

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ANA PAULA BELIDO

**CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM SÍNDROME DE IRELEN:
ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS**

CURITIBA

2015

ANA PAULA BELIDO

**CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM SÍNDROME DE
IRLEN: ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado de Distúrbios da Comunicação da
Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito
parcial para obtenção do título de mestre.
Orientadora: Prof^a Dra. Ana Paula Berberian

CURITIBA
2015

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

B431 Belido, Ana Paula.

Crianças diagnosticadas com síndrome de Irlen: análise
de produções escritas/ Ana Paula Belido; orientadora Prof^a
dr^a Ana Paula Berberian.

89 f.

Dissertação(Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2015.

1. Leitura e escrita. 2. Apropriação da linguagem escrita.
3. Problemas na leitura e na escrita. 4. Síndrome de Irlen.
I. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Distúrbios da Comunicação / Mestrado em
Distúrbios da Comunicação. II. Título.

CDD - 616.8553

RESUMO

Ao longo das últimas décadas, grupos de profissionais inseridos tanto no contexto da educação, quanto da saúde têm se ocupado em discutir o aumento gradativo de encaminhamentos, para atendimento clínico, de crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem e/ou de leitura e escrita. **Objetivo:** Este estudo buscou analisar produções escritas de crianças diagnosticadas com Síndrome de Irlen (SI), com base na perspectiva sócio-histórica da linguagem, priorizando a análise dos aspectos discursivos e notacionais de tais produções. **Método:** Participaram desse estudo 2 crianças do sexo masculino com idades de 11 e 7 anos, diagnosticadas com Síndrome de Irlen. Para dar conta do objetivo foi proposto aos participantes, a realização de produções escritas relacionadas a quatro gêneros discursivos distintos: uma carta para um ídolo, para um familiar ou para um amigo, regras de um jogo, uma história infantil e um cartaz. **Resultados e discussão** Em relação aos aspectos discursivos verificou-se que os participantes da pesquisa conseguiram operar sobre vários aspectos que caracterizam as condições de produção dos gêneros produzidos, evidenciando pertinência em relação às temáticas propostas, ao contexto de circulação do texto. Em relação aos aspectos notacionais os sujeitos apresentaram trocas, omissões, segmentação indevida e acréscimo de letras. Porém, ao contrário dos rótulos ou diagnósticos apresentados, essas crianças apresentam estratégias singulares em suas produções, próprias do processo de apropriação da linguagem escrita. Em relação aos sintomas descritos na literatura sobre a SI os sujeitos da pesquisa não relataram apresentar: sensibilidade em relação a claridade, dificuldades em ler textos com fundo branco, dificuldade na manutenção do foco durante a leitura, e dificuldade na compreensão do texto lido. **Conclusão:** De forma geral, é possível afirmar que nos casos analisados neste estudo, o encaminhamento realizado pelos profissionais da saúde e educação estiveram baseados em uma perspectiva de linguagem pautados em evidências relacionadas apenas aos aspectos gráficos e convencionais da escrita. Desta forma, sugere-se um aprofundamento teórico-prático, que ofereçam elementos para que tais profissionais possam em suas práticas clínicas e escolares, para além de um trabalho centrado na ortografia e na grafia das letras, priorize os processos envolvidos com a apropriação da leitura e da escrita, as dimensões discursivas e textuais constitutivas da linguagem escrita, bem como, a trajetória dos sujeitos estabelecida com essa modalidade de linguagem.

Palavras-chave: Leitura e escrita; Apropriação da linguagem escrita; Problemas na leitura e na escrita; Síndrome de Irlen.

ABSTRACT

Objective: The objective of this study was to analyze the textual production of children diagnosed with the Irlen Syndrome (SI), based on the socio-historical perspective of language, prioritizing the notational and discursive aspects of such productions. **Method:** This study was approved in accordance with the resolution CEP 071 546/2014. The participants in this study were two male children aged 11 and 7 diagnosed with SI. The field research was conducted by proposing to the participants to carry out textual productions related to four different genres, namely: a letter to an idol, a family member or a friend; the rules of a game; a children's story; and a note. **Results and Discussion:** In relation to the discursive aspects, it was found that the participants were able to operate properly in the discursive dimension involved in such productions, since they were relevant to the proposed themes, context circulation, purpose, and interlocutors. Regarding the notational aspects, the subjects demonstrated changes, omissions, improper segmentation, addition of letters, and crossed relationships. Based on the socio-historical perspective of language, it is understood that the nonstandard orthographic demonstrations produced by the participants, characteristic of the appropriation process of the Portuguese alphabetic system, are linguistically predictable and are the result of unique associations, assumptions and strategies undertaken by participants during their production. Regarding the symptoms described in the literature as characteristic of SI, the subjects did not report having sensitivity to light, difficulty reading texts with white background, difficulty maintaining focus while reading, or difficulty understanding the text. **Conclusion:** It was possible to apprehend that the participants of this study were diagnosed as people with reading and writing difficulties, and more specifically with SI, based on clinical approaches focused on the orthographic aspects of their writing, and based on references that disregard the work of the subjects on such aspects as part of the appropriation process of the language. Thus, this study points to the need to conduct studies that consider the trajectory of the subjects established with the written language, and provide elements for the systematization of clinical and educational approaches that may promote the work and the analysis of the normative aspects of Portuguese; as well as the discursive and textual dimensions constitutive of the written language.

Keywords: Reading and Writing; Written language appropriation; Problems in reading and writing; Irlen Syndrome.

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

EUA – Estados Unidos da América

SI – Síndrome de Irlen

SSS – Scotopic Sensitivity Syndrome

P1 – Produção 1

P2 – Produção 2

P3 – Produção 3

P4 – Produção 4

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 LEITURA E ESCRITA A PARTIR DA CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA LINGUAGEM.....	13
1.1 DISTÚRBIOS DE LEITURA E ESCRITA: UM FENÔMENO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO.....	35
2 SÍNDROME DE IRLEN: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL.....	45
3 METODOLOGIA.....	52
4 ANÁLISE DOS CASOS.....	55
4.1 APRESENTANDO CA.....	55
4.1.1 APRESENTAÇÃO DAS PRODUÇÕES DE CA.....	57
4.1.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES.....	59
4.2 APRESENTANDO RG.....	68
4.2.1 APRESENTAÇÃO DAS PRODUÇÕES DE RG.....	70
4.2.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES.....	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
6 REFERÊNCIAS.....	80
7 APÊNDICE.....	87
8 ANEXO.....	89

INTRODUÇÃO

Estudos apontam para o aumento de encaminhamentos de crianças com problemas de leitura e escrita para o atendimento fonoaudiológico, os quais são realizados, de forma geral, por educadores. Estes encaminhamentos estão sustentados pelo fato destas crianças não corresponderem às expectativas da escola, em especial, no que se refere ao aprendizado dos padrões convencionais da língua portuguesa, ao apresentarem manifestações ortográficas fora do padrão. (BERBERIAN, 2003; MASSI, 2007).

Estes encaminhamentos, relacionados ao desempenho escolar de crianças têm gerado sentimento de frustração, de insegurança e de angústia não só nas próprias crianças, como em seus familiares. (MAZZAROTTO, 2015).

Esses sentimentos, dentre outros aspectos, estão relacionados ao fato de que tais encaminhamentos, em geral são formulados de forma a sugerir problemas individuais e/ou orgânicos atrelados ao desempenho escolar das crianças, os quais têm sido confirmados a partir de diagnósticos que as classificam como portadoras de patologias, distúrbios e alterações orgânicas e/ou funcionais (COLLARES e MOYSES, 2010; SIGNOR, 2013).

Esta forma de entender o processo de apropriação da linguagem escrita está assentada numa concepção da linguagem escrita como um instrumento e/ou código, prontos e acabados, a serem apreendidos e reproduzidos pelos sujeitos para expressarem seus pensamentos, sentimentos e conhecimentos (MASSI, 2007).

Considerando a problemática acima exposta e contrapondo esta visão instrumental de conceber a linguagem, recorremos à abordagem sócio-histórica, em especial, relação à perspectiva dialógica de linguagem baseada nas postulações de Bakhtin, uma vez que a mesma nos permite compreender estas supostas queixas de forma mais ampla, considerando a linguagem e o sujeito como históricos e socialmente constituídos.

Dentre as abordagens que restringem tal apropriação ao domínio dos aspectos normativos da língua, está atrelada, prioritariamente, a noção de que a apropriação depende, fundamentalmente, do bom funcionamento do corpo. Nessa direção, interessa destacar que, em 1981, a psicóloga educacional Helen Irlen,

autora do livro “Lendo através das cores”, publicado em 1991, desenvolveu uma pesquisa financiada pelo governo federal americano com indivíduos que apresentavam problemas de leitura (IRLEN, 1991). Tal pesquisa estava fundamentada em três premissas básicas: I) os especialistas em educação não possuíam todas as respostas para as dificuldades de aprendizado; II) existiam fatores não conhecidos restringindo o progresso acadêmico e III) os alunos não estavam recebendo o tipo de ajuda de que eles necessitavam, porque o sistema não estava preparado para olhar além da variedade de opções já à disposição (IRLEN, 1991).

A partir daquele trabalho, Irlen apresentou argumentos para justificar a existência de uma disfunção visual-perceptual, até então não identificada, que passou a ser denominada como “Scotopic Sensitivity Syndrome” (SSS) ou como a Síndrome de Irlen (SI). Segundo a autora, tal síndrome está associada a uma disfunção que não está diretamente relacionada ao aparelho visual (olhos), mas às alterações na codificação e decodificação das informações visuais pelo sistema nervoso central, em decorrência de um desequilíbrio da capacidade de adaptação à luz (IRLEN, 2010).

Embora iremos discorrer acerca da caracterização e definição da referida síndrome ao longo desse estudo, para delimitação de nossa problemática de pesquisa, cabe, inicialmente, ressaltar que pessoas diagnosticadas com a SI são descritas como leitoras ineficientes que veem a página de forma diferente dos leitores normais. Dentre os sintomas associados a tal síndrome, considera-se, ainda, que pessoas experimentam distorções visuais e ilusões quando da visualização de um texto; as palavras se parecem com formigas arrastando-se através e para fora da página ou como pequenos vermes que se mexem e se contorcem (COYLE, 1995).

O estudo de Irlen tornou-se mais amplamente conhecido depois que, 60 minutes, um programa de televisão de grande audiência nos Estados Unidos, divulgou o seu trabalho nesse país e na Austrália, em 1985. A partir de então, o Instituto criado por Irlen, em 1983, passou a ser procurado por profissionais da saúde e da educação, bem como por pessoas com supostos problemas de leitura e escrita interessadas no entendimento de tal síndrome (COYLE, 1995).

Embora entre diferentes profissionais envolvidos com os processos de apropriação da leitura e com possíveis problemas relacionados aos mesmos, como médicos, professores e fonoaudiólogos, a SI é pouco conhecida, pode-se acompanhar que um número considerável de pessoas que não apresentam um desempenho escolar esperado vem sendo, cada vez mais, diagnosticadas como portadoras desta síndrome (COYLE, 1995). Evidenciando tal fato, cabe ressaltar que uma elevada incidência de pessoas com tal síndrome vem sendo projetada por profissionais comprometidos com a sua definição e seu diagnóstico, uma vez que afirmam que, aproximadamente, 12% da população em geral, e até 46% dos indivíduos diagnosticados com dislexia e dificuldades de aprendizado sejam portadores da SI (KRUK *et. al.*, 2008).

Para o tratamento da SI, Irlen desenvolveu filtros e lentes coloridas que, segundo ela, permitem que o espectro de luz seja reformatado de modo a modificar ou reduzir a variação aleatória nas respostas dos fotorreceptores na retina. Assim, mudanças substanciais na resolução visual, percepção de profundidade e visão periférica poderiam ser alcançadas (IRLEN, 1991).

Hoje, o método de diagnóstico e o tratamento desenvolvido por Irlen têm sido aplicados em larga escala, em mais de 34 países, e conta com mais de 7000 profissionais utilizando essa técnica com o objetivo de tratar os sintomas associados aos vários distúrbios de leitura e escrita e, em especial, à dislexia (RITCHIE *et. al.*, 2011).

É importante ressaltar que no Brasil, estudos como os de Berberian (2003) e Massi (2007) apontam um aumento significativo no número de encaminhamentos de crianças, ditas portadoras de dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de leitura e escrita, a clínicas fonoaudiológicas. Nesse contexto, também no Brasil, a definição e o método avaliativo e terapêutico, formulados por Irlen, tem sido adotados como referência diagnóstica na abordagem de crianças consideradas com atraso no desenvolvimento escolar (GUIMARÃES, 2009). Assim, muitas crianças inicialmente diagnosticadas como disléxicas ou como portadoras de um distúrbio de aprendizagem e/ou de leitura e escrita em nosso país estão sendo classificadas como portadoras de SI, enquanto um quadro associado a tais problemas.

A conceituação, as causas, os sintomas que dão sustentação a existência da SI, assim como o tratamento com os filtros coloridos propostos por Irlen, são, contudo, controversos na comunidade acadêmica e, entre profissionais da saúde (RITCHIE *et. al.*, 2011).

Tal controvérsia, pode ser apreendida na medida em que, se, por um lado, estudos demonstram que a leitura de pessoas diagnosticadas com a SI melhorou com o uso dos filtros coloridos (BOULDOUKIAN *et. al.*, 2002; NOBLE *et. al.*, 2004; NORTHWAY, 2003; RAY *et. al.*, 2005; SCOTT *et. al.*, 2002), em outros, tais efeitos positivos não foram observados (BLASKEY *et. al.*, 1990; CHRISTENSON *et. al.*, 2001; MENACKER *et. al.*, 1993; WILKINS *et. al.*, 1994).

Ressalta-se que tais controvérsias, até o momento, têm sido apontada por estudos que avaliam, especialmente, o impacto do uso das lentes coloridas desenvolvidas por Irlen sobre a capacidade de leitura de pessoas diagnosticadas com a SI. Dessa forma, salientamos a necessidade do implemento de estudos que, para além de tal aspecto, objetivem analisar referenciais teóricos adotados para a definição da SI, bem como, os critérios que dão base a sistematização das propostas de intervenção clínica voltadas à mesma.

Com esse compromisso, o objetivo desta pesquisa foi analisar produções escritas de crianças diagnosticadas com a SI. Para tanto, tal análise foi fundamentada na perspectiva sócio-histórica, a partir da qual a linguagem escrita é concebida como prática social e, assim, sua apropriação e seus usos estão relacionados às condições de vida materiais e subjetivas dos sujeitos historicamente constituídas (BAKTHIN, 2003).

Destaca-se, ainda, que a pesquisa foi organizada de tal forma que no primeiro capítulo realizaremos uma discussão dos pressupostos bakhtinianos acerca da linguagem que norteou este estudo, bem como apresentamos discussões a respeito das frequentes queixas formuladas por educadores e os devidos encaminhamentos realizados aos profissionais de psicologia, fonoaudiologia e pedagogia.

Posteriormente, realizamos uma crítica a perspectiva instrumental e organicista da linguagem que concebe a linguagem escrita como um código, pronto e acabado, a partir da abordagem sócio-histórica, na qual buscamos explicitar como os ditos erros de escrita produzidos pelas crianças podem ser interpretados como

parte do processo de apropriação da linguagem escrita e não como sinais patológicos. Tal discussão está fundamentada nos pressupostos teóricos sobre a constituição do sujeito pela linguagem, sistematizados, principalmente, por Bakhtin (2003) (FARACO, 2001; CAGLIARI, 2011).

No segundo capítulo, teceremos considerações acerca das características atribuídas à Síndrome de Irlen, sua origem, conceituação, métodos de avaliação e de tratamento, bem como, explicitaremos controvérsias acerca de tais aspectos.

No terceiro capítulo, apresentaremos um histórico de dois sujeitos participantes da pesquisa do sexo masculino com idades de 11 e 7 anos, que foram diagnosticados com Síndrome de Irlen, abrangendo aspectos em relação à sua vivência escolar; - à relação que estabelecem com a linguagem escrita; - o histórico da queixa; - à causa atribuída à dificuldade da criança; - ao caminho percorrido até chegar ao diagnóstico da Síndrome de Irlen e,- à posição dos familiares frente ao diagnóstico. Também foram abordados o nível de escolaridade do pai e da mãe e, por fim, aspectos relativos às experiências de leitura e escrita vivenciadas pelos familiares.

Em seguida, apresentamos as produções textuais produzidas pelos sujeitos participantes do estudo e suas respectivas análises a partir da perspectiva sócio-histórica, enfocando, especialmente, dois aspectos que constituem a linguagem escrita: aspectos discursivos e textuais.

Ao final do estudo, apresentamos as considerações sobre os achados desse estudo.

1 LEITURA E ESCRITA A PARTIR DA CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA LINGUAGEM

Ao longo das últimas décadas, grupos de profissionais inseridos tanto no contexto da educação, quanto da saúde têm se ocupado em discutir o aumento gradativo de encaminhamentos, para atendimento clínico, de crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem e/ou de leitura e escrita (SIGNOR, 2010; BERBERIAN, 2003; COLLARES e MOYSÉS, 2010).

Para analisarmos essa realidade interessa esclarecer que práticas clínicas, avaliativas e terapêuticas, desenvolvidas para atender a tal demanda por parte de profissionais da saúde, dentre os quais se encontram fonoaudiólogos, estão baseadas em diferentes referenciais teóricos em relação à forma de conceber a linguagem escrita, seu processo de apropriação e problemas/intercorrências que podem fazer parte do mesmo.

Considerando que existem diversas posições teóricas e, portanto, procedimentos clínicos que orientam a atuação de profissionais da área fonoaudiológica junto a crianças identificadas com supostas dificuldades de aprendizagem e/ou de leitura e escrita – dentre as quais encontram-se aquelas diagnosticadas como portadoras de Síndrome de Irlen, sujeitos de nosso estudo; – neste capítulo, pretendemos explicitar princípios norteadores da concepção sócio-histórica de linguagem e de seus processos de apropriação, a partir dos quais nossa pesquisa está fundamentada.

Partimos de um enfoque de linguagem que adota como base os pressupostos bakhtinianos, compreendendo-a como uma atividade social e histórica e, ainda, como um fenômeno dinâmico e heterogêneo que se constitui a partir da interação dialógica entre sujeitos (BAKHTIN, 2003; BERBERIAN, 2003; MASSI, 2007; FARACO, 2001).

Com base em tais pressupostos, considerar que a linguagem é um fenômeno que se dá na interação dialógica significa compreender que as relações sociais entre sujeitos são determinantes na construção dos sentidos que circulam por meio da

linguagem, bem como, na relação e nos usos que os mesmos estabelecem com a mesma. Desta forma, Bakhtin (2003) destaca que a partir da linguagem e, portanto, das relações dialógicas, carregadas de sentidos, os sujeitos constituem seus valores, suas visões de mundo e sua consciência. (BAKHTIN, 2003).

Tal posição nos permite apreender o compromisso do referido autor com a dimensão social constitutiva do sujeito e das formas de organização da sociedade e, portanto, compreender que as posições e condições assumidas pelos sujeitos na vida são decorrentes da maneira como a sua subjetividade é constituída na articulação entre a singularidade própria de seu contexto e os determinantes estruturais, políticos e econômicos a partir dos quais este contexto está circunscrito.

Levando em consideração as formulações de Bakthin (2003) acerca da linguagem como uma prática social, cabe destacar a posição do autor ao enfatizar que a língua se manifesta em forma de enunciados orais e escritos, os quais são elaborados em função do outro, cujo papel assume posição de destaque na relação dialógica, pois cada enunciado espera uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Assim, para o autor, toda enunciação enquanto diálogo faz parte de um processo contínuo de interações. A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados em um determinado tempo e espaço, uma vez que o que se fala é dirigido a alguém, a um destinatário, fruto de diferentes motivações e funções sociais (BAKHTIN, 2003).

