

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Celine Lehmann Escher

**“Tu não vais entender o que vou escrever, mas vou escrever mesmo assim”:
um olhar pedagógico sobre a dislexia**

Porto Alegre
2010/2

Celine Lehmann Escher

**“Tu não vais entender o que vou escrever, mas vou escrever mesmo assim”:
um olhar pedagógico sobre a dislexia**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:
Prof^a Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Porto Alegre

2010/2

AGREDECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, professora Dra. Maria Isabel Habckost Della Zen, por aceitar este desafio comigo e se dedicar de maneira indescritível à orientação.

À J., meu sujeito de pesquisa, assim como à escola onde estuda, professora titular e diretora, pois foram elas que fizeram este trabalho ser possível.

Aos meus pais, irmã e avós, por todo amor e apoio que recebi em toda minha vida, principalmente para com minhas escolhas. Ao Felipe, sempre ao meu lado, por todo carinho, dedicação e apoio, especialmente em minha trajetória acadêmica.

À minha orientadora de estágio e iniciação científica, professora Dra. Maria Stephanou, pelas incríveis trocas que sempre me inspiraram.

RESUMO

O presente estudo apresenta como foco as dificuldades de leitura e escrita evidenciadas de forma mais acentuada em algumas crianças durante a escolarização inicial. Tem por objetivo promover um diálogo entre diferentes campos investigativos que abordam tais dificuldades, em especial a dislexia. Visa, portanto, agregar conhecimentos que enriqueçam interpretações do processo de aprendizagem da leitura e da escrita em suas complexidades. Inscreve-se no campo dos Estudos Linguísticos aplicados à educação e adota uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, por ter sido desenvolvido com uma aluna do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, a qual apresenta diagnóstico médico e fonoaudiológico de dislexia. A pesquisa tomou como referencial teórico os estudos de MASSI (2004), CORSO (2008), DALLA ZEN (2010), entre outros. Utilizou-se de observações de campo e de sessões nas quais foram realizadas intervenções pedagógicas envolvendo leitura e escrita para obtenção de dados empíricos. As análises desenvolvidas confirmam as dificuldades enfrentadas pela aluna em suas produções, mas possibilitam também a discussão sobre um conjunto de fatores que podem favorecer (ou não) a superação ou, pelo menos, a minimização das chamadas dificuldades. Destacou-se como possibilidade para tal superação um trabalho sistemático, diferenciado e complementar de leitura e escrita na escola.

Palavras-chave: Linguagem. Dislexia. Intervenção pedagógica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho de J. ilustrando a personagem do livro lido	36
Figura 2 – Ditado de marcar realizado com J. durante a segunda intervenção	37
Figura 3 – Primeira produção escrita de J.	38
Figura 4 – Segunda produção escrita de J.	39
Figura 5 – Terceira produção escrita de J.	40

SUMÁRIO

1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	7
1.1 A INSPIRAÇÃO PARA A TEMÁTICA.....	7
1.2 O ENSINO DA LINGUAGEM.....	8
2 METODOLOGIA	12
2.1 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	12
2.2 CAMINHOS PARA O ESTUDO DE CASO COM J.	13
2.3 CONSTRUINDO A INTERVENÇÃO PARA A ALUNA J.	14
2.4 J. – MEU SUJEITO DE PESQUISA.....	17
2.5 O DIAGNÓSTICO DE J. E O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO.....	19
3 A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL TEÓRICO	22
3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	22
3.2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA.....	23
3.3 AS CHAMADAS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA - DISLEXIA.....	26
4 PRODUÇÕES E ATITUDES DE J., UMA MENINA CONSIDERADA DISLÉXICA	33
4.1 “TU NÃO VAIS ENTENDER O QUE VOU ESCREVER, MAS VOU ESCREVER MESMO ASSIM”.....	33
4.2 AS LEITURAS DE J.....	36
4.3 AS ATIVIDADES ESCRITAS DE J.	38
4.4 UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A DISLEXIA.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE A	46

1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1.1 A INSPIRAÇÃO PARA A TEMÁTICA

O processo de aquisição da leitura e da escrita de uma criança é ao mesmo tempo encantador e relevante para este estudo. Ainda que seja considerado um processo “natural” pela cultura letrada, com certeza, ainda é um grande desafio do aprendiz (ainda que possa ser muito prazeroso) assimilar todos os símbolos linguísticos de uma determinada língua, assim como lê-los, grafá-los e interpretá-los, principalmente em um curto espaço de tempo.

Este processo sempre me suscitou interesse. Como estudante de Pedagogia, já graduada no Curso de Letras, sempre me instigou o estudo da aquisição da linguagem escrita (em sua leitura ou escrita), principalmente quando pensando no real uso da língua e na satisfação que a leitura de um bom livro ou a escrita de um texto pode proporcionar ao indivíduo. Além de encantada com a temática, também me senti, algumas vezes, levada a pensar sobre as possíveis dificuldades que meus alunos pudessem apresentar no decorrer dessas aprendizagens.

Comecei, assim, a pesquisar sobre dificuldades específicas de aquisição da leitura e escrita, também procurando um embasamento teórico sobre o processo “natural” deste aprendizado. Confesso que sempre tive uma postura questionadora com relação a uma metodologia para o ensino da língua que se utilizasse de uma linguagem muito fragmentada, que priorizasse exercícios gramaticais de análise morfológica e sintática em detrimento dos que contemplassem o real uso da língua para a comunicação, característica que podemos perceber em grande parte das aulas, tanto nos anos iniciais quanto nas aulas de Português para Ensino Fundamental e Médio.

No entanto, mesmo que com uma postura questionadora, de suspeita sobre as questões metodológicas e sua relação com as supostas dificuldades, também compreendo que alguns alunos podem, realmente, apresentar maiores problemas em seu aprendizado de leitura e escrita e que, portanto, é necessário um conhecimento consistente por parte do professor a respeito do assunto, para que possa planejar intervenções adequadas no sentido de ajudar o aluno a minimizar e ou superar essas dificuldades. Percebi, também, em meus estudos preliminares

sobre o tema, como diferentes áreas do conhecimento (Fonologia, Linguística, Neurologia, Psicopedagogia, Psicologia, entre outras) analisam e problematizam, cada vez mais, as chamadas dificuldades de leitura e escrita; assim sendo, julgo ser válido o diálogo entre essas diferentes áreas, incluindo a Pedagogia, pois, mesmo que tais áreas apresentem conhecimentos específicos consistentes sobre o assunto, somos nós, professores, que estaremos cotidianamente aplicando-os com os alunos.

Ressalto, assim, que o objetivo deste trabalho não é discutir e inserir os resultados de pesquisas e diagnósticos, próprios dos referidos campos, na área da educação, incorporando-os diretamente ao trabalho pedagógico realizado na sala de aula. O principal objetivo é, sim, o de promover um diálogo entre diferentes áreas, visando agregar conhecimentos que enriqueçam possíveis interpretações dos processos de aprendizagens, considerando suas múltiplas recorrências e singularidades. Nesse sentido, defendo que o campo pedagógico, com seus estudos sobre o desenvolvimento linguístico em crianças dos anos iniciais, pode contribuir, também, para uma compreensão adequada sobre a questão, evitando, inclusive, diagnósticos prematuros sobre dificuldades pontuais do indivíduo.

1.2 O ENSINO DA LINGUAGEM

Nos estudos acadêmicos contemporâneos da área de Educação há a proposta de se trabalhar os conteúdos escolares de forma dinâmica, evitando a fragmentação do conhecimento, assim como seu isolamento em relação à vida e aos saberes do aluno. Em outras palavras, é sabido que um conteúdo que apresenta um significado ao aluno, que esteja relacionado às suas vivências e demais “aprendizagens” que vem adquirindo será mais significativo para sua vida, sendo internalizado e não apenas momentaneamente decorado.

Especificamente na área da Linguagem, esses estudos e teorias são cada vez mais debatidos, havendo autores, tanto da área da educação quanto da linguagem, que argumentam a favor de uma proposta pedagógica diferenciada e desafiadora. Propostas que proporcionem ao aluno a reflexão sobre a sua língua materna, não apenas copiando textos e respondendo a questionários, mas lendo efetivamente textos de diferentes gêneros, em diversos portadores, assim como

produzindo, desenvolvendo atividades que realmente o auxiliem na ampliação dos seus conhecimentos linguísticos.

Sob esta perspectiva, a professora Maria Isabel H. Dalla Zen (2008, p. 118) argumenta:

A organização do planejamento pode deslocar-se da repetição exaustiva de estratégias e conteúdos, aproximando-se da concepção de aprender por meio de desafios, de atividades e conhecimentos significativos, exigentes e, ao mesmo tempo, estimulantes e prazerosos.

Com proposta semelhante, o linguista Luiz Carlos Cagliari também problematiza uma visão tradicional do ensino da linguagem, como, por exemplo, a que se apega excessivamente a alguns conteúdos da gramática normativa ou a metodologias como redações sem sentido e fichas de leitura, como se o estudo da linguagem se resumisse a isto, a tarefas protocolares. O autor nos alerta, então, para a capacidade que a criança tem de analisar o funcionamento da língua:

A criança não só sabe falar o português, como sabe também refletir sobre sua própria língua. De fato, as crianças se divertem manipulando a linguagem: compõem palavras novas, a partir da análise dos processos de formação de palavras, às vezes criando formas surpreendentes. (CAGLIARI, 2007, p.29)

Devemos, como educadores, estimular esse pensamento criativo e reflexivo sobre a língua ou normatizar nosso ensino, resumindo-o a atividades que priorizem nomenclaturas e conceitos, esquecendo-nos do funcionamento da língua em situações sociais de comunicação? Como educadora, penso que o papel do professor, além de apresentar possibilidades e conhecimentos novos ao aluno, é o de relacionar o “conteúdo” com a vivência do mesmo.

Existe algo mais vivo e utilizado na vida de todos do que a linguagem? Parece-me que muitas vezes no conteúdo escolar é esquecido que a linguagem é, primeiramente, comunicação. Na escola, nosso aluno deve ser estimulado a pensar no “como, o que e para quem” está comunicando algo, pensar sobre a linguagem oral e a escrita, suas semelhanças e diferenças, assim como as múltiplas variações que caracterizam tais modalidades.

Nesta perspectiva, as autoras Claudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues confirmam, no capítulo destinado ao professor, a importância de um olhar especial às variedades linguísticas em sala de aula. Ressaltam que:

A escola não pode desvalorizar esse saber linguístico reprimindo a diversidade. Ao contrário, deve atender à linguagem dos diferentes sujeitos e dos grupos sociais em que se inscrevem e, aos poucos, apresentar a variedade culta da língua, mas abrindo-se à pluralidade de discursos. Dessa forma, a escola estará favorecendo a integração de todas as variedades, relativizando os usos e criando situações em sala de aula que realmente possam ampliar e diversificar a experiência de cada um. (MIRANDA; RODRIGUES, 2008, p.9).

Pensando em uma proposta diferenciada, que possibilite esta vivência da língua em sala de aula, a efetiva leitura e a produção textual têm caráter fundamental para que ela se concretize. No contato com o próprio texto é que o aluno poderá compreender determinadas regularidades da língua, muitas vezes trabalhadas de forma desconexa nas aulas de Português.

