

37.014.22

5719 f

Ex 1

C. 92.588.201

**BIBLIOTECA
UNEMAT**

Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT

RG Nº 00 114 875

DATA / /

() Compra (X) Doação ()

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
FACULDADE DE LINGUAGEM E ZOOTECNIA
COORDENAÇÃO DE LETRAS

FERNANDA PEREIRA DE SOUZA

DIFICULDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

PONTES E LACERDA – MT

2014/1

FERNANDA PEREIRA DE SOUZA

DIFICULDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

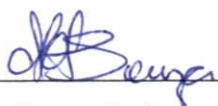
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras, apresentado ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para a obtenção do título de graduada em Letras. Orientadora: Profª Selma Albuquerque Cavalcanti Kirsch.

PONTES E LACERDA – MT
2014/1

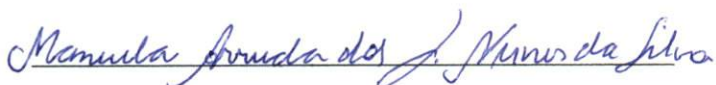
ESTA MONOGRAFIA FOI APRESENTADA E DEFENDIDA PERANTE A
SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:



ORIENTADORA: Selma Albuquerque Cavalcanti Kirsch



Professora: Marlene Flores de Souza



Professora: Manuela Arruda dos Santos Nunes da Silva

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela inspiração a mim concedida para que pudesse iniciar e concluir o curso de Licenciatura Plena em Letras no prazo de quatro anos e neste período obter conhecimentos e experiências ímpares para que hoje defendesse minha monografia.

Agradeço aos meus pais, Rosalina Ap. Pereira Vasconcelos e Werly Vasconcelos pelo apoio e incentivo a mim designado, pelo companheirismo nos momentos de dificuldades e as diversas noites em claro.

Não poderia deixar de agradecer também ao meu 'esposofriend' Kennedy Marques pelo companheirismo durante parte desse percurso "I Love You".

Agradeço de modo geral aos meus familiares que direta ou indiretamente contribuíram para que o meu objetivo fosse alcançado.

Ainda agradeço aos professores da UNEMAT por terem me proporcionado o devido conhecimento e criticidade que hoje possuo.

E à minha orientadora Prof^a Selma Albuquerque pela paciência e compreensão.

DEDICATÓRIA

Dedico especialmente a meus pais Rosa e Werly; ao meu esposo Kennedy e a toda a minha família.

“A mais nobre aquisição da humanidade é a fala, e a arte mais útil é a escrita. A primeira distingue eminentemente o homem da criatura bruta; a segunda, dos selvagens sem civilização”.
(Aistle)

Resumo

Neste trabalho buscamos compreender as dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita, mais especificamente a dificuldade chamada de dislexia pelo saber científico. Abordamos sobre a importância do diagnóstico para o tratamento clínico e pedagógico, pois nem todo problema de aprendizagem é dislexia e por esta razão devem ser tratados de forma diferente. No primeiro capítulo apresentaremos o que a escrita representa e não-representa para Olson (1997), além de discutir sobre o processo de aquisição da leitura e escrita segundo Kato (1999). Em seguida no segundo capítulo, trazemos discussões sobre a dificuldade na aquisição da leitura e escrita, discutindo sobre o diagnóstico clínico pedagógico do sintoma, e tratamento dessa dificuldade de aprendizagem também conhecida como dislexia. Já no terceiro e último capítulo discutimos sobre a dificuldade de leitura e escrita segundo a visão psicanalítica.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Dificuldade de aprendizagem, Dislexia.

Abstract:

In this work we seek to understand the difficulties in the acquisition of reading and writing more specifically the difficulty called dyslexia by scientific knowledge. We discuss the importance of diagnosis for clinical and educational treatment because not every learning problem is dyslexia and therefore should be treated differently. In the first chapter we will present what writing is and is not-for Olson (1997), and discuss the process of acquisition of reading and writing second Kato (1999). Then in the second chapter, we bring discussions about the difficulty in acquiring reading and writing, discussing the pedagogical clinical diagnosis of symptoms, and treatment of the learning disability also known as dyslexia. In the third and last chapter we discussed the difficulty of reading and writing according to the psychoanalytic view.

Keywords: Reading, Writing, Learning disability, Dyslexia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.10
CAPÍTULO 1 – Representação da Escrita	p.11
1.1 – Aquisição da leitura	p.13
1.2 - Aquisição da Escrita	p.17
CAPÍTULO 2 – Dificuldades na aquisição da leitura e escrita: dislexia	p.20
2.1 – Diagnóstico	p.25
2.2 – Tratamento	p.28
CAPÍTULO 3 – Dificuldades na leitura e escrita para a psicanálise	p.31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.41
REFERÊNCIAS	p.43

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica referente às dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita, mais especificamente a dificuldade chamada de dislexia pelo saber científico. Em nossa investigação pensamos como é realizado o diagnóstico pelos especialistas (professores, psicopedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos) e como é tratado esse problema de linguagem, pois nem todo problema de aprendizagem indica que a criança é disléxica. No primeiro capítulo discutimos sobre a representação da escrita para Olson (1997), além de discutir como se dá o processo de aquisição da leitura e escrita segundo Kato (1999). No segundo capítulo enfocamos o diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem, a partir do ponto de vista pedagógico e organicista, nomeados dentro dessa perspectiva como dislexia; e no terceiro capítulo, sobre as dificuldades de leitura e escrita a partir do ponto de vista psicanalítico. Utilizamos as teorias referenciadas neste trabalho para compreender e discutir quais são essas dificuldades de aprendizagem que os discentes possuem, bem como discutir o possível sintoma da dislexia que segundo a ABD - Associação Brasileira de Dislexia, afeta 17% da população mundial.

CAPÍTULO I

REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA

Para culminar no alfabeto, os sistemas pictóricos e fonológicos evoluíram até o ponto de existir um recurso gráfico destinado a transcrição da fala. A escrita então passou a representar tudo o que pode ser dito.

Segundo Olson (1997) *apud* Aristóteles

As palavras escritas são símbolos ou signos de afeições ou impressões da alma; as palavras escritas são signos das palavras faladas”, o fato de a teoria linguística assumir como seu objeto a língua escrita e não a falada: “A única razão da existência da [escrita] é representar [a fala]. O objeto linguístico não é definido pela combinação da palavra escrita com a falada; esse objeto é constituído exclusivamente pela forma falada. (OLSON, 1997, p.82)

A escrita evoluiu até formar unidades da fala e dos fonemas, iniciando pelo conjunto de consoantes, sílabas e vogais. Assim, se baseou o sistema de escrita, que inventado pelos fenícios, terminou no aperfeiçoamento do alfabeto pelos gregos com a dição de vogais. Vemos então que a escrita foi uma tentativa de representar os sons da fala. Mas Olson (1997) *apud* Harris (1986) e Gaur (1987) corrobora que, “os sistemas de escrita foram criados não para representar a fala, mas para comunicar informações. Sua relação com a fala é, na melhor das hipóteses, indireta”. Com isso, os sistemas de escrita são tomados pela fala como modelos de adequação. Para Olson (1997) “Os sistemas de escrita proporcionam os conceitos e as categorias para pensar a estrutura da língua falada, e não ao contrário. A consciência da estrutura linguística é produto do sistema de escrita, e não uma pré-condição para o seu desenvolvimento”. (p.84).

Os sistemas de escrita se desenvolveram desde os ideogramas até o alfabeto, esses sistemas gráficos mudaram sua forma de representação, pois os ideogramas não eram lidos, porém significavam. Já o alfabeto é lido, significa e representa a fala (língua). Do processo de descrição da figura a leitura do texto os sentidos e a interpretação contribuem para a noção de ‘linguagem’, ‘palavra’ e ‘fonema’. Com o alfabeto, a leitura possibilitou melhor compreensão dos constituintes linguísticos, pois um desenho (ideograma) traz apenas um significado, por exemplo, o símbolo japonês ‘sabedoria’ representa apenas sabedoria. Já a palavra ‘sabedoria’ em alfabeto pode ser compreendida de diferentes maneiras de acordo com o contexto em que está aplicado, pois estabelece correspondência entre ‘elemento e signo’ e vice-versa. Isso por que os emblemas de escrita não distinguem o nome e a coisa, pois ‘os emblemas representam nomes, não palavras’.

