos devidamente padronizados que descrevam o que seria o nível de leitura esperado para a escolaridade e faixa etária; portanto, o processo de avaliação e identificação desses casos,

destinado a essas regiões aumenta – trazendo com ele sangue altamente oxigenado e rico -, e os aparelhos de ressonância magnética obtêm um sinal magnético mais alto”. (SHAYWITZ, 2006, p. 64)

embora tendo a ‘língua padrão’ como padrão¹², difere, tornando extremamente subjetiva a rotulação das crianças como tendo patologias específicas relativas à aprendizagem da leitura e escrita.

Sobre essa metodologia de pesquisa, cabe ainda ressaltar que é fundamental que “o órgão ou sistema em questão estejam em funcionamento, isto é, devem ser ativados por estímulos *adequados* de modo a desencadear a função que se pretende estudar no exato momento em que ocorre o exame (...), porém em funções cerebrais nada é tão simples e linear” e, deve-se ter em mente que “ler não é apenas enxergar; ao contrário, além de pressupor que se enxergue e se saiba ler, envolve, um número infinito de reações em cadeia, memória, afetos, emoções, perdas, alegrias, a própria história de vida e de relação com a leitura da pessoa que lê” (Moysés & Collares, 2009).

Entende-se aqui o termo ‘adequados’ como aquele que leve em conta o sujeito e seu domínio frente à leitura e à escrita. Isso porque se deve levar em conta que “se se pretende avaliar as áreas e funções cerebrais envolvidas no domínio da linguagem escrita, tais áreas e funções devem ser ativadas exatamente pela linguagem escrita” (Moysés e Collares, 2009, p. 20), e daí, decorre que se a criança investigada como disléxica não tem ainda este domínio plenamente estabelecido, obviamente os resultados de seu teste não podem ser comparados frente a outra criança que apresente tal domínio. As autoras ainda citam, como forma de criticar este tipo de teste, o trabalho de Coles (1987), que relata que em americanos bons leitores o resultado do PET foi normal, quando solicitados a ler texto em inglês; quando receberam um texto em espanhol (que desconheciam), o resultado foi exatamente aquele que se diz ‘típico de Dislexia’.

Nestes termos, para considerar um exame clínico com esse resultado como prova cabal de uma patologia estabelecida é preciso também ignorar toda essa diversidade do funcionamento individual e, as supracitadas, reações em cadeia envolvidas no processo da leitura.

Ignorar essas questões é, de certa forma, ignorar também que, em Ciência, “os enunciados básicos devem ser, por sua vez, suscetíveis de teste intersubjetivo, não podem existir enunciados definitivos – não pode haver, em Ciência, enunciado insuscetível de teste e, conseqüentemente, enunciado que não admita, em princípio, refutação pelo falseamento de algumas das conclusões que dele possam ser deduzidas” (Popper, 2007, p. 49)

¹² Sobre este aspecto ver artigo “Eu li a praca. Pírua ou Pílula”. Escrito por Coudry 2010, em homenagem à sociolinguista Tânia Maria Alkmim. (no prelo).

Assim, acreditar que uma neuroimagem seria capaz de atestar a presença da Dislexia, sem conhecer a relação e o domínio prévios que a criança tem da leitura e da escrita e sem descrever e levar em conta os processos e métodos utilizados no momento do exame é, simplesmente, nos termos de Moysés & Collares (2009), atestar que vivemos em um tempo em que “a biologização e homogeneização de comportamentos se amplifica em escala logarítmica” e que o cérebro teria um funcionamento isolado, médio e padrão, independente da história do sujeito, noção refutada pelas pesquisas desenvolvidas no âmbito da ND, com base nos estudos de Luria (1977, 1981, 1991), o que será explanado no capítulo seguinte.

Destaca-se também que a ND refuta a noção de que os processos cerebrais funcionam de maneira isolada e localizacionista. Já em 1880, o neurologista inglês Hughlings Jackson levantou a hipótese de que a organização cerebral dos processos mentais complexos deve ser abordada do ponto de vista do nível hierárquico da construção de tais processos, em vez de o ser do ponto de vista de sua localização em áreas particulares do cérebro, visão essa que se compatibiliza com a concepção de linguagem que a ND assume para embasar seus estudos.

Inspirado nesse autor, o neuropsicólogo russo Alexander Romanovich Luria (1981) define processos mentais superiores como aqueles formados no curso da história, sociais em sua origem, complexos e hierárquicos em sua estrutura. Trata-se de formas fundamentais da atividade consciente humana: fala, pensamento, escrita, leitura, memória, praxia/corpo, percepção, gnose, cálculo. Estão sempre em conexão com o mundo exterior e se consideradas à parte, tais atividades perdem seu significado.

Segundo o autor, processos mentais superiores manifestam-se por meio dos sistemas funcionais complexos (percepção, memória, fala, pensamento, entre outros), que não estão localizados em áreas *limitadas* do cérebro e nem são resultados de uma *função direta* de um grupo de neurônios específicos de determinada área cerebral.

Diante dessas considerações e descartando a hipótese de que um problema orgânico ou cognitivo fosse capaz de, por si só, justificar a presença de dificuldades no uso da leitura e da escrita, está a *perspectiva psicoafetiva*, que, diferentemente das perspectivas anteriores, tem sua origem ligada à psicologia e assume, de antemão, que a principal causa das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita está ligada a problemas emocionais da criança.

Serrano (2001) aponta a síndrome depressiva, os estados de ansiedade e os transtornos comportamentais como fatores associados à dificuldade de aprendizagem. Pamplona-Moraes (1997) defende que questões emocionais estão diretamente ligadas às dificuldades de leitura e escrita e que o sujeito-aprendiz que apresenta tais dificuldades precisa ser acompanhado no

contexto social, familiar e escolar para que os fatores responsáveis pelo desencadeamento dos aspectos emocionalmente negativos sejam isolados e analisados.

Também na obra, *Naissance et Renaissance de l'écriture*, Pommier (1993) afirma que os problemas emocionais do sujeito são responsáveis por alterar a relação entre a escrita, a leitura e tudo aquilo relacionado a elas.

No entanto, a perspectiva psicoafetiva não se opõe diretamente aos demais enfoques, à medida que sugere que a Dislexia seja um déficit unicausal, decorrente de um desajuste intimamente relacionado à personalidade da criança.

O que essas três perspectivas têm em comum é a busca por um fator exclusivo capaz de justificar o desajuste e atestar o déficit: nas perspectivas organicista e cognitivista, as explicações para as causas da Dislexia delineiam-se a partir das anomalias ou das disfunções cerebrais; na perspectiva psicoafetiva, os problemas emocionais e afetivos da criança, diante de sua dificuldade de acesso ao mundo das letras, seriam as possíveis causas do problema.

Assim, na visão do enfoque orgânico e cognitivo, sob o domínio das ciências naturais, há o desejo de explicar um distúrbio de aprendizagem exclusivamente atrelado ao aparato biológico da criança e na visão psicoafetiva, mais próxima ao arcaísmo teórico da ND, pretende-se analisar os aspectos que se referem ao próprio sujeito aprendiz, buscando, para além do enfoque biológico, a compreensão dos fatos relacionados ao contexto social que permanecem projetados na criança, na sua personalidade e na sua família.

Nesse sentido, as perspectivas de análise surgem motivadas por diferentes definições teóricas do que é o cérebro, a linguagem e o sujeito. Existem sem dúvida, visões mais redutoras ou mais abrangentes sobre isso, e existe também, “sob o cientificista algoritmo de criança que não aprende e/ou criança com problema de comportamento + exame físico normal + exames laboratoriais normais, a criança que incomoda” (Moysés & Collares, 2009, p. 9), à medida que não se enquadra em um modelo padrão de aprendizagem de uma língua escrita definida como padrão e em um modelo escolar que tenta padronizar a “individualidade histórica” (Coudry & Freire, 2005) de cada sujeito.

Nesse sentido, é possível perceber que a maioria das perspectivas que motiva as pesquisas sobre a Dislexia busca soluções unicasais, seja em fatores biológicos (neuropsicológicos e genéticos), seja em fatores funcionais (caracterização dos déficits cognitivos e de linguagem escrita), ou ainda em fatores ambientais (sócio-educacionais).

No entanto, é preciso que essa busca esteja sempre filiada ao “requisito de que todos os enunciados da Ciência empírica (ou todos os enunciados “significativos”) devem ser suscetíveis de serem, afinal, julgados com respeito à sua verdade e falsidade; diremos que eles devem ser

“*conclusivamente julgáveis*”. Isso quer dizer que sua forma deve ser tal que se torne logicamente possível *verificá-los* e *falsificá-los*.” (Popper, 2007, p. 41). Assim, nos termos de Popper, se a Ciência se baseia na observação e teorização, só se podem tirar conclusões sobre o que foi observado e qualquer afirmação científica baseada em observação jamais poderá ser considerada uma verdade absoluta ou definitiva.

Em outras palavras, para que se comprove a existência da Dislexia é preciso que se elabore uma teoria capaz de definir, de maneira clara e objetiva, quais são as causas e os sintomas manifestos para que todos os casos analisados possam passar pela mesma análise e chegarem a uma conclusão acertada. De nada adianta criar metodologias diversas e estudos e publicações acadêmicas em uma área de estudo tão divergente, incapazes de considerar, de maneira unívoca, a relevância e a replicabilidade dos fatores analisados.

Diante disso, sob pena de seguir uma estrutura dogmática, cada uma das perspectivas descritas acima não pode ser adotada de maneira isolada. Assim, para as considerações defendidas nesta dissertação, parte-se do pressuposto de Sternberg & Grigorenko (2003) de que a análise sobre as dificuldades de leitura e escrita deve ser multicausal e que tais dificuldades são, se devidamente ponderadas e relacionadas, decorrentes da interação entre fatores biológicos (neuropsicológicos e genéticos), psicoafetivos, escolares e sociais, assim, não se pode assumir que apenas um desses fatores isoladamente é responsável por atestar um possível “transtorno de aprendizagem” relativo à leitura e à escrita.

Diante disso, vale a pena dizer que o objetivo deste estudo não é negar que no possível déficit chamado de Dislexia exista influência de fatores genéticos, mas, sim, compreender que este déficit é etiológicamente heterogêneo e causas ambientais e psicoafetivas estão envolvidas neste tipo de situação.

É também “sempre bom lembrar que não se nega que haja patologias que afetam a leitura/escrita e o aprendizado que se faz pela linguagem, mas não com as características que se mostram e não na proporção que se diagnostica e se publica hoje em dia” (Coudry, 2010, p. 2295).

Sem dúvida a necessidade de diagnosticar e rotular um possível fracasso escolar aumenta o número de casos diagnosticados erroneamente. Junto a este fator ainda há o agravante da falta de uma definição padronizada e única sobre a Dislexia e da visão de que, no sentido biológico/orgânico, todo ser humano é dotado de um mesmo conjunto de estruturas e funções cerebrais e isto seria padrão. No entanto, uma vez que as pessoas estão inseridas em culturas e práticas sociais diferentes, o funcionamento cerebral reflete isto, ou seja, está sujeito à variação funcional.

Sobre esse aspecto, Coudry & Freire (2005) afirmam que:

“quando nos referimos a um cérebro em ação (para usar uma expressão de Luria, 1973), há sempre um sujeito em questão; se há um sujeito, não se pode dele esperar atitudes padronizadas, médias e regulares. Talvez seja esse o equívoco da escola: supor que os alunos – porque têm todos um mesmo aparelho cerebral – aprendem do mesmo modo, seguindo os mesmos passos e ao mesmo tempo. Esquece-se, porém, da heterogeneidade que caracteriza esse denominador comum: a variação funcional do cérebro humano” (Coudry & Freire, 2005, p. 5)

Assim, esta dissertação, à luz do arcabouço teórico da ND, assume que não há um funcionamento cerebral padrão, portanto, se tal funcionamento não existe, também não podem existir especificações exclusivas para este funcionamento e nem, na literatura especializada, uma definição padronizada e *única* para o que seriam as causas e as manifestações da suposta Dislexia. Nesse contexto e como já dito, muitas definições e nomenclaturas paralelas coexistem para este possível déficit e na maioria das fontes bibliográficas consultadas, e conforme cada uma das perspectivas descritas, prevalece a noção de que a Dislexia seria

um problema que acomete individualmente o sujeito-aprendiz a partir de determinações naturais *ou* emocionais. Todavia, as fontes revelam multiplicidades de causas etiológicas e arbitrariedades sintomatológicas e terminológicas, o que indica total imprecisão na caracterização e no diagnóstico da Dislexia” (Massi, 2007, p.18)

Diante disso, não se pode desprezar que “quando há um excesso de nomes, de conceitos, de causas para o mesmo fenômeno, há grande chance de nenhum deles ser plenamente confiável” (Moysés & Collares, 2009, p 16). Portanto, não há, *a priori*, exclusividade para aferir a causa do suposto déficit que afetaria os processos de leitura e escrita do sujeito, tampouco a maneira exclusiva e mais adequada de investigá-lo a fim de proferir diagnóstico adequado ou de aferir efetivamente o que seria uma falha na instrução convencional escolar.

Todavia, sistemas oficiais utilizados na decodificação e classificação de doenças/ entidades nosográficas, como a décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID)

e a quarta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV) incluem a Dislexia em suas descrições.

Assim, no CID, a Dislexia é reconhecida sobre o código F81.0¹³ e no DSM IV, sobre o código 315.00¹⁴, sendo vista como uma dificuldade de leitura, especificamente relacionada à infância e à adolescência, e circunscrita no âmbito dos transtornos de aprendizagem como consequência de anormalidades subjacentes ao processamento cognitivo.

Infelizmente, “estes dois instrumentos oficiais, desenvolvidos e amplamente divulgados pela área médica, favorecem a divulgação e o uso de uma nomenclatura patológica, para referir-se a questões que muitas vezes dizem respeito à escolarização e ao aprendizado formal da escrita” (Massi, 2007, p.50).

Sem dúvida, tal divulgação acaba favorecendo a patologização de fenômenos inerentes ao processo de aprendizagem como uma forma de atestar e encontrar “respostas biológicas” para o fracasso escolar, eximindo, assim, o sistema de ensino e a atuação dos profissionais da educação e não considerando a linguagem como histórica e cultural, e o caráter previamente indeterminado dos processos de significação, nem assumindo - diferente do que se faz na abordagem da ND e do que defende Franchi (1977) e Coudry (2002) - a língua como resultado da experiência e do trabalho dos falantes *com e sobre* a linguagem.

Nesses termos, as perspectivas teóricas, anteriormente mencionadas, divergem dos pressupostos teóricos defendidos pela ND que preveem “uma variação funcional do cérebro determinada pela contextualização histórica dos processos linguístico-cognitivos (VYGOTSKY, 1984, 1987; LURIA, 1981), o que a afasta de uma visão de funcionamento cerebral médio, padrão, por esta ser desprovida de sentido, a-histórica e idealizada” (Coudry, 1988, p. 38).

Tais perspectivas, ainda, apontam para a existência de uma pressão social e escolar que faz com que exista “a rotulação de sujeitos que são encaminhados para avaliação/diagnóstico e tratamento na área de saúde, o que leva a consequente patologização da escola, mas, também, ao apaziguamento de consciências” (Coudry & Mayrink-Sabinson, 2003, p. 78).

¹³ Segundo este manual a Dislexia seria [...] um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. A habilidade de compreensão da leitura, a habilidade de leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar todos afetados. Dificuldades para soletrar estão frequentemente associadas a transtorno específico de leitura e, muitas vezes, permanecem na adolescência, mesmo depois de que algum progresso na leitura tenha sido feito.

¹⁴ Para o DSM IV, a característica essencial do Transtorno da Leitura consiste em um rendimento em leitura (correção, velocidade ou compreensão da leitura, medidas por testes padronizados administrados individualmente) substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo. A perturbação da leitura interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida cotidiana que exigem habilidades de leitura. [...] Em indivíduos com Transtorno de Leitura (também chamado “Dislexia”), a leitura oral caracteriza-se por distorções, substituições ou omissões; tanto a leitura em voz alta quanto a silenciosa caracterizam-se por lentidão e erros de compreensão.

Dessa maneira, há

“nas escolas, nas clínicas e na mídia um poderoso preconceito em relação ao processo normal de aquisição e uso da escrita/leitura, rigidamente arraigado em uma visão corretiva e normativa da língua e da linguagem, o que resulta na inapropriada patologização de crianças e jovens que estão passando por esse processo. Tal patologização, nomeada de diversas formas, tem sido a justificativa mais eficaz para o fracasso escolar na juventude e para a exclusão do sistema produtivo na vida adulta”. (Coudry, 2007, p. 1)

Por isso a ND “se opõe à ideia de uma divisão estrita entre o que é da ordem do normal e do patológico¹⁵ e defende a relação heterogênea entre sujeito e linguagem e não uma relação pré-estabelecida entre a falta (para se atingir a normalidade) e a patologia; importam, assim, nesse contexto, sujeitos comuns marcados por sua relação com a linguagem oral/escrita, práxis/corpo e percepção, e não sujeitos idealizados. Tem importância, portanto, nessa relação, a reversibilidade de papéis discursivos desempenhados pelos sujeitos em situações de interlocução, historicamente situadas.” (Coudry & Freire, 2005, p.6).

A partir dessa posição teórico-metodológica, critica-se a grande variedade de definições sobre esta suposta patologia e a imprecisão das mesmas que ora apontam a possível Dislexia como um problema de leitura, ora como um problema de escrita, ora como um problema em ambas, objetivando sempre uma patologização que nem sempre corresponde ao quadro real. Diante disso, a suposta patologização e a maneira como ela se constitui serão discutidas posteriormente no capítulo 4.

¹⁵ O que não significa que a patologia não exista: sempre que o aparelho cerebral for privado - por lesões congênitas e/ou adquiridas - de suas estruturas e funções, a patologia se estabelece. (Coudry & Freire, 2005).

1.2 UMA VISÃO SOBRE A LINGUAGEM: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Após a apresentação deste breve histórico e com a intenção de, nos capítulos seguintes, demonstrar a rotina de testes e a consequente atitude escolar frente aos diagnósticos emitidos, vale dizer que antes de analisar a relação de qualquer criança com seu processo de aprendizagem, é vital e necessário entender: que a linguagem não deve ser vista como código e qual é a relevância da escrita em uma sociedade como a nossa, o que por sua vez, nos permite desenvolver métodos e técnicas relevantes para investigar efetivamente dificuldades que possam se manifestar na relação do sujeito com o sistema de leitura e escrita.

Embasando este pressuposto, adota-se aqui o princípio teórico-metodológico da ND. Segundo Coudry (2008), a ND

“é constituída por um conjunto de 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. São especialmente tomados a hipótese da historicidade e indeterminação da linguagem e os conceitos de trabalho e força criadora, formulados por Franchi (1977). Benveniste (1970) e Jakobson (1955/1970; 1956/1975) são autores-âncora na questão da (inter) subjetividade, dos níveis de funcionamento da linguagem, e da condição unipolar da linguagem na afasia. Luria (1981) e Freud (1891/1973) são tomados pela concepção de funcionamento dinâmico e integrado de cérebro/mente (COUDRY, 2002) em que a linguagem está representada em todo o cérebro – e ambos trabalham/associam - e não localizada em suas partes/centros. Os estudos neurolinguísticos que seguem a tradição discursiva desenvolvem uma forma de avaliação linguístico-cognitiva assentada em práticas discursivas (MAINGUENEAU, 1989) que fazem sentido para pessoas inseridas na sociedade em que vivemos, representada, de alguma forma, nas sessões coletivas e individuais, mediante, sobretudo, no uso social da fala, escrita, leitura. (...) A metodologia utilizada vale-se do conceito de *dado-achado*, formulado por Coudry (1991/1996), que dá visibilidade à relação recíproca entre teoria e dado, e justifica a pesquisa que concebe sua própria dinâmica mediada pela interação dialógica entre

pesquisador e sujeito, ambos imersos em práticas significativas/discursivas ancoradas em coordenadas ântropo-culturais que determinam o que pode ser dito/feito/mostrado e o que não se pode dizer/fazer/mostrar (FOUCAULT, 1969).” (Coudry, 2008, p. 6)

Nesta proposta, avaliações para atestar ‘patologias’ não têm lugar; o que vale é a investigação das dificuldades com a escrita para que a criança conheça suas próprias dificuldades e possa refletir sobre elas e sobre a língua, o que lhe permite entrar no mundo das letras com naturalidade.

Frente a isso, constata-se que, em vários casos de crianças que apresentam dificuldades para ler e escrever, os problemas são fruto não de uma questão físico-clínica, mas de um distanciamento entre a vida da criança e as atividades escolares a que ela é submetida, o que dificulta o curso do processo, sem os sobressaltos da patologização. Basta ver os cadernos escolares das crianças: “há cópias e mais cópias, ditados, enunciados mal redigidos, exercícios de completar centrados em categorias gramaticais; definições de classes de palavras e de funções sintáticas...” (Coudry, 2010, p. 13). Este distanciamento contribui fortemente tanto para um desempenho escolar insatisfatório quanto para os já citados diagnósticos equivocados.

Muitas vezes as atividades descontextualizadas e apartadas da vida cotidiana da criança¹⁶ demonstram que a escola obedece a normas pré-estabelecidas e repete, ao longo dos anos, uma metodologia de ensino que não se desvincula da repetição, do currículo tradicionalista e da metalinguagem da normatividade escolar:

“independente dos caminhos e da construção do conhecimento do aluno, só há uma resposta possível para cada item: quem erra mais do que deve é reprovado, excluído e, muitas vezes, fadado a deixar de fazer parte do universo de pessoas ‘normais’ para fazer parte dos ‘portadores de patologias’”. (Coudry & MayrinkSabinson, 2003, p.8)

Aliado a essa realidade, está o fato de que na última década, grande parte dos profissionais das áreas da fonoaudiologia e da psicopedagogia, envolvidos nas “suspeitas” e nos diagnósticos de dificuldades de aprendizado, generalizaram alguns fenômenos linguísticos e, muitas vezes, até mesmo por desconhecerem teorias sobre a linguagem, acabam por simplificar

¹⁶ Outros exemplos deste tipo de material podem ser vistos e analisados em Vallim, 2006.

e rotular de ‘patológicos’ procedimentos que são ‘típicos do processo de aquisição da linguagem escrita’.

A grande maioria destes julgamentos demonstra que em muitos casos a avaliação inadequada é a responsável pelo diagnóstico vago e equivocado. O que

“de um modo geral, confirma que os fonoaudiólogos, os psicopedagogos e também os neuropsicólogos, em sua prática clínica, têm estruturado suas avaliações sobre uma concepção de linguagem em que a língua é vista apenas como um código - com níveis ou subsistemas a serem investigados - que precisa dar conta da produção e compreensão fonético-fonológica e sintático-semântica.” (Hage, 1994, p.3)

Essa concepção de língua como código, que não prevê marcas de subjetividade ou variações semânticas, é a concepção que rege os testes psicométricos¹⁷, que excluem o sujeito que a produz e os processos cognitivos que a estruturam. A linguagem, neles, tem apenas ‘função comunicativa pontual’, só há uma forma de interpretar, uma forma de responder, uma forma de estar de acordo com o que diz o gabarito, isso porque, muitas vezes, “no campo dos distúrbios de leitura e escrita, o olhar para o linguístico está ausente, muito embora menções a trabalhos do campo da linguística sejam feitas.” (Leite, 2006, p. 270)

Diante desta realidade, a ND opta por não avaliar a linguagem por meio de testes psicométricos porque, conforme Coudry (1986; 1988), tais procedimentos não produzem as relações de interlocução, além de não tornar claras as “intenções discursivas”, não contextualizando, portanto, as expressões verbais: trata-se de testes clínicos baseados em comandos verbais descontextualizados e que não fazem sentido como “pise em ovos, ponha uma régua embaixo do braço e empine um papagaio”, feitos na expectativa de um comportamento mímico correspondente.

Tratados assim, os sujeitos se tornam pacientes, no sentido mais amplo do termo, sendo excluídos de um papel ativo frente à orientação do discurso.

¹⁷ Para uma crítica mais aprofundada a este tipo de testes ver Coudry (1986/1988)

Em função disso, é que a ND considera as atividades *epilinguísticas*¹⁸ no decorrer do processo de avaliação, acompanhamento e intervenção, recorrendo às mais diversas situações e configurações de uso linguístico-cognitivo, tais como: diálogo, narrativas, teatralizações, comentários, conversação livre ou dirigida, leitura de jornais, revistas e atividades escritas. Tais atividades são inspiradas em situações reais do uso da linguagem que envolvem a interação entre sujeitos: a leitura de jornal, por exemplo, permite não só observar os processos de compreensão de texto, mas oferece a possibilidade de discutir assuntos atuais, por exemplo¹⁹.

Com a utilização de tais procedimentos, tal visão teórica (Coudry, 2007) opera com traços humanos que acompanham e dão sentido à atividade verbal, como: gestos, expressões faciais e corporais, escrita e leitura, buscando a compreensão do modo como o sujeito *significa* para, dessa forma, poder atuar, junto com ele, sobre os múltiplos aspectos envolvidos em processos de significação; sempre se preocupando em observar e descrever tais aspectos.

Diante disto, interessa aqui contrapor a visão de que a linguagem é código, à medida que é um lugar de atuação humana que constitui sujeitos e que permite que o homem atue sobre o mundo e estructure a realidade, “falando a outros que falam” (Benveniste, 1966) em diversas situações pragmáticas, com diversos propósitos e em vários registros vernaculares, todos legítimos.

Para tanto, apoiada nos pressupostos da ND, a análise teórica dos dados que compõem os estudos longitudinais apresentados nesta dissertação parte de uma perspectiva sócio-histórica que assume a linguagem como sendo “o lugar da interação humana; que se constrói como objeto de reflexão; como ferramenta e atividade constitutivas da subjetividade e da alteridade” (Franchi, 1977).

Nessa perspectiva, a linguagem é um lugar de interação social, e exatamente por isso não deve ser avaliada por uma bateria de testes clínicos que a quantifiquem e que ignorem os complexos processos cognitivos e sociais que a formam e a estruturam. "A linguagem é também lugar de constituição de identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos (...) é preciso encará-la, acima de tudo, como forma de *inter-ação* social." (Marcuschi, 1995, p. 110).

¹⁸ Chama-se epilinguística a atividade do sujeito que opera sobre a linguagem: quando o sujeito explora recursos de sua linguagem e reutiliza elementos na construção de novos objetos linguísticos até para produzir certos efeitos (rimas, trocadilhos, humor, novas formas de construção); quando o sujeito, a partir dos fatos linguísticos a que foi exposto ou que produz, elabora hipóteses sobre a estruturação da linguagem ou sobre formas específicas de uso. (Coudry, 1988, p.15).

¹⁹ Para uma descrição mais detalhada sobre esse tipo de atividade ver Coudry (1986) e o material do *Projeto Integrado em Neurolinguística* (CNPq: 52177395-4) e ao *Projeto Neurolinguística Discursiva: práticas com a linguagem e banco de dados* (CNPq:301726/2006), que compõe o acervo do LABONE/CCA/IEL/UNICAMP.

Assim, conforme a ND preconiza, e como já dito, não se pretende negar que a patologia exista e corresponda a dificuldades. No entanto, para analisar adequadamente o suposto déficit associado à Dislexia, bem como para investigá-lo, deve-se considerar o papel e o estatuto da escrita na sociedade e também na vida escolar – lugar em que se dá a formalização desse domínio - para em seguida, analisar como muito do que é visto como distúrbio/patologia (letras espelhadas, erros de segmentação, substituição/‘troca’ de letras) faz parte do processo normal de aquisição de linguagem escrita²⁰; e como uma indevida avaliação destes fenômenos pode trazer uma insígnia para o sujeito que será equivocadamente rotulado como disléxico. Neste sentido,

“muitas críticas já foram feitas a esse tipo de análise/ensino (COUDRY, 1988, CORRÊA, 1997, ORLANDI, 2002, COUDRY & MAYRINK-SABINSON, 2003, ABAURRE & COUDRY, 1997), cujo ponto central são atividades metalinguísticas, centradas em uma visão reducionista de linguagem, que excluem da sua análise o sujeito, a oralidade e sua relação com outros sistemas de base semiótica. Mesmo assim, esta metodologia continua sendo usada, nas escolas, em larga escala. A língua continua guardada em nichos feitos de argamassa de palavras esdrúxulas, obrigando um silêncio ruidoso e inquietante, sem permitir que alguém transponha os seus limites. Ruidoso, porque a linguagem impregna tudo, e inquietante, porque há uma voz, a do aluno, que quer falar”. (Vallim, 2006, p. 14)

Ainda em relação à avaliação, e segundo Vygotsky (1926/ 2004), é preciso levar em conta que o principal conflito surge em torno da metodologia utilizada para a investigação. Há dois caminhos distintos para este processo: o método experimental e o método naturalista/observacional.

Vale dizer que não se analisam aqui os métodos experimentais utilizados dentro de áreas específicas da linguística, como a fonética experimental ou a psicolinguística, por exemplo, já que, *a priori*, esses testes estão embasados em teorias da linguagem relevantes e respeitam as condições do seu contexto de aplicação em relação aos falantes e aos resultados obtidos/analizados. Analisam-se, portanto, os enfoques dados a este tipo de metodologia dentro da prática clínica.

²⁰ A esse respeito ver Cadernos de Estudos Linguísticos – volume XVI, principalmente Coudry (1987).

Assim, no caso dos testes experimentais, buscam-se situações que controlem variáveis, que possibilitam a mera replicabilidade de testes e a análise de um grande número de sujeitos, o que permitiria, por sua vez, a generalidade, o uso dos métodos estatísticos que atestam normalidade/normatividade e a filiação deste método a uma possível confiabilidade epistemológica. A questão que se coloca é que, no contexto dos testes diagnósticos,

“o método experimental traz uma falha própria deste tipo de pesquisa, que é o artificialismo, uma vez que o sujeito das experiências é sempre colocado em uma situação excepcional (...) Por isso, apesar de o estudo experimental representar maiores vantagens em termos de possibilidade de suscitar a seu critério qualquer mudança no comportamento do aluno, ainda assim apresenta falhas próprias de qualquer experimento por colocar o sujeito em novas situações sem a convicção de obter resultados positivos. Assim, o método experimental, ao evitar as falhas da observação, traz consigo novas imperfeições.” (Vygotsky, 2004, p. 442-3)

Já no método naturalista/observacional analisam-se os dados em si, e opta-se pela qualidade em detrimento da quantidade. O objeto de estudo deste método não é a resposta dada mediante um teste, mas a interlocução e a participação do sujeito, o que permite ao pesquisador presenciar a língua em atividade e a relação do sujeito com ela.

Obviamente cada um dos métodos é adotado de acordo com a visão e perspectiva teórica defendida sobre a linguagem e traz junto de si vantagens e desvantagens.²¹

Vale, no entanto, deixar explícito que ao buscar, por meio de testes diagnósticos pré-formatados, respostas rápidas e eficazes interpretadas segundo um conjunto de sintomas que corresponde a um rótulo para cada distúrbio ou dificuldade apresentada, defende-se uma visão organicista que vê a língua e os fenômenos sócio-cognitivos ligados a ela como a-histórica, o que é, sem dúvida, uma forma redutora de se analisar os processos linguísticos envolvidos.

