

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA: UMA  
ANÁLISE DE ACOMPANHAMENTOS CLÍNICOS DESSA  
MODALIDADE DE LINGUAGEM

*Difficulties in the acquisition of writing:  
an analysis of clinical monitoring sessions  
conducted in this mode of language*

Ana Cristina Guarinello\*  
Ana Paula Berberian\*  
Ana Paula Santana  
Gisele Athayde Massi\*  
Keylla Dariele Rivabem\*\*  
Lilian Cássia Bórnica Jacob\*  
Maria Letícia Cautela de Almeida Machado\*\*

INTRODUÇÃO

Com este trabalho temos por objetivo apresentar e analisar, à luz de uma visão interacional e discursiva de linguagem, propostas de acompanhamentos clínicos, apresentados em manuais, destinados a sujeitos considerados disléxicos ou portadores de dificuldades de leitura e escrita, bem como discutir os princípios norteadores do acompanhamento clínico que vêm, diferentemente dos referidos manuais, sendo formulados pelo Núcleo

\* Professora do Departamento de Fonoaudiologia – Mestrado em distúrbios da comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná.

\*\* Aluna de Mestrado em distúrbios da comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná.

de Trabalho: Fonoaudiologia e Linguagem Escrita,<sup>1</sup> vinculado ao Mestrado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Sem refletir sobre a lacuna que envolve a conceituação dos chamados distúrbios de aprendizagem da escrita ou dislexia – a falta de explicitação acerca de suas causas, o equívoco descritivo envolvendo a sua representação sintomatológica, bem como a fragilidade dos testes avaliativos usados para traçar o seu diagnóstico –, alguns profissionais da área de saúde se propõem a atuar na “cura” ou na minimização dos efeitos dessa suposta patologia. Ou seja, apesar de o conceito de dislexia manter-se, desde a sua primeira descrição – em 1896 –, obscuro,<sup>2</sup> existe um espaço resguardado para reabilitar, reeducar ou recuperar algum “defeito” de alunos tomados como portadores desse distúrbio de aprendizagem. Vale ressaltar que esse espaço mantém-se em função de uma demanda criada no interior do ambiente escolar, a qual é avalizada e difundida por profissionais da área da saúde.

Tomando a alfabetização como um processo linear e os “desvios” como manifestações sintomáticas, os alunos que não seguem a linearidade proposta pelo sistema de ensino são, a partir do senso comum, pré-rotulados pelo professor como portadores de alguma dificuldade ou disfunção. Nessa situação de pré-rotulagem, a escola, de forma geral, procura envolver a família, que é convocada e levada a perceber a criança como “proble-mática”, segundo critérios de comparação com outros alunos, os quais seguem a trilha e o ritmo do ensino proposto. Dessa forma, a estrutura escolar exime-se de responsabilidades e orienta a família a buscar uma avaliação/diagnóstico com médicos, psicólogos, fonoaudiólogos ou psicopedagogos.

O sistema educacional, portanto, não diagnostica, mas, a partir de um pré-diagnóstico, conduz a família a pensar que sua criança pode ser “um aluno de risco”, portador de algum distúrbio de aprendizagem. Esse pré-diagnóstico é, na maioria das vezes, confirmado por profissionais da área da saúde, segundo padrões avaliativos que desconsideram as condições interacionais e discursivas de uso da linguagem. De qualquer forma, depois de confirmada a suposição levantada pela escola, a criança, já diagnosticada como disléxica ou portadora de alguma dificuldade ou disfunção, é, geralmente, encaminhada para aulas de reforço e, também, para acompanhamentos profissionais especializados, incluindo o médico, o psicopedagogo, o fonoaudiólogo, o psicólogo.

<sup>1</sup> Esse Núcleo é formado por docentes e discentes do referido Mestrado e do Curso de Graduação em Fonoaudiologia da UTP, estando em funcionamento desde 1999 e sendo coordenado pelas Professoras Doutoradas Ana Paula Berberian, Giselle de Athayde Massi e Ana Cristina Guarinello.

<sup>2</sup> Sobre essa questão, ver Massi (2004).

Nesse sentido, convém apresentar e discutir os “exercícios de linguagem” utilizados nesses acompanhamentos. Para tanto, citamos propostas de trabalhos clínicos veiculadas pela bibliografia pesquisada e, também, recomendadas por associações criadas em função do que tem sido classificado como dislexia.

Além disso, apresentamos e questionamos “tarefas lingüísticas” que se encontram expostas em cadernos escolares de algumas das crianças consideradas como portadoras de distúrbios, com o objetivo de refletir sobre a relação que existe entre práticas envolvidas com a aquisição da escrita desenvolvidas no contexto educacional e propostas – via manuais – de acompanhamento clínico.

Com a intenção de superar equívocos presentes em ações de cunho educacional e clínico e partindo do pressuposto de que educar, nas palavras de Bagno (1999, p. 132), “é dar voz ao outro, reconhecer seu direito à palavra, encorajá-lo a manifestar-se”, apresentamos o caso de um sujeito tomado como portador de um distúrbio, procurando destacar textos por ele produzidos em situações instanciadas sobre diversos planos dialógicos. Portanto, privilegiando, de acordo com Góes (1993), planos de dialogia implicados nas produções escritas, nossa investigação enfoca a relação que o sujeito dessa pesquisa estabelece com vários outros: os outros para quem dizem, os outros dos quais tomam a palavra para dizer, os outros sobre os quais dizem, os outros que são participantes do processo de produção do texto e, também, a relação do sujeito consigo mesmo, como leitor/escritor de seu próprio texto.