O conceito que pode ser associado de forma plausível à escrita é o de ‘palavra’, e não o de ‘nome’. [...] a sintaxe que faz com que uma linguagem seja linguagem, é a mesma que torna um sistema gráfico ‘gerativo’, permitindo a combinação e recombinação de símbolos para expressar uma

ampla variedade de significados. (OLSON, 1997, p.88-89)

As escritas sintáticas não representam a fala, embora essas escritas sejam uma linguagem, mas a relação entre linguagem e escrita serve de modelo para a fala. Isso por que os signos passaram a representar palavras, e não coisas. A escrita então passa a oferecer um modelo para a fala a partir do momento em que os seus constituintes sintáticos puderam fornecer conceitos à forma falada através de expressões da linguagem natural. Então, se os signos adquirem uma sintaxe, passam a ser sistemas de escrita. E idear um sistema de escrita significa, em parte, descobrir coisas sobre a fala.

Para Olson (1997), a função primária da escola é ensinar a 'ler, escrever e calcular', os três são habilidades importantes para a aquisição de competências linguísticas. O sistema alfabético não é superior aos demais, pois as manifestações escritas foram evoluindo no decorrer dos anos, e com isso o alfabeto grego foi o que obteve maior êxito pelo fato de distinguir as "culturas alfabéticas das não alfabéticas". Olson (1997) *apud* Rousseau (1966),

Essas três maneiras de escrever correspondem quase exatamente a três diferentes fases de acordo com as quais podemos considerar os homens reunidos em uma nação. O desenho de objetos é próprio dos povos selvagens; sinais representando palavras e proposições são característicos dos povos bárbaros; o alfabeto, dos povos civilizados. (OLSON, 1997, p.20)

A escrita como instrumento de desenvolvimento cognitivo, é em parte responsável pelo surgimento de modernas formas de pensamento que são transmitidas mediante educação sistemática. Mesmo que o domínio da escrita seja pensado como a capacidade de 'reconhecer símbolos ou decodificar letras', o verdadeiro domínio está na capacidade de entender e usar os recursos intelectuais para abordar as relações entre linguagem oral e escrita.

1.1 - AQUISIÇÃO DA LEITURA

Iniciaremos nosso debate teórico tomando a definição de KATO (1999), em que afirma;

As pesquisas em leitura, principalmente na área da psicologia e da psicolinguística, são unânimes em afirmar que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético. (KATO, 1999, p.33)

Segundo esta citação de Kato (1999) fica claro que a palavra pode ser reconhecida através do todo, seu contorno, extensão e também sem uma das partes, da mesma forma que identificamos uma árvore, não precisamos necessariamente vê-la inteira para saber que é uma árvore. Assim é a leitura para um leitor competente, pois, as hipóteses criadas pelo leitor no seu processo de desenvolvimento da leitura são imagens e reflexões que passaram a significar, com isso a memória decodifica as palavras.

Com o tempo, as unidades linguísticas são constituídas pelo leitor de modo que a letra, a sílaba e a palavra passam a constituir uma unidade linguística, formando assim palavras. Mesmo que ocorra a leitura de palavras isoladas, sabemos que de alguma maneira elas são contextualizadas pelo leitor, pois o léxico visual é o responsável por fornecer pistas para a identificação e combinação das letras. No caso de palavras derivadas ou totalmente desconhecidas entra em jogo o conhecimento de mundo do leitor para que essas novas palavras sejam introduzidas no seu léxico mental a fim de reconhecimento das mesmas em outras situações de uso e interpretação. Sendo que tanto a palavra isolada quanto a contextualizada, exige do leitor um conhecimento prévio permitindo que faça uso do conhecimento, mas também da não utilização de substituições, acréscimos ou qualquer tipo de modificação do texto.

Embora a palavra seja, para Vygotsky (1962), o microcosmo do estado de consciência (consciousness) humana, experimentos mostram que a leitura proficiente não se processa palavra por palavra, mas por blocos, que constituem unidades de informação, podendo um vocabulário, às vezes, constituir sozinho tal tipo de unidade. (KATO, 1999, p.40)

Diante disso, vemos que a leitura e a compreensão da palavra se desenvolvem a partir do sentido que, determinado pelos blocos resultaria em interpretação semântica e pragmática. Esse processo aconteceria devido o léxico mental do leitor. Pois da mesma forma que palavras são derivadas e criadas por regras lexicais, gramaticais e semânticas, a interpretação muda de leitor para leitor devido a sua memória permanente. Se a memória é classificada em 'permanente (longo prazo)', então ela também pode ser definida também como memória temporária (curto prazo), e memória rasa (médio prazo), permitindo assim o reconhecimento de informações do texto que ora podem ser 'velhas', ora 'novas' para o leitor.

Segundo KATO (1999), a leitura de palavras e blocos pode dar-se de três maneiras:

1. Através de resposta instantânea devido à existência de palavras armazenadas na memória permanente.
2. Através da resposta instantânea devido à existência de consciência do leitor na memória rasa.
3. Através da análise e síntese dos componentes do bloco, reconhecidos por um dos três processos da memória.

KATO (1999) faz algumas considerações sobre *cognição e metacognição* a partir de Vygotsky (1962) para afirmar que o desenvolvimento do conhecimento se dá em duas fases, sendo uma delas a fase de desenvolvimento automático e inconsciente e a outra em que se observa um aumento gradual ao controle ativo desse conhecimento. A partir de então é nos apresentado estratégias cognitivas e metacognitivas em leitura.

A primeira, estratégia cognitiva é quando o leitor interpreta a primeira oração como principal, com isso se autocorrigindo, e seu comportamento denunciando uma estratégia metacognitiva. Da mesma forma que o sujeito se autocorrigi, ele vocaliza sua leitura ao tentar reparar o erro. Essas características da estratégia cognitiva nos possibilita eficiência na leitura, de modo que os erros e os equívocos ao acusarem o leitor denunciam a existência dessa estratégia.

As estratégias cognitivas não apenas explicam comportamentos na interpretação, mas também faz conexão entre o texto, o tempo e o espaço na finalidade de uma interpretação mais abrangente. Desse modo, vemos que há um princípio que governa tanto as estratégias cognitivas quanto a semântica, denominado 'Princípio de Canonicidade', ou 'da ordem natural', assim teríamos o agente antes do paciente, a causa antes do efeito, o positivo antes do negativo, entre outros. O outro é o 'Princípio da Coerência', une o nível global, o local e o temático para explicar que o produtor ao elaborar um texto espera que ele cause alguma mudança no mundo, o local seria o que o autor deseja fazer em algum lugar do texto e o temático seria o uso recorrente de mesmas informações no texto. Se isso ocorrer, é porque o texto é coerente e automaticamente a leitura será bem sucedida, pois se os itens não são organizados sequencialmente, faltam informações, há informações soltas, ou uma linguagem interpessoal, sendo assim o insucesso do leitor será certo.

As estratégias metacognitivas de leitura são definidas por Kato (1999) *apud* Brown (1980) como;

1. Explicitação dos objetivos da leitura;
2. Identificação de aspectos da mensagem que são importantes;
3. Alocamento de atenção em áreas que são importantes;
4. Monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão;
5. Engajamento em revisão e auto-indagação para ver se o objetivo está sendo atingido;
6. Tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão;
7. Recobrimento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

Mas, as estratégias básicas são;

1. Estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura;
2. Monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.

O desenvolvimento das estratégias metacognitivas se dá a partir da diferença entre crianças mais e menos experientes em nível linguístico, foi constatado que as crianças menos experientes começam monitorando a palavra para depois passar as orações de maiores períodos, de modo que a compreensão nem sempre se dava ao final da leitura. Isso devido a dificuldade que o leitor tem em apreender a ideia central do texto.

Para que a criança não apresente falhas na compreensão do texto lido, é necessário que haja um objetivo específico naquela leitura. Mas, para que isso não aconteça primeiramente o aprendiz tem que ler na finalidade de atingir o significado, se não funcionar o professor entra em segundo plano para auxiliar na compreensão do texto. Mostrando ao discente que às vezes uma palavra ou um sinal ortográfico se não lido ou empregado corretamente pode mudar todo o sentido do texto. Apontar que a releitura do texto, as substituições e o conhecimento prévio de termos podem auxiliar na interpretação. Além disso, há o sentido do texto que nem sempre é literal, pode ser irônico ou cômico.

Em resumo, toda leitura implica que o 'sentido' do texto seja dado em grande parte pelo leitor [...]. Mas, embora a leitura exija um domínio correto da língua - não se trata de um 'deciframento' de significantes -, a compreensão de textos ultrapassa bastante, ao que parece, a capacidade de expressão dos leitores. (GALVES, 2002, p. 101).

