



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

ANÁLISE LINGUÍSTICA DA DISLEXIA EM TEXTOS ESCRITOS:
IDENTIFICAÇÃO E SUPERAÇÃO

Luísa Barbosa de Lima

Brasília – DF

2018

LUÍSA BARBOSA DE LIMA

**ANÁLISE LINGUÍSTICA DA DISLEXIA EM TEXTOS ESCRITOS:
IDENTIFICAÇÃO E SUPERAÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Português como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB.

Orientador: Professor Doutor Dionei Moreira Gomes

Brasília – DF

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL732a Lima, Luísa Barbosa de
Análise linguística da dislexia em textos escritos:
identificação e superação / Luísa Barbosa de Lima; orientador
Dionei Moreira Gomes. -- Brasília, 2018.
223 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Dislexia. 2. Linguística Centrada no Uso. 3. Ensino de
língua materna. 4. Gêneros textuais. 5. Sequências
Didáticas. I. Gomes, Dionei Moreira, orient. II. Título.

LUÍSA BARBOSA DE LIMA

**ANÁLISE LINGUÍSTICA DA DISLEXIA EM TEXTOS ESCRITOS:
IDENTIFICAÇÃO E SUPERAÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Português como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB.

Orientador: Professor Doutor Dionei Moreira Gomes

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes
Universidade de Brasília – UnB (LIP/PPGL/UnB)
Orientador e Presidente da banca

Profa. Dra. Cíntia Schwantes
Universidade de Brasília – UnB (TEL/PÓSLIT/UnB)
Membro titular da banca/ Examinadora externa

Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro
Universidade de Brasília – UnB (LIP/PPGL/UnB)
Membro titular da banca/ Examinadora interna

Profa. Dra. Ana Adelina Lôpo Ramos
Universidade de Brasília – UnB (LIP/PPGL/UnB)
Membro suplente da banca

AGRADECIMENTOS

A Deus, obrigada pela dádiva de abrir os olhos todos os dias e enxergar as oportunidades que a vida tem a oferecer.

Ao meu pai e à minha mãe, obrigada por me ensinarem que a educação é um bem que, apesar de imaterial, é uma das maiores riquezas que podemos ter. Obrigada por, desde cedo, me oferecerem o suporte e o apoio necessário para que eu, a filha caçula, que um dia desses era uma criancinha ansiosa para ir à escola, chegasse ao mestrado de uma das maiores universidades do país. Essa vitória com certeza é de vocês!

Às minhas irmãs, Bruna e Maíra, primeiramente, obrigada por também serem minhas mães! Obrigada por tudo que já construímos e vivemos juntas. Obrigada pela paciência, pelo carinho, pelo cuidado, pelo amor e, também, como não podia faltar, por comerem meus lanches e pedirem incontáveis vezes para eu cantar, enquanto eu estava ocupada. Agradeço também ao meu novo presente: minha sobrinha Gabriela. Muito obrigada por conseguir arrancar um sorriso meu sem qualquer esforço e por me fazer lembrar, todos os dias, que a felicidade está nas coisas mais simples da vida! Você chegou há pouco tempo, mas já me trouxe muitos momentos inesquecíveis. Espero acompanhar cada fase do seu crescimento e te ajudar no que for possível! Que nosso quarteto tenha muitos e muitos momentos para serem lembrados e guardados com aquele gostinho de saudade!

Ao meu namorado, obrigada por ser, desde o começo, “a melhor companhia”. Obrigada pelo carinho, pelo cuidado, pelo colo, pela parceria e por sempre acreditar em mim. Obrigada pelo olhar atencioso e por aceitar o desafio de me fazer mais feliz todos os dias. Obrigada pela preocupação diária com o andamento da pesquisa e por fazer a diferença nos pequenos detalhes. Obrigada por sempre estar comigo de um jeito leve e por ser paz também nos meus dias mais turbulentos. Obrigada por tanto amor!

Ao meu orientador, Dionei Moreira Gomes, obrigada por ser um exemplo de profissional e orientador! Obrigada por esta parceria tão valiosa, que enche meus olhos de emoção e felicidade ao ver o resultado de tudo o que construímos. Obrigada por estar efetivamente presente em todos os momentos: por me aconselhar e me ouvir quando as coisas não saíam como nós esperávamos e por comemorar comigo cada uma das vitórias. Obrigada por também abraçar a causa com tanta garra e dedicação. Obrigada por me ensinar tanto desde as aulas de Introdução à Linguística às últimas conversas sobre o mestrado.

Aos amigos e amigas, obrigada por fazerem parte dessa caminhada. Obrigada pelos momentos que passamos juntos, pelo carinho, pelas conversas, pelas risadas, pelos conselhos e por me ajudarem a construir quem eu sou hoje.

Às minhas professoras da graduação na Universidade de Brasília, *magistra* Jane Castro e Ormezinda Ribeiro-Aya, obrigada pelos ensinamentos tão grandiosos, que levarei para a vida toda.

À professora Cíntia Schwantes, obrigada pelo auxílio e pela confiança no decorrer da pesquisa.

À Margot Latt, obrigada pelo auxílio no percurso da pesquisa, pelas indicações bibliográficas, pela confiança e pela receptividade em nossos encontros.

Às mães dos meus alunos, obrigada pela confiança no meu trabalho e pela boa vontade e disponibilidade ao me receberem.

Aos meus ex-alunos, obrigada por me darem coragem de enfrentar os grandes desafios da educação, por sempre me ensinarem a ser um pouco melhor todos os dias e por despertarem em mim a paixão pela docência.

Ao CNPq, obrigada pelo apoio financeiro concedido, que possibilitou minha dedicação exclusiva à pesquisa.

RESUMO

A pesquisa “Análise linguística da dislexia em textos escritos: identificação e superação” tem como foco a identificação e a superação dos problemas linguísticos acarretados pela dislexia em textos escritos por disléxicos. Nosso intuito é, além de demonstrar a importância de debater e investigar a dislexia no contexto educacional, propor um protocolo de ensino de língua portuguesa voltado aos disléxicos, visando à superação das características desse transtorno de aprendizagem apresentadas por eles. Em relação aos estudos da dislexia na língua portuguesa, utilizamos Cuba dos Santos (1987), Ellis (1995); Martins (2003), Ianhez & Nico (2003); Davis & Braun (2004); Lukasova *et alii* (2009); ABD (2015) e Moura (2017), que apontam como manifestações disléxicas as trocas de fonemas e grafemas, a alteração na ordem das letras ou sílabas, as omissões e acréscimos de letras, as trocas de palavras por outras semelhantes, as aglutinações e fragmentações inadequadas de vocábulos, as dificuldades na leitura de palavras não familiares ou de não palavras, a confusão entre letras simétricas e inversão da ordem das sílabas numa palavra. Em relação aos percursos metodológicos, realizamos três tipos de pesquisa: qualitativa, etnográfica e pesquisa-ação, já que lidamos com a dislexia em campo e em contextos reais. A partir dos dados gerados, analisamos as características da dislexia, principalmente na produção escrita, fundamentando-nos na literatura sobre o tema e nos pressupostos da Linguística Centrada no Uso. Como resultado desta pesquisa, produzimos uma proposta aplicada e aplicável de protocolo de ensino de língua portuguesa para disléxicos, desenvolvida em uma perspectiva *multi*, que abrange os multiletramentos, a multimodalidade e a multissensorialidade. Além disso, identificamos, nos textos produzidos pelos estudantes, traços típicos da dislexia já apontados na literatura e outros que merecem ainda ser investigados em pesquisas futuras.

ABSTRACT

“Dyslexia linguistic analysis in written texts: identification and overcoming” is a research that focuses on identifying and overcoming linguistic problems caused by dyslexia on texts which were written by dyslexics. Our purpose is not only to show how important it is to debate and to investigate dyslexia in the educational areas but also to develop a guideline for teaching Portuguese to dyslexic students, aiming to overcome their dyslexic characteristics in written texts. Regarding the studies about dyslexia in Portuguese, this research was based on Cuba dos Santos (1987), Ellis (1995); Martins (2003), Ianhez & Nico (2003); Davis & Braun (2004); Lukasova et alii (2009); ABD (2015) and Moura (2017), which point switching phonemes and graphemes, changing the order of letters and syllables, omitting or adding letters, exchanging words by similar ones, inadequate aglutinations or fragmentations of words, reading difficulties in unknown words and nonwords, confusion between symmetrical letters and inverting syllable's order in a word as dyslexia's characteristics. About our used methodology, we developed three types of research – qualitative, ethnographic and research action –, since we dealt with real world dyslexia. Based on the generated data, we analyzed dyslexia's characteristics, specially in written texts, based on the bibliography on dyslexia and on Usage-Based Linguistics. In a multiperspective strategy, we developed an alternative, useful and applicable guideline which uses multiliteracies, multimodality and multisensoriality, as a result of this research. Besides that, we identified typical dyslexia's traces already mentioned by the literature and other characteristics which deserve to be analysed in future researches, in our student's texts.

SUMÁRIO

0	Introdução	13
0.1	Objetivo geral	15
0.2	Objetivos específicos	15
0.3	Questões de pesquisa	15
0.4	Justificativa	15
0.5	Recorte teórico principal.....	16
0.6	Metodologia: introdução.....	19
1	Princípios teóricos	23
1.1	Linguística Centrada no Uso	23
1.1.1	A importância do contexto na LCU e para a dislexia.....	25
1.2	Letramento e literacia	26
1.3	Multiletramentos.....	30
1.4	Multimodalidade.....	31
1.5	Gêneros textuais	32
1.6	Multissensorialidade.....	34
1.7	Resumo do capítulo	35
2	Afinal, o que é dislexia?	37
2.1	Distúrbios de aprendizagem <i>versus</i> dificuldades de aprendizagem: onde está a dislexia?.....	37
2.2	A consciência fonológica	39
2.3	Conhecendo a dislexia: história, definição, tipos, causas, características, tratamentos	39
2.3.1	Histórico da dislexia	39
2.3.2	Definições de dislexia.....	41
2.3.3	Tipos de dislexia.....	44
2.3.4	Causas da dislexia.....	46
2.3.5	O funcionamento da leitura no cérebro disléxico.....	48
2.3.6	Características da dislexia	51
2.3.7	Tratamentos da dislexia.....	53
2.4	Dislexia e legislação	55
2.5	Disortografia, disgrafia e dislexia.....	57
2.6	Resumo do capítulo	59
3	O percurso metodológico.....	61
3.1	Tipos de pesquisa: somando métodos	61

3.1.1 Pesquisa qualitativa	61
3.1.2 Pesquisa etnográfica	62
3.1.3 Pesquisa-ação	64
3.1.4 Entrevista.....	66
3.2 Os <i>corpora</i>	67
3.3 Os locais de pesquisa.....	67
3.4 Identificação dos sujeitos de pesquisa.....	68
3.4.1 Sujeito um: pesquisa realizada em 2013.....	68
3.4.2 Sujeitos dois e três: pesquisa realizada em 2016.....	71
3.4.3 Sujeitos quatro e cinco: pesquisa realizada em 2017	73
3.5 Pesquisa de campo e o protocolo de ensino de Português para disléxicos.....	77
3.5.1 Pesquisa realizada em 2013.....	77
3.5.2 Pesquisa realizada em 2016.....	79
3.5.3 Pesquisa realizada em 2017: oficinas de língua portuguesa para disléxicos – metodologia multi e as Sequências Didáticas (SDs)	80
3.6 Dificuldades no processo.....	89
3.7 Resumo do capítulo	91
4 A dislexia em (con)textos reais	93
4.1 Características da dislexia segundo a literatura.....	93
4.2 Análise dos dados gerados na pesquisa de 2013	96
4.2.1 Textos gerados pelo Aluno 1 em 2013	97
4.2.2 Construção de sentenças para identificar a dislexia	108
4.3 Análise dos dados gerados na pesquisa em 2016	113
4.4 Análise dos dados gerados na pesquisa em 2017	123
4.4.1 Geração de dados, sequências didáticas e a dislexia: Aluno 4	125
4.4.2 Geração de dados, sequências didáticas e a dislexia: Aluno 5	150
4.5 Síntese dos problemas linguísticos em textos de disléxicos.....	171
4.6 Geração de dados, sequências didáticas e dislexia: outros problemas tipificados na literatura.....	173
4.7 Resumo do capítulo	178
5 Considerações finais.....	179

0 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por intuito discutir, linguisticamente, os principais problemas linguísticos da dislexia de acordo com a literatura especializada sobre o assunto. Por meio da análise de textos produzidos por disléxicos, apresentamos as principais características linguísticas da dislexia no uso escrito da língua portuguesa, levando em conta sua definição, tipos, causas, diagnósticos, laudos e tratamentos recomendados.

Há também o interesse em propor parâmetros que possam contribuir para a futura elaboração de um material que auxilie os professores no processo de ensino de língua portuguesa para disléxicos.

Pretendemos, assim, contribuir para a participação dos estudos da Linguística nas pesquisas sobre dislexia. Espera-se, ainda, despertar nos docentes e estudiosos da área da Linguística o desejo de se arriscarem a sair de suas zonas de conforto e ir a campo verificar as inúmeras lacunas no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa para esse tipo de educando, não contemplado pelas salas de recursos existentes na rede pública de ensino, mas com direito a atendimento educacional especializado, como veremos mais adiante.

De acordo com Cuba dos Santos (1987), Ellis (1995) e Ianhez & Nico (2003), a dislexia é concebida como um distúrbio de aprendizagem causado por alterações genéticas e neurológicas, distúrbio esse diretamente relacionado à linguagem, tendo em vista que ocasiona problemas na leitura e na escrita. Ciasca (2003, p. 27) define o distúrbio de aprendizagem como uma “disfunção do SNC [Sistema Nervoso Central], relacionada a uma falha no processo de aquisição ou do desenvolvimento, tendo, portanto, caráter funcional”. É pertinente destacar, segundo o autor, que o distúrbio de aprendizagem se diferencia de dificuldade escolar, que se relaciona especificamente a um problema de origem e ordem pedagógica, como veremos no capítulo teórico sobre dislexia.

Ianhez & Nico (2003) afirmam que a dislexia se apresenta de muitas formas e características variadas, que diferem de indivíduo para indivíduo. Por isso, é mais fácil descrever a dislexia do que denominá-la. Além disso, existem inúmeros outros termos para denominá-la, a saber: estrefosimbolia, amnesia *visualis verbalis*, *analfabetia partialis*, cegueira verbal, disfunção cerebral mínima, lesão cerebral mínima, desordem de aprendizagem, dificuldade específica de aprendizagem, retardo primário da leitura, alexia congênita, bradilexia, simbolambliopia congênita, inabilidade específica para a leitura, dislexia constitucional, dislexia específica, dislexia evolutiva, entre outros.

Segundo Jardini (2003, p. 36), “Há uma discrepância inesperada entre (...) [o] potencial [do disléxico] para aprender e seu desempenho escolar”. Para uma dada corrente de estudos, apesar de ter capacidade cognitiva apropriada, inteligência média (normal) ou acima da média, o disléxico tem dificuldades no uso da linguagem. Daí haver necessidade de criar contextos adequados de ensino-aprendizagem para disléxicos. Ressalta-se, logo, que, apesar de sua origem neurológica, a dislexia é passível de melhora, já que, com base em Ellis (1995, p. 123), “uma condição pode ser herdada e, ainda assim, responder ao tratamento”. Ainda segundo esse autor, “embora muito esforço seja dispendido na tentativa de se ensinar disléxicos a ler e a escrever, existem poucos estudos sistemáticos dos efeitos deste tipo de ensino” (ELLIS, 1995, p. 123).

Os distúrbios de aprendizagem, grupo no qual a dislexia se enquadra, são definidos pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V, 2013) como transtornos ou perturbações orgânicas e/ou sociais que ocorrem no processo de aprendizagem de indivíduos, sendo uma disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC), relacionada a uma falha no processo de aquisição ou de desenvolvimento. Têm caráter funcional, ou seja, não são caracterizados por uma ausência, mas por uma perturbação na “aquisição, utilização e armazenamento de informações ou na habilidade para soluções de problemas” (CARVALHO *et alii*, 2007, p. 231).

Morais (2013) reitera que os disléxicos possuem dificuldades na análise da fala em fonemas, como também possuem dificuldades de aparente origem fonológica. Além disso, não identificam facilmente as fronteiras silábicas quando a sequência de letras não segue a estrutura silábica CV do português.

Em nossa pesquisa, a leitura e a escrita foram tomadas a partir do conceito de *literacia*, segundo Moraes (2013), que abrange dois sentidos: a capacidade de ler e escrever e o uso produtivo dessa capacidade. O conceito de *letramento* também será por nós adotado. A conciliação entre *literacia* e *letramento* será uma de nossas propostas (cf. capítulo 1).

Respeitando os limites da Medicina, da Psicologia e da Fonoaudiologia, nossa pesquisa tem como foco a dislexia e os problemas linguísticos acarretados ou associados a ela, como as trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas; a dificuldade em associar o som ao símbolo e a dificuldade com rimas e aliterações, e outros traços de dislexia a serem apresentados no capítulo sobre dislexia (capítulo 2) e no capítulo de análise (capítulo 4).

Em 2013, realizamos uma pesquisa inicial sobre o assunto e produzimos uma monografia sobre ele (cf. LIMA, 2013). Os percursos teórico-metodológicos e os dados lá produzidos e analisados serão retomados aqui também nesta nova fase da pesquisa para ampliar

os dados gerados, redimensionar a análise já feita e comparar com os dados gerados exclusivamente no mestrado.

0.1 Objetivo geral

Levantar, analisar e explicar as principais características linguísticas da dislexia no uso escrito da língua portuguesa a partir de textos produzidos por disléxicos em contexto de aplicação de um protocolo de ensino de leitura e produção de textos elaborado por nós especialmente para o ensino de disléxicos.

0.2 Objetivos específicos

- a) compreender a dislexia a partir da sua definição, tipos, causas, diagnósticos, laudos e tratamentos recomendados;
- b) reanalisar os resultados do estudo de caso realizado por Lima (2013) e comparar com novos dados gerados nesta pesquisa;
- c) identificar os principais traços da dislexia em textos escritos produzidos por adolescentes em contexto de ensino de leitura e produção de textos;
- d) propor um protocolo linguístico inicial de ensino de língua portuguesa para disléxicos.

0.3 Questões de pesquisa

- a) Afinal, o que é dislexia?
- b) Quais são os traços típicos da dislexia na escrita?
- c) Quais as diferenças entre o estudo de caso realizado em 2013 (LIMA, 2013) e a pesquisa atual? E as semelhanças?
- d) O que pode ser feito de diferente no ensino de língua portuguesa para disléxicos?

0.4 Justificativa

Esta dissertação surgiu do desejo de dar continuidade à minha formação como profissional de Letras. Desde o período em que redigi o meu trabalho de conclusão de curso (LIMA, 2013), pude observar que, no campo da Linguística, existem poucas pesquisas relacionadas à língua portuguesa e dislexia.

Dentre os pesquisadores da área que vêm desenvolvendo estudos sobre a contribuição da Linguística para o diagnóstico da dislexia, está o professor Vicente Martins (2002), da

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, que destaca a dislexia como a maior causa do fracasso escolar¹. Segundo a estimativa do professor, no Brasil, pelo menos 15 milhões de crianças e jovens sofrem com o distúrbio em questão, fato que reforça a necessidade de identificar e entender os problemas linguísticos em disléxicos que têm a língua portuguesa como materna, para também desenvolver mecanismos e estratégias de ensino para amenizar tais problemas.

Massi (2007), fonoaudióloga com Doutorado em Linguística, sob a perspectiva cognitivista, afirma que os estudos realizados sob essa ótica são incipientes e precisam de maiores investigações. Além disso, ela critica os instrumentos de avaliação, que, ao definir parâmetros de normalidade e anormalidade, não levam em conta diferenças existentes entre a oralidade e a escrita.

A partir do levantamento de dados e informações a respeito da dislexia e de um ensino voltado aos disléxicos, foi possível perceber que o currículo dos profissionais de Letras é precário em relação à dislexia e outros distúrbios da linguagem. Com base nessas considerações, acredito ser fundamental pesquisar sobre o impacto da dislexia no uso da língua portuguesa, para, posteriormente, desenvolver um protocolo linguístico para os disléxicos, visando à superação de seus problemas linguísticos.

0.5 Recorte teórico principal

Para este estudo linguístico, foi adotada a perspectiva da Linguística Centrada no Uso (LCU), tradução do termo *Usage-Based Linguistics*, empregado na literatura norte-americana, também chamada de Linguística Cognitivo-Funcional, de acordo com Tomasello (1998). Como o próprio nome indica, essa abordagem propõe que há “uma relação estreita entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem delas nos contextos reais de comunicação” (MARTELOTTA, 2011, p. 55). Além disso, propõe que o estudo do discurso e da gramática seja simultâneo, para a compreensão de como a língua se configura.

É possível, então, defender o uso de princípios da LCU como pano de fundo para descrever e analisar a dislexia, já que a corrente entra como base para a análise e reflexão sobre a língua, com o objetivo de entender melhor problemas linguísticos decorrentes da dislexia, como a troca de fonemas surdos e sonoros, por exemplo.

¹ O autor não especifica o alcance desse fracasso escolar decorrente da dislexia: se é só no Brasil ou no mundo todo.

Para a formação de um cidadão consciente, capaz de enxergar e avaliar as situações de forma crítica, é indispensável que a aprendizagem seja fruto da interação e interlocução humana. Ressaltamos, portanto, a importância do Sociointeracionismo, abordagem que concebe o ensino-aprendizagem como um produto da interação com o outro; produto esse que se dá por meio da internalização e deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental.

Vygotsky (1984), psicólogo russo que tinha o Sociointeracionismo como linha de pensamento, defendeu o conceito de plasticidade: capacidade de se transformar do organismo e do ser humano, além de enfatizar a capacidade que os indivíduos têm de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontram. Segundo ele, apesar de o organismo possuir, em potencial, tal capacidade de superação, ela só se concretiza a partir da interação com fatores ambientais, tendo em vista que o desenvolvimento acontece na união de fatores externos e internos. É o que ocorre com as pessoas com problemas motores que têm sérios problemas para escrever, as quais encontram nos computadores ou máquinas de escrever um suporte para a superação das dificuldades.

No estudo de caso sobre a dislexia e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa (LIMA, 2013), já partilhávamos da linha de pensamento de Vygotsky (1984) e Vygostky *et alii* (1991), já que, por meio dos multiletramentos², foi possível observar avanços consideráveis nos sinais de dislexia que o estudante apresentava, tais como: menos resistência à leitura em voz alta e à escrita, maior confiança na resolução de exercícios e melhora na prosódia.

Ainda em relação à superação de limitações e barreiras, Vygotsky (1984, p. 233) afirma que

um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. (...) Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. (...) O caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade.

Essa maneira de ver limitações reforça a ideia de que é possível superar os problemas linguísticos da dislexia mediante um trabalho direcionado. Teles (2004) ressalta que as dificuldades das pessoas com dislexia não são permanentes e imutáveis, já que é possível alcançar melhorias por meio de uma intervenção especializada. Ela afirma que os estudos de

² Segundo Rojo & Moura (2012), os multiletramentos são práticas que abrangem a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a comunicação ocorre. Caracterizam-se, ainda, por serem mecanismos interativos e colaborativos que transgridem as relações de poder e mesclam linguagens, modos, mídias e culturas.

Shaywitz *et alii* (1998)³ comprovaram que é possível reorganizar os circuitos neurológicos dos disléxicos se houver a implementação de um programa reeducativo fundamentado nos novos conhecimentos neurocientíficos.

Ianhez & Nico (2003) enfatizam que o aprendizado que envolve os vários sentidos é eficaz não só para os disléxicos, como também para os não disléxicos. As autoras ressaltam ainda que os disléxicos aprendem de maneira diferente, mas são capazes de acompanhar o ensino convencional caso seja fornecido o apoio necessário para contornar suas dificuldades específicas, acrescentando que eles, geralmente, têm necessidade de transferir o que foi aprendido para o campo da realidade concreta. Por causa disso, os conteúdos são aprendidos com mais facilidade quando apresentados de uma maneira que estimule os sentidos, utilizando o tato, paladar, visão, sensação etc.

Ianhez & Nico (2003) também reconhecem a importância do aprendizado multissensorial, que trabalha os sentidos e envolve todos os caminhos para o cérebro. Citam que o método tem como vantagem o uso de áreas de força, ao mesmo tempo em que “exercita e fortalece áreas mais fracas” (p. 88). Traçam como objetivo o aprendizado de respostas automáticas duradouras, como nomes, sons e formas de todos os fonemas, e o desenvolvimento da habilidade de sequenciá-las nas palavras de maneira correta. Destacam que esse conhecimento torna o disléxico tão seguro que ele será capaz de produzir de qualquer forma o símbolo quando for preciso, seja na leitura, na escrita ou na soletração, o que demanda que todo o seu sistema receptivo interaja simultaneamente para que isso aconteça.

É necessário adequar o ensino de língua às tecnologias às quais os estudantes têm acesso. Conforme Rojo (2009), a educação linguística deve incorporar os multiletramentos, os letramentos múltiplos e os letramentos multissemióticos, exigidos pelos textos da contemporaneidade, passando a considerar os letramentos das culturas locais dos professores, alunos e comunidade escolar, além de colocá-los em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.

Atualmente, é perceptível que o conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, levando em conta os

³ Shaywitz realizou estudos sobre o funcionamento do cérebro durante a leitura. Três regiões do cérebro são ativadas enquanto se lê: inferior-frontal, área da linguagem oral, parietal-temporal, onde se faz a análise das palavras, realizando o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafo-fonêmica e a fusão silábica, e occipital-temporal, na qual se processa o reconhecimento visual das palavras. As pessoas com dislexia “apresentam uma ‘disrupção’ no sistema neurológico que dificulta o processamento fonológico e o consequente acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática”. Para compensar tal dificuldade, os disléxicos “utilizam mais intensamente a área da linguagem oral, a região inferior-frontal e as áreas do hemisfério direito que fornecem pistas visuais” (TELES, 2004, p. 6).

avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., disponíveis no meio digital e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para a contemporaneidade.

Tendo em vista que usaremos a proposta de gêneros textuais, faz-se necessário defini-los minimamente aqui também, como fizemos acima com os demais construtos que utilizamos em nossa pesquisa. Podemos afirmar que os gêneros são a base dos estudos da língua portuguesa, já que a língua ocorre por meio deles. Com base em Marcuschi (2008), gêneros textuais são formas de ação social e não entidades linguísticas formalmente construídas. A partir dessa definição, construções escritas, orais, verbais e não verbais devem ser consideradas gêneros, pois são facilmente utilizadas para se referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.

Logo, o ensino de língua portuguesa com gêneros textuais é de fundamental importância, tendo em vista que, dessa forma, o aluno tem acesso à língua em funcionamento, o que possibilita mais condições para produzir textos de gêneros distintos. Além disso, os gêneros textuais são ótimas maneiras de explorar a criatividade dos alunos, não só dos disléxicos, pois viabilizam a criação de histórias com estruturas diferentes em gêneros variados. Esse contato com textos de gêneros variados tem como consequência a ampliação das fronteiras intelectuais dos leitores, estimulando, cada vez mais, o hábito da leitura e o conhecimento da língua escolar.

Em relação aos estudos da dislexia na língua portuguesa, serão adotados Cuba dos Santos (1987), Ellis (1995); Martins (2003), Ianhez & Nico (2003); Davis & Braun (2004); Lukasova *et alii* (2009); ABD (2015) e Moura (2017), que apontam como manifestações disléxicas as trocas de fonemas e grafemas, a alteração na ordem das letras ou sílabas, as omissões e acréscimos de letras, as trocas de palavras por outras semelhantes, as aglutinações e fragmentações inadequadas de vocábulos, as dificuldades na leitura de palavras não familiares ou de não palavras, a confusão entre letras simétricas, a inversão da ordem das letras dentro de uma sílaba e inversão da ordem das sílabas numa palavra.

0.6 Metodologia: introdução

Adotamos a metodologia qualitativa, que foi adquirindo mais espaço nas áreas sociais nas décadas de 1980 e 1990, por ter se mostrado como uma abordagem que investiga as relações humanas em contextos variados (BORTONI-RICARDO, 2008). Há, no estudo qualitativo, a mediação subjetiva e a análise qualitativa dos resultados. Além disso, para Bortoni-Ricardo

(2008), a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, identificando como os atores sociais envolvidos no processo o percebem ou o interpretam.

Esta pesquisa foi dividida em três etapas. Na primeira, foi realizado o levantamento dos problemas linguísticos tipicamente identificados na dislexia em língua portuguesa, a fim de compreender o distúrbio mediante sua definição, seus tipos, suas causas, seus diagnósticos, laudos e tratamentos recomendados. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o assunto. Ainda na primeira parte, apresentamos as principais características da dislexia na língua portuguesa, novamente por meio de um levantamento bibliográfico.

Na segunda etapa, foi realizada a reanálise dos resultados do estudo de caso realizado por Lima (2013), levando em consideração os conceitos-chave da LFCU: cognição, linguagem, texto e língua.

A parte prática da pesquisa ocorreu na terceira etapa. Levando em consideração o referencial teórico desta pesquisa, foram feitas **entrevistas** (cf. BONI & QUARESMA 2005; cf. capítulo 3 desta dissertação) para a obtenção de dados, como a identificação dos sujeitos (idade, sexo, escolaridade), há quanto tempo foi feito o diagnóstico da dislexia e como tal informação foi dada a eles(as), identificação das dificuldades que caracterizavam a dislexia e postura dos docentes em relação ao distúrbio em estudo. As respostas a essas questões são essenciais por constituírem um levantamento em campo dos problemas linguísticos mais característicos dos disléxicos, a fim de elaborar um posterior protocolo linguístico de superação.

Na terceira etapa, também foram feitas **oficinas de língua portuguesa** para os disléxicos, com base na **pesquisa-ação**, que, segundo Elliot (1997, p.15), “permite superar as lacunas existentes entre a teoria e a prática”, e os resultados aprimoram a capacidade de compreensão dos professores, que passam a enxergar novas possibilidades de práticas ou transformações de práticas já utilizadas. Nessas oficinas, foram empregados o método multissensorial e a multimodalidade, visando fortalecer a conexão entre a leitura e a escrita e a superação de problemas linguísticos nos estudantes e deixando clara a condição da língua como mecanismo de comunicação. Nessas oficinas, os alunos produziram textos escritos, que serviram de base para a identificação dos principais problemas linguísticos dos disléxicos envolvidos. Nelas, também aplicamos um protocolo de ensino experimental com vistas à superação desses problemas. As oficinas seguiram os princípios dos multiletramentos (ROJO, 2009; ROJO & MOURA, 2012) e da multimodalidade (KRESS & VAN LEUWEEN, 2001, 2006).

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados os princípios teóricos que nortearão este trabalho, como a Linguística Centrada no Uso (LCU), o letramento e a literacia, os gêneros textuais e a perspectiva *multi*, que envolve a multimodalidade, a multissensorialidade e os multiletramentos. No segundo capítulo, são abordadas questões específicas da dislexia, como as definições, os tipos, as causas, as características, os tratamentos recomendados e a legislação que ampara o disléxico. No terceiro capítulo, é apresentada e detalhada a metodologia desta pesquisa: do tipo de pesquisa utilizado às estratégias de geração de dados. No quarto capítulo, é feita a análise dos textos gerados nos três momentos da pesquisa. No quinto capítulo, são feitas as considerações finais.

1 PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Este capítulo apresentará os princípios teóricos da Linguística que norteiam esta dissertação. Na seção 1.1, serão apresentados os aportes da Linguística Centrada no Uso (LCU), contendo a subseção que trata da importância do contexto na LCU e sua aplicação nos estudos da dislexia. A seção seguinte (1.2) tratará dos conceitos de letramento e literacia, demonstrando seus pontos comuns e suas diferenças. A seção 1.3 abordará os multiletramentos, apresentando seu conceito e sua relevância para este contexto de pesquisa. A seção 1.4 tratará da multimodalidade. A seção 1.5 discorrerá a respeito dos gêneros textuais, apontando sua importância no ensino de português para disléxicos. A seção 1.6 contemplará a multissensorialidade, debatida e defendida por pesquisadores da dislexia.

1.1 Linguística Centrada no Uso

A Linguística Centrada no Uso (LCU), segundo Furtado da Cunha *et alii* (2013), é resultado da junção de tradições desenvolvidas pelas pesquisas de representantes da Linguística Funcional de vertente norte-americana, que conta com discussões de Talmy Givón, Paul Hopper, Sandra Thompson, Wallace Chafe, Elizabeth Traugott, Joan Bybee e outros, e da Linguística Cognitiva, que tem como representantes George Lakoff, Ronald Langacker, Adele Goldberg, John Taylor, William Croft, entre outros (TOMASELLO, 1998; MARTELOTTA, 2011; FURTADO DA CUNHA *et alii*, 2013).

Também denominada Linguística Cognitivo-Funcional, conforme Tomasello (1998), a LCU defende a existência de uma estreita relação entre a estrutura das línguas e a sua utilização pelos falantes em contextos reais de comunicação (MARTELOTTA, 2011). Não se restringe a observar aspectos formais nem a difusão das formas pela estrutura social e envolve, em suas análises, dados semânticos, pragmáticos e discursivos. Considera relevantes para a análise linguística questões relativas a restrições cognitivas que abrangem a captação de dados da experiência, sua compreensão e armazenamento na memória, assim como questões associadas à capacidade de organização, acesso, conexão, utilização e transmissão adequada dos dados.

Cabe destacar que a LCU visa descrever e explicar os fatos linguísticos com base nas funções, semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas, que exercem nos diversos contextos de uso da língua (BYBEE, 2016). A abordagem reconhece, ainda, “o estatuto fundamental das funções da língua na descrição de suas formas, de modo que cada entidade linguística deve ser definida com relação ao papel que ela desempenha nos processos reais de comunicação”. Para

isso, busca analisar essencialmente dados reais da fala e/ou da escrita, inseridos em contextos efetivos de comunicação (FURTADO DA CUNHA *et alii*, 2013, p. 15).

A LCU, que segue uma tendência funcionalista de estudo das línguas, defende a ideia de que a estrutura da língua é motivada por fatores cognitivos, sociocomunicativos e linguísticos e possui, dentre seus princípios, categorias que abrangem aspectos externos e internos ao sistema. Como dito anteriormente, ela incorpora, em suas análises, dados semânticos, pragmáticos e discursivos, além de levar em conta, na análise linguística, aspectos referentes a restrições cognitivas que abrangem a captação de dados da experiência, sua compreensão e seu armazenamento na memória, como também aspectos relacionados à capacidade de organização, acesso, conexão, utilização e transmissão adequada desses dados.

A LCU postula que o comportamento linguístico é resultado de capacidades cognitivas que envolvem princípios de categorização, organização conceptual, aspectos ligados ao processamento linguístico e, sobretudo, a experiência humana no contexto de suas atividades individuais, sociointeracionais e culturais (FURTADO DA CUNHA & BISPO, 2013).

Conceitos como cognição, linguagem, texto e língua, a serem abordados a seguir, são relevantes para a compreensão desta corrente e para o andamento desta pesquisa.

A cognição envolve o “processo neurorracional de construção do conhecimento humano a partir da interação do organismo com o meio” (FURTADO DA CUNHA *et alii*, 2013, p. 18). Ou seja, a cognição envolve as operações mentais que configuram o nosso sistema conceitual, que resultam do contato do indivíduo com o meio físico e cultural onde vive.

A linguagem se fundamenta em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais, o que justifica a importância de ser investigada no uso (FURTADO DA CUNHA *et alii*, 2013). Os autores afirmam que Tomasello (1998) a caracteriza como um “complexo mosaico de atividades cognitivas e sociocomunicativas estreitamente integrado às demais áreas da psicologia humana” (FURTADO DA CUNHA *et alii*, 2013, p. 19).

Concebe-se o texto como o cerne da organização e manifestação empírica do discurso, desenvolvido pela linguagem e constituído por um todo significativo. Consiste não só na forma onde se concatenam as proposições, mas também nas regras que essas mesmas proposições se submetem, para a manutenção da estrutura temática e coerência discursiva (GIVÓN, 1984).

A língua, por fim, é caracterizada “como um sistema adaptativo complexo, uma estrutura fluida, constituída, ao mesmo tempo, de padrões mais ou menos regulares e de outros que estão em permanente emergência” (FURTADO DA CUNHA *et alii*, 2013, p. 20).

Em Bybee (2016), apresenta-se, dentre os processos cognitivos de domínio geral, a memória enriquecida, conceituada como uma espécie de estoque mental de detalhes da

experiência linguística, o que inclui detalhes fonéticos para palavras e sintagmas, contextos de uso, significados e inferências associadas a enunciados. De acordo com a autora, “a memória para formas linguísticas é representada em exemplares, construídos com base em ocorrências de experiência linguística que são consideradas idênticas” (BYBEE, 2016, p. 27). Ela acrescenta ainda que o primeiro argumento para a representação mediante um feixe de exemplares é que cada experiência linguística impacta de uma maneira distinta nas representações cognitivas. Além disso, aponta que memórias não linguísticas também são relevantes nas representações cognitivas e na estrutura neurológica.

Esses princípios da LCU serão usados por nós como fonte de inspiração para a geração de dados, além do conceito de contexto, ao qual dedicamos a seção seguinte.

1.1.1 A importância do contexto na LCU e para a dislexia

A Linguística Centrada no Uso, como o próprio nome já diz, reconhece a importância do estudo da língua a partir de contextos reais de uso. Furtado da Cunha & Souza (2011), referências em estudos que seguem essa abordagem, demonstram a relevância do contexto em pesquisa sobre transitividade. As autoras afirmam que a conceituação desse fenômeno, como delineado pela gramática tradicional, apresenta pontos problemáticos. Segundo elas, “a transitividade não é uma propriedade inerente de um dado verbo” (FURTADO DA CUNHA & SOUZA, 2011, p. 34), tendo em vista que, conforme o contexto de uso, um mesmo verbo pode oscilar entre uma classificação transitiva ou intransitiva.

Em relação à relevância do contexto associada à dislexia, Bruck (1990) realizou uma pesquisa em que comparou disléxicos universitários e alunos de 6ª série não disléxicos. Por meio desse estudo, a pesquisadora constatou que os disléxicos demoram mais para ler palavras e pseudopalavras, pois se beneficiam do contexto no momento em que leem; enquanto os alunos da 6ª série levam o mesmo tempo tanto na leitura de palavras isoladas quanto na leitura de palavras inseridas dentro de um contexto. Conforme a autora, a lentidão dos disléxicos pode ser explicada pela lentidão da integração entre as áreas cerebrais responsáveis por realizar a associação grafofonêmica.

Destacamos, portanto, que há relevância do contexto para compreensão mais eficaz do significado dos vocábulos. Em muitos casos, quando uma palavra é lida isoladamente, exige-se do estudante que saiba os possíveis significados dela para poder realizar uma atividade de produção frasal, por exemplo. Os disléxicos são afetados por inúmeros problemas linguísticos, tanto na leitura, quanto na escrita, como a omissão de fonemas, a troca e confusão entre surdos e sonoros, entre outros. É muito mais provável que uma palavra lida isoladamente e não inserida

em um contexto seja confundida com uma outra palavra, devido à presença do transtorno de aprendizagem. No caso da palavra, “manga”, por exemplo, que é uma palavra homônima, quando lida isoladamente, abre margem para a ambiguidade: o aluno pode pensar que se trata de uma parte da camisa, da fruta, ou da forma conjugada do verbo “mangar”, utilizado na linguagem coloquial. Quando pertencente a um contexto, a palavra “manga” pode ser interpretada erroneamente e lida como “manca”, por exemplo, situação em que ocorre a confusão entre o fonema sonoro e o surdo, mas as chances de isso acontecer são menores. Ressaltamos também que, quando inseridas em um contexto, as palavras podem ter vários sentidos, o que permite ao aluno que amplie o conhecimento semântico de seu léxico.

Na seção a seguir, discutiremos sobre os conceitos de letramento e literacia, princípios que norteiam esta pesquisa.

1.2 Letramento e literacia

De acordo com Soares (2004), em meados dos anos 1980, simultaneamente, surgiu o termo *letramento* no Brasil e *literacia* em Portugal, para denominar fenômenos distintos da alfabetização. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, a palavra *literacy* já estava dicionarizada desde o final do século XIX, mas também foi nos anos 1980 que o fenômeno caracterizado por ela, que difere do fenômeno em língua inglesa denominado *reading instruction*, tornou-se foco nas áreas da educação e da linguagem.

Soares (1998) apresenta o termo letramento como uma tradução literal da palavra *literacy*, que vem do latim *littera* (letra), acompanhada do sufixo -cy, que quer dizer qualidade, condição ou estado. *Literacy*, portanto, é o estado ou condição de quem aprende a ler e escrever. Letramento se define como o fruto do ensino ou da aprendizagem de ler e escrever, tratando-se de um estado ou condição que um grupo social ou indivíduo adquirem como consequência de se apropriarem da escrita.

Kleiman (1995) segue linha de pensamento semelhante ao definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e tecnologia, em determinados contextos e com objetivos específicos. Acrescenta que os modos específicos de funcionamento dessas práticas sociais “têm implicações importantes para as formas pelas quais sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

A partir do atual enfrentamento da realidade social em que somente saber ler e escrever não é suficiente, surgiu o termo letramento, motivo que justifica seu recente surgimento. Não

há uma única definição para o termo, que é frequente nas discussões e debates acerca da educação em todo o mundo, como aponta Rojo (2009, p. 99):

o “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

Soares (1998) enfatiza que, além de saber ler e escrever, faz-se necessário fazer uso de tais competências, bem como saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz. Acrescenta que inserida no conceito de letramento está implícita a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, tanto para o grupo social no qual é introduzida quanto para o indivíduo que aprende a escrever. Ela reitera que o aprender a ler e escrever, deixar de ser analfabeto para se tornar alfabetizado, tem impactos sobre o indivíduo e transforma o seu estado ou condição no que se refere a aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos.

Se lidar com a leitura e a escrita diariamente já é uma tarefa árdua para pessoas que têm acesso à educação formal e não possuem transtornos de aprendizagem, é algo ainda mais complexo para os indivíduos que enfrentam a todo momento as consequências da dislexia. Atividades cotidianas como preencher um formulário no hospital, procurar um endereço, pegar um ônibus exigem que o cidadão tenha competência tanto na leitura quanto na escrita. Quando um indivíduo não consegue realizar essas atividades esperadas pela sociedade, ele se torna dependente de outras pessoas e, geralmente, perde oportunidades de se mostrar como sujeito ativo na comunidade em que vive. Essa questão será mais aprofundada no capítulo que trata da metodologia (capítulo 4), no momento em que apresentamos os sujeitos participantes de nossa pesquisa.

Por outro lado, os novos estudos do letramento, segundo Street (2014), postulam que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso, já que as práticas letradas pertencem ao contexto político e ideológico e suas consequências dependem do contexto em que se inserem. Street (2014) ressalta que não é por isso que se deve parar de difundir e desenvolver a utilização e significados do letramento e destaca a necessidade de averiguar se o quadro teórico em que as atividades são conduzidas é o mais eficaz.

Na literatura, o letramento se divide em dois modelos: autônomo e ideológico (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014). O primeiro é aquele praticado nas escolas, que possui um padrão reducionista e concebe a escrita como um produto completo em si mesmo, sem vinculação a um contexto. Nesse modelo, pressupõe-se que há apenas uma maneira de o

letramento ser desenvolvido, forma que está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social. Também são passíveis de destaque fatores como a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, conseqüentemente, aos povos ou grupos que a dominam. Kleiman (1995) discorre sobre o fato de a escola, principal agência de letramento, preocupar-se com apenas uma prática de letramento, a alfabetização, e não com o letramento como prática social. Acrescenta que outras agências de letramento, como igreja, rua, família etc., têm orientação de letramento bem diferente da escola.

Já o letramento ideológico reconhece que as práticas de leitura e escrita sempre se inserem não apenas em significados culturais, mas em alegações ideológicas a respeito do letramento e nas relações de poder as quais ele se associa (STREET, 2014). Nesta pesquisa, optamos pelo trabalho com gêneros textuais presentes no cotidiano dos alunos, atrelados a temas que despertem o pensamento crítico de nossos estudantes, como veremos no capítulo 4.

Além da divisão do letramento em modelos, Street (2014) e Rojo (2009) discorrem acerca do conceito de *letramentos múltiplos*, que se inserem em um contexto de diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita na sociedade atual e abarcam essa complexidade. Rojo (2009) define os letramentos múltiplos como as mais variadas formas de uso da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar e da dominante como também das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como os produtos da cultura de massa.

É relevante ainda a discussão de Soares (1998) acerca da distinção entre alfabetização e letramento. Ela afirma que uma pessoa pode não saber ler, o que a caracteriza como analfabeta, mas, de certa forma, ser letrada. Defende que um adulto pode ser analfabeto, pois é marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita são presentes, se tem interesse em ouvir a leitura de jornais, se recebe cartas que são lidas por outra pessoa, se dita cartas para que alguém alfabetizado escreva, é, de certa forma, letrado, tendo em vista que utiliza a escrita e se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. Pode-se dizer o mesmo de uma criança que ainda não é alfabetizada, mas folheia livros, simula a leitura, brinca de escrever, ouve histórias. Essa criança é “analfabeta”, por não ter aprendido a ler e escrever, mas já está inserida no mundo do letramento, sendo, de certa forma, letrada. Soares (1998) reitera que esses exemplos deixam evidente a existência do letramento e a sua distinção da alfabetização.

Já Morais (2014) apresenta o conceito de literacia, que envolve a utilização eficiente e frequente da leitura. O autor compara o letramento à alfabetização, afirmando que ambos indicam um processo, enquanto a literacia corresponde ao estado ou a função que resulta desse processo. Acrescenta que o letramento não abrange todas as atividades de leitura e de escrita que têm finalidades pessoais, como se a única dimensão do ser humano fosse a social.

De acordo com Morais (2014), a literacia pode ser compreendida em dois sentidos. Como *habilidade*, extrapola o nível básico do meramente alfabetizado, que lê e escreve com autonomia e caracteriza os “níveis hábeis ou eficientes”, nos quais a leitura e escrita de palavras da língua é automática, ou seja, não há necessidade de construir intencional e sequencialmente o seu reconhecimento ao longo da leitura e a sua forma visual na escrita. Como *prática produtiva* da leitura e da escrita, a literacia varia conforme os conteúdos nos quais se exerce e de acordo com o aproveitamento que o letrado extrai dela. Morais (2014) relata que existem quatro tipos de literacia: a pragmática, com finalidade utilitária; a de divertimento; a de conhecimento, que abrange a científica; e a estética, que envolve a literária. Segundo o autor, esses tipos de literacia se confrontam com exigências de natureza muito distinta do ponto de vista dos processos mentais conscientes. Ao longo da pesquisa de campo realizada para esta dissertação, enxergamos, na prática, a literacia como prática produtiva, em seu tipo pragmático e de conhecimento, tendo em vista que, a partir dos textos e materiais-base, propusemos a discussão e a posterior produção textual por nossos sujeitos de pesquisa, como veremos a partir do capítulo metodológico.

Morais (2013), na mesma linha de Soares (1998), explicita que a alfabetização e a literacia são condições mínimas universais para se alcançar o bem-estar. Discorre que ambas auxiliam na redução do desemprego, da insegurança e do sentimento de privação, além de ajudar a aumentar o nível de saúde e de participação em atividades políticas.

Morais (2013) afirma ainda que há uma área do cérebro que se desenvolve funcionalmente para a leitura à medida que a pessoa aprende a ler, denominada de *visual word form area* (VWFA). Segundo o autor, durante a realização de um estudo na França e no Brasil, o desempenho de pessoas com variados níveis de alfabetização foi testado, e chegaram à conclusão de que a ativação da VWFA é proporcional ao seu nível de habilidade na leitura. Destaca que a ativação dessa área cerebral não ocorre no cérebro dos analfabetos, enquanto é fortemente identificada em pessoas letradas, que aprenderam a ler na infância. Morais (2013), citando Duncan & Seymour (2000), postula que, mesmo antes de aprenderem a ler, a aprendizagem da leitura sofre influência do meio sociocultural e que, ao ser avaliada na pré-

escola, a consciência fonológica das crianças de estatuto social mais alto é muito mais avançada do que as crianças de estatuto baixo, o que impacta diretamente na rapidez da aprendizagem da leitura. Isso nos permite levantar o seguinte questionamento: teria a dislexia relação direta com o nível socioeconômico do indivíduo? Seguiremos com o debate dessa relevante questão no capítulo 4.

O letramento e a literacia, conceitos a serem retomados no capítulo 4, são essenciais para a compreensão dos multiletramentos, a serem discutidos na seção a seguir.

1.3 Multiletramentos

A partir do conceito de letramento – apresentado por Kleiman (1995), Soares (1998), Rojo (2009), Street (2014) – e da discussão sobre letramentos múltiplos, tratada por Rojo (2009) e Street (2014), apresentaremos, nesta seção, os multiletramentos. Esse conceito também será fundamental em nossa pesquisa, especialmente na formulação do protocolo de ensino de português para disléxicos, apresentado no capítulo metodológico (capítulo 4).

De acordo com Rojo (2009), o conceito de multiletramentos abrange dois tipos relevantes de multiplicidade presentes nas sociedades: “a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2009, p. 13). Em relação à multiplicidade de culturas, a autora destaca a existência de produções culturais que circulam efetivamente na sociedade e abrangem textos de letramentos variados e de origens distintas. Acerca da multiplicidade de linguagens, modos ou semiotes nos textos, podemos afirmar que ela é bastante evidente nos textos em circulação, independentemente de serem impressos, nas mídias audiovisuais, digitais ou não.

Os multiletramentos podem ser definidos como formas de letramento que envolvem ferramentas inovadoras e tecnológicas, como áudio, vídeo e a *internet*; abrangem a multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas, e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a diversidade de culturas se comunica e transmite informação, viabilizando, dessa forma, a aprendizagem. Eles se conceituam como práticas que abrangem a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a comunicação ocorre, como afirmamos anteriormente (ROJO & MOURA, 2012).

Além disso, os multiletramentos caracterizam-se por serem interativos e colaborativos, por transgredirem as relações de poder e por mesclarem linguagens, modos, mídias e culturas. Tais características possibilitam uma nova maneira de conceber, por exemplo, os enunciados, tendo em vista que o processo de produção textual não se limita ao linguístico, mas integra

imagem, som, movimento, entre outros. Logo, o trabalho com multiletramentos no ensino de língua portuguesa explora o uso de tecnologias e valoriza e reconhece a diversidade linguística e cultural. Como veremos no capítulo metodológico e no capítulo analítico, nossa pesquisa de campo utilizou os multiletramentos nas Sequências Didáticas desenvolvidas e executadas por nós.

A compreensão do conceito de multiletramentos é relevante para o entendimento da multimodalidade, tema da seção abaixo, e sua aplicação na presente pesquisa.

1.4 Multimodalidade

Pesquisas acerca da multimodalidade surgiram no final do século XX e se relacionam aos diversos modos semióticos de produções textuais que extrapolam a linguagem escrita para alcançarem outros meios semióticos ou linguagens. Com base em Ferraz (2011), o termo *multimodalidade* foi desenvolvido a partir dos estudos propostos por Halliday (1985), que desenvolveu a Teoria da Semiótica.

De acordo com Barros (2005), a Semiótica tem como foco o estudo do texto e busca explicar do que o texto trata e como ele faz para tratar de seu objeto. O objeto da Semiótica é investigar o que é dito pelo texto e as estratégias textuais e discursivas empregadas pelo autor do texto.

As pesquisas de Halliday (1985) demonstraram a necessidade de se considerar os diferentes modos de representação, que vão além do linguístico. Segundo Iedema (2003), a partir da multimodalidade, considera-se que língua e imagem são aspectos que se completam e que imagem, língua e som são elementos que se coordenam. Nesse sentido, a língua deixa de ser o centro da comunicação. Citado por Ferraz (2011, p. 85), para Iedema (2003), a multimodalidade é definida como

termo introduzido para destacar a importância da semiótica sem o foco somente no idioma em uso, mas em outras modalidades tais como imagem, música, gesto e assim por diante. A onipresença da escrita passa a mito, em vista da expansão do som, do filme, da imagem, por meio da TV, do computador e da Internet, esta última, sem dúvida, subjacente à nova ênfase no interesse e na complexidade multisemiótica das representações que produzimos e vemos ao nosso redor.

Cope & Kalantzis (2006) justificam a necessidade do surgimento da nova perspectiva à revolução que se estabeleceu na área da comunicação, que levou a uma reflexão sobre o panorama das sociedades consideradas desenvolvidas. Essa revolução causou o crescimento da utilização da imagem e, de um modo geral, a exploração do visual.

Nesta dissertação, como veremos de maneira aprofundada no capítulo metodológico, planejamos nossa metodologia de ensino de língua portuguesa para disléxicos com base na multiplicidade de linguagens que existe atualmente, visando evitar a visão de supremacia da escrita em relação à oralidade, algo que é comumente disseminado pelas escolas.

A multimodalidade, assim como os multiletramentos, está presente tanto no dia a dia dos indivíduos, como nos mais diversos gêneros textuais, assunto debatido na seção a seguir.

1.5 Gêneros textuais

Atualmente, tem sido garantido um amplo espaço aos gêneros textuais nas discussões sobre educação. Bazerman (1994) declara que, embora tenhamos interesse em identificar os gêneros e classificá-los, é praticamente impossível definir taxonomias e classificações que se mantenham, a menos que adotemos uma postura formalista e reducionista. Para ele, os gêneros são aquilo que as pessoas reconhecem como tal em cada momento, “seja pela denominação, institucionalização ou regularização” (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 16). Acrescenta ainda que os gêneros se definem como rotinas sociais do nosso cotidiano.

Marcuschi (2002, p. 22) aponta que a expressão *gênero textual* é empregada “como uma noção propositalmente vaga” para fazer referência a inúmeros textos materializados que encontramos no cotidiano, os quais apresentam características sociocomunicativas que se definem por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Antunes (2002) ressalta a dificuldade de definição dos gêneros textuais e da sua distinção do conceito de tipos textuais. Afirma que é coerente considerar os gêneros como “classes de exemplares concretos de textos” (ANTUNES, 2002, p. 68) e os classifica como histórico-culturais, pois cada lugar e cada época tem como marca a predominância de certos gêneros, que podem permanecer, sofrer mudanças ou desaparecer, conforme as regulações, demandas e necessidades dos grupos de falantes.

Bronckart (1999) caracteriza os gêneros textuais como construtos históricos que se adaptam de forma permanente à evolução de questões sociocomunicativas. Assim como Antunes (2002), afirma que há possibilidade de alguns gêneros desaparecerem e reaparecerem com modificações.

Bakhtin (1997), Bronckart (1999) e Marcuschi (2002) tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e defendem a ideia de que a comunicação verbal só ocorre por meio de algum gênero textual. Isso caracteriza a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando a natureza funcional e interativa em detrimento do aspecto formal e

estrutural da língua. Além disso, é pertinente afirmar que, nesse contexto, a língua é vista como uma forma de ação social e histórica, o que a insere em um âmbito de sociointeracionismo linguístico. Dessa forma, podemos considerar os gêneros textuais como ações sociodiscursivas para atuar sobre o mundo e falar sobre ele, constituindo-o, de certa forma.

Para Marcuschi (2008), ao ensinar os alunos a lidar com textos, o ensino vai além dos usos linguísticos: são ensinadas operações discursivas de produção de sentidos em uma dada cultura com determinados gêneros como meios de ação linguística. O autor defende que os gêneros são ferramentas que “fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)”, são “instrumentos para agir discursivamente” (MARCUSCHI, 2008, p. 212) e, por isso, devem ser o ponto de partida nas aulas de português. Foi esse pensamento que nos motivou a trabalhar com gêneros textuais em Sequências Didáticas, conforme será apresentado no capítulo metodológico.

Bronckart (1999) apresenta proposta didática com a aplicação de gêneros textuais, afirmando que é pertinente utilizar os gêneros, pois se tratam de “instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa” (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 221). Acrescenta que “os textos são um objeto legítimo de estudo” (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 221) e enfatiza que a análise de sua organização viabiliza o trabalho com a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos.

Antunes (2009) afirma que o estudo do gênero viabiliza identificar a intenção de cada texto e os objetivos de cada parágrafo; prever o(s) destinatário(s) e suas condições de participação no curso do evento comunicativo; estabelecer os critérios de ordenação e sequência dos vários segmentos do texto, em respeito à sua estrutura esquemática; seguir as normas de paragrafação e as convenções de apresentação de cada gênero; analisar e sistematizar as noções e normas gramaticais e lexicais inerentes de cada gênero e das condições de circulação desse gênero.

O uso dos gêneros textuais é uma maneira de se inserir em uma cultura e conhecer mais profundamente a língua. Conforme afirmou Marcuschi (2008), a partir do ensino de gêneros, são introduzidas operações discursivas de produção de sentidos, o que viabiliza a ação discursiva dos estudantes. O desafio de usar gêneros textuais no ensino de disléxicos é uma de nossas metas nesta dissertação.

Na seção a seguir, discutiremos acerca da multissensorialidade, elemento que, aliado ao emprego dos multiletramentos, da multimodalidade e dos gêneros textuais, auxilia no ensino

de língua portuguesa para os disléxicos e, conseqüentemente, pode amenizar os problemas linguísticos da leitura e escrita deles.

1.6 Multissensorialidade

O método multissensorial é uma combinação de diferentes modalidades sensoriais no ensino de língua. Ao agrupar as modalidades auditiva, visual, sinestésica e tátil, o método em questão facilita a aprendizagem da leitura e da escrita por conectar aspectos visuais, como a forma ortográfica da palavra, auditivos, a fonologia dos vocábulos, e sinestésicos, os movimentos necessários para a escrita de um vocábulo, por exemplo.

De acordo com Capovilla (2000), Montessori (1948) foi uma das primeiras a empregar o método multissensorial. Defendia que a criança deveria traçar a letra enquanto o professor dizia o som correspondente. Orton (1925) continuou a desenvolver técnicas do método multissensorial, mantendo a tríade visão, audição e sinestesia.

Teles (2009) postula que os métodos de ensino multissensoriais ajudam os disléxicos a aprender utilizando mais de um sentido. Ademais, tais métodos enfatizam os aspectos sinestésicos da aprendizagem e integram o ouvir e o ver com o dizer e o escrever.