Além disso, considerando as formulações bakhtinianas, entende-se que constituir-se como falante e escritor implica em operar de forma significativa sobre a estrutura e os sentidos dos enunciados. Isto significa compreender que produções linguísticas, tanto na modalidade oral, quanto na escrita não constituem apenas numa sequência de palavras organizadas a partir de uma norma, enfim, não são palavras isoladas ou independentes das relações sociais em que são produzidas.

Os enunciados formulados em resposta ao outro não se dissociam uns dos outros, logo, não são autossuficientes; os enunciados estão repletos de vozes das palavras dos outros, que assimilamos, reestruturamos e modificamos. O enunciado também deve ser considerado, acima de tudo, como uma resposta a enunciados

anteriores dentro de uma dada esfera da comunicação (BAKHTIN, 2003). Sendo assim, os modos como falamos e/ou escrevemos e o que falamos e/ou escrevemos devem ser compreendidos à luz dos contextos das relações sociais que mediam, uma vez que estes definem seus sentidos, bem como, as suas condições de produção, de uso e de circulação.

Nesse sentido, a concepção dialógica de linguagem, baseada em pressupostos bakhtinianos, contrapõe abordagens acerca da linguagem enquanto instrumento e/ou código que deve ser apreendido a partir de um processo individual. Diferentemente de visões que consideram que a linguagem oral e/ou escrita servem para comunicar, representar ou transmitir pensamentos, sentimentos e conhecimentos, a partir de uma perspectiva sócio-histórica entende-se que a linguagem, enquanto atividade dialógica e fruto das interações sociais, participa da constituição das diferentes dimensões do sujeito e o coloca em constante troca dialética com outros sujeitos (MASSI, 2007).

De acordo com tais pressupostos, Massi (2007) afirma que a linguagem consiste numa atividade resultante de um trabalho coletivo, uma vez que a interação entre os interlocutores age continuamente os sujeitos e sobre a própria linguagem. Assim, a linguagem deixa de ser concebida como um mero instrumento de comunicação, pronto e estabilizado, e passa a ser entendida como uma prática que se constrói nas relações sociais.

Em outras palavras, entendemos que, a partir de uma perspectiva social da linguagem, falar e/ou escrever não consistem no uso de um sistema pronto ou de um código disponíveis e que, uma vez aprendidos de forma adequada, passam a ser utilizados para exprimir ou transmitir pensamentos, sentimentos e conhecimentos. Consideramos que a linguagem é constituída historicamente a partir das interações estabelecidas entre um eu/outro que vivem em um determinado tempo e espaço e, portanto, estão submetidos a conflitos e contradições presentes na realidade em que estão inseridos (GERALDI, 2013).

Apesar da linguagem encontrar-se em constante movimento, a natureza, os contextos e as especificidades envolvidas nas interações sociais pressupõem a

produção de enunciados relativamente estáveis, envolvendo temas, estruturas e estilos particulares, gerando o que Bakhtin denominou como gêneros discursivos. Dessa forma, para o autor, cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve, se diferencia e fica mais complexa (BAKHTIN, 2003).

Assim, para Bakhtin, o repertório de gêneros inclui a diversidade de relações e de diálogos cotidianos, relatos do dia a dia, cartas, documentos oficiais, manifestações científicas e literárias. Enfim, “a heterogeneidade dos gêneros é ampla, infinita e inesgotável, uma vez que os mesmos são constituídos para e nas relações sociais em função dos modos de vida historicamente definidos” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Enfatizada até o momento a importância das interações sociais e, portanto, da linguagem na constituição dos sujeitos, considerando o objetivo de nosso estudo, interessa-nos aprofundar tal discussão abordando a relevância do adulto/outro no processo de apropriação da escrita vivenciado pelas crianças nos contextos familiares e educacional.

Para tanto, recorremos às posições de Rojo (1998) ao afirmar que “o adulto tem um lugar que se estende para além de facilitador e/ou informante: o de intérprete e de co-construtor desse processo” (ROJO, 1998, p. 111). Dessa forma, é o adulto que chama atenção, ou seja, quem coloca em evidência e direciona a atenção da criança para os aspectos e dimensões da escrita.

Concordando com Rojo (1998) a respeito do papel do adulto no referido processo, Berberian (2003) ressalta a importância da qualidade da mediação que o adulto estabelece entre a criança e com o texto escrito. Segundo a autora, a forma como a criança elabora a escrita e constrói sentidos é constituída a partir da interação com os adultos, os quais estabelecem mediações que podem promover vivências mais ou menos significativas com o mundo escrito. Como afirma a autora,

A natureza das relações estabelecidas entre os adultos e as crianças, mediadas de alguma forma pela escrita, pode resultar, ou não, no

reconhecimento dessa modalidade de linguagem como elemento constitutivo dos vínculos e papéis sociais. (BERBERIAN, 2003, p. 13)

Em outras palavras, podemos considerar que diferentes relações sociais, formuladas em relação e com a escrita, possibilitam diferentes modos de relação, descobertas e operações linguísticas por parte da criança. Além disso, quando um adulto interage com a criança, suas experiências, as funções, os usos e valores atribuídos à escrita, enfim, sua história com essa modalidade de linguagem influencia as práticas de leitura e de escrita vivenciadas com a criança. Enfim, as condições de leitura e escrita dos adultos que participam do processo de apropriação da criança direcionarão sentidos, valores, práticas e posições assumidas por esses e, portanto, o que será compartilhado nas relações estabelecidas com a criança.

Nesse contexto, relações estabelecidas entre criança/adulto e a escrita, a partir do entendimento de que tal modalidade de linguagem consiste numa prática social e cultural, ampliam as possibilidades da criança de se constituir como autora, de estabelecer relações positivas com tal modalidade, bem como, de compreender que o processo de apropriação da leitura e escrita pressupõe um trabalho permanente de construção e de reconstrução.

Com base nessa concepção, entendemos que as práticas de linguagem oral e escrita só são significativas quando em uso na vida. Ou seja, uma palavra dita/ensinada a uma criança, um texto lido ou escrito por, para ou com uma criança quando desvinculados das situações de produção e de interação são desprovidos de significado e sentido.

Entendemos, também, que as formas de perceber e compreender o mundo só podem ser ampliadas pelos sujeitos, à medida que estes interagem com outros sujeitos a partir das diferentes modalidades de linguagem. Essa visão nos possibilita, portanto, compreender que a apropriação da linguagem escrita, a exemplo da oralidade e da linguagem corporal, consiste num processo de significação da realidade, constitutivo do sujeito, o qual está relacionado a aspectos econômicos, culturais, emocionais, familiares e educacionais (MASSI, 2007).

Cabe ressaltar que, ao considerarmos que a linguagem se constrói nas relações sociais, passamos a reconhecer que os diferentes conhecimentos e usos estabelecidos com e em relação aos discursos escritos e, portanto, as condições e níveis de letramento dependem das experiências vivenciadas pelos sujeitos, em suas histórias de vida, circunscritas às possibilidades e aos limites que caracterizam, num determinado tempo e espaço, o contexto social em que são inseridas (GERALDI, 2013).

Portanto, considerar a leitura e a escrita como práticas sociais significa compreender a sua dimensão discursiva, ou seja, considerar que tais práticas pressupõem que alguém diz/escreve algo a alguém, por meio de um texto que permite a interpretação e o compartilhar de sentidos. Sendo assim, durante os processos de apropriação da linguagem escrita, devem ser analisadas as condições de produção e de circulação dos discursos, ou seja, quem escreve, para quem escreve, o que se tem a dizer, quando, onde e com que finalidade se escreve e as estratégias para tal (GERALDI, 2013).

Considerando que essa relação entre os sujeitos e a linguagem se constitui e se modifica continuamente, é previsível que, durante o processo de apropriação da escrita, ocorram processos singulares, manifestando assim o modo particular com que cada criança e os adultos que participam deste processo se relacionam com esta modalidade de linguagem.

Ressaltamos então novamente a ideia de que, “na prática viva da língua, os indivíduos não se relacionam com um código abstrato”, no qual “simplesmente codificam e decodificam estruturas linguísticas acabadas” (MASSI, 2007, p. 63).

Contrariando tal posição, Massi (2007) afirma que grupos de educadores, fonoaudiólogos, psicólogos, médicos ou qualquer outro profissional envolvido com crianças que estão se apropriando da linguagem escrita não devem desconsiderar as interações sociais vividas em tais processos nem as atividades de elaboração e reelaboração da escrita, o próprio sujeito aprendiz, bem como sua história de vida e de relação com a escrita” (MASSI, 2007, p. 63).

Nessa direção, Massi (2007) tecendo considerações acerca da participação do outro e, mais especificamente, das mediações desencadeadas no contexto escolar nos processos de apropriação da escrita, salienta a necessidade do sistema educacional priorizar, em seus projetos pedagógicos, práticas discursivas produzidas nas e pelas diferentes atividades humanas. Assim, a autora defende a ideia de que em tal contexto, o trabalho vinculado à leitura e à escrita deve ser desenvolvido a partir de atividades em que esta modalidade de linguagem possa ganhar sentido, tornando-se necessária para a criança no estabelecimento de situações de troca com o outro. Para a autora, “a única forma cabível à produção de um texto é o estabelecimento da interação entre dois interlocutores” (MASSI, 2007, p. 142).

Da mesma forma, enfatizando a importância do trabalho pedagógico com a dimensão discursiva da linguagem escrita, Marcuschi (2010) ressalta a importância do professor, como um outro/mediador privilegiado desse processo, promover e compartilhar atividades em sala de aula que envolvam a produção e a análise dos diferentes gêneros discursivos. O autor afirma, portanto, que ler e escrever

um conto, um bilhete, uma notícia, dentre outros gêneros possíveis, como objeto de ensino, requer um percurso pedagógico distinto, pois, mais do que levar o aluno a compreender aspectos formais que organizam os diferentes gêneros e temas textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam. (MARCUSCHI, 2010, p.79)

O acesso, a produção e a análise envolvendo diferentes gêneros discursivos, como forma de promover o avanço das crianças em seus processos de apropriação e nas suas condições de letramento, segundo o autor, pressupõe o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita relacionadas a assuntos/temas que façam parte do universo de interesse do aluno e, portanto, que estejam de acordo com as demandas, experiências e problemáticas vividas pelos mesmos (MARCUSCHI, 2010).

A respeito da importância de se desenvolver um trabalho, vinculado a aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com o universo, interesses e

contextos vivenciados pelas crianças, Massi (2007) afirma que assim, a linguagem escrita passa a “ganhar sentido tornando-se necessária para a criança, o jovem o adulto em situações de troca com o outro, de ação conjunta que interagem o cotidiano” (MASSI, 2007, p.72).

A despeito do reconhecimento, por parte dos autores acima referidos, da necessidade do desenvolvimento de práticas discursivas junto a crianças em processo de apropriação da linguagem escrita, segundo Massi, recorrentemente, atividades pedagógicas e clínicas não se configuram quanto tal. Isso porque, crianças são, frequentemente, solicitadas a “soletrar e repetir palavras, inverter fonemas iniciais de vocabulários ou reproduzir sons que os iniciam ou os finalizam” (MASSI, 2007, p.143).

São comuns práticas escolares e clínicas a partir das quais o aluno é solicitado a relacionar sons e letras produzidas pelo professor/avaliador e a partir daí formar palavras e frases. Massi (2007) reitera que essas atividades além de desconsideram o sujeito e suas ações/reflexões linguísticas, denotam uma posição equivocada quanto à relação estabelecida entre as modalidades de linguagem oral e escrita.

As atividades de leitura e escrita, pautadas na ideia da escrita como representação espelho ou transcrição da fala, acabam por inserir a criança em um contexto penoso e circular, uma vez que, conforme Massi (2007), “a fala e a escrita são modalidades de uso da linguagem que, embora se deem dentro de um contínuo de práticas sociais, realizam-se cada qual com suas especificidades” (MASSI, 2007, p.144).

Massi (2007) salienta o fato de que, embora o processo da apropriação da linguagem escrita seja em princípio mediado pela oralidade, “tal objeto assume sua autonomia na medida em que vai sendo gradualmente dominado pelo aprendiz”. (MASSI, 2007, p.143).

Contrariando posições que consideram que o processo de apropriação da escrita ocorre a partir do momento em que a criança consegue correlacionar a fala/os sons, com a escrita/as letras, partimos do pressuposto de que o avanço nesse processo implica na explicitação de que a escrita não é representação/espelho da

fala e no desenvolvimento de análises linguísticas que permitam à criança compreender as diferenças e as especificidades existentes entre a oralidade e a escrita.

De acordo com essa ideia, Soares e Batista (2005) afirmam que o fato de ser comum que durante o processo de apropriação da linguagem escrita as crianças pensem que “a grafia de uma palavra reproduz, exatamente, os sons da fala, e que, por isso, escrevam, por exemplo, “mati”, em vez de “mate”, “gatu”, em vez de “gato”, isso não significa que a escrita é representação da fala” (SOARES E BATISTA, 2005, p.33).

Para esses autores, se o professor não comprehende que hipóteses realizadas em relação à escrita, com apoio na oralidade consiste num dos recursos que faz parte da apropriação da linguagem escrita, dentre outros motivos em função do entendimento por parte da criança que a língua que se fala é a mesma a ser escrita, sua tendência será propor atividades de decodificação e codificação de palavras e corrigir formas fora do padrão, muitas vezes, “dizendo, artificialmente, em voz alta, que não é [gatU] ou [matI] que se fala, mas [gatO] e [matE]” (SOARES E BATISTA, 2005, p.33).

Considerando pressupostos que permitem conceber a relação entre oralidade e escrita a partir de uma lógica de correspondência, fica claro porque o fato de crianças/adolescentes/adultos não estabelecerem associações entre sons e letras que atendam às normas ortográficas, para parte de profissionais da educação e da saúde, é decorrência de alguma deficiência ou limitação que incidem sobre as habilidades de decodificação do som e da correlação/codificação com a respectiva letra.

Contrariando tal posição, consideramos que a escrita não é transcrição ou expressão da oralidade e que crianças em processo de apropriação da escrita produzem, muitas vezes, manifestações ortográficas fora do “padrão”, pois apoiam-se na oralidade e não há uma relação unívoca entre sons e letras.

Nesse sentido, é fundamental que profissionais inseridos tanto no contexto da educação, quanto da saúde compreendam as distinções estabelecidas entre a oralidade e a escrita em suas dimensões, ou seja, em relação àquelas que incidem sobre os aspectos normativos e ortográficos, bem com, sobre os textuais e discursivos.

Para analisar tais distinções, recorremos a Marcuschi (2006) ao afirmar que quanto aos aspectos envolvidos com a estruturação dessas modalidades de linguagem, a oralidade, predominantemente, ocorre sem um planejamento prévio, ao passo que o texto escrito segue um processo enunciativo mais planejado. Além desse fato, o autor ressalta que a oralidade, frequentemente, é produzida, na presença dos interlocutores, num tempo real e a escrita, sem a presença dos interlocutores, num tempo defasado (não só em relação à recepção, mas, também em relação à produção) (MARCUSCHI, 2006).

Porém, o autor chama atenção para o fato de que cada gênero discursivo (tanto produzido oralmente, quanto por escrito) também apresenta algumas características específicas. Uma carta pessoal e um artigo científico, uma conversação espontânea e uma conferência acadêmica não mantêm entre si relações distintivas lineares com base na simples caracterização de oral e escrito (MARCUSCHI, 2006).

Se pretendemos explicitar, brevemente, que a escrita e a oralidade apresentam especificidades, porque são produzidas a partir relações sociais e atividades humanas distintas, conforme Marchuschi (2006) e Rojo (2006) consideramos fundamental apontar para a complexidade envolvida com as relações estabelecidas entre tais modalidades de linguagem. Tal complexidade pode ser apreendida, conforme analisado por Rojo, quando notamos que: - uma entrevista publicada em uma revista que, originalmente, foi produzida oralmente pode ser, posteriormente, retextualizada e publicada circulando por meio da escrita; a notícia no telejornal é primeiramente elaborada e escrita, mas chega ao telespectador falada (ROJO, 2006).

Para aprofundarmos a análise em que a escrita não é a transcrição nem a representação da fala, recorremos às colocações de Berberian (2004) e Massi (2007), ao afirmarem que ensinar uma criança a ler e a escrever não implica ensinar a decodificar e a codificar/grafar sons, pois a escrita é uma modalidade de linguagem materializada graficamente e que interfere de forma particular na inserção e participação dos sujeitos numa sociedade letrada. As autoras consideram, dessa forma, que o avanço no processo da apropriação da escrita por parte da criança pressupõe a explicitação das distinções existentes entre a escrita e a fala, bem como da diversidade de aspectos que participam das condições de produção dos gêneros discursivos, ou seja, com que finalidade, de quem e para quem os discursos são produzidos e em que suportes e contextos circulam.

Contudo, apesar de tal complexidade, Massi (2007) ressalta que, equivocadamente, além de predominar a ideia de que a apropriação da linguagem escrita depende, exclusivamente, da capacidade de decodificação e codificação de sons e letras, a experiência de parte significativa da população em relação à escrita está circunscrita ao contexto e aos usos escolares, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos alunos. Para a autora, essa visão reitera a noção equivocada de que saber ler e escrever é dominar a escrita enquanto um instrumento que permitirá o bom desempenho escolar (MASSI, 2007).

De acordo com a autora, entendemos que os processos de apropriação da linguagem escrita, embora recorrentemente centrados nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no contexto escolar, tem início antes de a criança começar a sua escolaridade - enfim, se inicia a partir das experiências e relações cotidianas vivenciadas com e pela criança, mediadas pela escrita, como por exemplo de receitas, listas, revistas, boletos, placas, jornais, histórias, embalagens, placas (MASSI, 2007).

Para aprofundarmos a noção de que diversas práticas de leitura e escrita compartilhadas com e vivenciadas pelas crianças participam de seus processos de apropriação da escrita, cabe discorrermos acerca dos conceitos de letramento e alfabetização.

De acordo com Soares (2004), a alfabetização, tradicionalmente, tem sido concebida como o aprendizado do sistema convencional da escrita o qual depende do estabelecimento das relações entre fonemas/grafemas; do entendimento de que o ato de escrever se organiza da esquerda para direita e de cima para baixo; da possibilidade de uso de materiais próprios para a escrita, tais como lápis, borracha e computador.

A partir de perspectivas que visam, prioritariamente, o aprendizado dos aspectos formais relativos à escrita, predomina a ideia que a alfabetização acontece de forma linear e hierárquica e em etapas previsíveis envolvendo o domínio de conhecimentos dos mais simples, para os mais complexos e que portanto, têm início, meio e fim. Dessa forma, o indivíduo partiria do ponto inicial zero, desconsiderando o seu conhecimento de mundo e suas vivências com e estabelecidas a partir das diferentes modalidades e práticas de linguagem (SMOLKA, 2000), até ao ponto máximo de tal aprendizagem, ou seja, o domínio do código escrito e a capacidade de ler e escrever os diversos textos.

A partir dessa perspectiva, tradicionalmente, a apropriação da linguagem escrita tem sido conduzida através de noções de que tal processo está restrito ao domínio de um sistema gráfico uniforme e estático e depende da habilidade do sujeito em codificar e decodificar símbolos gráficos. Com intuito de desenvolver tal habilidade, práticas pedagógicas tendem a priorizar atividades voltadas à percepção e discriminação visual e auditiva, memorização e coordenação motora (ROJO, 2006, 2010).