Além disso, ele aprenderá o mais importante no estudo da língua materna, que é a sua real função de comunicar algo para alguém. Apresentando esta possibilidade em sala de aula, estaremos proporcionando ao nosso aluno ferramentas para que ele seja valorizado dentro e fora da sala de aula, pois sabemos que a comunicação oral e escrita é peça fundamental na vida em sociedade.

A partir do exposto até aqui, enfatizo que o foco deste estudo é o ensino da linguagem, o processo de aquisição da linguagem escrita e as “possíveis dificuldades específicas” que um aluno possa apresentar neste período. Tenho me perguntado constantemente: serão dificuldades de fato ou características do processo de aquisição da linguagem escrita, sobretudo em um período inicial? Os alunos que apresentam as chamadas dificuldades terão vivenciado experiências significativas e regulares de leitura e escrita ou terão feito apenas cópias exaustivas e exercícios mecânicos?

A escrita deste trabalho pretende, assim, problematizar possíveis diagnósticos de dificuldades de aquisição da leitura e escrita; buscar o referencial teórico sobre o estudo de linguagem, leitura e produção escrita em diferentes campos teóricos e, principalmente, evitar uma precoce patologização do processo de aquisição da leitura e escrita.

Visando este objetivo, o estudo está dividido em quatro capítulos; neste primeiro, descrevi a construção do objeto de estudo, ressaltando a inspiração para a temática e dissertando sobre o ensino da linguagem; no segundo, explano a metodologia utilizada, explicando a abordagem de pesquisa assim como as

questões específicas do estudo realizado. No terceiro capítulo, delinheiro meu referencial teórico, apresentando concepções de linguagem, leitura e produção textual na escola e dificuldades de leitura e escrita, especificamente dislexia. No quarto e último, faço a análise do estudo de caso, relacionando as leituras realizadas e as intervenções realizadas com a menina participante da pesquisa. Ainda, neste quarto capítulo, explico o título atribuído ao trabalho, analiso as atividades de leitura e de escrita realizadas e finalizo propondo um olhar pedagógico sobre a dislexia.

2 METODOLOGIA

Com este trabalho busquei estudar e problematizar o diagnóstico de dificuldades de leitura e escrita, especificamente dislexia. Para este objetivo, certos caminhos metodológicos foram traçados, a fim de que fosse empreendida a revisão bibliográfica referente à temática, como também a interação com uma criança-estudante diagnosticada disléxica, possibilitando, deste modo, a produção e a análise de um conjunto consistente de dados.

2.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Pretendendo não apenas promover um diálogo entre diferentes contribuições de áreas distintas sobre a temática das dificuldades de leitura e escrita, mas também analisá-la com relação aos dados coletados. Meu estudo se inscreve no campo dos estudos linguísticos aplicados à educação e possui uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A abordagem qualitativa pode ser caracterizada como um trabalho de campo que propicia uma situação de interação com o ambiente e a consequente obtenção de “dados”² a serem investigados.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (Chizzotti, 2003, p.221)

Segundo Marli E. D. A. André (1984), o estudo de caso pode ser definido como uma forma particular de estudo com o enfoque em uma instância específica (ex. pessoa, grupo, instituição etc.), que apresenta uma metodologia eclética como observação, entrevistas, fotografia, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo. Sobre o movimento dos pesquisadores para a delimitação do tema e do foco de pesquisa, Borgan e Biklen (1994, p. 50) argumentam:

À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. Com o tempo acabarão por

² De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 149); “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo e que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise”.

tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar [...] de uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise de dados coligidos.

É importante ressaltar que, além deste movimento para o estudo de caso, outros passos foram dados a fim de que fosse elaborado um trabalho consistente sobre a temática. Entre eles, a seleção de leituras (como já mencionado anteriormente, de diferentes áreas do conhecimento), e o fichamento dos textos selecionados para a organização das ideias relevantes; a elaboração de uma “teia de ideias”, a partir da qual pudéssemos³ pensar sobre o foco central e as consequentes ramificações da pesquisa. Nesta construção, ainda elaboramos as questões norteadoras, que integraram esta explosão de ideias em uma segunda versão.

2.2 CAMINHOS PARA O ESTUDO DE CASO COM J.

Para este estudo de caso específico sobre dislexia, havia pensado de início, juntamente com minha orientadora, em investigar dois estudantes com diagnóstico de dislexia, visando obter mais “dados” sobre diferentes casos, para uma análise com base na revisão bibliográfica realizada. Tivemos conhecimento de dois casos de alunos do quarto ano do Ensino Fundamental com tal diagnóstico, uma menina de uma escola pública e outra de uma escola particular de Porto Alegre.

No contato com as escolas, conseguimos, com certa facilidade, a permissão para acesso à criança da escola pública, após conversa com a diretora e com a professora titular. Percebendo a necessidade de várias visitas à escola e de intervenções com a aluna para conhecê-la no contexto da sala de aula, para interagir com ela em outro espaço e em outras situações, no intuito de juntar informações variadas a respeito de seu processo de leitura e escrita, compreendemos o quanto já seria denso e interessante o trabalho com apenas este caso. Optamos, assim, por promover mais intervenções com a aluna J.⁴, da escola pública referida, do que realizar menos intervenções em dois estudos de caso

³ Escrevo neste momento em primeira pessoa do plural propositalmente, visto que este foi um movimento e uma trajetória realizados juntamente com minha orientadora.

⁴ Por motivos éticos será mantido em anonimato o nome da instituição e o nome da aluna. Utilizarei, assim, a inicial do nome da aluna quando me referir a ela.

distintos. Delimitamos, assim, a pesquisa em um estudo de caso mais aprofundado e com maior número de intervenções do que anteriormente pensado.

É importante ressaltar que, na conversa com a diretora e a professora titular, foi destacada a timidez e o desconforto da menina com relação às atividades de leitura e escrita; e como elas não gostariam de criar constrangimentos, apontando especificamente J. como participante, optamos, assim, por pensar em uma intervenção com mais dois alunos considerados com dificuldades semelhantes, algo que avaliamos como importante para o trabalho, já que uma de nossas inquietações consistia em “despatologizar”, tanto quanto possível, a aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo em crianças que estão vivenciando um processo inicial dessas aprendizagens.

2.3 CONSTRUINDO A INTERVENÇÃO PARA A ALUNA J.

Pensando sobre a construção do protocolo do estudo de caso, organizei⁵ os passos que deveria realizar para a coleta de dados. Primeiramente, programei o processo de acesso à escola, que algumas vezes pode significar alguns deslocamentos para apresentação, conversa com a diretora, etc. Marquei, em um segundo momento, uma conversa com a professora titular sobre o diagnóstico e as características percebidas na aluna, visando tomar conhecimento do histórico da menina sujeito de pesquisa, bem quanto ao conhecimento da escola sobre a situação.

Para um terceiro passo, pensei em uma observação de um momento em aula, em que pudesse perceber como ocorria a participação da aluna neste contexto, como agia para a realização das atividades e para com seus colegas e professora. Do mesmo modo, queria observar, inicialmente, a postura da professora; se auxiliava a aluna individualmente, se a frequência das situações de escrita era evidente, entre outros aspectos. É importante destacar que, para este momento de observação, a turma me conheceria como uma professora que faria um estudo com a turma e após com alguns alunos, não sendo evidenciado em momento algum o foco em J. Busquei, também, conseguir com a professora titular uma produção

⁵ Retomo a 1ª pessoa do singular.

textual já realizada pela aluna em aula, a fim de tomar conhecimento de algo já produzido por ela.

Em dois últimos momentos, i elaborar e realizar duas intervenções com a aluna J. e mais dois colegas. Destaco, assim, a minha escolha por dividir esta intervenção em dois momentos. Acredito que, para realizar um trabalho de qualidade com a aluna, deveria me tornar uma pessoa conhecida para ela assim como para seus colegas. Optei, então, em realizar uma observação em um primeiro momento, retornar para uma intervenção breve em outro, e concluir as atividades em um terceiro momento.

Para a elaboração das intervenções para o estudo de caso de J., procurei referenciais teóricos que, em minhas leituras, colaboraram para uma melhor compreensão do que é de fato estar apto a ler e a escrever. A bibliografia recente questiona as metodologias antes aplicadas a fim de se diagnosticar um estudante como disléxico. Testes de ditados e leituras exaustivas eram constantemente aplicados, a fim de avaliar a leitura e a escrita do indivíduo. A problematização que se pode fazer é se, de fato, há, em uma testagem isolada e sem contexto ou motivação prévia, o incentivo ao interesse ou algum real contato com os objetivos básicos da leitura e da escrita, a interação e a comunicação. Atenta a essa problematização e às crianças consideradas com dificuldades, interessou-me a argumentação de Massi (2004, p.355).

Entendendo a linguagem como atividade dialógica, como trabalho constitutivo, histórico e social, no contraponto de uma noção patologizadora, mostraremos que tais sintomas desvendam estratégias de reflexão lançadas pelo aprendiz sobre a escrita em uso e construção [...] tais crianças, ao contrário dos rótulos que carregam, produzem textos com progressão referencial e progressão tópica, lançando mão de diversas estratégias textuais, bem como de diferentes hipóteses sobre aspectos gráficos e convencionais da escrita, sinais da própria construção desse objeto de conhecimento.

Inspirada pelo trabalho da citada autora, *Dislexia ou processo de aquisição da escrita?*, entre outras leituras, percebi a necessidade de elaborar atividades para a intervenção com J. que, de alguma forma, fizessem sentido à aluna, assim como a motivassem para sua leitura e escrita. Juntamente com minha orientadora, pensamos em um livro interessante para desencadear as atividades a serem realizadas, que pudesse motivar a aluna e suas colegas. Pensamos, assim, no livro *Samanta gorducha vai ao baile das bruxas*, de Kathryn Meyrick.

Este livro narra a história de uma bruxa chamada Samanta, que precisa emagrecer para poder entrar em um vestido e ir ao baile das bruxas. Assim, ela e o seu gato vão para um SPA e se preparam para ficar mais magros e poder ir ao baile; ela, com um lindo vestido. Há, porém, dois finais para o leitor escolher o que acontecerá com Samanta após a sua chegada ao baile.

Para a primeira atividade⁶ relacionada à leitura realizada por mim, propus a escrita de um final para a história (antes de ler os dois finais propostos pela autora) e a ilustração para o mesmo. Na segunda intervenção, realizei outras atividades; primeiramente, propus a escolha de três palavras significativas do texto e, após eu as escrevê-las em fichas coloridas, pedi a leitura das mesmas. Prosseguindo, propus a escrita de uma frase contendo uma dessas palavras significativas e, por último, a realização de um ditado de marcar⁷ para o reconhecimento de palavras através da leitura das mesmas.

Devo enfatizar, neste momento, que mesmo tendo inicialmente programado apenas duas intervenções com J. e mais duas colegas, senti a necessidade de promover um terceiro e último encontro, sendo este apenas com J. Como descreverei mais detalhadamente na análise, percebi J., em alguns momentos, insegura para ler e escrever durante as atividades propostas em companhia de suas colegas de grupo. Considerei importante, assim, promover um momento apenas com J., visando deixá-la mais próxima de mim, em uma etapa na qual já estávamos mais familiarizadas, promovendo, assim, uma escrita com um possível auxílio de minha parte, para que a aluna pudesse se sentir mais confortável e apoiada nas atividades.

