



UNIVERSIDADE ESTADUAL CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290000315



FE

TCC/UNICAMP M599p

Disciplina: *EP 809A – Trabalho de
Conclusão de Curso II*
Profª. Drª. Adriana Lia Frizzman de Laplane

**O processo de aquisição da leitura e escrita como
mediador da (des) construção das dificuldades de
aprendizagem**

68710315

Aluna: *Maria José Giatti Milioni*

RA: 992177

Curso: *Pedagogia - Turma B*

1º. Semestre/2003

UNICAMP BIBLIOTECA

Maria José Giatti Milioni

**O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA COMO MEDIADOR
DA (DES) CONSTRUÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para o curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação – UNICAMP, sob orientação
da Prof^a. Dr^a. Adriana Lia Frizman de Laplane

CAMPINAS – SÃO PAULO
Julho - 2003

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	TCC-UNICAMP
	M599.p
V:	EX:
TORÇÃO:	315
PROG:	124/2003
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	05/11/03
Nº CPD:	Recb = 308404

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

M599p Milioni, Maria José Giatti.
O processo de aquisição da leitura e escrita como mediador da (des) construção das dificuldades de aprendizagem / Maria José Giatti Milioni. – Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Adriana Lia Frizman de Laplane.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Dislexia. 3. Medicalização. I. Laplane, Adriana Lia Frizman de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-0117-BFE

Campinas, Julho de 2003.

Prof^a. Dr^a. Adriana Lla Friszman de Laplane

Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Horta Nogueira

AGRADECIMENTOS

Agradeço

em primeiro lugar a Deus pelo seu amor e cuidado para comigo...

Agradeço, também, aos amores e cuidados...

...do Bí...

...do Fá...

...do João...

...da Carlinha...

... e de minha mãe que fez com que eu seja o que sou.

DEDICATÓRIA

*Este trabalho é dedicado a todos aqueles que,
direta ou indiretamente,
compartilharam comigo minhas angústias e anseios,
conquistas e decepções, sofrimentos e alegrias,
em meu caminhar pedagógico.*

*Dedico aos meus inesquecíveis professores:
César Nunes, Salvador, Vicente, Corinta, Lucy Banks,
Ulysses, Ana Luiza Smolka,
Guilherme Val Toledo, e principalmente
à Adriana Laplane e Ana Lúcia Horta,
todos, e cada um, co-autores deste trabalho,
que longe de ser o final se trata do ponto de partida
para novas reflexões e inquietações
tanto teóricas quanto práticas.*

*Dedico, sobretudo a minhas queridas amigas:
Aninha, Fá, Clarinha, Camila, Ju, Vânia responsáveis,
tanto quanto eu pela minha vitória!
Finalmente, dedico aos meus queridos filhos e marido...*

*Meus grandes incentivadores,
tantas vezes privados de uma atenção maior.
Meu muito obrigado a todos!*

O educador lida com a arte de educar. O instrumento de sua arte é a pedagogia. Ciência da educação, do ensinar. É no seu ensinar que se dá o seu aprendizado de artista. Toda pedagogia sedimenta-se num método. Maneira de ordenar, organizar com disciplina, a ação pedagógica segundo certos pressupostos teóricos. Toda pedagogia está sempre engajada em uma concepção de sociedade e política.

É neste sentido que, nesta concepção de educação, este educador faz arte, ciência e política. Faz política, quando alicerça o seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Faz ciência quando apoiado no método de investigação científica, estrutura sua ação pedagógica. Faz arte, porque cotidianamente enfrenta-se com o processo de criação na sua prática educativa, onde no dia a dia lida com o imaginário e o inusitado. A ação criadora envolve o estruturar, dar forma significativa ao conhecimento. Toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real.

Assim, como o próprio viver, o criar "é um processo existencial. Não lida apenas com pensamentos, nem somente com emoções, mas se origina nas profundezas do nosso ser, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo em que a inteligência estrutura e organiza as emoções. A ação criadora dá forma, torna inteligível, compreensível o mundo das emoções" (Fayga Ostrower). É nesta busca de significado que o educador estrutura, organiza a consciência do seu viver pedagógico.

O ato criador é o processo de dar forma, dar vida aos nossos desejos. Pra isto, é necessário estar concentrado – com o corpo e alma presentes – para desenvolver o esforço na educação do desejo que traz o germe da paixão.

Paixão que precisa ser educada... No exercício disciplinado de sua arte (mediado por seus instrumentos metodológicos), é que a paixão de educador é educada.

Nesta concepção de educação, o educador é um leitor, escritor, pesquisador, que faz ciência da educação(...).

SUMÁRIO

Apresentação.....	8
Introdução.....	10
I – A aquisição da leitura e da escrita – Alfabetização x Letramento.....	16
II – Dislexia – controvérsias sobre o conceito.....	27
III – Ensino e medicalização em sala de aula.....	35
IV – Algumas análises da produção escrita de uma criança (supostamente) dislética.....	44
Considerações Finais.....	64
Referências Bibliográficas.....	67

APRESENTAÇÃO

Saber ler e escrever é uma capacidade indispensável para que o indivíduo se integre à sociedade. Em nossa realidade, o ingresso de uma criança no mundo escolar gera muitas expectativas por parte dos pais e professores, referentes à sua aquisição da leitura e da escrita.

No entanto, se algo de errado começa a acontecer e a criança não consegue assimilar as novas habilidades que a leitura e escrita requerem, acabam, por vezes, sendo consideradas como incapazes.

A presente pesquisa refere-se ao estudo de caso de uma criança de terceira série do Ensino Fundamental, que apresenta dificuldades no desenvolvimento de suas habilidades referentes à leitura e a escrita e, tendo sido diagnosticada como disléxica, recebe doses diárias de medicamento para melhorar seu desempenho escolar.

Este trabalho adotou uma linha teórico-metodológica de pesquisa educacional que se apoiou numa visão crítica da escola e numa metodologia que incorpora conceitos da etnografia para desvendar problemas referentes às dificuldades encontradas nesse processo.

Nossas observações tiveram como foco o processo de aquisição da leitura e da escrita dessa criança em seu processo de escolarização no Ensino Fundamental.

Foi conduzido um estudo de caso que envolveu a observação participante, a análise das produções escritas da criança, assim como, sua participação em sala de aula e, ainda, foram feitas entrevistas com a mãe e profissionais escolares.

Procuramos também analisar o que víamos, percebíamos e sentíamos nos complexos contextos de situações de sala de aula que, efetivamente produziam e interferiam em certos resultados no processo escolar dessa criança.

Através destas análises, meu objetivo, foi dialogar com contribuições teóricas e práticas e refletir sobre questões como as dificuldades de aprendizagem e as possíveis formas de intervenção nesse plano.

No entanto, se evidencia a necessidade de se buscar e conhecer novos estudos para o aprofundamento sobre os problemas de leitura e escrita e suas características, sendo indispensáveis para uma melhor compreensão da questão.

INTRODUÇÃO

comentário: papinho

Para escrever estas páginas, parti de uma experiência vivida durante o ano letivo de 2002 como professora de terceira série do ensino fundamental numa escola particular, algo que me incomodava. Fiz algumas reflexões sobre questões que foram me aparecendo ao longo deste percurso, ligadas à questão da aquisição da leitura e da escrita, pois tive em minha sala de aula, uma criança disléxica (diagnosticada pela ABD¹ - Associação Brasileira de Dislexia), que recebia doses diárias de Ritalina² (remédio que tem por finalidade melhorar o comportamento, a concentração e, conseqüentemente, a capacidade de aprendizado).

*Relatório
médico*

Além disso, um diagnóstico do NESF/Moema-SP (Núcleo de estudos fonoaudiológicos) trazia as seguintes informações sobre este aluno:

"Os testes especiais aplicados para avaliar função auditiva central neste paciente revelaram prejuízo do processamento de informação sensorial auditiva quanto aos mecanismos de reconhecimentos de sons verbais e não-verbais em tarefa de escuta dicótica e ordenação temporal.

As alterações funcionais detectadas caracterizam um prejuízo dos processos gnósticos auditivos denominados decodificação, codificação e organização. (...).

O teste SSW (palavras alternadas que avaliam habilidades auditivas de memória para sons em seqüência) mostrou prejuízo do canal auditivo direito

¹ ABD (Associação Brasileira de Dislexia) entidade sem fins lucrativos, criada com o intuito de divulgar o conhecimento sobre dislexia, para ajudar indivíduos atingidos por essa dificuldade específica de linguagem.

² Ritalina: nome comercial da droga metilfenitato é, ao contrário do que se possa pensar, um estimulante (e não calmante). O medicamento estimula o córtex cerebral a aumentar o fluxo de substâncias químicas - os neurotransmissores, dopamina e noradrenalina - que inibem áreas responsáveis pela agitação.

quanto ao reconhecimento de palavras e tarefas de escuta dicótica. A análise deste teste revelou uma tendência de erros denominada efeito de ordem alto-baixo. Este sinal está geralmente associado a dificuldades em linguagem expressiva, prejuízo de memória auditiva (dificuldade de evocar algo a menos que seja dada alguma pista), dificuldade de execução de ordens complexas. Esta habilidade prejudicada pode interferir no aprendizado da língua no que diz respeito aos seus sons (memória fonológica) e as suas regras (memória sintática).

A análise do teste dicótico não-verbal revelou prejuízo da orelha esquerda no reconhecimento de sons não-verbais. Estas alterações podem estar associadas as possíveis dificuldades do paciente em lidar com aspectos de prosódia da fala e conteúdo afetivo-emocional da fala, compreensão de palavras com duplo sentido e de piadas”.

Essas informações me levaram a refletir sobre algumas inquietações decorrentes das evidências práticas, as quais me levaram a procurar um referencial teórico que permitisse a discussão das questões que se apresentavam, resultando nesta pesquisa, sempre atenta a novos elementos que surgiram como relevantes durante os estudos, pois “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”. (Lüdke, 1986:18).

Minhas reflexões são referentes à questão das dificuldades na aquisição da leitura e escrita dessa criança de terceira série, do ensino fundamental, dando maior ênfase à dislexia no processo de escolarização.

Quero ressaltar que esse incômodo, não era de agora. Há anos atrás quando então, recém formada em magistério, em 1989, fui trabalhar na APAE de minha cidade com, as então classes especiais, pois possuía o curso de

extensão cultural "Preparação de Professores e Profissionais Afins na Área da Deficiência Mental e Múltipla".

Durante o período em que lá trabalhei, fui testemunha de um grande número de crianças que eram encaminhadas para essas classes especiais pelos mais diversos diagnósticos feitos por equipes de profissionais que contavam com psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas entre outros. Distúrbios de fala, falta de concentração, "desmotivação", ou seja, tudo que pudesse, de alguma maneira, desequilibrar o bom andamento de sala de aula, principalmente, os casos de indisciplina, eram encaminhados para as salas de educação especial.

Tragicamente, o que se observava era que muitos que ali se encontravam desejavam e muito aprender, mas o ensino de leitura e escrita que se via nas escolas, desvinculado de sentido para essas crianças, se transformava num instrumento de seleção e exclusão, legitimado pelos testes psicológicos de inteligência.

Atualmente, como as classes especiais estão se extinguindo, a "moda" do momento parece ser as drogas que têm por finalidade ajudar no desempenho escolar. Desta maneira, toda criança que apresenta dificuldades em relação ao desenvolvimento esperado para a fase em que se encontra, tem como opção um tratamento medicamentoso paralelo para ajudar em seu sucesso no âmbito escolar.

No contexto de escolas particulares, podemos verificar melhor a busca de "apoio pedagógico" em profissionais como: psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc, para cuidar das "patologias" de crianças. Financiados pelas possibilidades dos pais, esses "profissionais competentes" passam a ter como função "corrigir a incapacidade" das crianças com dificuldades de aprendizagem, ou ainda, dos professores. Ou seja, *"falhando na sua tarefa*

pedagógica, a escola passa a apontar cada vez mais uma série de 'patologias' nas crianças". (Smolka, 1996:17).

Biologizando as dificuldades de ensino-aprendizagem, crianças normais são transformadas em doentes por uma "visão medicalizada", incorporando o estigma e chegando a perder sua própria normalidade, fato este que nos aponta para a relevância social de se incrementar estudos nessa área.

Hoje, apregoa-se que 30% da população em geral sofreria de algum tipo de "disfunção", 18% seriam disléxicos. Essas cifras, se reais, fariam pensar na degenerescência da espécie humana! (Collares, 1996:108).

Diante do histórico dessa criança que está no Ensino Fundamental desde 1998, tendo cursado durante dois anos a 1ª série, sem conseguir, no entanto, até o término da 2ª série estar alfabetizado, passando então a receber doses diárias de Ritalina, estabeleci como objetivo desta pesquisa: *acompanhar e analisar o processo de escolarização dessa criança e refletir sobre os chamados distúrbios de aprendizagem ligados à aquisição da leitura e escrita.*

Este estudo de caso assume uma linha teórico-metodológica de pesquisa educacional, apoiada numa visão crítica de escola para estudar alguns problemas relacionados à aquisição da leitura e da escrita.

No presente trabalho tentaremos caracterizar o processo de escolarização e os aparentes distúrbios de aprendizagem ligados à construção da leitura e da escrita desse aluno diagnosticado como disléxico.

Além desta análise, para a elaboração da pesquisa qualitativa também foram utilizados materiais bibliográficos referentes aos assuntos tratados, procurando conhecer melhor as características referentes à dislexia e analisar dificuldades em leitura e escrita.

É importante ressaltar que o caminho trilhado nessa pesquisa, por se tratar de um processo de construção, nos leva a descobrir constantemente novos aspectos relacionados nesse processo, evidenciando outros caminhos à pesquisa relevantes.

A atividade de pesquisa diferencia-se de outras formas de busca de saberes por basear-se em um processo de construção. Não apenas técnica, mas caminho de procura do conhecer. Este processo constitui o caminho para o acesso ao objeto de estudo, acesso à apreensão, pela decomposição e reconstrução dialética de sua totalidade. Processo possível pela superação do aparente, que por vezes é enganoso; pelo enfraquecimento de estigmas a serem decifrados, e de jogos de aparência e sombras, que ocultam o próprio objeto que se procura conhecer. Processo que, não sendo neutro, apóia-se em pressupostos epistemológicos e teóricos. (Lüdke, 1986 apud Collares, 1996:17).