A Associação Internacional de Dislexia recomenda e incentiva o uso do método multissensorial. Nele, está envolvida a aprendizagem multissensorial, na qual os disléxicos têm de olhar para as letras impressas, dizer ou subvocalizar os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e usar os conhecimentos linguísticos para concluir o sentido das palavras. Nesse tipo de aprendizagem, diferentes vias de acesso ao cérebro são utilizadas simultaneamente e os neurônios estabelecem interligações entre si, o que facilita a aprendizagem e a memorização. O método deve ser estruturado e cumulativo, organizando os conteúdos conforme a sequência do desenvolvimento linguístico e fonológico. O início do trabalho é feito com os elementos mais fáceis e básicos e progride gradualmente para os mais difíceis, e os conceitos ensinados devem ser revistos sistematicamente para manter e reforçar a sua memorização.

Além disso, de acordo com a Associação, o ensino deve ser direto e explícito: os conceitos devem ser ensinados de maneira direta, explícita e conscientemente, nunca por dedução, como também deve ser sintético e analítico, com a realização de exercícios de ensino explícito da fusão fonêmica, fusão silábica, segmentação silábica e segmentação fonêmica.

Por último, a Associação chama atenção para a automatização das competências aprendidas, afirmando que devem ser treinadas até se tornarem automáticas, ou seja, até serem

realizadas sem atenção consciente e com o mínimo de esforço e de tempo. Segundo eles, essa automatização disponibilizará a atenção para garantir a compreensão do texto.

O método multissensorial possibilita que o estudante desenvolva as suas potencialidades para, posteriormente, fortalecer as áreas nas quais tem dificuldade. O objetivo principal do método é permitir que o estudante consiga fornecer respostas automáticas, desenvolvendo habilidades. Dessa forma, o educando se torna mais seguro em relação à leitura e à escrita. De acordo com Teles (2009), foram realizadas pesquisas visando avaliar modificações operadas nos sistemas neurológicos cerebrais, depois de intervenção utilizando programas, multissensoriais, estruturados e cumulativos. Segundo ela, as imagens obtidas por Ressonância Magnética Funcional (do inglês *Functional Magnetic Resonance Imaging* – fMRI) demonstraram que os circuitos neurológicos automáticos do hemisfério esquerdo tinham sido ativados e o funcionamento cerebral tinha normalizado, o que comprova a eficácia do método. A importância da multissensorialidade será retomada no capítulo metodológico.

Com isso, encerramos a apresentação dos principais construtos linguísticos que serão usados como base para esta dissertação. No próximo capítulo, trataremos especificamente da dislexia.

1.7 Resumo do capítulo

Neste capítulo, tratamos dos princípios linguísticos que nortearam esta dissertação. Na primeira seção, apresentamos os aportes da Linguística Centrada no Uso que serviram como base para esta pesquisa, além da subseção acerca da importância do contexto na LCU e sua aplicação nos estudos da dislexia. Na seção 1.2, discorremos acerca dos conceitos de letramento e literacia, buscando demonstrar suas semelhanças e suas diferenças. Na seção 1.3, abordamos o conceito de multiletramentos e sua relevância para este contexto de pesquisa. Na seção 1.4, tratamos da multimodalidade, essencialmente presente no dia a dia dos indivíduos. Na seção 1.5, discorremos a respeito dos gêneros textuais, sinalizando sua importância no ensino de português para disléxicos. Na seção 1.6, contemplamos a multissensorialidade, debatida e defendida por pesquisadores da dislexia.

2 AFINAL, O QUE É DISLEXIA?

Na primeira seção, conceituaremos os distúrbios de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, apontando o que os diferencia. Na segunda seção, introduziremos a consciência fonológica. Na terceira seção, discorreremos acerca da dislexia, apresentando o histórico, a(s) definição(ões), os tipos, as causas da dislexia e as teorias que buscam justificá-las, o funcionamento da leitura no cérebro disléxico, as características da dislexia e os tratamentos recomendados. Na quarta seção, discutiremos acerca da legislação que ampara o disléxico no Brasil. Na quinta seção, discorreremos acerca da disortografia, disgrafia e dislexia.

2.1 Distúrbios de aprendizagem *versus* dificuldades de aprendizagem: onde está a dislexia?

Antes de abordar especificamente sobre a dislexia, faz-se necessário destacar as diferenças entre os termos *distúrbios de aprendizagem* e *dificuldades de aprendizagem*. Fonseca (1995) ressaltou a diferença entre eles, explicando que *distúrbio* está relacionado a um grupo de problemas específicos e pontuais, que se caracterizam pelo fato de existir uma disfunção neurológica. De acordo com Vallet (1977), *distúrbio de aprendizagem* tem sido empregado para se referir a uma perturbação na aquisição e utilização de informações ou na habilidade para solucionar problemas. Segundo Ciasca (2003), o distúrbio de aprendizagem é caracterizado como uma disfunção do Sistema Nervoso Central, ou seja, um problema neurológico relacionado a uma falha na aquisição, no processamento ou no armazenamento de informação, que envolve áreas e circuitos neuronais específicos em determinado momento do desenvolvimento.

Já a *dificuldade de aprendizagem ou dificuldade escolar* é concebida por Ciasca (2003) como uma dificuldade em aprender devido a um problema pedagógico relacionado à falta de adaptação à metodologia, à escola ou a outros problemas de ordem acadêmica. As dificuldades de aprendizagem, portanto, têm como característica sua exterioridade e advém principalmente do ambiente escolar e da interação do indivíduo neste ambiente.

Ainda em relação à diferença entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem, Ciasca & Rossini (2000) apontam que a dificuldade é um *deficit* específico da atividade acadêmica, enquanto o distúrbio é uma disfunção relacionada a fatores neurológicos, sendo, portanto, uma característica intrínseca da pessoa.

Segundo o Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem dos Estados Unidos (*National Joint Committee for Learning Disabilities*), citado por Collares & Moysés (1992, p. 32), o termo *distúrbios de aprendizagem*

é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências.

A partir da definição adotada pelo Comitê, Collares & Moysés (1992) apontam que o termo *distúrbio de aprendizagem* pode ser concebido como uma não normalidade patológica causada por uma violenta alteração na ordem natural da aprendizagem.

De acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), adotada pela Organização Mundial da Saúde, a dislexia é um “transtorno específico de leitura”,⁴ cuja característica essencial é um “comprometimento específico⁵ e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada”. Com base nessa classificação, a compreensão, o reconhecimento das palavras, a leitura oral e o desempenho de tarefas que demandam a leitura podem ser comprometidos. Nada se fala acerca da escrita, discussão que retomaremos no capítulo 5. A classificação acrescenta que o transtorno é frequentemente acompanhado de dificuldades de soletração até mesmo na adolescência, além de ser acompanhado de “transtornos emocionais e de transtorno do comportamento durante a escolarização” (Organização Mundial da Saúde, 2007, p. 365).

Já o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana, define a dislexia como um distúrbio específico de aprendizagem, caracterizado por prejuízo na leitura, principalmente no que se refere à acurácia e velocidade de reconhecer as palavras e na decodificação de fonemas, que pode se combinar ou não com baixas habilidades de soletração. Novamente, não há qualquer referência à escrita.

A dislexia é um distúrbio, e esse distúrbio tem como consequência, entre outras, dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita, as quais focalizaremos nesta pesquisa. Antes

⁴ Não há consenso na literatura sobre a diferença entre os termos *distúrbio* e *transtorno*.

⁵ Por específico, entende-se que funções cognitivas específicas, como a habilidade de ler e de soletrar, comprometem-se isoladamente.

de tratar especificamente sobre a dislexia, é essencial conhecer o que é a consciência fonológica, a ser apresentada na seção a seguir.

2.2 A consciência fonológica

De acordo com Deuschle & Cechella (2009), a consciência fonológica diz respeito à habilidade de refletir sobre a fonologia da linguagem, o que envolve, segundo Muszkat & Rizzutti (2012) e Cristófaró (2017), a habilidade de segmentar, manipular e sintetizar sequências de fonemas. Ou seja, para esses autores, a consciência fonológica nos torna capazes de dividir as palavras em sílabas e combiná-las de diversas formas, comparar a dimensão de dois vocábulos, identificar semelhanças sonoras entre palavras ou pedaços delas e realizar a correspondência entre uma letra (grafema) e seu som (fonema). Essas habilidades são essenciais para que consigamos decodificar palavras enquanto lemos, o que justifica por que exercitar a consciência fonológica é comprovadamente eficaz para melhorar o desempenho na leitura.

Como veremos nos dados presentes no capítulo 4, problemas na consciência fonológica prejudicam não só a leitura e a compreensão do que foi lido, mas também a escrita, já que, como postulam Nunes *et alii* (2009), a consciência fonológica é essencial também para o desenvolvimento da linguagem escrita.

A seguir, apresentaremos a dislexia como entendida pela literatura corrente.

2.3 Conhecendo a dislexia: história, definição, tipos, causas, características, tratamentos

Nesta seção, apresentaremos o histórico da dislexia, as definições que constam na literatura, os tipos de dislexia, as causas e as teorias desenvolvidas para justificá-las, as características e os tratamentos recomendados por pesquisadores e profissionais da área da saúde e da educação.

2.3.1 Histórico da dislexia

De acordo com Muszkat & Rizzutti (2012), as teorias relativas à base orgânica e neurológica da dislexia datam do final do século XIX. Os autores afirmam que, em 1891, Dejerine, neuropatologista francês, identificou, a partir de autópsias realizadas em indivíduos que tinham perdido a capacidade para a leitura extensa, uma lesão do lobo parietal inferior esquerdo, região denominada como giro angular, caracterizando essa região como “centro da imagem óptica das palavras”.

Consta, na literatura, que a dislexia foi identificada em 1881 por Berkman, mas o termo foi empregado pela primeira vez em 1887, por Rudolf Berlin, oftalmologista alemão. Berlin usou o termo para se referir a um jovem com grande dificuldade na leitura e na escrita, mas que apresentava habilidades intelectuais dentro dos padrões de normalidade (cf. BAROJA *et alii*, 1993).

Snowling & Stackhouse (2004) apresentam um breve histórico da dislexia. Apontam que em 1896 James Hinshelwood, oftalmologista escocês, e Pringle Morgan, médico inglês, perceberam que determinadas características da dislexia eram parecidas com as apresentadas por pessoas que haviam sofrido lesões cerebrais na parte esquerda do cérebro. Hinshelwood e Morgan denominaram as falhas na decodificação da leitura, decorrentes dessas lesões, como “cegueira visual para as palavras”.

Snowling & Stackhouse (2004) também destacam que Hinshelwood (1900) publicou diversos artigos que descreviam casos similares ao que foi apontado por Berlin. Em 1900, Hinshelwood (1900) citou a dislexia em sua pesquisa denominada “Cegueira verbal congênita”, em que estudou pacientes com inteligência normal, mas que possuíam deficiência no processamento verbal dos sons, o que causava prejuízo na leitura e escrita. Assim como Hinshelwood, Morgan (1896) também é citado por Snowling & Stackhouse (2004), por ter publicado um artigo no *British Medical Journal* sobre um menino de 14 anos que não aprendia a ler, mesmo possuindo inteligência normal e sendo capaz de realizar todas as atividades que uma criança dessa idade é capaz.

Em 1925, Orton relatou o caso de um menino que também não conseguia ler e apresentava características semelhantes às de pessoas que tinham passado por algum traumatismo. Orton pesquisou a respeito das dificuldades de leitura e concluiu que existia uma síndrome não relacionada a traumatismos neurológicos que causava a dificuldade no aprendizado da leitura. Ao discorrer sobre indivíduos com dislexia, denominou tal condição como *strephosymbolia*, que significa símbolos invertidos, com base na característica dos disléxicos de inversão de letras, sílabas ou palavras. Ademais, Orton notou que a dificuldade de ler da dislexia não estava associada com dificuldades visuais. Apontou que tal condição era por causa de uma falha na lateralização do cérebro, levantando a hipótese de uma instalação inadequada da dominância lateral.

Em 1983, foi criada a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), para esclarecer, divulgar, aplicar conhecimentos e auxiliar os disléxicos em áreas e afazeres nos quais não se saem tão bem.

Atualmente, pesquisas apontam que a dislexia possui origem neurológica, que existem falhas em áreas do cérebro responsáveis pela leitura e que a genética influencia expressivamente nos casos registrados.

A seguir, apresentaremos as definições de dislexia mais aceitas na literatura corrente.

2.3.2 *Definições de dislexia*

Há, na literatura, diversas definições para a dislexia. Ao longo da revisão bibliográfica, observamos que, para alguns autores, esse distúrbio afeta apenas a leitura e, para outros, a dislexia prejudica tanto a leitura quanto a escrita.

Dentre os autores que consideram que a dislexia é um transtorno da leitura, está Critchley (1970), que a concebe como um transtorno de aprendizagem da leitura, existente em um contexto de inteligência normal, ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, instrução escolar adequada e oportunidades socioculturais suficientes.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), adotada pela Organização Mundial da Saúde, e o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana, possuem concepções semelhantes. Neles, a dislexia é definida como um “transtorno específico de leitura”, cuja característica essencial é um “comprometimento específico⁶ e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada”. Com base nessa definição, a compreensão, o reconhecimento das palavras, a leitura oral e o desempenho de tarefas que demandam a leitura podem ser comprometidos. A OMS destaca que o transtorno é frequentemente acompanhado de dificuldades de soletração até mesmo na adolescência, além de “transtornos emocionais e de transtorno do comportamento durante a escolarização” (Organização Mundial da Saúde, 2007, p. 365).

O DSM-V define a dislexia como um distúrbio específico de aprendizagem, caracterizado por prejuízo na leitura, principalmente no que se refere à acurácia e velocidade de reconhecer as palavras e na decodificação de fonemas, que pode se combinar ou não com baixas habilidades de soletração.

Condemarin & Blomquist (1989) defenderam o uso do termo dislexia nas situações em que a criança é incapaz de ler com a mesma facilidade com que leem outras pessoas, mesmo possuindo inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais em perfeito funcionamento, liberdade

⁶ Por específico, entende-se que funções cognitivas específicas, como a habilidade de ler e de soletrar, comprometem-se isoladamente.

emocional, motivação e incentivos normais e instrução adequada. Teles (2009), seguindo linha de pensamento semelhante, conceitua a dislexia como um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar de as crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, possuem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas.

No âmbito da Linguística, podemos citar, inicialmente, Dubois (1993, p. 197), que, em seu *Dicionário de Linguística*, caracteriza a dislexia como “um defeito de aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes, mal identificados”.

Em contrapartida, alguns autores defendem que a dislexia é um distúrbio que afeta tanto a leitura quanto a escrita. É o caso de Lefrève (1975, p. 123), que introduziu o termo *dislexia* no Brasil, definindo-o como uma:

síndrome que se refere à criança de inteligência próxima à média, média ou superior à média, com problemas de aprendizagem e/ou certos distúrbios do comportamento de grau leve a severo, associados a discretos desvios de funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), que podem ser caracterizados por várias combinações de *deficit* na percepção, conceituação, linguagem, memória, atenção e na função motora.

A Associação Internacional de Dislexia, que possui uma das definições mais aceitas atualmente, postula que a dislexia

é caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um *deficit* na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisível em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

(Associação Internacional de Dislexia, 2003, *apud* TELES, 2009, p.13)

Maluf (2016) aponta que a dislexia é caracterizada por grande dificuldade na leitura e na escrita, sem existência de atraso cognitivo, problema psicológico ou deficiência sensorial que justifique o transtorno. Acrescenta que a dislexia traz como consequência o fracasso escolar, o que prejudica a autoestima dos disléxicos, causa comportamentos que vão da apatia à agressividade e, conseqüentemente, tornam a vida escolar e familiar bastante turbulenta.

Massi (2007, p. 17-18) discorre que a dislexia “tem sido tradicionalmente divulgada pela literatura nacional e internacional como distúrbio de aprendizagem manifestado por um

conjunto de alterações ‘patológicas’ que se evidenciam na aprendizagem da escrita”. Para Massi & Santana (2011, p. 403), esse distúrbio

vem sendo descrito na literatura como uma dificuldade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Blasi, 2006). Caracteriza-se por uma leitura e escrita marcadas por trocas, omissões, junções e aglutinações de grafemas; confusão entre letras de formas vizinhas, como em mato por nato; confusão entre letras relacionadas a produções fonéticas semelhantes, como em trode por trote, popre por pobre, galçada por calçada; omissão de letras e/ou sílabas, como em entrando por encontrando, gera por guerra; adição de letras e/ou sílabas como, por exemplo, em muimto por muito ou guato por gato; união de uma ou mais palavras e divisão inadequada de vocábulos, como é possível verificar em eraumaves (era uma vez) e a mi versario (aniversário).

Dentre os autores que postulam que a dislexia afeta a leitura e a escrita, também podemos citar Pavão (2005, p. 1), membro da Associação Nacional de Dislexia, que afirma que a “dislexia é um transtorno de origem neurológica que dificulta a aquisição da leitura, e conseqüentemente da escrita, trazendo prejuízos para o desempenho escolar, social, profissional e afetivo do sujeito disléxico”.

Martins (2003, p. 4) apresenta os “sintomas da dislexia relativos à leitura e à escrita” e as “características linguísticas, envolvendo as habilidades de leitura e escrita, mais marcantes das crianças disléxicas”, apesar de usar a definição de Dubois (1993, p. 197) que, como vimos anteriormente, restringe a dislexia a um “defeito de aprendizagem na leitura”. Martins (2003) também ressalta que, conforme Allende & Condemarín (1987), perturbações da aprendizagem na linguagem escrita podem acompanhar os disléxicos. Por fim, Martins (2003, p. 5) declara que “a dislexia, como dificuldade de aprendizagem verificada na educação escolar, é um distúrbio de leitura e de escrita que ocorre na educação infantil e no ensino fundamental”.

Zorzi (2000), ainda no grupo dos autores e pesquisadores que caracterizam a dislexia como um transtorno que prejudica a leitura e a escrita, defende que a dislexia é um transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, sendo o distúrbio mais recorrente em sala de aula. Para ele, o principal problema da dislexia é a dificuldade de decodificação na leitura e na expressão escrita.

Stanovich (1994) ressalta que uma das dificuldades no diagnóstico da dislexia é o fato de a sua definição ser contestada. Assim como Stanovich (1994), Salles *et alii* (2004) afirmam que a definição de dislexia pode ser um dos aspectos mais controversos da área, tendo em vista que são inúmeras as nomenclaturas propostas e as descrições das características das pessoas que têm o transtorno, o que dificulta saber quando a referência é à dislexia e quando se trata de quadros diferentes. Por fim, Hout (2001) postula que, mesmo com as diversas pesquisas e publicações a respeito da dislexia, o principal debate sobre ela é a sua definição e sua existência.

A partir do levantamento bibliográfico em busca das definições da dislexia, foi possível perceber que não há consenso na literatura acerca de uma única definição para o termo, tampouco no que se refere à dislexia ser um transtorno da leitura ou da leitura e escrita. Apesar da não existência de uma única definição, faz-se necessário destacar que as definições possuem pontos em comum ao afirmarem que: i) o transtorno não está relacionado a qualquer tipo de *deficit* cognitivo; ii) a dislexia prejudica diretamente a leitura, seja ela em voz alta ou silenciosa, iii) prejudica também o desenvolvimento acadêmico do disléxico como um todo. A escrita, como veremos mais adiante, é marcada por trocas, omissões e confusões entre fonemas.

Ressaltamos que, nesta dissertação, adotaremos o conceito de que a dislexia é um distúrbio ou transtorno que interfere tanto na leitura quanto na escrita. Nosso foco será justamente evidenciar, analisar e explicar a dislexia na escrita de alunos disléxicos que participaram de nossa pesquisa, mas não deixaremos de mencionar questões atinentes à leitura desses alunos.

2.3.3 Tipos de dislexia

A dislexia é categorizada por Olivier (2006) de três formas: inata ou congênita, adquirida e a dislexia causada por fatores externos. A dislexia inata já nasce com o indivíduo; a adquirida caracteriza-se por aparecer ao longo da vida; e a causada por fatores externos trata-se de uma dislexia ocasional, que pode ocorrer por conta de estresse.

Schirmer *et alii* (2004), de forma semelhante a Olivier (2006), subdividem a dislexia em dois tipos: a adquirida e a de desenvolvimento. Segundo eles, a dislexia adquirida ocorre por causa de lesão cerebral, o que causa perda da capacidade de leitura e escrita previamente adquirida. Já no segundo tipo ocorrem as alterações de aprendizado, com diminuição da capacidade de leitura causada por disfunção cerebral. Segundo Novaes (1963), Kussmaul (1877) registra a primeira definição do termo dislexia de desenvolvimento ao apresentar o caso de um paciente que teve a capacidade de ler prejudicada, mesmo com a conservação da visão, inteligência e fala. Nesse caso, foi dado o nome de cegueira verbal, o que hoje corresponde ao termo alexia.

Rotta *et alii* (2006) dividem a dislexia em três tipos: fonológica (também denominada de sublexical ou disfonética), lexical (ou de superfície) ou mista. O primeiro tipo caracteriza-se por uma dificuldade de utilizar a rota fonológica durante a leitura, o que provoca dificuldades na leitura de palavras não familiares ou não palavras (aquelas palavras que não pertencem ao léxico da língua), além de dificuldades de memorização e consciência fonológica, demandando um intenso esforço para o reconhecimento de vocábulos. O segundo tipo causa dificuldade na

utilização da rota lexical, o que prejudica a leitura de palavras irregulares, que, normalmente, acontece de maneira mais lenta e com erros frequentes, já que a leitura se torna dependente da rota fonológica. O terceiro tipo é caracterizado por problemas para operar tanto a rota fonológica quanto a lexical, ou seja, a dislexia mista causa dificuldade na análise fonética das palavras e na percepção das letras e palavras completas.

Boder (1973) subdivide a dislexia em três tipos: dislexia disfonética ou fonológica, que envolve dificuldade na língua oral de palavras pouco familiares e dificuldades na conversão grafema/fonema e está relacionada ao comprometimento do lobo temporal; dislexia diseidética, que causa problemas de ordem/processamento visual e é ocasionada pelo comprometimento do lobo occipital; e dislexia mista, que se caracteriza por dificuldades tanto de ordem auditiva quanto visual e envolve as regiões do lobo pré-frontal, frontal, occipital e temporal.

Condemarim & Blomquist (1989) caracterizam a dislexia como um conjunto de características de uma disfunção parietal, que afeta a aprendizagem da leitura num contínuo que se estende do leve ao severo. Segundo levantamento realizado pela Associação Brasileira de Dislexia – ABD, em média 40% dos casos diagnosticados na faixa mais crítica, entre 10 a 12 anos, são de grau severo, 40% de grau moderado e 20% de grau leve.

Assim como os outros transtornos de aprendizagem, a dislexia se caracteriza por três níveis: leve, moderado ou grave, que correspondem ao grau de impacto na vida diária e à quantidade de adaptações educacionais necessárias. De acordo com o DSM-V, o nível leve se relaciona a alguma dificuldade em aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas de forma que permita ao indivíduo compensar ou funcionar bem quando são propiciadas adaptações ou serviços de apoio adequados, especialmente durante os anos escolares. No nível moderado, estão enquadradas as pessoas que possuem dificuldades acentuadas em aprender habilidades em um ou mais domínios acadêmicos, mas considera-se improvável que o indivíduo se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo e especializado durante os anos escolares. Adaptações ou serviços de apoio podem ser necessários para completar as atividades de forma eficiente. Já o nível grave abrange indivíduos que possuem dificuldades graves em aprender habilidades, afetando vários domínios acadêmicos. Nesse caso, é improvável que o indivíduo aprenda essas habilidades sem um ensino individualizado e especializado contínuo durante a maior parte dos anos escolares. Mesmo com um conjunto de adaptações ou serviços de apoio adequados em casa, na escola ou no trabalho, o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades de forma eficiente.

Nesta pesquisa, investigaremos a dislexia presente em indivíduos entre 13 e 15 anos (cf. capítulo 3), a qual parece se enquadrar no tipo dislexia de desenvolvimento. Quanto ao nível,

não será nosso foco identificá-lo, embora entre os nossos pesquisados haja claramente diferenças significativas de manifestação da dislexia, o que ficará evidente no capítulo 4, em que apresentamos as análises dos textos produzidos por eles.

2.3.4 Causas da dislexia

As causas da dislexia também não são um consenso na literatura. Segundo Olivier (2006), a dislexia inata ou de desenvolvimento é causada por uma alteração genética, que afeta os cromossomos 6 e 15. Além disso, a dislexia inata pode ser causada por células fora do lugar, com funções diferentes ou má formação no arranjo dos neurônios, o que provoca uma má formação cerebral, a qual afeta diversas áreas, gerando a dificuldade de leitura e escrita, além de problemas práticos na vida da pessoa com dislexia. A origem do problema está no fato de as células-tronco que deveriam ter sido direcionadas para a formação de células gliais – responsáveis pela troca de informações entre os hemisférios do cérebro – deslocarem-se para o hemisfério esquerdo, ligado à linguagem. O excesso de células é prejudicial, já que compromete a troca de estímulos entre os neurônios, que estão muito próximos uns dos outros, perdendo, em parte, suas funções.

A dislexia adquirida também é denominada de alexia. Segundo Critchley (1970), a dislexia adquirida é ocasionada por uma lesão ou traumatismo cerebral. Nesse caso, o indivíduo que aprendeu a ler e escrever antes de sofrer o acidente passa a ter sua leitura e sua escrita marcada por erros. Shaywitz *et alii* (1998) seguem linha de pensamento semelhante e afirmam que a alexia é resultado da perda da capacidade de decodificação e compreensão da linguagem escrita adquirida anteriormente, em decorrência de uma lesão cerebral.

Como já adiantamos, as causas da dislexia ainda são motivo de controvérsias na literatura. Pesquisas recentes realizadas por especialistas de várias áreas com o uso de técnicas de imagem têm sido convergentes ao destacar a origem genética e neurobiológica da dislexia e seus processos cognitivos subjacentes.

A partir dessas pesquisas, diversas explicações estão sendo formuladas, como é o caso das teorias a serem apresentadas brevemente nas subseções seguintes.

2.3.4.1 Teoria do *Deficit* Fonológico

A Teoria do *Deficit* Fonológico (RACK, 1999) defende que a dislexia é causada por um *deficit* no sistema de processamento fonológico, causado por uma “disrupção” no sistema neurológico, no nível do processamento fonológico. Segundo Shaywitz (2006), o *deficit*

fonológico prejudica a discriminação e o processamento dos sons, a consciência de que a linguagem é composta por palavras, as palavras formadas por sílabas, as sílabas por fonemas e a consciência de que os grafemas do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas.

A leitura integra dois processos cognitivos diferentes e indissociáveis: a decodificação, responsável por corresponder os grafemas aos fonemas, e a compreensão da mensagem escrita, que só é possível após sua decodificação, ou seja: o leitor só compreende o que leu após transformar os símbolos gráficos em fonemas, sílabas e palavras. O *déficit* fonológico afeta exclusivamente a decodificação e todas as competências cognitivas imprescindíveis à compreensão permanecem intactas: a inteligência, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos.

Na subseção seguinte, apresentaremos a Teoria do Transtorno do Processamento (Temporal) Auditivo.

2.3.4.2 Teoria do Transtorno do Processamento (Temporal) Auditivo

Esta teoria supõe a existência de um *deficit* no processamento temporal dos disléxicos. Segundo Habib (2000), as consequências da dislexia estão relacionadas à dificuldade no processamento de características temporais de estímulos de diversas modalidades sensoriais, como auditivos, visuais e sensorio-motores, quando apresentados em sequência e rapidamente. De acordo com o autor, essa dificuldade que envolve o processamento auditivo temporal é representada pela habilidade limitada de processar elementos acústicos curtos, como é o caso das consoantes, caracterizadas por uma rápida transição de formantes, o que traz como consequência a confusão no momento de associar letras aos seus sons correspondentes.

Questionamos essa teoria, pois, como veremos no capítulo 4, os disléxicos não só confundem as consoantes e, algumas vezes, trocam uma pela outra, como também o fazem com as vogais, que, ao contrário das consoantes, têm como característica o não impedimento da passagem de ar no momento da articulação.

Na subseção seguinte, apresentaremos a Teoria Magnocelular.

2.3.4.3 Teoria Magnocelular

A partir de técnicas eletrofisiológicas e de neuroimagem desenvolvidas no fim do século XX, houve subsídios para a formulação desta teoria, que postula que as dificuldades de leitura dos disléxicos são decorrentes de um *deficit* no funcionamento das magnocélulas que compõem a via de processamento visual, da retina até o cérebro (STEIN, WALSH, 1997).

Cornelissen *et alii* (1994) observaram que crianças disléxicas apresentavam baixa sensibilidade ao movimento e muitos erros “visuais” na leitura. Com isso, defendem que a baixa sensibilidade ao movimento prejudique a capacidade de realização dos disléxicos de análise ortográfica das palavras no decorrer da leitura.

Wilmer *et alii* (2004) também chegaram a conclusões semelhantes quando observaram a associação entre baixa sensibilidade ao movimento e falta de precisão na leitura, além de baixa percepção de velocidade e lentidão na leitura em adultos disléxicos. A seguir, apresentamos a Teoria do *Deficit Cerebelar*.

2.3.4.4 Teoria do *Deficit Cerebelar*

De acordo com Soriano-Ferrer (2004), o cerebelo possui um papel fundamental nas habilidades motoras e na automatização da leitura.

A Teoria do *Deficit Cerebelar* postula que, por causa do *deficit*, surgem problemas como maior dificuldade para automatizar competências, o que inclui as de leitura e fonologia, características da dislexia. (TAROYAN *et alii*, 2007). Stoodley *et alii* (2006) complementa e afirma que o mau-funcionamento do cerebelo causa dificuldades sensoriais e motoras.

Rae *et alii* (2002) pesquisaram a morfologia do cerebelo de pessoas com dificuldades de leitura comprovadas. Os pesquisadores apontaram a existência de alterações no desenvolvimento neurológico, destacando que a organização do cerebelo tem relação com a decodificação fonológica e as habilidades motoras.

O cérebro disléxico como um todo funciona de maneira diferente do cérebro das pessoas que não têm dislexia, tema a ser tratado na seção seguinte.

2.3.5 *O funcionamento da leitura no cérebro disléxico*

Shaywitz (2006) destaca que o lado do cérebro associado à linguagem é o esquerdo. Ao realizar o mapeamento computadorizado do cérebro por meio de Ressonância Magnética Funcional (fMRI), a pesquisadora apontou a sequência de eventos na região do cérebro associada à linguagem, enquanto a pessoa lê. A partir daí, foram identificados dois caminhos neurais da leitura: um para quem está começando a ler, em que acontece a verbalização lenta das palavras, e outro para quem já lê com fluência. Apontou-se uma falha nesse circuito no cérebro dos disléxicos, o que demonstra que leitores disléxicos utilizam caminhos cerebrais diferentes para a leitura em relação aos leitores não disléxicos.

De acordo com Shaywitz (2006), quando leem, os bons leitores ativam sistemas neurais altamente interconectados, os quais incluem regiões da parte posterior – região parietotemporal, responsável pela análise de palavras, e occipitotemporal, responsável pela forma das palavras – e anterior do lado esquerdo do cérebro – área de Broca, responsável pela articulação e análise de palavras.

As regiões parietotemporal e occipitotemporal possuem papéis diferentes na leitura e suas funções variam conforme a necessidade dos leitores. Os leitores iniciantes precisam analisar a palavra, enquanto os experientes identificam as palavras instantaneamente. O sistema parietotemporal funciona para o leitor iniciante e o occipitotemporal funciona para o leitor experiente, já que, segundo Shaywitz (2006, p. 71), “em vez de analisar a palavra, a área occipitotemporal reage quase que instantaneamente à palavra inteira como sendo um padrão único”. Acrescenta ainda que “depois de a criança analisar e ler corretamente uma palavra várias vezes, ela forma um modelo neural exato dessa palavra; o modelo (forma da palavra), que reflete a ortografia, a pronúncia e o significado da palavra, é então permanentemente armazenado no sistema occipitotemporal” (SHAYWITZ, 2006, p. 71). Pode-se afirmar, portanto, que basta olhar a palavra impressa para que o sistema e todas as informações relevantes sobre a palavra sejam automaticamente ativados, sem esforço ou pensamento consciente. A memória enriquecida, processo cognitivo de domínio geral conceituado por Bybee (2016), dialoga com o proposto por Shaywitz (2006), já que diz respeito a um estoque mental de detalhes da experiência linguística.

Um outro caminho da leitura se localiza na área de Broca, na parte frontal do cérebro, e também auxilia no processo de análise da palavra de forma lenta. Shaywitz (2006) destaca que a leitura se realiza por três caminhos neurais, sendo o parietotemporal e o frontal mais lentos e analíticos, utilizados principalmente por leitores iniciantes, e uma via rápida, a occipitotemporal, empregada por leitores proficientes.

Como afirmamos, as imagens cerebrais revelaram padrões de ativação diferentes nos leitores disléxicos se comparados aos mesmos padrões nos leitores normais. Ao ler, os leitores não disléxicos ativam a parte posterior do cérebro e também a parte anterior. No caso dos disléxicos, há uma falha: durante a leitura, ocorre uma subativação de caminhos neurais na parte posterior do cérebro. Por causa disso, os disléxicos apresentam problemas na análise das palavras e na transformação das letras em som (conversão grafofonêmica). Shaywitz destaca que isso justifica o fato de que, “mesmo quando amadurecem, continuam a ler lentamente e sem fluência” (SHAYWITZ, 2006, p.72).

Ainda de acordo com Shaywitz (2006, p. 72-73), as ativações cerebrais dos disléxicos costumam mudar com o passar dos anos. Ela defende que

as crianças disléxicas mais velhas demonstram uma ativação aumentada nas regiões frontais, de maneira que, quando chegam à adolescência, demonstram um padrão de superativação da região de Broca – isto é, passam a usar com frequência cada vez maior essas regiões frontais para a leitura. É como se esses leitores estivessem usando os sistemas da parte frontal do cérebro para compensar o problema da parte posterior.

Essa superativação das áreas frontais do cérebro e subativação na parte posterior do cérebro pode ser entendida como uma marca neural para as dificuldades fonológicas que caracterizam a dislexia, demonstrando que o sistema de leitura dos disléxicos é compensatório. Shaywitz (2006, p. 73) postula ainda que

as imagens cerebrais de leitores disléxicos que tentam pronunciar palavras demonstram que o sistema posterior do lado esquerdo do cérebro não está funcionando; em vez disso, esses leitores lentos mas precisos dependem de caminhos alternativos secundários, que não são como um conserto, mas sim uma diferente rota de leitura. Além de depender mais da área de Broca, que foi mencionada anteriormente, os disléxicos também usam outros sistemas auxiliares de leitura, localizados no lado direito e na parte anterior do cérebro – um sistema funcional, mas, infelizmente, não automático.

Consequentemente, a falha nos sistemas posteriores afeta o reconhecimento rápido e automático das palavras e o desenvolvimento do lado direito e da parte anterior como sistema auxiliar viabiliza uma leitura precisa, porém muito lenta.

As pesquisas com disléxicos desenvolvidas por Shaywitz (2006), que envolveram um programa de leitura ao longo de um ano, apontaram que houve um reparo cerebral: os caminhos auxiliares do lado direito do cérebro, responsáveis pela leitura precisa, mas lenta, eram muito menos proeminentes. A pesquisadora destacou que houve um desenvolvimento maior dos sistemas neurais do lado esquerdo do cérebro, que são essenciais para a leitura rápida e automática.

Na elaboração de nosso protocolo de ensino de língua portuguesa para disléxicos, aplicado na pesquisa de campo (cf. capítulo 3), levamos em consideração as pesquisas de Shaywitz (2006) e inserimos, em todas as aulas, gêneros textuais variados para serem lidos pelos alunos e debatidos em conjunto, a fim de exercitar a fluência de leitura, além de propormos produções textuais com a metodologia da reescrita, para trabalhar a memória ortográfica das palavras, como veremos no capítulo 3.

2.3.6 Características⁷ da dislexia

A literatura registra que a dislexia é marcada por várias características. Ianhez & Nico (2003), integrantes da Associação Brasileira de Dislexia, Cuba dos Santos (1987) e Ellis (1995) destacam como as características mais comuns: desempenho escolar inconstante, marcado por uma variação no desempenho do disléxico nas questões acadêmicas; aquisição tardia da leitura e da escrita; lentidão nas tarefas de leitura e escrita, mas não nas orais, motivo pelo qual as avaliações orais são defendidas na educação dos disléxicos; dificuldade com os sons das palavras e, conseqüentemente, com a soletração; escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas; dificuldade em associar o som ao símbolo; dificuldade com rimas e aliterações; discrepância entre as realizações acadêmicas, as habilidades linguísticas e o potencial cognitivo; dificuldade em associações, como, por exemplo, associar os rótulos aos seus produtos; dificuldade em memorizar números de telefone, mensagens, fazer anotações ou efetuar alguma tarefa que sobrecarregue a memória imediata; desconforto ao anotar e/ou relutância para escrever, persistência no mesmo erro, embora conte com ajuda profissional.

De acordo com Davis & Braun (2004), a dislexia apresenta diversas características e, por causa disso, existem variadas definições a respeito do tema. Os autores ressaltam que, dentre as características mais apontadas, estão graves atrasos na leitura, na escrita e na ortografia; inversão de símbolos; confusão de tempo e de espaço; desorganização e dificuldade de compreensão.

Lukasova *et alii* (2009) afirmam que a avaliação diagnóstica da dislexia, em grande parte das vezes, baseia-se nas características observadas na leitura e na escrita. Os autores citam Gregóire e Piérart, que caracterizam a leitura dos disléxicos como algo lento e penoso. Além disso, acrescentam que os disléxicos cometem erros como a inversão de letras e sílabas, confusões auditivas e por similaridade visual, omissões e acréscimos de letras, sílabas ou sons, mas ressaltam que esse tipo de erro é comumente cometido por pessoas com pouca ou má escolarização e que, por causa disso, pesquisadores e clínicos buscam aprimorar os instrumentos de avaliação e desenvolver novas técnicas para diagnósticos mais precisos.

Segundo Nielsen (1999), Torres & Fernández (2001), Cruz (2009), Coelho (2011) e Moura (2017), na leitura e na escrita, os disléxicos têm problemas com a soletração, fazendo-a palavra por palavra, sílaba por sílaba ou reconhecendo as letras isoladamente, mas sem conseguir ler; murmuram ou movimentam os lábios na leitura silenciosa; confundem a linha

⁷A literatura emprega o termo “sintomas” para tratar dos sinais ou das características decorrentes da dislexia na leitura, na escrita ou na vida do indivíduo disléxico. Por ser um termo normalmente associado a doenças, optamos por substituí-lo por “características”.

que estavam lendo; apresentam problemas na compreensão semântica ao interpretar textos; possuem dificuldades acentuadas no nível da consciência fonológica; confundem, invertem, substituem letras, sílabas ou palavras e têm dificuldades na composição e na organização das ideias na hora de produzir um texto.

Martins (2003) aponta como características da dislexia relativas à leitura e à escrita: erros por confusões na proximidade espacial, o que causa a confusão entre letras simétricas, confusão por rotação e inversão de sílabas; confusões por proximidade articulatória e sequelas de distúrbios de fala, que têm como consequências as confusões por proximidade articulatória e as omissões de grafemas e sílabas. Além disso, Martins (2003) enfatiza as características linguísticas que envolvem as habilidades de leitura e escrita dos disléxicos: persistência nos erros de soletração e de ortografia; confusão entre letras, sílabas ou palavras que possuam sutis diferenças de grafia; confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com orientação espacial diferente; confusão entre letras que possuem o mesmo ponto de articulação e que têm sons acusticamente próximos e inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras.

Serrano (2001) aponta que os transtornos de comportamento, relacionados a dificuldades de aprendizagem e a comportamentos antissociais, são bastante frequentes. Enfatiza que a criança disléxica se mostra impulsiva e se enfurece com facilidade, demonstrando que tem pouca capacidade de lidar com as frustrações. Entretanto, defende que essas atitudes podem ser resultado do posicionamento tomado pelos familiares e professores que, muitas vezes, interpretam o mau desempenho da criança na escola como sinal de má vontade ou preguiça. Por causa disso, Serrano (2001) afirma que fatores emocionais podem estar associados ao que chama de dislexia. Na literatura, há um consenso a respeito da associação entre os distúrbios de leitura e escrita e questões de ordem emocional. Contudo, é importante esclarecer que, com base em Morais (1997), essas questões emocionais geralmente apresentadas por disléxicos não devem ser tomadas como aspectos determinantes da dislexia, mas como resultado dela.

Na literatura sobre dislexia, questões relativas à gramática quase não são debatidas. Segundo Moura (2017), o DSM-V apresenta que o diagnóstico de dislexia deve identificar, dentre outros fatores, a dificuldade na escrita, na qual podem ser encontrados múltiplos erros de gramática ou pontuação nas sentenças, emprego ou organização inadequada de parágrafos e expressão das ideias sem clareza na escrita. Entretanto, essas informações são vagas, pouco precisas e pouco esclarecem em relação à postura a ser adotada para um acompanhamento efetivo dos disléxicos.

No início do capítulo 4, como guia para proceder à análise dos textos, apresentaremos um quadro-resumo das principais características da dislexia, retomando as descrições feitas aqui, mas com exemplos concretos.

2.3.7 Tratamentos da dislexia

Apesar de não ter cura, é possível amenizar as características da dislexia mediante um acompanhamento adequado. Moojen & França (2006) deixam clara a necessidade de identificar o tipo de dislexia para, posteriormente, iniciar um tratamento específico, a fim de ajudar o disléxico a desenvolver suas habilidades fonológicas, ortográficas e na compreensão de textos. Sabendo que a principal dificuldade dos disléxicos é a relação entre fonema e grafema, dois métodos utilizados para tratar esses *deficits* são passíveis de destaque: o método fônico e o multissensorial. O primeiro deve ser introduzido no início da alfabetização, sendo, portanto, indicado para crianças mais novas. Nele, objetiva-se desenvolver a consciência fonológica e grafofonêmica para aperfeiçoar a leitura, diminuindo, conseqüentemente, a incidência de problemas na leitura e na escrita.

Segundo Capovilla & Capovilla (2004), no método fônico, o texto deve ser introduzido gradualmente e à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, após ela ter acesso a instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas.

Já o método multissensorial é indicado para crianças mais velhas e consiste em combinar diversas modalidades sensoriais no ensino da escrita, estabelecendo uma conexão entre aspectos visuais, auditivos e sinestésicos. Briant & Bradley (1987) e Montessori (1948) foram precursores desse método e defendiam a relação íntima existente entre o aprender a ler e o aprender a escrever. Portanto, o tratamento deve ser centrado na reeducação da leitura e escrita. Reservamos um lugar para o método multissensorial na elaboração das estratégias de ensino de português a disléxicos, conforme o que já foi introduzido no capítulo 1 e o que será apresentado no capítulo 3 (metodológico).

Ressalta-se que o diagnóstico e a avaliação da dislexia são fundamentais, sobretudo, para definir estratégias de intervenção, visando ao sucesso escolar. Assim sendo, crianças e adolescentes disléxicos podem alcançar o sucesso escolar, bem como ter atividades profissionais apoiadas na leitura e na escrita.

Quanto à intervenção pedagógica, os disléxicos devem participar de atividades que promovam não só o desenvolvimento da consciência fonológica, mas também da consciência morfológica. Deve-se enfatizar novamente que a identificação precoce da dislexia é importante,

porque o cérebro apresenta maior plasticidade em crianças pequenas e é potencialmente mais maleável para um redirecionamento dos circuitos neuronais. Esse é um princípio fundamental em nossa pesquisa, que se propõe também a estabelecer estratégias de leitura e, principalmente, de escrita para promover a superação da dislexia.

De acordo com Deuschle & Cechella (2009), uma intervenção bem-sucedida depende de uma avaliação multidisciplinar, realizada por neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos e psicopedagogos. Segundo os autores, a avaliação de fatores cognitivo-linguísticos deve estar ligada aos modelos teóricos de aprendizagem da leitura.

Entretanto, um dos principais desafios que enfrentamos nesta pesquisa foi encontrar disléxicos na rede pública de ensino do DF com laudo, conforme discutiremos no capítulo 3.

São fatores relevantes para o diagnóstico da dislexia:

histórico familiar de dislexia; alterações precoces na linguagem, referentes à articulação, mas não à compreensão; leitura e escrita muitas vezes incompreensíveis; pânico ao ter que ler em voz alta; ansiedade ao realizar testes; dificuldade em soletrar; capacidade superior de aprendizagem aliada à escrita deficiente; compreende a ideia principal, mas não recorda os detalhes do texto; confusões de letras com diferente orientação espacial (b/d); troca de fonemas surdos por sonoros, ou o contrário; dificuldades com rimas; metáteses ou epênteses; substituições de palavras com estruturas semelhantes; fragmentação incorreta em frases (ex: eu fuijo gar bola com minhapri ma.) e dificuldade para compreender o texto lido, além de leitura lenta e silabada.

(DEUSCHLE; CEHELLA, 2009, p. 197)

Esse autores ressaltam que, caso se deparem com os aspectos citados anteriormente, os profissionais devem empregar uma bateria de testes com fins diagnósticos que envolvam aspectos como “fonologia (consciência, memória e acesso), letras (nomes e sons), vocabulário (receptivo e expressivo), convenções da palavra impressa, compreensão auditiva e leitura (palavras reais, pseudopalavras e compreensão)” (DEUSCHLE & CEHELLA, 2009, p. 198).

Em relação ao tratamento das características da dislexia, Deuschle & Cechella (2009) afirmam que não existe um tratamento com enfoque único que garanta melhoras a longo prazo. Segundo eles, o profissional que se dispõe a tratar um disléxico deve ter consciência das numerosas estratégias de intervenção e tratamentos disponíveis e que, por isso, a melhor alternativa é reconhecer “a natureza múltipla do transtorno” (DEUSCHLE & CEHELLA, 2009, p. 198). Defendemos aqui que a Linguística também deve se posicionar na compreensão da dislexia e, principalmente, no tratamento dela. Por isso, propomos uma pesquisa-ação (cf. capítulo 3).

Nos casos em que o aluno frequenta a escola, um questionário é enviado para que o professor contribua com a avaliação, fornecendo informações sobre o comportamento do estudante em sala de aula e seu rendimento. Destaca-se a existência de testes como o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (SEABRA & CAPOVILLA, 2010), o qual avalia o processo de reconhecimento e decodificação na leitura de palavras isoladas, a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO), que avalia a habilidade de manipular os sons da fala, expressando oralmente o resultado obtido (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1998), a Prova de Consciência Sintática (PCS), composta por quatro subtestes que avaliam a noção gramatical de crianças até a 4ª série (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2006), entre outros. Esses testes não foram utilizados em nossa pesquisa, porque, apesar de reconhecer a eficácia e validade científica desses materiais, optamos por desenvolver uma metodologia de ensino própria, voltada ao ensino de língua portuguesa de maneira contextualizada, explorando gêneros textuais e desenvolvendo a produção de texto, como veremos no capítulo 3.

Reafirmamos a atuação dos linguistas no tratamento e acompanhamento dos disléxicos, tendo em vista que a língua, campo no qual a dislexia tem consequências diretas, é o nosso instrumento de trabalho, pesquisa e estudo. Vejamos, na próxima seção, como a legislação corrente aborda a dislexia no Brasil.

2.4 Dislexia e legislação

Apesar de não possuímos legislação específica em vigor sobre a dislexia, em junho de 2013, a Comissão de Educação do Senado Federal aprovou proposta que o obriga o Poder Público a manter programa de acompanhamento integral de dislexia, de transtorno do *deficit* de atenção com hiperatividade (TDAH) ou de qualquer outro transtorno de aprendizagem para estudantes do ensino básico da rede pública e privada.

O texto aprovado é o substitutivo, com complementação de voto da deputada Mara Gabrilli, ao Projeto de Lei nº 7.081/2010, do Senado. De acordo com a proposta, o acompanhamento integral inclui a identificação precoce, o encaminhamento para diagnóstico e o apoio educacional específico voltado para a sua dificuldade na rede de ensino, bem como apoio terapêutico especializado na rede de saúde. Além disso, a escola também poderá recorrer à assistência social e outras políticas públicas existentes. Cabe ressaltar que esse atendimento educacional específico nas escolas não deve ser confundido com intervenção terapêutica ou diagnóstico clínico. Ou seja, o docente não vai substituir o papel dos profissionais da saúde,

apenas estará preparado para avaliar e perceber sinais de distúrbios de aprendizagem nos alunos, encaminhando-os para o diagnóstico e, posteriormente, se for necessário, para o tratamento.

Essa proposta foi aprovada por unanimidade na Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF), em dezembro de 2010, e na Comissão de Finanças e Tributação (CFT), em agosto de 2015; aprovada com apenas um voto em separado na Comissão de Educação (CE), em junho de 2013 e está aguardando parecer do relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). Mesmo ainda em processo de aprovação, o projeto demonstra que a dislexia, foco desta dissertação, está começando a ganhar visibilidade nos ambientes legislativos, o que certamente acarretará melhoras na vida e no desempenho escolar do estudante disléxico brasileiro.

Os profissionais de educação, de saúde e a comunidade de pais estão se esforçando para a implementação de leis específicas de acompanhamento e inclusão escolar dos disléxicos, bem como mecanismos de adaptação nas escolas, no vestibular e nos concursos públicos. Podem-se citar, como exemplo, duas leis estaduais de São Paulo: Lei nº 15.034, de 23 de novembro de 2009, e Lei nº 12.524, de 2 de janeiro de 2007. A primeira institui o Dia Municipal de Luta pela Educação Inclusiva, que inclui homenagens e eventos de divulgação, e a segunda obriga o Poder Executivo a implantar o Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação, objetivando o diagnóstico precoce e o acompanhamento dos estudantes com o distúrbio, o que abrange a capacitação permanente dos educadores para que eles tenham condições de identificar os sinais da dislexia e de outros distúrbios nos educandos.

A Resolução nº 1/2012 – CEDF (alterada pela Resolução nº 1/2014 – CEDF, publicada no DODF nº 43, de 26 de fevereiro de 2014) estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Em seus artigos 38 e 40, define a finalidade da educação especial e inclui dentre as necessidades educacionais especiais os estudantes que apresentem: i) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de seu desenvolvimento, não acumuladas a uma causa orgânica específica, relacionadas às disfunções, limitações ou deficiências; ii) dificuldades de comunicação e de sinalização que demandam a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; iii) altas habilidades/superdotação, facilidade de aprendizagem, domínio de conceitos, procedimentos e atitudes; iv) transtornos funcionais específicos. Os disléxicos, como sabemos, estão inclusos no item iv, que se refere aos transtornos funcionais específicos. Para o atendimento a essas necessidades educacionais especiais, foi criada a Portaria nº 39/2012, que normatiza, no Distrito Federal, o trabalho da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), instituída para atender aos estudantes com Transtornos

Funcionais Específicos (TFE), encaminhados por meio de laudo médico que indique dislexia, transtorno de *deficit* de atenção e hiperatividade (TDA/H), transtorno de conduta, transtorno opositor desafiador ou distúrbio do processamento auditivo central (DPAC). Apesar de ser um grande avanço em relação ao cuidado com a dislexia, veremos a grande dificuldade enfrentada por nós para conseguir realizar a pesquisa de campo no capítulo 3.

A seguir, como última seção deste capítulo, vamos discutir os possíveis limites entre dislexia, disortografia e disgrafia.

2.5 Disortografia, disgrafia e dislexia

Em se tratando da dislexia, é pertinente conhecer a definição de disortografia e disgrafia, que podem ou não aparecer como problemas simultâneos no diagnóstico do transtorno.

Segundo Fernández *et alii* (2010, p. 2), a disortografia também é denominada como Transtorno Específico da Escrita e trata-se de “uma alteração na planificação da linguagem escrita”, que ocasiona problemas no aprendizado da ortografia, gramática e redação, mesmo que o potencial intelectual e a escolaridade da pessoa sejam adequados à idade. Os autores destacam a dificuldade em fixar as formas ortográficas das palavras, substituindo, omitindo e invertendo grafemas, a alteração na segmentação das palavras, a persistência do apoio da oralidade na escrita e a dificuldade no momento da produção textual. A disortografia causa, portanto, uma escrita incorreta, com erros e substituições de grafemas, característica decorrente das dificuldades no mecanismo de conversão grafofonêmica, que prejudicam as funções auditivas superiores e as habilidades linguístico-perceptivas.

Fernández *et alii* (2010) afirmam ainda que o padrão de escrita do indivíduo que tem disortografia não segue as regras ortográficas convencionadas na língua e que a disortografia integra o quadro da dislexia do desenvolvimento. Segundo eles,

as pessoas que têm dislexia do desenvolvimento possuem o sistema fonológico deficiente, ocasionando alterações na conversão letra-som. Assim, a correspondência letra-som não consegue ser armazenada provocando leitura e escrita lenta, confusão entre palavras similares tanto na leitura como na escrita e alteração na compreensão da leitura e escrita ineficiente.

(FERNÁNDEZ *et alii*, 2010, p. 3)

Assim como Fernández *et alii* (2010), Coelho (2011) postula que a disortografia se caracteriza por uma pobre organização e pontuação inadequada; erros de caráter linguístico-perceptivo, os quais abrangem as omissões, adições e inversões de letras, sílabas ou palavras e

as trocas entre fonemas surdos e sonoros; erros de caráter visoespacial, os quais englobam a substituição de letras que se diferenciam pela sua posição no espaço e a confusão entre fonemas que apresentam dupla grafia; erros de caráter visoanalítico, nos quais o indivíduo não faz sínteses ou associações entre fonemas e grafemas; além dos erros referentes às regras de ortografia.

Pereira (2009, p. 9), seguindo linha de raciocínio semelhante, define a disortografia como uma

perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica.

Pavão (2005) deixa clara sua visão de que a dislexia está relacionada às dificuldades na leitura, enquanto a disortografia remete às dificuldades na escrita. Ela explica que a disortografia é caracterizada pela dificuldade em fixar as formas ortográficas das palavras, o que causa a substituição, a omissão e a inversão de grafemas; aglutinações ou separações inadequadas de palavras; padrões ortográficos irregulares e dificuldade na produção textual.

Já o termo disgrafia, com base em Coelho (2011), é formado por *dis*, que significa “desvio”, e *grafia*, que remete à escrita. Esse autor destaca a definição apresentada por Torres & Fernández (2001, p. 127), que concebem a disgrafia como “uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia”. Coelho (2011) aponta que o indivíduo que tem disgrafia apresenta uma forma de escrever que desvia da norma padrão e cita a caracterização da disgrafia apresentada pela Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (APPDAE): “caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas” (APPDAE, 2016).

Para Cinel (2003), as pessoas com disgrafia apresentam dificuldades na motricidade necessária à escrita, o que torna a grafia praticamente indecifrável. A disgrafia, portanto, é uma perturbação da escrita em relação ao traçado das letras e à disposição dos grafemas no espaço utilizado, sendo caracterizada por dificuldades motoras e espaciais. Ajuriaguerra (1988) e Coelho (2011) listam como características da disgrafia: letra excessivamente grande ou excessivamente pequena, denominadas, respectivamente, macrografia e micrografia; forma irreconhecível das letras; traçado exagerado, muito grosso ou muito suave; grafismo trêmulo ou irregular; processo de escrita muito rápido ou muito lento; espaçamento irregular entre as

letras ou palavras; erros e borrões que podem prejudicar a leitura do que foi escrito; desorganização textual e utilização incorreta do instrumento utilizado na escrita.

Coelho (2011) caracteriza a disgrafia e a disortografia como dificuldades específicas que podem estar associadas à dislexia e ressalta que alguns autores analisam a dislexia e a disortografia de maneira conjunta, já que uma pessoa que tem dificuldades na leitura certamente apresenta também problemas na escrita.

A partir da revisão da literatura, percebemos a relevância de destacar alguns pontos nesta dissertação: não há consenso entre a definição da dislexia, ora apresentada como transtorno que afeta a leitura, ora apresentada como transtorno da leitura e escrita, como apontamos anteriormente. Em relação às características da dislexia apresentadas por Ianhez & Nico (2003) – dentre elas a escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas e a dificuldade em associar o som ao símbolo – e em relação às características da disortografia levantadas por Fernández *et alii* (2010) – como a dificuldade em fixar as formas ortográficas das palavras, com substituições, omissões e inversões de grafemas e alteração na segmentação das palavras –, cabe a seguinte reflexão: quais são os limites entre a dislexia e a disortografia? O que distingue um transtorno do outro, levando em consideração que alguns autores os tratam separadamente?

Para nós, há uma convergência entre as características atribuídas à disortografia e aquelas atribuídas à dislexia. Ao que nos parece, e assim vamos conceber, a disortografia é uma das características da dislexia. Sobre a disgrafia, não parece haver tanta convergência com a dislexia. De todo modo, vamos destacar em nossas análises os problemas frequentemente associados com a dislexia e não vamos especificar se se tratam de disortografia ou de disgrafia.

De todo modo, vamos destacar em nossas análises os problemas frequentemente associados com a dislexia e não vamos especificar se se tratam de disortografia ou de disgrafia.

No próximo capítulo, abordaremos a metodologia empregada em nossa pesquisa.

2.6 Resumo do capítulo

Na primeira seção, conceituamos os distúrbios de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, apresentando a diferença entre eles. Na segunda seção, introduzimos a consciência fonológica. Na terceira seção, discorremos acerca da dislexia, apresentando o histórico, a(s) definição(ões), os tipos, as causas da dislexia e as teorias que buscam justificá-las, o funcionamento da leitura no cérebro disléxico, as características da dislexia e os

tratamentos recomendados. Na quarta seção, discutimos acerca da legislação que ampara o dislético no Brasil. Na quinta seção, discorremos acerca da disortografia, disgrafia e dislexia.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tratará acerca da metodologia desta pesquisa. A seção inicial, subdividida em quatro subseções, abordará os tipos de pesquisa empregados nesta dissertação. A segunda seção apresentará os *corpora*. Na terceira seção, serão definidos os locais da pesquisa. Na quarta seção, será feita a identificação dos sujeitos de pesquisa. A quinta seção terá como foco a pesquisa de campo e o protocolo de ensino de Português para disléxicos e tratará sobre as oficinas de língua portuguesa para disléxicos, abrangendo como se deu o planejamento, o uso da *multimetodologia* e a execução. Na sexta seção, serão apresentadas as dificuldades no processo.