Assim, a percepção dos fenômenos inerentes à linguagem, seja oral, seja escrita, não pode estar apartada de conceitos sobre a própria linguagem e, por isso mesmo, a percepção dos fenômenos não pode ser independente dos conceitos teóricos atrelados a eles e das informações sobre a história de vida da criança, de sua relação familiar, de sua relação com os afetos e das

²¹ Para mais informações e para uma análise mais detalhada de vantagens e desvantagens de cada um dos métodos ver artigo de Maria Cecília Perroni no livro ‘O método e o dado no Estudo da Língua’ (Castro, 1995).

tentativas que ela faz de significar, pela linguagem, a realidade. Diante disso não se pode ignorar que

“um diagnóstico comandado pela queixa (da escola ou dos pais) perde a oscilação nas produções da criança e aquilo que há de caminho para a língua escrita constituída. Perde, acima de tudo, o singular de uma relação criança-língua escrita, que é o que concerne a uma clínica de linguagem”. (Leite, 2007, p.275)

Além disso, de nada adiantará ter um diagnóstico sem ter uma intervenção que possa propor atividades que contribuam para uma real e efetiva relação desse sujeito com a escrita/leitura, ainda que tal relação seja traçada por caminhos alternativos.

Assim, diante da investigação dos usos da linguagem

“é preciso pensar naquele que a produz; não há como separar corpo e linguagem, sujeito e sua fala/escrita. Nessa direção, se o terapeuta olhar para o sintoma na escrita como algo observável, ele pode cair na armadilha que a suposta transparência lhe arma: fica apenas com o produto do sintoma, tira-se de cena aquele que o escreve e sua relação com a linguagem-escrita. Perde-se a relação escrita *versus* escrevente *versus* sintoma.” (Leite, 2007, p.275)

Nesse sentido, defender um procedimento de análise diferenciado e ligado aos pressupostos de uma metodologia observacional é poder observar processos linguísticos em funcionamento; perceber fatos relevantes que emergem do apanhado de dados obtidos e assumir que “os procedimentos pedagógicos como exames e similares (...) produzem um quadro totalmente falso e deformado do comportamento e no mais das vezes atuam como elemento rebaixador e deturpador sobre os sistemas de reprodução das reações.” (Vygotsky, 2004, p. 88)

Encarar uma perspectiva e uma metodologia que respeite este procedimento de análise é trabalhar com dados concretos do uso da língua que permitam que o pesquisador tenha diante de si informações representativas da relação do sujeito com a linguagem e a língua (fala, leitura e escrita) e analise representativamente o que aparece como ‘erro’ e como ‘acerto’. No entanto, sabe-se que:

“durante um longo período, os estudos e as práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os ‘erros’ cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros de momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem” (Abaurre et alli, 1997, p.16)

A perspectiva teórica assumida por Abaurre et alli, compatível com a sustentada pela ND, destaca a necessidade de um olhar diferenciado para o dado e o faz

“não do interior de uma teoria psicológica específica, com seu conjunto de pressupostos, hipóteses, axiomas e métodos que obrigam a certos procedimentos de pesquisa, mas no contexto de um conjunto de estudos da linguagem em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história é atribuído um estatuto teórico específico, em virtude das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto linguístico, mas, também, no modo e na história da sua constituição e constante mutação” (Abaurre et alli, 1997, p. 21)

Neste contexto, o paradigma indiciário elaborado pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1986), citado nos trabalhos de Abaurre et alli (1997), funciona como um método interpretativo centrado não em um modelo ideal, mas em dados marginais que servem de lugar privilegiado para reflexão.

Graças a este paradigma é possível construir uma análise que se baseie em pistas, indícios, sintomas, lapsos, enfim, em detalhes característicos que permitem, por sua vez, a constituição de uma pesquisa qualitativa filiada a este modelo epistemológico diferenciado, que considera a produção do falante em situações reais de uso da língua oral e escrita.

Neste sentido, diz o historiador que “disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade” (Ginzburg, 1986, p.156).

Dessa forma, a casualidade e a relevância que acompanham o dado analisado são mais importantes do que a comprovação estatisticamente baseada na metodologia quantitativa, aplicada no contexto dos testes psicométricos.

Exatamente por isso, nesta pesquisa, a utilização do método observacional e do paradigma indiciário reafirmam a possibilidade de analisar a linguagem como produto sócio-histórico e como marco de constituição do sujeito, parâmetros relevantes para a ND, que defende, por sua vez, que a análise e estudo da linguagem (e das possíveis dificuldades relacionadas a ela) sejam vistos de forma a privilegiar a língua *em atividade*, a relação da criança com sua língua e a inserção desta mesma criança na vida e na rotina escolar, quando este for o caso.

Garantir este modo de olhar, não só nas práticas de avaliação, mas na condução do processo de aquisição e uso da escrita (inclusive e principalmente na escola), é levar em consideração a individualidade e as particularidades de cada sujeito *na* e *com* a linguagem e o respeito a este tipo de processo permite que haja a manifestação da subjetividade e da alteridade e pode levar a criança à melhora de desempenho e ao, conseqüente, sucesso escolar.

2. UM NOVO UNIVERSO: ENTRANDO NO MUNDO DA ESCRITA

Já em seus primeiros anos, após entrar no mundo da linguagem pela fala, a criança convive com dois sistemas distintos: fala e escrita. No processo de escolarização essa mesma criança percebe que esses dois sistemas agora assumem o lugar do familiar e já conhecido (fala) e do novo e diferente (escrita).

Vygotsky defende, neste aspecto, que

“se dermos atenção não ao aspecto fonético, mas gramatical da fala, veremos que a criança pequena domina involuntariamente a gramática antes de estudar a escrita, declina, combina palavras, mas voluntariamente ela não consegue nem declinar, nem construir palavras escritas porque não sabe o que faz, ao passo que quando utiliza a linguagem falada e a gramática ela sabe o que está fazendo.”
(Vygotsky, 2004, p. 532)

Nestes termos, o papel do adulto é fundamental para a criança em sua fase de aquisição da linguagem escrita, já que ele fará o papel de mediador entre o familiar (fala) e o inédito (escrita, em seu sistema e suas convenções).

É papel também do adulto mostrar à criança as diferenças entre fala e escrita e a necessidade de manter regras de sistematização da escrita, que deverão ser internalizadas num processo contínuo da criança de idas e vindas, de hipóteses descartadas e confirmadas.

Assim, “todo o processo de crescimento, que separa o comportamento do adulto do comportamento da criança, consiste em estabelecer novos vínculos entre o mundo e as respostas do organismo e uma relação com o estabelecimento de uma coordenação mútua desses elementos” (Vygotsky, 2004, p. 31)

Assume-se, portanto, que “a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um OUTRO, interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para este sujeito em constituição”, (Mayrink-Sabinson *apud*: Abaurre et alli, 2006, p. 41) que é a criança.

Nestes termos, a criança está diante de um desafio: a partir do que ela já conhece e internalizou, estabelecer hipóteses e sistematizações para adentrar no universo da escrita, reformulando, assim, os parâmetros utilizados por ela, até então na fala, já que estes não podem ser inteiramente transpostos a um sistema direto de representação: isso porque na oralidade há

um contínuo que desaparece quando há o uso do sistema da escrita e também porque não se pode assumir que a escrita é mera transcrição dos fenômenos da oralidade ²².

No entanto, não se pode negar que a fala está na escrita inicial da criança, como mostram vários autores, inclusive Abaurre et alli (1997); porém, ainda que a criança inicie seu domínio da língua escrita apoiada na oralidade, ela precisa, posteriormente, entrar em contato com um outro meio de representação, com regras formais e, diante disso, a criança precisa rever seus conhecimentos e hipóteses, a fim de que entenda, sistematize e domine essas novas regras. Neste sentido, “entrar no sistema alfabético da língua requer um vai e vem entre valores distintivos de sons (Saussure, 1916), sua representação no sistema de escrita e seus efeitos no sentido das palavras” (Coudry, 2009, p. 12)

Em um primeiro momento é preciso negligenciar o valor figurativo da representação em favor do valor sonoro (transcrição) e depois apaga-se o lastro do valor de imagem (tradução). “A escrita é assim cifrada no próprio ato de traçar sobre o papel um desenho, número, letras ou sinais de pontuação. A criança, observa Balbo (1996) ²³, é frequentemente aléxica com relação a seus desenhos ou traçados, mas não cessa de escrever”. (Castro *apud*: Lier de Vitto et alli, 2006).

Assim, a criança, aos poucos, ao estabelecer para si uma relação entre representação gráfica e som, começa a formular, a partir de sua própria fala, hipóteses de representação e convenções da representação escrita.

À medida que este processo de idas e vindas vai se configurando é preciso compreender que ele não é padronizado e homogêneo, isto é, “não se automatiza sem passar pelo sujeito, seu ritmo, sua história de vida e seus caminhos próprios; vai e vem pela textualidade e suas marcas e construções próprias.” (Coudry, 2010, p.14)

Além disso, o apagamento imagético, em prol do valor sonoro, não garante a entrada na escrita, porque o som não é equivalente ao signo escrito. Assim, uma identidade de som não garante uma identidade de letra, não somente porque letras diferentes podem ter sonoridades próximas, mas também porque toda língua é vítima de certa homofonia e o sistema de regras ortográficas convencionadas nem sempre é claro para a criança, o que justifica, muitas vezes, determinadas hipóteses, vistas como equívocos, absolutamente normais na fase de aquisição.

²² Sobre este aspecto ver Abaurre et alli (1997) Marcuschi (1997, 2007)

²³ BALBO, G. (1996) “Do ouvido ao olho, e num estalar de dedos – acerca do desenho e de sua leitura prévia para interpretá-lo” in Chemama et al. (org.) *O mundo a gente traça. Considerações psicanalíticas acerca do desenho infantil*. Salvador: Ágalma- Psicanálise (52-68).

A escrita alfabética, portanto, não exige somente um destacamento do valor icônico, mas também o valor sonoro das grafias literais; logo, a escrita é tomada como efeito da estrutura psíquica do sujeito e não como mero resultado de uma técnica pedagógica bem sucedida ou do fato de que os problemas de aprendizagem, quando existem, são relacionados a fatores somente orgânicos.

Vale ressaltar que os

“processos de aprendizagem da escrita suscitam para a vida novos ciclos sumamente complexos de desenvolvimento de processos mentais, cujo surgimento implica uma mudança tão fundamental no quadro espiritual geral da criança quanto à aprendizagem da linguagem na passagem da fase de recém-nascido para a tenra infância.”
(Vygotsky, 2004, p. 485)

No entanto,

“o processo de alfabetização, tal como a escola o vem conduzindo, tem ignorado certos aspectos fundamentais que necessariamente deveriam envolver: a variedade de fala na qual a criança adquiriu a linguagem oral, a conseqüente transposição da modalidade oral para o início do processo de aprendizado da escrita e o conflito causado pela imposição da variedade-padrão cujo efeito, por sua vez, é o apagamento da variedade de fala da criança”. (Coudry & Scarpa, 1991, p. 86)

Neste ponto algumas dificuldades podem aparecer, mas é fato que o processo de aquisição da escrita é bastante particular e rico e prevê em seu percurso uma série de hipóteses feitas pelo aprendiz para sistematizar o domínio da leitura/escrita que vai adquirindo. Muitas vezes estas hipóteses geram conflitos que são característicos do processo de aquisição, mas que são considerados pela prática clínica tradicional como ‘erros/sintomas’.

A esse respeito Coudry & Freire (2005, p.30) argumentam que “tal instabilidade tem sido (mal) interpretada, tanto pela escola quanto pela clínica, e carrega o estigma do chamado erro escolar, compatível, por sua vez, com várias chamadas patologias – Dislexia, Dificuldade de Aprendizagem, Desvio Fonológico, Desordem do Processamento Auditivo – em que há um mesmo sintoma servindo a várias desordens”.

No diagnóstico do suposto déficit chamado de Dislexia, por exemplo, um determinado número de ‘erros’ e/ou desvios considerados normais no início da alfabetização (substituição de fonemas vozeados por desvozeados, por exemplo), tem sido avaliado como típico de um possível déficit e daí tomado como manifestação patológica que denuncia a dificuldade da criança com a escrita.

Isso ocorre, por vezes, porque, na prática clínica, a linguagem e sua ordem própria não têm seu lugar reservado; “a linguagem tem apenas *função* porque se ignora seu *funcionamento*. No campo dos Distúrbios de Leitura e Escrita, o olhar para o linguístico está ausente” (Leite *apud*: Lier-de Vitto & Arantes, 2006, p.270) e diante dessa concepção parcial de linguagem tem-se, segundo Lier-de Vitto & Arantes (2006), a escrita sempre retendo o estatuto de representação da oralidade e, assim, ocupando papel secundário na relação entre oralidade e escrita.

Antes de sustentar este tipo de análise, infelizmente tão comum em práticas clínicas que lidam com dificuldades de aprendizagem, vale ressaltar que

“a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição de linguagem. (...) A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando muitas vezes a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos.” (Abaurre et alli, 2006. pg 22-3)

Segundo essas autoras, a criança, em seu processo de aquisição, assume um papel de investigação: primeiro espelhando pontos da fala do adulto e a partir daí desenvolvendo hipóteses de sistematicidade e variações; em seguida, percebendo que todo aquele sistema que está se construindo a partir das suas interações pode ganhar um outro tipo de registro e de sistematização, que é a escrita.

Assim, as crianças entram em contato com regras sintáticas e particularidades de sua língua oral, inseridas nas conversações informais (que não objetivam sistematizar o aprendizado), que ocorrem a sua volta. Ao contrapor estas regras a uma nova forma de representação, que não poderá ser apreendida por meio informal, verificam e potencializam hipóteses e padrões de um novo tipo de sistematização de sua língua. A aquisição da escrita é, assim, esse novo momento, e nele ‘erros’, trocas de letras, substituições, acréscimos, refações, segmentações

‘inadequadas’, antes de serem vistos como patológicos, devem ser vistos naturalmente como eventos que atestam o trabalho de reflexão da criança com a língua.

A questão que se imprime neste ponto é que nem sempre a escola encara as hipóteses da criança desta maneira, ignorando, portanto, que a escrita é direcionada, ganha sentido no processo entre o escrevente e o mediador, e principalmente deve ser contextualizada de acordo com este processo.

Assim, é sempre importante avaliar quais são os objetivos e as necessidades que levam o sujeito a utilizar a escrita. Esta investigação permite afirmar que a escrita é sempre ponte de mediação entre o sujeito e o outro. E que além de preservar a memória, transmitir conhecimento e cultura e permitir a interação independente da barreira tempo/espaço, a escrita também surge como forma de constituição do sujeito em meio a sua realidade.

Nestes termos “os processos de aquisição da linguagem oral e da escrita possuem processos em comum (...). É do sistema do outro que vêm os significantes com os quais a criança comporá sua escrita” (Bosco, 2002, p. 72). E é por isso que, dentro da rotina de testes investigativos, é preciso propor à criança que está sendo avaliada que ela tenha um interlocutor *real* para que sua escrita e suas representações façam sentido.

Neste sentido, trabalhar com os dados produzidos pela criança por uma abordagem discursiva, como propõe a ND, é reconhecer e respeitar

“a dimensão histórica e social da linguagem, em que os homens, por ela atuam sobre os outros, da dimensão intersubjetiva em que, por ela [pela linguagem], os homens atuam sobre o mundo, estruturando a realidade. Ao mesmo tempo, a abordagem marcadamente linguística aparece na análise dos dados, que incorpora vários domínios da Linguística para explicá-los, abrindo possibilidades mais precisas de intervenção, de modo que o sujeito compreenda e administre suas dificuldades”.

(Coudry, 1986/1988, p.69)

A partir disto, deve-se insistir que os dados da escrita da criança não sejam simplesmente tomados como respostas ‘incorretas e /ou patológicas’, já que muitas vezes algumas das hipóteses produzidas nesta escrita inicial, e vistas comumente como equívocos, são simplesmente reflexos de variações de alguns fenômenos e efeitos da língua. Infelizmente,

“no Brasil tem sido cada vez mais frequente o diagnóstico de patologia atribuído a crianças em idade escolar – e precocemente, já a partir de sete anos. (...) o que se diferencia do que é considerado padrão é *anormal* ou *patológico*. Se a criança *trocar* letras, não escrever ortograficamente, não entender um enunciado matemático ou se distrair durante a cópia da lousa tem algum *problema*, que logo terá um rótulo de patologia, como Dislexia ou o chamado Transtorno do Déficit da Atenção com e sem Hiperatividade (TDAH), alteração do processamento auditivo, dificuldade de aprendizagem e, mais recentemente, Transtorno Desafiador Opositor (TDO).” (Coudry, 2009, p. 12)

Juntamente a estes pressupostos, assume-se que, em qualquer contexto de teste que pretenda avaliar a linguagem, o *sujeito* não a utiliza simplesmente como código, mas se expressa e se constitui por meio dela.

Por este principal motivo, pretende-se defender que não é possível apenas quantificar um distúrbio ou uma patologia por meio de dados de um *score* de teste, muitas vezes mecânico e descontextualizado de qualquer situação efetiva de uso da linguagem.

Assim, em qualquer situação de análise e avaliação linguística não se pode levar em conta simplesmente um padrão normativizado, ou seja, não deveria haver neste campo investigativo uma padronização estandarizada que organize um ‘grupo controle’²⁴.

Trabalhar com esta perspectiva é somente considerar o resultado produzido e não os caminhos que levaram a ele, e neste sentido é preciso ressaltar que assim

“como não existem fatos psíquicos elementares separáveis, não se pode comparar os sintomas patológicos com elementos da consciência normal, porque um sintoma só tem sentido patológico no seu contexto clínico que exprime uma perturbação global.” (Canguilhem, 1995, p. 88)

²⁴ O uso de um ‘grupo controle’ é bastante comum entre experimentos clínicos e permite que se isole uma variável envolvida no estudo para a análise individual, Assim, dois grupos são submetidos a um mesmo experimento e os parâmetros utilizados na análise são definidos a partir dos resultados obtidos no grupo controle. Ou seja, no grupo experimental é testada uma variável independente sendo que as demais condições e constituição devem ser iguais ao grupo de controle para permitirem a comparação de resultados.

Neste contexto, observar os dados como desvio, como manifestação do 'anormal', sem perceber como estes dados foram produzidos é insuficiente e pode levar a um diagnóstico discutível ou equivocado.

2.1 A 'BUSCA' PELA PATOLOGIA

Raramente a logística e a sistematização da prática clínica permitem que os testes e o processo de investigação da linguagem de crianças definam pressupostos metodológicos que contemplem as visões de linguagem expostas no item 1.2.

Não há, nessas práticas, uma análise longitudinal que investigue o universo da criança, sua interação com o sistema escolar e os processos de letramento que ela domina. Não há, tampouco, um olhar do profissional clínico sobre os dados de leitura e escrita como forma de constituição do sujeito. Ao contrário, expõe-se a criança a cartões de figuras, ordens artificiais, leitura e cópia de logatomas ²⁵, produção de listas de palavras, nomeação e cópia de figuras, escrita a partir de ditado, separação de sílabas, entre outras atividades que beiram o *nonsense*, a fim de validar testes quantitativos que meçam inteligência, consciência fonológica e níveis de compreensão de leitura de maneira rápida, objetiva e, geralmente, descontextualizada.

Interessa, assim, dentro de uma visão organicista e apartada da Linguística, diagnosticar: dar à família e à escola um laudo capaz de justificar fracassos escolares e 'dificuldades de aprendizagem'. No entanto, não há, na área médica, iniciativas que investiguem as reais causas desses possíveis déficits, que olhem para os 'erros' como "dados singulares" capazes de apontar os processos cognitivos do sujeito e sua relação com a leitura e a escrita.

Assim é muito mais prático definir causas biológicas que 'impeçam' o uso proficiente e adequado do sistema da escrita do que realmente investigar os fatores sócio-culturais e psicoafetivos que contribuem para a manifestação da diferença desses processos.

Nestes termos, raramente a prática clínica leva em conta os contextos efetivos em que os 'erros' se manifestam, raramente assume-se que há um sujeito interagindo com o pesquisador e que esse sujeito tem uma história e uma relação particular com a linguagem que não pode ser aferida em *scores* e tabelas estatísticas. Faz-se exatamente o oposto daquilo que se define e preconiza pela ND.

O que se observa então, nesse tipo de prática clínica, é que uma série de tarefas descontextualizadas ²⁶ são computadas e codificadas, contam-se os erros e acertos das crianças e compara-se esse desempenho a médias típicas indicadas pelos testes. Quando esses pontos, por exemplo, são diferentes do que é esperado, os resultados das tarefas são interpretados como

²⁵ Logatoma é uma palavra que, de fato, não existe na Língua Portuguesa, mas segue os mesmos padrões fonológicos utilizados pelo falante, por exemplo, 'badapo' ou 'trabolindo'.

²⁶ Alguns exemplos de testes aplicados a crianças para investigar dificuldades de aprendizado serão descritos a seguir.

erros/sintomas que se ajustam a uma classificação capaz de justificar as dificuldades que a criança apresenta.

Sabe-se, assim, que este tipo de atitude de patologizar é repetido frequentemente nos ambulatórios e consultórios que avaliam e diagnosticam a linguagem, o que é lastimável.

Refutando este tipo de atitude, a ND opta por analisar, a despeito das queixas escolares, das patologizações e das possíveis dificuldades de aprendizagem, como e o que a criança escreve e lê. Tal análise permite acompanhar os processos e as hipóteses utilizados na formulação dos textos e no uso da linguagem, o que facilita, por sua vez, a entrada dessa criança para o mundo da escrita.

É possível acompanhar este tipo de abordagem nas práticas do Centro de Convivência de Linguagens (CCAzinho)²⁷, “um espaço interativo de avaliação e acompanhamento individual e coletivo dedicado a crianças/jovens que apresentam dificuldades no processo de entrada para o mundo da leitura e escrita” (Coudry, 2010, p.2286)

A crítica tecida aqui, assim, é sobre um tipo de metodologia de avaliação amplamente divulgada e difundida nas práticas diagnósticas que avaliam a linguagem, buscando a quantificação (que resulta em tabelas estatísticas), os desvios, os distúrbios e as incapacidades de decodificar e registrar as respostas esperadas pelo gabarito.

Dito isto, e sustentando exatamente uma lógica contrária à atualmente utilizada nos procedimentos de avaliação das práticas clínicas, estão, como já dito, os pressupostos teóricos metodológicos defendidos pela ND, que ressaltam, todavia, que ao observar apenas dados quantitativos – que não representam o processo –, e a partir deles generalizar um diagnóstico, há muitas chances de se cometer equívocos e rotular, de maneira inadequada, os fenômenos linguísticos presenciados.

Não se deve, também neste sentido, negligenciar a contribuição indireta da escola na produção de falsos déficits e distúrbios: a escola é também uma instituição que fomenta este tipo de demanda diagnóstica, exatamente por também se filiar

“a uma visão normativa da língua e por não conseguir eficiência naquilo que se propõe, justificando o seu próprio desempenho e atribuindo patologias àqueles que, por algum motivo, não se ajustam às normas, provocando efeitos devastadores a lhes prejudicar a expressão e a comunicação para o resto de suas vidas” (Vallim, 2006, p.8)

²⁷ Uma descrição mais detalhada do Centro é feita no capítulo 4.

Contrariando, assim, a própria ‘lei da psicologia’, defendida por Vygotsky (1926/ 2004), a escola se esquece de que

“antes de quisermos atrair a criança para alguma atividade precisamos interessá-la por essa atividade, ter a preocupação de descobrir se ela está preparada para tal coisa, se todas as suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-la e se a própria criança vai agir, restando ao professor apenas orientar-lhe a atividade.” (Vygotsky, 2004, p. 112)

Assim, ao ignorar a individualidade da criança, propor atividades e análises apartadas da realidade do aluno, trabalhar conteúdos teóricos de maneira repetitiva e automática e propor tarefas pouco relevantes, a escola não estimula a construção do conhecimento e, nestes termos, tanto a rotina clínica, quanto a rotina escolar “excluem o sujeito, sua história, o contexto social em que vivem, a língua que falam, o escrito que há no mundo. Valorizam o déficit e apagam o lugar de construção e (re)construção do sujeito.” (Coudry, 2007, p. 8).

Diante do exposto acima, além da necessidade de haver uma mudança nas práticas clínicas de avaliação da linguagem, a escola precisa adotar, em sua prática cotidiana, a noção de que as relações dos sujeitos com o mundo são estabelecidas via linguagem, seja no trabalho, na escola ou na vida afetiva e que as atividades escolares propostas devem prever isso, envolvendo os alunos e propondo a eles práticas relevantes de leitura/escrita.

Assim, trabalhar os conteúdos pedagógicos não apenas por meio da metalinguagem normativa, demonstrando aos alunos a real função e utilização de tais conteúdos no cotidiano, é uma das muitas maneiras de diversificar as práticas de ensino e motivar o aprendizado.

A partir destas atitudes e seguindo a lógica do diagnóstico explicitada acima, pretende-se demonstrar, a seguir, quais são as rotinas de testes mais comuns, normalmente aplicadas por psicólogos, psicopedagogos, neurologistas e fonoaudiólogos quando há queixas sobre o processo de aprendizagem da criança.

2.2 O CAMINHO DO DIAGNÓSTICO: ALGUNS DOS PRINCIPAIS TESTES APLICADOS PARA AVALIAR A LINGUAGEM

Geralmente a prática clínica que avalia queixas escolares, em parceria com as escolas, supõe dois tipos de avaliação: a triagem de várias crianças, normalmente feita por uma equipe de fonoaudiólogos e pedagogos, ou a avaliação individual de uma determinada criança devido a indícios de dificuldades apresentados previamente e apontados pela escola.

No primeiro caso, a triagem inicial pode ser realizada na própria escola, nas séries iniciais, baseada em um grupo de tarefas que mede a simples capacidade de decodificação²⁸ de textos, para determinar quais crianças parecem estar preparadas para a leitura e quais podem estar em situação de risco.

Já na avaliação individual, há investigação feita por uma equipe multidisciplinar formada por psicopedagogos clínicos, fonoaudiólogos e psicólogos, que podem, inclusive, solicitar o parecer de outros profissionais, como os professores da criança, neurologistas e oftalmologistas. Normalmente, nesse tipo de avaliação, a equipe de profissionais realiza uma avaliação multidisciplinar, que analisa se não há nenhum tipo de déficit auditivo ou visual que possa comprometer os processos de leitura e escrita, o que é considerado, no caso da Dislexia, um diagnóstico por exclusão.

Na avaliação multidisciplinar são descartados fatores como déficit intelectual, disfunções ou deficiências auditivas e visuais e lesões cerebrais (congenitas e/ou adquiridas). Além disso, é importante conhecer o parecer da escola, entrevistar os pais e levantar o histórico familiar da criança.

Independente do tipo de avaliação clínica tradicional, sempre há uma bateria de testes que pretende aferir o desenvolvimento linguístico e as capacidades cognitivas da criança. Os testes mais usuais incluem três tipos de atividades a serem avaliadas, a fim de atestar a ‘capacidade’ que a criança tem de comparar, segmentar e combinar sons, como se todas essas ações fossem óbvias para quem não lê ou escreve.

Para aferir a capacidade de comparação, pede-se, normalmente, para que a criança diga ou identifique outra palavra que comece com o mesmo som da palavra dita no teste. Por exemplo, o investigador pergunta para a criança ‘qual palavra começa com o mesmo ‘som’ da palavra *rato*: mão, gato ou rua’. Chama-se a atenção nesse tipo de exemplo para a falta de conhecimento técnico que confunde a noção de fonema e letra.

²⁸ Entende-se aqui ‘decodificação’ como a leitura mecânica de palavras, independente da criança ser capaz de atribuir sentido para o texto como um todo: lê, mas não compreende o que leu.

Para testes de segmentação (dividir a palavra nos sons que a compõem), pede-se para que a criança diga quantos sons ouve em uma determinada palavra, por exemplo, ‘quantos sons têm a palavra mesa?’.

Para aferir a competência de combinação, a criança deveria aglutinar os sons para formar uma palavra, por exemplo, ‘que palavra os sons /s/, /e/, /l/, /o/ formam?’. Também se pode pedir a ela que acrescente, misture ou retire uma parte de uma palavra, por exemplo, o investigador pergunta para a criança ‘que palavra resta quando se tira o som /r/ da palavra prato?’, em que a resposta esperada seria *pato*.

Em todos esses exemplos, é possível observar uma inapropriação de conceitos teóricos que não preveem as diferenças básicas entre fala e escrita e entre som e letra; muitos destes testes, inclusive, só funcionariam para quem sabe ler com proficiência, e por diversas vezes, o erro cometido pela criança é fruto de uma incoerência metodológica ou da falta de esclarecimento sobre aquilo que lhe é pedido.²⁹

Observa-se também que, exatamente por isso, os supostos objetivos de aferir, por meio desses testes, a competência leitora da criança não são atingidos. Há impropriedades na marcação de divisões silábicas e segmentais, problemas na formulação das instruções, e até mesmo falta de informação sobre estudos recentes na área de processamento lingüístico. Há também, além desses testes classificados como ‘testes de consciência fonológica’ - que na maioria das vezes, como já dito, apresentam problemas teóricos de fundamentação e perguntas mal formuladas, que confundem a criança, - os testes de ‘memória fonológica’ e ‘acesso fonológico’ que permitiriam, a princípio, avaliar a capacidade de armazenamento temporário de uma série de dados (números ou palavras, por exemplo) que são apresentadas oralmente à criança.

A lógica deste tipo de teste parte do conceito teórico de que

“as palavras são, principalmente, armazenadas com base em seus sons, de forma que a capacidade de guardar palavras temporariamente é realmente uma espécie de habilidade fonológica. Quanto mais bem articulados forem os fonemas, mais eficientemente as palavras serão buscadas” (Shaywitz, 2006, p.120).

²⁹ Este tipo de teste atesta, por exemplo, a dificuldade que a criança tem de compreender a lógica entre o que é solicitado e o que é usual. Como exemplo desta situação cita-se um caso em que o teste solicita à criança que responda qual é o contrário da palavra ‘assim’. Ao responder, baseando-se em um ditado popular ‘assado’, a criança não cumpriu a expectativa de acerto que esperava a resposta ‘missa’.

Outro teste bastante usual, inclusive em quadros específicos de avaliação de afasias e processos demenciais, é o próprio teste de acesso fonológico, que tenta determinar com que facilidade e rapidez o sujeito consegue buscar informações verbais (fonéticas) guardadas na memória de longo prazo.

Nesse tipo de teste, mostram-se vários cartões com figuras conhecidas (objetos cotidianos como vassouras, copos, sapatos; animais domésticos como cães, gatos, pássaros; utensílios domésticos, como talheres, ferramentas...) para que o sujeito diga o nome delas. Mede-se neste processo precisão e velocidade das respostas para comparar o potencial de domínio e acesso fonológico do sujeito. Segundo Shaywitz (2006), no caso da avaliação infantil,

“a facilidade que a criança tem de nomear os objetos com rapidez se relaciona aos tipos de processos que ela deve executar à medida que lê, quando deve ser capaz de ir até a memória de longo prazo e rapidamente buscar os fonemas lá armazenados. Além da fonologia, o conhecimento que as crianças têm dos nomes das letras e dos sons atua como um valioso guia para demonstrar o quanto ela está pronta pra ler. [...] os testes mais valiosos para a predição da leitura são o conhecimento dos nomes e dos sons das letras e a consciência fonêmica”. (Shaywitz, 2006, p.121).