Diferentemente dessa visão e partindo do reconhecimento dos aspectos sociais envolvidos na apropriação e no uso da linguagem escrita, cabe discorrermos acerca do conceito de letramento. Com base em tal conceito, fica evidente que tal apropriação depende da inserção da criança em diversas e significativas práticas de linguagem mediadas pela escrita, abrangendo contextos sociais diversificados tais como: família, trabalho, igreja, escola e grupos sociais diversificados culturalmente (SOARES, 2005; ROJO, 2006, 2010).

Nessa direção, para Soares (2004), letramento corresponde à posição do sujeito nas práticas de leitura e escrita, isto é, refere-se ao “estado” daquele que responde adequadamente às demandas sociais pelo uso amplo e diversificado de tais práticas. Em outras palavras letramento envolve o ato de ler e escrever para atender a experiências e objetivos diversos, tais como o de informar, contar histórias, orientar, compartilhar conhecimentos, entre outros. Cabe ressaltar, ainda, que o letramento é concebido como um processo contínuo que pressupõe uma participação efetiva e responsável do sujeito, o que lhe confere um lugar de autoria.

Rojo (2010) nos lembra que práticas de letramento, enquanto mediadoras e constitutivas das relações e experiências humanas diversificadas, devem ser concebidas como “(...) variáveis em diferentes comunidades e culturas” (ROJO, 2010, p.26). Para a autora, o impacto das práticas de leitura e escrita na constituição do sujeito depende das condições materiais e subjetivas em que o mesmo está inserido, uma vez que, os modos de participação nessas práticas são variados, diversificados e desiguais. A partir desse entendimento, considera-se que os sujeitos não têm o mesmo nível de letramento, pois possuem condições distintas e, muitas vezes, desiguais de apropriação e de uso da linguagem escrita (ROJO, 2010).

Evidenciando tal fato, de acordo com os dados do Índice de Alfabetismo Funcional de 2011-2012 (INAF), sabe-se que apenas 26% dos brasileiros possuem nível pleno de letramento, o que significa que somente um quarto da população nacional faz uso da linguagem escrita de forma efetiva, interpretando, compreendendo, inferindo e produzindo textos escritos de forma significativa.

Comprometidas em analisar as distintas e desiguais condições de apropriação e uso da escrita em nosso país, Berberian, Mori-de Angelis e Massi (2006) afirmam:

[...] a falta de oportunidade para a escolarização formal, a impossibilidade de aquisição de bens culturais e a dificuldade de inserção nos espaços de construção e circulação desses mesmos bens acabam por determinar uma realidade cruelmente paradoxal: as famílias de baixo grau de letramento não dispõem de bens simbólicos necessários à inserção significativa do mundo letrado, e dentre esses bens, a variedade padrão da língua é, sem dúvida, o mais poderoso deles. (BERBERIAN; MORI-DE ANGELIS; MASSI, 2006, p. 25)

Tais colocações, permitem compreender que, como são variados as condições socioeconômicas, as culturas e, portanto, os contextos de produção e circulação da escrita, o acesso e a participação em práticas de letramento também são vivenciados de modos variados e desiguais.

Embora pesquisas de grande escala, desenvolvidas em nosso país, apontem para a relação positiva entre poder aquisitivo e níveis de letramento, Berberian, Mori-de Angelis e Massi (2006) chamam atenção, ainda, para o fato de que a participação em práticas restritas de leitura e escrita não são exclusivas a indivíduos economicamente desfavorecidos. As autoras, afirmam que:

crianças de diferentes classes econômicas acabam por alfabetizar-se tecnicamente, ou seja, são capazes de codificar e decodificar o sistema linguístico, mas encontram dificuldades em interpretar o que leem, assim como assumir papel de autoria de seus textos. (BERBERIAN; MORI-DE ANGELIS; MASSI, 2006, p. 25)

Dentre os problemas de diferentes ordens que devem ser enfrentados para a superação das condições restritas de letramento que caracterizam parcela significativa da população brasileira, estudos, desenvolvidos no contexto da educação, apontam para a necessidade de sistematização e difusão de visões e práticas que concebam que, embora distintos, alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis. Ou seja, a alfabetização, enquanto apropriação dos aspectos formais/estruturais da escrita, só tem sentido quando desenvolvida a partir de práticas de leitura e de escrita com usos e funções sociais diversificados, ou seja, por aquelas denominadas como práticas de letramento. Estas últimas, por sua vez, só podem desenvolver-se na dependência da e por meio da apropriação do sistema de escrita. (SOARES, 2004; ROJO, 2010).

ROJO, 2010 acrescenta ainda que a promoção de práticas de letramento no ambiente escolar implica no desenvolvimento de atividades que “envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso dos telejornais, seminários e apresentações teatrais” (ROJO, 2010, p. 27). Essas atividades possibilitariam aos alunos operarem de forma significativa sobre práticas de leitura e escrita socialmente

relevantes e estabelecerem familiaridade, interlocução e, portanto, conhecimentos e posições com e a partir das mesmas.

Para que isso ocorra de forma efetiva, no contexto da educação ou no contexto clínico, profissionais envolvidos com o processo de apropriação da escrita devem valorizar os conhecimentos linguísticos das crianças e selecionar textos que façam parte de seu universo particular e de um contexto social mais amplo, elegendo gêneros textuais disponíveis e relevantes socialmente para o trabalho pedagógico e ou/ clínico (KLEIMAN, 2007; BERBERIAN; ANGELIS; MASSI, 2006).

Acerca das relações estabelecidas entre níveis/condições de letramento dos sujeitos e os diferentes acessos e usos relativos aos gêneros discursivos, Marcuschi (2007) enfatiza que:

[...] O letramento envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2007, p. 25)

Se a partir da citação acima, podemos apreender a importância que a dimensão discursiva exerce nos processos de apropriação e uso da linguagem escrita, é importante ressaltar, novamente, que os domínios e usos relativos aos gêneros discursivos também envolvem os diferentes modos dos sujeitos operarem sobre os aspectos normativos dessa modalidade de linguagem.

Com intuito de oferecer elementos para a compreensão de tais aspectos, recorremos a Faraco (2001) ao discorrer acerca dos princípios estruturadores do sistema gráfico da língua portuguesa, considerando que o mesmo tem uma representação gráfica alfabética, com memória etimológica.

Conforme explicita o autor, afirmar que a representação gráfica do português é alfabética pressupõe compreender que:

as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa). Além disso, a escrita alfabética tem como princípio geral a ideia de que cada unidade sonora será representada por uma determinada letra e de que cada letra representará uma unidade sonora (FARACO, 2001, p. 09).

Contudo, o autor chama atenção para o fato de que o sistema ortográfico, no caso da língua portuguesa, admite também

o princípio da memória etimológica, o que significa dizer que ele toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que as compõem, mas também sua origem: escrevemos monge com g (e não com J) por ser uma origem grega; e pajé com j (e não com g) por ser uma palavra de origem tupi. Escrevemos homem com “h” não porque haja uma unidade sonora antes da letra “o” em português, mas porque em latim se grafava homo com “h” (FARACO, 2001, p. 09).

A partir de tais colocações, podemos apreender que ao operar também com a memória etimológica o “princípio geral da escrita alfabética” deve ser relativizado. Ou seja, as relações estabelecidas entre as unidades sonoras/letras não serão necessariamente regulares e estáveis. Segundo o autor, isso introduz para o usuário certa faixa de representações arbitrárias. Serão estas

representações que poderão gerar dificuldades não só para o alfabetizando, mas que são vivenciadas, de diferentes formas, por todos os indivíduos. Isso porque, no caso de palavras cujo critério etimológico se faz presente, somos obrigados a decorar a forma gráfica da palavra (excelente se escreve com xc, essência se escreve com ss, embora a unidade sonora seja a mesma nas duas palavras). (FARACO, 2001, p. 10)

Considerando tais aspectos, podemos compreender que o avanço no processo de apropriação da ortografia depende do reconhecimento de que, “embora parte das representações gráficas sejam previsíveis pelo princípio da relação unívoca entre unidade sonora e letra, existe um número significativo de representações arbitrárias” (FARACO, 2001, p. 10).

Nesse sentido, faz parte de tal processo a análise e o entendimento por parte do aprendiz de que nos casos de relações arbitrárias entre sons e letras, o apoio na oralidade serve como estratégia relativamente favorável ao aprendizado da norma e que, portanto, outros recursos precisam ser adotados, tais como, a produção e

análise de diferentes possibilidades de escrita das palavras, o reconhecimento e a memorização visual, o uso do dicionário.

Para tanto, é necessário que a criança entenda que a falta de correspondência entre sons e letras é decorrente, dentre outros motivos, em função das diferentes pronúncias possíveis para a produção oral das palavras e dos distintos modos de fala próprios aos grupos.

De acordo com essa ideia, discutindo a instabilidade existente nas relações existentes entre sons e letras, Berberian (2003) acrescenta que as pronúncias possíveis para a produção oral estão relacionadas aos diferentes modos de fala dos grupos sociais aos quais os sujeitos pertencem. Assim, a análise das diferentes experiências que a criança estabelece com a linguagem escrita pressupõe, ainda, o conhecimento das variedades linguísticas faladas e compartilhadas por e com ela, porque, em alguns casos, essas variedades servem como referência para as suas produções escritas.

Faraco (2001) também chama a atenção para esse fato e aponta para equívocos decorrentes de visões que concebem “que a grafia sempre representa diretamente a pronúncia” (FARACO, 2001, p. 11). Tais visões ignoram que, embora a norma ortográfica seja única, num determinado período da história, existem diversas formas possíveis de pronunciar uma mesma palavra e, portanto, essa relação não é direta.

Reiterando tal posição, cabe destacar as colocações de Massi (2007) ao afirmar que “a fala é uma prática linguística que está intimamente relacionada a um dialeto usado por dada comunidade” e a “escrita, uma convenção que estabelece uma única maneira de grafarmos as palavras” (MASSI, 2007, p. 105). É importante ressaltar como distintas posições, interpretações e análises podem ser desencadeadas mediante manifestações ortográficas fora do padrão, ora podem ser tomadas como sintomas e/ou sinais de problemas/distúrbios de aprendizagem, ora como previsíveis, uma vez que são decorrentes do apoio na oralidade, um dos recursos pertinentes ao processo de apropriação da escrita.

De acordo com a última posição, Massi, recorrendo a exemplos apresentados por Cagliari 2010, enfatiza que embora “a oralidade permite inúmeras pronúncias: “iscada” ou “escada”, “pexe” ou “peixi”, “lapsu” ou “lapiso” sem que isso gere constrangimentos, manifestações ortográficas fora do padrão são, em geral, analisadas como inadequadas, erradas e indesejáveis” (MASSI, 2007, p. 105). A esse respeito, Massi (2007) chama atenção para o fato de que a ortografia, pelo seu “caráter convencional”, ao contrário da oralidade, “torna-se inflexível e nos leva a escrever de um único modo: escada, peixe, lapso” (MASSI, 2007, p. 105).

Para Faraco (2001), para além da realidade de que a palavra pode ser pronunciada de diferentes formas, outro equívoco derivado da noção de que a escrita é espelho da fala está relacionado ao fato de que a grafia – “mesmo quando mantém constante a relação unidade sonora/letra – é, em certo sentido, neutra em relação à pronúncia” (FARACO, 2001, p. 11).

Para o autor, é importante considerar que a neutralidade da escrita em relação à pronúncia, apesar de não ser absoluta, deve ser reconhecida e analisada como vantajosa, pois a escrita “trata-se de um sistema uniforme que serve para grafar as diversas variedades da língua, permitindo uma base segura de comunicação entre falantes de variedades diferentes. Se não fosse essa uniformidade, a grafia perderia sua utilidade como sistema de representação da língua falada” (FARACO, 2001, p. 11).

Ao analisar as regularidades e irregularidades estabelecidas entre sons e letras, Faraco (2001), afirma que as características gerais do sistema gráfico da língua portuguesa comportam dois tipos de relações possíveis entre unidades sonoras e unidades gráficas: as biunívocas e as cruzadas.

As relações biunívocas ocorrem quando um som representa apenas uma unidade gráfica e vice e versa (FARACO, 2001), por exemplo, o som /b/ corresponde sempre à unidade gráfica b, a qual só pode ser representada pelo som /b/. Já as relações denominadas cruzadas ocorrem quando um som pode ser representado por uma ou mais unidades gráficas (FARACO, 2001), como a unidade sonora /ã/ que pode ser representada por ã de (manhã), por an de (aranha) e por am de (campo).

Em relação às relações cruzadas, o autor adverte que

a existência das relações cruzadas no sistema pode sugerir, numa primeira análise, que não há regularidade. Porém, há relações cruzadas que são previsíveis, o que pode favorecer o ensino e o uso do sistema gráfico, porque é possível estabelecer regras. (FARACO, 2001, p. 15)

Considerando que os aspectos acima discutidos evidenciam características do sistema gráfico da língua portuguesa, podemos entender que durante o processo de apropriação da linguagem escrita é esperado que crianças realizem produções ortográficas fora do padrão, até que possam equacionar as diferentes características gerais do sistema escrito e sonoro da língua portuguesa.

Para Cagliari (2011), durante tal processo são realizadas, por parte do aprendiz, reflexões acerca das relações estabelecidas entre a oralidade e a escrita, a partir das quais podemos compreender por que ele dispõe associações e apoia-se em regras que nem sempre permitem produções que correspondem ao padrão.

Tais associações e regras, concebidas pelo autor como hipóteses e estratégias adotadas pelo aprendiz, além de revelarem análises e conhecimentos em construção, são determinantes para o avanço no aprendizado da ortografia. Para Cagliari (2010), tais hipóteses podem ser agrupadas em seis categorias conforme abaixo descrito:

- transcrição fonética: ocorre em função de tentativas do aprendiz reproduzir na escrita a sua própria fala (CAGLIARI, 2010). Para exemplificar tal hipótese, podemos citar a escrita ***istrela para*** estrela ou, ***modu*** para modo;
- uso indevido de letras: o aprendiz utiliza uma mesma letra para grafar um mesmo som, embora a norma pressuponha o uso de outras letras. Por exemplo, o som [s] pode ser representado por s (sapato), por z (capaz), por ss (osso), por ç (moço);
- hiper correção: ocorre quando é utilizada, em variadas situações, uma mesma maneira de escrever, isso porque há o conhecimento da ortografia de certas palavras e que a forma de verbalizá-las é diversa. Por exemplo,

algumas palavras terminadas em “l” são pronunciadas com “u”, ocorrendo assim ao invés da escrita futebol, **futebou**:

- acréscimo, troca ou supressão de letras: acontece quando são adicionadas, substituídas ou omitidas letras, como no caso de “**muinto**” para “muito”, “**samto**” para “santo”, “**poque**” para “porque”. De acordo com o autor, a criança ao realizar estas hipóteses está fazendo uma reflexão muito aproximada à norma padrão.

- segmentação indevida: pode ser observada em duas situações distintas: na escrita de diferentes palavras conjuntamente, ou seja, em uma única palavra, decorrente da forma de analisar e segmentar a fala, como, por exemplo “**eraumavez**”, “**decarro**”. A segunda situação é observada quando uma única palavra é separada em partes como por exemplo: “**a manhã**” para “amanhã”.

- surda ou sonora: está relacionada a escrita dos fonemas /p-b/, /f-v/, /k-g/, os quais com características semelhantes na produção oral, cuja única diferença é o traço de sonoridade tal fato pode resultar escritas como “**pola**” para bola e “**cato**” para gato (CAGLIARI, 2010).

Considerando que a única diferença entre os fonemas descritos acima é o traço de sonoridade, Massi (2007) afirma que a criança ao escrever pautada na “articulação ou no sussurro desses elementos” pode chegar a “conclusões equivocadas na medida em que fica sem pistas para representar, na escrita, a diferença entre consoantes surdas e sonoras” (MASSI, 2007, p. 94).

Cabe notar que tais estratégias, embora distintas, evidenciam hipóteses formuladas durante o processo de apropriação da escrita, em geral, decorrentes do apoio na oralidade.

Feitas tais considerações, vale a lembrança de questionamentos formulados por Massi (2007) ao analisar posições teóricas e práticas que estão assentadas no entendimento que manifestações ortográficas fora do padrão, a exemplo das acima

descritas, devem ser identificadas como sinais e sintomas de supostos distúrbios e/ou patologias.

Nessa direção, Massi (2007) reitera que o apoio na oralidade, em princípio, interfere e participa no e do processo de elaboração do conhecimento da linguagem escrita, uma vez que é possível apreender que o aprendiz, recorrentemente, busca apoio na fala para escrever (MASSI, 2007). Reiterando tal posição, a autora chama atenção para o fato de que erros, hipóteses e acertos na escrita da criança são frutos de um complexo processo de reflexão sobre a língua, o qual é inerente ao processo de apropriação dessa modalidade de linguagem.

Contudo, se o apoio é construtivo, pois permite ao aprendiz operar sobre a ortografia, o avanço no domínio de tal aspecto pressupõe uma utilização cada vez menor deste apoio e a criação de novas estratégias. Para que ocorra um afastamento/diferenciação da escrita em relação à oralidade é necessário a construção de conhecimentos linguísticos que permitam analisar as diferentes relações estabelecidas entre sons e letras e, portanto, os princípios que regem o sistema alfabético da língua portuguesa.

Evidenciando, portanto, que a apropriação da linguagem escrita não ocorre de forma linear, em direção ao domínio da norma, mas depende de hipóteses que podem resultar em manifestações fora do padrão, cabe destacar as colocações de Massi:

A construção da escrita envolve transformação, elaboração, reelaboração a partir de um trabalho não-linear, apontando para a necessidade de evitarmos interpretações ingênuas que tomam o processo de aquisição dessa manifestação linguística como sendo meramente evolutivo, organizado pelo acúmulo gradual de assimilações de letras, palavras e frases, isoladas de uma atividade com a escrita viva e real (MASSI, 2007, p. 45).

A partir do pressuposto de que a construção da escrita envolve o processo de elaboração e reelaboração, podemos entender porque, num mesmo texto, crianças em processo de apropriação da ortografia escrevem de diferentes formas uma mesma palavra. Ou seja, o processo pressupõe idas e vindas, um saber em

permanente construção, a análise e construção de conhecimentos linguísticos e não apenas o desenvolvimento das habilidades de reconhecimento, reprodução e fixação da norma.

Cagliari (2010) postula que o aprendiz pode e deve manifestar formas variadas de escritas, decorrentes de hipóteses, envolvendo os diferentes níveis linguísticos para ampliar suas possibilidades de realizar produções escritas convencionais. Mediante essas colocações, ressaltamos a importância de que, no processo de apropriação da leitura e da escrita, o aprendiz esteja livre para fazer as reescritas e reconstruções que julgue pertinentes.

Faraco (2001), alinhado à posição de Cagliari, afirma ainda que os ditos erros ortográficos observados na escrita de crianças devem ser, do ponto de vista sócio-histórico, interpretados como parte do processo de internalização do sistema. Para ele, essas hipóteses são perfeitamente previsíveis e decorrem, prioritariamente, em função das próprias características do sistema gráfico.

Apesar dos pressupostos acima descritos, formulados por profissionais inseridos nos campos da linguística, educação, fonoaudiologia oferecerem elementos que permitam compreender manifestações ortográficas fora do padrão como construtivas e previsíveis, podemos acompanhar que um número significativo de crianças são diagnosticadas e rotuladas como portadoras dos denominados distúrbios de leitura e escrita por realizarem tais produções (MASSI, 2007).

A desconsideração e/ou desconhecimento, por parte dos profissionais de educação e da saúde, dos processos linguísticos, das dimensões sociais e interacionais envolvidos com a apropriação da escrita tem resultado, historicamente, na constituição e, portanto, na classificação dos chamados distúrbios de leitura e escrita, processos esses que, denominados como de medicalização e de patologização, serão discutidos no item a seguir.