Diversos tipos de dados foram coletados para desenvolver este estudo de caso, em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes: análise documental, observação direta, entrevistas com informantes (pai, mãe, professoras anteriores, coordenadora, médica) para captar explicações e interpretações sobre o objeto.

Visando apresentar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes neste caso, as informações a respeito da criança foram obtidas através de levantamento de dados contidos em seu prontuário e analisando os relatórios da ABD e NESF. Somadas a estas informações fez-se uma entrevista com a mãe para informar sobre este estudo, e solicitar autorização para utilização do material gráfico obtido nas intervenções; além de ouvir o relato da coordenação da escola.

Buscando revelar a multiplicidade de dimensões presentes na realidade, este estudo a focaliza como um todo, numa abordagem que enfatiza a

complexidade natural das situações, evidenciando também as inter-relações de seus componentes.

Pelo fato de se obter material para esta pesquisa no próprio ambiente escolar, permitindo observar também os aspectos de interação no grupo, para compreender melhor a manifestação geral, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações, relacionadas à situação específica a que estão ligadas, serão omitidos os verdadeiros nomes das crianças envolvidas, assim como da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

Para a interpretação desse processo, que faz parte de uma realidade complexa que inclui um conjunto de pessoas e circunstâncias dentro de sala de aula, se fez necessário o resgate da dimensão coletiva/social. Interessam-nos as experiências concretas, os problemas reais e as situações do dia-a-dia do processo de escolarização desse aluno.

Como ponto de apoio, escolhemos os estudos desenvolvidos na linha do construtivismo e das pesquisas pós-piagetianas de orientação histórico-cultural, nos quais a aprendizagem da leitura e da escrita é vista como um processo, em que as crianças se apropriam do conhecimento, em interação com o mundo letrado em que vivem.

Assim, para iniciarmos um espaço de reflexão pedagógica e metodológica a respeito do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita, buscaremos apoio nos autores que tratam do assunto como: Ferreiro (1992), Soares (1985), Cagliari (1993), Smolka (1996), Moraes (1996) entre outros.

I - A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA – Alfabetização X Letramento

O ato de ler e escrever sempre desempenhou um importante papel político nas diferentes sociedades ao longo de toda a história da humanidade. As pessoas dotadas dessa técnica sempre desempenharam um papel de dominância sobre o restante da população que, na sua grande maioria, era composta de pessoas "analfabetas".

Saber ler e escrever é uma capacidade indispensável para que o indivíduo se integre à sociedade. Na sociedade brasileira, até recentemente, os analfabetos eram excluídos do direito de voto nas eleições.

Desta maneira, o ingresso de uma criança no mundo escolar, gera muitas expectativas por parte dos pais e educadores, referentes à aquisição da leitura e da escrita. No entanto, se algo de errado começa a ocorrer, e a criança não consegue assimilar as novas habilidades que a leitura e a escrita requerem, acabam, por vezes, sendo consideradas como incapazes.

Na história da educação brasileira, caminhos variados foram surgindo como "solução" para o aluno que não se enquadrava no sistema de ensino.

Nas décadas de 60 e 70 foi difundida e implementada pelo governo a idéia da educação compensatória, onde a "diferença" era convenientemente confundida com "deficiência", surgindo então a educação pré-escolar como a panacéia para o fracasso escolar. Porém, a educação compensatória não diminuiu os índices de evasão e de fracasso escolar.

Desta maneira, o mito da incapacidade da criança aos poucos foi sendo transferido para a incapacidade do professor, que então passa a ser considerado como mal-formado, mal-informado, mal-remunerado...

É neste contexto que aparece o livro didático como "manual" indispensável para os professores (Comenius deve ter se regozijado no

túmulo!). O livro didático é transformado em método adquirindo “*estatuto de cientificidade, e, como ciência sua utilização passou a ser inquestionável*”. (Smolka, 1996:16”).

O livro didático, que deveria ser apenas mais um dos objetos de conhecimento dentro de sala de aula, passa a ser utilizado como a única maneira de se conhecer o mundo, porém suas atividades de leitura e escrita, na maioria das vezes, são desprovidas de qualquer sentido para o aluno.

As cartilhas (livros didáticos para as séries iniciais), em sua maioria apresentam um método que, apesar de suas inúmeras denominações (sintético, analítico, global, silábico ou fonético), compreende a alfabetização como aquisição de habilidades perceptuais e psicomotoras envolvidas na discriminação visual e auditiva para a leitura e na coordenação viso-manual para a grafia a serem desenvolvidas pelas crianças na escola.

As controvérsias entre métodos de ensino consideravam e leitura como uma tarefa basicamente perceptual e discutiam principalmente a natureza da percepção infantil como a razão para a escolha desse ou daquele método de ensino. (Carraher, 1992: 56).

Na verdade essas controvérsias entre métodos não levavam em consideração a natureza representativa da língua escrita e nem sua relação com a língua falada. Exatamente essa concepção de leitura resultou no fato de serem as primeiras hipóteses de dificuldades de leitura tidas como dificuldades perceptuais, sendo as crianças com dificuldades encaminhadas para oftalmologistas.

Pode-se dizer que foi desastrosa a experiência escolar de alfabetização com cartilhas. Apresentar uma simplificação ou infantilização da linguagem, com o objetivo de facilitar a aprendizagem da língua para a criança, tornou-se

uma estratégia prejudicial, levando o aluno a escrever frases (como das cartilhas) desconexas e sem sentido.

Hoje, o conhecimento sobre os estágios descritos na aquisição da língua escrita permite compreender o tipo de relação que a criança supõe existir entre a língua escrita e a língua falada, não tendo relação com o desenvolvimento perceptual. Tomando esse conhecimento como referência, o papel do desenvolvimento perceptual na aquisição da leitura e da escrita pode ser redimensionado.

Porém, aprender a ler e a escrever é uma atividade complicada para um grande número de alunos, pois ao chegar à escola, a criança, na maioria das vezes, é tida como ignorante, não se levando em conta que sua bagagem é bem maior do que imaginamos.

Durante quatro ou cinco anos de vida, o aluno apropriou-se de coisas que a humanidade levou milênios para conquistar. Todo um código cultural lhe foi apresentado. Ética e estética, o certo e o errado, o feio e o bonito...

É, com paixão de conhecer-se e descobrir o mundo que, quando a criança chega na escola, adentra na leitura dos símbolos humanos. Símbolos criados pela cultura de seus semelhantes durante séculos e séculos. Entre eles o de maior prestígio social: a escrita e sua respectiva leitura.

Isto significa que nós educadores devemos encontrar a maneira de tornar esse caminho a ser percorrido pela criança interessante, porém nem sempre são oferecidas possibilidades, em nossas escolas, da leitura e escrita serem usadas a serviço da própria criança, liberando o uso de sua sensibilidade e criatividade.

Nem sempre a escola oferece possibilidades para a realização de propostas que pretendem desenvolver simplesmente o prazer de ler, respeitando as opiniões, sentimentos e significações que os alunos elaboram a

partir de suas leituras, dando espaço para que estes se coloquem e sejam reconhecidos em sua maneira de pensar e se expressar.

A leitura deve ser sempre um processo significativo e capaz de estimular o raciocínio e a criatividade do leitor. Ler bem é ser capaz de compreender a leitura feita e aprender com ela. *“Se um aluno não se sair bem em outras atividades, mas for um bom leitor a escola já cumpriu em grande parte sua tarefa”*. (Cagliari, 1993:148).

Como bem explicou Paulo Freire, a aprendizagem da língua deve ser considerada tanto como atividade comunicativa, com a qual atuamos sobre nossos semelhantes, quanto como atividade representativa e cognitiva, através da qual *“lemos/representamos”* o mundo. *“Aprender a ler e a escrever é entender o que se lê e escrever o que se entende”*. (Freire, 1990).

A língua que será construída/aprendida pela criança pode ser vista como uma atividade cognitiva do ser humano, intermediária entre ele e o mundo, que vai sendo tecida/construída à medida que a criança se relaciona com as coisas que a cercam, com outras pessoas e com ela mesma, ao longo de sua vida, num processo contínuo.

Um efeito da boa alfabetização é facilitar a leitura para uma pessoa. Ler nunca será algo penoso. Como a língua escrita tem efeito sobre a mente de uma pessoa e sobre a maneira como ela fala, a escolarização influi em sua comunicação com o mundo. (TEBEROSKY, Revista Veja, 26 abr. 1995).

Não há dúvida de que o ato de ler é bastante complexo e que não se trata de mera decifração de símbolos e não pode ser compreendido como um código que o aprendiz decodifica, mas sim uma interpretação que o leitor deve fazer da escrita, por isso leitura e escrita estão intimamente ligadas.

Um dos passos fundamentais da leitura é a compreensão. Assim, aprender a ler e escrever não podem ser atos mecânicos, vazios de interesse

para a criança. Desde seus primeiros contatos com a leitura e a escrita o aluno deve ser capaz de se envolver no processo de elaboração e construção plena de sentido e significação.

O que tem dificultado a aprendizagem é que, em sala de aula, muitas vezes a criança escreve porque o professor mandou, sem que tenha um motivo para isso. Assim, para aprender a escrever, a criança precisa ter motivo (cultural e social) para fazê-lo.

A alfabetização presa à autoridade de mestres, métodos e livros, com todos os processos preparados de antemão faz com que o aluno que não consegue se moldar a esses modelos seja considerado incapaz e acabe de fato não conseguindo se alfabetizar.

Podemos acrescentar ainda que, no processo de construção da escrita, a primeira necessidade da criança é a de compreender o que está escrito (leitura), e a segunda, a de escrever, conforme um "para quê".

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais o trabalho com produção de texto deve ter como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Um escritor competente é aquele que ao produzir um discurso, leve em consideração seu objetivo e o leitor, definindo assim o gênero no qual o seu discurso se realizará. O escritor competente, também, deve ser capaz de elaborar um resumo, ou tomar notas durante uma exposição oral; esquematizar suas anotações para estudar; expressar por escrito seus sentimentos,

u ainda, ser capaz de revisar seu próprio texto com zendo uso de outros textos como recursos para a

la aprendizagem da escrita nos últimos vinte anos nhecimento é construído sob dois processos

...da linguagem escrita - não se aprende a escrever antes de compreender o sistema alfabético; e a escrita não é espelho da fala.

notacionais – sistema de escrita da língua – e os funcionamento da língua que se usa para escrever. possível produzir textos sem saber grafá-los; é possível ler; a língua escrita se produz muito mais pela leitura do que pela escrita. Não se aprende ortografia antes de compreender o sistema alfabético; e a escrita não é espelho da fala.

O conhecimento a respeito de questões dessa natureza implicou mudanças na didática da alfabetização. Atualmente, se percebe que o processo de ensino baseado na silabação (visto na maioria das cartilhas) é desnecessário e lento. Ao contrário, é necessário fornecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever de maneira a atender as necessidades da sociedade.

Cada vez mais o aluno terá de compreender e escrever textos diferenciados, respeitando os aspectos notacionais da língua (o princípio alfabético e as restrições alfabéticas). Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, para que os alunos testemunhem a utilização que se faz da escrita em diferentes e reais circunstâncias.

Para se formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficiência, é necessário ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem como com a linguagem escrita. Para tanto é preciso que o aluno seja solicitado a produzir seus textos desde que chega à escola, mesmo que, ainda, não saiba grafá-los ou escrevê-los de forma convencional.

É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever escrevendo”. Formar escritores competentes supõe situações de produção de uma grande variedade de textos, de diferentes gêneros, destinados a diferentes objetivos que possuem formas características, que precisam ser aprendidas.

O trabalho de produção de texto deve levar em consideração que se comunicar por escrito pode e deve ser ensinado através de uma sequência de atividades que ofereçam oportunidade para que o aluno vá aos poucos se apropriando das características do texto, aproximando-se do uso adequado em situações reais de produção exigidas pela sociedade.

Assim, sendo função da escola levar o aluno a ser capaz de elaborar textos que permitam a comunicação, é necessário abranger toda a tipologia textual e todos os gêneros do discurso em sala de aula.

Para tornamos alunos capazes de escrever textos, coerentes e coesos, revisando-os e reescrevendo-os até serem considerados satisfatórios, na verdade se faz necessária uma prática intensa de leitura, escrita e re-escrita. Bons leitores têm grandes chances de escrever bem.

Para o incentivo à leitura, devem ser oferecidos textos os mais variados, interessantes e divertidos. Isso faz com que o aluno compreenda que existem textos feitos para informar, para divertir e que podem ser fonte de prazer. Levar para sala de aula textos diversificados não é tarefa difícil, pois textos diversificados estão em toda à parte (jornais, folhetos de propaganda, revistas, bula de remédios etc). Dessa maneira, através do contato com a diversidade textual, o aluno terá condições de apreender os procedimentos da organização interna de diferentes tipos de textos. Esse é o caminho para que se tornem cidadãos da cultura escrita.

Nesse sentido, o que aqui denominamos de letramento são as ocasiões em que a criança tem contato com a escrita, em rótulos, cartazes, *outdoors*, jornais, revistas, cartas, bilhetes e outras práticas sociais, ou ainda quando outros "leitores" mostram caracteres e características do mundo letrado, apropriando-se da função social da escrita.

Quanto à alfabetização, diferentemente da noção de letramento, a ênfase está no processo de construção da língua em seus aspectos notacionais, ou seja: letras, sons, sílabas, palavras, frases, textos, gêneros, normas ortográficas e gramaticais etc.

O ensino da leitura e escrita não pode ser alienado de seu sentido e aplicação prática, e sim um momento de interação e interlocução, pois no movimento *"das interações sociais e nos momentos de interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano"*. (Smolka, 1996:45).

Assim, se a criança chega à escola sem ter convivido com atos de leitura e escrita como práticas sociais, cabe a escola iniciar o processo de letramento concomitante ao de alfabetização, objetivando familiarizar a criança com a linguagem (através da qual representamos e interpretamos o mundo), enquanto especifica as características da língua em seus aspectos notacionais.

Sempre se acreditou que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se daria através de técnicas e métodos aplicados por um professor em sala de aula e que os mecanismos de mudança de comportamento seriam fornecidos por instruções do adulto que ensina para a criança que aprende e se transforma, sendo a escola o espaço ideal e único para que isso acontecesse.