Este mesmo autor ainda recomenda uma bateria de testes no reconhecimento de problemas de leitura que possam aferir a capacidade da criança de dominar habilidades fonológicas (consciência, memória e acesso); ortográficas (nomes e sons), lexicais (vocabulário receptivo e expressivo – a criança aponta para o desenho que ilustra a palavra que lhe é dita); de convenções da palavra impressa (ler da esquerda para a direita e de cima para baixo), de compreensão auditiva (a criança responde a questões depois de ouvir uma história) e de leitura (palavras reais, logatomas e compreensão textual).

Nesse sentido, dois grandes componentes moldam os ideais desses testes de leitura: a decodificação (identificação de palavras) e a compreensão (entendimento do que se lê). A criança então deve ser capaz de ler as palavras apresentadas, inclusive os logatomas, e explicar, por exemplo, seu significado.

Assim, a avaliação concentra-se no fato de a criança ler, de maneira proficiente, as palavras e do quanto as compreende em seu sentido, ignorando muitas vezes que a criança se baseia o tempo todo nas unidades de sentido e que “para interpretar as expressões lingüísticas,

não basta apenas conhecer o léxico, as regras de sintaxe e sua decodificação” (Coudry, 1986), é preciso mais do que isso:

“para Freud (1891/1973), falar pressupõe estar na relação com o outro, o que se faz pela via do sentido, associando a imagem sonora da palavra ouvida com a impressão sinestésica/inervação do aparelho motor da fala com o objetivo de aproximar o som produzido do som ouvido, o que envolve tanto a face acústica quanto motora da palavra; sendo por esse duplo retorno que se pode corrigir/ajustar o que se fala. É pela via do sentido, portanto, pela repetição/recordação do motor e do acústico da unidade funcional da palavra e suas possíveis combinações, que a criança *entra* na língua onde funcionam e se articulam no discurso os seus diversos “níveis”: fonológico, sintático, semântico, pragmático.”(Coudry, 2010, p. 2290)

Nos testes de decodificação, por exemplo, onde há lugar para o sentido, espera-se simplesmente que a criança seja capaz de ler adequadamente as palavras que fazem parte de seu vocabulário e consiga também decodificar logatomas, que sigam o mesmo padrão de constituição de palavras de seu idioma materno. Busca-se atestar a capacidade da criança de combinar letras a sons, ainda que isso não faça nenhum sentido para ela.

Além de só avaliarem esses aspectos, tais testes são adaptados de modelos estrangeiros feitos de acordo com contextos sócio-culturais também estrangeiros e que não apresentam traduções/equivalências adequadas ao português brasileiro.

Além disso, estes testes configuram-se como uma possibilidade de quantificação de resultados padronizados por tabelas indicativas: observam-se as respostas dadas, independente do contexto de produção e utilizam os ‘erros’, não como campo investigativo, mas como atestado de processos patológicos.

Assim, percebe-se que, na prática clínica, muitos testes, considerados clássicos, são utilizados para auxiliar o profissional da área a emitir diagnósticos e padronizar seus resultados a partir de generalizações do que seriam as habilidades normais de um grupo controle, embora não seja possível definir um grupo controle relativo à linguagem, já que não há sujeitos iguais.

Exemplos destas generalizações podem facilmente ser encontrados em trabalhos de autores que se dedicam à validação e aplicação deste tipo de teste e também em manuais clínicos: são classificações que variam de acordo com o número de pontos obtidos em cada

teste, tabelas estatísticas comparando desempenhos de pessoas ‘normais’ e pessoas que apresentam ‘déficit’, modelos de resposta para cada uma das tarefas.

A título de ilustração citam-se dois trabalhos: o artigo de Revisão de Schimer et alli (2004) publicado no Jornal de Pediatria do Rio de Janeiro ³⁰, que apresenta várias tabelas quantificando o desenvolvimento, as classificações das alterações e as etiologias mais comuns dos distúrbios da linguagem, e o trecho da obra de Shaywitz (2006, p.119-120) ³¹ que indicaria quais as capacidades que a criança deveria dominar ao final de cada série escolar e de como seriam os processos cognitivos de armazenamento e produção de palavras.

Como já explanado anteriormente, e como se pode constatar, nesses e em outros trabalhos dessa mesma linha “a linguagem tem o papel de instrumento de comunicação, podendo ser definida como um sistema convencional de símbolos arbitrários que são combinados de modo sistemático e orientado para armazenar e trocar informações” (Schimer et alli, 2004, p. 52).

Assim, parece que não existiria nada melhor do que testes padronizados capazes de investigar cada parte do funcionamento deste sistema de convenções.

Os testes, brevemente descritos a seguir, filiam-se a essa visão limitada de linguagem e são, em grande parte, aplicados nas avaliações de linguagem executadas atualmente em clínicas e escolas.

Pretende-se com essa descrição oferecer ao leitor um panorama sucinto dos caminhos da investigação teórica feita nessa perspectiva de linguagem. Para mais detalhes sobre os testes e para conhecer outras aplicações também filiadas a esta visão, ver Snowling & Stackhouse (2004).

- *Illinois Test of Psycholinguistics Abilities (ITPA)* – elaborado por S Kirk e Mc Carthy nos Estados Unidos, na década de 60, objetiva avaliar crianças com aprendizagem lenta ou

³⁰ Schimer, C. R; Fontoura, D. R & Nunes, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. J. Pediatria – RJ. 2004; n80 (2Supl): S95-S103.

³¹“Ao final da 1ª série, a maior parte das crianças terá acabado de dominar suas habilidades fonológicas básicas. A partir da 2ª série, o desenvolvimento das competências é mais uma questão de aperfeiçoar e obter maior eficiência ou automaticidade nas habilidades fonológicas previamente adquiridas (...) quando a criança lê uma frase, tem de guardar várias unidades de informação na mente para juntá-las e entender o que acabou de ler. O processo usado para guardar as palavras funciona assim: primeiro se decodifica as letras em sons, depois guarda esses sons na memória, enquanto tenta decodificar as letras restantes da palavra e, depois, retoma esses sons armazenados, combina-os e forma a palavra em questão. Portanto, (...) as palavras são, principalmente, armazenadas com base em seus sons, de forma que a capacidade de guardar palavras temporariamente é realmente uma espécie de habilidade fonológica. Quanto mais bem articulados forem os fonemas, mais eficientemente as palavras serão buscadas”

difícil. Uma adaptação brasileira foi feita por Bogossian e Santos (Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas – RJ: Empsi, 1977) para a faixa etária entre 2 anos e 11 meses e 10 anos e 11 meses. A versão adaptada é composta por 12 subtestes que envolvem recepção auditiva e visual, memória sequencial visual, associação auditiva, memória sequencial auditiva, associação visual, listagem de palavras organizada por estímulo visual, gramatical e auditivo, expressão verbal e manual e combinação de sons. Cada tarefa é apresentada para a criança em uma sequência pré-definida e os resultados são catalogados estatisticamente com atribuição de pontos às respostas dadas pela criança. A título de exemplo, citam-se os testes que contém listas de palavras reais e pseudo-palavras, que são apresentadas à criança para aferir as habilidades de leitura e escrita da criança, de acordo com as características psicolinguísticas de regularidade, lexicalidade e frequência das palavras apresentadas ou o procedimento utilizado no subteste 5 de Memória Sequencial Auditiva, que pretende verificar o nível executivo central da memória de trabalho. Na aplicação, o pesquisador fala uma repetição imediata de sequências de dígitos, que vão de dois a sete dígitos (num total de vinte e oito sequências de dígitos diferentes). Após repetir a primeira sequência, solicita-se à criança que repita os dígitos em sequências cada vez maiores. Para fins de cálculo de desempenho, as crianças têm duas tentativas de repetição para cada sequência de dígitos, no caso de haver fracassado na primeira tentativa. Considera-se acerto apenas quando a criança repetiu corretamente a série de dígitos apresentada em uma das duas tentativas. Quando dois itens consecutivos estão errados, em ambas as tentativas, encerra-se a aplicação do subteste.

- Teste de Desenvolvimento Psicomotor (TEPSI) – objetiva avaliar o desenvolvimento psíquico de crianças entre 2 e 5 anos em três áreas básicas: coordenação, motricidade e linguagem. Traduzido para o português em 1999, por Perissinoto, Isotani, e Pedromônico, o TEPSI tem por objetivo identificar possíveis alterações no desenvolvimento, através de 52 comportamentos divididos em três áreas: *Coordenação*, constituída por 16 comportamentos que avaliam a motricidade manual, respostas gráficas, coordenação viso-motora e manipulação de objetos em diversas situações; *Linguagem*, composta por 24 comportamentos que avaliam a expressão e a compreensão da linguagem oral e a capacidade de usar conceitos básicos, compreender e executar ordens; e *Motricidade* constituída por 12 comportamentos que avaliam o equilíbrio, o movimento e o controle de partes do corpo ou como um todo. A soma de respostas

corretas em cada comportamento constitui um total de pontos-brutos que são convertidos em pontos T de acordo com a idade cronológica da criança. Desta forma é possível classificar o desenvolvimento em: Normal (T maior ou igual a 40), Risco (T maior ou igual a 30) e Atraso (menor que 30), tanto para o teste total como para cada área avaliada. Para o subteste de Linguagem, avalia-se a compreensão e a emissão de estruturas linguísticas no que se refere à capacidade de compreender e executar certas ordens, manejo de conceitos básicos, vocabulário, capacidade de descrever e verbalizar. Assim, verifica-se se a criança é capaz de nomear desenhos, apresentados em uma folha, de objetos, animais e figuras geométricas, pergunta-se como se chamam os objetos e para que eles servem ou que boneca, entre várias desenhadas em uma folha, é a menor, por exemplo. Há ainda a verificação da compreensão de ordens verbais, por exemplo, entrega-se um lápis à criança e ordena-se que ela o coloque atrás de uma cadeira, depois sobre a mesa e assim por diante.³²

- Exame de linguagem (TIPITI) – desenvolvido pelas fonoaudiólogas brasileiras Braz e Pellicciotti (1981/1988), objetiva avaliar o desempenho linguístico de indivíduos que procuram profissionais ligados à área de distúrbios da comunicação oral. Suas provas visam à avaliação da comunicação oral (compreensão de ordens verbais, utilização da linguagem oral para categorização, complementação de sentenças verbais, elaboração de discurso narrativo e outras), comunicação gráfica (leitura, ditado, cópia, redação) baseada nos programas escolares e provas específicas para avaliar áreas de emissão do nível fonético-fonológico, de percepção auditiva e visual. “As autoras esclarecem que é preciso realizar o exame de linguagem oral **antes** do de linguagem escrita, o que explicita o entendimento de que a escrita é subordinada à oralidade. O exame é organizado em provas a serem aplicadas para avaliar a “comunicação oral” e a “comunicação escrita” implicando aspectos ligados tanto à *emissão* quanto à *recepção*. No que diz respeito à avaliação da escrita, as tarefas a serem realizadas são organizadas de acordo com sua complexidade e de acordo com o nível escolar (1ª série ao colegial). As provas são divididas em (a) *leitura oral* para avaliação da fluência; (b) *leitura silenciosa* para verificação de compreensão do texto; (c) *formação de palavras e sentenças*; (d) *ordenação de vocábulos em sentenças, de sentenças em parágrafos, de parágrafos no texto* (apresentados fora da ordem); (e) *combinação de sentenças* de

³² Um vídeo ilustrando a aplicação deste teste em uma escola espanhola pode ser conferido em <http://www.youtube.com/watch?v=XO0N-jhPgH8&feature=related> (acesso em 26/07/2010).

acordo com relações semânticas e contextuais; (f) *cópia e ditado* de vocábulos, sentenças e textos para observação, na cópia, da percepção visual e habilidade motora e, no ditado, da compreensão e percepção auditiva; (h) *redação*.”³³

- *Test for Auditory Comprehension of Language (TACL)* - avalia especificamente a compreensão da sintaxe em crianças ouvintes (descrito por BROWN, em 1986), por meio de ordens expressas e dadas à criança e por meio de ilustrações que mostram supostas relações entre elementos de uma frase. Este teste tem rotina de tarefas semelhantes às descritas no subteste de linguagem, do TEPSI.
- *Teste de atenção (D2)* - desenvolvido por R. Brickenkamp, este teste pode ser aplicado em crianças e adultos e objetiva avaliar vários aspectos da atenção seletiva e da concentração. O D2, além de medir a velocidade de processamento linguístico do sujeito por meio da quantificação, permite ainda avaliar a qualidade do desempenho e a relação entre a velocidade e a precisão do mesmo. É o mesmo teste utilizado na avaliação da aptidão para dirigir veículos e para outras profissões que exijam concentração e atenção visual, mas é indicado também para diagnóstico na área clínica, escolar e do desenvolvimento, para seleção profissional e experiências psicofarmacológicas. Em média é feito em 8 minutos, incluindo as instruções. A aplicação pode ser individual ou coletiva. As tarefas consistem em, por exemplo, riscar todas as letras ‘d’ acompanhadas de dois traços, divididas pela folha. Inicialmente é realizado um exercício de treino. Em seguida o examinador explica quais os sinais que deveriam ter sido marcados para que os próprios sujeitos façam a correção. Após virar a folha, o examinando deverá riscar os mesmos sinais, tendo um limite de 20 segundos para realizar cada linha, quando o examinador avisa para passar para a próxima linha. Os sinais a serem marcados estão misturados a outros semelhantes, distribuídos em 14 linhas. A avaliação é fácil e rápida, feita com dois crivos e uma régua, que permitem computar além do número de sinais examinados em cada linha, dois tipos de erros: omissões e marcações incorretas. O número de sinais examinados nas 14 linhas constitui o resultado bruto (RB). Calcula-se a porcentagem de erros (E%) em relação ao resultado bruto e o resultado líquido (RL), que é a diferença entre o resultado bruto e o total de erros. Também é avaliada a flutuação do

³³ Para uma crítica mais aprofundada sobre a aplicação deste exame ver tese de Mestrado de Luciana Leite “Sobre os efeitos sintomáticos e as produções escritas de criança”. in: http://www.clinicadelinguagem.com.br/mestrado/Leite_2000.pdf (acesso 26/07/2010).

desempenho durante a execução através da amplitude de oscilação (AO). As normas fornecem percentuais para RB, RL, E% e AO.

- Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) – o Wechsler Intelligence Scale for Children é bastante utilizado e foi originalmente publicado em 1949, nos Estados Unidos, quando recebeu muitas críticas com respeito à validade, pelo fato da padronização ter sido feita somente com crianças de classe média branca. A partir daí, em 1974, sofreu sua primeira revisão. Na década de 90, surgiu o WISC III totalmente remodelado, cuja revisão e estandarização deram ênfase especial às variáveis: sexo, raça e etnia. Em 2002, a última versão foi novamente padronizada para a aplicação em Língua Portuguesa, por Vera Lúcia Marques de Figueiredo e publicada, passando a ser composta por 12 subtestes, distribuídos em dois grupos: verbal e de execução. Os escores brutos obtidos nos subtestes são transformados em escores ponderados que juntos fornecem o QI total (QIT), o QI verbal (QIV), no caso dos subtestes verbais e o QI de execução (QIE), no caso dos subtestes não-verbais, além de quatro Índices Fatoriais: Compreensão Verbal (ICV), Organização Perceptual (IOP), Resistência à Distração (IRD) e Velocidade de Processamento Linguístico (IVP). O WISC tem sido o teste de inteligência mais difundido entre os profissionais de avaliação psicológica. No Brasil, ele é um dos instrumentos mais utilizados para avaliação global da inteligência. Por meio dele investiga-se o desempenho na Escala Verbal - Informação, Compreensão, Semelhanças, Vocabulário, Números e Aritmética – e na Escala de Execução - Completar Figuras, Armar Objetos, Arranjo de Figuras, Código e Cubos.

Após essa apresentação, pode-se observar que, nestas rotinas de testes clínicos, quase não há nenhum espaço para o uso da língua em situações reais de interação e que nem sempre fica claro o que se entende tecnicamente por ‘processamento linguístico’ ou como se mede ‘velocidade de processamento’.

Em outros termos, cria-se, com esse tipo de teste psicométrico, um aparato geral para quantificar e justificar um possível déficit, ainda que não sejam discutidos ou delimitados parâmetros teóricos capazes de sustentar e justificar o diagnóstico.

2.3 LONGE DA SAÍDA: PROBLEMAS INERENTES À METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO CLÍNICA.

Como visto acima, encarar a linguagem como um sistema de símbolos arbitrários e avaliar a produção dos sujeitos por medidas quantitativas capazes de produzir tabelas e dados estatísticos é assumir uma visão parcial e limitada e não avaliar a linguagem.

Portanto, o que pode ser notado em geral é que a rotina dos testes descritos propõe tarefas avaliativas supostamente relacionadas a aspectos linguísticos, sem perceber que a falta de sentido e a descontextualização do uso social da língua acaba excluindo o sujeito, o que tem efeitos sempre negativos nos resultados do teste.

Pede-se para que a criança utilize fonemas, invertendo sílabas; cronometra-se o tempo que a criança leva para dizer o máximo de palavras que comecem ou terminem com determinada letra; solicita-se que a criança forme palavras com sons e sílabas dados pelo examinador; propõe-se leitura em voz alta de um texto simples – embora não se saiba bem ao certo quais os critérios para defini-los como tal ou como se chega a essa classificação - que avalie habilidades de segmentação das orações e a capacidade interpretativa, mas em momento algum leva-se em consideração a incoerência das propostas; em momento algum oferece-se à criança a oportunidade de demonstrar o que ela já sabe, como ela se expressa verbalmente, como ela se sai em situações reais e efetivas de fala, leitura e escrita e nem se discute com a criança quais são as funções sociais que a leitura e a escrita assumem.

Enfim, o que se pode notar, portanto, é que nos seis testes anteriormente descritos, além de se focar a linguagem principalmente como forma (estrutura) linguística, como soma de segmentos ou soletração, avalia-se a linguagem afastada de seu funcionamento, da interlocução: as tarefas apresentadas à criança são, além de descontextualizadas, atemporais e investigam a linguagem de maneira parcial e fragmentada. O resultado de tais tarefas também não considera que o que é visto como erro no *score* da pontuação muitas vezes ocorre por falta de clareza da tarefa ou do comando verbal relacionado a ela, por avaliação/atitude inadequada por parte do examinador ou até mesmo pela sensação de desconforto da criança em relação ao conteúdo do teste.

O que normalmente se constata é que em nenhuma dessas rotinas de teste a linguagem é abordada do ponto de vista histórico, ou seja, levando-se em conta seu uso social partilhado com outros falantes e nesses mesmos testes assume-se um “falso pressuposto de que a língua é um sistema homogêneo e que esse sistema já está completamente descrito e, ainda, que o teste é o porta-voz dessa descrição” (Coudry, 1995, p. 180).

Muitas vezes, neste contexto de testes,

“a criança tem dificuldade porque se exige que ela faça o que involuntariamente talvez faça todos os dias (...) Pelo visto a própria dificuldade não consiste em ter de estabelecer uma relação causal entre os fenômenos, mas em que a criança não sabe fazer voluntariamente o que em situação análoga faz uma infinidade de vezes (...) Dispõe-se de dados de um número imenso de experimentos que foram orientados no sentido de mostrar como inicialmente a criança domina o que posteriormente vai usar de forma voluntária.”(Vygotsky, 2004, p. 531)

A questão aqui posta, portanto, ressalta que, da maneira como são planejados e aplicados os testes diagnósticos, não é possível obter dados confiáveis sobre os processos inerentes à linguagem. Ou seja, dados obtidos estritamente no contexto de investigação dos testes diagnósticos, aplicados nas atuais práticas clínicas, geram relatórios técnicos e, aparentemente, objetivos, compostos por gráficos e tabelas, mas nunca com a descrição das perguntas feitas à criança e das respostas obtidas. Assim, este tipo de resultado revela somente

“uma abordagem que se identifica como tradicional, porque toma a linguagem como mero código, homogêneo, determinado, a-histórico, que coloca a criança frente à repetição de um ato motor que destitui o sentido da escrita e que impede qualquer atividade reflexiva – própria do aprendizado.” (Coudry, 2007, p. 1)

Se nos processos de investigação de uso e domínio da fala e da escrita não for possível desvendar a historicidade e a particularidade de cada sujeito, então também não há a possibilidade de vislumbrá-lo como tal, mas somente como um mero conjunto de pontos no *score* que aponta ora para normalidade ora para patologia.

3. A CHAMADA DISLEXIA E A VIDA ESCOLAR: POSTURAS E NECESSIDADES

Este capítulo analisa como a chamada Dislexia se encaixa no contexto educacional e como a comunidade escolar recebe e lida com alunos que apresentam este possível déficit. Para isso analisou-se brevemente a rotina escolar de BR e LH, os dois alunos que estão envolvidos no estudo longitudinal desta pesquisa.

Antes de qualquer coisa, cabe ressaltar que a escola tem um papel social muito forte e sólido e personifica um ideário de poder bastante relevante para questões inerentes à aprendizagem. No entanto, esta mesma instituição, muitas vezes, não possibilita que a diversidade e a individualidade tenham um espaço assegurado e

“desconsidera a dimensão histórica da linguagem, esquece-se de que nos formamos como sujeitos sociais e culturais situados, inseridos em um lugar, em um espaço, em um tempo e em práticas sociais concretas. Toda formação e aprendizagem são culturalmente situadas e conforme cita Benveniste (1988) “pela linguagem o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma”, portanto, a língua é resultante do trabalho coletivo e histórico.” (Vallim, 2006, p. 46)

Por conta disso, e também muitas vezes por questões estruturais, os alunos nem sempre têm suas necessidades individuais respeitadas no que concerne às exigências específicas e contextualizadas de aprendizagem. Salas numerosas, teorias distantes da vivência cotidiana, metodologias que privilegiam uma única variante linguística ou fórmulas repetidas de transmissão de conhecimento, que não se atualizam ao longo dos anos, são algumas das variáveis que muitas vezes colaboram com situações de fracasso escolar.

Tais situações de fracasso, em uma sociedade como a nossa, não são aceitas e há a necessidade de investigar quais são os fenômenos responsáveis pelos ‘desajustes’. Esta necessidade, como já dito, criou algumas novas demandas pedagógicas e clínicas que buscam averiguar, buscar, conhecer e sistematizar cada ‘desajuste’ a fim de justificar as diferenças encontradas na vida escolar.

Há, assim, graças a esta instituição e à prática clínica, um esforço para buscar um diagnóstico capaz de justificar os problemas escolares, por isso, equipes multidisciplinares -

apoiadas e regidas pela lógica de mercado que obedece interesses de associações como a ABD e os Manuais Diagnósticos - entram em ação para produzir laudos e emitir diagnósticos que permitem que o aluno tenha um tratamento diferenciado frente ao conteúdo escolar.

No entanto, nem sempre a comunicação entre equipe e escola ocorre de forma apropriada e, apesar de ambos os lados estarem cientes da necessidade de tratamento diferenciado, não há a clareza necessária para conduzir os processos escolares diante de tal exigência.

Muitas vezes, a indicação é que o professor avalie e acompanhe este aluno de maneira diferenciada, no entanto, como já dito, não há a discussão de como é possível agir assim diante de uma sala numerosa ou diante de modelos tradicionais de avaliação.

O discurso, neste sentido, é sempre muito semelhante: é preciso trabalhar um programa escolar que dê conta das necessidades específicas de cada um. Assim, cada vez mais há famílias que procuram acompanhamento clínico para crianças que apresentam dificuldades escolares e, por sua vez, diante dessa demanda, percebe-se que são numerosos os laudos clínicos que atestariam distúrbios como Hiperatividade, Transtornos de Déficit de Atenção e Dislexia.

No entanto, após a emissão do laudo, por vezes até incorreto, é também comum que haja a mera indicação de que a escola acompanhe e analise tais casos com *posturas diferenciadas*, sem levar em consideração que é a parte prática deste tipo de indicação que se apresenta como um desafio constante e relevante.

Em momento algum se explica para o corpo docente, por exemplo, o que seriam as dificuldades e como enfrentá-las; quais seriam as posturas diferenciadas; como viabilizá-las diante da diversidade da sala ou quais seriam as melhores formas de avaliação. Problema agravado, por exemplo, pela carência de formação técnica dos professores e gestores, realidade que pode ser facilmente constatada em qualquer contexto escolar.

No caso das posturas escolares frente à Dislexia, por exemplo, ainda é comum a escola receber indicações inadequadas, e por vezes abstratas, como a de Shaywitz (2006) que apresenta dois princípios de orientação para se obter um tratamento eficaz no caso específico deste déficit:

- (a) Elaborar um programa para as necessidades específicas de cada criança, dando ênfase em oferecer adaptações do sistema escolar às suas necessidades;
- (b) Procurar melhorar tanto quanto possível as deficiências fonológicas e recorrer às habilidades superiores do pensamento por meio das adaptações. Isto é importante porque enfatiza não apenas a dificuldade

da leitura da criança, mas os seus pontos fortes. Quaisquer que sejam essas habilidades – capacidade de raciocinar, analisar, conceituar, ser criativo, ter empatia, visualizar, imaginar, ou pensar de maneira inovadora – é importante que sejam identificados, incentivados e que definam a criança.

No entanto, apesar da aparente coerência das orientações, para a efetiva prática docente não há nenhum outro índice que auxilie professor e equipe pedagógica a elaborar tal programa, não se define claramente o que são as deficiências fonológicas, ou como se recorre a habilidades superiores do pensamento e nem se prevê como na dinâmica de trabalho de uma sala numerosa, com a necessidade de se cumprir um currículo escolar muitas vezes arcaico e normativo, seja possível adaptar atividades e ações para atender a todas as dificuldades e necessidades dos alunos.

Percebe-se assim que, por essa lógica, muitos pesquisadores e associações especializadas em Dislexia, que avaliam e cobram altos preços para isso, se limitam a simplesmente assumir que a escola tem um papel fundamental desde as estratégias de apoio até a adaptação do modo de avaliar o aluno disléxico, sem, no entanto, auxiliar o corpo docente a desenvolver tais estratégias e adaptações.

Todavia, e como já enfatizado, nem sempre estas tarefas são nítidas para a comunidade escolar. Muitas vezes falta formação e preparo e as dificuldades se manifestam e persistem tanto para elaborar atividades relevantes quanto para preparar avaliações coerentes ³⁴ com as propostas metodológicas diferenciadas assumidas no âmbito escolar.

Assim e, conforme já explanado anteriormente, não adianta aguardar pelas reprovações e pelas manifestações tardias das dificuldades. É importante, antes de tudo, que haja uma ação efetiva junto à criança que apresenta dificuldades de aprendizado desde o início de sua formação escolar e saber dela quais são suas dificuldades para compreender o percurso de entrada no mundo da escrita, com suas idas e vindas.

Tal ação deve procurar compreender o processo que resulta em tais dificuldades, entendendo, sobretudo, o contexto social, emocional e cultural em que esta criança está inserida. Garantir esta compreensão é o passo básico para auxiliá-la a entrar com naturalidade no mundo da escrita.

³⁴ Vale dizer sobre isto que a avaliação sempre foi tema de debate, independente da necessidade diferenciada do aluno. Sobre este aspecto ver Luckesi, 2002.

O ideal seria que a escola e toda sua equipe pudessem planejar os conteúdos pedagógicos dentro de parâmetros relevantes de aprendizado e oferecendo condições de avaliar os alunos de maneira coerente, dando prioridade aos conteúdos fixados e à funcionalidade dos conhecimentos sistematizados.

Nestes termos, não há dúvida de que a chamada Dislexia reforça o desafio da avaliação e da promoção de práticas escolares relevantes, à medida que mostra aos docentes e pesquisadores envolvidos com a questão que é necessária a reavaliação do paradigma atual de aprendizagem, a fim de buscar uma mudança na mentalidade escolar que possa ressaltar que a real função da educação deve ser a de possibilitar o desenvolvimento escolar e social.

Infelizmente, muitas vezes, vemos a escola, e os processos inerentes a ela, excluindo alunos pela falta de capacidade de saber trabalhar e lidar com suas necessidades individuais. Daí

“a patologização avalizada pela escola serve de veio explicativo para a intolerância e para a tendência de isentar o sistema escolar e a família. A patologização serve para fundamentar outro argumento, tão ou mais sério quanto os anteriormente citados, que é isentar as políticas públicas educacionais que perpetuam as desigualdades sociais, porque a responsabilidade pelo fracasso escolar é colocada no nível individual e orgânico.” (Vallim, 2006, p. 86)

Neste sentido, a instituição escolar que sugere uma possível patologia é a mesma que produz possíveis situações julgadas como patológicas. Também é inegável que, ao longo de toda a vida escolar, a participação da família é benéfica e necessária para motivar e acompanhar o desenvolvimento intelectual da criança: estabelecer uma parceria entre escola e família é uma das formas de conhecer melhor cada aluno e suas necessidades e de traçar diretrizes eficazes para o seu bom aproveitamento acadêmico.

Assim, é importante perceber que a escola tem, frente ao possível déficit de leitura e escrita de seus alunos, um papel ambíguo: muitas vezes sua metodologia tradicional e os conteúdos tradicionalmente ministrados são os responsáveis pelos problemas de aprendizado, que por sua vez, são detectados pela própria escola que encaminha o aluno a buscar um laudo clínico que justifique aquela possível inadequação.

Por conta desse papel ambíguo, não se pode analisar o contexto da possível Dislexia sem analisar também a inadequação do ambiente escolar para apontar e lidar com esses casos. Muitas vezes é a própria escola que, diante de um aluno com notas baixas e dificuldades de

aprendizagem, encaminha e orienta a criança e a sua família a buscarem um acompanhamento extra-escolar; outra vezes, as próprias famílias, diante de reprovações consecutivas ou de baixos índices de aproveitamento acadêmico, é que tomam a iniciativa de procurar, em um profissional fora da escola, as respostas e possíveis explicações para aquelas dificuldades. Forma-se assim uma peregrinação a consultórios e ambulatórios para obter um laudo que ateste uma patologia. Este mesmo laudo, muitas vezes, é visto pela família de maneira muito positiva: agora aquela criança tem uma justificativa para seus problemas e uma ‘carta branca’ para a promoção à série seguinte, a despeito do conhecimento adquirido.

Vale ressaltar que esta função que o laudo assumiu na grande maioria das escolas é assustadoramente grave: *primeiro* pelo uso indevido feito por algumas famílias para forçar uma aprovação para a série seguinte, há famílias, inclusive, que só buscam um laudo próximo ao final do ano letivo para forçar a promoção de um aluno que teve baixo desempenho acadêmico; *segundo* porque este tipo de situação atesta, indiretamente, os maus profissionais do mercado que distribuem rótulos que não correspondem à realidade e se limitam a assinar um laudo sem oferecer/indicar um acompanhamento adequado para auxiliar aquele aluno a superar suas possíveis dificuldades; e, *terceiro* e, principalmente, quando o laudo é utilizado pela própria equipe pedagógica como um artifício para justificar o desempenho daquele aluno: os professores, no geral, se acomodam e, ao invés de buscarem elaborar atividades adequadas e apropriadas, limitam-se a aplicar atividades pedagógicas ainda mais irrelevantes para simplesmente atribuir uma nota para a promoção daquele aluno. Em alguns conselhos de classe, inclusive, é comum não se discutir o caso dos alunos que têm laudo, exatamente porque este garante uma aprovação automática.

Obviamente esta situação está longe do ideal, o laudo não deveria cumprir este papel e, ainda que a dinâmica da sala de aula não seja a mais propícia, a escola também não deveria se enquadrar a estes moldes, devendo repensar seu processo de avaliação, buscando encontrar as melhores formas de atender às necessidades individuais dos alunos.