Destaco o modo como me aproximei dela neste último encontro, dizendo que gostei muito dos nossos encontros, que gostaria de realizar um último trabalho apenas com ela, pois percebia como desenhava bem e como o seu estilo era original. Tentei, desta maneira, me afastar de uma perspectiva que marcasse suas dificuldades, procurando ressaltar qualidades e aptidões que percebia na aluna.

Para a elaboração desta última intervenção, utilizei características e interesses da aluna que chamaram a minha atenção. J. demonstrou gostar muito de

⁶ As atividades e procedimentos das intervenções estão detalhadamente explicados no protocolo de estudo de caso que segue no apêndice A deste trabalho.

⁷ Para este ditado de marcar, elaborei cartelas com quatro palavras escritas retiradas do livro. Fui lendo uma por uma, e as alunas deveriam numerá-las de acordo com a ordem em que lia tais palavras.

desenhar, de realizar uma leitura de imagens e ser bem detalhista e interessada em cores e roupas diferentes (comentava bastante dos detalhes do livro e realizou um desenho bem detalhado do mesmo). Sendo assim, trouxe uma imagem de uma boneca Bratz⁸ para explorarmos a imagem oralmente, para escolhermos duas ou três palavras que chamavam a nossa atenção, para depois descrevermos a figura e escrevermos uma ou duas frases sobre a mesma. Também retomei uma atividade semelhante ao ditado de marcar, em que trouxe cinco das cartelas com palavras significativas da leitura realizada e fui pedindo para J. identificar sobre a classe a cartela com a palavra que eu dizia, auxiliando-a quando necessário.

Saliento, assim, como mantive um olhar atento aos interesses de J. à medida que ia me aproximando dela. Inicialmente, quis promover um contato estimulante com o contexto de uma história rica literariamente, propondo a produção textual de um final para a narrativa e, num segundo momento, desenvolvendo atividades diversas como a leitura de palavras significativas para as alunas, a escrita de uma frase contendo uma das palavras significativas e a realização de um ditado visando o reconhecimento das palavras lidas, e não uma leitura tensa. Percebendo a necessidade de uma proposta individual à J., elaborei uma atividade que acreditava ser relacionada aos interesses expressos pela aluna ao longo das intervenções realizadas.

2.4 J. – MEU SUJEITO DE PESQUISA

J. é uma pré-adolescente de doze anos de idade, tem cabelos coloridos, unhas pintadas uma de cada cor, muito ligada a um grupo de amigas e sempre muito simpática e comunicativa. Está no quarto ano do Ensino Fundamental e repetiu este ano duas vezes nesta mesma escola. Mostrou-se, desde o momento da observação, aberta a conversar e curiosa com a minha presença. Mesmo não sabendo ser o foco de pesquisa, conversou muito comigo e fez questão de contar coisas sobre sua vida fora da escola e sobre as amigas no colégio.

Contou que sua mãe é cabeleireira, que já teve desavenças com meninas da quarta série que já foram suas colegas, demonstrando, em nossas conversas, se posicionar nas situações que surgem em sua vida. Durante a intervenção, foi solícita

⁸ As Bratz são bonecas com aparência de adolescentes modernas.

quando necessitei de ajuda com os materiais, e não hesitou quando precisou realizar a produção textual, apenas falou: “tu não vai entender o que vou escrever, mas vou escrever mesmo assim.” Quando ficou conversando um pouco mais comigo depois da primeira intervenção, em um momento mais descontraído em que eu trouxe alguns doces e balas para comermos e conversarmos um pouco, ela relatou que necessita de concentração para escrever; logo, uma das colegas emendou: “tu tem mais dificuldade de escrever, né? Eu já percebi.” Ela concordou, mas não continuou a falar sobre o assunto.

Este foi um momento que considerei muito interessante da intervenção; mesmo já tendo acabado as atividades, as meninas queriam muito continuar conversando comigo sobre suas vidas, principalmente J. e outra colega. Num primeiro momento, logo podemos pensar que alunos sempre gostam de dar uma “fugidinha” da sala de aula, mas, neste caso, na aula eles iriam comemorar o aniversário de um dos colegas, então havia uma festa para ele. Sendo assim, considerei muito positiva a atitude delas de quererem ficar mais tempo em uma conversa comigo.

Nas atividades, J. demonstrou interesse e concentração, principalmente em minha leitura durante a exposição do livro. Percebeu até que a personagem mudava a cor das unhas em cada figura, combinando com a roupa que estava usando. Demorou mais do que as outras colegas para escrever o final da história e hesitou mais em sua escrita; pensava bastante antes de escrever e escondia o que estava escrevendo com a mão. Na realidade, todas as meninas esconderam umas das outras o que estavam escrevendo.

Quando fui realizar minha leitura do final criado por J., senti dificuldade de compreender algumas palavras. Na segunda intervenção, iniciei, então, retomando a história do livro e devolvi a cada uma seus finais para elas lerem e contarem para as outras. Percebi que J. demonstrou dificuldade em ler seu final e, na realidade, narrou algo mais próximo a um dos finais sugeridos pelo livro do que o que estava escrito em seu próprio texto.

Nas demais atividades, J. foi muito participativa, desenhou seu final de maneira bem detalhada, prestando a atenção nas cores e nos detalhes do cabelo e da roupa da personagem. Para a leitura de palavras significativas, apresentou dificuldade em ler as primeiras duas cartelas apresentadas; considerei também um possível nervosismo com as colegas próximas a ela. A terceira palavra, “peixe”, leu

tranquilamente. Na escrita de uma ou mais frases com as palavras significativas, escreveu uma frase que pode ser lida tranquilamente; “eu não como peixe”. O ditado de marcar, para finalizar, foi realizado de maneira bem positiva. J. não demonstrou dificuldade alguma para realizá-lo, acertando todas as alternativas assim como as colegas.

O último encontro com J. foi muito positivo. Primeiramente, ela indicou corretamente todas as cartelas com as palavras que eu ia falando; uma por uma: eu dizia a palavra e ela pegava a cartela em que estava escrita a palavra pronunciada. Num segundo momento, ela demonstrou gostar da imagem que eu trouxe, ainda mais quando eu disse que a linda boneca me lembrava ela. Escolheu três palavras que chamavam a atenção para descrever a boneca: tiara, olho e roupa. As escreveu e escreveu duas frases com duas destas palavras: tiara e olho. Lembrei que ela deveria escrever com calma e concentração, pensando bem nas palavras que estava escrevendo. Houve uma diferença significativa, assim, das frases escritas na primeira intervenção para as frases escritas nesta atividade mais concentrada e individual.

2.5 O DIAGNÓSTICO DE J. E O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO

Já na primeira observação que realizei na turma de J., solicitei para a professora o diagnóstico de dislexia da menina, se a escola tinha o documento ou a informação sobre o profissional que realizara este diagnóstico. Prontamente, a professora conseguiu com a direção uma cópia de cada diagnóstico, um fonoaudiológico (de Junho de 2008) e outro neurológico (de Novembro de 2007). O diagnóstico fonoaudiológico apresenta, entre outras questões, a dificuldade de J. no momento da leitura encadeada e a dificuldade na correspondência fonema/grafema em palavras. Sobre encaminhamentos, ressalta a necessidade de acompanhamento fonoaudiológico e psicopedagógico para trabalhar especificamente dislexia. Já o diagnóstico neurológico apresenta termos bem específicos, ressaltando que “o traçado de vigília apresenta atividade de fundo desorganizado”, entre outras informações específicas. Não há, no entanto, no diagnóstico neurológico, explicitamente o termo dislexia por escrito, apenas dados específicos do vocabulário médico.

Como o solicitado pelo diagnóstico de dislexia, desde março deste ano de 2010, J. tem acompanhamento psicopedagógico fora da escola. A professora relatou que foi oferecido para a mãe de J. o trabalho na sala de recursos presente na escola, uma sala para o trabalho com alunos com dificuldades educativas especiais, mas a mãe preferiu propiciar à filha o acompanhamento fora do turno escolar. Sabendo deste trabalho psicopedagógico, solicitei a escola se poderia ter contato com a psicopedagoga de J. Novamente a escola se mostrou muito solícita e me forneceu o contato da psicopedagoga.

No contato com tal profissional, fui ouvida/atendida com receptividade; a partir daí foi marcado um encontro para uma conversa técnica. Destacarei, aqui, elementos relatados por P.⁹, os quais contribuíram para meu trabalho sobre o estudo de caso com J. Não me detive muito sobre questões específicas do trabalho que P. desenvolve com sua paciente. P. é formada em Psicanálise e Psicopedagogia clínica, tendo contribuído, desta forma, positivamente à proposta do meu trabalho de procurar contribuições de diferentes áreas do conhecimento sobre a temática escolhida.

Sobre o diagnóstico de dislexia, ou de qualquer distúrbio ou dificuldade específica que um ser humano possa apresentar, P. ressaltou seu posicionamento questionador quando um paciente chega com o diagnóstico de apenas um profissional. Para ela, o necessário seria no mínimo o diagnóstico de três a quatro profissionais para se firmar a hipótese de um distúrbio ou dificuldade específica. Sua sugestão, para o caso de dislexia, seria o diagnóstico de um neurologista, um fonoaudiólogo, um psicopedagogo e, em alguns casos, um psiquiatra.

Quando falando especificamente de J., P. ressaltou que a paciente chegou para o início do tratamento com a auto-estima muito baixa e, na visão da psicopedagoga, com questões pontuais familiares que a impediam de ter uma base familiar consolidada, sendo esta a grande preocupação de P. para com o tratamento da paciente. P., desta forma, está focada no trabalho com a família, propiciando conversas com seus pais sobre questões importantes para o desenvolvimento de J. Com a menina, seu trabalho está relacionado a questões específicas de aprendizagem da língua, mas também a conversas e jogos de análise mais voltada aos estudos psicopedagógicos. Sendo assim, P. afirmou que, para ela, J. não é

⁹ Por motivos éticos o nome da psicopedagoga também será mantido em anonimato, sendo indicado pela inicial P.

dislética, pois no seu entendimento a paciente apresenta dificuldades de leitura e escrita a partir de desconfortos internos relacionados ao formato familiar.

Reafirmo, finalizando este capítulo, minha busca por compreender o máximo que pude a história de J. e as dificuldades apresentadas pela aluna. Ressalto novamente que não me deterei a questões específicas da Psicopedagogia, da Neurologia ou da Fonoaudiologia, mas sim me proponho a realizar uma busca e uma leitura, rastreando, na medida do possível, o que as diferentes áreas discutem e consideram sobre a questão estudada. A proposta, desta forma, não é de a de consolidar (ou não) o diagnóstico de dislexia, mas sim a de desenvolver um olhar pedagógico sobre a questão contribuindo para sua interpretação.

3 A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL TEÓRICO

A escrita deste capítulo tem como finalidade apresentar concepções que auxiliaram a análise da temática e o estudo de caso específico. Assim, linguagem, leitura e produção textual e dificuldades de leitura e escrita serão conceituações aqui abordadas.

