



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**DISLEXIA, CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E CONSCIÊNCIA
SINTÁTICA: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA DE TEXTOS
ESCRITOS POR JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTOS DE
AVALIAÇÃO**

Luísa Barbosa de Lima

Brasília – DF
2024

LUÍSA BARBOSA DE LIMA

**DISLEXIA, CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E CONSCIÊNCIA
SINTÁTICA: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA DE TEXTOS
ESCRITOS POR JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTOS DE
AVALIAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística para obtenção do título de Doutora em
Linguística pela Universidade de Brasília – UnB.

Orientador: Professor Dr. Dionei Moreira Gomes

Brasília – DF
2024

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

Barbosa de Lima, Luisa
BL732d Dislexia, consciência morfológica e consciência
sintática: uma análise linguística de textos escritos por
jovens e adultos em contextos de avaliação / Luisa Barbosa
de Lima; orientador Dionei Moreira Gomes. -- Brasília, 2024.
199 p.

Tese(Doutorado em Linguística) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Dislexia. 2. Língua portuguesa. 3. Escrita. 4.
Consciência morfológica. 5. Consciência sintática. I.
Moreira Gomes, Dionei, orient. II. Título.

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

**DISLEXIA, CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E CONSCIÊNCIA
SINTÁTICA: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA DE TEXTOS
ESCRITOS POR JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTOS DE
AVALIAÇÃO**

Luísa Barbosa de Lima

Orientador: Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes

Banca examinadora:

Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes – presidente (PPGL/UnB)

Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro – membro efetivo interno (PPGL/UnB)

Profa. Dra. Sarom S. de Meneses – membro efetivo externo (Banco do Brasil)

Profa. Dra. Maria Del Pilar Tobar Acosta – membro efetivo externo (IFB)

Profa. Dra. Maria Cristina Morais de Carvalho – membro suplente (IFG)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de dislexia segundo a literatura	19
Quadro 2 – Caracterização da dislexia na literatura	21
Quadro 3 – Conceitos-chave da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU)	30
Quadro 4 – Síntese das principais características da dislexia de acordo com Lima (2018)	62
Quadro 5 – Protocolo para a correção de textos escritos pelo GE e pelo GC	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Continuum</i> de complexidade da consciência fonológica	36
Figura 2 – Produção textual autobiográfica de estudante disléxico – <i>Aluno 1</i>	40
Figura 3 – Produção textual autobiográfica de estudante disléxico – <i>Aluno 2</i>	41
Figura 4 – Produção textual 1 do diário de Violeta	45
Figura 5 – Produção textual 2 do diário de Violeta	46
Figura 6 – Trecho do material didático escrito por Margarida	47
Figura 7 – Trechos de material didático escrito por Margarida	47
Figura 8 – Fragmento do GE – Texto 4	127
Figura 9 – Fragmento do GE – Texto 6	127
Figura 10 – Fragmento do GE – Texto 11	127
Figura 11 – Fragmento do GE – Texto 50	128
Figura 12 – Fragmento do GE – Texto 51	128
Figura 13 – Fragmento do GE – Texto 54	128
Figura 14 – Fragmento do GE – Texto 4	128
Figura 15 – Fragmento do GE – Texto 6	128
Figura 16 – Fragmento do GE – Texto 8	129
Figura 17 – Fragmento do GE – Texto 48	129
Figura 18 – Fragmento do GC – Texto 8	129
Figura 19 – Fragmento do GC – Texto 9	130
Figura 20 – Fragmento do GC – Texto 98	130
Figura 21 – Fragmento do GC – Texto 102	130
Figura 22 – Fragmento do GE – Texto 11	131
Figura 23 – Fragmento do GE – Texto 44	131
Figura 24 – Fragmento do GE – Texto 70	131
Figura 25 – Fragmento do GE – Texto 88	131
Figura 26 – Fragmento do GC – Texto 12	131
Figura 27 – Fragmento do GC – Texto 24	132
Figura 28 – Fragmento do GC – Texto 72	132
Figura 29 – Fragmento do GC – Texto 89	132
Figura 30 – Fragmento do GE – Texto 18	132
Figura 31 – Fragmento do GE – Texto 51	132
Figura 32 – Fragmento do GE – Texto 94	133

Figura 33 – Fragmento do GE – Texto 123.....	133
Figura 34 – Fragmento do GC – Texto 17.....	133
Figura 35 – Fragmento do GC – Texto 66.....	133
Figura 36 – Fragmento do GC – Texto 72.....	133
Figura 37 – Fragmento do GC – Texto 116.....	133
Figura 38 – Fragmento do GE – Texto 3.....	134
Figura 39 – Fragmento do GE – Texto 4.....	134
Figura 40 – Fragmento do GE – Texto 83.....	134
Figura 41 – Fragmento do GE – Texto 137.....	134
Figura 42 – Fragmento do GC – Texto 2.....	135
Figura 43 – Fragmento do GC – Texto 5.....	135
Figura 44 – Fragmento do GC – Texto 80.....	135
Figura 45 – Fragmento do GC – Texto 96.....	135
Figura 46 – Fragmento do GE – Texto 3.....	136
Figura 47 – Fragmento do GE – Texto 8.....	136
Figura 48 – Fragmento do GE – Texto 11.....	136
Figura 49 – Fragmentos do GE – Texto 3.....	136
Figura 50 – Fragmentos do GE – Texto 4.....	137
Figura 51 – Fragmentos do GE – Texto 126.....	137
Figura 52 – Fragmentos do GE – Texto 148.....	137
Figura 53 – Fragmento do GC – Texto 3.....	137
Figura 54 – Fragmento do GC – Texto 9.....	137
Figura 55 – Fragmento do GC – Texto 109.....	138
Figura 56 – Fragmento do GC – Texto 132.....	138
Figura 57 – Fragmento do GE – Texto 3.....	142
Figura 58 – Fragmento do GE – Texto 4.....	142
Figura 59 – Fragmento do GE – Texto 69.....	142
Figura 60 – Fragmento do GE – Texto 82.....	142
Figura 61 – Fragmento do GE – Texto 4.....	142
Figura 62 – Fragmento do GE – Texto 6.....	142
Figura 63 – Fragmento do GE – Texto 101.....	143
Figura 64 – Fragmento do GE – Texto 115.....	143
Figura 65 – Fragmento do GE – Texto 1.....	143
Figura 66 – Fragmento do GE – Texto 11.....	143

Figura 67 – Fragmento do GE – Texto 1	143
Figura 68 – Fragmento do GE – Texto 6	144
Figura 69 – Fragmento do GE – Texto 11	144
Figura 70 – Fragmento do GE – Texto 6	144
Figura 71 – Fragmento do GE – Texto 11	144
Figura 72 – Fragmento do GE – Texto 6	144
Figura 73 – Fragmento do GE – Texto 119	144
Figura 74 – Fragmento do GC – Texto 3	145
Figura 75 – Fragmento do GC – Texto 9	145
Figura 76 – Fragmento do GC – Texto 145	145
Figura 77 – Fragmento do GC – Texto 10	145
Figura 78 – Fragmento do GC – Texto 20	146
Figura 79 – Fragmento do GC – Texto 18	146
Figura 80 – Fragmento do GC – Texto 145	146
Figura 81 – Fragmento do GC – Texto 17	146
Figura 82 – Fragmento do GE – Texto 34	147
Figura 83 – Fragmento do GE – Texto 40	147
Figura 84 – Fragmento do GE – Texto 94	147
Figura 85 – Fragmento do GE – Texto 133	147
Figura 86 – Fragmento do GE – Texto 4	147
Figura 87 – Fragmento do GE – Texto 6	148
Figura 88 – Fragmento do GE – Texto 39	148
Figura 89 – Fragmento do GC – Texto 3	148
Figura 90 – Fragmento do GC – Texto 9	148
Figura 91 – Fragmento do GC – Texto 18	148
Figura 92 – Fragmento do GC – Texto 19	149
Figura 93 – Fragmento do GC – Texto 76	149
Figura 94 – Fragmento do GC – Texto 111	149
Figura 95 – Fragmento do GE – Texto 35	149
Figura 96 – Fragmento do GE – Texto 84	150
Figura 97 – Fragmento do GC – Texto 58	150
Figura 98 – Fragmento do GC – Texto 115	150
Figura 99 – Fragmento do GE – Texto 4	150
Figura 100 – Fragmento do GE – Texto 148	151

Figura 101 – Fragmento do GC – Texto 8.....	151
Figura 102 – Fragmento do GC – Texto 131.....	151
Figura 103 – Fragmento do GE – Texto 39.....	151
Figura 104 – Fragmento do GE – Texto 82.....	151
Figura 105 – Fragmento do GE – Texto 148.....	152
Figura 106 – Fragmento do GC – Texto 22.....	152
Figura 107 – Fragmento do GC – Texto 53.....	152
Figura 108 – Fragmento do GC – Texto 76.....	152
Figura 109 – Fragmento do GE – Texto 2.....	153
Figura 110 – Fragmento do GE – Texto 7.....	154
Figura 111 – Fragmento do GE – Texto 100.....	154
Figura 112 – Fragmento do GE – Texto 145.....	154
Figura 113 – Fragmento do GC – Texto 1.....	154
Figura 114 – Fragmento do GC – Texto 17.....	154
Figura 115 – Fragmentos do GC – Texto 95.....	154
Figura 116 – Fragmentos do GC – Texto 138.....	155
Figura 117 – Fragmento do GE – Texto 3.....	155
Figura 118 – Fragmento do GE – Texto 5.....	155
Figura 119 – Fragmento do GE – Texto 76.....	155
Figura 120 – Fragmento do GE – Texto 90.....	155
Figura 121 – Fragmento do GE – Texto 19.....	156
Figura 122 – Fragmento do GE – Texto 36.....	156
Figura 123 – Fragmento do GE – Texto 54.....	157
Figura 124 – Fragmento do GE – Texto 122.....	157
Figura 125 – Fragmento do GC – Texto 12.....	157
Figura 126 – Fragmento do GC – Texto 29.....	157
Figura 127 – Fragmento do GC – Texto 79.....	157
Figura 128 – Fragmento do GC – Texto 124.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de textos escritos por disléxicos no Programa de Avaliação Seriada da UnB entre 2010 e 2016	95
Tabela 2 – Quantidade de textos escritos pelo grupo controle no Programa de Avaliação Seriada da UnB entre 2010 e 2016	95
Tabela 3 – Quantidade de textos escritos por disléxicos no Vestibular da UnB entre 2010 e 2016	95
Tabela 4 – Quantidade de textos escritos pelo grupo controle no Vestibular da UnB entre 2010 e 2016	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Média de linhas escritas pelo GE e pelo GC	126
Gráfico 2 – Comparação entre GE e GC no quesito apresentação textual	141
Gráfico 3 – Comparação entre GE e GC em relação a aspectos fonológicos	153
Gráfico 4 – Comparação entre GE e GC em relação a aspectos morfológicos	158
Gráfico 5 – Comparação entre GE e GC em relação a aspectos morfossintáticos	162
Gráfico 6 – Comparação entre GE e GC em relação a aspectos sintáticos	171

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Objetivo geral	25
1.2 Objetivos específicos.....	25
1.3 Justificativa.....	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) como suporte para estudos de dislexia.....	27
2.2 Sociointeracionismo, multiletramentos, multimodalidade, multissensorialidade e dislexia.....	31
2.3 Entendendo a dislexia: Consciência Fonológica (CF), Consciência Morfológica (CM) e Consciência Sintática (CS).....	34
2.3.1 Consciência fonológica e dislexia.....	34
2.3.1.1 Mais características da dislexia e possíveis soluções para superá-la: ainda sobre a consciência fonológica	60
2.3.2 Consciência morfológica e dislexia.....	65
2.3.3 Consciência sintática (ou morfossintática) e dislexia.....	73
2.3.4 Testes de consciência morfológica.....	82
2.3.5 Testes de consciência sintática (ou morfossintática).....	86
3 METODOLOGIA.....	90
3.1 Somando métodos.....	90
3.2 Dificuldades no processo.....	92
3.3 Nosso <i>corpus</i>: textos escritos por disléxicos e não disléxicos.....	94
3.4 Universidade de Brasília e necessidades educacionais especiais: uma história de respeito.....	97
3.4.1 Programa de Avaliação Seriada	99
3.4.2 Vestibular da Universidade de Brasília.....	103
3.4.3 Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SiSU/MEC)	106
3.4.4 Das provas de redação em língua portuguesa	111
3.4.4.1 Redações do Programa de Avaliação Seriada	111
3.4.4.2 Redações do Vestibular da UnB.....	116
3.5 Do desenvolvimento de um protocolo de análise de textos escritos.....	119
4 DA ANÁLISE GLOBAL DO PROTOCOLO DE CORREÇÃO.....	125
4.1 Identificação de dados relacionados à apresentação textual	125
4.2 Identificação de dados relacionados à consciência fonológica.....	141

4.3 Identificação de dados relacionados à consciência morfológica.....	153
4.4 Identificação de dados relacionados à consciência morfossintática ou sintática.....	158
4.4.1 Erros em flexões verbais no GE e no GC	158
4.4.2 Erros em flexões de gênero no GE e no GC	159
4.4.3 Erros em flexões de número nominal	160
4.4.4 Contrastes entre GE e GC – aspectos morfossintáticos	161
4.4.5 Aspectos estritamente sintáticos.....	162
4.4.5.1 Períodos longos	162
4.4.5.2 Uso muito adverso de sinais de pontuação.....	165
4.4.5.3 Ruptura de regra de ordenamento sintático	166
4.4.5.4 Predomínio de falta de coesão.....	167
4.4.5.5 Predomínio de falta de coerência.....	168
4.4.5.6 Ambiguidade	170
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173

RESUMO

A pesquisa “Dislexia, consciência morfológica e consciência sintática: uma análise linguística de textos escritos por jovens e adultos em contextos de avaliação” visa investigar se a consciência morfológica e/ou a consciência sintática (ou morfossintática) dos disléxicos também seriam afetadas devido à existência desse distúrbio de aprendizagem, assim como ocorre com a consciência fonológica. Entre os objetivos, buscamos não só mostrar a relevância do debate sobre a dislexia no contexto educacional, como também revisar criticamente, mediante a perspectiva linguística, os testes sobre consciência morfológica e consciência sintática disponíveis na literatura. Pretendemos também propor um protocolo de investigação de consciência morfológica e sintática para análise de textos produzidos por disléxicos jovens e adultos. Acerca dos estudos sobre dislexia na língua portuguesa, utilizamos Cuba dos Santos (1987), Ellis (1995), Martins (2003), Ianhez e Nico (2003), Davis e Braun (2004), Lukasova *et al.* (2009), ABD (2015) e Moura (2017), os quais 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, a confusão entre letras simétricas e inversão da ordem das sílabas nas palavras, características tipicamente fonológicas. Em se tratando das características tipicamente morfológicas e sintáticas, nossos aportes teóricos são Capovilla e Capovilla (2008), Ferrari Neto e Sousa (2014), Zuanetti *et al.* (2016) e Inep (2020), que apontam mais repetições de palavras nos textos produzidos por disléxicos em comparação aos textos escritos por não disléxicos, a dificuldade no uso de flexões verbais e flexões de gênero e erros de posição da palavra dentro das frases, dentre outras. Nossa abordagem metodológica tem como pilares a pesquisa qualitativa, a quantitativa e a triangulação metodológica (Flick, 2009; Fonseca, 2002; Maxwell, 1996). Nosso *corpus* é composto por 296 produções textuais de disléxicos no Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB) e no Vestibular da Universidade de Brasília, entre 2010 e 2016, cujas características da dislexia foram analisadas por nós com fundamento na literatura específica sobre o tema e nos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso (Martelotta, 2011; Bybee, 2016). Como resultado desta tese, produzimos uma proposta aplicada e aplicável para análise de textos produzidos por disléxicos jovens e adultos e identificamos, nos textos analisados, traços típicos da dislexia já apontados na literatura relacionados à consciência fonológica e, especialmente, identificamos também traços relativos à consciência morfológica e sintática dos disléxicos, que merecem ser investigados em pesquisas futuras.

ABSTRACT

The research “Dyslexia, morphological awareness, and syntactic awareness: a linguistic analysis of texts written by young people and adults” aims to investigate whether the morphological awareness and/or syntactic awareness (or morphosyntactic awareness) of individuals with dyslexia would also be affected due to the existence of this learning disorder, as it occurs with phonological awareness. Among the objectives, we seek not only to demonstrate the relevance of the dyslexia debate in the educational context but also to critically review the tests on morphological awareness and syntactic awareness available in the literature from a linguistic perspective. We also intend to propose a protocol for investigating morphological and syntactic awareness for the analysis of texts produced by young adults with dyslexia. Regarding studies on dyslexia in the Portuguese language, we have utilized the works of Cuba dos Santos (1987), Ellis (1995), Martins (2003), Ianhez and Nico (2003), Davis and Braun (2004), Lukasova *et al.* (2009), ABD (2015) and Moura (2017). These studies point out dyslexic manifestations such as phoneme and grapheme substitutions, alterations in the order of letters or syllables, omissions and additions of letters, word substitutions with similar ones, inappropriate agglutinations and fragmentations of words, difficulties in reading unfamiliar words or non-words, confusion between symmetrical letters, and syllable order inversion in words – characteristics that are typically phonological. In terms of typically morphological and syntactic characteristics, our theoretical contributions are Capovilla and Capovilla (2008), Ferrari Neto and Sousa (2014), Zuanetti *et al.* (2016), and Inep (2020), which point to more repetitions of words in texts produced by dyslexics compared to texts written by non-dyslexics, difficulty in the use of verb conjugations and gender inflections, and errors in word positioning within sentences, among others. Our methodological approach is based on qualitative research, quantitative research and methodological triangulation (Flick, 2009; Fonseca, 2002; Maxwell, 1996). Our corpus consists of 296 written productions by individuals with dyslexia in the Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB) and in the Vestibular of the University of Brasília between 2010 and 2016. We analyzed the dyslexic characteristics of these productions based on the specific literature on the topic and the assumptions of Usage-Based Functional Linguistics (Martelotta, 2011; Bybee, 2016). As a result of this thesis, we have developed an applied and applicable proposal for the analysis of texts produced by young adults with dyslexia. We have identified in the analyzed texts typical dyslexic traits already pointed out in the literature related to phonological awareness, and especially, we have also identified traits related to morphological and syntactic awareness of individuals with dyslexia, which deserve to be investigated in future research.

AGRADECIMENTOS

Obrigada ao meu pai, Pedro, minha mãe, Soraia, minhas irmãs (e amigas), Bruna e Maíra, minha madrinha, Simone, e meu padrinho, Cidinho, por sempre acreditarem em mim e por comemorarem cada uma das conquistas comigo.

Obrigada ao meu noivo, Henrique, por estar sempre ao meu lado, me apoiando e ajudando sempre que eu preciso e por fazer os melhores cafés. Obrigada aos meus avós postivos, Seu Henrique e Dona Mayne, e à minha sogra, Fátima, por me acolherem tão bem e fazerem a diferença neste percurso.

Obrigada ao meu querido orientador, Professor Dr. Dioneu Moreira Gomes, que me inspira desde as saudosas aulas de Introdução à Linguística, em 2009, e me acompanha na construção da trajetória acadêmica desde 2013, sendo referência de orientador, professor e ser humano.

Obrigada à brilhante professora Dra. Cintia Carla Moreira Schwantes, que também me acolheu em 2013, por sempre estar disponível para compartilhar conhecimento e por todo o seu legado (e conquistas) pelos direitos das pessoas com dislexia.

Obrigada à professora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro, que também faz parte da minha trajetória acadêmica desde os tempos de graduação e sempre deixa marcas positivas com seu jeito doce e humano; à professora Dra. Sarom S. de Meneses, pela participação e pelas contribuições na construção da tese desde a qualificação; às professoras Dra. Maria Del Pilar Tobar Acosta e Dra. Maria Cristina Morais de Carvalho, por aceitarem integrar a banca e apresentarem suas contribuições e experiências, que certamente serão valiosas neste momento.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por intuito investigar, desde a perspectiva da Linguística, os possíveis impactos da dislexia na consciência morfológica e sintática dos disléxicos, além de confirmar ou não os impactos já descritos na literatura sobre a sua consciência fonológica. Por meio da análise de textos escritos produzidos por disléxicos e da comparação com textos escritos por pessoas sem dislexia, apresentaremos os desvios morfológicos e sintáticos mais recorrentes em ambos, investigando se, assim como a consciência fonológica dos disléxicos é afetada pela dislexia, haveria impactos na consciência morfológica e na consciência sintática decorrentes da dislexia. Na pesquisa, serão levadas em conta as características linguísticas da dislexia no uso escrito da língua portuguesa, as definições do transtorno de aprendizagem, os tipos e as causas.

Pretendemos, assim, contribuir para a participação dos estudos da Linguística nas pesquisas sobre dislexia. Esperamos, ainda, despertar nos docentes e estudiosos da área da Linguística o desejo de se arrisarem a sair de suas zonas de conforto e ir a campo verificar as inúmeras lacunas no que diz respeito à compreensão da dislexia e ao ensino de língua portuguesa para esse tipo de estudante, não contemplado pelas salas de recursos existentes na rede pública de ensino, mas com direito a atendimento educacional especializado com assistência integral previsto em lei.

No fim de 2021, foi sancionada a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia: “as escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com **dislexia**, TDAH¹ ou outro transtorno de aprendizagem” (Brasil, 2021, grifo nosso), com o intuito de alcançar o pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental. Acrescenta, ainda, que deve ser garantido, aos professores da educação básica,

amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021).

¹ Transtorno do *Deficit* de Atenção com Hiperatividade.

Embora a publicação da normativa seja uma grande conquista para os disléxicos e para os docentes que lidam com a dislexia em sala de aula e, muitas vezes, desconhecem o distúrbio, há algumas lacunas na lei: de que forma será feito o acompanhamento integral dos disléxicos? Qual a diferença desse acompanhamento integral para o ensino já vigente? Como será realizado o atendimento multissetorial? Que tipo de capacitação será dada aos docentes?

Com a realização desta pesquisa, esperamos contribuir para o diálogo sobre a dislexia e disseminar informações que auxiliem no trabalho dos docentes e de outros profissionais que lidam com o distúrbio.

De acordo com Cuba dos Santos (1987), Ellis (1995) e Ianhez e Nico (2003), a dislexia é 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, tais como: 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, entre outros.

Essas características identificadas na leitura e na escrita de disléxicos têm origem em problemas com a consciência fonológica, a qual diz respeito à habilidade de refletir sobre a fonologia da língua e envolve a habilidade de segmentar, manipular e sintetizar seqüências de fonemas (Deuschle e Cechella, 2009; Muszkat e Rizzutti, 2012), assunto que será abordado de forma mais aprofundada na seção 2.3.1.

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, a qual se relaciona especificamente a um problema de origem e ordem pedagógica, como veremos no capítulo teórico sobre dislexia.

Ianhez e Nico (2003) afirmam que a dislexia se apresenta de muitas formas, 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: estrefossimbolia, amnésia *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. Por simplicidade, tradição e para evitar ambiguidades, usaremos o termo “dislexia”, amplamente aceito na literatura.

Sintetizamos as definições da dislexia presentes na literatura no quadro a seguir:

Quadro 1 – Definições de dislexia segundo a literatura

Definição	Características	Autor(es)
Conjunto de características de uma disfunção parietal.	Afeta a aprendizagem da leitura em um contínuo que se estende do leve ao severo.	Condemarim e Blomquist (1989)
Distúrbio de aprendizagem diretamente relacionado à linguagem causado por alterações genéticas e neurológicas.	Gera problemas na leitura e na escrita, como: <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	Cuba dos Santos (1987), Ellis (1995) e Ianhez e Nico (2003)
“Disfunção do SNC [Sistema Nervoso Central], relacionada a uma falha no processo de aquisição ou do desenvolvimento.”	Caráter funcional.	Ciasca (2003)

Fonte: Desenvolvido pela autora.

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* (doravante 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, Crenitte e Ciasca, 2007, p. 231).

Morais (2013) enfatiza que os disléxicos possuem dificuldades de aparente origem fonológica e que não identificam facilmente as fronteiras silábicas quando a sequência de letras não segue a estrutura silábica CV do português.

Ressaltamos, ainda, que a literatura específica sobre dislexia a subdivide em tipos. Existem, basicamente, dois grupos: os pesquisadores que dividem a dislexia em três tipos e os que a subdividem em dois tipos.

Entre os pesquisadores que dividem a dislexia em três tipos estão: Boder (1973), Rotta *et al.* (2006) e Olivier (2006). Para Boder (1973), a dislexia pode ser classificada como: i) 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; ii) dislexia diseidética, que causa problemas de ordem/processamento visual e é ocasionada pelo comprometimento do lobo occipital; e iii) 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.

Rotta *et al.* (2006) subdivide a dislexia em 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, a qual, 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.

Já Olivier (2006) categoriza a dislexia como: inata ou congênita; adquirida; e 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.

Por fim, Schirmer *et al.* (2004) subdividem a dislexia em dois tipos: a adquirida e a de desenvolvimento. Segundo eles, a dislexia adquirida ocorre em decorrência de uma 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.

Sintetizamos os tipos de dislexia no quadro a seguir:

Quadro 2 – Caracterização da dislexia na literatura

Nomenclatura	Características	Autor
Dislexia disfonética (fonológica)	<ul style="list-style-type: none"> - Envolve dificuldade na língua oral de palavras pouco familiares e dificuldades na conversão grafema/fonema. - Está relacionada ao comprometimento do lobo temporal. 	Boder (1973)
Dislexia diseidética	<ul style="list-style-type: none"> - Causa problemas de ordem/processamento visual. - É ocasionada pelo comprometimento do lobo occipital 	
Dislexia mista	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizada por dificuldades tanto de ordem auditiva quanto visual. 	

	- Envolve as regiões do lobo pré-frontal, frontal, occipital e temporal.	
Dislexia adquirida	- Ocorre em decorrência de uma lesão cerebral. - Causa perda da capacidade de leitura e escrita previamente adquirida.	Schirmer <i>et al.</i> (2004)
Dislexia de desenvolvimento	- Causada por uma disfunção cerebral. - Caracterizada por alterações de aprendizado e diminuição da capacidade de leitura.	
Dislexia fonológica (sublexical ou disfonética)	- Caracterizada por dificuldades de: <ul style="list-style-type: none"> • 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); • dificuldades de memorização e consciência fonológica, demandando um intenso esforço para o reconhecimento de vocábulos. 	Rotta <i>et al.</i> (2006)
Dislexia lexical (ou de superfície)	Caracterizada pela dificuldade na utilização da rota lexical, o que prejudica a leitura de palavras irregulares, a qual, normalmente, acontece de maneira mais lenta e com erros frequentes, já que a	

	leitura se torna dependente da rota fonológica.	Olivier (2006)
Dislexia mista	- Caracterizada por problemas para operar tanto a rota fonológica quanto a lexical. - Causa dificuldade na análise fonética das palavras e na percepção das letras e palavras completas.	
Dislexia inata (congênita)	O indivíduo já nasce com o distúrbio.	
Dislexia adquirida	Surge ao longo da vida.	
Dislexia causada por fatores externos	É ocasional, podendo ocorrer por conta de estresse.	