3.1 Tipos de pesquisa: somando métodos

Discorreremos, aqui, a respeito das estratégias metodológicas adotadas por nós nesta pesquisa: pesquisa qualitativa, pesquisa etnográfica, pesquisa-ação e entrevista.

3.1.1 Pesquisa qualitativa

As pesquisas podem ter natureza qualitativa, quantitativa ou quali quantitativa. Nesta dissertação, trataremos da pesquisa qualitativa, método utilizado em nossa pesquisa de campo.

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela escolha de teorias e métodos apropriados; pelo reconhecimento e análise de perspectivas distintas; pela conduta reflexiva do pesquisador ao enxergar suas pesquisas como parte fundamental da produção de conhecimento e pela variedade de abordagens e de métodos. Segundo o autor, é o objeto de estudo que determina a escolha de um método. Portanto, na pesquisa qualitativa, os objetos de estudo não se restringem a simples variáveis, mas são representados na sua totalidade, inseridos em seus contextos reais, o que os distancia de situações artificiais criadas em laboratório. Flick enfatiza também que os critérios da pesquisa qualitativa têm como foco investigar se as descobertas são feitas com base no material empírico, se os métodos foram selecionados e aplicados de maneira adequada e se há relevância nas descobertas originadas da pesquisa.

De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não objetiva enumerar ou calcular a dimensão do assunto estudado e não utiliza recursos estatísticos para analisar os dados, já que tem interesses mais abrangentes, que são definidos à medida que a pesquisa se desenvolve. Dessa forma, na pesquisa qualitativa, dados descritivos originados pelo contato direto do pesquisador com o contexto pesquisado são apresentados, visando compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos participantes.

Assim como Godoy (1995), Flick (2009, p. 24) aponta que os pesquisadores qualitativos “estudam o conhecimento e as práticas dos participantes”, analisando o contexto em que o objeto de pesquisa está inserido e as formas de lidar com ele em um campo específico. Estes pesquisadores consideram que os pontos de vista e as práticas em campo variam por causa das diversas perspectivas e contextos sociais e incluem em suas pesquisas sua própria subjetividade e daqueles que estão sendo estudados.

Por fim, Bauer & Gaskell (2008) destacam que a pesquisa qualitativa tem caráter interdisciplinar, pois emprega diversos recursos metodológicos para a geração de dados, sendo desenvolvida para atender às demandas e necessidades dos estudos sociais. Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa por acreditarmos que, apesar de terem a dislexia em comum, cada participante da pesquisa é único, tem identidade, bagagens e experiências diferentes. Buscamos, a partir do levantamento bibliográfico, verificar em campo o que se torna mais produtivo no ensino de língua portuguesa para disléxicos, além de – a partir da análise e da interpretação dos dados gerados em nossa pesquisa de campo por meio das oficinas de língua portuguesa e das entrevistas semiestruturadas – incentivar a reflexão acerca do tema aqui tratado.

Uma vez que estabelecemos uma metodologia de geração de dados em um campo real de pesquisa, optamos por uma pesquisa de natureza etnográfica, sobre a qual falaremos a seguir.

3.1.2 Pesquisa etnográfica

A palavra *etnografia* tem origem em duas raízes do grego antigo: *ethnoi* e *grafos*, que significam, respectivamente, “os outros” e “escrita”, “registro” ou “descrição”. A etnografia, portanto, possui caráter qualitativo e suas raízes são firmadas na antropologia, ciência que “estuda, descreve, interpreta e classifica culturas ou povos” (SOUSA, 2006).

Flick (2009) afirma que a pesquisa etnográfica foi ganhando espaço desde o início da década de 1980 e tomou o lugar dos estudos que empregam a observação participante, já que visa compreender os processos sociais a partir de uma visão interna ao processo. O autor também enfatiza que a pesquisa etnográfica é caracterizada pela participação prolongada no lugar de entrevistas e observações isoladas, além do uso flexível de métodos variados, que podem incluir entrevistas mais ou menos formais e análise documental.

Hammersley & Atkinson (1995) concebem a etnografia como um método de pesquisa social, que tem base em informações variadas e é empregado por pesquisadores de diversas áreas. Segundo eles, a etnografia é uma pesquisa realizada por meio de registros permanentes do cotidiano nos locais e contextos escolhidos para campo.

Rockwell (1991) relata que os estudos etnográficos tratam do fenômeno ou do processo particular, sem, entretanto, excluir esse processo do contexto que o determina e com o qual está relacionado. Acrescenta que, na etnografia, não se realizam estudos de caso, mas estudos sobre casos, tendo em vista que, metodologicamente, há necessidade de complementar a informação de campo com informações de ordens sociais, buscando outras interpretações e explicações a partir de elementos externos àquela situação. O autor caracteriza a etnografia pela: i) documentação daquilo que normalmente não é documentado; ii) obtenção de uma descrição como produto do trabalho analítico; iii) permanência duradoura em campo; iv) interpretação e integração de conhecimentos locais à descrição; v) construção de conhecimento e descrição de realidades particulares, mediante a busca de relações relevantes às inquietações teóricas mais gerais.

Geertz (2008, p. 7) concebe a etnografia como uma “descrição densa” e postula que

fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Baztán (1995, p. 3), por sua vez, conceitua a etnografia de maneira ampla como “estudo descritivo da cultura de uma comunidade, ou de algum de seus aspectos fundamentais, sobre a perspectiva de compreensão global da mesma”. Assim como Baztán (1995), Fetterman (1989, p. 11) apresenta uma ampla concepção de etnografia, caracterizando-a como “a arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo”.

Ainda a respeito da caracterização da etnografia, Godoy (1995, p. 25) relata que é comum associar a pesquisa etnográfica com a antropologia, área na qual tem se envolvido em estudos com “populações primitivas e minorias culturais”. Ressalta, no entanto, que atualmente a etnografia também é empregada em diversas áreas do conhecimento, como a educação, a psicologia social e a administração de empresas. Godoy (1995) explica a relevância do trabalho de campo, concebendo-o como o cerne da pesquisa etnográfica. De acordo com a autora, é impossível que um pesquisador que não tenha um contato intenso e prolongado com a cultura ou com o grupo estudado descubra como o “seu sistema de significados culturais está organizado, como se desenvolveu e influencia o comportamento grupal” (GODOY, 1995, p. 28). É esse recorte da etnografia que adotamos nesta pesquisa: o seu uso no contexto educacional.

Nesta dissertação, além da revisão bibliográfica, realizamos uma pesquisa na qual atuamos em campo, diretamente com os sujeitos de pesquisa. Não só observamos os alunos

participantes em seus contextos de aprendizagem, como propusemos e conduzimos os debates sobre os temas escolhidos por nós e orientamos os estudantes no momento da produção escrita.

A partir da definição de nossa metodologia feita com base na literatura específica sobre dislexia, desenvolvemos Sequências Didáticas, que foram aplicadas em cada um dos encontros com nossos sujeitos de pesquisa. Dessa maneira, buscamos desenvolver nos alunos um melhor rendimento nas competências de leitura e escrita, a superação de características da dislexia – como a confusão e omissão de letras, por exemplo – além de desconstruir a visão geralmente propagada pelas escolas de que a língua se restringe à norma, como veremos mais adiante neste capítulo. Portanto, por se tratar de um estudo com dados reais e um contexto real, a etnografia se insere como parte fundamental da metodologia desta pesquisa.

3.1.3 Pesquisa-ação

Definida por Thiollent (2003, p. 14) como

um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação e/ou do problema, estão envolvidos de forma cooperativa e participativa

a pesquisa-ação visa unir a pesquisa à ação ou prática, ou seja, busca desenvolver o conhecimento de maneira integrada à prática. Esse tipo de pesquisa surgiu com o intuito de superar as lacunas existentes entre a teoria e a prática, e extrapola o simples levantamento de dados. Logo, na pesquisa-ação, o pesquisador se insere em determinado contexto como participante ao longo do processo de pesquisa, com o objetivo de buscar melhorias para o contexto de pesquisa e seus participantes. Esse foi nosso intuito, conforme ficará claro nas demais seções deste capítulo.

Barbier (2004) relata que a pesquisa-ação surgiu há mais de cinquenta anos e destaca que, em 1986, em um colóquio no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), os pesquisadores discorreram acerca da pesquisa-ação, caracterizando-a da seguinte forma: “Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (BARBIER, 2004, p. 17).

Para Lewin (1965, p. 177), considerado por muitos autores o precursor da pesquisa-ação por causa de seus trabalhos de intervenção psicossocial, a pesquisa-ação se caracteriza pela

(...) análise, evidência e conceitualização sobre problemas; planejamento de programas de ação, executando-os e então mais evidências e avaliação; e então a

repetição de todo esse círculo de atividades; certamente, uma espiral de tais círculos. Por meio dessa espiral de círculos, a pesquisa-ação cria condições sobre as quais comunidades de aprendizagem podem ser estabelecidas, ou seja, comunidades de investigadores comprometidos com a aprendizagem e compreensão de problemas e efeitos de sua própria ação estratégica e de fomento dessa ação estratégica na prática.

Em relação à educação, Engel (2000) e Nunan (1993) consideram a pesquisa-ação como um instrumento eficiente em sala de aula. Ambos afirmam que a metodologia consiste em uma forma de desenvolvimento profissional dos docentes. Nunan (1993) acrescenta que esse desenvolvimento ocorre de “dentro para fora”, porque se origina das preocupações e interesses dos envolvidos na prática e os envolve em seu próprio desenvolvimento profissional.

A pesquisa-ação foi introduzida no Brasil pelo sociólogo João Bosco no campo da educação e no planejamento rural, objetivando, a partir do conceito de educação libertadora, a participação dos camponeses no planejamento e no desenvolvimento local e regional. Conforme Pinto (1989), nesse contexto, a pesquisa-ação traz como consequências aos setores populares o acesso ao conhecimento técnico-científico para a transformação da realidade a partir do seu trabalho; o incentivo à criatividade, para a obtenção de novas formas de participação; e a organização em grupos, em que os sujeitos sejam agentes de sua própria transformação.

De acordo com Egg (1990), a pesquisa-ação se concebe no momento em que o objetivo do estudo é definido com base no interesse de um conjunto de pessoas, cuja finalidade é a transformação da realidade que afeta as pessoas envolvidas. Acrescenta que há uma estreita interação entre pesquisa e prática, e investigação e ação. Seguindo linha semelhante de pensamento, Domingo (1994, p. 9) afirma: “A pesquisa-ação não é o estudo do que os outros fazem, mas o de nossas próprias práticas”, o que nos permite caracterizar a pesquisa-ação como um método dinâmico, que sofre alterações e adaptações conforme a demanda do contexto de pesquisa.

No capítulo de análise (capítulo 4), falaremos do impacto dessa perspectiva de pesquisa-ação na geração dos dados e do quanto houve avanço na superação da dislexia por parte dos sujeitos de pesquisa.

Nossa pesquisa-ação, realizada por meio das oficinas de língua portuguesa para disléxicos, foi executada a partir das Sequências Didáticas que desenvolvemos. Nosso intuito ao elaborar as SDs foi planejar e nortear o desenvolvimento da nossa pesquisa. Não as colocamos em prática de modo engessado e imposto, simplesmente porque previmos e/ou esperávamos que acontecessem daquela forma. A todo momento levamos em consideração a opinião dos nossos participantes, como veremos mais claramente no capítulo 4.

Na seção seguinte, trataremos da entrevista, recurso metodológico também utilizado nesta pesquisa.

3.1.4 Entrevista

De acordo com Haguette (1997), a entrevista é caracterizada pela interação entre o entrevistador e o entrevistado, em que o entrevistador busca obter informações do entrevistado. A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela, os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos também podem ser obtidos por fontes secundárias tais como: censos, estatísticas etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos pela entrevista, pois eles se relacionam com os valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados.

Existem diversos tipos de entrevista, dentre eles: entrevista projetiva; entrevista com grupos focais; história de vida; entrevista estruturada; aberta e semiestruturada. Nesta dissertação, optamos pelo uso da entrevista semiestruturada com as mães dos alunos participantes da pesquisa, para obter informações e dados que não conseguiríamos somente com o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo, como: a maneira como os alunos disléxicos se sentem em relação à leitura e produção de textos; como é a relação deles com os estudos; dentre as atividades que eles consideram como *hobbie*, se a leitura e a escrita estão inseridas, entre outras questões relevantes para nossa pesquisa. A princípio, como adiantamos na seção anterior, tínhamos a intenção de realizar entrevistas semiabertas com os alunos participantes da pesquisa também (cf. Apêndice 1), mas optamos por priorizar os debates sobre os temas escolhidos para cada aula, fazendo alguns questionamentos ao longo de nossas interações.

Conforme Boni & Quaresma (2005), as entrevistas semiestruturadas mesclam perguntas abertas e fechadas, e o pesquisador segue questões previamente formuladas, o que se aproxima de uma conversa informal, tendo em vista que a pessoa entrevistada tem liberdade para desenvolver o tema em discussão. Segundo as autoras, as entrevistas semiestruturadas quase sempre representam uma amostra mais fidedigna do público pesquisado, além de serem vantajosas em relação à duração, que pode variar para aprofundar questões mais relevantes. Outro ponto positivo destacado pelas autoras é a espontaneidade das respostas dadas pela pessoa entrevistada decorrente da interação entre entrevistador e entrevistado, o que permite o surgimento de questões inesperadas ao entrevistador, que podem ser muito úteis na pesquisa.

Na seção seguinte, discorreremos sobre os *corpora* desta pesquisa.

3.2 Os corpora

Nesta dissertação, são reunidos e analisados dados gerados em três fases: no estudo de caso, realizado para a conclusão do curso de Letras Português na Universidade de Brasília em 2013 (cf. LIMA 2013); e em 2016 e 2017, já durante o Mestrado em Linguística.

Como dados gerados em 2013, temos sete textos produzidos pelo nosso sujeito de pesquisa, caracterizado, à época, como *K*, aqui renomeado como Aluno 1. Além disso, utilizamos, com algumas adaptações, o material da docente portuguesa Marisa Manuel Branco Marado, disponibilizado na *internet*, que resultou em 48 sentenças produzidas pelo Aluno 1.

Sobre a pesquisa realizada em 2016, temos cinco participantes, mas apenas os dados de dois participantes serão considerados, tendo em vista que, de fato, são disléxicos. Dentre os dados, quatro textos produzidos pelo sujeito de pesquisa caracterizado nesta dissertação como Aluno 2 – contando com a primeira versão, a segunda versão e a reescrita do segundo texto a partir da nossa correção – e dois textos produzidos pelo sujeito de pesquisa caracterizado nesta dissertação como Aluno 3 – considerando a primeira versão do texto e a reescrita a partir da nossa correção.

A respeito dos dados gerados no primeiro semestre de 2017, temos dois sujeitos de pesquisa: Aluno 4 e Aluno 5. Ao todo, esses dois alunos produziram 42 textos, contando rascunho, texto definitivo e texto refeito. O perfil deles será apresentado na seção 3.4.3.

Os dados gerados serão analisados no último capítulo desta dissertação. A seguir, apresentamos os locais de pesquisa.

3.3 Os locais de pesquisa

A primeira parte desta pesquisa foi realizada em 2013 em um Centro de Ensino Fundamental da Asa Sul (que chamaremos de Escola 1), com o acompanhamento da coordenadora pedagógica à época. Foi realizado um estudo de caso com um aluno do 6º ano, cuja hipótese de diagnóstico de dislexia foi feita pelo Centro de Orientação Médico Psicopedagógica – COMPP (cf. Anexo 1). O estudo de caso ocorreu em oito encontros com duração de duas horas cada um, na própria escola onde o aluno estuda, pela manhã, no turno contrário das aulas dele.

A segunda parte desta pesquisa foi realizada em um Centro de Ensino Fundamental da Asa Norte de Brasília (Escola 2) na Sala de Apoio, após conversa com a professora responsável pelo setor. Durante a pesquisa, acompanhamos cinco alunos indicados pela professora responsável, mas apenas dois desses alunos tinham dislexia, de acordo com a lista de transtornos

funcionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, de 2016, a que tivemos acesso. Um dos alunos estudava na instituição no turno matutino e comparecia à Sala de Apoio nas segundas-feiras à tarde, enquanto o outro aluno, que também frequentava a sala no mesmo dia e horário, estudava em uma Escola Classe no Varjão.

A terceira parte desta pesquisa foi realizada em dias e horários distintos com os participantes, mas cada um totalizou oito encontros. Os encontros com o primeiro participante, Aluno 4, ocorreram nas quartas-feiras, das 14h às 16h30, na residência do aluno, no Lago Sul. Por último, os encontros com o Aluno 5 ocorreram nas sextas-feiras, das 16h às 18h30, na residência do aluno, em Águas Claras. É importante ressaltar que os dias e horários foram definidos com base na disponibilidade de horário de cada aluno, no contraturno das aulas na escola, a fim de não prejudicar a rotina dos estudantes.

3.4 Identificação dos sujeitos de pesquisa

Nesta seção, apresentaremos os cinco sujeitos participantes de nossa pesquisa.

3.4.1 Sujeito um: pesquisa realizada em 2013

Com o objetivo de manter a identidade do aluno preservada e evitar sua exposição, o sujeito de nossa pesquisa realizada em 2013 teve, à época, seu nome representado pela letra “K”, e aqui será referido como “Aluno 1”. O Aluno 1 nasceu em março de 1998 e morava no Jardim Ingá. À época, com 15 anos, ainda estudava no 6º ano em Centro de Ensino Fundamental do Plano Piloto. Após uma breve conversa, o aluno relatou que gostava de estudar português, geografia e ciências, apesar de, segundo ele, não gostar de ler e de escrever. Além disso, ele afirmou que não sente dificuldades na leitura, apenas na escrita, pois confunde o “r” com “n” e vice-versa.

3.4.1.1 Entrevista com a mãe do Aluno 1

No último dia de aula com o Aluno 1, em dezembro de 2013, fizemos uma entrevista com a mãe dele. A seguir, apresentamos as principais informações dessa entrevista, que pode ser lida na íntegra no Apêndice 2.

O primeiro ponto que nos chamou atenção foi o relato da mãe sobre a escrita espelhada do filho, quando ele começou a ir para a escola, aos três anos de idade. Apesar de não ser uma garantia de que a criança tem um distúrbio de aprendizagem e embora nem todo disléxico

escreva de maneira espelhada⁸, o espelhamento na escrita pode sim ser um indício de um transtorno de aprendizagem. A mãe acrescentou que, desde que ingressou na escola, o filho tinha muita dificuldade na leitura e que só foi aprender a ler aos 11 anos de idade: mais um indício de uma provável dislexia, que, como já vimos, tem como uma de suas características a demora na aquisição da leitura e da escrita (IANHEZ & NICO, 2003).

Outra questão que nos chamou atenção foi o relato da mãe sobre o Dia do Livro, ocasião em que cada criança escolhia um livro para ler e contar a história aos colegas. A mãe contou que o Aluno 1 sempre escolhia o mesmo livro e chorava quando não podia ficar com ele, recusando qualquer outro. Foi aí que os pais descobriram que, como o filho ainda não sabia ler, ele havia decorado a história, motivo que o fazia escolher sempre o mesmo livro. Esse caso demonstra como a leitura e a escritas estão diretamente ligadas às práticas e vivências sociais: mesmo sem saber ler, para não deixar de participar da atividade da escola, o aluno buscou uma alternativa que não o fizesse se sentir deslocado dos colegas. A relação com a leitura e a escrita que, normalmente, é algo natural para as crianças e adolescentes que não têm distúrbio de aprendizagem se torna um fardo e uma angústia para quem tem dislexia.

Ao longo da entrevista com a mãe do aluno, percebemos claramente a importância da participação da escola no processo de identificação da dislexia. A mãe nos contou que trocou o filho de escola, porque ele tinha notas muito altas, que não condiziam com as dificuldades que ele apresentava. Acrescentou que, ao mudar o filho de escola, ele repetiu de ano duas vezes. Foi nesse momento que a pedagoga da instituição chamou a mãe para conversar, sugerindo o encaminhamento ao COMPP. Mais um ponto que reforça a necessidade de os professores observarem o desenvolvimento dos alunos em sala de aula a fim de identificar os pontos a serem melhorados, em um trabalho conjunto com a coordenação pedagógica,

Quando questionada sobre a forma com que ela e o marido lidam com a dislexia do filho, a mãe confessou que o marido sempre dizia que o rendimento ruim do filho nos estudos era preguiça, porque ele demorava a responder e ficava pensando durante um tempo, quando perguntam alguma coisa para ele. Citou também uma ocasião em que se sentiu muito triste: ela foi à escola do filho conversar com um professor, e ele deu a entender que era melhor que o Aluno 1 ficasse em casa, porque suas notas eram muito baixas e seu comportamento era ruim.

Por desconhecimento sobre como lidar com a dislexia ou até mesmo por desconhecimento das características ocasionadas pela dislexia, por vezes, os pais e professores de disléxicos tratam esse distúrbio de aprendizagem como preguiça, incapacidade e/ou falta de

⁸ Como já afirmamos, as características da dislexia variam de um indivíduo para outro e possuem níveis diferentes.

inteligência. Como já adiantamos, a hipótese de dislexia é descartada quando há inteligência abaixo da média. Há, sim, a necessidade de proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem adequado para os disléxicos, com recursos que extrapolem a leitura e a escrita – que não deixam de ser importantes – como veremos no capítulo 4.

A mãe do Aluno 1 afirmou ainda que o filho não tem costume e nem gosta de estudar, que ele não tem contato com a leitura e não faz os deveres de casa. Afirmou ainda que, quando o pai pergunta se há algum dever de casa para fazer, o filho responde que já fez na escola.

Propomos a seguinte reflexão: a relação com os estudos já é árdua para crianças e adolescentes que não têm quaisquer distúrbios de aprendizagem. Como um disléxico vai se sentir motivado a estudar, ler e fazer os deveres de casa se, para isso, tem que enfrentar suas maiores frustrações? Além disso, ressaltamos que a maneira que o disléxico é tratado em casa e na escola também influencia no seu rendimento. No caso do Aluno 1, a própria mãe afirmou que o marido considera que o mau rendimento do filho é preguiça, o que certamente contribui para a desmotivação do Aluno 1 com os estudos.

Destacamos também a afirmação da mãe sobre a relação dela com a leitura e a escrita: ela admitiu que também tem dificuldade de ler e escrever. Contou que, quando tem que escrever um bilhete para o marido, sempre faltam letras e pedaços de palavras. Além disso, disse que não gosta de forma alguma de ler em voz alta e que, para ela, preencher uma ficha é uma tortura. Como a literatura afirma, a dislexia é um distúrbio genético, o que nos possibilita levantar a hipótese de que a mãe do Aluno 1 provavelmente tenha dislexia também.

Sobre a não continuidade do acompanhamento do filho no COMPP, a mãe afirmou que havia muita gente querendo atendimento e não era possível atender todo mundo. Isso reforça a importância de pesquisas como esta, que tem como intuito, dentre outros, difundir dados reais sobre a dislexia e despertar o interesse de profissionais da Linguística sobre o tema.

Por fim, a mãe disse que, apesar de ter lido que os alunos com dislexia deveriam fazer provas isoladamente, o filho não tem atendimento especial no momento de fazer as avaliações, já que faz as provas junto com todos os alunos. Novamente, propomos a reflexão: se os disléxicos não são amparados pela sala de recursos/apoio, qual o lugar da dislexia nas escolas? Não estenderemos essa questão por não ser o foco desta pesquisa, mas, por acarretar prejuízos na aprendizagem, a dislexia deveria ter mais visibilidade e ser mais debatida tanto nas salas de aula quanto fora dela.

3.4.1.2 Entrevista com a professora do Aluno 1

Devido à rotina atribulada da docente, não foi possível realizar a entrevista presencialmente. Então, elaboramos um questionário, que pode ser conferido junto à entrevista completa no Apêndice 3, ao qual ela respondeu e nos encaminhou as respostas via *e-mail*. Ressaltamos que substituímos o nome do aluno pela denominação adotada por nós nesta dissertação para preservar sua identidade.

Quando questionamos sobre os sinais de dislexia do aluno, ela relatou que percebia a elevada dificuldade na leitura oral, na compreensão de textos e na escrita. Além disso, apontou que o aluno omite letras na escrita e tenta adivinhar as palavras no momento em que está lendo. Acerca das estratégias para diminuir essas dificuldades, ela afirmou que trabalha com textos curtos, enunciados objetivos e com dados explícitos nos textos. Segundo ela, na sala de aula, o aluno se distrai com facilidade nos momentos de explicação dos conteúdos, copia as atividades do quadro e espera o momento da correção para copiar as respostas.

A docente afirmou ainda que não solicita ao aluno que leia em voz alta para toda a turma, mas que o convida, constantemente, a fazer a leitura em voz alta somente para ela. Destacou que ele tem muita dificuldade de assimilar e reter os conteúdos gramaticais, mas, que, quando se trata de interpretação oral de textos que ela lê para os estudantes em sala, o Aluno 1 é muito participativo e feliz nas respostas.

Ao final, a docente afirmou que, para melhorar o rendimento do Aluno 1 em Língua Portuguesa, ela busca trabalhar com textos curtos, cobrando dados explícitos nos textos, procura relembrar os conceitos dos conteúdos gramaticais (de forma bem objetiva) antes de o aluno fazer as atividades relacionadas, ler para o aluno cada enunciado, orientando-o em cada questão. Acrescentou que o Aluno 1 gosta muito de ser elogiado diante da turma, por ser um aluno vaidoso, e que se sente estimulado a participar das atividades propostas após elogios.

3.4.2 *Sujeitos dois e três: pesquisa realizada em 2016*

No segundo semestre de 2016, iniciamos nova busca por um campo de pesquisa. Chegamos a um Centro de Ensino Fundamental da Asa Norte, aqui denominado de Escola 2. Lá conversamos sobre a pesquisa com a Coordenação Pedagógica e a responsável pela Sala de Apoio, a quem denominaremos de Colaboradora 1, que aceitaram receber nossas oficinas de língua portuguesa para disléxicos. A partir de então, acompanhamos cerca de cinco alunos semanalmente durante duas horas no turno contrário ao de suas aulas, em horário definido pela escola. Esses cinco alunos foram encaminhados para nossa pesquisa com a alegação da

responsável do setor de que todos tinham dislexia. A partir do momento em que começamos a atuar com os alunos, não identificamos sinais de dislexia na escrita e nem na leitura da maioria deles e, quando solicitamos acesso aos laudos, a Colaboradora 1 não os disponibilizou. Tivemos, por outros meios, acesso à lista de transtornos funcionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal de 2016, na qual constava que apenas dois dos cinco alunos que nos foram encaminhados tinham dislexia, o que ficou evidente nas produções textuais deles. Portanto, serão considerados como nossos sujeitos de pesquisa somente esses dois alunos, que serão denominados Aluno 2 e Aluno 3, a fim de preservar suas identidades.

Nosso segundo sujeito de pesquisa, o Aluno 2, tinha 13 anos e estudava em uma Escola no Varjão, no 5º ano, mas frequentava a Sala de Apoio da Escola 2 com o Aluno 3. Na primeira conversa com o aluno, ao pedirmos que ele falasse um pouco sobre si mesmo, ele nos contou seu nome, sua idade, a escola onde estudava e que gostava muito de português e matemática. Não tivemos acesso ao laudo de dislexia, porque a Colaboradora 1 afirmou que, por estar em época de encerramento do ano letivo, os laudos dos alunos que frequentavam a sala eram repassados para a psicóloga realizar uma reavaliação. Mas, como já adiantamos, o Aluno 2 constava como disléxico na lista de transtornos funcionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal de 2016, o que também ficou evidente nos textos produzidos por ele.

Nosso terceiro sujeito de pesquisa, aqui chamado de Aluno 3, estudava na Escola 2. Em 2016, tinha 15 anos e cursava o 9º ano, no período matutino. Na primeira conversa com o aluno, ele nos contou seu nome, sua idade e disse que as matérias de que mais gostava eram ciências, história e português. Ele acrescentou que não tinha bom desempenho em matemática e em educação física, mas que se esforçava para melhorar. Assim como ocorreu com Aluno 2, não tivemos acesso ao laudo de dislexia do Aluno 3, mas, tal qual o Aluno 2, o Aluno 3 também constava como disléxico na lista de transtornos funcionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal de 2016, o que também ficou evidente nos textos produzidos por ele.

Como veremos no capítulo analítico, temos apenas quatro textos do Aluno 2 e dois textos do Aluno 3, contando com os textos reescritos. O Aluno 2 e o Aluno 3 compareceram às nossas oficinas de língua portuguesa em dois dias. Segundo a Colaboradora 1, o Aluno 2 estava impossibilitado de ir à escola no contraturno de suas aulas por questões pessoais. Ela afirmou também que o Aluno 3 dizia para os pais que ia à escola, mas não aparecia nos dias estipulados. Mesmo depois de a colaboradora relatar que conversou com os responsáveis, o Aluno 3 não voltou a frequentar as oficinas. Por causa disso, fomos impossibilitados de dar prosseguimento a essa fase da pesquisa de campo e tampouco conseguimos realizar entrevistas com eles, em busca de apresentar um perfil mais detalhado de ambos.

Após a tentativa frustrada de realizar as oficinas de língua portuguesa para disléxicos na Escola 2, continuamos tentando contato com as responsáveis pelas Salas de Apoio de escolas públicas de Brasília. No primeiro semestre de 2017, uma profissional da Secretaria de Educação do Distrito Federal, identificada aqui como Colaboradora 2, sabendo de nossa pesquisa, entrou em contato conosco, dizendo que atendia um aluno com laudo de dislexia e nos encaminhou esse laudo. Inicialmente, o laudo era excelente e deixava claro que o aluno tinha dislexia. Mas, depois de acompanharmos o aluno durante quatro semanas na escola em que ele estudava, no turno contrário ao de suas aulas e em horário estipulado pela Colaboradora 2, percebemos que seus textos não pareciam ser de aluno disléxico. Então, descobrimos que o laudo apresentado pela profissional não pertencia ao aluno que estávamos acompanhando, o que nos fez, imediatamente, interromper o nosso trabalho com aquele aluno, motivo pelo qual os textos produzidos por esse aluno não farão parte do *corpus* da pesquisa.

3.4.3 Sujeitos quatro e cinco: pesquisa realizada em 2017

Após peregrinar por escolas da rede pública sem sucesso e frustrados pela tentativa falha de pesquisar a dislexia nesse campo, entramos em contato com cerca de dez escolas particulares do Plano Piloto, mas não obtivemos retorno positivo de nenhuma delas. Depois disso, entramos em contato com a professora da UnB Cíntia Schwantes, referência em dislexia em Brasília, explicando toda a situação e solicitando ajuda para encontrarmos um campo de pesquisa adequado. Ela nos indicou uma profissional que atua com o acompanhamento de crianças e jovens surdos e pessoas com distúrbios de aprendizagem, aqui denominada Colaboradora 3. A partir do contato com ela, marcamos uma reunião para apresentarmos nossa pesquisa e nossos objetivos. A Colaboradora 3, então, nos passou o contato de duas mães cujos filhos possuem hipótese diagnóstica de dislexia e já haviam sido acompanhados pela Colaboradora 3 em seu local de atuação. Após conversarmos com as duas mães, tivemos o aceite de ambas para a realização da nossa pesquisa.

A princípio, nosso objetivo era realizar as oficinas de língua portuguesa com os dois alunos simultaneamente, mas a incompatibilidade de horários das atividades extraclasses de ambos não permitiu que assim fosse. Então, trabalhamos individualmente ao longo de oito semanas com cada aluno, de acordo com o planejamento feito para as oficinas de língua portuguesa. Foram 8 encontros com duração de 2 horas e 30 minutos cada. O aluno acompanhado às quartas-feiras, das 14h às 16h30, será denominado aqui de Aluno 4. O aluno acompanhado às sextas-feiras, das 16h às 18h30, será chamado de Aluno 5.

3.4.3.1 O Aluno 4

O Aluno 4 tinha 14 anos e estava no 9º ano, turno matutino, de uma escola particular do Plano Piloto. Na nossa primeira conversa, ele nos contou que gostava muito de ler, apesar de afirmar que, no momento de escrever textos, fazia muita confusão e “trocava tudo”, além de “ser desorganizado no papel”. A mãe do Aluno 4 nos disponibilizou cópia da avaliação inter e multidisciplinar feita com o aluno na ABD, disponibilizada na íntegra no Anexo 2.

Como veremos adiante, por causa dos imprevistos e frustrações relatados nas seções anteriores, tivemos apenas oito semanas para a realização das nossas oficinas de língua portuguesa para disléxicos. Por isso, optamos por não realizar entrevistas estruturadas com o Aluno 4 e o Aluno 5, apenas com as mães, a fim de priorizar com os alunos as discussões de cada um dos temas propostos e as produções textuais a serem feitas por eles.

3.4.3.1.1 Entrevista com a mãe do Aluno 4

Realizamos a entrevista com a mãe do Aluno 4 no último dia de oficina. A seguir, apresentamos as principais informações da entrevista, que pode ser lida na íntegra nos Apêndices 4 e 5.

Ao perguntarmos o motivo que a levou a pensar que o filho pudesse ter dislexia, a mãe respondeu que, por ela ter dislexia e ter sido diagnosticada muito tarde, ela ficou muito atenta quando o filho entrou na escola. Acrescentou que, quando o filho tinha cinco anos, antes da Pré-Escola, a direção da escola começou a chamar atenção da mãe e a convidava para conversar quase toda semana, porque, dentre outras coisas, ele não cantava as musiquinhas com a turma. Ela completou que ficou em dúvida, porque ele era muito novo para ter dislexia, mas afirmou que foi um momento decisivo para que ela e o marido comesçassem a ficar mais atentos ao filho.

A respeito do diagnóstico, a mãe afirmou que esperou ele completar oito anos para buscar o diagnóstico na Associação Brasileira de Dislexia, em São Paulo. Ela disse que o filho tem uma personalidade muito serena e que essa tranquilidade dele deixou os profissionais confusos na hora de fazer o diagnóstico. Disse que o Aluno 4 tinha muitos traços de dislexia, mas ele tinha também algo que poderia ser um *deficit* de atenção, por causa da lentidão dele, o que a psicóloga afirmou ser uma provável forma de compensar a dislexia. A mãe completou que, no caso dela, a dislexia é compensada na fala, enquanto o filho compensa ficando mais atento e realizando as atividades com mais lentidão.

Por ser filha de disléxico e ter dislexia, a mãe demonstrou muita preocupação com a educação dos filhos. Contou que o filho fazia acompanhamento pedagógico antes mesmo de a família buscar o diagnóstico e que a profissional já identificava no Aluno 4 traços de dislexia.

A mãe relatou que, depois da experiência do diagnóstico inconclusivo, era para o filho ter sido reavaliado aos 11 anos. Ela afirmou que ela e o marido resolveram não levar o Aluno 4 à ABD novamente, porque os sinais da dislexia foram ficando muito mais claros conforme o tempo foi passando.

A mãe afirmou que os pais dela sempre falavam que, como o Aluno 4 tinha costume de ler muito, as trocas seriam temporárias. Ela acrescentou que o filho realmente lê muito, atualmente um pouco menos por causa do celular, mas que as trocas nunca acabaram. Ela completou que, pelo senso comum, a quantidade de leitura deveria se transpor para a parte escrita, mas não foi o que aconteceu.

Em relação à escola, a mãe afirmou que se preocupou em colocar o filho em uma escola que já tinha o ambiente propício e que não precisou pedir nada a eles, pois já estavam preparados para receber o Aluno 4. Exemplificou que o filho podia terminar a prova na sala da coordenadora, com mais tempo.

Ao perguntarmos se o Aluno 4 aprendeu a falar na idade certa, a resposta foi positiva. Em relação às facilidades do filho, a mãe afirmou que o Aluno 4 se sobressai nas ciências exatas e biológicas.

Sobre a maneira que ela e o marido lidam com a dislexia do filho e a dela, ela respondeu que o filho tem uma memória privilegiada e que a dislexia dele se concentrou mais na escrita. Acrescentou que o filho não faz muitas confusões, não tem muita disnomia⁹, mas que ela tem bastante. Ela afirmou que eles tentam lidar com a dislexia de uma maneira tranquila e que, às vezes, eles corrigem uns aos outros.

Acerca da relação do filho com a leitura e a escrita, a mãe afirmou que o filho se relaciona muito bem com a leitura, enquanto a relação com a escrita é bem mais complicada. Ela afirmou novamente que, devido à quantidade de leitura que o filho tem, ele deveria transpor isso para a escrita e não trocaria letras, mas não foi o que aconteceu. Nesse momento, o Aluno 4 interrompeu a mãe e disse que as pessoas sabem que ele escreve errado e não gosta de escrever; que às vezes ele fala que já leu determinado livro e as pessoas se surpreendem ao saber que ele tem o costume de ler. A mãe retomou a fala e disse que o filho já leu a coleção do Harry Potter, do Diário de um Banana, *Assassin's Creed*, 1808, entre outros. Reiterou que o

⁹ Dificuldade em nomear ou reconhecer nomes próprios, de objetos etc.

filho realmente gosta de ler e, muitas vezes, são livros grandes, mas que isso não colaborou com a escrita. A mãe acrescentou ainda que o pai dela era disléxico, em um nível mais severo que ela, e também gostava muito de ler: pegava sete livros e ficava trocando para não dar sono, a cada noite lia um.

Sobre a relação do Aluno 4 com a escola, a mãe respondeu enfaticamente que o filho não gosta de ir para a escola, mas, apesar disso, a relação dele é boa. Acrescentou que o filho não dá trabalho, porque ele tem um senso de compromisso, de responsabilidade muito grande, o que, segundo ela, não é característica dos disléxicos. Complementou que o disléxico tem uma tendência a procrastinar tudo e destacou essa característica como a única que não bate com a dislexia. Apontou que o filho não dá trabalho nesse sentido: tem que levantar, ele vai, mas não gosta de ir para a escola. A mãe destacou que, atualmente, o filho está namorando e tem um grupo de amigos maior. Afirmou que, antes disso, ele não fazia questão de ter amigos na escola, fato que a incomodava e a preocupava demais. Falou que o filho nunca teve má relação com ninguém, mas não fazia questão, por ser mais reservado. Segundo ela, o relacionamento do Aluno 4 com as outras pessoas não é prejudicado por causa da dislexia.

A respeito de alguma situação difícil na escola por causa da dislexia, a mãe relatou que a facilidade do filho com as matérias e a boa memória ajudam no desempenho dele na escola, apesar dos erros nos textos. Ela comentou que a única situação complicada foi quando ele se recusou a fazer um texto, quando estava no terceiro ano. Ele começou a fazer a redação, mas estava tão incomodado que se recusou a terminar. Segundo a mãe, mesmo com as duas chances dadas pela professora, ele não fez.

Sobre possíveis mudanças depois da nossa pesquisa, a mãe disse que houve mudanças consideráveis. Contou que tentou trabalhar com o filho quando ele era pequeno, mas não funcionou. Disse que a experiência não deu certo e foi nesse momento que ela e o marido procuraram a Colaboradora 3, com quem o Aluno 4 também tinha uma relação muito boa. De acordo com a mãe, foi depois do trabalho com a Colaboradora 3 que o filho começou a conseguir fazer prova de redação, mas que ainda não foi suficiente, porque ele conseguiu destravar e escrever, mas continuou sem ordem, sem nenhum compromisso com a estética, além dos erros de português. A mãe acrescentou que extrapola a questão gramatical e destacou que foi aí que nosso trabalho fez diferença e deu resultado: o filho desenvolveu mais consciência de prestar atenção na forma, o que teve como consequência um cuidado maior com a escrita e com os erros de português.

3.4.3.2 O Aluno 5

Nosso último sujeito de pesquisa, caracterizado como Aluno 5, tinha 15 anos e estava no 1º ano do ensino médio, turno matutino, em uma escola particular do Distrito Federal. Na primeira conversa, ele relatou que gosta de basquete, natação e ciclismo, gosta de animais e relatou dificuldades com a língua portuguesa, sem especificar quais eram. Uma questão curiosa no nosso diálogo foi a afirmação de que ele memoriza a grafia correta das palavras pelo movimento, estratégia que, de acordo com ele, aprendeu sozinho. Ao longo da nossa conversa, dissemos ao Aluno 5 que havíamos sido indicados pela Colaboradora 3. Ele afirmou que sentia falta de estudar com ela e que era muito grato por ter melhorado o rendimento na escola graças ao trabalho dela.

Encontramos a mãe do Aluno 5 em poucas ocasiões, o que fez com que nossas chances de diálogo com ela fossem bastante reduzidas, inviabilizando a realização da nossa entrevista. Apesar de os encontros com a mãe serem escassos, quando nos encontramos, ela comentou que o filho era bastante desatento no momento de fazer os deveres de casa ou estudar e que, quando ela o acompanhava nos estudos, era trabalhoso e desgastante. Ela acrescentou também que buscava manter os horários do filho preenchidos com atividades diversas, para que ele conseguisse estudar e se organizar melhor diante de seus compromissos. A mãe relatou também que, desde que o filho foi acompanhado pela Colaboradora 3, o rendimento escolar dele havia melhorado bastante.

3.5 Pesquisa de campo e o protocolo de ensino de Português para disléxicos

Como veremos a seguir, o planejamento das oficinas de língua portuguesa para disléxicos abrangeu atividades de leitura, interpretação e produção de textos voltadas aos disléxicos, a utilização da multimodalidade, dos multiletramentos, do método multissensorial e das Sequências Didáticas (SDs).

3.5.1 Pesquisa realizada em 2013

A pesquisa realizada em 2013 consistiu em uma revisão bibliográfica acerca da dislexia, na realização de um estudo de caso individualizado com um estudante disléxico da rede pública de ensino, além de entrevistas com a mãe e com a professora. Nosso estudo de caso ocorreu no contraturno das aulas do estudante e objetivou ter acesso ao levantamento diagnóstico dos problemas detectados por especialistas e fazer o nosso próprio levantamento diagnóstico das dificuldades apresentadas, por meio da aplicação de um protocolo de ensino-aprendizagem com

base em gêneros textuais, multiletramentos e sociointeracionismo, visando atingir o conhecimento de língua como um sistema que vai muito além de um conjunto de regras. O protocolo foi uma proposta nossa.

Os encontros foram preparados com o intuito de tentar superar não apenas os problemas consequentes da dislexia, mas também as dificuldades, presentes principalmente na escrita, existentes por conta da influência da oralidade e da série do aluno. A metodologia do estudo de caso envolveu leitura, produção de textos, atividades de interpretação e compreensão textual, atividades de ortografia e utilização de caderno de caligrafia, associados, sempre que possível, aos multiletramentos. Além disso, os gêneros textuais trabalhados foram crônicas, poesias, notícias e resenhas. Para mais detalhes, ver Lima (2013), onde iniciamos a elaboração de um protocolo.

Ao voltarmos aos dados gerados em 2013, percebemos que, apesar da riqueza de se trabalhar com gêneros textuais variados, o planejamento das oficinas deixou a desejar nesse quesito, pois os gêneros apresentados nas aulas anteriores não foram retomados à medida que outros gêneros eram introduzidos. Além disso, apesar de o material da docente Marisa Manuel Branco Marado ter sido elaborado com foco no desenvolvimento da consciência fonológica – uma das necessidades dos disléxicos, explorando pares mínimos, como “mola/mora” e, com ele, termos gerado rico material de análise –, a construção de sentenças descontextualizadas vai de encontro à nossa atual prática de ensino. Defendemos um ensino em que cada unidade pertence a um contexto: os fonemas, quando agrupados, formam sílabas, que, juntas, constroem palavras, que não são unidades isoladas, mas partes de uma sentença, que, por sua vez, pertencem a um período, que junto de outros períodos, constrói um todo repleto de significados.

Na pesquisa realizada em 2013, utilizamos folhas de papel sem padronização. Por vezes, o aluno escrevia seus textos em folhas de papel A4, em outras utilizava papéis pautados e personalizados para determinada atividade. O que parece mera questão estética nos trouxe falta de praticidade no momento de identificar em que linha ocorria confusão entre letras, por exemplo. Ademais, com a experiência adquirida pelos anos de pesquisa, percebemos que o papel sem pauta não é recomendado para disléxicos, que sofrem com a dificuldade de manter a legibilidade e a boa apresentação da produção textual no papel. A partir da pesquisa realizada em 2017, passamos a utilizar formulários de rascunho e texto definitivo no momento da produção textual. Isso tornou a nossa pesquisa mais organizada e profissional. Observamos também que, no momento em que adotamos os formulários, os próprios alunos demonstraram enxergar nossa pesquisa com mais respeito e credibilidade.

Mesmo não recebendo a denominação de pesquisa-ação em 2013, desde o início de nossa atuação com o Aluno 1, buscamos respeitar suas características pessoais, além de propormos debates e produções textuais sobre temas que lhe despertassem interesse, por exemplo, quando selecionamos reportagens sobre o Palmeiras, time para o qual o aluno torcia. Outro ponto passível de destaque foi a exploração de gêneros textuais variados no protocolo: dessa forma, fizemos com que diversos eventos de letramento e práticas sociais cotidianas, como a leitura de uma notícia em um jornal, estivessem presentes em nosso protocolo. Assim, tivemos um ensino de língua portuguesa mais real. O uso dos multiletramentos e da multimodalidade também foi um ponto positivo da pesquisa. Esses recursos demonstraram ser estratégias de ensino eficazes não só para estudantes disléxicos, mas também para aprendizes sem quaisquer distúrbios de aprendizagem. Percebemos uma nítida melhora no rendimento do Aluno 1 após colocarmos nosso protocolo em prática, tanto no que se refere à grafia das palavras e clareza das letras, quanto na disposição para ler e escrever.

3.5.2 Pesquisa realizada em 2016

Na pesquisa realizada 2016, também fizemos uma revisão bibliográfica acerca da dislexia e iniciamos as oficinas de língua portuguesa para disléxicos na Sala de Apoio da Escola 2.

O nosso planejamento para o primeiro dia envolveu a divisão da aula em três momentos. No primeiro momento, de apresentação, optamos por falar sobre a minha formação, a minha trajetória acadêmica, sobre o porquê de pesquisar a dislexia e qual a nossa pretensão com a pesquisa. Isso ocorreu por meio de conversa informal, para permitir que os alunos conhecessem um pouco mais do nosso trabalho e soubessem o que estávamos fazendo ali.

O intuito do segundo momento da aula foi conhecer um pouco melhor os alunos: qual a idade deles, se eles gostavam ou não de estudar e frequentar a escola e o porquê, e como era a relação deles com a leitura e a escrita. Não previmos a aplicação de questionários e realizamos a atividade por meio de conversa informal, para aproximação com os alunos, com o universo deles e com as oficinas propostas.

O terceiro momento da aula envolveu uma breve produção de texto autobiográfico. Solicitamos a produção de um rascunho e de um texto definitivo, para, posteriormente, corrigirmos conforme a norma padrão, devolvermos os textos corrigidos a eles e, finalmente, eles os reescreverem. Nosso objetivo com essa atividade foi conhecer um pouco mais dos estudantes, além de ter o primeiro contato com a produção escrita deles, para, posteriormente, começarmos a identificar os sinais da dislexia.

Nossa intenção era entregar a segunda versão do texto corrigida na aula seguinte, mas, como o momento de apresentação dos alunos foi mais curto do que o previsto, começamos a reescrita no mesmo dia e finalizamos na aula seguinte.

Na aula seguinte, retomamos o texto autobiográfico e a reescrita, conforme nossa correção, feita de acordo com a norma padrão. Apesar de demonstrarem resistência, os alunos concluíram a tarefa, que foi mais demorada do que planejamos. No segundo momento da segunda aula, levamos o texto “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo, para leitura coletiva e posterior discussão, com o objetivo de incentivar os alunos a refletirem sobre os desvios da norma e os efeitos que isso pode ocasionar em uma sala de aula, em um aluno. No momento em que propusemos a leitura em voz alta, os alunos também ficaram resistentes, mas realizaram a tarefa. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, a leitura se deu de forma silabada e pouco fluente, um dos sinais da dislexia. No momento da discussão, os alunos demonstraram compreensão do texto lido e expuseram seus pontos de vista em relação ao comportamento dos personagens da história. No último momento da aula, solicitamos a escrita de um texto com base na história lida, que contasse resumidamente o desenrolar da narrativa e o que o aluno faria se estivesse no lugar da professora, personagem do texto. A atividade só foi entregue por um dos alunos. Como já adiantamos na seção 3.4.2, nossas oficinas de língua portuguesa foram interrompidas devido ao não comparecimento dos alunos nos dias e horários estipulados.

3.5.3 Pesquisa realizada em 2017: oficinas de língua portuguesa para disléxicos – metodologia multi e as Sequências Didáticas (SDs)

Atualmente, é perceptível que o conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, levando em conta os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., disponíveis no meio digital e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para a contemporaneidade. A partir dessa percepção, do levantamento bibliográfico e das experiências vivenciadas em campo, identificamos a necessidade de adotar a multimodalidade em nossa metodologia, conforme definida no capítulo teórico e aqui retomada:

termo introduzido para destacar a importância da semiótica sem o foco somente no idioma em uso, mas em outras modalidades tais como imagem, música, gesto e assim por diante. A onipresença da escrita passa a mito, em vista da expansão do som, do filme, da imagem, por meio da TV, do computador e da Internet, esta última, sem dúvida, subjacente à nova ênfase no interesse e na complexidade multisemiótica das representações que produzimos e vemos ao nosso redor. (FERRAZ, 2011, p. 85)

Conforme Kress & Van Leeuwen (2001; 2006), a monomodalidade hegemônica cede espaço à multimodalidade e à necessidade de lidar com diversas linguagens, envolvendo maneiras variadas de usar as cores, o *layout*, a posição dos elementos na página, por exemplo, diante de novas tecnologias. Eles concebem a multimodalidade como

o uso de diversas modalidades semióticas no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como essas modalidades são combinadas – elas podem, por exemplo, se reforçar ('dizer o mesmo de maneiras diferentes'), desempenhar papéis complementares (...) ou ser ordenadas hierarquicamente (...).

(KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 20)

Os textos multimodais são materiais compostos por várias linguagens e semioses, explorando aspectos como imagens, cores, sons, *layouts* variados, entre outros. Levando isso em consideração, é necessário que adequemos o ensino de língua às tecnologias às quais os estudantes têm acesso, o que enfatiza a importância de adotar a multimodalidade nos nossos planejamentos.

Relacionados à multimodalidade, temos os multiletramentos, que, Segundo Rojo & Moura (2012), são práticas que abrangem a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a comunicação ocorre. São mecanismos interativos e colaborativos que transgridem as relações de poder e mesclam linguagens, modos, mídias e culturas.

Conforme Rojo (2009), a educação linguística deve incorporar os multiletramentos, os letramentos múltiplos e os letramentos multissemióticos, exigidos pelos textos da contemporaneidade, passando a considerar os letramentos das culturas locais dos professores, alunos e comunidade escolar, além de colocá-los em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.

Com a finalidade de tornar a pesquisa mais organizada e direcionada, além do uso dos multiletramentos, da multimodalidade e do método multissensorial, optamos pelo uso das **Sequências Didáticas**, que, conforme Schneuwly & Dolz (2004, p. 43), consistem em uma sequência de módulos de ensino, organizados de forma conjunta, “para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Definem as Sequências Didáticas como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEWULY; DOLZ, 2004, p. 82), com a finalidade de auxiliar o aluno no domínio de um gênero textual. Além disso, os autores esclarecem que as SDs objetivam

confrontar os estudantes com os gêneros textuais para que eles reconstruam tais práticas de linguagem e se apropriem delas.

Schneuwly & Dolz (2004) também enfatizam a necessidade da criação de contextos de produção precisos e proposição de atividades ou exercícios múltiplos e variados, o que possibilita que os alunos se apropriem das noções, técnicas e instrumentos para desenvolver suas capacidades de expressão escrita e oral, em várias situações de comunicação, mais um ponto que respalda o uso dos multiletramentos, da multimodalidade e do método multissensorial em nossa metodologia de pesquisa.

A cada aula da oficina de língua portuguesa foi designado um tema para o trabalho com o gênero textual crônica. Veremos a seguir como foi executado cada encontro da oficina proposta.

3.5.3.1 O protocolo de ensino de Português para disléxicos: aproximação

Para a execução das oficinas de língua portuguesa para disléxicos, tivemos como base as aulas do curso *Redação para Democracia*, desenvolvido e ministrado pelo professor Doutor Dionei Moreira Gomes, e adaptamos aos nossos propósitos, principalmente no que se refere à metodologia multi, que envolve os multiletramentos, a multimodalidade e o método multissensorial. Por ser a produção textual de disléxicos o foco desta pesquisa, optamos pela estratégia de desenvolver, em cada aula, rascunho, texto definitivo e reescrita. Ou seja, nossa intenção, em cada aula, era gerar ao menos três textos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a reescrita em sala de aula faz com que os alunos desenvolvam uma visão crítica em relação à sua própria produção de textos. Os PCNs de Língua Portuguesa enfatizam que

um dos aspectos fundamentais da prática de análise lingüística é a refacção de textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

(BRASIL, 1998, p. 80)

Chenoweth (1987) postula que, além de aprimorar a leitura, a reescrita ajuda o estudante a desenvolver e melhorar a escrita, definindo de maneira mais clara os objetivos na produção textual. Sercundes (1997) complementa, afirmando que, ao partir do próprio texto, o estudante tem condições mais apropriadas de perceber que a escrita demanda trabalho e construção de

conhecimento, o que viabiliza a compreensão da linguagem e permite que o aluno se inteire da variedade padrão da língua. Ainda de acordo com o autor, a partir das marcas feitas pelo professor, o aluno se depara com suas dificuldades na escrita e, a partir da prática da reescrita, o aluno “passa a compreender tais dificuldades e, em alguns casos, superá-las” (SERCUNDES, 1997, p. 89). Nossa intenção aqui é justamente essa: o próprio aluno ser capaz de identificar suas dificuldades e pontos fracos em relação à língua escrita e à norma padrão e, posteriormente, superá-los.

A seguir, apresentamos uma síntese das Sequências Didáticas desenvolvidas. No Apêndice 6, encontram-se todas elas.

No primeiro encontro, tínhamos como objetivos: ter o primeiro contato com os alunos; apresentar as oficinas de língua portuguesa; introduzir o gênero textual crônica; refletir sobre a fome, tema escolhido para ser debatido no primeiro dia; fazer a análise da foto “A criança e o abutre”, de Kevin Carter, e da música *We are the world* e escrever a primeira crônica.

Para o primeiro momento da aula, propusemos a apresentação da professora, seguida da apresentação dos alunos, com o intuito de que eles se sentissem à vontade. Depois, explicamos os gêneros narração e crônica, para, posteriormente, apontarmos as diferenças e as semelhanças entre ambos. A fim de estimular o momento da produção textual, expusemos a foto “A criança e o abutre” para discussão. A foto foi selecionada com o objetivo de explorar o sentido da visão e por ser um texto multimodal. Mesmo sem empregar a linguagem escrita, a imagem apresenta claramente o que é sentir fome e ter uma condição de vida precária, em um ambiente em que a luta pela sobrevivência acontece a todo momento. Após a descrição da imagem e reflexão sobre ela, mostramos o mapa do Sudão, local em que a foto foi tirada. Em seguida, ouvimos a música *We are the world*, que foi cantada por 45 artistas na década de 1980 e trata sobre a união das pessoas em busca de ajudar as pessoas que vivem na miséria. Levamos a música para que os alunos a ouvissem, e a letra em inglês, acompanhada da tradução, para enriquecer o debate sobre a fome. Além de ser um marco da luta contra a fome no mundo, ouvindo a música, exploramos a audição dos estudantes.

A partir de então, propusemos a produção textual de uma crônica, que tratasse da criança da foto: quem era ela? Onde morava? Quem eram seus pais? Como ela se sentia? Por que estava naquela situação? Além disso, questionamos se os alunos já haviam sentido fome, se já tinham ouvido alguma história sobre fome e o que eles pensavam sobre essa situação.

Ao final de cada aula, fazia parte da nossa proposta jogar uma partida de Boggle Slam, jogo de cartas que inicia com quatro cartas na mesa, cada uma com uma letra, formando uma palavra de quatro letras. No início da partida, cada jogador tem oito cartas na mão e deve, em

seu turno, jogar uma carta substituindo uma das cartas que está na mesa, substituindo uma letra por outra e, conseqüentemente, formando uma nova palavra. Ganha o jogo quem utilizar todas as cartas que tinha em mãos. Escolhemos o Boggle Slam por acreditar que o jogo estimula a tomada de decisão, amplia o repertório de palavras, a atenção, o raciocínio e a consciência fonológica dos alunos. Entretanto, por ser um jogo antigo, não o encontramos à venda em lojas de brinquedo do Plano Piloto, tampouco na *internet*, o que nos impediu de utilizar a estratégia em nossas aulas, como prevemos nas Sequências Didáticas.

No segundo encontro, nossos objetivos foram a entrega da primeira crônica corrigida; a retomada do gênero textual crônica; o levantamento das principais dificuldades na escrita; a explicação do que é variação linguística e a produção da segunda crônica. Para isso, os procedimentos envolveram a resolução de dúvidas na correção da primeira crônica; a explicação sobre os problemas linguísticos mais frequentes; a leitura do texto “Nóis mudemo” e discussão; a discussão sobre a imagem: “mapa do Brasil e sotaques”; a discussão sobre o vídeo “Variação linguística na música brasileira”; a produção de crônica com a sugestão de reescrita da história de Lúcio e da professora (personagens do texto), mas com a apresentação de uma reação diferente da professora.

Escolhemos o texto “Nóis mudemo” para estimular os alunos a refletirem sobre os desvios da norma e quais as conseqüências desses desvios em um aluno dentro de sala de aula. A imagem “mapa do Brasil e sotaques” enriquece a reflexão, já que representa a diversidade dos falares no Brasil, demonstrando a riqueza de variedades linguísticas dentro do país, além de explorar, por meio de cores e tons variados, a visão dos alunos. O vídeo “Variação linguística na música brasileira”, de aproximadamente três minutos, dá continuidade à questão das variedades linguísticas, dessa vez exercitando a audição dos alunos.

Perguntamos aos alunos: o que eles poderiam falar para um aluno como o Lúcio? Qual seria a mensagem para a turma? Sugerimos que os alunos terminassem seus textos com uma reflexão sobre como deveria ser a relação professor-aluno e aluno-aluno em uma sala de aula.