1.2 – AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Assim como a leitura, a escrita é uma das preocupações da escola, que objetivam métodos de alfabetização cada vez mais eficazes. Os métodos e técnicas programados pelos professores nem sempre são eficazes, nesse sentido, as metodologias devem ser sempre reformuladas. Se pensarmos o desenvolvimento da leitura ligado à prática de escrita, veremos que o desempenho de um indivíduo que lê e outro que não têm o hábito da leitura será completamente diferente, pois o aprendiz geralmente recorre a estímulos visuais para compor a escrita, isso por que a atividade de escrita favorece a aquisição da leitura e vice-versa. Mas, que a escrita também pode ser adquirida independentemente da leitura, “mesmo que durante o processo de aquisição da leitura e da escrita as interferências sejam recíprocas, de forma que quanto mais se lê melhor se escreve”. (Kato, 1999, p. 8)

Desse modo, um leitor competente é capaz de compreender um texto ou enunciado escrito (de maneira legível ou não) por que faz uso de suas habilidades de leitura sem precisar decodificar cada grafema, lendo pelo significado. Segundo Kato (1999) *apud* Sven Ohman, “[...] a invenção da escrita alfabética é uma ‘descoberta’ pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente com seu conhecimento da organização fonológica de sua língua”. (p. 11)

Abaurre (1997) *apud* Vygotsky (1978);

[...] a linguagem escrita, longe de ser uma habilidade motora complexa, é um sistema particular de símbolos e signos e que seria imprescindível entender a história de desenvolvimento simbólico na criança e o lugar da escrita nesse desenvolvimento para se chegar a uma solução correta sobre a psicologia da escrita. (ABAURRE, 1997, p.40)

O elo entre leitura e escrita então se torna relevante, pelo fato dos signos da língua falada não terem relação direta com a escrita, isto é, que a escrita não é uma ‘transcrição fonética’ da fala. E essa diferenciação entre os aspectos da fala e da escrita começam a ser compreendidas pelos indivíduos apenas quando vão para a escola, pois é através da leitura que eles perceberão que as palavras são escritas de um modo e geralmente lidas de outro. Espera-se então, que o aluno seja capaz de perceber a letra, a palavra, e a sílaba a partir de representações que o levem a compreensão de frases e enunciados completos. Isso é possível por que ao ler a criança é estimulada pelo seu

ambiente de comunicação que por sua vez tem palavras e enunciados já prontos, mas ao escrever ela tem que 'combinar letras e sílabas para formar as palavras'.

Segundo Rojo (1998) *apud* Ferreiro (1982); "[...] o trabalho de construção de conhecimentos sobre a escrita seria exclusivo da criança, a partir da sua interação com o próprio objeto (escrita), desconsiderando o fato de essa interação sujeito/escrita ser mediada por um interlocutor (e sua linguagem)" (p.88). Essa construção de conhecimentos se dá primeiramente pelo interesse da criança pela escrita e em seguida pelo auxílio de um adulto como corresponsável de auxiliar a criança a atingir a escrita, pois a interação entre ambos auxiliará na constituição dela. As estratégias de leitura que unem o leitor (adulto) e o leitor aprendiz (criança) possibilitam a construção conjunta de saberes e ideias que contribuirão para o processo de escrita do aprendiz, pois a veracidade e autoridade da escrita fornecerá ao discente o convencimento de suas informações. Tais informações passadas pelo adulto para a criança valerá como amparo para o processo de constituição de conhecimentos.

Mas, o mais importante é o modo de participação da criança nas práticas de leitura e escrita, pois os diferentes modos de participação nas práticas discursivas é que permitirão a atribuição de sentidos. Outro fator importante para a construção de significado é o conhecimento da língua por parte do leitor, de modo que o sentido de um texto não depende só do conhecimento dos modelos lexicais e sintáticos da língua, mas também da mobilização de conhecimentos extralinguísticos, da percepção de diferentes significantes e de 'critérios culturais'. Nas etapas iniciais da aprendizagem da escrita, inicia-se a elaboração de frases e parágrafos onde o discurso assegura a coerência e a autenticidade dos fatos. Isso por que a natureza da escrita sofre mudanças constantes nas expressões.

Segundo Abaurre (1997) *apud* Ferreiro (1988);

As listas de palavras e frases escritas e/ou lidas pelas crianças em situação experimental representam um conjunto de dados mais confiável do que os dados naturalísticos, obtidos, por exemplo, a partir da observação de textos produzidos espontaneamente. (ABAURRE, 1997, p.21)

Vemos então que são nas 'situações experimentais' de escrita que a criança conceitualiza o que faz por meio do seu desenvolvimento cognitivo, pois a aquisição da escrita é o processo em que o sujeito reconstrói a sua história com a linguagem através da representação escrita da língua falada. Considerando então a forma escrita da língua, o sujeito singularmente reflete sobre sua própria linguagem podendo até mesmo manipular a sua fala. Isso por que durante o processo de construção, a linguagem e as

habilidades cognitivas são desenvolvidas.

Mas, pode haver dificuldades e rupturas nesse processo de aquisição da leitura e escrita, podendo ser diagnosticado clínico-pedagogicamente como dislexia. É o que procuraremos esclarecer no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: DISLEXIA

A palavra dislexia deriva do grego 'dis'= dificuldade e 'lexia'= linguagem. As primeiras referências surgiram no final do século XIX quando alguns profissionais questionaram o porquê de algumas crianças com bom desenvolvimento cotidiano apresentarem dificuldades no aprendizado da leitura e escrita. Dislexia é um transtorno de aprendizagem caracterizado pela dificuldade em ler e escrever. A criança não consegue escrever espontaneamente e nem ler corretamente, geralmente a leitura é lenta e o sentido do texto não apreendido. Ocorrem distorções como inversões, supressões, repetições entre outros.

Primeiramente veremos a tipologia da dislexia, de acordo com Nico (p.2) *apud* Boorder e Micklebust (1971);

***Dislexia disfonética:**

dificuldades na percepção auditiva dos fonemas, (troca de fonemas e grafemas, alterações na escrita e leitura, como por exemplo, a supressão, acréscimo, substituição entre outros nas palavras).

***Dislexia diseidética:**

dificuldade na percepção visual, (trocar fonemas, ler as sílabas uma a uma sem alcançar o sentido da palavra).

***Dislexia visual:**

“deficiência na percepção visual e na coordenação visomotora, (dificuldade no processamento cognitivo das imagens)”.

***Dislexia auditiva:**

“deficiência na percepção auditiva, na memória auditiva e fonética (dificuldade no processamento cognitivo do som das sílabas)”.

***Dislexia mista:**

a combinação de mais de um tipo de dislexia.

De acordo com MASSI (2007) a Associação Brasileira de Dislexia (ABD)

em 1994 publicou a definição de dislexia utilizada por eles, sendo a seguinte:

Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Essas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida a instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldades com diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídos problemas de leitura, em aquisição e capacidades de escrever e soletrar. (MASSI, 2007, p. 44-45)

Veremos a seguir os sinais e sintomas da dislexia proposto por MASSI (2007) *apud* IANHEZ e NICO (2002) e CUBA DOS SANTOS (1987);

- Desempenho inconstante com relação à aprendizagem da leitura e escrita;
- Dificuldade com os sons das palavras e, conseqüentemente, com a soletração;
- Escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas;
- Relutância para escrever;
- Confusão entre letras de formas vizinhas, como 'moite' por 'noite', 'espuerda' por 'esquerda';
- Confusão entre letras foneticamente semelhantes: 'tinda' por 'tinta', 'popre' por 'pobre', 'gomida' por 'comida';
- Omissão de letras e/ou sílabas, como 'entrando' por 'encontrando', 'giado' por 'guiado', 'BNTD' por 'Benedito';
- Adição de letras e/ou sílabas: 'muimto' por 'muito', 'fiaque' por 'fique', 'aprendendendo' por 'aprendendo';
- União de uma ou mais palavras e/ou divisão inadequada de vocábulos: 'Eraumaves um omem' por 'Era uma vez um homem', 'a mi versario' por 'aniversário';
- Leitura e escrita em espelho;
- Dificuldade em organizar tarefas;
- Dificuldade com noções espaço-temporais;

Segundo Massi (2007), a dislexia pode ser causada por fatores genéticos, hereditários, traumas entre outros, afetando desse modo a educação escolar da criança no que se refere à leitura e escrita durante a alfabetização podendo persistir até sua vida

adulta. De acordo com PELLEGRINI (p. 5); “cabe à escola desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, sem discriminações, orientado para, inclusão e não somente atribuir o nível de aprendizagem a classe social”.

