

Sampaio, N. F. S., Paixão, T. N. & Perottino, S. Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

A discussion concerning dyslexia – the subject in its relationship with the writing

Una discusión a respeito de la dislexia – el sujeto en su relación con la escrita

Nirvana Ferraz Santos Sampaio¹

Tauana Nunes Paixão²

Silvana Perottino³

Resumo

Este artigo trata de uma discussão a respeito da dislexia e da disgrafia diagnosticada em crianças em fase de aquisição de linguagem, sendo que a disgrafia está presente neste estudo por se tratar do diagnóstico recebido pelo irmão da criança cujos dados de linguagem estão sob análise. Para tanto, três áreas de conhecimento serão abordadas: a Fonoaudiologia, a Psicanálise e a Linguística (Neurolinguística Discursiva e Aquisição da Linguagem), a fim de se saber o que cada uma diz a respeito dessa temática. Apresentamos dados de escrita de uma criança com diagnóstico de dislexia e de uma criança com diagnóstico de disgrafia. Esses dados nos levaram a questionar a noção de *distúrbio*, de dislexia e de disgrafia.

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Dislexia. Disgrafia.

Abstract

This article deals with a discussion about dyslexia and dysgraphia diagnosed in children in the language acquisition phase. Since dysgraphia is present in this study because it is the diagnosis received by the sibling of the child whose language data are under analysis. To do so, three areas of knowledge will be addressed: Speech Therapy, Psychoanalysis and Linguistics (Discursive Neurolinguistics and Language Acquisition), in order to know what each one says about this subject. We present written data of a child diagnosed with dyslexia and of a child diagnosed with dysgraphia. These data led us to question the notion of disorder, dyslexia and dysgraphia.

Keywords: Writing Acquisition. Dyslexia. Dysgraphia.

¹ Doutora pelo IEL/Unicamp. Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Uesb. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Uesb. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (Gpen/CNPq/Uesb).

² Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

³ Doutora em Linguística pela Unicamp. Fonoaudióloga.

Sampaio, N. F. S., Paixão, T. N. & Perottino, S. Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

Resumen

Este artículo trata de una discusión acerca de la dislexia y la disgrafía diagnosticada en niños en fase de adquisición de lenguaje. Siendo que la disgrafía está presente en este estudio por tratarse del diagnóstico recibido por el hermano del niño cuyos datos de lenguaje están bajo análisis. En este artículo, tres áreas de conocimiento serán abordadas: la Fonoaudiología, el Psicoanálisis y la Lingüística (Neurolingüística Discursiva y Adquisición del lenguaje), a fin de saber lo que cada una dice acerca de esta temática. Presentamos datos de escritura de un niño con diagnóstico de dislexia y de un niño con diagnóstico de disgrafía. Estos datos nos llevaron a cuestionar la noción de disturbo, de dislexia y de disgrafía.

Palabras clave: Adquisición de la escritura. La dislexia. Disgrafía.

Introdução

A proposta deste texto é discutir o que se entende, principalmente, por dislexia e por disgrafia partindo, primeiramente, de um levantamento preliminar de textos científicos a respeito do tema. Em seguida, apresentamos segmentos de encontros que ocorreram entre uma linguista e dois irmãos, uma menina de nove anos (AC) um menino de 11 anos (CG). Os diagnósticos médicos são, respectivamente, dislexia e disgrafia. É importante salientar que apenas o irmão da criança cujos dados foram analisados neste estudo tem o diagnóstico de disgrafia. Trazemos uma reflexão sobre esses *problemas* de linguagem considerando o que encontramos a respeito nos campos da Fonoaudiologia (Deuschele & Cechela, 2009; Massi, 2005, 2007 e 2008), da Psicanálise (Pommier, 2011) e da Linguística (Coudry & Sabinson, 2001; De Lemos, 1995, 1998).

De acordo com o campo da Fonologia, a *dificuldade* da criança na leitura/escrita pode ser originada, por exemplo, por problemas de consciência fonológica, tomada como prerequisite para a aquisição da leitura e da escrita. Nesse caso, muitos teóricos defendem que, pelo fato de a criança não responder (bem) aos estímulos de leitura e de escrita que lhe são apresentados, haveria indicação da existência de alterações em áreas cerebrais específicas e, muitas vezes, o envolvimento de um fator genético concomitante. No entanto, para a Linguística Estruturalista, os *problemas* em lidar com a materialidade da língua são parte do processo de aquisição da linguagem escrita e não poderiam ser rotulados como *patologias*.

Outra interpretação para os “erros” da criança na escrita/leitura, ou mesmo para o fato de ela não conseguir se alfabetizar e/ou ler textos de diferentes extensões, seria decorrente da posição subjetiva da criança em termos de sua captura pelo

funcionamento linguístico-discursivo da escrita. Do ponto de vista da Psicanálise, pode-se entender, ainda, o papel do desenho como precedendo a escrita, mas no sentido de que a criança, a partir de uma determinada posição subjetiva, considera que a imagem da letra deva ser apagada para que sobrevenha aquilo que pode ser lido, tratando-se de uma condição dada pelo recalçamento, elementos que serão mais bem explicados adiante.

Nosso intuito, então, é o de compreender como cada uma dessas diferentes abordagens veem a dislexia e a disgrafia para, ao fim, propor uma possível revisão daquilo que defendem. Também apresentaremos episódios de escrita e de leitura por parte de sujeitos diagnosticados com tais *problemas* e observar o modo como eles lidam com as atividades de leitura e escrita apresentadas. Consideramos que é possível ampliar a discussão a respeito da relação (sempre) singular sujeito-escrita quando há espaço para a questão da posição do sujeito em relação à escrita.

Algumas considerações da Fonoaudiologia a respeito da dislexia/disgrafia

Deuschle e Cechella (2009, p. 194) afirmam que “o déficit de habilidades em consciência fonológica apresenta-se como um dos principais indicadores no diagnóstico de dislexia e necessita de intervenções específicas visando seu desenvolvimento”. Essas dificuldades, consideradas como os sintomas da dislexia, são a de segmentar palavras, de combinar sílabas e de fazer associação entre sons e letras.