No terceiro dia, objetivamos entregar a segunda crônica corrigida, retomar o gênero textual crônica, levantar as principais dificuldades na escrita, refletir sobre a importância da tecnologia no cotidiano e escrever a terceira crônica. Realizamos os seguintes procedimentos: solucionamos dúvidas na correção da crônica entregue; explicamos sobre os problemas linguísticos mais frequentes; lemos e discutimos sobre a crônica “Tecnologia”, de Luís Fernando Veríssimo, ouvimos e refletimos sobre a música “A Televisão”, dos Titãs, e analisamos a charge com os alunos.

Escolhemos a crônica de Veríssimo por apresentar, de maneira descontraída e em uma linguagem acessível, as mudanças que a tecnologia trouxe na vida de um jornalista, personagem do texto. A música dos Titãs trata, de forma irônica, do exagero da presença dos meios de comunicação, especificamente da televisão, na vida dos indivíduos. Exercitando a audição dos alunos, é uma maneira de incentivar a reflexão sobre o espaço dos eletrônicos em nossas vidas. A charge escolhida por nós é composta por dois quadrinhos: o da esquerda mostra um computador grande, sendo utilizado por um homem magro, na década de 1980. Já o quadrinho da direita apresenta um computador muito moderno e pequeno, sendo utilizado por um homem aparentemente acima do peso, cujas vestes estão apertadas. Optamos pela charge, pois, priorizando as imagens, cores e dimensões, novamente, permitimos aos alunos que reflitam sobre o espaço da tecnologia nas nossas vidas, por meio do exercício do sentido da visão.

Para a produção textual, propusemos a escrita de uma crônica em que o aluno imaginava acordar um dia sem acesso a nenhuma tecnologia conhecida (*celular, tablet, laptop, videogame, televisão...*) e contaria essa história no texto. Questionamos como seria a vida sem tecnologia, como eles fariam para se comunicar com pessoas que moram longe, se a vida seria melhor ou pior e o porquê e como seria o dia a dia sem os recursos tecnológicos que estão presentes no nosso cotidiano.

O quarto dia de oficinas de língua portuguesa teve como objetivos entregar a terceira crônica corrigida; retomar o gênero textual crônica; levantar as principais dificuldades na escrita; refletir sobre o racismo, a partir da música e do vídeo e escrever a quarta crônica. Para alcançar esses objetivos, solucionamos as dúvidas na correção da crônica; explicamos sobre os problemas linguísticos mais frequentes. Para estimular a produção textual, discutimos acerca do racismo, questionando os alunos sobre o que é o racismo; se eles já passaram por alguma situação constrangedora ou conhecem alguém que já passou e o que aconteceu; discutimos a música “Racismo é burrice”, de Gabriel o Pensador; analisamos as rimas para um trabalho de consciência fonológica; discutimos sobre o vídeo “Experiência sobre o racismo”.

Incluímos a música “Racismo é burrice”, porque, além de explorar a audição dos estudantes, incentiva a reflexão sobre o preconceito racial. Após ouvirmos e discutirmos questões expostas na letra da música, fizemos a identificação das rimas¹⁰ existentes, para identificar possíveis problemas na consciência fonológica dos alunos.

¹⁰ Paulesu *et alii* (1996) compararam o processamento fonológico de disléxicos e não disléxicos durante atividades que envolviam rimas, por meio de exames que mostravam a ativação de áreas cerebrais associadas ao processamento fonológico. A partir desses experimentos, os pesquisadores descobriram que tanto os disléxicos como os não disléxicos ativavam as mesmas áreas do cérebro, mas os disléxicos não o faziam de maneira harmônica. A área de Broca era ativada em excesso quando as atividades envolviam decidir se duas letras rimavam,

Ao final, solicitamos a produção textual de uma crônica em que os alunos contassem sobre uma situação em que eles ou algum parente, amigo próximo sofreu com o racismo. Questionamos o que deveria ser feito para reverter a situação, qual o comportamento sugerido para não ser constrangido. Destacamos que se o aluno não conhecesse nenhuma história real, poderia criar uma, escrevendo o que pensa enquanto narra a história.

No quinto dia de oficina, os objetivos foram entregar a quarta crônica corrigida; retomar o gênero textual crônica; levantar as principais dificuldades na escrita; discutir sobre a violência contra a mulher, por meio da apresentação da Lei da Maria da Penha, do videoclipe “Rosas”, do grupo Atitude Feminina, e da análise da propaganda. Os procedimentos efetuados foram a resolução de dúvidas na correção da redação; a explicação sobre os desvios linguísticos mais frequentes; a discussão sobre a violência doméstica: explicação da história de Maria da Penha; funcionamento da lei; explicação dos mecanismos de denúncia e debate; a apresentação do videoclipe “Rosas” e análise das rimas, para o desenvolvimento da consciência fonológica; a análise da propaganda, investigando quais os elementos presentes, quem é a personagem e como ela se sente.

Escolhemos apresentar a história de Maria da Penha, para que os alunos conhecessem a trajetória da mulher que criou a lei e suas razões para fazê-lo. Posteriormente, expusemos alguns dos mecanismos de denúncia para que os alunos conhecessem as formas de denunciar e começassem a desenvolver pontos de vista no momento da produção escrita. A música “Rosas” foi escolhida, pois, além de exercitar a audição dos alunos, retrata a dura realidade de mulheres que sofrem com a violência doméstica no Brasil. Após a reflexão sobre a música, propusemos a identificação das rimas presentes na letra ouvida, para estimular a consciência fonológica dos estudantes. Por fim, levamos também a propaganda do Ligue 180, que conta com imagens e textos e exercita a visão dos alunos ao inserir uma mulher com o rosto machucado e feição de dor, tristeza, angústia e preocupação.

No último momento da aula, propusemos a produção textual de crônica, em que solicitamos aos alunos contar uma história sobre a violência doméstica sofrida por uma mulher, que poderia ser uma esposa, uma filha ou namorada que é agredida fisicamente e/ou psicologicamente pelo marido, pai, irmão ou namorado. Pedimos também para que eles colocassem no texto a opinião deles sobre o assunto a partir da aula.

mas era pouco ativada no momento de lembrar se uma determinada letra aparecia em uma lista que foi vista antes da atividade. A área de Wernicke, por sua vez, era ativada durante tarefas de memória, mas não nas tarefas de rima.

No sexto dia de oficina, os nossos objetivos foram entregar a quinta crônica corrigida; retomar o gênero textual crônica e apresentar os tipos de crônicas: narrativa, reflexiva, metalinguística; levantar as principais dificuldades na escrita; debater sobre a maioria penal e escrever a sexta crônica. Para atingir os objetivos, os seguintes procedimentos foram tomados: a resolução de dúvidas na correção da quinta crônica; a explicação sobre os problemas linguísticos mais frequentes; a discussão sobre o que os alunos entendem sobre maioria penal; a reflexão sobre as tirinhas do Armandinho e Laerte.

Selecionamos as tirinhas de Armandinho e Laerte, porque, além de exercitarem a visão dos alunos, por meio de cores, diagramação e disposição dos elementos, elas incentivam a reflexão sobre o tema proposto. Na tirinha de Armandinho, dividida em quatro quadrinhos, o menino, que está andando na rua, para em frente a uma placa com os dizeres: “Punir 2 km” e “Educar 60 km”, o que explicita que o caminho da educação, apesar de ser mais demorado, seria o melhor para resolver a questão da criminalidade entre menores de idade. A tirinha de Laerte, também dividida em quatro quadrinhos, mostra dois senhores lendo o jornal e concordando acerca da redução da maioria penal, quando, no segundo quadrinho, são furtados por um menino de 13 anos.

A partir do sexto dia, a resolução de cruzadinhas do aplicativo Aramumo também fazia parte dos nossos procedimentos. O aplicativo, desenvolvido por alunos do ITA em parceria com o Instituto ABCD, visa ao desenvolvimento linguístico de crianças disléxicas. No jogo, o jogador ouve uma sequência de palavras e deve arrastar as bolhas que contêm sílabas das palavras para as posições que correspondam às palavras ouvidas. Infelizmente, ao instalarmos o aplicativo em celular Android, para compreender na prática como o jogo funcionava, o aplicativo travava, impossibilitando o jogo. Testamos várias vezes, em dias distintos, mas o resultado continuou sendo negativo.

No momento da produção textual, sugerimos que os alunos imaginassem que eram políticos que discursariam sobre a redução da maioria penal e questionamos se eles seriam contrários ou favoráveis e o porquê. Além disso, perguntamos quais os pontos positivos da maioria penal e os pontos negativos e o porquê e qual solução eles proporia para a criminalidade cometida por menores.

Os objetivos para o sétimo e penúltimo dia de oficinas foram entregar a sexta crônica corrigida; retomar o gênero textual crônica; levantar as principais dificuldades na escrita; refletir sobre a corrupção, por meio da análise da música, da notícia e da tirinha e escrever a sétima crônica. Para alcançar os objetivos, os procedimentos foram: a resolução de dúvidas na correção da sexta crônica; a explicação sobre os desvios linguísticos mais frequentes; o debate

sobre a música “Até quando?”, do Gabriel O Pensador, para a análise das rimas a fim de exercitar a consciência fonológica e a discussão sobre a notícia “Corrupção no cotidiano do brasileiro”.

Escolhemos a música “Até quando?”, pois ela apresenta, em linguagem coloquial, a situação do brasileiro que vive em meio à corrupção, à pobreza e deixa de cobrar de seus governantes e autoridades. Além de estimular a reflexão sobre a corrupção por meio da audição, a música é composta por rimas. Propusemos, mais uma vez, a identificação de sons idênticos ou semelhantes, para exercitar a consciência fonológica dos alunos.

Por fim, propusemos a produção textual de crônica sobre a corrupção, perguntando, a partir da observação do nosso dia a dia como cidadãos, se é possível dizer que a corrupção está só na política e o porquê; o que caracteriza a corrupção e o que fazer para combatê-la, além de solicitar que os alunos contassem uma história que envolvesse corrupção em ações do dia a dia das pessoas.

No oitavo e último encontro, os objetivos foram entregar a sétima crônica corrigida; retomar o gênero textual crônica; levantar as principais dificuldades na escrita; refletir sobre a crise hídrica, por meio da análise e discussão sobre a música, a notícia e a tirinha e escrever a oitava crônica. Para que o cumprimento dos objetivos, os procedimentos foram a resolução de dúvidas na correção da redação; a explicação sobre os desvios linguísticos mais frequentes; a discussão sobre a música “Planeta água”, de Guilherme Arantes; a leitura e o debate da notícia “Olhares sobre a crise hídrica no Distrito Federal” e a análise da tirinha, investigando qual a mensagem transmitida.

Selecionamos a música “Planeta água”, por relatar o ciclo da água em seus diversos contextos e exercitar a audição dos alunos. Também escolhemos trabalhar com a notícia “Olhares sobre a crise hídrica no Distrito Federal”, por apresentar a opinião de pesquisadores da área e relatar as razões da escassez de água no DF, fornecendo argumentos e possibilitando a reflexão dos alunos sobre o tema em questão. Por último, incluímos a charge, em que uma personagem desperdiça água, alegando que na casa dela não falta água, mesmo em época de racionamento, e o outro personagem demonstra indignação frente ao comportamento dela. A partir da imagem, que exercita a visão dos alunos, explorando as cores e expressões faciais e corporais dos personagens, os alunos podem refletir sobre situações como essa, que são comuns no nosso dia a dia.

Para a produção textual, propusemos que os alunos imaginassem que a água potável do planeta havia acabado. A partir daí, perguntamos como seria a vida da população sem água e sugerimos a invenção de uma máquina do tempo por um cientista, propondo uma reflexão sobre

o que ele poderia fazer para reverter a situação. Além de aprimorar a competência escrita e desenvolver o pensamento crítico dos nossos sujeitos de pesquisa, as aulas elaboradas em perspectiva *multi* exploram áreas quase não exploradas em contexto de sala de aula, mesclando charges, tirinhas, músicas, videoclipes, notícias, crônicas, entre outros. Nossas escolhas metodológicas, associadas à produção de rascunho, texto definitivo e reescrita – feita a partir da nossa correção com base na norma padrão – despertaram a motivação e o interesse dos nossos estudantes, sendo, portanto, essenciais para a superação de características decorrentes da dislexia, como veremos mais claramente no capítulo 4.

Ressaltamos, por fim, que as Sequências Didáticas foram elaboradas com intuito de nortear o desenvolvimento da nossa pesquisa. Não as colocamos em prática de modo engessado e imposto, simplesmente porque estavam previstas para acontecer daquela forma. A todo momento levamos em consideração a opinião dos nossos participantes, como veremos também no capítulo 4.

A seguir, trataremos das dificuldades de realizar os trabalhos de campo, a fim de refletir sobre esse campo de pesquisa em Brasília e contribuir para a pesquisa de futuros investigadores desse tema.

3.6 Dificuldades no processo

Apesar de Ianhez & Nico (2003) afirmarem que a dislexia atinge entre 10 e 15% da população mundial, e essa estimativa ser aceita amplamente, encontrar alunos em idade escolar com o laudo de dislexia foi uma grande dificuldade nesta pesquisa. Isso nos permite levantar algumas hipóteses:

- i. existem muitos disléxicos que, por falta de condições financeiras ou por desconhecimento da existência do transtorno por parte da família e dos professores, não sabem que são disléxicos e muito menos têm laudo;
- ii. uma vez diagnosticado o quadro de dislexia, esse quadro não pode ser retirado. Ou seja, pode ser que alguns profissionais evitem diagnosticar a criança com dislexia para que ela não carregue consigo esse laudo para o resto da vida, mesmo que o não diagnóstico prejudique o rendimento ou desenvolvimento escolar do estudante;
- iii. as escolas, tanto na rede pública, quanto na rede privada, têm receio de expor seus estudantes, mesmo sabendo que pesquisas não revelam nomes, tampouco imagens dos sujeitos participantes.

A segunda dificuldade está relacionada à primeira: complicações na hora de encontrar um campo para atuação. Em 2013, após decidir que a dislexia seria o tema de minha monografia, fui à Gerência Regional da Educação Básica – GREB, do Plano Piloto, com o objetivo de saber em quais escolas de ensino fundamental haveria estudantes disléxicos diagnosticados. Na época, fui surpreendida ao constatar que a própria Secretaria de Educação não tinha um controle muito eficiente da quantidade de estudantes disléxicos e em que escolas eles estudavam, já que, na relação de escolas que me foi passada, não havia aluno algum com laudo de dislexia. Então, resolvi ir a cada um dos Centros de Ensino Fundamental (CEF) do Plano Piloto para conversar com os coordenadores pedagógicos e com a direção a respeito da pesquisa.

Em 2016, conseguimos o contato da Coordenadora Pedagógica da Escola 1, que nos autorizou a conversar com a professora responsável pela Sala de Apoio para realizarmos as oficinas de língua portuguesa uma vez por semana em um horário em que alunos disléxicos estivessem presentes. Conseguimos o aceite da professora da Sala de Apoio, mas outra dificuldade apareceu: os dois alunos disléxicos não eram frequentes na sala, o que nos rendeu apenas dois encontros com ambos, não sendo o esperado para o prosseguimento da nossa pesquisa.

Em 2017, ao procurarmos novamente a Secretaria de Educação do Distrito Federal, orientaram-nos a ir à Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação – EAPE, para que fossem tomadas as devidas providências antes de ter contato com as escolas. Ao chegarmos ao setor responsável, informaram-nos que, para realizar a pesquisa de campo em qualquer escola, precisaríamos da carta de aceite do Comitê de Ética. Entretanto, para obtermos essa carta de aceite, precisaríamos de um campo de atuação já definido, uma escola específica que tivesse alunos com laudo de dislexia. Não tínhamos essa informação, o que inviabilizou a entrada de documentação no Comitê de Ética e, conseqüentemente, não nos deu acesso às escolas da rede pública.

A partir de então, começamos a entrar em contato com escolas particulares do Plano Piloto. Conseguimos marcar uma reunião com a coordenadora pedagógica do ensino fundamental de uma delas, que demonstrou muito interesse pela nossa pesquisa, mas afirmou que não tinha alunos com laudo de dislexia. Depois disso, fizemos contato telefônico e via *e-mail* com outras nove escolas particulares, explicando nossa pesquisa, com o intuito de marcarmos uma reunião. Entretanto, não obtivemos resposta.

Decidimos, então, entrar em contato com uma professora da Universidade de Brasília, profa. Cíntia Schwantes, referência em dislexia, explicando toda a situação e solicitando ajuda

para encontrarmos um campo de pesquisa adequado. Ela nos indicou uma profissional que atua com o acompanhamento de crianças e jovens surdos e pessoas com distúrbios de aprendizagem, com quem marcamos uma reunião para apresentarmos nossa pesquisa e nossos objetivos. Após nosso diálogo, a profissional nos passou o contato de duas mães cujos filhos possuem hipótese diagnóstica de dislexia e já haviam sido acompanhados por ela em seu local de atuação. A partir do contato com as duas mães, tivemos o aceite de ambas para a realização da nossa pesquisa. Surgiu aí outra dificuldade na pesquisa realizada em 2017: encontrar um horário comum para trabalhar com os estudantes ao mesmo tempo. Como cada um estudava em uma escola diferente e tinha sua própria rotina com atividades extraclasse, foi inviável realizar as oficinas de língua portuguesa em um mesmo horário, com os dois alunos ao mesmo tempo, como era a nossa ideia inicial. Além disso, o espaço para a realização da pesquisa também foi uma dificuldade, tendo em vista que cada aluno morava em um local diferente, o que causaria o deslocamento dos estudantes a um lugar específico, expondo-os a possíveis situações indesejadas, como um acidente de carro, por exemplo. Por isso, optamos pela realização das oficinas de maneira individual na casa de cada um dos alunos, respeitando a rotina escolar e os compromissos extraclasse de cada um.

Após discorrermos aqui sobre os tipos de pesquisa escolhidos, as estratégias de geração de dados, os *corpora*, os locais em que a pesquisa foi realizada e as devidas identificações dos sujeitos participantes da nossa pesquisa, seguiremos para a análise dos dados gerados, a ser feita no capítulo seguinte.

3.7 Resumo do capítulo

Este capítulo tratou da metodologia desta pesquisa. A seção inicial, subdividida em quatro subseções, abordou os tipos de pesquisa empregados nesta dissertação. A segunda seção apresentou os *corpora*. Na terceira seção, definimos os locais da pesquisa. Na quarta seção, identificamos os sujeitos de pesquisa. A quinta seção teve como foco a pesquisa de campo e o protocolo de ensino de Português para disléxicos, tratando sobre as oficinas de língua portuguesa para disléxicos e abrangendo como se deu o planejamento, o uso da *multimetodologia* e a execução. Na sexta seção, apresentamos as dificuldades no processo.

4 A DISLEXIA EM (CON)TEXTOS REAIS

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados gerados nas três fases da pesquisa. Na seção 1, apresentaremos as características da dislexia a partir da literatura, organizadas em um quadro-síntese. Na segunda seção, analisaremos os dados gerados na primeira fase da pesquisa, em 2013. Na terceira seção, faremos a análise de dados gerados na segunda fase da pesquisa, em 2016. Na quarta seção, analisaremos os dados da terceira e última fase da pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2017. Na quinta seção, apresentaremos a frequência dos problemas linguísticos presentes nos textos analisados. Na sexta seção, trataremos sobre problemas tipificados na literatura não circunscritos à produção escrita.

4.1 Características da dislexia segundo a literatura

As análises serão feitas com base nos pressupostos teóricos apresentados por Cuba dos Santos (1987), Ellis (1995); Martins (2003), Ianhez & Nico (2003); Davis & Braun (2004); Lukasova *et alii* (2009); ABD (2015) e Moura (2017). A partir da caracterização da dislexia disponível na literatura citada e exposta no capítulo 2, desenvolvemos o quadro-síntese a seguir, que foi nosso ponto de partida para as análises dos dados feitas neste capítulo.

Quadro 1 – Síntese das principais características da dislexia

Características da dislexia	Exemplos	Referência
I. Confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia.	<ul style="list-style-type: none">• a-o• c-o• e-c• f-t• h-n• i-j• m-n• v-u	Cuba dos Santos (1987); Ellis (1995); Nielsen (1999), Torres & Fernández (2001); Martins (2003); Ianhez & Nico (2003); Cruz (2009); Lukasova <i>et alii</i> (2009); Coelho (2011); ABD (2015); Moura (2017)
II. Confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço.	<ul style="list-style-type: none">• b-d• b-p• d-b• d-p• d-q• n-u• w-m• a-e• p-q• b-q-g	

III. Confusão entre grafemas que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons representados por eles são acusticamente próximos.	<ul style="list-style-type: none"> • d-t • j-x • c-g • m-b-p • v-f 	
IV. Inversão parcial ou total de sílabas, letras ou palavras.	<ul style="list-style-type: none"> • me-em • sol-los • som-mos • sal-las • pal-pla 	Cuba dos Santos (1987); Ellis (1995); Nielsen (1999); Torres & Fernández (2001); Martins (2003); Ianhez & Nico (2003); Davis & Braun (2004); Cruz (2009); Lukasova <i>et alii</i> (2009); Coelho (2011); ABD (2015); Moura (2017)
V. Omissão e acréscimo de letras.	<ul style="list-style-type: none"> • ecola/escola • neim/nem 	Cuba dos Santos (1987); Ellis (1995); Martins (2003); Ianhez & Nico (2003); Lukasova <i>et alii</i> (2009); ABD (2015); Moura (2017)
VI. Troca de palavras por outras semelhantes.	<ul style="list-style-type: none"> • infâmia/infância • salvou/ saltou • cúbico/ bicudo 	Cuba dos Santos (1987); Ellis (1995); Martins (2003); Ianhez & Nico (2003); ABD (2015); Moura (2017)
VII. Aglutinação e fragmentação inadequada de vocábulos.	<ul style="list-style-type: none"> • fazerisso/ fazer isso • em quanto/ enquanto 	Cuba dos Santos (1987); Ellis (1995); Martins (2003); Ianhez & Nico (2003); ABD (2015); Moura (2017)
VIII. Presença de lacunas acentuadas na escrita, no que se refere à organização e estruturação das ideias e na construção frásica.	_____	Cuba dos Santos (1987); Ellis (1995); Nielsen (1999); Torres & Fernández (2001); Martins (2003); Ianhez & Nico (2003); Cruz (2009); Coelho (2011); ABD (2015); Moura (2017)
IX. Dificuldades na leitura de palavras não familiares ou de não-palavras.	_____	Cuba dos Santos (1987); Ellis (1995); Martins (2003); Ianhez & Nico (2003); ABD (2015); Moura (2017)
X. Leitura silábica, sem síntese de palavras, decifratória,	commigo/ comigo	Cuba dos Santos (1987); Ellis (1995); Martins

hesitante e com bastantes incorreções.		(2003); Ianhez & Nico (2003); ABD (2015); Moura (2017)
XI. Dificuldades na compreensão dos textos lidos (devido ao baixo desempenho na leitura).	_____	Davis & Braun (2004); Moura (2017)
XII. Dificuldades acentuadas no processamento fonológico: consciência fonológica, codificação fonológica e recuperação dos códigos fonológicos (ex. nomeação rápida).	_____	Nielsen (1999); Torres & Fernández (2001); Cruz (2009); Coelho (2011); Moura (2017)
XIII. Dificuldades na memória verbal imediata e na memória de trabalho (executiva e verbal).	_____	Moura (2017)
XIV. Desempenho escolar inconstante.	_____	Ianhez & Nico (2003)
XV. Lentidão nas tarefas de leitura e escrita, mas não nas orais.	_____	
XVI. Dificuldade com os sons das palavras e, consequentemente, com a soletração.	_____	Nielsen (1999); Torres & Fernández (2001); Ianhez & Nico (2003); Cruz (2009); Coelho (2011); Moura (2017)
XVII. Dificuldade em associar o som ao símbolo.	_____	Ianhez & Nico (2003)
XVIII. Dificuldade com a rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras).	_____	
XIX. Demora na aquisição da leitura e da escrita.	_____	Ianhez & Nico (2003); Davis & Braun (2004); Moura (2017)
XX. Discrepância entre as realizações acadêmicas, as habilidades linguísticas e o potencial cognitivo.	_____	Ianhez & Nico (2003)
XXI. Dificuldade em associações, como, por exemplo, associar os rótulos aos seus produtos.	_____	
XXII. Dificuldade em memorizar números de telefone, mensagens, fazer anotações ou efetuar alguma	_____	

tarefa que sobrecarregue a memória imediata.		
XXIII. Desconforto ao tomar notas e/ou relutância para escrever.	_____	
XXIV. Persistência no mesmo erro, embora conte com ajuda profissional.	_____	Martins (2003); Iañhez & Nico (2003)
XXV. Murmuração ou movimentação dos lábios na leitura silenciosa.	_____	Nielsen (1999); Torres & Fernández (2001); Cruz (2009); Coelho (2011); Moura (2017)
XXVI. Confusão da linha que estava sendo lida.	_____	Nielsen (1999); Torres & Fernández (2001); Cruz (2009); Coelho (2011); Moura (2017)

Cada texto gerado pelos sujeitos participantes da pesquisa será analisado nas seções subsequentes. De cada texto, serão analisados os trechos em que há erros tipificados na literatura como dislexia, de acordo com o quadro 1.

Na seção a seguir, iniciaremos as análises dos materiais gerados em campo.

4.2 Análise dos dados gerados na pesquisa de 2013

Os textos analisados a seguir têm origem na pesquisa denominada *Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso*, conduzida por mim no final da minha graduação (cf. LIMA, 2013). Os dados foram gerados a partir do estudo de caso com um aluno da 5ª série/6º ano da rede pública do Plano Piloto, em Brasília, representado nesta dissertação por *Aluno 1*, a fim de preservar sua identidade. O nome dele será omitido também nos textos produzidos com uma tarja preta.

O aluno em questão apresentava hipótese de diagnóstico de dislexia feita pelo Centro de Orientação Médico Psicopedagógica – COMPP. Apresentamos cópia do documento com os dados que identificam o aluno cobertos por uma tarja preta no Anexo 1. Esse estudo individualizado com o aluno disléxico ocorreu em oito encontros no turno contrário de suas aulas, com o objetivo de realizar o levantamento diagnóstico dos problemas detectados por especialistas e o levantamento diagnóstico de outras dificuldades apresentadas, realizado por mim. Além disso, propusemos um protocolo de ensino-aprendizagem com base em gêneros textuais, multiletramentos e sociointeracionismo, visando atingir o conhecimento de língua como um sistema que vai muito além de um conjunto de regras (cf. LIMA, 2013).

4.2.1 Textos gerados pelo Aluno 1 em 2013

No primeiro dia, solicitamos ao aluno que escrevesse um breve texto de apresentação autobiográfica e obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 1 (Aluno 1)

1 Meu nome é [redacted] do da [redacted] eu moro
2 em Lugiânia eu tenho 15 anos eu moro com meu
3 pai e com minha mãe e meu irmão eu garto três horas
4 pro chegar no colegio tudo dia eu raio de cara 11:30
5 pro chegar uma e meio no colegio eu garto de mecher no
6 computador ~~de~~ mecho no facebook eu passo o noite
7 todo no computador s' assisti TV tambem filme
8 de terror filme de ação Vou dormir quatro horas do
9 ~~de~~ Amaha.

Nas linhas 3 e 6, ocorre a confusão¹¹ entre as vogais “a” e “o” em “minho” e em “oite”, respectivamente. Ela se justifica pela diferença sutil de grafia entre ambas (cf. quadro 1, traço I).

Na linha 3, também ocorre a inversão das vogais na palavra “mãe”, grafada como “mêa”, o que pode sinalizar que a consciência fonológica do aluno é prejudicada, tendo em vista que a inversão das vogais causa mudança não só no significado da palavra, que passa a não existir, mas também no som (cf. quadro 1, traço IV).

Na linha 4, ocorre a troca da palavra “todo” por “tudo”, palavras semelhantes (cf. quadro 1, traço VI).

Na linha 6, há omissão da vogal “o” em “facebok”, que pode ser oriunda da dislexia (cf. quadro 1, traço V), mas também pode ser causada pelo desconhecimento da grafia da palavra, por se tratar de um item lexical de outra língua. Na linha 7, há também omissão da consoante “s” em “assiti” (cf. quadro 1, traço V) e o acréscimo da vogal “i” ou ditongação em “tambeim”, que pode ser justificada pela dislexia ou pela influência da oralidade na escrita. Na linha 8, ocorre também uma omissão: o “r” final em “terro”, que pode ser justificada tanto pela presença da dislexia (cf. quadro 1, traço V) como também por causa da influência da oralidade na escrita. Também encontramos omissão da consoante “r” em “domin” (dormir > domin) e em “quato”

¹¹ “Confusão” é o termo técnico amplamente difundido na literatura. Por isso, vamos mantê-lo.

(quatro > quato).¹² Há, ainda, na linha 8, confusão entre “ç” e “s” em “asão”, que pode ser justificada por serem dois grafemas que correspondem ao mesmo som.

Na última linha, apesar de haver somente uma palavra, existem vários problemas linguísticos: a confusão entre as palavras “manhã” e “amanhã” (pelo contexto, percebemos que o aluno quis escrever “quatro horas da manhã”, referindo-se ao horário em que vai dormir) (cf. quadro 1, traço VI). Por causa dessa confusão, há acréscimo da vogal “a” no início da palavra e a omissão do “n” do dígrafo “nh” (cf. quadro 1, traço V).

O segundo texto produzido pelo Aluno 1 foi uma narrativa fictícia desenvolvida por ele mesmo. Solicitamos que ele criasse uma história com um conflito e que propusesse uma solução para esse conflito. O resultado que obtivemos foi o seguinte:

TEXTO 2 (Aluno 1)

Meu conto

1 ero uma vez um menino que gostava de conto
2 da era pobre que queria conta mas pro ela gale
3 te dinheiro pra aula de conto mas ela vendio
4 o latinho no rua pra cento dinheiros pro
5 aula de conto do mês ela estava 100 Reis
6 para aula de conto no final do ano ela
7 um sequio 700 mil Reis ele foi pro aula de
8 conto ai ela pagou e no primeira dia
9 ela foi muito bem. Ai o professor dela falou
10 tem um vez bonita quando ele foi pro casa
11 quando do noite da taro, no de vez Brasil
12 de conto toda mundo visto os cadeia pro ela.
13 e eles falaram Maria tuca tem um vez muito bonita.
14 depois ela ficou muito rica. e com dinheiro que ela
15 ganhou abriu um escola de conto, final.

Ao longo do texto, há fenômenos linguísticos com mais de uma explicação possível. Optamos por apontar todas as possibilidades para cada problema linguístico, buscando, na literatura específica sobre dislexia, uma explicação coerente. Isso acontece nas linhas 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13. Ressaltamos que as hipóteses aqui levantadas não são necessariamente excludentes: podem ser concomitantes, já que a influência da oralidade é potencializada pelas características da dislexia.

¹² Ocorre uma confusão não abordada na literatura: a confusão entre “r” e “n” em “domin”, que pode ser justificada pelo fato de existirem sutis diferenças de grafia entre as consoantes “r” e “n”.

Na linha 2, há inversão da consoante “r” em “probe” (cf. quadro 1, traço IV). Na linha 14, além da omissão do dígrafo “nh” (cf. quadro 1, traço V) em “dierio” (**dinheiro** > dierio), a sequência “i-r”, V-C (vogal - consoante), é transformada em uma sílaba: “ri” CV (consoante + vogal) (cf. quadro 1, traço IV).

Na linha 3, supomos que o vocábulo “deveria” foi omitido (a sentença seria assim: “mas para ela saber **deveria** ter dinheiro) (cf. quadro 1, traço VIII). Em relação à palavra “te”, também presente na linha 3, também levantamos duas hipóteses: i) omissão da consoante “r” (cf. quadro 1, traço V); ii) confusão entre o pronome “te” e o verbo “ter”, vocábulos semelhantes graficamente, mas com significados diferentes (cf. quadro 1, traço VI).

Nas linhas 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10 e 13, há confusão entre as vogais “a” e “o” em “conto” (l. 1), “latinha”, “na” e na segunda ocorrência de “pro” (l. 4, 7 e 10), “aulo” (l. 5 e 7), “paro” e “conto” (l. 6), “elo” (l. 7 e 10), “oi” e “dio” (l. 8), “umo” (l. 10), “falaro” (l. 13), dada a similaridade gráfica existente entre as duas vogais (cf. quadro 1, traço D). Na linha 1, há também confusão entre as vogais “e” e “i” em “qui”. Na linha 7, em “com sequio” (**conseguiu** > **com sequio**) – palavra grafada de maneira fragmentada (cf. quadro 1, traço VII) – também ocorre a confusão entre as consoantes “n” e “m”, dada a sua proximidade gráfica e fonética (cf. quadro 1, traço I), entre as consoantes “q” e “g”, devido à similaridade gráfica e fonética (cf. quadro 1, traços II e III) e entre as vogais “u” e “o” (**consequiu** > **com sequio**), provavelmente pelo contexto de final de sílaba, em que, geralmente, a vogal “o” é pronunciada como a vogal “u”. Há também na linha 10, confusão entre as vogais “o” e “u” presente em “fui”.

Nas linhas 2, 9, 11, 12 e 14, há omissão da consoante final “r” em “canta” (**cantar** > **canta**) (l.2), “sabe” (**saber** > **sabe**) (l. 2) e em “professo” (**professor** > **professo**) (l. 9), além da omissão da vogal final “u” em “falo” (**falou** > **falo**) (l. 9), “volto” (**voltou** > **volto**) (l. 11), “viro” (**virou** > **viro**) (l. 12) e “fico” (**ficou** > **fico**) (l. 14). Essas omissões podem ser explicadas por duas hipóteses: i) omissão prototípica da dislexia (cf. quadro 1, traço V); ii) marca de influência da oralidade na escrita. Na linha 13, acontece um fenômeno semelhante na palavra “falaro” (**falaram** > **falaro**), que também pode ser explicado por duas hipóteses: i) omissão da consoante “m” por conta da dislexia (cf. quadro 1, traço V); ii) marca da influência da oralidade na escrita.

Nas linhas 12 e 15, a respeito do fenômeno que ocorre nas palavras “canto” (**cantou** > **canto**) (l. 12) e “ganho” (**ganhou** > **ganho**), existem três possíveis hipóteses: i) omissão da vogal final “u” (cf. quadro 1, traço V); ii) marca da influência da oralidade na escrita; iii) confusão entre os homônimos “canto”/“ganho” (verbo) e “canto”/“ganho” (substantivo).

Em relação à palavra “Reis” presente nas linhas 5 e 7, levantamos duas hipóteses: i) confusão entre as palavras “reis” e “reais” (cf. quadro 1, traço VI); ii) omissão da vogal “a” (cf.

quadro 1, traço V). Nas linhas 14 e 15, há respectivamente o emprego da palavra “cor” no lugar de “com” (l. 14) e o emprego de “abril” no lugar de “abriu” (l. 15). Para essas ocorrências, levantamos duas hipóteses: i) confusão entre as consoantes “n” e “r” (l. 14)¹³ e entre a consoante “l” e a vogal “u” – que possuem, no contexto de final de sílaba, sons idênticos¹⁴; ii) troca de palavras por outras semelhantes (cf. quadro 1, traço VI)¹⁵.

Na linha 4, o verbo “juntar” é grafado como “ajonta”. Vemos aí o acréscimo da vogal “a” no início da palavra (cf. quadro 1, traço V) e a omissão do “r” final, que pode ser justificado por duas razões: i) omissão característica da dislexia; ii) influência da oralidade na escrita. Ainda em “ajonta”, além dos problemas citados, há confusão entre as vogais “u” e “o” (juntar > ajonta). Na linha 5, também nos deparamos com o acréscimo de letras: a consoante “s” na preposição “dos” e a vogal “o” em “ojotava” (juntava > ojotava). Além disso, nas linhas 5 e 11, ocorre a omissão da consoante “n” em “ojotava” (juntava > ojotava) (l. 5) e em “quado” (quando > quado) (l. 11) (cf. quadro 1, traço V). Há, também na linha 5, confusão entre as vogais “u” e “o” em “ojotava” (juntava > ojotava).

O terceiro texto a ser analisado nesta dissertação foi uma atividade de produção textual em que o aluno deveria continuar a história que começou a ser contada, criando um desfecho coerente para ela. O resultado que obtivemos foi o seguinte:

¹³ A confusão entre “r” e “n” não consta na literatura sobre dislexia. Entretanto, destacamos que “r” e “n” são consoantes com diferenças sutis de grafia.

¹⁴ A confusão entre a vogal “u” e a consoante “l” não é abordada na literatura sobre dislexia, provavelmente por não se tratar de uma confusão exclusiva da dislexia. Entretanto, essa confusão não é mais esperada em sujeitos de 15 anos.

¹⁵ “Abril” e “abriu” são palavras homófonas: possuem o mesmo som, mas diferem na grafia e no significado.

TEXTO 3 (Aluno 1)

Observe o começo da história e imagine o que acontecerá em seguida. Escreva um texto contando todas as aventuras que você imaginou:



Em um lindo dia de sol, Maria resolveu passear na quadra onde morava. Quando passava por um grande jardim, ouviu alguém lhe chamar. Ao olhar para os lados, ela viu que era uma vassoura falante, que perguntava:

1 Voce¹ que Ser minha
2 Amigar e' maria falo quero rim
3 si maria. vobis no vassoura falante
4 e' foi em Bora pro um lugar muito
5 especial.

Na primeira linha, o verbo “quer” aparece grafado como “que”. Levantamos três hipóteses para essa questão: i) omissão da consoante final “r” (cf. quadro 1, traço V); ii) troca entre palavras parecidas (cf. quadro 1, traço VI): “que” (pronome relativo) e “quer” (verbo); iii) marca da influência da oralidade na escrita. Para a palavra “falo” (falou > falo), presente na linha 2, levantamos duas hipóteses: i) omissão da vogal final “u” decorrente da dislexia (cf. quadro 1, traço V); ii) marca da influência da oralidade na escrita.¹⁶ Na linha 4, a palavra “lugar” é grafada como “luga” (lugar > luga). Também levantamos duas hipóteses para esse fenômeno: i) marca da influência da oralidade na escrita; ii) omissão da consoante final “r” por causa da dislexia (cf. quadro 1, traço V).

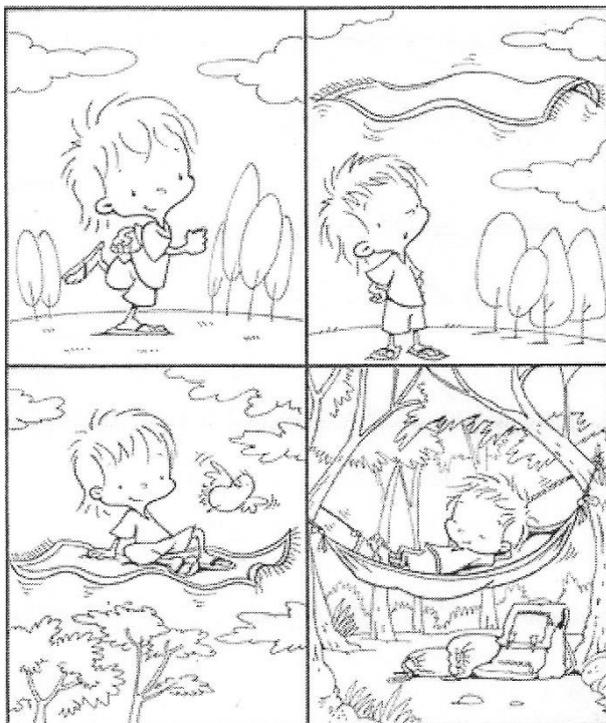
Nas linhas 2, 3 e 5, há pouca distinção entre as vogais “a” e “o” em “Mario” (l. 2 e 3), “no” e “vossouro” (l. 3), “especi~~ol~~” (l. 5), devido à semelhança gráfica existente entre ambas (cf. quadro 1, traço I). Em “sobio” (l. 3), há confusão entre as vogais “u” e “o”.

Na linha 2, também há acréscimo da consoante “r” na palavra “amiga”, grafada como “amigar” (amiga > amigar) (cf. quadro 1, traço V). Na linha 4, há omissão da vogal “i” do ditongo em “muito”, vocábulo grafado como “muto” (muito > muto) (cf. quadro 1, traço V). Por fim, ainda na linha 4, o vocábulo “embora” é grafado como “em Bora” (embora > em Bora) (cf. quadro 1, traço VII). Ocorre aí fragmentação inadequada da palavra, o que reforça nossa hipótese de que o aluno tem a consciência fonológica prejudicada e, como consequência, há dificuldade em delimitar as fronteiras entre as palavras.

¹⁶ Há confusão entre “e” e “é” e confusão entre “r” e “s” em “rim” (sim > rim).

O texto seguinte foi produzido com base em uma sequência de quadrinhos com personagens e ações diferentes em cada um. Propusemos ao Aluno 1 que lesse e interpretasse os quadrinhos na sequência e transformasse essa leitura e interpretação em uma narrativa. Os quadrinhos e a produção textual vêm a seguir:

TEXTO 4 (Aluno 1)



1 eu estava indo pro colégio eu tava
2 andando quando vi eu olhei pro cima e
3 vi tapeete magico ali ele falou sober em
4 cima. ele mim que eu vou te levar pro
5 um lugar Bem legal Oi ele se Bie Um
6 parquinho fala dizendo Bem que voce vai com mais
7 pra onde que ele vai te levar vai de muito
8 legal ali eu perguntei pro tapeete voce vai me
9 levar pro onde vai o tapeete falou eu vou
10 te levar pro um lugar Bem legal ali mais
11 chegou tinha muito comida e salteado
12 ali eu caí de pegar no sono quando eu
13 caí ~~eu~~ eu li no solo ele tinha era
14 apenas um sono sim!

Na primeira linha, há acréscimo da vogal “i” em “coleigio” (colégio > coleigio) (cf. quadro 1, traço V). Na linha 3, também há acréscimo da vogal “e” em “Vie” (vi > vie) e da consoante “r” em “sober” (sobe > sober) (cf. quadro 1, traço V). Na linha 5, ocorre acréscimo de letras em “so Bie” (subi > so Bie) – palavra, que, além de sofrer uma fragmentação inadequada (cf. quadro VII), tem a vogal “e” acrescida, formando um ditongo crescente – e em

“umo”, que sofre acréscimo da vogal “o” (um > umo) (cf. quadro 1, traço V).¹⁷ Nas linhas 6 e 10, há acréscimo da vogal “i” em “nois”, que pode tanto ser um acréscimo característico da dislexia (cf. quadro 1, traço V) quanto uma marca da influência da oralidade na escrita. Na linha 8, há acréscimo da consoante “r” em “mer” (me > mer) (cf. quadro 1, traço V).

Na linha 4, há confusão entre as consoantes “c” e “s” em “sima”, que, em posição pré-vocálica e início de palavra, possuem o mesmo som, o que possibilita a confusão entre ambas. Na linha 5, há, em “loga”, confusão entre as vogais “o” e “u”. Nas linhas 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, há pouca distinção entre as vogais “a” e “o” em “ondando” (l. 2), “oi” (l. 2, 5, 8, 9, 10 e 12), “pro” (l. 2 e 9), “oi” (l. 3), “legor” (l. 5), “aindo” (l. 5), “leVo” (l. 9), “pegor” (l. 12), “quondo” (l. 12), “esto” (l. 13), “no” (l. 13) e “oula” (l. 13), dada a similaridade gráfica entre ambas (cf. quadro 1, traço D). Nas linhas 5, 8 e 10, há confusão entre as vogais “u” e “o” em “so Bie” (subi > so Bie) (l. 5), “pegontei” (perguntei > pegontei) (l. 8) e “logar” (lugar > loga) (l. 10). Nas linhas 11 e 14, há confusão entre as consoantes “s” e “z” em “sobremeza” (sobremesa > sobremeza) (l. 11) e “apenaz” (apenas > apenaz) (l. 14). As consoantes “s” e “z”, quando entre vogais, têm sons idênticos, o que justifica a confusão entre essas consoantes, que é inesperada em um aluno de 15 anos. No contexto de final de sílaba, ambas as consoantes possuem o mesmo som, mas distintos significados, como em “pás” e “paz”.

Na linha 2, ocorre também a omissão da consoante “r” em “nomau” (normal > nomau) (cf. quadro 1, traço V).¹⁸ Na linha 3, ocorre a omissão do artigo indefinido “um”, antes de “tapete” (cf. quadro 1, traço VIII). Na linha 6, ocorre a omissão do dígrafo “nh” em “passario” (cf. quadro 1, traço V).

Nas linhas 4, 5 e 9, há as palavras “leva” (l. 4 e 9) (levar > leva) e “loga” (l. 5) (lugar > loga). Para esses casos, levantamos duas hipóteses: i) omissão da consoante final “r” por causa da dislexia (cf. quadro 1, traço V); ii) marca da influência da oralidade na escrita. Nas linhas 6 e 9, o emprego de “falo” no lugar de “falou” (falou > falo) também pode ser justificado por duas razões: i) omissão da vogal final “u” por causa da dislexia; ii) marca da influência da oralidade na escrita. Na linha 7, o verbo “ser” é grafado como “se”, o que pode ser justificado como: i) omissão da consoante final “r” (ser > se) típica da dislexia (cf. quadro 1, traço V); ii)

¹⁷ Há também confusão entre as consoantes “l” e “r” em “legar” (legal > legar).

¹⁸ Há confusão entre a vogal final “i” e a consoante “r” em “olher”; confusão entre “e” e “é”. Ocorre também a troca da consoante “l” pela vogal “u” em “nomau”, não registrada na literatura sobre dislexia. Em posição de final de sílaba, a consoante “l” e a vogal “u” possuem o mesmo som, o que justifica a confusão, que não é mais esperada em um aluno de 15 anos.

marca da influência da oralidade na escrita; iii) confusão entre a conjunção “se” e o verbo “ser”, que possuem sons semelhantes, mas significados distintos (cf. quadro 1, traço VI).¹⁹

Nas linhas 8 e 10, há omissão da consoante “r” em “pegonitei” (perguntei > pegonitei) (l. 8) e da consoante final “l” em “lega” (legal > lega) (l. 8 e 10) (cf. quadro 1, traço V). Na linha 11, há omissão da consoante final “s” em “chegamos”, verbo grafado como “chegasso” (chegamos > chegasso) (cf. quadro 1, traço V).²⁰ Na linha 12, há omissão da vogal inicial “a” em “cabei” (acabei > cabei). Na linha 13, há omissão da vogal inicial “a” e da consoante “r” em “codei” (acordei > codei), além da omissão da sílaba final “va” em “esta” (estava > esta) (cf. quadro 1, traço V).

Na última linha, há duas possíveis explicações para o emprego da palavra “sono”: i) confusão entre as palavras “sonho” e “sono”, que são parecidas graficamente, fazem parte do mesmo campo semântico, mas se distinguem em seus significados. Pelo contexto, percebemos que a intenção do aluno foi escrever “sonho”: toda aquela conversa e aventura com o tapete mágico na verdade foi um sonho. O aluno acabou dormindo em sala de aula e, quando despertou, percebeu que tudo aquilo havia sido fruto de um sonho (cf. quadro 1, traço VI); ii) omissão da consoante “h”, pertencente ao dígrafo “nh” (sonho > sono) (cf. quadro 1, traço V).

O texto seguinte teve origem na nossa proposta de criação de um *blog*. No momento em que descobrimos que o Aluno 1 torcia para o Palmeiras, começamos a levar notícias sobre o time para interpretarmos e discutirmos em sala para, posteriormente, postarmos na página da *internet*. A produção textual do aluno foi a seguinte:

TEXTO 5 (Aluno 1)

1 O palmeiros têm que colocar nos otocante
2 no time para fico mas foto e tiro o goleiro
3 Bruno do gol. O palmeiros ogoro e uma
4 das sete equipes Ricampreais do segundo diviso
5 limeo e time. Alucado fo havia garantido
6 o odesse ho. quanto que no. empotem em o do com
7 o-5-5-5 caotom

Nas linhas 1, 2, 3, 4, 5, 6, há confusão entre as vogais “a” e “o” em “colocar” (l. 1), “mos” (l. 1 e 2), “otocante” (l. 1), “fico” (l. 2), “tiro” (l. 2), “palmeiros” (l. 3), “ogoro” (l. 3), “uno” (l. 3) – em “uno” há também confusão entre as consoantes “m” e “n”, ocasionada pela

¹⁹ Há acréscimo de “que” após a palavra “onde” e confusão entre “v” e “g” em “legar” (levar > legar).

²⁰ Há troca do “m” por “ss” em “chegasso”; confusão entre “e” e “é”;

mesma razão que a confusão entre as vogais “a” e “o” –, “Bicompeos” (l. 4), “do” (l. 4), “segudo” (l. 4), “jo” (l. 5) e “havigio” (l. 5), “lá” (l. 6), “quando” (l. 6), “empatou” (l. 6), dada a similaridade gráfica existente entre ambas (cf. quadro 1, traço I). Na linha 4, há confusão entre “e” e “i” em “divesão” (divisão > divesão).

Nas linhas 1 e 2, acerca do emprego da palavra “mas” no lugar de “mais”, duas explicações são coerentes: i) confusão entre as palavras “mas” e “mais”, que são semelhantes na grafia e na pronúncia, mas diferem no significado – nesse contexto, o aluno tinha a intenção de dizer que a quantidade de atacantes não é suficiente e que, por isso, o time deveria escalar **mais** atacantes (l. 1) para ficar **mais** forte (l. 2) (cf. quadro 1, traço VI); ii) omissão da vogal “i” decorrente da dislexia (mais > mas) (cf. quadro 1, traço V).

Na linha 2, em relação aos vocábulos “fica” e “tira”, existem duas justificativas: i) omissão da consoante final “r” devido à dislexia (ficar > fica; tirar > tira) (cf. quadro 1, traço V); ii) marca de influência da oralidade na escrita.²¹ Ainda na linha 2, há omissão da consoante “r” na palavra “fote” (forte > fote). Na linha 4, há acréscimo da vogal “u” em “equipes” (equipes > equuipes), enquanto a consoante “n” é omitida em “seguda” (segunda > seguda) (cf. quadro 1, traço V).

Na linha 6, as palavras “quanto” e “quando” estão presentes em sequência. Existem duas hipóteses para essa ocorrência, ambas típicas da dislexia: i) confusão entre as consoantes “d” e “t”, que possuem um mesmo ponto e modo de articulação (cf. quadro 1, traço III); ii) confusão entre palavras semelhantes, mas com significados distintos (cf. quadro 1, traço VI).

O texto a seguir foi uma produção feita em um dos últimos dias de aula, próximo ao encerramento do semestre letivo. Propusemos ao Aluno 1 que escrevesse sobre as expectativas dele em relação ao fim das aulas na escola e sobre o final do ano de 2013, época em que realizamos o estudo de caso. O resultado foi o texto seguinte:

TEXTO 6 (Aluno 1)

- 1 O final do ano vai se. próximo as aulas esta
- 2 acabamo as férias ta chegando u não sei se en
- 3 Vou muda de colegio Vou fica em casa
- 4 nem faze nada. no vo voua pro Rio de Janeiro.

²¹ Há confusão entre “e” e “é”.

Na primeira linha, em relação à palavra “se”, existem três possíveis justificativas: i) omissão da consoante final “r” decorrente da dislexia (ser > se) (cf. quadro 1, traço V); ii) marca da influência da oralidade na escrita; iii) confusão entre as palavras “se” e “ser”, que são parecidas graficamente e fonologicamente, mas têm significados distintos (cf. quadro 1, traço VI). Ainda na mesma linha, ocorre a inversão de letras na palavra “aulas”, grafada como “aluas”. A palavra, que antes tinha como estrutura silábica a sequência VSv-CVC (vogal + semivogal / consoante+vogal+consoante) passa a ser V-CV-CV, mais semelhante ao padrão silábico CV da língua portuguesa (cf. quadro 1, traço IV). Ainda na primeira linha, há confusão entre o dígrafo “ss” e a consoante “c” em “pecimo” (péssimo > pecimo). Ressaltamos que o dígrafo “ss” e a consoante “c” possuem o mesmo som nesse contexto.

Na linha 2, em “acabano” (acabando > acabano) e “chegado” (chegando > chegado) há, respectivamente, omissão das consoantes “d” e “n” (cf. quadro 1, traço V). Ainda na linha 2, há confusão entre as vogais “a” e “o” em “os” (l. 2), “ferios” (l. 2), justificada pela semelhança gráfica existente entre ambas (cf. quadro 1, traço I).²²

Na linha 3, em relação à palavra “fica”, levantamos duas explicações: i) omissão da consoante final “r” por causa da dislexia (cf. quadro 1, traço V); ii) marca da influência da oralidade na escrita. O mesmo vale para o emprego da palavra “moda” no lugar de “mudar”, em que podemos considerar: i) omissão da consoante final “r” por causa da dislexia (mudar > moda) (cf. quadro 1, traço V); ii) marca de influência da oralidade na escrita; iii) confusão entre as palavras “moda” e “mudar”, semelhantes gráfica e fonologicamente, mas com significados distintos (cf. quadro 1, traço VI). Ainda em relação à palavra “moda”, há confusão entre as vogais “u” e “o” (mudar > moda).²³

Na linha 4, em relação às palavras “fazer” e “viajar”, grafadas respectivamente como “faze” e “viaja”, existem duas justificativas possíveis: i) omissão da consoante final “r” devido à dislexia (fazer > faze; viajar > viaja) (cf. quadro 1, traço V); ii) marca da influência da oralidade na escrita. O mesmo fenômeno acontece na palavra “vou”, grafada como “vo”: i) omissão da vogal final “u” por causa da dislexia; ii) marca de influência da oralidade na escrita. Para a palavra “nada”, grafada como “nadar”, também levantamos duas possíveis hipóteses, ambas características prototípicas da dislexia: i) acréscimo da consoante “r” no final do vocábulo, por causa da dislexia (cf. quadro 1, traço V); ii) confusão entre as palavras “nada” e “nadar”, semelhantes graficamente, mas com significados distintos (cf. quadro 1, traço VI).

²² Ocorre também a pouca distinção entre “r” e “s” em “se”.

²³ Há também pouca distinção entre “s” e “r” em “casa”.

O próximo texto a ser analisado foi resultado do nosso pedido ao Aluno 1 sobre como foi a experiência de participar da nossa pesquisa. Solicitamos a ele que escrevesse um *feedback* dos dias que trabalhamos juntos e obtivemos como resultado o seguinte texto:

TEXTO 7 (Aluno 1)

1 Sim valeu o penma tudos segundo feiro e quanto
2 tombem eu apredi palavras com acetos me ajuda
3 nas tarefas da escola eu fiquei interessado
4 Mas nos deve do colegio te nos estudos
5 que pena que acabou.

Na primeira linha, os vocábulos “o” e “pena” são escritas de maneira aglutinada: “opena”, caso em que o aluno transpõe para a escrita um vocábulo fonológico, em que são dois vocábulos formais, mas existe apenas um acento (cf. quadro 1, traço VII). Assim como o caso anterior, os vocábulos “todas” e “as” também são escritos de maneira aglutinada: “tudos” (todas > tudos). Em relação a “tudos”, há confusão entre as vogais “u” e “o”.

Nas linhas 1²⁴, 2 e 5²⁵, há confusão entre as vogais “a” e “o” em “opena” (l. 1), “tudos” (l. 1), “segundo” (l. 1), “feiro” (l. 1), “quanto” (l. 1), “tombem” (l. 2), “opredi” (l. 2), “palavros” (l. 2), “oceto” (l. 2) e “ocabol” (l. 5), dada a similaridade gráfica entre essas vogais (cf. quadro 1, traço I).

Na linha 2, há omissão da consoante “n” em “apredi” (apredi > apredi) e em “aceto” (acento > aceto). Para a palavra “ajudo”, presente na mesma linha, levantamos duas explicações: i) omissão da vogal final “u” (ajudou > ajudo) (cf. quadro 1, traço V); ii) marca de influência da oralidade na escrita. Na linha 3, na palavra “interesado”, ocorre a omissão da consoante “s” que pertence ao dígrafo “ss” (interessado > interesado) (cf. quadro 1, traço V).²⁶ Na linha 4, há casos de omissão em “deve” (deveres > deve), e “estudioso”, grafada como “estudo” (estudioso > estudo) (cf. quadro 1, traço VIII).²⁷

²⁴ Há confusão entre “e” e “é” e entre as consoantes “n” e “r” em “quanta” (no lugar de “quarta”). Acreditamos que, apesar de não constar na literatura específica sobre dislexia, a confusão entre as consoantes “n” e “r” se dê por conta da similaridade gráfica entre ambas.

²⁵ Há também a confusão entre a consoante “l” e a vogal “u”. Em contexto de final de sílaba, a consoante “l” e a vogal “u” têm sons idênticos, o que dificulta a distinção entre ambos. Apesar de não ser uma confusão prototípica dos disléxicos, provável motivo que justifica sua ausência na literatura sobre dislexia, não é uma troca esperada para um sujeito de 15 anos.

²⁶ Ocorre pouca distinção entre as consoantes “s” e “r” em “escola”.

²⁷ Acreditamos que o Aluno 1 tenha invertido a ordem dos componentes da oração: a sentença está escrita como “(...) eu fiquei interessado mas nos deve do colegio”, em vez de “(...) eu fiquei mais interessado nos deveres do colégio”. Essa inversão estrutural não está identificada na literatura até onde pudemos pesquisar.

Na linha 3, há inversão das vogais na palavra “fiquei”, grafada como “fiqueie” (fiquei > fiqueie), que, no lugar de apresentar um ditongo decrescente, composto por vogal seguida de semivogal (V + Sv), passa a ser crescente (Sv + V) (cf. quadro 1, traço IV).

Na linha 4, para as duas ocorrências da palavra “mas”, existem duas hipóteses, ambas prototípicas da dislexia: i) omissão da vogal “i” (cf. quadro 1, traço V); ii) confusão entre “mas” e “mais”, palavras semelhantes graficamente e fonologicamente, mas com significados distintos (cf. quadro 1, traço, VI).

Seguiremos para a análise das sentenças produzidas pelo Aluno 1, a partir do uso do material desenvolvido pela docente portuguesa Marisa Manuel Branco Marado, voltado a dislexia e a disortografia, utilizado em nossa pesquisa realizada em 2013.

4.2.2 Construção de sentenças para identificar a dislexia

Utilizamos, com algumas adaptações, o material desenvolvido pela docente portuguesa Marisa Manuel Branco Marado, disponibilizado na *internet*²⁸, a fim de verificar se o aluno compreendia o significado dos vocábulos fora de contexto, diferenciando pares mínimos para produzir sentenças, utilizando as palavras disponibilizadas, além de identificar as características da dislexia presentes na escrita do aluno. Nesse material, há uma seção com substantivos, e a atividade utilizada por nós consistia na formação de sentenças, empregando o substantivo disponibilizado na linha acima. Palavras semelhantes como “pau” e “pão”, “rua” e “lua” também foram listadas, para testar se a consciência grafofonêmica do aluno é realizada de maneira adequada.