A partir da análise do caso, discutiremos os resultados de um acompanhamento clínico direcionado por uma perspectiva social e discursiva de linguagem, bem como as diferenças de tal acompanhamento em relação a práticas tradicionais de atividades com a escrita.

De acordo com Estienne (2001), as técnicas e os métodos usados no tratamento de crianças consideradas disléxicas são numerosos e muitas vezes divergentes quanto às suas concepções, objetivos e resultados. Segundo a autora, a multiplicidade e a diversidade dos enfoques não traduzem eficácia, mas, em direção contrária, indicam tratamentos instáveis, longos e pouco rigorosos quanto ao controle dos resultados alcançados.

De forma geral, podemos afirmar que a diversidade de enfoques terapêuticos varia de acordo com o leque de vias explicativas acerca da dislexia. Acompanhamos abordagens pautadas na visão organicista, na ótica instrumental ou cognitivista e, também, na perspectiva psicoafetiva. Entretanto, para dar conta do que pretendemos discutir, restringimos nossa atenção às questões lingüísticas enfocadas no tratamento de sujeitos considerados disléxicos.

## REFLEXÕES SOBRE O ACOMPANHAMENTO CLÍNICO CITADO EM MANUAIS

### Conforme a Associação Brasileira de Dislexia:<sup>3</sup>

O sucesso na reeducação de um dislético está baseado numa terapia multissensorial (aprender pelo uso de todos os sentidos), combinando sempre a visão, a audição e o tato para ajudá-lo a ler e soletrar corretamente as palavras. O dislético precisa olhar atentamente, ouvir atentamente, atentar aos movimentos da mão quando escreve e prestar atenção aos movimentos da boca quando fala. Assim sendo, a criança dislética associará a forma escrita de uma letra tanto com seu som como com os movimentos da mão para escrevê-la (NICO, 2002, p. 2).

Parece-nos que, privilegiando meramente o domínio da grafia das letras e a perfeita soletração e a leitura de palavras, Nico aponta para uma prática desprovida de significação: como se a aprendizagem dessa realidade lingüística dependesse da aquisição de técnicas voltadas para a forma da escrita. Nessa mesma direção, Condemarin e Blomquist (1986) propõem que:

Para ler com eficiência a criança necessita dominar as técnicas de reconhecimento das palavras, de modo que possa aplicá-las de maneira automática e instantânea. O reconhecimento da palavra implica preferentemente domínio dos elementos fonéticos e estruturais das palavras, regras de acentuação, silabação e aquisição de um amplo vocabulário visual (CONDEMARIN; BLOMQUIST, 1986, p. 63).

Conforme esses autores, o objetivo do que chamam de “tratamento reeducativo” é solucionar as dificuldades especificadas na avaliação/diagnóstico. Para isso, apresentam um planejamento organizado em itens, dentre os quais ressaltamos: reconhecimento de palavras e compreensão da leitura. No que se refere ao primeiro item, os autores sugerem uma série de exercícios que tomam como necessários para auxiliar a criança a reconhecer palavras, tais como: discriminação de vogais, discriminação de letras com grafia similar, de consoantes, de sílabas com ditongos, de grupos con-

<sup>3</sup> Essa Associação é reconhecida no Brasil e está vinculada a uma entidade internacional – a *International Dyslexia Association* – representativa em todos os estados norte-americanos e em alguns outros países.

sonantais. Ainda em relação a esse mesmo item, apresentam uma lista de tarefas voltadas ao reconhecimento de prefixos e sufixos, de palavras compostas e, também, vinculadas à correção de inversões de letras nas sílabas e de sílabas nas palavras.

A proposta de intervenção apresentada pelos autores pauta-se, portanto, em tarefas que, envolvidas com uma perspectiva mecanicista, afastam da criança a possibilidade de ela compreender a escrita como linguagem. Ou seja, nos termos de Santana (1999), é como se a leitura e a escrita fossem atividades que pudessem ser compreendidas “fora” da linguagem.

Não entendemos de que forma exercícios voltados a questões dessa natureza poderiam contribuir para o processo de aquisição da escrita, bem como para a superação de possíveis dificuldades, indagações e perplexidades que surjam no decorrer desse processo. Tais exercícios, assentados na descontextualização, descaracterização e fragmentação da linguagem, parecem buscar unicamente resultados visíveis e mensuráveis ao senso-comum: como se a discriminação de vogais, consoantes, ditongos, encontros consonantais ou o reconhecimento de prefixos, sufixos e assim por diante garantissem a possibilidade de aquisição e de uso da escrita.

Voltando ao outro item citado por Condemarin e Blomquist, relacionado à compreensão da leitura, acompanhamos apenas desdobramentos dessas atitudes mecânicas e simplificadoras do funcionamento da escrita. Os autores propõem uma série de tarefas pautadas em práticas tradicionais e organizadas segundo um modelo no qual o “texto” é tomado equivocadamente como um conjunto de frases justapostas caracterizadas pela repetição de elementos, pela inadequação ou ausência de elementos coesivos e, sobretudo, pela falta de relação que estabelecem com práticas discursivas.

Preocupada com essa situação, Kato (1988) alerta para o fato de que o desempenho incipiente da criança na leitura pode estar relacionado ao uso de textos simplificados, absolutamente artificiais e pouco significativos. Segundo a autora, essa estratégia de “imbecilização dos textos” pode resultar, por um lado, em um aparente progresso na decodificação de símbolos gráficos, mas, por outro, acaba por bloquear a aprendizagem da leitura, pois não oferece oportunidades para a criança apreender o mundo, via linguagem escrita. Como bem afirma Kramer (2001, p. 195), “leitura é um processo criativo de produção de sentidos e reflexão sobre o sentido da vida”.