Segundo Deuschle e Cechella (2009, p. 195),

algumas crianças não conseguem apropriar-se desse código e passam a ver a linguagem

Sampaio, N. F. S., Paixão, T. N. & Perottino, S. Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

escrita como algo impossível de ser apreendido. Inserida nesse contexto de dificuldades na apropriação do código escrito está a dislexia. A dislexia é um distúrbio que se caracteriza por um rendimento inferior ao esperado para a idade mental, nível sócio-econômico e instrução escolar, e pode afetar os processos de decodificação e compreensão da leitura. *A dislexia é um distúrbio específico de leitura, ocasionado pela interrupção ou malformação nas conexões cerebrais que ligam zonas anteriores (lobo frontal) com zonas mais posteriores (lobo parietal e occipital) do córtex cerebral.* Pode-se entender que os transtornos de aprendizagem apresentam em seu espectro os fatores genéticos como desencadeantes e os fatores psicológicos, pedagógicos, socioeconômicos e culturais como agravantes.

Podemos inferir que a dislexia, de acordo com a definição fornecida pelos autores, é desencadeada por fatores genéticos que vêm agravados por problemas socioeconômicos e culturais, vivenciados pelas crianças. Qual seria, então, uma consequência desse tipo de afirmação em relação aos “erros” na leitura e na escrita apresentados por crianças que frequentam escolas públicas e são de uma classe social-econômica menos favorecida? Provavelmente a de atribuição do diagnóstico de dislexia, já que elas se encaixariam no perfil de risco para esse tipo de alteração na linguagem. Lembramos que o fator genético na dislexia vem compreendido como estando relacionado a um histórico familiar de problemas relativos à leitura/escrita. Como ficariam, então, as crianças cujos pais não passaram pelo processo de escolarização ou têm um grau de letramento diferente daqueles que fazem uso rotineiro e constante da escrita, e em diversos gêneros, nas suas práticas sociais? Seriam eles responsáveis pelos problemas genéticos que seus filhos têm em relação à leitura e à escrita? Uma discussão dessa natureza deve ser empreendida, pois,

acreditamos que considerações de ordem linguística, particularmente da área de Sociolinguística, deveriam ser contempladas ou, ao menos, trazidas para discussão pelos profissionais e pesquisadores envolvidos com esse tema. No entanto, sabemos o quanto essas considerações – as que são provenientes da Linguística – podem abalar toda uma engrenagem, do tipo causa-efeito, já construída pelas áreas vinculadas às neurociências.

Voltemos às questões propostas pelos autores Deuschle e Cechella (2009). Para eles, o fonoaudiólogo tem que “tomar agora o seu lugar de profissional capaz de prevenir e reabilitar alterações no processo de aquisição da linguagem escrita” (p. 196). Apoiam-se ainda no que encontram na literatura especializada (compreendida como a médica e psicológica), informam ainda que é “unânime em afirmar que o déficit encontra-se no sistema linguístico, mais precisamente relacionado a alterações em habilidades de consciência fonológica” (p. 197). Nesse sentido, os autores arriscam-se em estabelecer as relações entre os níveis linguísticos postos em ação no início do processo de alfabetização de uma criança, como se observa no trecho do texto referido.

Na fase alfabética, o sujeito torna-se capaz de conhecer o valor sonoro convencional de algumas ou de todas as letras, conseguindo juntá-las para formar sílabas e palavras. Entretanto, apesar de dominar as convenções fonema – grafema, tal como são regidos pelo sistema de escrita alfabético, o indivíduo não tem a escrita correta das palavras, defrontando-se então com as dificuldades ortográficas. Indica-se, então, a necessidade de se considerar a aquisição da grafia correta como resultado de um processo que envolve a reflexão sobre diferentes aspectos da língua e não apenas de treino e memorização. A criança necessita utilizar diversas informações linguísticas para aperfeiçoar sua escrita alfabética, compreendendo primeiramente que as grafias são geradas por uma

Sampaio, N. F. S., Paixão, T. N. & Perottino, S. Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

sequência fonológica, necessitando também de informações morfológicas e sintáticas. (Deuschle & Cechella, 2009, p. 195)

Do ponto de vista desses pesquisadores, na atividade de leitura, a criança necessita ligar as palavras vistas aos sons que elas têm e pronunciá-las. No entanto, para os sujeitos denominados disléxicos, não haveria o que se considera como sendo uma consciência fonológica, considerando-se, então, que o que ele estaria vendo seria apenas um amontoado de rabiscos sem significação.

Na construção do diagnóstico da dislexia, segundo Deuschle e Cechella (2009), o indivíduo não é considerado “burro”, já que sua inteligência é normal quando vem comparado com os demais. Haveria o que pode ser considerado um problema “localizado”, um “distúrbio fonológico, falhas nas habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas, dificuldade em linguagem na modalidade escrita no período escolar, habilidade narrativa comprometida para recontagem de histórias, déficits na função expressiva e alteração no processamento de informações auditivas e visuais” (Deuschle & Cechella, p. 197). Esses elementos são investigados nos encontros com o profissional destinado a tratar da dislexia. Além disso, pode-se citar outros fatores relevantes em relação a esse diagnóstico, como casos na família e atrasos na aquisição da linguagem devido a dificuldades em articular as palavras oralmente. Os autores ainda consideram relevante analisar a desenvoltura da criança ao ler em voz alta e sua capacidade de recordação, o que pode implicar em um déficit na compreensão daquilo que foi lido. Assim, tem-se um quadro mais completo de quesitos que levariam a um diagnóstico mais “seguro”:

ansiedade ao realizar testes; dificuldade em soletrar; capacidade superior de

aprendizagem aliada à escrita deficiente; compreende a ideia principal, mas não recorda os detalhes do texto; confusões de letras com diferente orientação espacial (b/d); troca de fonemas surdos por sonoros, ou o contrário; dificuldades com rimas; metáteses ou epênteses; substituições de palavras com estruturas semelhantes; fragmentação incorreta em frases (ex: eu fuijo gar bola com minhapri ma.) [...], leitura lenta e silabada [...], erros na leitura oral, como omissões, substituições, distorções ou adições de palavras ou partes de palavras; lentidão, vacilações, inversões de palavras em frases ou de letras dentro de palavras [...] dificuldade de extrair conclusões ou fazer inferências. (Deuschle & Cechella, 2009, pp. 198-199)