Os trabalhos de pesquisa realizados por Ferreiro com crianças pré-escolares argentinas e mexicanas sobre os processos de aquisição da linguagem escrita, determinaram um outro ponto de vista com relação à criança como construtor da linguagem escrita, sendo muito esclarecedores para nossos estudos.

A importância dessa pesquisa se deve a uma nova maneira de interpretar a aquisição da leitura e da escrita, do ponto de vista da criança, em

situações experimentais, em que se coloca a escrita tal como a criança a vê, a leitura tal como ela a entende e os problemas tal como ela os propõe para si.

Muitas crianças, segundo Ferreiro (1990), desde seus dois anos e meio a três anos de idade, apresentam tentativas de escrever, diferentes das tentativas de desenhar, e aos quatro anos de idade, as ilustrações de um livro de história infantil servem “para olhar ou para ver”, enquanto os textos (escritos) servem “para ler” porque têm letras.

Ainda, nos seus estudos, Ferreiro (1990), demonstra que crianças, mesmo em tenra idade (4-5 anos), são capazes de ler e escrever de forma “espontânea”. A autora divide em cinco níveis as etapas de aquisição da leitura-escrita:

1. **Pré-operatório** – (desenho é diferente de letras e números) são necessárias uma quantidade mínima, além de uma variedade, de caracteres escritos, para que se possa ler.
2. **Pré-silábica** – algumas crianças começam a se desligar da leitura global e a tentar uma correspondência entre as partes que constituem cada palavra (suas sílabas).
3. **Silábica** – para cada sílaba falada (som) corresponde à escrita de uma letra.
4. **Silábica-alfabética** – (representa um salto qualitativo em seu desenvolvimento) a criança começa a fazer uma análise para além da sílaba.
5. **Alfabética** – as crianças conseguem ler e escrever alfabeticamente, considerando todos os valores sonoros da linguagem.

No âmbito das reflexões psicogenéticas, ao atingirem o nível cinco, essas crianças estarão “alfabetizadas”, porém se considerarmos os parâmetros

escolares, elas têm muito que aprender, já que a escola considera a correção ortográfica um requisito para a alfabetização.

Diversos autores avaliam o trabalho de Emília Ferreiro como inovador, pois revela aspectos até então não considerados na relação das crianças com a linguagem escrita. Faz-se necessário ressaltar que as pesquisas de Ferreiro não dão conta e, nem têm a intenção, de nos mostrar todas as causas das dificuldades referentes à aquisição da leitura e da escrita.

Quando estas pesquisas começaram a ser divulgadas, houve uma espécie de conflito, entre a novidade teórica e a prática pedagógica vigente, uma vez que a maioria dos professores envolvidos com o período escolar da alfabetização tinha por certo que a aprendizagem da leitura e da escrita só poderia acontecer em sala de aula, sob a orientação de um docente, que usaria um método para alfabetizar.

Além disso, todas as modificações pedagógicas sugeridas pareciam propor o abandono completo de métodos que vinham sendo aplicados em nossas escolas, causando mal-estar entre os professores que se sentiram criticados e inseguros quanto a colocar em prática essas novidades teóricas.

Atualmente podemos encontrar cada vez mais professores que estão se voltando para um ensino significativo para as crianças, concentrado na aprendizagem da escrita e da leitura como decifração da escrita e do mundo através da linguagem. Porém, o “entulho” que se formou durante tantos anos, enchendo a alfabetização de ridículos exercícios de prontidão e coisas semelhantes ainda faz com que a alfabetização que deveria ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com certa facilidade, torne-se um pesadelo na escola para muitas crianças.

A situação pode se agravar se a prática pedagógica não conseguir mostrar para essas crianças a necessidade de aprender a ler e escrever numa

sociedade como a nossa, cujo domínio da língua está relacionado à possibilidade de plena participação social. São essas crianças, sejam elas de pré ou de 1ª série, que não conseguem ler e escrever durante o primeiro ano de alfabetização, em meio a uma maioria que tem desempenho satisfatório, que desafiam o trabalho do alfabetizador.

Para entendermos as dificuldades que algumas crianças apresentam em relação à aquisição da leitura e escrita, problemas que aparecem apenas quando ingressam na escola, ou seja, os denominados “distúrbios de aprendizagem”, buscamos apoio nas pesquisas realizadas por Collares (1996). E, para tratarmos mais especificamente sobre dislexia pesquisamos os trabalhos de autores como: Fonseca (1995), Silver (1998), Ajuriaguerra (1984), Carraher (1992), entre outros.

II – DISLEXIA – CONTROVÉRSIAS SOBRE O CONCEITO

Estabelecer claramente os limites que separam “problemas” de aprendizagem dos chamados “distúrbios” de aprendizagem é uma tarefa muito complicada que fica a critério do especialista da área em que a deficiência se apresenta. Além disso, os autores que se dedicam a esse assunto usam o termo *problema* e *distúrbio* de maneira indiscriminada.

Os chamados distúrbios de aprendizagem são bastante complexos, pois se estendem a diversas áreas como a fala, a leitura, a escrita, o raciocínio lógico matemático, entre outros. Aqui, nos restringiremos apenas a dois desses variados aspectos: a leitura e a escrita, caracterizando as dificuldades ligadas à sua aquisição e dando uma maior ênfase à dislexia.

A definição de dislexia formulada em 1968 pela Federação Mundial de Neurologia, consagra a imagem do dislético *como um gênio nascido com um estigma mental altamente específico* (Morais, 1996). Segundo a ABD (Associação Brasileira de Dislexia), *a dislexia é uma dificuldade de causa e tratamento ainda não claramente determinados*.

Raramente se encontra a dislexia de maneira isolada, geralmente se manifestam outros distúrbios (neste caso também aparecem as dificuldades no processamento auditivo central). Do ponto de vista da escola, crianças com evidências de distúrbios de aprendizagem como a dislexia, são consideradas portadoras de necessidades educativas especiais³.

A educação especial é contemplada pela legislação desde a LDB 4.024/61, continuando a ser prevista pela constituição Federal de 1988, que

³ - O termo “portador de necessidades educativas especiais” está sendo utilizado pelo Ministério de Educação e Desporto – MEC para identificar as pessoas que precisam receber educação diferenciada em virtude de sua condição de portador de deficiência auditiva, visual mental, múltipla, física (anteriormente denominado deficiente), portador de altas habilidades (superdotado), e portador de condutas típicas (portador de problemas de conduta).

propõe o atendimento especializado aos portadores de necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

É interessante observar que crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem em instituições públicas em geral eram encaminhadas para as classes especiais mesmo que não houvesse um déficit de inteligência.

Já em contraste, crianças de classes mais elevadas, provenientes de instituições particulares, normalmente eram encaminhadas para algum atendimento especializado, (fonoaudiológico, psicológico...) permanecendo em classes regulares de ensino.

No entanto, em ambos os casos o que acontecia era que, não havendo um tratamento direcionado para as dificuldades decorrentes da aprendizagem na leitura e escrita, essas crianças ficavam à margem (numa classe especial ou numa classe regular) sem um atendimento específico para suas dificuldades.

No Brasil, a abordagem da educação especial sempre esteve calcada em duas vertentes: a médico-pedagógica (com grande influência das ciências médicas e biológicas) e a psicopedagógica (a partir da introdução dos testes de inteligência e da adequação de procedimentos para a educação dos deficientes mentais).

Apesar de caminhos metodológicos aparentemente diferentes, este parece ser um pseudoconflito, porque em ambos os discursos, o sujeito desviante do todo "normatizado" passa a ser considerado como deficiente.

Neste contexto, a escola, não dando conta de sua tarefa pedagógica e, na busca dos "culpados", aponta, cada vez mais as "patologias" das crianças em fase de alfabetização como: falta de motivação, desinteresse, indisciplina, apatia, e, começam então a surgir as "dislexias"...

Segundo Cecília Collares (1996), um dos problemas atuais do ensino brasileiro é, na intenção de se achar os culpados para as dificuldades de

ensino-aprendizagem, o processo de transformar questões sociais em biológicas no cotidiano escolar. A “patologização do processo de ensino-aprendizagem” (Collares, 1996) vem sendo amplamente divulgada pelos autores que defendem a existência dos “distúrbios de aprendizagem”.

Os autores que defendem a existência dos “distúrbios de aprendizagem” não se preocupam – ou não conseguem – em estabelecer critérios precisos para seu diagnóstico. E admita-se, em ciência médica esses critérios são obrigatórios. Não há resposta ao ponto central desta questão: como identificar a criança disléxica e a mal-alfabetizada? (Collares, 1996:108).

Os denominados distúrbios de aprendizagem podem ser atribuídos às mais variadas causas (orgânicas, psicológicas, pedagógicas, sócio-culturais), por isso são problemas que dificultam a ação pedagógica, pois não permitem aos portadores dos mesmos, muitas vezes, um desenvolvimento de suas habilidades referentes à leitura e escrita.

Collares (1996) nos mostra que, mesmo sendo vagos e imprecisos os critérios para identificar os “distúrbios de aprendizagem”, não existindo um conceito de critérios objetivos e compatíveis com a ciência médica, o preconceito se legitima pelo senso-comum, sendo amplamente divulgado como ciência.

Atualmente, através da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação propõe orientar às escolas brasileiras, a fim de garantir que a educação possa efetivar-se, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos brasileiros.

No entanto, apesar dos Parâmetros Curriculares funcionarem como elemento catalisador de algumas ações para melhoria da qualidade da educação brasileira, não conseguem resolver tudo que envolve a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem do país.

No Brasil, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, resultam em grande parte de problemas de ordem social, fato este que vem dificultar a criação de medidas padronizadas para a análise da dislexia em nosso meio.

Segundo Collares (1996), hoje, a dislexia é o “distúrbio de aprendizagem” mais disseminado, o modismo mais atual, porém sendo para a ciência necessária a comprovação científica bem documentada, a hipótese da dislexia como causa da não-alfabetização de crianças e jovens nunca foi comprovada, tendo sido elaborada sem suporte de qualquer evidência empírica-concreta, não sendo realmente aceita pela comunidade científica.

A dificuldade em se identificar, com clareza, os “sintomas” da dislexia, muitas vezes faz com que algumas crianças somente sejam diagnosticadas na primeira ou segunda série do ensino fundamental, pelas dificuldades apresentadas em relação à aquisição da leitura e da escrita.

Contudo, o caráter médico do tratamento da dislexia, provavelmente, destituiu os professores de seu papel essencial, eximindo de culpa alguns deles, quando as dificuldades de leitura e escrita eram muito importantes, e permitiu-lhes, assim deixar de ser o bode expiatório de qualquer distúrbio na aprendizagem léxica.

Collares (1996) nos mostra, através de suas pesquisas, os preconceitos nas relações entre aprendizagem e condições de saúde que, incorporados à cotidianidade, transformam-se em “ciência” a favor de uma ideologia.

É importante ressaltar que todo esse sistema de preconceitos encobre um promissor mercado de trabalho para várias profissões, com a proliferação de clínicas para tratamento de “distúrbios” e de “dificuldades de aprendizagens”. Porém, há um interesse econômico muito maior, o das indústrias farmacêuticas. Existem remédios comercialmente disponíveis cuja ação jamais foi comprovada. Apenas se comprovam efeitos colaterais, prejudiciais. (Collares, 1996:108).

Não se podem considerar como doentes todas as crianças que fracassam em leitura e escrita, pois essas são formas particulares do fracasso escolar. A compreensão do fracasso escolar só pode ser total quando se referem a tudo que define a escola, inclusive os rumos políticos gerais da sociedade.

Não seria demais ressaltar que através das dificuldades de leitura e escrita, estaremos esbarrando com a tradução do caráter seletivo do nosso sistema escolar. Quem não esteja bem preparado, quem tenha um ritmo de aquisição mais lento, fica em situação de fracasso.

Num certo sentido, a escola adquiriu o costume de não considerar mais o "mau aluno" como um culpado, mas sim como um doente. Seguindo um caminho que os estudos científicos lhe indicaram, a escola passou a traduzir o problema educativo dos fracassos e das dificuldades escolares em termos de doença e tratamento. A tendência de encaminhar para a instituição médica as crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever é uma consequência desta atitude. A dislexia se converteu na "doença do século!".

Se um grande número de crianças tem dificuldades na aprendizagem da leitura e da ortografia, se essas crianças não se distinguem em nada das que freqüentam os consultórios, deve-se perguntar se é legítimo considerá-las indistintamente como casos patológicos.

Estudos analisados por Carraher (1992) sobre a natureza quantitativa e não qualitativa das diferenças entre crianças disléxicas e não disléxicas é uma das questões mais básicas que evidenciam as possibilidades para a compreensão da dislexia. Crianças disléxicas, apesar de demonstrar capacidades intelectuais normais ou até mesmo acima do normal, apresentam progresso na alfabetização surpreendentemente mais lento do que a colegas da mesma idade e do mesmo nível intelectual.

No entanto, no processo de aquisição da leitura e escrita, os estágios apresentados por crianças sem dificuldades são semelhantes aos estágios observados em crianças disléxicas, o que vem demonstrar, segundo a autora, que as diferenças entre crianças disléxicas e não disléxicas são quantitativas e não qualitativas.

Quando pensamos nas dificuldades das crianças disléxicas dessa forma, parece-nos bastante provável que diferenças entre crianças disléxicas e outras crianças sejam quantitativas. Segundo as análises feitas por Carraher (1992) todas as crianças vencem as dificuldades de leitura e escrita da mesma maneira, porém algumas vencem essas dificuldades com mais facilidade que as outras.

Todas as crianças têm dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, pois se trata de uma atividade bastante complexa. No entanto, algumas crianças vencem essas dificuldades mais rapidamente e, outras muito mais lentamente do que o esperado pela escola. É o caso da criança disléxica.

Os experimentos apresentados por Carraher (1992) sugerem que as crianças disléxicas têm dificuldades maiores em dois tipos de atividades relacionadas ao sucesso na aprendizagem da leitura que podem representar fatores causais na produção da dislexia.

A primeira dificuldade está em sua compreensão explícita das regras gramaticais que é mais fraca e, conseqüentemente, crianças com dislexia têm, maior dificuldade em utilizar as indicações gramaticais durante a leitura.