3.1 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE DADOS OBSERVADOS

Como dito anteriormente, as análises que sustentam, com base na ND, as concepções desta dissertação partiram do acompanhamento longitudinal de dois alunos ³⁵ (BR e LH) que apresentaram à escola laudos clínicos específicos que atestam dificuldades de aprendizado relacionadas à Dislexia.

Lecionando Língua Portuguesa a estas duas crianças, tive a oportunidade de acompanhá-las sistematicamente durante um semestre ³⁶, conversar com a equipe responsável pelos laudos e observar os trâmites escolares relacionados a cada uma delas.

Esta oportunidade me permitiu observar as limitações que o próprio ambiente da sala de aula impõe ao trabalho diferenciado, a saber: replanejar uma série de conteúdos e atividades; analisar o desempenho e a progressão individual desses dois alunos; e também constatar como a dinâmica e a estrutura da escola agem frente ao desafio de atender às necessidades específicas de seus alunos.

Neste contexto e para uma adequada análise dos dados, nos itens subsequentes, descrevem-se brevemente os laudos ³⁷ encaminhados à escola, as atitudes familiares e da comunidade escolar e uma sucinta exposição da rotina de atividades semanais desenvolvidas na escola.

Diante da análise desses dados e das atividades foi possível constatar que múltiplas intervenções, pautadas principalmente na concepção da produção textual atrelada à teoria Bakhtiniana dos diferentes gêneros discursivos e nos processos de refação textual ((Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson, (1997) e Possenti, (2005)), possibilitam aos alunos conhecerem e superarem dificuldades, retomando sua relação com a leitura e a escrita, o que poderá ser visto no capítulo quatro.

Nesse sentido, para promover atividades diferenciadas e avaliar adequadamente as dificuldades destes alunos buscou-se, no âmbito desta dissertação, compreender quais as práticas relevantes e quais processos de aquisição e uso da escrita poderiam auxiliar BR e LH em seu desempenho escolar.

³⁵ A descrição detalhada dos casos será feita no capítulo quatro, antes da discussão de cada um deles.

³⁶ Para a realização deste trabalho obtive a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa- CEP-FCM/ Unicamp (projeto registrado sob o número 372/2010 (CAAE 1796.0.000.146-10)).

³⁷ Na sessão de anexos é possível acompanhar alguns desses laudos na íntegra, resguardadas, por questões éticas, a identificação dos sujeitos ou dos profissionais envolvidos.

Sugere-se também que é função da escola preparar-se para intervir no desempenho escolar de modo a transformá-lo e otimizá-lo, promovendo intervenções também no exercício da cidadania/autonomia e na superação de preconceitos sociais e linguísticos.

Assim, para sistematizar as análises dos laudos e do desempenho das crianças, primeiro observei as posturas escolares frente aos laudos, em seguida os diagnósticos clínicos emitidos sobre as crianças e as descrições e os perfis de cada um deles.

A partir dessa observação, apresentam-se neste capítulo alguns dados produzidos nas sessões terapêuticas a que BR e LH foram submeridos e, no capítulo seguinte, alguns dados produzidos em sala de aula a fim de demonstrar o trabalho de BR e LH frente às propostas e intervenções sugeridas ao longo do meu acompanhamento.

Tais análises, por sua vez, pretendem demonstrar como novas propostas de intervenção, filiadas à ND, podem transformar a escola e a sala de aula em um espaço que permite à criança se expor a situações e atividades que encarem a leitura e a escrita como formas de constituição do sujeito: sua letra, a letra de outros; seu texto, o texto de outros; sua leitura, a leitura de outros.

3.2 POSTURAS ESCOLARES

Como brevemente discutido no início deste capítulo, a dinâmica e a rotina escolar envolvem várias ações e profissionais e vão muito além das paredes da sala de aula: planejar os conteúdos, interagir com a direção, com a coordenação e com a orientação pedagógica, compartilhar experiências com outros professores e estar sempre em contato com os pais são ações rotineiras e necessárias.

Tais ações também são responsáveis pelo bom encaminhamento do ano escolar e garantem uma sintonia positiva entre o corpo docente, a equipe administrativa e a comunidade escolar como um todo.

Esta dinâmica nem sempre é simples e a escola muitas vezes tem de lidar com alguns desafios. Um deles, sem dúvida, é o do fracasso escolar, que cada vez mais é tema de discussões e debates e, conforme já dito, motiva uma série de estudos e investigações, que ganhou amplitude fora dos muros da escola, trazendo uma nova gama de profissionais que se envolveu com a questão: são psicopedagogos, fonoaudiólogos, neuropsicólogos e neurologistas que buscam explicações e causas justificáveis para esse fracasso.

Sem entrar na discussão da qualidade de alguns cursos que formam estes profissionais, inclusive os futuros professores, ressalva-se que existem hoje dois cenários. O primeiro, mais restrito, comporta profissionais que desenvolvem um trabalho sério e coerente e buscam parcerias com a escola e com a família a fim de otimizar a dinâmica acadêmica dos alunos. Infelizmente, no segundo, encontra-se uma gama de outros profissionais que simplesmente submetem a criança a uma bateria de testes psicométricos e buscam um rótulo para a dificuldade manifestada a fim de emitir um laudo que, ao invés de auxiliar o aluno, pode subjulgar suas reais dificuldades e prejudicar seu desenvolvimento acadêmico.

Por conta da realidade desse segundo cenário é que este trabalho acompanhou a rotina escolar de BR e LH. Em ambos os casos os laudos apresentados à escola atestam Dislexia e, dentro das possibilidades da instituição, a escola seguiu as principais indicações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional de Educação³⁸ no que concerne ao apoio para atendimento ao disléxico.

Basicamente tem-se nestes documentos artigos exclusivamente dedicados a indicar as posturas escolares adequadas no que diz respeito ao processo de ensino e às formas de avaliação, o que demonstra indiretamente que uma visão organicista de uma possível patologia

³⁸ O site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) – www.mec.gov.br – oferece versões on-line destes documentos na íntegra.

influencia, e muito, políticas públicas voltadas à educação, embora as instâncias que sustentam estas políticas se limitem a legislar sobre as possíveis patologias e dificuldades sem, no entanto, compreendê-las a fundo ou preparar os profissionais para lidar com as adversidades envolvidas no cotidiano escolar.

Assim, o que se pôde observar ao longo do percurso investigativo que motiva este trabalho é que, na instituição escolar, o laudo - independente dos trabalhos acadêmicos que demonstram “a impropriedade dos rótulos atribuídos a crianças e jovens normais, bem como das avaliações e tratamentos por que passam; sem falar na vagueza determinística com a qual são formulados” (Coudry, 2007, p. 3) - tem muita força e não pode ser questionado, uma vez que é proferido por um profissional de outra área, muitas vezes com um respaldo organicista que indica uma “patologia” que não poderia ser trabalhada/superada.

O que se nota, ao contrário, é que ele também é capaz de fazer com que a comunidade escolar se resigne a uma postura passiva que utiliza essa mesma ‘força’ para continuar justificando um possível desempenho inferior daquele aluno, isentando, assim, a prática docente do desafio de buscar novas formas de transmissão e avaliação do conteúdo curricular.

Tal postura pode ser vista diante das atitudes escolares assumidas. Na escola em questão, as “atitudes pedagógicas diferenciadas”, na maior parte do tempo, se limitam a duas ações básicas: (1) nos dias de avaliação os alunos fazem provas em uma sala separada, acompanhados de um inspetor; e (2) BR e LH têm mais tempo do que os outros colegas para concluir suas atividades.

No entanto, às vezes, por falta de funcionários, não há ninguém que possa ler as provas para BR e LH e, vez ou outra, eles fazem as avaliações na sala da própria orientadora educacional que, em meio a seus outros afazeres, assume o papel de fiscal de prova.

Embora, nesses casos, essa não seja a situação mais adequada, é preciso, antes de julgá-la, lembrar e considerar que, na grande maioria dos casos, os professores e a equipe pedagógica recebem o laudo, que parece ser o que realmente importa, e apenas algumas instruções vagas sobre como acompanhar e avaliar os alunos. São raros, portanto, os encontros entre as equipes clínica e docente para discussão dos casos e debate sobre as melhores formas de conduta

Assim, é bastante simples indicar ao professor que ele deve fazer “atividades diferenciadas e avaliações específicas”, mas não há preparo do professor nem ao menos exemplos de como seriam essas avaliações.

Essa carência motiva uma série de questionamentos: (1) Como proceder com uma avaliação oral do aluno considerado disléxico em meio a outros trinta ou quarenta que fazem

prova por escrito?; O que é uma “avaliação oral condizente”? Seria uma simples sabatina que verifica a memorização do conteúdo?; (2) Como trabalhar com uma avaliação diferenciada que garanta a verificação do aprendizado? Diminuir o número de questões é o suficiente? Deve-se evitar questões de alternativa e exigir que o aluno escreva suas respostas ou contextualizar ao máximo os enunciados de tais questões pensando em facilitar o processo de busca da resposta dentro das possibilidades oferecidas?; (3) Como melhorar a maneira de comunicar os conteúdos em sala de aula? Fazer perguntas ao possível disléxico para verificar a compreensão do conteúdo bastaria?; (4) Como lidar com os outros alunos da sala que se sentem inquietos com as necessidades específicas do colega?; (5) Como as outras disciplinas, além de Língua Portuguesa, deverão explanar seus conteúdos?

Enfim, o que fica claro diante desses impasses é que a estrutura do sistema escolar nacional está apta para excluir todos aqueles que têm qualquer tipo de dificuldade e não prevê que existem diferenças no ritmo de aprendizado (Vygostsky, 2004).

Assim, no lugar de investir na formação do professor para compreender o processo em que está, a escola e as políticas públicas vão na direção contrária. Isso porque há um desafio enorme que impede que a educação e as práticas de transmissão de conteúdo e de avaliação sejam repensadas; é mais cômodo elaborar tarefas descontextualizadas, como lista de palavras, lacunas para completar, ditados, cópias da lousa, exercícios de memorização e de conteúdos, do que propor práticas educacionais, relacionadas à Língua Portuguesa, realmente relevantes e capazes de lidar com sujeitos que se constituem por meio de interações sócio-educativas. E, diante deste cenário, não repensar essas práticas é, indiretamente, contribuir com essa margem assustadora das falsas patologias estabelecidas na e pela escola.

Dito isso, os dois acompanhamentos longitudinais apresentados a seguir foram rigorosamente descritos de acordo com as fichas e anotações de cada um dos sujeitos acompanhados. No entanto, optou-se por citar apenas as informações mais relevantes registradas após os testes e a anamnese feita com os pais das crianças e apenas os resultados e diagnósticos emitidos relativos às análises aqui pretendidas.

As fichas, laudos e relatórios médicos que compõem o prontuário de cada um dos alunos fazem parte do acervo documental da escola e algumas digitalizações, como já dito, foram anexadas ao final da dissertação com os nomes das crianças e dos profissionais envolvidos apagados, a fim de preservar a identidade de cada participante.

No capítulo seguinte serão analisados alguns comentários sobre resultados de cada um dos testes aplicados e sobre as análises e diagnósticos tecidos a partir deles.

4. PERCORRENDO O LABIRINTO: ANÁLISE DE DADOS QUE POSSIVELMENTE LEVAM AOS DIAGNÓSTICOS CLÍNICOS

A partir das breves descrições dos sujeitos, a análise aqui tecida pretende demonstrar que apesar dos testes aplicados apontarem para resultados tabelados e a princípio, aparentemente precisos, vale a pena observar “além das tabelas” para se desenvolver atividades que realmente possam auxiliar a criança nos processos de aprendizagem.

Sabe-se que “as crianças chegam à clínica fonoaudiológica encaminhadas pela escola/família. Nesse momento uma ação clínica é esperada do fonoaudiólogo, qual seja, a de dar início ao processo diagnóstico em que é decidido se uma condição é patológica ou não – também no que diz respeito à relação da criança com a escrita.” (Leite, 2006, p. 269). No entanto, sistematizar um trabalho que se pauta exclusivamente por métodos de avaliação muitas vezes segmentados e incompletos implica diagnosticar de maneira superficial e algumas vezes equivocada.

O problema, como já explanado aqui, é que muitas vezes esse ‘processo diagnóstico’ se resume a testes clínicos pré-formatados que, como dito, com as características que têm, pouco informam sobre o processo de aquisição da língua escrita, sobre suas dificuldades e seus obstáculos. Também não informam sobre as hipóteses que a criança formula, sujeitas a outras, ao longo do processo.

Assim, o objetivo deste capítulo é demonstrar como, a partir do diagnóstico inicial obtido, foi possível: (1) analisar os resultados das atividades e como eles definiram o laudo; (2) traçar propostas de intervenção relevantes, pautadas na leitura, interpretação, produção e refação textual para auxiliar BR e LH a superar dificuldades; (3) constatar suas dificuldades e avanços; (4) refletir sobre qual a postura da escola e das atividades escolares como espaço para desmistificar falsos diagnósticos e falsas justificativas para o fracasso escolar.

Para validar o primeiro objetivo, foi possível, durante o trabalho de pesquisa que compõe esta dissertação, entrar em contato com as equipes clínicas responsáveis pelos laudos emitidos, coletar dados e acompanhar algumas sessões de avaliação. Sem dúvida esta prática foi fundamental para as análises aqui construídas e seria de extrema importância se ela ocorresse sempre, permitindo um diálogo entre equipes e ampliando as condições de discutir cada caso.

A descrição de cada sujeito e de alguns dos dados coletados nesse período, acompanhados por suas respectivas análises, será apresentada a seguir.

4.1 O SUJEITO BR

BR tem, em 2010, doze anos de idade e estuda em escola municipal desde os cinco anos. Durante sua trajetória escolar foi reprovado duas vezes: em 2003, na antiga primeira série, e, em 2007, na quarta série (atual quinto ano).

Diante das constantes dificuldades e das duas reprovações, a família de BR iniciou a busca por atendimento clínico em 2005 e desde então passou por diferentes profissionais e tratamentos ao longo dos anos. Em 2010, BR cursa o sétimo ano (antiga sexta série), tem miopia e um relatório clínico que indica uma pequena perda auditiva no ouvido esquerdo, sem no entanto, anexar os exames clínicos que a atestem e sem apresentar atualmente qualquer dificuldade para ouvir .

À escola foram apresentados laudos clínicos diversos. Além de exames específicos que atestam a Miopia, existem diversos laudos que atestam Transtorno de Déficit de Atenção, Depressão, Transtorno da Leitura e Matemática, Problemas no Processamento Auditivo Central (PAC), Dislexia e Discalculia.

Os laudos foram emitidos por diferentes profissionais, em anos diferentes, e mostram que a família de BR buscou, das mais diversas formas, respostas para as dificuldades escolares apresentadas e que, de certa forma, um profissional não leva em consideração o laudo emitido por outro e que se limita a nomear uma deficiência e emitir um diagnóstico sem levar em conta o impacto desse rótulo na vida e no desenvolvimento escolar da criança.

Para a análise aqui feita serão considerados os exames clínicos e apenas o último laudo, emitido em 2008, que atesta Dislexia e Discalculia, apontando, no entanto, a vulnerabilidade em que se encontra a criança diante das tarefas e das supostas patologias.

De acordo com a descrição técnica de seu último laudo, BR foi submetido a quatro testes: *TIPITI*, *TEPSI*, *D2* e *WISC*, já descritos sumariamente ao final do item 2.2.

Filho de pais congênitos, BR já foi submetido esporadicamente a tratamento com Ritalina®, possui QI normal, teve icterícia, tem mais dois irmãos, um já no ensino superior e que, segundo a mãe, apresentou gagueira e também teve dificuldades escolares quando cursava o primeiro grau.

Ainda de acordo com o relatório descritivo deste laudo, BR apresenta dificuldades para seguir instruções, disgrafia, falta de noção de ritmo, processamento de leitura lentificado e possui grande dificuldade de abstração.

Mesmo descrevendo os testes aplicados sem apresentar exemplo das respostas da criança, o relatório não apresenta os resultados obtidos em cada teste, apenas a emissão do diagnóstico.

O relatório ainda registra que, segundo os relatos apresentados pela mãe, BR apresentou retardamento na aquisição de linguagem (RAL), e começou a falar apenas aos três anos. Ainda de acordo com relatos escritos pelas professoras das séries anteriores, a criança apresentou sérias dificuldades de aprendizado desde a primeira série e não consegue ler e escrever de maneira proficiente.

BR já fez aulas particulares, fez Kumon³⁹ de Matemática, acompanhamento com fonoaudiólogas, psicólogas, neurologistas e psicopedagogas. Ainda segundo a mãe, em 2007, a criança demonstrou cansaço e tristeza e manifestou a vontade de desistir da escola. Por sugestão da psicóloga que acompanhou o caso na época, BR deveria parar com as atividades extra-escolares. A mãe suspendeu todos os tratamentos e o aluno reprovou a quarta série.

No ano seguinte, e diante da reprovação, BR voltou a ser atendido por uma fonoaudióloga, uma psicopedagoga e uma neuropsicóloga, que o acompanham até hoje.

No início das aulas por mim ministradas, pude constatar que BR tinha grande dificuldade para organizar o próprio material e a mochila e também para ocupar o espaço de sua mesa de maneira funcional. Era comum esquecer-se de materiais e até mesmo perdê-los, o que, invariavelmente, demonstra que não havia uma ativa participação da família para auxiliá-lo neste processo de organização e acompanhamento da vida escolar: além da falta de materiais, a criança chegou até a esquecer-se várias vezes dos óculos, o que dificultava ainda mais o acompanhamento das atividades escolares.

Outro ponto que me chamou a atenção foi a postura de sua família diante do laudo: sempre que BR deixava de fazer alguma tarefa ou de entregar algum trabalho escolar de uma determinada disciplina, por exemplo, sua mãe enviava um bilhete à orientação e ao professor justificando que BR não havia feito a lição porque não a tinha entendido ou porque era disléxico. Algumas vezes, ao deixar de fazer as próprias tarefas da aula de Língua Portuguesa, o

³⁹ Kumon é o método de estudo individualizado de uma instituição de ensino particular que trabalha quatro diferentes disciplinas acadêmicas, a saber matemática, português, japonês e inglês. Fundada no Japão, a escola trabalha com a ideia de material didático auto-instrutivo em que o aluno, por meio de lições diárias, aprende conceitos teóricos de cada uma das disciplinas estudadas fazendo uma série de repetições de exercícios. Para saber mais acesse: <http://www.kumon.com.br/web/index.php> (acesso em outubro de 2010)

próprio BR justificou que não havia se lembrado de ter tarefa, mas os bilhetes enviados pela mãe alegavam não o esquecimento, mas dificuldades de compreensão.

A despeito da falta de organização e do acompanhamento familiar, no decorrer dos trabalhos como aluno do sexto ano, BR se mostrou tranquilo e participativo, embora tímido. Pude notar também que ele é uma criança que não gosta de trabalhar em grupos e que faz poucas perguntas.

Também constatei que BR se esforça para prestar atenção na aula, apresenta alguns problemas na produção e compreensão textual e faz as avaliações escolares em sala separada. Como a maioria das crianças desta faixa etária, gosta de esportes, de narrativas de aventura e de utilizar programas de bate-papo na internet - informações que me auxiliaram na organização de atividades motivadoras para ele.

Com base nessas informações e a partir do arcabouço teórico da ND, procurei propor tanto a BR, quanto a LH, atividades que relacionassem seus gostos e hábitos aos conteúdos teóricos relativos à série em questão. Assim, as propostas de redação dadas a eles, por exemplo, propunham temas que despertavam seus interesses, discutíamos a melhor maneira de organizar seu material e seu caderno, contextualizávamos os sentidos de cada um dos textos, propondo questões de interpretação que não se fixavam apenas no conteúdo estritamente gramatical, analisávamos tirinhas de jornal e histórias em quadrinho, entre outras atividades.

Com toda a sua trajetória, no entanto, BR acabou ficando dependente de acompanhamento e muitas vezes precisa de alguém a seu lado para desenvolver suas tarefas. Por diversas vezes começou a resolver exercícios muito bem, mas ao se ver sozinho alegava que já não mais os entendia e não conseguia mais fazê-los. Por conta disso e pela postura muitas vezes adotada por sua mãe, a sistematização de estudos e a realização das tarefas de casa solicitadas acabaram prejudicadas.

4.1.1 DADOS DE BR

No caso de BR (que tem QI normal, problemas de visão e audição e um irmão que também apresentou problemas na escola) a equipe atual que o acompanha acredita que a Dislexia seja plenamente justificada pelos resultados obtidos nos testes e na anamnese desenvolvida ao longo do acompanhamento.

BR, como já dito, foi diagnosticada como uma criança disléxica, que apresenta dificuldades para seguir instruções, disgrafia, falta de noção de ritmo, processamento lentificado e apresenta grande dificuldade de abstração.

Para o neuropediatra responsável pelo caso, por exemplo, o fato de BR ter tido icterícia pode ter comprometido a formação dos gânglios base do cérebro, o que, mesmo sem ser consenso teórico e sem ter comprovação clínica, poderia indicar alterações biológicas que resultariam em uma dificuldade com a leitura e a escrita.

Um dado trazido pela mãe de BR sobre o retardo na aquisição da linguagem também apontaria para um dos sintomas clássicos da Dislexia. No entanto, a classificação das diferentes “fases” da aquisição da linguagem não pode ser feita por meio de faixas etárias precisas e sem conhecer como foi a vivência de linguagem a que essa criança foi exposta. Por isso, esse ‘atraso’ não pode ser tomado como dado conclusivo para a emissão do diagnóstico. Destaca-se, também, que a descrição do desenvolvimento linguístico de BR foi feita pela própria mãe, envolvida emocionalmente com a criança de forma absoluta, e comparando-a diretamente com seus outros irmãos, o que pode indicar assim, certa vagueza determinística.

Não se pode também desconsiderar que BR é apontada pela própria equipe clínica que a atendeu como uma criança tímida e introspectiva e que apresenta muitas vezes nos testes um *score* abaixo da média esperada. Alguns desses ‘erros’, porém, são facilmente justificados já que como vimos, neste tipo de avaliação, muitas instruções são mal formuladas e a criança nem sempre as entende.

Citam-se, ainda, dados de uma sessão de avaliação por mim acompanhada que levaram ao diagnóstico de “não apresentação da noção de ritmo e processamento de leitura lentificado”. Em sessão utilizando variações do teste TIPITI⁴⁰, a fonoaudióloga T, que integra a equipe multidisciplinar da clínica responsável pelo diagnóstico de BR e que o acompanhou ao longo dos testes e ainda o acompanha, apresenta três fichas à criança, cada uma com o desenho de uma raposa, um corvo e um cacho de uvas e em seguida mostra a BR, por escrito, o trecho

⁴⁰ Já descrito sumariamente ao final do item 2.2

inicial de uma fábula que relaciona os três elementos representados nas figuras. T então pede para que BR identifique e nomeie as três cartas, leia em voz alta o trecho e em seguida continue a narrativa. Diante da solicitação, a criança nomeia: cachorro, passarinho e uva e, em seguida, faz a leitura do trecho inicial com dificuldades, mas com satisfatória marcação de vírgulas e pontos.

A primeira pausa feita por BR coincide justamente com o trecho em que o autor descreve a raposa, talvez porque para BR este animal desconhecido seja parecido com um cachorro e ele assim o tenha descrito e imaginado, mesmo após ter feito a leitura inicial da fábula que falava de uma raposa.

Percebe-se assim que BR não conhecia a fábula e que a nomeação interpretada por T como inadequada e a demora na elaboração e continuação do texto foram pontos relevantes para a emissão do diagnóstico de Dislexia.

Nota-se, entretanto, que para a emissão do parecer de T, não há uma clara descrição do que se entende por ‘processamento’ e não se levou em consideração que a criança não conhecia previamente esta fábula, o que certamente dificultou a continuação da história, já que para BR relacionar um cachorro (e não uma raposa, animal incomum ao cotidiano dessa criança), um pássaro e um cacho de uvas não parece ser uma atividade natural e corriqueira, o que justificaria a demora na elaboração da sequência narrativa.

Neste sentido, as dificuldades naturais que BR apresenta não são quesitos suficientes para apontar diagnósticos como os emitidos.

Quanto à observação de outro rótulo, o da relativa “dificuldade de abstração”, o dado primordial vem de sessão descrita pela neuropsicóloga LT, que pergunta a BR “como ele se vê?”.

Sem hesitar a criança diz que se vê no espelho ou em fotografias. A possível dificuldade de abstração aí não resulta necessariamente da incapacidade de BR de elencar traços de sua personalidade, resposta esperada por LT, mas na possibilidade ambígua de interpretar o enunciado. Este mesmo dado demonstra, inclusive, que BR domina muito bem a sintaxe da língua, já que compreende adequadamente o uso do reflexivo empregado pela neuropsicóloga.

Outro dado interessante das sessões de acompanhamento aparece em uma atividade também proposta pela fonouadióloga T. Pela reprodução a seguir, é possível notar que muitas vezes a prática clínica-terapêutica, como já mencionado anteriormente, não considera a linguagem como constitutiva do sujeito. No referido exemplo (ver fig. 2), a criança foi convidada a produzir uma lista de elementos presentes no ambiente escolar.

Além da questão da ‘falsa contextualização’ nota-se que na própria introdução da atividade, já há uma incorreção linguística feita pela própria fonoaudióloga (‘o quem na escola’ ao invés de ‘o que tem na escola’). Diante de tal incorreção questiono-me: caso ela fosse feita pela criança seria vista como um simples lapso ou como um indício patológico?

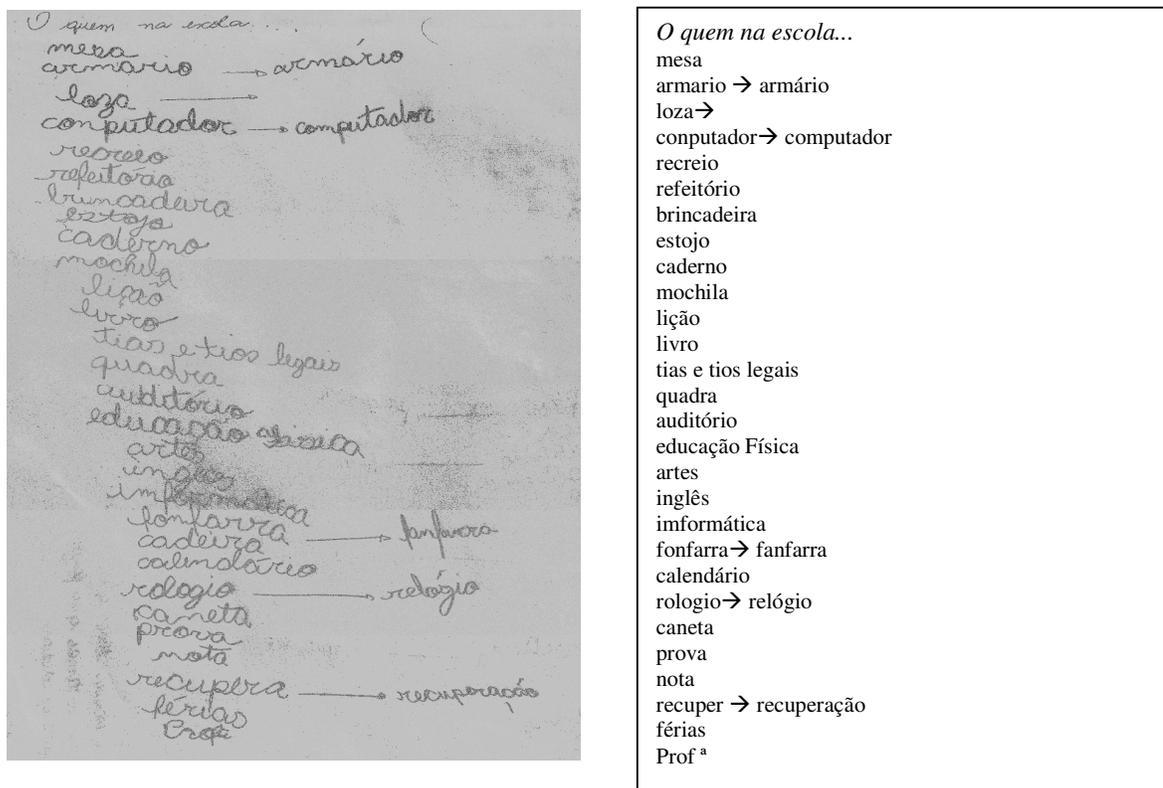


Figura 2: Reprodução e dados digitados de atividade produzida por BR em atendimento com sua fonoaudióloga T, que lhe pediu para listar os elementos presentes na escola.

A justificativa de T para pedir a produção de uma lista com estes elementos foi a de que haveria uma contextualização mínima ao propor para a criança esta atividade relacionada a um ambiente que BR frequenta todos os dias.

Infelizmente T não compreende que contextualizar uma atividade vai muito além de relacioná-la ao cotidiano da criança. É preciso que haja também uma contextualização do sentido e do gênero discursivo trabalhado, e se o objetivo era pedir para que a criança produzisse uma lista, então deveria ser uma lista de compras ou de desejos para o próximo aniversário, por exemplo, situações reais do uso desse gênero discursivo.

Ainda segundo T, a atividade foi feita com o objetivo de verificar a fluência verbal de BR e a ortografia. Então foi escolhido um ambiente familiar à criança e optou-se por listar termos e não construir uma descrição estruturada, por exemplo, porque, segundo a própria T, ficaria mais fácil convencer BR a escrever.

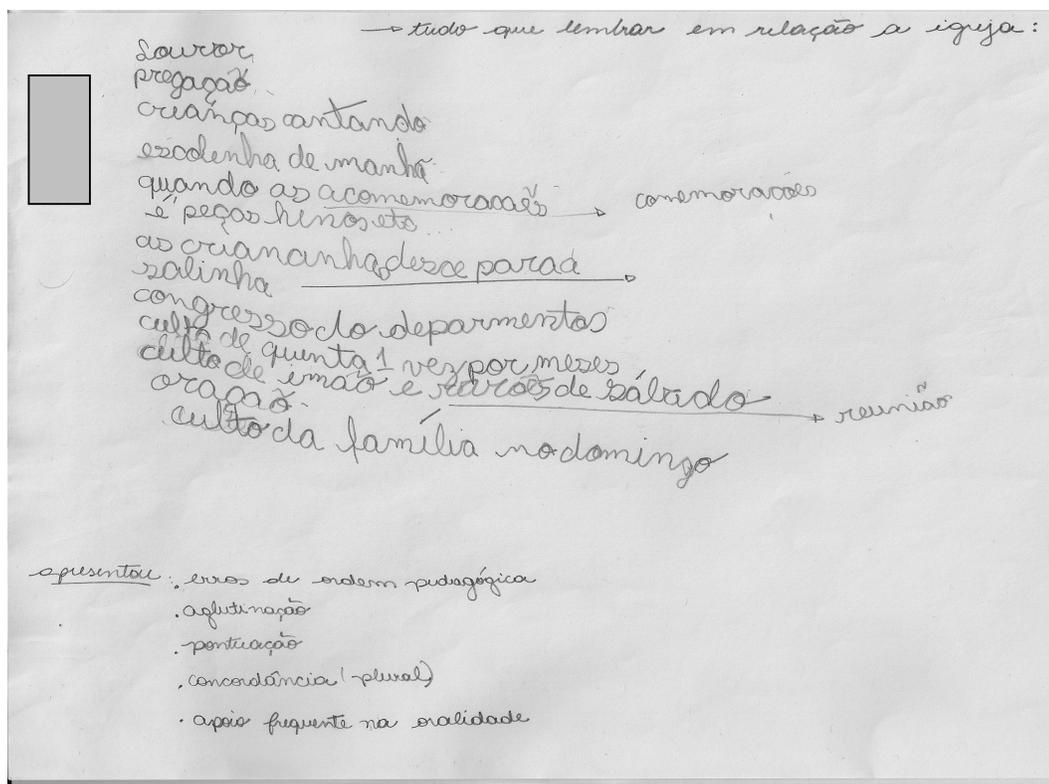
Após terminar de elencar termos, T aponta os ‘equivocos’ e pede para que BR faça a correção das palavras que escreveu “equivocadamente”. Nota-se que são incorreções simples (falta de acentuação e registro inadequado de convenções ortográficas, por exemplo) e bastante comuns em textos de alunos que ainda não dominam plenamente o sistema alfabético.