Após a observação dessas ocorrências na escrita da criança, e feito o diagnóstico, o passo seguinte seria a realização de várias atividades que abrangem o uso da consciência fonológica. A terapia deveria ajudar a criança a organizar verbalmente estímulos visuais para posteriormente associá-los a seu significado. Esse processo terapêutico também pode ser feito em crianças em fase pré-escolar no intuito de facilitar a aquisição da leitura e da escrita, prevenindo, assim, um *futuro disléxico*. O tratamento apresentado por Deuschle e Cechella (2009) apresenta a seguinte ordem de trabalho: estrutura silábica das palavras, identificação de sílabas, comparação de sílabas e recombinação fonológica, tendo como centro a reeducação da leitura e da escrita.

Os autores defendem a importância de se tratar uma criança com suspeita de dislexia o mais precocemente possível, pois trabalhar com crianças pequenas seria o ideal, já que o cérebro está mais receptivo para ser *melhorado* e as conexões neurais serem redirecionadas para o caminho *certo*.

Uma passagem pela Psicanálise

A escrita funciona, em um viés psicanalítico, como instrumento de sedução:

a criança se utiliza da escrita para seduzir a mãe objeto de seu desejo.

Mayrink-Sabinson (*apud* Pan, 1995) observa que o adulto muda seu modo de agir a partir da demonstração de interesse da criança pela escrita.

O gesto de apontar que normalmente manifesta a atenção da criança é retomado pelo adulto que lê esta escrita, destacando-a pelo gesto e pela fala. Este comportamento do adulto é retomado e incorporado pela criança. A partir destas situações momentâneas o adulto tenta atrair a atenção da criança sobre a escrita “apontando-a”, “nomeando-a”, “(re)alçando-a”, lendo para a criança. A proximidade física e a atenção irrestrita da mãe faz com que a criança seja seduzida pela escrita e pela mãe, sendo que a criança logo reverte esse jogo, passando de seduzida para sedutora. “Um dos primeiros usos que a criança faz da escrita seria um uso que visa a seduzir o adulto, a obter sua atenção, sua proximidade, o contato com ele – o adulto acaba preso à própria teia que ajudou a armar”. (Mayrink-Sabinson, 1990, *apud* Pan, 1995, p. 75)

Desse modo, a escrita é descoberta pela criança como instrumento de poder. Ela passa a falar da maneira que lê, utilizando de argumentos que convençam a favor de seu interesse. O adulto, então, fica seduzido pela criança, admirando-a e acaba por ceder. Com isso ela se torna mais atenta para as diferentes funções da escrita.

O caminho para a escrita é sinuoso. A criança precisa perceber que a imagem da letra é apagada em detrimento da sílaba e que o som nem sempre equivale às letras que estão escritas. A Psicanálise, segundo Pommier (2011), assegura que o apagamento do valor imagético é dado pelo recalçamento, ou seja, pelo complexo de Édipo. Esse complexo tem por base o apagamento da imagem do pai: um desejo que não se pode representar, pois o pai é tanto amado quanto detestado. Desse modo, o inconsciente, diz Pommier, citando Freud,

se vale de uma escrita em que as imagens se convertem em letras. É por essa razão que muitas vezes a relação formação do inconsciente e letras é tomada em terapias para se obter um efeito sobre os sintomas do paciente, pois o sintoma é uma letra. Para Pommier a letra da escrita é uma formação do inconsciente (Pommier, 2011).

As letras no inconsciente não são mais tomadas por seu som ou sua representação, grafema. Na Psicanálise, a letra valerá apenas pelo recalçamento que denota. Pommier (2011) afirma que a natureza do recalcado é o gozo do corpo, primeiro objeto de desejo materno. Mas não somos esse corpo, apenas moramos nele, de início estrangeiro e que passa a ser um asilo ao qual nos acostumamos ou não. Então, o primeiro recalçamento seria a significação da imagem do corpo, já que o gozo foi do outro ao tê-lo e não nosso. Esse gozo recalçado não dura para sempre, nós, segundo o autor, o recalçamos a todo momento. Toda vez que estamos conscientes, sozinhos, o recalçamos. Se não o fizéssemos significaria que ainda estamos alienados ao outro, ao gozo do outro. Sendo assim, a imagem do nosso corpo esteve sempre tomada no outro e recalçada desde que nascemos (Pommier, 2011).

Ainda falando da leitura e da escrita em um viés psicanalítico, Pommier (2011) atesta que as patologias da aprendizagem demonstram que a adequação do som à imagem é só o resultado de um processo complexo. A escrita e a leitura estão colocadas no ato do recalçamento e o grafismo evoca a imagem do nosso próprio corpo, já que o gozo esteve, no primeiro momento, fora de nós. Segundo o autor, a criança vai procurar no grafismo aquilo que ela se parece. Para tanto, é preciso perpassar o recalçamento para nos desligarmos da imagem, e nesse afastamento a imagem terá seu valor literal (Pommier, 2011). Assim, as dificuldades relacionadas à aquisição da linguagem escrita não poderiam estar

limitadas ao campo da Fonoaudiologia, nem somente às conexões neurais, o que demanda uma análise mais profunda acerca desse processo.