Quando as crianças começam a ler, elas rapidamente compreendem que o significado e a gramática das sentenças escritas oferecem indicações importantes, auxiliando-as na decodificação de palavras de difícil leitura. As crianças usam parte das sentenças para predizer ou antecipar as palavras que virão a seguir no texto e essa antecipação facilita a leitura. (Carraher, 1992:36).

Não há dúvida que a gramática e o significado de um texto são recursos importantes que facilitam a aquisição da leitura. Em suas análises Carraher (1992) nos mostra que crianças disléxicas sabem usar a gramática perfeitamente quando falam. Entretanto, em atividades de leitura e escrita elas apresentam maior dificuldade que as outras crianças para utilizar indicações sobre o significado e a gramática de um texto.

A segunda dificuldade da criança disléxica reside na consciência da estrutura fonológica das palavras que é limitada, o que resulta em dificuldades na utilização de correspondências letra-som.

Quando as crianças aprendem a ler, elas precisam descobrir que letras individuais representam fonemas isolados. Assim, se as crianças têm dificuldade em reconhecer explicitamente que as palavras podem ser analisadas em fonemas, é provável que tenham também dificuldade em aprender a ler. Esse é um obstáculo que parece afetar todas as crianças e não apenas as disléxicas. (Carraher, 1992:40).

Essa dificuldade quantitativa apresentada por Carraher (1992) em seus estudos, a consciência fonológica, parece sugerir que, de fato, crianças disléxicas têm maior dificuldade com a análise fonológica das palavras do que as outras crianças, utilizando mais o método global⁴ de leitura.

Os resultados observados por Carraher (1992) demonstraram que os estágios no processo de aquisição da leitura e escrita são semelhantes em crianças com ou sem dificuldades. Seus estudos mostram a existência de dificuldade na realização das análises fonológicas e sua coordenação com a representação escrita.

⁴ O pesquisador americano Baron (1979) foi o primeiro a propor que existem dois tipos de se abordar a leitura aos quais ele denominou de "fenícios" e "chineses". Os fenícios foram os inventores do sistema alfabético enquanto a ortografia chinesa é principalmente visual, uma vez que as palavras não são analisadas em termos dos seus sons, mas representadas por meio de símbolos individuais, o que requer dos chineses uma leitura em termos de padrões globais.

Os estágios de desenvolvimento parecem ser os mesmos para os dois grupos de crianças. Além disso, as dificuldades das crianças disléxicas não podem ser explicadas como sua retenção num estágio muito inicial da aprendizagem. Todas as crianças que estudamos haviam claramente superado o estágio inicial da análise fonológica, que na escrita do português corresponde às escritas silábica e silábico-alfabética. (Carraher, 1992:83).

Essas pesquisas mostram que crianças disléxicas chegam ao estágio alfabético, porém continuam enfrentando dificuldades na realização da análise fonológica, o que, na escrita resulta em trocas e omissões de letras com maior frequência do que se observa em outras crianças.

Concluindo, quanto maior o desenvolvimento da consciência fonológica, maior o progresso da criança nas habilidades de leitura e escrita, independentemente da fase em que esta criança se encontra. Portanto, atividades que proporcionem as crianças à oportunidade de realizar análises fonológicas com maior facilidade serão benéficas a todas as crianças em diversas fases da alfabetização.

III – ENSINO E MEDICALIZAÇÃO EM SALA DE AULA

conteúdo escola
proposta pedagógica

Trabalho numa escola da rede privada de ensino, que tem como proposta pedagógica, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, a *"finalidade de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores"*. (art.22)

Nossa proposta pedagógica visa à construção de uma escola de qualidade, adequadas às necessidades sociais, políticas e culturais da sociedade em que está inserida, promovendo a formação de cidadãos críticos, participativos, capazes de atuar nela com competência, dignidade e responsabilidade, atendendo a exigências da atualidade.

Dentro dessa visão, nossa missão será desenvolver um ensino significativo e contextualizado para o estudante, com uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e deveres, em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.

Nossa prática pedagógica fundamenta-se no sócio-interacionismo, usando freqüentemente o recurso de "Projetos de Trabalho" como caminhos para o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

No início do ano letivo de 2002 recebi em minha sala de aula (3ª série do Ensino Fundamental), um aluno que aqui denominarei de F. Percebiam-se sentimentos de ansiedade e insegurança presentes, muitas vezes, levando-o a desistir das tarefas, necessitando estimulação e aprovação para prosseguir. Outras vezes reagia com impulsos agressivos para com alguns colegas.

Aspectos emocionais e suas dificuldades relativas à aprendizagem da leitura e escrita interferiam em seu desempenho e rendimento, não permitindo

um bom vínculo com a aprendizagem, nem um total aproveitamento de seu potencial cognitivo.

Esse aluno que, no início da segunda série, foi diagnosticado como disléxico (doença neurológica que compromete o uso e o domínio da linguagem escrita) estava recebendo doses diárias de um medicamento de nome Ritalina, cuja finalidade seria controlar sua agitação. Esse tipo de medicação é chamado de "psicoestimulante", porque, na maioria das pessoas, estimula o cérebro.

Em 1937, um médico chamado Charles Bradley notou que esses psicoestimulantes pareciam acalmar crianças que eram hiperativas. Desde 1937, muitos estudos confirmaram essa observação. Também foram observados que medicações, tais como barbitúricos, que deprimem a função cerebral, parecem aumentar o nível de atividade em muitas dessas mesmas crianças. Ainda não sabemos porque um estimulante cerebral acalma essas crianças, enquanto um depressivo cerebral as estimula. (...) Assim, a pessoa se torna menos ativa e menos dispersiva. (Silver, 1988:147).

F. era uma criança que conversava bastante enquanto fazia suas atividades, porém nem de longe fazia jus à fama que trazia na escola, de anos anteriores, de "hiperativo" que atrapalhava o bom andamento da sala de aula. Bem pelo contrário, por vezes, se mostrava apático, com um olhar distante e perdido, mesmo durante a hora do recreio, quando eu costumava observá-lo.

Algumas crianças com distúrbios de aprendizagem não desenvolvem um sistema de defesa bastante competente para ajudá-las a controlar a dor de frustrações e fracasso. Como resultado, podem experimentar um real sentido de depressão.

Depois de uns quinze dias do início das aulas, chamamos a mãe que nos informou a respeito da mudança do remédio que ele já estava acostumado a tomar. Chorando bastante, a mãe falou que também percebia a mudança de

comportamento do filho em casa, descrevendo-o como extremamente depressivo, triste, sem vontade de fazer nada.

Para a família, o tratamento medicamentoso é sempre ambíguo. Se por um lado traz uma possível compensação no rendimento escolar da criança, por outro tem muitos efeitos colaterais que sempre levam a um questionamento sobre até que ponto os prós justificam os contras.

Além do mais, a avaliação de “rendimento escolar” pelo qual a criança com dificuldades de aprendizagem é submetida tem um padrão de norma que, geralmente se distancia do alcançado por ela. Uma criança, como F., fora das normas habituais, sendo avaliada por um padrão estabelecido para uma norma à qual ela não pertence estará constantemente reiterando o seu “atraso” em relação ao “normal”.

Na verdade, “atraso” este do qual ela já tinha total consciência, não necessitando ser reforçado. No entanto, infelizmente, ainda não estamos preparados para lidar com as diferenças em nosso sistema de ensino. Estamos sim, caminhando para uma mudança, acredito que fazemos parte de uma fase de transição, porém ainda não chegamos lá.

Como bem nos fala Canguilhem (apud Collares, 1996:128) *“a doença não é a ausência de normas, mas uma outra normatividade, diferente”*. Este conjunto de normas “diferentes” deveria ser identificado para se dominar sua lógica, para que, desta maneira, pudesse ser usado para o desenvolvimento dessas crianças, no entanto, o problema, não é colocado desta maneira.

Não quero dizer com isso que o conhecimento científico dite ao professor todo o caminho a ser percorrido na forma de receitas pedagógicas, mas na medida em que o conhecimento científico for integrando a formação dos professores, pode-se contribuir para fortalecer sua reflexão sobre os problemas que apresenta e sua ação.

Mesmo na literatura especializada sobre dislexia pode ser verificada a ausência de um conceito e de critérios diagnósticos objetivos e compatíveis com a ciência médica. Até mesmo, os textos difundidos pela ADB (Associação Brasileira de Dislexia), orientam os pais a procurar um neuropediatra ou a própria associação, se a criança, por exemplo, não souber dar nó nos sapatos, distinguir direita e esquerda ou outras tarefas semelhantes.

De qualquer maneira, ficamos sempre sem resposta ao ponto central da questão, pois sem um estabelecimento de critérios precisos para diagnosticar a dislexia, não podemos identificar a criança “dislética” e a mal-alfabetizada. E assim, não temos um norteamento para nossas condutas em sala de aula.

Se o conceito é tão vago e impreciso, os critérios para identificar tal “doença” não poderiam ser diferentes. Misturam-se questões relativas a comportamento, interesse, relações estabelecidas no interior da sala de aula, o processo pedagógico, e tudo o mais que possa incomodar, funde-se tudo em uma “doença” e pronto, o conflito está resolvido. (Collares, 1996:111).

Não podemos ignorar que os instrumentos para avaliar a cognição e o desenvolvimento intelectual foram padronizados e normatizados. Essa forma de proceder não pode ser considerada uma avaliação real da criança. Não se trata de negar a “anormalidade”, a patologia, mas de conhecer efetivamente esta patologia e suas normas próprias.

Esse critério é ainda mais opressivo no caso de uma criança como F. que, pertencente à norma habitual, dela foi expulso; sendo expropriado de sua normalidade. Mas também não atinge outra norma. Vive em uma situação de anomia. Doente sem ser. Normal incapacitado.

Muitas vezes as dificuldades de aprendizagem somente são diagnosticadas nas primeiras séries do Ensino Fundamental, atrasando o desenvolvimento de um programa educacional específico. Assim, a criança

experimenta repetidas frustrações e fracassos e, desta forma, os distúrbios de aprendizagem acabam resultando em problemas sociais e emocionais.

A ciência não tem se preocupado com o respeito às diferenças, ao contrário. Aplicar a todos, indistintamente, o mesmo padrão de desenvolvimento revela a concepção subjacente de saúde/doença como processo único contínuo, apenas com diferenças quantitativas entre o momento estático da saúde e o da doença. (Collares, 1996:129).

Depois de algum tempo, o médico responsável pelo tratamento de F. suspendeu aquele remédio, voltando ao tratamento anterior. F. passou a receber doses diárias do remédio de nome Trofanil⁵, para tratamento de distúrbio de sono (sonambulismo). Porém, segundo Collares, esse procedimento se trata de *“conduta incorreta em qualquer escola neurológica, pois o sonambulismo não constitui doença, não devendo ser tratado”*.(p. 255).

De qualquer maneira, a mudança era visível, agora sim, sem depressões, F. ficou muito mais “animado”, conseqüentemente “animando” muito mais a sala. F. tinha um poder de comunicação oral muito grande. Durante as aulas de História, nas quais era muito utilizado o teatro para representar fatos históricos, F. sempre abrihantava nossas apresentações no papel de D. Manoel, rei de Portugal, na época das Grandes Navegações.

Durante as aulas de Ciências, suas colocações, sempre pertinentes ao temas estudados, eram muito enriquecedoras, demonstrando um grande nível de conhecimento na área, se destacando dos demais.

F. não apresentava indícios de nenhum comprometimento do desenvolvimento cognitivo, pelo contrário, exibia um grau de desenvolvimento

⁵ Trofanil (nome genérico: inipramina) pode ser usado ao deitar para controlar o molhar a cama (enurese). Incidentalmente, o Trofanil afeta os mesmos agentes químicos do cérebro que os psicostimulantes.

compatível com o que se convencionou chamar de “normalidade”, muitas vezes, parecendo ser até superior a esse padrão.

No entanto, embora fosse muito inteligente, F. já havia fracassado várias vezes e para evitar o estresse com experiências frustrantes e incertas simplesmente desenvolveu mecanismos que o poupavam da situação, como, por exemplo, copiar as respostas das atividades dos amigos sem tentar resolver por conta própria. Parecia ter incorporado a incapacidade, a doença, considerando-se pouco ou nada inteligente porque não sabia ler e escrever como a maioria da sala. Expropriado de sua normalidade, estigmatizado, desistia das atividades diante da menor dificuldade e, muitas vezes, só queria copiar dos colegas.

Apesar de muito elogiado, sua baixa auto-estima, talvez em decorrência de inúmeros insucessos nas séries anteriores, anuviava sua visão para as suas qualidades, sempre voltando seu olhar para as qualidades dos outros, muitas vezes, se tornando agressivo com aqueles que também se destacavam de alguma outra maneira.

A história de escolarização de F. não era das melhores, lhe sendo imposto, desde o início, a rotulação que provocou o começo de uma peregrinação com encaminhamentos, consultas, exames... Um processo repetido inúmeras vezes, até que se tivesse um “diagnóstico” para sua dificuldade na aquisição da leitura e da escrita.

Lidar com as emoções não é tarefa fácil, e F. demonstrava uma maior dificuldade com seus sentimentos e emoções, sempre se levando pelo impulso do momento. Seus fracassos e suas inaptações faziam-no sentir-se irado e desvalorizado, muitas vezes exteriorizando sua raiva pela irritabilidade e agressividade contra alguns colegas.

Wallon (1995) nos fornece inúmeros indicativos de que as emoções têm uma íntima relação com o outro, o meio e as condições sociais, neste caso com as situações específicas de sala de aula com suas particularidades.

F. fazia de sua principal vítima D., deixando a impressão de que essa criança era tudo que F. sempre quis ser. D. tirava sempre a nota máxima, escrevia tudo com perfeição e destreza (maior dificuldade de F.), se destacando em todas as atividades escritas, porém tímido e introspectivo, quase nunca se colocava oralmente em sala como fazia F.

As avaliações escolares de competências, em sua grande maioria, sempre se baseiam na escrita (Ah! Como a escola valoriza a atividade escrita...). Desta maneira, é evidente que D. tirava notas mais altas do que F. (*"Pois a escrita de F. não é a escrita esperada para uma criança de 3ª. Série"* – A inclusão é muito mais bonita na teoria do que na realidade!). Tudo o que foge ao padrão da escrita passa a ser considerado erro.