Sobre a aplicação dessa atividade, que não motiva e nem propõe intervenção interessante para BR, ressalta-se que em momento algum se avalia o que a criança já sabe e como isso já reflete domínio de algumas convenções do sistema alfabético.

Talvez mais interessante do que simplesmente efetuar a correção das palavras equivocadas que BR listou, fosse questioná-lo sobre a ordem de registro utilizada (há uma gradação entre elementos e uma espécie de relação de causa e consequência como registrado no início da lista ‘Recreio – Refeitório – Brincadeira’ ou nos últimos elementos ‘Prova – Nota – Recuperação – Férias’) e convidá-lo a produzir uma narrativa elencando todos esses elementos.

Outro exemplo de atividade realizada por T é apresentado na figura 3: aqui a criança deveria continuar listando elementos, desta vez de outro ambiente significativo de sua vida, a igreja que frequenta com a família.

A fonoaudióloga comenta na própria atividade os ‘desvios’ que a criança produziu, ainda que não seja fácil compreender o que seriam para ela os ‘erros de ordem pedagógica’.



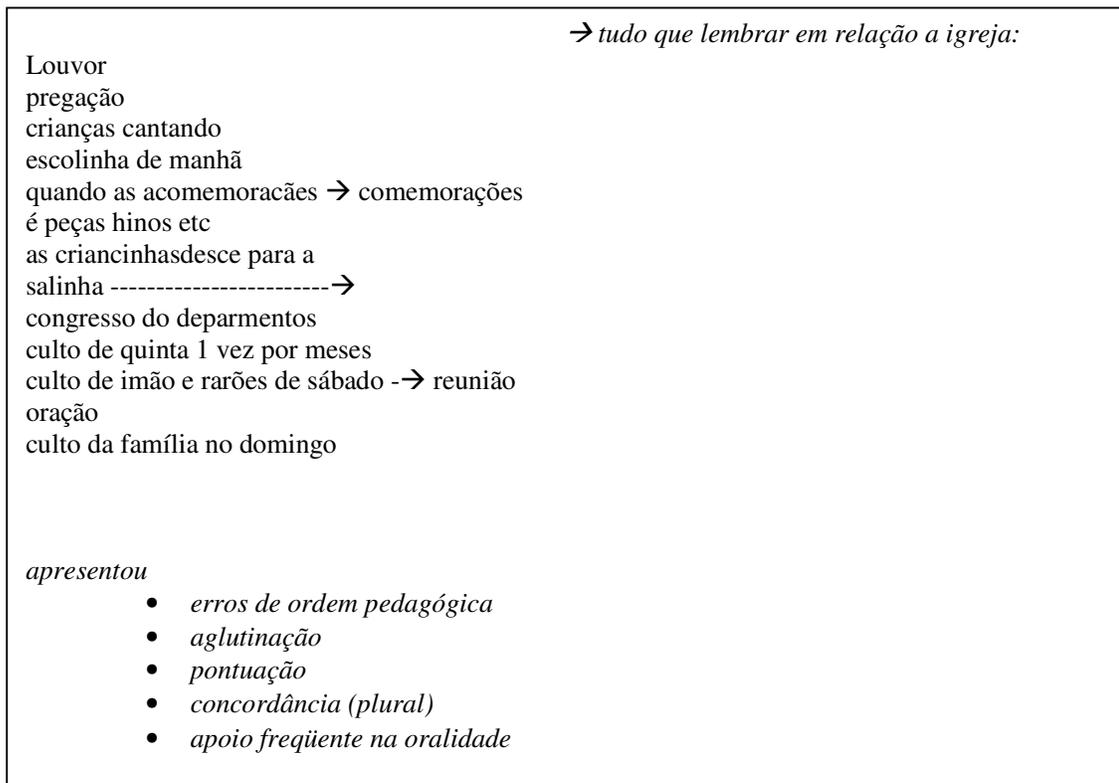


Figura 3: Reprodução e dados digitados de atividade produzida por BR em atendimento com sua fonoaudióloga. Aqui a criança deveria listar os elementos que compõem o ambiente religioso que frequenta.

Vale ainda observar que ao listar os elementos que compõem o ambiente religioso BR dá importantes pistas de que conhece bem e compreende os elementos presentes na rotina dos cultos que frequenta e os apresenta a partir de uma progressão lógica, que poderia ser aproveitada na produção de um texto e não em uma lista. Aliás, é quase isso que a criança faz na atividade, exceto pelo fato de pular linha entre cada item apresentado, a fim de seguir o pedido da fonoaudióloga de produzir uma lista e não um texto.

Vale a pena ressaltar que em todas estas atividades a criança sempre recebe a mesma tarefa, o mesmo gênero discursivo, deixando de fora várias outras funcionalidades de língua, isto é, propõe-se sempre a mesma atividade para avaliar tudo e qualquer coisa e, assim, não avaliar e não conhecer nada a respeito da relação da criança com a leitura e a escrita, mas por em prática a avaliação normativa, absoluta e restritiva que vê o erro para justificar o rótulo que nem sempre existe.

Assim, como nas duas outras atividades apresentadas anteriormente, essa terceira tarefa (ver fig 4) pede novamente para que BR desenvolva uma tarefa impossível e liste todos os nomes de animais, a fim de que sua memória e capacidade de associação sejam avaliadas.

Escrever o nome de todos animais ...

cachorro -
 camelo -
 jirafa → girafa
 galinha -
 jacaré -
 pato -
 seião -
 coelho -
 tubarão -
 pingim → pingüim
 rato -
 ovelha -
 gato -
 passarinho -
 bicho preguiça → preguiça
 onça -
 Henoceronte → Rinoceronte
 Hipopotamo → Ren
 peixe -
 tartaruga -
 savali → javali
 lesma -
 barata -
 largaticha → largatixa
 boi -
 vaca -
 cavalo -
 galinha

Proposta: escrever tudo o que lembrar
 Com os temas que
 Fazem parte do cotidiano
 Objetivo: trabalho da memória → avaliação de escrita
 → associação → revisão de ortografia

Figura 4: Reprodução e dados digitados de atividade em que BR, em atendimento com sua fonoaudióloga, deveria escrever o nome de todos animais.

No entanto, produzir uma lista não necessariamente demonstra como a criança associa elementos. Os ‘desvios’ encontrados na ortografia também são plenamente justificáveis do ponto de vista linguístico, à medida que demonstram que a criança ainda não domina todas as convenções ortográficas, o que não se configura como patologia, mas como um processo relativamente comum e esperado para o domínio completo do sistema alfabético.

Sem dúvida, é possível perceber na produção escrita da criança diante da proposta da terceira tarefa, que BR já domina uma série de convenções ortográficas (uso de dígrafos,

representação de nasalizações, uso de acentuação, etc). No entanto, na avaliação que busca o erro, os acertos e aquilo que a criança já sabe não têm vez.

Outra atividade (ver fig 5), reproduzida a seguir, pretende aferir a capacidade de compreender um texto relativamente simples. BR recebeu a instrução de ler o texto e em seguida responder às questões solicitadas.

NOME: _____ DATA: 15/06/09

B 

Jornalista engolidor de mosca

O jornalista Jonathan Hill acabou engolindo uma mosca durante uma transmissão ao vivo de um telejornal na Inglaterra. O inseto entrou de fininho na boca do apresentador enquanto ele falava. O jornalista ficou na dúvida se cuspiu ou engolia a mosca, e achou melhor engolir para não causar enjôo nos telespectadores.

Baseado em texto da revista Zé, agosto de 1998.

*A compreensão de texto
* Observe-se quando a dificuldade em encontrar as informações solicitadas*

Com quem aconteceu? <i>person</i>	<i>Jonathan Hill falando</i>
O que aconteceu? <i>historia</i>	<i>ele engoliu uma mosca</i>
Como e quando aconteceu o fato?	<i>ele tava com a boca aberta e a mosca entrou de fininho</i>
Onde aconteceu?	<i>Inglaterra (SPT)</i>

Fonte: Um texto pura outro - FTD

Figura 5: Atividade de compreensão de texto produzida por BR em sessão de terapia fonoaudiológica.

Em comunicação pessoal com T, soube que essa atividade ocorreu em dois momentos distintos: no primeiro, BR fez a leitura do pequeno texto, fazendo suas anotações de maneira autônoma, inicialmente respondeu na primeira pergunta (Com quem?) que ‘o jornalista estava falando e entrou direto na boca dele’; na segunda pergunta (O que aconteceu?), a criança anotou a sequência da ideia que aparecia originalmente nas primeiras linhas da resposta anterior ‘e ele engoliu’; na terceira questão (Como e quando aconteceu o fato?), BR disse que ‘ele tava

com a boca aberta e ela entrou de fininho’ e finalmente à última questão (Onde aconteceu) BR respondeu ‘*no SBT*’.

Na visão normativizada da atividade, a adequada interpretação do texto seria aquela que desse conta de encontrar as respostas que preencheriam a estrutura do *lide*⁴¹ – lista de questões utilizadas no meio jornalístico para elaborar o roteiro de uma notícia. Como BR não encontrou exatamente as informações esperadas na estrutura da atividade, embora suas respostas estivessem relacionadas ao texto que acabara de ler, a fonoaudióloga anota à margem da folha de atividade que houve ‘grande dificuldade em encontrar as informações solicitadas’ e pede para que a criança apague as respostas um, dois e quatro para, na sequência, reler o texto com BR, grifando a ordem das respostas e pedindo para que ele as registre de maneira ‘correta’.

Vale a pena notar que após a intervenção da fonoaudióloga, BR corrigiu suas respostas e limitou todas elas à transcrição da correção feita por T, que não discutiu com a criança porque houve diferença entre as respostas iniciais e as finais e nem discutiu sobre a questão da segmentação da palavra ‘entrou’ ou da convenção ortográfica da palavra ‘fininho’.

Se tal discussão ocorresse teria-se a chance de ampliar o papel do acompanhamento fonoaudiológico e haveria a possibilidade de convidar a criança a refletir sobre suas respostas e sobre a compreensão do que leu. No entanto esta possibilidade se perde no meio da tentativa normativa de seguir padrões estabelecidos como corretos nas respostas, que podem ser dadas mecanicamente, sem compreendê-las, simplesmente por sua disposição espacial no texto. Vemos apenas, o que é muito comum na prática clínica contemporânea, a descontextualização da linguagem e o desprezo pelo saber demonstrado pela criança e pelas hipóteses por ela lançadas.

⁴¹ O *lide* (ou *lead*) é, em jornalismo, a primeira parte de uma notícia, geralmente posta em destaque relativo, que fornece ao leitor a informação básica sobre o tema e pretende prender-lhe o interesse. Na teoria do jornalismo, as seis perguntas básicas do *lide* devem ser respondidas na elaboração de uma matéria; São elas: "O quê?", "Quem?", "Quando?", "Onde?", "Como?", e "Por quê?". O *lide*, portanto, deve informar qual é o fato jornalístico noticiado e as principais circunstâncias em que ele ocorre.

4.2 O SUJEITO LH

LH, em 2010, tem onze anos de idade e cursa, assim como BR, o sétimo ano (antiga sexta série). Perdeu a mãe aos oito anos e vive com a avó materna. Estuda em escola municipal desde os dois anos e foi reprovado em 2004, na antiga primeira série.). Diferente do caso de BR, LH passou por uma única equipe clínica que atestou Dislexia e dificuldades de aprendizado.

O relatório clínico apresentado à escola indica que LH, apesar de ter QI médio, apresenta um quadro de pequeno atraso no desenvolvimento motor e problemas de aprendizado, tendo dificuldades com conceitos abstratos e com desenvolvimento de ideias e sequências lógicas.

A avaliação motora aponta para índices abaixo da média e há, quando se avalia a orientação espaço-temporal, alterações leves nas funções visuais, o que, segundo a equipe, prejudicaria o processo de leitura, embora não haja nenhuma indicação de outros problemas auditivos e/ou visuais.

Apesar de um Traumatismo Crânio Encefálico (TCE) leve aos 5 anos, consequência de uma queda, não há indícios de lesões cerebrais que possam comprometer o rendimento de LH. Todavia, há um diagnóstico clínico que aponta para atrasos no processo de aprendizagem e seu laudo apresenta o número do CID F81.0, correspondente à Dislexia e uma cópia de trechos da legislação que garantem atendimento diferenciado ao aluno disléxico.

Ainda segundo o laudo, LH apresenta erros sintáticos na fala; problemas de leitura e escrita, inclusive apresentando trocas de grafemas; dificuldades de elaboração de sequências temporais e dispersão.

Durante o acompanhamento longitudinal deste aluno, realizado por mim como professora de Língua Portuguesa, foi possível perceber que ele apresentava dificuldade na escrita, na leitura e no relacionamento pessoal. No início era uma criança bastante tímida, aparentemente introspectiva, que falava sempre muito baixo, mas que se esforçava para participar e desenvolver as tarefas solicitadas em sala de aula, desde que isso fosse feito individualmente.

Também pude notar, durante os acompanhamentos e entrevistas realizadas com LH e com sua avó, que a criança gosta de ler pequenos poemas, é organizada e sistemática e gosta de tomar notas de suas atividades na agenda, perfil que definitivamente não combinaria com um possível quadro de Dislexia. Sua avó atribui seus problemas de aprendizagem à má alfabetização (motivo que o teria levado à reprovação em 2004) e à falta que a criança sente da mãe. Vale dizer que a avó de LH não é alfabetizada e o pai se matriculou recentemente em um

curso de educação de jovens e adultos (EJA) e está aprendendo a ler e escrever. Por conta disso, a criança não conta com nenhum tipo de auxílio na sistematização de seus estudos enquanto está em casa e não tem vivência familiar mediada pela leitura e escrita.

4.2.2 DADOS DE LH

No caso de LH, criança que convive com o trauma da perda da mãe, com uma reprovação e com o fato de não contar com supervisão familiar para lhe auxiliar nas tarefas escolares, tem-se o diagnóstico de Dislexia com um quadro de pequeno atraso no desenvolvimento motor, dificuldades de aprendizado, com conceitos abstratos e com desenvolvimento de ideias e sequências lógicas.

No exemplo de atividade, apresentada a seguir (figura 6), a fonoaudióloga W, que acompanha o caso de LH, pretende trabalhar a '*consciência fonológica*' da criança, utilizando um CD de áudio que traz várias gravações lúdicas.

Sobre este conceito, tão em voga nas práticas clínicas de hoje, cabe esclarecer que o seu desenvolvimento parece estar vinculado ao aprendizado do sistema de escrita alfabética, mas, de acordo com Moraes (2005), não possui uma única definição.

Muitos autores, como Ferreira & Teberosky (1986), por exemplo, defendem que o desenvolvimento da consciência fonológica está relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido dela vir a atentar para o aspecto sonoro das palavras (significante) em detrimento do seu aspecto semântico (significado).

Com efeito, há um longo caminho a percorrer até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim os significantes verbais a eles associados. Em outros termos, utilizar as palavras para se expressar é uma habilidade diferente de tomá-las como objeto de reflexão, observando suas características, semelhanças e segmentações.

No entanto, para a criança, no início da alfabetização formal, é um desafio entender como se estabelece a relação entre a letra e o som. Isso acontece porque, num sistema alfabético de escrita, cada letra deveria representar um som e cada som uma letra, mas não é isso o que acontece. Essa relação dos sons da fala com as letras nesta fase é bastante complicada, há casos em que as diferenças gráficas não correspondem a diferenças sonoras e duas ou mais letras concorrem à representação de um mesmo som (Cagliari, 1999, p.72).

Infelizmente, a prática clínica ignora esse fato e busca, por meio de seus 'testes de consciência fonológica', aferir se a criança reconhece adequadamente traços distintivos, se é

capaz de perceber a relação entre fonemas e grafemas, se consegue pronunciar fonemas adequadamente mesmo se eles aparecem em logatomas, sem levar em consideração essa variação entre fala e escrita e sempre associando possíveis problemas com a ‘consciência fonológica’ às consequentes dificuldades de leitura.

Nesse contexto, a figura 6 demonstra uma proposta completamente alheia a qualquer tipo de significação relevante, em que a criança deve listar palavras que se iniciem com uma determinada letra. O objetivo é fazer com que a criança ouça o som gravado no CD “Brincando com sons” e depois o associe a palavras que ela reconhece e que deve memorizar. Neste caso, W escreve na folha algumas sequências para a criança, muito provavelmente na tentativa de aferir se LH reconhece os traços distintivos de vozeamento do que ela julgou serem palavras com “escrita de maior dificuldade” para LH, embora não se saiba bem ao certo que parâmetros ela utilizou para definir quais são essas palavras.

<p><u>J</u> → janela jabuti jacaré japonês jaca</p> <p><u>S</u> → sapo sanfona sertanejo safári sacco</p>	<p><u>J</u> → janela jabuti jacaré japonês jaca</p> <p><u>S</u> → sapo sanfona sertanejo safári sacco</p>
<p><u>ga</u> - galinha, gaivota, gaita, gato, galope</p>	<p><u>ga</u> - galinha, gaivota, gaita, gato, galope</p>
<p><u>ca</u> - casa, camaleão, camila, camelo, cavalo</p>	<p><u>ca</u> - casa, camaleão, camila, camelo, cavalo</p>
<p>f/v - ok</p> <p>p/b - ok</p> <p>t/d - ok</p> <p>x/s →</p> <p>z/s →</p>	<p>f/v - ok</p> <p>P/B - ok</p> <p>T/D - ok</p> <p>x/S →</p> <p>z/S →</p>
<p>→ Consciência fonológica</p> <p>→ atividade no computador relação fonema grafema CD "Brincando com Sons"</p> <p>→ escrita das palavras de maior dificuldade</p>	<p>→ Consciência fonológica</p> <p>→ atividade no computador relação fonema grafema CD "Brincando com sons"</p> <p>→ escrita das palavras de maior dificuldade</p>

Figura 6: Reprodução e dados digitados de atividade produzida por LH em sessão fonoaudiológica em que a criança, por meio da escrita de palavras com letras definidas, teria avaliada sua consciência fonológica.

Veja que, neste caso, não há nenhuma justificativa para a atividade, apenas a mera constatação de que a criança reconhece algumas correspondências entre fonema/grafema e também não há nenhum tipo de intervenção após a escrita da lista de palavras. Este tipo de tarefa confirma o tipo de atividade completamente alheia à rotina e ao uso cotidiano da linguagem pela criança, sem levar em conta a função social da escrita.

É evidente que reconhecer os sons da língua e suas representações gráficas é importante, mas será que não há outras maneiras de se aferir este tipo de domínio? Afinal o que faz com que os traços distintivos existentes na língua sejam marcados e úteis não é apenas o reconhecimento de simples diferenças nos pontos de articulação, mas também a percepção de que o sentido se altera de acordo com cada palavra. Neste sentido, Cagliari (1999) chama atenção para o fato de que

“a convencionalidade da linguagem não rege só as relações entre os signos linguísticos e o mundo, mas está presa também a valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos, religiosos. Dependendo de contextos desse tipo, o próprio sentido literal, e as associações feitas a partir de determinadas palavras, muda.” (Cagliari, 1999, p. 80-81)

Em outros termos, deve-se notar que há diferença entre um par mínimo de palavras, como ‘*vaca*’ e ‘*faca*’, porque existe um traço de vozeamento/desvozeamento, mas deve-se também constatar que estas duas palavras têm, no mundo *real* em que a criança vive, interage e se constitui, significados e funções muito diferentes.

Outro dado curioso dos atendimentos de LH que chama a atenção é apresentado a seguir e foi produzido em uma das sessões a que eu pude, sem estar visível para criança (atrás do espelho oculto), assistir.

Diferente da primeira atividade apresentada, W explicou a LH que, naquela sessão, ela ouviria uma história “O apanhador de sonhos”⁴², (transcrita a seguir na íntegra) e que na sequência deveria produzir, por escrito, um resumo do que se lembrasse. A tarefa proposta, então, pretendia averiguar a capacidade da criança de memorizar uma sequência de ações e depois reorganizá-las por escrito. Nestes termos, a profissional entregou uma cópia do texto para LH e leu em voz alta a longa história para ele.

⁴² In: http://cantinho_encantado.br.tripod.com/apanhador_de_sonhos.htm (Acesso 12/03/2010)

“Bem cedinho, antes mesmo de todos acordarem, Zacarias percebeu que aquele seria um sábado maravilhoso. Duas zebras e um enorme cachorro peludo estavam bebendo água no chafariz de seu jardim. Há meses Zacarias vinha pedindo aos pais um cachorro como aquele.

- Esperem por mim! – ele gritou, calçando o tênis.

As zebras saíram galopando pelo jardim assim que Zacarias abriu a porta. O cachorro correu atrás delas. Quando Zacarias ia persegui-los, notou outra coisa estranha. Na entrada de sua casa havia um caminhão com os pára-lamas sujos. Um velho baixinho estava de pé em cima de um caixote, olhando dentro do capô. Ele vestia um macacão com botões brilhantes.

- Bom dia – disse Zacarias. – Quem é você?

- Leia o que está escrito na porta – sugeriu o velho, sorrindo.

- Apanhador de Sonhos. – Zacarias leu em voz alta e perguntou espantado: - O que isso quer dizer?

O Apanhador de Sonhos tirou a cabeça de dentro do capô e sorriu. Ele tinha bochechas rosadas e olhos tão azuis como as tardes de verão.

- Você já pensou no que acontece com seus sonhos? – ele perguntou a Zacarias.

Zacarias balançou a cabeça negativamente.

- Ah, não? Bem, eu venho de madrugada e recolho todos. É regulamento da prefeitura – explicou o Apanhador de Sonhos.

- Uau! E o que acontece se você não recolhe os sonhos? – perguntou Zacarias.

- Isso seria um desastre! – exclamou o Apanhador de Sonhos. – Quanto mais a manhã se aproxima, mais reais se tornam os sonhos. Uma vez tocados pela luz do sol, eles permanecem para sempre. Imagine! A cidade ficaria abarrotada de sonhos!

Naquele momento, dois piratas apareceram na rua.

- Eles eram do sonho de alguém? – perguntou Zacarias.

- Sim – respondeu o Apanhador de Sonhos, enquanto voltava a trabalhar no motor.

Zacarias o ouviu resmungar algo a respeito de anéis de pistão. – Seu caminhão enguiçou? – ele perguntou.

- É. Não quer pegar e eu esqueci minha caixa de ferramentas – o Apanhador de Sonhos parecia preocupado.

- Posso pegar algumas ferramentas em casa – ofereceu Zacarias. – O que você precisa?

- Você pode me conseguir uma chave de vela, um verificador de bateria e um jogo de chaves de boca?

Zacarias correu até a garagem e olhou para as ferramentas de seu pai. Ele não sabia bem como se chamavam. O único jogo que viu foram uns apetrechos de beisebol que pareciam muito usados. Ele encontrou o verificador de bateria, mas não sabia qual das chaves era a certa. Pegou uma porção delas para que o Apanhador de Sonhos pudesse escolher.

Assim que Zacarias voltou ao caminhão, o cachorro peludo passou correndo, perseguindo três coelhos.

- Ei, aquele cachorro era do meu sonho! – exclamou, surpreso, Zacarias. – Eu queria tanto ter um cachorro como aquele.

Naquele momento havia sonhos por toda parte. O Apanhador de Sonhos olhava à sua volta ansiosamente.

- A rua já deveria estar desocupada – ele se lamentava.

- Em breve o sol nascerá. Isso é muito sério.

Ele apanhou uma ferramenta das que Zacarias havia trazido, mas Zacarias achou que era pequena demais para um caminhão tão grande. Será que o Apanhador de Sonhos sabia o que estava fazendo?

- Posso ajudá-lo a consertar o caminhão? – perguntou Zacarias. – Uma vez consertei o aspirador de pó da minha mãe, depois que ele aspirou meus brinquedos.

O Apanhador de Sonhos sorriu.

- Caminhões e aspiradores são bem diferentes por dentro. Mas, talvez, você possa fazer um serviço especial para mim.

- O quê? – perguntou Zacarias.

- Talvez você possa colocar os sonhos para dentro do caminhão. Mas alguns sonhos, como o cachorro, podem ser difíceis de pegar – ele falou com um brilho no olhar. – Você acha que consegue fazer isso?

- Oh, sim, eu consigo – respondeu Zacarias, todo empolgado.

Então Zacarias entrou em casa e escolheu cuidadosamente as coisas de que necessitaria para capturar os sonhos. Quando voltou, o sol já estava nascendo. Ele teria de ser rápido.

As cenouras e a corda funcionaram bem, e logo as zebras estavam dentro do caminhão. As araras gostaram do apito prateado.

- Este trabalho é moleza – disse Zacarias.

- Agora vou procurar o cachorro peludo.

Zacarias ouviu latidos no quintal do vizinho e foi investigar. O cachorro estava saltando por entre anéis de fogo que um dragão soltava pela boca.

Naquele instante um cavaleiro de armadura apareceu no quintal e, vendo o dragão, puxou sua espada. O cachorro saiu correndo.

- Volte aqui! – gritou Zacarias, mas o cachorro continuou correndo.

Quando o cavaleiro ergueu a espada, o dragão empalideceu de pavor. Felizmente, naquele momento um cavalo enorme saiu trotando do canteiro de rosas.

O cavaleiro guardou sua espada e, todo feliz, abraçou o pescoço do cavalo.

- Puxa – sussurrou Zacarias -, essa foi por pouco.

Agora o quintal estava repleto de sonhos.

- Sigam-me todos! – ordenou Zacarias, mostrando o caminho.

Um a um, os sonhos foram subindo a rampa para dentro do caminhão. Zacarias suspirou aliviado. Só faltava o cachorro.

Zacarias seguiu novamente pela rua, assobiando para chamá-lo. O latido do cachorro parecia vir de dentro de uma moita.

- Saia já daí! – gritou Zacarias, afastando os galhos.

Mas o cachorro havia desaparecido.

Os raios do sol já estavam alcançando o topo das árvores. Zacarias decidiu que era melhor falar com o Apanhador de Sonhos.

- Falta muito para consertar o caminhão? – ele perguntou. – Nosso tempo está se esgotando.

- Eu sei, mas não consigo achar o defeito – respondeu o Apanhador de Sonhos, escolhendo outra ferramenta.

Zacarias sentou-se no pára-choque. – Sabe de uma coisa? – perguntou. – Eu sempre durmo de olhos abertos para poder enxergar os meus sonhos passando no escuro. Uma vez sonhei com rinocerontes.

- Eu me lembro – respondeu o Apanhador de Sonhos. – Era um rinoceronte tão pesado que achei que as molas do meu caminhão não fossem aguentar. Vamos ter de fazer um trato, Zacarias, nada de sonhos com rinocerontes.

- Talvez – disse Zacarias, sorrindo.

Enquanto o Apanhador de Sonhos experimentava outras ferramentas, Zacarias foi procurar o cachorro. Olhou nas garagens, nos jardins, embaixo dos caminhões e atrás das árvores. Então, ouviu um barulho. Correu em direção ao cachorro, mas ele saltou mais rápido. Zacarias levantou-se do chão cuspidando terra. Não havia sinal do cachorro. “Talvez ele goste desta rua”, pensou Zacarias. “talvez ele não queira ir embora.” Os raios de sol brilhavam em todas as janelas das casas. Zacarias foi dizer ao Apanhador de Sonhos que um dos sonhos ainda estava solto.

- Afaste-se! – avisou o Apanhador de Sonhos quando Zacarias apareceu. – Vou tentar fazer o motor funcionar.

Zacarias afastou-se. Seguiu-se uma longa pausa. O cavalo relinchou. Então houve uma explosão, e o motor voltou a funcionar. E bem a tempo, pois a luz do sol já inundava a rua.

- Viva! – gritou o Apanhador de Sonhos. – Obrigado. Não teria conseguido sem a sua ajuda!

- Não consigo encontrar o cachorro! – gritou Zacarias.

O Apanhador de Sonhos deu um assobio agudo e o cachorro peludo saltou de dentro das moitas. Ele era exatamente como Zacarias imaginava que um cachorro deveria ser, com longos bigodes e olhos da cor de chocolate. Quando o cachorro abanou o rabo, suas patas traseiras quase saíram do chão.

- Você gostaria de ficar com esse cachorro? – perguntou o Apanhador de Sonhos.

- Eu adoraria! – respondeu Zacarias.

- Então ele é seu – disse o Apanhador de Sonhos. – Vais ser mais divertido que consertar o aspirador de pó.

Zacarias deu um berro. Quase não podia acreditar na sua sorte.

- Obrigado! – ele gritou.

O Apanhador de Sonhos soltou o freio e acenou. – E o nosso trato? – ele gritou. – Nada de rinocerontes, hein!

- Combinado! – respondeu Zacarias, rindo, enquanto o caminhão saiu andando com suas molas arriadas.

Zacarias agarrou seu maravilhoso cachorro dos sonhos pela coleira e juntos correram para casa.

- Vamos pular na cama de mamãe e papai – disse Zacarias. – Eles vão achar que ainda estão sonhando, quando abrirem os olhos e virem você!”

Após a leitura da narrativa, LH devolveu a cópia do texto para W, recebeu um papel e a instrução de que deveria resumir os pontos mais importantes de que se lembrava. Seu texto deveria ser escrito a lápis e ele não deveria apagar o que escrevesse, como se em uma situação real de escrita fosse possível nos submetermos a isso.

Após terminar, LH deveria reler o que escreveu e entregar seu texto. A fonoaudióloga deixa LH sozinho na sala e acompanha seu desempenho na antesala, que fica atrás do espelho oculto, junto comigo.

Após ficar sozinho, LH olha para o papel e, meio a contragosto, registra seu texto. Rapidamente conclui o registro, relê silenciosamente e logo na primeira linha pega a borracha e apaga uma palavra. Imediatamente parece se lembrar da instrução dada, faz um rabisco no papel e desiste de prosseguir com a leitura de seu texto. Ressalta-se que este tipo de atitude de LH é bastante esperada, já que se a criança não poderia apagar, a instrução de reler seu próprio texto perde o sentido: ainda que LH quisesse reformular qualquer coisa, seria impedido pela instrução dada.

Diante do término da tarefa, a fonoaudióloga entra novamente na sala e recolhe a folha, reproduzida a seguir (ver fig. 7). Repare que a criança quis utilizar o mesmo título da história e, da sua maneira, produz um resumo de todos os elementos que julgou mais relevantes.