Fonte: Desenvolvido pela autora.

De acordo com 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”.

Condemarim e Blomquist (1989) caracterizam a dislexia como um conjunto de características de uma disfunção parietal, que afeta a aprendizagem da leitura em um 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 e 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.

Respeitando os limites da Medicina, da Psicologia, da Fonoaudiologia, nossa pesquisa tem como foco a dislexia e os possíveis impactos na consciência morfológica e sintática identificados a partir da análise e comparação de textos escritos por disléxicos e por pessoas sem dislexia.

Em 2013, realizamos uma pesquisa inicial sobre a dislexia e produzimos uma monografia sobre ela (cf. Lima, 2013). Em 2018, demos continuidade à pesquisa no mestrado: retomamos os percursos teórico-metodológicos utilizados, reanalisamos os dados gerados em 2013, desenvolvemos um novo protocolo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para disléxicos e o aplicamos em campo, gerando novos dados para identificar os principais problemas linguísticos presentes na produção escrita de estudantes disléxicos. Também demonstramos a eficácia da reescrita como uma das possíveis formas de superar as características da dislexia na escrita (cf. Lima, 2018).

Para o doutorado, a intenção inicial era novamente ir a campo e realizar uma pesquisa-ação com disléxicos, para a geração de novas produções textuais a serem analisadas. No entanto, em decorrência da pandemia de Covid-19, medidas de isolamento foram impostas para conter o avanço do coronavírus, o que impossibilitou a realização do trabalho em campo. Dessa forma, considerando o contexto, foi necessário escolher outro percurso metodológico. Recorremos ao Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe) e, após explicarmos o intuito de nossa pesquisa a um colaborador, tivemos acesso aos dados que serão analisados nesta tese. Teremos dois grupos: textos escritos produzidos por disléxicos (Grupo Experimental) e

textos escritos produzidos por não disléxicos (Grupo Controle), com os mesmos temas. Ao todo, analisaremos 296 produções textuais escritas: 134 redações produzidas no Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB), nos anos de 2010 a 2016 (67 redações de disléxicos e 67 produzidas por não disléxicos); e 162 redações produzidas no Vestibular da UnB, nos anos de 2010 a 2016 (81 redações de disléxicos e 81 de não disléxicos). Apresentaremos mais detalhes sobre o percurso metodológico no capítulo 3.

A seguir, identificamos o objetivo geral e os objetivos específicos desta tese.

1.1 Objetivo geral

Investigar se a consciência morfológica e/ou a consciência sintática (ou morfossintática) dos disléxicos também seriam afetadas devido à existência desse distúrbio de aprendizagem, assim como ocorre com a consciência fonológica.

1.2 Objetivos específicos

- a) apresentar os principais problemas linguísticos que afetam os disléxicos e que são associados à consciência fonológica;
- b) investigar, na literatura disponível e em dados escritos reais, se existem problemas morfológicos relacionáveis à dislexia;
- c) investigar, na literatura disponível e em dados escritos reais, se existem problemas sintáticos (ou morfossintáticos) relacionáveis à dislexia;
- d) revisar criticamente os testes sobre consciência morfológica e consciência sintática disponíveis na literatura; e
- e) propor um protocolo de investigação de consciência morfológica e sintática para análise de textos produzidos por disléxicos jovens e adultos.

1.3 Justificativa

Esta tese surgiu do desejo de dar continuidade à minha atuação como Linguista e aprofundar as pesquisas que já realizei sobre dislexia (meu trabalho de conclusão de curso, apresentado em 2013, na Universidade de Brasília, e minha dissertação de mestrado, defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Linguística, na mesma universidade).

Desde que concluí a graduação em Letras, observei que, no campo da Linguística, existem poucas pesquisas relacionadas à Língua Portuguesa e dislexia. Ao longo do mestrado, percebi que as lacunas ainda permaneciam. Há alguns pesquisadores da área desenvolvendo estudos sobre a contribuição da Linguística para o diagnóstico da dislexia, como Martins (2002), que destaca a dislexia como a maior causa do fracasso escolar. Segundo a estimativa desse professor, no Brasil, pelo menos 15 milhões de crianças e jovens sofrem com o distúrbio em questão, fato que reforça a necessidade de abordar a dislexia no campo da Linguística. Massi (2007), doutora em Linguística, sob a perspectiva cognitivista, afirma que os estudos realizados sob essa ótica são superficiais e precisam de mais 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. Melo (2015), doutora em Língua e Cultura, investigou o desempenho de leitura dos disléxicos, principalmente em relação às habilidades de decodificação e compreensão, analisando os níveis de consciência morfossintática² de seus sujeitos de pesquisa. Embora Melo (2015) destaque a relevância da consciência morfossintática em se tratando de disléxicos, seu foco consiste na leitura, deixando a habilidade de escrita em segundo plano.

São escassas as pesquisas acerca da dislexia em língua portuguesa. Mais escassas ainda são as pesquisas que envolvem dislexia, língua portuguesa e escrita em um contexto que não seja o de alfabetização. Embora o currículo dos profissionais de Letras seja precário nesse sentido, é fundamental pesquisar não só sobre o impacto da dislexia no uso da língua portuguesa, como também incluir os linguistas no tratamento e no acompanhamento do distúrbio de aprendizagem em questão.

Esta tese está dividida em quatro capítulos. No capítulo 1, trazemos a introdução. No capítulo 2, apresentamos o referencial teórico e uma revisão crítica sobre dislexia. No capítulo 3, abordamos a metodologia. No capítulo 4, apresentamos os resultados da pesquisa.

² Somente usaremos o termo “consciência morfossintática” quando um dado pesquisador citado o utilizar e tentaremos identificar o tipo de fenômeno linguístico por ele abordado. Daremos preferência aos termos “consciência morfológica” e “consciência sintática”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o aporte teórico que constitui o fundamento da pesquisa. O capítulo está dividido em três seções. Na seção 2.1, tratamos do quadro teórico básico da Linguística que norteia esta pesquisa. Na seção 2.2, destacamos a relação entre o sociointeracionismo, os multiletramentos e a dislexia. Por fim, na seção 2.3, discutimos os conceitos de consciência fonológica, consciência morfológica e consciência sintática (ou morfossintática) e sua relação com a dislexia.

2.1 Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) como suporte para estudos de dislexia

A língua é um meio empregado para alcançar a comunicação e interagir em sociedade. De acordo com Silva (2004), ela é parte integrante da cognição e se baseia em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais, devendo ser estudada no seu uso e no contexto do processamento mental, da interação e da experiência social e cultural.

Para esta pesquisa linguística, adotamos a abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), 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 defende 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 sejam simultâneos, para a compreensão de como a língua se configura. A LFCU não se limita a observar os aspectos formais ou a difusão das formas pela estrutura social e incorpora, nas suas análises, dados semânticos, pragmáticos e discursivos. Ademais, na análise das línguas, são levados em conta “aspectos relacionados 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” (Martelotta, 2011, p. 56).

Além disso, a LFCU objetiva 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” (Cezário e Furtado da Cunha, 2013, p. 16). Para isso, busca analisar essencialmente dados reais da fala e/ou da escrita, inseridos em contextos efetivos de comunicação. Nesta pesquisa, conforme estabelece a LFCU, analisamos dados reais de escrita em textos produzidos por disléxicos e não disléxicos. Entre os conceitos-chave da LFCU utilizados nesta tese, estão a cognição, a linguagem, o texto, a língua, e a gramática. A seguir, tratamos de cada um deles.

O termo cognição diz respeito ao “processo neurorracional de construção do conhecimento humano a partir da interação do organismo com o meio” (Cezário e Furtado da Cunha, 2013, p. 18). Trata-se do conjunto de operações mentais que configuram nosso sistema conceitual, que possui como base o contato do indivíduo com o ambiente físico e sociocultural onde vive (Ibañez, 2001; Martelotta e Palomanes, 2008).

A linguagem, nesta abordagem cognitivo-funcional, é fundamentada em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais, fato que justifica a necessidade de ser analisada no uso, levando-se em conta os “aspectos de conceitualização, categorização, processamento mental, interação e experiências individuais e socioculturais” (Cezário e Furtado da Cunha, 2013, p. 19).

Já o texto, segundo Givón (1984), pode ser conceituado como o *locus* da organização e manifestação empírica do discurso, que constitui um todo significativo e é atualizado na linguagem e pela linguagem. Além de se constituir no resultado da concatenação das proposições, é definido pelas regras às quais essas proposições se submetem, para a manutenção da estrutura temática e da coerência discursiva (Givón, 1984).

Em relação ao conceito de língua, de acordo com Bybee (2016), trata-se de um sistema adaptativo complexo, uma estrutura que se constitui, simultaneamente, de padrões mais ou menos regulares e de outros que estão em permanente emergência.

A gramática é conceituada, pelo viés da LFCU, como um “conjunto de esquemas/processos simbólicos utilizado na produção e organização de um discurso coerente” (Cezário e Furtado da Cunha, 2013, p. 20).

A LFCU, 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, entre 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.

É possível, então, traçar um paralelo entre os estudos sobre a dislexia e a LFCU, tendo em vista que a identificação de uma cadeia de letras como palavras familiares é responsabilidade do léxico de *input* visual. Segundo Ellis (1995), o léxico de *input* visual é um tipo de depósito mental de palavras, no qual há representações das formas escritas das palavras familiares. Consoante Pennington (1997), no caso da leitura de não palavras (ou palavras inventadas, que não fazem parte do vocabulário oficial da língua), ocorre erro de lexicalização, já que as não palavras são trocadas, nesse processo, por uma palavra “real”, usualmente com uma forma similar (por exemplo: “bom” no lugar de “bim”). Ellis (1995, p. 33) aponta que isso ocorre porque

as palavras familiares têm unidades de reconhecimento no léxico de *input* visual, o que não ocorre com não-palavras, de modo que o sistema de análise visual desfrutará do benefício do apoio “descendente” do léxico, quando uma palavra familiar estiver sendo analisada, mas não quando a cadeia de letras sendo processada é uma não-palavra.

O autor explica que a conexão entre o léxico de *input* visual e o sistema semântico é bidimensional, pois permite “influências descendentes dos significados das palavras sobre a identificação da palavra” (Ellis, 1995, p. 34), fato que auxilia na explicação dos efeitos de contexto da sentença na identificação de palavras e na preparação semântica. Cabe acrescentar ainda que o léxico de produção de fala está envolvido nas tarefas de citar nomes de objetos e na leitura em voz alta, atividades exercidas com dificuldades pelos disléxicos.

Sintetizamos os conceitos-chave da LFCU no quadro a seguir:

Quadro 3 – Conceitos-chave da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU)

Conceito	Definição	Referência(s)
Cognição	<ul style="list-style-type: none"> - “Processo neurorracional de construção do conhecimento humano a partir da interação do organismo com o meio”. - Conjunto de operações mentais que configuram nosso sistema conceitual, que possui como base o contato do indivíduo com o ambiente físico e sociocultural onde vive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cezário e Furtado da Cunha (2013, p. 18) - Ibañez (2001) e Martelotta e Palomanes (2008)
Linguagem	Fundamentada em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais, fato que justifica a necessidade de ser analisada no uso, levando-se em conta os “aspectos de conceitualização, categorização, processamento mental, interação e experiências individuais e socioculturais”.	Cezário e Furtado da Cunha (2013, p. 19)
Texto	<i>Locus</i> da organização e manifestação empírica do discurso, que constitui um todo significativo e é atualizado na linguagem e pela linguagem. Além de se constituir no resultado da concatenação das proposições, é definido pelas regras às quais essas proposições se submetem, para a manutenção da estrutura temática e da coerência discursiva.	Givón (1984)
Língua	Sistema adaptativo complexo, uma estrutura que se constitui, simultaneamente, de padrões mais ou menos regulares e de outros que estão em permanente emergência.	Bybee (2016)

Gramática	“Conjunto de esquemas/processos simbólicos utilizado na produção e organização de um discurso coerente.”	Cezário e Furtado da Cunha (2013, p. 20)
-----------	--	--

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Na seção a seguir, abordaremos sobre o sociointeracionismo e os multiletramentos e a dislexia.

2.2 Sociointeracionismo, multiletramentos, multimodalidade, multissensorialidade e dislexia

Para a formação de um cidadão consciente, capaz de 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, Luria e Leontev (1991), que tinham o sociointeracionismo como linha de pensamento, defenderam o conceito de plasticidade: capacidade de se transformar do organismo e do ser humano; capacidade que os indivíduos têm de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontram. Segundo eles, 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. Por exemplo, 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.

Em nossas pesquisas iniciais sobre dislexia (cf. Lima, 2013 e 2018), nos baseamos na linha de pensamento de Vygotsky, já que, por meio dos multiletramentos e do protocolo de ensino desenvolvido por nós especialmente para disléxicos, a partir do uso da metodologia *multi* – que explora os multiletramentos, a multimodalidade e a multissensorialidade – e da reescrita, foi possível observar avanços consideráveis, tais como: redução na resistência à leitura e à escrita; escrita mais fluida; melhor organização das ideias ao longo da produção textual; grafia mais clara (melhor distinção entre vogais

e consoantes semelhantes); melhora na prosódia; além do monitoramento da própria escrita).

Com o intuito de contextualizar essa metodologia *multi*, cabe aqui discorrer sobre os multiletramentos. De acordo com Rojo (2009, p. 13), eles abrangem 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”. 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 semioses 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 e 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.

Outro conceito relevante a ser explorado é a multimodalidade. Pesquisas sobre o assunto 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. De acordo com Ferraz (2011), o termo “multimodalidade” foi desenvolvido a partir dos estudos propostos por Halliday (1985), que desenvolveu a Teoria da Semiótica, cujo foco é o estudo do texto, a busca por explicar do que o texto trata, bem como as estratégias textuais e discursivas empregadas pelo autor.

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 o

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 multissemiótica das representações que produzimos e vemos ao nosso redor.

Em relação à superação de limitações e barreiras, que, como demonstramos em Lima (2013 e 2018), foi viabilizada pela perspectiva *multi*, 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.

Desde Lima (2013 e 2018), observamos que é possível superar as barreiras da dislexia mediante um trabalho direcionado. Nesse sentido, 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 Shaywitz *et al.* (1998) comprovaram que é possível “reorganizar” os circuitos neurológicos dos disléxicos se houver a implementação de um programa reeducativo fundamentado nos novos conhecimentos neurocientíficos. Teles (2004) destaca, ainda, que a Associação Internacional de Dislexia incentiva a utilização de métodos como o multissensorial, que envolve atividades multissensoriais de leitura e escrita, nas quais o estudante vê a palavra, em seguida a pronuncia, escreve o nome de cada letra e, finalmente, lê o que foi escrito (Capovilla e Capovilla, 2004).

Capovilla e Capovilla (2004) afirmam que as técnicas do método multissensorial têm mostrado eficácia, pois fortalecem a conexão entre a leitura e a escrita. Há ainda o método fônico, que se caracteriza pelo ensino das correspondências entre os sons e as

letras, fazendo uso de atividades com rima, discriminação de sons, segmentação fônica e relações entre os fonemas e grafemas, pois os disléxicos têm dificuldade na discriminação, na segmentação e na manipulação dos sons da fala de forma consciente (Capovilla e Capovilla, 2004). Esses autores recomendam o método fônico para todas as crianças, enfatizando que as atividades podem ser realizadas em sala de aula pelos professores, com o objetivo de prevenir e intervir nas dificuldades de escrita.

As atividades de leitura e escrita, incorporadas ao dia a dia de um cidadão consciente, exigem o uso da consciência metalinguística, que consiste na capacidade de refletir sobre a língua e conseguir manipulá-la intencionalmente (Gombert, 1992). Essa consciência, por sua vez, engloba a consciência fonológica, morfológica e sintática (ou morfossintática), detalhadas na seção a seguir.

2.3 Entendendo a dislexia: Consciência Fonológica (CF), Consciência Morfológica (CM) e Consciência Sintática (CS)

Nesta seção, apresentamos os principais conceitos, definições e, sobretudo, caracterizações da dislexia. Para tanto, tratamos da relação entre dislexia e consciência fonológica (seção 2.3.1), dislexia e consciência morfológica (seção 2.3.2) e dislexia e consciência sintática (seção 2.3.3). Dada a quantidade muito maior de pesquisas sobre a CF, naturalmente a seção destinada a ela a seguir é muito mais densa e volumosa que as seguintes.

2.3.1 Consciência fonológica e dislexia

Shaywitz *et al.* (1998) realizaram estudos sobre o funcionamento do cérebro durante a leitura, constatando que três regiões do cérebro são ativadas enquanto se lê: i) inferior-frontal, área da linguagem oral; ii) 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 iii) 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).

Pesquisas apontam que a primeira dificuldade apresentada por crianças disléxicas é a decodificação grafema-fonema. Por causa disso, há prejuízo na leitura de palavras isoladas, já que os disléxicos utilizam mais o acesso semântico, o que justifica o menor índice de erros na leitura de palavras dentro de um contexto em relação à sua apresentação isoladamente (Dourado, Schmid e Chiappeta, 2005). Diante dessa constatação, os testes com palavras isoladas acabam sendo um empecilho a mais para disléxicos.

Deuschle e Cechella (2009), Muszkat e Rizzutti (2012) e Cristófaró (2017) concebem a consciência fonológica como a habilidade de refletir sobre a fonologia da língua, e manipular e sintetizar sequências de fonemas. Dessa forma, ela nos torna capazes de dividir as palavras em sílabas e combiná-las de diversas maneiras; 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).

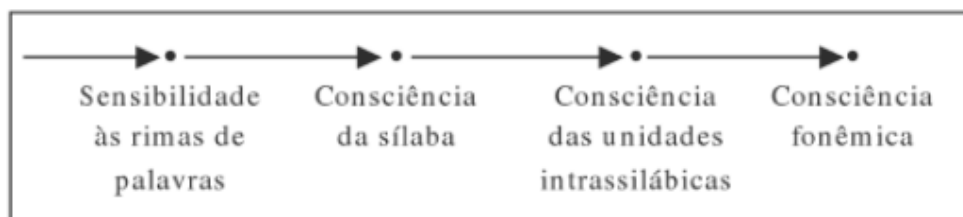
Por isso, é consenso que a consciência fonológica está diretamente relacionada ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, e a melhoria nas suas proficiências influencia diretamente na consciência fonológica.

De acordo com Moojen *et al.* (2003), a consciência fonológica se subdivide em implícita e explícita, sendo a primeira observada, por exemplo, na identificação de rimas por crianças não alfabetizadas, e a segunda identificada no isolamento de fonemas de uma palavra, o que exige que a criança manipule a estrutura sonora de forma consciente. Assim, a consciência fonológica não consiste em habilidades existentes ou inexistentes, mas competências apresentadas em maior ou menor grau. Nesse sentido, Gough, Larson e Yopp (1995) propõem a descrição da consciência fonológica em uma estrutura hierárquica desenvolvida em um *continuum*, por meio de estágios, que se iniciam com a consciência de unidades fonológicas mais globais até a plena consciência dos segmentos fonêmicos da fala.

Nesse sentido, Alves (2012, p. 36) ressalta que, considerando que se trata da capacidade de operar unidades muito diferentes, observa-se que os diversos níveis de consciência fonológica

se desenvolvem em um *continuum* de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas de palavras, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) e indo até a menor unidade de som capaz de mudar significado, o fonema.

A imagem a seguir é apresentada pela autora, para representar o que foi explicado:

Figura 1 – *Continuum* de complexidade da consciência fonológica

Fonte: Alves (2012, p. 36).

É relevante ressaltar que, como afirmou Pepe (2017), embora a expressão “consciência fonológica” tenha natureza linguística, foi empregada inicialmente por psicólogos como Stanovich (1994), Capovilla (2000), Snowling (2004), entre outros, indicando que a Linguística ficou, de certa forma, alheia aos debates sobre o assunto, ao menos durante um período. Novamente, temos mais um indício da relevância desta pesquisa para a área da Linguística.

2.3.1.1 Instrumentos de avaliação da CF

Sobre a avaliação da consciência fonológica, Nagy, Berninger e Abbott (2006) utilizaram os seguintes instrumentos: a Prova de Repetição de Não Palavras, parte da Prova de Compreensão de Processamento Fonológico, na qual cada criança ouve uma pseudopalavra e deve repeti-la, o que possibilita medir a memória fonológica de curto prazo; o Teste de Decodificação Fonológica de Palavras Escritas, no qual as crianças devem ler uma lista de pseudopalavras de dificuldade crescente. Os autores não explicam, no entanto, o que faz com que uma pseudopalavra seja considerada mais difícil do que outras nem exemplificam as pseudopalavras utilizadas no teste.

De modo geral, identifica-se uma predominância de estudos relacionados à consciência fonológica e seu papel no desenvolvimento da leitura e escrita em disléxicos, e quase nada relacionado às demais consciências. Há carência de estudos sobre a relação entre dislexia e consciência morfológica e/ou sintática (ou morfossintática), especialmente se tratando de crianças com problemas de aprendizagem.

Em Lima (2018), deparamo-nos com o seguinte questionamento: a morfologia, a morfossintaxe e/ou a sintaxe da língua materna são afetadas ou sofrem alterações por causa da dislexia? É o que tentamos responder nesta tese.

Existem diversas lacunas nas pesquisas sobre dislexia e língua portuguesa: i) geralmente, são realizados estudos com crianças nos primeiros anos escolares (não

menosprezando a relevância de acompanhar crianças recém-alfabetizadas, mas por que não pesquisar também o universo dos jovens e adultos que carregam as barreiras causadas pela dislexia desde a infância?); ii) a maioria das pesquisas preocupa-se exclusivamente com o prejuízo que a dislexia acarreta na leitura e sequer menciona a escrita; iii) a quase totalidade das pesquisas aborda o *deficit* na consciência fonológica, não abordando efetivamente a consciência morfológica e sintática (ou morfossintática).

A seguir, buscamos caracterizar mais a dislexia, a partir da exploração de resultados de pesquisa com disléxicos, as quais exploram fortemente a sua relação com a consciência fonológica.

2.3.1.2 Pesquisas sobre CF

A pesquisa desenvolvida por Bruck (1990) contou com três grupos: 20 participantes disléxicos com idade entre 17 e 28 anos; 20 estudantes universitários pareados por sexo, nível educacional e idade; e 15 alunos de 6ª série não disléxicos. Bruck (1990) aplicou tarefas envolvendo correspondência grafofonêmica, reconhecimento de palavras, segmentação ortográfica, e uso do contexto para facilitar o reconhecimento de palavras.

Na primeira etapa, foram apresentadas 40 não palavras pronunciáveis e com padrões ortográficos da língua inglesa, sendo 20 não palavras monossílabas; e 20 não palavras dissílabas. O reconhecimento dessas 40 não palavras foi comparado com o reconhecimento de 40 palavras de comprimento, estrutura silábica e ortografia semelhantes, como “flaw”-“praw”, “planet”-“plamid”, “fringe”-“pringe”, “rickshaw”-“cullshew”. A tarefa de leitura de não palavras e palavras foi realizada em dias diferentes: os estímulos para cada tarefa foram apresentados em um monitor de vídeo, com a instrução de que fossem lidas rapidamente, mas com a maior precisão possível. Nessa atividade, Bruck (1990) salienta que os disléxicos cometeram mais erros de palavras e não palavras do que o grupo controle pareado por idade. Enfatiza que, apesar de as crianças da 6ª série e os disléxicos lerem as palavras com a mesma precisão, os disléxicos mostraram mais dificuldade do que o esperado na leitura de não palavras. A autora relata, ainda, que os disléxicos foram mais lentos para ler as palavras e não palavras do que ambos os grupos de sujeitos de controle.

Também foram apresentadas aos participantes da pesquisa 68 palavras morfológicamente simples para enquadrar em cada um dos seguintes grupos: palavras de

quatro letras e uma sílaba (por exemplo: “plod”); palavras de seis letras e uma sílaba (por exemplo: “plunge”); palavras de seis letras e duas sílabas (por exemplo: “planet”); e palavras de oito letras e duas sílabas (por exemplo: “plataform”). De acordo com a pesquisadora, os disléxicos tiveram mais dificuldade em reconhecer palavras multissilábicas do que os controles da mesma idade.

Bruck (1990), assim como outros pesquisadores da área, não apresenta os dados concretos para sabermos, por exemplo, quais palavras tiveram mais índice de erros. Os resultados são apresentados em tabelas, de forma numérica. Como conclusão de seu estudo, a autora constatou que os disléxicos são mais lentos para ler palavras e pseudopalavras, além de se beneficiarem mais do contexto enquanto leem, ao contrário dos alunos de 6ª série, que leem palavras isoladas e em contexto com a mesma rapidez. Bruck (1990) ressalta, por fim, que, em oposição aos leitores hábeis, os disléxicos não automatizam plenamente as operações relacionadas ao reconhecimento de palavras, empregando mais tempo e energia em tarefas de leitura, e que adultos com diagnóstico de dislexia na infância continuam a apresentar problemas significativos de leitura e ortografia.

Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016) realizaram estudo de caso com um adulto disléxico de 24 anos comparado a um controle, sem relatos de problemas de aprendizagem, emparelhados por idade, sexo, nível intelectual, formação acadêmica e anos de escolaridade. Os dois participantes realizaram as seguintes tarefas de leitura e escrita: decodificação de sílabas complexas, que avalia a rota fonológica de leitura a partir de 136 sílabas complexas e permite identificar o número de erros cometidos durante a leitura e o tempo de execução da tarefa; decodificação de palavras e pseudopalavras isoladas; leitura do texto “O Mar Morto”, extraído do teste “Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos”, tarefa que avalia habilidades de decodificação, número de palavras por minuto, fluência e compreensão da leitura; Ditado Balanceado³, que consiste em uma lista de 50 palavras contemplando a maioria das dificuldades ortográficas; Ditado para 3º ano do ensino médio, composto de uma lista de 24 palavras com dificuldades ortográficas relacionadas às irregularidades da língua; Decisão

³ O teste apresenta as seguintes palavras: “1. unha; 2. azar; 3. amassar; 4. galo; 5. gozado; 6. gente; 7. horror; 8. joelho; 9. nascer; 10. cambalhota; 11. desfile; 12. exemplo; 13. código; 14. causa; 15. brincam; 16. açúcar; 17. alguém; 18. chimarrão; 19. extra; 20. favor; 21. piscina; 22. quebram; 23. exército; 24. sexo; 25. táxi; 26. manhã; 27. gorro; 28. xarope; 29. descer; 30. bispo; 31. bruxa; 32. bisavô; 33. choca; 34. experiência; 35. fazenda; 36. humana; 37. saudade; 38. explosão; 39. faço; 40. sinal; 41. incêndio; 42. reflexo; 43. exame; 44. sujeira; 45. vagão; 46. vossa; 47. relógio; 48. vingança; 49. serrote; e 50. vassoura” (Moojen, 2011 *apud* Santos, 2013, p. 20).