Mesmo utilizando-se de conceitos para registrar o aproveitamento dos estudantes, visando melhor expressar o desenvolvimento dos objetivos propostos no desenrolar deste ou daquele conteúdo nas diversas disciplinas, a partir do momento em que há uma mensuração do conhecimento sempre se valoriza um, em detrimento de outro.

O ideal seria que, em vez da criança ter de fazer o que o avaliador sabe avaliar, deveria ser o avaliador que teria que enfrentar o desafio de transformar em avaliação o que a criança sabe e gosta de fazer. Avaliar não pela falta, mas pelas conquistas. (Perceber a dor de uma criança pelo fracasso, mobiliza todas as reservas emocionais para o cotidiano de sala de aula...).

Para que F. se sentisse mais seguro e confiante, iniciei uma estimulação que visava seu crescimento emocional, proporcionando oportunidades de

experiências em grupo, elogiando muito todas suas conquistas, sempre o incentivando para que não desistisse diante das dificuldades.

O professor deve assumir o papel de mediador. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conceitos e da própria consciência.

A escola deve ser o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem e cabe ao professor interferir neste processo para favorecer seu processo de construção. Para o sócio-interacionismo, o desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiências, mas, sobretudo, nas vivências das diferenças.

Visto que F. tinha uma menor aptidão para concentrar-se, para trabalhar com abstrações e para transferir a aprendizagem, procurava sempre estar sentada ao seu lado, auxiliando-o durante as atividades.

Quando, na resolução das atividades, F. apresentava, em algumas delas, uma maior dificuldade não o forçava, deixando-o com alguma outra atividade de seu interesse. Sempre o tranquilizava em relação ao tempo necessário para realizar suas atividades e, durante as correções, evitava anotar todos os seus erros, centrando-me cada vez em apenas um determinado aspecto a ser trabalhado.

Sentindo sua dificuldade de memorização das tabuadas e, para que não se sentisse diferente dos demais alunos, no início das avaliações de matemática pedia para que todos os alunos fizessem as tabuadas num rascunho. Dessa maneira, F. teria a sua tabela para consulta, sem a qual teria dificuldade e seu tempo na resolução das continhas seria muito diferente do restante da sala.

Nas dificuldades quanto à estruturação de textos, por exemplo, quando F. não fazia uso das pontuações necessárias, principalmente nos diálogos que ficavam mais ou menos assim:

O menino falou para sua mãe Mãe posso brincar na rua a mãe disse pode meu filho E o filho saiu feliz.

Minha orientação era que ele colorisse as falas que eram da mãe de uma cor, as falas do filho de outra cor e o que não era fala de outra. Procedendo dessa maneira com F. ele conseguia estruturar seu texto, percebendo que para ser entendido pelo leitor era necessário que fizesse uso das pontuações convencionais necessárias.

As investigações e pesquisas científicas contemporâneas permitem ao professor/mediador conhecer as hipóteses que o aprendiz tem a respeito da escrita, dando-lhe possibilidades para perceber o momento de fazer as intervenções necessárias que levem a criança a uma reflexão sobre seu "sistema particular" de reconstrução da língua escrita.

No trabalho docente, a responsabilidade profissional está em fazer com que a criança sinta-se segura, para que ela realmente mostre aquilo que pode produzir. Respeitar a criança é, sobretudo apontar os seus limites e, ao mesmo tempo, estimulá-la a alçar o voo maior da criatividade individual.

Ainda sobre as produções escritas, analisaremos a seguir alguns textos feitos por F., quando cursava pela segunda vez a primeira série do Ensino Fundamental. Na sequência, faremos a análise de mais algumas produções feitas na segunda série e, finalmente, analisaremos produções feitas por F. na terceira série do Ensino Fundamental, observando seu processo na aquisição da leitura e da escrita.

IV – ALGUMAS ANÁLISES DA PRODUÇÃO ESCRITA DE UMA CRIANÇA (SUPOSTAMENTE) DISLÉXICA.

Quando uma criança ingressa na primeira série a primeira expectativa explícita é aprender a ler e escrever. Se ela já freqüentava anteriormente a educação infantil, muitas vezes essa ansiedade em relação à criança já existia nos anos anteriores.

No entanto, a aquisição de leitura e escrita é uma habilidade que exige da criança a atenção a aspectos da linguagem aos quais, até então, ela não dava importância. Só para ilustrar, a criança quando vai aprender a ler e escrever precisa descobrir que a linguagem falada que ela já domina consiste em palavras e sentenças separadas. Uma outra habilidade nova que a alfabetização exige é que a criança tome consciência dos fonemas que são as menores unidades sonoras que podem afetar o significado sonoro da palavra.

Em nosso sistema de escrita alfabético onde, cada letra representa um fonema, uma criança que não consiga entender a divisão de palavras e sílabas em fonemas, terá maior dificuldade para a alfabetização. De fato existe uma relação íntima entre a consciência que a criança tem desses fonemas e o seu sucesso na aprendizagem da escrita.

A escrita nada mais é do que a representação da linguagem oral. Porém, nosso sistema de escrita, por ter um uso social muito abrangente, está acima dessas diferenças entre os dialetos, sendo um só para todos. Isso, obviamente, trouxe uma grande vantagem no uso, mas também uma grande complicação na descrição das relações entre linguagem oral e escrita. Nosso sistema de escrita ortográfico não está mais preocupado em saber como o usuário fala. Este simplesmente deve seguir o que foi estabelecido para todos nas convenções da escrita. (Cagliari, 1999:251).

Para a criança pequena, essa compreensão da linguagem não aparece tão facilmente como nos mostra as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Desta forma, aprender ler e escrever é uma tarefa bastante difícil para todas as crianças e não apenas as disléxicas.

No entanto, algumas crianças apresentam maiores dificuldades do que as outras, o que até certo ponto é absolutamente normal, visto que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem, necessitando assim de mais ou menos tempo de elaboração.

Segundo Carraher (1992), as dificuldades e conflitos de crianças disléxicas em relação à aquisição da leitura e da escrita são comuns a todas as crianças, no entanto é necessário um tempo maior para que elas vençam as primeiras etapas. E, dependendo da maneira que essas dificuldades foram tratadas ao longo de sua escolaridade, o que seria apenas mais uma dificuldade que levaria um tempo maior para ser vencida pode gerar outros tipos de problemas.

Mas, vejamos a seguir a análise da escrita de F. no início do ano de 2000, quando, então, ele freqüentava, pela segunda vez a primeira série do Ensino Fundamental.

A tentativa de análise sobre as hipóteses de leitura e escrita de F., aqui apresentada, se baseia nos estudos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*.

Para realização da presente análise utilizei-me de atividades que foram realizadas em dois momentos. Na primeira etapa, a professora solicitou que F. escrevesse livremente e depois perguntava o que estava escrito e anotava ao lado. Na segunda etapa, a professora ditou algumas palavras e uma frase para que escrevesse, pedindo depois que F. apontasse com o dedinho, enquanto lia

cada uma das palavras escritas. As atividades foram separadas da seguinte maneira:

- **Dia 1/3/00 - Escrita espontânea**

Instruções:

"Faça desenhos e escreva os nomes do que você desenhou"

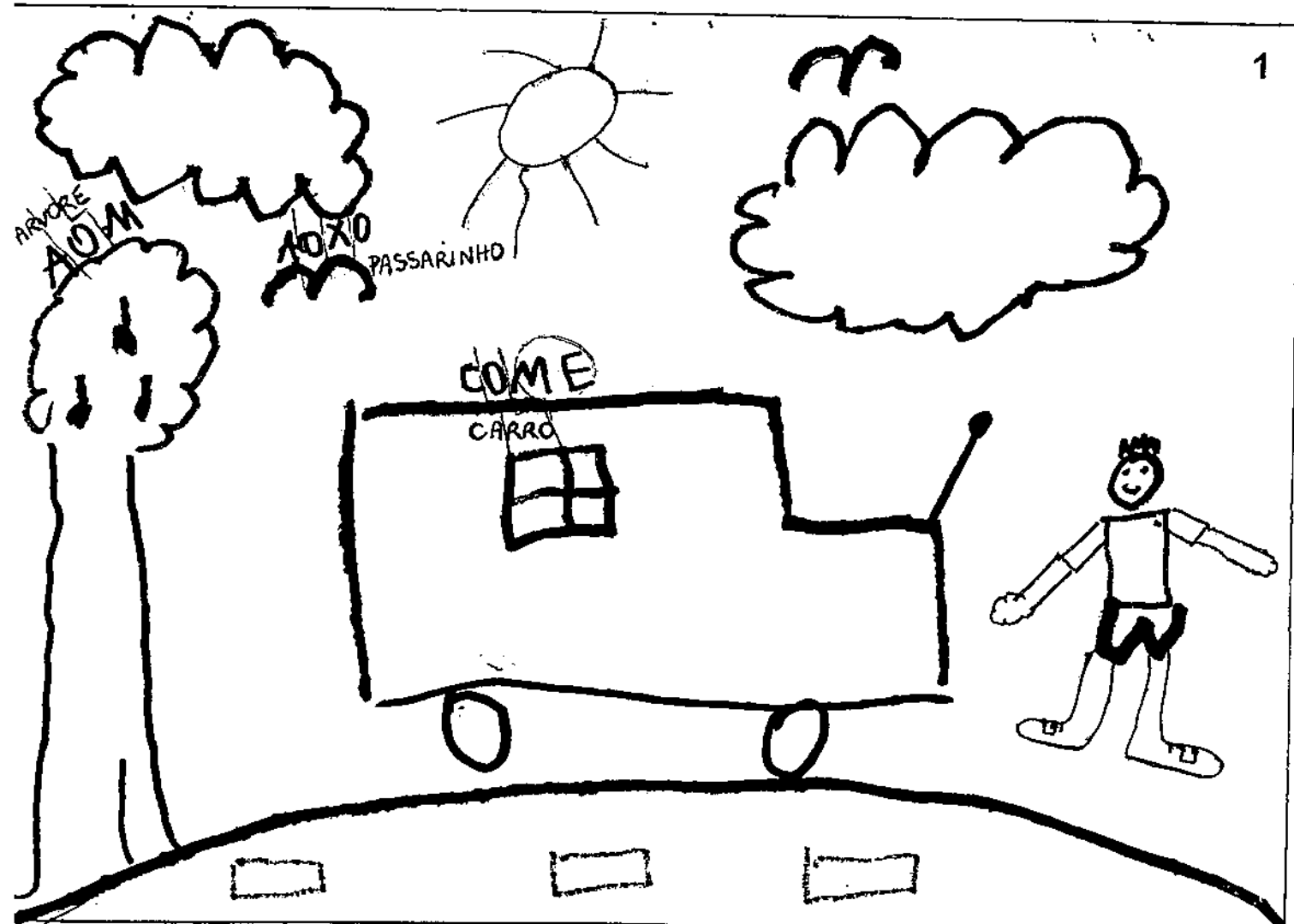
Ilustrações: 1, 2, 3, 4 e 7.

- **Dia 20/3/00 – Ditado**

Instruções:

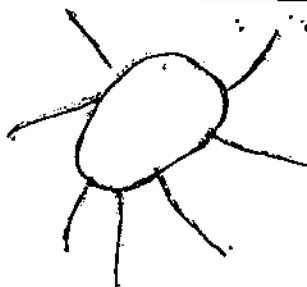
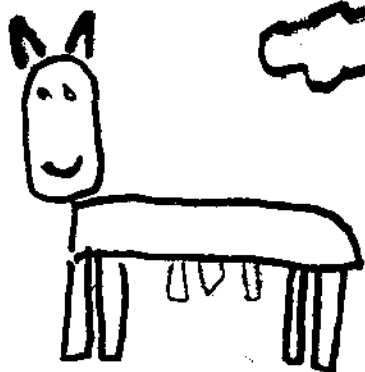
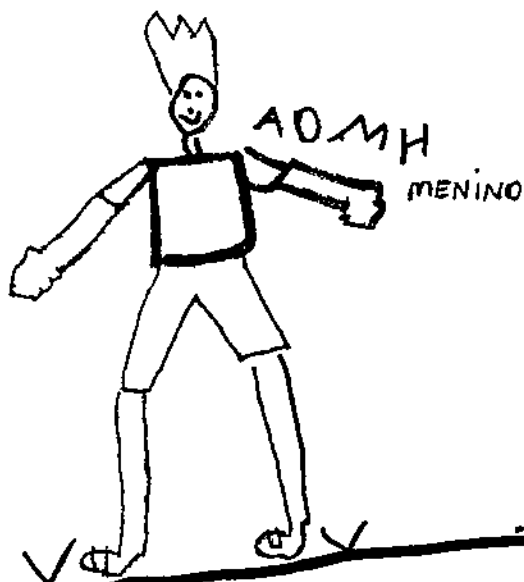
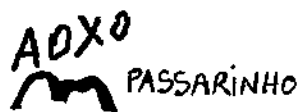
"Ditarei algumas palavras. Você escreve da maneira que souber".

Ilustrações: 5 e 6.