O apanhado de sonhos

O moço sempre ~~pegava~~ da vida dele na madrugada pegava sonhos nas ruas só não podia entrar ~~remoseronte~~ no caminhão se não vai quebrar o caminhão e o Zacarias sempre ele sonha ter um cachorro bonito e grande e no sonho tinha pirata girafa coelho zebra, dragão cavalo arara o menino ajudou o moço pegar o sonhos.

O apanhado de sonhos

O moço sempre ./. /. da vida dele na madrugada / pegava sonho nas ruas só não podia entrar rinoceronte no caminhão se não vai quebrar o caminhão e o Zacarias sempre ele sonha ter um cachorro bonito e grande e no sonho tinha pirata girafa coelho zebra, dragão cavalo arara o menino ajudou o moço pegar o sonhos.

Figura 7: Texto (e dado digitado) produzido por LH após a leitura do texto motivador “O apanhador de sonhos”

Não se pode dizer, a partir do que se narrou à criança, que LH teve dificuldades em compreender o enredo da história: há em seu texto a presença das personagens principais (moço e Zacarias), vários sonhos descritos e ordenados por LH (rinoceronte, pirata, coelho, zebra, cavalo...) e a descrição do final da história (o menino ajudou o moço a pegar os sonhos) e ainda que, do ponto de vista estrutural, o texto produzido não seja exatamente um resumo bem articulado, deve-se levar em conta que a instrução de elencar elementos que mais chamaram a atenção da criança e não apagar pode ter tido influência direta na estrutura do texto produzido por LH.

Não discutirei aqui a escolha de um texto como este para o objetivo pretendido, mas ressalto que seria mais relevante no processo de avaliação ter ficado ao lado da criança auxiliando-a na produção, conversando com ela sobre as hipóteses e dúvidas que teria e permitindo que fizesse as intervenções que desejasse, apagando, re-escrevendo, re-elaborando quantas vezes achasse que fosse necessário, como ocorre quando escrevemos em nosso cotidiano.

Este tipo diferenciado de mediação reconhece que “a zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos.” (Vygostsky, 2004, p. 502).

Essa mediação entre criança e adulto e esse caminho entre o conhecimento do que a criança já domina e o que ainda está começando a dominar beneficia a relação de interlocutores,

tão necessária nas práticas linguísticas, promovendo assim o que Vygotsky chama de ‘*aprendizado em espiral*’, que não é linear, mas ocorre.

São esses processos de ponderação, de mediação e as idas e vindas ao texto que fazem da escrita uma atividade reflexiva e que permitiriam, se assumidas, que a prática clínica fosse além da emissão do diagnóstico, que fada a criança a um rótulo e a um comportamento que poderiam ser evitados.

O frustrante desfecho dessa sessão de atendimento se limitou à cena de LH ouvindo seu texto lido pela fonoaudióloga e sendo questionado sobre o que ele quis dizer no início do seu resumo, antes de usar a borracha. A criança explicou a história, justificou que pensou em escrever que “o moço sempre, na vida dele, saía com seu caminhão”, mas escreveu errado e que terminou seu texto resumindo o que aconteceu. Diante disso, a sessão se deu por encerrada e várias outras possibilidades de intervenção e até mesmo de refacção textual também.

Ainda sobre este dado, vale ressaltar que, após a análise e avaliação das atividades produzidas no contexto das sessões de atendimento fonoaudiológico de LH, houve o diagnóstico de ‘dificuldades generalizadas de aprendizado’, rótulo suficientemente vago para que vários “sintomas” possam caber em sua categoria.

Este tipo de diagnóstico é, todavia, vago, por um lado, e determinístico, por outro, porque, de uma maneira ou de outra, sela um diagnóstico/um rótulo, o que cria obstáculos difíceis de serem transpostos sem mediação, atitude que a ND critica.

Pela ND, toda intervenção com o sujeito que apresenta dificuldades para entrar no mundo das letras deve buscar o entendimento de que

“no processo de aquisição e uso da leitura/escrita, a criança está mais na fala e na leitura do que na escrita. A partir disso, é preciso enfrentar essa relação desigual e dar sentido a esse aprendizado. Ter mais e mais contato com a leitura (feita com e para eles) para depois se debruçar sobre a escrita, seja para o domínio do sistema alfabético, seja para a familiaridade com sua estruturação em construções próprias”. (Coudry, 2010, p. 2294)

Muitas são as causas das dificuldades de aprendizado, muitas delas, como já explanado, são geradas e difundidas pelo próprio sistema educacional vigente. Desta forma, muito do que é apontado como distúrbio (troca de grafemas, por exemplo) pode ser simplesmente um fato

normal na aquisição um pouco mais demorada (Vygotsky, 2004) de linguagem escrita da criança.

Um dado que muito chama a atenção no relatório que compõe o laudo entregue à escola é a descrição de que LH “faz trocas visuais na escrita (‘x’, ‘ss’, ‘c’)”. Por este tipo de descrição é possível perceber nitidamente a imprecisão do diagnóstico, já que não se trata de assumir que a criança confunde *visualmente* as letras ‘x’, ‘ss’ ou o ‘z’, mas de constatar que a criança ainda não automatizou a representação ortográfica de cada um desses segmentos fonéticos.

Nesse caso, como no de BR, o resultado obtido nos testes não parece apontar dados conclusivos, mas há, todavia, uma queixa e uma dificuldade constatada pela família, pela escola e pela clínica.

Nesse sentido é que se defende aqui a necessidade dos profissionais da área terem maior contato com teorias sobre aquisição da linguagem, a fim de que eles possam perceber que, em casos como esse, os possíveis problemas apresentados pela criança têm causas diversas que não podem ser associadas ou justificadas como patologias.

4.3 PERCORRENDO O LABIRINTO. METODOLOGIA DE ACOMPANHAMENTO: DIAGNÓSTICO CLÍNICO VERSUS DESEMPENHO E INTERAÇÃO

Um dos objetivos desta dissertação é acompanhar como e em que termos um diagnóstico clínico, que atestaria uma possível Dislexia, é emitido. Para tanto, nos acompanhamentos de BR e LH, foi possível analisar seus laudos e algumas sessões de atendimento clínico, mas também, e principalmente, as atividades e os comportamentos destas crianças na classe e no ambiente escolar.

Como linguista e professora de Língua Portuguesa, pude analisar, a partir das informações recebidas de várias fontes (psicóloga, psicopedagoga, outros professores e responsáveis pelas crianças), diversas situações de aprendizado, avaliação e uso da língua falada e escrita, tanto em práticas e tarefas clínicas a que BR e LH foram submetidos, quanto na nossa própria interação, no cotidiano de sala de aula.

Diante disso, e a partir dos comentários sobre as práticas clínicas, tecidos no capítulo anterior, apresentam-se aqui alguns exemplos de atividades desenvolvidas⁴³ em sala de aula, o desempenho de cada criança frente à atividade, bem como uma análise de cada um dos indícios linguísticos mais relevantes.

Pretende-se com isso demonstrar que tanto BR quanto LH apresentam dificuldades relativas ao uso e compreensão da língua escrita, mas que nenhuma dessas dificuldades é patológica, diferente do que os laudos clínicos das crianças apontam.

Os laudos limitam-se a tabular *scores* e buscar um grupo controle – impossível de ser estabelecido objetivamente, considerando que os falantes têm uma experiência própria com a linguagem e desconhecendo que o sujeito se significa por meio da língua.

Tais laudos oficializam o diagnóstico e se orientam em direção contrária à perspectiva de trabalho e pesquisa sócio-histórica, assumida nesta dissertação e no trabalho de Franchi (1977), que “aponta a linguagem como lugar da interação humana; como objeto de reflexão e como ferramenta e atividade constitutiva da subjetividade e da alteridade.”

A fim de que essa limitação não seja reforçada, a metodologia de trabalho diário, adotada por mim em sala de aula, busca, nas diretrizes definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s- MEC, 2008) e no arcabouço teórico de natureza sócio-histórica reunido pela

⁴³ As atividades foram selecionadas, dentre os muitos registros que compuseram as análises desta dissertação, respeitando os critérios de relevância e a possibilidade de constatar os ganhos da relação entre as crianças e seus processos de uso da leitura e da escrita, e sua reflexão, após o trabalho longitudinal desenvolvido.

ND, (no caso a teoria dos Gêneros Discursivos, do russo Mikhail Bakhtin), garantir que o conteúdo teórico ministrado faça – ou passe a fazer - sentido para a criança e esteja correlacionado a práticas de uso da língua.

Além disso, espera-se que as atividades e exercícios propostos possam motivar os alunos a compreender e explorar as funções sociais da escrita/leitura, abrindo portas para a reflexão sobre a linguagem e as múltiplas possibilidades que ela oferece.

Trabalhar com essa metodologia me permite verificar as dificuldades recorrentes dos alunos, independente da presença ou não do laudo, e buscar estratégias de ensino que auxiliem a adequada interação em sala de aula.

Para o caso específico desta dissertação, BR e LH foram por mim acompanhados dentro da interação da sala de aula, e algumas vezes em sessões individuais realizadas no período oposto ao das aulas, e tiveram algumas atividades descritas e analisadas.

Busquei, logo no início do acompanhamento, descobrir o que BR e LH conheciam de leitura e escrita, pelo letramento vivido em sociedade, e quais eram seus interesses e gostos. Tal levantamento permitiu que fossem criadas atividades motivadoras a serem realizadas com e por eles.

De acordo com tais características, foram elaboradas atividades, coletivas e individuais, que englobassem esses interesses, como leitura e discussão de textos sugeridos pelos próprios alunos (histórias em quadrinhos e mangás), análise de tirinhas de jornal, escrita de cartas para familiares que moravam em outros estados, uso de ferramentas de conversação on-line, escrita de *scraps* em sites de relacionamentos, autoria de contos (baseados na obra paradidática ‘Os Bichos que tive - memórias zoológicas’, de Sylvia Orthof), que compuseram uma coletânea produzida pela turma, aplicação de sequências didáticas produzidas dentro do programa municipal de formação continuada de professores, entre outras.

Com isso, pretendeu-se que BR e LH tivessem motivação para elaborar e participar ativamente das atividades, pudessem ter contato com diferentes práticas verbais envolvendo a linguagem oral, escrita e digital e que pensassem nos textos que liam e produziam.

Sem dúvida, as atividades de acompanhamento com BR e LH foram beneficiadas pela experiência que tive, ainda durante a graduação em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/Unicamp), no CCazinho⁴⁴.

⁴⁴ Em agosto de 2004, sob a responsabilidade da Prof^a Dr^a Maria Irma Hadler Coudry, e partilhando dos mesmos princípios teórico-metodológicos da ND - que sustentam o Centro de Convivência de Afásicos (CCA) - foi criado no Laboratório de Neurolinguística (LABONE), o Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho), grupo destinado ao acompanhamento de crianças e jovens a quem foi atribuído um diagnóstico (dificuldade de aprendizagem, Dislexia, déficit do processamento auditivo, deficiência mental), (Coudry, 2007, Coudry, 2009,

À época pude acompanhar longitudinalmente uma criança, R, no segundo semestre de 2005 e no primeiro semestre de 2006. Durante este período, participei da dinâmica de funcionamento do CCazinho em suas duas modalidades ⁴⁵ e, uma vez que o Centro funciona como um espaço destinado a promover e sistematizar um trabalho de *vivências com o escrito* ⁴⁶, pude praticar, junto com as crianças e com os outros pesquisadores envolvidos, um saber sobre processos de aquisição e uso da linguagem escrita, que tem por efeito a possibilidade de reverter os quadros clínicos supostamente estabelecidos.

Essa experiência contribuiu, de maneira direta, na minha formação acadêmica e na preparação para encarar “o desafio de acompanhar o processo de aquisição e uso da escrita de sujeitos que receberam um diagnóstico (na maioria das vezes impreciso e vago) que impõe barreiras no aprendizado formal da escrita e na inserção e/ou manutenção ativa da criança na escola regular” (Coudry, 2007, p.7), agora como professora em uma Escola Municipal.

Assim, ao acompanhar BR e LH, pude reviver essa experiência e buscar estratégias para auxiliá-los nas práticas e vivências com a leitura e a escrita. Estas estratégias consistiam em fazer com que tais práticas fossem significativas para eles, a fim de que eles pudessem perceber a função que tanto a leitura quanto a escrita tem em nosso cotidiano.

Neste sentido, trabalhamos com a leitura dos mais variados materiais: jornais, regras de jogos preferidos, instruções de uso de ferramentas do celular e com a produção de textos que iam além de simples narrativas e exploravam a função que BR e LH assumiam de autores, que escreviam para determinados públicos-alvo, com objetivos previamente definidos.

Conhecer os interesses das crianças e respeitar suas preferências iniciais foi uma importante forma de garantir motivação e interesse pelas atividades, já que ao propor tarefas que lhes interessava não se notava dispersão e desatenção, características que chegaram a ser descritas na avaliação psicopedagógica, por exemplo, como inerentes aos sujeitos.

Uma vez que, depois de alguns encontros, seus gostos e interesses me eram mais familiares e que as principais dificuldades que elas apresentavam, como troca de letras ou falta de domínio de convenções ortográficas, por exemplo, eram conhecidas, era preciso encarar suas dificuldades de maneira significativa, reavaliar seus laudos e, sobretudo, auxiliá-los a superar suas dificuldades.

Bordin, 2010) que mais tem atrapalhado do que ajudado no enfrentamento das dificuldades e particularidades que apresentam frente ao processo de escolarização e que não se confirmam ao longo do acompanhamento dessas crianças no centro.

⁴⁵ As crianças são acompanhadas no CCazinho em duas modalidades: a individual (a cada criança é atribuído um pesquisador-cuidador que a acompanha individualmente uma vez por semana) e a coletiva (a criança participa junto com outras crianças de um encontro de duas horas semanais).

⁴⁶ Para saber mais a este respeito ver dissertação de Mestrado de Navarro, 2009.

Entender os chamados desvios de BR e LH, os rótulos que eles receberam indiretamente na escola, a relutância em trabalhar em grupos e algumas de suas posturas, por vezes bastante tímidas e pouco expressivas diante dos colegas de sala, é também entender que os rótulos a eles atribuídos produziam uma espécie de bloqueio em sua entrada para o mundo da leitura e da escrita e para o social.

BR, por vezes, usava, de forma negativa, seu rótulo de disléxico para justificar o atraso na entrega de alguma tarefa ou exercício solicitado e preferia atividades curtas que não exigissem muito tempo ou dedicação. LH não se permitia refletir sobre as próprias práticas e, por diversas vezes, apenas executava mecanicamente as tarefas e atividades propostas, não manifestando nenhum compromisso ou interesse.

Diante disso, julgou-se que o primordial seria despertar em BR e LH um processo reflexivo sobre a produção linguística oral e escrita. Para tanto, trabalhou-se muito sobre os pressupostos da refacção textual entendida aqui, a partir do sentido que lhe é atribuído nos trabalhos de Abaurre et alli (1997), como indícios privilegiados que dão visibilidade ao trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e sua representação escrita.

Em determinados momentos, por vezes durante o próprio andamento da aula, retomavam-se as atividades feitas por eles para discutir sobre elas e apontar as principais dificuldades encontradas.

Discutiam-se também com a sala as diferentes etapas envolvidas na produção de um texto (planejamento prévio, relação entre ideias, necessidade de releitura, etc) e diferentes estratégias de interpretação de texto (compreensão de palavras conhecidas, busca de palavras e termos desconhecidos, grifo de trechos mais relevantes, observância ao uso de pontuação e tempos verbais, etc).

Tais discussões pretendiam, mais do que auxiliar BR e LH nas tarefas diárias relacionadas à leitura e escrita, orientá-los e motivá-los na formação de hábitos de leitura e escrita, para que, por meio de suas análises e refacções, ambos pudessem compreender melhor esse universo.

O processo de refacção e de reestruturação permitiu que BR e LH não só compreendessem alguns de seus *erros*, mas pudessem concretamente retomá-los⁴⁷. Nesse outro

⁴⁷ Na época da minha experiência no CCazinho, utilizei, para trabalhar com R, uma caixa com várias letras impressas em madeira. Quando R escrevia uma palavra fora das convenções ortográficas, remontávamos esta mesma palavra com os blocos de madeira e fazíamos releituras e substituições de blocos, isto é, com as letras de madeira, R tinha em mãos a "concretude" de cada letra e podia vislumbrar a relação entre elas de maneira diferente daquela que via no registro em papel. Essas letras foram essenciais no processo de reflexão de R sobre suas próprias tentativas, erros e

processo de aprendizado da escrita, as refações e as discussões sobre a produção e os chamados *desvios* permitiam, pouco a pouco, que as crianças fossem notando os procedimentos que deveriam usar para ler e escrever e, assim, passar a dominar o sistema alfabético.

Durante várias vezes, diante dos textos produzidos por BR e LH, ao encontrar uma construção gramatical ou ortográfica inapropriada, anotava à margem da linha um asterisco. Esta era a pista para indicar que naquela linha, por exemplo, havia uma palavra escrita fora do padrão ortográfico. Então, o combinado era buscar descobrir que palavra era aquela, o que, em cada palavra encontrada, estava escrito de maneira inadequada e o que seria preciso fazer para corrigi-las. Após este processo, discutíamos cada uma das refações feitas, as dificuldades iniciais e por que razão aparecem.

Essa estratégia foi importante, à medida que permitiu que a cada palavra analisada discutíssemos a convenção ortográfica, a diferenciação fonética e sua relação com a ortografia.

Por vezes, por uma questão de viabilização do andamento da aula em sala, e principalmente quando a dificuldade não se dava no plano ortográfico, a discussão era feita de maneira geral, na lousa, o que também possibilitava o processo reflexivo dos outros alunos, incluindo BR e LH, de maneira equivalente ao que era feito no acompanhamento individual.

Acredita-se que ao final do período em que este tipo de intervenção ocorreu foi possível demonstrar às crianças os processos e as possibilidades de reformulação de suas dificuldades, desenvolvendo neles outro processo de reflexão sobre a produção oral e, principalmente, sobre a produção escrita, permitindo que BR e LH repensassem sua relação com a linguagem e construíssem sua posição de sujeito frente à leitura e à escrita por meio das *operações epilinguísticas*, descritas, conforme Coudry (1986) na nota 18.

acertos. Aproveitando o bom resultado dessa atividade, utilizei, algumas vezes, blocos de papel cartão com as letras impressas para que BR e LH pudessem remontar as palavras que estavam escritas inadequadamente, refletindo e corrigindo suas escolhas.

4.4 CONTORNANDO DIFICULDADES E DESCARTANDO RÓTULOS: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA E EXEMPLOS DE PRODUÇÕES DE BR E LH

A seguir, a fim de discutir e analisar o trabalho desenvolvido com BR e LH, apresentam-se algumas atividades realizadas durante o período de acompanhamento com cada uma das crianças.

Os exemplos selecionados procuram demonstrar como as produções das duas crianças consideradas disléxicas apresentam características de quem está no início do processo de aquisição e uso da escrita, consideradas, portanto, normais - que nada têm de patológicas ou incomuns.

A primeira atividade apresentada foi desenvolvida em duas diferentes etapas de um projeto temático a partir da leitura do livro paradidático adotado para aquele ano. Trata-se, como já mencionado, da obra de Sylvia Orthof, 'Os bichos que tive – memórias zoológicas', que reúne vários contos de memória sobre os animais de estimação que fizeram parte da infância da autora.

O projeto tem como proposta inicial, além de trabalhar a leitura e a compreensão de cada um dos capítulos da obra, elaborar uma coletânea de contos de memórias sobre animais de estimação, produzidos pelos próprios alunos, em que eles exploram a relação que têm com seus animais, destacando particularidades ou fatos interessantes sobre eles.

Para isso, vários aspectos desse gênero discursivo foram levantados e analisados em sala de aula e o projeto previa diferentes etapas; primeiro cada aluno selecionou o capítulo de que mais gostou e fez uma descrição por escrito dele, depois, inspirando-se nos recursos e construções da língua escrita usados pela autora, e previamente apontados aos alunos, os próprios alunos escreveram seu próprio conto.

Discutiu-se com a sala os processos de elaboração de um livro e como os autores, normalmente, fazem releituras e modificações em seu próprio texto antes de chegar à versão final, além daquelas que serão feitas pelo revisor.

Diante disso, os alunos escreveram seu conto e obtiveram o que chamamos de primeira versão. A versão inicial foi lida e discutida em dupla com um outro colega que fez comentários e considerações sobre o texto do parceiro.

Após a primeira leitura, cada aluno-autor reescreveu seu conto, inserindo as devidas modificações sugeridas, sendo uma nova dupla montada e o procedimento repetido.

Após a discussão realizada pela segunda dupla, novas modificações são feitas e uma nova versão foi escrita, desta vez, em versão digitalizada. Assim, cada um dos alunos, com auxílio de seu parceiro, digitou, ilustrou e formatou seu texto.

A versão formatada foi lida por mim, as últimas sugestões foram feitas e, finalmente, cada um dos textos compôs a coletânea, que posteriormente foi publicada no site da escola municipal, disponível no portal virtual Aprender São Caetano, da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul.⁴⁸

A seguir apresentam-se os relatos dos capítulos selecionados por BR e LH e, na sequência, os contos escritos pelos dois alunos e os comentários sobre seus desempenhos durante as etapas que compõem a atividade.

⁴⁸ A versão online da coletânea pode ser acessada em:
<http://www.aprendebrasil.com.br/escolas/mural/muralHome.asp?bBotao=0&Id=105170001> (acesso em 30/05/2010)

4.4.1 PRODUÇÕES DE BR

BR escolheu para seu relato ⁴⁹ o último capítulo do livro de Sylvia Orthof, que narrava a história de um dos animais de estimação inusitados da autora, um bicho carpinteiro.

O capítulo define o que seria esse animal e conta que, durante a infância da autora, um dos vários bichos carpinteiros que ela teve surgiu por causa de uma professora de inglês, muito chata, que usava uma cinta de borracha por baixo da roupa para parecer mais magra, e sempre ameaçava a garota, caso ela não se comportasse durante as aulas.

The image shows a handwritten text on lined paper and a typed transcription of the same text. The handwritten text is written in cursive and is somewhat messy. The typed transcription is in a clean, sans-serif font and is enclosed in a rectangular box. The title of the text is "O bicho cartindeiro".

O bicho cartindeiro

Eu tinha um bicho cartindeiro e bicho cartindeiro quem não sabi (//) é um bicho que fais você levatar, petir para ir no bameiro etc.

E timha um professora que ningem não gostava a causa dela e de e lastico ela pasava texto e levata no o causa e a goraxa cacausa fogia ples ples. O bicho cartindeiro não aguento e eu pedir para ela para ir no bameiro ela não deixou ai a sala todo combinou e cado ela mexia na causa nois mudava de base ela mexeu ples mutamos ples mutamos de novo. Ela pediu para eu estrever a loza toda eu e o bicho cartindeiro foi e ele cois na risa eu foi rinto

Há eu achei muito legau porque ela tinha um bicho cartindeiro que vavia rir

Figura 8: Relato escrito e dados digitados de BR (16/09/2009) sobre o capítulo "O Bicho carpinteiro", do livro de Sylvia Orthof

⁴⁹ Os relatos compõem a primeira parte do projeto, a fim de que as crianças expressem suas preferências pelos capítulos lidos. Para esta análise optou-se, a fim de facilitar a compreensão do leitor, apresentar a versão original do relato (Figuras 8 e 12) e, ao longo da análise, apresentar entre parênteses cada um dos trechos, já com as modificações convenientes.

BR começa seu relato como narrador personagem, descrevendo o bicho carpinteiro (“Eu tinha um bicho carpinteiro. O bicho carpinteiro, para quem não sabe, é um bicho que faz a gente levantar, pedir para ir ao banheiro, etc”) para, na sequência, citar a professora envolvida na história e sua calça de elástico barulhenta, dois elementos que despertavam o bicho carpinteiro de Sylvia. (“E tinha uma professora de que ninguém gostava. A calça dela era de elástico, ela passava texto e levantava a calça e a borracha da calça fazia plec, plec”). BR ainda termina seu relato narrando as consequências de ter esse animal de estimação incontrolável (“O bicho carpinteiro não aguentou e eu pedi para ela ir no banheiro e ela não deixou. Aí, a sala toda combinou e quando ela mexia na calça, nós mudávamos de lado, ela mexeu, plec: nós mudamos, plec: mudamos de novo. Ela pediu para eu escrever a lousa toda. Eu e o bicho carpinteiro fomos e ele caiu na risada e eu fui rindo.”). Na finalização, BR ainda emite sua opinião sobre o capítulo, dizendo que achou (“muito legal porque ela tinha um bicho carpinteiro que fazia rir”).

Observando essa produção de BR é possível perceber, já no primeiro trecho, algumas dificuldades com o uso de vozeadas e desvozeadas (‘cartindeiro’, ‘petir’); registro ortográfico sem marca de nasalização ou com substituição entre as marcas de nasal (‘levatar’, ‘bameiro’) e a presença da fala na escrita (‘faiz’ ou ‘nois’).

O segundo parágrafo apresenta também diversas instabilidades ortográficas (‘ningem’, ‘causa’, ‘pasava’, ‘goraxa’, ‘baneiro’, ‘conbimou’, ‘cado’, ‘estrever’, ‘loza’ ou ‘rinto’, por exemplo, ao invés de ‘ninguém’, ‘calça’, ‘passava’, ‘borracha’, ‘banheiro’, ‘combinou’, ‘quando’, ‘escrever’, ‘lousa’ e ‘rindo’) e inadequações quanto à segmentação (‘e lastico’, ‘levata va’, ‘cacausa’, ao invés de ‘elástico’, ‘levantava’ e ‘da calça’), todas típicas do início do processo de aquisição e uso da escrita.

Sem dúvida, essas são dificuldades de BR, principalmente quando ele escreve e não relê seu texto. Para trabalhar as dificuldades do texto, pedi que BR viesse à escola no período da manhã, durante o horário do reforço de Língua Portuguesa, a fim de termos um atendimento individualizado.

Expliquei que analisaríamos juntos seu texto e iniciei a análise entregando a BR uma cópia do texto que ele produziu. Em seguida, pedi para que ele fizesse uma leitura atenta daquela versão e marcasse, como fazíamos, à margem da folha, um asterisco quando encontrasse algo inadequado.

A criança foi capaz de apontar e corrigir, durante a releitura, as dificuldades relacionadas à presença da fala na escrita e ao registro de nasalizações, o que também fez diante da grafia de

'ningem', 'goraxa', 'cacausa' e 'estrever'. No entanto, BR apresentou mais dificuldades para perceber a inadequação da grafia de 'petir', 'loza' ou 'rinto', por exemplo.

Em um segundo momento, pedi para que BR acompanhasse a minha leitura em voz alta do texto e continuasse a marcar os asteriscos diante de inadequações, antes não demarcadas. Ao ouvir essa leitura, BR facilmente identificou os problemas em palavras como 'pasava', 'baneiro', 'conbimou' e 'cado'.

Na sequência, fazendo uso das letras em papel cartão, nos propusemos a reescrever todas as palavras que estavam fora da convenção ortográfica. BR, como era de se esperar, titubeou em palavras como 'carpinteiro', 'rindo' e 'pedir' e manteve a grafia de 'borracha' usando 'x'. A cada hipótese montada, lia com ele em voz alta e, autonomamente, ele mesmo ia descartando as letras que não convinham, chegou até a escrever 'carpindeiro', mas depois reformulou sua hipótese, adequando a grafia. Após reescrevermos as palavras com as letras em papel cartão, BR digitou seu texto, reformulando os pontos que achou necessário. A versão final digitada pode ser conferida a seguir.

Vale dizer antes que, depois de todo o processo de acompanhamento, e principalmente deste encontro, pude perceber que BR tomava mais cuidado ao escrever e tentava, antes de registrar a palavra no papel, formulá-la mentalmente, o que sem dúvida, demonstra um ganho em sua escrita.

O bicho carpinteiro

Sylvia tinha um bicho carpinteiro. Esse bicho, para quem não sabe, faz você levantar, pedir para ir no banheiro, etc.

Ela tinha uma professora que ninguém gostava, a professora era chata e gorda e tinha uma calça de elástico e ela só passava texto e ia levantando a calça de borracha que fazia barulho, sempre plec, plec.

O bicho carpinteiro não aguentou e a menina pediu para ela ir no banheiro, ela não deixou, aí a sala toda combinou e cada vez que ela mexia na calça de borracha, nós mudava de lado. Ela mexeu, plec, mudamos, plec, mudamos de novo. A professora pediu para Sylvia escrever na lousa toda e eu e o bicho carpinteiro, a gente foi, e ele caiu na risada e a menina foi rindo junto.

Eu achei muito legal este texto porque ela tinha um bicho carpinteiro que fazia rir e eu também tenho um.

Figura 9: Versão final da descrição do conto preferido de BR , digitado após o trabalho de refacção textual.

Na segunda parte desta atividade, na etapa de produção de seu conto de memória, BR trabalhou satisfatoriamente na interação entre duplas, mas pediu para que eu lesse seu texto

antes do colega, talvez com medo de expor suas dificuldades. Isso talvez explique porque ele produziu um texto conciso, mas a sua preocupação em acertar fez com que ele tivesse muito cuidado no registro escrito e poucas dificuldades foram observadas.

Após o trabalho em dupla, BR digitou e formatou seu texto e, antes da publicação, auxiliiei-o no registro adequado da pontuação.

O texto de BR que compõe a coletânea é apresentado seguir e, apesar de curto, cumpre com as expectativas do projeto, apresentando o animal de estimação e algumas de suas peculiaridades.

O MEU CACHORRO DOBI

O meu cachorro apronta muito. Quando ele apronta, eu fico muito bravo e a minha mãe também.

Uma vez, quando ele fugiu de casa, eu fiquei muito triste, mas por sorte eu o encontrei... Ainda bem que as histórias têm suas partes felizes.

Quando eu, meus pais e meus irmãos estamos assistindo tv e no programa está passando algum animal, meu cachorro fica bravo e começa a latir. Ele é uma diversão.

Figura 10: Conto produzido por BR sobre seu cachorro (22/10/2009), parte integrante da coletânea do projeto 'Bichos que temos'.

Sem dúvida, após todas as etapas do projeto, houve um ganho na relação de BR com a leitura e a escrita, o que pode ser visto, por exemplo, em outra produção (fig, 11), quando BR descreve uma sequência de tirinhas da Turma da Mônica, em que a personagem desistiu de se vingar de seu amigo, Cebolinha, depois de escorregar em uma casca de banana.

Embora no texto haja, por exemplo, ausência de pontuação, é nítido perceber que os erros de segmentação já não aparecem e nota-se mais domínio do sistema alfabético, efeito da releitura, já que, após escrever, BR fez alterações em seu texto (acréscimo da palavra 'dia' e correção da palavra 'pedra'), deixando marcas de refacção.

Um dia a Mônica chegou dizendo Bom dia
para o Cebolinha ele não respon
deu ela ficou muito brava a moni
ca pegou a pedra e foi jogar nele e
nada e a monica escorregou
na casca de banana ai ela desistiu

Um dia a Mônica chegou dizendo Bom dia
Para o Cebolinha ele não respon
deu ela ficou muito brava a moni
ca pegou a pedra e foi jogar nele e
nada e a Monica escorregou
na casca de banana ai ela desistiu

Figura 11: Descrição e dados digitados de Tirinha da Turma da Mônica, produzida por BR em novembro de 2009.

Percebe-se, por estes exemplos de atividade, que durante as intervenções, BR desenvolve, aos poucos, certa autonomia no processo de leitura e escrita e desenvolve suas produções com maior atenção e dedicação, demonstrando assim uma melhor relação com seus processos de interpretação e apropriação de textos escritos.