Ortográfica, que apresenta 48 palavras que priorizam as dificuldades ortográficas relacionadas às irregularidades da língua, cuja aplicação se divide em duas etapas – palavras escritas sob ditado e escolha da grafia correta entre duas a quatro possibilidades; produção textual de narrativa autobiográfica para avaliação da coerência textual, volume textual, número de palavras escritas e número de palavras escritas incorretamente.

A partir da aplicação dos instrumentos, as autoras identificaram no participante disléxico dificuldades significativas para decodificação de sílabas complexas de palavras e pseudopalavras. Além disso, consideraram a leitura do participante disléxico “lenta, vacilante, sem ritmo, com substituição de palavras de perfil semelhante” (Moojen, Bassôa e Gonçalves, 2016, p. 56), mas ressaltaram bom nível de compreensão do texto ao observar os acertos nas questões dirigidas, acrescentando que, mesmo com a dislexia, o participante tem gosto pela leitura.

As pesquisadoras afirmam que, considerando os padrões para o Ditado Balanceado, o participante disléxico “apresenta desempenho compatível com estudantes de 3ª série do ensino fundamental no desempenho ortográfico” (Moojen, Bassôa e Gonçalves, 2016, p. 57). Ressaltam, ainda, que:

Na tarefa de Ditado para 3º ano de Ensino Médio, o desempenho do paciente mostrou-se muito inferior ao de estudantes saudáveis deste ano escolar (cuja média de erros é de 7,25). O mesmo ficou evidenciado nas demais tarefas quando comparado ao caso controle (Moojen, Bassôa e Gonçalves, 2016, p. 57).

Embora apresentem apenas quantitativamente o desempenho do participante disléxico comparado ao do participante controle, sem demonstrar por dados concretos quais foram os erros cometidos, por exemplo, as autoras apresentam na íntegra a produção textual do participante disléxico, transcrita a seguir:

No ano de 2001 prestei vestibular para o curso de relações publicas na univercidade de....., passei e comecei a cursar trez cadeiras na outra metade passei para o curso de História e deste momento em diante passei a curçar 11 cadeiras para poder tirar o atrazo dos anos que na freqüentei a escola porque fiquei quatro anos parado em casa que morava em...com meus pais.
 Fiz o meu curso em 3 anos e meio ou melhor 3 anos meio tive que esperar devido ao tempo mínimo ezigido pelo meque.
 No 3 semestre fiz 9 cadeiras onde uma delas ela era a monografia Tive que trancar devido que não conseguía a escrevero que propunha ao professor no 4 semestre fiz denovo e mais uma vez tive que trancar agora estou tentando de novo o professor num dia dise para eu procurar a professora T, porque achava que eu era Dislequiso eu fui mas ela não pode me ajudar muito fez o que era possível ao alcance (Moojen, Bassôa e Gonçalves, 2016, p. 57).

Sobre o texto escrito pelo estudante disléxico transcrito acima, as pesquisadoras afirmam que “além da alta frequência de erros ortográficos, há problemas de pontuação e sintaxe que não comprometeram, significativamente, a compreensão do texto pelo leitor” (Moojen, Bassôa e Gonçalves, 2016, p. 57).

2.3.1.3 Semelhanças metodológicas entre pesquisas

Destacamos aqui semelhanças na produção textual gerada na pesquisa de Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016) e em Lima (2018). Iniciamos pelo tema da produção textual: tanto em Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016) quanto em Lima (2018) foi proposta aos participantes disléxicos a produção de um texto autobiográfico. De Lima (2018), apresentamos, a seguir, os dois textos escritos, respectivamente, pelo *Aluno 1* (Figura 2), com 15 anos à época, e pelo *Aluno 2* (Figura 3), com 13 anos à época.

Figura 2 – Produção textual autobiográfica de estudante disléxico – *Aluno 1*

1. Meu nome é [redacted] do da [redacted] eu moro
 2. em luglãmia 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 shio eu raio de cara 11:30
 5. pro chegar uma e meio no colegio eu garto de mecher no
 6. computador ~~de~~ mecho no faceliat eu passro o noite
 7. todo no computador e oviti TV tambem filme
 8. de terror filme de ação Vou thomin quatro horas do
 9. # Amaha.

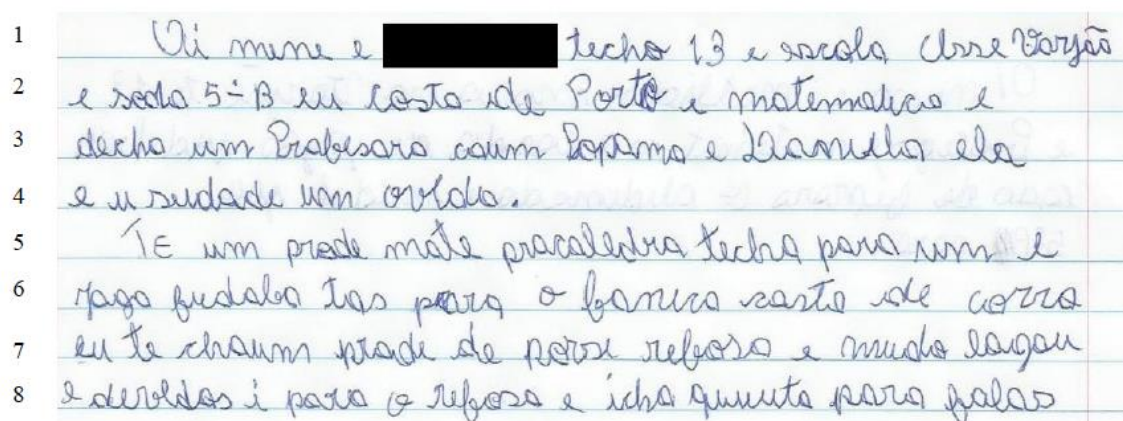
Fonte: Lima (2018, p. 95).

Há, nas linhas 3 e 6, a confusão entre as vogais “a” e “o” em “minho” e em “o noite”, respectivamente, justificada pela diferença sutil de grafia entre ambas. Ainda na linha 3, 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. Na linha 4, ocorre a troca da palavra “todo” por “tudo”, palavras semelhantes.

Na linha 6, há omissão da vogal “o” em “facebok”, que pode ser oriunda da dislexia, 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” e 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, como também por causa da influência da oralidade na escrita. Também encontramos omissão da consoante “r” em “domin” (dormir > domin) e em “quato”.

Partimos agora para a segunda produção textual autobiográfica escrita pelo *Aluno 2*.

Figura 3 – Produção textual autobiográfica de estudante disléxico – *Aluno 2*



Fonte: Lima (2018, p. 113).

Após análise da Figura 3, identificamos, na primeira linha, que 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; iii) ocorre a aglutinação entre as duas palavras, o que as torna um único vocábulo formal. Na mesma linha, há a confusão entre “nh” e “ch” em “techo”, empregada no lugar de “tenho”, problema não encontrado na literatura específica sobre dislexia. Ainda na linha 1, as palavras “anos” e “estudo na”, que deveriam aparecer, respectivamente, após o número 13 e antes de “escola”, foram omitidas. Na palavra “clsse”, encontramos também uma omissão da vogal “a”, pertencente à primeira sílaba da palavra.

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 quanto a aglutinação. 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, traço típico da dislexia.

Na terceira linha, a palavra “tenho” é grafada como “decho” – nesse vocábulo encontramos, então, duas trocas: entre as oclusivas surda “t” e sonora “d” 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”, que também é marcado pela confusão entre as consoantes “b” e “p”, que possuem grafia similar e diferente orientação espacial ou ainda semelhança fonética com distinção apenas no traço de sonoridade, 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. Por fim, há acréscimo da vogal “u” em “caum”.

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”. Identificamos a aglutinação entre as palavras “surda” e “de”, o que as transforma em um único vocábulo formal.

No segundo parágrafo do texto, tivemos mais dificuldades de entender o que foi escrito por nosso sujeito de pesquisa. 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”. 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”. Há omissão da consoante final “l” em “fudaba”; da consoante “r” e da vogal “o” em “tas” (torço > tas); das consoantes “l” e “n” em “fanica” (flamengo > fanica) e da consoante final “r” em “corro”. 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. 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. Observamos também a confusão entre as vogais “a” e “o” em “te chaum” e “prade”, que se justifica pela proximidade gráfica existente entre ambas. 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”. São omitidas também a consoante “r” em “refoso” e a vogal “i” em “mudo”. 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”. 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 interpretamos 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”. 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.

Considerando a produção textual apresentada em Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016) e as Figuras 2 e 3, as quais apresentam produções textuais escritas por disléxicos e geradas em Lima (2018), observamos mais uma semelhança: há diversos problemas linguísticos presentes nos três textos autobiográficos aqui apresentados. Embora haja grande diferença em relação à faixa etária do sujeito de pesquisa de Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016) – com 24 anos à época – e os dois sujeitos de pesquisa de Lima (2018) – *Aluno 1*, com 15 anos à época; e *Aluno 2*, com 13 anos à época – grande parte dos problemas linguísticos decorrentes da dislexia são recorrentes nos três textos, o que nos permite afirmar que a diferença entre as idades dos três sujeitos e de sua escolaridade não é suficiente para que os problemas linguísticos presentes na escrita (foco de nossa análise) desapareçam.

Assim corroboramos o exposto pelas autoras, que afirmam ser a dislexia uma condição crônica que persiste até a vida adulta e pode ser atenuada a partir de estratégias compensatórias ou até mesmo causar o abandono da escola.

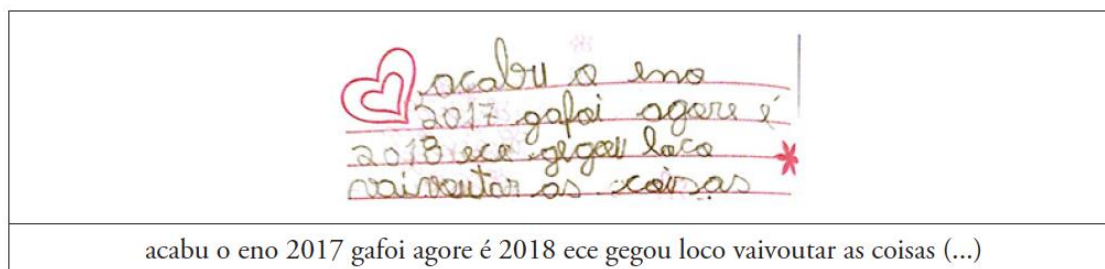
Por fim, a partir da pesquisa de campo realizada, Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016) enfatizam que se observa nos adultos com dislexia a persistência de alterações na consciência fonológica, na leitura e na escrita. No entanto, ressaltam que os estudos que identificaram essas questões são, em maioria, realizados fora do Brasil, como Shaywitz (2006), Tannock (2005), Bruck (1990, 1992) e Kemp, Parrila e Kirby (2008). Isso reforça a necessidade e a relevância de realizar mais pesquisas com vistas a identificar características comuns da dislexia em adultos brasileiros, considerando as particularidades de cada língua. Nesse sentido, Reid, Came e Prince (2008) enfatizam que, geralmente, as pesquisas sobre as características da dislexia em adultos são superficiais e focam exclusivamente as habilidades de leitura dessas pessoas, sem contemplar, por exemplo, as principais dificuldades na vida social e no ambiente de trabalho.

Eis então a relevância do foco desta pesquisa: investigar a consciência morfológica e sintática (ou morfossintática) em jovens disléxicos a partir de textos escritos por eles e ainda confirmar ou não o *deficit* na consciência fonológica.

Ainda em relação a textos escritos por disléxicos, Ciccarino e Santos (2021) realizaram um estudo de caso de duas estudantes disléxicas de 13 e 9 anos, denominadas na pesquisa, respectivamente, como Violeta e Margarida, para preservar suas identidades. As pesquisadoras analisaram a produção textual de Violeta em seu diário pessoal no período de 2016 a 2017 e o material didático utilizado na escola da aluna Margarida no 1º e no 4º ano do Ensino Fundamental I, séries cursadas pela aluna em 2014 e 2017, respectivamente.

Ciccarino e Santos (2021) apresentam 11 trechos de textos produzidos por Violeta. A seguir, disponibilizamos dois trechos:

Figura 4 – Produção textual 1 do diário de Violeta

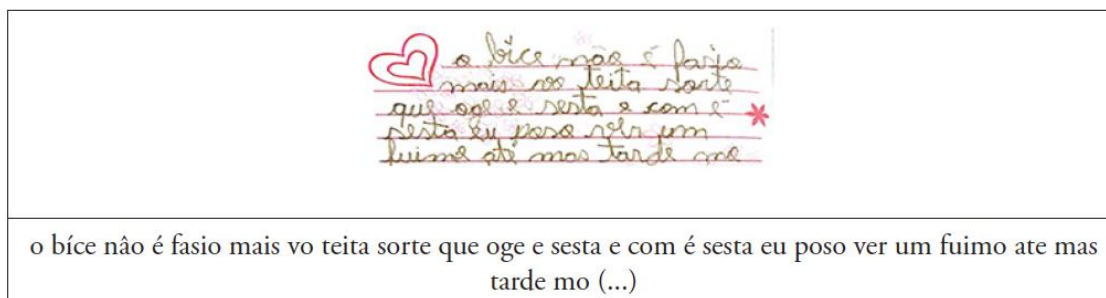


Fonte: Ciccarino e Santos (2021, p. 159).

Sobre o primeiro texto escrito por Violeta, as pesquisadoras apontam

a hipossegmentação das palavras “já foi”, empregadas na frase “Acabou o ano, 2017 já foi. Agora é 2018 (...)”. É possível identificar a dificuldade de compreender as palavras individuais, devido à inabilidade morfossintática, pois, apesar do critério de separação de palavras ser, normalmente, fonético ou semântico, ainda há espaços para segmentações equivocadas, necessitando a observação das classes morfológicas das palavras para segmentá-las, baseando a separação que define estas palavras em critérios morfossintáticos, ou seja, identificando características morfológicas, relacionadas às palavras, e as características sintáticas, relacionadas à formação de frases (Ciccarino e Santos, 2021, p. 159).

Figura 5 – Produção textual 2 do diário de Violeta



Fonte: Ciccarino e Santos (2021, p. 159).

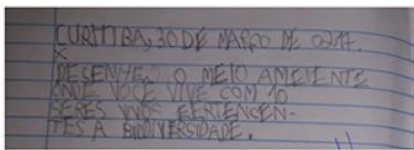
Acerca da segunda produção textual de Violeta, Ciccarino e Santos (2021, p. 159) afirmam:

Neste outro trecho “(...) o bice não é fasio mais vo teita sorte que oge e sesta e com é sesta eu poso ver um fuimo ate mas tarde (...)”, é possível identificar outra hipossegmentação das palavras “teita” como “ter tanta”, dentro da frase “(...) mas vou ter tanta sorte, porque hoje é sexta e como é sexta, eu posso ver um filme até mais tarde (...)”. A separação de palavras considera as variantes morfológicas na formação do texto, como a composição de frases e a classificação das palavras.

Embora seja realmente “necessário refletir sobre os problemas ortográficos que a criança enfrenta quando entra no estágio alfabético da escrita, pois os sistemas de escrita da língua portuguesa não representam uma transcrição direta dos fonemas” (Ciccarino e Santos, 2021, p. 160), considerando que Violeta tem 13 anos, sua produção textual escrita não é a esperada para uma estudante dessa idade. Nesse caso, não se trata de uma estudante que está em estágio alfabético da escrita, já que a alfabetização ocorre, em média, até os nove anos. Há, no entanto, claro prejuízo na consciência fonológica de Violeta, dada a fraca correspondência grafofonêmica presente em sua produção. Como as pesquisadoras apontaram, parece haver prejuízo na consciência morfológica também devido a ocorrências como “teita” no lugar de “ter tanta”.

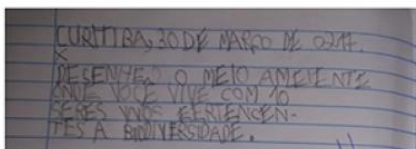
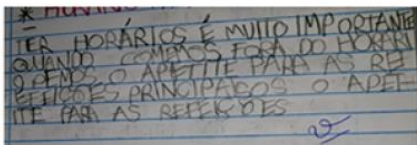
Na sequência, apresentamos dois trechos escritos por Margarida:

Figura 6 – Trecho do material didático escrito por Margarida


<p>Curitiba, 30 de março de 2017. Desenhe o meio ambiente onde você vive com 10 seres vivos e pertencentes a biodiversidade.</p>

Fonte: Ciccarino e Santos (2021, p. 165).

Figura 7 – Trechos de material didático escrito por Margarida


<p>Trecho do caderno de Ciências de Margarida - “Todos os alimentos são ‘imp-ortantes’. Contudo, deveter alimentos gordurosos, como frituras e salgadinhos. ‘Tamb-em’ não podemos exagerar nos (...)”</p>

<p>Trecho do caderno de Ciências de Margarida - “Ter horários é muito importante quando comemos fora do horário, ‘pemos’ o apetite para as ‘ref-eeições’ principais os o ‘apet-ite’ para as refeições.”</p>

Fonte: Ciccarino e Santos (2021, p. 166).

Sobre os trechos apresentados, Ciccarino e Santos (2021, p. 165) enfatizam

É possível identificar equívocos na análise fonológica das palavras, acentuados pelas atividades de cópia ou repetição, que impedem a criança de refletir sobre o processo de formação dos sons e da representação gráfica que eles possuem. O método de alfabetização utilizado não favoreceu o desenvolvimento das competências básicas para a compreensão da leitura e da escrita: a consciência fonológica e o domínio do princípio alfabético.

Embora a cópia de texto escrito não seja o melhor recurso para alunos com dislexia, pois a memória de curto prazo dos disléxicos é afetada, ainda assim, a estratégia didática da cópia de texto escrito é mais eficaz do que o ditado, atividade amplamente utilizada pelos docentes para estudantes na faixa etária de Margarida.

Há, nas Figuras 4 e 5, muitas semelhanças com os textos apresentados na Figura 3, tendo em vista que há fragmentos incompreensíveis, como “o bíce” (Figura 5) e “eu te chaum prade de porse” (Figura 3).

Em Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016) e Ciccarino e Santos (2021), são apresentados dados reais produzidos pelos sujeitos de pesquisa disléxicos. Esse é um ponto muito positivo em ambas as pesquisas, pois permite ter acesso aos problemas linguísticos mais comuns da dislexia e identificar outras questões passíveis de melhoria.

São inúmeras as pesquisas que abordam a relação entre *deficit* na consciência fonológica e a dislexia, como Vellutino (1979), Frith e Frith (1998), Capellini (2001), Galaburda *et al.* (1985, 2005), Shaywitz (2006), Cristófaró (2017), entre outras. Em geral, esses pesquisadores discorrem sobre o prejuízo na consciência fonológica dos disléxicos e seu forte impacto na leitura. Dessa forma, há um tratamento desigual dado à escrita na literatura. Como destacam Basso *et al.* (2017), as dificuldades causadas pela dislexia permanecem ao longo da vida e afetam uma porcentagem importante de adultos. Segundo as pesquisadoras, não só a identificação dessas dificuldades na idade adulta é precária, como também as pesquisas relativas às dificuldades relacionadas à dislexia nos adultos são escassas no cenário internacional, quando comparadas às pesquisas com crianças. As autoras salientam, ainda, que essa discrepância fica ainda maior em se tratando de estudos que explorem a capacidade de redação de textos, uma tarefa fundamental da vida adulta. Por fim, Basso *et al.* (2017) ressaltam que, no Brasil, as pesquisas acerca da produção textual escrita dos disléxicos são ainda mais raras. Assim, tendo em vista a escassez de estudos sobre a produção escrita por parte dos disléxicos, é essencial buscar alternativas, caminhos e metodologias eficazes, visando reduzir essas lacunas existentes e, conseqüentemente, auxiliar os disléxicos a superar os problemas linguísticos decorrentes da dislexia.

Embora seja vasta a literatura sobre consciência fonológica e dislexia e os estudos sejam unânimes ao afirmar que o *deficit* é relacionado a alterações em habilidades de consciência fonológica, não há consenso entre os pesquisadores sobre a forma de intervir nos casos de dislexia (Deuschle e Cechella, 2009).

2.3.1.4 Relação entre CF e aprendizagem da leitura e da escrita

Pepe (2017, p. 83) ressalta que a literatura sobre o assunto apresenta uma relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. A autora afirma que, dentro dessa perspectiva, há três tipos de relação:

de causa, de efeito e de reciprocidade. Na relação de causa, a consciência fonológica é vista como um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita; na relação de efeito, ela é encarada como uma consequência dessa aprendizagem; e na relação de reciprocidade, a consciência fonológica favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como essa aprendizagem aprimora o desenvolvimento da consciência fonológica.

Em se tratando da relação de causa entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, Pepe (2017) afirma que essa corrente acredita que a consciência fonológica favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, como defendem Bryant e Bradley (1987), Cardoso-Martins (1995) e Capovilla e Capovilla (2000).

Acerca da relação de efeito entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, Pepe (2017) esclarece que tal aprendizagem viabiliza o desenvolvimento da consciência fonológica, o que também é defendido por Read *et al.* (1986) e Pestun (2005).

Já na relação de reciprocidade, de acordo com Pepe (2017), tanto a consciência fonológica auxilia na aprendizagem da leitura e da escrita como essa aprendizagem aprimora o desenvolvimento de habilidades mais refinadas de consciência fonológica. Esse ponto de vista é corroborado por Freitas (2003) e por Pepe (2017).

Ao examinar as tarefas do Instrumento de Avaliação Sequencial da Consciência Fonológica (CONFIAS) (cf. Anexo 3), observamos erro terminológico no emprego de “fone” e “fonema” no material. Enquanto “fone” corresponde aos sons efetivamente produzidos na fala, podendo variar de região para região, “fonema” corresponde ao som com valor distintivo no sistema linguístico. A partir dessa diferenciação, cabe ressaltar que a ortografia representa os fonemas, não os fones, já que tanto quem fala [‘dia] quanto quem fala [‘dzia] deve escrever “dia” (Ceale, 2022).

A partir da aplicação do CONFIAS aos 23 estudantes disléxicos com idade entre oito e 14 anos e da análise dos resultados, Pepe (2017) constatou que o desempenho dos participantes nas tarefas de consciência fonológica nos níveis da sílaba e do fonema demonstra o desenvolvimento da consciência fonológica ainda em curso (com 63% de média geral), e um maior desenvolvimento das habilidades no nível da sílaba (71,2%) do que no nível do fonema (52,3%), tendo em vista o fato de que a sílaba é mais perceptível

do que o fonema. A autora aponta, ainda, que, dos 23 alunos participantes do estudo, 15 estão em fase de consolidação da consciência fonológica, considerando a média de desempenho desses alunos nas atividades.

Pepe (2017, p. 92) ressalta que os resultados alcançados indicam que mais da metade dos disléxicos estudados apresentaram dificuldades para realizar tarefas de consciência fonológica, “corroborando a ideia de que os disléxicos investigados exibiram problemas envolvendo processamento fonológico e, por conseguinte, dificuldades para executar tarefas metafonológicas”.

Vale ressaltar que a pesquisadora identificou estratégias utilizadas pelos participantes do estudo para ter êxito em cada uma das tarefas: repetição da primeira opção; repetição da última opção; associação semântica; e associação fonológica.

Acerca da repetição da primeira opção, Pepe (2017) destaca que, ao expor o participante a um estímulo e fornecer três opções de palavras, sendo apenas uma correta, o aluno opta, equivocadamente, pela primeira opção. Cita como exemplo a situação em que mostra o desenho de um cabide e, ao dizer as três palavras, questiona ao sujeito “Qual inicia como ‘cabide’?”. Ao citar as três palavras – “bandeira”, “palito” e “carroça” –, o estudante escolheu a palavra “bandeira”, primeira opção, enquanto a resposta esperada seria “carroça”. Situação semelhante acontece na repetição da última opção. A autora exemplifica que, ao mostrar o desenho de um dedo, perguntar “Que desenho é este?” e dizer “doce”, “sapo” e “linha”, esperando como resposta a palavra “doce”, a resposta dada por um dos alunos participantes da pesquisa foi “linha”. Pepe (2017) aponta que ambas as estratégias foram utilizadas em tarefas de identificação, nas quais os participantes tendem a escolher as opções extremas (primeira ou última), provavelmente por serem mais facilmente armazenadas na memória. Uma dúvida seria: até que ponto se pode afirmar categoricamente que foi uma estratégia contextual de escolha de extremos ou uma dificuldade ocasionada pela dislexia?

Em relação à associação semântica, Pepe (2017) aponta que tal estratégia é usada quando a resposta é baseada em critérios de significação. A autora exemplifica com a situação na qual, ao mostrar o desenho de um rato e perguntar que outra palavra termina ou rima com a palavra “rato”, teve como resposta a palavra “tatu”. Ressalta que essa estratégia foi identificada em tarefas de produção de rima, de síntese fonêmica e de identificação do fonema final. Menciona ainda que a produção de rima demanda que o participante busque em seu léxico mental palavras que rimem com os estímulos apresentados. Cita como exemplo que, a partir do estímulo “rato”, obteve como resposta

de dois estudantes “ratoeira” e “roupa”, apontando que esta última foi decorrente da associação de significado que o aluno estabeleceu entre “rato” e “roupa”, presentes em “o rato roeu a roupa do rei de Roma”.

Por fim, a autora trata da estratégia de associação fonológica, identificada apenas nas atividades de síntese fonêmica, na qual a resposta dada pelos participantes tem alguma semelhança fonológica com o estímulo apresentado. Exemplifica com a situação em que apresentou os fones de “mala” e obteve como resposta de um dos alunos o nome “Alana”, destacando que entre “mala” e “Alana” há três segmentos comuns.

Por fim, após a análise dos dados, a autora ressalta que o emprego das estratégias linguísticas supracitadas para enfrentar as dificuldades na execução das tarefas não se restringe a disléxicos, tendo em vista a existência de pesquisas com indivíduos sem dislexia que também apontaram o uso dessas estratégias. Assim, Pepe (2017) afirma que as diferenças linguísticas entre disléxicos e não disléxicos são mais de cunho quantitativo do que qualitativo, o que ressalta a importância de mais pesquisas sobre o assunto.

Embora o CONFIAS seja um instrumento consolidado no meio acadêmico, desenvolvido para investigar a consciência fonológica dos indivíduos, o que permite gerar dados relevantes de análise, questionamos os seguintes pontos: 1) é necessário um ambiente de aplicação adequado para o instrumento, pois, caso haja ruídos externos, por exemplo, a compreensão dos fonemas que estão sendo manipulados pode ser prejudicada. Esse ambiente de aplicação adequado certamente demanda um custo, o que acaba por excluir estudantes com menos condições socioeconômicas; 2) a descontextualização das palavras pode acabar tornando o teste algo extremamente artificial, considerando a situação atípica à qual os participantes são submetidos.