Foram geradas 48 frases, que foram por nós analisadas. As frases encontram-se no Apêndice 7. Os resultados são apresentados a seguir.

Ao longo do exercício, identificamos problemas linguísticos prototípicos da dislexia, como a confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia (cf. quadro 1, traço I); a confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço (cf. quadro 1, traço II); a confusão entre grafemas que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons representados por eles são acusticamente próximos (cf. quadro 1, traço III); omissões e acréscimos de letras (cf. quadro 1, traço V); trocas de palavras por outras semelhantes (cf. quadro 1, traço VI); fragmentações inadequadas de vocábulos (cf. quadro 1, traço VII). Seguindo essa ordem de problemas linguísticos, discutiremos os fatos encontrados nas frases produzidos pelo Aluno 1, a fim de exemplificar cada um desses traços.

²⁸ <https://pt.slideshare.net/Fmbmrd/exercicios-dislexia-disortografia>

Identificamos a confusão entre as vogais “a” e “o”, traço I do nosso quadro-síntese, em 31 das 48 sentenças produzidas pelo aluno. Apresentamos, a seguir, algumas ocorrências. Na frase 2, a confusão ocorre em “**tombor**” e “**estó**”; na frase 3, a confusão ocorre em “**dezeno**” e “**pecimo**”; na frase 5, a confusão ocorre em “**tartoruga**” e “**Voi**”; na frase 6, a confusão ocorre em “**Boro**” e “**Vogo**”; na frase 10, a confusão ocorre em “**não**” e “**Voi**”; e assim por diante, até a frase 48 (cf. Apêndice 7). Ainda acerca do traço I de nosso quadro-síntese, identificamos, nas 48 frases produzidas pelo aluno, três ocorrências de confusão entre as consoantes “m” e “n”, que se assemelham tanto fonologicamente quanto graficamente: na frase 16, a confusão ocorre em “**cana**” e nas frases 24 e 38, a confusão ocorre em “**ronhe**”.

Em relação à confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço (traço II do nosso quadro-síntese), identificamos uma ocorrência de confusão entre as consoantes “b” e “p” na frase 20, em “**que**p**rol**” por “**quebrou**”²⁹, e uma confusão entre as consoantes “q” e “g” na frase 22 em “**grebradar**”. Há, portanto, dentre as 48 frases produzidas pelo aluno, duas ocorrências de confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço. Embora vejamos aí um problema de escrita cuja causa possa ser a proximidade de orientação no espaço que têm b/p e q/g, não podemos deixar de observar que em ambos os pares há apenas uma diferenciação fonética: comportamento das cordas vocais. Logo, também isso poderia ser o elemento disparador da confusão entre essas letras. A seguir, damos um exemplo disso em que não há dúvidas.

Acerca da confusão entre grafemas que possuem um ponto de articulação comum e representam sons acusticamente próximos (traço III do quadro-síntese), identificamos uma ocorrência de confusão entre as consoantes “t” e “d” na frase 19, em “**grante**”.

Em relação à omissão e ao acréscimo de letras (traço V do quadro-síntese), surgiu o seguinte questionamento para o qual não obtivemos resposta: como diferenciar a omissão de letras que é traço prototípico da dislexia da omissão que ocorre devido à influência da oralidade na escrita? Essa mesma dúvida já havia surgido na seção anterior. Identificamos 18 ocorrências de omissão de letras nas frases 4, 5, 6, 9, 12, 14, 15, 17, 24, 28, 30, 33, 38, 42, 43, 44 e 48. Nas frases 4, 5, 6, 14, 15, 30 e 42, há omissão da consoante final “r”, como pode ser visto em algumas das ocorrências: “O castelo Vai cai” (frase 4); “A tartarugo Vai morre” (frase 5); “Bora

²⁹ Há também a confusão entre a vogal “u” e a consoante “l” em “**que**p**rol**” (quebrou > quepro**l**). Apesar de não ser uma confusão exclusiva da dislexia como já tratamos anteriormente, em contexto de final de sílaba, a vogal “u” e a consoante “l” têm sons idênticos, o que justificaria a confusão.

nadar Você está de Vaga” (frase 6); “Meu pai Vai fica em casa Hoje” (frase 14); “eu foi ao barco saca o meu dinheiro” (frase 15) (cf. Apêndice 7).³⁰

Na sentença com a palavra “braço” (frase 9), ocorre o emprego da palavra “Braços” no lugar de “abraço”: há aí omissão da vogal inicial “a”. O fenômeno também pode ser justificado pela troca entre palavras parecidas – no exercício, solitamos a utilização da palavra “braço”, mas, pelo contexto, percebemos a utilização da palavra “abraços. Ainda na mesma sentença, há omissão da vogal “i” em “dinhero. Essa omissão da vogal pode ser prototípica da dislexia (cf. quadro 1, traço V), ou teria ocorrido aí uma monotongação por influência da oralidade na escrita. Na frase 17, há omissão da vogal final “u” em “queimo”. Essa omissão pode ser explicada por duas hipóteses: i) omissão prototípica da dislexia (cf. quadro 1, traço V); ii) omissão devido à influência da oralidade na escrita; na frase 24, há em “runhe” uso do dígrafo “nh” no lugar de “i” (ruim > runhe), uma interferência da oralidade que transformou o “nh” em “i” na grande maioria dos dialetos do português falado no Brasil; na frase 28, há omissão da vogal “o” em “zologico” (zoológico > zologico). Destacamos também: na frase 33, há omissão da consoante final “s” em “forada” (furados > forada); na frase 44, há omissão da consoante “n” em “li gado” (ligando > liga do) e da vogal inicial “a” em “tende” (atende > tende); na frase 48, há omissão da vogal “o” em “chamu” (chamou > chamu) e, na frase 43, ocorre a omissão do artigo “o” antes de “que” (mas o que cheira é o nariz > mais que cheirar é o narize).

Identificamos também omissões de sílabas e de partes integrantes da oração: na frase 7, o verbo de ligação após a palavra “telefone” foi omitido; na frase 25, há omissão da segunda sílaba em “redio” (remédio > redio) e, na frase 33, ocorre a omissão do artigo definido “os” (“(...) esta com (os) pneus forada).

Ainda sobre o traço V do quadro-síntese, identificamos dez ocorrências de acréscimo de letras nas frases 1, 11, 21, 22, 24, 29, 31, 38 e 43. Há acréscimo da consoante “r” na frase 1, em “ourro” (ouro > ourro); na frase 11, em “quebradar” (quebrada > quebradar); na frase 21, em “barteu” (bateu > barteu); na frase 29, em “cabeça**R**” (cabeça > cabeça**R**); na frase 31, em “bicichetar”³¹ (bicicleta > bicichetar)³²; na frase 43, em “cheirar”. Há também acréscimo da vogal “e” na frase 43, em “narize”.

Identificamos cinco ocorrências de troca de palavras por outras semelhantes, por causa da similaridade gráfica e/ou fonológica (traço VI do nosso quadro-síntese). Essas trocas de

³⁰ Ao longo da análise de dados, veio o seguinte questionamento: como diferenciar a omissão de letras que é traço prototípico da dislexia da omissão que ocorre devido à influência da oralidade na escrita?

³¹ Nesse vocábulo, ocorre também a troca entre as consoantes “l” e “h”, não apresentada pela literatura sobre dislexia.

³² A consoante “m” é grafada de maneira inadequada.

palavras estão nas frases 9, 11, 12 (duas ocorrências) e 15: na frase 9, há emprego de “Braços” no lugar de “braço” – no exercício, solitamos a utilização da palavra “braço”, mas, pelo contexto, percebemos a utilização da palavra “abraços”; nas frases 11 e 12, no emprego do vocábulo “esta” no lugar de “está”, há uma possível confusão entre as palavras “esta” e “está”; na sentença com a palavra “pião” (frase 12), em relação ao emprego de “pião”, podemos afirmar que há confusão entre os vocábulos “pião” e “peão”³³ e na sentença produzida com a palavra “barco” (frase 15), há confusão entre as palavras “barco” e “banco”. Esta última devido à semelhança entre “r” e “n” provavelmente.

Há quatro ocorrências de fragmentações inadequadas de vocábulos (traço VII do nosso quadro-síntese): frases 6, 9, 37 e 44. Na frase 6, em “de Vaga”; na frase 9, em “em Bora”; na frase 37, em “mora dia”³⁴ e na frase 44, em “liga do”. As fragmentações provavelmente ocorrem devido ao prejuízo na consciência fonológica do aluno, que tem dificuldades em estabelecer e delimitar a fronteira entre as palavras.

Em três das 48 sentenças produzidas pelo Aluno 1 – frases 27, 41 e 43 – levantamos mais de uma possibilidade de justificativa para o(s) problema(s) linguístico(s) identificado(s) – na frase 27, acerca do uso da palavra “mas”: i) confusão entre as palavras “mas” e “mais”, que se assemelham na grafia e na pronúncia, mas diferem no significado (cf. quadro 1, traço VI); ii) omissão da vogal “i” (cf. quadro 1, traço V)³⁵; na frase 41, em relação ao uso da palavra “morto”, levantamos duas hipóteses, ambas prototípicas da dislexia: i) confusão entre as palavras “morto” e “moto”, que se assemelham na grafia, mas diferem nos significados (cf. quadro 1, traço VI); ii) acréscimo da consoante “r” (cf. quadro 1, traço V)³⁶; na frase 43, interpretamos “mais que cheirar é o nariz” como “mas o que cheira é o nariz”. Partindo dessa interpretação, o emprego de “mais” pode ser justificado por duas hipóteses: i) confusão entre as palavras “mas” e “mais”, que são semelhantes na pronúncia e na grafia (cf. quadro 1, traço VI); ii) acréscimo da vogal “i” (cf. quadro 1, traço V).

Em relação a características não enquadradas em nosso quadro 1, identificamos a confusão entre o dígrafo “ss” e a consoante “c” em “pecimo” (péssimo > pecimo) (frase 1 e frase 7) e em “pecima” (péssima > pecima) (frase 2); a confusão entre as vogais “u” e “o” em

³³ Nesse caso, também podemos levantar a hipótese de confusão entre as vogais “i” e “e”, que fonologicamente se assemelham em determinados contextos.

³⁴ Há confusão em relação ao som nasal do verbo “tem”, grafado como “tei” (tem > tei), claramente uma influência da oralidade.

³⁵ Há confusão entre as consoantes “r” e “l” em “cultural” (cultivar > cultural), não apresentada pela literatura sobre dislexia. Para esse caso, nossa hipótese é a padronização da sílaba com a repetição da consoante presente na sílaba anterior.

³⁶ Há “uma volta a mais” na vogal “u” da palavra “que”.

“caio” (caio > caiu) (frases 29, 31 e 41) e em “foglio” (frase 28). Assim como apontaram Lukasova *et alii* (2009), tais problemas linguísticos são frequentemente cometidos por pessoas pouco escolarizadas ou que passaram por uma escolarização deficiente, como observamos em uma parcela significativa da população brasileira. Na literatura sobre dislexia, tais problemas são citados apenas por Jardini (2003) e Moura (2017), diferentemente do que ocorre com as omissões e inversões de letras, por exemplo.

Um ponto que merece destaque no nosso trabalho com o Aluno 1 se relaciona à própria concepção do aluno enquanto sujeito dentro de sala de aula. Além de enfrentar inúmeras dificuldades com a leitura e a escrita, como ele mesmo nos contou, o Aluno 1 estava atrasado em relação ao ano escolar que cursava: tinha 15 anos e cursava o 6º ano do ensino fundamental, quando o esperado era estar cursando o 9º ano do ensino fundamental ou até mesmo o 1º ano do ensino médio. Ademais, o Aluno 1 morava no entorno do Distrito Federal e demorava cerca de três horas para chegar à escola (cf. Texto 1), localizada no Plano Piloto. Essas questões também influenciam diretamente no rendimento do aluno, tornando-o um estudante resistente a aprender e, muitas vezes, desmotivado.

O Aluno 1 demonstrava muita dificuldade nas atividades de leitura, as quais realizava com pouca fluidez, de maneira silabada, sem síntese de palavras, decifratória, marcada por incorreções (cf. quadro 1, traço X) e dificuldades de associar grafema e fonema (cf. quadro 1, traço XVIII), prejudicando a compreensão do que foi lido (cf. quadro 1, traço XI). Outra característica que merece destaque é o hábito do Aluno 1 de murmurar e movimentar os lábios na leitura silenciosa (cf. quadro 1, traço XXVI).

Observamos também, dentre outros aspectos, uma escrita permeada por incorreções. Em síntese, identificamos nos textos analisados confusão entre: letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia (cf. quadro 1, traço I); letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço (cf. quadro 1, traço II); grafemas que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons representados por eles são acusticamente próximos (cf. quadro 1, traço III). Identificamos ainda inversões parciais ou totais de sílabas, letras ou palavras (cf. quadro 1, traço IV); omissões e acréscimos de letras (cf. quadro 1, traço V); trocas de palavras por outras semelhantes (cf. quadro 1, traço VI) e aglutinações e fragmentações inadequadas de vocábulos (cf. quadro 1, traço VII).

Apesar das dificuldades presentes no cotidiano do aluno, durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, observamos avanços em diversos pontos: i) a resistência à leitura e à escrita foi visivelmente reduzida – antes, o aluno se recusava a ler os textos em voz alta e demorava mais do que o esperado para produzir textos; mais próximo ao final de nossas aulas, o próprio aluno

se voluntariava para ler e escrevia com mais fluidez e boa vontade; ii) a organização das ideias do aluno ao longo da produção textual melhorou – antes, líamos juntos uma reportagem de jornal, por exemplo, discutíamos e, no momento da produção, o aluno demonstrava muita dificuldade em escrever sobre aquilo que tínhamos debatido; iii) a grafia do aluno também melhorou com o passar de nossas aulas – muitas vezes, era difícil compreender com clareza se era a consoante “m” ou “n”, se era um “a” ou “o”; iv) a motivação do aluno dentro de sala de aula também melhorou: ele passou a fazer os deveres de casa com mais frequência e começou a perceber com mais clareza o seu potencial e suas capacidades.

Partiremos agora para a análise dos textos gerados em 2016, no segundo momento da pesquisa de campo realizada por nós.

4.3 Análise dos dados gerados na pesquisa em 2016

Nesta seção, analisaremos os textos gerados em 2016, segundo momento da pesquisa de campo, em uma escola pública do Plano Piloto, a qual denominaremos Escola B. Nessa fase da pesquisa, acompanhamos cerca de cinco alunos semanalmente durante duas horas no turno contrário ao de suas aulas. Esses cinco alunos foram encaminhados para nossa pesquisa com a alegação da responsável do setor de que todos tinham dislexia. Porém, conforme a lista de transtornos funcionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal de 2016, à qual tivemos acesso, somente dois desses alunos têm esse transtorno de aprendizagem, o que também ficou evidente nos textos produzidos por eles. Portanto, analisaremos, nesta dissertação, somente produções textuais desses dois alunos, que serão denominados Aluno 2 e Aluno 3, a fim de preservar suas identidades. Os nomes deles serão omitidos também nos textos produzidos com uma tarja preta. Os textos de 8 a 11 são do Aluno 2.

TEXTO 8 (Aluno 2)

1 O meu e [redacted] mora na Itapira de 13
2 e Prateses e matemática e corado de jogos fidelou

O Texto 8 foi escrito pelo Aluno 2, que tinha 13 anos em 2016, a partir da nossa solicitação de escrita de um pequeno texto de apresentação autobiográfica. Os vocábulos formais “meu” e “nome”, que têm independência fonológica (são vocábulos fonológicos distintos, portanto) foram grafados de maneira aglutinada: “nuno”. Nesse caso, i) há uma confusão entre as consoantes nasais “m” e “n” (de “meu” para “nu”) dada a sua proximidade gráfica e fonológica (cf. quadro 1, traço D); ii) ocorre também a omissão da vogal “e” em “meu”;

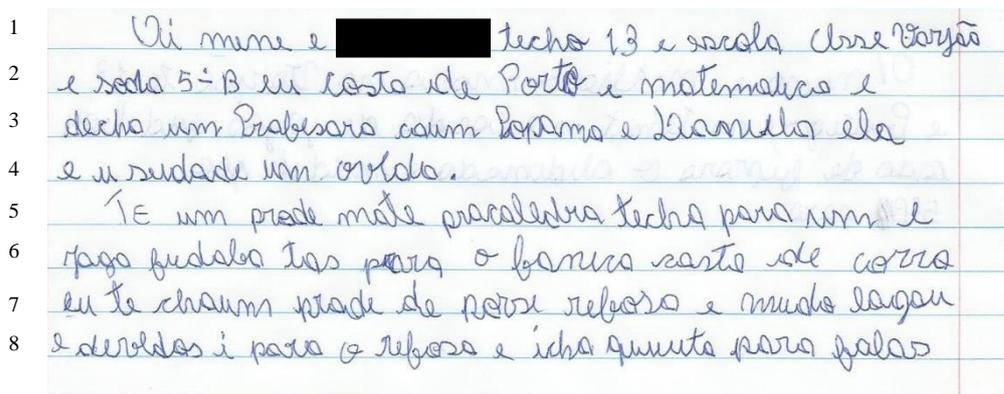
iii) a omissão da sílaba final de “nome”, grafado como “no” apenas (cf. quadro 1, traço V); iv) e se dá a aglutinação entre as duas palavras, o que as transforma em um único vocábulo formal (cf. quadro 1, traço VII). Ainda nessa linha, ocorre a omissão da sílaba final da palavra “**tenho**”, que é grafada como “te” e a omissão da palavra “anos”, que deveria aparecer depois do número 13. Por fim, ocorre ainda nessa linha pouca distinção entre as vogais “a” e “o”, como em “moro”, “no” e “Varjão”, possivelmente devido à proximidade gráfica entre elas (cf. quadro 1, traço I). O mesmo problema se identifica na linha 2 em “matematica”.³⁷

Na segunda linha, notamos a omissão integral do verbo “gosto” em “e [gosto de] Proteges e matematica” (cf. quadro 1, traço VIII). Vemos aí que a palavra “português” é grafada como “Proteges”, na qual encontramos uma inversão dentro da sílaba: de “por” para “pro” (cf. quadro 1, traço IV); a troca da vogal “u” pela vogal “e” provavelmente por interferência do segundo “e”. Seria isso um tipo de harmonização gráfica se tomarmos como referência a harmonização vocálica? Há omissão da vogal “u” em “guês” (cf. quadro 1, traço V). O verbo “gosto” aparece após “matematica” e antes de “jogas fudebou”, mas grafado como “cosdo”, em que identificamos a confusão entre os sons surdos e sonoros: “c”/[k] por “g”/[g], e [d] por [t] (cf. quadro 1, traço III). Ora usou o “surdo” no lugar do “sonoro”, ora o “sonoro” no lugar do “surdo”, demonstrando grande falta de domínio desse traço; isso se repete em “fudebou”. Já “jogar” é grafado como “jogas”, o que nos sinaliza a confusão entre “r” e “s”, a qual não encontramos na literatura sobre dislexia. A troca de “l” por “u” não parece ser necessariamente uma questão de dislexia, mas não se esperava que um menino de 13 anos, que gosta de futebol ainda tivesse problemas com a grafia da palavra.

Devido ao Texto 8 apresentar poucas ideias, pedimos ao Aluno 2 que aprimorasse o que já havia escrito e acrescentasse novas informações. O resultado foi o Texto 9.

³⁷ Há também confusão entre “e” e “é” (l. 1).

TEXTO 9 (Aluno 2)



Na primeira linha, os vocábulos formais “meu” e “nome”, que são independentes fonologicamente (por isso, são vocábulos fonológicos distintos) foram grafados de maneira aglutinada: “mene”. Nesse caso, i) há omissão da vogal “u” em “meu”; ii) também ocorre a omissão das letras “o” e “m” em “nome”, grafado como “ne” apenas (cf. quadro 1, traço V); iii) ocorre a aglutinação entre as duas palavras, o que as torna um único vocábulo formal (cf. quadro 1, traço VII). Na mesma linha, há a confusão entre “nh” e “ch” em “techo”, empregada no lugar de “tenho”, problema não encontrado na literatura específica sobre dislexia³⁸. Ainda na linha 1, as palavras “anos” e “estudo” “na”, que deveriam aparecer, respectivamente, após o número 13 e antes de “escola” foram omitidas (cf. quadro 1, traço VIII). Na palavra “clsse”, encontramos também uma omissão da vogal “a”, pertencente à primeira sílaba da palavra (cf. quadro 1, traço V).

Na segunda linha, encontramos os dois vocábulos formais “sou do” grafados de modo aglutinado (“sodo”) e há a omissão da vogal final “u” na palavra “sou”. Possivelmente, o fato de serem um só vocábulo fonológico pode ser a causa dessa junção, mas também um defeito na consciência fonológica pode ser a causa. Há aí, do ponto de vista da dislexia, tanto a omissão de letra (cf. quadro 1, traço V) quanto a aglutinação (cf. quadro 1, traço VII). Outro exemplo de omissão de letras está presente em “Porto” no lugar de “Português”, em que uma sílaba inteira foi omitida, o que evidencia um traço de dislexia e não apenas possível influência da oralidade na escrita. Ainda nessa linha, ocorre a troca entre consoantes “c” e “g”, que resulta na grafia “costa” por “gosta”, que evidencia a confusão entre surdas e sonoras típicas da dislexia (cf. quadro 1, traço III).³⁹

³⁸ Essa troca pode ser justificada por duas hipóteses: presença de “h” em ambos; ambos possuem consoantes diferentes.

³⁹ Identificamos aí também a ausência do traço horizontal que caracteriza a letra “t”.

Na terceira linha, a palavra “tenho” é grafada como “decho” – nesse vocábulo encontramos, então, duas trocas: entre as oclusivas “t” e “d” (cf. quadro 1, traço III) e entre os dígrafos “nh” e “ch”. Observamos também a omissão da vogal final “a” na palavra “um”, da consoante “s” parte do dígrafo em “Prafesara”, das consoantes “r” e “l” em “Popama” (cf. quadro 1, traço V), que também é marcado pela confusão entre as consoantes “b” e “p”, que possuem grafia similar e diferente orientação no espaço (cf. quadro 1, traço II) ou ainda semelhança fonética, e apresenta a confusão entre as vogais “e” e “a”. Na mesma linha, identificamos a confusão entre as vogais “o” e “a” na primeira e na terceira sílabas de “Prafesara” e em “caum”, justificada pela proximidade gráfica entre ambas (cf. quadro 1, traço I). Por fim, há acréscimo da vogal “u” em “caum” (cf. quadro 1, traço V).

Na linha quatro, supomos que a vogal “u” escrita sozinha, seja a palavra “uma”. Isso nos permite afirmar que há omissão da consoante “m” e da vogal final “a”. Além disso, ocorre a omissão da consoante “r” em “sudade”, que corresponde a “surda de”, e a omissão da vogal “u” na palavra “ouvido”, grafada como “ovido” (cf. quadro 1, traço V). Por fim, identificamos a aglutinação entre as palavras “surda” e “de”, o que as transforma em um único vocábulo formal (cf. quadro 1, traço VII).⁴⁰

No segundo parágrafo do texto, tivemos mais dificuldades de entender o que nosso sujeito de pesquisa escreveu. Propomos, então, uma análise feita a partir da gravação dessa aula e com base nos tipos de problemas linguísticos que o aluno apresentou até então para a compreensão do trecho.

Na linha cinco, interpretamos o trecho “Te um prode mate” como “Tenho um professor de matemática”. Partindo daí, observamos a omissão da sílaba final na palavra “tenho” e a omissão das três sílabas finais da palavra “matemática”, grafada como “mate” (cf. quadro 1, traço VIII). Também identificamos a aglutinação de “pro”, que corresponde a “professor”, com a preposição “de” resultando em “prode”. Em relação ao trecho “pracaedra techa para um e”, identificamos “techa” no lugar de “tenha”, mas não conseguimos interpretar o restante, mesmo solicitando ao aluno que lesse o trecho em voz alta. O próprio aluno demonstrou não compreender o que ele mesmo havia escrito.

Na linha seis, interpretamos “jaga fudaba” como “jogo futebol”, “tas para o fanica” como “torço para o Flamengo” e “casto de corro” como “gosto de correr”. Partindo dessa hipótese, há confusão entre as vogais “a” e “o” em “jaga”, “fudaba”, “tas”, “fanica”, “casto” (cf. quadro 1, traço I). Há omissão da consoante final “l” em “fudaba”; da consoante “r” e da

⁴⁰ Há confusão entre “e” e “é”.

vogal “o” em “tas” (torço > tas); das consoantes “l” e “n” em “fanica” (flamengo > fanica) e da consoante final “r” em “corro” (cf. quadro 1, traço V). Ainda na mesma linha, ocorre a confusão entre as consoantes “d” e “t” em “fudaba” e “c” e “g” em “fanica” e “casto”, dada a proximidade fonológica existente entre elas (cf. quadro 1, traço III). Ainda na linha 6, há confusão entre “i” e “e” em “fanica” (flamengo > fanica) e entre “s” e “ç” em “tas” (torço > tas).

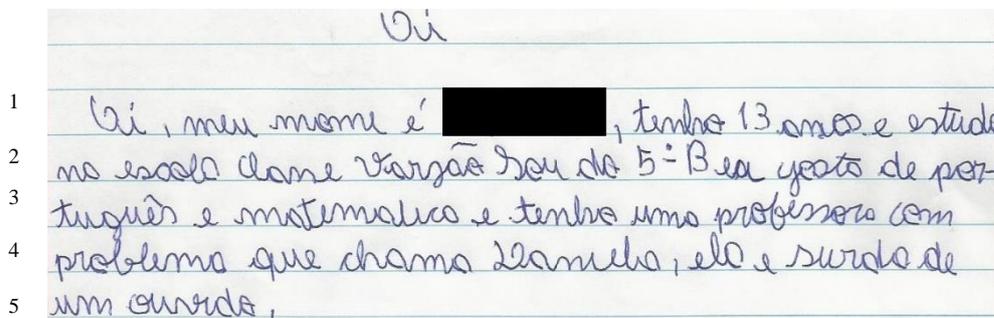
Na linha sete, compreendemos o trecho “eu te chaum prade de porse refoso e mudo lagau” como “eu tenho um professor de curso (de) reforço (que) é muito legal”. Em “te chaum” ocorre a fragmentação inadequada de “tenho” e a aglutinação entre as palavras “tenho” e “um”, além da confusão entre os dígrafos “nh” e “ch”. A palavra “professor” e a preposição “de” foram grafadas de maneira aglutinada: “prade”, como um único vocábulo formal (cf. quadro 1, traço VII). Observamos também a confusão entre as vogais “a” e “o” em “te chaum” e “prade”, que se justifica pela proximidade gráfica existente entre ambas (cf. quadro 1, traço I). Ainda na mesma linha, identificamos a omissão das duas últimas sílabas da palavra “professor”, grafada como “prade”, resultante da aglutinação com a preposição “de”, antes de “refoso”, e do pronome “que” depois de “refoso” (cf. quadro 1, traço VIII). São omitidas também a consoante “r” em “refoso” e a vogal “i” em “mudo” (cf. quadro 1, traço V). Em “refoso”, há confusão entre as consoantes “s” e “ç”, cujos sons são idênticos, fenômeno não tratado na literatura especializada, tendo em vista que parte significativa da literatura sobre dislexia refere-se ao inglês. Em “mudo”, há confusão entre as consoantes “t” e “d” (cf. quadro 1, traço III). Também observamos a confusão entre a consoante “l” e a vogal “u”, que não é tratada na literatura. Acreditamos que essa troca não é típica somente da dislexia, mas em qualquer criança recém-alfabetizada, já que a consoante “l” e a vogal “u” têm sons idênticos no contexto de final de sílaba. Porém, essa troca não é mais esperada em um aluno de 13 anos de idade, como o nosso Aluno 2.

Na última linha, pelo contexto, interpretamos “devedos” como “dúvidas”. Daí, podemos destacar a confusão entre as vogais “a” e “o”, além das confusões não apresentadas pela literatura especializada: “u” e “e”, “e” e “i”. Após “devedos”, há a vogal “i” escrita isoladamente, o que nos possibilita interpretarmos como a conjunção aditiva “e”, e, conseqüentemente, levantar a hipótese de que “e” e “i” também são confundidos, o que também não aparece nas referências. Mais adiante, encontramos “icha quuuta para falas” e interpretamos como “vinha quarta para falar”, trecho em que podemos apontar a omissão da consoante “v” em “vinha” e da consoante “r” em “quuuta” (cf. quadro 1, traço V). Identificamos também a

confusão entre “nh” e “ch” em “icha”; entre “a” e “u” em “quuuta”; bem como a confusão entre “r” e “s” no verbo “falar”, não abordadas na literatura especializada.

Ao fazermos a correção e solicitarmos a reescrita conforme a norma padrão da língua, tivemos como resultado o texto seguinte.

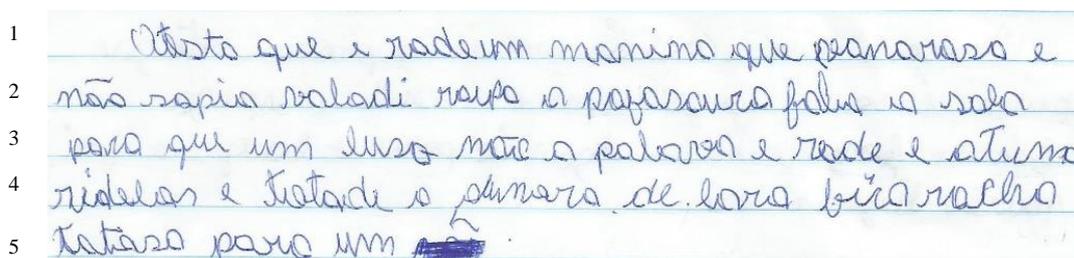
TEXTO 10 (Aluno 2)



Na primeira linha da versão reescrita, a confusão entre as consoantes “n” e “m” ainda se mantém no vocábulo “nome”, grafado como “mome”, dada a proximidade gráfica e fonológica existente entre elas (cf. quadro 1, traço I). Nas linhas 2, 3 e 4, as vogais ainda são pouco distintas na escrita do aluno em “escola”, “eu” e “gosto” (l. 2), “matemática”, “uma” e “professora” (l. 3)⁴¹ e “problema”, “chama”, “Daniela”, “ela” e “surda” (l. 4)⁴² (cf. quadro 1, traço I).

O segundo texto escrito pelo Aluno 2 foi sobre o texto “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo, o qual levamos para discutir a respeito do preconceito linguístico dentro e fora da sala de aula. O aluno produziu o seguinte texto:

TEXTO 11 (Aluno 2)



Na linha 1, pelo contexto e de acordo com o texto de motivação, supomos que “Otesto que e rade um manina que vanarasa e” corresponda a “O texto que é sobre um menino que vem da roça e”. Os vocábulos “o” e “texto” e “vem”, “da” e “roça” foram grafados de maneira aglutinada: “Otesto” e “vanarasa”. Provavelmente, o fato de “o” e “texto” serem um só vocábulo fonológico pode ser a causa dessa escrita aglutinada, mas a causa também pode ser a

⁴¹ O vocábulo “matemática” ainda se manteve sem o traço horizontal que caracteriza a letra “t”.

⁴² Há ausência do acento agudo no verbo “é”, que marca a confusão entre “e” e “é”.

consciência fonológica prejudicada. Já em “vanarasa”, temos três vocábulos que têm independência fonológica (são, portanto, três vocábulos fonológicos distintos) escritos de maneira aglutinada, o que reforça a hipótese da consciência fonológica prejudicada (cf. quadro 1, traço VII). Em “Otesto”, há confusão entre “x” e “s”, que, apesar de serem grafemas diferentes, correspondem a um mesmo som nesse tipo de ambiente; e em “vanarasa”, há confusão entre “s” e “ç”. Nos vocábulos “rade” (sobre > rade), “manina” (menino > manina) e “vanarasa” (vem da roça > vanarasa), ocorre a confusão entre as vogais “a” e “o” (cf. quadro 1, traço I). Ocorre também a confusão entre as consoantes “b” e “d” em “rade” (sobre > rade) (cf. quadro 1, traço II). Nos vocábulos “rade” e “vanarasa”, há, respectivamente, a omissão da consoante “r” pertencente à segunda sílaba e omissão da consoante “d”, pertencente à preposição “da” (cf. quadro 1, traço V).

Na linha 2, supomos que “não sapia valadi roipo a pafasaura fala a sala” corresponda a “não sabia falar direito, a professora fala (para) a sala”. O vocábulo “sabria” é grafado como “sapia” e marca a confusão entre as consoantes “b” e “p” (cf. quadro 1, traço II ou III). Em “valadi roipo”, que corresponde a “falar direito”, além da escrita aglutinada dos vocábulos “falar” e “direito”, que são independentes fonologicamente, ocorre a fragmentação inadequada entre os vocábulos, o que reforça novamente nossa hipótese de consciência fonológica prejudicada, tendo em vista que o aluno não identifica as fronteiras existentes entre as palavras (cf. quadro 1, traço VII). Ainda em relação a “valadi roipo”, também há a confusão entre as consoantes “f” e “v” (falar > valadi) (cf. quadro 1, traço III) e levantamos a hipótese de que ocorre uma confusão entre “d” e “t” em “roipo”, o que equivale a “reito”: a consoante “d” espelhada no plano horizontal é equivalente a “b” e invertida na vertical se transforma em “p” (d > b > p) (cf. quadro 1, traço II ou III). Ademais, há omissão da consoante final “r” em “falar” (falar > valadi), do “r” pertencente à primeira sílaba e do “s” da terceira sílaba em “professora”, vocábulo grafado como “pafasaura” (cf. quadro 1, traço V) e omissão da preposição “para”, que está subentendida depois de “fala”. Por fim, há acréscimo da vogal “u” na penúltima sílaba em “pafesaura” (cf. quadro 1, traço V).

Na linha 3, supomos que o trecho “para que um luso não a palavra e rade” corresponda a “para que não usem a palavra errada”. Há omissão das consoantes “r” em “palavra”, em “e rade” e em “atuma” (cf. quadro 1, traço V). Além disso, a palavra “errada”, grafada como “e rade”, sofre uma fragmentação indevida, enquanto os vocábulos “a” e “turma” são grafados de maneira aglutinada: “atuma” (cf. quadro 1, traço VII). Essa ocorrência fortalece mais uma vez a hipótese de que o Aluno 2 tem sua consciência fonológica bastante prejudicada, tendo em vista

que demonstra dificuldades em delimitar as fronteiras entre palavras e dificuldade em corresponder alguns sons às letras.

Na linha 4, a compreensão da produção textual também foi prejudicada por causa da dislexia. Do trecho destacado, compreendemos “redelos” como “ri dele” e “totade a” como “todo dia”. Portanto, a escrita dos vocábulos “ri” e “dele” se deu de maneira aglutinada, enquanto em “totade a” houve fragmentação inadequada entre os vocábulos “todo” e “dia” (cf. quadro 1, traço VII). Além disso, em “totade a” ocorre confusão entre as consoantes “d” e “t” (cf. quadro 1, traço III), entre as vogais “a” e “o” (cf. quadro 1, traço I) e entre as vogais “e” e “i”, confusão esta que não está registrada em nosso quadro 1, pois é abordada por apenas um autor (cf. JARDINI, 2003), provavelmente por ser uma confusão presente na escrita de pessoas pouco escolarizadas ou com escolarização deficiente (cf. LUKASOVA *et alii*, 2009), não sendo, portanto, um consenso entre os especialistas da área.

Na linha 5, também por conta dos problemas linguísticos decorrentes da dislexia, tivemos bastante dificuldade em compreender o que o aluno escreveu. Supomos que “totasa” seja o equivalente a “toda”. Partindo daí, ocorre a troca entre as consoantes “d” e “t” (cf. quadro 1, traço III) e acréscimo da consoante “s” e da vogal “a” no final do vocábulo (cf. quadro 1, traço V).

Devido a problemas pessoais, o Aluno 2 ficou impossibilitado de ir à Escola B e parou de frequentar a instituição nos dias estabelecidos anteriormente, o que nos impediu de prosseguir trabalhando com ele e razão pela qual temos apenas essas produções textuais que aqui já foram analisadas.

Nosso outro aluno disléxico de acordo com a lista de transtornos funcionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal de 2016 será denominado de Aluno 3. No primeiro dia de oficina, também solicitamos ao Aluno 3, com 15 anos em 2016, que escrevesse um texto de apresentação. O resultado foi o seguinte:

TEXTO 12 (Aluno 3)

1 Meu nome é [redacted] tenho 15 anos sou do 8º B
2 corrigindo o que eu tinha falado 9º mais é 8º, eu fico meio
3 confuso com 9º ano 8º série...
4 Bom eu moro em sobradinho condomínio [redacted] segunda
5 Rua primeira casa, quando eu vò pra escola eu pego ôn
6 bus deixo na [redacted] noite ando até a [redacted] noite, no CEF [redacted]
7 Minhas aulas favoritas são ciência, história e português, não
8 esse muito bom com matemática; mas eu me esforço em
9 E.D.F. nem se fala; depois da escola eu volto pra casa.

Na segunda linha, há confusão entre “mas” e “mais”, que pode se dar por dois motivos:

I – as duas palavras têm grafia parecida, mas significados distintos (cf. quadro 1, traço VI); II – forte influência da oralidade na produção textual dos adolescentes – ao falarmos a conjunção “mas”, na maioria das vezes, acrescentamos um “i” em seguida da vogal “a”.

Na terceira linha, há omissão da vogal “i” na palavra “série” (cf. quadro 1, traço V). Não interpretamos esse processo como monotongação, porque, como veremos mais adiante, a palavra “primeira” é escrita conforme a norma padrão. Ainda na linha 3, há confusão entre as letras “s” e “z” representando o mesmo fonema, no caso [z], que como já antecipamos, não é apresentada em nosso quadro 1, pois, na literatura consultada, só aparece registrada em um autor (cf. JARDINI, 2003), provavelmente por ser um erro frequentemente identificado em pessoas com escolarização deficiente ou pouco escolarizadas.

Na quarta linha, há omissão da vogal “i” na última sílaba em “condomino” e, na linha sete, observamos a omissão do “s” final na palavra “Ciência” (cf. quadro 1, traço V).

Na última linha, há confusão entre as consoantes “n” e “m”, devido à proximidade gráfica e fonológica, já que o vocábulo “nem” foi grafado como “mem” (cf. quadro 1, traço I).

Após o texto ser entregue, fizemos a correção de acordo com as regras da norma padrão e solicitamos ao Aluno 3 que o reescrevesse. Obtivemos como resultado o seguinte texto:

TEXTO 13 (Aluno 3)

1 Meu nome é [REDACTED], tenho 15 anos, sou do 8º B, corrigindo
2 o que eu tinha falado, sou do 9º, mas é 8º, eu fico ~~em~~ meio
3 confuso com 9º ano e 8ª série...
4 Bom, eu moro em sobradinho, condomínio [REDACTED], segunda rua,
5 primitiva casa. Quando eu vou pra escola, eu pego ônibus,
6 logo no [REDACTED] norte, onde até a [REDACTED] norte, no CEF [REDACTED].
7 Minhas aulas favoritas são ciência, história e português,
8 não sou muito bom com matemática, mas eu me esforo;
9 em educação física nem sei falar; depois da escola eu
10 volto pra casa.

Na linha 5, observamos o que parece ser a aglutinação da preposição “para” com o artigo “a” (“paraa”), fenômeno que não ocorreu na primeira versão do texto (cf. quadro 1, traço VII).

Na linha 6, observamos a troca entre “a” e “o”, que não estava presente na primeira versão do texto e aparece em “no W3 norte” (cf. quadro 1, traço I). Nas linhas 7 e 9, há manutenção da omissão da consoante “s” final da palavra “ciência” (l. 7) (cf. quadro 1, traço V) e é mantida a confusão entre as consoantes “n” e “m”, marcada pela forma “nem” escrita como “mem” (cf. quadro 1, traço I).

Como esclarecemos no capítulo 4, nossa pesquisa com o Aluno 2 e o Aluno 3 foi interrompida devido a problemas que estavam além do nosso alcance. Apesar do curto tempo de atuação com os alunos, tecemos algumas considerações relevantes sobre o período.

Assim como o Aluno 1, o Aluno 2 também estava atrasado no ano que cursava na escola, o que, reiteramos, influencia diretamente na forma com que o aluno lida com o ensino de maneira geral e afeta a relação do aluno com as pessoas com quem convive, seja em casa ou na escola. Em poucos dias de convívio e atuação, identificamos a clara resistência e a intensa dificuldade do Aluno 2 com a leitura, que se mostrou extremamente silabada, sem síntese de palavras (cf. quadro 1, traço X) e decifratória, repleta de incorreções (cf. quadro 1, traço XIV) e dificuldades de associar grafema e fonema (cf. quadro 1, traço XVIII), o que acarreta muitas dificuldades na compreensão do que foi lido (cf. quadro 1, traço XI). Além disso, observamos também que o Aluno 2 murmurava e movimentava os lábios na leitura silenciosa (cf. quadro 1, traço XXVI) e com frequência confundia a linha que estava lendo (cf. quadro 1, traço XXVII), mesmo acompanhando com o dedo. A escrita do Aluno 2 é marcada por fortes incorreções – há confusão entre: letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia (cf. quadro 1, traço I); letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço (cf.

quadro 1, traço II); grafemas que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons representados por eles são acusticamente próximos (cf. quadro 1, traço III). Além disso, há inversões parciais ou totais de sílabas, letras ou palavras (cf. quadro 1, traço IV); omissões e acréscimos de letras (cf. quadro 1, traço V) e aglutinações e fragmentações inadequadas de vocábulos (cf. quadro 1, traço VII). Há, na escrita do aluno, presença de lacunas acentuadas na escrita, no que se refere à organização e estruturação das ideias e na construção frásica (cf. quadro 1, traço VIII).

É uma escrita tão marcada pela dislexia, que, muitas vezes, não conseguimos compreender o que o aluno escreveu. Isso ressalta a importância de: i) o professor ter ciência da necessidade educacional do aluno, realizar avaliações e correções diferenciadas e buscar valorizar os pontos fortes de seus alunos, mesmo que apresentem muita resistência e dificuldade; ii) um acompanhamento diferenciado para os disléxicos, que precisam exercitar, dentre outras, as competências de leitura e escrita.

O Aluno 3 também apresentava leitura silabada, sem síntese de palavras (cf. quadro 1, traço X) e decifratória, repleta de incorreções (cf. quadro 1, traço XIV) e dificuldades de associar grafema e fonema (cf. quadro 1, traço XVIII), o que acarreta muitas dificuldades na compreensão do que foi lido (cf. quadro 1, traço XI). Observamos que o Aluno 3 tinha mais controle sobre sua leitura e, muitas vezes, ele mesmo se corrigia quando trocava uma palavra por outra semelhante, por exemplo. Mesmo assim, a leitura era realizada de maneira pouco fluente.

Em relação à escrita, observamos incorreções como confusão entre letras parecidas (cf. quadro 1, traço I); aglutinações (cf. quadro 1, traço VII); omissão de consoantes (cf. quadro 1, traço V). Como já destacamos, algumas das características da dislexia se assemelham a problemas linguísticos cometidos por pessoas com pouca escolarização ou escolarização deficiente, o que reforça a importância de investigarmos cada vez mais esse transtorno de aprendizagem, a fim de esclarecer essas e outras questões.

Na seção seguinte deste capítulo, serão analisados dados gerados em 2017, momento em que realizamos oficinas de língua portuguesa com dois estudantes de escolas particulares do Distrito Federal, com 14 e 15 anos, denominados, nesta dissertação, de Aluno 4 e Aluno 5.

4.4 Análise dos dados gerados na pesquisa em 2017

Nessa fase da pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2017, também houve muita dificuldade na busca por um campo para atuarmos. Entramos novamente em contato com a rede

pública do Distrito Federal e com nove escolas particulares do Plano Piloto, mas não obtivemos o resultado que esperávamos.

Inicialmente, uma profissional da Secretaria de Educação do Distrito Federal, identificada aqui como Colaboradora 2, sabendo de nossa pesquisa, entrou em contato conosco, dizendo que atendia um aluno com laudo de dislexia e nos encaminhou esse laudo. O laudo era excelente e deixava claro que o aluno tinha dislexia. Mas, depois de acompanharmos o aluno durante quatro semanas na escola em que ele estudava, no turno contrário ao de suas aulas, percebemos que seus textos não pareciam ser de aluno disléxico; então, descobrimos que o laudo apresentado pela profissional não pertencia ao aluno que estávamos acompanhando, o que nos fez, imediatamente, interromper o nosso trabalho com aquele aluno, motivo pelo qual os textos produzidos por esse aluno não farão parte do *corpus* da pesquisa.

Após esse embaraço causado pela Colaboradora 2, seguimos com a busca por um campo de pesquisa adequado. Foi-nos indicada uma profissional que atua com o acompanhamento de crianças e jovens surdos e pessoas com distúrbios de aprendizagem, aqui denominada Colaboradora 3. A partir do contato com ela, marcamos uma reunião para apresentarmos nossa pesquisa e seus objetivos. A Colaboradora 3, então, nos deu o contato de duas mães cujos filhos apresentam hipótese diagnóstica de dislexia. Após conversarmos com as duas mães, tivemos o aceite de ambas para a realização da nossa pesquisa.

Nosso objetivo inicial era a realização das oficinas de língua portuguesa com os dois alunos simultaneamente, mas a incompatibilidade de horários das atividades extraclases de ambos não permitiu que assim fosse. Então, respeitando o turno escolar e as atividades extraclases de cada aluno, trabalhamos individualmente ao longo de 8 semanas com cada aluno, de acordo com o planejamento feito para as oficinas de língua portuguesa. Foram 8 encontros com duração de 2 horas e 30 minutos cada. O aluno acompanhado às quartas-feiras, das 14h às 16h30, será denominado aqui de Aluno 4. O aluno acompanhado às sextas-feiras, das 16h às 18h30, será chamado de Aluno 5.

Como pressupostos teóricos desta pesquisa, temos a perspectiva multi, que abrange os multiletramentos, a multimodalidade e os métodos multissensoriais, e o Sociointeracionismo. A partir disso e das Sequências Didáticas, desenvolvemos Sequências Didáticas com foco no desenvolvimento do gênero crônica, tratando de temas atuais. Cada texto possui três versões: o rascunho, o texto definitivo e a reescrita do texto definitivo a partir das nossas correções. Os textos 14 a 36 são do Aluno 4 e os textos 37 a 56 são do Aluno 5.

4.4.1 Geração de dados, sequências didáticas e a dislexia: Aluno 4

O primeiro encontro das oficinas teve como tema a fome. Após apresentarmos a definição de narração, de crônica e de indicar as diferenças entre ambas, iniciamos o debate sobre a fome a partir da foto “A criança e o abutre”; do mapa do Sudão e da música “We are the world”. Daí propusemos que a produção da crônica fosse feita com base na imagem e fizemos as seguintes perguntas: Quem é aquela criança? Onde ela mora? Quem são seus pais? Como ela se sente? Por que ela está naquela situação? Você já sentiu fome? Conhece alguém que já sentiu fome? Já ouviu alguma história sobre fome? O que você pensa sobre a fome afinal? O Aluno 4 produziu o seguinte texto:

TEXTO 14 (Aluno 4)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	Este é um nome creuzado de vive com
3	sua mãe e 3 irmãos, de e sua
4	família vivem de uma pequena
5	plantação que fica atrás de sua
6	casa de madeira e galha.
7	Eles se alimentam de grãos e
8	comem geralmente uma vez por dia,
9	quando comem eles pegam água de um
10	pequeno coveiro que fica cheio de
11	lama por quase toda a ano.
12	Sua vila localizada na Siri-
13	-lanta é muito seca e é exfesta-
14	da de urubur. Um nome creuzado e sua
15	família está desnutridos por falta de
16	saís minerais e vitaminas além
17	também da falta de água.
18	Após um terremoto cair na locala-
19	de sua vila ele e sua família
20	além de seus amigos foram fugidos
21	e queimados por gnomas alienígenas
22	gigantes.

Na primeira versão do texto (rascunho), de acordo com o quadro-síntese, ponto de partida da nossa análise, não há características prototípicas da dislexia. Entretanto, há confusão entre as consoantes “s” e “z” em “localizada” (l. 11). Acreditamos que a literatura sobre dislexia não apresente essa confusão nas características prototípicas, porque não é uma troca exclusiva de disléxicos: as consoantes “s” e “z”, em ambiente intervocálico, possuem sons idênticos, o que contribui para que a troca aconteça. No entanto, nos questionamos se seria uma troca esperada em um aluno de 14 anos.

Como parte de nossa metodologia, solicitamos ao aluno que escrevesse a segunda versão do texto (versão definitiva):

TEXTO 15 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	
2	Este é Jonoscreuzodo ele vive com sua
3	mãe e nove irmãos, ele e sua família vi-
4	vem de uma pequena plantação que fica atrás
5	das casas da vila que são feitas de madeira
6	e galha.
7	Eles se alimentam de grãos e comem no
8	máximo uma vez por dia, quando comem, eles
9	pegam água de um pequeno correio que fica
10	cheio de lama quase todo o ano.
11	Sua vila localizada no Siri-lanta é muito
12	peca e é cheia de urubus, Jonoscreuzodo e sua famí-
13	lia são desnutridos por falta de sais minerais, vita-
14	minas e água.
15	Após um asteroide cair ao lado de sua
16	vila, Jonoscreuzodo e todos da vila foram
17	fuzilados e queimados por germes alienígenas
18	gigantes.

Na linha 1, ocorre a omissão da vogal “u” na primeira sílaba do nome do personagem “**Juonoscreuzodo**”, grafado como “**Jonoscreuzodo**” (**Juonoscreuzodo** > **Jonoscreuzodo**) (cf. quadro 1, traço V). Identificamos também: pouca distinção entre as vogais “u” e “e” na palavra “um” (l. 14); confusão entre as consoantes “s” e “z” no nome do personagem, antes grafado com a consoante “z” (no rascunho e na linha 11 dessa versão) (l. 15).

Em nossa metodologia, está proposta a refacção do texto após a correção de acordo com a norma padrão da língua portuguesa. Após corrigirmos e entregarmos o texto definitivo ao Aluno 4, obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 16 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão) – REESCRITA	
1	
2	Este é Juonoscreuzodo, ele vive com sua mãe e nove irmãos, ele e
3	sua família vivem vivem de uma uma pequena plantação que fica em
4	em atrás das casas da vila que são feitas de madeira e palha.
5	Ele come em grãos e raramente em uma vez em dia, quando
6	de comem, eles pegam água de um pequeno cedeiro que fica
7	o ano inteira em de lama.
8	Essa vila, localizada no Siri-lanta, é muito seca e cheia
9	de urubus Juonoscreuzodo são desnutridos por falta de vitaminas
10	salis minerais e água.
11	Após um acidente cair ao lado de sua casa Juonoscreuzodo
12	e todos da vila foram fuzilados e queimados por gormas alienígenas
13	gigantes.

Na linha 8, há omissão do trecho “e sua família”, que aparece na primeira e na segunda versão do texto, motivo pela qual a concordância é feita no plural: “Junoscreuzodo (**e sua família**) são desnutridos” (cf. quadro 1, traço VIII).

Apesar da omissão supracitada, problemas presentes no Texto 15, como a omissão da vogal no nome do personagem, a pouca distinção entre vogais e a confusão entre consoantes não aparecem nesta versão do texto, o que reforça a eficácia da metodologia proposta.

No segundo dia de oficina, objetivamos explicar o que é variação linguística, ler o texto “Nóis mudemo” e escrever a segunda crônica a partir das discussões. Obtivemos como resultado o seguinte texto:

TEXTO 17 (Aluno 4)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	A menina chega na sala
3	- Qual o seu nome? e porque você faltou
4	todos os dias?
5	- Soucio. É que meu mudema está fora
6	- Oha Soucio, não é mais mudema a corretor
7	é não mudemas, tá bom?
8	- Tá fora. (risada da turma)
9	- E vocês podem de rir da aluna mais,
10	disse a professora e no mesmo instante
11	um silêncio estranho se espalhou pela
12	sala que costumava ser barulhenta e um
13	garoto diz
14	- Mas ele fala errado professora (risadinha)
15	- Todos vocês já deixaram escapar alguma
16	palavra. E não vão desistir de rir e de
17	das diferenças e dificuldades dos outros
18	e sim de vocês.
19	A turma voltou ao silêncio e continui-
20	aram a aula.
21	No final da aula a professora deixou
22	claro que os alunos deveriam respeitar a
23	ou a professora) e não é necessário
24	uma amizade entre os alunos mas
25	tem de existir pelo menos respeito
26	entre eles.

Na linha 16, em relação à palavra “diferenças”, grafada como “diferências”, houve acréscimo da vogal “i” após a consoante “c” (cf. quadro 1, traço V). Identificamos também: confusão entre as consoantes “s” e “c” em “cêncio” (l. 10 e 18) e entre as consoantes “s” e “z” em “amidade” (l. 23). Acreditamos que tais confusões não aparecem na literatura sobre dislexia provavelmente por não serem exclusivas dos disléxicos. Em ambiente pré-vocálico as consoantes “s” e “c” têm sons idênticos. O mesmo acontece com as consoantes “s” e “z” em ambiente intervocálico. É importante salientar que, apesar de não serem trocas exclusiva dos disléxicos, são inesperadas em um aluno de 14 anos.

Tivemos como resultado da segunda versão:

TEXTO 18 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	O menino chega na sala.
2	- Olá, qual é seu nome? e porque você faltou todos estes
3	dias?
4	- O meu nome é Lúcio. É que meus mudamos ontem fora
5	ra.
6	- Oha Lúcio, não é mais mudamos o correto é nós
7	mudamos, tá bom?
8	- Tá forora. (Risos da turma)
9	- E não param de rir do garoto novo.
10	Diz a professora e no mesmo instante um silêncio
11	estranho se espalhou pela sala que costumava ser
12	barulhenta, e um garoto diz.
13	- Mas ele fala errado professora (Risos da turma).
14	- Todos vocês já deixaram escapar uma palavra, até
15	eu já deixei. E nós não devemos rir e debochar
16	das diferenças e dificuldades dos outros e sim ac-
17	ceitamos.
18	A turma voltou ao silêncio e continuaram a
19	aula.
20	No final da aula a professora deixou claro que
21	os alunos devem respeitar a professora e que não
22	é necessário ter amizade entre todos os alunos
23	mas deve existir pelo menos respeito.
24	

Na última linha do texto, os vocábulos “pelo” e “menos” são grafados de maneira aglutinada: “pelomenos” (cf. quadro 1, traço VII). Logo, em relação às características prototípicas da dislexia, há, no Texto 18, uma ocorrência de aglutinação, traço característico na escrita dos disléxicos. Os seguintes problemas linguísticos também foram identificados ao longo do Texto 18: há confusão entre as consoantes “s” e “c” em “cilêncio” (l. 10), “c” e “ss” em “nessesario” (l. 22) e “s” e “z” em “amisade” (l. 22). No caso dessas confusões, é imprescindível ressaltar que tanto as consoantes “s” e “c”, “c” e “ss” e “s” e “z” têm o mesmo som nos ambientes em que ocorrem. Além disso, a palavra “diferenças” foi grafada como “diferencas” (l. 16). Por fim, a consoante “n” na palavra “alunos” (l. 22) não foi grafada de maneira adequada.

Após a correção conforme a norma padrão da língua, solicitamos ao aluno que corrigisse o texto, reescrevendo-o. Tivemos como resultado da reescrita:

TEXTO 19 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão) - REESCRITA	
1	O menino chega à sala.
2	- Olá, qual o seu nome? É por que você faltou
3	todos estes dias?
4	- Oi, meu nome é Lúcio. É que meus mudemo
5	ontem, fessora.
6	- Olha, Lúcio não é "meus mudemo", o correto é
7	nós mudamos, tá bom?
8	- Tá fessora. (Risadinhas da turma)
9	- E vocês parem de rir do garoto novo.
10	Diz a professora e no mesmo instante se espalhou
11	pela sala um silêncio estranho, e um garoto
12	diz:
13	- Mas ele fala errado, professora! (Risadinhas)
14	- Todos vocês já deixaram escapar uma dessas
15	até eu já deixei. E nós não devemos rir e de-
16	boçar das dificuldades dos outros e sim
17	aceitá-las
18	A turma voltou ao silêncio e continuaram
19	a aula.
20	No final da aula, a professora deixou claro
21	que os alunos devem respeitar os professores
22	e entre os alunos não é mesa neces-
23	sária a amizade mas sim o respeito e tudo
24	gira em torno do respeito
25	

Na linha 6 do Texto 19, há confusão entre as consoantes “m” e “n” em “**nudemo**” por “**mudemo**”, dada a similaridade gráfica e fonológica existente entre ambas (cf. quadro 1, traço D). Há, ainda, os seguintes problemas linguísticos no Texto 19: a palavra “necessária” é separada silabicamente de maneira inadequada, já que o dígrafo “ss” é grafado na mesma linha; há confusão entre as consoantes “s” e “z” em “amidade” (l. 23); confusão entre a consoante “r” e a vogal “u” em “touno” (l. 24) (torno > touno). Embora haja, ainda, problemas linguísticos prototípicos da dislexia na reescrita do texto, observamos que problemas que apareceram no rascunho e no texto definitivo, como o acréscimo de vogal e a aglutinação, foram superados nesta versão.

O terceiro dia de oficina teve como tema a importância da tecnologia no cotidiano. Para a produção de uma crônica sobre o tema, discutimos a crônica de Luís Fernando Veríssimo, debatemos sobre a música “A televisão”, dos Titãs, e analisamos uma charge. Tivemos o seguinte resultado:

TEXTO 20 (Aluno 4)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	Um dia eu acordei no meu apartamento
3	Com a luz do sol batendo em meu rosto
4	e vejo apenas branco, tudo branco não tinha
5	TV nem celular só uma cama e uma mesa
6	com duas cadeiras não achava a luz, achei
7	aviam quando abri meu armário e vi algumas
8	roupas feitas a mão e pensei "fiquei tão
9	fresco assim?" aí pensei "por que não estou na
10	casa dos meus pais?" me olhei no espelho e pare-
11	cia ter mais de 25 anos fui procurar o
12	celular ou o telefone, mas não achei peguei minha
13	carteira, tá, tudo certo só avia uma coisa
14	estranha eu tinha 25 e não tinha carteira de
15	motorista na minha garagem tá tinha uma
16	bicicleta abri a porta e ao sair encontrei meu
17	vizinho e perguntei o nome dele e ele disse:
18	- Pô, [redacted] ou não é possível essa sou eu e
19	[redacted]
20	- O que aconteceu com seu cabelo gigante?
21	perguntei.
22	- O fopa que era o cabelo dele.
23	Após conversar um bom tempo com ele e
24	descobri que a tecnologia não existia e
25	esses 15 anos foram só 15 dias que eu estava
26	apagado e não me lembrava de nada.