1.1 DISTÚRBIOS DE LEITURA E ESCRITA: UM FENÔMENO HISTÓRICAMENTE CONSTRUÍDO

Conforme explicitado anteriormente, supostos problemas de ordem biológica/orgânica associados a dificuldades de aprendizagem e de apropriação da leitura e da escrita, ou ainda, de comportamento são cada vez mais utilizados como justificativa para a formulação de queixas escolares acerca de alunos que não atendem às expectativas da escola e, portanto, para o encaminhamento dos mesmos para avaliação e tratamento junto a profissionais de saúde (BERBERIAN, 2003; MEIRA, 2012; MAZZAROTTO, 2015).

Atrelada a essa ideia, podemos acompanhar que produções ortográficas fora do padrão são consideradas como sintomas de transtornos de aprendizagem e/ou de leitura e escrita. Este entendimento é frequentemente difundido na literatura especializada e, também, no senso comum, fortalecendo uma ideia que centra as causas de problemas escolares nas crianças e/ou em seus familiares (BRAY & LEONARDO, 2011; CARVALHO, 2013).

Contudo, contrariando essa posição, conforme discutido no item anterior, consideramos que as produções ortográficas fora do padrão são manifestações previsíveis e, portanto, esperadas durante o processo de apropriação da linguagem escrita. Da mesma forma, entendemos que o avanço no domínio da ortografia depende das condições e experiências com a linguagem vivenciadas pelos sujeitos, uma vez que ler e escrever são práticas discursivas que se tornam foco de interesse por parte dos sujeitos a partir de interações sociais significativas estabelecidas com e a partir dessa modalidade de linguagem.

Ao considerarmos, então, que sua apropriação está relacionada ao modo pelo qual cada sujeito se insere num determinado contexto de vida socialmente constituído, é possível questionarmos os inúmeros diagnósticos que vem sendo elaborados por profissionais da área da saúde e da educação que localizam as causas das dificuldades em aspectos individuais e inerentes aos sujeitos. Estes diagnósticos, cada vez mais frequentes, precisam ser alvo de reflexões e

questionamentos pois, elaborados a partir de visões que negligenciam as condições socioeconômicas e culturais, mais ou menos favoráveis para a apropriação da leitura e da escrita, tem direcionado e submetido crianças e adolescentes a tratamentos medicamentosos (COLLARES e MOYSES, 2010; SIGNOR, 2013; MAZZAROTTO, 2015).

Na medida em que profissionais da saúde e da educação negligenciam as condições materiais e subjetivas presentes no processo de apropriação da modalidade escrita, eles passam a reiterar visões biologizantes e a tratar questões educacionais, culturais, econômicas de forma abstrata e reducionista (MASSI, 2007; MOYSES, 2001).

Abstrair o desempenho escolar de grupos de crianças e adolescentes de suas relações com determinantes históricos e sociais resulta em uma tendência de medicalizar a aprendizagem, a qual, segundo Moyses (2001), significa deslocar para o campo da saúde e, mais especificamente, médico problemas constituídos a partir das formas de estruturação e organização social e dos modos distintos de participação dos sujeitos nas mesmas. Enfim, de converter fenômenos de caráter social, político e ideológico em questões biológicas, próprias de cada indivíduo.

Analizando implicações negativas em torno de tal tendência, Berberian (2003) entende que práticas medicalizantes estão, dentre outros fatores, atreladas a um conhecimento restrito por parte de educadores e profissionais da saúde acerca das diferentes dimensões que fazem parte da apropriação da leitura e da escrita, bem como das atividades de elaboração e reelaboração de hipóteses subjacentes a esse processo. Assim, para a autora, avaliações preconcebidas acerca dos processos de ensino-aprendizagem estão assentadas numa visão simplista e reducionista não só do fracasso linguístico, mas, principalmente, do fracasso escolar e social, uma vez que estes são atribuídos às inaptidões/distúrbios cognitivas, orgânicas, perceptuais, motoras e distúrbios inerentes aos indivíduos.

Da mesma forma, questionando os impactos decorrentes de tais visões Garrido e Moisés (2010) evidenciam como crianças brasileiras têm sido avaliadas e tratadas de forma equivocada. Segundo as autoras, o esforço em associar causas

biológicas aos processos de ensino-aprendizagem e a comportamentos adotados pelas crianças durante esses processos pode ser apreendido em interpretações das diversas formas de expressão da vida humana como sintomas que compõem um quadro patológico:

Nas últimas duas décadas, vem sendo cada vez mais aceita no Brasil a ideia de que as dificuldades escolares de uma criança são causadas por problemas de ordem médica. Essa certeza abre espaço para profissionais da saúde, exames, rótulos, diagnósticos, remédios, todos voltados a legitimá-la e a transformar crianças em crianças-problema ou anormais. (GARRIDO; MOYSÉS, 2010, p. 150)

As colocações acima permitem compreender como os supostos distúrbios e ou doenças são construídos e, portanto, fruto de uma forma de se conceber a sociedade, as relações sociais, o sujeito e o desenvolvimento dos mesmos. Enfim, assim como os sujeitos são constituídos historicamente, os distúrbios atribuídos e identificados nos mesmos também o são. A doença ou o distúrbio não estão no corpo, nas habilidades ou competências individuais, mas na forma como atitudes, processos e modos de vida são analisados e classificados como fora do padrão de normalidade e, portanto, desviantes.

Dessa forma, é possível afirmar que esta visão biologizante dos problemas envolvidos com a aprendizagem também tem raízes no sistema educacional e, mais especificamente, na forma como educadores entendem e abordam o processo de apropriação da linguagem no contexto escolar (SMOLKA, 2000).

É importante ressaltar que críticas desenvolvidas em torno da medicalização do ensino-aprendizado não implicam a negação das bases biológicas do desenvolvimento humano, mas contrapõem abordagens que buscam transformar supostos problemas inerentes aos sujeitos em sintomas de doenças ou de explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos (MEIRA, 2012). Entendemos que a dimensão orgânica, bem como as outras que constituem os sujeitos como, por exemplo, a psicológica, cognitiva, emocional, linguística se desenvolvem de forma articulada e são determinadas pelas condições sócio-econômicas-culturais, historicamente, constituídas.

De acordo com essa posição, que busca romper com a individualização e fragmentação do sujeito e implementar abordagens que priorizam uma visão integral do mesmo, Garrido (2010) enfatiza que:

[...] superar a forma individualista de analisar o problema do dito fracasso escolar e agregar ao debate outros elementos, além do aluno e sua família, que constituem a qualidade da educação: professores, gestores, políticas públicas para a educação, sistema sociopolítico e econômico em que o país está inserido. (GARRIDO, 2010, p.30)

Analizando como a subjetividade humana se constitui, Signor (2013), aponta para a necessidade de analisarmos como posições valorativas e ideológicas, formuladas em torno da criança e de seus processos de desenvolvimento, podem promover ora condições favoráveis, ora desfavoráveis para a constituição do sujeito e, portanto, interferem na forma com a qual as crianças podem assumir posições de autoria nos textos e na vida. Assim, o que é falado sobre e para uma criança faz parte do processo de constituição da sua subjetividade, a respeito do qual Signor (2013) enfatiza:

Nos processos de análise da constituição da subjetividade interessa conhecer parte dos múltiplos discursos que perpassam a vida de cada sujeito e a força dessas relações; a aceitação do dito, ou não aceitação; a adesão ou não a determinadas falas (a razão das escolhas). Ou melhor, compreender como o indivíduo constitui o próprio discurso levando em consideração os discursos alheios. (SIGNOR, 2013, p. 102)

Ao considerar que diferentes discursos que circulam no cotidiano da criança constituem o sujeito e, ainda, sua relação com a linguagem, fica clara a importância de considerar sua história de vida, sua relação com a leitura e escrita, bem como a relação que seu núcleo familiar e social estabelece com a língua. Esses aspectos devem ser abarcados nas reflexões e práticas de profissionais da saúde e da educação que se ocupam com a linguagem escrita, as quais podem ser orientadas a partir das seguintes questões:

Como as diferentes trajetórias de vida influenciam as relações que as pessoas estabelecem com o mundo à sua volta e com elas mesmas? Como isso pode ser mensurado? Como pensar um ser humano apartado de sua historicidade? Como pensar o comportamento apenas em termos de faixa etária? (SIGNOR, 2013, p. 32)

Diante da importância de questionamentos que coloquem no centro dos problemas vivenciados por parcela significativa da população brasileira referentes às condições de apropriação e uso da linguagem escrita, Berberian e Bergamo (2009) sinalizam o fato de como os diferentes modos de interações sociais podem assumir um papel decisivo nas possibilidades ou impossibilidades no domínio desta modalidade de linguagem.

Para os autores, tal domínio refere-se à possibilidade do sujeito

exercer a leitura e a escrita de forma significativa e prazerosa, de escolher o que quer ler e escrever... Implica, ainda, a possibilidade de interagir com diferentes tipos de texto, conforme suas necessidades, desejos e contextos interacionais. (BERBERIAN E BERGAMO, 2009 p.95)

Dessa forma, conforme já abordado anteriormente, se aprender a ler e a escrever é fazer uso efetivo dessa modalidade de linguagem, nas diferentes relações sociais estabelecidas com e a partir da mesma, cabe questionarmos: - até que ponto, educadores consideram as condições singulares vivenciadas pela criança em processo de apropriação; - porque, tradicionalmente, a escola adota abordagens teórico-práticas que visam apenas à aprendizagem de aspectos formais relativos à escrita, uma vez que suas ações estão centradas no domínio do código.

Oferecendo elementos para o aprofundamento de reflexões norteadas por tais questionamentos, Meira (2012), analisa criticamente perspectivas que priorizam o código escrito e aspectos considerados como pré-requisitos para o domínio da leitura e da escrita. Além disso, a autora alerta para o fato de que com base em tais perspectivas, dificuldades no processo escolar tendem a ser atribuídas a problemas/deficiências individuais e inerentes aos alunos. Como afirma a autora,

considera-se que crianças apresentam dificuldades escolares devido de disfunções ou transtornos neurológicos (congênitos ou provocados por lesões ou agentes químicos), as quais interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção e processamento de informações; utilização de estratégias cognitivas; habilidade motora; atenção; linguagem; raciocínio matemático; habilidades sociais etc. (MEIRA, 2012, p. 137)

Compartilhando da análise crítica de Meira (2012) e contrapondo à visão de linguagem escrita como um código abstrato, Massi (2007) reitera a apropriação da leitura e da escrita como decorrente de um processo histórico e social.

Na prática viva da língua, os indivíduos não se relacionam com um código abstrato, por meio do qual codificam e decodificam estruturas linguísticas acabadas. Em vez disso, eles se influenciam mutuamente, com base em enunciação de situações reais. Por isso o professor, o fonoaudiólogo, o psicólogo, o médico ou qualquer profissional diante de crianças ou de adultos se apropriando da leitura e da escrita devem considerar que esses sujeitos tem história de vida situadas em um meio social. Esses sujeitos não podem ser encarados como espectadores inertes que registram passivamente certas formas normativas e fragmentadas da língua. (MASSI, 2007, p. 63)

Feitas as considerações que buscam analisar criticamente o processo de medicalização dos sujeitos e abordagens consideradas organicistas e seus impactos em relação aos processos de aprendizagem e apropriação da leitura e escrita, consideramos importante discorrer acerca de como, historicamente, tais perspectivas vem sendo constituídas e assumindo uma posição hegemônica e predominantes.

Massi (2007), discutindo movimentos e acontecimentos que permitem compreender como tal processo vem ocorrendo, recorre às colocações de Freire (1997) ao afirmar que as primeiras descrições sobre as dificuldades na aprendizagem apareceram com maior força no final do século XIX, nas escolas públicas da França, pautadas em uma visão organicista (MASSI, 2007).

Massi (2007), evidencia ainda que as primeiras descrições sobre as perturbações relacionadas à linguagem escrita em adultos com danos cerebrais foram realizadas pelo alemão Kussmaul, em 1878, quando descrevia tais perturbações como perdas afásicas. Naquela época, usou a expressão “cegueira para leitura” ao diagnosticar um homem que se mostrava incapaz de ler depois de ter sofrido uma hemorragia cerebral. Foi no campo da afasiologia que o oftalmologista escocês Hinshelwood publicou um relatório no qual apresentava

casos de adultos com dificuldades específicas de leitura e escrita, denominando essa condição de “cegueira da palavra” (MASSI, 2007).

A autora, ainda baseada em Freire (1997), afirma que Hinshelwood, em 1917, propôs em seus estudos que as dificuldades relativas à aprendizagem da escrita em crianças poderiam ser explicadas em função de um suposto dano congênito do giro angular, localizado na zona póstero-inferior do lóbulo temporal. Assim, questões relativas ao processo de apropriação da linguagem escrita e suas dificuldades foram vinculadas à área médica, a qual tomou como referência pesquisas afasiológicas-localizacionistas. Ressalta-se que tais pesquisas pautavam-se em casos patológicos de adultos que, em função de lesões neurológicas, perderam ou tiveram alterações na capacidade de ler e escrever (MASSI, 2007).

Com isso, uma patologia denominada de dislexia adquirida, relacionada a sujeitos adultos com lesão cerebral, parece ter servido de referência para determinar uma visão equivocada, que toma questões e fatos linguísticos referentes à apropriação da escrita como sintomas de uma doença própria da aprendizagem. Partindo desta visão, tomou-se um problema orgânico - uma lesão cerebral - como parâmetro para classificar e definir situações que dizem respeito a aspectos sociais, econômicos e culturais, refletidos no sistema escolar (MASSI, 2007).

Assim, é possível apreender, conforme colocações acima, dois quadros distintos: um relacionado a alterações da linguagem escrita associadas a um quadro de afasia e, portanto, adquirida na fase adulta ou depois de o sujeito já fazer uso da escrita e, outro, quando são percebidas dificuldades ou instabilidades vinculadas ao momento em que o sujeito está aprendendo a ler e a escrever.

O primeiro caso, trata-se de uma desordem linguística adquirida em virtude de uma lesão cerebral e que vem sendo definida e classificada como dislexia adquirida. O segundo caso está relacionado a situações que representam instabilidades próprias de um processo de elaboração de novos conhecimentos vivenciado no âmbito escolar. Porém, essas situações acabaram por sofrer os efeitos de uma noção patologizadora, à medida que foram compreendidas com base no raciocínio clínico relacionado a quadros afásicos (MASSI, 2007).

Santos e Navas (2002), sem aprofundar a análise acerca das diferenças existentes entre as alterações orgânicas, vinculadas à clínica afasiológica, e atitudes relacionadas ao processo de apropriação da escrita, afirmam que Orton, em 1937, foi um dos primeiros pesquisadores sobre os distúrbios do desenvolvimento da leitura nos Estados Unidos. Segundo as autoras, tal pesquisador examinou mais de mil crianças e reconheceu que essa dificuldade era muito mais comum do que se supunha na época. Sustentou que os problemas apresentados por crianças com os casos mais severos de distúrbio de leitura não eram qualitativamente diferentes daqueles encontrados nos casos mais leves. Da mesma forma, via os distúrbios de leitura como parte de um conjunto mais amplo de distúrbios de desenvolvimento da linguagem (SANTOS e NAVAS, 2002).

De acordo com os referidos autores, Orton (1937) desenvolveu a teoria da dominância cerebral como a causa dos distúrbios de leitura, isto é, uma falha no desenvolvimento da dominância do hemisfério esquerdo para a linguagem seria responsável pelos erros de espelhamento e de sequência das letras, observados em indivíduos com dificuldades na leitura e na escrita. Também desenvolveu um programa de intervenção para os problemas de leitura, recomendando uma abordagem multissensorial que envolvia estimulação explícita de associação grafema-fonema, seguida da associação das letras em sílabas e, posteriormente, das sílabas em palavras (SANTOS e NAVAS, 2002).

Santos e Navas (2002) relatam ainda que Johnson e Myklebust (1967) observaram que, além dos problemas de leitura, crianças com dislexia auditiva possuíam dificuldades em perceber similaridades entre sons iniciais e finais nas palavras e, também, possuíam problemas para dividir as palavras em sílabas e fonemas, evocar os nomes de letras e palavras, lembrar-se de informações verbais e pronunciar palavras fonologicamente complexas (SANTOS e NAVAS, 2002).

Fica evidente como, historicamente, produções fora do padrão produzidas por sujeitos que estão se apropriando de leitura e escrita, como trocas de letras, escrita espelhada, omissões, acréscimos e trocas de letras são, recorrentemente, associadas a supostos distúrbios: dislexia, distúrbio de aprendizagem, dificuldade de leitura e escrita. Enfim, com base nas referências acima citadas, podemos

acompanhar como, historicamente, vem sendo sistematizada e difundida uma perspectiva patologizadora, a partir da qual são avaliados e tratados processos de leitura e escrita como anormais/desviantes/patológicos.

Interessa evidenciar o fato de que uma lógica baseada na dimensão orgânica-funcional dos processos envolvidos na apropriação e uso da linguagem escrita, originalmente formulada a partir de estudos afasiológicos, está sendo utilizada, desde o final do século XIX, para explicar episódios e manifestações da escrita de crianças em processo de apropriação, justificando o tratamento das mesmas como portadoras de distúrbios e/ou disfunções. Chamamos atenção para o fato de que conceitos e classificações acerca dos distúrbios de aprendizagem resultam de uma construção histórica, fortemente influenciada pela tradição instituída por profissionais da saúde e da educação, que atribuíam, exclusivamente, aos fatores orgânicos, problemas, distúrbios e dificuldades que afetam o desenvolvimento dos sujeitos.

Com base neste breve histórico, em torno do que se tem classificado como distúrbio ou dificuldade de leitura e escrita, podemos notar como, a exemplo do quadro de cegueira de leitura, formulado no final do séc. XIX, problemas de visão vêm sendo identificados como causadores de dificuldades/distúrbios de leitura e, consequentemente, de escrita.

Nessa direção, estudos produzidos atualmente veiculam a noção de que a apropriação da linguagem escrita depende do desenvolvimento das habilidades de decodificação e codificação da escrita, ou seja, do desenvolvimento da capacidade de enxergar e discriminar as formas gráficas, associá-las a sons e produzir graficamente tais sons com as letras correspondentes (CAPOVILLA, 2004). Para tanto, é fundamental que os sujeitos estejam com suas capacidades e percepções visuais e auditivas preservadas

A partir desses pressupostos, estudos formulados por profissionais inseridos no contexto da saúde e educação visam estabelecer uma relação de causalidade entre o desenvolvimento das habilidades do processamento auditivo e visual e a aprendizagem da leitura e da escrita. A partir do entendimento de que tal desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem da escrita e da leitura, tais

estudos defendem a ideia que o sujeito somente aprenderá a ler e escrever se for capaz de - a partir de sua percepção, discriminação e memória visual e auditiva -, identificar, diferenciar e reproduzir as formas gráficas que compõem sistemática da escrita (CAPOVILLA, 2004; ARDUINI, CAPELLINI e CIASCA, 2006).

Apesar do predomínio, tanto no contexto educacional, quanto de saúde, da noção de que o desenvolvimento das habilidades e percepções visuais e auditivas são pré-requisitos para que apropriação da leitura e da escrita ocorra, as discussões desenvolvidas em nosso estudo apontam para a necessidade de que seja difundido um outro olhar sobre as diferentes dimensões envolvidas com tal processo. Ou seja, nossas análises apontam para perspectivas que concebem a escrita como uma modalidade de linguagem e o seu processo de apropriação como fruto das interações sociais estabelecidas com e a partir da mesma (ROJO, 2010).

É a partir dessa perspectiva que assumimos o compromisso de analisarmos criticamente como, com base em tendências biologizantes, nomenclaturas e classificações relativas a quadros patológicos e supostos distúrbios de leitura e escrita vêm sendo construídas e perpetuadas historicamente, dentre as quais, considerando os objetivos desse estudo, interessa discorrer acerca da denominada Síndrome de Irlen.