Segundo MASSI (2007), representantes da perspectiva cognitivista acreditam que, além da dificuldade para aprender a ler e escrever, a criança disléxica geralmente apresenta outras características relacionadas ao esquema corporal e à sua imagem. Apresentando também transtorno espaço-temporais, distúrbios do padrão motor e dificuldade quanto à noção de direita e esquerda, influenciando assim em outras perturbações. Com isso patologiza as questões referentes a apropriação da linguagem escrita ocultando a própria criança, pois desconsideram sua história, seu saber e seu dizer. Conforme a autora, a escrita muito além de ser uma habilidade motora, constitui um sistema particular de símbolos que são fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois a construção da escrita envolve elaboração e reelaboração das assimilações das letras, palavras e frases.

MASSI (2007) *apud* GERALDI (1995) corrobora;

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentido, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se denomina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados como partes pertinentes para se obter a compreensão. (MASSI, 2007, p.79)

Sendo assim, a linguagem remete a si mesma, e sua apropriação implica reflexão sobre ela, pois a ‘linguagem escrita é uma proposta de leitura’ em que o aprendiz produz um texto e o educador ao corrigi-lo aponta o caminho certo para a produção. Por isso, erros como, troca de letras, substituições, acréscimos entre outros, deixam de serem sintomas disléxicos e passam a ser compreendidos como indícios do processo de elaboração da escrita.

Massi (2007) apresenta a perspectiva organicista representada pela área médica, citando o neurologista americano Orton. Para ele os distúrbios de aprendizagem da escrita de uma criança que está iniciando o processo de alfabetização devem ser compreendido de maneira diferente dos transtornos manifestados por um adulto. Em uma de suas pesquisas, Orton afirma que aproximadamente 80% das pessoas analisadas por ele tinha, pais, irmãos, avós, tios entre outros possuíam algumas dificuldades, com

isso Orton chega a conclusão de que as dificuldades de aprendizagem da escrita provém de fatores hereditários.

Massi (2007) *apud* Smith e Carrigan (1959),

A visão biológica determinista propõe que a dislexia pode ser recorrente de uma irregularidade no equilíbrio da química cerebral, isso por se dar por excesso ou sobre do composto acetilcolina-colinesterase, no cérebro. Segundo eles, isso pode ser explicado em termos de enfermidades metabólicas, desnutrição, entre outros. (MASSI, 2007, p.32)

Sendo assim, as explicações neurológicas, genéticas, metabólicas e oftálmicas passaram a ser associadas às questões referentes à escrita.

A abordagem psicoafetiva procura explicar os problemas de aprendizagem com base nos fatores afetivos da criança. Segundo Massi (2007) *apud* Serrano (2001) “os transtornos de aprendizagem podem estar associados a três sintomas psicopatológicos: à síndrome depressiva, aos estados de ansiedade e aos transtornos comportamentais” (p.37). Então se a criança apresenta depressão infantil, ou estados de insegurança e ansiedade, assim a aquisição da escrita é interrompida dificultando o desenvolvimento dos processos de atenção e memória. Ocorrendo frustrações, a criança se irrita facilmente passando a ter comportamentos antissociais.

Vemos então que a dislexia pode estar associada a múltiplas e diferentes desordens – lesão, imaturidade ou disfunção cerebral, alterações metabólicas, nutricionais, oftalmológicas ou emocionais. Essas desordens são apontadas para tentar justificar a existência de uma patologia como algo inerente ao aprendiz da escrita.

De acordo com Massi (2007), a *Classificação internacional de doenças* (CID), aceitou e reconheceu a dislexia como um ‘transtorno específico de leitura’. De acordo com a *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento* da CID 10, tal patologia se caracteriza como:

[...] um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades da leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. A habilidade de compreensão da leitura, o reconhecimento de palavras na leitura, a habilidade de leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar todos afetados. Dificuldades para soletrar estão frequentemente associadas a transtorno específico de leitura e muitas vezes permanecem na adolescência, mesmo depois de que algum progresso na leitura tenha sido feito [...] crianças com transtorno específico da leitura seguidamente tem uma história de transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem, e uma avaliação abrangendo funcionamento corrente da linguagem muitas vezes revela dificuldades contemporâneas sutis. Em adição à falha acadêmica, comparecimento escolar deficiente e problemas com ajustamento social são complicações assíduas, particularmente nos últimos anos do primário e do secundário. A condição é encontrada em todas as linguagens conhecidas, mas há incerteza se a sua frequência é afetada ou não pela natureza da linguagem

Conforme Massi (2007), a classificação da *CID* 10 supõe que transtornos na fala podem preceder problemas na escrita, aparentando desconsiderar que a escrita diferencia-se da oralidade. Também se vale de uma mesma nomenclatura para questões completamente diferentes e aceitando como ‘transtorno’ questões que dizem respeito ao desempenho escolar, patologizando assim os mecanismos de escrita.

2.1 – DIAGNÓSTICO

Há diferentes olhares sobre a forma de diagnóstico, pois varia de acordo com o profissional. Para Barbosa (2005) o diagnóstico só pode ser realizado quando a criança começa a ser alfabetizada, pois o seu baixo rendimento escolar fará com que um psicopedagogo ou avalie se a criança possui o distúrbio ou se é apenas as condições escolares que não suprem as necessidades do discente. O problema só aparece na escola por que somente na alfabetização que o aluno inicia o processo de aquisição da leitura e escrita, então aparecem as dificuldades de aprendizagem, mas se elas persistem além do percurso escolar em que o aluno já deve saber ler e escrever o professor então o encaminha a um profissional qualificado para a realização das avaliações clínico e pedagógico que diagnosticará tal problema.

Para os problemas da leitura e escrita Santiago (2005) propõe como o procedimento diagnóstico adequado o que pretende identificar a dificuldade partindo das “esferas conceitual-pedagógico e a outra relativa à economia subjetiva do aluno”. (p.29) Desse modo, primeiramente investigar o conhecimento da criança para que seus erros possam ser corrigidos e então em segunda mão conduzi-la a uma clínica psicanalítica.

O diagnóstico proposto por Santiago é essencialmente o clínico-pedagógico, pois possibilita a investigação do indivíduo inicialmente pelos erros observáveis e se não obter êxito, então iniciar o tratamento clínico. Vemos que nem toda dificuldade escolar é sintoma, ou seja, ‘uma desordem expressa por um conflito psíquico’, pois os fatos sociais também configuram dificuldades de aprendizagem como, por exemplo: a criança escrever como ela fala ou ouve (prateleira= parteleira).

Para Barbosa (2005, p.25), a dislexia pode ser diagnosticada primeiramente

pelo histórico familiar e posteriormente por um profissional especializado como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos entre outros. Corrobora ainda que os disléxicos pensam mais por imagens e sentimentos do que por sons e palavras. Em relação a leitura de frases a dificuldade é tanto nas pausas quanto no ritmo, tornando impossível a compreensão.

Para Pellegrini *apud* Fonseca (1937) a dislexia pode ser diagnosticada a partir dos seguintes sintomas: Atraso na fala; dificuldade para sequenciar as sílabas dentro das palavras; embaraço para expressar alguns fonemas e palavras rimadas; dificuldade em memorizar nomes, cores, formas, números; dificuldade na habilidade motora fina; delonga-se para incorporar palavras novas ao seu vocabulário; dificuldade para seguir ordens mais complexas e seguir rotina; dificuldade para sequenciar ou recontar uma história; dificuldade para recordar números e símbolos; dificuldade em identificar e aprender as letras do alfabeto; incoordenação motora de letras e números; dificuldade em entender rimas; dificuldade em sequenciar e memorizar palavras; dificuldade em aprender a ler, soletrar e escrever; dificuldade em orientação espacial (direito-esquerda, embaixo- em cima); dificuldade em escrever letra cursiva; dificuldade de transcrever da lousa; dificuldade de soletração; dificuldades de interpretar enunciados; dificuldade na organização da escrita; dificuldade em discriminar fonemas homógrafos (p – b, t – d, f – v, s- z...).

Não é necessário que se façam presentes todos os sintomas e sinais para que a criança seja diagnosticada como disléxica, e o diagnóstico só pode ocorrer após o primeiro ano da criança na escola, embora a apropriação da escrita pela criança se inicie muito antes de começar a frequentar a escola, a escrita e leitura, mas histórias infantis, placas nas ruas, receita culinária, banners, propagandas, folhetos. Ao se tratar de suspeita de dislexia, os sinais devem ser bem avaliados para que se chegue a uma conclusão exata. A história da criança, suas relações psicoafetivas e o seu quadro neurológico ao serem avaliados podem mudar o rumo das investigações. Exames oftalmológicos, fonoaudiológicos, otorrinolaringológico, oligofrenia e neurológico também podem ser realizados, para que o resultado do distúrbio de aprendizagem seja preciso, não havendo controvérsias entre dislexia e outros distúrbios de aprendizagem.

