

PRÁTICAS DE ESCRITA EM ALUNO COM DISLEXIA

Sandra Pottmeier (UFSC)¹
Email: pottmeier@gmail.com

Ana Paula de Oliveira Santana (UFSC)²
Email: anaposantana@hotmail.com

Resumo: Este estudo, ancorado pela Análise Dialógica do Discurso, tem por objetivo compreender o processo de análise linguística da produção escrita de um aluno com dislexia. O pressuposto teórico a partir da análise enunciativo-discursiva pautado em Bakhtin (2003; 2006), caminha-se pelas interações ocorridas na sala de aula de uma escola pública. Assim, buscam-se pistas que caracterizam as marcas ideológicas, o lugar de onde o sujeito fala e de como essas marcas podem contribuir para identificar as condições de produção no enunciado do sujeito a partir de sua prática e ação *da/sobre a* linguagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória e a geração de dados está baseada na coleta de material (questionário semiestruturado e produção textual) de um aluno diagnosticado com dislexia que frequenta o sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no Vale do Itajaí/SC. Os resultados apontam para um sujeito que não tem continuidade em suas práticas de escrita na família, pois os seus responsáveis não leem e escrevem ou leem e escrevem pouco. O sujeito diagnosticado com dislexia sinaliza para dificuldades no seu processo de escrita, uma vez que seu ritmo é mais lento se comparado aos demais colegas de classe dada a singularidade de cada sujeito. Os caminhos percorridos pelo aluno durante a aprendizagem da escrita sinalizam para a concretização de uma realidade linguística, a qual toma a linguagem como atividade dialógica, constitutiva, resultante de um trabalho histórico, coletivo, portanto, inacabado.

Palavras-chave: Dislexia. Análise Linguística. Interação.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de um estudo de caso e discorre acerca das práticas de escrita de um aluno com dislexia. Segundo Massi e Santana (2011), a dislexia vem sendo descrita na literatura a partir de duas bases distintas: uma fundamentada nas ciências da saúde, que geralmente interpretam os fatos linguísticos como erros e sintomas de uma patologia ligada ao funcionamento neurobiológico e/ou outra fundamentada nas ciências humanas, que geralmente entendem esses mesmos fatos como absolutamente previsíveis no processo de aquisição da escrita.

¹ Aluna especial do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Letras e Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Atua na rede pública de ensino, ministrando aulas de Língua Inglesa e Portuguesa. É professora/orientadora nos cursos de Pós-Graduação (Especialização) na modalidade EAD no Centro Universitário Leonardo da Vinci.

² Docente do curso de Graduação em Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e Doutora em Linguística pela UNICAMP.

Ou seja, se de um lado temos autores (MARTINS; CAPELLINI, 2011) e a Associação Brasileira de Dislexia (2014) definindo dislexia como um transtorno específico de aprendizagem que tem origem neurobiológica resultantes de um déficit de componente neurológico e falhas de processamento auditivo e visual; de um outro, há estudos que distanciam-se de uma noção patologizadora e aproximam-se de explicações de cunho social, de acordo com Abaurre, Fiade Mayrink-Sabinson (2003), Cagliari (1998) e Santana (2007). Nessa concepção, os “sintomas” das crianças são interpretados como fatos linguísticos que fazem parte do processo de aquisição e estariam mais relacionados às práticas de letramento dos sujeitos e à sua relação com a leitura e com a escrita. Desta forma, a imersão dos sujeitos na cultura escrita teria relação direta com sua apropriação da linguagem escrita.

Dito de outra forma, se, de um lado, tem-se os sintomas ditos disléxicos compreendidos como decorrentes de problemas fonológicos das crianças, de um outro, esses mesmos sintomas são interpretados como processo de aquisição de linguagem escrita, a criança apoia-se na fala para escrever, logo, elas realizam: uso “indevido” de letras em função do próprio sistema ortográfico, que em um dado contexto aponta para um determinado uso e em outro não (caza ao invés de casa); a hipercorreção (escreve medeco por médico), isto é, a aplicação de uma regra indevidamente; o acréscimo, troca ou supressão de letras pelo fato de o aprendiz ainda não dominar o uso e o engendramento de objetos escritos (telefone/telefone; taquisi/táxi); a transcrição fonética (mininu por menino), revelando que, muitas vezes, a criança escreve pautando-se em aspectos da oralidade; hipossegmentações (a marelo por amarelo) e hipersegmentações (com migo por comigo) as quais denunciam que ora a criança pode fazer fusões vocabulares por estar embasada no contínuo da fala, e ora pode apresentar separações impróprias, exatamente pelo fato de já ter algum conhecimento acerca de convenções da escrita.