Treinamentos por meio de associações mecânicas não possibilitam que a criança caminhe em direção à compreensão de unidades que estão além da sentença. Afinal, ler e escrever não são o mesmo que decodificar e codificar grupos de grafemas. Decodificação e compreensão são atividades diferentes: a primeira limita-se ao ato mecânico de reconhecimento

e identificação de letras e agrupamento destas em palavras e sentenças; a segunda representa um trabalho de reflexão em que construímos entendimento dos objetos, do mundo e das pessoas, pois:

Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo (GERALDI, 1995, p. 18).

A compreensão, distante de uma perspectiva que concebe a língua como um sistema encerrado em si mesmo, é tomada como um processo ativo e produtivo em que significados anteriores, resultantes de interlocuções prévias, sofrem modificações constantes. Nesse processo, conforme Geraldi (1996), quanto mais a criança estiver exposta a diversidades de interações, maiores serão as construções de significados e as categorias com que ela vai construir suas interpretações da realidade. Por isso, a unidade lingüística básica para os processos de ensino/aprendizagem não é a sílaba nem a palavra ou a frase, mas o discurso em sua materialidade social e, também, textual:

... A significação de um texto não está encerrada em suas partes, não é dada a um leitor que passivamente a compreende ou não. Ela vai além do texto, resulta da interação entre este, o leitor e a vida, a história de cada um deles, não sendo nunca uma só, renovando-se a cada leitor e a cada tempo em que acontece a leitura... (SILVA et al., 1986, p. 45).

As tarefas propostas em manuais envolvidos com o acompanhamento clínico de crianças consideradas disléxicas – como é o caso de Condemarin e Blomquist, entre outros<sup>4</sup> – estão completamente distanciadas de um processo discursivo em que a significação é enfocada. Assim, evidenciam total apagamento do dinamismo implicado na leitura e na escrita em que necessariamente se estabelece uma relação não entre o objeto de reeducação

<sup>4</sup> São vários os autores que desenvolvem manuais voltados ao tratamento de crianças ditas disléxicas, adotando a posição assumida por Condemarin e Blomquist. Cuba dos Santos (1987), Fonseca (1995), Torgensen e Davis (1996) adotam essa mesma postura reducionista e afastada do processo de compreensão envolvido na escrita.

e a criança diagnosticada como disléxica ou portadora de algum outro distúrbio de aprendizagem, mas entre leitor e autor – sujeitos sociais – em um processo de interlocução. Sob o domínio desse apagamento, esses manuais apresentam, como propostas de acompanhamento, exercícios que repetem, muitas vezes, as mesmas práticas de ensino correntes na sala de aula e, portanto, já vivenciadas no contexto escolar.

#### A RELAÇÃO ENTRE ACOMPANHAMENTO CLÍNICO CITADO EM MANUAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para refletirmos sobre a relação entre práticas envolvidas com a aquisição da escrita desenvolvidas no contexto educacional e propostas – via manuais – de acompanhamento clínico, a título de ilustração, mostramos, na seqüência, algumas tarefas executadas e apresentadas em cadernos escolares de duas crianças tomadas como portadoras de distúrbios de aprendizagem.

Nos cadernos dessas crianças, encontramos uma série de tarefas que descaracterizam a linguagem, como, por exemplo: ditado de palavras, contagem do número de letras de cada palavra, separação de palavras em sílabas, etc. Esses exemplos denunciam uma prática desenvolvida em sala de aula a partir da qual há, explicitamente, um controle da aprendizagem: decide-se quando e como a criança deve aprender; inicia-se pelo que é considerado mais fácil – padrões de som/letra, famílias silábicas e organização destas em palavras – e, aos poucos, são introduzidos exercícios segundo uma ordem crescente de complexidade. Assim, o aluno – concebido como um ser passivo, acrítico e isolado da sociedade – fica exposto a fragmentos da língua.

Nessa prática restritiva e artificial, a aquisição da escrita é tomada como uma habilidade a ser adquirida por meio de repetições e imitações, havendo uma clara separação/distanciamento entre o aluno-sujeito – uma *tabula rasa* – e o objeto do conhecimento, a própria linguagem. De acordo com Amâncio (2002), esse modelo imposto desde o início do processo de alfabetização – via cartilha – impede que as crianças se apropriem de aspectos discursivos necessários para a construção de unidades lingüísticas significativas e, por isso, tal modelo mais bloqueia do que viabiliza o trabalho de construção da escrita.

Sem condições para compreender a função de muitos dos exercícios escolares, pois aparecem descontextualizados e sem significado, a criança vai errar com mais facilidade. Portanto, precisamos considerar que

muitos dos erros cometidos pela criança decorrem do fato de ela não entender – a partir do não entendimento da própria escola – o sentido que deve ser atribuído à linguagem escrita, a qual é tomada, de forma simplista, como um código pronto e acabado, sem conexão com a vida ou com a nossa permanente necessidade de interação.

Exercícios que invocam ditado de palavras soltas, contagem e repetição de letras acabam por ignorar o conhecimento anterior do aluno sobre a escrita, a variedade lingüística que ele domina, além de cercear sua criatividade e a sua necessidade de dar significado ao que faz, isto é, de entender que função a leitura e a escrita podem assumir em sua vida.