A dislexia – vinculada à apropriação da escrita-, ao contrário, não tem uma via explicativa ou descritiva capaz de caracterizá-la com base em alterações em processos linguísticos e, muito menos, capaz de relacioná-la a lesões neurológicas. (MASSI, 2007, p.123)

As tarefas avaliativas propostas por MASSI (2007) estão supostamente relacionadas a aspectos linguísticos, sendo:

- Manipulação de fonemas (o aluno é solicitado a inverter os fonemas iniciais de duas palavras);
- Fluência verbal (a criança examinada é solicitada a dizer o máximo de palavras começadas com determinada letra em um período limitado de tempo);
- Reprodução de sons que iniciam, terminam e estão no meio das palavras proferidas pelo examinador;
- Formação de palavras (o aluno é solicitado a formar palavras usando sons e sílabas produzidos pelo examinador);
- Formação de frases com palavras fornecidas pelo avaliador;
- Soletração e repetição de palavras;
- Leitura e separação de palavras nos seus sons unitários, em sílabas, em encontros consonantais e em dígrafos;
- Leitura de logatomas, objetivando avaliar o reconhecimento do sistema fonético-fonológico do aluno avaliado;
- Leitura em voz alta de textos simples, para avaliar habilidades de segmentação das orações;
- Extração de conceitos fundamentais de um texto;
- Identificação e nomeação de letras do alfabeto, apresentadas em ordem aleatória;
- Cópia e ditado de letras do alfabeto, de listas de palavras, de frases e de parágrafos;
- Correção de frases que não seguem critérios semânticos e gramaticais (o examinador apresenta, por exemplo, a sentença “Branca de Neve é um bruxo” e a criança deve corrigi-la);
- Escrita espontânea.

Essas tarefas avaliativas são citadas por diversos manuais que pretendem apontar critérios que classifiquem um dos tipos de dislexia. Vemos que nessas tarefas avaliativas a noção de língua é um sistema já ‘pronto de signos’ assumindo uma postura confusa entre oralidade e a escrita. Pois, ignoram as situações de interação e seus propósitos discursivos, ‘colocando o examinador na posição de quem domina a

interlocução' (p.135). Com isso desfazendo toda possibilidade de interação.

2.2 – TRATAMENTO

Segundo Barbosa (2005) ao ser diagnosticada a dislexia, a criança deve ser inserida em um novo método de ensino, que seja mais “fonético ou analítico-sintético”. Num primeiro momento as técnicas devem se valer de recursos visuais e auditivos, como por exemplo, a invenção de palavras, frases e parágrafos a partir de imagens. Através da visão e do som a criança pode conseguir a assimilar fonemas e posteriormente desenvolver seu vocabulário. Ver as imagens, ou letras, e palavras e pronuncia-las em voz alta ajuda na correção de falhas entre pensamento e linguagem.

Outro exercício primordial é ensinar a criança a melhorar a má postura, a coordenação motora e a percepção temporo-espacial. Com essas aulas de psicomotricidade a criança começará a mudar suas atitudes. Com isso, a criança deve ser reintegrada aos poucos no contexto escolar, familiar e social como portadora de dislexia, pois se for isolada das demais pessoas, podem surgir sérios problemas emocionais.

Barbosa (2005) corrobora que se o caso for muito grave, o resultado pode não aparecer nos primeiros tratamentos, mas com o passar do tempo haverá evolução significativa no quadro clínico da criança. Mesmo com o tratamento finalizado, o dislético consequentemente terá um retardo escolar, e não necessariamente se interessará por leitura ou escrita, mesmo que suas dificuldades foram sanadas. O fato é que se a criança for diagnosticada com dislexia nos primeiros anos da educação infantil e, por conseguinte tratada, seus resultados serão melhores do que outra que foi diagnosticada no terceiro ou quarto ano escolar. Por isso se faz necessário a intervenção pedagógica do professor, que de forma precisa e eficaz reorienta esse aluno no processo de aprendizagem da leitura e escrita reeducando os disléticos a fim de torna-los leitores e escritores hábeis.

Essa reeducação acontece no caso com disléticos parcialmente alfabetizados, ou seja, que apresentam mais dificuldades do que conhecimento. Em contrapartida temos os disléticos que ainda não chegaram ao processo de alfabetização. A diferença entre ambos é que uns aprenderam um pouco a ler e escrever, mas possuem

enormes dificuldades e outros que pela dificuldade ser tão grande não conseguiram aprender nada. Esse atraso que o disléxico sofre em relação aos outros colegas é que pode o afastar da escola, inicialmente começando a faltar às aulas, depois apresentando problemas emocionais, por estar sempre com problemas e dificuldades, começando a se sentir inferior a seus colegas por nunca se beneficiar das mesmas coisas que os demais amigos de classe, entre outros.

A dislexia se evidencia devido aos métodos convencionais de alfabetização, pois os disléxicos tem dificuldade em perceber os grafemas (tanto em palavras isoladas ou agrupadas em orações). Não conseguem formar novas palavras a partir das letras ou sílabas isoladas e nem formar frases. Por isso é que a educação ou a reeducação da criança portadora de dislexia tende a novas formas de alfabetização, através de imagens bem coloridas, quadrinhos e histórias que chamem a sua atenção, sendo assim os mecanismos de leitura e escrita passam a ser compreendidas.

Mas para que haja uma boa reeducação, o professor deve estar preparado e habilitado para proporcionar ao aluno disléxico novas formas de alfabetização. O reeducador pode ser tanto um professor quanto um psicólogo ou fonoaudiólogo, pois não há um profissional técnico especialista apenas em dislexia. Mas há profissionais como os citados acima que são estudiosos que adotaram técnicas e métodos diversificados para reeducar os disléxicos.

A preparação do educador deve sempre ter por base o conhecimento da síndrome. Assim, ele deve conhecer o quadro clínico, propriamente dito de dislexia (o pedagógico, as dificuldades à leitura e à escrita), o quadro neuropsiquiátrico e psicológico (sintomas associados, sinais neurológicos menores, fator inteligência, fatores emocionais, percepção e movimento) e ideias relativas à causa da dislexia. (BARBOSA, 2005, p.39)

Segundo a autora, outras habilidades que o reeducador deve ter são a persistência diante do progresso lento do aluno, a dedicação e um bom relacionamento com as pessoas, principalmente com os alunos. Outro ponto relevante é a criatividade do professor, pois o material pedagógico da escola não atende às necessidades dos alunos, por isso o professor deve elaborar um material diferente e diversificado para trabalhar em sala.

Não apenas o professor deve ser o responsável pela alfabetização dos alunos com distúrbio de aprendizagem, mas também psicólogos e fonoaudiólogos devem participar ativamente desse processo de alfabetização, pois podem surgir dificuldades para o professor, como por exemplo, a rebeldia da criança frente ao tratamento. Se isso

acontece é necessário que a criança seja novamente examinada por um psicólogo, juntando então os pais, o professor, o psicólogo, e o fonoaudiólogo, o processo de reeducação dessa criança surtirá maiores efeitos.

CAPÍTULO III

DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA PARA A PSICANÁLISE

Aprender a ler e escrever não são apenas uma habilidade ou compreensão da escrita, mas acima disso compreender o sentido. Pois, se a linguagem faz parte da constituição do sujeito, a leitura e a escrita são os principais fatores que contribuem para a comunicação e o desdobramento do sujeito. Desse modo, o sujeito desliza em sentidos e significados que o constituem enquanto leitor e falante ocupando um espaço enunciativo que apenas a fala pode produzir.

Segundo Cecarelli (p.2), “os problemas de linguagem se manifestam em situações mais formais de ensino e refletem na diminuição do desempenho acadêmico nas áreas de linguagem, escrita e cálculo”.

Conforme Santiago (2005), a partir do momento em que as teses psicanalíticas passaram a indicar diagnósticos e a interferir diretamente no ambiente escolar e familiar, é que as redes de ensino passaram a oferecer atendimento médico-psicopedagógico para aquelas crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem escolar no intuito de reeduca-las sanando seus distúrbios. Antes disso, os alunos que manifestavam dificuldades na escola eram identificados como ‘maus alunos’, ‘preguiçosos’ etc. Mas, com a introdução da ciência no contexto escolar as crianças que possuíam determinadas dificuldades de aprendizagem passaram a ser identificadas como ‘portadores de dislexia’ entre outros.