Assim, compreender tais aspectos como sintomas disléxicos só nos leva a alimentar a medicalização. Segundo Moysés e Collares (2009), não se está negando que as pessoas tenham dificuldade ou mesmo que elas lidam de diferentes modos com a linguagem escrita. O que se questiona é transformação dos *sintomas em uma pretensa doença neurológica*, que jamais foi a comprovada. Fazer esse tipo de relação direta é legitimar a medicalização que dá-se a partir de uma concepção em que o *social* é reduzido a mais uma variável e as relações biológicas são naturalizadas. Nesse sentido, o ser humano é um corpo apenas biológico, determinado por seus genes (MOYSÉS; COLLARES, 2007). Para as autoras, é importante refletirmos, pois estamos na era da Medicalização. Assim,

O Menino Maluquinho não existe mais, está rotulado e recebendo psicotrópicos para TDAH; [...] Xaveco não vive mais nas nuvens, aterrissou desde que seu Déficit de Atenção foi identificado; [...] Cebolinha está em treinamento na mesma cabine e nas mesmas tarefas usadas para rotulá-lo como portador de Distúrbio de Processamento Auditivo Central (DPAC) e assim está em tratamento profilático de dislexia que terá com certeza quando ingressar na escola; Cascão é objeto de grandes debates no comitê que está elaborando o DSM V, com divergências se ele sofreria de TOCS (Transtorno Obsessivo Compulsivo por Sujeira) ou de TFH (Transtorno de Fobia Hídrica), mas tudo indica que chegarão a um acordo e os dois novos transtornos recém-inventados serão lançados no mercado, pois quanto mais transtornos melhor (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 44).

É dentro desse mesmo contexto que a dislexia pode ser analisada de formas diferentes, uma pelo viés orgânico e biológico e outra relacionada às questões sociais como apontam Massi e Santana (2011). A primeira, segundo as autoras, define o sujeito como o culpado por sua dificuldade, pois há um problema biológico que justifica esse fracasso. A segunda, defendida pelas ciências humanas que tratam as dificuldades como ocorrências normais no processo de aquisição de leitura e escrita, e que estão relacionadas às vivências dos alunos.

Ainda na área da fonoaudiologia, tem-se autores como Santana (2007), que defendem que o conceito de dislexia ainda é impreciso e ainda que, as análises que precedem os diagnósticos não são construídas por princípios linguísticos, o que colabora para que “erros” do processo de aquisição da escrita tornem-se sintomas. Ela busca descrever que a forma orgânica de análise da dislexia apenas contribui para estigmatizar e rotular os alunos, determinando o sujeito como problemático e não seu processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltam-se que há diferentes modos de ter acesso à cultura escrita, muitas vezes, advindos de processos não escolares, pois “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 2003, p. 25).

Portanto, o momento de ler, de escrever, de compreender um texto em sala de aula deve acontecer da maneira como o aluno se coloca em um momento significativo de sua vida, em que ele, por meio da palavra expressa suas opiniões, suas experiências e vivências aprendidas e partir daí, poder construir conhecimento sobre/com a linguagem³. O sujeito então se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro, fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito, e em parte, as palavras do outro.

A partir dessas questões, pretende-se nesse artigo analisar as condições de acesso a

³Esta ação sobre/com a linguagem, Geraldi (1993), chama de atividade metalinguística.

cultura escrita de um estudante com diagnóstico de dislexia visando entender se essas questões são de cunho social ou realmente biológico. Realiza-se esse estudo por meio de entrevista semiestruturada e produções textuais com um aluno que se inscreve numa turma com vinte e oito alunos do sétimo ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino, localizada no Vale do Itajaí/SC⁴.

O aporte teórico é cunhado pela Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 2003; 2006) ao tratar da linguagem como interação; Freire (1997; 2003; 2011) no que se refere à educação num viés dialógico, democrático; Massi e Santana (2011) no que tange à discussão sobre a construção do conceito de dislexia.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Esse estudo está voltado para o processo de apropriação da escrita entendendo que a aprendizagem/domínio da escrita se dá na interação verbal, na atividade dialógica. A apropriação da escrita pressupõe a possibilidade de significar. Nesse processo, depreende-se que o discurso liberta o sujeito de sua condição de mero organismo abstrato, ou seja, de sua condição de objeto. Portanto, ressalta-se a necessidade de situar o sujeito-aprendiz em uma dimensão histórica e social, pois sem linguagem não existiria alteridade e sem alteridade não existiria a linguagem.