Coudry e Morato (1989) afirmam que, na escola, a natureza dialógica da linguagem não é considerada:

A fala acaba reduzida a um sistema de código e não a uma relação significativa entre sujeitos, a escrita converte-se em reprodução de um determinado modelo e a leitura em mero reconhecimento do modelo reconhecido. A fixidez retira o traço de “uso” e de “pessoalidade” da linguagem (COUDRY; MORATO, 1989, p. 53).

Assim, chamamos a atenção para a aquisição da escrita como um processo que não pode ser visto pela fresta de lições, exercícios ou tarefas. Conforme Possenti (1996), não aprendemos por meio do cumprimento de exercícios. Ao contrário, a aprendizagem e o domínio da língua resultam de práticas efetivas, significativas e contextualizadas, e não da simples execução dessa ou daquela tarefa. Sem se dar conta disso, o sistema educacional trabalha com uma proposta de ensino que não prevê tentativas e hipóteses.

Por isso, muitas vezes, a escola – mais envolvida com a fixidez do ensino do que com o processo de aprendizagem – fica sem saber como lidar com os “erros” e com aqueles que os cometem durante a aquisição da escrita. Seguindo essa trajetória, o aluno que “erra”, ou que não segue o modelo de ensino proposto, acaba sendo encaminhado para avaliações/acompanhamentos clínicos e concomitantemente, quando possível, ele é convocado a participar das famosas aulas de reforço oferecidas pela própria escola. Nessas aulas, os mesmos exercícios mecânicos são reproduzidos.

Com esses exemplos de exercícios, queremos evidenciar que, embora a avaliação/diagnóstico e o acompanhamento clínico de crianças consideradas disléxicas aconteçam fora do espaço escolar, o trabalho clínico com a linguagem, muitas vezes, é o mesmo. Afinal, a proposta de acompanhamento terapêutico apresentada em manuais voltados ao tratamento de crianças disléxicas ou portadoras de alguma “dificuldade para aprender” segue o mesmo caminho já percorrido pela criança na escola. Ou seja, tanto no ambiente

escolar como no contexto clínico, o desempenho lingüístico do aprendiz é cerceado pela artificialidade de métodos desenvolvidos segundo concepções fragmentadas da linguagem, as quais transformam o aprendiz em um mero codificador/decodificador passivo de letras, sílabas ou, no máximo, de frases destituídas de um contexto significativo.

Em métodos tradicionais de alfabetização é comum o uso de frases soltas: “A menina é bonita” ou “O pato nada na lagoa”. Usando sentenças como essas para aprender a ler e escrever, o aluno distancia-se da possibilidade de tomar a linguagem escrita a partir de um objetivo real e definido. Procedimentos dessa natureza, apresentados em propostas clínicas e em cadernos escolares de crianças tomadas como problemas – ou não – estão a serviço de uma concepção homogeneizadora e simplista da alfabetização e, de acordo com Braggio (1992), impedem que o aluno seja sujeito de seu discurso e adquira a escrita como mais um instrumento no seu papel de agente social e histórico.

Portanto, a criança concebe a escrita a partir de uma noção artificializada, sem contar com um interlocutor para vencer as dificuldades próprias de um momento em que está construindo essa modalidade de linguagem. Em outras palavras, a criança não encontra, na sala de aula, nas famosas aulas de reforço ou nos acompanhamentos clínicos, possibilidades para usar a escrita significativamente.

Sem conseguir agir sobre o objeto que está tentando conhecer, a aquisição da escrita pode se transformar em um percurso enfadonho e intransponível para o aprendiz: ele não consegue entender as tarefas que deve cumprir na escola, a qual, por sua vez, sem compreender o não entendimento por parte do aprendiz, o encaminha para aulas de reforço e/ou para acompanhamentos clínicos em que, muitas vezes, as mesmas tarefas mecânicas são reproduzidas. Nesse percurso circular, o sujeito acaba sendo rotulado e, sem oportunidades para lidar com a escrita de forma produtiva e significativa, pode passar a agir segundo expectativas geradas pelo próprio rótulo.

## MÉTODO

Além da pesquisa bibliográfica relacionada ao tema em questão, analisaremos o processo de aquisição da linguagem escrita de uma criança atendida na Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Tuiuti do Paraná, via Núcleo de Trabalho: Fonoaudiologia e Linguagem Escrita.

Cabe esclarecer, em relação à criança sujeito da pesquisa, identificada pela inicial D., que, além de suas produções escritas, consideraremos

sua história, investigada a partir de encontros estabelecidos com sua família e professora.

## DISCUSSÃO E ANÁLISE

### APRESENTAÇÃO DO CASO

D. foi encaminhado pela escola com suspeita de ser portador de dificuldade de aprendizagem e atualmente faz terapia fonoaudiológica, estando vinculado ao Núcleo de Trabalho: Fonoaudiologia e Linguagem Escrita da Universidade Tuiuti do Paraná.

D. é um menino nascido em 19/03/1993. Em entrevista realizada com sua mãe em 06/05/2004, esta revelou fatos referentes ao contexto familiar e escolar que nos auxiliam a encaminhar a análise da relação de D. com a linguagem escrita. Os dados da entrevista indicam que, no contexto familiar, D. convive com o pai, a mãe e quatro irmãos mais velhos. O pai é motorista de caminhão, autônomo e estudou até a sétima série do ensino fundamental. A mãe é proprietária de um pequeno comércio e estudou até a terceira série do ensino fundamental. As duas irmãs freqüentam a escola e nunca apresentaram dificuldades, o irmão também freqüenta a escola e passou por três reprovações. O material escrito a que a família tem acesso são os livros escolares, o jornal que o pai compra sempre que está em casa e livros de histórias que a mãe vende na loja e que os filhos podem pegar para ler. Segundo relato da mãe, D. gosta de ler, mas não tem hábito de leitura.