A Neurolinguística e o problema da patologização da linguagem

A maior parte dos trabalhos científicos realizados na área da Neurolinguística discursiva tratam da importância da não patologização de problemas que as crianças apresentem em relação à linguagem escrita. Por meio do acompanhamento longitudinal de crianças com esses problemas, basicamente centrado em atividades de leitura e escrita que façam sentido para os sujeitos, procuram mostrar que essa rotulação, “disléticos/disgráficos”, não se confirma, pois eles se saem bem nas atividades propostas, confirmando-se, então, a ideia de que são crianças, na verdade, vítimas de um ensino pobre e desestimulante.

A escola tem papel fundamental nessa avaliação de um sujeito como dislético/não dislético. Segundo Coudry e Sabinson (2001), a instituição de ensino aparece como o lugar do não sentido, quando as atividades propostas não apresentam um objetivo delineável, já que o que se oferece é uma escrita automática e sem significação para quem escreve. Não há estímulos e nem identificação de um remetente para as produções escritas feitas na escola. O que é mais comum em salas de aula são as atividades de cópias, sem um significado para o aluno e que o fazem não gostar de escrever porque “dói a mão”.

Coudry e Sabinson (2001) apresentam dados de uma criança do ensino fundamental (denominado BV), com oito anos que, segundo o neurologista, “não dava para estudar”. Em seu caderno foram encontradas atividades de cópia, como, “liste vinte nomes de aves”, e, também, exercícios de repetição, por exemplo, “falar

bem rápido pa-la, pa-la, pa-la, várias vezes, até conseguir falar plá”, além do pedido para escrever diversas vezes “outubro é o décimo mês do ano”.

O que se constatou é que as atividades propostas a BV eram exercícios mecânicos sem uma finalidade específica. Quando foi pedido a BV que ele escrevesse textos em que contasse fatos vividos e para um remetente específico, ou seja, em que ele teria uma razão para escrever e um leitor previsto, verificou-se que os “problemas” encontrados nos textos produzidos por BV eram comuns àqueles que estavam aprendendo a escrever.

Coudry e Sabinson (2001) concluíram que “[...] as dificuldades de aprendizagem com que são rotuladas muitas crianças acabam por caracterizar um tipo de doença mental, que surge no contexto contraditório das instituições escolar e hospitalar e marca os indivíduos pela exclusão e o isolamento”. Dessa forma, o próprio indivíduo passa a se julgar incapaz de realizar uma atividade específica e, mesmo não tendo uma patologia, mas sendo julgado como portador de uma, se limita na aprendizagem e perde o gosto pelo aprendizado.

Massi e Gregolin (2005) apresentam algumas das prováveis manifestações patológicas da dislexia, partindo dos estudos realizados por Ianhez e Nico (2002) e Cuba dos Santos (1987), com o intuito de compará-las com as características de uma criança em fase de aquisição da escrita que frequenta escola regular, quais sejam: confusão entre letras com sons semelhantes (tinta/tinda); omissão de letras ou sílabas (guiado/giado); adição de letras e/ou sílabas (muito/muimto); união de uma ou mais palavras e/ou divisão inadequada de vocábulos (era uma vez um homem/eraumavezumhomem); trocas de fonemas e grafemas (modo/moto); alteração na ordem das letras ou sílabas (azedo/adezo); trocas

Sampaio, N. F. S., Paixão, T. N. & Perottino, S. Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

de palavras por outras semelhantes (infância/infâmia).

Para as autoras, indícios de dificuldade na aprendizagem da língua escrita, como os apresentados, “[...] quando investigados linguisticamente, não apontam para um distúrbio, mas desvendam o próprio processo de aquisição da linguagem escrita” (p. 8).

Em outro trabalho, Massi *et al.* (2008) dizem que

situações próprias da vida escolar estão sendo tratadas, até mesmo por médicos e fonoaudiólogos, como sintomas patológicos. [...] Estas estratégias, pertinentes ao processo de apropriação da linguagem, cooperam para a compreensão da relação que se instaura entre as características gerais dos sujeitos e as diferentes manifestações de sua singularidade e, portanto, não podem ser tomadas como sinais de dislexia, mas como indícios da linguagem em uso e constituição. (Massi *et al.*, 2008, p. 337)

As autoras apresentam os estudos de caso de duas crianças, LHM e GA, com o intuito de questionar a atribuição do diagnóstico de dislexia a elas. LHM foi avaliada como disléxica aos sete anos, estando na 1ª série do ensino fundamental (estava em fase de aquisição da escrita). Ela foi encaminhada à avaliação clínica pela escola com a queixa de apresentar dificuldades na aprendizagem, principalmente em língua portuguesa. No relatório constava que LHM realizava cópias, mas não estabelecia relação grafema-fonema diante de um ditado. GA foi considerado também como disléxico por fonoaudiólogos quando tinha dez anos de idade e estava cursando a 4ª série do ensino fundamental. Em sua avaliação, constavam dificuldades na leitura e na escrita, troca de letras e leitura pausada. Quando ambos foram orientados a fazer construções conjuntas, textos com finalidades específicas, o que se percebeu foi, na

verdade, características na escrita comuns a pessoas que estão em fase de aquisição.

Sendo assim, Massi *et al.* (2008, p. 337) afirmam que,

Verificamos, nos dois casos, que os sujeitos manuseiam a escrita a partir de estratégias diversas: apoio na oralidade, uso indevido de letras em função do próprio sistema ortográfico, transcrição fonética, segmentação por influência da oralidade ou pelo conhecimento já interiorizado acerca da própria escrita. Estas estratégias, pertinentes ao processo de apropriação da linguagem, cooperam para a compreensão da relação que se instaura entre as características gerais dos sujeitos e as diferentes manifestações de sua singularidade e, portanto, não podem ser tomadas como sinais de dislexia, mas como indícios da linguagem em uso e constituição.

Pode-se perceber, assim, que a língua em uso demanda relação entre o sujeito e a linguagem. Analisar como se dá essa relação, que não é a mesma para todos os indivíduos, é de fundamental importância no diagnóstico de patologias envolvendo a leitura e a escrita.