Isto permite pensar que ao se fazer uso dela (da linguagem) para interagir com o outro, há uma constituição que é recíproca, de troca, logo “[...] é o eu que se constitui e tem que abrir caminho em um espaço que já pertence a outros. Isso é evidente no nível lingüístico e também no nível de construção de nossa própria consciência” (PONZIO, 2008, p. 23). Portanto, nessa relação de alteridade, o sujeito aprende, dialoga e ensina – eis a condição de formação de todo ser humano.

A concepção de linguagem mais tradicional a reduz a um conjunto de regras (a gramática), necessárias para um bom desempenho na comunicação e expressão dos falantes. Contudo, falar em linguagem é ir além de normas e regras de uso: trata-se de um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados (BAKHTIN, 2006).

Do mesmo modo, a aprendizagem e o domínio da escrita ocorrem na/pela interação verbal, na ação dialógica. É a partir deste processo (ensinar/aprender) que o “discurso liberta

⁴As observações e a coleta dos dados ocorreram no ano de 2013. Em 2014, este sujeito passou a frequentar uma turma de oitavo ano.

o sujeito de sua condição de mero organismo abstrato, ou seja, de sua condição de objeto”, o sujeito situa-se então, “numa dimensão histórica e social” (BERBERIAN; MASSI, 2006, p. 45). Existem diversos tipos de leitura: a leitura da palavra, da imagem, do mundo. Paralelamente com a escrita, estas são atividades que se desenvolvem ao longo da vida, na qual se encontram interferências sociais e culturais em uma relação mediada pela linguagem e pela história.

Neste sentido, o uso de gêneros discursivos discutidos pelo Círculo de Bakhtin e compreendidos pela interação em sala de aula constitui-se em um espaço discursivo difícil de situar. Por um lado, ocorre a partir do diálogo e mais ligada às situações de interação face a face; por outro lado se desenrola em esferas públicas de interação social. É no espaço escolar que a criança tem uma aproximação/contato inicial das esferas públicas de interação social. Compreende-se que a partir disto, os gêneros primários (constituídos pela família – aquisição da linguagem) podem permitir a construção dos discursos secundários (aprendizagem da linguagem em instituições sociais) por meio da interação de sala de aula – das práticas sociais de leitura e escrita (ROJO, 2006). A partir dessas questões considera-se importante entender a inserção do sujeito na cultura escrita, assim como suas práticas de letramento.

Para Barton e Hamilton (1999), o letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais. Tais práticas podem ser inferidas dos eventos e são mediadas por textos escritos. As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder. Portanto, alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros. Essas práticas mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem observados, nesse caso, na sala de aula.

Para Kleiman (1995), o letramento pode ser definido hoje como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnológico, em contextos específicos, para objetivos específicos. O letramento nas palavras da autora é um objeto de reflexão, de ensino, de aprendizagem dos aspectos sociais da língua escrita. Assim, determinar o que seja um texto significativo para os alunos, implica partir de seu contexto e do capital cultural desses sujeitos-aprendizes, que antes de entrarem na escola, já são participantes das atividades de grupos sociais aos quais pertencem.

Assim, pensar essas questões no contexto da dislexia implica analisar as dificuldades dos alunos com diagnóstico de dislexia com suas práticas de leitura e escrita. Entender que essas questões estão interligadas implica também o questionamento desse diagnóstico. É o que se verá a seguir.

CONTORNOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada nesse artigo refere-se a uma pesquisa qualitativa. Trata-se de um estudo de caso de um aluno com laudo de dislexia, Fábio (nome fictício). Como procedimento de pesquisa foram coletados dados a partir de um questionário semiestruturado com o aluno e seu responsável e produções textuais. Segundo Lüdke e André (1986), estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver interesse em pesquisar uma situação singular, particular.

Neste sentido, a abordagem em que se inscreve a presente pesquisa é qualitativa exploratória, uma vez que estimula os entrevistados (a pensarem livremente sobre o tema, objeto ou conceito. Permite ainda, que o pesquisador tenha familiaridade com o problema a ser investigado, com vista a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses (GIL, 2008).

Na perspectiva enunciativa-discursiva pautada em Bakhtin (2006), menciona que o sujeito está impregnado de discurso e de ideologia. Nesse viés teórico-metodológico é a ideologia que determina o que é, ou não, dito pelo sujeito, quando considera que o sujeito se constitui e produz sentidos porque é atravessado pela linguagem e pela história, numa pluralidade de vozes.