2 SÍNDROME DE IRLEN: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

Como mencionado na introdução, no início dos anos 1980, a psicóloga educacional Helen Irlen propôs a existência de uma disfunção visual-perceptual que ficou conhecida por “*Scotopic Sensitivity Syndrome*” (SSS) ou por Síndrome de Irlen. Segundo a autora, a SI seria uma condição até então não detectada pelos exames médicos, por avaliações educacionais ou psicológicas ou outros testes relacionados com o aprendizado (IRLEN, 1983).

A autora descreve e organiza em seis grupos, de forma detalhada, os indícios e sintomas da deficiência visual-perceptual que caracteriza a SI:

- fotofobia: caracterizada pela sensibilidade ao brilho, à claridade e à intensidade de várias condições de iluminação, especialmente iluminação fluorescente. Evidenciando tal sensibilidade, encontram-se dificuldades e desconfortos anormais durante a leitura;

- distorção do fundo: refere-se a uma alteração na capacidade de acomodar o contraste branco/preto em contextos tais como partituras musicais, páginas de matemática e livros-texto. Dessa forma, o sujeito pode apresentar dificuldade em ler textos escritos em materiais com o fundo branco, uma vez que o mesmo pode brilhar e tornar o conteúdo negro menos legível;

- dificuldade na capacidade de ver a impressão do papel claramente e livre de distorções: tal dificuldade pode envolver palavras, números ou notas musicais. Durante a leitura, os sujeitos podem considerar que letras ou números impressos mudam de lugar, se movimentam ou, até mesmo, desaparecem;

- alteração na percepção de grupos de letras, notas, números ou palavras ao mesmo tempo: esta dificuldade pode gerar o que é denominado como visão em túnel, ou seja, quando o sujeito visualiza uma pequena área de uma página clara e o restante do material turvo;

- incapacidade de manter o foco durante a leitura: não consegue estabelecer o foco no material.

- alterações na percepção da profundidade e atividades motoras grosseiras: tais sintomas incluem dificuldade de subir e descer escadas, de manter-se em linha

reta quando se está dirigindo, dificuldades em realizar atividades com bola e dificuldades de julgar diferenças de altura e profundidade.

É importante ressaltar, a partir da apresentação dos sintomas, que o diagnóstico da SI é estabelecido a partir da aplicação de um teste que inclui respostas fornecidas a um questionário que envolve perguntas sobre o comportamentos de leitura.

Segundo Irlen (1983), o teste, baseado em perguntas associadas aos vários sintomas característicos da síndrome, pode identificar quatro condições a partir das quais a mesma se manifesta: resolução visual reduzida, percepção de profundidade prejudicada, vertigem ocular e visão periférica prejudicada.

O número de respostas positivas ao instrumento de teste fornece uma medida direcional para verificar a indicação ao tratamento e, portanto, se o mesmo é favorável ao paciente. Irlen relatou que 90% dos sujeitos que respondem positivamente a 30% ou mais das questões são indicados para tal tratamento. Embora a aplicação desse instrumento seja apontada como determinante para o diagnóstico, ele não está publicado e, portanto, disponível para o conhecimento, acesso e uso geral (ROBINSON e MILES, 1987).

Além da aplicação do questionário, enquanto procedimento avaliativo, o avaliador propõe ao sujeito a realização de uma leitura com o objetivo de identificar e delinear os sintomas específicos da resolução visual que eventualmente, podem aparecer durante a mesma. Posteriormente, o avaliador analisa aspectos em relação a resolução visual, uma vez alterado pode afetar na visualização das letras, nas produções escritas, nos cálculos matemáticos e a leitura de música (IRLEN, 1983).

Quanto ao tratamento da síndrome, Irlen (1983) alega que, durante suas pesquisas com indivíduos que apresentavam os sintomas da SI, testou o uso de lentes coloridas (*overlays*). Ela observou que diante de overlays coloridos colocados sobre os textos, muitas pessoas com dificuldade de leitura viam a página escrita de forma diferente. Aparentemente, eles ficavam mais confortáveis e conseguiam compreender o que estava escrito sem ter que repetidamente reler o texto (IRLEN, 1983).

Com base nessa observação, Irlen desenvolveu e propôs o uso de lentes coloridas para o tratamento da SI. A partir do uso delas, o estímulo em comprimentos

de ondas específicos seria reduzido em até 40%, modificando ou reduzindo a variação aleatória nas respostas dos fotorreceptores. Segundo Irlen 1983, mudanças substanciais na resolução visual, percepção de profundidade e visão periférica poderiam ser alcançados. Chamadas por ela de lentes de transmitância fotópticas, elas seriam responsáveis por atenuar somente as faixas de frequências predeterminadas que estavam causando a dificuldade de leitura apresentada pelos sujeitos (IRLEN, 1985).

Nesse sentido, Irlen (1983) criou um método de mensuração das características de cada cor e para a categorização dos filtros de acordo com a quantidade de luz que cada cor transmitia. Segundo a autora, a partir de lentes desenvolvidas de acordo com as características individuais, os sujeitos de sua pesquisa relataram ganhos na compreensão da leitura, aumento do alcance da atenção, aumento na velocidade da leitura, melhora da percepção de profundidade, redução nos sintomas de fadiga ocular e das dores de cabeça e melhora da visão noturna (IRLEN, 1983).

Se até o momento pudemos evidenciar como a SI foi sistematizada por Irlen e adotada por profissionais da saúde e educação nos EUA a partir da década de 1980, cabe destacar que os primeiros estudos realizados no Brasil foram desenvolvidos no Hospital de Olhos de Minas Gerais, em 2005. No Brasil, assim como em outros países, o diagnóstico e tratamento da SI são realizados por profissionais da saúde e educação que foram, especificamente, instrumentalizados pelo Instituto Irlen (GUIMARÃES, 2009).

Tais profissionais, a partir da aplicação de um teste padronizado, classificam a intensidade das dificuldades viso-perceptuais dos casos suspeitos (GUIMARÃES, 2009). A entrevista para a realização dos diagnósticos da SI é aplicado a todos os indivíduos encaminhados para atendimento realizado no referido Hospital de Olhos. Os testes são aplicados em etapas durante três dias, que podem ser consecutivos ou alternados, sendo que o paciente é atendido por uma equipe multidisciplinar a qual envolve psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e oftalmologistas (GUIMARÃES, 2009).

Na primeira etapa, a família e o paciente recebem orientações sobre o procedimento. O paciente é encaminhado para a entrevista inicial com avaliação

fonoaudiológica, psicológica e psicopedagógica. No mesmo dia, o paciente é submetido a uma avaliação oftalmológica de rotina, envolvendo: ceratometria, tonometria, acuidade visual (refratometria de 1^a e 2^a ordem), biomicroscopia, “cover test” e fundoscopia (GUIMARÃES, 2009).

No segundo dia, o paciente passa por exames oftalmológicos específicos, como: aberrometria, campo visual computadorizado, teste de visão funcional, exame ortóptico, campimetria de dupla frequência e tomografia de coerência óptica (GUIMARÃES, 2009).

No terceiro dia, o paciente é submetido ao Teste de Irlen, seguido pela avaliação de sua leitura com o rastreador de movimentos oculares. Após sua conclusão, o paciente passa pela avaliação neurovisual para a seleção individual dos filtros espectrais. Esses filtros devem proporcionar maior contraste, conforto na leitura e maior concentração a esses pacientes, pois agiriam neurologicamente reduzindo a hiperatividade cortical e o stress (GUIMARÃES, 2009).

Por fim, o relatório interdisciplinar e o laudo oftalmológico são elaborados com as indicações terapêuticas pertinentes ao caso e são entregues no pedido das lentes coloridas. Na entrega das lentes, o paciente é submetido a um novo exame de rastreamento da motilidade ocular e visão cromática (GUIMARÃES, 2009).

Tanto a existência da Síndrome, quanto seu tratamento são questionados por vários profissionais da saúde e educação. Dentre as críticas formuladas ao referido método, encontra-se o fato de Irlen patentear as cores sem que primeiro publicasse qualquer prova científica de sua validade (COYLE, 1995).

Dúvidas são formuladas em relação ao fato da SI, como afirmado por Irlen, ser uma condição separada e distinta daquelas normalmente diagnosticadas pelos exames visuais convencionais, e se os filtros podem realmente melhorar a compreensão da leitura. Questionamentos também são elaborados quanto à existência de alguma diferença entre os óculos coloridos regulares e as lentes de Irlen, que estão disponíveis para compra somente em sua clínica (COYLE, 1995).

Além disso, existem contradições em relação ao método, o custo do tratamento e o que realmente motiva aqueles que dão suporte a Irlen. A despeito da ampla disponibilidade do livro de Irlen, no qual, embora repetidamente, é afirmado que os filtros são somente uma peça do quebra-cabeça para as pessoas com

dificuldades de aprendizado, profissionais e investigadores da área continuam céticos quanto à sua eficácia (COYLE, 1995).

A partir de uma revisão da literatura sobre o uso dos filtros de Irlen, conduzida por membros da Academia Americana de Pediatria, pode-se concluir que os estudos realizados para investigar a existência da SI apresentam uma série de inconsistências, tais como grupos heterogêneos não controlados, falta de informação sobre a metodologia usada, entre outras (AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, 2009).

A falta de grupos de controle e a impossibilidade de replicar os estudos, também já haviam sido mencionadas como um problema no diagnóstico e tratamento dos supostos portadores de SI, pois tais fatos dificultam a avaliação dos procedimentos de avaliação formulados por Irlen, do uso das lentes coloridas no tratamento, bem como, dos critérios estabelecidos para medir o sucesso de tal uso (SOLAN, RICHMAN, 1990).

De acordo com Solan e Richman (1990), qualquer avaliação dos procedimentos de Irlen é severamente limitada pela falta de informação em relação à metodologia utilizada no estabelecimento da investigação e os resultados dos testes de leitura. Dúvidas relacionadas à metodologia adotada por Irlen incluem: - a pré-seleção de participantes que já haviam relatado o benefício dos filtros, forma inadequada de conduzir estudos cegos; - amostras pequenas e análise estatística inadequada (SOLAN; RICHMAN, 1990).

Diversos investigadores, ao tentar replicar os estudos de Irlen (BLASKEY *et. al.*, 1990; CHRISTENSON *et. al.*, 2001; MENACKER *et. al.*, 1993; WILKINS *et. al.*, 1994), verificaram, com base em seus resultados, não haver qualquer evidência científica de que as lentes e filtros coloridos forneçam, de fato, aos indivíduos com dificuldade de leitura uma ajuda substancial em seu desempenho.

Stanley (1987) afirma que os efeitos dos *overlays* coloridos eram motivacionais e temporários. Além disso, foi encontrada uma alta correlação entre os sintomas usualmente associados com a SI e problemas óculo-motores que são normalmente identificados através de exames visuais normais (STANLEY, 1987).

Outra crítica do uso das lentes de Irlen foi conduzida por Solan e Richman (1990) com base nos relatos de pacientes, na qual os avaliadores buscaram

entender e caracterizar a SI e mostrar que, quando as investigações são cuidadosamente controladas, os resultados tendem a não apoiar as hipóteses desta síndrome.

Outro fator apontado pelos autores é que não existe evidência que a causa da SI esteja associada a uma sensibilidade excessiva da retina a frequências específicas do espectro da luz. Seus estudos apontam que não existem dados disponíveis que demonstrem qualquer mudança quantitativa em qualquer das seis funções (fotofobia, distorção do fundo, resolução visual, foco sustentado, percepção de profundidade/atividades motoras grosseiras) com o uso das lentes de Irlen (SOLAN e RICHMAN, 1990).

Os estudos asseguram não existir evidências de que o tratamento proposto Irlen apresente resultados em relação a melhora da leitura e a compreensão da leitura, ampliação de vocabulário em indivíduos que tenham sido identificados com esta síndrome (SOLAN e RICHMAN, 1990).

Solan e Richman (1990) concluíram que há evidências de que o efeito motivacional ou placebo esteja presente em alguns dos estudos que defendem a efetividade do uso das lentes, desenvolvidas por Irlen, como procedimento terapêutico.

Tendo em vista a conceituação da SI e a relação com a dificuldade de leitura definida a partir de uma disfunção visual, diagnosticados através de métodos avaliativos focados nas habilidades visuais, é possível afirmar que grupos de profissionais pautados nesta perspectiva organicista apresentam uma visão fragmentada e simplista do sujeito, a qual pode ser questionada a partir das formulações de Massi:

[...] testes comprometidos com a dita prontidão para a escrita, além de não permitirem uma compreensão do processo de construção da linguagem, pois esse não é avaliado, criam uma situação confusa para a criança. Pois, ao ser testadas por tarefas mecânicas, ela acaba se afastando cada vez mais do entendimento dessa realidade linguística. (MASSI, 2007, p.131)

Em outras palavras a autora afirma que tarefas avaliativas dessa natureza estão pautadas em uma concepção de linguagem como um sistema homogêneo pronto e estável a ser reproduzido e codificado pela criança (MASSI, 2007).

É possível notar que a forma de se conceber síndromes, déficits e seus respectivos sintomas trilham caminhos opostos à perspectiva apresentada neste estudo, o que permite os seguintes questionamentos: 1) Durante avaliações realizadas a partir de testes, conforme os adotados para diagnosticar a SI, é possível ter acesso as diferentes dimensões envolvidas com as condições de leitura e escrita?; 2) Como pode ser considerada a singularidade envolvida na história trilhada pela criança com e a partir da linguagem escrita?

Tais questionamentos formulados a partir da perspectiva sócio-histórica da linguagem, nos levam à questão norteadora da análise deste trabalho, realizada a seguir, em torno das produções de crianças diagnosticadas como portadoras de SI: Será a SI mais uma, dentre tantas outras, classificação que faz parte dos diversos discursos medicalizantes que vêm prevalecendo nos espaços escolares e clínicos afim de justificar as ditas dificuldades de leitura e escrita apresentadas por crianças em processo de apropriação desta modalidade de linguagem?

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa, realizada a partir de estudo de caso, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Evangélica do Paraná, Curitiba-PR, sob o parecer do CEP 071.546/2014.

Os sujeitos da pesquisa foram duas crianças selecionadas com base nos seguintes critérios: - ser diagnosticada como portadora de Síndrome de Irlen; - possuir laudo de tal diagnóstico; - estar com idade entre 7 e 11 anos; - não apresentar quaisquer alterações sensoriais importantes (auditivas ou visuais). Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, as crianças serão identificadas pelas iniciais CA e RG.

A pesquisa de campo foi realizada no período de 10/11/2014 a 15/12/2014, em uma clínica multidisciplinar, localizada em Maringá (PR). Primeiramente, foi realizada uma entrevista com a mãe de cada uma das crianças, com a finalidade de compreender aspectos relacionados ao histórico e à vivência escolar de seus filhos; à relação que a criança estabelece com a linguagem escrita; ao histórico da queixa; à causa atribuída à dificuldade de seus filhos; ao caminho percorrido até chegar ao diagnóstico da Síndrome de Irlen e à posição dos familiares frente ao diagnóstico. Também foram abordados o nível de escolaridade do pai e da mãe e, por fim, aspectos relativos às experiências de leitura e escrita vivenciadas pelos familiares. A partir dessas entrevistas, elgemos, para análise, trechos dos discursos produzidos pelas mães, as quais foram identificadas pelas letras MCA (mãe de CA) e MRG (mãe de RG).

Ressalta-se que as entrevistas, agendadas logo após as crianças terem sido diagnosticadas com a Síndrome de Irlen, foram conduzidas pela pesquisadora deste estudo. Cabe destacar, ainda, as mesmas foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas.

Posteriormente, foram realizados quatro encontros individualmente, um em cada semana, com duração de 50 minutos, com as crianças participantes do estudo

durante os quais foram realizadas as produções escritas por parte das mesmas, objeto de nossa análise.

Para tanto, foi proposta aos participantes, pela pesquisadora, a realização de produções escritas relacionadas a quatro gêneros discursivos distintos. Ressalta-se que as propostas foram conduzidas de forma a garantir que as crianças realizassem escolhas relativas à temática; aos interlocutores; à organização e estrutura do texto, bem como, aos aspectos normativos. É importante destacar que as crianças aceitaram, prontamente, produzir textos relativos os gêneros sugeridos. Feitas as considerações, a proposta de escrita foi conduzida da seguinte forma:

- uma carta para um ídolo, para um familiar ou para um amigo (P1). Nesse caso, as crianças foram convidadas a escolher um interlocutor, bem como a temática a partir dos quais seria produzida e, posteriormente, enviada a carta.
- as regras de um jogo (P2). Primeiramente, foram apresentados às crianças diversos jogos e solicitado a elas que escolhessem um para ser jogado com a pesquisadora. Posteriormente, foi sugerido às crianças que escrevessem as regras, com objetivo de serem compartilhadas com outras pessoas.
- uma história infantil (P3). Foi proposto às crianças que escolhessem um dos livros disponíveis para ser lido e, posteriormente, retextualizado por escrito. Foi informado às crianças que a produção seria lida por outras crianças.
- um bilhete (P4), para ser fixado no mural da recepção da clínica em que os participantes estavam sendo atendidos. Foi solicitado às crianças que a produção visava informar a outros frequentadores da clínica sobre regras que fazem parte do funcionamento do espaço.

Ressalta-se que as produções foram identificadas conforme acima descritas P1, P2, P3 e P4, seguidas das letras adotadas para identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, CA e RG.

A análise das produções foi realizada a partir da perspectiva sócio-histórica, enfocando, especialmente, dois aspectos que constituem a linguagem escrita:

- os discursivos, a partir dos quais pretendemos analisar como a criança opera sobre as condições de produção envolvidas com os textos produzidos. Para tanto, iremos analisar quem são seus interlocutores; o que têm a dizer aos mesmos; qual a finalidade de suas produções; a pertinência da temática; se consideram os contextos de circulação envolvidos com as produções.

- os notacionais, mais especificamente, os aspectos ortográficos. Quanto a essa dimensão da escrita, pretendemos destacar produções que não atendem ao padrão ortográfico e analisar hipóteses, associações e conhecimentos envolvidos na produção.

4 ANÁLISE DOS CASOS

Para organizarmos a análise das produções escritas realizadas pelos participantes desse estudo, primeiramente apresentaremos, brevemente, aspectos relativos a CA e RG, com base nas entrevistas realizadas com as suas respectivas mães; posteriormente, apresentarmos as quatro produções escritas dos participantes e, em seguida, realizaremos a análise das mesmas.

4.1 APRESENTANDO CA

A partir de entrevista desempenhada com a mãe de CA (MCA), destacamos fatos e experiências referentes ao contexto familiar e escolar que nos auxiliaram a encaminhar a análise da relação de CA com a linguagem escrita.

CA é uma criança do sexo masculino, nascida em 15 de dezembro de 2003, com 10 anos de idade e cursava o 2º ano do Ensino Fundamental quando a pesquisa de campo foi realizada. A sua estrutura familiar é composta pelo pai, pela mãe e por um irmão mais novo. O pai é motorista, com 1º grau completo; a mãe não trabalha fora de casa. Tem o 2º grau completo.

CA foi encaminhado a um neurologista pelos profissionais da escola onde estudava para uma avaliação. Ele reprovou duas vezes o 2º ano do Ensino Fundamental, havia a suposição de que o mesmo apresentava problemas ou distúrbios que dificultavam seu aprendizado da leitura e escrita.

Quanto às experiências de leitura e escrita no contexto familiar, MCA afirma que ela e seu marido não têm o hábito de leitura em casa, mas sempre estão incentivando-o a ler. Segundo MCA, CA gosta de ler e, todos os dias, empresta um livro na escola. À noite, MCA pede para que o filho conte o que leu no livro antes de dormir. MCA relatou ainda que CA é muito esforçado nos estudos, mas apresenta muita dificuldade em ler e escrever na escola.