Leitura e escrita na aquisição de linguagem interacionista

A língua é um sistema de signos arbitrários. Tal afirmativa é proposta uma vez que se considera que “o signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces” (Saussure, 1916, p. 80), o significante (conceito) e o significado (imagem acústica), relacionadas arbitrariamente. Assim, o segmento fonológico que constitui o signo *casa*, por exemplo, não teria relação com o objeto casa no mundo físico, pois não é disso que se trata. A noção de sistema implica a de relação: nenhum termo existe isoladamente, mas na sua relação com o outro, especificamente em termos de sua

negatividade, pois um elemento é o que o outro não é.

Segundo Saussure (1916, p. 17), língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Assim, nessa perspectiva, a língua é um objeto que se deposita na mente com o contato social entre os falantes.

A teoria interacionista estruturalista em aquisição de linguagem confere ao outro um papel de destaque na aquisição da linguagem. É o adulto (pai, mãe) que significa os gestos e balbucios da criança, conferindo-lhes *status* de linguagem. Nessa teoria, a criança vem a ser capturada pelo funcionamento linguístico-discursivo que tem uma ordem própria e que lhe é anterior. Ela é capturada e mantém relações com essa língua, mudando de posição em uma estrutura, e o outro é considerado com instância de funcionamento da língua, ou seja, por já estar nessa ordem, o adulto interpreta as manifestações da criança, sendo, portanto, também afetada por elas (Azenha, 2005).

De Lemos (2002) afirma que a criança é capturada por um funcionamento linguístico-discursivo por meio de sua interação com o adulto, instância desse funcionamento. Desse modo, o que predomina na fala da criança são as marcas da fala do adulto, ou, ainda, não há como negar a relação estrutural entre essas falas.

Na perspectiva interacionista, a criança é vista como um sujeito cuja fala é interpretada pelo adulto, estando sobre o efeito da linguagem do outro. Essa interpretação do outro é que permite que a fala da criança tenha significação. Nesse sentido, o que a criança quis dizer – a sua intenção – fica interrogada, mas, de um outro lado, tem-se a garantia da continuidade de um diálogo, de que há o efeito entre as falas. Dessa forma, o diálogo

foi eleito como unidade de análise e nele está inscrito a sua problemática, já que não deve ser visto como comunicação entre parceiros simétricos, ainda mais no caso da interação adulto-criança.

O processo de aquisição compreende mudanças na relação da criança com a linguagem; uma trajetória na/pela linguagem, na qual, de início, há o *infans* (aquele que não fala), mas que, nessa relação com o outro, instância de funcionamento da língua, virá a ser falante da língua. Nessa teoria, há uma captura do funcionamento da linguagem para a aquisição da linguagem oral. Tal ideia se aplica também no modo como se dá a aquisição da leitura e da escrita.

Para Cruvinel (2012), ler é dialogar. É no diálogo com o texto que o leitor encontra sentido. A leitura é encontro e confronto de informações e conhecimentos de ambas as partes, um dos motivos pelos quais a leitura é tida como instrumento de formação.

Para ler e até mesmo escrever um texto, é necessário dialogar com outros textos. É com a intertextualidade que se chega ao sentido. O texto não conduz o leitor, afirma Cruvinel, a *um* sentido. Há efeitos de sentidos, possibilidades que o leitor vai tecendo de acordo com suas leituras anteriores e com as relações que ele estabelece com o que já foi visto, dito, vivido por ele (Cruvinel, 2012).

De acordo com a autora Anna Eliza Mattos Fongaro (2009), o Interacionismo “[...] entende a oralidade e a escrita articuladas por um funcionamento, funcionamento este nomeado por Saussure (1916) ‘la langue’ que tem relação com o ‘Outro’ (tesouro dos significantes de Lacan)” (Fongaro, 2009, p. 26). Fongaro segue a linha de raciocínio em aquisição da escrita discutido no trabalho de Borges (1995-2006). Desse modo, ela atesta que

Sampaio, N. F. S., Paixão, T. N. & Perottino, S. Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

Borges [...] considera que a fonetização da escrita seja um dos efeitos que a ordem própria da língua promove. Nessa perspectiva a criança é introduzida na escrita por meio de sua relação com a materialidade do texto. Os blocos de letras que comparecem na escrita da criança foram chamados por Borges de pseudopalavras e considerados significantes. [...] Segundo Borges, os significantes emergem das múltiplas impressões fornecidas pelos textos do outro, não são registros que resultam da percepção das unidades da escrita constituída ou da categorização realizada pela cognição, as unidades linguísticas presentes no texto dessas crianças, são negativas e relacionadas. [...] os significantes são adquiridos pela criança através da sua relação com o outro, que, através de um movimento metonímico do funcionamento da língua, deslizam do texto do outro para o texto da criança. [...] A criança não apreende a escrita, ela é capturada pela escrita através de sua relação com a materialidade do texto. (Fongaro, 2009, pp. 26-27)

Diferente do que a maioria dos métodos de alfabetização prega, a perspectiva interacionista de aquisição de linguagem, segundo Borges, advoga que a criança não adquire a escrita por etapas que vão do menor segmento, fonológico, para o maior, palavras. Fongaro (2009, p. 27) nos faz saber que “Borges indica que o texto se constitui através do funcionamento da linguagem, que faz movimentar os significantes entre os níveis fonético-fonológico, gráfico, sintático, morfológico e semântico”. Desse modo, a criança é capturada pelo funcionamento linguístico discursivo do texto e é dessa maneira que adquire a escrita e a leitura.

Dados de leitura e escrita de AC

Trazemos para este artigo dados de leitura e escrita de AC. Como o episódio relatado a seguir teve a participação de CG, irmão de AC, apresentaremos também a sua

produção. AC foi diagnosticada com dislexia e CG foi diagnosticado com disgrafia. O diagnóstico de CG não tem relação com a Consciência Fonológica, mas precisamos entender do que se trata, já que se *manifesta* no período de aquisição de linguagem.