Nas linhas 6 e 12 do Texto 20, há omissão da consoante “h” em “aviam” (l. 6) (havam > aviam) e “avia” (l. 12) (cf. quadro 1, traço V), o que pode ser justificado tanto pela presença da dislexia quanto pelo fato da consoante “h” não ter som no ambiente em que se encontra. A segunda versão do texto foi a seguinte:

TEXTO 21 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	
2	Um dia acordei em meu apartamento com
3	a luz do sol batendo na cara e não avia bran-
4	co, tudo branco não avia TV nem celular
5	no uma cama e uma mesa com duas cadei-
6	ras não achava a luz, resolvi sair, quando
7	abri o armário me perguntei "fiquei tão
8	franco assim?" não avia roupas feitas a mão e
9	então me perguntei novamente "porque não
10	este na casa dos meus pais?" me olhei no espelho
11	e aparentava ter mais de 25 anos fui procurar o
12	celular ou o telefone mas não achava, peguei minha
13	carteira e tudo certo não tinha uma coisa
14	estranha eu tinha 25 e não tinha carteira de
15	motorista, na minha garagem não tinha uma
16	bicicleta, abri a porta e ao sair encontrei uma
17	peça, meu vizinho e perguntei o nome dele e ele
18	respondeu:
19	-Pô, [redacted] eu não esperava isso, sou eu o [redacted]
20	-O que aconteceu com o seu cabelo gigante?
21	Perguntei.
22	-O que que era o cabelo?
23	Após conversar um pouco descobri que eu
24	não me lembrava de quase nada, a tecnol-
25	ogia não existia e que todos esses 15 anos tinham
26	sido apenas 15 dias que eu estive apagado.

Nas linhas 3 e 7, manteve-se a omissão da consoante inicial “h” em “avia” (**h**avia > avia). Como já destacamos, a omissão pode ser justificada tanto pela presença da dislexia, que tem a omissão de letras como uma das possíveis características atribuídas a ela (cf. quadro 1, traço V), quanto pelo fato da consoante “h” não ter som no ambiente em que se encontra.

Na linha 10, há confusão entre as consoantes nasais “m” e “n” na palavra “**m**ais”, grafada como “**n**ais” (**m**ais > **n**ais). Essa confusão é explicada pelo fato de ambas as consoantes apresentarem similaridade gráfica e fonológica (cf. quadro 1, traço I).

Após a correção do texto anterior conforme a norma padrão, solicitamos a reescrita. Sugerimos também ao aluno que reformulasse o que tinha escrito nas linhas 16 a 21, pois fugia um pouco do tema e discussão propostos. Obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 22 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão) – REESCRITA

1 Um dia acordei em meu apartamento a luz do
2 sol batendo em meu rosto e só havia branco, tudo branco
3 Não havia TV, nem celular só uma cama e uma
4 mesa com duas cadeiras, não achava a luz, resolvi sair.
5 Quando abri meu armário pensei "fiquei tão fresco assim?"
6 só havia roupas feitas a mão e perguntei novamente "por-
7 que não estou na casa dos meus pais?". Me olhei no espe-
8 lho, aparentava ter uns 25 anos. fui procurar
9 o celular ou o telefone mas não encontrava. Peguei
10 minha carteira, estava quase tudo certo, menos o fato de
11 eu ter 25 anos e não ter carteira de motorista.
12
13 Após pegar minhas coisas pensei comigo mesmo "o
14 que está acontecendo" e desci para a garagem, lá só
15 avia uma bicicleta, então subi em cima dela e fui no
16 caminho para a casa dos meus pais eu fiquei pensando
17 não havia nada que usava energia e pensei "o que vou fazer".
18 Após conversar com meus pais descobri que era
19 tudo um sonho e eu não lembrava da vida real,
20 além do fato de que a energia nunca existiu.

No Texto 22, identificamos dois problemas linguísticos prototípicos da dislexia. O primeiro aparece na linha 12: a vogal "i" da primeira sílaba da palavra "minhas" é omitida: "mnhas" (minhas > mnhas) (cf. quadro 1, traço V) e não apareceu no rascunho nem na segunda versão do texto. O segundo problema está na linha 14 e também se trata de uma omissão de letra: o verbo "haver" é grafado como "avia" (havia > avia) (cf. quadro 1, traço V), fenômeno que aparece nas duas primeiras versões do texto e persiste na reescrita. Há, ainda, confusão entre as consoantes "s" e "c", que possuem sons idênticos ao antecederem a vogal "e", em "pencei" (pensei > pencei). Mesmo ainda havendo problemas linguísticos, a confusão entre as consoantes nasais não está presente nesta versão da reescrita do texto. Daí podemos levantar a hipótese do processo de memória enriquecida, pois como já esclarecemos no capítulo 2, após a análise e leitura correta de uma palavra durante várias vezes, um modelo neural dessa palavra com sua ortografia, pronúncia e significado é permanentemente armazenado no sistema occipitotemporal. Isso quer dizer que no momento em que o estudante olha a palavra escrita, o sistema e todas as informações relevantes sobre essa palavra são automaticamente ativados, sem esforço ou pensamento consciente.

O quarto dia de oficinas teve como tema o racismo. A partir de nossas discussões, do debate sobre o vídeo e a música, solicitamos que o aluno contasse sobre uma situação em que

ele, algum parente ou amigo próximo sofreu com o racismo. Pedimos que ele escrevesse o que fazer para reverter a situação e qual comportamento para não ser constrangido. A primeira versão do texto foi a seguinte:

TEXTO 23 (Aluno 4)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	Quotaro era um menino feliz seus pais eram bem sucedidos
3	sua foto de aniversário havia sido a dois dias atrás e ele
4	acordou ouvindo dois homens vestidos com um uniforme militar
5	conversando com seus pais, ouviu seu mãe gritando e foi ver que
6	havia acordado os chamar os guardas de briga de sua casa seu
7	pai gritou "Quotaro, fuja!" ele tentou correr mas os militares
8	o prenderam.
9	Ele e seus pais entraram em um transporte onde além
10	dos militares não haviam indústrias, como ele
11	chegaram ao holocausto fizeram vários trabalhos e foram
12	trabalhar quanto servindo os militares quanto trabalhos de
13	produção chegou a hora das crianças tomarem um "banho"
14	mas na verdade seriam esculpidas com ácido, mas
15	Quotaro não queria tomar banho então se escondeu e após
16	um tempo foi até seu pai mas se viraram ele ele tentou
17	de tomar banho então se escondeu.
18	Após um tempo todos ouviram um barulho de lugar
19	onde Hitler ficava e todos foram ver, uma mulher negra
20	estava no quarto dele e então um barulho de tanques
21	e então a mulher pulou pela janela, assim os
22	americanos de Hitler estavam mortos, a ficada, era
23	e fim da 2ª guerra mundial

No Texto 23, identificamos oito ocorrências de problemas linguísticos prototípicos da dislexia. Na primeira linha do texto, a palavra “bem-sucedidos” é grafada de maneira aglutinada: “bemsussedidos” (cf. quadro 1, traço VII). Na linha 4, há confusão entre as consoantes “m” e “n” na preposição “com”, grafada como “con”, justificada pela proximidade gráfica e fonológica existente entre ambas (com > con) (cf. quadro 1, traço I). Já nas linhas 2, 9, 10 e 11, há omissão de letras: i) nas linhas 2 e 9, há omissão da consoante “h”, respectivamente nas palavras “há” e “haviam”, a qual pode ser justificada tanto pela presença da dislexia, que tem a omissão de letras como uma das possíveis características atribuídas a ela (cf. quadro 1, traço V), quanto pelo fato da consoante “h” não ter som no ambiente em que se encontra; ii) nas linhas 10 e 11, há, respectivamente, omissão da consoante “s” na palavra “holocausto” (holocausto > holocausto) e omissão da consoante “r” no verbo “servindo” (servindo > sevindo) (cf. quadro 1, traço V). Por fim, nas linhas 13 e 15 há, respectivamente, acréscimo das

consoantes “l” e “s”: a palavra “executadas” é grafada como “execultadas” (executadas > execultadas) e a palavra “teria” é grafada como “terias” (teria > terias) (cf. quadro 1, traço V).

Obtivemos como resultado da segunda versão do texto:

TEXTO 24 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão)

1	
2	Guotaro era um menino feliz seu
3	paiz eram ben sucedido sua festa de baner barra rido a
4	dois dias, ao acordar viu dois caras uniformizados
5	eram militares, eles estavam conversando com seu
6	pai, Guotaro curriu sua mão gritando e resolveu
7	deixar para ver o que estava acontecendo então
8	seu pai gritou "Guotaro fuja!" ele tentou correr mas
9	os militares o pegaram.
10	Ele e seu pai entraram em um transporte onde
11	além de militares se haviam judeus, assim como eles
12	chegaram ao holocausto, fizeram todos os tipos
13	de trabalho escravo, tanto quanto doméstico quanto braço
14	chegou a hora das crianças tomarem um "banho"
15	mas que sem eles saberem era um banho de ácido, mas
16	Guotaro não queria tomar banho então se escondeu e fez até
17	seu pai mas se vissem ele, ele teria de tomar banho.
18	Após um tempo curriam um barulho do lugar onde
19	o Hitler ficava e todos foram verificar, ao chegarem
20	lá e viram muita escuridão e escuridão ensanguentada
21	um ruído negro saiu pela janela e soldados americanos
22	cercaram todo o lugar. Era o fim da tão temida 2ª
23	grande guerra ou 2ª guerra mundial.

No Texto 24, levantamos três problemas linguísticos prototípicos da dislexia, de acordo com o quadro-síntese: i) nas linhas 2 e 10, há omissão da consoante “h” nas palavras “há” e “havam” grafadas, respectivamente, como “a” (**h**á > a) e “aviam” (**h**aviam > aviam) (cf. quadro 1, traço V); ii) na linha 17 também há uma omissão, mas, nesse caso, uma sílaba completa é omitida: a palavra “barulho” é grafada como “baru” (barulho > baru) (cf. quadro 1, traço VIII).⁴³ O aluno não conseguia se corrigir sozinho ao passar o texto do rascunho para a versão definitiva.

Para a reescrita do texto, fizemos a correção conforme a norma padrão e sugerimos que o Aluno 4 adaptasse os dois últimos parágrafos do texto para que não houvesse fuga ao tema.

⁴³ Identificamos também os seguintes problemas linguísticos não prototípicos da dislexia: a consoante “t” não é cortada na palavra “acontecido”, o que abre espaço para supormos uma possível confusão entre as consoantes “t” e “l”.

O Aluno 4 teve uma semana para concluir a atividade, mas se negou a realizar a reescrita desse tema, motivo pelo qual temos apenas duas versões.

O quinto dia de oficina teve como objetivo debater sobre a violência contra a mulher. A partir da apresentação do tema, da discussão a respeito de reportagem sobre a Lei Maria da Penha, da reflexão sobre a música “Rosas”, do grupo Atitude Feminina, da análise de uma propaganda do Ligue 180, propusemos a produção de crônica em que fosse contada uma história sobre uma mulher que sofria violência doméstica, em que o aluno expusesse a opinião dele sobre o assunto. O resultado que obtivemos foi o seguinte:

TEXTO 25 (Aluno 4)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	Marizete tinha apenas 17 quando
3	conheceu foyley eles se conheceram na moda
4	e em to um pouco depois Marizete teve de mudar
5	de cidade ela foi para o Core.
6	Quando Marizete fez 21 anos ela
7	realtou para o Rio e encontrou por coincidência
8	a foyley e eles voltaram a ser amigos
9	após um ano foyley pediu ela em casamento
10	e antes da cerimonia eles foram presos
11	juntos e ela se casou, a cerimonia não se
12	aconteceu, ninguém sabia dela.
13	Marizete estava sendo mantida presa
14	debrisa da casa dele ela só comia e bebia
15	quando ele deixava alimento lá por uma
16	alterta, ela ficou assim durante meses até
17	começarem a investigar, após 6 meses
18	de começo da investigação a acharam.
19	foyley foi preso condenado a 3 anos de
20	cadeia, porém após 4 meses foyley
21	fugiu e ao chegar em casa os caras
22	da mafia para quem ele estava devendo
23	estavam esperando e fugiram ele, após
24	encontrarem o corpo dele Marizete voltou
25	para sua família que ainda vivia
26	no Core.

No Texto 25, identificamos quatro problemas linguísticos prototípicos da dislexia: i) na linha 3, há confusão entre as consoantes “m” e “n” em “un” (um > un). Essa confusão se justifica pela proximidade gráfica e fonológica entre ambas (cf. quadro 1, traço I); ii) na linha 6, a palavra “coincidência” foi grafada como “conhecedencia”. Há aí a troca de “in” por “nhe” pela proximidade fonética entre ambos na pronúncia de “nh” em Brasília, que é [i] nasal (cf.

quadro 1, traço III); ii) na linha 12, as palavras “sendo” e “mantida” são escritas de maneira aglutinada: “sendomantida” (cf. quadro 1, traço VII).⁴⁴

Obtivemos como resultado da segunda versão do texto:

TEXTO 26 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	Marizete tinha apenas 17 anos quando conheceu Joerley
2	na escola e então um pouco depois Marizete teve de ser mudada para
3	o Core.
4	Quando Marizete fez 21 anos ela voltou para o Rio e encontrou
5	por coincidência ela encontrou Joerley e após um tempo
6	eles voltaram a ser amigos e após um ano resolveram
7	se casar, mas antes da cerimônia eles foram morar juntos
8	e ela nem ninguém sabia dela.
9	Marizete estava sendo mantida presa de baixo da
10	casa de Joerley e só comia quando ele deixava ali-
11	mento lá por uma abertura, Marizete passou 2 anos
12	assim, até começarem as investigações após 6 meses
13	eles a acharam e prenderam Joerley que foi con-
14	denado a 3 anos de prisão, mas ele fugiu após 4 me-
15	ses, após chegar em casa encontrou um casal da
16	mafia mexicana (para quem ele estava devendo) e eles o
17	perseguiram e fuzilaram, após o corpo de Joerley ser
18	encontrado Marizete voltou para sua família que
19	ainda morava no Core
20	

No Texto 26, identificamos três problemas linguísticos prototípicos da dislexia: na linha 5, há confusão entre as consoantes “m” e “n” na palavra “um”, grafada como “un” (cf. quadro 1, traço I). Nas linhas 11 e 17, ocorre omissão da letra “s” e da vogal “u” respectivamente. Na linha 11, a palavra “passou” é grafada como “pasou” (passou > pasou) e, na linha 17, o verbo “perseguiram” é grafado como “persegiram” (perseguiram > persegiram) (cf. quadro 1, traço V). Isso reforça a hipótese de haver prejuízo na consciência fonológica dos disléxicos.⁴⁵

Após a correção de acordo com a norma padrão, solicitamos ao aluno que reescrevesse o texto ao longo da semana antes de nosso próximo dia de aula. Obtivemos o seguinte resultado:

⁴⁴ Identificamos também os seguintes problemas: a consoante “t” não foi cortada na palavra “investigação”, o que dá margem para a confusão entre “t” e “l”.

⁴⁵ Identificamos também a pouca distinção entre as consoantes “l” e “t” em “encontrou”, palavra em que a consoante “t” não é cortada (l. 4).

TEXTO 27 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão) - REESCRITA	
1	Marinete tinha apenas 17 anos quando conheceu Jerry na
2	escola e então, um pouco depois, resolveu se mudar para o
3	Ceará
4	Quando Marinete fez 21 anos, ela voltou para o Rio e
5	encontrou por coincidência Jerry. Após um tempo, eles
6	voltaram a ser amigos e após um ano resolveram se
7	casar, mas, antes da cerimônia, eles foram
8	morar juntos e ela se viu, ninguém sabia dela
9	Marinete estava sendo mantida presa de baixo
10	da casa de Jerry e só comia quando ele deixava
11	os alimentos por uma abertura, Marinete passou
12	2 anos assim, até começarem as investigações.
13	Após 6 meses acharam ela e prenderam Jerry
14	que foi condenado a 3 anos de prisão mas
15	após 4 meses ele saiu, ao chegar em casa ele
16	encontrou um casal de mãe para quem
17	ele estava em devendo e eles o perse-
18	quiram e fugiram ele. Marinete voltou
19	para sua família no Ceará.
20	

No Texto 27, de acordo com o quadro-síntese e as referências sobre a dislexia, não há problemas linguísticos prototípicos da dislexia. Logo, destacamos que a reescrita após as correções feitas pode colaborar para o aluno perceber os desvios linguísticos gerais e os causados especificamente pela dislexia.

No sexto dia de oficina, trouxemos como tema a maioria penal. A partir da discussão sobre o assunto, o debate sobre uma tirinha e a reflexão sobre o vídeo com a entrevista de Dráuzio Varella, propusemos a produção de uma crônica, na qual o aluno imaginasse que era um político que discursaria sobre a redução da maioria penal: ele seria contra ou a favor? Quais seriam os pontos positivos? Por quê? E os negativos? Qual seria a solução para a criminalidade cometida por menores? Obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 28 (Aluno 4)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	O deputado Sujiro Kifuja é a favor da redu
3	ção da maioria penal, porque um jovem
4	de 16 ou 17 anos já deveria ter consciência
5	e ser capaz de responder por seus atos.
6	Porém colocá-lo em uma penitenciária seria
7	prejudicial porque o jovem seria facilmente
8	manipulável e teria grandes influências
9	dos criminosos com uma longa experi
10	ência e entraria em uma "gangue", então
11	sujiro a fundação de uma nova estrutura
12	para ser uma espécie de penitenciária "mais ter
13	mo" que nada jovens de 15 a 18 anos
14	seriam presos e aos atingirem 20 anos antes
15	de serem liberados eles seriam trans-
16	feridos para as reais penitenciárias.
17	Para o problema da criminalidade
18	sujiro que mais as escolas ensinem o
19	previd a partir da 4ª até a 6ª ano
20	além das aulas de consciência ética
21	e o projeto da roda de diálogo em que
22	os alunos discutem como melhorar
23	a escola.

No Texto 28, identificamos cinco problemas linguísticos prototípicos da dislexia: na linha 3, há confusão entre as nasais “m” e “n” na palavra “anos”, grafada como “amos” (anos > amos), devido à similaridade gráfica e fonológica existente entre ambas (cf. quadro 1, traço I). Ainda na mesma linha, a palavra “consciência” é grafada como “consiência”: há aí omissão da consoante “c” (consciência > consiência) (cf. quadro 1, traço V). Na linha 10, há nova ocorrência de omissão da consoante: a palavra “fundação” é grafada como “funação” (fundação > funação) (cf. quadro 1, traço V) – há aí omissão da consoante “d”. Na mesma linha, há omissão da sílaba “tu” da palavra “estrutura”, grafada como “estrura” (estrutura > estrura) (cf. quadro 1, traço VIII). Por fim, na linha 5, as palavras “colocá-lo” são grafadas de maneira aglutinada: “colocalo” (cf. quadro 1, traço VII).⁴⁶

A segunda versão do texto foi a seguinte:

⁴⁶ Identificamos também: confusão entre as vogais “a” e “u” em “manipulável” (l. 7) e entre as vogais “e” e “i” em “enclum” (l. 17); confusão entre a consoante “c” e o dígrafo “ss” em “atingicem” (l. 13) e em “discuticem” (l. 21) e entre as consoantes “j” e “g” em “sujiro”, (l. 17). Ambas as consoantes, ao precederem a vogal “i”, têm sons idênticos. Apesar de não ser caracterizado como um problema linguístico prototípico dos disléxicos de acordo com o quadro-síntese, não é algo esperado para um aluno de 14 anos.

TEXTO 29 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	
2	O deputado Sujiro Kifuya é a favor da redu-
3	ção da maioridade penal, porque um jovem de 16, 17
4	anos já deveria ter consciência e capacidade de
5	responder por seus atos.
6	Porém colocá-la pode ser prejudicial se em uma
7	penitenciária pode ser prejudicial porque um jovem
8	que pode ser facilmente manipulada seria perdua-
9	do e entraria em uma "gangue" então sujira
10	que fundamos uma estrutura onde o jovem de
11	15 a 18 anos fossem detidos lá e se o jovem atingisse
12	20 anos antes de ser liberado ele seria transferido
13	para uma penitenciária para terminar de cumprir sua
14	pena.
15	É para o caso da criminalidade sujeira que
16	mais escolas adotem o projeto, encluem em
17	sua carga horária a aula de consciência
18	ética e o modo de diálogo onde os alunos
19	fariam um "debate" sobre como resolver
20	os problemas que a escola está enfren-
21	tando e isso ocorreria uma vez por mês.

No Texto 29, identificamos três ocorrências de omissão da consoante “s”: na linha 3, a palavra “consciência” é grafada como “conciência” (consciência > conciência); na linha 10, há a palavra “fossem” é grafada como “fosem” (fossem > fosem) e “atingisse” é grafada como “atingise” (atingisse > atingise) (cf. quadro 1, traço V). Na linha 15, há confusão entre as vogais “e” e “i” em “encluem”.⁴⁷

Apesar de novos problemas da dislexia terem sido identificados nesta versão, houve avanços do rascunho (Texto 28) para o texto definitivo (Texto 29). A confusão entre as nasais “m” e “n” (l. 3, T. 28); as omissões das consoantes “c” (l. 3, T. 28) e “d” (l. 10, T. 28) e da sílaba “tu” (l. 10, T. 28) e a aglutinação de palavras (l. 5, T. 28) não estão presentes na segunda versão do texto 29, o que nos possibilita afirmar que o próprio aluno conseguiu se corrigir enquanto transformava o rascunho em texto definitivo e nos permite levantar a hipótese do processo cognitivo de memória enriquecida. Provavelmente, no momento em que o estudante se deparou com a palavra escrita, o sistema e todas as informações relevantes sobre essa palavra

⁴⁷ Identificamos também os seguintes problemas linguísticos não citados na literatura sobre dislexia: pouca distinção entre as vogais “u” e “e” em “uma” (l. 8); confusão entre as consoantes “g” e “j” em “sujiro” (l. 8 e 14).

foram automaticamente ativados, sem esforço ou pensamento consciente, o que viabilizou a grafia correta.

Obtivemos como reescrita:

TEXTO 30 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão) - REESCRITA	
1	O deputado Luiz Inácio Lula é a favor da redução da maior idade
2	penal, porque um jovem de 16, 17 anos já deveria ter consciência e ca-
3	pacidade de responder por seus atos.
4	Porém colocá-lo em um presídio pode ser prejudicial, porque
5	um jovem que pode ser facilmente manipulável seria levado
6	para lá e entrar em uma "gangue". Então sugiro que fundemos
7	uma estrutura onde os jovens de 15 a 18 anos fossem detidos
8	lá e, se os jovens atingissem 20 anos, seriam enviados
9	transferidos para um presídio.
10	Para o caso da criminalidade sugiro que mais
11	escolas aprendam a ler e a escrever e a prática da roda de
12	diálogo.
13	

No Texto 30, identificamos um problema linguístico prototípico da dislexia: na primeira linha, a palavra “maioridade” é fragmentada de maneira indevida: “maior idade” (cf. quadro 1, traço VII). Identificamos também a confusão entre as vogais “i” e “e” em “presídeo”, nas linhas 4 e 9.⁴⁸

Ressaltamos que os problemas identificados no Texto 28, como a confusão entre as nasais, as omissões de consoantes e de sílaba e a aglutinação de palavras; e no Texto 29, como as omissões de consoantes, não estão presentes nessa versão de reescrita. Isso demonstra a eficácia de nossa metodologia composta por três momentos de produção de um mesmo texto: rascunho, texto definitivo e reescrita, tendo em vista que, na primeira etapa, o próprio aluno inicia o processo de monitoramento de sua escrita e, no segundo momento, a partir de nossa correção, é capaz de identificar problemas que não consegue superar por conta própria. Mais uma vez, apontamos a possibilidade de ocorrência do processo cognitivo denominado de memória enriquecida e à formação de um modelo neural que viabiliza que o aluno recorde da grafia correta de determinadas palavras.

No sétimo dia de oficina, trouxemos como tema a corrupção. A partir do debate sobre a música “Até quando?”, do Gabriel O Pensador, a discussão sobre a notícia “Corrupção no cotidiano do brasileiro” e a reflexão sobre o nosso dia a dia como cidadãos, propusemos a

⁴⁸ Identificamos também: confusão entre as vogais “a” e “e” em “persuadido e” (l. 6) e em “aprovam” (l. 11); confusão entre as consoantes “j” e “g” em “sujiro” (l. 6 e 10).

produção de uma crônica em que o aluno contasse uma história que envolvesse corrupção em ações do dia a dia das pessoas. Obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 31 (Aluno 4)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	Bom primeiramente a corrupção não está somente na
3	política, a corrupção está dentro de cada pessoa mesmo
4	que seja quarentão porque o instinto humano consiste em
5	beneficiar a si mesmo e a pessoa próxima antes da cara que
6	pareceu ali.
7	Depois combater e acabar de uma vez por todas
8	com a corrupção ou é impossível ou quase, já tentaram, e
9	o que aconteceu? Guerra, Facismo, Nazismo, 2ª guerra e
10	Guerra Civil, Capitalismo vs socialismo. Porque não deu certo?
11	Porque o homem teme o que é diferente, o que é desconhe-
12	cido.
13	Bom dois amigos que fazem quase tudo juntos, foram
14	crusade juntos, moram juntos comem e estudam
15	juntos, um dia resolveram comprar duas amboas
16	linham 10 reais, deu para 27 balas e caetora de
17	dividir um esconde uma delas e a outra que era
18	mais de vinte não percebe e divide 13 e 13 e um acala
19	ficando com uma a mais aí depois das balas acabaram
20	a "mão" de sobre mas não conversa com ele pensando
21	é só uma bolinha.
22	Muitas pessoas pensam dessa forma mas isso é
23	um ato de corrupção e a mesma que o fez raizento
24	que funciona que dá certo e não crerer e ver um homem
25	corrupto, desonesto.

No Texto 32, identificamos três ocorrências de omissão de consoantes, problema linguístico prototípico da dislexia. Na linha 3, a palavra “instinto” é grafada como “estinto”. Há aí omissão da consoante “n” (instinto > estinto). Nas linhas 7 e 8, há omissão da consoante “s”: a palavra “impossível” é grafada como “imposivel” (impossível > imposivel), e a palavra “Fascismo”, grafada como “Facismo” (Fascismo > Facismo) (cf. quadro 1, traço V).

Obtivemos como segunda versão do texto:

TEXTO 32 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	
2	Bem primariamente a corrupção não está somente
3	na política, a corrupção está dentro de cada pessoa
4	pois ela mesma que seja quase nada, porque o instinto huma-
5	no é beneficiar a si mesmo e à pessoa próxima antes de cara
6	que passa ali.
7	Depois, combater e acabar de uma vez com a corrupção
8	é impossível ou quase, já tentaram, e o que acabou? Guerra
9	Socismo, Stalinismo, Nazismo, 2ª guerra mundial e Guerra Fria,
10	Capitalismo vs Socialismo. Porque não deu certo? Porque ninguém
11	teme o desconhecido, teme o que é diferente.
12	Bem, dois amigos que faziam tudo juntos, foram criados juntos,
13	meram juntos, comem e estudam juntos, um dia se resolveram
14	comprar doces ambos tinham 10 reais, deu para 27
15	balas e na hora de dividir um deles escondeu uma delas e
16	o outro que era desatento não percebeu e divide 13 e 13 e um
17	fica com uma a mais que o outro, aí depois que os bolinhos
18	acabam a mãe descobre mas resolve não conversar
19	com ele pensando "é só uma bolinha"
20	Muitas pessoas pensam assim mas isso é uma dita
21	de corrupção e o menino que o fez não pensar que funciona
22	na e não crerer e se tornar um homem corrupto

No Texto 32, identificamos seis problemas linguísticos prototípicos da dislexia: três omissões de letras; uma omissão de vocábulo e duas ocorrências de confusão entre as consoantes “m” e “n”. As ocorrências de omissão de letras estão nas linhas 3 e 8: na linha 3, a palavra “instinto” é grafada como “estinto” (instinto > estinto). Percebe-se aí a omissão da consoante “n”. Na linha 8, a palavra “Fascismo” é grafada como “Facismo” (Fascismo > Facismo), há, portanto, omissão da consoante “s”. Ainda na mesma linha, é omitida a vogal “u” na segunda ocorrência da palavra “Guerra”, grafada como “Gerra” (Guerra > Gerra) (cf. quadro 1, traço V). Já nas linhas 13 e 16, observa-se confusão entre as consoantes “n” e “m”: na linha 13, a palavra “tinham” é grafada como “timham” (tinham > timham) e na linha 16, a palavra “uma” é grafada como “una” (uma > una). Como já apontamos anteriormente, essa confusão se justifica pela proximidade gráfica e fonológica entre as duas letras (cf. quadro 1, traço I). Ainda na linha 16, há omissão do vocábulo “comprar”, que está subentendido antes de “27” (cf. quadro 1, traço VIII).⁴⁹ Apesar de mais problemas linguísticos presentes nesta versão em

⁴⁹ Identificamos também a ausência do traço horizontal característico da consoante “t”, o que causa pouca distinção entre as consoantes “l” e “t”.

relação ao rascunho (Texto 31), neste texto, a palavra “impossível” foi grafada sem omissão da consoante “s”.

Após a correção do Texto 32 de acordo com a norma padrão, pedimos ao aluno que reescrevesse o texto. Obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 33 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão) - REESCRITA	
1	
2	Primariamente a corrupção não está somente em política a corrupção está
3	dentro de cada pessoa mesma que seja quase toda, porque a natureza inata
4	da ser humana é beneficiar a si mesma e a pessoa próxima antes
5	do cara que passou ali.
6	Depois, combater e acabar com a corrupção de uma vez é quase impossível, já
7	tentaram e no que deu? Nazismo, Nazismo, Stalinismo, 2ª Guerra Mundial, Guerra
8	fria, Capitalismo vs Comunismo. Porque não deu certo? Porque a homem
9	tem o desconhecido, ele tem o que é diferente.
10	Um exemplo é: dois amigos que moravam, comiam, estudavam
11	e saíam juntos, faziam tudo juntos resolveram ir comprar doces, um tinha 10 reais
12	e o outro também também e deu para comprar 27 balas, aí um deles
13	escondeu uma e dividiu em 13 e 13 para cada mas ficou com
14	aquela que ele escondeu a mãe e depois a mãe descobriu
15	mas não fala por com o menino porque percebeu que era :
16	“É uma uma balinha não tem problema”.
17	Muitas pessoas pensam assim, mas isso foi um ato de corrupção
18	e em o menino vai ver que funciona e crescerá e se
19	tornará uma pessoa diferente.

No Texto 33, identificamos quatro problemas linguísticos prototípicos da dislexia, de acordo com o quadro-síntese. Nas linhas 3 e 4, há, respectivamente, confusão entre as consoantes “m” e “n” na palavra “humano”, grafada como “hunano”, devido à similaridade gráfica e fonológica existente entre ambas e confusão entre as vogais “a” e “o” na palavra “passou”, o que também se justifica pela proximidade gráfica existente entre as vogais (cf. quadro 1, traço I).⁵⁰ Já nas linhas 14 e 17, há omissão das consoantes “r” e “s”, respectivamente: a palavra “porque” é grafada como “poque” (porque > poque) e “crescerá” é grafada como “crecerá” (crescerá > crecerà) (cf. quadro 1, traço V).

Embora ainda haja problemas linguísticos prototípicos da dislexia nesta versão do texto, é possível identificar que os seis problemas linguísticos presentes no Texto 32, como as omissões de letras e de vocábulo e as confusões entre consoantes, foram superados, o que nos

⁵⁰ Há ausência de acentuação em “próxima”.

permite levantar a hipótese do processo cognitivo de memória enriquecida e reitera a eficácia da metodologia adotada por nós.

O oitavo dia de oficina teve como tema a crise hídrica. Nas Sequências Didáticas, previmos a discussão sobre a música “Planeta água”, de Guilherme Arantes. Entretanto, ao apresentarmos a escolha para nosso Aluno 4, ele afirmou que a música era chata e muito usada na escola. Propusemos, então, que apenas lêssemos a letra da música, mas, mesmo assim, o aluno demonstrou resistência. Nossa saída, então, foi trabalhar com a música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga, que trata da seca no Sertão. A alternativa foi aceita pelo aluno e seguimos com o restante de nosso planejamento. Também debatemos sobre a notícia “Olhares sobre a crise hídrica no Distrito Federal” e analisamos a charge, para, posteriormente, propormos ao Aluno 4 que produzisse uma crônica a partir da suposição de que a água potável do planeta se acabou. Questionamos como seria a vida da população sem água e sugerimos que, para resolver a situação, um cientista inventou uma máquina do tempo. Obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 34 (Aluno 4)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	Estimamos que em 2.463 já foram 10 anos que a água acabou e se tudo estiver certo 20 faltam 5 anos para o início da crise, onde a humanidade não conseguirá mais sobreviver, ela estará extinta, mas se tiver duas opções, ou a gente não faz nada e espera a morte chegar ou nós começamos a invenção do doutor Rick Barthame que conseguiu fazer uma máquina do tempo, e a sala do tempo. Uma sala onde os momentos do que está lá não mudam e não importa o quanto a linha do tempo seja alterada.
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	O plano é ir para o futuro e descobrir se há uma civilização avançada e suficiente para chegar a um dos planetas de gala e trazer para o tempo antes voltar e salvar a raça humana.
12	
13	
14	Quatro pessoas viajaram para o ano de 13500 e lá elas encontraram se não uma civilização e cultura, tudo isso arruinado.
15	
16	
17	As chegar as quatro pessoas encontraram uma civilização alienígena que vive para o lado a 15000 anos após a extinção humana, eram super inteligentes e inteligentes além de saberem a nossa língua. Apesar de serem muito avançados, eles são extremamente pacíficos e ajudaram a humanidade de bem grado, e emprestaram nossas e tempo máquinas, e ferramentas para extrair e armazenar o gás metano a sua época e já usavam o metano como um combustível para voltar mais e construir as pessoas, restauraram o governo de cada país e reuniram um regime totalitário nos semi-pacífico em cada país para regular o uso d'água e devolver o gás extraído para o "plano B".
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

No Texto 34, identificamos dois problemas linguísticos prototípicos da dislexia: na linha 8, há confusão entre as consoantes “m” e “n” na palavra “nã”, que é grafada como “mã” (nã > mã), dada a similaridade gráfica e fonológica entre ambas (cf. quadro 1, traço I) e na linha 26, há omissão da consoante “s” no verbo “conscientizar”, grafado como “concientisar” (conscientizar > concientisar) (cf. quadro 1, traço V). No mesmo vocábulo, há confusão entre as consoantes “s” e “z” em “concientisar” (conscientizar > concientisar). Em ambiente intervocálico, as consoantes “s” e “z” possuem sons idênticos. Identificamos também os seguintes problemas: confusão entre as consoantes “s” e “z” em “civilização” (l. 11 e 15), “colonisara” (l. 18) e “armasenar” (l. 24); confusão entre as consoantes “c” e “ç” em “avancada” (l. 11) e “avancados” (l. 21); confusão entre as consoantes “s” e “z” em “traser” (l. 12); confusão

entre as consoantes “j” e “g” em “trages” (l. 14); confusão entre as consoantes “x” e “s” em “expeciais” (l. 23). Esses últimos problemas precisam ser melhor investigados no âmbito dos estudos sobre dislexia.

Obtivemos como segunda versão:

TEXTO 35 (Aluno 4)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	
2	Estamos no ano de 2463 e já fazem 10 anos
3	que a água acabou e se tudo estiver certo faltam 5 anos até o fim da raça
4	humana, nós não temos duas opções ou não fazemos nada e esperamos
5	esperarmos pela morte ou nós vamos a invenção do doutor Chick Herbert
6	hoje que ele criou importante uma máquina como uma sala da tempo
7	O plano é ir até 1950 e ver se existe uma civilização
8	avanzada do futuro ou se existe para chegar a Urano
9	trazer para a Terra um pedaço a fim de salvar a huma-
10	nidade
11	Quatro pessoas, ao chegarem ao ano de 1950 encon-
12	traram com uma raça super avanzada de alienígenas
13	que colonizaram a terra e apesar de serem muito
14	avanzados eram passíficos e ajudaram os
15	humanos, emprestaram navios, trajes e fizeram
16	ferramentas para extrair e armazenar o gelo.
17	Voltaram, mas para um pouco antes para tomar
18	controle do mundo, evitar que isso ocorresse de novo
19	e deixam o gelo como último recurso

No Texto 35, há dois problemas linguísticos prototípicos da dislexia: na linha 2, as vogais “a” e “o” são confundidas no verbo “acabou” (cf. quadro 1, traço I) e, na linha 12, as palavras “de” e “serem” são grafadas aglutinadamente: “deserem” (cf. quadro 1, traço VII). Identificamos também os seguintes problemas linguísticos provavelmente associados à dislexia: confusão entre as consoantes “s” e “z” em “civilização” (l. 6), “traser” (l. 8) e “armasenar” (l. 15); omissão do complemento de “um pedaço” e pouca distinção entre as consoantes “b” e “h” em “humanidade” (l. 8); confusão entre o dígrafo “ss” e a consoante “c” em “passíficos” (l. 13). Aqui, podemos observar que o aluno foi capaz de monitorar a própria escrita sozinho, pois há menos problemas linguísticos em relação à versão anterior.

O Texto 35 não foi reescrito, pois o oitavo dia de oficinas de língua portuguesa, dia em que o texto foi produzido ocorreu em julho de 2017, coincidindo com a época de férias escolares.

Por se tratar do nosso último dia de aula, pedimos ao Aluno 4 que escrevesse um pequeno texto com o *feedback* das nossas oficinas de língua portuguesa, indicando os pontos

positivos e negativos de nosso trabalho. Ele concordou em realizar a atividade e produziu o seguinte texto:

TEXTO 36

1	
2	As aulas da Língua em geral são legais tem muitos pontos
3	positivos são engraçadas e tem temas interessantes interessantes.
4	Os pontos positivos são: Demos ao longo para discussões
5	para pensar e interessantes; apresentações de músicas, vídeos,
6	entre vistas, curtas e textos; exercícios além da redação,
7	como a marcação de rimas; conversas, sobre o texto e mais
8	O ponto negativo: Ter que escrever cada texto três
9	vezes, rascunho, texto definitivo e texto definitivo Reescrita.
10	Sobre a Língua: Acho a Língua uma pessoa legal,
11	diversificada e engraçada, uma boa professora e uma
12	melhor amiga.
13	As aulas dela já me ajudaram muito tanto em
14	redação, quanto em Gramática.

No Texto 36, na linha 2, identificamos a confusão entre as consoantes nasais “m” e “n” em “engraçadas” (**em**graçadas > **en**graçadas), que, como já vimos, é justificada pela similaridade gráfica e fonológica entre essas letras (cf. quadro 1, traço I).

A partir do texto produzido pelo Aluno 4, podemos afirmar que a escolha de nossa metodologia *multi* foi avaliada de maneira positiva pelo aluno, que demonstrou interesse tanto pelos recursos utilizados, quanto pelos temas que escolhemos para cada uma das aulas. Como já havíamos adiantado, o Aluno 4 teve resistência à estratégia de produzir rascunho, texto definitivo e reescrita. Mesmo explicando o porquê de nossa escolha e demonstrando a importância dela, o aluno deixou de realizar a reescrita em algumas ocasiões, o que reforça a relevância de discutir o lugar da reescrita em metodologias de ensino de leitura e produção de textos.

Após desenvolvermos nosso protocolo junto ao Aluno 4, observamos significativas mudanças: i) a relação do aluno com a escrita passou a ser menos penosa – no princípio, o Aluno 4 era muito resistente na produção de textos, por vezes batia a cabeça na mesa quando tinha de escrever, demorava muito tempo para redigir poucas linhas, mesmo tendo muitas ideias sobre as nossas discussões. Com o decorrer do nosso trabalho, mesmo não concordando com a estratégia de escrever três versões do texto em uma mesma aula, o Aluno 4 passou a escrever com menos resistência, mais fluidez e mais clareza; ii) a organização e a legibilidade do aluno claramente melhoraram à medida que fomos avançando em nossas aulas; iii) o rendimento escolar do Aluno 4 também melhorou: além de notas maiores, o aluno passou a demonstrar

mais motivação e interesse em nossas aulas; iv) à medida que nosso trabalho foi avançando, o Aluno 4, que antes não conseguia se corrigir sozinho, começou a monitorar a própria escrita, a fim de verificar em quais momentos cometia desvios da norma padrão decorrentes da dislexia.

Seguimos agora para as análises das produções textuais de nosso Aluno 5. Como afirmamos anteriormente, o acompanhamento do Aluno 5 ocorria às sextas-feiras, das 16h00 às 18h30. Ressaltamos ainda que o planejamento das sequências didáticas para as oficinas de língua portuguesa foi o mesmo para ambos os alunos, que tinham faixa etária aproximada (14 e 15 anos). Portanto, não repetiremos as informações sobre as sequências didáticas, detalhadas no capítulo 3 e já sintetizadas nesta seção; apenas apresentaremos o tema de cada aula para situar o leitor.

4.4.2 Geração de dados, sequências didáticas e a dislexia: Aluno 5

O primeiro encontro das oficinas com o Aluno 5 teve como tema a fome. Após utilizarmos os recursos e estratégias previstas em nossas Sequências Didáticas, o Aluno 5 produziu o seguinte texto:

TEXTO 37 (Aluno 5)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	No continente Africano, onde ocorre muitos
3	conflitos internos em relação a busca por recursos, dominação
4	territoriais e conflitos religiosos, ^{proporcionando} proporcionando um ambiente desumano,
5	fazendo o povo sofrer com a falta de comida, educação,
6	dentre outros fatores fundamentais para uma boa qualidade
7	de vida.
8	A história contada retratada.
9	Figura da hist
10	Nesse continente havia um garoto de 10 anos
11	chamado Marcelo, ele era órfão e viveu no país chamado: Su-
12	dão do Sul. Quem cuidava dele era sua avó que era humilde
13	e não tinha muitas condições de cuidar e seu
14	neto dizia: Em um dia Marcelo saiu de casa para bus-
15	car comida no jardim, porém não encontrou nenhuma
16	fruta que pode-se degustar. Então, saiu de casa e adentrou-
17	-se na savana à procura de comida.
18	Depois um homem ^{homem} por duas horas dentro da savana,
19	ele deitou ^{deitou} que estava com muitos em ^{em} condições de comer
20	comer, deitou-se no chão na posição fetal e queria es-
21	quecer aquele dor e tentou dormir. Nesse momento chegou um
22	urubu que estava esperando ele adormecer eternamente.

No Texto 37, há três problemas linguísticos prototípicos da dislexia: na linha 10, a palavra “órfão” sofre acréscimo da consoante “h”, aparecendo como “horfão” (órfão > horfão); na linha 21, a consoante “r” é omitida em “adomecer” (adormecer > adomecer) (cf. quadro 1, traço V); e na linha 12, há duas ocorrências de confusão entre as vogais “a” e “o”, justificada pela similaridade gráfica entre ambas: “cuidor” e “muitos” (cf. quadro 1, traço I). Identificamos também os seguintes problemas linguísticos: confusão entre as vogais “u” e “o” no verbo “pudesse” e “degustar”, grafados como “pode-se” e “degostar” (l. 15). Essa confusão nos parece também associada com a dislexia dada a proximidade entre essas vogais posteriores.

A segunda versão foi a seguinte:

TEXTO 38 (Aluno 5)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	
2	No continente africano, ocorre muitos con-
3	flitos internos em relação a busca por recursos, domina-
4	ção territorial e conflitos religiosos, proporcionando um
5	ambiente desumano, fazendo o povo sofrer com a falta de comida,
6	educação e dentro outros fatores fundamentais
7	para uma boa qualidade de vida.
8	Nesse continente havia um garoto de 10 anos cha-
9	mado Marcelo, ele era orfanão e vivia no país Harmonia :
10	chamado: Sudão do sul. Quem cuidava dele era sua avó que era
11	humilde e não tinha muitas condições de cuidar do seu
12	neto sozinho. Em um dia, Marcelo saiu de casa para bus-
13	car comida no jardim, porém não encontrou nenhuma fruta
14	que pudesse degustar. Então, saiu de casa e adentrou-se na ro-
15	vina a procura de comida.
16	Após caminhar por duas horas dentro da savana,
17	sovava do notou que estava com muita fome e estava em
18	condições de caminhar, deitou-se no chão na posição fetal
19	e queria esquecer aquela dor e tentou dormir. Nesse momen-
20	to chegou um avô , vulbu , que estava esperando ele
	ele adormecer eternamente.

No Texto 38, versão definitiva, continuaram a ocorrer problemas linguísticos prototípicos da dislexia: na linha 8, há acréscimo da consoante “h” em “**horfão**” (órfão > **horfão**) (cf. quadro 1, traço V) e nas linhas 10 e 16, há confusão entre as vogais “a” e “o” em “**cuidor**” (l. 10) (cuidar > **cuidor**), “**estova**” (l. 16) (estava > **estova**) e “**muito**” (l. 16) (muita > **muito**). Tal confusão se justifica pela similaridade gráfica existente entre as vogais (cf. quadro 1, traço D).

Possuímos apenas duas versões do tema da primeira aula, porque o aluno se recusou a realizar a reescrita a partir da nossa correção. A proposta metodológica de nosso protocolo era centrada nesses processos de escrita e reescrita, mas nem sempre os alunos estavam dispostos a seguir essa metodologia. Isso, por si só, é um resultado relevante para a discussão do lugar da reescrita em metodologias de ensino de leitura e produção de textos.

No segundo dia de oficina, objetivamos explicar o que é variação linguística e, a partir do previsto em nossas SDs, escrever a segunda crônica após as discussões. Obtivemos como resultado o seguinte texto:

TEXTO 39 (Aluno 5)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	As férias do dezembro havia acabado e a professora
3	voltou para a aula na primeira segunda da mês do primeiro
4	a escola em que a professora dava aula era uma de periferia e dentro
5	os alunos, havia um garoto de interior chamado Júcio.
6	- Por que você faltou esses dias Pedro? - Perguntou profes-
7	sora ao Júcio.
8	- É que nós mudamos aqui, Pedro - disse o Júcio.
9	As perceber que ele era de interior a professora resolveu
10	fazer um trabalho com a turma com o finalidade de pesqui-
11	sar quais as variações regionais presentes no Brasil.
12	O objetivo deste trabalho era perceber se diminuir
13	com o preconceito de região os que Júcio estava sendo excludi-
14	do pela turma por ser de interior. E deu 1 semana de prazo aos
15	alunos.
16	Os trabalhos tiveram bons resultados em relação
17	à nota, mais e que impressionou a professora foi a inte-
18	ração entre o Júcio com os alunos, em que haviam
19	incluído o Júcio para o ciclo social dos alunos e a
20	decisão da professora foi crucial para o Júcio adquirir
21	o prazer de ir à escola.
22	O diretor percebeu a atitude da professora e utilizou a ação
23	dela de exemplo para os outros professores além de aplicar um
24	modelo de adaptação a alunos de outras regiões e se adaptaram tra-
25	cialmente aos alunos da escola.

No Texto 39, há quatro problemas linguísticos prototípicos da dislexia: na linha 1, a palavra “férias” é grafada como “férios”: há aí confusão entre as vogais “a” e “o”, dada a similaridade gráfica entre ambas (cf. quadro 1, traço I); na linha 3, há omissão da sílaba “ri” do vocábulo “periferia”, grafado pelo aluno como “peferia” (periferia > peferia) (cf. quadro 1, traço VIII); para a linha 16, existem duas hipóteses, ambas envolvendo problemas linguísticos prototípicos da dislexia: i) confusão entre as palavras “mas” e “mais”, que são parecidas fonologicamente, mas possuem significados distintos (cf. quadro 1, traço VI); ii) acréscimo da vogal “i” antes da consoante “s” (mas > mais) (cf. quadro 1, traço V); e, na linha 17, há omissão da consoante “h” em “haviam”, palavra grafada como “aviam” (cf. quadro 1, traço V). Há confusão entre as vogais “e” e “i” em “adquerir” (l. 19), o que pode ser causado pela dislexia, questão pouco abordada na literatura sobre o assunto.

A segunda versão do texto foi a seguinte:

TEXTO 40 (Aluno 5)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	
2	As férias de dezembro havia acabado e a profes-
3	sora voltou a dar aula na primeira segunda-feira do
4	mês de fevereiro. A escola em que a professora dava aula
5	era uma de periferia e dentro os alunos havia um garoto de inte-
6	rior chamado Júcio.
7	-Por que você faltou esses dias todos? - Perguntou a professora
8	ao Júcio.
9	-É que nós mudamos aqui, senora - disse o Júcio.
10	Cio perceber que ele era do interior, a professora resolveu
11	fazer um trabalho com a turma, com a finalidade de pesqui-
12	sar quais as variações regionais presentes no Brasil.
13	O objetivo deste trabalho era acabar ou diminuir com
14	o preconceito de região já que o Júcio estava sendo excluído
15	pela turma por ser do interior. E deu 14 dias de prazo aos alunos.
16	Os trabalhos tiveram bons resultados em relação à nota,
17	mas o que impressionou a professora foi a interação entre o
18	Júcio com os alunos, em que haviam incluído o Júcio para o ci-
19	clo social dos alunos. A decisão da professora foi crucial
20	para o Júcio adquerir o prazo de 14 dias da escola.
21	A diretora percebeu a atitude da professora e utilizou
22	a ação dela de exemplo para as outras professoras, além de aplicar
23	um modelo de adaptação a alunos de outras regiões e se ad-
	aptaram socialmente aos alunos da escola.

No Texto 40, há três problemas linguísticos prototípicos da dislexia: para o fenômeno da linha 16, levantamos duas hipóteses: i) confusão entre as palavras “mas” e “mais”, que são parecidas fonologicamente, mas possuem significados distintos (cf. quadro 1, traço VI); ii) acréscimo da vogal “i” antes da consoante “s” (mas > mais) (cf. quadro 1, traço V). Na linha 17, há omissão da consoante “h” no verbo “haviam”, grafado pelo aluno como “aviam” (haviam > aviam) (cf. quadro 1, traço V) e confusão entre as vogais “a” e “o” em “para”, palavra grafada como “pora” (para > pora), justificada pela similaridade gráfica entre ambas (cf. quadro 1, traço D). Identificamos também a manutenção da confusão entre as vogais “e” e “i” em “adquerir” (l. 19).

Após corrigirmos o Texto 40 em conformidade com a norma padrão, o entregamos ao aluno e o convencemos a fazer a reescrita; ele aceitou e obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 41 (Aluno 5)

Texto definitivo (2ª versão) - REESCRITA	
1	
2	As férias de dezembro haviam acabado e a professora
3	voltou a dar dar aula na primeira segunda de mês de fevereiro
4	A escola em que a professora dava aula era de periferia e dentro
5	os alunos havia um garoto de interior chamado Luício.
6	- Por que você faltou esses dias todas? - perguntou a professora ao
7	Luício.
8	- É que nós mudamos aqui, professora - disse o Luício.
9	Ao perceber que ele era de interior, a professora resolveu fa-
10	zer um trabalho com a turma, com a finalidade de pesquisar
11	quais as variações regionais presentes no Brasil.
12	Objetivo desse trabalho era acabar ou diminuir com o
13	preconceito de região, já que o Luício estava estava sendo
14	excluído pela turma por ser de interior. E deu 1 semana
15	de prazo aos alunos.
16	Os trabalhos tiveram bons resultados em relação à nota,
17	mas o que impressionou a professora foi a interação entre o
18	Luício e os alunos, que haviam incluído o Luício no círculo so-
19	cial dos alunos. A decisão da professora foi crucial para o
20	Luício adquirir o prazer de ir à escola.
21	A diretora percebeu a atitude da professora e utilizou
22	a ação dela de exemplo para os outros professores além
23	de aplicar um modelo de adaptação a alunos de outras regiões
	a se adaptaram socialmente aos alunos da escola.

No Texto 41, há três problemas linguísticos prototípicos da dislexia: na linha 5, há confusão entre as vogais “a” e “o” em “todos”, vocábulo grafado como “todas” (todos > todas), dada a similaridade gráfica entre ambas (cf. quadro 1, traço I). Ainda na mesma linha, a sílaba “gun” do verbo “perguntou” é omitida: a palavra é grafada pelo aluno como “pertou” (perguntou > pertou) (cf. quadro 1, traço VIII) e, na linha 8, a sequência “sso” em “professora” é omitida (cf. quadro 1, traço VIII) e há acréscimo da consoante “f” (cf. quadro 1, traço V), o que faz com que a palavra seja grafada no texto como “proffera” (professora > proffera). Apesar de ainda constarem problemas prototípicos da dislexia na versão de reescrita, observamos que problemas como a omissão de consoante e confusão entre vogais, presentes no rascunho (Texto 39) e no texto definitivo (Texto 40), não aparecem na reescrita. Levantamos aí a hipótese do processo cognitivo de memória enriquecida.

O terceiro dia de oficina teve como tema a importância da tecnologia no cotidiano. A partir da execução de nossas SDs, tivemos o seguinte resultado:

TEXTO 43 (Aluno 5)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	O rel nascente da capital brasileira é a horário mais
2	esbelto que ocorre durante o dia, além de ser maravilhoso é
3	um despertador natural para as pessoas que estavam hibern
4	ando. Essa ação é pouco reparada pelas pessoas, já que o dis
5	portador eletrônico já fazia este papel, porém, algo fez
6	tudo mudar no dia das pessoas de todo o mundo.
7	Todos os aparelhos eletrônicos desapareceram com
8	isso, e o rumo da vida das pessoas mudou de direção, sain
9	do de uma vida agitada, de correria, de estresse, competitiva
10	para uma mais serena e em simples. Antigamente, a vida era
11	trabalhosa, porém tranquila tendo obrigações como
12	hoje mas sem a pressão constante.
13	A situação mais surpreendente não foi o fim do sumis
14	so dos aparelhos e sim a capacidade de adaptação e de superação
15	que envolveu os humanos, onde luxaram novos meios de
16	se divertir em de trabalhos - trabalhar em de fazer
17	outras atividades que não necessitam do uso do eletrônico
18	saindo da dependência tecnológica e indo para a li
19	beritação do núcleo do homem moderno.

No Texto 43, há quatro ocorrências de problemas linguísticos prototípicos da dislexia: nas linhas 1 e 2, há confusão entre as vogais “a” e “o” em “a horário” (l. 1) e “maravilhoso” (l. 2), palavra grafada como “morovilhoso” (maravilhoso > morovilhoso), dada a similaridade gráfica existente entre ambas (cf. quadro 1, traço I). Já nas linhas 13 e 18, há omissão da consoante “n” nas palavras “surpreendente”, grafada como “surpriedente” (surpreendente > surpriedente) e “dependência”, palavra grafada pelo aluno como “depedência” (dependência > depedência) (cf. quadro 1, traço V). Identificamos, novamente, a confusão entre “e” e “i” em “dispertador” (despertador > dispertador) (l. 3 e 4).

Observamos aqui a melhor organização e disposição das ideias no papel se compararmos o Texto 41 (rascunho) com o Texto 42 (definitivo). A escrita do aluno se mostrou mais clara e legível, com menos rasuras.

Após corrigirmos o Texto 43 em conformidade com a norma padrão e entregarmos ao aluno, solicitando a reescrita e a correção, obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 44 (Aluno 5)

Texto definitivo (2ª versão) - REESCRITA	
1	
2	O pol nascente da capital brasileira é o herdeiro
3	mais erbeito que ocorre durante o dia, além de ser matroni-
4	lharo, é um despertador natural para as pessoas que estão em
5	hilo nando. Essa ação é pouco reparada pelas pessoas, já que
6	o despertador eletrônico já fazia este papel, porém, algo fez tudo
7	mudar no dia das pessoas de todo o mundo.
8	Todos os aparelhos eletrônicos desapareceram e, com isso o
9	rumo da vida das pessoas mudou de direção, saindo de uma
10	vida agitada, de correria, de estresse, competitiva para uma vida
11	mais serena e simples. Antegamente, a vida era trabalhosa, por
12	tranquila tendo obrigações como feje, mas sem a pressão cons
13	tante.
14	A situação surpreendente não foi o caso de sumiçoes
15	aparelhos e sim a capacidade de adaptação e de superação que envol
16	via os humanos que for buscaram novos meios de se divertir
17	em, de trabalhos trabalharem de fazer outras atividades que
18	não necessitavam de uso do eletrônico, saindo da dependência
19	tecnológica e indo para a libertação do mundo de homem
	moderno.

No Texto 44, há quatro ocorrências de confusão entre as vogais “a” e “o”: na linha 4, o fenômeno ocorre na palavra “reparada”, grafada pelo aluno como “reporada”, (reparada > reporada); na linha 8, a confusão em questão ocorre em “da” e “vida”, palavras grafadas respectivamente como “do” (da > do) e “vido” (vida > vido); na linha 10, a ocorrência se dá em “trabalhosa”, palavra grafada pelo aluno como “trabalhoso” (trabalhosa > trabalhoso). Todas as ocorrências de confusão entre as vogais “a” e “o” ocorrem devido à similaridade gráfica existente entre ambas (cf. quadro 1, traço I). Embora a confusão entre as vogais ainda esteja presente, a omissão e a confusão entre consoantes, presentes no rascunho e no texto definitivo, não voltaram a ocorrer nessa versão de reescrita. Novamente, apontamos a possibilidade de ocorrência do processo de memória enriquecida.