Coleta de dados

A coleta dos dados deu-se inicialmente a partir de observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa⁵ (no ano de 2013), em específico, numa turma de vinte oito alunos, do turno vespertino, do ensino fundamental de uma escola pública, localizada na região do Vale do Itajaí/SC. Escolheu-se este contexto para investigação, pois uma das autoras mantém vínculo institucional com a rede estadual de ensino desse município há onze anos. Optou-se por uma escola que é seu local de trabalho, onde os alunos a conhecem, enquanto docente da disciplina de Língua Inglesa e Língua Portuguesa compreendendo os anos finais do ensino fundamental (6º ano ao 9º ano) e do ensino médio.

A escola-campo de estudo está localizada num bairro afastado do centro da cidade. Esta atende a um maior número de alunos do próprio bairro (concluintes do ensino fundamental da escola campo de pesquisa e de outras escolas pertencentes à rede municipal

⁵São quatro aulas semanais de quarenta e cinco minutos cada.

de ensino), no que se refere ao ensino médio, em que os pais, em sua maioria, atuam como operários em empresas localizadas no município.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O sujeito da presente investigação, Fábio, passou a frequentar a escola-campo de estudo no ano de 2006⁶. No período em que a pesquisa foi realizada (2013), notou-se que o aluno ora fazia suas atividades em sala aula, ora não. Este demonstrava interesse seja na explicação do conteúdo como na execução das atividades (individuais, duplas ou grupos), contudo apontava para dificuldades no processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita.

No que se refere às observações realizadas no ano de 2013, percebeu-se que alguns alunos apresentavam dificuldades em específico na escrita. Assim, realizou-se uma busca para compreender tais dificuldades na aprendizagem desses alunos. Em conversa com a coordenadora pedagógica da escola no dia 19 de setembro de 2013, tomou-se conhecimento que um desses alunos apresentava laudo neurológico diagnosticado com dislexia com características de hiperatividade/desatenção⁷. O mesmo sujeito também possuía laudo de duas psicopedagogas e, estas apontavam que o aluno apresentava dificuldades na aprendizagem por estar em processo de alfabetização e sugeriram fazer uma avaliação com o neuropediatra quanto ao Déficit de Atenção do aluno⁸.

Dadas as informações (diagnósticos, conversa com a avó materna), passou-se a investigar este aluno com mais atenção, isto porque acabou criando-se um “rótulo” entre direção/coordenação/corpo docente de que o mesmo deveria ser passado anualmente, haja vista suas limitações de aprendizagem. Vê-se aqui que há um equívoco grande com relação ao processo de ensino e aprendizagem de crianças diagnosticadas com transtornos funcionais ou mesmo que fazem parte da educação especial na perspectiva inclusiva, conforme regem as políticas da educação especial a partir das leis Nº 10.048/00 e nº 10.098/00 (BRASIL, 2014).

O despreparo dos docentes em lidar com a questão faz com que seja entendido que os professores devem “passar” o aluno de turma mesmo sem que ele saiba o conteúdo mínimo.

⁶Informações obtidas através em conversa com a secretária, juntamente com acompanhamento da coordenadora pedagógica em consulta ao Programa Série Escola no dia 20 de dezembro de 2013.

⁷Laudo neurológico de 14 de dezembro de 2009. A consulta com o neuropediatra foi solicitada pelas psicopedagogas. Laudo fornecido pela coordenadora da escola em 19 de setembro de 2013.

⁸A consulta com estas profissionais deu-se no dia 22 de janeiro de 2008 por encaminhamento da escola a partir de uma conversa com a avó materna (responsável pela criança), uma vez que o aluno já apresentava algumas dificuldades na leitura e na escrita. Neste período o aluno estava com nove anos de idade. O laudo foi cedido pela coordenadora da escola em 19 de setembro de 2013.

Isso não consta em nenhuma lei voltada à educação especial. Ou seja, como o despreparo dos professores é grande, inclusive para adaptação curricular, diante do medo e da insegurança desses alunos, eles optam em aprovação de todos os que têm dificuldades, independente de eles saberem o conteúdo.

Além das observações de sala de aula a partir do comportamento do aluno com outros colegas de classe, do caderno do aluno, das aulas de leitura realizadas em voz alta, solicitou-se ao aluno que levasse para seus avós maternos um questionário para saber um pouco mais sobre as práticas de leitura e escrita dos mesmos⁹. Apenas o questionário da avó retornou com respostas, o avô não quis se manifestar, pois de acordo com o aluno pesquisado, o avô não gosta de escrever.