Após a união da clínica psicanalítica com as práticas educativas, os psicólogos e pedagogos diagnosticaram como ‘fracasso escolar’ os problemas de linguagem dos sujeitos. Foram nomeados como fracasso a “dislexia, a disortografia, a lentidão de pensamento, o distúrbio de memória, debilidade na aquisição do saber, hiperatividade”. Isso por que ao ensinar, o educador espera que o aluno absorva o conhecimento, sendo que não é o que acontece sempre, pois nem todos aprendem de tudo. E essa não aprendizagem pode ser resultado de diversas situações, como equívocos, distorções ou até atitudes do professor que não são aceitos pelos alunos, todos esses fatores são relevantes na determinação das relações de aprendizagem.

Para Santiago (2005) nem todas as crianças que apresentam dificuldade na leitura e escrita, são consideradas como portadoras de dislexia, e apenas um diagnóstico clínico e pedagógico pode afirmar se o aluno é dislético ou não. Por isso, é importante fazer o diagnóstico, pois nem toda dificuldade escolar é sintoma, ou seja, uma desordem expressa por um conflito psíquico.

O diagnóstico pedagógico é a avaliação do aluno realizada por professores ou pedagogos em sala de aula ou no ambiente escolar, em que a produção pedagógica do

aluno com a dificuldade de aprendizagem é avaliada individualmente, visando situar o nível cognitivo desse aluno, trabalhando os erros com o objetivo de desconstruí-los. Isso por que o problema se dá pelo fato de o aluno estar em pleno processo de apropriação da escrita.

O diagnóstico clínico é relativo à subjetividade do aluno. A clínica psicanalítica focaliza na história do sujeito, trabalhando sobre a causa a partir da identificação dos sintomas. Para a psicanálise, estabelecer um diagnóstico é fundamental para o encaminhamento do tratamento. Os sintomas contribuem na definição do diagnóstico indicando se os problemas são de ordem familiar, sexual, física etc.

Santiago (2005) cita como exemplos os casos de Pedro e Laura, em que apresentam respectivamente problemas de ordem pedagógica e psíquica. Os dois casos passaram por um diagnóstico clínico-pedagógico.

Caso Pedro: Sua escrita é precária, caracterizada por recorrentes trocas e omissões de letras, e sua produção textual é insuficiente, marcada pela introdução de fatos disparados, que tornam o texto incompreensível ao leitor. O que se identificou inicialmente como 'trocas de letras' era antes reprodução escrita fiel da pronúncia de algumas palavras. Ex: Fejão (feijão); minino (menino); pexe (peixe); piriquito (periquito). Depois ocorreu as 'omissões de letras'. Ex: brinca (brincar); jogo (jogou); as casa (as casas).

Ambos os exemplos advém da lacuna no conhecimento da língua e gramática, pois esses erros puderam ser corrigidos a partir da compreensão de que a escrita não é a pronúncia fiel, e também a partir do aprendizado dos conceitos de 'infinitivo, passado e plural'. Em relação à incoerência textual Santiago (2005, p.31) ilustra como exemplo o seguinte texto.

A corrida

Uma vez um coelho que ia desafiar a tartaruga numa corrida e a coruja ia dar a largada. E os dois foram a largada e a coruja deu a largada e o coelho saiu na frente. Quando o coelho parou na árvore ele ficou preso na corda, quando a tartaruga chegou a onde ele estava a tartaruga cortou a corda e o coelho se livrou e o coelho agradeceu. Quando chegou a chegada eles gritaram só viva a tartaruga. E o coelho e a tartaruga ficaram amigo para sempre e a tartaruga recebeu o troféu.

Verifica-se então que o texto de Pedro possui incoerências, pois foge do padrão

de compreensão. Em conversa com o pesquisador citado por Santiago (2005, p.32) ocorreu as seguintes questões:

Pesquisador: Quem, afinal, ganhou a corrida?

Pedro: O coelho; ele é mais rápido que a tartaruga.

Pq: E por que a tartaruga ganhou o troféu?

P: Por que ela ajudou o coelho a soltar a corda e ganhou um prêmio.

Pq: Então foi por isso também que todos gritaram “viva” para a tartaruga?

P: É, porque ela foi boa com o coelho ao invés de deixar ele preso na corda e ganhar a corrida.

Pq: Eu não entendi por que o coelho parou na árvore. Ele não estava no meio de uma corrida?

P: É, ele não parou: ele caiu numa armadilha que um caçador tinha colocado lá.

Pq: Mas isso não está na estória, só você sabia. (Pedro sorri apenas).

Pq: Se você não estivesse aqui comigo, eu não poderia saber dessa armadilha e ia ficar pensando que o coelho parou para dormir debaixo da árvore. Mas, mesmo assim, eu não ia entender como ele ficou preso numa corda. Você não explicou nada disso no texto. Como poderia fazer para que qualquer pessoa, ao ler o seu texto, saiba o que realmente aconteceu ao coelho? (Pedro apaga de seu texto o trecho “quando o coelho parou na árvore ele ficou preso na corda” e coloca, em seu lugar a seguinte frase: “Quando ele estava correndo, ele caiu numa armadilha que o caçador fez”.)

Neste caso, foi constatado incoerência no texto por que Pedro omitiu a cena em que um dos personagens caiu na armadilha do caçador. Segundo Santiago (2005), assim como no tratamento da ‘troca de letras’ e ‘omissões de letras’ havia incoerência textual por que o aluno ainda não havia adquirido os conhecimentos formais sobre os elementos que estruturam um texto.

Caso Laura: Laura era uma garota que tinha ‘dificuldade de compreensão’ da diferença sexual. Durante uma prova ela chora por não conseguir compreender o enunciado de uma das questões. A professora explica o enunciado e a encaminha para uma reeducação pedagógica. Mas a mãe de Laura a submete a uma avaliação psicológica.

Inicia-se a consulta e o psicanalista pergunta sobre o que o tal enunciado da prova dizia. E ela responde: “Era alguma coisa sobre um homem que não sabia falar uma língua e, por isso, tinha que se comunicar por meio de mímicas e gestos”.

Constata-se então que ela compreende o que significa 'mímicas' e 'gestos'; e que a situação do homem se dava por que ele estava num país estrangeiro, e não conhecia a língua. Na segunda interpelação Laura relata sua estranheza em relação a dois meninos de sua sala de aula que sentam perto da porta de saída e fazem gracinha e mexem com todos que passam. Ao final se interroga: "Por que será que fazem isso?". Já em relação às meninas, ela não se lembra de nada que chamasse a atenção.

Outro fato citado por Laura é o de que certa vez ao visitar seu pai, tocou a campainha e ele não lhe abriu a porta, mas ela ouviu barulhos de que havia uma mulher com seu pai. Como nunca havia acontecido antes, Laura se sentiu excluída e começou a pensar sobre o que seu pai estava querendo lhe dizer com aquele gesto. Com isso, Laura se interroga sobre o pai e os meninos: "Quê querem os homens?".

Evidencia-se então que o sintoma de 'dificuldade de compreensão' da diferença sexual que Laura possuía não era uma dificuldade pedagógica, mas psíquica, pois ao ser interrogada sobre o trecho da prova, ela se lembrava e compreendia o que dizia o enunciado. Mas sobre a atitude dos meninos de sua sala de aula e a de seu pai se tornaram um enigma para Laura, pois ela tinha imensa dificuldade para compreender o porquê daqueles comportamentos. Ela não compreendia a diferença do sexo masculino para o feminino por que as meninas não lhes demonstrava nenhuma atitude estranha, ao contrário dos homens. Laura não conseguia compreender o que os homens queriam com tais atitudes. Verifica-se que a dificuldade de Laura era psíquica, pois ela não compreendia a subjetividade do sujeito.

As dificuldades de aprendizagem podem ser confundidas com a dislexia, pois as características são parecidas. Por isso é importante que se faça o diagnóstico clínico-pedagógico, para que o aluno seja educado ou reeducado corretamente, ao contrário o fracasso escolar será certo. Portanto, se o professor não perceber que o aluno está tendo dificuldades e não 'má vontade', o insucesso escolar estará sendo provocado pelo próprio professor. Esse aluno deve ser tratado para que não se evada da escola. E se o problema do aluno é pedagógico e não clínico certamente estará relacionado ao processo de apropriação da escrita e leitura, sendo assim o tratamento desse aluno deve ser pedagógico.

Desse modo, deve haver uma equipe especializada na escola para fazer as avaliações e o diagnóstico com os alunos que apresentam tais dificuldades, não havendo essa organização de pronto atendimento a própria escola estará contribuindo para o

insucesso escolar.