3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Ao ler estas palavras, você estará participando de uma das maravilhas do mundo natural. Porque você e eu pertencemos a uma espécie com uma capacidade notável: podemos moldar eventos nos cérebros uns dos outros com primorosa precisão. [...] essa habilidade é a linguagem. Por meio de simples ruídos produzidos por nossas bocas, podemos fazer com que combinações de ideias novas e precisas surjam na mente do outro. (PINKER, 2004, p. 5)

Ao começar a escrita sobre concepções de linguagem com esta afirmação de Steven Pinker, famoso especialista em estudos de linguagem e mente, pretendo chamar a atenção para os conceitos de linguagem, aprendizagem da linguagem e para a valorização da língua escrita em culturas letradas. Estudiosos do campo de Linguagem tendem a perceber o quão importante e fascinante é a linguagem oral, e como a comunicação, em suas diferentes formas, é a base das relações humanas. Ser capaz de conversar, de mostrar um ponto de vista e ser entendido pelo outro é, sim, algo fascinante e, ao mesmo tempo, complexo, mesmo que, algumas vezes, pouco valorizado em algumas etapas da aprendizagem.

Acredito, ressaltando esta perspectiva, ser de extrema importância a reflexão, por parte do docente, sobre qual é a sua concepção de Linguagem e qual é o real objetivo do ensino de língua materna. Para mim, é fundamental pensarmos o porquê e para que propomos as atividades de linguagem (leitura, produção textual, entre outras) em sala de aula. Esta clareza deve estar presente tanto para os professores, quanto para os alunos, a fim de evitarmos atividades em que o objetivo seja a produção de algo apenas para a professora corrigir e “dar nota”. Penso que deve haver um real objetivo para aquilo que está sendo solicitado, lido ou escrito em sala de aula.

Sobre a importância da clareza com relação a concepções de Linguagem, Luis Carlos Travaglia (1996, p. 21) apresenta três concepções distintas. A primeira

vê a linguagem como expressão do pensamento, estando relacionada com a capacidade do homem de organizar seu pensamento de maneira lógica, por meio de uma linguagem lógica e organizada. A segunda concepção a vê como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação, sendo a língua, assim, um conjunto de signos capaz de transmitir uma mensagem quando dominado pelos falantes.

A terceira concepção percebe a linguagem como forma ou processo de interação, por meio do qual o indivíduo realiza ações e atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Considerando as três concepções, me aproximo desta última, a qual percebe o indivíduo como produtor de linguagem, pois acredito ser de extrema importância que se perceba a linguagem como produção de sentidos historicamente situados.

Particularmente, sempre almejei trabalhar com meus alunos a função social da linguagem, a relevância da leitura e da escrita. A aproximação efetiva do aluno com aquilo que lê ou escreve implica um trabalho significativo de questões sobre a estrutura dos textos (diferenciações de língua falada e língua escrita, emprego do léxico, correção ortográfica, coesão e coerência, etc.), mas também com reflexão sobre esses elementos. Mais do que preparar um aluno que saiba identificar e classificar palavras e frases é preciso incentivá-lo ao real contato com a linguagem em funcionamento, para que perceba os sentidos contextuais, o que estaria, então, em sintonia com a terceira concepção apresentada por Travaglia.

3.2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Antes de adentrar no que apresenta a literatura sobre dificuldades específicas de leitura e escrita, julguei importante retomar princípios e orientações sobre leitura e produção textual de maneira mais ampla e, em consequência, quais objetivos a escola poderia contemplar em relação a essas aprendizagens.

O autor Frank Smith (1999, p. 12) apresenta algumas provocações acerca da aprendizagem da leitura. Para ele, a leitura não pode ser ensinada para as crianças, pois “a responsabilidade do professor não é a de ensinar as crianças a ler, mas a de tornar a aprendizagem da leitura possível”. O autor sublinha a importância do nosso interesse e conhecimento prévio para a leitura, distanciando-se de ideias patologizadoras, rígidas sobre o ato de ler.

Para Smith (1999, p. 72), “os leitores devem dar significado – estrutura profunda – ao que eles lêem, empregando o seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto”. Destacando este tipo de interação com o texto escrito e não apenas a decodificação de palavras, o autor provoca argumentando que “quando identificamos um significado no texto, não é necessário identificar palavras individuais [...] seria impossível ler normalmente – ou seja, entender o sentido da impressão – e ao mesmo tempo prestar atenção às palavras individuais”. (1999, p. 99)

Esta perspectiva, assim, auxilia e problematiza bastante o ensino de língua materna, pois, muitas vezes, percebemos muitos dos exercícios (ou, infelizmente, a maioria deles) com um enfoque maior nas palavras isoladas, algumas vezes não apresentando sentido algum ao aluno. Mesmo que haja momento de correção e dedicação específica à grafia da palavra, é necessário realçarmos a perceptiva do texto/contexto como algo que deve comunicar e fazer sentido a alguém.

Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto [...] isto somente pode ocorrer se os leitores principiantes estiverem respondendo a textos significativos que se mostram interessantes e têm sentido para eles. Nessa acepção, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita não é realmente muito diferente. Ambos dependem do desenvolvimento do processo através de sua utilização funcional. (GOODMAN, 1990, p. 21)

Goodman, após esta afirmação sobre a importância de sentido do texto, ainda problematiza a visão de que aprender a ler seria mais difícil do que aprender a linguagem oral. Enfatiza, também, a necessidade de que programas de instrução afastem-se das tradições de tratar a língua escrita como “um tema escolar a ser dominado”, sugerindo basearem-se numa “compreensão do processo e no conhecimento natural da criança dentro da língua escrita”. (GOODMAN, 1990, p. 21)

Além de se pensar na aprendizagem da leitura, é fundamental também pensarmos sobre atividades de produção textual na escola. Relembro que estas atividades de leitura e escrita, no meu entendimento, deveriam estar sempre relacionadas ao conceito mais amplo de Linguagem como processo interação e comunicação. Sendo assim, concordo com Luis Carlos Cagliari quando tematiza a fase inicial da escrita. Segundo ele,

Para começar a escrever, as crianças não precisam estudar Gramática, pois já dominam a língua portuguesa na linguagem oral. A dificuldade está simplesmente no fato de as crianças não conhecerem a forma ortográfica das palavras após seus primeiros contatos com o alfabeto. Se se tiver que ensinar a forma ortográfica para depois permitir que as crianças escrevam [...] ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com consequências sérias para as suas atividades. (CAGLIARI, 2007, p.122)

Este esclarecimento sobre a fase inicial de aquisição da linguagem escrita é fundamental, pois se percebe a compreensão semântica da língua materna que uma criança na fase inicial de sua escolaridade apresenta. Esclareço que esta compreensão semântica seria relacionada à estrutura das sentenças da língua materna. Uma criança falante nativa do português nunca iria escrever uma frase “o amarelo passarinho é bonito”, pois sabe que (mesmo não dominando regras formais e nomenclaturas) no português a ordem mais comum seria sujeito e, após, o adjetivo. Poderia, no entanto, confundir emprego de letras nas palavras.

Seus “erros”, assim, seriam em questões ortográficas, algo que pode ser considerado natural da fase inicial de aquisição da linguagem escrita. Desta forma, com a intervenção sistemática, presente e questionadora da professora, aos poucos, os alunos estabelecem diferenciações entre a linguagem oral e escrita, entre as regularidades e irregularidades da língua.

Sobre regularidades e irregularidades da língua, Artur Moraes (1998, p. 27) esclarece que as irregularidades seriam relacionadas ao uso de uma letra, sendo este justificado simplesmente pela tradição de uso ou pela origem da palavra; já as regularidades estariam relacionadas a um “princípio gerativo”, uma regra aplicada a várias ou a todas as palavras da língua, as quais apresentam a característica em questão. Esta compreensão sobre a forma ortográfica das palavras, desta forma, seria algo aprendido na escola, após uma fase inicial de aprendizagem da língua escrita.

Com relação ao ensino de língua materna, no que diz respeito à leitura e à produção textual na sala de aula, educadores precisam atentar também para a continuidade do processo de aquisição da língua escrita. Sendo assim, sobre esta temática, a professora Maria Isabel Dalla Zen (2010) afirma que:

“Vencida” a etapa inicial de alfabetização, para que as crianças avancem é preciso continuar lendo e escrevendo muito, em situações ricas de aprendizagem! O que isso significa? Significa gastar (não perder!) tempo, em sala de aula, com propostas motivadoras de escrita (DALLA ZEN, 2010, p. 87).

A autora chama a atenção para atividades específicas que propiciariam essas situações ricas de aprendizagem, como, por exemplo, a reescrita coletiva de textos já conhecidos, atividades de autocorreção, projetos de escrita para interlocutores reais. Dalla Zen também incentiva a proposta de um trabalho linguístico de reflexão sobre a escrita, propondo um trabalho monitorado, uma espécie de releitura orientada do texto.

Nesta perspectiva, enfatizo a necessidade de, além de se desenvolver um trabalho criativo e dinâmico no ensino da língua, se priorizar o retorno ao texto. Neste sentido, a reescrita seria peça fundamental desta retomada. O texto do aluno, assim, não seria marcado com seus erros apenas em uma situação avaliativa, mas seria relido pelo autor, guiado por perguntas feitas pela professora (DALLA ZEN, 2010). Em outro momento, poderia ser lido e corrigido pela professora, não com uma leitura com caráter avaliativo para obtenção de nota ou menção, mas sim como uma proposta de aperfeiçoamento da escrita.

O retorno ao texto, muitas vezes, é tido como um castigo em sala de aula, relacionado principalmente a uma situação avaliativa em que o texto é entregue ao aluno com muitas marcas e sem nenhum incentivo, oral ou escrito, para uma continuidade ou melhora no texto. Ressalto, desta forma, a importância da compreensão, por parte do educador, sobre as questões de leitura e produção textual destacadas, principalmente a importância de um primeiro contato com a língua relacionado aos conhecimentos que o falante da língua materna já apresenta e, com base nesses saberes, a realização de um contínuo e sistemático trabalho de leitura e produção textual na escola.

3.3 AS CHAMADAS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA - DISLEXIA

Dificuldades de leitura e escrita interessam diferentes campos de pesquisa. Apresentarei, nesta seção, uma síntese de trabalhos desenvolvidos sobre a citada questão, a fim de elucidar e discutir a temática. É importante notar que, entre outros termos utilizados pela literatura – dislalia, disortografia, disgrafia, entre outros – demos prioridade ao estudo sobre dislexia, sendo este o diagnóstico do sujeito do estudo de caso realizado.

Em 1986, o livro intitulado “Dislexia - manual de leitura corretiva” definia como disléxica a criança “incapaz de ler com a mesma facilidade com a qual leem seus iguais, apesar de possuir uma inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais intactos, liberdade emocional, motivação e incentivo normais, bem como instrução adequada.” (CONDEMARIN; BLOMQUIST, 1986, p. 21). Após, os autores elencavam premissas levantadas por Critchley (1966), a fim de distinguir a dislexia específica das demais causas de dificuldades de leitura, sendo essas;

- A dificuldade para ler persiste até a idade adulta;
- Os erros na leitura e na escrita são de natureza peculiar e específica;
- Existe uma incidência familiar do tipo hereditário da síndrome;
- A dificuldade se associa, também, à interpretação de outros símbolos.

É perceptível, ao longo das leituras das obras que se dedicaram ao desafio de definir e classificar a dislexia, como este diagnóstico deveria e deve ainda ser realizado, pensado e pesquisado com extrema cautela e muito cuidado. Pode-se perceber o cuidado, nos escritos dos autores do livro de 1986, de enfatizar que outras questões emocionais e cognitivas devem ser pontuadas antes de logo se pensar em dislexia, por estar se apresentando uma dificuldade de leitura e escrita.