Este resultado demonstra que o tipo de intervenção feita com a criança faz total diferença nos resultados obtidos. Assim, ao trabalhar o texto de BR com ele e para ele, ao demonstrar visualmente (asteriscos na margem/ grifos do corretor ortográfico do computador) seus equívocos, ao fazê-lo ouvir o próprio texto e a partir disso identificar suas falhas e lançar outras hipóteses diante delas é garantir um resultado produtivo e um olhar diferenciado. Obviamente, no contexto de sala de aula, essa dinâmica é sempre mais complexa, mas pode ser desenvolvida em trabalhos em duplas ou grupos, como o promovido no âmbito do projeto 'Bichos que tive'.

Diante dessa observação, a metodologia de trabalho longitudinal aplicada nesta dissertação é capaz de nos levar a compreender o processo, auxiliando a criança em suas produções e reflexões sobre a língua e elegendo a "escrita e, principalmente, a reescrita, como forma de dominar normas de gramática e de textualidade" (Possenti, 2005, p. 6)

4.4.2 PRODUÇÕES DE LH

LH escolheu relatar o capítulo 'Sua Avó, meu Basset', em que a autora narra suas peripécias na companhia de um cachorro chamado 'Sua Avó'.

<p><i>Sua avo meu base</i></p> <p><i>Era um cachorro baixinho de derna curta de fosinho gelado que vivia de rabo prala e praca, Eu passava pela a rua e me perguntava qual é o nome dele Sua avo você não tem respeito.</i></p> <p><i>Um dia eu e sua avo não é sua avo é o cachorro, eu foi gega a isca que coisa feia não sei (seu) se eu ti conto a isca pegou no nariz de sua avo o cachorro saiu correto gritante e eu foi abras a velha saio com um baude nas mão, chupono sonda os cavalo pula os obstaculos, o cavalo se asustou com o cachorro e o cavaleiro caio com a cabeça no baude, eu sua avo, avelha e o cavaleiro fomos au veterinário. O veterinário pergutou</i></p> <p><i>— Como é o nome dele. Sua avo</i></p> <p><i>Eu abeu muito legau este texto porque você se divete</i></p>	<p>Sua avo meu base</p> <p>Era um cachorro baixinho de derna curta de fosinho gelado que vivia de rabo prala e praca, Eu passava pela a rua e me perguntava qual é o nome dele Sua avo você não tem respeito.</p> <p>Um dia eu e Sua avo não é sua avo é o cachorro, eu foi gega a isca que coisa feia não sei (seu) se eu ti conto a isca pegou no nariz de Sua avo o cachorro saiu correto gritante e eu foi abras a velha saio com um baude nas mão, chegano onde os obistaculos, o cavalo se asustou com o cachorro e o cavaleiro caio com a cabeça no baude, eu Sua avo, avelha e o cavaleiro fomos au veterinário. O veterinário perguntou</p> <p>— Como é o nome. Dele. Sua avo</p> <p>Eu abeu muito legau este texto porque Você se divete</p>
--	--

Figura 12: Relato produzido, e dado digitado, em 17/09/2009 por LH sobre o capítulo "Sua Avó, meu bassê", do livro de Sylvia Orthof.

No capítulo, Sylvia Orthof conta que o nome do cachorro sempre trazia confusão e que em um episódio em que ela saiu para pescar ao lado do cãozinho, um anzol ficou preso em seu focinho e isto causou uma enorme desordem, com direito até a invasão do jôquei clube da cidade.

Uma das características específicas desse capítulo é a interação que a autora consegue criar com seus leitores e o caráter humorístico assumido ao longo da narrativa. Talvez esta tenha sido a motivação de LH para escolher especificamente esse capítulo.

Em seu relato, LH começa, como no conto que lhe serve de modelo, descrevendo o animal ('baixinho, de pernas curtas, de focinho gelado, que vivia de rabo pra lá e pra cá') para,

na sequência, incorporar em seu próprio texto, por uma intertextualidade que se inicia, sem alteração alguma, partes do capítulo, inclusive com o uso de narrador personagem e mescla de discurso direto e indireto (“Eu passeava pela rua e me perguntavam: “qual é o nome dele?”, “Sua Avó” – você não tem respeito!?”).

No próximo parágrafo escrito por LH há a incorporação de trechos da interação com o leitor, exatamente como Sylvia Orthof faz em seu livro (“Um dia, eu e Sua Avó - não é sua avó, é o cachorro -, eu fui pegar a isca e que coisa feia...Não sei se te conto! A isca pegou no nariz de Sua Avó. O cachorro saiu correndo, gritando e eu fui atrás.”)

No terceiro parágrafo, sem mencionar a sequência narrativa presente no conto, LH já relata que (“a velha saiu com um balde nas mãos, chegando onde os cavalos pulam os obstáculos, o cavalo se assustou com o cachorro e o cavaleiro caiu com a cabeça no balde.”).

Para concluir, LH apenas cita os personagens envolvidos no final da história e o diálogo entre Sylvia e o veterinário sem, especificamente, relatar o desfecho do capítulo (“Eu, Sua Avó, a velha e o cavaleiro fomos ao veterinário. O veterinário perguntou:- Como é o nome dele? - Sua Avó.”). No entanto, LH faz um comentário próprio, encerrando seu relato com uma justificativa para sua escolha (“Eu achei muito legal este texto porque você se diverte.”).

Essa produção de LH mostra que há, ainda, uma série de instabilidades ortográficas, além da falta de marcas formais de escrita (pontuação, letras maiúsculas) e planejamento da sequência narrativa. No entanto, há texto, sobretudo uma textualidade em curso que não pode ser interpretada como patologia, nem sequer como indício dela.

Em que medida as dificuldades que LH apresenta não são comuns a tantas crianças com histórias de vida também parecidas com a de LH, ou seja, uma criança de doze anos, matriculada no sétimo ano, com uma trajetória familiar e escolar conturbada e uma total, embora justificável, ausência familiar nos processos escolares?

Para responder a tal questão, procurei, pautada no arcabouço teórico da ND e na metodologia de trabalho adotada cotidianamente na sala de aula, observar quais seriam as reais dificuldades de LH com a escrita.

Para trabalhar especificamente os aspectos pontuais do relato, assim como fiz com BR, solicitei, a fim de ter um atendimento individual com a criança, que LH viesse à escola no período da manhã, no horário do reforço de Língua Portuguesa e expliquei que analisaríamos juntos o texto por ele produzido.

Iniciei a análise fazendo a leitura do que LH havia escrito, o que provocou nele alguns momentos de estranheza, principalmente na leitura de ‘dernas’ e no trecho ‘me perguntavam:

“qual é o nome dele?”, “Sua Avó” – você não tem respeito!?”, lido, propositadamente, sem nenhuma marca de pontuação.

Ao final da leitura, perguntei se ele acreditava que alguém que nunca tivesse lido o texto original entenderia a história. LH pensou durante algum tempo e respondeu que algumas partes estavam estranhas. Diante dessa resposta, fiz a leitura de cada um dos parágrafos e pedi para que dessa vez, em uma fotocópia do texto, LH pusesse os asteriscos em frente à linha que teria algum trecho em desacordo. LH foi capaz de identificar praticamente todas as dificuldades ortográficas, exceto na grafia de ‘focinho’, ‘passeava’ e ‘baude’ e na hipossegmentação de “pra lá” e “pra cá”. Também nos trechos percebidos com estranheza durante a leitura, LH foi capaz de perceber a ausência de pontuação e a falta de sequência narrativa. Destaca-se que LH *está* na escrita; ele faz hipercorreções de quem convive com as ambiguidades ortográficas (*saio* por *saiu*; *caio* por *caiu*) e se vê ainda às voltas em escrever como fala (*devete* por *diverte*).

Como de costume, além de mostrar e analisar junto com a criança questões tanto ortográficas quanto textuais (e prosseguir com a reescrita de palavras com os blocos de letras⁵⁰), discuti com a criança os motivos que poderiam ter levado a escrever como escreveu, como por exemplo, o fato de muitas vezes falarmos de uma determinada maneira, mas registrarmos graficamente de outra (no caso de *passeava*, *pegar* e *chegando*, por exemplo).

Acredito que esse tipo de interação é relevante e produtiva para a efetiva inserção da criança no mundo da leitura e da escrita e contribui para a reflexão sobre a língua e sobre os processos de leitura, compreensão e produção textual, o que certamente tem efeitos positivos no aprendizado, domínio e autonomia da leitura e da escrita.

Na sequência, apresenta-se a versão final do resumo do conto escolhido por LH. Como feito com BR, esta versão foi produzida após a discussão com a criança e após o uso das letras de papel cartão. Diante do computador, LH foi incorporando as discussões analisadas e alterando os equívocos quanto ao foco narrativo (até o título reflete tal percepção) e quanto à sequência de ideias. Na produção digitada, vale também chamar a atenção para a hipercorreção da palavra ‘obstáculo’ e para os desvios ortográficos que ainda existem na grafia de palavras como ‘ti’ para ‘te’, ‘pesca’ para ‘pescar’ e ‘acho’ para ‘achou’. Tais desvios persistem no texto por representarem uma marca de oralidade e pelo programa de correção ortográfica não apontar para a criança que a grafia é inadequada àquele contexto.

⁵⁰ A ND, com base em Freud (1891), tem proposto, no seguimento longitudinal realizado no CCazinho, um trabalho linguístico-cognitivo conjugado, que mobiliza as funções psíquicas superiores (linguagem, memória, percepção, atenção, corpo/práxis, raciocínio intelectual), interrelacionando o sistema visual com a percepção acústica e a realização motora, até que se automatize a concomitância entre eles e seja dispensada menos atenção sobre o visual da letra e da mão que escreve (Coudry, 2010).

No entanto, na avaliação geral da refacção é possível constatar que LH refletiu sobre sua produção e reformulou as hipóteses apontadas na primeira versão.

Sua avó, o basseto dela.

Sua Avó era um cachorro baixinho, de perna curta e focinho gelado. Ele vivia de rabo pra lá e pra cá. A sua dona passeava pela rua e quando perguntavam o nome de sua Avó, ela respondia Sua Avó e a pessoa não sabia que era o nome do cachorro e perguntava: você não tem respeito.?

Um dia, a dona e Sua Avó, não é a da sua família, é o do cachorro fomos pesca. Ela foi pega a isca e, ai, que coisa feia, não sei se eu ti conto...A isca pegou no nariz da Sua Avó e o bicho saiu correndo e gritando. Uma velha ouviu e acho que era incêndio e saiu atrás de Sua Avó com um balde de água na mão. E ela foi atrás.

Entrou todo mundo no lugar onde pula os cavalos, aquele com obstáculos e um cavalo assustou com a correria do cachorro e jogou o cavaleiro no chão. O homem caiu com a cabeça dentro do balde da velha e a isca acabou no nariz dele. Depois foi todo mundo no veterinário para ajudar o homem e o cachorro e o veterinário também queria saber o nome do cachorro e achou que a menina era mau educada.

Figura 13: Versão final da descrição do conto preferido de LH , digitado após o trabalho de refacção textual

Após esta versão digitada, apresenta-se o texto produzido por LH (fig. 14) sobre seu próprio animal de estimação. É nítida a incorporação de trechos descritivos e da estratégia de interação com o leitor, também utilizada na obra de Sylvia Orthof, marcando uma interdiscurividade em curso, o que também indica que as expectativas em relação à atividade foram cumpridas e a importância da leitura em voz alta para os processos de aprendizagem de estruturas textuais.

A MINHA CACHORRA NANI

A Nani é uma cachorra média, de pelo liso e nariz gelado, com dentes afiados.
Um dia eu estava andando de skate e ela veio me morder. Eu caí no chão e ela veio me lamber, daí eu disse:
-Nani, para com isso! Ela olhou para mim e começou a me lamber mais ainda, aí minha avó me chamou para tomar banho e a brincadeira chegou ao fim... Eu, lógico, fiquei triste.
Quando chegou de manhã eu levantei, e fui brincar com ela, mas quando abri a porta levei um susto... Eu não sei se te conto, ah, vou contar: ela estava toda molhada e correndo atrás de um rato e eu disse:
-Nani, para com isso! E ela continuou a correr. A minha avó estava descendo as escadas e ela disse para mim:
-L, o que está acontecendo? - E eu respondi:
-Nada vó, é só a Nani correndo atrás de um rato...

LH

Figura 14: Conto produzido por LH sobre seu cachorro (23/10/2009), parte integrante da coletânea do projeto 'Bichos que temos'.

Cabe ressaltar que, tanto para BR, quanto para LH, o fato de digitar seus textos foi um caminho reflexivo importante que substituiu, por exemplo, o artefato do asterisco por uma reescrita/cópia guiada pelo programa de editor de textos que grifa automaticamente as palavras digitadas fora da convenção ortográfica.

LH ficou tão motivado com esse recurso que passou a entregar suas produções textuais digitadas, o que, sem dúvida, fez com que seus *erros* diminuíssem e que os processos reflexivos sobre as convenções ortográficas fossem se transformando em sistematizações e, aos poucos, se automatizando.

4.5 DESMISTIFICANDO RÓTULOS: DESEMPENHO ESCOLAR E CONTINUIDADE DO TRABALHO

No acompanhamento longitudinal dos sujeitos, e na observação de seu desempenho escolar como um todo, pude constatar que muitas das dificuldades iniciais relatadas foram vivenciadas na interação com o outro/mediador e, assim, ultrapassadas no processo de inserção dessa criança no mundo das letras.

Tanto BR quanto LH vem evoluindo muito e embora ainda seja possível encontrar em sua escrita algumas inadequações ortográficas (registro de dígrafos e de alguns grupos consonantais e, às vezes, também, instabilidade nas convenções de ‘m’ e ‘n’, ‘e’ e ‘i’, ‘u’ e ‘o’) é preciso dizer que isso se justifica em crianças que, como BR e LH, têm um ritmo mais lento de aprendizado do sistema alfabético.

No final do ano letivo de 2009, ambos foram aprovados e ainda que em algumas disciplinas acadêmicas, como matemática e história, tenha sido necessário haver um arredondamento de notas para que se atingisse a média necessária, houve um ganho qualitativo no desempenho escolar, conforme discutido a seguir.

É possível perceber que BR e LH foram, aos poucos, desenvolvendo uma auto-percepção e uma motivação para se autocorrigir. Em determinado momento, por exemplo, conversando com LH durante uma atividade, perguntei, a fim de verificar a sua nova relação com a leitura e escrita, se ele ainda estava tendo dificuldades. LH me respondeu que ficou mais fácil ler e escrever e ainda conseguiu me apresentar, nomear e explicar as dificuldades que ainda encontra na escrita e na fala, citando as *trocas de letras* mais frequentes, por exemplo.

Esse dado reafirma a noção de que LH, a despeito do rótulo que lhe foi atribuído - e que não se confirma ao longo do trabalho longitudinal realizado em sala de aula -, é alguém já inserido no mundo da leitura e escrita, que percebeu a importância de se autocorrigir e de exercer o papel de sujeito falante/leitor/escrevente que, aos poucos, compreende as hipóteses e novos aprendizados por que passa.

Esse momento promissor em sua vida escolar é sem dúvida resultado dos processos de construção e observação das próprias produções e da refacção textual, que permitiram a BR e a LH refletir sobre seus próprios processos de aquisição e uso social da leitura e da escrita.

Assim, constata-se, como já dito, que a refacção, em termos linguístico-cognitivos, pode ser compreendida, conforme Abaurre et alii (1997), como indício privilegiado que dá visibilidade ao trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e sua representação escrita.

A meu ver, BR e LH estão cada vez mais conscientes de que são sujeitos da linguagem, firmando-se nas interações em sala de aula como tal e cada vez mais percebendo e trabalhando possibilidades de verbalização envolvendo o eixo *fala, leitura e escrita*, em diversas ordens de prevalência.

Nesse contexto, a perspectiva metodológica e as atividades adotadas ao longo desta dissertação possibilitaram promover mudanças nas hipóteses e tentativas iniciais das duas crianças em um aprendizado em curso: em primeiro lugar permite que as crianças vivenciem o papel de sujeitos da linguagem (como falantes, leitores/escreventes); em segundo, estabelece outro olhar para motivar e interessar as crianças a lerem/escreverem, a partir de situações mediadas e modelos de textos que fazem, ou possam fazer, sentido para elas, condição para o domínio da leitura e escrita. Estas mudanças, por sua vez, podem significar para a vida dessas duas crianças ter uma infância normal, num ritmo próprio.

Nestes termos, para fundamentar esse modo de olhar, a seguir, descrevem-se dois exemplos que ilustram dados gerais do desempenho escolar de BR e LH nas outras disciplinas escolares. Descreve-se também, brevemente, a relação do desempenho atual das crianças diante das famílias e da comunidade escolar.

Tais descrições pretendem fortalecer, como já explanado, a postura de despatologização de crianças normais, apoiada na ND, em trabalhos de Coudry (1986, 2007, 2008, 2010), e de outros autores, bem como na reflexão atual de Moysés & Collares (2009).

O primeiro exemplo é um texto produzido em março de 2010 por BR, em uma atividade desenvolvida pela professora de História. A turma estudava alguns tópicos sobre mitologia e as crianças tinham contato com a descrição e a explicação de vários mitos.

Após a apresentação de cada mito analisado, a proposta era que cada um dos alunos escolhesse o mito que mais lhe chamava a atenção e produzisse um breve relato sobre ele.

BR escolheu o Mito de Orfeu⁵¹ e, segundo a professora, a criança inclusive comentou que escolheu esse mito porque uma vez, em sua casa, assistiu a um filme⁵² com o mesmo nome, alugado por seu irmão.

⁵¹ Em linhas gerais, esse é um dos mitos mais populares e conta que Orfeu teria sido o mais talentoso dentre todos os músicos. Filho da musa Calíope e, segundo alguns, do deus Apolo, Orfeu era um talentoso músico que ao tocar a lira que ganhou do pai encantava a todos. O músico se apaixonou pela bela Eurídice e se casa com ela. No entanto, por sua extrema beleza, a esposa é cobiçada por muitos e despertou o interesse de outro homem, Aristeu. Depois de recusar Aristeu, este passa, contudo, a persegui-la. Durante a fuga, Eurídice tropeça em uma serpente. O animal pica Eurídice e, sob o efeito do veneno, a jovem morreu. Desesperado e sofrendo, Orfeu foi até o mundo dos mortos com sua lira para resgatar Eurídice. A canção emocionada que entoou convence o barqueiro Caronte a levá-lo e, em seguida, faz adormecer Cérbero, o cão de três cabeças que vigia a entrada do mundo inferior. Quando Orfeu chega perante Hades, o deus do submundo fica muito irritado ao ver que um vivo conseguira penetrar no mundo dos mortos, mas a música de Orfeu o comove. Perséfone, a esposa de Hades, o convence, então, a atender ao

O mito de Orfeu

O mito de Orfeu

Orfeu era um compositor ele morava na vizinhança de Anápolis, ele gostava da Eudis filha de Eudice e Apolo. Eles estavam nos dois mundos o mundo dos vivos e dos mortos que é chamado inferno.

O inferno é um lugar de tribulação aonde os demônios vivem e cheio de fogo queimando.

Lá moram os seres que não creem em Deus, lá tem os demônios e Hades.

Hades que era um demônio colocou uma condição para Eudis sair do inferno, ele teria que ir andando porém se Orfeu olhasse para trás, ela iria ficar para sempre. Quando Orfeu estava com um pé fora do mundo dos vivos, eles olhava para trás e Eudis e por isso Eudis para sempre no abismo.

Orfeu era um compositor ele morava na vizinhança de Anápolis, ele gostava da Eudis filha de Eudice e Apolo. Eles estavam nos dois mundos o mundo dos vivos e dos mortos que é chamado inferno.

O inferno é um lugar de tribulação aonde os demônios vivem é cheio de fogo queimando.

Lá moram os seres que não creem em Deus, lá tem os demônios e Hades.

Hades que era um demônio colocou uma condição para Eudis sair do inferno, ele teria que ir andando porém se Orfeu olhasse para trás, ela iria ficar para sempre. Quando Orfeu estava com um pé fora do mundo dos vivos, eles olhava para trás e Eudis e por isso Eudis para sempre no abismo.

Figura 15: Relato e dado digitado do Mito de Orfeu, escrito por BR para uma atividade da disciplina de História.

Apesar do texto de BR ainda apresentar hipóteses diferentes das convenções ortográficas (em quantidade bem mais restrita do que nas produções anteriores), algumas impropriedades nas marcas de pontuação, algumas marcas de registro oral (como as topicalizações), e algumas omissões, por exemplo, percebe-se que existe uma apropriação da interpretação do Mito e um planejamento e uma sequência cronológica estabelecidos, ou seja, existe um texto e uma interpretação dele, embora não haja uma sistematização concretizada do uso da escrita.

pedido do músico. Hades concorda, mas coloca uma condição: Eurídice pode sair seguindo Orfeu, mas ele só deve olhar para ela novamente quando estiverem à luz do sol. Orfeu parte, então, pela trilha íngreme que leva para fora do mundo inferior, tocando músicas de alegria e celebração, a fim de guiar a sombra de Eurídice de volta à vida. Ele não olha nenhuma vez para trás, até atingir a luz do sol. Mas, então, vira-se, procurando se certificar de que Eurídice o está seguindo. Por um momento ele a vê, perto da saída do túnel escuro, perto da vida outra vez. Mas, enquanto ele olha, ela se torna de novo um fantasma, e Orfeu a perde para sempre. (adaptado de <http://educacao.uol.com.br/artes/orfeu-e-euridice.jhtm>, acesso em 18/09/2010)

⁵² Trata-se do filme dirigido por Cacá Diegues, cujo enredo é inspirado na história da mitologia grega. A adaptação ambientou a obra no Brasil, em uma favela do Rio de Janeiro, na época do Carnaval e trata de uma história romântica sobre o amor impossível de Orfeu, um compositor de escola de samba, e Eurídice. O amor entre eles é impedido por Lucinho, chefe do tráfico.

A criança descreve a personagem central e o inferno, resalta os pontos que mais lhe chamaram a atenção e conclui seu texto narrando a separação entre o casal apaixonado, ao afirmar que “Eurídice ficou para sempre no abismo”.

Sem dúvida, há um ganho na produção textual de BR, a criança não se recusa a participar das tarefas, já produz textos mais longos e faz relação entre temas e assuntos além de, aos poucos, já dominar melhor as marcas de pontuação e a sistematização das convenções ortográficas, demonstrando esse domínio e uma melhor apreensão do significado dos textos analisados.

Obviamente, por conta inclusive da trajetória escolar dessa criança, ainda há muito a ser feito e há a necessidade de motivar a equipe escolar como um todo a manter a intervenção e o acompanhamento das produções escolares de BR para que ela se sinta cada vez mais segura e confiante nas tarefas que envolvem leitura e escrita.

Sem dúvida, suas dificuldades ainda podem ser constatadas, no entanto, elas não são fruto de uma patologia ou de um distúrbio cognitivo, são apenas indícios de uma criança que ainda trilha os caminhos que levam ao uso pleno e efetivo da escrita.

No caso do desempenho de LH, constatou-se que, após as intervenções feitas no âmbito do acompanhamento longitudinal desenvolvido, também houve um ganho qualitativo na relação dessa criança com a leitura, a escrita e também com seus colegas de sala.

Nas aulas de História e Geografia, por exemplo, o aluno se mostrou mais atento e interessado, participando, inclusive, dos trabalhos que envolviam apresentação oral. Também nas aulas de Matemática seu desempenho melhorou e a criança já expunha melhor ao professor as próprias dúvidas.

O exemplo apresentado mostra uma avaliação de LH em uma atividade de Geografia. Na época, a sala discutia conceitos do espaço geográfico que habitam e faziam, em grupos, a construção de maquetes e de mapas dos arredores da escola e de suas casas.

Em um determinado ponto da atividade, a professora havia solicitado que cada criança escrevesse um texto sobre o local em que viviam para melhor planejar e apresentar as maquetes. LH optou por escrever um poema, gênero discursivo que fazia parte de suas preferências, que foi digitado por ele e entregue à professora. A cópia do poema é apresentada na sequência.

O lugar onde vivo

Moro numa casa
Em frente tem uma pracinha
As duas são pequenas, são bem pequeninhas

A praça, mesmo pequena, tem muitas coisas legais
Encontro meus amigos e
Fazemos coisas normais
Perto tem muito comércio, padaria e banca de jornal
Não fica longe da escola
nem do campinho pra jogar bola.

No meu caminho tem vários clubes e lojas
Gente feliz e até um chafariz gripado
Que joga todo dia água pra todo lado

São Caetano é onde eu vivo
Aqui tem cemitério, parque, hospital, escola...
A cidade é bem bacana
Eu nunca quero ir embora
Gosto de morar aqui
E agora vou me despedi.

Figura 16: Poema produzido por LH em atividade da aula de Geografia

No poema escrito por LH é possível perceber vários elementos interessantes. Sem dúvida a criança compreendeu a dinâmica da atividade proposta e sintetizou bem os arredores do espaço que habita.

LH além de trabalhar de maneira adequada as rimas - a despeito de seu diagnóstico que apontava suposto déficit na consciência fonológica, o que dificultaria este tipo de domínio, por exemplo – até mesmo quando não haveria a correspondência direta entre os sons (aqui e despedir, por exemplo), cria imagens interessantes como a do ‘chafariz gripado’ e sintetiza os elementos mais importantes em sua rotina: cemitério, clube, comércio, padaria e escola.

Segundo o relato da professora, o poema foi lido por ela para a sala, que bateu palmas no final e parabenizou LH pela produção. A criança, obviamente, ficou bastante satisfeita e motivada. O fato de ter esse reconhecimento por meio de uma produção escrita, sem dúvida, foi uma importante constatação de que LH era capaz de produzir bons textos. Acostumado a situações que só ressaltavam os erros e os problemas, aquela criança tímida agora percebe que a leitura e a escrita lhe são mais familiares e começa a se expor e a acreditar que pode interagir melhor com os colegas e a desenvolver com mais facilidade as atividades que lhe são propostas.

Assim, pelo que foi explanado nesta dissertação e pelo que é defendido pela ND, vale ressaltar que promover este tipo de atividade significativa para a criança é auxiliá-la na entrada do mundo da leitura e da escrita de maneira mais agradável e tranquila.

Não se deve, portanto, apenas ressaltar seus problemas e suas dificuldades e analisar apenas seus erros de grafia, que muitas vezes são os únicos responsáveis por encaminhar a criança à clínica. Trata-se de compreender os contextos de produção e a relação da criança com a escola e com o aprendizado, a fim de promover uma análise adequada que a ajude a superar e compreender os erros que comete e as dificuldades que apresenta. Ainda sobre os erros, vale dizer que, a partir do que aponta Possenti (2005, p. 16) eles giram em torno de três ou quatro razões básicas, a saber:

- a) falta de uniformidade na correspondência entre som e letra (o que explica erros como escrever com ‘j’ o que se deve escrever com ‘g’;
- b) diferença de pronúncia de certos segmentos (o que provoca a “troca” de ‘e’ por ‘i’, de ‘o’ por ‘u’, de ‘l’ por ‘r’, etc);
- c) variação mais ou menos significativa entre a forma dicionarizada da palavra e a forma falada (por exemplo, eucaliptal e calipal, para citar regionalismo);
- d) separação ou não de certas partículas (de que são exemplos por ventura, de repente, em cima, embaixo a partir, apesar, etc)

Nenhuma dessas razões é capaz de atestar uma patologia e, no geral, o que se observa na maioria das produções escolares é que esses erros “nunca são sintomas de burrice, desinteresse ou de problemas de ordem médica, mas efeitos de variedade da representação escrita, trate-se da diversidade “legalizada”, trate-se da variedade linguística, as diversas maneiras de falar a língua que se refletem de alguma forma na escrita.” (Possenti, 2005, p. 16)

5. BUSCANDO A SAÍDA DO LABIRINTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrarmos em um labirinto muitas vezes não conseguimos visualizá-lo por completo e nem prever, de antemão, como localizar de maneira eficiente e sem equívocos o trajeto que nos leva à saída. É necessário trilhar sistematicamente trechos parciais que podem nos levar a bloqueios ou à desejada passagem livre para o outro lado.

O contexto da Dislexia também funciona desta forma. Os laudos e as práticas clínicas muitas vezes levam a becos sem saída que exigem uma passividade frente aos obstáculos impostos pela vida escolar e pelas atividades de escrita. Insistir na passividade imposta por este tipo de rótulo é acatar uma patologia que não existe e corroborar para as margens estatísticas que simplesmente justificam dificuldades escolares como fatalidades irremediáveis.

Pelo que se pode ver neste trabalho, há um grande esforço para atestar e definir a suposta patologia da Dislexia: são diversas perspectivas teóricas que buscam fatores unicausais capazes de justificar e atestar dificuldades escolares.

A tentativa de fazê-lo de forma científica produz uma série de axiomas quase dogmáticos, ou seja, para que aquele determinado tipo de teoria se sustente é preciso crer em uma falha biológica, em um déficit cognitivo ou em um problema emocional, sem levar em conta uma gama de outros fatores relacionados às questões do aprendizado, a saber: o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola; a relação da própria criança com a leitura e a escrita e a inserção dela própria em contextos sociais que privilegiem estas duas práticas.

Encarar a linguagem e suas práticas discursivas como constitutivas do sujeito e entender que “a Ciência não é um sistema de enunciados certos ou bem estabelecidos, nem é um sistema que avance continuamente em direção a um estado de finalidade” (Popper, 2007, p.305) é assumir que a busca pela identificação do fenômeno visto como Dislexia não basta.

Em outros termos, para a criança que passa pela ‘peregrinação do laudo’, o rótulo e as práticas escolares que o acompanham são infrutíferos: há um esforço para patologizar, para culpar um componente biológico que impediria aquela criança de desenvolver naturalmente suas atividades escolares, mas não há, na mesma proporção, um esforço para compreender a natureza e a manifestação das dificuldades ou uma tentativa de desenvolver atividades relevantes para otimizar o aprendizado daquela criança e auxiliá-la a superar os próprios problemas.

Questiona-se, portanto, a variabilidade presente no mesmo fenômeno: se a Dislexia realmente existe nos termos metodológicos propostos, por que têm, de acordo com os

pressupostos teóricos assumidos, tantas causas diferentes? Por que há uma gama enorme de pesquisadores que não entram em consenso e apontam as mais diversas teorias para justificar o que seria a Dislexia? Por que não há sequer um consenso entre as habilidades afetadas, haja vista a variabilidade das definições dos Manuais Diagnósticos, das Associações Internacionais e das Definições epistemológicas, que apontam problemas ora só na leitura, ora só na escrita, ora em ambas?

Há com tudo isso, como já citado por meio dos estudos de Popper (1975), a tentativa de construir-se um estratagema convencional capaz de mascarar uma imprecisão dos fatores reais que motivam as dificuldades de aprendizagem e de uso da leitura e da escrita, até mesmo porque, muitas vezes, estas dificuldades manifestam-se subjetivamente, variando de acordo com a trajetória escolar e a história de vida de um determinado sujeito.

Diante dessa subjetividade, a lógica científica forçadamente aplicada na confecção dos testes psicométricos, desenvolvidos e aplicados hoje, precisa ignorar o sujeito em nome de um princípio epistemológico que não existe neste tipo de caso. Assim, há uma passividade imposta por este tipo de rótulo, que se limita a atestar uma patologia e que justifica dificuldades escolares simplesmente como ‘fatalidades irremediáveis’.