Sobre o contexto escolar, freqüentou um Centro de Educação Infantil e, na época em que ingressou na segunda série, a mãe foi chamada pela professora, que sinalizou que D. estava com dificuldades para ler e escrever. Atualmente D. está com onze anos, cursando a quarta série pela segunda vez e, segundo a mãe, foi sua primeira reprovação. Apesar de relatar ser difícil ler e escrever, D. gosta de ir à escola e se relaciona bem com colegas e professores.

Após o relato da mãe da criança, D. passou a freqüentar terapia fonoaudiológica semanalmente, na qual a escrita foi abordada a partir de atividades dialógicas, permitindo que D. fizesse uso dessa modalidade de linguagem em atividades interativas. D. elaborou textos, a partir de narrativas, para contar as histórias que lia a outras crianças, que foram colocadas no mural da clínica de fonoaudiologia, além de outras atividades, como escrever regras de jogos que conhecia, registro de experiências pessoais etc.

Apresentamos, a seguir, dois textos produzidos por D. em terapia fonoaudiológica e explicitamos suas condições de produção.

#### ANÁLISE DOS TEXTOS E SEUS CONTEXTOS

##### TEXTO 1

Mike levou célia para ir santar porque é ra seu aniversario daí segou o Sulley.

E dese para o Mike em contar uma criansa.

E Mike e Sulley levaram para casa e eles pesara que asquiansas tinha txicas

Segando a haora de doeni Sulle feis unatila para ir pao sornao amininia segou au carto dei tounacana de Sulley.

A mininia estava counede de mosto que asustava todanoite. Daí ele colocou anão nacabesa egoutavisera e ficouasi até ela dormi.

No texto 1, elaborado em 24/06/2004, a terapeuta sugeriu que D. lesse uma história e a contasse, por meio da escrita, para as outras crianças frequentadoras da Clínica de Fonoaudiologia da Universidade. Desse modo, tal texto foi produzido para um leitor bem definido. Durante a atividade, D. não fez perguntas, apesar de a terapeuta ter se colocado à disposição para participar de tal atividade.

Texto reescrito pela terapeuta:

Mike levou Célia para ir jantar porque era seu aniversário daí chegou o Sulley.

E disse para o Mike encontrei uma criança.

E Mike e Sulley levaram para casa e eles pensaram que as crianças tinham tóxicas.

Chegando a hora de dormir Sulley fez uma trilha para ir para o jornal a menina chegou ao quarto ela deitou na cama de Sulley.

A menina estava com medo de monstro que assustava toda noite.

Daí ele colocou a mão na cabeça igual travesseiro e ficou assim até ela dormir.

Pela narrativa acima, percebe-se que D. é capaz de organizar a história: estabelece seqüência temporal entre os eventos narrados, usa verbos de ação e emprega o tempo perfeito, satisfazendo critérios lingüísticos que, conforme aponta Perroni (1992), identificam um texto narrativo.

Usa tempos verbais no passado como, por exemplo: /levou/, /era/, /chegou/, /levaram/, /fez/, /deitou/, /estava/, /assustava/, /colocou/, /ficou/, além disso usa articuladores textuais, como /daí/, marcadores temporais, como /até/, pronomes /eles/, /ela/, /seu/ e artigos /o/, /as/ /uma/, nos termos de Koch (2003). Além disso, lança mão de articuladores, como porque, entrelaçando relações causais.

Em relação aos aspectos gráficos e convencionais da escrita, escreve com letra cursiva, faz uso de letras maiúsculas e minúsculas, mas tem pouco domínio das marcas de pontuação, apesar de denunciar, ao usar em várias situações o ponto final, que já se deu conta da necessidade de pontuar o texto.

No que se refere à segmentação, aparecem em seu texto hipossegmentações, como /seuaniversario para seu aniversario/, /asquiansas para as crianças/, /unatila para uma trilha/, e hipersegmentações, como /e ra para era/, /em contar para encontrar/, /dei tounacama para deitou na cama/, esta última apresentando os dois processos.

Para tentar explicar essas ocorrências de segmentações recorremos a Cagliari (2003), que afirma que as hipossegmentações são ações que decorrem em função de hipóteses resultantes de ações sobre, na e da linguagem. Pois, quando escreve textos espontâneos, a criança costuma juntar as palavras refletindo os critérios que usa para analisar sua fala. Vale ressaltar as palavras desse autor (2003, p. 103) “na fala não existe separação de palavras a não ser quando marcada pela entonação do falante”.

Já as hipersegmentações (separação não convencional das palavras), podem denotar que a criança está se utilizando de conhecimentos que já possui sobre a escrita. Segundo Cagliari (2003), ao recorrer à hipersegmentação, a criança mostra que já tem conhecimento sobre as convenções da escrita, percebendo que existem maneiras de iniciar frases e textos por unidades como “da”, “do”, “e”, “em”, “a”. Dessa forma, a criança lança mão desse conhecimento, escrevendo: /de mais para demais/, /com migo para comigo/, /em bora para embora/, /a pareceu para apareceu/.