Questionei-me nesta leitura sobre definições do termo ‘dislexia’, sobre como poderíamos de fato descartar essas outras hipóteses, principalmente de cunho emocional, quando com um aluno que está apresentando dificuldades de leitura e escrita. Se uma criança está passando por alguma dificuldade em sua vida, algum momento de transição ou até mesmo uma situação pouco favorável (dentro ou fora da escola), para mim parece razoável que ela possa apresentar alguma dificuldade na aprendizagem, especialmente naquelas situações mais constantes: a leitura e a escrita.

Mas, vale lembrar aqui meu posicionamento cauteloso sobre possíveis diagnósticos, incluindo o de dislexia. Não descarto o fato de que possa existir realmente uma dificuldade mais acentuada na leitura e escrita (a própria dislexia) de algumas pessoas; entretanto, tenho receio de criar um rótulo antecipado para uma criança que está em fase inicial da sua aprendizagem. Aqui diferencio bastante o “ser” e “estar”, quando nos referimos aos nossos alunos. Meu aluno pode estar passando por um momento de dificuldade, mas pode não ser alguém que apresenta uma dificuldade específica que durará por toda a sua vida.

Com estes questionamentos sempre em mente, busquei uma bibliografia relacionada aos estudos sobre dislexia. O campo da Psicopedagogia me oportunizou a leitura de trabalhos que dissertam sobre as chamadas dificuldades de leitura e escrita. Esclareço, desta forma, que faço uma leitura sobre o que as diferentes áreas discutem e consideram sobre a questão estudada, mas não me detenho a detalhes de classificações e distinções em minha análise. A proposta, assim, não é a de desenvolver um diagnóstico de dislexia, mas sim estabelecer um olhar pedagógico sobre a questão. Ao descreverem questões específicas sobre os hemisférios cerebrais e os processos cognitivos envolvidos na linguagem oral e escrita, as autoras do artigo “Dislexia e Disgrafia: Dificuldades na Linguagem” apresentam as seguintes características de dislexia;

A dislexia pode ser observada quando, no momento da leitura, existirem dificuldades pertinentes à identificação, à compreensão e à interpretação dos símbolos gráficos. Neste caso, a criança ou o adulto terá uma tendência em trocar sílabas, substituir ou omitir letras ou palavra, podendo ainda invertê-las ou lê-las de trás para frente. (CALDEIRA; CUMIOTTO, 1991, p. 129)

As autoras, utilizando-se de uma bibliografia mais próxima a estudos neurológicos, diferenciam as Dislexias Desenvolvimentais e as Dislexias Adquiridas. Explicam, assim, que Dislexias Desenvolvimentais são relacionadas a uma perturbação específica do reconhecimento visual das palavras, sem qualquer atraso intelectual da criança. Já as Dislexias Adquiridas estão relacionadas a uma origem neurológica.

Elas ainda apresentam distinções existentes nas Dislexias Desenvolvimentais, que seriam: Dislexia Acústica (manifesta na deficiência para diferenciar sons), Visual (confusão de letras com semelhança gráfica) e Motriz (no campo visual, provocando retrocessos e intervalos mudos ao ler). Já entre as Dislexias Adquiridas, distinguem Dislexias Adquiridas Periféricas (transtornos relacionados ao sistema de análise visual) e Dislexias Adquiridas Centrais (“agrupamento de transtornos em que o sistema visual é danificado, resultando dificuldades na compreensão e/ou comunicação das palavras escritas”). (CALDEIRA; CUMIOTTO, 1991, p. 130)

Pela abordagem das autoras, as Dislexias Adquiridas Periféricas ainda dividem-se em outros tipos específicos. Aqui, entretanto, a preocupação não é aprofundar essas subdivisões.

Em minhas leituras, surpreendeu-me o que Stelling (1994), uma das referências das autoras, afirma sobre tais dificuldades, isto é, elas podem ser “consequência da importância dada aos progressos escolares da criança (imaturidade), bem como da inquietude dos pais” (CALDEIRA; CUMIOTTO, 1991, p. 130). Sob meu ponto de vista, há na ideia da autora uma preocupação com a ansiedade e a pressão, por parte de familiares, as quais muitas vezes interferem no processo de alfabetização de uma criança.

Destaco, também, o que indicam as autoras sobre possíveis sinais para a caracterização de um aluno disléxico. Assim elas se manifestam:

Existem alguns sinais que podem nos auxiliar na caracterização de um aluno disléxico: fraco desenvolvimento de atenção, dificuldade em brincar com outras pessoas, atraso na fala, na escrita e no desenvolvimento visual, falta de coordenação motora, dificuldade em aprender rimas, canções, acompanhar histórias, memorizar e desinteresse por livros impressos. (CALDEIRA; CUMIOTTO, 1991, p. 130)

Elas ainda enfatizam a necessidade de um tratamento baseado em uma terapia multisensorial combinando a visão, a audição e o tato, além de estratégias específicas. É relevante ressaltar, assim, a preocupação das mesmas em salientar atitudes e atividades que possam auxiliar pais e professores que estejam desenvolvendo um trabalho com uma criança dita disléxica.

Entre as medidas específicas para um trabalho com disléxicos, as autoras sugerem, entre outras, o uso de gravuras e fotografias, “pois a imagem é essencial para a sua aprendizagem” e a utilização de letras com várias texturas. Já sobre a elevação da auto-estima dos alunos com dislexia, elas pontuam a necessidade de rever falas e mensagens constantemente, e ser (como professor) paciente, utilizar palavras claras e evitar menosprezá-los, não os forçando a ler em voz alta diante do grupo (CALDEIRA; CUMIOTTO, 1991, p. 131).

Em estudo relacionado à perspectiva cognitiva, a professora Luciana Corso (2008) realiza uma leitura focalizando diferentes concepções e questões sobre a aquisição da leitura e as possíveis dificuldades. De acordo com esta perspectiva, há duas habilidades específicas desenvolvidas no ato de ler: o reconhecimento das

palavras e a compreensão. Sobre o reconhecimento das palavras, podemos ler pela via fonológica e/ou lexical.

Como a autora esclarece, “a via fonológica pressupõe poder transformar unidades ortográficas em sons, exigindo a mediação da própria linguagem oral para obter significado”. Na via lexical, em contrapartida, “o reconhecimento da palavra e o acesso ao significado são, na prática, dois processos simultâneos” (CORSO, 2008, p. 31). Após estas diferenciações, ainda enfatiza que;

Durante a leitura, ao encontrarmos uma palavra nova, precisamos usar a via fonológica para decifrá-la. Esta experiência de decifração, por sua vez, familiariza o leitor com a forma ortográfica da palavra e, conseguindo isso, será possível, em seguida, reconhecê-la de imediato pela via lexical. (MOOJEN, 2003 apud CORSO, 2008, p. 32).

Esta diferenciação é relevante, pois, como a autora destaca, um leitor competente necessita dominar os dois procedimentos ou as duas vias (SANCHEZ, 2004). Para meu estudo, penso ser fundamental fazer esta distinção, visto que as dificuldades de leitura, seguindo tal perspectiva, podem estar relacionadas a problemas referentes à via fonológica, à via lexical ou a ambas.

Os disléxicos fonológicos, assim, são aqueles que apresentam dificuldades na via fonológica, manifestadas, sobretudo, na leitura de palavras não familiares ou pseudopalavras. Os disléxicos de superfície, entretanto, são aqueles que apresentam dificuldades na operação da rota lexical, demorando o mesmo para ler palavras não familiares e familiares. Conseqüentemente, “problemas na rota lexical acabam por ocasionar uma leitura lenta, silabada e suscetível de gerar problemas de compreensão.” (CORSO, 2008, p. 34)

Curso destaca a importância do esclarecimento sobre o que Moojen (2007) chama de “dificuldades de percurso”. Essas dificuldades seriam problemas de leitura decorrentes de aspectos evolutivos do aluno ou de metodologia inadequada, falta de assiduidade à escola ou de conflitos emocionais. Estas dificuldades seriam frequentemente superadas se houvesse um trabalho pedagógico complementar e intensivo.

Com base nas discussões de Moojen e França (2006), Corso chama a atenção para a “vulgarização” do termo dislexia, ressaltando que “enquanto alguns autores utilizam a nomenclatura dislexia para todos os níveis de dificuldades na leitura, outros empregam este termo para o nível mais grave dos transtornos nesta

área.” (CORSO, 2008, p. 36). Opinião com a qual concordo, principalmente quando se trata de diagnosticar este problema no início do processo de aquisição da leitura e da escrita, ou ainda sem conhecer as experiências escolares vivenciadas pela criança supostamente identificada como disléxica.

Sobre os fatores presentes nas dificuldades de leitura, a autora destaca quatro aspectos: genéticos, neurológicos, cognitivos e ambientais. É proposto, assim, que nenhum fator seja visto isoladamente como a causa da dislexia. Ela alerta que;

[...] a leitura é um fenômeno complexo que requer um interjogo de fatores, internos e externos ao indivíduo, ligados a aspectos sociais, psicológicos, orgânicos, pedagógicos, familiares. Se não encararmos os problemas de leitura como sendo originados por este interjogo de fatores, corremos o risco de perder a noção do todo que a leitura envolve. (CORSO, 2008, p. 39)

Desta forma, apresentando estas considerações sobre a temática referida, me aproximo das ideias apresentadas que estabeleceram uma análise mais cautelosa sobre a questão; ressaltando as possíveis “dificuldades de percurso”, a “vulgarização” do termo dislexia e o interjogo de fatores. Mais do que classificar o aluno com dificuldades, devemos aproveitar nosso convívio diário em sala de aula para estabelecer este olhar mais atento e, principalmente, propiciar mais incentivo e efetiva leitura e produção textual em sala de aula.

Seguindo perspectiva sobre dificuldades específicas de leitura e escrita, certos autores desenvolveram, em algum momento de seus escritos, “problematizações” sobre diagnósticos de dificuldades de leitura e escrita. Entre eles, Frank Smith argumenta que:

[...] uma criança que pode ver e que pode compreender a fala não pode ser um fracasso em leitura devido a um “distúrbio específico de aprendizagem”, disfunção cerebral mínima, dislexia ou qualquer outro termo que seja usado para dissimular a ignorância sobre os motivos pelos quais algumas crianças fracassam na aprendizagem da leitura. (SMITH, 1999, p. 14)

O autor segue afirmando que não existe uma estrutura ou função no cérebro responsável exclusivamente pela leitura, e que nem pode uma criança fracassar devido à falta de inteligência. O autor continua seu argumento brincando com as palavras e pontuando que “as crianças não precisam ser muito inteligentes para aprender a ler (embora aprender a ler certamente contribuirá para torná-las mais inteligentes)”. O autor atribui, assim, o fracasso na leitura a crianças que tiverem

uma ideia errada do que é leitura ou não encontrarem sentido na leitura e ressalta que, durante o processo de aprendizagem, “uma criança pode aprender a não ler, aprender a acreditar que não tem capacidade para ler ou até mesmo encarar a leitura de forma a torná-la sempre difícil ou impossível.” (SMITH, 1999, p. 14)

Seguindo este caráter questionador sobre a temática, a fonoaudióloga Giselle de Atheyde Massi apresenta um artigo que aborda importantes questionamentos sobre o diagnóstico de dislexia e desenvolve dois estudos de casos com alunos que apresentam este diagnóstico. Desta forma, sob a ótica que compreende a linguagem com uma atividade dialógica, a autora questiona as atividades que integram testes avaliativos de diagnóstico de dislexia, mostrando que:

[...] por se pautarem em tarefas descontextualizadas e fragmentadas, por desconsiderarem as ações dos sujeitos e da própria linguagem, por apresentarem uma noção confusa entre a oralidade e a escrita, por ignorarem o texto como manifestação da língua, tais testes não avaliam a escrita. (MASSI, 2004, p. 358)

Outra questão importante que a autora problematiza são os supostos “sintomas” de dislexia. Na realidade, a autora percebe as características que aparecem nas escritas destes aprendizes como traços do processo de aquisição da escrita, pontuando que “as omissões, as trocas, as segmentações, as “inadequações” que aparecem na escrita de aprendizes não são sintomas patológicos, mas [...] evidenciam-se como sinais, pistas, detalhes que revelam atitudes singulares de análises e reflexões sobre a escrita em construção.” (MASSI, 2004, p. 358)

Finalizando este capítulo, novamente aponto o fato de que não pretendi confirmar ou desconsiderar o diagnóstico da participante do estudo, mas busquei abordar a questão apontando características da chamada dificuldade, assim como divergências, ambivalências. Minha disposição, sobretudo, foi a de pensar em intervenções pontuais que podem ser realizadas com esses alunos, relacionando-as com o entorno das aprendizagens no contexto da sala de aula: expectativas familiares, propostas, intervenções adequadas e sistemáticas ou não, atividades diferenciadas ou não para tais casos e quais os desdobramentos se não houver investimentos adequados.