O fracasso escolar persiste exatamente por que os denominados 'fracassados' são isolados dos indivíduos escolarizáveis, servindo como objeto de estudo para a ciência, ao invés de serem reeducados. De um lado os educadores apontam a terapia como falha, de outro os psicólogos revidam alegando que o problema é pedagógico e não clínico. Desse modo, a dificuldade da criança torna-se uma 'discussão interdisciplinar'. O diagnóstico pedagógico tem que identificar a apreensão do sujeito principalmente sobre o significante e o significado, já que em algumas crianças o problema é ler ao invés de escrever e em outras a leitura é fluente, mas o sentido do que se lê não é alcançado. Pensando então o signo linguístico como uma entidade psíquica de duas faces que pode ser representada pela figura (conceito + imagem acústica), vemos que os símbolos tem vínculo com o significante e o significado, ou seja, que se a criança não conhece o objeto (por exemplo, um exaustor), mesmo que ela leia essa palavra o sentido não será apreendido. Então não pode ser constatado como uma dificuldade, mas como falta de conhecimento de mundo. Segundo SAUSSURE (2006):

Tudo é psicológico na língua, inclusive suas manifestações materiais e mecânicas, como a troca de sons... Já o sentido não é falho para alguns por que os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que tem sua sede no cérebro. (SAUSSURE, 2006, p.14, p.23)

Santiago (2005, p.22) destaca que "O que o sociólogo, o psicólogo e o pedagogo não conseguem ver é que a linguagem segrega o real e que o ideal terapêutico, ao tentar universalizar as diferenças, se mostra alheio à condição do desejo no ser falante". A dislexia e a disfunção cerebral mínima são duas patologias que "quando aplicadas na educação promovem a segregação", pois funcionam como justificativa para a dificuldade escolar. Mas, se olharmos para os processos psicológicos encontraremos: percepção, memória, linguagem, e pensamento. Tais funções são fenômenos dos distúrbios que fornecem apoio às práticas de segregação, pois o tratamento terapêutico na aprendizagem de uma criança pode durar todo o seu percurso escolar.

Para a autora, a segregação é a separação ou exclusão do aluno. Há segregação do real porque as crianças que apresentavam dificuldades eram diagnosticadas como fracassadas, sendo então segregadas dos demais alunos

considerados escolarizáveis. Com isso, promovendo a exclusão, pois ao serem analisados passavam a ocupar lugar de objeto de conhecimento. Santiago (2005) corrobora que “O elevado índice do fracasso escolar tem como contrapartida o elemento segregativo manifesto nas práticas educativas (...)” (p. 21).

Na relação com o inconsciente do Outro se manifestam as competências e habilidades intelectuais impulsionando o sujeito ao ato de aprender, no entanto se houver dificuldades elas serão manifestas através das falhas no desenvolvimento linguístico do sujeito.

Assim, a criança apresenta falha na aprendizagem por que não subentende o significado das coisas, pois é ‘na e pela linguagem que o sujeito se constitui como sujeito [...]’ (Benveniste, 1988, p.286). Isso ocorre por que a linguagem serve para ‘interpretar, ordenar e compreender o mundo’, então se a criança não aprende a ler e escrever, ou seu nível de dificuldade será muito grande ao ponto dela não conseguir construir conhecimento.

Segundo Freire (1989); ‘linguagem e realidade se prendem dinamicamente’. Sendo assim, a leitura ultrapassa os limites da escrita nos possibilitando interpretar o mundo e o sentido da escrita através do nosso conhecimento de mundo. Portanto, a leitura deve ser uma prática agradável nas escolas, pois se não for satisfatória, os discentes terão maiores dificuldades no processo de aquisição. Com isso resultando em maiores dificuldades de aprendizagem.

Segundo Kupfer (2002) a escrita ortográfica mantém relações com a escrita do inconsciente, pois a escrita não é uma representação da fala, mas é uma fonetização do que já estava escrito como escrita inconsciente. Com isso é preciso pensar a escrita inconsciente como responsável pela materialização da escrita ortográfica. “A escrita inconsciente é uma espécie de sistema estruturado com os caracteres litográficos montados para permitir a impressão de uma página, e a escrita ortográfica aquilo que será impresso a partir dessas letras de chumbo”. (Kupfer, 2002, p.2)

Kupfer (2002) *apud* Lacan (1966)

[...] um elemento essencial na própria palavra estava predestinado a fluir nos caracteres móveis que, Didots ou Garamonds prensando em caixa baixa, presentificam validamente o que chamamos de letra, a saber, a estrutura essencialmente localizada do significante. (KUPFER, 2002, p.2)

Conforme Kupfer (2002), para Lacan o inconsciente que antes era estruturado como linguagem agora passa a ser estruturado como escrita, pois a escrita

inconsciente ao se materializar vira escrita ortográfica. Sendo assim, os espaços que há entre as palavras escritas passam também a significar, mesmo não estando presentes na fala. Ver o espaço como significante se faz necessário pelo olhar do Outro, pois se não há referência os espaços se desfazem sem seguir uma regra fixa. Conforme Kupfer (2002) *apud* Jerusalinsky (2001) “O morfema da língua [como um acento, ou um intervalo, por exemplo], não faz significante de um modo direto, ou seja, poderíamos dizer que não se constitui como significante senão através do olhar do Outro”.

Segundo Silva (2013) *apud* Freud “a aprendizagem está relacionada ao atendimento de um desejo que se direciona ao desenvolvimento como um todo”, ou seja, a aprendizagem é algo que se constrói com o decorrer do tempo partindo do desejo de aprender. Para Freud as primeiras investigações são sempre as sexuais, pois antes de tudo ‘a criança precisa definir seu lugar no mundo’. A partir daí o indivíduo passa a se indagar sobre sua identidade. Com isso, entendemos a aprendizagem como um fator que exige da criança seu desenvolvimento e compreensão de mundo, por conseguinte é um papel que tanto familiar como socialmente é inserido no seu espaço desde os primeiros anos de vida. Então desde que ela aprende a se relacionar com o mundo e a usar a linguagem para se comunicar (verbal ou não-verbalmente), o desejo de aprender a dominar as habilidades linguísticas o motivam a compreender cada vez mais sua relação com o mundo.

Para a autora as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como uma falha, uma ruptura nos processos que englobam o aprender. Ou seja, na dificuldade se apresenta a falha, pois um aluno que apresenta problemas escolares não é necessariamente uma criança não inteligente. A aprendizagem não acontece por que o aluno não quer, mas sim devido a um empecilho enfrentado pelo discente. Discutimos no capítulo 2 que uma das origens dos problemas de aprendizagem são os problemas individuais ou familiares que direta ou indiretamente afetam a estrutura da criança, com isso o sujeitando a perturbações psíquicas. Se levarmos em conta a identidade da criança veremos que o processo de aprendizagem não ocorre igualmente em todos os indivíduos, e essa diferença entre os alunos devem ser compreendidas pelo professor, considerando a singularidade de cada um ele vai promover conhecimento a todos.

Silva (2013) *apud* Kupfer (2004),

[...] o sujeito domina o mundo ao apreendê-lo por meio da imagem, ele vê o mundo mediado pela imagem que criou dos objetos, [...] a imagem do objeto do mundo é interna ao sujeito, por que constitui sua identidade e se abriga na psique, é fruto das relações do eu com a realidade empírica. (SILVA, 2013, p.22)

Esse mundo de imagens possui realidades diferentes para cada criança, pois as metáforas e metonímias são tomadas a partir do conhecimento e da relação que o sujeito tem com o mundo a sua volta. As imagens também podem apresentar falhas, isso por que a relação com o Outro influencia no processo de construção de imagens e significados. Um exemplo disso é o professor, que serve para o aluno como uma imagem, de modo que se o aluno se apropria dessa figura a relação no processo de ensino-aprendizagem entre ambos muda. Isso por que o professor ao se tornar objeto de desejo do aluno, automaticamente transfere ao mesmo o sentido das imagens construídas pelo discente. Silva (2013) *apud* Fernández (1991) corrobora que ‘se o aluno não aprende é por que as imagens construídas por ele não favorecem o processo de aprendizagem’.

A dificuldade de aprendizagem enquanto fenômeno psíquico ou sintoma surge a partir do processo de desenvolvimento da criança até a sua construção de identidade. Durante esse processo, as condições sócio históricas influenciam na sua condição de sujeito. Por isso, temos que compreender primeiramente como ocorreu tal construção de identidade para que possamos entender a dificuldade de aprendizagem enfrentada pelo aluno. Se ele está desmotivado, é por que não há desejo de estar no ambiente escolar. Desse modo, uma das maneiras de reencontrar a disposição do aluno é mudando a relação com o aluno tentando inseri-lo no ambiente escolar através de atividades e ferramentas que o despertem para a aprendizagem. Com isso, a imagem que o aluno tem sobre o ambiente escolar muda, promovendo então a busca pelo conhecimento, resultando enfim na aprendizagem. Mas, se nada disso acontecer, o fracasso escolar terá espaço mais uma vez, pois se o educando não tiver motivação e consequentemente não aprender as circunstâncias irão suprimi-lo cada vez mais até chegar ao ponto dele desistir de aprender, não querer mais. Muito raramente ele vai por si só motivar-se pelo desejo de conhecimento.