Nesse sentido, vale retomar os estudos de Dourado, Schmid e Chiappeta (2005) que enfatizam que, devido à dificuldade na decodificação grafema-fonema apresentada pelos disléxicos, há prejuízo na leitura de palavras isoladas, já que as pessoas com dislexia utilizam mais o acesso semântico, o que justifica o menor índice de erros na leitura de palavras dentro de um contexto quando comparado à sua apresentação isoladamente. Bruck (1990) também ressalta a utilização do contexto por disléxicos no reconhecimento de palavras, como forma de compensar as dificuldades existentes na identificação dos vocábulos. Ou seja, segundo a autora, retirar as palavras de contexto e apresentá-las isoladamente aos estudantes é uma estratégia que atrapalha sua decodificação e compreensão. Daí vem a pergunta: esse fator não pode diminuir a motivação deles na hora de responder as perguntas e, conseqüentemente, afetar os resultados? Além disso, há

uma grande diferença entre indivíduos de oito e de 14 anos, não só em relação à escolaridade, mas também à maturidade. Dessa forma, mesmo que o intuito seja avaliar se há ou não comprometimento na consciência fonológica dos participantes, o que, comprovadamente, gera consequências na leitura e na escrita, o trabalho com uma criança de oito anos deveria ser distinto de um trabalho com um indivíduo de 14 anos. Por exemplo, a tarefa de síntese da palavra “mala” vai ser recebida de maneira completamente diferente por uma criança de oito anos e um adolescente de 14 anos, devido à maior ou menor exposição à leitura e à escrita, à maior ou menor escolaridade, entre outros fatores. Ressaltamos, por fim, que esses pontos apresentados não visam, de forma alguma, invalidar o teste, mas propor reflexões acerca dele e possíveis adaptações e aprimoramentos.

Ainda sobre a consciência fonológica de disléxicos, a pesquisa de Affonso *et al.* (2011) buscou avaliar, quantitativa e qualitativamente, o padrão de resposta de disléxicos em uma tarefa de nomeação de figuras por escrita, a partir da análise dos erros de grafia cometidos.

Nessa pesquisa, os participantes da pesquisa foram divididos em três grupos. O primeiro foi composto por 15 crianças com idade entre oito e 12 anos, estudantes de escolas públicas e particulares, com dislexia, sem transtorno de *deficit* de atenção e hiperatividade, com QI total calculado pelo WISC III acima de 80, sem discrepância de menos de um ano, em relação à série no Teste de Competência de Leitura de Sentença, sem suspeita de deficiências visuais e/ou auditivas sem correção, sem lesões cerebrais, histórico de doenças clínicas neurológicas ou psiquiátricas e sem atraso no desenvolvimento de linguagem oral, atraso neuropsicomotor e deficiência intelectual.

A pesquisa contou ainda com dois grupos controle, selecionados na base de dados utilizada para a normatização da Bateria de Leitura e Escrita – BALE. O primeiro grupo controle foi composto por 15 crianças com a mesma faixa etária das crianças disléxicas, com desempenho de leitura dentro da média esperada, com base na média total da série cursada, pareadas por sexo, idade e tipo de escola (pública ou particular) em relação às crianças disléxicas. O segundo grupo controle foi composto por participantes com o mesmo nível de leitura, mais novos, e pareados com os disléxicos pelo sexo, tipo de escola e desempenho na leitura.

Affonso *et al.* (2011) utilizaram dois testes: o Teste de Competência de Leitura de Sentença (TCSE) e o Teste de Nomeação de Figura por Escrita. O primeiro é composto por 40 telas – além de seis telas iniciais de prática – de dificuldades distintas e foi

empregado no pareamento por nível de leitura entre o grupo dos estudantes disléxicos e o grupo controle por leitura. Cada tela tem uma sentença escrita e cinco opções de figuras. O objetivo do teste é ler a sentença e escolher a imagem que melhor representa o seu conteúdo. Os autores exemplificam com a leitura da sentença “Destes instrumentos, só um é o violão”, a partir da qual o participante deve escolher a imagem de um violão entre as cinco figuras apresentadas a ele (piano, violão, sanfona, pandeiro e corneta). Affonso *et al.* (2011) salientam que o nível de complexidade aumenta ao longo do teste em relação à extensão da sentença, complexidade sintática e lexical e a complexidade das relações de correspondência com as imagens a serem escolhidas.

Já o Teste de Nomeação de Figura por Escrita visa avaliar a escrita por meio da nomeação de figuras representando objetos e animais conhecidos. Com 36 itens, o teste apresenta uma figura diferente acima de uma caixa de texto e, para responder, o participante digita na caixa de texto o nome da figura que acabou de ver. Para a análise dos erros, os pesquisadores utilizaram os critérios descritos por Cervera-Mèrida e Ygual-Fernández (2006) e os adaptaram à escrita do português brasileiro.

Como resultado, dividiram os erros em oito categorias: 1) correspondência unívoca grafema-fonema, incluindo erros de grafema que resultaram em alteração do fonema original; 2) omissão de segmentos, incluindo desde a omissão de um único segmento até a omissão de quase todos os segmentos; 3) adição de segmentos, considerando a adição de apenas um ou de vários segmentos; 4) alterações da ordem dos segmentos, considerando as inversões de letras ou de sílabas; 5) segmentações e junções indevidas das palavras; 6) correspondência fonema-grafema dependente do contexto, incluindo os erros resultantes do desrespeito às regras fonográficas (ex.: **tanbor**; **igrega**); 7) correspondência fonema-grafema irregular (ex.: **jirafa**; **elicóptero**); e 8) erros semânticos.

Affonso *et al.* (2011) apontam que os tipos de erros mais comuns entre todos os grupos foram os mesmos: correspondência unívoca grafema-fonema, omissão de segmentos e correspondência fonema-grafema independente de regras. Segundo os autores, os disléxicos diferiram dos outros dois grupos pela maior frequência dos erros, mas não em relação à tipologia deles. Os pesquisadores enfatizam que dois dos erros mais frequentes e mais presentes na escrita dos disléxicos, a correspondência unívoca grafema-fonema e a omissão de segmentos, indicam falha no processamento fonológico, tendo em vista que ao transformar o fonema em grafema, ocorreu a omissão de grafemas que produziram o som correto – omissão de segmentos –, ou foi empregado o grafema

inadequado para a produção do fonema esperado. Citam como exemplo a escrita de “medecina” no lugar de “medicina”.

A partir da análise dos dados gerados, os autores observam que o grupo controle por idade teve desempenho superior em ambos os testes, apresentando mais acertos se comparado ao grupo dos disléxicos e ao grupo controle por leitura. Ressaltam que não houve diferença entre o desempenho destes dois últimos grupos. Além disso, afirmam que o tempo de realização do Teste de Nomeação de Figura por Escrita do grupo controle por leitura demorou mais tempo quando comparado aos grupos dos disléxicos e do controle por idade, os quais, novamente, não diferiram entre si. Esse tempo maior do grupo controle por nível de leitura para cumprir o teste é esperado, considerando que são crianças mais novas e, por isso, menos expostas à leitura e com menos experiência de escrita, o que faz com que o acesso ao léxico seja mais lento, assim como o tempo de produzir as respostas. Além disso, os autores levantam a possibilidade de as crianças do grupo controle por nível de leitura serem mais lentas para escrever no teclado do computador. Por fim, os autores apontam que não houve diferenças significantes no tempo de execução do Teste de Competência de Leitura de Sentença.

Em relação aos erros presentes na escrita por disléxicos, Affonso *et al.* (2011) e Cervera-Mèrida e Ygual-Fernández (2006) propõem uma intervenção a partir da análise de textos escritos por estudantes com dislexia, por meio de uma classificação semiológica dos erros, dividindo-os em dois grupos tipos: ortografia natural e ortografia arbitrária. Segundo Affonso *et al.* (2011, p. 629),

Os erros de ortografia natural são os que mostram alteração do princípio alfabético e denotam uma falha no processamento da linguagem. Esses erros podem ser considerados de natureza predominantemente fonológica e dividem-se em: erros na correspondência biunívoca grafema-fonema, erros por omissão e adição de segmentos, erros por alterações da ordem dos segmentos, e erros por segmentações e junções indevidas de palavras. Os erros de ortografia arbitrária, por sua vez, são as transgressões das convenções ortográficas e se subdividem em erros de correspondência fonema-grafema dependentes do contexto e erros de correspondência fonema-grafema independente de regras.

Em seus estudos, os pesquisadores defendem que, tendo em vista que os distúrbios de aprendizagem têm impactos na vida dos estudantes, não só no baixo rendimento escolar, mas também na autoestima deles, a intervenção deve considerar esse conjunto de problemas, buscando desenvolver e melhorar, na medida do possível, as habilidades de leitura e escrita, o rendimento escolar e a autoestima dos disléxicos.

Cervera-Mèrida e Ygual-Fernández (2006) enfatizam que o tipo de erro ao longo da aprendizagem da escrita varia conforme o tempo e se relaciona com a idade e o nível escolar do aluno e que não tem as mesmas características ao longo da escolarização. Destacam que há duas formas de aprender a grafia das palavras: por meio de uma aprendizagem passiva, a partir de uma prática contínua da leitura e emprego dos mecanismos de memória visual, comum a bons leitores; e por meio de uma reflexão acerca da sintaxe e da morfologia da própria língua, o que possibilita que uma palavra desconhecida seja grafada de maneira correta a partir de critérios de familiaridade e derivação semântica.

Vale ressaltar que as duas formas apresentadas pelos autores exigem habilidades que são diretamente afetadas pela dislexia. A primeira, por depender do exercício da leitura e da memória visual, que são comprovadamente comprometidas nos disléxicos; a segunda, por exigir uma reflexão linguística que envolve um bom desenvolvimento da consciência morfológica e sintática, a serem detalhadas nas seções seguintes deste capítulo (2.3.2 e 2.3.3).

Cervera-Mèrida e Ygual-Fernández (2006, p. 118) defendem, ainda, que é necessário pensar nos “mecanismos fortes”/habilidades de alguns disléxicos com o intuito de compensar os pontos fracos/dificuldades. Daí a importância de utilização do método multissensorial, citado na seção 2.2 deste capítulo e utilizado por nós em Lima (2018). Esse método possibilita que o estudante desenvolva as suas potencialidades para, posteriormente, fortalecer as áreas nas quais tem dificuldade, sendo capaz de fornecer respostas automáticas, desenvolvendo habilidades e se tornando mais seguro em relação à leitura e à escrita. Teles (2009) aborda a realização de 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.

Nesse sentido, Cervera-Mèrida e Ygual-Fernández (2006, p. 118) acreditam que é possível tentar chegar ao mesmo resultado de maneiras distintas, principalmente quando envolve estudantes mais velhos. Citam como exemplo um disléxico de 18 anos que afirmou que ficava surpreso porque seus colegas, ao ficarem em dúvida em relação à escrita de uma palavra, escreviam-na das duas formas – correta e incorreta – para fazer

uma comparação visual, como em “cueva”⁴ e “cueba”⁵. O aluno comentou que “não lhe doíam os olhos” e que era impossível saber como a palavra era escrita corretamente. Os autores relatam que esse mesmo aluno claramente aprimorou sua escrita quando substituiu a memória visual, na qual tinha baixo rendimento, pela memória verbal, na qual apresentava um rendimento muito melhor. Além disso, os pesquisadores observaram que o aluno era capaz de se lembrar da grafia a partir de associações semânticas e os denominados “juegos de absurdos listas de palabras”, que consistem em sentenças que não fazem sentido do ponto de vista semântico, como “eu tomo banho de pijama”.

Os autores apontam que, com o passar dos anos na escola, a escrita passa a ser fundamental para a aprovação e, com isso, surge o seguinte dilema: melhorar a grafia ou não poder prosseguir nos estudos. Nesse sentido, Cervera-Mèrida e Ygual-Fernández (2006) destacam que é necessário: 1) encontrar uma forma de ensinar a escrita que não gere ansiedade, já que os disléxicos enfrentam diversas vezes as mesmas tarefas sem sucesso e, por isso, sentem-se fracassados antecipadamente por cometerem erros que não sabem como corrigir; 2) desenvolver sequências de instruções que possam ser automatizadas e que sejam adequadas a cada tipo de erro de grafia, considerando as dificuldades psicolinguísticas existentes; 3) potencializar os mecanismos de autorregulação e metacognição.

De acordo com os três tipos de relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita apresentados por Pepe (2017), para Morais *et al.* (1979), a aprendizagem da leitura tem como efeito o desenvolvimento da consciência fonológica.

A partir de um estudo com 60 sujeitos disléxicos de 10 anos e 60 não disléxicos de 7 anos, emparelhados pela idade de leitura, e não pela idade cronológica, Bryant e Bradley (1987) evidenciaram ainda que crianças disléxicas têm mais dificuldade para reconhecer e produzir rimas do que crianças que não têm dislexia. Uma das tarefas desse estudo era decidir, em um grupo de quatro palavras, qual delas não rimava; a outra era a produção de um maior número possível de palavras que rimassem com uma palavra-estímulo apresentada pelo examinador. Bryant e Bradley (1987) constataram que, em ambas as tarefas, as crianças disléxicas haviam cometido mais erros.

Já Read *et al.* (1986) pesquisaram em quais condições as habilidades de leitura e escrita se desenvolvem, investigando se a consciência fonológica se desenvolve sem a

⁴ Em português: “caverna”.

⁵ Palavra não pertencente ao vocabulário da língua espanhola.

aprendizagem da leitura, a partir da maturação cognitiva e o desenvolvimento da fala e da escrita. Os autores questionam se a alfabetização é o único meio para desenvolvimento da consciência fonológica e se existem outras atividades que fomentem essa concepção, como fazer rimas e aliterações, cometer e corrigir trocas de segmentos ou distinguir palavras que apresentam apenas um par mínimo como diferença, como nas palavras “pin”⁶ e “tin”⁷, do inglês.

Os autores também citam os estudos de Morais *et al.* (1979), que, como vimos anteriormente, objetivaram investigar se a consciência fonológica pode se desenvolver ao longo do tempo sem a alfabetização e concluíram que a consciência fonológica não é alcançada espontaneamente com o desenvolvimento cognitivo, pois exige algum treinamento específico, que, para a maior parte das pessoas, é proporcionado pelo aprendizado da leitura no sistema alfabético.

Pestun (2005) ressalta que, independentemente de a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita ser de causa, de efeito ou de reciprocidade, o domínio fonológico tem forte influência nesse processo de aprendizagem, pois possibilita a generalização dos sistemas de escrita alfabéticos.

Acerca das habilidades metalinguísticas, Pestun (2005) salienta que as pesquisas sobre o assunto no Paraná ainda são incipientes. A autora realizou um estudo longitudinal que iniciou em fevereiro de 2002 com a participação de 167 crianças e foi concluído com 132 participantes, com idade média de cinco anos e oito meses, no ano seguinte. As crianças cursavam o pré 3 em três escolas públicas do Paraná e tinham nível socioeconômico semelhante com renda média familiar mensal de dois salários-mínimos. Pestun (2005) ressaltou que nenhuma das crianças tinha frequentado o ensino formal anteriormente e, por isso, não sabiam ler nem soletrar no início da pesquisa.

Para a realização da pesquisa, Pestun (2005) empregou os seguintes instrumentos e recursos de avaliação:

- 1) roteiro de anamnese para a entrevista com os pais ou responsáveis pela criança;
- 2) a Prova de Consciência Fonológica – PCF (Capovilla e Capovilla, 1998), com o objetivo de avaliar a habilidade das crianças de manipular os sons da fala. A prova é composta por 40 questões de teste e duas de treino, divididas em dez blocos com quatro perguntas cada, que “avaliam habilidades de síntese silábica e fonêmica, análise silábica e fonêmica, rima, aliteração, segmentação silábica e fonêmica e transposição silábica e

⁶ Em português: “alfinete”.

⁷ Em português: “estanho”.

fonêmica” (Pestun, 2005, p. 408). Essa prova foi aplicada em três etapas: no início do pré 3, no início do 1º ano do ensino fundamental, e quando as crianças concluíram o 1º ano do ensino fundamental;

3) Escala Colúmbia de Maturidade Intelectual (Burgemeister, Blum e Lorge, 1977, adaptada por Rodrigues e Pio da Rocha, 1994), que avalia a aptidão geral de raciocínio de crianças entre três anos e seis meses a nove anos e 11 meses. A pesquisadora optou pelo estamino, escore padronizado que varia entre um e nove pontos, obtido a partir do número de acertos da criança no teste e sua idade, para realizar a análise;

4) Lista de palavras familiares e de pseudopalavras (Pinheiro, 1994) para leitura oral e ditado, composta por 192 itens psicolinguísticos, que variam em termos de lexicalidade, regularidade, frequência e comprimento. De acordo com Pestun (2005, p. 408),

Dos 192 itens, 96 são palavras familiares e 96 são pseudopalavras. Das 96 palavras familiares, 32 são regulares, 32 irregulares e 32 regras, sendo 48 de alta frequência e 48 de baixa frequência. Tanto as palavras familiares quanto as pseudopalavras são divididas em dissílabas e trissílabas.

5) gravadores, para registrar as respostas na Prova de Consciência Fonológica;

6) fitas-cassete;

7) cronômetros;

8) folhas de respostas para leitura oral e ditado de palavras familiares e pseudopalavras.

Como resultado da pesquisa, a autora concluiu que as crianças que têm consciência de que a fala pode ser segmentada e que os segmentos podem ser manipulados desenvolvem a leitura e a escrita de forma mais eficiente. Segundo a pesquisadora, 42% das crianças apresentaram consciência fonológica no início do pré 3 e alcançaram resultados acima da média de referência, respondendo corretamente a pelo menos 11 das 40 questões. A autora ressalta que, ao longo das três realizações da PCF com as crianças, as habilidades de consciência fonológica que mais se desenvolveram foram as que envolviam sílabas e que as tarefas consideradas mais difíceis foram as que envolviam fonemas.

Nesse sentido, Pestun (2005) enfatiza que, de acordo com Morais *et al.* (1979, 1989) e Bertelson *et al.* (1989), as sílabas são unidades naturalmente isoláveis na pronúncia. Por isso, seu domínio se desenvolve de maneira informal, por meio de experiências com a fala, presentes desde cedo nas crianças. Acrescenta que o fonema, em contrapartida, é uma estrutura mais complexa, que demanda ensino para que seja

aprendido. Por fim, a autora explicita que existem níveis diferentes de consciência fonológica e que inicialmente é desenvolvida a consciência da sílaba e, posteriormente a do fonema, como ressaltado por Gough, Larson e Yopp (1995) e Alves (2012).

Já Freitas (2003) pesquisou 40 crianças com idade entre quatro e oito anos, cursando a educação infantil e as 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Foram aplicadas tarefas de identificação e produção de rimas e aliterações presentes no CONFIAS – Identificação de Sílabas Iniciais (ISI), Produção de palavra que inicie com a mesma sílaba (PSI), Identificação de Rima (IR) e Produção de Rima (PR) – e os registros escritos pelas crianças foram gerados a partir da solicitação da produção de palavras e frases a partir da exploração de ilustrações de livros infantis. Segundo Freitas (2003), a partir da realização da pesquisa, foi possível constatar que, mesmo antes das crianças serem ensinadas a escrever, elas apresentam consciência fonológica para realizar tarefas de rimas e aliterações. Além disso, a pesquisadora enfatiza que as habilidades de consciência fonológica são aprimoradas a partir do ensino da escrita.

Em relação à produção escrita, Affonso *et al.* (2011) e Pepe (2017) ressaltam que as diferenças linguísticas entre disléxicos e não disléxicos são mais de cunho quantitativo do que qualitativo. Além disso, considerando que a dislexia é uma condição crônica que persiste até a vida adulta e pode causar o abandono da escola (Moojen, Bassôa e Gonçalves, 2016; e Basso *et al.*, 2017), cabe enfatizar as consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas da escrita na vida de um indivíduo com dislexia. Atividades cotidianas como preencher um formulário no hospital, procurar um endereço, pegar um ônibus exigem domínio tanto da leitura quanto da 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.

Embora as pesquisas acerca da consciência fonológica sejam numerosas, na maioria das vezes, os dados gerados são transformados em dados estatísticos, o que dificulta, por exemplo, compreender as conclusões dos pesquisadores de forma concreta. Fala-se, por exemplo, da aplicação de tarefas de identificação de sílaba inicial, mas não são apresentados os vocábulos utilizados nas tarefas, tampouco a resposta dada pelos participantes a cada uma das tarefas, nem quais os erros mais comuns.

Assim, é vasto na literatura o número de pesquisadores que ressaltam a relevância dos estudos acerca da consciência fonológica, mas, geralmente, não se explicitam os resultados reais de cada tarefa do CONFIAS aplicada. Evidencia-se, portanto, o

quantitativo de acertos e erros, as facilidades e as dificuldades no processo; mas, afinal, quais são elas? Como vimos em Pestun (2005), por exemplo, 42% das crianças apresentaram consciência fonológica no início do pré 3 e alcançaram resultados acima da média de referência, respondendo corretamente a pelo menos 11 das 40 questões. Quais foram as respostas corretas? E as incorretas? Por que esse tipo de erro acontece? Além disso, a autora enfatiza que as tarefas consideradas mais difíceis foram as que envolviam fonemas. No entanto, não esclarece concretamente quais foram as dificuldades a partir dos dados gerados.

Bryant e Bradley (1987), citando Morais *et al.* (1979), ressaltam que houve diferença entre os grupos alfabetizados e não alfabetizados, com muito mais erros cometidos pelo grupo dos analfabetos, que só conseguiu chegar à resposta correta em 21% das tentativas, enquanto os alfabetizados acertaram 72% das respostas. Novamente, os erros e acertos não são explicitados, apenas a estatística dos dados gerados é apresentada aos leitores e pesquisadores do assunto.

Esse fato demonstra a importância de pesquisas como a que realizamos em Lima (2013) e Lima (2018), nas quais não apenas realizamos levantamento bibliográfico, com o intuito de nos aprofundar no que a literatura registra, como também apresentamos dados reais passíveis de análise, para identificação dos problemas linguísticos encontrados nos textos reais escritos por disléxicos.

Nesta tese, continuamos com a proposta de aliar a literatura especializada a dados reais, a partir de levantamento bibliográfico e de dados reais que nos permitam corroborar pesquisas sobre o assunto e identificar possíveis lacunas.

Na subseção a seguir, seguiremos abordando a consciência fonológica, tratando da pesquisa que realizamos em Lima (2018) e apresentando as características da dislexia com base na literatura especializada e na análise dos dados gerados por nós.

2.3.1.5 Mais características da dislexia e possíveis soluções para superá-la: ainda sobre a consciência fonológica

Neste ponto, discorreremos especificamente sobre a pesquisa que realizamos em Lima (2018). Faremos uma breve contextualização do objetivo da pesquisa e da metodologia utilizada, e apresentaremos uma síntese das principais características da dislexia, que norteou a análise dos textos gerados em nossa pesquisa-ação. O objetivo desta seção é caracterizar a dislexia a partir de nossas próprias pesquisas.

Antes de ir a campo, criamos um protocolo de ensino de língua portuguesa para disléxicos, com vistas à identificação das características da dislexia em textos escritos produzidos por disléxicos, bem como à sua superação, a partir do uso da metodologia *multi* – que explora os multiletramentos, a multimodalidade e a multissensorialidade – e da reescrita, os quais detalhamos na seção 2.2 (p. 22). Desenvolvemos uma metodologia para ser aplicada em oito encontros ao todo, organizada por meio de Sequências Didáticas, com foco no gênero crônica, acerca dos seguintes temas: fome; variação linguística; importância da tecnologia no cotidiano; violência contra a mulher; corrupção e crise hídrica, para a produção escrita de cada aluno.

Nosso objetivo era que cada texto tivesse três versões: o rascunho, o texto definitivo e a reescrita do texto definitivo após nossas correções. Um dos recursos de nossas aulas foi a utilização de músicas relacionadas ao tema daquele encontro para exercitar a consciência fonológica dos nossos estudantes. No quarto, no quinto e no sétimo encontro das oficinas, por exemplo, que abordaram, respectivamente, o racismo, a violência contra a mulher e a corrupção, utilizamos músicas de cantores brasileiros para analisarmos conjuntamente as rimas, com o intuito de trabalhar a consciência fonológica dos sujeitos de pesquisa.

Ao final, após a análise dos textos escritos gerados pelos nossos sujeitos de pesquisa, observamos que, embora a metodologia da reescrita tenha sido questionada pelos alunos em alguns momentos da pesquisa, alegando que “não fazia sentido escrever o mesmo texto três vezes”, os problemas linguísticos foram diminuindo conforme nossas aulas iam avançando. No início das oficinas, todos os participantes demonstravam resistência à leitura em voz alta. Nos últimos dias, 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.

A partir da literatura específica sobre dislexia, desenvolvemos o seguinte quadro-síntese das principais características da dislexia para proceder à análise dos textos gerados em nossa pesquisa-ação:

Quadro 4 – Síntese das principais características da dislexia de acordo com Lima (2018)

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 e Fernández (2001); Martins (2001); Ianhez e Nico (2003); Cruz (2009); Lukasova, Barbosa, Rosa e Macedo (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 e Fernández (2001); Martins (2001); Ianhez e Nico (2003); Davis e Braun (2004); Cruz (2009); Lukasova, Barbosa, Rosa e Macedo (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 (2001); Ianhez e Nico (2003); Lukasova, Barbosa, Rosa e Macedo (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 (2002); Ianhez e 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 (2002); Ianhez e 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 e Fernández (2001); Martins (2002); Ianhez e 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 (2002); Ianhez e Nico (2003); ABD (2015); Moura (2017)
X. Leitura silábica, sem síntese de palavras; silabada; decifratória; hesitante e com bastantes incorreções.	commigo/comigo	Cuba dos Santos (1987); Ellis (1995); Martins (2001); Ianhez e Nico (2003); ABD (2015); Moura (2017)
XI. Dificuldades na compreensão dos textos lidos (devido ao baixo desempenho na leitura).	_____	Davis e 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 e 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 e Nico (2003)
XV. Lentidão nas tarefas de leitura e escrita, mas não nas orais.	_____	
XVI. Dificuldade com os sons das palavras e, conseqüentemente, com a soletração.	_____	Nielsen (1999); Torres e Fernández (2001); Ianhez e Nico (2003); Cruz (2009); Coelho (2011); Moura (2017)
XVII. Dificuldade em associar o som ao símbolo.	_____	Ianhez e 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 e Nico (2003); Davis e Braun (2004); Moura (2017)
XX. Discrepância entre as realizações acadêmicas, as habilidades linguísticas e o potencial cognitivo.	———	Ianhez e 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 (2001); Ianhez e Nico (2003)
XXV. Murmuram ou movimentam os lábios na leitura silenciosa.	———	Nielsen (1999); Torres e Fernández (2001); Cruz (2009); Coelho (2011); Moura (2017)
XXVI. Confusão da linha que estava sendo lida.	———	Nielsen (1999); Torres e Fernández (2001); Cruz (2009); Coelho (2011); Moura (2017)

Fonte: Lima (2018, pp. 93-96).

A partir do quadro que acabamos de apresentar, investigamos a produção textual (e, em certa medida, oral) de nossos sujeitos de pesquisa. Nessa investigação, identificamos as características da dislexia apresentadas pela literatura nos textos reais produzidos por disléxicos.