4 PRODUÇÕES E ATITUDES DE J., UMA MENINA CONSIDERADA DISLÉXICA

A escrita deste último capítulo tem por objetivo relacionar as propostas realizadas com J. e a revisão teórica construída acerca da temática escolhida. Justifico inicialmente o motivo do título deste trabalho, relacionando a sua escolha com a teoria estudada. Apresento em seguida uma análise sobre as leituras realizadas por J. assim como suas atividades escritas. Para finalizar, defendo a proposição de um olhar pedagógico acerca da temática, ressaltando questões metodológicas pertinentes sobre leitura e produção textual em sala de aula.

4.1 “TU NÃO VAIS ENTENDER O QUE VOU ESCREVER, MAS VOU ESCREVER MESMO ASSIM”

Acredito que esta fala de J., logo no primeiro dia das intervenções realizadas, pode demonstrar/instigar relevantes questões para uma análise. J. demonstrou ser uma menina simpática e afetiva, em nenhum momento relutou em realizar qualquer atividade comigo. Contudo, eu já havia tido o relato da professora titular e da diretora da escola de que a menina demonstrava resistência em relação às atividades de leitura e escrita e, assim, relembro o pedido para que eu chamasse outros colegas a participarem dos encontros, não deixando explícito desde logo que as atividades versariam sobre ler e escrever.

Na primeira atividade de escrita, J. logo enuncia a frase-título deste trabalho: “Tu não vais entender o que vou escrever, mas vou escrever mesmo assim”. Neste momento, percebi questões importantes que posteriormente pude relacionar com a teoria estudada. Em primeiro lugar, acredito que, independente de, supostamente, apresentar dificuldades neurológicas, cognitivas ou emocionais que dificultem sua concentração e aprendizagem, J. já “aprendeu”, por volta dos oito anos de idade, que apresenta dificuldades em ler e escrever e que sua escrita poderia não ser compreendida.

Não estou excluindo questões neurológicas e emocionais e sua devida importância, nem estou questionando tais diagnósticos. Estou enfatizando, porém, a dimensões sociais e metodológicas que podem ter ecos em nossas aprendizagens. Quando uma criança ouve de alguém que considera muito importante ou de uma pessoa especializada no assunto (os pais, a professora, o médico, etc.) que ela

apresenta uma dificuldade acentuada em algo ou que não consegue realizar uma atividade específica de maneira adequada, sua tendência natural é a recusa à atividade específica.

Relaciono meu argumento, assim, com as concepções apresentadas por Frank Smith (1999, p. 14) sobre as diferentes aprendizagens que uma criança pode desenvolver na fase de alfabetização. Relembro que o autor atribui o fracasso na leitura a crianças que tiverem a ideia errada sobre a leitura ou não encontrarem sentido na mesma. O autor ressalta que, durante o processo de aprendizagem, “uma criança pode aprender a não ler, aprender a acreditar que não tem capacidade para ler ou até mesmo encarar a leitura de forma a torná-la sempre difícil ou impossível” (SMITH, 1999, p. 14).

Acredito que as expectativas negativas em relação às dificuldades, bem como um trabalho pedagógico pouco significativo podem gerar ainda mais insegurança por parte do aprendiz. As dificuldades, mais ou menos acentuadas e específicas, existem, mas acredito que a supervalorização de tais indícios acaba instaurando o sentimento de incapacidade, marca que pode obstaculizar o desejo de aprender e a vontade de superação.

Esclareço aqui meu desconhecimento sobre as experiências anteriores de J. para com a leitura. Consegui, em conversas com a diretora e a professora titular, saber que, as professoras tinham dificuldade em trabalhar com ela. Não consegui, contudo, apreender detalhes maiores sobre o tipo de trabalho desenvolvido com a menina.

Questionei-me, assim, se nas experiências de leitura da aluna houve momentos significativos, com livros e textos interessantes para ela, a fim de que pudesse criar o gosto pela leitura.

Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto [...] isto somente pode ocorrer se os leitores principiantes estiverem respondendo a textos significativos que se mostram interessantes e têm sentido para eles. Nessa acepção, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita não é realmente muito diferente. Ambos dependem do desenvolvimento do processo através de sua utilização funcional. (GOODMAN, 1990, p. 21)

Perguntei-me, igualmente, se suas atividades de produção textual foram estimulantes, sobretudo freqüentes e monitoradas (explicar aqui o que seria uma escrita monitorada – indicada para os alunos em geral e principalmente para o

trabalho reflexivo que J. precisaria fazer sobre seus textos/usar meu cap. do Alfabetar). Neste sentido, destaco que copiar textos não é a mesma coisa que escrever/produzir textos. O caderno de J. está completo, sua caligrafia é legível, bonita e organizada; entretanto, a aluna apresenta dificuldades na estruturação de sua escrita ao cometer omissões de letras, sílabas, ao não realizar correspondências fonemas/grafemas, inclusive no que se refere ao emprego das regulares diretas – P, B, T, D, F, V – (Morais, 1998). Como estratégia de resolução desse impasse, J. procura escrever frases simples, economizando, assim, a reflexão necessária sobre o que está escrevendo.

Outra questão a ser abordada diz respeito à personalidade e às atitudes de J. que puderam ser percebidas durante a observação e as intervenções. Relembro, então, o destaque dado no artigo “Dislexia e Disgrafia” sobre possíveis sinais para a caracterização de um aluno disléxico. As autoras assinalavam que:

Existem alguns sinais que podem nos auxiliar na caracterização de um aluno disléxico: fraco desenvolvimento de atenção, dificuldade em brincar com outras pessoas, atraso na fala, na escrita e no desenvolvimento visual, falta de coordenação motora, dificuldade em aprender rimas, canções, acompanhar histórias, memorizar e desinteresse por livros impressos (CALDEIRA; CUMIOTTO, 1991, p. 130).

Posso afirmar que nem todas as características referidas fazem parte das atitudes ou dificuldades de J. Ela sempre se mostrou muito atenta ao que lhe instigava e chamava a atenção (imagens dos textos, conversas entusiasmadas sobre a história narrada e seus detalhes, imagens presentes nas atividades escritas solicitadas, adereços e acessórios que usava e sobre os quais falava etc.); não demonstrou dificuldades em se relacionar e brincar com as colegas, nem quanto à coordenação motora ou na memorização (no caso, dos personagens e enredo da história trabalhada). Demonstrou interesse no livro trazido para a leitura e, na segunda intervenção, ajudava a lembrar a história lida anteriormente. Na atividade de ilustração de um final para a história, J. foi a aluna mais detalhista em seu desenho, demonstrando atenção, habilidade gráfico-visual, tal como no exemplo a seguir.



Figura 1 – Desenho de J. ilustrando a personagem do livro lido

4.2 AS LEITURAS DE J.

Para desenvolver uma análise das atividades de leitura realizadas com J., retomo brevemente as atividades que desenvolvemos. Após cada aluna selecionar três palavras significativas da leitura feita por mim, escrevi as palavras em fichas grandes e pedi que cada uma lesse suas palavras. Também fizemos um “ditado de marcar”, em que as alunas deveriam numerar as palavras de acordo com a ordem dita (para isso, deveriam lê-las) e também, no momento só com J., fiz uma última atividade trazendo novamente cinco das fichas com palavras significativas e pedindo para ela identificar a palavra que eu dissesse.

Destas atividades, J. manifestou mais dificuldade na primeira. Mesmo sendo aquelas as palavras que havia escolhido, ela conseguiu ler sozinha apenas uma delas, “peixe”, palavra, supostamente, de domínio comum para uma criança do 4º ano do ensino fundamental. Para as outras, “vassoura” e “garrafa”, necessitou de um auxílio maior. Acredito que tenha sido um momento particular, pois estava com outras colegas, o que pode ter causado nervosismo para ler, considerando-se também o fato de terem grafias mais complexas, contendo dígrafos, por exemplo.

Sobre a leitura de J., a professora titular também já havia mencionado como a aluna necessita de um trabalho individualizado, ficando menos constrangida ao ler apenas com a presença da professora. Também pelo relato da professora, a aluna consegue ler ao ser apresentada uma palavra por vez nos textos lidos.

Sua leitura mais silabada e, em alguns momentos de difícil compreensão, pode ser considerada uma característica de um disléxico de superfície, de acordo com o apresentado por Corso (2008, p. 34). Segundo a autora, os disléxicos de

superfície demonstram dificuldade para ler palavras familiares, assim como não familiares. Mesmo que se possa dizer que a aluna não corresponde a todas as características da Dislexia, de acordo com a literatura, é interessante destacar as atividades que ela realizou com maior ou menor dificuldade, a fim de se pensar as possíveis intervenções e as atividades a serem pensadas para um trabalho pedagógico sistemático.