Após, elaboração das nove questões e estas foram feitas de forma escrita para que o aluno respondesse sobre suas práticas de leitura e escrita¹⁰. Fez-se isto, pois “as crianças são consideradas disléxicas ou pré-disléxicas já nos primeiros anos escolares, sem que as práticas de letramento da família e o significado da escrita tenham sido considerados” (MASSI; SANTANA, 2011, p. 108). Portanto, as crianças, são vistas de forma homogênea, todas devem seguir um padrão de aprendizagem, logo a linguagem escrita está atrelada ao bom funcionamento cerebral. Para finalizar a coleta, no dia 13 de novembro de 2013, solicitou-se aos vinte e oito alunos que escrevessem algo entre dez e quinze linhas que tivessem vontade: sobre eles mesmos, sobre a escola, sobre a família, sobre a vida, enfim um tema livre. Os alunos tiveram cinquenta minutos para a realização desta atividade. Como foi verificado, não foi realizada nenhuma estratégia individual, mas sim, com a turma toda.

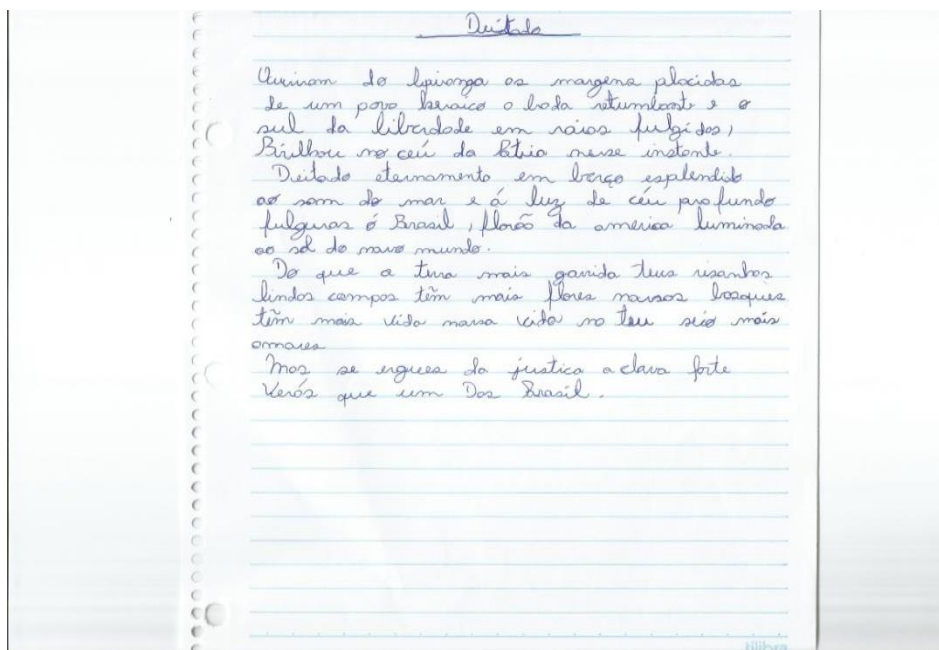
Observou-se que a produção de Fábio no contexto escolar ocorria a partir do incentivo dos colegas e professora, principalmente na prática de leitura, pois o aluno muitas vezes, negava-se a fazer as leituras em voz alta por apresentar uma certa timidez ou talvez algum receio em ser punido por estar cometendo “erros”¹¹. As atividades realizadas na escrita sinalizavam para trocas e omissões de letras, conforme segue o texto de Fábio:

⁹Estes são responsáveis pelo aluno desde seu nascimento, uma vez que a mãe do aluno, filha do casal cedeu a guarda a eles. O questionário semiestruturado contendo nove questões foi encaminhado no dia 30 de outubro de 2013.

¹⁰Este questionário foi aplicado pela coordenadora pedagógica na escola no dia 08 de novembro de 2013.

¹¹Lança-se olhar para esta possibilidade pelas sinalizações do aluno e pelo período em que foi solicitado o seu laudo neurológico. Acredita-se que o aluno tenha sofrido punições na escola em séries anteriores a partir do ato de não conseguir ler “corretamente” o que a professora pedia e da maneira como queria, seguindo um padrão e tendo que apresentar o mesmo ritmo dos demais alunos, os considerados “normais” no ambiente escolar, conforme circula no discurso pedagógico autoritário (FOUCAULT, 2008; ORLANDI, 2006).

Imagem 1 – Texto produzido pelo aluno Fábio.



Fonte: Pottmeier, 2013.