Embora D. demonstre já ter entendido que nosso sistema de escrita é alfabético, estabelecendo correspondências pertinentes entre fonemas/grafemas, parece não ter dominado algumas exigências ortográficas. Percebemos, situações em que D. não representa a qualidade nasal de vogais em final de sílaba ou a representa sem levar em conta a convenção, como

por exemplo, ao escrever, /pesara para pensaram/ e /mosto para monstro/, mostrando que, nesse contexto, ainda não sabe como representar a nasalização. Neste último exemplo também aparece a supressão do /r/, como em outros exemplos: /em contar para encontrar/, o que pode demonstrar um apoio na oralidade, já que não produz o segmento fonológico /r/ na fala.

Escreveu também /dese para disse/ e /asustava para assustava/; isso pode ter ocorrido em função da ortografia, que se vale de diferentes letras para representar o mesmo som, gerando dúvidas no processo de aquisição da escrita.

Usa também assistematicamente as letras /s/ no lugar do /j/, como em /santar para jantar/ e /s/ no lugar de /ch/, como em /segando para chegando/. Faz ainda omissões de letras, como /txicas para tóxicas/, inversão, como /haora para a hora/ e inserções, como em /feis para fez/, nesse último exemplo parece que D. novamente se apóia na oralidade. Aparecem também trocas de letras: /m/ por /n/, como em /dorni para dormir/, /counede para com medo/ e /anão para a mão/, trocas que, de acordo com Cagliari (2003), são previsíveis no processo de aquisição da linguagem escrita.

No texto 1, a análise aponta para o fato que D. apresenta condições de operar com organizadores textuais. Apesar disso, notamos que essa produção apresenta incompletudes que não permitem que um leitor que não tenha conhecimento prévio da história a compreenda de forma suficiente a partir da seqüência textual elaborada por D. Nesse sentido, apontamos para a relevância do papel desempenhado pelo outro, o terapeuta, no processo de aquisição da linguagem, participando da construção da escrita e da constituição conjunta da significação. Tendo em vista a constituição de uma atividade dialógica, esse outro assumiria seu papel na interação verbal, numa reflexão que ajudaria D., a partir dessa contrapalavra, a perceber a necessidade de esclarecer, na sua produção, alguns pontos obscuros, facilitando o trabalho dos leitores.

D. precisa trabalhar sua escrita para explicitar ao leitor várias questões relativas à referida história, como: quando escreve /levaram para casa e eles pesara que asquiansa tinha txicas/, faltam elementos para que o leitor possa compreender que os personagens levaram *a criança* para casa e pensaram que ela tinha *substâncias* tóxicas. Caberia perguntar também: Por que pensaram que a criança tinha *substâncias* tóxicas?

Também, ao escrever/feis unatila parair pao sornao/, não deixa claro que o personagem Sulley fez uma trilha com comida para que a menina seguisse e se dirigisse a um quarto onde dormiria isolada para que não houvesse perigo de contaminar os outros moradores com suas substâncias tóxicas.

No último parágrafo, ao escrever /daí ele polocou anão nacabesa egouataviser e ficouasi até ela dorni/, não esclarece que o personagem Sulley ficou deitado ao lado da criança, vigiando seu sono e fazendo companhia para que a menina não tivesse medo, e permaneceu ali até que a menina adormecesse para que se sentisse protegida dos monstros.

Sem estes elementos não é possível que qualquer leitor compreenda o sentido do texto, o que acaba por prejudicar a coerência da sua produção escrita. Esses indícios indicam a necessidade de um trabalho com a escrita, centrado na constituição conjunta da significação.

Geraldi (1995) menciona que a explicação para construções textuais lacunares como esta está relacionada em muitos aspectos a um ensino centrado na metalinguagem gramatical, em detrimento de reflexões acerca do funcionamento efetivo da língua em textos.

Apesar de a queixa em relação à escrita desta criança estar vinculada a trocas e omissões, não são somente as questões gráficas e convencionais da escrita que tornam a produção lacunar, mas sim as questões discursivas, que podem tornar o texto incompreensível, sobretudo ao considerarmos que os leitores para quem escrevia eram crianças, que, ao contrário da terapeuta, provavelmente não tinham conhecimento prévio da história.

Em outra oportunidade, a terapeuta solicitou que D. escrevesse uma história que havia lido. Nesse primeiro momento, D. não solicitou ajuda da terapeuta. O texto 2 foi produzido em 14/10/2004.

## TEXTO 2

Chico bento a cordou sedo para ir pescar pegou mioca e o zé lelé foi pescar suto co chico bento o zé lelé pegou uma bota e o chico bento pegou um peneu.

Os dois firam todo mudo sogado lixo no rio o chico e o zé lelé forem corendo dizer para o pai do chico ele ficou nervoso

O pai do chico e sanou a conunidade para a operação limpeza.

E liparam e lipara até a cabar com o lixo.

Os peises ficaram felizes a ousa foi tomar agua no rio.

O Chico e o zé lelé foram tonar bano no rio lipo.

Texto reescrito pelo paciente e a terapeuta:

Chico Bento e a pescaria

Chico Bento acordou cedo para ir pescar, ele pegou a minhoca e o Zé Lelé foi pescar junto com o Chico Bento e o Zé Lelé pegou uma bota e o Chico Bento pegou um pneu.

Os dois viram todo mundo jogando lixo no rio, o Chico e o Zé Lelé foram correndo dizer para o pai do Chico, ele ficou nervoso.

O pai do Chico e chamou a comunidade para a operação limpeza.

E limparam e liparam até acabar com o lixo.

Os peixes ficaram felizes a onça foi tomar água no rio.

O Chico e o Zé Lelé foram tonar bano no rio limpo.