Segundo Serafini (2006) *apud* Garcia-Roza (2001)

[...] introduz um outro elemento que redimensiona a concepção freudiana da memória e do próprio aparelho psíquico: a noção de *Niederschrift* (inscrição). Juntamente com o novo esquema gráfico, Freud recentra sua exposição, em torno de noções tais como “signo” (*Zeichen*), “inscrição” (*Niederschrift*), “transcrição” (*Umschrift*), que estão muito mais próximas da linguagem e da escrita do que dos neurônios da formulação anterior. (SERAFINI, 2006, p.94)

Freud então utiliza os termos ‘traço, retranscrição, transcrição e signo’

enquanto noção de escrita, pois são através dos traços e marcas que os signos são inscritos e retranscritos na memória. Com isso surgem os textos construídos por meio da fala, e reconstruídos a partir de traços que constituem o sujeito. Serafini (2006) *apud* Lacan (1966), “nós designamos por letra esse suporte material que o discurso concreto empresta à linguagem” (p.96). Desse modo, vemos que a relação entre letra e significante é o material do significante no inconsciente, como por exemplo, os sonhos citados por Freud em sua obra “A interpretação dos sonhos” (1900). Ele mostra que para interpretar os sonhos, era preciso atribuir significados às imagens, pois sendo assim a atribuição de sentidos dada pelo leitor seria a mesma que numa escrita. Isso por que a leitura pode ser efetuada tanto através de imagens como de letras e números, de modo que os símbolos estão constituídos em nosso inconsciente. Tanto é que a escrita surgiu da evolução de desenhos (os ideogramas).

Para Serafini (2006), leitura e escrita estão associadas de tal forma que não há como afirmar qual delas vem em segundo plano, já que a leitura não é apenas a de palavras, e escrita não se resume apenas em letras. Portanto, esses dois processos unanimemente fornecem ao sujeito possibilidades de significação dos traços e marcas linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem podem ser clínicas ou pedagógicas. A dislexia é um dos problemas de aprendizagem na leitura e escrita, e pode ser considerada como um sintoma de ordem psíquica que tem características muito parecidas com outras dificuldades de aprendizagem. Por isso, o aluno deve ser submetido a avaliação clínico-pedagógica. Somente o diagnóstico pode revelar se é dislexia, ou apenas problemas na apropriação da leitura e escrita. Então, se o aluno for dislético deve ser tratado com métodos mais fonéticos ou analítico-sintáticos. Mas, se o problema for pedagógico o aluno deve ser encaminhado a sala de articulação para que suas dificuldades sejam sanadas.

Antes de serem diagnosticadas como dislexia, as dificuldades de aprendizagem eram nomeadas como fracassos escolares e somente após a união da clínica psicanalítica com as práticas educativas é que surgiu o termo dislexia para aqueles alunos que não conseguiam sanar suas dificuldades em sala de aula. Tais dificuldades são entendidas como rupturas no processo de aprendizagem, pois o aluno que apresenta problemas escolares não é necessariamente ininteligente. As dificuldades de aprendizagem surgem a partir do processo de desenvolvimento da criança até a sua construção de identidades, pois são as condições sócio históricas que influenciam na condição do sujeito. Alguns autores, como Massi (2007) defendem a ideia de que a dislexia pode ser causada por fatores genéticos, hereditários, traumas entre outros, que afetam na educação escolar da criança.

Como discutimos anteriormente, as dificuldades de aprendizagem devem ser analisadas criteriosamente e encaminhadas a especialistas para que seja feito o diagnóstico e comprovado se realmente é dislexia, ou apenas uma dificuldade de aprendizagem. De modo, que cada uma é tratada de maneira diferente. Cabe a escola desenvolver um trabalho pedagógico sem discriminações, pois se o aluno com dificuldade for segregado haverá promoção da exclusão.

Faz-se necessário que não apenas a escola e o professor estejam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos disléticos, mas também a família. Pois, sem a compreensão e a ajuda da família e da escola a criança não conseguirá ser tratada. Mesmo que a maioria das escolas públicas não disponibilizam psicólogos, fonoaudiólogos entre outros profissionais qualificados para esse tipo de dificuldade, é

necessário que a família intervenha no caso procurando uma maneira de solucionar o problema de linguagem.

Em entrevista com profissionais da educação de uma escola pública estadual de Pontes e Lacerda, pudemos constatar que há diversos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas nenhum caso de dislexia comprovado, pois a escola não disponibiliza de profissionais qualificados para realizar o diagnóstico (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, etc.). Então quando a criança apresenta um nível de dificuldade considerado prejudicial a sua educação, os pais são solicitados para que encaminhem seus filhos a alguns dos profissionais citados acima. Geralmente as dificuldades de aprendizagem começam a ser percebidas quando a criança atinge a idade de 6 a 8 anos, quando iniciam seu processo de aprendizagem na leitura e escrita e ainda não adquiriram tal aprendizado. Quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem a professora o encaminha para a sala de articulação, onde são realizadas aulas de reforço no período contrário em que se estuda, no intuito de sanar as dificuldades de aprendizagem. A média de alunos atendidos na sala de articulação varia de 8 a 10 alunos por período.

Durante a entrevista pudemos constatar que um dos profissionais não tinha conhecimento sobre o tema 'dislexia', mesmo sendo formado na área de linguagens. Isso nos trouxe maiores reflexões sobre os alunos que tem 'dificuldades de aprendizagem', pois se ele não for tratado o problema pode percorrer todo o seu percurso escolar. As dificuldades de aprendizagem podem ser confundidas com a dislexia, pois as características são parecidas, por isso é necessário o diagnóstico.

A partir da entrevista realizada na escola, pudemos perceber que a escola não tem o suporte necessário para atender as crianças que apresentam sinais da dislexia, pois não dispõe de profissionais que atendam as necessidades escolares. E a falta de profissionais qualificados para realização da avaliação clínico-pedagógica dificulta ainda mais a solução dos problemas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**/Maria Bernadete Marques Abaurre, Raquel Salek Fiad, Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson – Campinas-SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil- ALB, 1997.

ABD- Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>
Acesso em: 15 de janeiro de 2014, 09h45min.

BARBOSA, Viviane Rodrigues. **A dificuldade do diagnóstico em dislexia**. 2005.
Disponível em:
<<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/VIVIANE%20RODRIGUES%20BARBOSA.pdf>>
Acesso em: 20 de março 2014, 18h30min.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral 1**. 2 ed. Editora da UNICAMP: Campinas, Pontes, 1988, p. 284 – 293.

CECARELLI, Cláudia Rosângela Aparecida Ribeiro. **Olhar psicanalítico na aquisição da aprendizagem da leitura e escrita com fatores fonológicos e cognitivos preservados**. Disponível em:
<http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anaisl6/sem10pdf/sm10ss16_05.pdf>
f>. Acesso em: 20 de março 2014, 18h46min.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos: vol. IV e V**. 1900.

GALVES, Charlotte. **O texto: leitura e escrita**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KUPFER, M. Cristina M. **A escrita na clínica psicanalítica de crianças**. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300006&script=sci_arttext>. 2002. Acesso em 03 de Abril de 2014, 09h02min.

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

NICO, Maria Angela Nogueira. **Dislexia**. Disponível em:

<<http://www.profala.com/artdislexia4.htm>>. Acesso em: 07 de Abril 2014, 10h56min.

OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

PELLEGRINI, Vanderleia Eva Kravec. **Problemas de aprendizagem- um novo olhar sobre dislexia**. Disponível em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ni75ATj0v8wJ:www.dombosco.fag.edu.br/coor/coopex/5ecci/Trabalhos/Ci%25EAncias%2520Humanas/Comunicacao/851.doc+&cd=43&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 20 de março 2014, 15h12min.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A Inibição Intelectual na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Josiane Aparecida da Luz. **Dificuldade de aprendizagem: falhas e rupturas na aquisição da língua escrita e da leitura**, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.unemat.br//file.php?folder=material&file=pdf.pdf>>. Acesso em: 29 de abril de 2014, 14h25min.

SERAFINI, Giovana de Castro Cavalcante. **A escrita e a psicanálise**. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/39568/25274>>. Acesso em: 20 de maio de 2014, 13h32min.