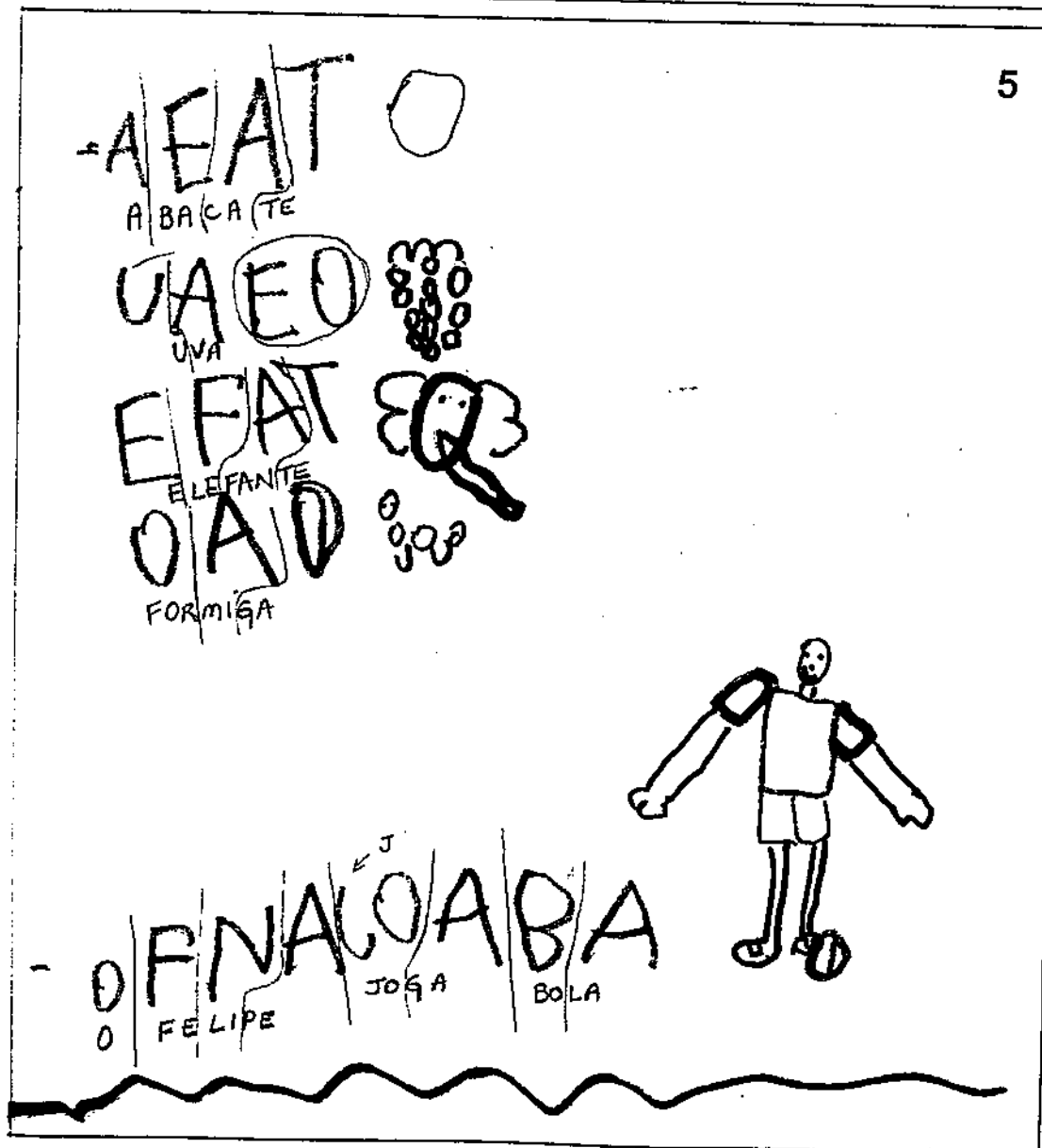
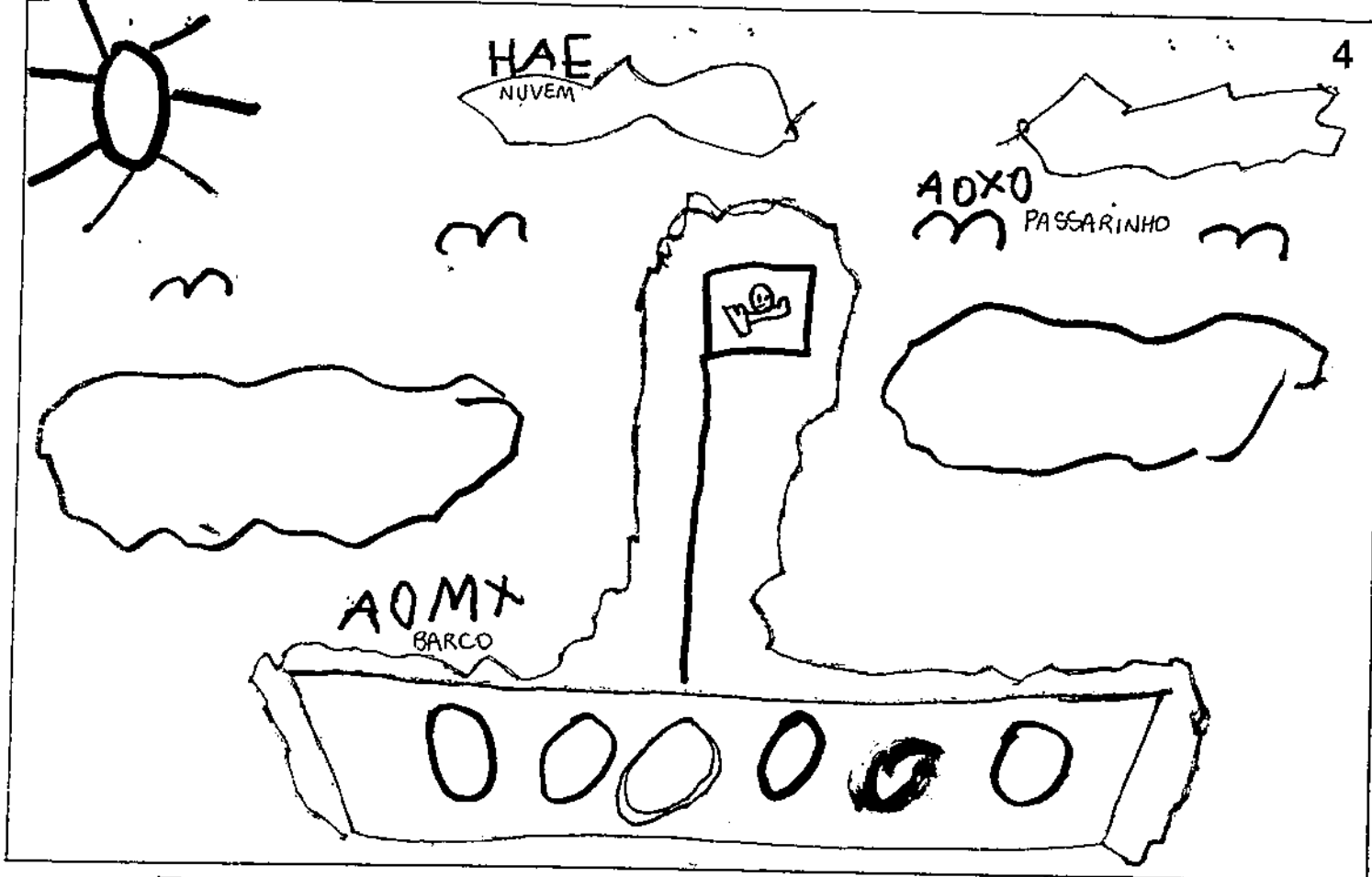


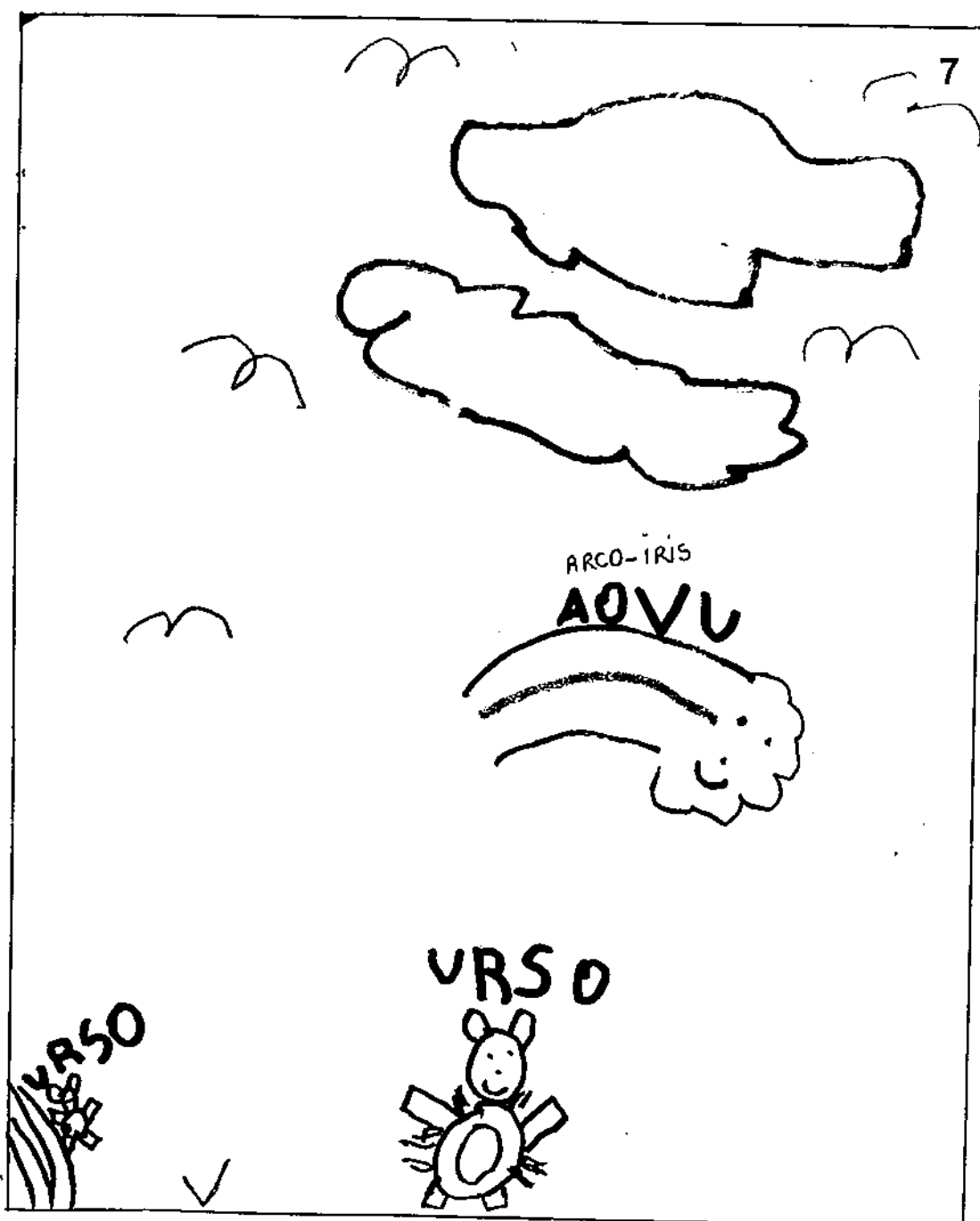
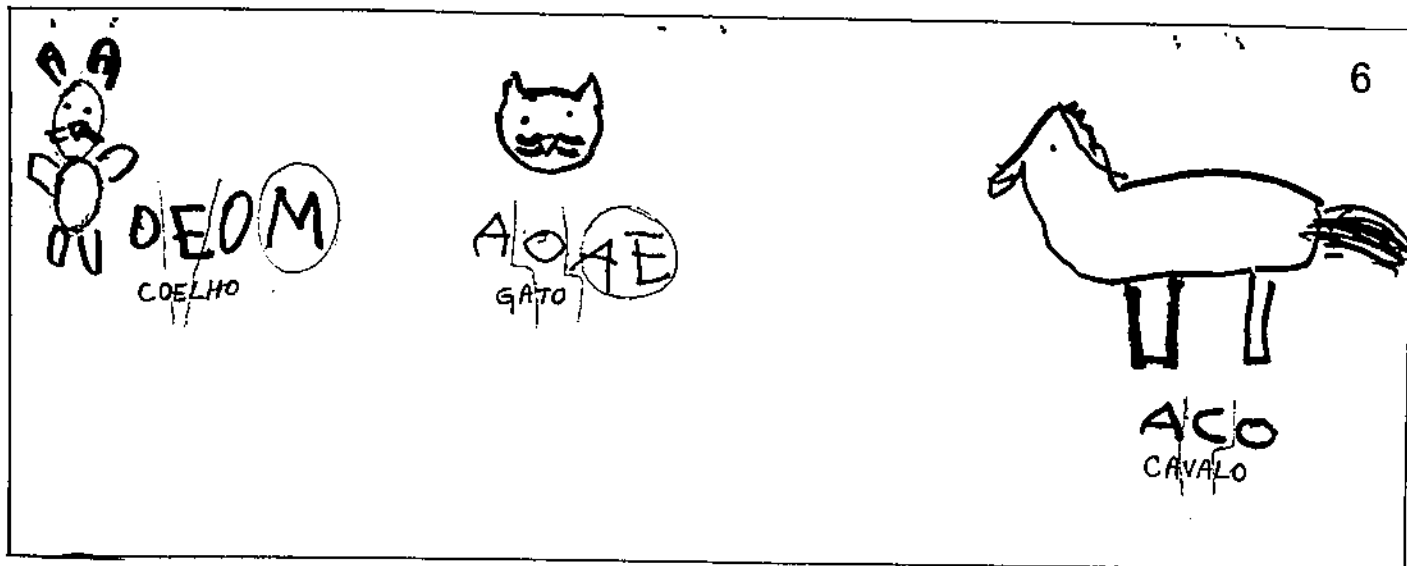
2



3







Pelas observações das atividades realizadas fica evidente que F. faz diferenciação clara entre desenho e escrita, utilizando a escrita em maiúscula de imprensa. Outras duas exigências que lhe são básicas: a quantidade de caracteres e a variedade de letras para ler coisas diferentes. Assim como, para palavras iguais, repete as mesmas letras, é o caso de *passarinho* (AOXO) nas ilustrações 1, 3 e 4.

No que diz respeito à hipótese da quantidade mínima de grafismos para escrever algo [F. mantém o número entre três ou quatro letras], observa-se na ilustração um, em que a palavra *carro* (COME) foi escrita com apenas duas letras (CO), porém em sua hipótese a quantidade de letras não era satisfatória, então foram acrescentadas de outras duas letras (ME).

Ainda, poderíamos acrescentar como exemplos às tentativas de escrita da ilustração dois: *nuvem* (MXE), *sol* (OMA) e *menino* (AOMH). O mesmo pode-se observar na ilustração cinco, quando foi ditada a palavra *uva* (UAEO), que após F. tê-la escrito (UA) teve que acrescentar outras duas (EO), para sua hipótese de mínimo de letras ser satisfeita.

Na ilustração seis, temos dois outros exemplos da hipótese de quantidade mínima de letras [em que sua preferência parece ser sempre quatro] nas palavras *coelho* (OEOM), onde o (M) foi acrescentado posteriormente para suprir essa necessidade, assim como em *gato* (AOAE).