Notou-se ainda que o aluno apontava facilidade para lidar com alguns utensílios tecnológicos (celular, computador), isto porque na sala informatizada Fábio tinha habilidade para lidar com as mídias sociais. Talvez essas mídias tenham ajudado e venham ajudando o sujeito no seu processo de escrita e leitura no ambiente não escolar (casa, rua etc.) por tratar-se da escrita de palavras curtas, abreviadas.

A avó também confirma que seu neto faz pouco uso da escrita e leitura, pois reclama ter dificuldades no momento de realizá-las ou não tem estímulo para ler ou escrever em papel. O mesmo já apresenta um pouco mais de vontade quando se trata de usar as redes sociais¹² para se comunicar com amigos, colegas de escola, o que leva a pensar que este escreve e lê, porém com dificuldades, pois no ambiente familiar as práticas de leitura e escrita não têm uma continuidade do que se aprende/ensina no espaço escolar.

Foi possível verificar que se a avó lê e escreve pouco e o avô afirma não gostar de ler e escrever – tem-se um pressuposto para que o aluno não leia ou escreva bem, pois ele não tem essa prática como conhecimento de mundo e, portanto, se torna uma vivência apenas na escola mediada pelo professor e com o auxílio dos colegas de sala. Como já supracitado, o aluno recebeu um “rótulo” nesse ambiente por apresentar estas dificuldades de aprendizagem

¹²Facebook, Twitter entre outros. Salienta-se que os avós não acessam estas redes sociais, pois não são letrados para usar as novas tecnologias.

na leitura e na escrita, bem como possuir laudo neurológico, assim recebe tratamento diferenciado (em alguns momentos respeitando seu ritmo e em outros não).

Entende-se a partir disso que há uma violência simbólica com o aluno que recebe um “rótulo” para identificá-lo e/ou nomeá-lo e que de certa maneira venha a considerá-lo como um “incapaz” de realizar determinadas atividades propostas na escola. Quando este não vir a atingir os resultados esperados e não avançar as etapas/níveis de aprendizagem - é porque este deve ter algum problema que herdou de sua família ou porque “*sempre foi assim e não vai ou quer mudar*”. Quando se reporta ao campo escolar ou acadêmico, é possível o entendimento de que demonstrar o gosto por certas práticas (leitura, escrita – no papel ou novas tecnologias) pode ser uma maneira de construir para si uma identidade, assim como o modo de vestir-se ou portar-se.

Bourdieu e Passeron (1975) tratam da chamada violência simbólica, em que, pelo menos em um campo determinado de ensino, teoricamente, todos teriam acesso a um mesmo tipo de educação, ainda que desconsideradas as condições alheias ao campo escolar ou acadêmico. Trata-se de encaixar-se a um campo determinado da linguagem e das opiniões “sobretudo quando ele tende a se reduzir, como nas faculdades das letras, à manipulação das palavras” (BOUDIEU; PASSERON, 1975, p. 81), ao que pode e deve ser dito a respeito de determinadas práticas sociais.

Assim, o capital cultural estaria ligado à comunicação pedagógica que se estabelece em um campo determinado. A educação pode ser compreendida como uma prática que difunde e legitima os saberes culturais. No entanto, “a família, a escola e mais recentemente a mídia, cada uma à sua maneira, impõem, homeopaticamente, um sistema integrado de referências e padrões identitários” (SETTON, 2004, p. 9). Bourdieu (1974) se refere a campo como um espaço que propicia a legitimação de determinados bens simbólicos, meio que confere as regras de participação e aceitação em uma conjuntura, que confere a legitimidade ou não a determinados tipos de cultura.

É nesse ouvir e acreditar que pode estar o conflito. Seria possível inferir um papel específico à escola e à academia no que se refere à questão do que levar ao conhecimento dos estudantes? E quanto ao papel da mídia e da indústria cultural nesse processo de formação leitora/na produção textual, qual o entendimento dos representantes da escola e qual o entendimento do leitor/escritor sobre esse possível cruzamento de discursos? Essas definições talvez possam derramar por terra o líquido absorvível da crença de uma cultura superior, produto de uma suposta elite cultural que pode dedicar tempo, dinheiro e disposição pessoal para a produção ou conhecimento a partir das práticas de escrita no ambiente escolar.

Como afirmam as autoras desse artigo, se cada coisa estiver no seu devido lugar, então onde se encaixa o aluno diagnosticado com dislexia? Para essa pesquisa, este sujeito apesar do “rótulo” de “não conseguir” realizar as atividades propostas e, por isso, ser aprovado perante o conselho de classe, se encaixa na possibilidade de aprender a ler e a escrever dentro do seu limite, do seu ritmo, do seu conhecimento de mundo. Isto porque alguns professores, colegas de turma e família, muitas vezes sem compreender esse processo e sem saber como agir diante disto, acreditaram na capacidade do mesmo seguir adiante e vencer seus obstáculos.