A disgrafia é tida, por alguns estudiosos da área, como um sintoma da dislexia e seria uma dificuldade em escrever causada pela desorientação por ter imagens múltiplas de como sua letra deveria ser. Então, ao escrever, a criança acaba sobrepondo esses modelos uns sobre os outros, variando de uma para a outra letra (Davis, 2004).

Há ainda outras hipóteses acerca da disgrafia. Ela pode surgir em crianças sem nenhum problema emocional ou afetivo e que não tem lesões cerebrais nem sensoriais. O sujeito com disgrafia tem dificuldades no plano motor, perceptivo e simbólico. O obstáculo à integração visual-motora dificulta a transmissão de informações visuais ao sistema motor. A criança visualiza o que precisa escrever, mas não consegue realizar no plano motor. Sua escrita é nitidamente diferente da escrita da criança normal, o que não acarreta homogeneidade no interior do grupo dos disgráficos. Nesse caso, o tratamento abrange exercícios fisioterapêuticos, já que há relatos de dores na mão, no braço e nos ombros.

Os dados a seguir visam demonstrar, em situação real, como uma criança diagnosticada com dislexia se comporta diante de uma atividade que envolve a consciência fonológica. Na época em que realizamos a atividade, AC tinha nove anos e estava na terceira série, enquanto CG tinha onze anos e estava na quinta série, isso em 2012.

É importante salientar que os preceitos éticos quanto à pesquisa envolvendo sujeitos foram rigidamente seguidos, como a submissão do projeto no

Sampaio, N. F. S., Paixão, T. N. & Perottino, S. Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

Comitê de Ética, assentimento das crianças e assinatura, por parte dos responsáveis, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A atividade é chamada de carta enigmática. Nela, há letras combinadas com desenhos e sílabas soltas. Para decifrar a mensagem da carta, é necessário juntar o som que a letra representa ao significado que o desenho atribui às sílabas que formam novas palavras e frases.

Como vimos, segundo algumas teorias discutidas, o disléxico apresenta grandes dificuldades em trabalhar com a relação som/grafema. Então, resolver uma atividade como a carta enigmática seria um grande desafio. Vejamos como AC se sai nessa empreitada.

No diálogo que se segue, Itp (investigador) começa explicando como se resolve uma carta enigmática após apresentá-la para as crianças.

Quadro 1. A carta enigmática

Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção de enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção de enunciado não verbal
Itp	É assim óh: aqui só tem desenhos...e algumas letras, né? Aí você vai descobrir qual é a mensagem da carta decifrando os desenhos. Por exemplo, qual é o primeiro desenho que tem aí? É de uma?		
CG	Parece um rosto...		
Itp	Um rosto, uma cara...Certo?		
AC	E um caramujo...		
Itp	Aí depois eu tenho um caracol e aí depois. Eu tenho a palavra caracol. Aí se vocês quiserem escrever, pode escrever, tá bom? Pra ir riscando as letras...		
AC	Ah, entendi! Caracol?		
Itp	Isso! A palavra caracol – A gente vai descobrir o título da carta que é a cara mais essa palavra aí que vocês vão descobrir...Muito bem, AC, cara Carol! Agora é a mesma coisa; a palavra cravo menos cra		Vendo que AC já tinha descoberto.
AC	Fica vo...		
Itp	Isso, pode ir anotando pra vocês não esquecerem...		
AC	Sabão...sa! sabão menos bão dá sa!		
Itp	Sab, né? Tira só o ão. Tá conseguindo aí, CG?		
CG	Hum hum.		
AC	Pia menos p é igual a pia!		
Itp	Ia!		
AC	Ia!		
Itp	Juntando sab mais o ia dá que palavra?		
AC	Sabia!		
Itp	Isso! Muito bem!		
CG	Eu tô aqui confuso!		
Itp	Em qual?		
CG	Em tudo! Eu não tô nesse aí mais não, eu tô...perdidinho!	Tom de riso	

Sampaio, N. F. S., Paixão, T. N. & Perottino, S. Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

Itp	Então vamos voltar pra essa aí ó. Tem o desenho do cravo e a palavra cravo menos o cra. Que palavra fica?		
CG	Vo.		
Itp	Vo, muito bem! Vo mais ce? Você! Então, cara AC, você.		
CG	Você!		
Itp	Aí é, como AC já descobriu, sabão menos ão? Sab. Pia menos P? Ia. Então fica? Sabia! Cara Carol, você sabia...o que?		
CG	Quando...		
Itp	Isso mesmo!		
CG	Que quando...		
Itp	Você sabia que quando...		
CG	Cara Carol, você sabia que quando as araras se casam		
Itp	Isso! Tem vários as, então a no plural é? As! Duas araras? Araras...Quando as araras... Isso é um selo, viu?		
CG	O que é isso aqui?		
AC	Tem um j e um n! É da turma do Maluquinho!		
Itp	É da turma do Maluquinho!		
AC	Selo é com c?		
Itp	Selo é com s. Se, que é menos lo, né? Casa mais m?		
CG	Cara Carol, você sabia que quando as araras se casam...juntam...vivem juntas para sempre!		
Itp	É isso mesmo! Agora eu vou...vamo ver aqui. Casa mais m?		
CG	Casam...		
Itp	Casam, né? Casa mais m		
AC	Casam!	Tom de surpresa.	
Itp	Isso mesmo! Não é legal?		
CG	Hum Hum!		
Itp	Agora espera um pouquinho que a gente vai fazer uma. Vidro menos dro, fica?		
AC	Vi!		
Itp	Vi. V mais m?		
AC	V mais m?	Tom de dúvida.	
Itp	Fica vivem, né? Porque fica só o som da palavra...Vm, não tem o é. As vezes a palavra vem completa, as vezes é só o som. Aí aqui é jun, né? E lata menos la?		
AC	Ta!		
Itp	Ta, né? Aí fica? Jun-ta. Como aqui tá no plural, a gente passa pro plural também. Aí fica juntas. Vivem juntas...Como é o nome disso aqui?		
AC	Pá!		
Itp	Rato menos to? Fica?		
AC	Pato!	Risos	
Itp	É menos o to! Pa-to, menos to, fica? Quer anotar pra você descobrir? Escreve a palavra rato...		