A mãe relatou, ainda, que ela e seu marido sempre notaram que CA era "uma criança inquieta e agitada" (MCA). Quanto ao contexto escolar, os pais disseram que já haviam observado que o filho havia apresentado dificuldades em anos anteriores. A mãe relatou também que, aos 7 anos, ele "não juntava nada com nada de letra" (MCA).

CA foi diagnosticado por um neurologista como portador de *déficit* de atenção e hiperatividade, o qual prescreveu o uso da medicação Ritalina para o tratamento de tais *déficits*. Na ocasião do diagnóstico e da indicação do tratamento, segundo relato de MCA o médico explicou que:

"Algumas crianças não têm déficit de atenção e hiperatividade, outras crianças têm déficit de atenção e hiperatividade e, neste caso, a criança não tem concentração; no caso do meu filho, ele vai tomar o remédio para conseguir prestar mais atenção na aula" (MCA).

De acordo com MCA, o neurologista realizou o encaminhamento de CA para uma psicopedagoga, que o diagnosticou como portador da Síndrome de Irlen. Para o tratamento do mesmo, foi indicada a utilização do *overlay* azul. De acordo com MCA, no parecer descrito no relatório de avaliação, a psicopedagoga indicou, também, para o tratamento de CA atendimento fonoaudiológico duas vezes por semana.

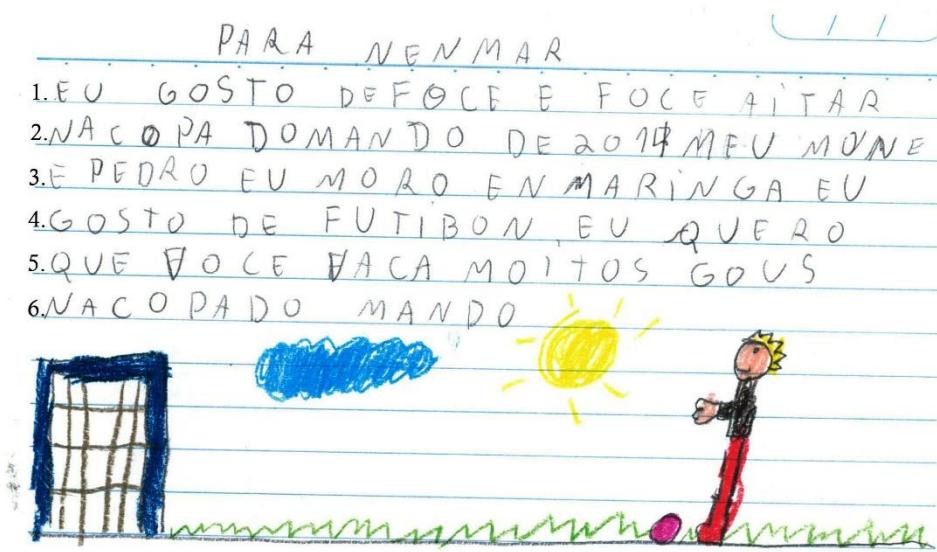
Quando questionada acerca de sua posição sobre os dois diagnósticos, MCA disse que concordava com o elaborado pelo neurologista porque, para ela, "depois que seu filho começou a tomar a Ritalina, a professora falou que ele é outro aluno em sala, está aprendendo mais, está mais concentrado" (MCA).

Em relação ao diagnóstico de SI, que MCA "nunca havia ouvido falar", a mesma afirmou ter concordado, uma vez que seu "filho sempre reclamou da luminosidade pra ler e escrever e que as letras embaralhavam-se" (MCA).

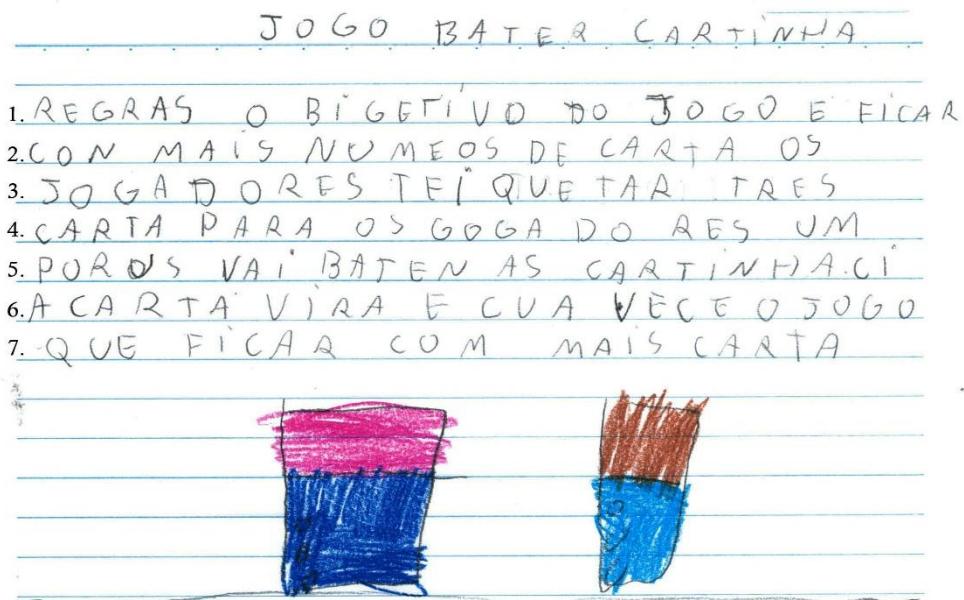
Quando indagada sobre as dificuldades relatadas por seu filho e diagnosticadas pelos profissionais que o atenderam, MCA respondeu que achava que o problema era "genético" (MCA). Nessa direção, ela afirma que seus irmãos sempre tiveram dificuldade na escola e reitera a queixa de que "meu filho tem dificuldade em ler e escrever" (MCA).

4.1.1 Apresentando as produções de CA

CA-P3- Carta a um ídolo



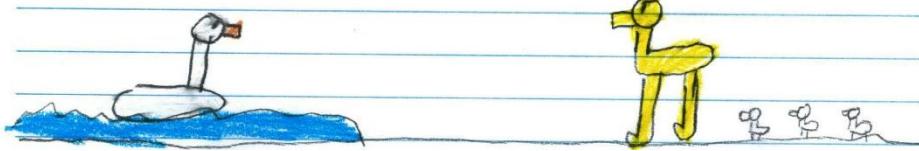
CA-P3- Regras de um jogo



CA-P3 – Contar uma estória

O Patinho Feio

1. O PATINHO FEIO ELE NACEU BRACO
2. E A MÃI VOI MOSTRA PARA OS CEUS
3. VÍCICOS E TODO MONDO FALOU QUE
4. PATINHO MAIS FEIO A MÃI MENDO O
5. PATINHO FEIO IN BORA E O P.F. A MÃI
6. SIACREPEN DEU E O PATINHO FEIO
7. PAAACASA R DEPOIS DECE TIA A MÃI CO
8. MECOU ATRATA BEM DO PATINHO



AG – P4 – Bilhete para deixar no mural da recepção da clínica

TRENTE A TENCEN

1. KRIANSAS NÃO PODE CORREN
2. CO RETRO EI NA CALA DE ESPERA
3. NÃO POTE BICA BATE NO UM NOVIRO
4. NÃO POTE ABAINO PORTON CES PAI-
5. CI MÃI NÃO PODE JOGAR LICHONO
6. JON

CEA LEGAV COM OSA
MIGOS



4.1.2 Análise das produções

Com relação ao discurso formulado por MCA, cabe destacar que quando questionada sobre qual era a queixa, em relação a CA, que motivou os diagnósticos e encaminhamentos realizados pelos profissionais já referidos, ela respondeu “*Meu filho tem dificuldade em ler e escrever*” e “*com sete anos ele não juntava nada com nada de letra*” (MCA).

Cabe questionarmos o que MCA entende sobre o que é ler e a escrever? Quais dificuldades em ler e escrever CA poderia ter? Como se dá o processo de apropriação da escrita? O que CA já deveria saber em relação à ortografia com 7 anos?

Analizando as colocações de MCA, podemos verificar que, embora ela afirme que CA gosta de ler, tem o hábito de emprestar livros da biblioteca da escola e é esforçado nos estudos enfim, de reconhecer posições assumidas por CA que poderiam impactar positivamente sobre o processo de apropriação da escrita e sobre o desempenho escolar, ela diante do fato de seu filho não atender as expectativas da escola, adere ao diagnóstico formulado pelo neurologista de que seu filho tem um déficit e pela psicopedagoga que é portador de uma síndrome.

Diante de tal fato, cabe, ainda, indagarmos: Que elementos, informações e conhecimentos MCA tem para contrapor esses diagnósticos? Quais explicações foram fornecidas a MCA e a auxiliaram a compreender o desempenho escolar negativo de seu filho? Que aspectos foram priorizados para justificar tal desempenho? Como os diagnósticos e as explicações fornecidas pelo neurologista e pela psicopedagoga interferem na visão que MCA tem sobre seu filho? De que forma tal visão interfere no modo pelo qual CA considera sua condição de leitor e escritor e, portanto, de operar sobre a linguagem escrita?

Tais questionamentos são formulados, dentre outros motivos, com intuito de explicitar a complexidade e os diferentes aspectos envolvidos com a apropriação da linguagem escrita, os quais, uma vez desconsiderados, resultam em abordagens reducionistas acerca da apropriação da escrita. Com base em tais abordagens,

podemos acompanhar como explicações simplistas e, recorrentemente, equivocadas são fornecidas aos familiares e ao aprendiz acerca de tal processo e de seu desempenho escolar (MAZZAROTTO, 2015). Nessa direção, ao desconsiderarem a historicidade dos sujeitos e suas relações com a linguagem escrita, tais profissionais tendem a classificar hipóteses e estratégias elaboradas pela criança durante a apropriação da leitura e da escrita como sinais de déficits, deficiências, distúrbios e/ou patologias (BERBERIAN, 2003; SIGNOR, 2010; MAZZAROTTO, 2015).

Conforme discutido no capítulo 1 de nosso estudo, discursos e explicações reducionistas são tradicionalmente formulados e difundidos por profissionais da educação e da saúde, com base em concepções da linguagem escrita e de seus processos de apropriação que permitem identificar a causa das supostas “dificuldades” da criança em aprender a ler a escrever a distúrbios alterações, patologias, síndromes, enfim, a falhas orgânicas e/ou genéticas que resultam em possíveis disfunções no cérebro, do ouvido, do olho, da mão (BERBERIAN, 2004).

Oferecendo elementos para a compreensão de tais discursos e da participação de profissionais das áreas da educação e da saúde na elaboração desses sistemas argumentativos, Berberian (2004) afirma que:

Nos discursos institucionais, tais vozes costuram as diferenças sob uma pretensa identidade dos portadores de distúrbios de leitura e escrita. É sob o efeito de uma identidade estereotipada, dissecada por discursos e conhecimentos que processos de aquisição da escrita são abortados e, por conseguinte, crianças são marginalizadas pelo estigma dos distúrbios de leitura. É nesse contexto, de violência cultural e de exclusão social, que as práticas fonoaudiológicas se inscrevem. (BERBERIAN, 2004, p. 860)

Interessa destacar que essas diferentes vozes, produzidas predominantemente por grupos de profissionais da saúde e educação, estão presentes no discurso de MCA, uma vez que aparecem incorporados em sua constituição as noções de “herança genética”, “ritalina”, “déficits”, “síndromes”, “dificuldade de leitura e escrita”, “dificuldade de concentração e atenção”.

Desta forma, aparece explicitada em seu discurso uma perspectiva hegemônica e organicista na forma de entender o percurso percorrido pela criança

durante o processo de apropriação da linguagem escrita. Enfim, podemos apreender e analisar a presença de tal perspectiva no discurso de MCA como fruto das interações dialógicas estabelecidas entre ela e diversos sujeitos, uma vez que o mesmo se constitui a partir da(s) palavra(s) do(s) outro(s), sempre carregada(s) de posições ideológicas, valores e visões de mundo.

Em relação aos aspectos discursivos é possível analisar que CA conseguiu operar, de forma adequada, sobre inúmeros aspectos que caracterizam as condições de produção dos gêneros produzidos. Isso porque suas produções evidenciam pertinência em relação à temática, ao contexto de circulação do texto, à finalidade e aos interlocutores.

Conforme discutido no capítulo 1, a produção de um gênero discursivo, na sua modalidade escrita, implica reflexão acerca de para quem eu vou escrever, o que eu vou escrever, como eu vou escrever e com que finalidade (GERALDI, 2013). Motivado por tais questionamentos, aquele que escreve considera as condições de produção de seu texto, o que implica em considerar a interação que ele estará mediando.

Nesse sentido é evidente que CA consegue lidar com as condições de produção ao produzir a carta para seu ídolo, elegendo um interlocutor definido – o jogador Neymar.

Este fato também pode ser apreendido na produção CA-P4, pois, ao escrever as regras da clínica, explicita, de saída, a quem dirige seu discurso: para crianças que frequentavam a clínica multidisciplinar: “*Kriansas não pode coren*” (CA– P4, linha 1), “*não pode jogar licho no çon*” (CA– P4, linha 5).

Considerando que a produção do texto constitui uma relação dialógica estabelecida entre sujeitos, nota-se nas produções de CA que ele se coloca ativamente nessa relação compartilhando com seu interlocutor informações acerca: de quem escreve “*meu mone e Pedro*” (CA– P1, linha 2), “*eu moro en maringa*” (CA– P1, linha 3), seus sentimentos “*eu gosto de você*” (CA - P1, linha 1); seus conhecimentos de mundo “*foce aitar na copa do mando*” (CA– P1, linha 1); suas

expectativas “eu quero que voce vaca muitos gols” (CA– P1, linha 5), seus desejos, e suas posições.

Para analisar como CA operou de forma adequada em relação à temática e ao contexto de produção e de circulação da carta produzida (CA-P1), é oportuno esclarecer que a carta foi escrita num período anterior, porém próximo à Copa do Mundo de 2014, realizada no Brasil. Naquele momento, o jogador Neymar era apresentado/falado/escrito pelos meios de comunicação como um dos melhores jogadores do mundo e da seleção brasileira de futebol. Discursos produzidos e amplamente reservavam a Neymar o lugar de uns dos ídolos da população brasileira, a quem poderiam ser depositadas expectativas de uma boa performance e de promover a vitória da seleção no referido campeonato.

É importante destacar que, a exemplo do que ocorreu na elaboração da carta destinada a Neymar, CA operou de forma adequada em relação às temáticas abordadas nos diferentes gêneros discursivos produzidos.

Para escrever as regras do jogo (CA-P2), ele descreve o objetivo do jogo como “o bijetivo do jogo e ficar com mais numeos de carta” (CA–P2, linha 1); o mesmo deve ser jogado da seguinte forma: “os jogadores tei que tartres carta para os goda do res um por us” (CA–P2, linha 3); e define a condição para ser o vencedor do jogo: “vece o jogo que ficar com mais carta” (CA– P2, linha 6).

CA também operou de forma adequada em relação à temática na produção CA-P3 ao retexualizar a história do patinho feio: começa a história escrevendo “o patinho feio ele naceu braco e a mai voi mostra para os céus vicichos” (CA–P3, linha1); quando finaliza a história e escreve que a mãe pata se arrependeu de ter mandado o patinho feio para fora de casa: “a māisiareden deu e o patinho feio para casa. Depois dece tia a māi co mecou atrata bem do patinho” (CA–P3, linha 6).

É possível notar nessa produção (CA–P3, linha1) que, durante a retexualização, CA realizou uma nova produção, uma vez que se colocou de forma ativa, fazendo associações, interpretações e elaborando o texto de um modo único e singular. Na produção CA-P3, o patinho feio era branco e não preto como nas histórias tradicionais. Podemos questionar por que para CA o patinho era branco e

feio? Com esse questionamento, pretendemos evidenciar como CA não fez apenas uma reprodução da história, mas suas interpretações e construções em torno da mesma estão relacionadas as suas visões de mundo.

Evidenciando ainda como CA leva em consideração as condições de circulação dos textos produzidos, suas funções e seus interlocutores podemos acompanhar na CA-P4 como ele, para escrever as regras da clínica, produz o texto adotando uma diagramação própria de um “cartaz”. Ou seja, começa com um título, a partir de uma frase de “efeito” que visa chamar a atenção do leitor, “trente a tencen”, e escreve em linhas separadas, em tópicos e de forma sucinta as regras que devem ser cumpridas, enfatizando o que não pode ser feito: “*kriansas não pode coren*” (CA-P4, linha1), “*não pode vica bateno um nu outro*” (CA-P4, linha3), “*não pote abrino porton*” (CA-P4, linha 4).

É importante destacar que nessa produção de CA aparecem vozes de outros sujeitos, provavelmente, daqueles que definem e infirmam o que não pode ser feito. Contudo, podemos notar que ao final ele escreve “cer lagau com os a migos”. Fica evidente que o discurso de CA é constituído por diferentes vozes e pela sua posição em relação às mesmas, ou seja, ele não apenas procura reproduzir frases prontas e ideias estabelecidas. Enfim, podemos notar que CA ao produzir seus textos, ele “não faz uso de um sistema de unidades linguísticas inertes, mas de signos linguísticos significativos, materializados em enunciados proferidos em dada situação social” (SIGNOR, 2011 p. 56).

Para analisarmos os aspectos notacionais, adotaremos então como referência as hipóteses de uso indevido de letras, hipercorreção, acréscimo, segmentação indevida, troca ou supressão de letras, trocas surdas sonoras, conforme descrito por Cagliari (2010), e relações cruzadas por Faraco (2001).

Em relação aos aspectos notacionais, podemos notar, em todas as produções ele elaborou reflexões e vem construindo, ativamente conhecimentos acerca dos princípios que regem o sistema alfabético da língua portuguesa. Tais reflexões e conhecimentos ora resultam produção de palavras atendendo a norma ortográfica, ora não. Nesses últimos casos, pudemos notar que CA realiza hipóteses ortográficas

decorrentes dos seguintes processos: segmentação indevida, trocas de letras relacionadas aos fonemas surdos e sonoros e relações cruzadas.

Convém esclarecer, de saída, conforme discutido anteriormente, que uma vez pautados numa concepção de linguagem como prática social e historicamente constituída, consideramos que as hipóteses apresentadas por CA apontam para uma posição ativa assumida por ele num processo de apropriação da linguagem escrita que não tem começo, meio e fim.

Foi possível observar nas produções de CA que o mesmo realizou segmentação indevida, uma vez que ora escreveu duas palavras juntas: “*aitar*” para “vai estar” (CA – P1, linha 1), ora separou uma palavra em três partes: “*goga do res*” para “jogadores” (CA – P2, linha 4).

Como discutido anteriormente, com base nas formulações de Massi (2004), a segmentação das palavras, fora do padrão, deve ser considerado um acontecimento totalmente previsível durante este processo.

Nas palavras da autora:

Qualquer pessoa que está aprendendo a ler e a escrever, em determinados momentos, tende a segmentar a escrita, ora mais, ora menos, orientada por pistas prosódicas da fala. Além disso, ao segmentar, não escrevendo em bloco, o aprendiz demonstra que já é capaz de operar no sentido de diferenciar duas modalidades de linguagem: a oral e a escrita. (MASSI, 2007, p. 109)

CA apresentou trocas de letras relacionadas aos fonemas denominados como pares mínimos. Nesse sentido, podemos notar a escrita de “*foce*” para “você” (CA – P1, linha 1), “*vaca*” por “faça” (CA – P1, linha 5), “*tar*” para “dar” (CA – P2, linha 3), “*voi*” para “foi” (CA – P3, linha 2), “*pote*” para “pode” (CA – P4, linha 4).