Como já comentado na análise do texto anterior, nesta produção textual podemos notar hipersegmentações, trocas, supressão e acréscimo de letras, mas, tomando a linguagem nos termos de Franchi (1992), como atividade constitutiva de recursos expressivos próprios de uma língua natural, entendemos os “erros” gráficos apresentados por D. como resultantes de seu próprio trabalho de manipulação da escrita. Portanto, tais “inadequações” ortográficas deixam claro que D. está formulando hipóteses sobre a escrita, no processo de aquisição desse objeto de conhecimento.

Já na primeira versão desse texto D. melhorou bastante a coerência e a coesão textuais, pois, apesar das dificuldades ortográficas que apareceram nesta versão, é possível que o leitor compreenda a história, já que não se percebem lacunas como no primeiro texto. Esse fato demonstra que D. está se apropriando cada vez mais do objeto escrito. Além disso, D., no texto 2, preocupou-se com a reescrita para que todos pudessem compreender sua história.

Comparando as duas versões desta última narrativa, percebemos que a primeira foi organizada despreziosamente, sem considerar cuidados com a ortografia e depois, na versão final, percebe-se que D. está em um processo que indica a disponibilidade para o trabalho com a escrita. De forma geral, passou a estar mais atento às regras e convenções da escrita, e, a partir das discussões com a terapeuta, reescreveu segundo as normas da língua. As “inadequações”, como o uso indevido de letras, juntura vocábular, não representação de marcas de nasalização, apoio na transcrição fonética e na oralidade, fazem parte do processo de aquisição da escrita, processo este singular, que difere de sujeito para sujeito, e no qual o “outro” tem papel fundamental.

Durante as produções textuais, a experiência de produzir um texto foi partilhada em um primeiro momento, entre terapeuta e aprendiz, por meio do debate de idéias, da discussão sobre a melhor forma de expressá-las e da interação, assim, juntos, trabalharam na construção dos sentidos desses textos. Em um segundo momento, por meio da prática dialógica, retextualizaram os textos, buscando aproximação com o português padrão. Assim, o objetivo da terapeuta era participar da produção, e não apenas aprovar ou corrigir textos, possibilitando a realização de um trabalho de construção da escrita em parceria com o aprendiz.

## CONCLUSÃO

O aprendizado da leitura e da escrita citado em manuais e testes avaliativos que são utilizados para traçar o diagnóstico de distúrbios ou dificuldades de leitura e escrita, na sua maioria, propõe tarefas descontextualizadas, desprovidas de sentido e sem função social, o que dificulta a compreensão do processo de leitura e escrita da criança, que, por não seguir a linearidade proposta pelo sistema escolar, é patologizada.

As mesmas tarefas mecânicas que descaracterizam a linguagem são, muitas vezes, reproduzidas no ambiente escolar, prejudicando o desempenho lingüístico do aprendiz.

Em contraponto aos manuais envolvidos com essa temática, os princípios norteadores do acompanhamento clínico que vem sendo formulado pelo Núcleo de trabalho Fonoaudiologia e Linguagem Escrita da Universidade Tuiuti do Paraná, embasados na teoria sociointeracionista de aquisição da linguagem, nos levam a entender que aprender a escrever significa escolher possibilidades, tomar diferentes decisões e cometer muitos “erros”, conforme Gusso (2003). Afinal, o aprendiz está operando de forma única e singular com a linguagem como objeto de conhecimento, e sua escrita deixa claro o quanto ele conhece sobre o funcionamento dessa modalidade de linguagem em seu uso efetivo.

Colocando-nos distantes de uma visão patologizante e afastados de uma noção de língua como código a ser registrado pela criança, no trabalho com e sobre a linguagem em conjunto, percebemos grande disposição dos aprendizes para esta realidade lingüística. Ao permitir que o aprendiz formule suas hipóteses sobre a escrita, tomamos uma posição diferenciada da que muitas vezes acontece nas escolas. Ao produzir um texto e perceber que foi valorizado pelo conteúdo e não somente pelas convenções ortográfi-

cas que ainda não consegue assimilar, o aprendiz é capaz de perceber a função da escrita e arriscar-se na construção de seu conhecimento.

Ao tomar cada texto produzido como evento significativo, percebemos marcas da singularidade de cada sujeito, e assim conhecemos as hipóteses que as crianças fazem no início da aquisição da escrita, para, a partir dessas, buscar a escrita convencional, socialmente valorizada. Como salienta Geraldi (1995),

consideramos a produção de textos ponto de partida de todo o processo ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em toda sua totalidade. Deste modo, o sujeito compromete-se com sua palavra e com sua formação discursiva, e tem o que dizer, uma razão para dizer o que tem que dizer, para quem dizer, e constitui-se como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (GERALDI, 1995, p. 137).

Na produção dos textos do sujeito D. e na interação dialógica, tornou-se possível trabalhar a aquisição da escrita e perceber que é nos processos discursivos que as significações emergem. Ao identificar os obstáculos causadores de dificuldades de interpretação, entendemos que, à medida que os textos tornam-se mais complexos, o aprendiz começa a constituir-se como autor (GUARINELLO, 2004).

Acompanhando os textos elaborados, ao longo do processo terapêutico, pelo sujeito desta pesquisa, verificamos uma maior disponibilidade por parte de D. para com a linguagem escrita. D. não só passou, progressivamente, a incorporar características específicas da escrita, como passou a atuar de forma ativa sobre sua estrutura lingüístico-discursiva. Assim, a atividade conjunta com um adulto que dá significado à escrita e a compreende, sem apontar somente para as “falhas”, como acontece muitas vezes na aprendizagem escolar convencional, fez com que o sujeito se apropriasse dessa modalidade de linguagem, colocando-se como autor de seus textos.