A omissão e o acréscimo de letras (presentes no Quadro 1 como traço V) e a confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia (caracterizada no Quadro 1 como traço I) foram os erros mais comuns. A partir da análise dos textos escritos, identificamos, ao todo, 237 ocorrências do traço V e 217 ocorrências do traço I.

O resultado de nossa pesquisa corrobora os estudos de Affonso *et al.* (2011), que também identificaram a omissão de segmentos e a correspondência unívoca grafema-fonema, que pode, de certa forma, ser equiparada à confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia.

Também constatamos que as características da dislexia menos presentes nos textos gerados foram a confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com

diferente orientação no espaço (representada no Quadro 1 como traço II) e a inversão parcial ou total de sílabas, letras ou palavras (caracterizada no Quadro 1 como traço IV). Ao todo, identificamos sete ocorrências do traço II e seis ocorrências do traço IV.

Nosso intuito não é assegurar que todo disléxico vá omitir segmentos ou confundir palavras semelhantes – tendo em vista que cada sujeito tem mais ou menos acesso à educação, recebe estímulos diferentes, tem mais ou menos interesse pela leitura, em suma, é um indivíduo único, mesmo com a dislexia como elemento comum –, mas, a partir do que registra a literatura e o que identificamos em nossa pesquisa de campo, demonstrar que esses fenômenos acontecem na escrita em decorrência da dislexia.

Por fim, partindo da pesquisa-ação que realizamos em Lima (2018), nosso intuito, nesta tese, é analisar em nosso *corpus*, que é composto por textos escritos por disléxicos e pelo grupo controle – detalhado com mais profundidade no capítulo 3 desta tese, com fundamento na literatura específica sobre o assunto: 1) características da dislexia associadas à consciência fonológica, com base nos traços levantados no quadro-síntese apresentado anteriormente; 2) características da dislexia associáveis à consciência morfológica; 3) características da dislexia associáveis à consciência sintática.

Cabe pontuar que, de acordo com Marec-Breton e Gombert (2004), a escrita é composta de dois princípios: o fonográfico, que se relaciona à correspondência entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas) que compõem as palavras, e o semiográfico, que diz respeito à estruturação das palavras a partir dos seus morfemas. Assim, o princípio fonográfico se relaciona à consciência fonológica, e o semiográfico, à consciência morfológica.

Considerando que analisaremos características da dislexia associáveis à consciência morfológica, na seção seguinte, abordaremos o que a literatura apresenta sobre o assunto.

2.3.2 Consciência morfológica e dislexia

Como dito anteriormente, as pesquisas acerca da Consciência Morfológica (CM) e dislexia são escassas, principalmente no que se refere à escrita. Mota (2008), por exemplo, aponta que a relevância da consciência morfológica no processamento da língua escrita no português é pouco explorada. Viana *et al.* (2014), seguindo a mesma linha, ressaltam que, em comparação com o quantitativo de pesquisas relativas à consciência

fonológica, há menos pesquisas sobre outros componentes da linguagem na aprendizagem da leitura, como a consciência morfológica.

Assim, nesta subseção discorreremos sobre a CM e a dislexia, demonstrando a sua relevância na produção escrita, foco desta tese, tendo em vista que não basta saber a correspondência grafofonêmica para escrever corretamente os vocábulos e que a leitura não consiste apenas na decodificação e na transformação de grafemas em fonemas.

Definida como a habilidade de refletir sobre os morfemas, menores unidades linguísticas com significado, a consciência morfológica se relaciona, portanto, à manipulação de raízes ou radicais e afixos (prefixos, sufixos e outras formas desse tipo), sejam eles flexionais ou derivacionais (Carlisle, 1995).

De acordo com Carlisle (1995), essa habilidade é relevante no processo de alfabetização porque a grafia de muitas palavras depende da morfologia. A autora cita como exemplo o vocábulo “laranjeira”, cuja grafia é ambígua: o fonema /ʒ/, nesse caso, poderia ser representado graficamente por “g” ou “j”. No entanto, ao conhecer a origem da referida palavra (laranja > laranjeira), há mais chances de empregar a grafia correta do vocábulo. Ademais, Carlisle (1995) destaca que também é possível inferir o significado das palavras de um texto na leitura ao conhecer o significado da palavra que as originou.

Nunes e Bryant (2006) também enfatizam a relevância dos morfemas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, já que, segundo os autores, por meio da reflexão sobre os morfemas, a criança pode ter mais facilidade em apreender o significado de novas palavras, assim como ler e escrever palavras desconhecidas. Além disso, Lehtonen e Bryant (2005) asseveram que a morfologia pode auxiliar na grafia correta de um morfema que não corresponda às regras de correspondência entre letras e sons.

Acerca da escrita, foco desta tese, Mota (1996), Rego e Buarque (1997), e Queiroga, Lins e Pereira (2006) afirmam que há no português evidências de uma relação entre a consciência morfológica e o desempenho na escrita. Segundo os autores, isso acontece porque há diversas situações em que a morfologia pode ajudar a grafar as palavras corretamente, como no caso de palavras derivadas com o sufixo {-eza}. Nesse caso, a partir das noções morfológicas do português, podemos afirmar que diversos substantivos derivados de adjetivos recebem o morfema em questão: belo > beleza; triste > tristeza; pobre > pobreza; fraco > fraqueza; grande > grandeza etc.⁸. Dessa forma, é

⁸ Aparentemente, “princesa” seria um contraexemplo, mas é inadequado considerar que a terminação “esa” do vocábulo “princesa” consiste em um sufixo em português, uma vez que a palavra veio pronta do francês por empréstimo (Houaiss, 2001). Em francês, sim, trata-se de um sufixo formador de feminino: *prince* >

possível observar que o conhecimento morfológico da língua pode auxiliar na grafia das palavras de forma adequada.

Embora não seja o foco desta tese, é relevante afirmar que há controvérsias de que o português seja realmente uma língua regular. Em relação aos substantivos que derivam de adjetivos, por exemplo, temos a palavra “tranquilidade”, derivada do adjetivo “tranquilo”, e a palavra “velhice”, derivada do adjetivo “velho”, e ambas não recebem o sufixo {-eza}, mas, respectivamente, {-idade} e {-ice}. Trata-se aí da diversidade morfológica derivacional do português, a qual é naturalmente irregular nas línguas.

Adentrando nas pesquisas realizadas sobre a CM, começamos por Nagy, Berninger e Abbott (2006). A partir de pesquisa de campo com 607 alunos do 4º ao 9º ano de uma escola no noroeste dos Estados Unidos, os pesquisadores ressaltaram que a consciência morfológica pode contribuir para a capacidade de leitura de várias maneiras, já que boa parte das palavras em inglês tem significados previsíveis a partir do significado de seus morfemas. Nesse sentido, os autores defendem que a consciência morfológica tem papel importante no crescimento do vocabulário, que, conseqüentemente, influencia na compreensão da leitura. Os autores enfatizam, ainda, que a consciência morfológica é fundamental para a compreensão do sistema de escrita e para a precisão na ortografia. Para avaliar a consciência morfológica, empregaram o Teste de Escolha de Sufixo e o Teste de Relação Morfológica, a serem detalhados na seção específica sobre o assunto (seção 2.3.4).

Ferrari Neto e Souza (2012) pesquisaram o processamento da leitura na aquisição da morfologia derivacional do português brasileiro, a partir de um estudo com quatro grupos: i) 15 crianças sem queixa de dislexia, com cerca de sete anos de idade (grupo I); oito crianças com diagnóstico preliminar de dislexia, também com a média de sete anos (grupo II); iii) dez crianças sem queixa de dislexia, com cerca de nove anos; e iv) oito crianças com diagnóstico preliminar de dislexia, com cerca de nove anos também. Para a realização do estudo, foi criada uma lista de 12 palavras (quatro palavras prefixadas, quatro sufixadas e quatro com a mesma raiz), apresentadas em ordem aleatória.

Inicialmente, para a familiarização da criança com a pesquisa, a responsável pela condução do estudo apresentava à criança um fantoche denominado Dudu, caracterizado como um boneco falante (mas que apenas gesticula durante a execução do estímulo sonoro). A experimentadora dizia à criança que o Dudu tinha dificuldades para organizar

princesse. Além disso, estamos tratando da formação de substantivos em {-eza} a partir de adjetivos, o que também não é o caso de “princesa”, uma vez que inexistente o adjetivo “prince” em português.

algumas palavras do português. Ela perguntava, então, se a criança podia ajudar o Dudu. Se a resposta fosse positiva, por meio de exemplos, a responsável explicava para a criança o que são palavras parecidas e quais não são parecidas. Exemplificava com “morar” e “morador”, esperando que a criança concordasse com a semelhança. Também exemplificava com as palavras “feliz” e “infeliz”, sugerindo que fossem colocadas juntas, por serem parecidas. Além disso, a experimentadora exemplificava com as palavras “deslizar” e “desmaiar”, e “estar” e “contar”, afirmando que essas palavras não são parecidas e sugerindo deixá-las separadas. A partir dessa ambientação, o teste era iniciado apenas se a criança demonstrasse ter compreendido a atividade e demonstrasse interesse.

O fantoche pronunciava um estímulo sonoro e, entre duas palavras apresentadas na tela do computador, a criança precisava decidir qual era a palavra formada do mesmo jeito que a palavra do estímulo sonoro apresentado.

Assim como em outras pesquisas realizadas, que já citamos anteriormente, não são apresentados dados reais (por exemplo: quais foram as palavras-estímulo? Quais foram as opções às quais as crianças foram expostas?), apenas dois gráficos acerca do tempo médio de resposta e dois gráficos com o percentual de acertos. Isso dificulta a compreensão do tipo de estrutura que as crianças tiveram maior dificuldade. Ainda assim, são relevantes as contribuições da pesquisa, que demonstraram que os disléxicos desenvolvem a morfologia derivacional de forma mais lenta e que, conforme a idade vai avançando, a dificuldade dos disléxicos com os morfemas derivacionais vai diminuindo.

Os autores justificam que os disléxicos têm dificuldade de processar palavras morfologicamente complexas em decorrência de um distúrbio na forma em que as palavras derivadas estão representadas e são processadas no léxico mental dessas pessoas. Isso será verificado por nós nas redações de disléxicos jovens e adultos, conforme detalharemos na metodologia. Vejamos, a seguir, um outro estudo sobre o tema.

Mota (2008) realizou um estudo para explorar o desenvolvimento do processamento da morfologia derivacional no português, comparando a *performance* das crianças de primeira e segunda série em seis tarefas de consciência morfológica. A pesquisa envolveu 51 crianças, 27 alunas da 1ª série do ensino fundamental de uma escola pública e 24 da 2ª série. Foram aplicadas as seguintes tarefas de consciência morfológica: Tarefa de Decisão Morfossemântica (Besse, Vidigal de Paula e Gombert, 2005); Tarefa de Decisão Morfossemântica – Raiz (Besse, Vidigal de Paula e Gombert, 2005); Tarefa de Associação Morfossemântica (Nagy, Berninger e Abbot, 2006); e Tarefa de Analogia Gramatical, adaptada de Nunes, Bindman e Bradley (1997). O detalhamento das tarefas

será feito na seção específica sobre os testes de consciência morfológica deste capítulo (seção 2.3.5)

Embora os dados empregados nas tarefas tenham sido apresentados detalhadamente ao longo do estudo de Mota (2008), o que nos possibilita compreender a que tipo de estímulo as crianças participantes foram expostas, os resultados são apresentados de forma estatística, sem maior detalhamento do desempenho de cada criança.

A partir da pesquisa, a autora conclui que, desde a primeira série, as crianças são capazes de refletir sobre os aspectos morfológicos das palavras, mas essa habilidade ainda está sendo desenvolvida. A pesquisadora acrescenta que, em três das tarefas, as crianças de segunda série tiveram desempenhos estatisticamente superiores aos das crianças de primeira série, indicando uma evolução na capacidade de processamento morfológico. Além disso, Mota (2008) destaca que o índice de acerto das crianças de primeira série em julgamentos sobre a relação morfológica das palavras foi acima de 50% em quase todas as tarefas, afirmando que esses julgamentos parecem ser mais fáceis quando a estrutura fonológica é conservada.

Não obstante essas constatações serem relevantes às pesquisas acerca da consciência morfológica, essas afirmações acabam por se tornar genéricas sem a exemplificação concreta. Por exemplo, ao afirmar que, quando a estrutura fonológica das palavras é conservada, as crianças têm mais facilidade, à(s) qual(is) palavra(s) empregadas no teste a autora está se referindo?

Por fim, Mota (2008) enfatiza que não há um corpo grande de evidências empíricas acerca da relevância da consciência morfológica na alfabetização de crianças no ensino regular e ressalta a necessidade de preencher as lacunas existentes na realidade educacional brasileira.

Acerca do desenvolvimento da consciência morfológica e sua relação com a escrita, Guimarães *et al.* (2014) destacam a existência de duas correntes: i) a que defende que a consciência morfológica se desenvolve por volta do terceiro ano do ensino fundamental; ii) e a que acredita que essa consciência se desenvolve desde os anos iniciais. Considerando as duas correntes citadas pelas autoras, subentende-se que as crianças que não vão à escola ou não são escolarizadas não desenvolvem a consciência morfológica, linha de raciocínio que nos causou estranhamento.

As pesquisadoras realizaram uma pesquisa com 72 alunos de uma escola pública de Curitiba, sendo 24 de cada ano investigado (3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental).

Os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa foram: reprodução escrita de história; tarefas de avaliação da consciência morfológica; e compreensão de leitura.

Na tarefa de reprodução escrita de história, o intuito foi gerar um texto escrito de todos os alunos reproduzindo a história “O pote vazio”. A partir dos textos produzidos, verificou-se o desempenho da ortografia dos estudantes, calculando-se o percentual de palavras escritas corretamente. As professoras dos alunos leram a história, discutiram o conteúdo e, por fim, solicitaram a reprodução da história contada.

Para avaliar a consciência morfológica dos participantes, foram aplicadas tarefas de categorização gramatical, de morfologia flexional e de morfologia derivacional, a serem detalhadas na seção específica sobre os testes de consciência morfológica (seção 2.3.4).

As autoras salientam que os textos foram diferentes, com níveis de dificuldade variados para cada grupo de alunos, pois os participantes tinham uma diferença de dois anos de escolaridade e, supostamente, competências diferentes na leitura e na compreensão dos textos.

Mais uma vez, embora as pesquisadoras tenham apresentado detalhadamente as tarefas aplicadas aos sujeitos de pesquisa, os resultados foram transformados em porcentagens. Assim, não são apresentados quaisquer dados concretos gerados no estudo, o que deixa novas lacunas acerca dos erros na escrita dos alunos participantes da pesquisa, o que, de certa forma, torna as conclusões do estudo menos precisas e detalhadas.

Segundo as autoras, as crianças com melhor desempenho na escrita também apresentaram melhor desempenho em todas as tarefas de avaliação da consciência morfológica. Nesse sentido, as pesquisadoras apresentam a correlação entre a consciência morfológica e a consciência fonológica, enfatizando que a morfologia também contribui com o desenvolvimento da escrita, já que

além de representar os sons, representa também os significados da língua. Em outras palavras, a escrita combina o princípio fonográfico e o semiográfico, e este último permite que unidades gráficas correspondam a um significado. Sendo os morfemas as menores unidades de significação da língua, é esperado que seu conhecimento também exerça influência e seja influenciado pela aprendizagem da leitura e da escrita (Guimarães *et al.*, 2014, p. 209).

Por fim, as autoras reforçam que, a partir dos dados gerados, foi constatado que os alunos com maior escore em consciência morfológica foram os que produziram os textos mais corretos em relação à ortografia e que apresentaram melhor compreensão de leitura.

Ainda sobre consciência morfológica, Moraes (2015) destaca que pouco se sabe sobre o processamento da informação morfológica por disléxicos e cita os estudos de Elbro e Arnbak (1996), os quais evidenciam em duas pesquisas que o reconhecimento de morfemas pode ser uma estratégia para compensar a decodificação de palavras e auxiliar na compreensão da leitura por disléxicos. De acordo com os pesquisadores, o primeiro estudo contou com 26 participantes disléxicos, com média de 15 anos, e 26 participantes com desempenho normal em leitura, com média de nove anos. Os participantes passaram por um teste de compreensão de leitura, no qual deveriam ler frases curtas e selecionar a imagem correspondente. Os pesquisadores não apresentam quais foram as frases curtas utilizadas, mas, a partir da aplicação do teste, constataram que os disléxicos apresentaram dependência da estrutura morfológica da palavra em relação ao grupo controle.

A segunda pesquisa realizada por Elbro e Arnbak (1996) investigou a influência da estrutura morfológica na leitura do texto. Para isso, desenvolveram um sistema computadorizado capaz de exibir textos em pequenas unidades em uma janela de texto que o leitor avança ao pressionar um botão. Participaram da pesquisa 16 adolescentes disléxicos, com média de 13 anos de idade, e 16 adolescentes sem dislexia, um grupo controle, com idade média de oito anos. Foram apresentados noventa trechos curtos, a maioria com apenas uma frase, adaptados de dois testes padrão de compreensão de leitura. Cada trecho foi apresentado na seguinte ordem: uma letra de cada vez, uma sílaba de cada vez, um morfema de cada vez, uma palavra de cada vez ou o trecho completo de uma vez. Os autores afirmam que a apresentação de letra por letra gerou muita dificuldade e produziu resultados pouco confiáveis, então foram desconsiderados na análise dos resultados. A partir da análise dos resultados, Elbro e Arnbak (1996) concluíram que, quando os disléxicos leem textos morfema por morfema, eles se saem melhor do que quando fazem a leitura sílaba por sílaba. Acrescentam que o reconhecimento de morfemas escritos pode ser uma forma de os disléxicos mais velhos compensarem seu prejuízo na consciência fonológica. Na sequência, continuaremos abordando pesquisas realizadas com disléxicos.

Martens e De Jong (2006), a partir da aplicação de tarefas de decisão lexical, que consistem em um tipo de teste psicológico em que um indivíduo é solicitado a determinar se um dado *input* sensorial corresponde ou não a uma palavra, investigaram as consequências do tamanho das palavras na leitura de crianças disléxicas e não disléxicas. Como resultado, concluíram que o tamanho das palavras afetava consideravelmente a leitura de disléxicos. Nesse sentido, Martens e De Jong (2006) enfatizaram que leitores

disléxicos têm dificuldade de ler palavras longas e palavras novas. Afirmaram também que a possibilidade de decompor palavras morfológicamente complexas em unidades do tamanho de morfemas pode facilitar o reconhecimento das palavras.

Nagy, Berninger e Abbott (2006) também utilizaram instrumentos para avaliar a alfabetização dos participantes, avaliando o vocabulário, a leitura, a soletração, a decodificação de palavras flexionadas, prefixadas e pseudoprefixadas, com raízes prefixadas e sufixadas irregularmente, além da decodificação de conjuntos de palavras morfológicamente relacionadas.

Novamente, os pesquisadores não apresentam os dados reais, apenas o escore alcançado em cada atividade proposta aos participantes da pesquisa. Assim, embora seja possível saber em quais pontos há maior ou menor dificuldade, não se pode precisar quais foram os erros mais comuns, por exemplo.

A partir da análise dos dados gerados na pesquisa, Nagy, Berninger e Abbott (2006) concluem que a consciência morfológica contribui significativamente na decodificação, na leitura, na ortografia. Dessa forma, defendem que a compreensão do significado das palavras a partir da leitura, a ortografia e a decodificação de palavras morfológicamente complexas (comuns no ensino fundamental e médio) não podem ser explicadas apenas com base nas habilidades fonológicas.

Ao estudar crianças de pré-escola e de séries iniciais, Carlisle (1995) concluiu haver uma relação entre a consciência morfológica e o sucesso na leitura. A autora ressalta que a consciência morfológica é relevante para estudantes mais velhos, tendo em vista que a decomposição dos morfemas é uma forma de compreender e aprender diversas palavras derivadas.

Considerando o levantamento bibliográfico feito até aqui, observa-se a existência de pesquisas acerca da consciência morfológica, dislexia e leitura. Ressalta-se, entretanto, que praticamente não se fala da escrita, como ressaltado por Mota (2008), que, ao fazer uma revisão da literatura acerca do papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita, enfatiza a necessidade de mais estudos nessa área no Brasil. A autora verificou a frequência de artigos publicados entre 1996 e 2006 em revistas indexadas na base de dados Periódicos CAPES (*Psychinfo* e *Web of Science*) e Scielo sobre a relação entre o processamento morfológico e a alfabetização.

A partir da referida pesquisa bibliográfica, Mota (2008) salienta que a maioria (dez no total de 13 artigos) dos artigos pesquisados se referia à língua inglesa, enquanto apenas três tratavam da língua portuguesa. Ademais, a pesquisadora afirma que a relação

entre consciência morfológica e dificuldades na aquisição da escrita ainda não está totalmente estabelecida. Destaca, ainda, a falta de estudos de intervenção que demonstrem a relação entre essa habilidade e a escrita, além de pesquisas que comprovem a eficácia de intervenções para o desenvolvimento da consciência morfológica. Embora atualmente a consciência morfológica seja um pouco mais debatida no âmbito acadêmico, ainda persiste o predomínio de pesquisas em línguas estrangeiras em detrimento da língua portuguesa.

Assim como a consciência morfológica, pouco se fala sobre a consciência sintática (ou morfossintática) e sua relação com a dislexia, principalmente no que se refere à escrita. Na seção a seguir, discorreremos sobre o assunto, apresentando o que consta na literatura.

2.3.3 Consciência sintática (ou morfossintática) e dislexia

A consciência sintática consiste na reflexão sobre a estrutura das frases. Ela também é chamada de “consciência gramatical” ou “morfossintática” (Tunmer, 1990) e diz respeito à habilidade de refletir sobre a estrutura sintática da língua e os processos formais relativos à organização das palavras para a produção e a compreensão de frases (Gombert, 1992).

Hagen, Miranda e Mota (2010) afirmam que há uma corrente de autores que defendem que a consciência sintática deve ser denominada de consciência morfossintática, por acreditarem que não é possível separar aspectos morfológicos dos sintáticos. Por isso, a expressão vem sendo substituída por “consciência morfossintática”. Nesta tese, falaremos em “consciência morfossintática” apenas quando nosso aporte teórico empregar a expressão. Mas consideramos muito relevante a hipótese de que não se pode separar consciência morfológica de consciência sintática. De fato, uma de nossas hipóteses de investigação aqui é justamente a possível indissociabilidade das três consciências – fonológica, morfológica e sintática –, de modo que problemas em uma delas deve ter reflexo nas demais.

De acordo com Correa (2005), para aprender a escrever, é necessário inicialmente o desenvolvimento da consciência fonológica, que viabiliza a compreensão do princípio alfabético. No entanto, o domínio das correspondências grafofonêmicas não é suficiente para aprender a escrever em conformidade com a norma ortográfica, tendo em vista que a categoria gramatical da palavra pode determinar a grafia de certos vocábulos. Nesse

sentido, a autora acrescenta que é necessário ser capaz de refletir sobre a estrutura das palavras e sua colocação na frase, habilidades decorrentes respectivamente do desenvolvimento da consciência morfológica e sintática.

Ainda segundo Correa (2005), a expressão “consciência morfossintática” é recente na literatura, a partir da constatação de que a morfologia e a sintaxe não são níveis independentes de organização da linguagem, o que possibilita, de acordo com a autora, supor que sua aquisição ocorra de forma interdependente. A autora defende então que essa expressão “seria mais apropriada para designar a reflexão e manipulação intencional dos fatos morfológicos da língua advindos das relações presentes no enunciado (sintaxe), assim como dos aspectos sintáticos da língua em suas implicações morfológicas” (Correa, 2005, p. 92).

Em se tratando da consciência sintática, Capovilla, Capovilla e Soares (2004, p. 40) enfatizam que, por volta dos seis anos, as crianças começam a ser capazes de corrigir frases agramaticais, o que demonstra o desenvolvimento de sua consciência sintática. Essa consciência é relevante para a aprendizagem da escrita por permitir a leitura de palavras que o leitor não consegue decodificar, tendo em vista que, ao se deparar com textos com palavras de difícil decodificação, a consciência sintática permite “recorrer às pistas sintáticas do texto para conseguir apreender o seu significado”.

Ademais, os pesquisadores ressaltam a correlação entre a consciência sintática e o desempenho na leitura de palavras, as quais não podem ser lidas corretamente apenas por meio da decodificação. Segundo eles, além de auxiliar no reconhecimento de palavras, a reflexão sintática é fundamental para compreensão do significado do texto, que depende não apenas da soma dos significados de cada elemento lexical, mas da forma em que esses elementos se articulam (por exemplo: ordem dos elementos na sentença, presença de preposições e artigos, uso de morfemas gramaticais e pontuação).

Assim como ocorre com os estudos sobre a consciência morfológica, Melo (2015) enfatiza que pesquisas acerca da consciência morfossintática são incipientes, principalmente as que envolvem avaliação e intervenção de crianças com algum transtorno que envolve a linguagem. A autora destaca que, embora seja um dos pilares da alfabetização, a consciência fonológica não abrange todos os processos cognitivos da aquisição da leitura e da escrita, acrescentando que o estímulo ao processamento morfossintático acaba sendo negligenciado. Além disso, aponta para a necessidade de desenvolver pesquisas que utilizem o estímulo à consciência morfossintática em

programas de remediação de leitura para crianças com indícios de dislexia. Ressalta ainda que

a intervenção baseada em estimulação da consciência fonológica acaba por fazer esquecer os outros processos cognitivos envolvidos na leitura, dentre eles, a consciência morfossintática. Considera-se, assim, que esta habilidade cognitivo-linguística tem sido pouco trabalhada no país como meio de atuação direta nos problemas de leitura, necessitando de pesquisas que demonstrem e divulguem a sua eficácia. O procedimento seria viável não apenas em ambientes terapêuticos fonoaudiológicos ou psicopedagógicos, mas também em atividades escolares (Melo, 2015, p. 33706).

Aqui, novamente, a escrita sequer é mencionada. Para detalhar um pouco mais o assunto, apresentamos, a seguir, pesquisas realizadas com foco na análise da consciência sintática e sua correlação com a escrita.

Soares *et al.* (2020) analisaram a narrativa escrita de estudantes do ensino fundamental com e sem dificuldades na consciência sintática. As autoras ressaltam a escassez de estudos que analisam a relação entre consciência sintática e narrativa escrita, e destacam que a escrita possui grande importância cultural em nossa sociedade. Por isso, afirmam ser fundamental compreender as habilidades cognitivas que auxiliam em sua aprendizagem. As pesquisadoras afirmam que existe uma recíproca e estreita relação entre a escrita e a consciência sintática, que foi analisada em estudos realizados em diversas línguas: o português, o chinês, o inglês e o espanhol.

Entre os estudos sobre consciência sintática em língua portuguesa, podemos citar as pesquisas de Hage *et al.* (2015), que compararam a consciência sintática e as habilidades de produção textual de 30 crianças e adolescentes de ambos os sexos, de oito a 14 anos, em idade escolar, com e sem transtornos de aprendizagem⁹, e relacionaram seus desempenhos em ambas as habilidades. Os participantes foram divididos em dois grupos: o Grupo Experimental (GE) e o Grupo Controle (GC).