Convivendo com a hipótese silábica da escrita, fica evidente o conflito com a quantidade mínima de caracteres para que um conjunto de letras possa ser considerado uma palavra, o que cria um problema nas palavras monossílabas e dissílabas. A solução encontrada por F. foi acrescentar letras sem valor sonoro nas palavras com menos de três letras.

Outro aspecto importante para observação aparece na ilustração três, as palavras *boi* (BIO) e *rato* (RAT), seriam o que poderíamos interpretar como

exemplos de *modelos estáveis de escrita que foram fixadas e reproduzidas*, porém não foram reproduzidas na íntegra, pela ausência do modelo.

Ainda sob esta perspectiva de interpretação, poderíamos citar a ilustração sete na qual aparece a palavra (URSO) duas vezes, para designar ao mesmo tempo um urso grande e um urso pequeno: "ursinho". Quando questionado sobre a maneira de escrita deste último, a resposta foi a seguinte: "*urso e ursinho escreve do mesmo jeito*".

Urso e ursinho são identificados – corretamente, aliás – como termos que "se escrevem do mesmo jeito". O argumento é válido. Parte da palavra ursinho se escreve igual a urso. Por outro lado, a criança identifica ambos como ursos e, se são a mesma coisa, por que não escrever os dois do mesmo jeito? Esse argumento também é válido se consideramos que o conhecimento sobre o sistema de escrita ainda está em processo de aquisição e as diferenças gráficas entre urso e ursinho não estão estabelecidas.

Porém, como as fases de evolução de escrita não se apresentam estáveis em seus períodos de transição, nas tentativas de escrita da ilustração cinco, (feita vinte dias após as primeiras) percebemos em seu desenvolvimento no processo da escrita que a hipótese silábica é, ao mesmo tempo, um grande avanço conceitual e uma enorme fonte de conflito cognitivo. F. começa utilizar a hipótese silábica e para cada uma das sílabas coloca uma letra com valores sonoros relativamente estáveis, em que as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir também por letras semelhantes.

Solicitado para que lesse a frase que havia sido ditada: "*O Felipe joga bola*", indicando com o dedinho, durante a leitura, onde estava escrita cada palavra, quando chegou na palavra *joga* (a qual ele havia escrito - OA), entrou em conflito dizendo que estava faltando o J, acrescentando-o no início da palavra, porém espelhado.

No entanto, em sua hipótese silábica, nem sempre faz uso de letras com valores sonoros estáveis, como por exemplo, em *formiga* (OAO), na ilustração cinco, ou ainda *cavalo* (ACO), na ilustração seis. Poderíamos dizer que sua escrita silábica baseia ora sobre a correspondência estável das vogais, ora no valor sonoro de outras letras (como o caso do J acrescido depois), ora as identidades das grafias não o perturbam e as letras assumem os mais variados valores sonoros.

Apesar de F. escrever corretamente a palavra “urso”, percebemos em alguns momentos a coexistência de formas fixas de escrita, promovidas por estimulação externa, com a hipótese silábica elaborada por ele, como por exemplo, *elefante* (EFAT) na ilustração cinco.

No que diz respeito às etapas de desenvolvimento, os dados aqui apresentados, nos mostram que, como ressalta Ferreiro (1990) *“a hipótese silábica é uma construção original da criança (dislética ou não), que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto”*. (p-196)

Dessa maneira, o professor aparece não mais como o que controla a aprendizagem do aluno, e sim como um mediador entre aquele que aprende e o conteúdo a ser aprendido.

Assim, F. que aparenta perceber a diferenciação entre o sistema de representação da escrita e o sistema de representação do desenho, através dos erros construtivos de sua escrita, caminha numa busca consistente da lógica do sistema, descobrindo que a escrita não representa o objeto a que se refere, e sim o desenho sonoro do seu nome.

A partir desta descoberta, convivia com inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebia do mundo como com as hipóteses de quantidade mínima e variedade de caracteres, construídas por ele próprio, o que gerou um salto qualitativo em seu desenvolvimento evolutivo da escrita.

Analisaremos a seguir mais duas produções escritas feitas por F., agora já no início da segunda série do ensino fundamental. As atividades foram separadas da seguinte maneira:

- Dia 05/03/2001.

Instruções:

Crie uma história a partir do desenho.

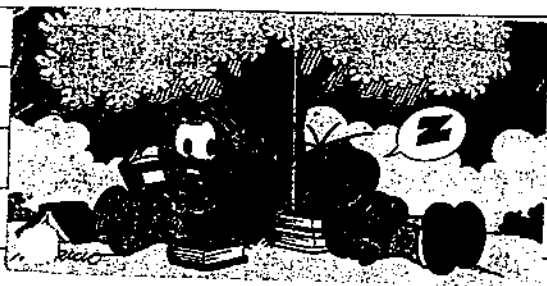
Texto 8.

- Dia 26/03/2001.

Instruções:

Crie uma história a partir do tema e depois faça uma ilustração.

Texto 9.



Invente uma história.
Não se esqueça do título.

Momica e cloa
Lumvere momica e tavleduro
e robler e tridito per sira vldme
volbar e saise e sldina a cou
e metodia moca vllcango.

8

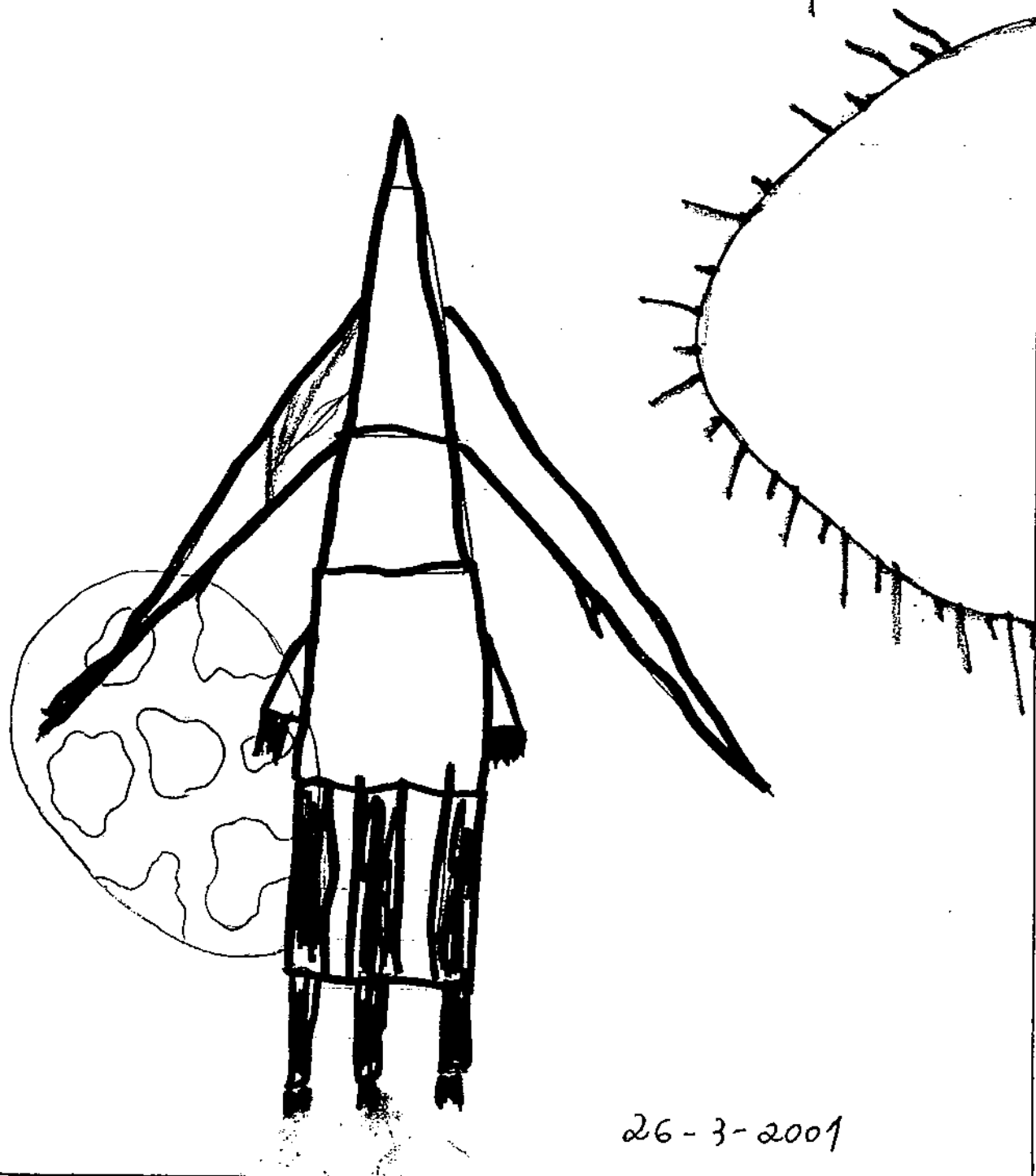
fine

Imagine que você fez uma viagem
espacial. Conte como foi.

Viagem espacial

foi!

Quando estava dentro e contra a parede
e fui o primeiro a sair e depois
do quinto ano depois eu fui para a escola
lotuanga para estudar a vida prazerosa



Analisando estes textos percebemos “omissões”, “truncamentos”, “não-correspondência” na escrita de orações, parecendo haver um retrocesso no nível de escrita do texto nove (feito vinte dias depois) em relação ao texto oito. Pode-se dizer que essa “desestruturação” ocorre porque a criança trabalha com uma maior quantidade de sílabas. Quando a criança escreve palavras soltas ou ditadas pelos adultos, a característica da produção é uma, e evidencia-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando a criança começa a escrever o que pensa, o que quer dizer, a produção fica caracterizada pelos seus momentos de conflitos.

Em conclusão, a escrita de palavras e a de orações não implicam o mesmo grau de dificuldade: nesta última, a criança pode retroceder no nível da escrita, com também pode perder o valor sonoro convencional das grafias que já conhece. (Ferreiro apud Smolka, 1996:68).

Esses textos revelam uma escrita que parece desconexa e incompleta, apresenta uma tendência à condensação e à abreviação, apresenta aglutinação e contração de palavras. Eles revelam também fragmentação de idéias. Essa escrita inicial não pode ser analisada apenas segundo as regras lógicas, ortográficas ou gramaticais. No entanto, foi tentada uma análise segundo as hipóteses propostas por Ferreiro e Teberosky (1979).

Podemos dizer que o aluno F. ainda não está “ortográfico”, apesar de escrever alfabeticamente, isto é, com as letras do alfabeto, compondo sílabas.

No texto 8, razoavelmente legível, vemos que F. escreve sobre as personagens Mônica e Cebolinha: “Era uma vez Mônica estava lendo livro e Cebolinha estava deitado (...) e saiu e Cebolinha acordou e no outro dia Mônica (...)”. Podemos observar repetições, omissões, aglutinações que, ao mesmo tempo, revelam e entrecortam o fluir do significado.

O texto 9 apresenta-se praticamente ilegível. Essa dificuldade pode estar relacionada com a utilização da letra cursiva, que apesar de tornar a escrita mais rápida, pode dificultar a compreensão e a leitura pela variedade de traçados possíveis das letras.

Um certo número de erros encontrados nas tarefas escolares dos alunos deve-se a confusões causadas pelo uso da letra cursiva. Como ela deforma certas letras quando agrupadas, fica difícil saber exatamente onde começam e onde terminam algumas letras e até mesmo quais os elementos gráficos que as constituem. (Cagliari, 1999:91).

A leitura de algumas poucas palavras foi ora baseada no desenho, ora porque se apresenta silábica-alfabética. Observamos ainda:

- Não faz parágrafo, nem utiliza vírgulas.
- No texto 9 não usa o ponto final.
- F. escreve no texto 8 - a palavra Cebolinha de três maneiras diferentes: "ceolia", "sblia" e "selolina".
- Ainda neste texto grafou "e tavledbivo" (estava lendo livro) e no texto 9 "etaveu teteno e cotra" (estavam tentando encontrar), escrita silábica-alfabética.
- Presença de oralidade em "viage".

Como podemos observar pelos textos analisados, do início da segunda série, o aluno F. escrevia alfabeticamente, mas com grande dificuldade na ortografia, porém vemos a vontade e motivação que o levava a produzir um texto para contar/dizer algo.

Ainda, como uma última observação podemos ver a originalidade do desenho do texto 9, com o Sol brilhando a direita e a Terra ficando mais ao fundo numa perspectiva atrás do foguete, parecendo distanciar-se. O desenho também pode ser aproveitado como apoio para a leitura.

F. era um aluno que, quando chegou na terceira série, apresentava bastante dificuldade em leitura e escrita. A leitura de texto era lenta, silabada (decodificando), sem pontuação, com hesitação e com trocas de fonemas. Sua falta de fluência nas leituras dificultava a compreensão dos textos e enunciados. Muitas vezes, inventava uma palavra nova durante a leitura e prosseguia lendo, mesmo percebendo que aquela palavra ficava sem sentido dentro do contexto.

Seu traçado caligráfico era trêmulo e irregular, copiando sempre de maneira lenta. Nas atividades de ditado de texto apresentava trocas, omissões e inversões. A escrita espontânea apresentava desorganização de pensamento, com vocabulário e estrutura frasal pobres. Durante a escrita não lia aquilo que escrevia sendo que, desta maneira poderia estar identificando a maioria dos erros que cometia.

Os textos que analisaremos a seguir foram transcritos na íntegra se mantendo fiel as formas de escrita feitas por F. Estes textos não foram copiados como os demais já apresentados aqui anteriormente, pois todos já haviam sido assinalados e alterados para que se fizessem as correções necessárias. Pois, as aulas de produção de textos não podem dispensar o rascunho ou esboço onde os textos são lidos e relidos, para ser produzido e aperfeiçoado.

- **Texto 1**

Redação Livre (escrita espontânea)

Data: 12-02-2002

Aventura na férias

*Eu fui viajar em brotas e la eu fiquei no ohotele de lo fui ne uma enpreza de
aventudas e la eu deci de bote e endei de cavalo quando eu estava andado de
cachera eu vi um bi de brinco e fui na cachoera do dinossaro*

- **Texto 2**

Reescrita de um episódio do desenho do Pequeno Príncipe

Data: 20-05-002

O Pequeno prisipe

Era uma vez um menino que vivia no planeta com sua rosa.