A exemplo disto, tem-se uma professora que acompanhou e ajudou o aluno no processo de escrita e leitura durante um ano letivo todo. Ela retirava o aluno de sala de aula em algumas aulas para dar um “reforço” na aprendizagem principalmente da escrita, pois conforme relatou esta professora, “*o aluno era semi-analfabeto e no final daquele ano ela conseguia perceber o caminho que ele havia percorrido, ou seja, já sabia escrever palavras, frases e textos curtos*”. Ainda com alguma dificuldade, mas este conseguia ter uma certa autonomia para realizar pequenas atividades propostas em sala de aula.

Entende-se a partir da fala da professora, bem como do questionário que a avó materna e o aluno responderam, que o único espaço para o aluno ler e escrever é na escola. Ao perguntar sobre o hábito de leitura e escrita para a avó materna e também para o aluno, se tem pistas de que o aluno apresenta estas dificuldades principalmente na escrita, pois a avó materna afirma que escreve “*pouco*” e o que escreve é “*para não perder o hábito de escrever*” a partir de “*receitas culinárias*”, ou seja, ela escreve por necessidade, para algo que ela vê como útil em seu cotidiano.

Portanto, em momento algum do questionário, ela menciona que seria para auxiliar o neto nas atividades da escola que são levadas para ele realizá-las em casa. Do mesmo modo, ela percebe que o neto tem dificuldades no processo de escrita e afirma que “*percebo e muitas vezes, corrijo os erros que ele tem, são bastante*”. Isto permite pensar que a avó também já possa ter naturalizado o que o médico diagnosticou, por entender que o laudo é uma legitimação de que seu neto realmente possua algum problema. A palavra *bastante* chama atenção, pois num primeiro olhar sobre o questionário e pelas conversas com a avó, quando esta veio até a escola, foi lhe questionado, “*como ela define este bastante?*”

Seria por que a avó é atravessada por outros dizeres, o do médico neurologista, das psicopedagogas, dos professores, da coordenação, da direção da escola que sempre mencionaram das dificuldades, principalmente da escrita do aluno e, assim, ela toma esse *bastante* já dentro de uma conformidade? Isso porque identifica-se para as mesmas perguntas escritas feitas para a avó materna, as feitas ao aluno. Este respondeu em forma escrita que lê

na escola porque “*a professora pede pra lê em voís a auta*” e escreve em contexto escolar “*por que eu quero, por que a professora manta.*” O aluno vê a leitura como uma obrigação a ser realizada no contexto escolar, mas a escrita já tem autonomia para dizer que escreve em alguns momentos neste contexto, pois ele quer, ou seja, de certa forma está tomando gosto pela escrita e/ou por perceber que é uma necessidade para poder se comunicar com os outros, principalmente nas redes sociais.

Observa-se já nas respostas do aluno que ele ainda apóia-se bastante na oralidade para escrever. Ou seja, escreve como fala, processo que reflete o início da alfabetização. Se Fábio tem poucas práticas de leitura e escrita seu acesso à cultura escrita é mínimo, logo, suas dificuldades são “normais” para suas práticas. E se, ainda, a escola é a única instituição que poderia modificar esse aspecto, não o faz, pois a criança é excluída ou “passada de ano” sem que seja “inserida efetivamente em práticas de letramento”, é de se esperar que a escrita de Fábio se apresente desse modo.

Segundo Freire (2011), aprende-se na escola para fazer coisas fora dela, incluindo-se um além da leitura e da escrita na folha do papel ou na tela do computador, ou seja, usa-se o que se aprende na escola para participar ativamente da sociedade para compreender e questionar as formas de realização e compreensão da vida, produzir, criar e, principalmente transformar. No caso de Fábio, a escola parece não cumprir essa função, pelo contrário, ela funciona de forma a excluir os que não herdam o “capital cultural” (BOURDIEU, 1974) suficiente para lhes garantir o acesso à cultura escrita. A escola, principal agência de letramento, tem como papel principal oferecer esse acesso ao aluno, mas muitas vezes, a escola funciona com práticas de medicalizadoras que culpabilizam o aluno através dos diagnósticos.