O quarto dia de oficinas teve como tema o racismo. Após as atividades planejadas para o dia, a primeira versão do texto (rascunho) foi a seguinte:

TEXTO 45 (Aluno 5)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	Em uma sorveteria, o funcionário foi tinha
3	um alto índice melanina no corpo e tinha características físicas
4	de um negro. Um cliente da elite solicitou ao gerente quem fosse
5	atendido por um funcionário branco e o gerente respondeu:
6	- Não possuímos outro sorveteiro além desse homem e ele sem-
7	pre foi um bom funcionário, uma pessoa da família, de respeito,
8	organizado e disciplinado. Solicite que você peça desculpas ao meu
9	funcionário.
10	Constrangido pela resposta, o cliente pediu desculpas ao
11	funcionário e ao gerente, vindo sem tomar o sorvete.
12	Essa situação é comum na vida de vários afrodescendentes
13	abrilhos em todo o mundo que são julgados pelas aparências, onde
14	como características em julgamentos de racismo que é um
15	preconceito. A definição simplificada seria um julgamento
16	prévio por isso, tem um olhar tão negativo em relação a vida
17	da sociedade.
18	Uma forma de conscientizar a população para não
19	cometer esse tipo de julgamento seria a educação, como já dizia
20	um filósofo pré-socrático: "é necessário educar a criança para
21	não punir o homem".
22	
23	• Sendo julgados pelo racismo que é um preconceito.

No Texto 45, há três tipos de ocorrências de problemas linguísticos prototípicos da dislexia: na linha 2, a preposição “de” após a palavra “índice” é omitida (cf. quadro 1, traço VIII); na linha 17, ocorre a omissão da consoante “s” no verbo “conscientizar” e, na linha 12, acréscimo da consoante “s” em “pelos” (pela > pelos) (cf. quadro 1, traço V); nas linhas 12, 15 e 17, há confusão entre as vogais “a” e “o” em “pelos”, “aparência” (l. 12), “olhor” (l. 15), “conscientizor”, “população” e “pora” (l. 17). Tal confusão é justificada pela similaridade gráfica entre as vogais destacadas (cf. quadro 1, traço I).

A segunda versão do texto foi a seguinte:

TEXTO 46 (Aluno 5)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	
2	Em uma sorveteria, o funcionário tinha um alto
3	índice de melanina no corpo e tinha características físicas de
4	um africano. Um cliente da elite solicitou ao gerente que
5	fosse atendido por um funcionário branco e o gerente respon-
6	deu:
7	- Não possuímos outra sorveteiro além desse bom
8	homem e ele sempre foi um bom funcionário uma pessoa
9	de família, de respeito, organizado e disciplinado. So-
10	lito que você peça desculpas ao meu funcionário.
11	Constrangido pela resposta, o cliente pediu desculpas
12	ao funcionário e ao gerente, saindo sem tomar o sorvete.
13	Essa situação é comum na vida de vários afrodescen-
14	dentes e africanos em todo o mundo que são julgados pela aparên-
15	cia, sendo julgados pelo racismo que é um preconceito
16	que é um preconceito preconceito. A definição simplificada
17	simplificada seria um julgamento prévio por isso, tem
18	um olhar tão negativo em relação à visão da sociedade.
19	Uma forma de conscientizar a população para não cometer
20	esse tipo de julgamento seria a educação, como já dizia um filó-
21	sófo pré-Socrático: "é necessário educar a criança para não
	plutar o homem".

No Texto 46, há duas ocorrências de problemas linguísticos prototípicos da dislexia: na linha 4, há confusão entre as consoantes “t” e “d” em “gerende” (gerente > gerende). Tal confusão se deve ao fato de as duas consoantes possuírem modo e ponto de articulação comum, havendo diferença apenas no comportamento das cordas vocais (cf. quadro 1, traço III); na linha 18, há omissão da consoante “s” em “conscientizar”, verbo grafado como “concientizar” (cf. quadro 1, traço V). Há, ainda, uma possível omissão de uma vogal em “aos”, que foi grafado como “as” ou “os” (l. 9). Por fim, há repetição do trecho “que é um preconceito” (ls. 14 e 15), o que nos demonstra que na reescrita podem aparecer problemas que não estavam presentes na versão original do texto escrito.

Ao compararmos o rascunho (Texto 45) com o texto definitivo (Texto 46), observamos uma evolução na organização das ideias e na apresentação do texto, que se mostra mais legível e com menos rasuras.

Depois de corrigirmos o Texto 46 em conformidade com a norma padrão e entregarmos ao aluno na aula seguinte, solicitando a reescrita e a correção, obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 47 (Aluno 5)

Texto definitivo (2ª versão) - REESCRITA	
1	Em uma sorveteria, o funcionário tinha um alto índice de melancolia no corpo e tinha características físicas de um africano. Um cliente da elite solicitou ao gerente que fosse atendido por um funcionário branco e o gerente respondeu:
2	
3	
4	
5	
6	- Não possuímos outros sorveteiros além desse homem e ele sempre foi um bom funcionário, uma pessoa de família, de respeito, organizado e disciplinado. Solicito que você peça desculpa ao meu funcionário.
7	
8	
9	
10	Constrangido pela resposta, o cliente pediu desculpas ao funcionário e ao gerente, saindo sem tomar o sorvete.
11	
12	Essa situação é comum na vida de indivíduos afrodescendentes e africanos em todo o mundo, que são julgados pela aparência, sendo se julgados pelo racismo que é um preconceito. A definição simplificada seria um julgamento prévio, por isso tem um olhar tão negativo em relação à visão da sociedade.
13	
14	
15	
16	
17	
18	Uma forma de conscientizar a população para não cometer tipos de julgamento seria o investimento na educação, como já diz o filósofo: "é preciso educar a criança para não punir o homem".
19	
20	
21	

No Texto 47, há duas ocorrências de problemas linguísticos prototípicos da dislexia: na linha 4, há confusão entre as consoantes “t” e “d” em “atendido”, verbo grafado pelo aluno como “atentido” (atendido > atentido); no rascunho, essa mesma confusão havia acontecido em “gerende” por “gerente” (cf. quadro 1, traço III). Isso nos chamou a atenção, pois o mesmo erro continuou a ocorrer na 2ª versão, mas em uma outra palavra próxima à palavra em que o erro ocorrera. Na linha 19, há omissão do pronome “esses” antes de “tipos” (cf. quadro 1, traço VIII).

Também houve evolução do Texto 46 (texto definitivo) para a reescrita (Texto 47), cuja apresentação foi aprimorada, devido à ausência de rasuras e mais legibilidade.

O quinto dia de oficina teve como objetivo debater sobre a violência contra a mulher. A partir das discussões utilizando o planejamento previsto, obtivemos a seguinte produção textual:

TEXTO 48 (Aluno 5)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	Sammbeia, uma cidade do periferia no DF onde as
3	peessoas não possuem acesso à educação, é um local violento
4	e as mulheres são submissas os homens, só que é ele que traz
5	proteção, sustenta a família.
6	Fernanda, uma dona de casa que cuidava de
7	quatro crianças e seu marido era alcoólatra. Ele chegava em casa
8	tudo e agredia suas mulheres fisicamente, isso ocorria porque a mulher
9	falava ^{para} o marido que ele não estava dando bons exemplos para as
10	crianças.
11	Um filho deles que estudava em escola pública, viu um
12	cartaz que falava sobre a lei de moria da pena e começou investi-
13	gar a respeito dessa lei. Em um dia, a Fernanda foi agredida pelo
14	seu marido e o filho deles discou 190 e acionou a polícia para
15	ajudar a separar a briga.
16	Quando a polícia chegou, a mulher estava machucada e
17	os filhos penderam a pai, e nada disso aconteceria na educação
18	pública e ferocidade por conta de como respeitamos as profissões,
19	diminuindo os casos de registro de agressão a mulheres.
20	Após a apreensão apreensão do esposo, Fernanda pediu di-
21	vidorcio e começou a trabalhar, cuidando de seus quatro filhos
	Socinha.

No Texto 48, há três tipos de ocorrências de problemas linguísticos prototípicos da dislexia: nas linhas 2, 3, 5, 6, 9, 12 e 20, há confusão entre as vogais “a” e “o” em “peessoos” (l. 2), “submissos” (l. 3), “cosa” (l. 5 e 6), “crianças” (l. 9), “investigor” (l. 12) e “trabalhor” (l. 20). Essa confusão justifica-se pela similaridade gráfica entre as vogais “a” e “o” (cf. quadro 1, traço I). Além disso, na linha 14, há omissão da consoante final “r” em “separar”, palavra grafada como “separa” (separar > separa) e, na linha 20, omissão da preposição “a” após a palavra “começou” (cf. quadro 1, traço V). Identificamos também os seguintes problemas linguísticos provavelmente relacionados à dislexia: pouca distinção entre “e” e “o” em “agredia” (l. 7); confusão entre o dígrafo “ss” e a consoante “ç” em “agreção” (l. 18); confusão entre as consoantes “c” e “z” em “socinha” (l. 21).

A segunda versão do texto foi a seguinte:

TEXTO 49 (Aluno 5)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	
2	Simombria, uma cidade do parafetia no DF onde as ps-
3	soas não possuem acesso à educação, é um local violento e as mu-
4	lheres são submetidas ao homem, já que é ele que traz proteção
5	e sustenta a família.
6	Formanda era uma dona de casa que cuidava do qu-
7	atro crianças e seu marido era alcoolatra. Ele chegava em casa
8	torde e agredia sua mulher fisicamente, isso ocorria
9	porque a mulher falava para o marido que ele não estava dando
10	bons exemplos para as crianças.
11	Um filho deles que estudava em escola pública, viu um
12	cartaz que falava sobre a lei maria da penha e começou a investi-
13	gura respeito dessa lei. Em um dia, a Formanda foi agredida pelo seu
14	marido e o filho deles discou 180 e acionou a polícia para qd
15	ajudar a separar a briga.
16	Quando a polícia chegou, a mulher estava machucada
17	e os filhos prenderam o pai, e nada disso aconteceu de a edu-
18	cação pública ser sobre projetos de como respeitar as prox. modi-
19	minuindo os casos de registros de agressão à mulher. Após a
20	apreensão do esposo, Formanda pediu divórcio e começou trabalhar,
	cuidando de seus quatro filhos separados sozinho.

No Texto 49, há três tipos de ocorrências de problemas linguísticos prototípicos da dislexia: nas linhas 7 e 19, há confusão entre as vogais “a” e “o” em “torde” (l. 7) e “trabalhor” (l. 19), justificada pela similaridade gráfica entre ambas (cf. quadro 1, traço I). Ainda na linha 19, há omissão da consoante “c” e acréscimo da consoante “s” em “divórcio”, palavra grafada como “divórios” (divórcio > divórios) e omissão da preposição “a” depois de “começou” (cf. quadro 1, traço V).

Depois de corrigirmos o Texto 49 em conformidade com a norma padrão e entregarmos ao aluno na aula seguinte, solicitando a reescrita e a correção, obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 50 (Aluno 5)

Texto definitivo (2ª versão) - REESCRITA	
1	
2	Somambria, uma cidade de periferia no DF onde as pessoas
3	percebam não possuem acesso à educação, é um local violento e as
4	mulheres são submissas ao homem, só que é do que traz proteção
5	e sustento à família.
6	Fernando era uma dona de casa que cuidava de qua-
7	tro crianças e seu marido era alcoólatra. Ele chegava em ca-
8	sa tarde e agredia sua mulher fisicamente, isso se devia por-
9	que a mulher falava para o marido que ele não estava dando bons
10	exemplos para as crianças.
11	Um filho deles que estudava em escola pública, viu um
12	cartão que falava sobre a Teci Maria da Penha e começou a in-
13	vestigar o respeito da lei. Em um dia, a Fernanda foi agredida
14	pelo seu marido e o filho deles deitou chamou 180 e chamou
15	a polícia para ajudar a reparar a briga.
16	Quando a polícia chegou, a mulher estava machucada
17	e os filhos prenderam o pai, e nada disso aconteceria se a edu-
18	cação pública oferecesse projetos de como respeitar as crianças,
19	diminuindo os casos de registros registros de agressão à mulher.
20	Após separação do esposo, Fernanda pediu divórcio e começou a
	trabalhar, cuidando de seus quatro filhos sozinha.

No Texto 50, há cinco ocorrências de problema linguístico prototípico da dislexia: a confusão entre as vogais “a” e “o”, justificada pela similaridade gráfica entre ambas (cf. quadro 1, traço I). Identificamos a ocorrência desse fenômeno em: “troz” (l. 3), “Fernando” (l. 5), “folava” (l. 11), “ajudor” (l. 14) e “sozinho” (l. 20). Logo, na versão reescrita, percebemos que o Aluno 5 mostrou evolução em sua escrita no tocante aos erros de dislexia. Dos três tipos anteriormente identificados (tipos I, V e VIII), apenas um deles se manteve (tipo I).

Aqui, também observamos evolução no que se refere à apresentação do texto, se compararmos a versão definitiva (Texto 49) à reescrita (Texto 50): há, na reescrita, menos rasuras, e o texto é escrito de maneira mais legível.

No sexto dia de oficina, trouxemos como tema a maioria penal. Após as atividades previstas em nossas SDs, propusemos a produção de uma crônica. Obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 51 (Aluno 5)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	No dia da aprovação da redução da maioridade
3	penal, o Joaquim, um deputado que era a favor dessa lei,
4	discursou para convencer os políticos presentes na Câmara
5	a se posicionarem a favor da lei.
6	⊗ Durante o discurso, o Joaquim citou alguns
7	os benefícios que a redução da maioridade penal trazia, como
8	a redução do tráfico de drogas (que é a maior causa
9	de assassinatos e é realizada por menores de idade),
10	redução do índice de homicídios (a grande parte dos casos
11	são realizados por menores de idade) e outros crimes.
12	Joaquim conseguiu convencer os deputados
13	de aprovar a lei e outras medidas para combater
14	a criminalidade. Nessas medidas havia a criação
15	de uma comissão para melhorar as instituições acadêmicas,
16	além de palestras direcionadas para o auxiliar os
17	juventes a obterem diferenciação e certo sucesso. E
18	delegou como objetivo de entender os jovens.
19	Assim o Brasil conseguiu superar os problemas
20	relacionados aos crimes envolvendo menores de idade
21	proporcionando um futuro mais próspero e
	benéfico ao país.

No Texto 51, há cinco ocorrências de problemas linguísticos prototípicos da dislexia: na linha 5, há omissão da consoante “s” na palavra “discurso”, grafada pelo aluno como “discuro” (discurso > discuro) (cf. quadro 1, traço V) e há confusão entre as vogais “a” e “o”, em “gronde” (l. 9) (grande > gronde), “dos” (l. 14) (das > dos), “auxilior” (l. 15) (auxiliar > auxilior) e “Brosil” (l. 18) (Brasil > Brosil), dada a similaridade gráfica existente entre as vogais (cf. quadro 1, traço I).

A segunda versão do texto foi a seguinte:

TEXTO 52 (Aluno 5)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	
2	No dia da aprovação da redução da maioria
3	penal, o Joaquim, um deputado que era a favor dessa lei,
4	discursou para convencer os políticos presentes na Câmara a se
5	posicionarem ou posicionarem em favor da lei.
6	Durante o discurso, o Joaquim citou os benefícios que
7	a redução da maioria penal traria, como a redução de tráfico
8	de drogas (a maioria desses acontecimentos é realizada por
9	menores de idade), redução do índice de Homicídios (grande
10	parte dos casos são realizados por menores de idade) e
11	outros delitos.
12	Joaquim conseguiu convencer os deputados de apro-
13	var a lei e outras medidas para combater a criminalidade
14	das instituições acadêmicas, além de palestras direcionadas para
15	auxiliar os jovens a diferenciar o certo do errado. É delega-
16	das com o objetivo de atender os jovens.
17	Assim, o Brasil conseguiu superar os problemas rela-
18	cionados aos crimes envolvendo menores de idade proporcionando
19	proporcionando um futuro mais próspero e benéfico
20	ao país.

No Texto 52, há quatro ocorrências de problemas linguísticos prototípicos da dislexia: nas linhas 1 e 14, há omissão de letras; em “maioridade” (l. 1) há omissão da vogal “a” e em “acadêmicas” (l. 14) há omissão da consoante “c” (cf. quadro 1, traço V). Na linha 8, as palavras “índice” e “de” são grafadas de maneira aglutinada: “índice de” (cf. quadro 1, traço VII). Por fim, novamente na linha 14, há confusão entre as vogais “a” e “o” na palavra “palestras”. Essa confusão ocorre devido à similaridade gráfica entre as vogais (cf. quadro 1, traço I). Há confusão entre as vogais “e” e “i” em “Homicídeo” (homicídio > Homicídeo), porém isso pode ser devido à falta de domínio ortográfico.

Nessa época, houve greve geral dos trabalhadores e, por causa disso, o aluno teve duas semanas para realizar a reescrita do texto a partir de nossa correção. Entretanto, a reescrita não foi feita, porque o Aluno 5 argumentou que estava em semana de provas. Novamente, registramos a dificuldade em efetivar a estratégia da reescrita, devido à resistência do aluno à atividade.

No sétimo dia de oficina, trouxemos como tema a corrupção. A partir das discussões que tivemos, obtivemos o seguinte resultado:

TEXTO 53 (Aluno 5)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	A grande São Paulo, uma metrópole brasileira localizada
3	na região sudeste do Brasil, é bastante movimentada e principal
4	praça da metrópole é a Praça da Sé. Essa praça, é bastante violenta
5	e também haviam vidões vendendo óculos ambulantes, que possuem
6	produtos piratas.
7	Um garoto chamado João estudava em uma escola que fica
8	na periferia da praça. João pagava matrícula todo dia para ir à
9	escola e nessas viagens via pessoas que pediam para ele dar o
10	peço de não ser um estudante, utilizavam carteirinhas
11	falsas, essa situação é bastante comum na sociedade brasileira.
12	
13	Em um sábado, João viu na televisão um protesto contra
14	o desvio de dinheiro e corrupção. O estudante refletiu sobre
15	as pessoas que participavam desse movimento e reconheceu
16	algumas pessoas que usavam passe livre da metrópole de maneira
17	inadequada.
18	Essa situação é bastante comum, pessoas protestam
19	para combater a corrupção, mas com tem pequenas infra-
20	ções no dia a dia. O combate à corrupção e o trabalho de
21	redução da pobreza para a cultura do Brasil é extremamente um
22	reflexo de "nacionalidade" que molda um caráter antitético
23	nas cidades brasileiras. O conceito de benevolência é
24	refletido na política e caráter social, ou seja, a política corrupta
	é resultado da sociedade.

No Texto 53, há 19 ocorrências de problemas linguísticos prototípicos da dislexia, de quatro tipos diferentes: nas linhas 5, 7, 8, 9, 10, 15, 17, 23 e 24, há 16 ocorrências de confusão entre as vogais “a” e “o”, dada a similaridade gráfica entre ambas (cf. quadro 1, traço I). Há ainda, na linha 2, omissão da sílaba “ci” da palavra “principal”, grafada como “prinpal” (principal > prinpal) (cf. quadro 1, traço VIII) e, na linha 9, omissão da vogal “i” em “carteirinhas”, grafada como “carterinhas” (carteirinhas > carterinhas) (cf. quadro 1, traço V). Por fim, na linha 17, há confusão entre as palavras “protestos” e “protestam”, que são semelhantes graficamente, mas diferem em seus significados (cf. quadro 1, traço VI).

A segunda versão do texto foi a seguinte:

TEXTO 54 (Aluno 5)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	
2	A grande São Paulo, uma metrópole brasileira lo-
3	calizada na região sudoeste sudeste do Brasil, é bastante
4	movimentada e a principal praça da metrópole é a Praça
5	da Sé. Essa praça é bastante violenta e também havia vários
6	vendedores ambulantes, que possuíam produtos piratas.
7	Um garoto chamado João, estudava em uma escola
8	que ficava perto da praça. O João pegava metrô todo dia
9	para ir à escola, e nessa viagem via pessoas que possuíam passe
10	livre apesar de não serem estudantes, utilizando cartões
11	falsos e essa situação é bastante comum na sociedade brasileira.
12	Em um sábado, João viu na televisão um protesto como
13	objetivo de combater a corrupção. O estudante refletiu sobre
14	as pessoas que participavam desse movimento e reconheceu al-
15	gumas pessoas que usavam passe livre de metrô de maneira in-
16	adequada na manifestação.
17	Essa situação é bastante comum, pessoas protestam
18	para combater a corrupção, mas cometem pequenos infrações
19	no dia a dia. O combate à corrupção é algo trabalhoso de se
20	resolver, pois a cultura do brasileiro estimula um
21	jeitinho de "sagacidade" que molda um caráter anti-eficaz
22	antiético nas sociedades brasileiras. O conceito de democracia é
23	caracterizado pela ato social ser refletido na política, ou seja, a política corrupta é resultado das ações sociais.

No Texto 54, não há problemas linguísticos prototípicos da dislexia, o que é um ótimo indicício de que a reescrita começou a surtir efeito, sendo que o próprio aluno conseguiu sozinho corrigir os erros cometidos no rascunho. Identificamos apenas o seguinte problema linguístico não abordado na literatura específica sobre dislexia: a confusão entre as consoantes “j” e “g” em “viajem” (l. 8), que ocorre por causa da proximidade fonológica existente entre ambas no contexto dado.

Corrigimos o Texto 54 de acordo com a norma padrão e demos uma semana de prazo para o Aluno 5 nos entregar a reescrita. Ele afirmou novamente que estava em semana de provas e por isso não realizou a atividade.

O oitavo dia de oficina teve como tema a crise hídrica. Após as atividades previstas em nossas SDs, obtivemos o seguinte texto:

TEXTO 55 (Aluno 5)

Rascunho (1ª versão)	
1	
2	É notório que a água é um elemento indispensável para
3	a sobrevivência dos seres vivos. Se um dia os seres humanos não
4	possuírem esse recurso, a humanidade entraria em colapso até
5	que revertesse a situação.
6	No século XXV, a demanda por água era altíssima e o re-
7	curso era escasso, até que em algum dia desse século a água acabou.
8	As pessoas começaram a esquecer, os administradores e responsá-
9	veis pelo modo de abastecimento ficaram tentando reverter a situa-
10	ção dia após dia sem descanso. As cidades ficaram completamente
11	banalizadas e sem controle.
12	Até que um cientista chamado Mathews desenvolveu
13	uma máquina do tempo para tentar solucionar o
14	desastre ocorrido. O Mathews viajou para o ano 1985
15	para alertar sobre o futuro, além de compartilhar tecnolo-
16	gias avançadas do futuro.
17	Com o passar do tempo, Mathews percebeu que havia resol-
18	vido o problema, além de ter aprendido tecnologicamente o futu-
19	ro foi ^{percebeu} que a consciência das pessoas foi ^{teve} um efeito ^{efeito} grande ^{grande}
20	efeito e elas começaram a ter uma consciência e nunca
21	mais tiveram problemas com a falta de
	água.

No Texto 55, há 11 ocorrências de problemas linguísticos prototípicos da dislexia: nas linhas 3, 4 e 18, há omissão de consoantes em “possuísem” (l. 3), “revertese” (l. 4) e “consciência” (l. 18) (cf. quadro 1, traço V). Nas linhas 10, 13, 18 e 20, há confusão entre as vogais “a” e “o”, que se justifica pela similaridade gráfica entre ambas, nas seguintes palavras: “banalizadas” (l. 10), “desostre” e “pora” (l. 13), “pessoos” (l. 18), “tiverom”, “problemos” e “folta” (l. 20) (cf. quadro 1, traço I). Por fim, na linha 10, há acréscimo da consoante “r” em “banalizadas”, palavra grafada pelo aluno como “barnalizadas” (banalizadas > barnalizadas) (cf. quadro 1, traço V). Ainda em relação à palavra “barnalizadas”, apontamos o emprego inadequado do vocábulo nesse contexto, algo que podemos caracterizar como disnomia, uma das características da dislexia, ou como forma de mostrar erudição. Além disso, identificamos a confusão entre as consoantes “s” e “ç” em “descanço” (l. 9) e “comesaram” (l. 19).

A segunda versão do texto foi a seguinte:

TEXTO 56 (Aluno 5)

Texto definitivo (2ª versão)	
1	É notório que a água é um elemento indispensá-
2	vel para a sobrevivência dos seres vivos. Se um dia os
3	seres humanos não possuísem esse recurso, a humanidade
4	entraria em colapso até que descobrissem a situação
5	No século XXV, a demanda por água era altíssi-
6	ma e o recurso era escasso, até que em algum dia desse
7	século a água acabou. As pessoas começaram a enlouquecer,
8	os administradores e responsáveis pela rede de
9	abastecimento ficaram tentando reverter a situação
10	dia e noite sem descanso. As cidades ficaram comple-
11	tamente barnalizadas e sem controle.
12	Até que um cientista chamado Mathews descobriu
13	uma máquina do tempo para tentar solucionar
14	o desastre ocorrido. O Mathews viajou para o ano 1985 para
15	alertar sobre o futuro, além de compartilhar tecnologia ad-
16	quiridas do futuro.
17	Com o voltar do passado, o Mathews percebeu que havia
18	resolvido o problema, além de ter notado que a noção
19	sobre o uso da água havia amadurecido e por consequên-
20	cia, as pessoas não tiveram mais o problema da água.

No Texto 56, há sete ocorrências de problemas linguísticos prototípicos da dislexia: nas linhas 3 e 4, a consoante “s” é omitida em “possuísem” (l. 3) e em “revertese” (cf. quadro 1, traço V); na linha 11, há acréscimo da consoante “r” em “barnalizadas” (cf. quadro 1, traço V) e nas linhas 15, 17, 19, há confusão entre as vogais “a” e “o” em “alertor” e “compartilhor” (l. 15), “possado” (l. 17), “amadurecido” (l. 19), justificada pela similaridade gráfica existente entre ambas (cf. quadro 1, traço I). Não obtivemos uma versão reescrita deste texto, pois o último dia de aula coincidiu com o início das férias escolares, período em que o aluno estaria viajando.

O trabalho com o Aluno 5 nos chamou atenção para as seguintes questões: i) apesar de cursar o 1º ano do ensino médio, o aluno apresentava leitura bastante hesitante (cf. quadro 1, traço X), com claras dificuldades na leitura de palavras não familiares (cf. quadro 1, traço IX) e tentava adivinhar as palavras enquanto lia, o que causava, com frequência, a troca entre palavras parecidas graficamente (cf. quadro 1, traço VI). Com o avanço de nossas oficinas de língua portuguesa, o ritmo de leitura do aluno melhorou, e ele passou a ler com mais cautela, lendo as palavras em vez de adivinhá-las; ii) a legibilidade e a organização das ideias no decorrer dos textos produzidos pelo aluno também evoluíram; iii) mesmo deixando de realizar

a reescrita em algumas ocasiões, houve avanços na produção escrita do aluno, que passou a se corrigir, reduzindo o número de desvios da norma padrão.

Entre os problemas linguísticos mais presentes nas produções textuais do Aluno 5, estão a confusão entre as vogais “a” e “o” (cf. quadro 1, traço I) e as omissões e acréscimos de letras (cf. quadro 1, traço V), problemas linguísticos que continuaram a ocorrer nos textos escritos pelo Aluno 5, mas em menor frequência. Isso demonstra a eficácia de nossa metodologia, que tem por intuito buscar a superação dos problemas linguísticos decorrentes da dislexia.

Na seção seguinte, apresentaremos uma síntese dos problemas linguísticos mais encontrados por nós em textos produzidos pelos disléxicos participantes de nossa pesquisa, de acordo com a literatura sobre dislexia.

4.5 Síntese dos problemas linguísticos em textos de disléxicos

A partir de nossa análise, desenvolvemos, com a finalidade de sintetizar as análises dos textos já realizadas por nós neste capítulo, o quadro 2 a seguir com as ocorrências dos traços I a VIII (cf. quadro 1) presentes nos textos produzidos por nossos sujeitos de pesquisa.

Quadro 2 – Problemas linguísticos presentes nos textos gerados por disléxicos

		2013	2016		2017	
		Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5
Número de ocorrências	Traço I Confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia.	103	30	3	13	68
	Traço II Confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço.	3	4	–	–	–
	Traço III Confusão entre grafemas que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons representados por eles são acusticamente próximos.	3	15	–	1	2
	Traço IV Inversão parcial ou total de sílabas, letras ou palavras.	5	1	–	–	–
	Traço V Omissão e acréscimo de letras.	126	42	4	32	33
	Traço VI Troca de palavras por outras semelhantes.	19	–	1	–	3
	Traço VII Aglutinação e fragmentação inadequada de vocábulos.	10	14	1	6	1
	Traço VIII Presença de lacunas acentuadas na escrita, no que se refere à organização e estruturação das ideias e na construção frásica.	4	7	–	4	3
	Oralidade x dislexia	40	–	1	–	–

Embora tenhamos quantidade desigual de textos produzidos pelos nossos sujeitos de pesquisa, principalmente em relação ao quantitativo gerado pelo Aluno 2 e Aluno 3, observamos que o traço I, que corresponde à confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia, e o traço V, referente às omissões e acréscimos de letras, são predominantes nos textos analisados nas seções anteriores, o que nos permite afirmar que, mesmo que a dislexia se apresente de formas diversas de um indivíduo para o outro, existem pontos comuns a serem trabalhados.

A partir desse levantamento, foi possível perceber com mais exatidão a diferença do grau de dislexia de cada um dos alunos. Apesar de termos apenas quatro textos do Aluno 2, os traços supracitados estão muito presentes, e o aluno apresenta uma escrita, que, como já adiantamos, é incompreensível e indecifrável em vários momentos.

Em seguida, temos o Aluno 1, que também apresenta fortes marcas da dislexia em sua produção escrita. Assim como o Aluno 2 e o Aluno 1, os Alunos 4 e 5 apresentam problemas inesperados à idade e instrução que possuem.

Nesse contexto, podemos destacar as seguintes questões: o Aluno 2 e o Aluno 1, os mais afetados pela dislexia dentre nossos sujeitos de pesquisa, são estudantes da escola pública, moradores do entorno/periferia do Distrito Federal e estavam atrasados em relação ao ano escolar que cursavam à época em que realizamos a pesquisa com eles (nos anos de 2013 e 2016). Com base no que foi exposto por Morais (2013) (cf. capítulo 1), certamente a aprendizagem da leitura e da escrita por esses dois estudantes também foi afetada pelas condições sociais enfrentadas por eles, em um meio em que foram pouco expostos e pouco participaram de eventos de letramento, sofrendo pouco estímulo quando crianças. Isso não quer dizer que, por terem dificuldades mais acentuadas com a leitura e a escrita, não seja possível reverter esse quadro. Como vimos, com um acompanhamento direcionado e voltado às dificuldades enfrentadas por eles, há grandes possibilidades de superação desses problemas.

Na seção seguinte, abordaremos problemas tipificados na literatura como sendo característicos de dislexia e que extrapolam a produção escrita já analisada por nós nesta seção e que foi nosso objetivo maior nesta dissertação.

4.6 Geração de dados, sequências didáticas e dislexia: outros problemas tipificados na literatura

Nesta seção, abordaremos problemas tipificados na literatura como sendo característicos de dislexia e que não estão circunscritos à produção escrita analisada na seção anterior. Para

tanto, utilizaremos como base os itens/traços IX a XXVI do quadro-síntese sobre dislexia apresentado no início do capítulo.

As dificuldades na leitura de palavras não familiares ou não-palavras (traço IX, quadro 1), atreladas à leitura silabada, decifratória, hesitante e com bastantes incorreções (traço X, quadro 1), que trazem como consequência, a nosso ver, as dificuldades na compreensão dos textos lidos (devido ao baixo desempenho na leitura) (traço XI, quadro 1) foram identificadas em todas as fases de nossa pesquisa em níveis diferentes.

Independentemente do ano escolar dos alunos, esses foram problemas recorrentes. De acordo com Rodrigues & Ciasca (2016), a dificuldade de compreensão é ocasionada com o aumento da demanda da memória de trabalho, como ocorre com o uso de textos longos. Pudemos comprovar, em campo, que a extensão dos textos influencia diretamente na dificuldade de compreendê-los e interpretá-los, o que se deu em vários momentos da pesquisa.

Em 2013, levamos uma reportagem sobre o Palmeiras para que o Aluno 1 lesse, interpretasse e desenvolvesse um *post*, contando com as próprias palavras o que a reportagem apresentava. Após nossa leitura conjunta, o assunto que deveria ser interessante para o aluno – já que se tratava de uma boa notícia sobre o time para o qual ele torcia – se tornou cansativo e monótono. Além de sua expressão de cansaço, provavelmente pela sobrecarga de sua memória de trabalho, o Aluno 1 demonstrou resistência no momento em que pedimos que ele escrevesse um texto sobre o que a reportagem tratava. A solução do Aluno 1 para a nossa atividade foi copiar *ipsis litteris* as primeiras partes do texto que deveria ser motivador.

Na primeira aula com o Aluno 2, foi o dia em que fizemos a autoapresentação biográfica. Desde o momento em que propusemos a produção textual sobre ele mesmo, houve muita resistência à escrita (cf. quadro 1, traço XXIII). Na primeira versão do texto, como pudemos observar na segunda seção deste capítulo, o aluno escreveu somente duas linhas. A partir de nosso pedido, o aluno desenvolveu o texto um pouco mais. Quando pedimos para que o aluno lesse o que ele escreveu em voz alta, houve resistência novamente. O fato que mais nos chamou a atenção foi que, apesar de fazer parecer que estava lendo, o aluno estava apenas simulando a leitura. Veio, a partir de então, a seguinte reflexão: seria esse um sinal de que ele não tem consciência dos sons das letras e, conseqüentemente, daquilo que ele mesmo escreveu? (cf. quadro 1, traços XII e XVII).

Na aula seguinte, ao levarmos a música “Estudo errado”, cantada pelo Gabriel O Pensador, e solicitarmos a leitura compartilhada e em voz alta aos alunos, observamos a leitura silabada, decifratória, hesitante e com bastantes incorreções do Aluno 3 (cf. quadro 1, traço X), não só em palavras não familiares (cf. quadro 1, traço IX), mas também em palavras que

certamente já faziam parte do léxico do aluno, que, na época, tinha 15 anos. Dentre as incorreções na leitura, estão “abater” no lugar de “obedecer”, “divisão” no lugar de “diversão”. Ressaltamos que, apesar da fluência prejudicada, ao ler sentenças como “vai pra casa, pirralhada!” de maneira hesitante, o próprio aluno se monitorava e relia a mesma sentença com mais fluência em seguida. Ao chegar a vez do Aluno 2 ler a letra da música, ele demonstrou bastante resistência na leitura e não quis realizar a atividade.

Em relação à lentidão nas tarefas de leitura e escrita, mas não nas orais (traço XV, quadro 1), também encontramos exemplos nas três fases da pesquisa. Em 2013, ao trabalharmos com uma reportagem sobre o Palmeiras e questionarmos o Aluno 1 sobre o que se tratava, ele respondeu com clareza e sem dificuldade. Contudo, no momento em que solicitamos a criação de um *post* com as próprias palavras sobre o que tínhamos lido, o Aluno 1 demorou mais do que o esperado para realizar a atividade e não a realizou como seria capaz de realizar: apontamos aí a discrepância entre as realizações acadêmicas, as habilidades linguísticas e o potencial cognitivo (cf. quadro 1, traço XX).

Em 2016, no início de nossa primeira aula, pedimos que o Aluno 2 e o Aluno 3 se apresentassem brevemente. Sem demonstrar dificuldades, os alunos falaram seus nomes, idades, onde estudavam, matéria preferida, entre outros aspectos que consideravam relevantes. No momento em que solicitamos a produção de uma breve apresentação autobiográfica, os alunos demoraram mais tempo do que o esperado, além de demonstrarem relutância para escrever (cf. quadro 1, traço XXIII).

Em 2017, o planejamento previsto para cada dia de oficina era de até duas horas e trinta minutos. Apesar das ricas discussões sobre os temas, nas aulas 5 e 8, por exemplo, o Aluno 4, que não havia realizado a atividade de reescrita dos textos corrigidos por nós, levou mais de 40 minutos para reescrever cada texto, o que prejudicou o andamento do nosso planejamento.

Desde 2013, buscamos trabalhar a consciência fonológica dos nossos sujeitos de pesquisa, por ser uma área que sofre prejuízo devido à dislexia, como nos mostra a literatura especializada. Para isso, propusemos a leitura, interpretação e discussão sobre poemas (2013) e *raps* (2016 e 2017), a fim de identificar possíveis dificuldades com rimas e aliterações e, posteriormente, tentar minimizá-las.

Acerca do traço XIX do quadro-síntese, justamente sobre a dificuldade com a rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras), em 2013, observamos a não compreensão de jogos de palavras em que a mudança de uma letra transforma uma palavra, como acontece em “elefante elegante”, presente no poema de José Paulo Paes.

Em 2017, exercitamos a consciência fonológica dos alunos ao trabalhar a identificação das rimas nas músicas “Racismo é burrice” e “Até quando?”, do Gabriel o Pensador e “Rosas”, do grupo Atitude Feminina. O Aluno 4 demonstrou interesse e facilidade na primeira vez em que propusemos a atividade, mas ficou resistente a realizar a tarefa nos outros dias. Apesar do bom desempenho na atividade, o Aluno 5 se mostrou resistente desde o primeiro dia em que propusemos encontrar e marcar os sons semelhantes ou iguais com as mesmas cores de caneta.

No primeiro dia de aula com o Aluno 4, ele nos falou que sempre teve o hábito da leitura, que gostava de ler terror e ficção científica, mas não gostava de escrever e afirmou: “eu troco tudo e faço uma bagunça na hora de escrever”. Nossa experiência no primeiro dia de aula foi bastante trabalhosa: além da timidez do aluno – que é perfeitamente compreensível, tendo em vista que era nosso primeiro contato com ele, houve muita resistência no momento da produção textual, mesmo depois de expormos e discutirmos o material que havíamos preparado.

Observamos o nítido desconforto ao tomar notas e/ou relutância para escrever (cf. quadro 1, traço XXIII). A solução que encontramos para que o aluno se sentisse mais à vontade no momento de produzir a crônica foi elaborar um esquema com dados que pudessem ser usados por ele no momento da escrita. Aos poucos, o texto foi ganhando forma com os personagens, local e acontecimentos que o próprio aluno criou.

Outro exemplo foi a quinta aula com o Aluno 4, cujo tema era a violência contra a mulher: o aluno ficou batendo a cabeça na mesa repetidamente no momento em que propusemos a produção da crônica sobre o assunto. Questionamos o porquê de tal atitude, e ele nos respondeu que fazia isso quando ele tinha de escrever sobre algo que nunca tinha pensado antes. Percebemos, nesse acontecimento, o desconforto ao tomar notas e/ou relutância para escrever, traço XXIII, do nosso quadro 1.

No sétimo dia de aula com o Aluno 5, o assunto previsto em nossas Sequências Didáticas era a corrupção. Para debater o tema e estimular a produção de uma crônica pelo aluno no fim da aula, levamos uma reportagem do G1 adaptada sobre exemplos de corrupção no cotidiano do brasileiro. Como de costume, solicitamos a leitura da reportagem em voz alta pelo aluno. Ao longo da leitura da reportagem de duas páginas, que se deu de maneira silabada, decifratória, hesitante e com bastantes incorreções (cf. quadro 1, traço X), o Aluno 5 leu “de” no lugar de “da”; “ato” no lugar de “ação”; omissão do trecho “uma ou”; “de” no lugar de “em”; “despensa” no lugar de “despesa”; “adequadam” no lugar de “enquadram”; “dobram” no lugar de “dobraram”; “carteirinha” no lugar de “carteira”; “praticada” no lugar de “prática”; “deixar” no lugar de “deixa”; “emenores” no lugar de “enormes” e “existe” no lugar de existente.

Situação semelhante aconteceu no último dia de aula com esse mesmo Aluno 5, cujo tema foi a crise hídrica, debatido a partir de uma tirinha, uma música e uma reportagem veiculada no Portal da UnB sobre a crise hídrica no Distrito Federal. Novamente, a leitura se deu de maneira silabada, decifratória, hesitante e com bastantes incorreções (cf. quadro 1, traço X) e registramos: “professores” no lugar de “professor”; “tornam” no lugar de “tornaram”; “60%” no lugar de “65%”; “por cento” no lugar de “percentual”; “dramático” no lugar de “drástico”; “6 mil” no lugar de “60 mil”; “diariamente” no lugar de “diretamente”; “agloramento” no lugar de “aglomerado”; “medida” no lugar de “média”; “por” no lugar de “ao”; “ambiente” no lugar de “ambiental”; “entretanto” no lugar de “no entanto”; “desenvolvimento” no lugar de “desenvolvido”; “tratar” no lugar de “traçar”; “agnóstico” no lugar de “diagnóstico”, “intregadas” no lugar de “integradas”; “apresentação” no lugar de “prestação”; “plano” no lugar de “Planalto”; “esgotamento” no lugar de “Descoberto”; “compartilhamento” no lugar de “comprometimento”; “reputação” no lugar de “reposição”; . Antes de continuar a leitura dos três últimos parágrafos, o aluno perguntou se eu poderia ler o resto. Perguntei a ele se ele gostaria que eu lesse, mas, mesmo demonstrando cansaço, ele se dispôs a continuar. Ressaltamos que, mesmo com a leitura pouco fluente, ao ser questionado sobre o texto, o aluno demonstrou compreensão dos aspectos elencados no decorrer da leitura.

Reiteramos que, embora cada um dos sujeitos participantes da nossa pesquisa tenha seus pontos fortes e pontos fracos, todos foram capazes de realizar as atividades propostas. É importante deixarmos claro que cada aluno teve um resultado diferente, pois cada um deles tem diferentes bagagens, oportunidades e acesso à educação e, mesmo que tenham a dislexia em comum, ela não se apresenta de forma igual, mas varia de indivíduo para indivíduo. Depois de concluirmos a pesquisa, percebemos de maneira mais clara como as habilidades de leitura e escrita estão inseridas na vida dos indivíduos, não só na escola, mas em contextos variados: como comprar ingresso de cinema, assistir a um noticiário, pegar um ônibus, consultar um serviço na *internet*, entre outros. Por isso, nos preocupamos em desenvolver um planejamento que ajudasse os disléxicos a identificarem suas potencialidades e pontos a serem melhorados, além de perceberem a leitura e a escrita de forma menos penosa, a partir de temas atuais, tratados por meio de uma metodologia *multi*. Trataremos dessas e outras questões de maneira mais aprofundada no capítulo seguinte, em que apresentaremos as considerações finais desta dissertação.

4.7 Resumo do capítulo

Neste capítulo, analisamos os dados gerados nas três fases da pesquisa. Na seção 1, apresentamos as características da dislexia a partir da literatura, organizadas em um quadro-síntese. Na segunda seção, analisamos os dados gerados em 2013. Na terceira seção, analisamos os dados gerados em 2016. Na quarta seção, analisamos os dados da pesquisa realizada no primeiro semestre de 2017. Na quinta seção, apresentamos a frequência dos problemas linguísticos presentes nos textos analisados. Na sexta seção, tratamos sobre problemas tipificados na literatura não circunscritos à produção escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

Ao longo de nossa pesquisa, identificamos, analisamos e explicamos os principais problemas linguísticos da dislexia no uso escrito da língua portuguesa por meio da análise de textos produzidos por disléxicos nas três fases da pesquisa, cada uma com uma metodologia própria, como esclarecemos no capítulo 3.

A partir dessa apresentação, buscamos compreender a dislexia com base em sua definição, tipos, causas, diagnósticos, laudos e tratamentos recomendados, para, então, reanalisarmos os dados gerados no estudo de caso realizado por Lima (2013) e comparamos com novos dados coletados nesta pesquisa para, por fim, propormos um protocolo linguístico inicial de ensino de língua portuguesa para disléxicos.

Desde a primeira fase da pesquisa, tivemos como base a literatura específica sobre dislexia (CUBA DOS SANTOS (1987); ELLIS (1995); MARTINS (2003), IANHEZ & NICO (2003); DAVIS & BRAUN (2004); LUKASOVA *et alii* (2009); ABD (2015); MOURA (2017)) para desenvolver e selecionar as atividades a serem propostas em nossas oficinas de língua portuguesa. À medida que as leituras e as pesquisas foram se aprofundando e a partir da utilização das Sequências Didáticas, foi possível organizar com mais clareza, controle e de forma mais sistematizada como os temas escolhidos seriam trabalhados em cada uma das aulas.

Os típicos problemas relativos à escrita de disléxicos foram sumarizados no quadro-síntese apresentado no capítulo 4. Com base nele, investigamos a produção textual (e, em certa medida, oral) de nossos sujeitos de pesquisa. A partir dessa investigação, desenvolvemos um quadro com as características da dislexia encontradas nos textos. Os nossos resultados apontam que a confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia (caracterizada em nosso quadro 1 como traço I) e a omissão e o acréscimo de letras (presentes no quadro 1 como traço V) foram os erros mais comuns. O traço I está presente 103 vezes nos textos escritos pelo Aluno 1; 30 vezes nos textos do Aluno 2; 3 vezes nos textos do Aluno 3; 13 vezes nos textos do Aluno 4 e 68 vezes nos textos do Aluno 5, totalizando 217 ocorrências nas três etapas da pesquisa. Em segundo lugar, o traço V ocorre 126 vezes nos textos do Aluno 1; 42 vezes nos textos do Aluno 2; 4 vezes nos textos do Aluno 3; 32 vezes nos textos do Aluno 4; 33 vezes nos textos do Aluno 5, totalizando 237 ocorrências nas três fases da pesquisa.

As características da dislexia menos presentes nos textos gerados foram a inversão parcial ou total de sílabas, letras ou palavras (caracterizada no quadro 1 como traço IV) e a confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no

espaço (representada no quadro 1 como traço II). O traço IV está presente 5 vezes nos textos do Aluno 1; e 1 vez no texto do Aluno 2, totalizando 6 ocorrências. O traço II está presente 3 vezes nos textos do Aluno 1; e 4 vezes nos textos do Aluno 2, totalizando 7 ocorrências ao longo das três fases da pesquisa. Não foram encontradas ocorrências dos traços IV e II nos textos do Aluno 3, Aluno 4 e Aluno 5.

Como vimos no capítulo 2, há realmente um funcionamento diferente do cérebro dos disléxicos, o que afeta sua compreensão sobre os sons e a sua correspondência com as letras, a segmentação e a manipulação das sílabas das palavras. Por causa disso, o reconhecimento rápido e automático das palavras é prejudicado, como constatamos em campo, resultando, geralmente, em uma leitura muito lenta e penosa. Entretanto, Shaywitz (2006) constatou que protocolos e programas de leitura voltados especificamente para disléxicos são capazes de promover um reparo cerebral, com maior desenvolvimento dos sistemas neurais do lado esquerdo do cérebro – responsável pela linguagem – essenciais para a leitura rápida e automática.

Embora Shaywitz (2006) e outros pesquisadores discorram sobre o prejuízo na consciência fonológica dos disléxicos e seu forte impacto na leitura, percebemos um tratamento desigual dado à escrita na literatura, como se ela fosse um problema menor em relação aos problemas de leitura. Isso tem como consequência a inibição ou diminuição de pesquisas que visem encontrar soluções para os problemas da escrita decorrentes da dislexia. Como destacam Basso *et alii* (2017), há escassez de pesquisas que investigam a produção escrita por parte dos disléxicos, motivo que reforça a necessidade e a relevância de buscar alternativas, caminhos e metodologias eficazes.

Dentro da nossa metodologia na segunda e terceira fase da pesquisa, adotamos o uso do rascunho, do texto definitivo e da reescrita, para que os alunos aprimorassem a produção textual e comesçassem a desenvolver uma consciência de quais problemas linguísticos eles apresentam com mais frequência. Essa metodologia foi questionada algumas vezes pelos Alunos 4 e 5, que afirmavam que não fazia sentido escrever o mesmo texto três vezes. Mesmo depois de explicarmos o porquê, os alunos ainda se mantiveram resistentes, principalmente à reescrita, o que provavelmente justifique o fato de eles, mesmo com o prazo de uma semana para realizar a atividade, por vezes não a realizarem. Mesmo presente nos PCNs, que demonstram a relevância da reescrita no ensino de língua portuguesa, como vimos no capítulo 3, observamos, na prática, a necessidade de discutir o lugar dessa estratégia nas metodologias de ensino de leitura e produção de textos.

Apesar da resistência dos alunos no decorrer das aulas, percebemos que foi uma escolha metodológica positiva, tendo em vista que os problemas linguísticos foram diminuindo conforme nossas aulas iam avançando. Ademais, no fim dos oito encontros das oficinas de língua portuguesa, os Alunos 4 e 5 relataram que suas notas nas disciplinas de Redação e Língua Portuguesa na escola haviam aumentado.

A utilização da metodologia *multi* também foi efetiva nas três fases da pesquisa. Percebemos que os alunos têm a concepção de que as aulas de língua portuguesas se resumem a usar a gramática, ouvir o(a) professor(a), decorar regras e responder exercícios descontextualizados, que, muitas vezes, não trabalham suas potencialidades, mas apenas a reprodução de conceitos. Nossos cinco sujeitos de pesquisa chegaram muito resistentes às oficinas de língua portuguesa, mas, à medida que avançamos em nosso trabalho, com gêneros textuais variados, músicas, vídeos, imagens, estimulando não só a produção escrita, mas a interpretação, a reflexão, o pensamento crítico e a análise, os mesmos alunos passaram a ter outro comportamento em nossas aulas. Eles passaram a demonstrar mais motivação em participar das nossas aulas, o que refletiu diretamente nas produções escritas e na leitura. O uso da metodologia *multi* nos possibilitou dar voz aos alunos, que passaram a ter espaço para expor seu pensamento e sua opinião – o que, geralmente, não acontece nas salas de aulas regulares.

Os nossos sujeitos de pesquisa também colaboraram com o andamento de cada aula, já que a opinião deles foi levada em conta em todos os momentos. Por exemplo, para o terceiro dia de oficinas em 2017, estava prevista a discussão sobre a crônica de Veríssimo, a reflexão sobre a música dos Titãs e a análise da tirinha. Questionávamos os alunos sobre o que faríamos primeiro dentre as opções, deixando-os mais à vontade para seguirmos com a aula e realizar as atividades planejadas.

Como já destacamos anteriormente, foi uma tarefa árdua encontrarmos um campo de pesquisa adequado. Isso foi inesperado, uma vez que se tratava de uma pesquisa a respeito de um distúrbio de aprendizagem da magnitude da dislexia, que, como já vimos, afeta de 10 a 15% da população mundial.

Para evitar problemas na autoestima do aluno, no seu rendimento escolar, no relacionamento com os colegas etc., a dislexia deve ser acompanhada por uma equipe multidisciplinar, incluindo linguistas. Mas encontrar um campo de atuação para execução de nossa pesquisa-ação enfrentou muita resistência nas instâncias oficiais de ensino público em Brasília.

Nosso intuito, nesta pesquisa, foi, além de tratar de um tema pouco discutido no âmbito do ensino e demonstrar a sua relevância, disseminar o interesse pelos docentes e pesquisadores sobre algo que acomete boa parte de nossa população e, que, apesar de não ter cura, é passível de melhoria, como observamos ao longo do trabalho de campo e nesta dissertação.

Em relação aos resultados das oficinas de língua portuguesa para disléxicos, ao compararmos as primeiras aulas com o Aluno 1, Aluno 4 e Aluno 5 com os últimos encontros que tivemos com eles, observamos significativa mudança em atividades relacionadas à leitura e à escrita⁵¹.

No início, todos os participantes demonstravam resistência à leitura em voz alta. Nos últimos dias de aula, os mesmos alunos se voluntariavam a ler os textos. Com a escrita, também foi dessa maneira: no início, os alunos eram resistentes e escreviam pouco, mesmo após os debates e reflexões sobre os assuntos tratados. A partir da terceira aula, já era perceptível uma melhor relação com a produção de texto, uma escrita menos demorada e mais motivação no momento de escrever.

Ao longo das oficinas, identificamos nas três fases da pesquisa traços recorrentes não contemplados na literatura sobre dislexia, como a confusão entre “e” e “é”; “ch” e “x”; “u” e “l”; “j” e “g”; “s” e “c”; “ss” e “c”; “s” e “z”, além da ausência de pontuação/pontuação deficiente e uso indiscriminado de letra maiúscula.

Também identificamos alguns problemas cuja explicação poderia ser a dislexia ou a influência da oralidade. Essa questão pode ser exemplificada em: i) “tambeim” (cf. Texto 1, l. 7) – há aí uma possível ditongação; ii) “terro” no lugar de “terror” (cf. Texto 1, l. 8) – a consoante “r” final é apagada; iii) “dinhero” (cf. Apêndice 7, frase 9) – há aí uma possível monotongação por influência da oralidade na escrita; iv) “mais” no lugar de “mas” (cf. Texto 12, linha 2) – ao falarmos a conjunção, na maioria das vezes, acrescentamos um “i” em seguida da vogal “a”; v) “queimo” no lugar de “queimou” (cf. Apêndice 7, frase 17); vi) “surpriedente” no lugar de “surpreendente” (cf. Texto 42). Novamente, apresentamos questionamento para o qual não obtivemos resposta: como diferenciar a omissão de letras que é traço prototípico da dislexia da omissão que ocorre devido à influência da oralidade na escrita?

Ao final desta pesquisa, observamos que por causa da Teoria do *Deficit* Fonológico, a mais aceita dentre os pesquisadores da área, diversas pesquisas debatem, investigam e

⁵¹ Como só tivemos dois encontros com o Aluno 2 e o Aluno 3, não foi possível acompanhar a evolução de ambos. Contudo, acreditamos que, se tivéssemos conseguido fazer um acompanhamento sistemático com esses alunos, também conseguiríamos avanços não só no desempenho escolar deles, mas na leitura, escrita e interpretação dos textos.

disseminam metodologias para o exercício da consciência fonológica, que, apesar de essencial para as atividades de leitura e escrita, não engloba todos os processos cognitivos relacionados a essas atividades (MELO, 2015). Assim como Melo (2015), observamos a escassa importância dada ao estímulo da consciência morfossintática, responsável pela habilidade de refletir acerca dos morfemas e estruturas das frases, que acaba sendo negligenciada pelos pesquisadores. Melo (2015) aponta que, entre 17 artigos sobre intervenção de crianças disléxicas, apenas um discorria sobre a relevância da consciência morfossintática. Isso destaca a necessidade de desenvolver pesquisas visando ao estímulo da consciência morfossintática dos disléxicos e seus resultados.

Propomos algumas questões para motivar pesquisas futuras: i) Na escrita, a morfologia, a morfossintaxe e/ou a sintaxe da língua materna é prejudicada ou sofre alterações devido à dislexia? ii) Como identificar, metodologicamente, se problemas linguísticos são decorrentes da dislexia ou da influência da oralidade? Questões como essas são relevantes para avanços nos estudos sobre a dislexia e devem ser aprofundadas em futuros estudos linguísticos.

Desenvolver o protocolo de ensino voltado aos disléxicos e, mesmo depois de enfrentar tantas dificuldades e imprevistos, atuar em campo com os alunos, em situações concretas de ensino-aprendizagem, tornou esta pesquisa mais valiosa e completa. A literatura sobre dislexia tem muito a dizer sobre o assunto, mas, apenas com a inserção em um contexto real de pesquisa, somos capazes de enxergar minúcias tão relevantes e presentes no dia a dia desses estudantes. A partir desta pesquisa, geramos e analisamos dados que representam as várias dificuldades enfrentadas pelos disléxicos na leitura, que, dentre outros aspectos, acontece de forma hesitante e é permeada por incorreções; na escrita, marcada por trocas entre letras, omissões de letras e sílabas, entre outros, mas também como sujeitos inseridos em uma sociedade.