Para avaliar a consciência sintática dos participantes, foi aplicada a Prova de Consciência Sintática (Capovilla e Capovilla, 2006), que detalharemos na seção

⁹ Frisamos aqui que Hage *et al.* (2015) não investigam exclusivamente estudantes com e sem dislexia. As pesquisadoras trabalham com crianças com e sem “transtornos de aprendizagem”, que, segundo elas, é um campo amplo, que caracteriza a condição em que o desempenho de uma criança está substancialmente abaixo do esperado. Estão excluídos, de acordo com elas, problemas que são principalmente o resultado de deficiências intelectuais, distúrbio emocional, visual ou auditivo. Essas crianças, apesar de terem um nível médio ou acima da média de inteligência, têm dificuldade real em adquirir habilidades acadêmicas básicas, como a leitura fluente de palavras, ortografia, expressão escrita e operações matemáticas. Embora a definição apresentada pelas pesquisadoras seja praticamente igual à caracterização da dislexia na literatura, ao abordar as pesquisas realizadas por elas, empregaremos “transtornos de aprendizagem”, assim como as pesquisadoras adotaram.

específica sobre os testes de consciência sintática (seção 2.3.5). A análise da produção textual foi feita por meio do Protocolo de Análise de Produção Textual (cf. Anexo 2), o qual avalia a apresentação textual, a coerência, a coesão, a clareza e a concisão, o padrão, a estrutura gramatical e lexical na escrita. Foi proposto, a cada um dos participantes, escrever três textos: um bilhete ou carta (o bilhete deveria ser escrito por alunos da quarta e da quinta série, e a carta, pelos demais alunos de séries mais avançadas); uma narrativa; e uma descrição de regras de jogo.

A partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa, as autoras afirmam que, dos 15 participantes do GE, 12 (o que corresponde a 80%) tiveram desempenho baixo ou muito baixo na Prova de Consciência Sintática (Capovilla e Capovilla, 2006), e apenas três tiveram desempenho médio. Em contrapartida, afirmam que todos os participantes do GC tiveram média alta ou muito alta na mesma prova. Em relação à produção textual, 12 participantes (80%) do GE apresentaram desempenho abaixo da média e apenas três escreveram textos consistentes com a média de sua escola. Apenas dois participantes do GC apresentaram textos abaixo da média, enquanto 13 escreveram textos condizentes com a média ou superior ao esperado em relação à sua série. Em suma, Hage *et al.* (2015) ressaltam que o desempenho entre o GE e o GC tanto na Prova de Consciência Sintática (Capovilla e Capovilla, 2006) quanto na produção textual foi significativamente diferente, com médias maiores para o GC.

Apesar de apresentarem considerações válidas acerca do estudo comparativo entre estudantes com transtornos de aprendizagem e estudantes sem transtornos de aprendizagem, as pesquisadoras não disponibilizaram acesso aos dados reais, apenas os consolidaram em gráficos, o que impossibilita identificar os principais pontos que geraram dificuldades, quais os principais erros e acertos, quais as principais semelhanças e as diferenças entre o GE e o GC, entre outras questões.

Hage *et al.* (2015) destacam, a partir da análise dos dados gerados, que os participantes com transtornos de aprendizagem têm dificuldades de refletir e manipular mentalmente as estruturas gramaticais das frases, já que, dos 15 participantes avaliados, 12 tiveram seu desempenho classificado como baixo ou muito baixo na Prova de Consciência Sintática (Capovilla e Capovilla, 2006). Afirmam, ainda, que:

Embora a maioria dos participantes tenha apresentado condição deficiente no teste, esse resultado não pode ser visto como critério diagnóstico para o transtorno, pois três deles tiveram desempenho adequado, demonstrando capacidade de julgar, corrigir e classificar estruturas gramaticais. Os transtornos de aprendizagem causam falhas no processamento cognitivo, linguístico, metalinguístico, auditivo e visual, e nem sempre são igualmente

afetados. O que se sabe é que o acionamento de mecanismos cognitivos para analisar, manipular, armazenar e recordar informações linguísticas é alterado nesses alunos, dificultando o aprendizado dos sistemas alfabéticos de escrita (Hage *et al.*, 2015, p. 318, tradução nossa)¹⁰.

Além disso, as autoras enfatizam a associação entre o desempenho no teste de consciência sintática e na produção textual, revelando que a consciência sintática é relevante para escrever frases e textos, já que seu significado depende não apenas da compreensão dos itens lexicais, mas também da forma como esses elementos são combinados e ordenados. Afirmam, também, que, tendo em vista que a consciência sintática torna os indivíduos capazes de refletir sobre a sintaxe da língua, essa consciência é fundamental para a construção de frases e o sequenciamento das palavras, o que caracteriza a coesão de um texto. Ademais, apontam que a consciência sintática pode fornecer pistas contextuais que contribuam para a criança decidir a grafia de palavras com grafia ambígua.

Hage *et al.* (2015) concluem que, para ter habilidades de leitura e escrita, é necessário ter capacidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das frases, o que se denomina, como já discutimos anteriormente, de consciência sintática. Segundo as pesquisadoras, o bom leitor e escritor não depende exclusivamente do processo de decodificação para compreender o que está escrito, sendo capaz de usar o conhecimento da estrutura gramatical das frases para identificar as palavras e organizá-las em um texto.

Retomaremos agora os estudos de Soares *et al.* (2020) acerca da análise narrativa escrita de 60 estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental com e sem dificuldades na consciência sintática. As autoras esclarecem que foram excluídas as crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e/ou com o diagnóstico de alguma síndrome; com queixas auditivas; com histórico de intervenção terapêutica para alterações de linguagem oral/escrita (por exemplo: fonoterapia, psicopedagogia ou reabilitação cognitiva); crianças não alfabetizadas e as que não colaboraram na realização dos testes. Acrescentam que não foram excluídas do estudo as crianças com rendimento escolar insatisfatório ou

¹⁰ “Although most of them presented a deficient condition in the test, this result cannot be seen as a diagnostic criterion for the disorder, because 3 of them had adequate performance, showing the ability to judge, correct, and classify grammatical structures. LD causes failures in the cognitive, linguistic, metalinguistic, auditory, and visual processing, and these are not always equally affected. What is actually known is that the triggering of cognitive mechanisms to analyze, manipulate, store, and recall linguistic information is altered in the students’ conditions, hindering the learning of alphabetic writing systems.” (Hage *et al.*, 2015, p. 317).

com queixas comportamentais, caso fossem alfabetizadas e não tivessem diagnóstico de deficiência intelectual/síndrome.

Soares *et al.* (2020) detalham que a coleta de dados foi feita em três fases. A primeira consistiu no levantamento de dados a respeito da criança por meio do preenchimento de um questionário respondido pelos responsáveis, com o intuito de verificar os critérios de exclusão da pesquisa.

Na segunda etapa, foi aplicada a Prova de Consciência Sintática (Capovilla e Capovilla, 2006), a ser detalhada na seção específica na seção 2.3.5, de forma individual e em local silencioso. A partir dos resultados da prova, as crianças participantes da pesquisa foram divididas da seguinte forma: Grupo 1 (G1), composto por crianças com desempenho em consciência sintática (CS) adequado para o ano escolar; e Grupo 2 (G2): crianças com desempenho em CS alterado para ano escolar.

A terceira etapa compreendeu a Prova de Narrativa Escrita, de forma coletiva em sala de aula. Nessa prova, cada criança recebeu uma folha em branco e, a partir da apresentação de quatro imagens, sem relação lógico-temporal entre elas, relativas a cuidados com a casa (pessoa passando roupa, lavando a louça, varrendo o chão e costurando roupa), a criança deveria redigir um texto. A análise dos textos foi realizada a partir do Protocolo para Análise da Elaboração Escrita (PAES), que avalia os seguintes aspectos:

a) análise da grafia: força aplicada ao traçado gráfico, tamanho, inclinação e espaçamento entre as letras, inclinação das frases e dificuldade de utilizar o espaçamento da folha;

b) erros de grafia: quantidade de vezes que ocorreram os diversos tipos de erros de grafia possíveis na escrita da língua portuguesa. Esses erros foram divididos em 15 categorias. A partir daí computaram-se quantos erros cada criança apresentou dentro de cada categoria de erro de grafia e o número total de palavras escritas pela criança. Para comparar os dados entre os grupos, os dados foram transformados em porcentagem;

c) variáveis linguísticas (substantivos, adjetivos, verbos conjugados correta e incorretamente, pronomes, marcadores temporais e outras classes gramaticais). Nesse quesito, foi calculado o total de palavras da narrativa (extensão do texto) e a porcentagem de uso de cada classe gramatical no texto;

d) análise do conteúdo do texto elaborado: estrutura do texto (presença de início/meio/fim); coerência ao tema (criação e desfecho da situação-problema, manutenção dos personagens ao longo da narrativa); adequação de vocabulário; presença de detalhes da história; criatividade; inteligibilidade da mensagem do texto; utilização de pontuação e título.

Novamente, observa-se algo recorrente na literatura específica sobre dislexia: os dados reais não são apresentados aos leitores, mas compilados e organizados em tabelas que apresentam percentuais. Como já antecipamos, essa questão não invalida nenhuma das pesquisas realizadas, mas dificulta a compreensão e, conseqüentemente, a identificação dos fenômenos presentes nos textos produzidos por participantes disléxicos, por exemplo.

Ao analisarem os dados gerados, Soares *et al.* (2020) identificaram que as crianças com dificuldade na consciência sintática produziram textos narrativos pequenos, com mais erros ortográficos e com conteúdo “mais pobre”. Nesse sentido, as autoras sugerem uma correlação entre falha na consciência sintática e a produção de textos escritos deficitários.

Na análise da grafia das produções textuais escritas, Soares *et al.* (2020) identificaram mais dificuldade em utilizar o espaço da folha, força excessiva ao escrever, desorganização das linhas, entre outros. As pesquisadoras afirmam que, embora não existam estudos que relacionem a capacidade gráfica à consciência sintática, estudos que avaliam esse aspecto em crianças com dificuldades de aprendizagem, disléxicas ou com TDAH identificam alteração na grafia nesses grupos de indivíduos.

Em relação aos erros de grafia, as autoras constataram que a relação fonografêmica irregular (possibilidade de representações múltiplas), o apoio na oralidade e a confusão no uso de marcadores de nasalização foram os erros mais comuns nos dois grupos.

Soares *et al.* (2020) relataram ainda que o verbo foi uma das classes gramaticais mais utilizadas pelas crianças dos dois grupos participantes do estudo. As pesquisadoras salientaram a diferença no emprego de substantivos e pronomes: no grupo de crianças sem alteração em consciência sintática, os substantivos foram menos empregados e houve mais pronomes; enquanto no grupo das crianças com dificuldades na consciência sintática, o uso de substantivos foi maior que o emprego dos pronomes. Nesse sentido, as autoras sugerem haver maior conhecimento e domínio das regras morfossintáticas pelo grupo das crianças sem dificuldades de consciência sintática, que utilizam outras classes gramaticais para não repetir alguns substantivos.

Em se tratando da extensão do texto, Soares *et al.* (2020) observaram que as crianças sem dificuldades na consciência sintática escreveram textos mais longos, com conteúdo considerado mais adequado, vocabulário mais diversificado, maior criatividade e uso mais correto da pontuação. Nesse sentido, de acordo com as pesquisadoras, há uma tendência de textos mais extensos apresentarem uma narrativa mais estruturada e desenvolvida, com começo, meio e fim, além de serem mais ricos em detalhes.

Por fim, Soares *et al.* (2020) concluíram que crianças com alterações em consciência sintática apresentam *deficits* na narrativa escrita, o que demonstra que a

correlação entre escrita e consciência sintática deve ser mais investigada em outras pesquisas.

Zuanetti *et al.* (2016) realizaram estudos semelhantes ao realizado por Soares *et al.* (2020). As pesquisadoras analisaram as produções escritas de 171 crianças com dificuldades em leitura e escrita, matriculadas no 4º e 5º ano do ensino fundamental. A partir de figuras apresentadas, as crianças deveriam produzir um texto. Assim como em Soares *et al.* (2020), Zuanetti *et al.* (2016) utilizaram o PAES, que, como já detalhamos anteriormente, avalia a grafia e os erros de grafia, as variáveis linguísticas e o conteúdo de cada texto escrito produzido.

Após a análise dos dados gerados, que, mais uma vez, foram apresentados aos leitores como dados estatísticos, Zuanetti *et al.* (2016) concluíram que as crianças com dificuldades escolares são capazes de utilizar a maioria das classes gramaticais, mas apresentam dificuldade em organizar o texto, tendo em vista os problemas na relação entre os elementos que constituem o texto, a dificuldade de utilizar as flexões e os erros de posição da palavra dentro da frase, sugerindo dificuldades na consciência morfossintática, no caso das dificuldades de flexão verbal e de gênero, ou dificuldades na consciência metatextual, no caso dos textos incoerentes.

Embora não tratem especificamente sobre a dislexia, as autoras apresentam, como conclusões da pesquisa, características também presentes nos textos escritos por disléxicos, como a dificuldade na organização das ideias na produção textual, citada por referências em dislexia, como Nielsen (1999), Torres e Fernández (2001), Cruz (2009), Coelho (2011) e Moura (2017).

Assim como Zuanetti *et al.* (2016) apontam, também identificamos em Lima (2018, p. 107) uma inversão estrutural na sentença “[...] eu fique **interessado mas** nos deve do colegio”, em vez de “[...] eu fiquei **mais interessado** nos deveres do colégio”. Há, portanto, nesse exemplo, um indício de ruptura de regra de ordenamento sintático, indicando possível prejuízo na consciência sintática.

Zuanetti *et al.* (2016) reforçam a escassez de estudos nacionais que analisam as elaborações de narrativas escritas de crianças, o que evidencia a necessidade de novas pesquisas nesse sentido.

Assim, apesar de não abordarem especificamente a dislexia, a análise dos dados gerados em Zuanetti *et al.* (2016) também pode servir de parâmetro para a análise de nosso *corpus*.

Ainda em relação à consciência sintática, Bowey (1986) enfatiza sua importância para ler e escrever por ser fundamental na compreensão do texto escrito, considerando que essa compreensão não depende apenas da soma dos significados de cada vocábulo, mas da forma em que os elementos se articulam a partir de sua ordem, do emprego de preposições e artigos, pontuação, entre outros.

Além disso, os estudos de Gombert (2003), Nation e Snowling (2000), Rego e Buarque (1997) e Tunmer *et al.* (1988) sugerem que tanto a consciência fonológica quanto a sintática se correlacionam com o desempenho na leitura e na escrita, o que reforça a importância de desenvolver pesquisas e instrumentos de avaliação das habilidades metalinguísticas, bem como de pesquisar acerca das relações entre consciência sintática, consciência fonológica e linguagem escrita. Gombert (2003) ressalta que, enquanto a relação entre a consciência fonológica e a escrita é amplamente pesquisada, os estudos sobre a consciência sintática e a escrita ainda são escassos.

Considerando o levantamento bibliográfico realizado e as pesquisas sobre consciência sintática e dislexia aqui apresentadas, observa-se a relevância da consciência sintática na produção escrita, um dos focos de nossa tese. Há, contudo, clara predominância de pesquisas realizadas com crianças, deixando os adolescentes e adultos em segundo plano.

Em relação aos instrumentos utilizados para avaliar a consciência sintática, reiteramos os questionamentos: o uso de ditados e frases soltas descontextualizadas seria realmente a melhor forma de avaliar essa consciência? Sabe-se que, por vezes, o contexto ajuda no momento de escrever ou ler algo. Será que criar frases artificiais, que não explorem a língua em uso, em situações reais, bem como propor o preenchimento de lacunas ou a correção de sentenças nitidamente agramaticais para um falante nativo da língua portuguesa é uma forma eficiente de avaliar a habilidade sintática daquele indivíduo? Em relação à avaliação da consciência fonológica, morfológica e sintática, que se fez presente ao longo das pesquisas citadas neste capítulo discorreremos, a seguir, mais detalhadamente sobre os testes existentes na literatura sobre Consciência Morfológica (CM) e Consciência Sintática (CS), lembrando que testes sobre CF já foram abordados na seção sobre ela. Nosso intuito é tentar encontrar parâmetros para avaliar a CM e a CS principalmente. Assim, na seção seguinte, abordaremos o que a literatura apresenta de testes de consciência morfológica.

2.3.4 Testes de consciência morfológica

Trataremos, aqui, dos instrumentos para avaliar a consciência morfológica consolidados na literatura. Na pesquisa de Mota (2008), a qual apresentamos na seção específica sobre consciência morfológica e dislexia (seção 2.3.2), foram aplicadas: Tarefa de Decisão Morfossemântica (Besse, Vidigal de Paula e Gombert, 2005); Tarefa de Decisão Morfossemântica – Raiz (Besse, Vidigal de Paula e Gombert, 2005); Tarefa de Associação Morfossemântica (Nagy, Berninger e Abbot, 2006); e Tarefa de Analogia Gramatical, adaptada de Nunes, Bindman e Bradley (1997). Agora, discorreremos sobre cada uma das tarefas listadas.

Na Tarefa de Decisão Morfossemântica, a criança tinha de escolher uma palavra que era formada da mesma maneira que outras. Explicava-se à criança que, na língua portuguesa, existem palavras da mesma família, como “descobrir” e “cobrir”, e “desfazer” e “fazer”. Além disso, apresentava-se o exemplo de palavras que se iniciam por “des”, mas não vêm de outra palavra, como “deslizar”. A partir do exemplo, perguntava-se à criança qual palavra é criada da mesma maneira que “descobrir” e apresentavam-se as opções “deslizar” ou “desfazer”. A lista de palavras era composta por 12 grupos de três palavras compostas por prefixos¹¹ e 12 grupos de palavras com sufixos¹².

Na Tarefa de Decisão Morfossemântica – Raiz, a criança tinha de decidir qual palavra era da mesma família da palavra-alvo. Era explicado às crianças que as palavras “conta” e “reconta” são da mesma família, enquanto “bola” e “rebola” são de famílias distintas. A lista de palavras era composta de dez grupos de três palavras envolvendo prefixos¹³ e dez grupos de palavras envolvendo sufixos¹⁴.

Na terceira tarefa, Tarefa de Associação Morfossemântica, a criança devia decidir se duas palavras eram da mesma família ou de famílias diferentes. Como exemplo,

¹¹ Descolorir-Deslizar-Destorcer; Desanimar-Despedir-Desobedecer; Desabafar-Destinar-Desatar; Desarmar-Despertar-Desconfiar; Desconhecer-Desafiar-Desrespeitar; Desatar-Desperdiçar-Descuidar; Reflorir-Recomendar-Reconhecer; Reaparecer-Recuperar-Reproduzir; Revender-Relatar-Reformar; Reabrir-Regar-Reler; Reescrever-Relacionar-Reflorestar; Replantar-Reservar-Relembrar.

¹² Chaveiro-Pandeiro-Cinzeiro; Galinheiro-Chiqueiro-Formigueiro; Passageiro-Escoteiro-Açougueiro; Jardineiro-Pioneiro-Guerreiro; Letreiro-Cheiro-Faqueiro; Bagageiro-Picadeiro-Banheiro; Corredor-Computador-Regador; Protetor-Autor-Inventor; Fedor-Furor-Frescor; Sucessor-Doutor-Pintor; Instrutor-Major-Feitor; Amargor-Vigor-Temor.

¹³ Canta-Encantada-Enfeitada; Gole-Engole-Enxerga; Rola-Enrola-Enxuga; Cera-Encera-Encosta; Ler-Releia-Relata; Tirar-Retira-Reserva; Tornar-Retorna-Resolve; Aguar-Deságua-Deserta; Cansar-Descanso-Desmaio; Cobrir-Descobre-Desperta.

¹⁴ Pinho-Pandeiro-Pinheiro; Leite-Ligeira-Leiteira; Banho-Fevereiro-Banheiro; Canta-Motor-Cantor; Pinta-Tambor-Pintor; Ler-Doutor-Leitor; Vale-Calor-Valor; Faca-Espada-Facada; Laço-Jangada-Laçada; Chave-Chiqueiro-Chaveiro.

apresentavam-se à criança as palavras “bola” e “bolinha”, e “bolo” e “bolinha”, questionando se eram da mesma família. Foram apresentados dez pares de palavras às crianças, cinco pares pertenciam à mesma família e cinco eram de famílias diferentes. Todas as palavras apresentavam o mesmo som inicial, avaliando não a consciência fonológica, mas o conhecimento da relação morfossemântica das seguintes palavras: “chique”-“chiqueiro”, “panda”-“pandeiro”, “banda”-“bandeira”, “figa”-“figado”, “calo”-“calor” (pares não relacionados) e “pedra”-“pedreiro”, “banho”-“banheiro”, “pinho-pinheiro”, “liga”-“ligado”, “escrita”-“escritor”.

A última tarefa, Tarefa de Analogia Gramatical, consistia na produção de uma palavra morfologicamente complexa a partir de uma palavra-alvo, aplicando a mesma relação de derivação de um par previamente apresentado, como “pedra”/“pedreiro”, “leite”/? e assim sucessivamente. Os seguintes pares foram apresentados: i) “leitor”/“leu”, “escritor”/?; ii) “banana”/“bananada”, “goiaba”/?; iii) “pintor”/“pintura”, “livreiro”/?; iv) livro/livraria, pão/? v) “goma”/“engoma”, “gole”/?; v) “tênis”/“tenista”, “arte”/?; vi) “lixo”/“lixeria”, “faca”/?; vii) “duque”/“duquesa”; “rei”/?; viii) “claro”/“clareza”; “belo”/?.

Reiteramos o questionamento feito em outros momentos desta tese: será que o uso de palavras soltas, fora de contexto é a melhor opção metodológica no trabalho com disléxicos ou crianças com dificuldades de aprendizagem?

Já na pesquisa de Guimarães *et al.* (2014), foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação da consciência morfológica: reprodução escrita da história “O pote vazio” para analisar o desempenho ortográfico dos participantes; tarefas de avaliação da consciência morfológica (tarefa de categorização gramatical, tarefa grafomorfológica flexional e tarefa grafomorfológica derivacional); e compreensão de leitura, os quais detalharemos a seguir.

Na tarefa envolvendo a reprodução escrita do texto “O pote vazio”, os pesquisadores calcularam o percentual de palavras escritas com a grafia correta. No primeiro momento, as professoras leram a história, discutiram-na e, por fim, solicitaram que os alunos fizessem a produção textual.

A tarefa de categorização gramatical consistiu na apresentação de 15 palavras de três categorias em pequenos cartões: cinco substantivos, cinco adjetivos e cinco verbos. Na sequência, foi solicitado ao participante que formasse três grupos de palavras. Caso a distribuição das palavras em classes gramaticais fosse feita corretamente, a tarefa era concluída. Se os participantes não conseguissem classificar as palavras

morfologicamente, o examinador selecionava três palavras – um verbo, um adjetivo e um substantivo – e pedia aos participantes que colocassem todas as ações junto ao verbo, todos os nomes com o substantivo e todas as qualidades com o adjetivo. Como linguistas, questionamos se a classificação de palavras soltas em classes abstratas é um teste eficaz, pois o conhecimento de língua internalizado extrapola qualquer classificação descontextualizada. Se pensarmos, por exemplo, no vocábulo “mais”, é possível classificá-lo, de acordo com a gramática normativa, como advérbio (ex.: “você é **mais** inteligente) e como pronome (ex.: ele ganhou **mais** presentes). Tendo em vista que essa tarefa tem como objetivo classificar palavras soltas em classes abstratas, enfatizamos que tal classificação metalinguística não nos dá acesso ao conhecimento de língua internalizado.

Já a tarefa grafomorfológica flexional abordava os gêneros dos substantivos e os tempos verbais. O intuito da atividade era, a partir de duas palavras, encontrar qual era distinta da palavra-chave apresentada. Como exemplo, as autoras citam: qual palavra não indica uma ação passada como “trabalhei” (palavra-chave), “andarei” ou “encontrei”? Era esperada a palavra “andarei” como resposta. Nesse sentido, ressaltamos que o futuro simples é pouco utilizado no Brasil, sendo muito restrito ao ambiente escolar a partir do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental. É muito mais recorrente o emprego de “vou andar” em vez de “andarei”. Assim, as chances de uma criança conseguir identificar essa estrutura são bem menores.

Na tarefa grafomorfológica derivacional, o aluno também tinha que afirmar se uma palavra é construída da mesma forma que outra, como “desfazer” vem de “fazer”, e “chaveiro” vem de “chave”.

Por fim, a tarefa de compreensão de leitura consistiu na técnica de Cloze, na qual se suprimem alguns vocábulos do texto e é solicitado ao estudante que preencha os espaços com as palavras que completem o sentido do texto. Aqui, é importante esclarecer que as palavras omitidas não são apresentadas aos estudantes para que eles as coloquem nas lacunas que considerarem apropriadas. Assim, era esperado que os participantes buscassem as palavras de sua própria memória linguística, de acordo com o contexto.

Para o 3º ano, foram utilizados os textos “O pulo do gato” e “O leão e o mosquito”, com, respectivamente, 139 palavras e 143 palavras, incluindo as lacunas. As pesquisadoras informam que “os Clozes foram elaborados pela retirada sistemática do 9º vocábulo de cada um dos textos, de forma que cada um deles ficou com 15 lacunas que deveriam ser preenchidas pelos examinandos” (Guimarães *et al.*, p. 206, 2014).

Para o 4º ano, foram trabalhados os textos “O último dragão” e “Um piquenique bem divertido”, com, respectivamente, 156 palavras e 170 palavras. Em cada texto, foram omitidos vocábulos a partir da segunda sentença e com intervalos fixos de cinco palavras. Assim, o texto “O último dragão” apresentou 24 lacunas, e o texto “Um piquenique bem divertido”, 29 lacunas, que deveriam ser completadas pelos examinandos.

O 5º ano trabalhou com os textos “A lontra” e “Os morcegos”, com, respectivamente, 151 palavras e 200 palavras, incluindo as lacunas. De acordo com Guimarães *et al.* (2014, p. 206),

Os Clozes foram elaborados pela retirada sistemática do 10º vocábulo de cada um dos textos, de forma que o texto “A Lontra” ficou com 15 lacunas e o texto “Os morcegos” ficou com 20 lacunas, as quais deveriam ser preenchidas pelos examinandos.

Embora as autoras explicitem como foram elaborados os testes de cada ano, elas não disponibilizam nenhum trecho dos textos utilizados. Por isso, não é possível saber quais palavras foram omitidas, nem concluir se o participante teria ou não dificuldade de preencher a lacuna de maneira adequada. Sobre a omissão de palavras dos textos apresentados às crianças, sem disponibilizá-las para o preenchimento das lacunas, questionamos se seria uma estratégia coerente com um teste de consciência morfológica, mesmo tendo o contexto da produção textual como apoio, já que a noção semântica do vocábulo aparenta ter mais importância, neste caso, do que a morfologia, para que o texto faça sentido.