Segundo Cagliari (2010) e Faraco (2001), estas hipóteses revelam que o sujeito está se apoiando na forma de articular fonemas que apenas apresentam, entre si, distinção no traço de sonoridade como é o caso dos pares /p/ e /b/, /f/ e /v/, /k/ e /g/. Para os autores, trocas nas produções de CA podem ocorrer pelo fato de as crianças serem orientadas a escrever em silêncio, o que faz com que, muitas vezes, apenas realizem os movimentos articulatórios pertinentes aos fonemas, os

quais, no caso desses pares, são iguais. A exemplo de outras situações, o apoio na fala não oferece elementos que permitam à criança diferenciar os sons e associá-los as letras correspondentes ao padrão. Em relação as trocas acima referidas, ressaltamos que quando as crianças tendem a articular as palavras sem produzir sons ou sussurrá-las, trocas ortográficas envolvendo o traço de sonoridade podem ocorrer.

Dando continuidade à análise das hipóteses ortográficas presentes nas produções de CA, podemos notar, ainda, trocas e omissões de letras, como nos exemplos a seguir: “*mando*” para “mundo” (CA – P1, linha 2), “*mome*” para “nome” (CA – P1, linha 2), “*futebon*” para “futebol” (CA – P1, linha 4), “*numeos*” para “números” (CA – P2, linha 2), “*braco*” para “branco” (CA – P3, linha 1), “*mondo*” para “mundo” (CA – P3, linha 3), “*coren*” para “correr” (CA – P4, linha 1).

Considerando que as trocas e as omissões apresentadas por CA permitem apreender uma participação ativa por parte dela no processo de construção da escrita, uma vez que revelam suas hipóteses e ações linguísticas.

Evidenciando tal fato, interessa notar como CA escreve a palavra mundo de duas formas distintas: “*mando*” (CA – P1, linha 2), “*mondo*” para “mundo” (CA – P3, linha 3). Ele está formulando hipóteses acerca da(s) forma(s) como sons nasais, no meio de palavras podem ser escritos, reflexões que, também, podem ser apreendidas na escrita da palavra “*braco*” para “branco”.

Outras hipóteses realizadas por CA apontam para o fato de que ele está operando a escrita como um objeto de conhecimento em construção, são decorrentes do que Faraco (2001) denominou esse processo como relações cruzadas: diferentes letras podem ser adotadas para grafar o mesmo som, gerando dúvidas na criança durante o processo de apropriação da linguagem escrita.

Acerca de hipóteses formuladas por CA envolvendo, destacamos a escrita de “*gous*” para “gols” (CA - P1, linha 5), “*ci*” para “si” (CA – P2, linha 5), “*céus*” para “seus” (CA – P3, linha 2), “*vicinhos*” para “vizinhos” (CA – P3, linha 3), “*Krianças*” para “crianças” (CA – P4, linha 1), “*cala*” para “sala” (CA – P4, linha 2) e “*licho*” para “lixo” (CA – P4, linha 5).

Reiteramos, mais uma vez, com base na perspectiva teórica por nós assumida e na análise das produções realizadas por CA que a apropriação da escrita é um processo que implica idas e vindas, ora caracterizada pelo “saber” ora pelo “não saber” das normas ortográficas.

Neste processo, não linear, nem acumulativo, o sujeito tem participação ativa, realizando associações, escolhas e tomando decisões. Ao compreendermos a dinâmica envolvida em tal processo podemos reconhecer, como decorrente das operações linguísticas que envolvem, por exemplo, relações cruzadas, como CA, realiza alguns processos fora do padrão ortográfico, bem como, outras que atendem ao mesmo. CA escreve “voce” para “você” (CA – P3, linha 7), “casa” para “casa” (CA – P3, linha 7), “espera” para “espera” (CA – P4, linha 2).

Para finalizarmos a análise dos aspectos notacionais, ressaltamos que as produções de CA, ao invés de evidenciarem uma criança com déficits, apresenta um sujeito que escreve a palavra “você” ora de acordo com o padrão ortográfico “você” (CA – P1, linha 5), ora “foce” (CA – P1, linha 1).

Para finalizarmos a análise dos aspectos notacionais, recorremos a Massi (2007), que afirma serem as manifestações ortográficas fora do padrão, quando abordadas a partir de uma visão dialógica da linguagem deixam de ser entendidas como erros, como sinais de uma patologia, de distúrbios, de síndromes e “em direção oposta, são explicados como indícios intermediários pertinentes ao processo de construção da escrita” (MASSI, 2007, p.108).

Interessa, ainda analisarmos alguns aspectos das produções de CA que nos permitem refletir acerca do diagnóstico de portador de Síndrome de Irlen. Conforme apresentado no capítulo 2, a síndrome é diagnosticada a partir dos seguintes sintomas: - sensibilidade e desconforto ao brilho e a luzes fluorescentes, - distorção ao ler palavras e números, - dificuldade na percepção de grupos de letras e números, - dificuldade em manter o foco durante a leitura (IRLEN, 1983). Cabe ainda salientar que os sintomas apresentados são identificados como decorrentes de uma alteração na percepção visual.

É importante destacar que, em relação a estes sintomas acima citados, CA não relatou sentir sensibilidade à luz e à claridade. CA durante a leitura da história “O patinho feio”, ela não relatou dificuldades de compreender o mesmo, não relatou dificuldades em manter o foco durante a leitura nem mesmo queixas em relação a distorções visuais, como por exemplo: que as letras estavam se mexendo, ou que estavam faltando letras.

É possível então questionarmos os itens listados e entendidos como sintomas de uma síndrome, pois sob uma perspectiva interacional e discursiva da linguagem podemos observar que as produções de CA não evidenciaram manifestações que possam ser relacionadas a tal percepção e, portanto, que pudessem ser indicativas de síndromes, dificuldades, alterações e déficits. As hipóteses ortográficas que CA produziu, atendendo ou não ao padrão permitem afirmar que o mesmo reconhece visualmente a forma gráfica de todas as letras, bem como, é capaz de grafa-las de forma adequada e legível.

Cabe enfatizar que CA, além de reconhecer a grafia de todas as letras do alfabeto, revela, ainda, em suas produções o reconhecimento visual de espaço, bem como aspectos gráficos próprios do sistema de escrita alfabético da língua portuguesa.

Nesse sentido, CA atende aos critérios de direção, linearidade, horizontalidade e de segmentação pertinentes a tal sistema, uma vez que escreveu da esquerda para a direita; de cima para baixo; em linhas horizontais e estabelecendo espaços entre as letras e palavras.

Diante dos fatos cabe questionarmos: se CA apresentasse problemas de percepção visual, seria capaz de grafar as letras de forma adequada? Seria capaz de reconhecer e grafar a diversidade de letras existentes no alfabeto?

Outro fato a ser analisado e que reitera a importância das indagações acima apresentadas, diz respeito a forma como CA realizou a diagramação dos textos, considerando os gêneros propostos.

Foi possível observar que CA realizou escolhas na forma de ocupar o espaço da folha destinado as produções iniciando e destacando títulos, quer seja centralizando-os, quer recorrendo ao tamanho das letras, distribuindo as frases em linhas diferentes quando na escrita do bilhete e das regras.

Além disso, podemos notar que ele conseguiu estabelecer um espaçamento adequado entre as letras, entre as palavras e as frases, seguindo as linhas, bem como não ultrapassou os limites impostos pelas margens das folhas.

Cabe, ainda, tecermos algumas reflexões com base nos desenhos e nas pinturas elaborados por CA, pois embora elas não sejam nossos objetos de análise, reiteram-se nossos questionamentos acerca das alterações de percepção visuais diagnosticadas em CA. CA como pode ser observado na produção CA –P3, desenha pequenos patinhos, praticamente todos do mesmo tamanho, mantendo uma mesma distância entre os mesmos.

4.2 APRESENTANDO RG

RG é uma criança do sexo masculino, nascido em 2007 e que, portanto, tinha sete anos e cursava 2º ano do Ensino Fundamental quando a pesquisa de campo foi realizada. Em relação ao contexto familiar, RG é filho de pais separados e tem uma irmã mais velha, de 11 anos. Mora com a mãe e sua irmã, e de 15 em 15 dias passa o final de semana com seu pai. Sua mãe é professora, o pai, motorista.

RG foi encaminhado pela educadora responsável de sua escola para avaliação com neurologista por ser, de acordo com relato de sua mãe (MRG), “*considerado muito devagar em sala de aula, pelo fato de a educadora acreditar que ele tinha déficit de atenção*” (MRG) e “*não copiar as coisas do quadro*” (MRG).

Quanto às experiências da família com as práticas de leitura e escrita, MRG relata que, por ser professora, tem o hábito de ler materiais diversificados. Quase todos os dias ela prepara aula, corrige provas e lê livros. Esta realidade de leitura

diária não acontece com RG, pois conforme MRG, ele “*tem uma recusa com a leitura e a escrita, não gosta de ler nada*” (MRG).

No que se refere às questões escolares, segundo MRG, RG sempre tirou notas acima da média. Porém, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, as professoras sempre se queixavam de que ele era muito devagar para copiar a matéria do quadro, não terminava as atividades propostas em sala e sempre precisava levar o caderno de um colega para copiar a matéria em casa. Ainda de acordo com MRG, RG é um menino preguiçoso, acomodado, e com autoestima baixa. MRG relatou ainda que precisa ficar o “*tempo todo sentada para ele fazer a tarefa, se ela descuidar, ele já está olhando para o lado*” (MRG).

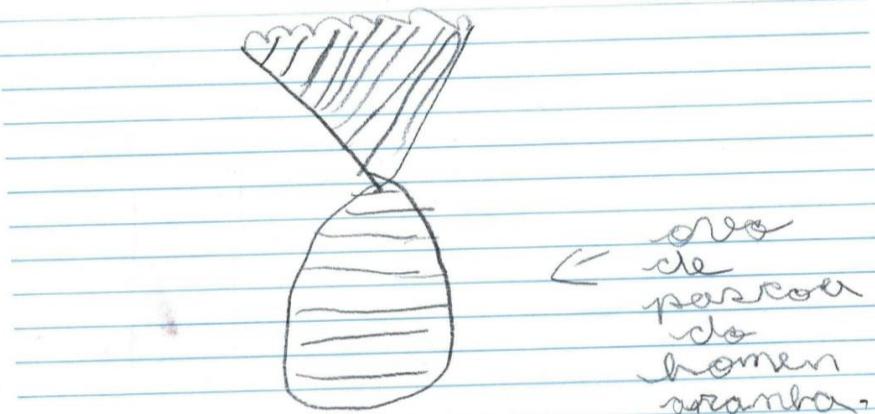
A professora de RG encaminhou o mesmo a um neurologista que explicou a MRG que era normal ser mais agitado e preguiçoso nesta idade, desde que não atrapalhasse o aprendizado da criança. Contudo, a mãe revelou que as queixas na escola permaneciam, razão pela qual resolveu procurar uma psicopedagoga para avaliar a situação de RG. O diagnóstico elaborado pela psicopedagoga foi de Síndrome de Irlen. A cor prescrita do *overlay* para o seu tratamento foi o azul. Foi recomendado que RG realizasse terapia fonoaudiológica e psicológica.

Quando questionada sobre o diagnóstico, MRG afirmou que “*não concorda, nem discorda*”. Como desconhecia a SI, MRG disse ter pesquisado sobre o assunto e acrescentou que “*se meu filho tiver esta síndrome, é muito pouco, porque todos os sintomas que eu li ele não apresenta*” (MRG). MRG afirmou que RG sempre foi muito agitado e que, por isso, não prestava atenção e não aprendia.

4.2.1 Apresentando as produções de RG

RG – P1- Carta a um ídolo

- Mãe é fada
1. Mãe em teatro. Mãe eu gostaria
 2. de parceria na parceria bincaz
 3. com você. Mãe eu gostaria de
 4. bincaz de pesa pegar o
 5. bincaz de etconde etconde
 6. Eu tem bem ero um ero de
 7. parceria. Eu gostaria de ganhar
 8. um ero do homem aranha.
 9. Mãe quero ero que você ga
 10. storica de ganhar. Eu espero
 11. que a noite parceria seja
 12. bora.



RG – P2 – Regras de um jogo

1. Regras do jogo uno
2. Seleciona um jogador para
3. Iniciar o jogo e cortar
4. E dei rete cortar
5. para cada jogador ele
6. comece a jogar você
7. ganha o jogo quando
8. apela reide bem nem
9. uma carta

RG – P3 – Contar uma estória

Os três porquinhos

1. A mamãe falou para
2. os porquinhos que eles
3. estavam muito grandes.
4. Entrou a mamãe falou para
5. eles construiriam as suas
6. próprias casas.

7. A mamãe leijou os
8. porquinhos e despediu-se
9. e foram logo construir
10. as casinhas.

11. O primeiro porquinho
12. que se chamava daniel
13. resolveu construir uma
14. casa de palha

15. O porquinho porquinho
16. ele encontrou um lenhador
17. que ele estava correndo
18. madeira. O terceiro
19. porquinho encontrou
20. um pedreiro que
21. trazia um porco
22. de degelo.

RG – P4 – Bilhete para ser colocado no mural da clínica

- ATE NÓS
1. Não pode bater nos outros.
 2. Não pode rir nem o pai ou a mãe.
 3. não pode fazer barulho.

4.2.3 Análise das produções

Analizando os discursos de MRG, relacionados, especialmente, às supostas dificuldades de leitura e escrita de RG, podemos acompanhar que, embora ela afirme que seu filho é preguiçoso e acomodado, quando indagada sobre quem formulou a queixa relacionada às referidas dificuldades ela referiu ter sido a professora da escola que RG estudava. Segundo MRG, tal professora acreditava que ele tinha um déficit de atenção por ser lento em copiar a matéria do quadro.

É importante salientar que o discurso de MRG reitera visões simplistas e equivocadas acerca do processo de apropriação da escrita, uma vez que RG não copiar a matéria do quadro no tempo esperado pela professora passou a ser considerado sinal/sintoma de um déficit de atenção e, associado a esse quadro, a uma dificuldade de leitura e escrita.

Conforme discutido anteriormente, discursos como o formulado por MRG, evidenciam uma situação de pré-rotulagem a partir da qual muitas crianças passam a ser consideradas e tratadas como portadoras de alguma patologia e/ou de algum distúrbio. Sustentada por visões próprias ao senso comum, tal situação envolve a classificação de comportamentos e atitudes adotados por crianças em sala de aula, como inadequados e como sintomas de distúrbios de linguagem, psíquicos, cognitivos, dentre outros. (BERBERIAN, 2004, MAZZAROTTO 2015).

Nessa direção Signor (2013), chama atenção para o fato de que grupos de profissionais, com base numa visão organicista, avaliam as condições de leitura e escrita das crianças quer seja pelo seu comportamento em sala de aula, em geral, relatado pelos familiares e educadores; quer seja verificando se “(...) a folha está amassada, o traçado das letras, a limpeza do caderno, se faltam letras, se sobram letras, se elas estão invertidas” (SIGNOR, 2013, p. 33).

Este fato deve ser analisado de forma crítica, uma vez que ocorre pela falta de entendimento de que a apropriação da escrita envolve um trabalho de construção social, em situações efetivas de uso da linguagem a partir das quais o sujeito estabelece uma relação singular com essa modalidade de linguagem.

Iniciando a análise das produções de RG, cabe salientar que ele não realizou nenhuma pergunta durante a elaboração de suas produções para a pesquisadora. Contudo, cabe ressaltar que RG após ter ouvido as propostas e orientações da pesquisadora, afirmou “ser burro”, “não gostar de escrever e não saber escrever”.

Como discutido no capítulo 01, crianças em processo de apropriação da linguagem escrita apresentam diferentes formas de autorrelacionamento. De acordo com Dauden e Mori-De Angelis (2004), Signor (2013), crianças quando encaminhadas para uma avaliação com médicos, fonoaudiólogos e pedagogos tendem a apresentar uma relação marcada pelo desinteresse, por sentimentos de frustração, incompetência e inseguranças.

No discurso de RG, os sentimentos acima referidos, acerca de suas condições de leitura e escrita, reiteram-se posições apresentadas por MRG, que evidenciam como a sua visão, a da sua mãe e da sua professora constituem o seu discurso e, portanto, a forma como se reconhece: uma criança lenta, preguiçosa, que não gosta de ler e escrever.

Contudo, diferentemente de uma posição marcada por incapacidades e dificuldades, ao analisarmos os aspectos discursivos das produções escritas de RG, com base na perspectiva sócio-histórica, podemos notar que RG apresenta conhecimentos sobre o funcionamento da escrita em seu uso efetivo.

Nesse sentido, é possível observar que as produções são adequadas em relação às condições de produções relativas aos gêneros propostos pela pesquisadora. RG consegue eleger interlocutores adequados para direcionar suas produções; apresenta conhecimento sobre a temática pertinente aos gêneros; comprehende as suas funções e finalidades.

Na produção RG- P1 – a carta para um ídolo, para um familiar ou para um amigo RG elege como interlocutor a sua mãe. Nessa produção RG assume uma posição de um sujeito que escreve algo para que outra pessoa leia, compartilha seus sentimentos e desejos: “mãe eu teamo” (RG – P1, linha 1), “mãe eu gostaria de brincar de pega pega” (RG – P1, linha 3), “gostaria de ganhar um ovo do homem aranha” (RG – P1, linha 7). Além disso, o diálogo estabelecido entre RG e seu

interlocutor pode ser apreendido quando ele indaga: “*mãe qual ovo de páscoa você gostaria de ganhar*” (RG – P1, linha 9).

Podemos afirmar que, ao elaborar perguntas e respostas, RG ocupou, ativamente, seu lugar na situação interativa, o que permite questionarmos a visão referida por MRG, de “*uma criança lenta, preguiçosa e que não gostava de escrever*” (MRG). Enfim podemos notar que em situações significativas, RG evidencia que pode produzir textos, ocupando lugar de autoria.

Tal permanência também pode ser observada na produção P2, RG elege o jogo UNO, passa a escrever as regras do mesmo, e descrevendo: - os passos que deveriam ser cumpridos para iniciar o jogo, “*escolha um jogador para embaralhar as cartas*” (RG – P2, linha 2); quantas cartas cada jogador deve receber; “*dei sete cartas para cda jogador*”, o que é necessário para vencer o jogo (RG – P2, linha 4); “*ganhando o jogo gando que vicar sem nem uma carta*” (RG – P2, linha 7).

Nesta situação dialógica, RG cumpre com o objetivo de compartilhar as regras do jogo com outras crianças, constituindo-se como um sujeito que escreve para provocar efeitos em seus leitores.

RG também estabeleceu uma relação adequada com a temática pertinente à produção RG-P3. Ele escreve a história dos três porquinhos, incorporando o conhecimento da história produzida por outro autor, uma vez que escreveu que o primeiro porquinho construiu sua casa de palha, o segundo de madeira e o terceiro de tijolo. Contudo, acrescenta outros elementos e conhecimentos evidenciados nas frases: “*ele encontrou um lenhador que ele estava carregando madeira*” (RG – P3, linha 16), “*o terceiro porquinho encontrou um pedreiro que pediu um pouco de tegolo*” (RG – P3, linha 18). As relações estabelecidas por RG entre o porquinho, o lenhador e a madeira, entre o porquinho, o pedreiro e o tijolo, revelam, como o discutido no capítulo 1, que as produções escritas das crianças são fruto das experiências e ações delas diante da linguagem.

Na produção RG-P4, fica evidente que RG considerou o contexto de circulação do bilhete a ser fixado no mural da clínica, uma vez que sua diagramação cumpre com a função pertinente a tal gênero – RG escreveu o título “ATENÇÃO”

com letras maiúsculas com o objetivo de chamar a atenção de seus interlocutores- outras crianças que frequentavam a clínica, escreve as regras em forma de tópicos com o objetivo de permitir uma leitura mais rápida.