Diante do exposto, reconhecemos em nosso trabalho linguístico um importante registro sobre a dislexia. Esperamos que, além de contribuir para a disseminação do debate sobre esse transtorno de aprendizagem no âmbito educacional, este estudo possa ser objeto de reflexão sobre quem são esses sujeitos, quais as suas reais necessidades de ensino-aprendizagem e o que é possível oferecer em relação ao ensino de língua portuguesa para disléxicos.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. *A escrita infantil: Evolução e dificuldades*. Traduzido por Iria Maria de Castro Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ANTUNES, I. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*. UFSC. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 20, n.1, p. 65-76, 2002.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br>>. Acesso em: 22 out. 2015.
- ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PESSOAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS. *Discalculia*. Disponível em: <<http://www.appdae.net/discalculia.html>>. Acesso em: 18 abr. 2016.
- BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.
- BASSO, F. P.; JOU, G. I.; GONÇALVES, H. A.; MORAES, A. B.; MOOJEN, S. M. P.; SALLES, J. F. A produção textual escrita de adultos com dislexia de desenvolvimento. *Neuropsicologia Latinoamericana*, v. 9, p. 19-32, 2017.
- BAZERMAN, C. Systems of Genre and the Enactment of Social Intentions. In: FREEDMAN; MEDWAY. *Rethinking Genre*. London: Taylos & Fracis, 1994.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. SP, Martins Fontes, 1997.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BAROJA, F. F.; PARET, A. M. L.; RIESGO, C. P. *La dislexia: origen, diagnostico y recuperacion*. Madrid: Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial, 1993.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (coord.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BAZTÁN, A. A. *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, 1995.
- BODER, E. Developmental Dyslexia: a Diagnostic Approach Based on Three Atypical Reading-Spelling Patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, London, v. 15, p. 663-687, 1973.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2 nº 1 (3), p. 68-80, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quatro ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Portaria nº 39*, publicada no Diário oficial em 12/03/2012. Disponível em: <<http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- BRASIL. Conselho de Educação do Distrito Federal. *Resolução nº 1/2012*, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 212 em de 18 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/cosine/part_resolucao_1_2012_alterada.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.
- BRIANT, P.; BRADLEY, L. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRUCK, M. Word-recognition and Spelling of Dislexic Children. *Reading Reasearch Quarterly*, 23(1), 51-69, 1990.
- BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Tradução: Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.
- CAPOVILLA, F. C. (Org.). *Neuropsicologia e Aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar*. 2 ed. São Paulo, 2000.
- CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. Prova de Consciência Fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7(37), p. 14-20, 1998.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.). *Alfabetização: método fônico*. 3 ed. São Paulo: Memnon, 2004.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Como avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental: Prova de Consciência Sintática (PCS) normatizada e validada*. São Paulo: Memnon, Capes, 2006.
- CARVALHO, F. B., CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. *Rev. Psicopedagogia*, v.24. p. 229-239, 2007.
- CHENOWETH, N. A. The need to teach rewriting. *ELT Journal*, v. 41, n. 1, p. 25-29, 1987.
- CIASCA, S. M. *Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- CIASCA, S. M.; ROSSINI, S. D. R. *Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de uma década de atendimento*. *Temas sobre desenvolvimento*, 8(48), p. 11-16, 2000.
- CINEL, N. C. B. Disgrafia – Prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita. Porto Alegre: *Revista do Professor*, v. 19, n. 74, p. 19-25, 2003.
- COELHO, D. T. *Dislexia, disgrafia e disortografia*. 2011. Disponível em: <<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>>. Acesso em: 7 abr 2016.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes nº 28*, Campinas: Papirus, 1992.
- CONDEMARIN, M.; BLOMQUIST, M. *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge, 2006.
- CORNELISSEN, P.; BRADLEY, L.; FOWLER, S.; STEIN, J. F. What Children See Affects How They Spell. *Dev. Med. Child. Neurol.*, v. 36, 1994.
- CRITCHLEY, M. *The Dyslexic Child*. 2nd ed. London: Heinemann, 1970.
- CRISTÓFARO, T. Consciência fonológica. *Glossário Ceale*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- CRUZ, V. *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Ltda., 2009.
- CUBA DOS SANTOS, C. *Dislexia específica de evolução*. São Paulo: Sarvier, 1987.
- DAVIS, R.; BRAUN, E. *O dom da dislexia: por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- DEUSCHLE, P.; CEHELLA, C. V. O deficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: Diagnóstico e intervenção. *Rev CEFAC*, v.11, Supl2, p. 194-200, 2009.
- DOMINGO, J. C. La investigación en la acción – ¿Qué es?. *Cuadernos de Pedagogía*, p. 7-12, 1994.
- DUBOIS, J. *Dicionário de lingüística*. Direção e coordenação geral da tradução de Izidoro Blinsein. SP: Cultrix, 1993.
- DUNCAN, L. G.; SEYMOUR, P. H. Socio-economic Differences in Foundation-level Literacy. *British Journal of Psychology*, 91, p. 145-166, 2000.
- DSM-V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed. Washington: American Psychiatric Association; 2013.
- EGG, E. A. *Repensando la investigación-acción-participativa*. México: El Ateneo, 1990.
- ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Tradução de Pablo Manzano. 3ed. Madrid: Morata, 1997.
- ELLIS, A. W. *Leitura, escrita e dislexia: uma abordagem cognitiva*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, n. 16, p.181-191, 2000.
- FERNÁNDEZ, A. Y.; MÉRIDA, J. F. C., CUNHA, V. L. O., BATISTA, A. O. & CAPELLINI, S. A. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Revista CEFAC*, São Paulo , v. 12, n. 3, p. 499-504, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 mar 2016.
- FERRAZ, J. A. *A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas*, 2011. 200 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2011.
- FETTERMAN, D. M. *Ethnography – Step by Step*. Newbury Park: Sage, 1989.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs.). *Linguística centrada no uso – uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2013.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B. Pressupostos teórico-metodológicos e categorias analíticas da Linguística Funcional Centrada No Uso. *Revista do GELNE*, v. 15, p. 49-74, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9410/6764>>. Acesso em: 16 abr. 2016.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIVÓN, T. *Syntax: a Functional-typological Introduction*. v. I. New York: Academic Press, 1984.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Rev. adm. empres.*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 mar 2016.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HABIB, M. The Neurological Basis of Developmental Dyslexia. An Overview and Working Hypothesis. *Brain*, p. 2373-2399, 2000.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1. ed., 1985.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge, 1995.
- HOUT, A. V. Descobertas e definições. In: HOUT, A. V; ESTIENNE, F. (Org.). *Dislexias: Descrição, avaliação, explicação, tratamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- IANHEZ, M. E; NICO, M. A. *Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. 12 ed. Rio de Janeiro: Elsevier: Campos, 2003.
- IEDEMA, R. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. In: *Visual Communication*, Vol. 2(1): 29-57, 2003.
- JARDINI, R. S. *Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the Grammar of Visual Design*. London; New York: Routledge, 2006.
- LEFRÈVE, A. B. (Coord.) *Disfunção Cerebral Mínima*. São Paulo: Sarvier, 1975.
- LEWIN, K. *Teoria de Campo em Ciência Social*. Trad. Carolina M. São Paulo: Pioneira, 1965.

- LIMA, L. B. Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso. Monografia (Bacharelado em Letras Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- LUKASOVA, K.; BARBOSA, A. C. C.; ROSA, A. T. F.; MACEDO, E. C. Paradigmas para avaliação dos movimentos oculares na leitura e seu impacto na compreensão da dislexia do desenvolvimento. In: BARBOSA, T. (Org.). *Temas em dislexia*. São Paulo: Artes Médicas, 2009.
- MALUF, M. I. Afinal, o que é dislexia? *P@rtes*. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/dislexia.asp/>>. Acesso em: 27 mar. 2016.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARTELOTTA, M. E. *Mudança Linguística*. Uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, V. Professor aponta dislexia como maior causa do fracasso escolar. *Zero-a-seis*, v. 4, nº 5, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewArticle/11194>>. Acesso em: 21 de outubro de 2015.
- MARTINS, V. A dislexia em sala de aula. In: PINTO, M. A. (org.). *Psicopedagogia: diversas faces, múltiplos olhares*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- MASSI, G. A. *A dislexia em questão*. São Paulo: Lexus, 2007.
- MASSI, G.; SANTANA, A. P. O. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 403-411, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- MELO, L. S. B. Programas de intervenção em dislexia: uma revisão sistemática de literatura. In: Educere. XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. *Anais do XII Educere*, 2015.
- MONTESSORI, M. *The discovery of the child*. Madras: Kalakshetra, 1948.
- MOOJEN, S.; FRANÇA, M. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. *Transtornos da Aprendizagem – Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MORAIS, A. M. P. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Edicon, 1997.
- MORAIS, J. Criar leitores para uma sociedade democrática. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, p. 2-28, 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4539/3190>>. Acesso em: 20 de agosto de 2016.
- _____. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- MOURA, O. *Portal da Dislexia*. Disponível em: <<http://www.dislexia-pt.com>>. Acesso em: 16 maio 2017.
- MUSZKAT, M.; RIZZUTTI, S. *O professor e a dislexia*. São Paulo: Cortez, 2012.

NIELSEN, L. B. *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 1999.

NOVAES, M. H. *A dislexia e o problema da lateralidade*. 1963. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/viewFile/14949/13847>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

NUNAN, D. Action Research in Language Education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Ed.). *Teachers Develop Teachers Research*. Papers on Classroom Research and Teacher Development. Oxford: Heinemann, 1993.

NUNES, C.; FROTA, S.; MOUSINHO, R. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. *Revista CEFAC*, v. 11, p. 207-211, 2009.

OLIVIER, L. *Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento*. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

Organização Mundial da Saúde. *CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2007.

Organização Mundial da Saúde. *Relatório mundial de saúde, 2006: trabalhando juntos pela saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, OMS, 2007. Disponível em: <<http://www.opas.org.br>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

ORTON, S. T. "Word-blindness" in School Children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, v. 14, p. 581-615, 1925.

PAULESU, E.; FRITH, U.; SNOWLING, M.; GALLAGHER, E.; MORTON, J.; FRACKOWIAK, R. S. Is Developmental Dyslexia a Disconnection Syndrome? Evidence from PET Scanning. *Brain*, p. 143-157, 1996.

PAVÃO, V. Dislexia e disortografia: a importância do diagnóstico. *IGT na Rede*, v. 2, nº 3, 2005. Disponível em: <<http://igt.psc.br/ojs2/index.php/igtnarede/article/viewFile/1735/2386>>. Acesso em: 2 mai 2016.

PEREIRA, R. S. *Dislexia e Disortografia: Programa de Intervenção e Reeducação*. Montijo: You!Books, 2009.

PINTO, J. B. G. *Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica*. Recife: Mimeo, 1989.

RACK, J. Dyslexia: The Phonological Deficit Hypothesis. In: LUNDBERG, I. T.; TONNESSEN, F. E.; AUSTAD, I. (Orgs.). *Dyslexia: Advances in Theory and Practice*. Kluwer Academic Publishers, p. 34-39, 1999.

RAE, C.; HARASTY, J. A.; DZENDROWSKYJ, T. E.; TALCOTT, J. B.; SIMPSON, J. M.; BLAMIRE, A. M.; DIXON, RUTH, M.; LEE, M. A.; THOMPSON, C. H.; STYLES, P.; RICHARDSON, A. J.; STEIN, J. F. Cerebellar Morphology in Developmental Dyslexia. *Neuropsychologia*, 40, p. 1285-1292, 2002.

ROCKWELL, E. Ethnography and Critical Knowledge of Education in Latin America. *Prospects*, 21 (2), p. 156-167, 1991.

RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2017.

- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P.; MACHADO, S. S. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. *Interações*, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 109-132, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072004000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 out. 2016.
- SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *J. Pediatri*. (Rio de Janeiro). Porto Alegre, v. 80, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de outubro de 2015.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. *Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras*. São Paulo: Memnon, 2010.
- SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas de sala de aula. In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997.
- SERRANO, J. A. Tratamento – Orientações psicoafetivas – Aspectos psicoafetivos na dislexia. In: HOUT, A. V.; ESTIENNE, F. *Dislexias: descrição, avaliação, explicação e tratamento*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SHAYWITZ, S.; SHAYWITZ, B.; PUGH, K.; FULLBRIGHT, R.; CONSTABLE, R.; MENCL, W.; SHANKWEILER, D.; LIBERMAN, A.; SKUDLARSKI, P.; FLETCHER, J.; KATZ, L.; MARCHIONE, K.; LACADIE, C.; GATENBY, C. & GORE, J. Functional Disruption in the Organization of the Brain for Reading in Dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2636-2641, 1998.
- SHAYWITZ, S. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, p.5-17, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 17 de junho de 2016.
- SOUSA, R. M. *Gênero discursivo mediacional da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- SNOWLING, M. J.; STACKHOUSE, J. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SORIANO-FERRER, M. Implicaciones educativas del deficit cognitivo de la dislexia evolutiva. *Revista de Neurología*, n. 38, supl 1, S47-S52, 2004.
- STANOVICH, K. E. Annotation: Does Dyslexia Exist? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (4), 579-595, 1994.

- STEIN, J., WALSH, V. To See but not to Read; the Magnocellular Theory of Dyslexia. *Tins*, vol. 20, nº 4, 1997.
- STOODLEY, C. J.; HARRISON, E. P. D.; STEIN, J. F. Implicit Motor Learning Deficits in Dyslexic Adults. *Neuropsychologia* 44. p.795-798, 2006.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TAROYAN, N.; NICOLSON, R.; FAWCETT, A. Behavioural and Neurophysiological Correlates of Dyslexia in the Continuous Performance Task. *Clinical Neurophysiology: Official Journal of the International Federation of Clinical Neurophysiology*, 118, p. 845-855, 2007.
- TELES, P. Dislexia: como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, v. 20, n. 6, p. 713-730, 2004.
- TELES, P. *Dislexia: Método Fonomímico – Abecedário e Silabário*. Lisboa: Distema, 2009.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- TOMASELLO, M. *The New Psychology of Language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.
- TORRES, R.; FERNÁNDEZ, P. *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGrawHill, 2001.
- VALLET, R. E. *Tratamento dos distúrbios de aprendizagem*. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda. e Editora USP, 1977.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3 ed. São Paulo: Ícone, 1991.
- WILMER, J. B.; RICHARDSON, A. J.; CHEN, Y.; STEIN, J. F. Two Visual Motion Processing Deficits in Developmental Dyslexia Associated with Different Reading Skills deficits. *J. Cogn. Neurosci.*, 16(4), p. 528-540, 2004.
- ZORZI, J. L. Consciência fonológica, fases de construção da escrita e sequencia de apropriação da ortografia do português. In: MARQUESAN, I. Q.; ZORZI, J. L (org.). *Anuário Cefac de Fonoaudiologia*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DISLÉXICOS

Universidade de Brasília – UnB
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

1) Nome completo

2) Idade

3) Local onde mora

4) Série/ano

5) Escola onde estuda

6) Já repetiu de ano? Se sim, em qual(quais) ano(s)?

7) Por que você participa da sala de apoio?

8) Você sabe o que é dislexia?

Sim Não

9) Algum médico já disse que você tem dislexia?

Sim Não

10) Qual tipo de música você gosta? Quais cantores, bandas ou grupos?

11) O que você gosta de fazer no seu tempo livre?

12) Você gosta de futebol? Torce para algum time?

13) Você gosta de ler? Se sim, o quê?

14) Quais são seus desenhos preferidos? E filmes?

APÊNDICE 2 – ENTREVISTA COM A MÃE DO ALUNO 1

1) Quando o Aluno 1 começou a dar sinais de que tinha um distúrbio de aprendizagem?

“O Aluno 1 começou a estudar aos três anos e eu percebi sua escrita espelhada e a dificuldade em aprender a ler, o que só aconteceu mesmo aos onze anos de idade.”

2) O Aluno 1 aprendeu a falar na idade certa?

“Sim, ele começou a falar na idade certa. Só que ele tinha muita dificuldade em dar nome para as cores, vermelho ele chamava de cor de sangue, roxo ele chamava de cor de uva. Também não dava conta de amarrar o cadarço do sapato. E quando tinha oito anos, ele não conseguia montar quebra-cabeças de jeito nenhum. Quando a gente dava um para ele, ele chorava, ficava nervoso e dizia que não queria.”

3) A escola colaborou para o diagnóstico de dislexia?

“Quando o Aluno 1 entrou na escola, foi estudar em uma escola particular da minha cidade. As notas dele eram muito altas e eu achava estranho, porque já tinha visto que ele tinha algumas dificuldades. Eles não davam atenção, nem perceberam que o meu filho tinha dificuldades. Lá tinha o Dia do Livro, onde cada criança escolhia um livro e o Aluno 1 sempre escolhia *João e o pé de feijão*. A professora falava que quando o Aluno 1 não ficava com esse livro, ele chorava e não queria mais nenhum. Aí a gente descobriu que como ele não sabia ler, ele tinha decorado a história e, por isso, só escolhia esse livro (*risos*). Então resolvi trocar ele de escola. Ele foi estudar numa escola pública da Vila Planalto no 1º ano, onde ele ficava em período integral. Foi quando ele repetiu de ano, duas vezes. A pedagoga de lá me chamou para conversar e sugeriu o encaminhamento ao COMPP.”

4) Como você e seu marido lidam com a dislexia do Aluno 1?

“Quando a escola chamou para conversar e a pedagoga falou do COMPP, a gente procurou atendimento o mais rápido possível. Meu marido dizia que o rendimento ruim do Aluno 1 era preguiça, porque até hoje quando a gente faz uma pergunta, ele não responde rápido, fica pensando um tempo... E se você apressar ele a responder, ele fica nervoso. A gente tenta incentivar o estudo, tentando oferecer o melhor para ele, coisas que a gente não teve.”

5) Na sua opinião, a dislexia prejudica o relacionamento do seu filho com outras pessoas?

“Não, ele se relaciona bem com todo mundo. É meio fechado, mas acho que ele é assim mesmo, não acho que tem a ver com a dislexia. Às vezes, ele é um pouco levado no colégio, mas ele tem um bom comportamento em casa... ele se dá muito bem com o irmão. Ele confia muito em

mim, sempre me conta quando alguma coisa acontece. Ele tem um pouco de medo do pai, que é meio bravo, por isso ele é mais próximo de mim.”

6) O Aluno 1 tem facilidade em alguma atividade?

“Tem sim. Ele grava as coisas muito fácil. A gente pode deixar ele em um lugar que ele só foi uma vez, que ele vai saber o caminho e vai saber se localizar bem. E também quando o Aluno 1 estava na escola e não sabia escrever e precisava me deixar um bilhete, ele desenhava. Ele sempre gostou de desenhar. Desenhava a cômoda da minha casa com tudo que tinha em cima, para me mostrar que eu tinha que assinar o caderno dele, que estava em cima da cômoda (*risos*). E eu entendia muito bem o recado... Outra coisa, ele aprendeu a dirigir sozinho. A gente nunca deixou ele pegar o carro, ele aprendeu vendo eu e o pai dele dirigindo. Quando ele está comigo dentro do carro, ele me indica o que fazer com o volante e dá certinho.”

7) Como é a rotina do Aluno 1?

“Como a gente mora longe daqui, o Aluno 1 tem que acordar bem cedo para vir para a escola. Só que ele não dorme cedo não. Ele dorme tarde e fica sempre mexendo no computador e no celular. Às vezes, meu marido carrega o *notebook* para o trabalho só para o Aluno 1 não ficar usando. Ele não tem costume de estudar, não gosta de estudar e nem tem contato com a leitura... Ele nunca faz os deveres de casa, quando meu marido pergunta para ele se tem algum dever, ele fala que já fez na escola.”

8) Como é sua relação com a leitura e a escrita?

“Olha, eu também tenho dificuldade de ler e escrever. E minha letra é feia, minha caligrafia é muito ruim. Quando eu vou escrever um bilhete para o meu marido, fica faltando um monte de letra, uns pedaços das palavras... (*risos*) Ele que sempre corrige eu e o Aluno 1. Meu marido sempre lê jornal, eu não. Eu gosto de ler o que me interessa, tipo meus livros de romance, mas eu entendo melhor quando uma pessoa lê para mim, do que quando eu leio sozinha. E eu não gosto de ler em voz alta de jeito nenhum... Se pedir para eu preencher uma ficha, é uma tortura. Meu filho mais novo está sempre perguntando as letras, sempre lendo revista de quadrinhos.”

9) Por que o Aluno 1 não continuou o acompanhamento no COMPP?

“O Aluno 1 não ficou no COMPP, porque lá tem muita gente, não dava para atender todo mundo. Hoje estamos procurando algum lugar que possa acompanhar ele.”

10) O Aluno 1 já passou por alguma situação difícil na escola?

“Ano passado, eu vim aqui na escola conversar com o professor de História. Ele deu a entender que era para o meu filho ficar em casa, porque ele tinha notas muito baixas e se comportava muito mal. Eu fiquei muito triste.”

11) O Aluno 1 tem algum atendimento especial na hora de fazer provas?

“Não. Eu até tinha lido que pra quem tem dislexia, era bom fazer prova separado, sem ser no meio da turma inteira. Mas ele faz prova junto com todos os alunos.”

12) Como é a relação do Aluno 1 com a escola?

“Ele gosta muito de vir pra cá. Apesar de ter que acordar bem cedo, é ele que prepara o uniforme da escola, lava e põe para secar.”

APÊNDICE 3 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ALUNO 1



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO DO P.
P. E CRUZEIRO
SOE – SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO
EDUCACIONAL



Questionário sobre o Aluno 1

Data e local de nascimento: 19/03/1998, Brasília, DF

Matricula inicial: 29/02/2012

1) Quais sinais de dislexia você vê nas avaliações do Aluno 1?

Muita dificuldade na leitura oral, na compreensão de textos e na escrita. Omite letras na escrita e tenta adivinhar as palavras no momento da leitura.

2) Você procura diminuí-las? Se sim, como?

Trabalhando com textos curtos, enunciados objetivos e com dados explícitos nos textos.

3) Como é a postura do Aluno 1 dentro da sala de aula?

Distrai-se com facilidade nos momentos de explicação dos conteúdos. Copia as atividades do quadro e espera o momento da correção para copiar as respostas.

4) Você solicita ao aluno leituras em voz alta para toda a turma?

Não. O aluno é convidado, constantemente a fazer a leitura oral só para mim.

5) Como é o desempenho do Aluno 1 em sua matéria?

O aluno apresenta muita dificuldade de assimilação e retenção dos conteúdos gramaticais, porém, quando se trata de interpretação oral de textos que eu leio para eles em sala, o Aluno 1 é muito participativo e feliz nas respostas.

6) Quais alternativas você considera úteis para melhorar o rendimento do aluno em Língua Portuguesa?

Trabalhar com textos curtos, cobrando dados explícitos nos textos. Relembrar os conceitos dos conteúdos gramaticais (de forma bem objetiva) antes dele fazer as atividades relacionadas. Ler para o aluno cada enunciado, orientando-o em cada questão. O Aluno 1 gosta muito de ser elogiado perante a turma. É um aluno vaidoso e se sente estimulado a fazer, ou seja, a participar das atividades propostas após elogios.

Brasília, 18 de dezembro de 2013

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – MÃE DO ALUNO 4



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística

- 1) O que te levou a pensar que o Aluno 4 pudesse ter dislexia?
- 2) Quando isso se deu?
- 3) Onde e em que momentos da vida dele você buscou profissionais para te ajudar a fechar um diagnóstico de dislexia?
- 4) Os laudos foram conclusivos? Por quê?
- 5) Após os laudos e recomendações, a escola foi comunicada? Por quê?
- 6) Caso a escola tenha sido comunicada, houve adoção das medidas recomendadas nos laudos? Explique o que foi feito exatamente.
- 7) Houve melhoras no desempenho dele na escola após os laudos serem dados e caso a escola tenha sido comunicada?
- 8) O Aluno 4 aprendeu a falar na idade certa?
- 9) A escola colaborou para o diagnóstico de dislexia?
- 10) Como você e seu marido lidam com a dislexia do Aluno 4?
- 11) Na sua opinião, a dislexia prejudica o relacionamento do seu filho com outras pessoas?
- 12) O Aluno 4 tem facilidade em alguma atividade?
- 13) Como é a relação dele com a leitura e a escrita?
- 14) Por que o Aluno 4 não voltou à ABD?
- 15) O Aluno 4 já passou por alguma situação difícil na escola provavelmente ocasionada pela dislexia?
- 16) Afinal, como é a relação do seu filho com a escola?
- 17) Você acha que algo mudou depois que começamos o nosso trabalho com ele? Explique por favor.

APÊNDICE 5 – ENTREVISTA COM A MÃE DO ALUNO 4

1) O que te levou a pensar que o Aluno 4 pudesse ter dislexia?

“Como eu tenho e tive um diagnóstico muito tardio, eu estava muito atenta quando meu filho entrou na escola. E porque quando o Aluno 4 entrou na escola, ele na verdade estava no Jardim, antes do Pré, e a diretora me chamava lá quase toda a semana... eu fiquei encafifada: “nossa, mas ele é muito novo pra ter dislexia, né?”. Acho que foi quando a gente começou a ficar atento com ele, já desde novinho. Por exemplo, tinha as musiquinhas que ele não cantava... Mas o meu filho tem uma personalidade diferente, ele é sereno, ele nasceu assim. E aí elas estranhavam isso.”

“Depois, eu troquei ele de escola e esperei ele completar 8 anos para fazer o diagnóstico. Essa calma do Aluno 4 também deixou o pessoal confuso no diagnóstico. Ele tinha muitos traços de dislexia, mas ele tinha também algo que poderia ser um déficit de atenção, por causa da lentidão dele. A fala que eu achei mais pertinente foi a da psicóloga: “eu tenho a impressão de que essa calma dele é uma forma de compensar”. Tem gente, como eu, por exemplo, que compensa na fala. Tem várias formas de compensar... Ele compensa ficando mais atento e não ter pressa para fazer as coisas.”

“Eu já coloquei para estimular ele antes de fazer o diagnóstico [fazia acompanhamento pedagógico desde cedo] e a profissional já via traços de dislexia também. Como a personalidade dele era muito diferente da minha, eu pensei que eu não sabia lidar com isso.”

“Depois que ele teve o diagnóstico, que foi inconclusivo, era para ele ter refeito aos 11 anos, aí foi ficando muito mais claro. Aí eu nem voltei para levar ele para fazer o diagnóstico. Porque as coisas foram ficando muito claras.”

“E uma coisa assim que, por exemplo, meu pai e minha mãe falavam: “não, imagina! Ele lê muito”... Hoje em dia ele lê menos, por conta de celular, né... Mas mesmo assim, ele lê. Me diziam: “imagina, essas trocas vão acabar logo, porque ele lê muito”. Ele lê muito, mas as trocas nunca acabaram. Quando o tempo foi passando, foi ficando cada vez mais claro.”

“Foi no Jardim, quando o Aluno tinha 5 anos, que a direção da escola começou a chamar minha atenção.”

“Desde o começo, eu me preocupei em colocar meu filho em uma escola que já tinha o ambiente propício para ele: ele podia terminar a prova na sala da coordenadora, ele tinha mais tempo. Não teve nada que eu precisasse pedir pra escola, ela já estava pronta para recebê-lo.” – Nesse momento, o Aluno 4 participou, dizendo: “Tinha uma sala que ficava em um lugar mais reservado, com menos barulho.”

2) O Aluno 4 aprendeu a falar na idade certa?

“Sim, aprendeu.”

3) Como você e o seu marido lidam com a dislexia do Aluno 4? E com a sua?

“No caso do meu filho, ele tem uma memória privilegiada. Então com isso ele não tem problema. O problema dele é mais na escrita... Foi por isso que ficou gritante, porque concentrou mais na escrita. Ele não tem muitas confusões, não tem disnomia, que eu tenho

muita... Então, é mais comigo que a gente ri... No meu aniversário do ano passado, o Aluno 4 foi escrever uns cartazes [Aluno 4 interrompe e não deixa a mãe concluir a fala]... Então, a gente ri, a gente leva numa boa! A gente brinca, só algumas vezes que a gente se corrige... Meu filho antigamente me corrigia muito. Hoje em dia, nem tanto...”

4) Na sua opinião, a dislexia prejudica o relacionamento do seu filho com outras pessoas?

“Eu acho que não. Ele é mais reservado, mas acredito que seja da personalidade dele mesmo...”

5) O Aluno 4 tem facilidade em alguma atividade?

“Sim! Em todas as áreas exatas e biológicas.”

6) Como é a relação do Aluno 4 com a leitura e a escrita?

“O Aluno 4 sempre teve muito contato com a leitura. A relação dele com a escrita é que é bem mais complicada... Essa coisa de transpor da leitura para a escrita não acontece... Se a gente for pensar logicamente, pela quantidade de leitura que ele tem, ele deveria transpor isso para a escrita. Mas não. Ele não transpôs pra escrita, de jeito nenhum.

[Aluno 4 interrompe e fala] “Todo mundo sabe que eu escrevo errado, que eu não gosto de escrever... aí quando eu chego e falo que já li tal livro, todo mundo me pergunta ‘nossa! Você lê?’. [Mãe retoma a fala] “É verdade! É coleção de Harry Potter, do Diário de um Banana, do *Assassin’s Creed*, meu marido deu aquele 1808 pra ele ler também... Então assim, ele realmente gosta de ler e não são livrinhos... Mas isso não colaborou com a escrita. De jeito nenhum. Mas ele tem melhorado, ainda mais depois do ‘advento Luísa’! Porque o problema dele não é só na escrita, é na construção também... Por ler esse tanto, isso deveria se transpor para a parte escrita, pensando no senso comum.... Mas não teve jeito. É um bicho de sete cabeças, mas tem dado resultado o teu trabalho!”

7) Afinal, como é a relação do seu filho com a escola?

“Ele não gosta de jeito nenhum de ir pra escola! Nunca! Mas a relação é boa. Meu filho não me dá trabalho, porque ele tem um senso de compromisso muito grande, um senso de responsabilidade, o que não é característica dos disléxicos. O dislético tem uma tendência a procrastinar tudo e isso é a única coisa que realmente não bate com a dislexia. Meu filho é muito inteligente e tem muitos disléxicos que são, meu pai é dislético e gosta muito de ler, ele pega sete livros e fica trocando pra não dar sono... E a dislexia dele é mais severa do que a minha... O Aluno 4 também gosta de ler, mas uma coisa que não bate é esse senso de compromisso que ele tem. Os disléxicos não têm muito senso de compromisso, e ele tem. É por isso que ele não me dá trabalho. Tem que levantar, ele vai e levanta. Mas não gosta de ir pra escola. E aí, o que acontece, agora, que ele tá namorando, essas coisas, tem uma turma maior, é que melhorou, mas antes ele não fazia questão nem de ter amigo na escola. E era algo que eu me incomodava demais, ficava preocupada, agoniada... Mas ele não tinha uma má relação com ninguém, só não fazia questão. É mais da personalidade dele, ele é mais reservado... Eu tentei uma vez ter babá, quando a minha filha mais nova nasceu. Minha filha era muito bebê, então dormia o tempo inteiro. Aí a babá ficava com o Aluno 4. Ele era pequenininho, tinha uns 3 aninhos e falava: ‘mãe, chama ela, manda ela ir pra lá.’... Eu respondia: ‘mas filho, ela tá brincando com você’, e ele me dizia ‘não, mamãe, ela incomoda...’. Ele se sentia incomodado, preferia ficar sozinho do que com alguém do lado. Então isso sempre foi dele. O tempo foi passando e eu comecei a perceber que ele estava super bem-resolvido e aí quando eu parei de me preocupar, a dislexia foi ficando mais clara. Foi ficando mais evidente. Foi nesse momento. Mas voltando, não que

ele goste de ir pra escola, ele só não me dá trabalho de ir pra escola. Ele vai, porque ele sabe que tem que ir. Não gosta de ir, não gosta de estudar...

8) O Aluno 4 já passou por alguma situação difícil na escola provavelmente ocasionada pela dislexia?

“A facilidade que o Aluno 4 tem com as matérias e com a memória faz com que ele vá pra escola tranquilo. Isso ajuda muito. Muito, muito, muito. Uma das maiores dificuldades da dislexia é com memória, aí cai rendimento, cai tudo. Então como ele não tem essa queda de rendimento, tudo bem. Mas como ele tem muito acentuada essa questão dos erros, da forma no texto, o único problema eu acho que eu já até te contei... Foi quando ele se recusou – acho que ele tava no 4º ou 5º ano –, ele começou a fazer a redação, mas pronto. Aquilo incomodava tanto ele, que ele se recusou. Não fez. E a professora deu no dia seguinte e nada. Passou o final de semana, ela deu uma chance de novo e nada. Ele não fez. Foi o único episódio assim mais complicado.

9) Você acha que algo mudou depois que começamos o nosso trabalho com ele?

“Eu acho que sim! Quando ele era pequeno, eu tentei trabalhar com ele, ensinar, mostrar... Mas mãe é diferente. A gente pode até querer fazer o ambiente, essa questão da relação afetiva ajuda muito, mas é bem diferente. Eles não escutam a mãe. Mãe é mãe. Eles não ouvem a mãe daquele jeito como se a gente quisesse ajudar. Não, é mãe chata. Aí começamos com a Colaboradora 3. Funcionou muito bem, até porque ele também tinha uma relação muito legal com ela. Então funcionou sim! Foi quando ele começou a dar conta de fazer prova de redação. Mas ficou faltando tudo. Ele conseguiu destravar, ele conseguiu escrever, mas continuou sem ordem, sem nenhum compromisso com a estética, além, claro, dos erros de português. Se fosse só gramática, mas não. Extrapola a gramática. Então afeta a questão estética, a forma. Então assim, ele conseguiu colocar o conteúdo no papel, mas do jeito dele. Então, eu acho que essa questão da forma tem ajudado muito. A questão da redação, do texto, da forma mesmo. E com isso, eu acho que, como ele já é, desde criança, uma pessoa atenta pra evitar erros, acho que ele tendo consciência de ter que prestar atenção na forma, isso faz com que ele tenha um cuidado maior com a escrita... com os erros do próprio português. Então eu acho que tá tendo uma evolução bem legal! Eu acho que vai por aí, que tá funcionando mesmo!

APÊNDICE 6 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL

Oficina de língua portuguesa para disléxicos

Formadora: Luísa Barbosa de Lima Cronograma: 1º dia		Tempo (minutos)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ter o primeiro contato com os alunos; ✓ Apresentar as oficinas; ✓ Introduzir o gênero textual crônica; ✓ Refletir sobre a fome; ✓ Analisar foto e música; ✓ Escrever a primeira crônica. 	_____
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Breve apresentação da professora ✓ Breve apresentação dos alunos ✓ O que é narração? ✓ O que é crônica? ✓ Crônica <i>versus</i> narração ✓ Discussão sobre a foto “A criança e o abutre” ✓ Exposição: mapa do Sudão ✓ Reflexão sobre a música “We are the world” ✓ Produção textual de crônica: Quem é aquela criança? Onde ela mora? Quem são seus pais? Como ela se sente? Por que ela está naquela situação? Você já sentiu fome? Conhece alguém que já sentiu fome? Já ouviu alguma história sobre fome? O que você pensa sobre a fome afinal? ✓ Jogar Boggle Slam; ✓ Tempo total estimado 	<p>10</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>65</p> <p>10</p> <p>160</p>
Material para Oficinas	Papel, caneta, foto e música.	
Vídeo	USA for Africa – We Are the World https://www.youtube.com/watch?v=ZiORpNSELas	
Audiovisual	Caixas de som, computador e projetor.	



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL

Oficina de língua portuguesa para disléxicos

Formadora: Luísa Barbosa de Lima Cronograma: 2º dia		Tempo (minutos)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Entregar a primeira crônica corrigida;✓ Retomar o gênero textual crônica;✓ Levantar as principais dificuldades na escrita;✓ Explicar o que é variação linguística;✓ Ler o texto “Nóis mudemo”✓ Escrever a segunda crônica.	_____
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none">✓ Resolução de dúvidas na correção da primeira crônica;✓ Explicação sobre os problemas linguísticos mais frequentes;✓ Leitura do texto “Nóis mudemo” e discussão;✓ Discussão sobre a imagem: mapa do Brasil e sotaques;✓ Discussão sobre o vídeo “Variação linguística na música brasileira”;✓ Produção de crônica: A partir das discussões, reescreva a história de Lúcio e da professora, mas apresente uma reação diferente da professora. O que você falaria para um aluno como o Lúcio? O que você deixaria de mensagem para a turma? Termine seu texto com uma reflexão sobre como deveria ser a relação professor-aluno e aluno-aluno em uma sala de aula;✓ Jogar Boggle Slam.✓ Tempo total estimado	10 10 20 10 10 50 10 120
Material para Oficinas	Papel, caneta, foto e música.	
Vídeo	Variação Linguística na Música Brasileira https://www.youtube.com/watch?v=4nzAoCsboRw	
Audiovisual	Caixas de som, computador e projetor.	



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL

Oficina de língua portuguesa para disléxicos

Formadora: Luísa Barbosa de Lima Cronograma: 3º dia		Tempo (minutos)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Entregar a segunda crônica corrigida;✓ Retomar o gênero textual crônica;✓ Levantar as principais dificuldades na escrita;✓ Refletir sobre a importância da tecnologia no cotidiano;✓ Ler e refletir sobre a crônica;✓ Ouvir a música;✓ Analisar a tirinha;✓ Escrever a terceira crônica.	_____
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none">✓ Resolução de dúvidas na correção da crônica;✓ Explicação sobre os problemas linguísticos mais frequentes;✓ Resolução de cruzadinhas do Aplicativo Aramumo;✓ Discussão sobre a crônica “Tecnologia”, de Luís Fernando Veríssimo;✓ Reflexão sobre a música “A televisão”, dos Titãs;✓ Análise da tirinha;✓ Produção de crônica: Imagine acordar um dia e não ter acesso a nenhuma tecnologia que você conhece hoje (celular, tablet, laptop, videogame, TV...). Conte essa história. Como seria a vida sem tecnologia? Escreva como você faria para se comunicar com pessoas que moram longe, se a vida seria melhor ou pior e o porquê e como seria o dia a dia sem os recursos tecnológicos que estão tão presentes no nosso cotidiano;✓ Jogar Boggle Slam.✓ Tempo total estimado	10 10 10 20 10 10 60 10 140
Material para Oficinas	Papel, caneta, tirinha e música.	
Vídeo	Titãs – A Televisão https://www.youtube.com/watch?v=3pGwzJuiVv4	
Audiovisual	Caixas de som, computador, projetor e celular.	



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL

Oficina de língua portuguesa para disléxicos

Formadora: Luísa Barbosa de Lima Cronograma: 4º dia		Tempo (minutos)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Entregar a terceira crônica corrigida;✓ Retomar o gênero textual crônica;✓ Levantar as principais dificuldades na escrita;✓ Refletir sobre o racismo;✓ Escutar a música;✓ Assistir ao vídeo;✓ Escrever a quarta crônica.	_____
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none">✓ Resolução de dúvidas na correção da crônica;✓ Explicação sobre os problemas linguísticos mais frequentes;✓ Discussão sobre racismo: o que é o racismo? Você já passou por alguma situação constrangedora ou conhece alguém que já passou? O que aconteceu?✓ Discussão sobre a música “Racismo é burrice”, de Gabriel o Pensador;✓ Análise das rimas: trabalho de consciência fonológica;✓ Reflexão sobre o vídeo “Experiência sobre o racismo”;✓ Produção textual de crônica: conte sobre uma situação em que você ou algum parente, amigo próximo sofreu com o racismo. O que fazer para reverter a situação? Qual o seu comportamento para não ser constrangido? Se não souber de nenhuma história real, pode criar a sua. O importante é você escrever também o que pensa enquanto narra a história;✓ Jogar Boggle Slam.✓ Tempo total estimado	10 10 20 10 20 10 60 10 150
Material para Oficinas	Papel, caneta, foto e música.	
Vídeos	Gabriel, o Pensador - Racismo É Burrice https://www.youtube.com/watch?v=MDaB8muAANc Experiência sobre Racismo https://www.youtube.com/watch?v=xdPioHyt8lw	
Audiovisual	Caixas de som, computador e projetor.	



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL

Oficina de língua portuguesa para disléxicos

Formadora: Luísa Barbosa de Lima Cronograma: 5º dia		Tempo (minutos)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Entregar a quarta crônica corrigida;✓ Retomar o gênero textual crônica;✓ Levantar as principais dificuldades na escrita;✓ Discutir sobre a violência contra a mulher;✓ Apresentar o vídeo “Rosas” (grupo Atitude Feminina);✓ Apresentar a Lei da Maria da Penha;✓ Analisar a propaganda;✓ Escrever a quinta crônica.	_____
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none">✓ Resolução de dúvidas na correção da redação; 10✓ Explicação sobre os desvios linguísticos mais frequentes; 10✓ Discussão sobre a violência doméstica: explicação da história de Maria da Penha; funcionamento da lei; explicação dos mecanismos de denúncia e debate; 30✓ Apresentação do videoclipe “Rosas”, do grupo Atitude Feminina; 10✓ Análise das rimas: trabalho de consciência fonológica 10✓ Análise da propaganda: quais elementos estão presentes? Quem é a personagem? Como ela se sente? 10✓ Produção textual de crônica: contar uma história sobre a violência doméstica sofrida por uma mulher; ela pode ser uma esposa, uma filha ou namorada que é agredida fisicamente e/ou psicologicamente pelo marido, pai, irmão ou namorado. Colocar no texto também a sua opinião sobre o assunto a partir da aula. 60✓ Jogar Boggle Slam. 10✓ Tempo total estimado 150	
Material para Oficinas	Papel, caneta, foto e música.	
Vídeos	Atitude Feminina – Rosas https://www.youtube.com/watch?v=F05D12ckxb8	
Audiovisual	Caixas de som, computador e projetor.	



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL

Oficina de língua portuguesa para disléxicos

Formadora: Luísa Barbosa de Lima Cronograma: 6º dia		Tempo (minutos)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Entregar a quinta crônica corrigida;✓ Retomar o gênero textual crônica;✓ Levantar as principais dificuldades na escrita;✓ Debater sobre a maioria penal;✓ Refletir sobre a tirinha;✓ Escrever a sexta crônica.	_____
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none">✓ Resolução de dúvidas na correção da quinta crônica;✓ Explicação sobre os problemas linguísticos mais frequentes;✓ Discussão: o que você entende sobre maioria penal?✓ Reflexão sobre as tirinhas do Armandinho e Laerte.✓ Resolução de cruzadinhas no aplicativo Aramumo;✓ Produção textual de crônica: Se você tivesse que votar a maioria penal, você seria contra ou a favor? Quais os pontos positivos da maioria penal? Por quê? E os pontos negativos? Se você fosse político ou governante, que solução você proporia para a criminalidade infantil?✓ Jogar Boggle Slam;✓ Tempo total estimado	10 10 10 10 10 60 10 120
Material para Oficinas	Papel, caneta e tirinhas.	
Audiovisual	Computador, celular e projetor.	



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL

Oficina de língua portuguesa para disléxicos

Formadora: Luísa Barbosa de Lima Cronograma: 7º dia		Tempo (minutos)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Entregar a sexta crônica corrigida;✓ Retomar o gênero textual crônica;✓ Levantar as principais dificuldades na escrita;✓ Refletir sobre a corrupção;✓ Ouvir a música;✓ Ler a notícia;✓ Analisar a tirinha;✓ Escrever a sétima crônica.	_____
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none">✓ Resolução de dúvidas na correção da sétima crônica;✓ Explicação sobre os desvios linguísticos mais frequentes;✓ Debate sobre a música “Até quando?”, do Gabriel O Pensador;✓ Análise das rimas para o trabalho com a consciência fonológica;✓ Discussão sobre a notícia “Corrupção no cotidiano do brasileiro”;✓ Produção textual de crônica: Observando o nosso dia a dia como cidadãos, é possível dizer que a corrupção está só na política? Por quê? O que caracteriza a corrupção? O que fazer para combatê-la?✓ Jogar Boggle Slam;✓ Tempo total estimado	10 10 10 10 20 60 10 130
Material para Oficinas	Papel, caneta, foto e música.	
Vídeo	Gabriel, o Pensador – Até Quando https://www.youtube.com/watch?v=rH5TRzmOVFo	
Audiovisual	Caixas de som, computador e projetor.	



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL

Oficina de língua portuguesa para disléxicos

Formadora: Luísa Barbosa de Lima Cronograma: 8º dia		Tempo (minutos)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Entregar a sétima crônica corrigida;✓ Retomar o gênero textual crônica;✓ Levantar as principais dificuldades na escrita;✓ Refletir sobre a crise hídrica;✓ Ouvir a música;✓ Discutir sobre a notícia;✓ Analisar a tirinha;✓ Escrever a oitava crônica.	—
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none">✓ Resolução de dúvidas na correção da redação;✓ Explicação sobre os desvios linguísticos mais frequentes;✓ Ouvir e discutir a música “Planeta água”, de Guilherme Arantes;✓ Ler e discutir a notícia “Olhares sobre a crise hídrica no Distrito Federal”;✓ Análise da tirinha: qual a mensagem transmitida?✓ Produção textual de crônica: a água como fonte de vida e recurso não renovável: que medidas adotar para a economia de água? Como ter um consumo consciente? Como está sendo a vida da população com o racionamento de água? Como seria a vida sem água?✓ Jogar Boggle Slam;✓ Tempo total estimado	10 10 10 10 10 60 10 120
Material para Oficinas	Papel, caneta, tirinha e música.	
Vídeo	Guilherme Arantes – Planeta Água https://www.youtube.com/watch?v=1BYIw3wq1b8	
Audiovisual	Caixas de som, computador e projetor.	

APÊNDICE 7 – CONSTRUÇÃO DE SENTENÇAS (ALUNO 1)

Dislexia/Disortografia

Docente: Marisa Manuel Branco Marado

Escreve uma frase para cada uma das palavras

1 dourado

O muro é dourado.
O muro é dourado.

2 tambor

O tambor está ^{1ND} próximo.
O tambor está próximo

3 dezena

A dezena é ^{1ND} próxima.
A dezena é próxima

4 castelo

O castelo vai cair.
O castelo vai cair

5 tartaruga

A tartaruga vai ND mover-se.
A tartaruga vai mover-se

6 nadar

Bom nadador você está de lagoa.

7 telefone

Meu telefone próximo.
próximo

Escreve uma frase para cada uma das palavras

boné

Meu Boné é novo.

braço

Tchau Vou em Bora Braços:
Meu Braço tá quebrado

padeiro

O padeiro não vai trabalhar hoje.

porta

Minha porta está quebrada

pião

O pião está arretado.

bota

A Bota tá novinha

Pai

Meu pai vai ficar em casa hoje.

Escreve uma frase para cada uma das palavras

barco

Eu fui ao barco saca o meu dinheiro

caracol

tenho um caracol na minha casa

arroz

O arroz queimo.

rã

A rã pôs no meu comido.

barriga

minha Barriga tá grande.

raquete

minha raquete quebrou.

[REDACTED]

cara

como você bateu no meu corpo.

Escreve uma frase para cada uma das palavras

flauta

A flauta está quebrada.

vestido

O vestido chegou.

futebol

O futebol está muito ruim.

farmácia

A farmácia está sem medicação.

viola

O som da viola é bonito.

cultivar

Eu vou cultivar mais flores.

Escreve uma frase para cada uma das palavras

leão

O leão fugiu do zoológico.

O leão fugiu do zoológico.

~~leão~~

pau

O pau caiu no meu cabelo.

O pau caiu no meu cabelo.

pão

Meu irmão vai comprar o pão no padaria.

Meu irmão compra o pão no padaria.

irmão

Meu irmão caiu de bicicleta.

Meu irmão caiu de bicicleta.

melão

O melão caiu no chão.

O melão caiu no chão.

automóvel

O automóvel está com pneus furada.

feijão

O feijão queimou.

Escreve uma frase para cada uma das palavras

mar

O mar te petado.

mal

O mal está entre nós.

mora

Caro Você[?] tem moro dia

mola

A mola do meu carro está ruim

lua

A lua está bonita

rua

A minha rua tá cheio de lixo

ria

Eu ria do cara que caiu de morto.

lia

Eu lia meu livro de casa.

Escreve uma frase para cada uma das palavras

~~maís~~

cheirar

maís que cheirar é a harmonize.

chama

eu estou ligeira do peso da chama mas não tende.

chuva

A chuva está grossa.

janela

A janela está grossa quebrada.

lanche

O lanche foi Bom.

anjo

O anjo me chama.

ANEXO 1 – LAUDO DO ALUNO 1

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE
CENTRO DE ORIENTAÇÃO MÉDICO-PSICOPEDAGÓGICA
COMPP/SES



CONCLUSÃO DE DIAGNÓSTICO

Nome: [REDACTED]

Registro: [REDACTED]

Filiação: Pai: [REDACTED]

Mãe: [REDACTED]

Data do Acolhimento: 05/03/2008

Motivo da Procura: Dificuldade de aprendizagem, nervosismo e apatia.

Testes/Exames Realizados: Raven, Bender e EEG.

Conclusão: [REDACTED] deu entrada no COMPP/SES-DF em março de 2008, por meio do Acolhimento e foi encaminhado para uma Avaliação Neurológica.

Ele foi avaliado pelo neurologista e foi solicitada uma avaliação Psicopedagógica e Fonoaudiológica dentro do projeto Dislexia.

Em abril de 2008, ele iniciou uma Avaliação psicopedagógica, dentro de um Grupo Interventivo, com outras crianças de sua faixa etária.

Ele apresentou uma excelente frequência e uma boa interação com os colegas.

[REDACTED] iniciou a sua vida escolar com 3 anos de idade, numa escola particular de GO.

As queixas de dificuldade de aprendizagem, nervosismo e apatia sempre foram presentes em sua vida escolar.

Na época do grupo ele não apresentava rotina e hábito de estudos. Apresentava dificuldade de leitura e escrita, identificava as vogais, as consoantes e algumas sílabas.

Ele apresentava um traçado firme e uma boa habilidade para o desenho e dificuldade para entender os comandos e com orientação espacial, temporal e percepção.

Na execução do Raven Escala Especial obteve resultado dentro da média.

Na execução do Bender apresentou indicadores emocionais.

Em maio de 2008, encerramos o grupo e fiz a devolutiva para sua mãe, onde coloquei a hipótese diagnóstica de Dislexia.

HD: Dislexia.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE
CENTRO DE ORIENTAÇÃO MÉDICO-PSICOPEDAGÓGICA
COMPP/SES

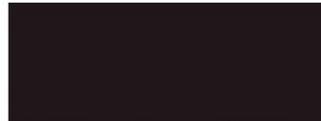


Encaminhamentos: Adequação escolar visando sala de recursos, com adequação curricular e avaliativa (utilização de avaliações orais, figura de um leitor e maior tempo para execução das tarefas escolares).

Brasília-DF, 05 de outubro de 2009.



Psicopedagoga Matrícula [REDACTED]



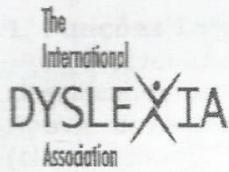
Fonoaudióloga CRFa- [REDACTED]



Neuropediatra CRM- [REDACTED]

OBS.: Este laudo tem validade de 12 meses

ANEXO 2 – LAUDO DO ALUNO 4



Promoting literacy through research, education, and advocacy.

ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA DE
DISLEXIA



I – Identificação

Nome: [REDACTED]
Data de Nascimento: 08/12/2002
Idade: 8 anos
Escolaridade: 3º ano do Ensino Fundamental I
Período da Avaliação: 04/07/2011 a 08/07/2011

II – Motivo da Consulta

[REDACTED] veio a esta Associação, acompanhado de seus pais, para passar por uma avaliação multi e interdisciplinar, pois vem se apresentando disperso e lento, desde quando era pequeno. Ultimamente, vem apresentando troca de letras.

Alguns dados relevantes de sua vida:

- Sua gestação transcorreu sem intercorrências. Seu parto foi normal e a termo. Apgar: 9.
- Desenvolvimento neuropsicomotor dentro da normalidade. Dorme com facilidade e apresenta bruxismo desde pequeno. Durante a noite ronca, devido a sua obstrução nasal. Apresentou enurese noturna até aproximadamente sete anos de idade. Atualmente, após tratamento, está com 80% de obstrução. Seu ritmo é lento para tudo. Não possui medo e é sociável.
- Iniciou sua vida escolar com um ano e seis meses. No último bimestre do 1º ano do ensino fundamental I, a professora se preocupou com seu ritmo mais lento. É muito exigente consigo mesmo, cumpre suas obrigações, mas no seu tempo. Atualmente vem apresentando troca de letras, e iniciando acompanhamento com professora alfabetizadora.

III – Exames Complementares Solicitados

Exame audiométrico: (16/06/11)

O exame apresentou limiares auditivos tonais dentro dos padrões de normalidade bilateralmente. Medidas de Imitância Acústica: Curva timpanométrica tipo A, em ambas as orelhas.

Exame do Processamento Visual: (05/07/11)

Na avaliação do processamento visual [REDACTED] apresentou discreta esoforia.

IV – Avaliação das Funções Neuropsicológicas

[REDACTED] estabeleceu bom contato com a profissional na realização da avaliação. Mostrou-se com boa postura no decorrer da testagem e se incomodou quando apresentou erros.

1. Funções Intelectuais:

O nível intelectual obtido está acima da média para a sua faixa etária, classificando-se neste momento, na **faixa Superior de Inteligência**. Houve discrepância significativa entre o resultado das provas verbais (classificando: muito superior) e de execução (classificação: médio superior), devido seu ritmo ser mais lento na realização das tarefas que são cronometradas. O índice fatorial que se apresentou mais prejudicado, em relação ao seu desempenho, foi o de velocidade de processamento.

2. Raciocínio Abstrato:

Demonstrou muita habilidade nas funções responsáveis pela elaboração de categorias, classificando palavras com significado concreto (ex: gato e rato) e abstrato (ex: primeiro e último).

No raciocínio aritmético, com cálculo mental, compreendeu os problemas lidos a ele, montou o raciocínio e o cálculo corretamente, porém seu ritmo foi lento.

Em tarefas de decomposição mental (análise/síntese) de elementos constituintes de um modelo para reproduzi-lo em uma forma bidimensional (raciocínio espacial), seu desempenho ficou acima da média.

3. Compreensão Verbal:

Compreendeu com facilidade o que lhe foi explicado.

A capacidade de assimilar, reter e recordar conhecimentos gerais mostrou-se preservada.

Revelou conhecer o significado das palavras, assim como em expressar os significados. Possui bom vocabulário, empregando-o de forma adequada ao contexto. O raciocínio verbal e os processos fundamentais para a formação de conceitos (distinção entre aspectos essenciais e os não essenciais) mostraram-se muito satisfatórios.

No julgamento prático, na resolução de situações do dia-a-dia, demonstrou compreender conceitos que envolvem regras sociais, bem como habilidade para exprimir suas experiências.

4. Percepção:

Revelou habilidade na percepção e identificação de detalhes essenciais dos não essenciais em formas geométricas e figuras conhecidas (percepção visual), quando lhe foi fornecido o modelo visual. Percebe, discrimina e nomeia corretamente as cores, os numerais e formas. A organização perceptiva e a antecipação de relações parte-todo se apresentaram muito satisfatórias. A capacidade de rastreamento visual, assim como a percepção envolvendo sequências visoespaciais apresentou-se na média esperada para sua idade.

5. Atenção:

Apresentou amplitude atencional para estímulos audioverbais dentro da média, manteve sua atenção alternada e concentrada. Não apresentou dificuldades no controle inibitório.

6. Memória:

O desempenho no reconhecimento visual revelou-se satisfatório. O conhecimento do significado das palavras e a capacidade para reter informações verbais apresentaram-se preservados. Sua memória para

recuperação de detalhes está preservada. Nas provas de memória auditiva imediata e memória operacional encontrou maior dificuldade. Em tarefas de recuperação mnésica visual tardia seu desempenho encontrou-se dentro da média superior.

7. Visuo-Construção:

A organização percepto-motora classificou-se dentro da média esperada para a sua fase de desenvolvimento.

Nas provas que envolveram construção visuo-espacial realizou a construção de figuras tridimensionais, com modelos bidimensionais. A preconcepção visual das relações entre as partes e o todo foi satisfatória. O raciocínio sequencial sobre material visual ficou na média.

8. Velocidade de Processamento:

A velocidade de processamento das informações novas revelou-se dentro da média, mas seu ritmo de execução visomotora apresentou-se insatisfatório.

9. Funções Executivas:

Demonstrou habilidade no planejamento e no desenvolvimento de estratégias nas provas que envolveram estas funções.

O planejamento de eventos sequenciais, com relação de causa-consequência, foi satisfatório. Não apresentou dificuldade no controle inibitório.

Revelou ter habilidade em estabelecer relações entre eventos, definir prioridades e ordenar atividades cronologicamente.

10. Afetivo-Emocional:

na análise dos aspectos afetivo-emocionais revelou ser uma criança ansiosa, inibida, mas alegre, que percebe todo o ambiente e as relações que acontecem ao seu redor. Reconhece seu espaço dentro da família e lida bem com as relações estabelecidas dentro dela. Por vezes, tende a introspecção, mas para ficar consigo mesmo e elaborar suas percepções.

V - Avaliação Fonoaudiológica e Psicopedagógica

1. Avaliação das Funções Básicas

A avaliação da Praxias Orofaciais foi adequada. O resultado do teste miofuncional orofacial está adequado. O Sistema Estomatognático está adequado. O resultado do teste de equilíbrio Estático e Dinâmico está adequado. A dominância lateral da mão, da perna, do braço, do ouvido e a do olho é à direita. Sua dominância lateral é à direita. Não tem conceito de lateralidade nele, nos outros e nos objetos.

A avaliação da Memória Tátil e Cinestésica e da Organização Espacial estão adequadas. Na avaliação da Organização Temporal seu ritmo natural é lento e sua reprodução foi adequada. Na Avaliação da Discriminação e Percepção Visual (MFVPT-3) fez discriminação visual, canalização de figura-fundo, reconheceu formas, tem orientação e rotação espacial, tem memória visual de curto prazo e fez fechamento de figuras, estando acima da média para a idade. A avaliação da Discriminação, Percepção e a Memória Auditiva foram adequadas.

a uma pequena parte.

O resultado do teste de nomeação (Boston) de objetos está abaixo da média.

A avaliação de memória de palavras, (teste WRAML) de curto prazo foi acima da média e a de longo prazo foi na média.

A avaliação de matemática foi na média.

As provas de lógica foram na média.

VI - Conclusão

Com base nos dados obtidos nas avaliações clínicas: fonoaudiológica, psicopedagógica e neuropsicológica, e nos resultados dos exames complementares, [REDACTED] apresenta 80% de obstrução nasal, podendo ser esta a causa de suas dificuldades. Desta forma, podemos concluir a presença de *uma criança de risco para o quadro de Distúrbio de Aprendizagem Específico de leitura: Dislexia.*

Deverá ir para os tratamentos e depois de dois anos de efetivo acompanhamento, retornar para uma reavaliação, caso seja necessário.

VII - Encaminhamento

- Dar continuidade ao seu acompanhamento pedagógico, para que seja trabalhado em suas dificuldades pedagógicas;
- Retornar a avaliação com otorrinolaringologista, para tratar de sua obstrução nasal.
- Sugerimos que realize avaliações de diferentes formatos em seu processo pedagógico, valorizando sua oralidade visando à aquisição do conteúdo escolar.
- Em função de seu ritmo de processamento da informação ser mais lento deverá receber, em qualquer tipo de avaliação, maior tempo para execução da prova, ***se necessário for.***

Nota: É imprescindível que os tratamentos sugeridos acima sejam realizados. As estratégias oferecidas pelas escolas não têm o objetivo de tratamento. Sendo assim, não serão suficientes para minimizar as dificuldades apresentadas pelo aluno.

A seguir, sugerimos estratégias a serem seguidas pelas escolas em comum acordo com os profissionais responsáveis pelos tratamentos, conforme as necessidades do aluno.

- Realizar as provas em sala separada, silenciosa e adequada;
- Colocar à disposição do aluno um professor para a leitura da prova, questão por questão e para esclarecer dúvidas;
- Verificar se o aluno entendeu o que foi perguntado nas questões;
- Solicitar, quando necessário, ao aluno que explique oralmente aquilo que escreveu;
- Realizar provas orais sempre que não for capaz de escrever as respostas e para se certificar de que ele adquiriu o conteúdo pedagógico;
- Criar avaliações que contenham múltiplo formato, tais como questões objetivas, dissertativas, de múltipla escolha ou com espaços a completar. Podem ser realizadas individualmente ou em grupo, com ou sem consulta.

- Permitir o uso de tabuada impressa, calculadora, tabelas, fórmulas e dicionário sempre que for necessário;
- Utilizar metodologia de ensino onde se priorizem o exemplo, a atividade prática e a aplicabilidade do conteúdo;
- Não descontar pontos da nota final em função de erros relacionados à disfunção;
- Não corrigir provas ou trabalhos com a cor vermelha;
- Facilitar a inclusão do aluno em atividades e trabalhos em grupo;
- Não expô-lo a situações em que tenha que ler em público ou a qualquer outro constrangimento;
- Trabalhar em conjunto com os profissionais que atendem o aluno;
- Utilizar recursos multimídia;
- Cobrar dos pais o cumprimento dos encaminhamentos mencionados no relatório.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

São Paulo, 06 de agosto de 2011.



Psicóloga

CRP



Fonoaudióloga e Psicopedagoga

CRFa

OBS: "As informações contidas neste relatório são confidenciais e sua divulgação e guarda são de total responsabilidade dos pais ou responsáveis".