Nagy, Berninger e Abbott (2006) também empregaram instrumentos para avaliar a consciência morfológica de estudantes. Foram utilizados o Teste de Escolha de Sufixo e o Teste de Relação Morfológica.

O Teste de Escolha de Sufixo é baseado nas pesquisas de Mahony *et al.* (2000), Singson *et al.* (2000), Nagy *et al.* (1993) e Tyler e Nagy (1989, 1990). A primeira tarefa desse teste consistia em escolher qual das quatro palavras apresentadas preenchia adequadamente as lacunas (exemplo: “directs”¹⁵, “directions”¹⁶, “directing”¹⁷ e “directed”¹⁸ para preencher a lacuna presente em “Did you hear the _____?”¹⁹), a partir da análise do sufixo presente em cada um dos vocábulos apresentados. A segunda tarefa consistia na escolha de uma das quatro frases disponibilizadas com o uso adequado

¹⁵ Em português: “instruir”.

¹⁶ Em português: “instruções”.

¹⁷ Em português: “instruindo”.

¹⁸ Em português: “instruído”.

¹⁹ Em português: “você ouviu as...?”.

do sufixo (exemplo: a escolha da frase “When he got a new puppy, he was no longer dogless²⁰” em vez da sentença “He was in the dogless²¹”). Nessa tarefa, a resposta correta era indício de compreensão da informação gramatical trazida pelo sufixo. A terceira tarefa consistia na escolha de qual das não palavras apresentadas preencheria adequadamente, de acordo com o contexto, a lacuna de uma sentença composta de palavras reais (exemplo: “Our teacher taught us how to _____ long words²²”). De acordo com os pesquisadores, a resposta correta no teste indicaria compreensão da informação gramatical do sufixo, independentemente do significado da palavra ao qual foi acrescido.

O segundo instrumento de avaliação da consciência morfológica utilizado, o Teste de Relação Morfológica, foi baseado na pesquisa de Berko (1958), Carlisle (1995), Derwing (1976), Derwing, Smith e Wiebe (1995), Mahony e Mann (1992) e Mahony *et al.* (2000). Nesse teste, pares de palavras foram apresentados às crianças e era questionado se a segunda palavra havia sido derivada da primeira palavra (exemplos: “quick²³ e “quickly²⁴; “moth²⁵ e “mother²⁶).

Na pesquisa, os autores apresentam apenas o escore alcançado em cada atividade proposta aos participantes da pesquisa, não disponibilizando o desempenho concreto em cada um dos instrumentos. E, ao analisar os resultados alcançados, concluem que a consciência morfológica contribui significativamente na decodificação, na leitura e na ortografia.

Do exposto, observamos que há estratégias e testes variados para avaliar a consciência morfológica de disléxicos, mas ainda há muito o que se desenvolver sobre o assunto, principalmente acerca da escrita de jovens e adultos disléxicos. Na próxima seção, concluiremos a discussão sobre a avaliação de habilidades metalinguísticas, com foco nos testes de consciência sintática (ou morfossintática).

2.3.5 Testes de consciência sintática (ou morfossintática)

Sobre a avaliação da consciência sintática, Capovilla, Capovilla e Soares (2004, p. 40) destacam que ela tem sido avaliada nos seguintes tipos de tarefas orais: julgar

²⁰ Em português: “quando ele ganhou um novo cachorrinho, ele não estava mais sem cachorro”.

²¹ Sentença agramatical em inglês. Em português, seria o equivalente a: “ele estava em sem cachorro”.

²² Em português: “Nosso professor nos ensinou como... palavras longas”.

²³ Em português: “rápido”.

²⁴ Em português: “rapidamente”.

²⁵ Em português: “mariposa”.

²⁶ Em português: “mãe”.

frases; corrigir frases; completar palavras em frases; replicar erros; e categorizar palavras. De acordo com os autores, na tarefa de julgar frases, o estudante é exposto a “frases corretas ou com incorreções morfêmicas, como em ‘O menina está dormindo’, ou incorreções de ordem, como em ‘Sapo o comeu o inseto’”, para julgar se estão ou não corretas do ponto de vista gramatical.

Os pesquisadores afirmam que, nas tarefas de correção de frases com incorreções gramaticais, os estudantes devem ouvi-las, retificar essas incorreções e, em seguida, falar a frase corretamente. Já nas atividades de completar palavras em frases, objetiva-se que os alunos adicionem terminações corretas em palavras de frases ou textos.

Capovilla, Capovilla e Soares (2004) explicam que, na atividade de replicar erros, os participantes ouvem duas frases (uma correta e uma incorreta do ponto de vista da gramática normativa) e devem repetir o erro da incorreta na frase correta.

Por fim, os autores salientam que na tarefa de categorizar palavras os alunos ouvem palavras e devem classificá-las como substantivos, verbos ou adjetivos.

Identificamos uma certa confusão conceitual entre a morfologia e a sintaxe nesse tipo de avaliação, já que a classificação de palavras em verbos, substantivos ou adjetivos, denominadas “classes gramaticais”, consiste em uma classificação tipicamente morfológica, não sintática. Além disso, no exemplo “O menina está dormindo”, não ocorre uma simples incorreção morfêmica, mas um erro de morfossintaxe. Outro ponto passível de destaque é a intenção de avaliar a consciência sintática a partir de classificações metalinguísticas, o que acaba por menosprezar a relevância do conhecimento de língua de cada participante da pesquisa. Por fim, há, novamente, a exposição dos estudantes a palavras, frases e textos descontextualizados, o que pode gerar dificuldade adicional aos participantes da pesquisa.

Em relação à avaliação da consciência sintática, a literatura trata da Prova de Consciência Sintática (Capovilla e Capovilla, 2006), que apresenta as seguintes tarefas (cf. Anexo 1):

- a) Julgamento Gramatical (JG) [que] avalia a habilidade da criança de julgar a gramaticalidade.
- b) Correção Gramatical (CG) [que] avalia a habilidade da criança corrigir frases agramaticais, tornando-as corretas.
- c) Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica (FA) [que] avalia a habilidade da criança de, tendo ouvido frases com anomalias tanto sintáticas quanto semânticas, pronunciar novamente as frases corrigindo as anomalias sintáticas, mas preservando as anomalias semânticas.
- d) Categorização de palavras (CP) [que] avalia a habilidade da criança de classificar, em três colunas adjetivos, substantivos, e verbos, 15 palavras escritas em fichas (Teixeira, Schiefer, Carvalho e Ávila, 2016, p. 1372).

Na tarefa de Julgamento Gramatical, são apresentadas aos participantes da pesquisa: i) frases corretas (FC); ii) “frases com incorreções morfêmicas” (IM); iii) frases com inversões de ordem (IO). Como exemplo temos:

i) FC: “As flores são brancas”; “Maria gosta de sorvete”; “Papai saiu para trabalhar”; “Ontem eu comi macarrão”; “João tem nove anos”; “Ele gosta de futebol”; “O gatinho é pequeno”; “Os meninos estão brincando”; “Esse bebê está dormindo”; e “Eu gosto de matemática”;

ii) IM: “A mulher está bonito”; “Ela compramos um sapato”; “A fruta são gostosas”; “Meu irmã bebeu leite”; e “Nós comi uma maçã”;

iii) IO: “Escola gosto eu da”; “Meus azuis são olhos”; “É professora minha legal”; “Eu caderno no escrevo”; e “Andou de ela carro”.

Em “A mulher está bonito”; “Ela compramos um sapato”; “A fruta são gostosas”; “Meu irmã bebeu leite”; e “Nós comi uma maçã”, frases classificadas como incorreções morfêmicas, não há uma simples incorreção morfêmica, mas um erro de morfossintaxe, tendo em vista a ausência de concordância entre os termos “mulher” e “bonito”, “ela” e “compramos”, “fruta” e “são gostosas”, “meu” e “irmã”, e “nós” e “comi”.

Ademais, nas sentenças classificadas como frases com inversões de ordem, “Escola gosto eu da”; “Meus azuis são olhos”; “É professora minha legal”; “Eu caderno no escrevo”; e “Andou de ela carro”, não há apenas uma inversão de ordem, mas uma ruptura de regra de ordenamento sintático entre constituintes e dentro de constituintes, o que acaba por tornar a sentença agramatical. Há, portanto, uma imprecisão terminológica presente na prova em questão.

No teste de Correção Gramatical, objetiva-se que o participante corrija frases agramaticais, tornando-as corretas de acordo com a norma padrão. As frases apresentadas são as seguintes: “Futebol o joga menino”; “Lápis aponte eu”; “A sol está brilhando”; “Desenhei uma eu casa”; “Ele gostamos de bombom”; “Sua blusa está sujo”; “Guardou o brinquedo ela”; “Minha tia comeram pizza”; “Suco o bebi eu”; e “Avião são rápidos”.

Na tarefa de Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica, são apresentadas frases com incorreções tanto gramaticais quanto semânticas, com o objetivo de que o participante corrija o erro gramatical sem alterar o erro semântico. Há menção explícita no comando de que o erro semântico não deve ser alterado, conforme é possível verificar na íntegra do teste, disponibilizada no anexo. As frases apresentadas são as seguintes: “Ontem eu comemos prego”; “Monstro é bonitos”;

“O lobo-mau são legal”; “Chuva é vermelha”; “Essa livro saiu correndo”; “Galo botei ovos”; “Os fogo está frio”; “A Branca-de-Neve é feio”; e “Lápis vou dormir”.

A Categorização de Palavras consiste na apresentação de uma folha com três colunas ao participante. Na primeira coluna, há um adjetivo; na segunda, um substantivo; e na terceira um verbo. Na sequência, o participante recebe 15 fichas com uma palavra de cada classe gramatical que consta nas colunas (cinco verbos, cinco substantivos e cinco adjetivos). Cada palavra é lida pela pessoa que aplica a tarefa, e o participante deve indicar em qual coluna ela se enquadra. São apresentadas as seguintes palavras: “menino” (substantivo); “gostoso” (adjetivo); “muro” (substantivo); “vestiram” (verbo); “cheiroso”; “andou”; “cachorro” (substantivo); “escreveram” (verbo); “bola” (substantivo); “macio” (adjetivo); “dançaram” (verbo); “brilhante” (adjetivo); “trem” (substantivo); “magro (adjetivo); e “brincou” (verbo).

Embora a Prova de Consciência Sintática (Capovilla e Capovilla, 2006) seja um instrumento consolidado e difundido no meio acadêmico, seria esse tipo de teste o mais adequado para avaliar a consciência sintática? O fato de as palavras e sentenças serem descontextualizadas, mais uma vez, simulando construções linguísticas, sem, no entanto, qualquer verossimilhança com a língua em uso, contribui para que as habilidades relativas à consciência sintática sejam realmente avaliadas?

Em suma, esses testes são de natureza metalinguística e podem não representar o real conhecimento dos seus participantes. Afinal, como efetivamente os disléxicos jovens e adultos usam os recursos morfológicos e sintáticos do sistema linguístico ao qual foram expostos desde criança? Esperamos que a análise de textos escritos reais produzidos por disléxicos jovens e adultos nos permitam identificar suas características e entender melhor como funciona a CM e a CS deles.

3 METODOLOGIA

Este capítulo está dividido em três seções. Na seção 3.1, tratamos do tipo de abordagem metodológica que usamos; na seção 3.2, apresentamos os dados que compõem o *corpus*; e, na seção 3.3, trataremos da Universidade de Brasília, suas formas de ingresso e sua relação com as necessidades educacionais especiais, principalmente a dos disléxicos.

3.1 Somando métodos

Para o doutorado, a intenção inicial era, a partir de uma metodologia predominantemente qualitativa, ir a campo novamente, como foi feito nas pesquisas realizadas na graduação (Lima, 2013) e no mestrado (Lima, 2018), e realizar uma pesquisa-ação com disléxicos, para a geração de novos textos escritos a serem analisados.

A opção pela abordagem qualitativa a princípio se deu devido a nossa pesquisa ter a intenção de investigar as relações humanas em contextos variados e preocupar-se com a mediação subjetiva e a análise qualitativa dos resultados, buscando a compreensão e a interpretação de fenômenos sociais inseridos em um contexto, bem como identificando como os atores sociais envolvidos no processo o percebem ou o interpretam (Bortoni-Ricardo, 2008).

No entanto, em decorrência da pandemia de Covid-19, medidas de isolamento foram impostas para conter o avanço do vírus, o que impossibilitou a realização do trabalho em campo. Dessa forma, considerando o contexto, foi necessário adaptar o percurso metodológico, o qual tem como pilares a pesquisa qualitativa, a quantitativa e a triangulação metodológica.

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 (2009) 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.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não objetiva enumerar ou calcular a dimensão do assunto estudado e não utiliza exclusivamente 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.

Buscamos, a partir do levantamento bibliográfico, da retomada dos dados gerados em Lima (2018) e da análise de textos escritos por disléxicos e por um grupo controle incentivar a reflexão acerca do tema aqui tratado.

Por outro lado, nossa pesquisa também tem como pilar a abordagem quantitativa, já que quantificaremos os dados a partir da análise e do contraste entre os textos escritos produzidos por estudantes disléxicos e textos escritos pelo grupo controle.

Fonseca (2002) ressalta que os resultados alcançados a partir da pesquisa quantitativa podem ser úteis para construir um retrato real de toda a população-alvo da pesquisa, já que a pesquisa quantitativa se centra na objetividade e na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. Cabe ressaltar que, a princípio, não daremos um tratamento estatístico aos dados gerados e analisados, mas os analisaremos e interpretaremos, confirmando ou refutando hipóteses levantadas sobre a escrita dos disléxicos.

A triangulação pretendida com a soma das abordagens qualitativa e quantitativa, segundo Maxwell (1996), diminui as chances de que as conclusões de um estudo sejam enviesadas ou sejam limitadas devido ao uso de um único método de pesquisa. Assim, acreditamos que as conclusões às quais se chega com o emprego da triangulação metodológica podem ser mais completas. Por se tratar de uma combinação de diferentes

perspectivas metodológicas, acaba por proporcionar mais rigor, mais complexidade e mais profundidade às investigações.

3.2 Dificuldades no processo

Nesta seção, trataremos das dificuldades que enfrentamos para realizar investigações científicas em campo, mesmo com a escassez e a necessidade de desenvolver pesquisas na área.

Desde 2013, quando decidimos ir a campo investigar a dislexia em contextos reais, enfrentamos inúmeras dificuldades e entraves. Embora Ianhez e Nico (2003) afirmem que a dislexia atinge entre 10 e 15% da população mundial, estimativa aceita amplamente, encontrar alunos em idade escolar com o laudo de dislexia foi uma grande dificuldade ao longo dos anos de 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, fomos 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, fomos surpreendidos 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 nos foi passada, não havia aluno algum com laudo de dislexia. Então, fomos a cada um dos Centros de Ensino Fundamental (CEFs) do Plano Piloto para conversar com os coordenadores pedagógicos e com a direção a respeito da pesquisa.

Em 2016, já em um contexto de mestrado, conseguimos o contato da coordenadora pedagógica de uma escola pública de Brasília, 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 e, 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 professora responsável pela Sala de Apoio 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. Após essa situação desagradável, 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.

Sem sucesso com a rede pública, 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 de nenhuma delas.

Decidimos, então, entrar em contato com a professora Cíntia Schwantes, referência em dislexia e docente da Universidade de Brasília. Explicamos toda a situação e solicitamos ajuda para encontrarmos um campo de pesquisa adequado. Ela nos indicou uma profissional que atuava 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 tinham hipótese diagnóstica de dislexia e já haviam sido acompanhados por ela em seu local de atuação. No 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 extraclases, 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 extraclases de cada um.

Em 2020, já no doutorado, tivemos de adaptar nosso percurso metodológico por causa das medidas de isolamento impostas para conter o avanço do coronavírus, o que inviabilizou a realização do trabalho em campo. Considerando o contexto, contextualizamos e explicamos nossa pesquisa a um colaborador do Cebraspe, que nos disponibilizou os dados que analisaremos nesta tese. No entanto, após boa parte dos dados analisados, ele nos informou que não seria possível utilizar nem mesmo curtos fragmentos dos textos, porque isso poderia comprometer o sigilo da identidade dos estudantes. Depois de mais esse entrave, chegamos a um equilíbrio com a forma de tratar e apresentar os dados: borrar os textos, deixando visíveis apenas algumas palavras.

Na seção a seguir, trataremos especificamente sobre o *corpus* desta tese.

3.3 Nosso *corpus*: textos escritos por disléxicos e não disléxicos

Para realizar a investigação, teremos dois grupos de dados: textos escritos produzidos por disléxicos (Grupo Experimental) e textos escritos produzidos por não

disléticos (Grupo Controle), com os mesmos temas. Ao todo, analisaremos 296 produções textuais escritas: 134 redações produzidas no Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB), nos anos de 2010 a 2016 (67 redações de disléticos e 67 produzidas por não disléticos); e 162 redações produzidas no Vestibular da UnB, nos anos de 2010 a 2016 (81 redações de disléticos e 81 de não disléticos).

O quantitativo do nosso *corpus* é composto da seguinte forma:

Tabela 1 – Quantidade de textos escritos por disléticos no Programa de Avaliação Seriada da UnB entre 2010 e 2016

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
PAS 1	–	6	2	4	10	7	2
PAS 2	–	1	7	9	3	4	–
PAS 3	2	2	3	1	4	–	–

Fonte: Desenvolvida pela autora.

Tabela 2 – Quantidade de textos escritos pelo grupo controle no Programa de Avaliação Seriada da UnB entre 2010 e 2016

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
PAS 1	–	6	2	4	10	7	2
PAS 2	–	1	7	9	3	4	–
PAS 3	2	2	3	1	4	–	–

Fonte: Desenvolvida pela autora.

Tabela 3 – Quantidade de textos escritos por disléticos no Vestibular da UnB entre 2010 e 2016

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1º semestre	9	5	4	9	–	–	–
2º semestre	20	7	2	1	12	7	5

Fonte: Desenvolvida pela autora.

Tabela 4 – Quantidade de textos escritos pelo grupo controle no Vestibular da UnB entre 2010 e 2016

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1º semestre	9	5	4	9	–	–	–
2º semestre	20	7	2	1	12	7	5

Fonte: Desenvolvida pela autora.

Nesta tese, analisaremos não só produções escritas por disléxicos, mas também pelo grupo controle, com o intuito de contrastar os pontos comuns e os divergentes entre os dois grupos de dados. De acordo com Leão (2017), a pesquisa que envolve um grupo controle é feita a partir de dois grupos equivalentes que agem na mesma situação, com exceção da situação que está sendo investigada. A autora acrescenta que “a presença ou ausência dessa condição representa a variável independente da experiência” (Leão, 2017, p. 130).

No caso desta tese, temos o grupo dos disléxicos e o grupo controle, composto por estudantes que não têm dislexia. Essa é basicamente a diferença entre os estudantes que produziram os textos escritos que analisaremos, já que os textos escritos por estudantes disléxicos que fizeram a primeira etapa do PAS em 2010, por exemplo, serão analisados e contrastados com os textos escritos pelos estudantes do grupo controle que fizeram a mesma etapa do PAS no mesmo ano. Assim, com exceção da dislexia, o grupo dos disléxicos e o grupo controle têm, em tese, muitas variáveis em comum: semelhança de nível de formação – 1º, 2º e 3º anos do EM ou EM completo, a mesma proposta de redação e os mesmos textos motivadores, entre outras.

Cabe ressaltar que a opção por analisar os textos escritos redigidos por disléxicos e não disléxicos no PAS e no Vestibular da Universidade de Brasília ocorreu devido ao histórico da universidade frente às necessidades educacionais especiais. Na seção a seguir, abordaremos esse histórico.

3.4 Universidade de Brasília e necessidades educacionais especiais: uma história de respeito

De acordo com o histórico apresentado no *site* da UnB,²⁷ na página da Diretoria de Acessibilidade, a universidade começou a debater sobre as condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência na instituição a partir de 1980.

Em 1988, foi constituída uma comissão para apresentar sugestões para resolver problemas de alunos deficientes. Em 1994, foi instituída a Comissão de Estudos sobre a Questão do Portador de Necessidades Especiais da UnB, por meio da Resolução nº 002/1994. Em 1995, foi criado o Programa de Apoio e Atendimento Acadêmico ao Portador de Necessidades Especiais da UnB, por meio da Resolução DEG nº 005/1995. Em 1999, foi criado o Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB (PPNE), mediante o Ato da Reitoria nº 1086/1999.

Em 2002, foi constituída comissão para analisar a legislação pertinente e elaborar normas acadêmicas para alunos portadores de necessidades especiais, por meio do Ato DEG nº 18/2002).

No ano seguinte, foi aprovada a Resolução CEPE nº 048/2003, que dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) da UnB. Essa resolução faz referência ao Decreto nº 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define “pessoa portadora de deficiência”.

Em 2005, foi constituída uma comissão permanente para normatizar o acompanhamento especial entre estudantes, como uma modalidade de apoio ao estudante com necessidade especial na UnB (Ato DEG nº 1/2005).

Em 2007, foi aprovada a Resolução CEPE nº 10/2007, que criou o Programa de Tutoria Especial (PTE) e normatizou o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais.²⁸ Ainda em 2007, o “Programa de Apoio ao Portador de Necessidades

²⁷ Disponível em:

http://www.ppne.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=740. Acesso em: 5 jul. 2022.

²⁸ O Programa de Tutoria Especial (PTE) consiste no apoio acadêmico realizado por estudante da UnB a estudantes da universidade com necessidade educacional especial, sob a supervisão do professor da respectiva disciplina e da sua Unidade Acadêmica, com o acompanhamento do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) da Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica do Decanato de Ensino de Graduação (DAIA/DEG) e do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP).

Especiais” da UnB passou a ser denominado “Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais”, mantendo a sigla PPNE.

Em 2014, o PPNE passou a ser administrado, gerenciado e vinculado ao Decanato de Assuntos Comunitários (Ato da Reitoria nº 100/2014).

Em 2017, o PPNE passou a ser a Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência (Ato da Reitoria nº 1683/2017).

Em 2019, foi aprovada a Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília (Resolução CAD nº 50/2019).

Em 2020, por meio do Ato da Reitoria nº 845/2020, a estrutura organizacional do Decanato de Assuntos Comunitários foi atualizada com a criação da Diretoria de Acessibilidade, que objetiva estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas na UnB e assegurar sua plena inclusão à vida universitária.

Especificamente sobre a dislexia, ressaltamos a realização pelo Cespe/UnB, em 2006, da ação de capacitação intitulada “A formação educacional e os portadores de dislexia”,²⁹ com duas turmas com 50 vagas cada e carga horária de 40 horas, ministrada pela Professora Dra. Cíntia Schwantes, pioneira na defesa dos direitos dos disléxicos na UnB. A capacitação teve como objetivos:

Disponibilizar para professores, psicopedagogos, psicólogos e outros profissionais envolvidos com alunos portadores de dislexia, bem como para a comunidade em geral, informações sobre o distúrbio. Contribuir para a formação de profissionais capazes de orientar e auxiliar portadores de dislexia. Contribuir para o debate acadêmico, interdisciplinar, sobre a dislexia.

É relevante citarmos a ação de capacitação realizada pelo Cespe em 2006 para demonstrar a preocupação da UnB na conscientização e capacitação dos professores, psicopedagogos, psicólogos e outros profissionais que lidam com alunos disléxicos.

Diante da breve contextualização apresentada, observa-se que, desde 1988, a Universidade de Brasília busca meios de proporcionar condições de aprendizagem que alcancem o máximo de pessoas possível. Inicialmente, as discussões tinham foco apenas no grupo dos deficientes. Conforme os anos foram passando e as discussões foram se aprofundando, os disléxicos e as pessoas com TDAH, por exemplo, também foram

²⁹ Informações disponíveis em: <http://www.cespe.unb.br/interacao/fpp/fpp-2006-2.htm>. Acesso em 1º de out. de 2022.

incluídos nos debates sobre o ingresso e as condições de ensino/permanência na universidade.

De acordo com a Revista *Passei*,³⁰ material de divulgação de iniciativas pedagógicas desenvolvidas no PAS/UnB número 6/2017, um dos focos do PPNE é “mediar o relacionamento entre a comunidade universitária com deficiência e a universidade como um todo, proporcionando livre exercício de cidadania para estudantes com necessidades especiais, professores e funcionários” (Soares e Rabelo, 2003).

Para cumprir esse objetivo, o programa busca integrar os estudantes e departamentos, faculdades e institutos da universidade. Busca, assim, compreender como as unidades acadêmicas entendem questões relacionadas à inclusão de PcD e garantir que cumpram as normas de inclusão na UnB. A Revista afirma que o PPNE desenvolve ações que objetivam garantir o acesso à UnB dos alunos com deficiência e a sua permanência na universidade, assim como sua inserção no mercado de trabalho. Acrescenta que, se o estudante solicitar atendimento especializado para realização das provas do vestibular ou do PAS, o PPNE entra em contato com ele logo após sua aprovação e que o vínculo do aluno com o programa é constante e pode durar por toda a sua trajetória acadêmica.

Considerando que parte dos dados que analisaremos nesta tese são oriundos do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, trataremos, na seção seguinte, sobre os editais que regulamentam as provas e estabelecem as regras a serem cumpridas pelos candidatos inscritos.

3.4.1 Programa de Avaliação Seriada

O Programa de Avaliação Seriada (PAS) foi criado em 1996 e consiste em uma modalidade de ingresso na Universidade de Brasília. No PAS, o candidato realiza uma prova ao final de cada série do ensino médio, de acordo com a Matriz de Referência, composta por um quadro de habilidades e competências e objetos de conhecimento, com orientações específicas para cada ano. A partir dessa matriz, o PAS objetiva

selecionar o estudante capaz de compreender, raciocinar, analisar, criticar e propor questões relevantes para a própria formação como cidadão e capaz de elaborar propostas de intervenção na realidade, com ética e cidadania, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no mundo e na história (Cespe, 2018, p. 1).

³⁰ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI_online_menor_Edicao_6.pdf. Acesso em: 1º out. 2022.

A Matriz de Referência da primeira etapa do PAS é composta por dez objetos de conhecimento:³¹ 1 – o ser humano como um ser no mundo; 2 – indivíduo, cultura e identidade; 3 – tipos e gêneros; 4 – estruturas; 5 – energia, equilíbrio e movimento; 6 – ambiente; 7 – a formação do mundo ocidental; 8 – número, grandeza e forma; 9 – espaços; 10 – materiais.

A Matriz de Referência da segunda etapa do PAS também é composta por dez objetos de conhecimento:³² 1 – o ser humano como um ser que pergunta e quer saber; 2 – indivíduo, cultura e mudança social; 3 – tipos e gêneros; 4 – estruturas; energia e oscilações; 6 – ambiente e vida; 7 – a formação do mundo ocidental contemporâneo; 8 – número, grandeza e forma; 9 – espaços; 10 – materiais.

Por fim, a Matriz de Referência da terceira etapa do PAS é composta por onze objetos de conhecimento:³³ 1 – o ser humano como um ser que interage; 2 – indivíduo, cultura, estado e participação política; 3 – tipos e gêneros; 4 – estruturas; 5 – energia e campos; 6 – ambiente e evolução; 7 – cenários contemporâneos; 8 – número, grandeza e forma; 9 – espaços; 10 – materiais; e 11 – análise de dados.