Já o “ditado de marcar” e a atividade de identificação das palavras, J. realizou com tranquilidade. O ditado de marcar havia sido feito em sigilo entre as colegas, todas esconderam suas folhas e nem quiseram saber se suas respostas estavam corretas. A atividade de marcar J. realizou no momento em que estava apenas comigo, demonstrando tranquilidade e segurança. Trago, para visualização, a cartela do ditado realizado com a aluna, apresentando a mesma ordem de numeração escrita por suas colegas:

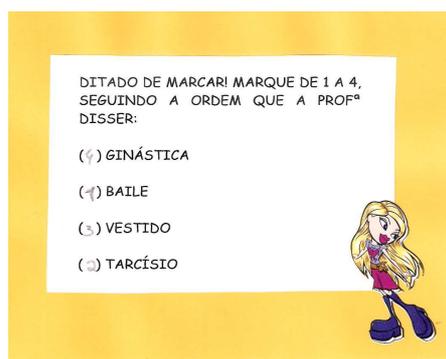


Figura 2 – Ditado de marcar realizado com J. durante a segunda intervenção

Percebi, nessas atividades, como J. demonstrou mais tranquilidade nas atividades em que não precisou se expor tanto para as demais colegas. Também percebi as que atividades que favoreceram sua compreensão foram as que lhe exigiram apenas a identificação das palavras, sem implicar a leitura em voz alta. Vale reprimir o seguinte, neste caso:

A dislexia pode ser observada quando, no momento da leitura, existirem dificuldades pertinentes à identificação, à compreensão e à interpretação dos símbolos gráficos. Neste caso, a criança ou o adulto terá uma tendência em trocar sílabas, substituir ou omitir letras ou palavra, podendo ainda invertê-las ou lê-las de trás para frente. (CALDEIRA; CUMIOTTO, 1991, p. 129)

Pontuo, desta forma, as respostas positivas de J. para com as atividades de identificação de símbolos gráficos, pois, tanto no ditado de marcar quanto na atividade com as cartelas, J. acertou todas as palavras ditadas que ela precisava identificar, embora não o tenha feito sem meu auxílio, produzindo a vocalização de maneira autônoma, lendo simplesmente uma lista de palavras. Ressalto, desta forma, como um trabalho estimulante, sistemático e individualizado, em alguns momentos, com leitura de palavras e frases significativas retiradas de uma leitura prévia, poderia enriquecer a aprendizagem de J. A professora poderia atentar para as estratégias utilizadas pela menina na decodificação dos vocábulos: se usou a letra inicial como pista e deduziu pelo contexto semântico do texto, se inferiu considerando a estrutura de vocábulos conhecidos, se autocorrigiu-se, entre tantos outros aspectos relacionados à busca de significados durante a leitura.

4.3 AS ATIVIDADES ESCRITAS DE J.

Para desenvolver uma análise das produções escritas realizadas com J., indico brevemente as atividades que realizamos. J. produziu um primeiro texto na primeira intervenção, criando um final para a história lida “Samanta gorducha vai ao baile das bruxas”. Na segunda intervenção, J. teve de escrever uma ou duas frases com palavras significativas da mesma leitura. Na terceira e última intervenção, esta sendo apenas com ela, J. escreveu três palavras e duas frases descrevendo a imagem de uma boneca Bratz, como anteriormente explicado.

A primeira atividade escrita de J.

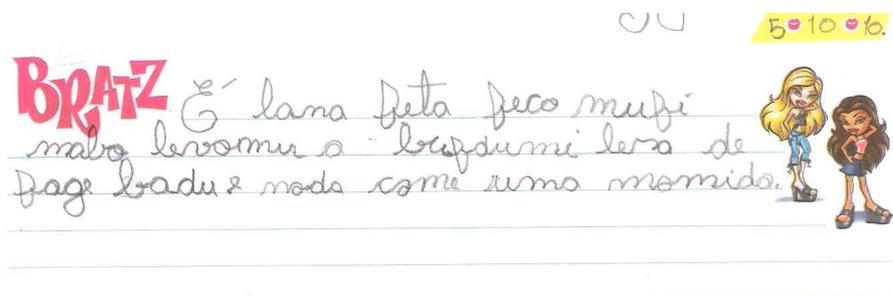


Figura 3 – Primeira produção escrita de J.

Sabendo a temática da produção, um final para a Samanta gorducha, conseguimos identificar as primeiras palavras, “ela na festa ficou muito”, após

“levomu” sendo, na minha compreensão, “levou um” e, ao final, “nada come uma comida”. Há, desta forma, uma coerência semântica com a proposta apresentada, pois percebe-se que J. produziu uma escrita relacionada ao final de Samanta, em seu baile de bruxas e relacionado a ela poder comer ou não uma comida na festa.

As palavras, contudo, se apresentam confusas, aglutinadas, algumas apresentando uma sequência de letras a partir da qual não conseguimos estabelecer uma relação exata com a palavra que J. pretendia escrever. Há a presença de hipo e hipersegmentação de palavras (junção de duas palavras em uma só ou a separação de uma única palavra) em “É lana” e “levomu”. Estas, porém, são características possíveis do processo de aquisição da linguagem escrita, como Abaurre (1997, p. 23) atesta:

Momentos singulares de hipo e hipersegmentações, quando atestam o “vazamento”, para o espaço da escrita, de elementos que, por sua natureza, pertencem ao espaço da oralidade, constituem belos exemplos do processo de reconstrução da relação do sujeito com a sua linguagem. Sinalizam, também, as rotas particulares seguidas pelos sujeitos na busca da diferenciação entre a manifestação oral e escrita de uma mesma linguagem. (ABAURRE apud BLANDO, 2007)

Reafirmo, desta forma, que esta foi uma primeira atividade de produção escrita que desenvolvi com J. Percebe-se que há uma compreensão do contexto semântico da história ouvida e há palavras que conseguem ser identificadas e relacionadas com a proposta. Não desconsidero, contudo, a dificuldade visível na produção escrita da aluna, sendo ela pertencente a uma classe de 4^o ano do ensino fundamental. Por outro lado, não descarto, também, a dúvida sobre a sua real experiência com a produção de textos escritos, sobretudo monitorada pela professora.

A segunda produção escrita de J. foi realizada na segunda intervenção, em que ela deveria escrever uma ou duas frases com uma das palavras significativas escolhidas. J. escolheu a palavra “peixe”, escrevendo;

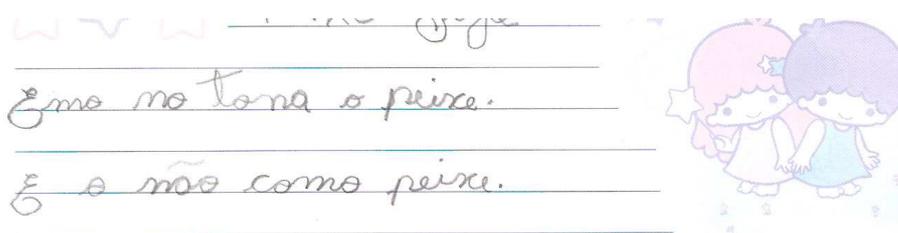


Figura 4 – Segunda produção escrita de J.

Quando perguntei, J. disse que escrevera “eu não gosto de peixe” e “eu não como peixe”. Como se pode perceber, a segunda frase apresenta-se mais compreensível para leitura, evidenciando apenas uma hipersegmentação de “e o” e uma troca da letras “o” e “u”. Muitas vezes a influência da fala interfere na escolha do grafema (pronunciamos “u” e o registramos no lugar de “e”, principalmente em sílabas átonas; ex. penti/pente). Na troca em questão, houve uma hipercorreção (generalização de uma regra aplicada a alguns casos), pois J. supostamente tentou escrever “eu” e o fez grafando “eo”. A primeira frase não está compreensível com relação ao verbo “gosto” como a aluna relatou que escrevera, pois escreveu “tona”. Mas, novamente a coerência semântica está presente, pois a aluna escreveu frases relacionadas a uma das palavras significativas que escolhera sobre a leitura prévia.

A terceira e última atividade de escrita realizada com J. estava relacionada à descrição de uma imagem trazida. A aluna, assim, deveria destacar três palavras que poderiam descrever ou que chamassem a atenção nesta imagem, e escrever duas frases com estas palavras escolhidas. A produção foi a seguinte;

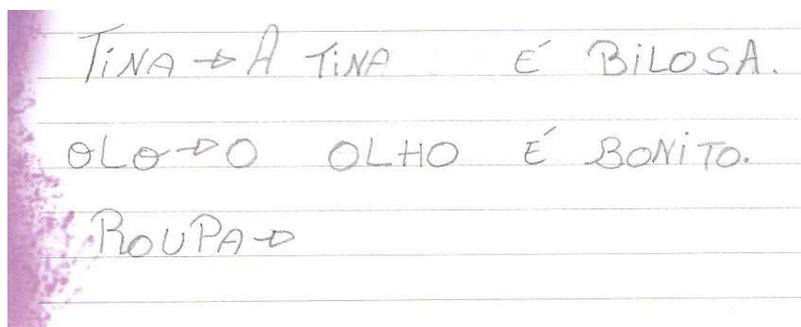


Figura 5 – Terceira produção escrita de J.

Nesta produção, J. escolheu como palavras significativas “tiara”, “olho” e “roupa”. Descreveu, após escrevê-las, a “tiara” e o “olho”. Nesta produção, percebe-se uma concentração maior para a escrita das palavras, a aluna cometeu erros nas sílabas complexas (emprego do dígrafo) “lho” em “brilhosa” e “olho”, mas escreveu frases compreensíveis, a não ser na palavra “tiara” em que houve omissão e troca de letras: “tina”. Mesmo escrevendo frases curtas tipo cartilha, a aluna conseguiu demonstrar um avanço na concentração em um trabalho individual. Escreveu palavras como “bonito” e “roupa” corretamente, também escrevendo “olho” em um segundo momento.

Outras produções de J. foram solicitadas para a professora, a fim de que eu pudesse ter contato com os materiais produzidos em aula pela aluna, ou seja, em outro contexto de solicitação. Foi possível, assim, perceber que em suas produções ela também apresenta a escrita de palavras compreensíveis à leitura. Em uma prova sobre animais vertebrados e invertebrados, J. escreveu palavras como “lema”, “delata”, “moca”, “junanila”, “boboleta”, “abla” e “pula”, para animais como lesma, mosca, joaninha, borboleta, abelha e pulga.

Constato as dificuldades, de maneira mais acentuada em J., para com a leitura, bem como em suas produções textuais. Mas, do mesmo modo, reafirmo que um trabalho de leitura e escrita (frequente, diversificado e monitorado) poderá contribuir em muito para a reversão de certos diagnósticos.

4.4 UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A DISLEXIA

Ao analisar a postura, as leituras e as produções textuais de J., relacionadas à teoria estudada, há de se ressaltar a importância de um trabalho efetivo e sistemático com a língua escrita em sala de aula, assim como a necessidade de se evitar uma precoce “patologização” da escrita em um período inicial.

Dentre as leituras realizadas, destacam-se alguns aspectos importantes acerca da temática. Corso (2008) nos possibilita pensar sobre o interjogo de fatores que estão relacionados à aprendizagem da leitura, destacando quatro aspectos principais: genéticos, neurológicos, cognitivos e ambientais. Esta concepção de um interjogo de fatores é extremamente relevante para o educador em sala de aula, não limitando sua visão a um único aspecto de uma possível dificuldade de leitura.

Dentre estes aspectos ressaltados, o ambiental pode ser relacionado ao que a psicopedagoga de J. explanou. Ela ressaltou que, na sua visão, questões emocionais relacionadas a vivências familiares, supostamente, seriam as causas do que estaria “desencadeando” uma dificuldade específica de J. para com a leitura. Em minhas indagações, questionei-me, ao analisar as atividades de J., sobre o porquê destas dificuldades serem, nesta visão, relacionadas apenas à leitura e à escrita e não à Matemática, por exemplo.

Pelo que a professora titular e J. relataram, a menina nunca apresentou dificuldades específicas em Matemática, pelo contrário, tem facilidade com a matéria. Indago, assim, sobre esta possibilidade colocada pela psicopedagoga de

estabelecer a relação direta entre as dificuldades de leitura e escrita e questões emocionais de J. Se as questões emocionais fossem “a causa” das dificuldades, por que estas estariam localizadas somente na aprendizagem de um campo do conhecimento?