*E pegou uma carona com um cometa efoi para a terra ela viu uma caza
e foi para caza e ficou lá e láfalou que hoje a noite ia pegar e pegou o erado*

*E voutol para omesmo lugar e emcontrou um bezeromorendo e elo foi
pegar água e a amiga falou que o bezero io tem filho*

*e elos forem corendo e o bezero nasceu e namesma noite o pequeno
prisepe foi em bora*

- **Texto 3**

Escreva sobre seu bicho de estimação

13-10-2002

VIDA DE ÇÃM

*O meu çãm ele e um pudou preto ele chama Pingo ele e munto fougado
o meu cachorro ja fou atropelado mas não moreu.*

*_ E agora ele anda com as duas pata da fremte e sedou uma bolacha
ele quer comer o pacote inteiro e ele come elequer saur na rua ele fica atrás da
do licho e como aminha mão abre a porta para sair ele saiu junto.*

A partir das observações podemos dizer que F. se encontra num nível alfabético, ou seja, ele conhece o valor sonoro convencional de todas ou de grande parte das letras, juntando-as para que formem sílabas ou palavras.

É importante destacar que F. escreve foneticamente (faz distinção entre som e letra), mas não ortograficamente. Teoricamente significa que a criança está alfabetizada, pois consegue escrever palavras e frases, além de ser capaz de expressar suas idéias por escrito, em textos, com certa coerência e coesão, embora não esteja segura da grafia e da ortografia de toda e qualquer palavra que deseja escrever.

Pode-se observar que a quantidade de omissões e aglutinações vai diminuindo e a escrita vai sendo marcada pelo fluxo e pela fluência da fala com suas hesitações, repetições lapsos e incertezas. Começam a se delinear as dúvidas com respeito à ortografia e à segmentação. Como nos diz Cagliari (1999:209) *“o acerto pode ser fruto do acaso, mas o erro sempre é fruto de uma reflexão, de um uso indevido de algum conhecimento”*.

F. mostrou produções típicas de, pelo menos, uma compreensão alfabética da escrita, sendo que todos os textos podem ser lidos por um

examinador que não disponha de nenhuma informação adicional sobre a condição da produção escrita.

Apesar das omissões de letras e sílabas em alguns momentos, estas (as omissões) não sugerem uma dificuldade na realização da análise fonológica ou em sua coordenação com a produção da escrita das palavras.

Assim, não se pode explicar as dificuldades de F. por sua retenção num nível mais elementar do processo de aprendizagem da escrita que não exija análise fonológica. A concepção alfabética da escrita exibida por F. neste estudo constitui, por si só, uma demonstração de sua possibilidade de realizar análises fonológicas e reforça uma vez mais, a idéia de que as diferenças entre as crianças com dificuldade de aprendizagem e de outras crianças são quantitativas e não qualitativas.

O texto 1, como se trata de texto espontâneo, o narrador é a criança (Eu - 1ª pessoa do singular), que deseja contar o que aconteceu com ele para a professora.

No texto 2 não revela conhecimento do uso de letra maiúscula para substantivos próprios ou em início de frases.

O texto 3 apresenta repetições (conjunção e - pronome ele).

Para representar a nasalização na palavra cão utilizou o til e substituiu a vogal o pela consoante nasal m.

Segundo Carraher (1992) esse tipo de consideração é muito importante para o aperfeiçoamento da leitura e principalmente da escrita, pois envolvem considerações léxicas (e não fonológica), isto é o acréscimo do til ou de uma consoante m não representa nenhum fonema, mas apenas modifica a pronuncia do fonema anterior.

Ainda poderíamos observar:

- Todos os textos apresentam um nível alfabético de escrita.

- Diante de tais textos não se pode dizer que F. não têm imaginação ou criatividade.
- Durante a terceira série F. adquiriu a noção de parágrafo.
- Os textos ainda apresentam problemas com pontuação.
- Há aglutinação e contração de palavras.
- Não revela conhecimento sobre acentuação.
- Usa o travessão indevidamente.

Com esta análise, verificamos que os textos que a criança escreve, expondo sua hipótese de escrita, motivado pelo desejo de transpor para uma forma escrita o que está acostumado a expressar através da fala, não o leva a se importar com a dificuldade para escrever, segundo uma convenção ortográfica.

Outrossim, podemos verificar que os textos aqui exemplificados foram produzidos após intenso contato e interação com a escrita, nos seus vários usos sociais tendo como modelo de referência à leitura de outros textos.

Os estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Carraher, Luria e outros possibilitam deslocar o centro do trabalho, que tradicionalmente era no professor, para o ser que aprende – a criança – e sua relação com o objeto de aprendizagem – a língua.

Quando o professor conhece as concepções que a criança desenvolve a respeito da língua escrita, pode tornar-se um mediador, propondo atividades que levem a criança à desestruturação e questionamentos, para que assim, através do conflito, reflita e reelabore sua hipótese lingüística.

Desta maneira, podemos dizer que as análises destas produções escritas nos mostram que os processos de aprendizagem de F. se apresentam como resultado de sua atividade cognitiva mediada pela interação com os outros e com o conhecimento da língua. O resultado, um processo de

letramento ainda em curso, não indica qualquer alteração significativa que indique uma patologia.

As produções mostram erros típicos de construção de conceitos sobre o funcionamento da língua e apontam para a tentativa da criança de fazer uso do conhecimento adquirido. Em favor do diagnóstico de dislexia pode-se dizer, apenas, que o ritmo das aquisições de F. tem sido inferior ao da média da turma.

Embora as mudanças de um estágio para o outro (observadas nos textos de F. e pelas quais passam também crianças “normais”) possam ser consideradas como radicais o suficiente para serem vistas como mudanças qualitativas, estratégias e conhecimentos adquiridos anteriormente ainda são usados num estágio posterior sendo aperfeiçoado e não necessariamente abandonados.

Os momentos pelos quais F. passou no processo de aquisição de leitura e escrita aqui analisadas, assemelham-se àqueles observados em crianças sem dificuldades. Além disso, esses momentos indicam que as dificuldades observadas em F. não residem num atraso do desenvolvimento de uma compreensão alfabética de leitura, nem numa impossibilidade de realizar análises fonológicas.

O processo de aquisição de leitura e escrita parece demonstrar a existência de uma dificuldade na realização das análises fonológicas e sua coordenação com a representação escrita, de modo especial quando estão envolvidas regras que exigem que se vá além da fase alfabética.

Assim, a análise de produção escrita deste aluno, ao longo de três séries consideradas nos leva a afirmar que, mesmo diagnosticado como disléxico, houve um progresso bastante significativo compatível, inclusive, com as séries cursadas. Podendo-se concluir que esta criança chegou ao estágio

alfabético, mas continua enfrentando dificuldades na realização da análise fonológica, o que resulta, na escrita, em erros por troca e omissão de letras com maior frequência da que se observa em outras crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria de aprender é, muitas vezes, um pesadelo para mais de dez milhões de crianças normais, brilhantes e inteligentes – somente porque ninguém reconheceu seu ritmo diferente de aprendizagem.

Que nenhuma criança seja humilhada, nem tenha sua admiração diminuída, por causa de nossa ignorância ou passividade. Que nenhuma criança seja privada de suas descobertas, porque nos faltam recursos para descobrir seu problema. Que nenhuma criança – jamais – duvide de suas próprias possibilidades porque estamos inseguros de nossa responsabilidade.

Fundação de Crianças com
Distúrbios de Aprendizagem

Quando uma criança ingressa na escola, sua primeira tarefa explícita é aprender ler e escrever. A alfabetização é, sem dúvida, o centro das expectativas de pais e professores. Porém, para algumas crianças é ao iniciar a escolaridade que se manifestam as dificuldades de aprendizagem. Nas primeiras séries onde a criança tem que aprender a ler e escrever, essa tarefa pode se transformar numa verdadeira angústia e numa enorme dificuldade.

A infância pode ser um período muito difícil para a criança que tem dificuldades de aprendizagem, não apenas na escola, mas em todos os aspectos de sua vida. Os mesmos problemas que interferem na leitura e escrita, também interferem no desenvolvimento emocional e social, assim é necessária uma compreensão especial dos pais, da família e dos professores.

Os problemas emocionais, sociais e familiares juntam-se às frustrações e fracassos trazidos pelas dificuldades escolares, desenhando um quadro complexo. Fatores biológicos podem interferir na vida escolar da criança e influenciar, secundariamente, no desenvolvimento emocional e na adaptação social. Se os problemas são uma consequência das dificuldades de

aprendizagem, a atenção inicial deve ser no desenvolvimento de programas de educação apropriados. Assim, evitando que a criança seja impossibilitada de se desenvolver e de aprender por estar fora dos padrões estabelecidos. Não esqueçamos que a melhor pedagogia é aquela que respeita o ritmo e as possibilidades de cada aluno.

A aquisição da leitura e escrita é uma tarefa bastante complexa, exigindo uma forma de compreensão da linguagem que não aparece tão facilmente nas crianças mais novas, disléxicas ou não, como Emilia Ferreiro, pesquisadora argentina, e Ana Teberosky, pesquisadora espanhola, mostraram claramente (Ferreiro & Teberosky, 1990). A criança, ao aprender ler e escrever, precisa começar a tomar consciência dos fonemas e a concentrar-se no fato de que a linguagem falada consiste em palavras e sentenças separadas. Além do que precisa descobrir que as palavras e as sentenças escritas correspondem às unidades da fala.

Já, numa fase mais adiantada, outro fator primordial para uma boa alfabetização é que o aluno entenda o que é ortografia e como resolver dúvidas ortográficas. Se o aluno sabe escrever é porque sabe ler, assim usando esses dois recursos poderá recorrer, por exemplo, a um dicionário para fazer as correções necessárias em seus textos. Desta maneira estará aprendendo a decifrar a escrita nos seus aspectos fonéticos, sintáticos, semânticos e textuais, usando seus conhecimentos básicos de leitura para tentar escrever.

A análise proposta por Ferreiro e desenvolvida no Brasil, dentre outros autores, por Carraher, do ponto de vista da psicologia, coincide, em vários sentidos com as análises dos estudiosos da aquisição da escrita. Autores como Cagliari, Possenti, Geraldi, dentre outros lingüistas, também abordam, a partir de diferentes pontos de vista, estas questões e contribuem para ampliar o escopo da análise.

A partir das investigações desses estudiosos, temos condições de perceber o processo de apropriação da aquisição da leitura e da escrita, podendo mediar a construção desse conhecimento nos momentos em que o aprendiz efetivamente necessita de uma intervenção pedagógica.

A análise do desenvolvimento da habilidade de escrita de F., segundo observamos em seus textos, não mostra evidências que indiquem diferenças qualitativas entre seu desempenho e o de outras crianças, quanto às habilidades intelectuais básicas. Demonstrando apenas necessitar de um tempo maior de elaboração de seus conhecimentos. Assim, as diferenças quantitativas de F. podem ser observadas em suas “evoluções” que mostram um contínuo natural, sendo incluídas na mesma distribuição normal que descreve as variações de escores em leitura e escrita para as crianças “normais”.

Neste sentido, deveríamos nos perguntar se vale à pena reprovar um aluno simplesmente por não escrever ortograficamente como o esperado. Não quero dizer que devemos diminuir a importância da ortografia, mas realmente pensar sobre qual o peso das coisas na vida escolar, evitando assim criar situações de frustração para certos alunos, principalmente nas séries iniciais.

Pesquisadores e estudiosos de uma maneira geral comprovam que as discussões a respeito da problemática são indispensáveis para uma melhor compreensão da questão fundamental a ser analisada. Diante da complexidade do tema quero ressaltar que, o esforço de pensar e explicar as regras necessárias para alguém ler e escrever em nosso sistema de escrita é um exercício que não se esgota, deixando claro que novos estudos são necessários para o aprofundamento sobre os problemas de leitura e escrita e suas características.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. de. e colaboradores.** *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita.* Porto Alegre. Artes Médicas. 1984.
- CAGLIARI, Luis Carlos.** *Alfabetização & Lingüística.* 39ª edição. São Paulo. Editora Scipione Ltda. 1993.
- _____. *Alfabetizando sem o Bá – Bé – Bi – Bó – Bu.* São Paulo. Editora Scipione Ltda. 1999.
- COLLARES, Cecília A. L. MOYSÉS, Maria Aparecida M.** *Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização.* São Paulo. Editora Cortez. 1996.
- CARRAHER, T. N.** *Dificuldades na aprendizagem da leitura.* São Paulo. Editora Cortez. Autores Associados. 1992.
- FERREIRO, E.** *Com todas as letras.* São Paulo. Editora Cortes. 1992.
- _____. & **TEBEROSKY, Ana.** *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre. Artes Médicas. 1990.
- FONSECA, Vítor da.** *Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce – Uma introdução às idéias de Feuerstein.* Porto Alegre. Editora Artes Médicas. 1995.
- FREIRE, & MACEDO, Donaldo.** *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.* São Paulo, Paz e Terra, 1990.
- GERALDI, João Wanderley. (org.)** *O texto na sala de aula. Leitura e produção.* Assoeste, Unicamp, 1984.

- LÜDKE**, Menga. **ANDRÉ**, Marli, *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo. EPU. 1986.
- LURIA. LEONITOV. VIGOTSKY.** *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 1988.
- MANTOAN**, Tereza Eglér e outros. *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo. Editora Moderna. 2001.
- MORAIS**, José. *A arte de ler*. São Paulo. Editora Unesp. 1996.
- PIAGET**, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro. Editora Unesco. 1980.
- SAVIANI**, Demerval. "Educação e pós-modernidade". in *Educação e questões da atualidade*. Porto Alegre. Instituto Goethe. pp. 17-39. 1988.
- SILVER**, Larry B. *"A criança incompreendida. Um guia para pais de crianças com distúrbios de aprendizagem"*. RJ. Jorge Zahar Editor Ltda. 1988.
- SMOLKA**, Ana Luiza B. "O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula". *Caderno Cedes*, nº 23. São Paulo. Cortez/CEDES. 1989. pp. 39-47
- _____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas. Ed. da Unicamp. Coleção Passando a limpo. 1996.
- SOARES**, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização, in *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. nº 52, 1985, pp 19-24.
- VYGOTSKY**, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo. Editora Martins Fontes. 1991.
- WALLON**, Henry. *Psicologia e educação na infância*. Rio de Janeiro. Estampa. 1995.