A proposta metodológica deste trabalho se apresenta completamente contrária a este tipo de visão redutora e acredita que diante de uma criança que apresenta quaisquer dificuldades com o domínio de leitura e da escrita é vital conhecer cada uma dessas dificuldades e analisá-las de forma consciente, levando-se em conta a situação em que são produzidas dentro do contexto escolar e o tipo de intervenção proposta.

De acordo com Possenti (2005), a visão redutora poderia ser desfeita se a escola propusesse atividades que considerassem que o domínio da escrita precisa ser adquirido por meio de tarefas que levem em conta o *funcionamento* da escrita na sociedade, ou seja, se forem consideradas, na prática escolar, certas características que a escrita tem na sua prática social; e de que este mesmo domínio depende de que a própria escrita seja praticada, isto é, de que os estudantes escrevam regularmente, na escola e fora dela, sem a falsa ideia de que a escrita é uma mera forma de testar eventuais conhecimentos sobre a língua.

A questão a ser considerada, portanto, não pode se limitar à mera constatação e ao ato de se conformar diante das dificuldades dos alunos, mas deve ir além disso, analisando o tipo de erro e considerando que a escola muitas vezes, por não dar conta destas dificuldades, não assume este tipo de postura e se limita a apenas corrigir ou discriminar os desvios sem tentar entender “quais os fenômenos linguísticos que estão na base dos processos que levam alunos a

escrever como escrevem, a errar exatamente como erram e não de qualquer maneira.” (Possenti, 2005, p. 21)

Assim, diante de uma suspeita de patologia, antes de acatar relatórios e tabelas estatísticas deve-se considerar que o que deve ser analisado como objeto de estudo é a língua *em atividade*, a relação da criança com ela e a inserção da criança na vida e na rotina escolar, quando este for o caso.

No entanto, o que se percebe é que muitas das queixas apresentadas têm uma motivação que parte do ambiente escolar, que por sua vez, em muitas ocasiões, também ignora a individualidade de cada aluno e não tem estrutura adequada para lidar com diferentes necessidades ou ritmos de aprendizado.

Esta falta de estrutura muitas vezes está diretamente e principalmente ligada à falta de formação técnica do professor, a salas numerosas e a uma mentalidade pedagógica extremamente tradicionalista que vê o ensino da língua diretamente vinculado a práticas normativas que consideram o domínio da metalinguagem e da nomenclatura técnica como prioritários.

Assim, muitas vezes os currículos escolares precisam ensinar classes gramaticais, definições metalinguísticas do que seriam as orações subordinadas, os complementos e adjuntos adnominais, os tipos de conjunções ou de sujeitos, mas abrem mão de mostrar aos alunos as funções reais que cada um desses elementos assumiria na construção do sentido global de um texto.

Sem dúvida, e como já explanado anteriormente, essa é uma questão extremamente delicada e séria: nem sempre os professores têm formação e/ou disponibilidade adequada para propor atividades diferenciadas e nem sempre a escola está disposta a auxiliar os alunos e os professores neste processo, porque ele precisa ser ativamente construído, precisa ser estudado e planejado para que funcione efetivamente.

Tem-se assim um ciclo vicioso, ou seja, a escola não consegue lidar com a diversidade presente na sala de aula e não tem condição de acompanhar de perto cada criança com dificuldades, daí a criança tem cada vez mais dificuldades e não consegue acompanhar o conteúdo das disciplinas, sem acompanhar esse conteúdo suas notas não são satisfatórias e há uma queixa da família e da escola. Diante dessa queixa, a escola condena esse desajuste e encaminha esses alunos que têm dificuldades com atividades de leitura e escrita para atendimentos especializados.

Os profissionais responsáveis por esses atendimentos, por sua vez, recebem esses sujeitos, vistos como casos, aplicam testes psicométricos e realizam atividades linguísticas

descontextualizadas a fim de promoverem uma avaliação diagnóstica. Tal avaliação, por sua vez, pautada em parâmetros redutores, referenda estas dificuldades como patológicas e a criança, então, volta para a escola, dessa vez com um laudo que indica necessidades especiais.

Por fim, a escola continua sem saber como atender essas crianças, que continuam sem apoio diferenciado e sem condições de realmente trabalharem suas dificuldades e dominarem com proficiência o domínio da leitura e da escrita.

Aliado a este ciclo aparecem as intervenções medicamentosas que, diante dos comportamentos inadequados, apontam para distúrbios fisiológicos resolvidos a base de intervenções alopáticas. De acordo com Moysés & Collares (2009, p. 28), os números demonstram essa tendência e apontam para uma patologização criada pelas equipes interdisciplinares que fecham diagnósticos em parceria com a indústria farmacêutica que, de certo modo, cria novas patologias que passam a ser moeda corrente, traduzidas em bilhões de dólares anuais.

Para se ter uma ideia desta tendência, no Brasil, as vendas de *metilfenidato* (MPH)⁵³ cresceram em ritmo assombroso: 71.000 caixas de Ritalina® em 2000 e 739.000 em 2004. Em 2008, foram vendidas 1.147.000 caixas, sob os nomes de Ritalina® e o sugestivo Concerta®; aumento de 1.1616% desde 2000.

Assim, nesta parceria entre escola, equipe interdisciplinar e indústria farmacêutica a Dislexia, e mais uma série de outras '*pseudopatologias*' como o Transtorno de Déficit de Atenção, a Hiperatividade e os Problemas de Desenvolvimento Global, surgem como distúrbios da moda, que rotulam dificuldades completamente compreensíveis e justificáveis dentro do sistema escolar praticado nas salas de aula brasileiras.

Nestes termos, e baseando-se no que afirma Possenti (2005, p. 37) é importante ter claro que "a presença dessas '*pseudopatologias*' é um fato (e não apenas um problema a ser lamentado) que envolve fatores históricos, sociais e cognitivos".

Os alunos, como se pode ver, estão diante de um fenômeno que decorre de um pequeno conjunto de fatores que, a cada vez, devem ser pesados. Assim, os casos de erros de ortografia deveriam ser analisados tendo em conta esse fato, tanto para avaliar quanto para refletir sobre os fenômenos linguísticos de maneira mais adequada. Sem dúvida

⁵³ O MPH é uma substância química utilizada como fármaco, estimulante leve do sistema nervoso central com mecanismo de ação ainda não bem elucidado, estruturalmente relacionado com as anfetaminas. A droga é usada para tratamento medicamentoso dos supostos casos de Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Narcolepsia e Hipersônia Idiopática do Sistema Nervoso Central (SNC).

“Existem pessoas com déficits intelectuais, motores ou sensoriais reais. Não são elas que estão em discussão. Existem infinitos modos de pensar, agir, reagir, sentir, expressar emoções e sentimentos, se comportar, aprender, lidar com saberes já construídos. Esses modos constituem um *continuum*, todos eles caracterizando a diversidade entre seres humanos, que nos constituem indivíduos, sujeitos. Também não é isto que está em discussão. O que está em debate é se um dos extremos dessa multiplicidade é patognômico de doença, mais especificamente de uma doença neurológica.” (Moysés & Collares, 2009, p. 37)

Nestes termos o que se questiona é para quem interessa o rótulo da patologia e que tipo de consequência ele pode trazer para as crianças que acabam, involuntariamente, submetendo-se a esta insígnia.

Questiona-se até quando a prática clínica vai seguir aplicando seus testes psicométricos descontextualizados e avaliando os erros da criança como indícios patológicos e não como sinal eloquente de que a criança está, muitas vezes, manipulando hipóteses sobre a língua que a constitui.

Estes questionamentos aparecem diante do posicionamento teórico assumido ao longo desta dissertação que defende, assim como faz a ND e os trabalhos de Luria (1991), que o cérebro humano, sendo produto de uma longa evolução, é um complexo sistema construído por hierarquia e constituído por diversas zonas cerebrais que atuam em conjunto e a partir das ações e situações a que o falante se expõe. Ou seja, não é possível definir que um sistema hierárquico complexo, como é o sistema cerebral, funciona de maneira uniforme, padronizada e apartada das relações pessoais e históricas de cada um dos indivíduos.

Assumir esta definição equivocada é acreditar que, ao aplicar os testes psicométricos e tabular respostas e desempenhos para os testes clínicos, avalia-se adequadamente o uso da língua. No entanto, a rotina que utiliza este tipo de teste ignora a diversidade e o sujeito da linguagem que está presente naquela interação.

Em outras palavras, nesta metodologia clínica de avaliação, tão comumente praticada, a noção de sujeito, ser individual e social com atividades cerebrais diferentes e relativas, se perde e há apenas uma padronização de respostas e expectativas que, exatamente por estar distante da realidade daquele sujeito e das teorias linguísticas condizentes, descarta o indivíduo que executa aquelas tarefas, reduzindo-o a números, tabelas e gráficos.

Reduzir o sujeito a esse tipo de situação, ignorar sua realidade cotidiana, seu nível de escolaridade, seus gostos, seus desejos e sua história pessoal como um todo é produzir um diagnóstico equivocado, que recai, muitas vezes, em um parecer médico descabido ou exagerado, que enxerga apenas, por sua vez, naquele sujeito uma patologia, se não existente, muito mais grave e redutora do que ela realmente possa ser.

Nestes termos, direcionando agora a crítica ao sistema escolar atual, também não basta identificar dificuldades de aprendizagem nos alunos sem poder investigar as causas destas mesmas dificuldades dentro do contexto e do ambiente da própria sala de aula.

Neste sentido, é preciso promover uma visão que privilegie a discussão e a explicitação dos problemas que o próprio sistema de ensino e a escrita produzem, ao invés de se limitar a propor que os alunos escrevam textos descontextualizados, decorem regras gramaticais sem entender como elas funcionam ou o que significam, façam exercícios infrutíferos de preenchimento de espaços...No entanto, tudo isto dá trabalho: é muito mais cômodo elaborar atividades ou avaliações que simplesmente averiguem a decoreba da nomenclatura do que propor atividades contextualizadas ao cotidiano da criança e ao uso real das práticas de leitura e escrita.

De qualquer maneira, este é um trabalho que vale muito a pena: por exemplo, se o professor - ao invés de simplesmente se limitar a escrever na lousa as características do gênero textual da carta pessoal - trazer vários modelos de carta a seus alunos e propuser que eles escrevam suas próprias cartas a pessoas que eles realmente conhecem e que depois eles mesmos possam enviar de verdade suas cartas pelo Correio e possam receber suas respostas, ensinará muito mais do que as características do gênero, ensinará, na prática, a função social daquele gênero discursivo.

É este tipo de atividade contextualizada que foi proposto ao longo do trabalho que compõe esta dissertação: ao mostrar a BR e a LH qual era a função de cada gênero discursivo analisado e ao me debruçar sobre a produção escrita de cada um, pude contextualizar suas atividades e, por meio dessa contextualização, convidá-los a observar as próprias produções e a superar as próprias dificuldades.

Ao ler o jornal do bairro, ou as histórias de suas personagens em quadrinho preferidas ou os capítulos do livro de Sylvia Orthof, foi possível ir demonstrando as funções e as possibilidades presentes na escrita, funções estas que foram compreendidas e aplicadas por BR e LH. Neste processo todos ganham, ganham as crianças que aos poucos veem sentido nas atividades desenvolvidas e ganha o professor que vê, ainda que apenas em sua sala de aula, a motivação capaz de justificar e incentivar seu trabalho pedagógico.

O ideal seria que o professor e o ambiente escolar como um todo enxergassem a identidade de cada aluno e enxergassem, também, nos possíveis erros que eles venham a cometer, não a patologia, mas os mecanismos de construção do indivíduo que se representa na língua que fala e na língua que escreve.

Assim, a escola precisa entender que, em nenhum dos casos de intervenção diante das dificuldades de seus alunos, basta assumir uma postura passiva que se limita a rotular e aceitar uma dificuldade sem tentar compreendê-la e transpô-la. Em outras palavras, a simples intervenção do professor, que encaminha os alunos com dificuldades para a clínica ou que apenas corrige e devolve as produções de seus alunos não basta. Há a necessidade de criar no ambiente escolar “uma atividade conjunta, que permita ao mesmo tempo o esclarecimento da natureza do erro e sua eliminação progressiva.” (Possenti, 2005, p.37)

Olhar para a suposta Dislexia ou para qualquer outro rótulo imposto aos alunos sem levar em consideração o olhar crítico proposto pela ND e defendido neste trabalho é continuar chegando a barreiras intrasponíveis desse labirinto.

Já assumir uma postura de intervenção, pautada por esse olhar crítico, por sua vez, reduziria o número de diagnósticos absurdos e equivocados e também promoveria uma mudança gradual no sistema de ensino, tornando-o mais coerente e compatível com as necessidades e individualidades dos sujeitos.

Garantir este tipo de postura, construí-la e executá-la gradualmente é respeitar a individualidade e as particularidades de cada um *na* e *com* a linguagem, lugar em que se expressa a subjetividade na relação com o outro e os objetos de aprendizado que fazem transcorrer, dentro da normalidade, a vida escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Cenas da Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 4ª reimpressão em 2006. (1997) (Coleção Leituras do Brasil).

ABAURRE, M. B & COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares. In: CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1997.

BEATON, A. A. Dyslexia, reading, and the brain: a sourcebook of psychological and biological research. –Canadá: Psychology Press, 2004

BENVENISTE, E. Da subjetividade da linguagem. In: Problemas de Linguística Geral. Vol I. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri, SP: Ed. Nacional e Ed da USP, 1966.

BORDIN, S. S. Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 2010.

BOSCO, Z. R. No jogo dos significantes. A infância da letra. Pontes/FAPESP, 2002.

BOSCO, Z. R. A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança. Dissertação de Doutorado, Campinas: IEL/Unicamp, 2005.

CAGLIARI, L.C. A ortografia na escola e na vida. In. CAGLIARI, L.C., MASSINI-CAGLIARI, G. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1999.

_____. Alfabetização & Linguística. São Paulo, Scipione, 1997.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octavio Ferreira Barreto Leite. – 4a. Ed.- Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

CASTRO, M.F.P (org) – O método e o dado no estudo da linguagem, Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

CHOMSKY, N. On cognitive capacity in: Reflections on language. MIT Press, 1975.

CONDEMARIN, M. e BLOMQUIST, M. Dislexia: manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

COUDRY, M. I. H. Diário de Narciso: discurso e afasia. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 1986.

_____. Dislexia: um bem necessário. Estudos Linguísticos (São Paulo), v. XVI, p. 87-93, 1987.

_____. Diário de Narciso: discurso e afasia São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Processos Enunciativo-Discursivos e Patologia da Linguagem: algumas questões linguístico-cognitivas. Cadernos do CEDES (UNICAMP), v. 24, p. 66-78, 1991.

_____. O que é o dado em Neurolinguística? In: CASTRO, M.F.P (org) –O método e o dado no estudo da linguagem, Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Linguagem e Afasia: uma abordagem discursiva da neurolinguística. In: ORLANDI, E. P (org). Cadernos de Estudos Linguísticos – CEDES, v.42, p.99-129, Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

_____. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá? In: 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem - ENAL, 2007, Porto Alegre. 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem - ENAL (CD-ROM), 2007.

_____. Neurolinguística Discursiva: Afasia como tradução In: Maria Irma H. Coudry, Cinthia Ishara e Nirvana Ferraz (orgs.). Estudos da Língua(gem). Número temático: Estudos em Neurolinguística. v. 6, n.1, junho de 2008.

_____. Despatologizar é preciso: A experiência do CCazinho, trabalho apresentado no II SIMELP, Évora, 2009

_____. Caminhos da Neurolinguística. In: VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa. Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN. João Pessoa : Ideia Editora LTDA, 2010 . p. 2285-2294.

COUDRY, Maria Irma Hadler ; POSSENTI, Sírio . Avaliar Discursos Patológicos. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), v. 5, p. 99-109, 1983.

COUDRY, Maria Irma Hadler ; SCARPA, Ester Mírian . De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. Distúrbios da Comunicação, v. 1, p. 83-93, 1985

COUDRY, M.I.H. & MAYRINK-SABINSON, M.L. Pobreza e dificuldade. In: Eleonora Albano, Maria Irma Hadler Coudry, Sírio Possenti e Tânia Alkmim (orgs.) *Saudades da Língua*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003.

COUDRY, M.I.H e FREIRE, F. M. P. O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

DSM-IV-TR. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ELLIS, A. W. Leitura, escrita e Dislexia: uma análise cognitiva; tradução: Dayse Batista. São Paulo: Artmed, 1995.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FRANCHI, C. Linguagem - Atividade Constitutiva. In: Cadernos de Estudos Linguísticos.

Campinas: (22): 9-39, Campinas, 1977/92

GAYAN, J.; OLSON, R.K. Reading disability: evidence for a genetic etiology. *European Child; Adolescent Psychiatry*. 8: 52-55, 1999.

GERBER, A. Problemas de Aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento; tradução: Sandra Costa.- Porto Alegre: Artmed, 1996

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras. 1986.

HAGE, S. R. den V. Avaliando a linguagem enquanto atividade – Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1994.

HILLIS, A.E.; CARAMAZZA, A. The Reading Process and Its Disorders. In: MARGOLIN, D.I. (org). *Cognitive Neuropsychology in Clinical Practice*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1992.

LAUNAY, C. Existe uma patologia da aprendizagem da língua escrita? Resposta de C. Launay. In J. de AJURIAGUERRA *et. al.*, *A Dislexia em questão: Dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita* (I. R. de C. Silva, trad., pp.115-119). Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1984.

LEITE, L. O sintoma na escrita e sua ilusória transparência. In: LIER-DE VITTO, M.F. & ARANTES, L. *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-SP/ FAPESP, 2006.

LIER-DE VITTO, M.F. & ARANTES, L. *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-SP/ FAPESP, 2006.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LURIA, A. R. *Neuropsychological Studies in Aphasia*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V, 1977

_____. *Fundamentos em Neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

_____. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Volumes de I a IV, 1991

LYON G. R. , SHAYWITZ, S. E. e SHAYWITZ B. A. A new definition of dyslexia In: “*Annals of Dyslexia*” volume 53, p 1-15, 2003.

MALUF, M. R. & BARRERA, S. D.. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 1997, vol.10, n.1, pp. 125-145. ISSN 0102-7972. doi: 10.1590/S0102-79721997000100009. (Acesso em 05/06/2010)

MASSI, G. *A Dislexia em questão*. São Paulo: Plexus, 2007.

- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização. SP: Cortez, 2007.
- _____. Oralidade e Escrita. Conferência apresentada no II Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação – UFRN, 1995. (In: REVISTASIGNÓTICA, DO MESTRADO EM LETRAS E LING. DA UFGO, v9, pgs 119-145, 1997).
- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A produção escrita da criança e sua Avaliação. In: Cadernos de Estudos Linguísticos XXIV. Campinas: IEL, 1993.
- MENEZES, R. de P. Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Porto Alegre: PUCRS, 2007.
- MORAIS, A. G.. Como promover o desenvolvimento das habilidades fonológicas nos alfabetizando, In: MORAIS, A. G, ALBUQUERQUE, E. B. C. & LEAL, T. F. (orgs.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MOYSÉS, M. A. F. e COLLARES, C. A. L. O lado escuro da Dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D, MEIRA, M. E. M e TULESKI, S. C. Exclusão e inclusão: falsas dicotomias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- _____. Medicalização: elemento de desconstrução de direitos. In: Direitos Humanos: o que temos a ver com isso? CPR – RJ, 2008.
- NAVARRO, P. R. Sujeito, linguagem e escrita: um estudo neurolinguístico. Dissertação de Mestrado. Campinas : IEL/ Unicamp, 2009.
- PAMPLONA-MORAES, A. M. Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 1997.
- PERRONI, M. C. O que é o dado em aquisição da linguagem.(p.15-30) In: CASTRO, M. F. P. C. (org) O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- POMMIER, G. Naissance et renaissance de l' écriture. Paris: PUF-écriture, 1993.
- POPPER, K. A lógica das ciências sociais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- _____. A lógica da pesquisa científica. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. SP: Cultrix, - (13ª edição do original de 1975), 2007
- POSSENTI, S. Aprender a escrever (re)escrevendo. Campinas: Ed da Unicamp, 2005.
- SERRANO, J. A. Orientações psicoafetivas: aspectos psicoafetivos na dyslexia. In: HOUT, A. V; ESTIENNE, F. (orgs.) Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratameto. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SHAYWITZ S, SHAYWITZ B, PUGH K, FULBRIGHT R, CONSTABLE R, et al. Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* 95:2636–41, 1998.
- SHAYWITZ, S. Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SNOWLING, M & STACKHOUSE, J (orgs.) Dislexia, fala e linguagem – um manual do profissional. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STERNBERG, R.J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

STERNBERG, R.J.; GRIGORENKO, E.L. *Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VALLIM, E. F. A. Dificuldade de aprendizagem em questão : um estudo neurolingüístico – Dissertação de Mestrado. Campinas : IEL/ Unicamp, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987

_____. *A Formação Social da Mente*. (1984). São Paulo: Martins Fontes, 2007

_____. *Psicologia Pedagógica* (1926). Tradução de Paulo Bezerra – 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANEXOS

Essa sessão, a título de ilustração, apresenta as cópias digitalizadas de alguns dos laudos⁵⁴ clínicos de BR e LH, entregues à escola e analisados no percurso teórico desta dissertação. Qualquer referência ou informação que pudesse identificar a criança ou o profissional que assina o laudo recebeu uma tarja, a fim de garantir e respeitar o anonimato dos participantes desta pesquisa.

CNDA – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem

[Redacted]

LAUDO MÉDICO
das Habilidades Escolares

Laudo elaborado segundo conceito e critérios da lei Federal nº 913 de 25/11/1995 com o parecer CNE /CBE nº 17/2001 resolução CNB /CBE Nº 2, DE 11/09/2001

Declaramos que, [Redacted]

[Redacted] apresenta quadro compatível com CID 10. *F81.0 + F81.2* e DSMIV. *315 + 315.1 Transtorno de leitura e matemática* necessita para a promoção do seu desempenho acadêmico /educacional abordagens que propiciem o desenvolvimento de habilidades e competências relativas a :

SIM (S) ou Não(N)

- leitura (S)
- escrita (S)
- matemática (S)
- compreensão do conteúdos escolares (S)
- comunicação oral (N)
- coordenação motora (N)
- interação social (N)

[Redacted]

Ciência do interessado.
Declaro, para fins devidos estar de acordo e ciente das condições relatadas, autorizando a divulgação às instâncias da Secretaria de Educação e outras.

ASS. *X* [Redacted]

1 Terminologia conforme a classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados a saúde. Décima revisão.
2 Diagnostic and statistical manual of mental Disorders. Quarta revisão.

[Redacted]

Anexo 1: Laudo de BR que atesta Dislexia, Transtorno de Leitura e Matemática.

⁵⁴ Só foram digitalizados na íntegra os laudos que receberam a autorização de divulgação, de acordo com os parâmetros descritos no projeto encaminhado ao Comitê de Ética que autorizou esta pesquisa.



Relatório de Fonoaudiologia

No último relatório enviado ao Senhor, [redacted] era acompanhado por terapias de fonoaudiologia e psicologia, o menor vinha apresentando resistência para comparecer as terapias.

Entendíamos como possíveis causas desta resistência, as dificuldades encontradas na realização das tarefas durante as sessões.

Nas sessões estávamos trabalhando com jogos de estratégias e de raciocínio lógico desenvolvendo assim, melhor raciocínio e concentração. **Evoluiu muito bem** e notamos que está conseguindo concentrar-se por maior tempo. **A escola relatou que [redacted] tem melhorado bastante** e que atingiu resultados satisfatórios em todas as disciplinas, porém sua maior dificuldade está na matemática.

Acreditamos que [redacted] deve continuar freqüentando as terapias de fonoaudiologia e psicologia semanalmente, **desde que estas sejam produtivas.**

Em junho de 2008, ficou decidido que [redacted] iria encerrar o trabalho psicológico neste consultório, dando continuidade apenas no trabalho fonoaudiológico.

Em relação à fonoaudiologia o trabalho terá enfoque na leitura e interpretação de textos dentro dos limites e potencialidades de [redacted]

Estou à disposição para maiores esclarecimentos.



O [redacted] continua em tratamento, *impo*
e a partir do dia 5/5/09 iniciará também
a fonoaudiologia (mesmo local) *após*



São Caetano do Sul, 28 de fevereiro de 2007.

Relatório Fonoaudiológico

[redacted] encontra-se em tratamento fonoaudiológico desde junho de 2007 por apresentar alterações de leitura-escrita.

[redacted] apresentou progressos desde então, pois foram sanadas as trocas de sonoridade (f/v, p/b), a troca dos grafemas /p/ por /t/ , /m/ por /n/ (ex.: escrevia /plameta/ para planeta) e também no uso do m antes de p ou b. Consegue discriminar o uso correto dos grafemas /g/ e /q/.

Todos os itens do relatório anterior (de 12.06.07) foram trabalhados, entretanto, muitas trocas persistem apesar dos exercícios e correções. Apresenta dificuldade em fixar regras. Além disso, tende a ser sintética na escrita (preguiça de escrever? falta de conteúdo?) apresentando textos pouco elaborados com vocabulário restrito. As trocas mais importantes referem-se às trocas visuais (s/ss/ç/sc/z/) as quais ainda são muito recorrentes.

Atualmente o trabalho envolve muita leitura, interpretação e escrita. Além disso, iniciamos um trabalho em cabine enfocando o trabalho do processamento auditivo.

Gostaria de receber um retorno seu quanto ao desenvolvimento dela em sala. Seria útil que você apontasse as principais dificuldades incluindo atenção em sala, realização de tarefas, principais dificuldades com relação ao conteúdo, enfim, o que você achar importante para que possamos atuar em conjunto. Para facilitar nossa comunicação, se você quiser, pode mandar as informações através do meu e-mail que é: [redacted] ou como preferir.

Sem mais, encontro-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.



Cliente:



Anexo 3: Cópia do relatório da fonoaudióloga que acompanhou LH, enviado aos professores.

Na área da linguagem, no subteste de escrita, tanto na atividade de ditado de palavras, quanto na escrita espontânea, apresentou erros ortográficos (omissões em encontros consonantais, trocas de letras, inversão de letras/sílabas e erros devido à possibilidade de múltiplas representações). Na atividade de cópia, observou as regras de pontuação e uso da letra maiúscula, *→ cópia é bom*

No subteste de leitura de texto, que foi feito em velocidade média e com ritmo, apresentou características expressivas, obedeceu à pontuação e não apresentou erros. Inicialmente exitou em realizar atividades de leitura, depois, encorajado pela avaliadora, concordou em ler parte do texto em voz alta e parte de maneira silenciosa. Diante dos questionamentos sobre o *leu 1/2 alta 1/2 mudo.* texto, deu respostas curtas e demonstrou compreensão superficial do mesmo. A leitura de palavras foi realizada em velocidade lenta, com o objetivo de não errar. Houve omissão de consoantes finais ou mudas e omissão de sílabas nasais.

Na área da aritmética, apresentou bom desempenho em cálculo mental e na parte escrita realizou as quatro operações básicas e operações com frações, ficando na média esperada para sua série escolar. Demonstrou operar mediante conceitos e raciocínio ao resolver as situações-problema apresentadas. *MATEMÁTICA muito bom.*

T.D.E. (Teste de Desempenho Escolar)

Resultados	Score Bruto (EB)	Classificação	Previsão Score Bruto (EB) a partir da idade
Escrita	21	inferior	26
<u>Aritmética</u>	21	<u>médio</u>	17
Leitura	63	inferior	64
TOTAL (EBT)	105	inferior	107

Nas provas operatórias mostrou encontrar-se em nível de pensamento das operações concretas, esperado para sua série escolar. Mostrou pensamento intuitivo global na prova de conservação de peso e na intersecção de classes.

VII. CONCLUSÃO

A análise da avaliação cognitiva e afetiva sugere maiores dificuldades nos processamentos atencionais, dificuldades para se planejar e criar estratégias para a resolução dos problemas acadêmicos e da vida prática, dificuldades associadas a um menor autocontrole das ações e sentimentos. Ocorrem também falhas no processamento da linguagem expressiva e receptiva e memória semântica. Somados a esse funcionamento tem-se o desenvolvimento de uma personalidade mais ansiosa e depressiva que propicia maior tendência a irritabilidade, crises de mau humor, inflexibilidade e tendência a frustração que pode acentuar as dificuldades escolares. *→ importante!!!*

HD CID 10
F.41.1 Transtorno de Ansiedade Generalizada
F.34.1 Distímia
F.80.0 Transtorno de fala e linguagem

Anexo 4: Segunda página do relatório de LH, que apresenta pontuação da criança em um dos testes aplicados, sem, no entanto, descrever as tarefas ou as condições de aplicação

Manteve desempenho situado na faixa média superior quando solicitado a transformar desenhos que foram apresentados no plano bidimensional para o plano tridimensional, a partir da análise e

Na área da linguagem, no subteste de escrita, tanto na atividade de ditado de palavras, quanto na escrita espontânea, apresentou erros ortográficos (omissões em encontros consonantais, trocas de letras, inversão de letras/sílabas e erros devido à possibilidade de múltiplas representações). Na atividade de cópia, observou as regras de pontuação e uso da letra maiúscula. *→ cópia e bom*

No subteste de leitura de texto, que foi feito em velocidade média e com ritmo, apresentou características expressivas, obedeceu à pontuação e não apresentou erros. Inicialmente Lukas exitou em realizar atividades de leitura, depois, encorajado pela avaliadora, concordou em ler parte do texto em voz alta e parte de maneira silenciosa. Diante dos questionamentos sobre o texto, deu respostas curtas e demonstrou compreensão superficial do mesmo. *→ leu 1/2 alta 1/2 mudo.* A leitura de palavras foi realizada em velocidade lenta, com o objetivo de não errar. Houve omissão de consoantes finais ou mudas e omissão de sílabas nasais.

Na área da aritmética, apresentou bom desempenho em cálculo mental e na parte escrita realizou as quatro operações básicas e operações com frações, ficando na média esperada para sua série escolar. Demonstrou operar mediante conceitos e raciocínio ao resolver as situações-problema apresentadas. *← MATEMÁTICA muito bom.*

T.D.E. (Teste de Desempenho Escolar)

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da idade
Escrita	21	inferior ↓	26
<u>Aritmética</u>	21	<u>médio</u>	17
Leitura	63	inferior ↓	64
TOTAL (EBT)	105	inferior ↓	107

Nas provas operatórias mostrou encontrar-se em nível de pensamento das operações concretas, esperado para sua série escolar. Mostrou pensamento intuitivo global na prova de conservação de peso e na intersecção de classes.

VII. CONCLUSÃO

A análise da avaliação cognitiva e afetiva sugere maiores dificuldades nos processamentos atencionais, dificuldades para se planejar e criar estratégias para a resolução dos problemas acadêmicos e da vida prática, dificuldades associadas a um menor autocontrole das ações e sentimentos. Ocorrem também falhas no processamento da linguagem expressiva e receptiva e memória semântica. Somados a esse funcionamento tem-se o desenvolvimento de uma personalidade mais ansiosa e depressiva que propicia maior tendência a irritabilidade, crises de mau humor, inflexibilidade e tendência a frustração que pode acentuar as dificuldades escolares. *→ importante!!!*

HD CID 10

F.41.1 Transtorno de Ansiedade Generalizada

F.34.1 Distímia

F.80.0 Transtorno de fala e linguagem