A concepção de um interjogo de fatores torna-se ainda mais pertinente, pensando-se não apenas em questões emocionais que possam ter interferido na aprendizagem de J., mas também em uma metodologia distante de um trabalho sistemático, efetivo e dinâmico com a língua escrita, a qual poderia ter contribuído para minimizar as dificuldades da aluna.

Desta forma, pensar sobre o interjogo de fatores é também questionar a vulgarização do termo “dislexia”, outra questão pontuada por Corso (2008). Reduzir toda e qualquer dificuldade de leitura e escrita de uma criança a um diagnóstico de dislexia é problemático, uma vez que se pode considerar a possibilidade de ser uma dificuldade circunstancial e relacionada a um conjunto de fatores, como já mencionado.

Como destaquei anteriormente, em muitas características abordadas pela Literatura relacionadas à dislexia J. não se encaixa. Neste caso, saliento o aspecto da concentração, da coordenação motora, da memória, do envolvimento com as atividades propostas, pois a aluna demonstrou ser uma menina muito carismática e envolvida com as atividades propostas. J. apresenta indícios do diagnóstico de Dislexia, mas pode ser muito problemático considerá-la disléxica. Ao invés de fixar este rótulo de disléxica, pode-se pensar em deslocá-la desta posição, por meio de um trabalho de leitura e escrita (frequente, diversificado e monitorado), que poderá contribuir em muito para a superação de suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a escrita deste estudo procurei trazer a temática do diagnóstico de Dislexia para os estudos pedagógicos. Como já afirmei anteriormente, somos nós educadoras que atuamos com alunos que apresentam diagnósticos ou características de dislexia e, desta forma, somos nós que devemos ter também o conhecimento necessário para auxiliá-los em suas dificuldades, para, inclusive, em algumas situações, questionar e/ou problematizar o diagnóstico.

Para mim, este exercício de me aproximar de uma temática tão complexa e com distintas contribuições foi, muitas vezes, desafiador, mas, ao mesmo tempo, um grande prazer. Realmente acredito que um olhar pedagógico investigativo direcionado a algumas questões, por vezes, “patologizadoras” e “rotuladoras” possa fazer a diferença no encaminhamento das chamadas dificuldades de aprendizagem.

Retomo, assim, a questão inicial de meu estudo: J. “é disléxica” ou apresenta traços da dislexia? Em minha análise, constato as dificuldades de leitura e escrita de J. a partir das intervenções realizadas. Entretanto, a aluna não se encaixa na totalidade das caracterizações sobre Dislexia. Neste caso, saliento os aspectos da concentração, coordenação motora, memória e envolvimento com as atividades propostas.

J. apresenta indícios do diagnóstico de Dislexia, mas pode ser muito problemático considerá-la disléxica. J. desde os 8 anos soube que apresenta diagnóstico de uma dificuldade específica de leitura e escrita e, mesmo que esta não seja a única causa de suas dificuldades, com certeza não a auxiliou a se aproximar das atividades de leitura e escrita com o devido interesse.

Defendo, desta forma, que um trabalho de leitura e escrita (frequente, diversificado e monitorado) poderá contribuir em muito para a reversão desse e de tantos outros diagnósticos de dislexia existentes. O contato motivador, sistemático e prazeroso com o mundo da cultura escrita só pode contribuir para uma efetiva aprendizagem de crianças que apresentam alguma dificuldade como as atribuídas à J.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Estudo de Caso: seu potencial em educação**. Cadernos de Pesquisa, 49, 51-54, 1984.
- BLANDO, Alessandra. **“E *agenti* tinha animais para *guidar caxorinhos nora do recreio...*” – construções interessantes em produções textuais infantis**. Porto Alegre, 2007. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BORDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.
- CALDEIRA, Elisabeth; CUMIOTTO, Dulce Maria. **Dislexia e Disgrafia: Dificuldades na Linguagem**. São Paulo: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Vol. 10, nº 21, 1991. p. 127-134.
- CAGLIARIA, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.
- CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, 2003. p. 221-236.
- CONDEMARIN, Mabel; BLOMQUIST, Marlys. **Dislexia: manual de leitura corretiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- CORSO, Luciana Vellinho. **Dificuldades na Leitura e na Matemática: Um estudo dos processos cognitivos em alunos da 3ª e 6ª série do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Tese de doutorado UFRGS, 2008.
- DELLA ZEN, Maria Isabel. Linguagem e Ensino: algumas pistas para projetos pedagógicos. IN: ÁVILA, Ivani Souza (org). **Escola e Sala de Aula - Mitos e Ritos**. Editora UFRGS, 2008.
- DALLA ZEN, Maria Isabel; Xavier, Maria Luísa (org.) **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- GOODMAN, Kenneth S. O processo de Leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. IN: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de Leitura e Escrita – Novas Perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MASSI, Giselle de Athayde. **Dislexia ou processo de aquisição da escrita?**. São Paulo: Revista Distúrbios da comunicação, dez. 2004. p. 355-369.

MEYRICK, Kathryn. **Samanta gorducha vai ao baile das bruxas**. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.

MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. **Língua Portuguesa 3º ano**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar? **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998. p. 27-36.

PINKER, Steven. **O Instinto da Linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Editora, 2002.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Artimed, 1999.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramáticas no 1º e 2º graus**. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Informado
e
Protocolo de Estudo de Caso

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O consentimento em participar desta pesquisa por parte dos envolvidos (direção das escolas, professoras regentes de turma e aluno/as do Ensino Fundamental) implica o compromisso de a pesquisadora responsável pela mesma preservar a identidade dos/as participantes, garantindo que as informações utilizadas no trabalho de conclusão de curso, em trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e em textos publicados, como decorrência do estudo realizado, *terão sua privacidade respeitada*. Os participantes (direção das escolas, professoras regentes, alunos/alunas, responsáveis pelos/as alunos/as) deram seu consentimento prévio, através de preenchimento do Termo de Consentimento Informado. Tal formulário foi apresentado aos participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa, a partir de uma exposição sobre o objetivo central do trabalho: analisar dificuldades de leitura e escrita. Aceita a participação no estudo, a escola e professoras permitiram a observação em sala de aula, colocaram à disposição da pesquisadora atividades escritas produzidas pelos estudantes, bem concederam espaço para sessões de trabalho pedagógico (leitura de livros infantis, ditados, produção de um texto) com os alunos, com o objetivo de coleta de dados. A seguir, apresento modelo de protocolo do referido Termo de Consentimento Informado utilizado, preenchido em duas vias: uma faz parte da documentação da pesquisadora; a outra, entregue às escolas onde ocorreu a coleta de dados.

Trabalho de Conclusão de Curso

Acadêmica responsável:

Orientadora: Professora Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Foco do estudo: *Dificuldades de Leitura e Escrita*

O estudo tem por objetivo analisar as chamadas dificuldades de leitura e escrita em alunos e alunas do Ensino Fundamental.

Após consultar a direção da escola _____ onde atuo como docente em uma turma de _____, bem como após consultar os responsáveis pelos meus alunos, dou meu consentimento em participar deste estudo, sob a responsabilidade da acadêmica _____ e sob a orientação da Professora Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen. Autorizo a utilização das informações extraídas das observações e das sessões de trabalho pedagógico em minha turma, desde que os nomes dos participantes (professora, escola e alunos) sejam mantidos em anonimato.

Nome e Assinatura da professora:

Confirmo o consentimento (Direção da Escola):

Confirmo o consentimento (Responsável pelo aluno):

Nome do aluno

Responsável

PROTOCOLO PARA ESTUDO DE CASO
Trabalho de Conclusão de Curso - Celine Lehmann escher
Professora orientadora: Maria Isabel Dalla Zen
Temática: Dificuldades de Leitura e Escrita

Procedimentos:

1. Acesso à escola
2. Conversa com professora
3. Observação
4. Análise de um texto já produzido pelo aluno (a)
5. Intervenção 1
6. Intervenção 2

2. Conversa com a professora titular

Nesta conversa com a professora titular, perceber quais são as principais dificuldades observadas neste aluno. Investigar, a medida do possível, a origem deste diagnóstico, por quem e quando ele foi feito.

3. Observação

Observar o aluno/a em momento de aula, enfocando nos seguintes aspectos:

- a. PARTICIPAÇÃO EM AULA - se participa da aula ativamente ou apresenta personalidade mais tímida/ se interage com os colegas para a realização das atividades, ajudando ou pedindo auxílio.
- b. REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES- se demora para realizar as atividades/ se demonstra concentração/interesse nas atividades/ se pede auxílio para professora ou demais colegas.
- c. POSTURA DOCENTE – se a professora de alguma forma já evita expor o aluno nas atividades, se incentiva o aluno a superar dificuldades/ se o auxilia mais ou menos que os outros alunos.

4. Análise de um texto já produzido

Perceber a estrutura de seu texto, se há coerência com o título, se há ligação entre ideias; se os “erros” ortográficos ou de sintaxe (um texto confuso ou pouco desenvolvido) não são erros naturais de um processo de aquisição da escrita ou verificar se tal desenvolvimento não está associado ao contexto da “dificuldade” já conhecida pelo próprio sujeito de pesquisa.

5. Intervenção 1

Primeiramente, conversar com o aluno (ou os alunos), explicar que já sou prof^a há algum tempo, que gosto muito de ler e escrever histórias e já dei aula para uma turma daquela idade, da qual gostei muito e sinto muita saudade.

Realizar a **leitura** do livro “Samanta gorducha vai ao baile das bruxas”, parando a leitura no momento em que a personagem está indo ao baile e pedir a escrita de **um final** para esta história, com o que eles acham que irá acontecer. Após a escrita deste final, ler os dois finais propostos do livro e conversar um pouco sobre os mesmos. Propor, ainda, um desenho que ilustre o final criado pelo aluno.

Análise

Perceber a estrutura de seu texto, se há enredo, uma ideia principal e uma estrutura; se os “erros” ortográficos ou de estrutura do texto (um texto confuso ou pouco desenvolvido) não são erros naturais de um processo de aquisição da escrita. Perceber se há uma diferença na produção com um trabalho diferenciado, buscando uma motivação e interação significativa com o aluno.

6. Intervenção 2

Retomar a história com o aluno até o momento da ida ao baile, pedir aos alunos para **relembrarmos um pouco da história** com as nossas palavras, e escolhermos **três palavras significativas** do texto, que nos chamaram a atenção. Após a escolha das palavras, mostrar quatro cartões coloridos em que **escreverei as palavras escolhidas**. Pedirei, assim, que o aluno leia as palavras silenciosamente e, após, **leia as palavras** (uma ficha por vez) comigo, no seu tempo, auxiliando-o se necessário. Pedir, após a leitura das palavras, que o aluno escreva **uma frase** incluindo uma das palavras. Após a leitura, aplicar um **ditado de marcar**, em que haverá quatro palavras e irei falar oralmente e os alunos deverão numerar de acordo com a ordem dita.

Análise

Como o aluno se comportou emocionalmente, se ficou nervoso, se conseguiu interagir e participar da atividade. Na leitura das palavras – se conseguiu retomar a história e pensar nas palavras; se conseguiu, com este trabalho focado, ler as palavras significativas para ele, assim como escrever uma pequena frase envolvendo a palavra escolhida. Se usa como critério a primeira letra/fonema ou sílaba fazendo associação ou não com o contexto da história.