RG cumpre com a finalidade de sua produção – informar outras crianças sobre o que pode e o que não pode ser feito no local, dialogando com seus interlocutores: “*não pode bater nos outros*” (RG – P4, linha 1), “*não pode fazer barulho*” (RG – P4, linha 3).

Como mencionado na análise das produções de AC, para a análise dos aspectos notacionais presentes nas produções de RG, adotamos as formas de sistematizar as manifestações ortográficas fora do padrão formuladas por Cagliari (2010) e por Faraco (2001).

Desta forma, em relação aos aspectos notacionais, é possível observar que RG estabelece as seguintes hipóteses ortográficas: segmentação indevida, trocas surdas e sonoras, omissões, inversão e acréscimo de letras e uso indevido de letra.

RG em suas produções realizou segmentação indevida, ou seja, ora juntou as palavras, como em “*teamo*” para “te amo” (RG – P1, linha 1), ora separou em duas partes uma mesma palavra: “*tam bem*” em vez de “também” (RG – P1, linha 6) “*nem uma*” para “nenhuma” (RG – P2, linha 8).

RG apresentou da mesma forma que CA, hipóteses vinculadas ao uso das letras “f e v”, e como podemos observar na troca como: “*vicar*” para ficar (RG – P2, linha 8).

Prosseguindo a análise das produções de RG, ele apresenta omissões, inversão e acréscimo de letras, como podemos evidenciar na escrita das palavras: “*bincar*” para “brincar” (RG – P1, linha 2), “*cero*” para “quero” (RG – P1, linha 6), “*homen*” para “homem” (RG – P1, linha 8), “*enbaralhar*” para “embaralhar” (RG – P2, linha 3) “*dei*” para “de” (RG – P2, linha 4), “*cda*” em vez de “cada” (RG – P2, linha 5), “*gando*” em vez de “quando” (RG – P2, linha 7), “*encomtrou*” em vez de “encontrou” (RG – P2, linha 19), “*tigolo*” para “tijolo” (RG – P3, linha 22).

É importante destacar que, assim como AC, RG também escreve uma mesma palavra de diferentes formas, ou seja, para “brincar”. Ele escreve “*bincar*” (RG – P1, linha 2) e “*brincar*” (RG – P1, linha 4).

Conforme Cagliari (2010), a criança durante a elaboração de suas produções manifestará diferentes formas de grafar uma mesma palavra, na tentativa de chegar a escrita padrão do português. Alinhado a tal posição, Faraco (2001) afirma que instabilidades em relação à escrita da mesma palavra devem ser entendidas como um dos indicativos de que as hipóteses ortográficas fazem parte do processo de apropriação e internalização do sistema da escrita.

Contudo, podemos acompanhar que grupos de profissionais da saúde e da educação tendem a considerar tais instabilidades como sinais/sintomas de déficits de atenção, falta de concentração e, em alguns casos, falta de interesse. (BERBERIAN, 2004; SIGNOR, 2013).

RG, em suas produções, também realizou hipóteses decorrentes das relações cruzadas (FARACO, 2001) estabelecidas, por exemplo, em função do som /s/, ser escrito pelas letras *s*, *sc*, *sç*, *ss*, *ç*, *c*, *xc*, *x*. Nesse sentido, RG escreve “*nosa*” para “nossa” (RG – P1, linha 11), “*comese*” para “comece” (RG – P2, linha 6), “*posimo*” para “próximo” (RG – P3, linha 15) e “*terçheiro*” para “terceiro” (RG – P3, linha 18).

Podemos afirmar que essas manifestações ortográficas, apresentadas por RG, não são sinais de patologias, mas sim estratégias previsíveis durante processo de desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que apropriação da escrita depende de inúmeras reflexões (BERBERIAN, 2004; MASSI, 2007).

Em relações aos sintomas descritos pela literatura acerca da SI, no capítulo 02, assim como CA, RG também não evidenciou queixas em relação a sensibilidade ao brilho e a claridade, em relação ao sintoma distorção de fundo, RG não relatou dificuldades em ler texto escrito em matérias com fundo branco, uma vez que as regras do jogo Uno estavam escritas em papel de cor branca.

RG durante a leitura também não relatou dificuldade em manter o foco, não relatou que as letras se mexiam, ou sumiram. Desta forma, sintomas descritos na literatura relacionados a percepção visual não foram relatados por RG.

RG considerou os critérios de direção, linearidade, horizontalidade e de segmentação pertinentes a tal sistema, uma vez que escreveu da esquerda para a direita; de cima para baixo; em linhas horizontais, manteve uma distância entre as palavras de uma maneira adequada.

Cabe destacar também que RG realizou a diagramação dos textos, considerando os gêneros propostos de forma adequada. Ocupou o espaço da folha tanto em relação à escrita, quanto em relação ao desenho, respeitando as margens.

Na produção RG-P1 e RG-P3, RG centraliza o título. Em RG-P1, além de centralizar o título, ele também centralizou o desenho e realizou um espaçamento de forma harmônica entre a escrita e o seu desenho. Cabe destacar que seu desenho não é grande, nem pequeno para o espaço utilizado, evidenciando um planejamento visual.

Desta forma é possível observar que RG apresentou nas elaborações de suas produções um trabalho e um cuidado em relação a ocupação do espaço.

De qualquer forma, para finalizar nossas análises, cabe indagarmos: Se diferentemente dos sujeitos participantes de nosso estudo, crianças não reconhecessem as letras do alfabeto, não fossem capazes de produzi-las graficamente, não escrevessem de forma legível, ainda assim poderíamos considerar que apresentam sintomas de uma suposta patologia / dificuldades?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Impulsionada por uma inquietação constituída em minha prática clínica, junto a crianças diagnosticadas como portadoras de SI e, devido ao aumento, constante, de encaminhamentos, para avaliação e tratamento, de crianças que, durante o processo de apropriação da escrita, vêm sendo rotuladas como “portadoras de distúrbio de leitura e escrita”, busquei, a partir da perspectiva sócio-histórica, analisar criticamente tal problemática.

A partir do nosso estudo, pudemos constatar que participantes foram encaminhados para a realização de uma avaliação clínica devido as constantes queixas pautadas em produções ortográficas fora do padrão. É fato que o encaminhamento realizado pelos educadores para avaliação clínica e os diagnósticos realizados por profissionais da saúde estiveram pautados em um modelo biológico que desconsidera os processos que fazem parte da apropriação da escrita e a trajetória percorrida pelas crianças.

A partir da análise das produções escritas das duas crianças, foi possível acompanhar que métodos utilizados, tradicionalmente, para a realização de diagnósticos e, em especial, para avaliação da leitura e da escrita precisam ser questionados por grupos de profissionais inseridos nos campo da educação e saúde. Tais questionamentos estão assentados, fundamentalmente, nos seguintes argumentos:

- práticas de leitura e escrita vem sendo avaliadas, recorrentemente, para justificar o fato de crianças não atingirem os objetivos esperados pela instituição educacional;
- Tais avaliações são orientadas a partir de um viés organicista, uma vez que objetivam identificar nas crianças aspectos relativos ao funcionamento de seu cérebro, seu ouvido, sua visão e de sua coordenação motora que justifiquem supostos distúrbios;

- em consonância com esse viés, a linguagem escrita é concebida como código e instrumento de comunicação e, portanto, abordada, predominantemente a partir dos aspectos formais da língua portuguesa.

Foi possível apreender, como tais avaliações são conduzidas a partir de abordagem organicista do sujeito e, portanto, de seu processo de apropriação da leitura e da escrita, a partir da qual são enfocados, predominantemente, aspectos formais da língua portuguesa, sem considerar a sua dimensão discursiva.

Contudo, se estudos direcionados pelos questionamentos acima apontados vem sendo, nas últimas décadas, produzidos e difundidos, pude acompanhar o predomínio de abordagens reducionistas/instrumentais e organicistas nos modos de conceber a linguagem escrita e, portanto, os seus processos de apropriação. Há a necessidade do implemento de trabalhos que assumam o compromisso de discutir as diferentes perspectivas e dimensões pelas quais a Síndrome de Irlen vem sendo abordada, bem como, outros quadros patológicos que, historicamente, vem sendo construídos e adotados para diagnosticar e tratar crianças em processo de apropriação dessa modalidade de linguagem.

Este trabalho aponta, ainda, para a importância do fonoaudiólogo e de outros profissionais envolvidos com a prática clínica voltada à linguagem escrita. São profissionais com capacidade de questionar fundamentos, critérios e procedimentos formulados para abordar os chamados distúrbios de leitura e escrita.

Desta forma, foi possível notar a necessidade do aprofundamento teórico, por parte de tais profissionais, acerca dos processos linguísticos, sociais, culturais e econômicos envolvidos com as condições de apropriação e uso da linguagem escrita, que afetam de forma distinta e desigual a população brasileira. Para tanto, é necessário a aproximação com referenciais teórico-práticos que ofereçam elementos para que tais profissionais possam em suas práticas clínicas, para além de um trabalho centrado na ortografia e na grafia das letras, priorize os processos envolvidos com a apropriação da ortografia, as dimensões discursivas e textuais constitutivas da linguagem escrita, bem como, a trajetória dos sujeitos estabelecida com essa modalidade de linguagem.

6 REFERÊNCIAS

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, Sectio non Ophthalmology, Council on Children with Disabilities; American Academy of Ophthalmology; American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus; American Association of Certified Orthopedists. Joint statement: learning disabilities, dyslexia and vision. *Pediatrics*, v. 124, n. 2, p. 837-844, 2009.

ARDUINI, R. G.; CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. Comparative study of the neuropsychological and neuroimaging evaluations in children with dyslexia. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, v. 64 (2b), p.369-375, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERBERIAN, A. P.; MORI-DE-ANGELIS, C.; MASSI, G. Violência Simbólica nas práticas de letramento. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DE-ANGELIS, C.; MASSI, G. (orgs). *Letramento: referência em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p.15-32.

BERBERIAN, A. P.; BERGAMO, A. *Psicogênese das Linguagens Oral e Escrita: Letramento e Inclusão*.2009. Disponível em:
<<https://teologiaediscernimento.files.wordpress.com/2015/04/psicogenese-da-linguagem-oral-e-escrita.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

BERBERIAN, A. P. Linguagem escrita no contexto da clínica fonoaudiológica. In: FERREIRA, L. P.; LOPES, D M. B.; LIMONGI, S. C. O. (Orgs.), *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004. Cap. 66, p.846-861.

BERBERIAN, A. P. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. In: BERBERIAN,

A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. *Linguagem escrita: Referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003. p.11-38.

BLASKEY, P.; SCHEIMAN, M.; PAIRISI, M.; CINER, E. B.; GALLAWAY, M.; SELZNICK, R. The effectivenessofIrlenfilters for improving Reading performance: a pilotstudy. *Jornal LearnDisabil*, v. 23, n. 10, p. 604–612, 1990.

BRAY, C.T.; LEONARDO, N.S.T. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 15, n. 2, dez 2011.

BOULDOUKIAN, J.; WILKINS, A. J.; EVANS, B. J. W. Randomizedcontrolledtrialoftheeffectofcolored overlays onthe rate ofreadingofpeoplewithspecificlearningdifficulties. *OphthalmicPhysiolOpt*, v. 22, n.1, p. 55– 60, 2002.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 8. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 2010.

CAPOVILLA, F. C. Processamento auditivo central: Demonstrando uma validade de uma bateria de triagem para crianças de 6 a 11 anos. In: CAPOVILLA, F. C. (Org.). *Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2004. p.117-141

CARVALHO, F.S. A dislexia na mídia impressa jornalística: análise de matérias publicadas nos jornais gazeta do povo e folha de S. Paulo (2005-2010). 105 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013 Disponível em : http://tde.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=590. Acesso em : 10 jul. 2015.

CHRISTENSON, G. N.; GRIFFIN, J. R.; TAYLOR, M. Failureof blue-tintedlensestochangereading scores ofdyslexicindividuals. *Optometry*, v. 72, n. 10, p. 627– 633, 2001.

COYLE, B. Use offilterstotreat visual-
perceptionproblemcreatesadherentsandskeptics. *CMAJ*, v. 152, n. 5, p.749-50, 1995.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CRP-SP; GIQE. (Org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.71-110.

DAUDEN, A. T. B. C. (Org.); MORI-de ANGELIS, C. C. (Org.). Linguagem escrita: Tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico. 1. ed. São Paulo: Pancast, 2004.

FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2001.

GARRIDO, J. *A CRÍTICA À MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL*. 2010. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000478257>. Acesso em: 13 jun. 2015.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.149-162.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 5ª. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GUIMARÃES, M.R. *Distúrbios de Aprendizado Relacionados à Visão*. Rev. Fund. Guimarães Rosa. 3(4): 16-9, 2009.

INAF: Índice Alfabetismo Funcional. Inaf Brasil 2011: principais resultados. [cited 2012 Nov 13]. Available from:

http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf. Acesso: 13 de maio de 2015.

IRLEN, H. Successfultreatmentoflearningdisabilities. *Paperreadattheninety-firstconvention*, American Psychological Association. Anaheim, California, 1983.

IRLEN, H. Visual dysfunctionanddyslexia: a new functionaldisorder. *UnpublishedpaperavailablefromtheIrلنInstitute*. Long Beach, 1985.

IRLEN, H. *Reading bytheColors:Over coming dyslexiaandotherreadingdisabilitiesthroughtheIrلنmethod*. New York: AveryPublishingGroup, 1991.

IRLEN, H. *The Irلن Revolution: A Guideto Changing Your Perceptionand Your Life*. New York: Square OnePublishers, 2010.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p. 1-25, dez, 2007.

KRUK, R.; SUMBLER, K.; WILLOWS, D. *Visual processingcharacteristics ofchildrenwith Irلن syndrome*. *OphthalmicPhysiolOpt*, v. 28, n. 1, p.35-46, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *REFERENCIAÇÃO E PROGRESSÃO TÓPICA: ASPECTOS COGNITIVOS E TEXTUAIS*: Cadernos de Estudos Linguísticos. 2006. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1539/1111>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; RANGEL, Egon de Oliveira. *LÍNGUA PORTUGUESA: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MAZZAROTTO, I. *Encaminhamento de crianças com queixa de leitura e escrita: posição dos familiares*. 122f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, 2015.

MEIRA, M. E. M. **Para uma crítica da medicalização na educação**. 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014>. Acesso em: 15 jun. 2015.

. MENACKER, S. J.; BRETON, M. E.; BRETON, M. L.; RADCLIFFE, J.; GOLE, G. A. Do tintedlenses improve thereading performance ofdyslexicchildren? A cohortstudy. *ArchOphthalmol*, V. 111, n. 2, p. 213–218, 1993.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A.; RIBEIRO, M. C. (Org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II Seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.41-64.

MOYSÉS, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas: FAPESP/ Mercado de Letras.

NOBLE, J.; ORTON, M.; IRLEN, S.; ROBINSON, G. A con-trolledfieldstudyofthe use ofcolored overlays onreadingachievement. *Aust J LearnDisabil*, v. 9, n. 2, p. 14 –22, 2004.

NORTHWAY, N. Predictingthecontinued use of overlays in schoolchildren: a comparisonoftheDevelopmentalEyeMovementtestandthe Rate of Reading test. *OphthalmicPhysiolOpt.*, v. 23, n. 5, p. 457– 464, 2003.

RAY, N. J.; FOWLER, S.; STEIN, J. F. Yellow filter scan improve magno cellular function: motion sensitivity, convergence, accommodation, and reading. *Ann N Y Acad Sci.*, v. 1039, p. 283–293, 2005.

RIBEIRO, V. M. **Letramento no brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROBINSON, G. L.; MILES, J. The use of colored overlays to improve visual processing: a preliminary survey. *Except Child*, v. 34, p. 65-70, 1987.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, R. *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas - caderno do professor* / Roxane Rojo. - Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, R. *Alfabetização e letamentos múltiplos: como alfabetizar letrando?*, 2010.

Disponível

em:<http://www.academia.edu/1387803/Alfabetização_e_letramentos_múltiplos_como_alfabetizar_letrando>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SANTOS, M. T. M. dos S.; NAVAS, A. L. G. P. *Distúrbios de leitura e escrita: Teoria e Prática*. São Paulo: Manole, 2002.

SCOTT, L.; MCWHINNIE, H.; TAYLOR, L.; STEVENSON, N.; IRONS, P.; LEWIS, E.; EVANS, M.; EVANS, B.; WILKINS, A. Colored overlays in schools: orthoptic and dop to metric findings. *Ophthalmic Physiol Opt.* v. 22, n. 2, p.156–165, 2002.

SIGNOR, R.; SANTANA, A. *O SENTIDO DO DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO/APRENDIZ*.2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122807/323389.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SIGNOR, R. C. F. OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO REFERENCIAIS PARA A ATUAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO. 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=tese+de+doutorado+rita+signor>. Acesso em: 12 maio 2010.

SIGNOR, R. Os gêneros do discurso como proposta de ação fonoaudiológica voltada para sujeitos com queixas de dificuldades de leitura e escrita. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p. 54-71, 1º semestre 2011.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. 2005. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/MonicaRosario/collflet-01-alfabetizacao-letramento>>. Acesso em: 10 maio 2015.

SOLAN, H. A.; RICHMAN, J. Irlenlenses: a critical approach. *J Am Optom Assoc*, v. 61, p. 789-96, 1990.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento.Caminhos e descaminhos. Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed Editora. n.29, fev/abr, 2004.

STANLEY, G. Colored filters and dyslexia. *Aust J Remed Educ*, v. 19, p. 8-9, 1987.

WILKINS, A. J.; EVANS, B. J. W.; BROWN, J. A.; BUSBY, A. E.; WINGFIELD, A. E.; JEANES, R. J.; BALD, J. Double-masked placebo-controlled trial of precision spectral filters in children who use coloured overlays. *Ophthalmic Physiol Opt*. v. 14, n. 4, p. 365–370, 1994.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ana Paula Belido Barbosa, aluna de mestrado da Universidade Tuiuti do Paraná, convido seu filho(a) a participar de uma pesquisa intitulada como “ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ESCRITA DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM SÍNDROME DE IREN”.

Estão previstos quatro encontros semanais com duração aproximada de quarenta minutos cada, a serem realizados de forma individual, na clínica multidisciplinar localizada na cidade de Maringá. Nestes encontros, serão desenvolvidas atividades nas quais seu filho produzirá diferentes gêneros discursivos como uma carta, um bilhete, relatos de experiência, narrativa de ficção, que serão analisados posteriormente pela pesquisadora.

Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário assinar o presente termo. Para tanto, você deverá comparecer à Clínica Centro Integrado Crescer.

Os riscos que podem ser identificados neste estudo referem-se à possibilidade de você experimentar algum incômodo, principalmente relacionado a falar sobre algum assunto que lhe cause desconforto e/ou evoque reações emocionais.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são: contribuir para a orientação e acompanhamento das famílias de alunos em processo de ensino-aprendizagem, contribuir para a formação de professores para lidar com a queixa de dificuldade de leitura e escrita, promoção de melhores condições de aprendizagem. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

A pesquisadora responsável por este estudo poderá ser contatada pelo telefone (44)91449220 ou pelo e-mail ana_belido@hotmail.com para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP, através do telefone: (41) 32405570. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.



As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, neste caso, pela professora orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade.**

Pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal)

Local e data

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do Pesquisador ou de quem aplicou o TCLE

Local e data

ANEXO 1- APROVAÇÃO DO CEP- SOCIEDADE EVANGÉLICA BENEFICIENTE DE CURITIBA - PR

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COMO SÍNDROME DE IRLEN

Pesquisador:

Ana Paula Belido Barbosa

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Versão: 1

CAAE: 34989414.0.0000.0103

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 071546/2014

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio

80.730-000

(41)3240-5570 **E-mail:** comite.etica@fepar