Quando não se leva em consideração as questões sociais, em muitos casos, as dificuldades de leitura são medicalizadas através de diagnósticos como dislexia, TDAH, dentre outros; ou ainda, as dificuldades dos alunos são todas relacionadas diretamente às deficiências orgânicas. Segundo Meira (2012), a medicalização é um desdobramento do processo de patologização dos problemas educacionais que tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grande parte das crianças pobres que, embora permaneçam na escola por longos períodos de tempo nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares. Ou seja, a escola não cumpre sua função social de socialização do saber e produz *patologias* para serem tratadas nos serviços de saúde. Isso decorre devido ao impedimento de acesso das crianças pobres aos bens culturais e é consequência de um processo de ocultação da produção e reprodução das desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de escrita de um aluno com dislexia foi a provocação no título do presente artigo. Compreende-se que o aluno que participou dessa pesquisa tem autonomia para realizar suas ações diárias, mas no que se refere ao desenvolvimento de sua aprendizagem em contexto escolar, este vem apresentando algumas dificuldades no processo de escrita. Contudo, consideram-se que os erros cometidos como troca das letras revelam caminhos percorridos pelo aluno durante a aprendizagem da leitura e da escrita e, por isso, sinalizam a concretização para essa realidade linguística, a qual toma a linguagem como atividade dialógica, constitutiva, resultante de um trabalho histórico, coletivo, portanto, inacabado.

Neste sentido, ao trabalhar com a educação na atualidade apresenta-se como um meio que possibilita que a forma de construir conhecimento, de experimentar, de romper com paradigmas tradicionais de educação, e passam a ser veiculadas num novo espaço e tempo. Isto permite que professor e aluno possam transformar o meio em que vivem, tenham autonomia e consciência de seus atos, dos discursos que circulam em seu ambiente e juntos possam aprender. É na sociedade do conhecimento que se forma a ideia de educação para formar cidadãos, escolarização universal, gratuita e leiga, incluindo-se aí alunos com dificuldades no processo de escrita e leitura e, não alunos rotulados como incapazes de aprender.

Assim, a análise do questionário da avó materna e do aluno, bem com as observações e coleta de materiais produzidos pelo sujeito desta pesquisa, permite questionar um rótulo construído a partir de questões individuais sem que se considerem as questões de letramento e de acesso à cultura escrita. É preciso ainda que a escola seja um espaço para a discussão contra a medicalização e não um lugar de legitimação de diagnósticos produzidos a despeito das práticas sociais dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

ABD. Associação Brasileira de Dislexia. **Definição da Dislexia.** Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/index.php/dislexia?id=5>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovic. **Estética de criação verbal.** Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec (original russo de 1929), 2006.

BARTON, David.; Hamilton, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1999.

BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle. Pais, filhos e letramento: ressignificação de histórias de leitura e escrita no contexto da fonoaudiologia. In: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristiane C. Mori-de; MASSI, Giselle. (Orgs.). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Editora Plexus, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editoria S. A, 1975.

BRASIL. MEC. **Políticas da educação especial inclusiva**. Leis N° 10.048/00 e nº 10.098/00. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 11 jul. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França. (Orgs). **Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos transtornos**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 41-64.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A Importância de o Ato de Ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 34. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Pontes, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela Becker. (Orgs.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 13, n. 4, Aug. 2011.

Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462011000400019&lng=en&nrm=iso. Epub May 13, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462011005000028>. Acesso em: 08 abr. 2015.

MASSI, Giselle; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. **Paidéia** (USP. Ribeirão Preto. Impresso), vol. 21, n. 50, 403-411, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/13.pdf> - Acesso em: 05 jul. 2014.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicol. Esc. Educ. [online]**, vol.16, n.1, p. 136-142, 2012.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: elemento de desconstrução de direitos. In: Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. **Direitos Humanos: O que temos a ver com isso?**, Rio de Janeiro: CRP-RJ, 2007. Disponível em: <http://www.crpj.org.br/publicacoes/livros/direitoshumanos.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2015.

_____. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, Marilda Gonçalves; MEIRA, Maria Eugênia M.; TULESKI, Silvana. (Orgs.) **Exclusão e inclusão: falsas dicotomias**. SP: Casa do Psicólogo, 2009, p. 321-363.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PONZIO, Augusto. **A revolução Bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento: segmentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, v. 24, n. 2 jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.oei.es/fomentolectura/alfabetizacion_letramento_rojo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2014.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira. **Surdez e linguagem: Reflexões neurolinguísticas sobre a surdez**. São Paulo: Plexus, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. Apresentação. In: BOURDIEU, Pierre. **A Produção da Crença**. 2. ed. São Paulo: Editora Zouk, 2004.