Nesse sentido, afirmamos que o trabalho com a linguagem escrita à luz de uma visão interacional e discursiva de linguagem é capaz de transformar sujeitos tidos como portadores de uma patologia em autores e leitores capazes de construir textos com coerência e coesão, demonstrando o desejo de serem compreendidos por qualquer leitor.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta e analisa, à luz de uma visão interacional e discursiva de linguagem, propostas de acompanhamentos clínicos apresentados em manuais, destinados a sujeitos considerados disléxicos ou portadores de dificuldades de leitura e escrita. Reflete sobre a relação entre práticas tradicionais envolvidas com a aquisição da escrita desenvolvidas no contexto educacional e propostas – via manuais – de acompanhamento clínico. Denunciamos que as mesmas tarefas mecânicas e descontextualizadas, desprovidas de sentido e sem função social, são reproduzidas tanto no ambiente escolar como no contexto clínico proposto nesses manuais. Ou seja, tanto em ações de cunho educacional quanto clínico, o desempenho lingüístico do aprendiz é cerceado pela artificialidade de métodos desenvolvidos segundo concepções fragmentadas de linguagem. Para superar esses equívocos, analisamos, em concordância com uma perspectiva social e discursiva de linguagem, o caso de uma criança tomada como portadora de um distúrbio, destacando textos por ela produzidos em situações instanciadas sobre diversos planos dialógicos. Essa análise, que se embasa na compreensão da singularidade do trajeto trilhado por esse sujeito no processo de aprendizagem da linguagem, possibilitou verificar que tal criança, contrariando o rótulo que lhe foi dado, é capaz de atuar sobre a linguagem, arriscando-se na construção de seu conhecimento, produzindo textos com coesão e coerência, bem como levantando diferentes hipóteses sobre os aspectos gráficos e convencionais da escrita. A partir dessa análise, levantamos algumas diferenças entre o trabalho com a escrita direcionado por uma perspectiva social e discursiva de linguagem e as práticas tradicionais de atividades com a escrita.

Palavras-chave: *escrita; dificuldades de escrita; acompanhamento clínico.*

## ABSTRACT

On the basis of an interactional and discursive view, this paper presents and analyses proposals of clinical monitoring presented in manuals aimed at dyslexic individuals or those with reading and writing difficulties.. It also reflects on the relation among long-established practices related with writing acquisition in educational contexts and proposals – via manuals – of clinical monitoring. We claim that mechanic and decontextualized tasks are produced into the educational and clinical environments as proposed in manuals. In other words, in

educational and clinical actions, the individual linguistic performance is surrounded by the artificiality of methods developed in light of fragmented views of language. To overcome these difficulties, we examine the history of a child from his/her writing difficulties and highlight his/her writing productions according to various dialogic plans. This analysis which takes into account the singularity of the path trailed by this individual into the language learning process, has allowed us to verify that this child is capable of operating in the realm of language, taking risks when building his/her knowledge, producing texts with cohesion and coherence as well as formulating different hypothesis about graphic and conventional aspects of writing. From this analysis, we project some differences between the work with writing emerging from a social and discursive perspective of language and the conventional practices regarding writing activities.

Key-words: *writing; writing difficulties; clinical monitoring.*

## REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Cartilhas, para quê?* Cuiabá: Editora UFMT, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br> – 2002>.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.* São Paulo: Loyola, 1999.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística.* 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- CONDEMARIN, Mabel; BLOMQUIST, Marlys. *Dislexia: manual de leitura corretiva.* Tradução de: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- COUDRY, Maria Irma Hadler; MORATO, Edwiges Maria. Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes no contexto escolar. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 25, p. 49-58, 1989.
- CUBA DOS SANTOS, Cassilda. *Dislexia específica de evolução.* São Paulo: Sarvier, 1987.
- ESTIENNE, F. As terapias da linguagem escrita: retrospectiva das correntes da Escola Francesa. In: HOUT, A. V.; ESTIENNE, F. (Orgs.). *Dislexias - descrição, avaliação, explicação, tratamento.* Tradução de: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 193-206.
- FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 22, p. 9-39, 1992.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.* Campinas/São Paulo:

Mercado das Letras, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília Rafael (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos*. Curitiba, 2004. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Departamento de Pós-Graduação em Letras.

GUSSO, Angela Mari. Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz da escrita. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle Aparecida Athayde; GUARINELLO, Ana Cristina (Orgs.). *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 161-185.

KATO, Mary. Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana. In: ZILBERMAN, Regina; THEODORO DA SILVA, Ezequiel. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

KOCH, Ingedore Grinfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita – formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.

MASSI, Giselle Aparecida Athayde. *A outra face da dislexia*. Curitiba, 2004. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Departamento de Pós-Graduação em Letras.

NICO, Maria Angela Nogueira. Métodos de alfabetização e a dislexia. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <[www.dislexia.org.br/artigos](http://www.dislexia.org.br/artigos)>. Acesso em: 2002.

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SANTANA, Ana Paula Oliveira. *O lugar da linguagem escrita na afasiologia: implicações e perspectivas para a neurolinguística*. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado) - Unicamp/ IEL.

SILVA, L. L. M. et. al. *O ensino da língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.

TORGENSE, Joseph; DAVIS, Charlotte. Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 63, p. 1-21, 1996.