Sampaio, N. F. S., Paixão, T. N. & Perottino, S. Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

seguida, podemos dizer que ocorre, ao mesmo tempo, uma associação entre *pato* e *rato* – por serem do campo semântico “animais” e por rimarem –, o que aponta para o fato de AC estar envolta nas relações

textuais factíveis e, também, uma escuta a sua própria fala, em que várias cadeias latentes entram em concorrência, mas uma só escolha se impõe.

Quadro 3. AC produzindo uma carta enigmática

Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não verbal
AC	Como eu vou fazer o nome G com um desenho que tenha a ver?		
Itp	Então não coloca o nome dele... Escreve uma mensagem pequena, tá? Faz umas duas linhas... Alguma coisa que você quer contar pra ele...		
AC	Ah...eu não sei! Não consigo...		
Itp	Você pode escrever de alguma coisa que você gosta... É uma mensagem pra ele decifrar e ele vai fazer uma pra você decifrar...		
AC	Ah eu não consigo fazer isso aqui não! É muito... problema!		
Itp	Não, vamos tentar!		
AC	É que eu não consigo pensar nos desenhos e...		
Itp	Não, pensa primeiro na mensagem que depois a gente pensa nos desenhos. Aí o que não for dar a gente vai adaptando, tá? Eu lhe ajudo. Pensa primeiro na mensagem...		
AC	Eu quero uma coisa fácil que nem isso aqui!		
Itp	Não, mas depois no final você vai ver que vai ficar fácil. [...]		Após um período de silêncio AC pede instruções a Itp para fazer os enigmas.

Recorte

AC	[...] Você sabe uma palavra pra falar eu?		
Itp	Eu? Pode ser vendeu...		
AC	Hum!		
Itp	Se não puder fazer o desenho pode fazer as palavras, viu gente? Aí vai alternando palavra com desenho.		
AC	E gosto?		
Itp	Gosto? Pode ser o mês de agosto, né?		

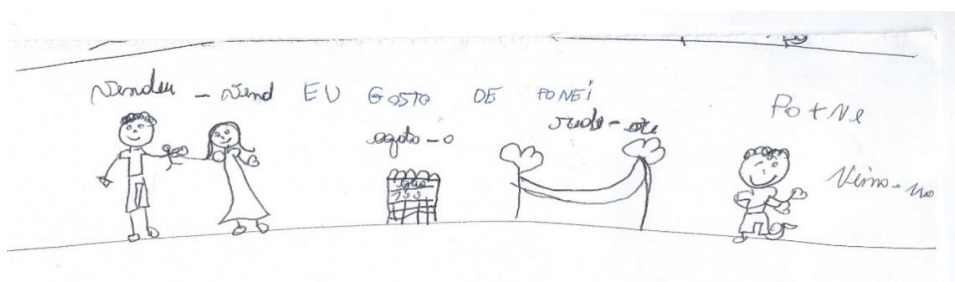
Sampaio, N. F. S., Paixão, T. N. & Perottino, S. Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

AC	É!		
----	----	--	--

Fonte: Paixão, 2014.

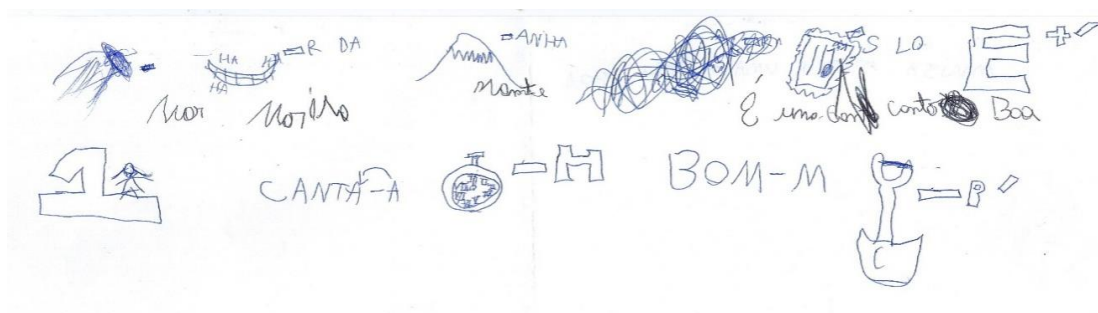
Apresentamos, a seguir, as cartas enigmáticas produzidas pelos irmãos:

Figura 1. Carta enigmática produzida por AC – *Eu gosto de pônei*



Fonte: Paixão, 2014.

Figura 2. A carta enigmática produzida por CG – *Marisa monte é uma boa cantora*



Fonte: Paixão, 2014.

Há bastante diferença entre a decifração da carta enigmática por AC e a produção escrita de uma do mesmo tipo. Ela se envolve na atividade de leitura, mas na de produção diz: “É que eu não consigo pensar nos desenhos e...”, “Eu quero uma coisa fácil que nem isso aqui!”, “Ah eu não consigo fazer isso aqui não! É muito...problema!”, “Ah...eu não sei! Não consigo...”. Diante de tais falas nos perguntamos, como linguistas, qual a posição do sujeito, ou a relação dessa criança com a escrita, pensando no modo como se situa diante dessa atividade? É notório que AC continua no desafio da carta, depois de o pesquisador insistir na sua capacidade para elaborar uma carta

enigmática e, também, quando “dá dicas” a ela.

Consideramos que AC encontra-se ainda “unida” ao outro, no sentido de supor que ele lhe dê as direções para formular o enigma escrito, parecendo surpresa de ter de mudar de posição, tornar-se responsável pela mensagem dirigida ao outro. O pesquisador precisa fornecer as palavras para AC. É a voz do pesquisador que perpassa a relação de AC com a escrita, sendo somente assim que ela consegue finalizá-la. Ela incorpora a fala do outro para poder constituir a sua fala. Esse episódio permite que se veja AC em uma posição em que não fala, não consegue formular algo por si mesma. É essa a relação da criança com a escrita, o que

Sampaio, N. F. S., Paixão, T. N. & Perottino, S. Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

indica uma certa alienação ao outro, ao contrário de separação, em que o sujeito se divide entre aquele que escuta e o que fala.

Ao observarmos a produção de CG, verificamos que ele é mais “independente”. Apresentou certa dificuldade para compreender a atividade, pois havia sido a primeira vez que se encontrava nessa situação, mas na decifração e na escrita de uma carta enigmática se saiu bem, resolvendo sozinho e prontamente o desafio proposto.

É importante ressaltar que AC, ao concluir a carta, se surpreende com o resultado, dizendo “Nossa! Essa é a

primeira atividade que eu fiz na minha vida!”. Nesse sentido, entende-se que é a primeira vez que AC faz algo sem “auxílio” e que, por um momento, se deu conta de estar nessa dependência do outro ou de ter, finalmente, deixado de ocupar essa posição, mesmo que tenha sido temporariamente.

AC está tão “acostumada” ao lugar que é colocada, como *portadora* de um *distúrbio*, que, em muitos momentos, se diminui, desacreditando em seus talentos manuais e sua capacidade de realizar qualquer tarefa. Isso está refletido nas falas que transmitem negatividade. O trecho a seguir também reflete esse sentimento.

Quadro 4. “Não tenho talento”

Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não verbal
Itp	Você pintou que unha? A do pé?		Falando com Carol
AC	Foi a do pé e da mão, mas ... é que eu não tenho talento....		
Itp	Que bonitinha! Como é que você não tem talento? Ficou tão bonitinha a unha cheia de bolinha...		

Fonte: Paixão, 2014.

AC não somente pintou as unhas, mas também desenhou bolinhas coloridas, expressando sua criatividade. O trabalho manual realmente ficou bonito, mas, por já ter se acostumado à ideia de que alguém com o seu tipo de problema tem coordenação motora prejudicada e tende a ser “desajeitado” (JARDINI, 2010), ela desacredita em seu talento. Uma outra hipótese é de que ela, inconscientemente, precisa de alguém que lhe diga algo positivo quando se deprecia. Novamente presentifica-se a situação em que necessita de um outro que fale por ela.

Considerações finais

Consideramos que, após uma análise das produções das crianças, a partir da perspectiva interacionista, que a aquisição da escrita é um dos efeitos da captura da criança pela linguagem, o que interroga a noção de *distúrbio*, dislexia ou disgrafia. Percebemos que a ilegibilidade da escrita de AC, criança diagnosticada como disléxica, é um indício de submissão do sujeito ao jogo de significantes, a um *tour de force* entre cadeias manifestas e latentes, principalmente em relação ao valor icônico (imagem) das letras, já que posto em relação com os desenhos, mas com poucas

possibilidades de reformulação/escuta/leitura do que AC produz. Assim, percebemos em AC o que não é compatível com aquilo que, entre outras áreas, a Medicina descreve como dislexia. Após analisar os dados e conviver com essa criança, o que se vê é uma menina extremamente comunicativa, inteligente e criativa que gosta de ler. Na verdade, quando AC se interessa por uma atividade e mantém o foco nisso, ela capricha na letra, preocupa-se em escrever corretamente, pois sempre que tem uma dúvida ela questiona. Essas ocorrências são facilmente percebidas, pois falam por si mesmo na descrição dos dados. O que vemos, ainda, é uma mecanização nos processos de diagnóstico que, muitas vezes, não levam em consideração a individualidade, ou seja, a relação do sujeito sendo capturado pela língua. O que remete a uma necessidade de reavaliar algumas práticas pedagógicas e clínicas.

Referências

- Azenha, C. A. C. (2005). O lugar do outro nas teorias sobre a aquisição da linguagem. *Revista Inter Ação*, 30(2), 249-266.
- Coudry, M. H., & Mayrink-Sabinson, M. L. (2003). Probrema e dificuldade. In E. Albano, M. H. Coudry, S. Possenti & T. Alkimin (Orgs.). *Saudades da língua: a linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem* (pp. 561-590). Campinas: Mercado de Letras.
- Deuschle, V. P., & Cechella, C. (2009). O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista Cefac*, 11(2), 194-200.
- Davis, R. (2004). *O dom da dislexia* (A. Lima & G. Badaró, Trad.). Rio de Janeiro: Rocco.
- De Lemos, C. (1997). Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. In Trabalho apresentado em *The Trento Lectures na Workshop on Metaphor and Analogy*, organizado pelo Instituto Italiano per la Ricerca Scientifica e Tecnologica em Povo. (mimeo).
- De Lemos, C. (1995). *Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem*. Letras Porto Alegre: Letras de Hoje
- De Lemos, C. (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de estudos lingüísticos*, 42, 41-70.
- Fongaro, A. E. M. (2009). *Manifestações sintomáticas na escrita e a clínica de linguagem*. Dissertação de mestrado em Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.
- Massi, G., Guarinello, A. C., Berberian, A. P., Santana, A. P., Schemberg, S., & Souza, C. H. (2008). Indícios do processo de apropriação da escrita versus sintomas disléxicos. *Distúrbios da Comunicação*, 20(3), 327-338.
- Massi, G., & Gregolin, R. (2005). *Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita*. Curitiba, UFPR.
- Pommier, G. (2011). A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. In M. F. Lier-Devito & L. Arantes (Orgs.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola* (V. Veras, Trad., pp. 17-31). (Campinas – SP: Mercado de Letras, 2011.
- Saussure, F. (1916/2006). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- Paixão, T. N. (2014). *Não consigo porque tenho um problema: reflexões sobre dislexia e aquisição da escrita*. Dissertação de mestrado,

Sampaio, N. F. S., Paixão, T. N. & Perottino, S. Uma discussão a respeito da dislexia – o sujeito na sua relação com a escrita

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Linguística, Vitória da Conquista.

Recebido em: 6/4/2018

Aprovado em: 30/1/2019