Verifica-se que, como a terceira etapa tem como requisito a realização da primeira e da segunda etapas, de maneira geral os objetos de conhecimento se mantêm ao longo dos três anos em que as provas são aplicadas, mas vão passando por um aprofundamento e, conseqüentemente, tornando-se mais complexos.

Também é cabível tratar dos editais do Programa de Avaliação Seriada do período de 2010 a 2016, mais especificamente das disposições relativas ao atendimento especial, já que o foco de nossa tese é a dislexia.

No Edital n. 13 de 20 de setembro de 2012,³⁴ da terceira etapa do Subprograma de 2010 do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, publicado pelo Cespe, a seção 2.7, “Dos procedimentos para solicitação de atendimento especial”, oferece um endereço eletrônico para que o(a) candidato(a) solicite os recursos especiais necessários para realização da prova. Acrescenta-se, ainda, a necessidade de envio de

³¹ Disponível em:

<http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia%20do%20PAS%20-%20Primeira%20Etapa%202018.pdf?p=07bab9>. Acesso em: 10 jul. 2022.

³² Disponível em: <https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/Matriz%20PAS%202.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

³³ Disponível em:

<http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia%20PAS%203%C2%B0%200Etapa.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022

³⁴ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos%5CEd%2013_2010_2012_PAS_3_etapa_abt.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.

cópia do CPF e do laudo médico que justifique o atendimento especial solicitado. Não há menção explícita à dislexia no referido edital nem detalhes de quem pode solicitar esse tipo de atendimento.

Assim como o Edital n. 13 de 20 de setembro de 2012, da terceira etapa do Subprograma de 2010 do PAS da UnB, os editais dos anos seguintes apresentam disposições idênticas quanto aos procedimentos para solicitação de atendimento especial:

- Edital n. 1 de 15 de setembro de 2011,³⁵ da primeira etapa do Subprograma 2011 do PAS/UnB – seção 3.8;
- Edital n. 7 de 20 de setembro de 2012,³⁶ da segunda etapa do Subprograma 2011 do PAS/UnB – seção 1.7;
- Edital n. 18 de 24 de setembro de 2013,³⁷ da terceira etapa do Subprograma 2011 do PAS/UnB – seção 2.8;
- Edital n. 1 de 20 de setembro de 2012,³⁸ da primeira etapa do Subprograma 2012 do PAS/UnB – seção 3.8;
- Edital n. 13 de 24 de setembro de 2013,³⁹ da segunda etapa do Subprograma 2012 do PAS/UnB – seção 1.7;
- Edital n. 19 de 19 de setembro de 2013,⁴⁰ da terceira etapa do Subprograma 2012 do PAS/UnB – seção 2.8;
- Edital n. 1 de 24 de setembro de 2013,⁴¹ da primeira etapa do Subprograma 2013 do PAS/UnB – seção 3.8;
- Edital n. 12 de 19 de setembro de 2014,⁴² da segunda etapa do Subprograma 2013 do PAS/UnB – seção 1.7;

³⁵ Disponível em: <https://pt.slideshare.net/EduardoRonny/ed12011pas1etapa>. Acesso em: 3 jul. 2022. Ressaltamos que este edital não está disponibilizado no *site* do Cebraspe.

³⁶ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos%5CEd_7_2011_2013_PAS_2_etapa_abt.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.

³⁷ Disponível em: <https://static.mundoeducacao.uol.com.br/vestibular/arquivos/31745e405ada756e41d5c1c973e038f5.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022. Ressaltamos que este edital não está disponibilizado no *site* do Cebraspe.

³⁸ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos%5CEd_1_2012_PAS_1_etapa.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.

³⁹ Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos%5CPAS%202%202012-2014%20ed%2013%20abertura.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS%203%202012-2014%20ed%2013%20abertura.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁴¹ Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/Ed%201%202013%20PAS%201%20etapa%20-%20Abt.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁴² Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS%202%20%20abertura.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

- Edital n. 21 de 26 de agosto de 2015,⁴³ da terceira etapa do Subprograma 2013 do PAS/UnB – seção 2.8;
- Edital n. 1 de 19 de setembro de 2014,⁴⁴ da primeira etapa do Subprograma 2014 do PAS/UnB – seção 3.8;
- Edital n. 10 de 26 de agosto de 2015,⁴⁵ da segunda etapa do Subprograma 2014 do PAS/UnB – seção 1.7;
- Edital n. 21 de 6 de setembro de 2016,⁴⁶ da terceira etapa do Subprograma 2014 do PAS/UnB – seção 3.9;
- Edital n. 1 de 26 de agosto de 2015,⁴⁷ da primeira etapa do Subprograma 2015 do PAS/UnB – seção 3.8;
- Edital n. 1 de 6 de setembro de 2016,⁴⁸ da primeira etapa do Subprograma 2016 do PAS/UnB – seção 3.7.

Ressaltamos que, considerando o período de 2010 a 2016, não consta da lista anterior o edital da segunda etapa do Subprograma 2015 do PAS/UnB por não estar disponibilizado na internet.⁴⁹

Vale enfatizar que não há qualquer disposição expressa nos editais do PAS supracitados sobre necessidade de atendimento especial no dia de realização das provas. Consideramos que há pouca transparência por parte do Cespe/Cebraspe, já que é o edital que rege a forma de realização das provas. Por não haver especificação sobre a dislexia, por exemplo, como o estudante disléxico saberá que está incluído entre as pessoas que têm direito a atendimento especial?

⁴³ Disponível em:

<https://static.mundoeducacao.uol.com.br/vestibular/arquivos/3ee4f28e424afe65f3e44f6f81187592.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022. Ressaltamos que este edital não está disponibilizado no *site* do Cebraspe.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS%201%20abertura.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁴⁵ Disponível em: <https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/PAS%202%20Abt%202014-2016.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/ED%2021%20PAS%203%202014-2016%20abt.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁴⁷ Disponível em: <https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/PAS%201%20Abt%202015-2017.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁴⁸ Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/ED%201%202016-2018%20PAS%201%20abt.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁴⁹ Na documentação referente à segunda etapa do Subprograma de 2015 do Programa de Avaliação Seriada, constam apenas retificações do edital, consulta ao boletim de desempenho, gabaritos e versão em Libras (cf. https://www.cebraspe.org.br/pas/subprogramas/2015_2017/2).

Atualmente,⁵⁰ o *site* do Cebraspe disponibiliza orientações para candidatos ao Programa de Avaliação Seriada, da Universidade de Brasília, que necessitam de atendimento especial. São dadas as seguintes orientações:

O candidato que precisar de atendimento especial para realizar a prova deverá indicar durante o processo de solicitação de inscrição os recursos necessários para tal atendimento. Além disso, deverá justificar, através do envio de laudo médico com assinatura, carimbo e número da licença do Conselho Regional de Medicina (CRM) do médico, e ainda conter a Classificação Internacional de Doença (CID-10) referente a deficiência, a doença ou a limitação física. Para mais, é necessário também que o laudo médico tenha sido emitido nos últimos 12 meses, contados a partir da data de publicação do edital (Cebraspe, 2022).

É relevante pontuar que, na mesma página da *internet*, portal oficial da instituição, o Cebraspe ressalta que apenas pessoas com deficiência podem requerer tempo adicional de prova, enfatizando que pessoas com dislexia e TDAH “não são consideradas deficiências, mas doenças”. Se a dislexia, comprovadamente, prejudica a leitura e a escrita dos disléxicos, por que não garantir tempo adicional de prova a esses estudantes, dado o contexto de respeito à diversidade e apoio às diferenças por parte do PPNE?

Considerando que também serão analisados textos do Vestibular da UnB do período de 2010 a 2016, na próxima seção, discorreremos sobre a forma que o atendimento especial é previsto nos editais referentes às provas realizadas nesse período.

3.4.2 Vestibular da Universidade de Brasília

As provas do Vestibular da Universidade de Brasília são realizadas semestralmente, permitindo o ingresso no primeiro e no segundo semestre de cada ano. Aqui, detalharemos os editais do período dos dados a serem analisados: de 2010 a 2016.

O Edital n. 3 de 10 de setembro de 2009,⁵¹ destinado ao 1º Vestibular de 2010 da UnB, prevê, em seu item 5, “Dos candidatos que necessitam de atendimento diferenciado”, que o candidato/treineiro que necessitar de atendimento diferenciado poderá solicitar: provas ampliadas (com ampliação de 100%), superampliadas (com ampliação de cerca de 300%), em braile ou auxílio de leitor; tratamento diferenciado nos dias de realização das provas, devendo indicar, obrigatoriamente, os recursos especiais necessários; e ampliação do tempo de realização das provas. O edital explicita, ainda, que

⁵⁰ Disponível em: <https://pas.unb.br/atendimento-especial>

⁵¹ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2010/arquivos/ED_3_2009_1_VEST_2010_ABT.PDF. Acesso em: 3 jul. 2022.

a solicitação será apreciada pela junta médica oficial da Fundação Universidade de Brasília (FUB), que pode deferi-la ou não.

Assim como os editais do PAS citados na subseção 3.3.1, não há referência explícita à dislexia. Conforme fomos informados por servidor do Cebraspe em comunicação pessoal, é no ato da inscrição que o candidato informa sua condição de disléxico e anexa o laudo correspondente.

É importante ressaltar, ainda, que existe uma regulamentação **interna** do Cebraspe que assegura a correção diferenciada da redação do disléxico, por profissionais treinados e capacitados para corrigir esses textos, considerando os traços decorrentes da dislexia presentes na escrita desses estudantes. No entanto, fomos informados de que se trata de material sigiloso e, portanto, não tivemos acesso a ele.

Os editais até o 2º Vestibular da UnB de 2011 (2º Vestibular de 2010: Edital n. 2 de 19 de abril de 2010,⁵² item 5; 1º Vestibular de 2011: Edital n. 3 de 15 de setembro de 2010,⁵³ item 5; 2º Vestibular de 2011: Edital n. 3 de 26 de abril de 2011,⁵⁴ item 5) apresentavam as mesmas disposições acerca do atendimento diferenciado, como a possibilidade de provas ampliadas (com ampliação de 100%), superampliadas (com ampliação de cerca de 300%), em braile ou auxílio de leitor; tratamento diferenciado nos dias de realização das provas, devendo indicar, obrigatoriamente, os recursos especiais necessários; e ampliação do tempo de realização das provas.

A partir do 1º Vestibular da UnB de 2012, regido pelo Edital n. 1 de 15 de setembro de 2011,⁵⁵ houve mudanças. No item 3.7, “Dos procedimentos para solicitação de atendimento especial”, há a disposição de que o candidato/treineiro que necessitar de atendimento especial para a realização das provas deverá indicar, na solicitação de inscrição a ser feita em endereço eletrônico, os recursos especiais necessários a tal atendimento, bem como deverá enviar cópia simples do CPF e do laudo médico que justifique a solicitação de atendimento especial. Não há detalhamento sobre a

⁵² Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2010/arquivos/ED_2_2010_2_VEST_2010_ABT___19.04.2010.PDF. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁵³ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2011/arquivos/ED_3_2011_VEST_ABT_15.09.2010.PDF. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁵⁴ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2011/arquivos/ED_3_2011_2_VEST_ABT.PDF. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁵⁵ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2012/arquivos/ED_1_2012_1_VEST.PDF. Acesso em: 3 jul. 2022.

ampliação/superampliação de provas, ou ampliação do tempo de realização das provas, por exemplo.

Os editais seguintes do Vestibular da UnB (2º Vestibular de 2012: Edital n. 1 de 12 de março de 2012,⁵⁶ item 3.7; 1º Vestibular de 2013: Edital n. 1 de 20 de setembro de 2012,⁵⁷ item 3.7; 2º Vestibular de 2013: Edital n. 1 de 3 de abril de 2013,⁵⁸ item 3.7; e 1º Vestibular de 2014: Edital n. 1 de 22 de abril de 2014,⁵⁹ item 3.7) apresentaram disposições idênticas ao Edital n. 1 de 15 de setembro de 2011, referente ao 1º Vestibular da UnB de 2012, em relação aos procedimentos para solicitação de atendimento especial.

Há, no Guia do Vestibular de 2015,⁶⁰ referência à possibilidade de atendimento especial e **menção expressa à dislexia**. O material esclarece que:

Caso necessite de atendimento especial para a realização das provas, indique, na solicitação de inscrição, os recursos especiais necessários a tal atendimento. Envie CPF (cópia simples) e laudo médico (original ou cópia autenticada em cartório, com CRM e CID) que justifique seu pedido.

Após a explicação dos procedimentos necessários para solicitação de atendimento especial, o Guia detalha que estudantes com dislexia têm direito a auxílio na leitura da prova (ledor), auxílio no preenchimento e tempo adicional – necessidade comprovada por laudo médico. Há, aqui, um descompasso: o Programa de Avaliação Seriada da UnB não garante tempo adicional de prova aos disléxicos, mas esse direito é garantido no Vestibular da mesma universidade, ambos organizados pela mesma instituição.

Para o Vestibular da UnB do 2º semestre de 2016, foi publicado um documento denominado “Guia do Vestibular 2016”,⁶¹ que também faz **menção explícita ao direito de atendimento especial para disléxicos**. Nesse documento, também está previsto para

⁵⁶ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2012/arquivos/ED_1_2012_2_VEST_AB_T_FINAL.PDF.

Acesso em: 3 jul. 2022.

⁵⁷ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_13_1/arquivos/ED_1_2013_10_VEST_2013_AB_T.PDF.

Acesso em: 3 jul. 2022.

⁵⁸ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_13_2/arquivos/ED_1_2013_20_VEST_2013_AB_T.PDF.

Acesso em: 3 jul. 2022.

⁵⁹ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_14_2/arquivos/ED_1_2014_UNB_VEST_2014_ABERT_URA.PDF. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁶⁰ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_15_2/arquivos/Guia%20Vest%202015.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

⁶¹ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_16_2/arquivos/Guia%20do%20Vest_2016.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

os disléxicos o direito à leitura da prova (ledor), ao auxílio no preenchimento e ao tempo adicional – necessidade comprovada por laudo médico.

Não sabemos ao certo se esse direito de tempo adicional para disléxicos no Vestibular da UnB foi assegurado apenas a partir de 2015, já que não há qualquer menção a ele nos anos anteriores. Não há Guia do Candidato ou material semelhante disponibilizado pelo Cebraspe nos Vestibulares dos anos 2010 a 2014.

Além disso, assim como no PAS, as redações dos candidatos com dislexia são corrigidas de maneira diferenciada, por profissionais treinados e capacitados para corrigir esses textos, considerando os traços decorrentes da dislexia presentes na escrita desses estudantes. Consideramos um grande avanço a Universidade de Brasília não penalizar os estudantes pelas características oriundas da dislexia. No entanto, o Cebraspe não divulga os critérios de correção utilizados nas redações dos estudantes com dislexia, o que gera falta de transparência nessas correções. Se é assegurado o direito a ter uma correção diferenciada que leve em consideração as características da dislexia presentes na escrita dos disléxicos, os critérios utilizados deveriam ser de amplo conhecimento. Isso ajudaria tanto os indivíduos com dislexia a compreender com mais clareza como seus textos são avaliados quanto os docentes de língua portuguesa do ensino médio, que precisam preparar seus estudantes também para certames de seleção de universidades.

A Universidade de Brasília (UnB) passou a adotar, em 2014, o Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SiSU/MEC) como forma de ingresso nos seus cursos de graduação. Nesta tese, embora os textos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não façam parte do nosso *corpus*, na próxima subseção, apresentaremos o tratamento dispensado aos disléxicos e os critérios utilizados na correção de textos escritos por eles, o que ajudou a nortear o desenvolvimento do nosso próprio protocolo de correção dos textos escritos por disléxicos.

3.4.3 Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SiSU/MEC)

A partir de 2014, metade das vagas destinadas ao ingresso no primeiro semestre letivo de 2014 foram oferecidas para candidatos que realizaram o Enem de 2013, e a outra metade das vagas foi preenchida pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) – Subprograma 2011. Nesse sentido, cabe salientar que o Edital n. 1 de 27 de dezembro de

2013,⁶² para primeiro acesso à UnB pelo SiSU, não apresenta previsão de atendimento especial na realização das provas. O mesmo acontece nos editais seguintes: Edital n. 1 de 5 de janeiro de 2015,⁶³ para ingresso nos cursos de graduação presenciais na UnB no primeiro semestre de 2015; e no Edital n. 2 de 30 de dezembro de 2015,⁶⁴ para ingresso nos cursos de graduação presenciais na UnB no primeiro semestre de 2016.

Em 2012 foi publicada a nota técnica “O atendimento diferenciado no ENEM”,⁶⁵ pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O documento defende que promover os direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais é aspecto central de políticas e pedagogias pautadas nos direitos humanos. Assim, ressalta a dedicação do Inep para promover os direitos humanos, eliminar barreiras e ofertar

serviços profissionais especializados e recursos de acessibilidade aos participantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, mobilidade reduzida ou outras condições físicas, mentais, sensoriais ou psicológicas que requeiram medidas voltadas a lhes garantir equidade, autonomia e segurança (Inep, 2012, p. 1).

A nota enfatiza que, ao longo das várias realizações do Exame, as barreiras vão sendo cada vez mais eliminadas e que os serviços especializados e os recursos de acessibilidade vão se aprimorando. Para isso, o Inep debate sobre essas temáticas na capacitação das equipes que elaboram e selecionam os itens, elabora provas adaptadas, viabiliza a leitura sensível das provas, controla a diagramação e a impressão dos cadernos de prova, investe na formação de profissionais especializados para atuação no âmbito dos exames, seleciona cuidadosamente as unidades onde as provas serão aplicadas, além de realizar a correção diferenciada das redações.

De acordo com o documento, o atendimento diferenciado no Enem tem amparo nos seguintes dispositivos:

a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional Brasileira (1996), o Decreto nº 3.298/1999, a Lei nº

⁶² Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/ACESSOSISU_14_1/arquivos/ED_4_2013_UNB_ACESSO_SISU_1_14_ABERTURA.PDF. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁶³ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/ACESSOSISU_15_1/arquivos/ED_1_2014_UNB_ACESSO_SISU_1_15_ABT.PDF. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁶⁴ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/ACESSOSISU_16_1/arquivos/ED_2_2015_UNB_ACESSOSISU_16_1_ABT.PDF. Acesso em: 3 jul. 2022.

⁶⁵ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf. Acesso em: 4 jul. 2022.

10.098/2000, o Decreto nº 3.956/2001, a Lei nº 10.436/2002, a Lei nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso), o Decreto nº 5.296/2004, o Decreto nº 5.626/2005, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o Decreto Legislativo nº 186/2008, o Decreto nº 6.949/2009, a Lei nº 12.319/2010, a Recomendação nº 001/2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), o Decreto nº 7.644/2011, a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, entre outros instrumentos normativos (Inep, 2012, p. 1).

Na sequência, a nota técnica apresenta os serviços profissionais especializados e os recursos de acessibilidade disponibilizados no Enem: prova em Braille; prova ampliada; tradutor-intérprete de Libras; leitura labial; auxílio leitor; auxílio para transcrição; guia-intérprete; mobiliário acessível; sala de fácil acesso; sala para lactentes; sala especial; e classe hospitalar. Segundo o Inep, outros recursos eventualmente necessários podem ser disponibilizados após atestação e conforme o princípio da razoabilidade.

No caso de estudantes disléxicos, ao realizar a inscrição no Enem, é possível requerer o auxílio leitor:

Serviços profissionais especializados e recursos de acessibilidade disponibilizados no Enem

[...]

5. Auxílio leitor: serviço especializado de leitura da prova para pessoas com deficiência visual, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou **dislexia**.

Obs.: Os leitores atuam em duplas e prestam serviço individualizado, em salas com apenas um participante (Inep, 2012, p. 3, grifo nosso).

Após a solicitação do estudante, o Inep entra em contato para confirmar a necessidade do recurso para decidir sobre sua concessão. Além disso, o Inep assegura:

Tempo adicional

Benefício previsto em lei, assegurado a todos os participantes com solicitação deferida de atendimento diferenciado e cujas condições especiais comprovadamente comportem a necessidade de maior tempo para realização do Exame. Tais participantes poderão solicitar, durante a aplicação do Exame, tempo adicional de 60 (sessenta) minutos em cada dia de prova. Ao participante que comprovadamente fizer jus ao atendimento diferenciado e que não tiver solicitado nenhum recurso de acessibilidade no ato da inscrição será igualmente assegurado o direito a tempo adicional (Inep, 2012, p. 5).

Consta ainda no documento que, na correção das provas escritas por candidatos com dislexia, são adotados mecanismos de avaliação que consideram as características prototípicas do distúrbio de aprendizagem, como disposto a seguir:

Na correção das provas escritas dos participantes surdos, com deficiência auditiva ou surdocegueira, são adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005. Analogamente, na correção das provas escritas de

participantes com dislexia são adotados mecanismos de avaliação que consideram as características linguísticas desse transtorno específico do desenvolvimento (Inep, 2012, pp. 6-7, grifo nosso).

A cartilha “A redação do Enem 2020 – Avaliação das redações dos participantes com dislexia”,⁶⁶ publicada pelo Inep, voltada aos candidatos disléxicos inscritos no Enem baseia-se na nota técnica sobre a qual acabamos de discorrer. Nesse material, também se fala sobre a correção especializada da redação do Enem, que leva em conta características linguísticas próprias da dislexia. Para ter a redação corrigida por uma equipe de avaliadores treinados sobre as particularidades da dislexia, é necessário indicar na inscrição a condição de disléxico.

A cartilha trata também das características gerais da dislexia, a partir de Rodrigues e Ciasca (2016), além de apresentar dados reais de textos produzidos por disléxicos no Enem de 2019, os quais exemplificam a troca de letras, a omissão e o acréscimo de letras, a omissão e o acréscimo de sílabas, além da aglutinação e da fragmentação inadequada de palavras. Embora a dislexia venha ganhando espaço no meio acadêmico, a apresentação de dados reais ao se abordar o distúrbio praticamente inexistente.

Na sequência, o material trata da avaliação de redações de participantes disléxicos em cada uma das cinco competências da matriz de referência para a redação do Enem. Lembramos, antes, que as redações do Enem não serão consideradas em nossa pesquisa, pois não tivemos acesso a elas. A apresentação dos critérios a seguir serve apenas como parâmetro do que se espera de uma correção diferenciada por causa da dislexia, algo que ocorre no PAS e Vestibular da UnB, mas que não é divulgado.

A Competência 1 consiste em “demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa”, o que engloba “a adequação às convenções da escrita, aos aspectos gramaticais, bem como à escolha vocabular e de registro” (Inep, 2020, p. 7), além da estrutura sintática empregada na redação. O material ressalta que, considerando que os disléxicos têm mais dificuldade em coordenar a elaboração textual e em codificar/decodificar a escrita, as seguintes ocorrências deixam de fazer parte do grupo de desvios de convenções da escrita:

- substituições de letras, sílabas ou palavras com diferenças mínimas de grafia (m-n, i-j, v-u);

⁶⁶ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_avaliacao_das_redacoes_dos_participantes_com_dislexia.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

- substituições de letras cujos sons são acusticamente próximos (/v/-/f/, /g/-/c/, /d/-/t/);
- escrita espelhada/invertida;
- hipo/hipersegmentação; e
- ocorrência de pseudopalavras.

A cartilha explica que o grupo de desvios, característico da escrita dos disléxicos:

passa a ser avaliado em uma categoria diferente das demais (**construção sintática**, convenções da escrita, convenções gramaticais, escolha de registro e escolha vocabular). Essa nova categorização dentro da Competência 1 não significa que os desvios característicos da escrita dos participantes disléxicos são critérios de avaliação aplicados somente a esse grupo. Se fosse assim, a correção especializada acabaria afetando mais os disléxicos do que os demais participantes, o que não ocorre (Inep, 2020, p. 10, grifo nosso).

Embora seja relevante considerar os desvios característicos da escrita das pessoas com dislexia, para que não haja, durante a correção, uma supervalorização desses problemas linguísticos – com o intuito de que as notas dentro da Competência 1 sejam atribuídas de forma mais justa, pois estão sendo levadas em consideração as peculiaridades da escrita desse público –, a expressão “escolha vocabular” não fica clara do ponto de vista linguístico. Apesar de citar algo referente à sintaxe (“construção sintática”), não é explicitado que tipo de problema desse tipo pode acometer o texto escrito de um disléxico.

Ao abordar a Competência 2, “compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites do texto dissertativo-argumentativo em prosa”, a cartilha afirma que o disléxico tem dificuldades relacionadas à leitura, habilidade importante para compreensão do tema solicitado na proposta de redação e dos textos que a compõem. Nesse sentido, salienta a importância de disponibilizar um tempo da prova para ler atentamente a proposta de redação e lembra que o candidato disléxico pode solicitar tempo adicional de prova. Apesar de o direito a um leitor também ser assegurado aos disléxicos no Enem, a cartilha não menciona esse direito neste tópico.

Acerca da Competência 3, “selecionar, relacionar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”, o material enfatiza que é fundamental ler os textos motivadores para planejar o ponto de vista e os argumentos a serem utilizados na redação. Nesse tópico, não se apresenta qualquer sugestão ou recomendação específica sobre a dislexia.

Em se tratando da Competência 4, “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”, o material esclarece que

nesse ponto se objetiva avaliar como as ideias se articulam no texto a partir do emprego de diversos recursos coesivos, como conjunções, advérbios e suas locuções, entre outros. Nesse tópico, também não se apresenta qualquer sugestão ou recomendação específica sobre a dislexia.

Sobre a Competência 5, “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”, a cartilha ressalta que essa proposta deve ser concreta, relacionada ao tema e coerente com as ideias expostas ao longo do texto. Acrescenta que, para a proposta ser bem elaborada, deve-se não só propor uma intervenção, mas também apresentar o responsável por executá-la, o meio de execução e sua finalidade. Em relação à dislexia, também não são apresentadas recomendações relativas ao distúrbio nesse tópico.

Assim, identificamos avanços em relação ao reconhecimento da dislexia como um empecilho para a produção textual dentro dos parâmetros da escrita padrão, mas ainda há muito a se detalhar sobre os erros de tipo morfológico e sintático que um disléxico pode cometer por causa de sua condição.

Tendo em vista que os dados analisados nesta tese são oriundos das redações do PAS e do Vestibular da UnB realizadas no período de 2010 a 2016, na próxima seção, discorreremos sobre cada uma das propostas de redação.

3.4.4 Das provas de redação em língua portuguesa

3.4.4.1 Redações do Programa de Avaliação Seriada

A prova de redação em língua portuguesa do PAS é desenvolvida a partir da Matriz de Referência de cada etapa e tem o intuito de avaliar a modalidade escrita e o domínio da norma padrão da língua.⁶⁷ A partir de um tema elaborado pela banca examinadora, o candidato deve escrever um texto com, no máximo, trinta linhas, legível, coerente e coeso, atendendo ao tipo e ao gênero textual solicitados no comando.

A avaliação da prova é dividida em aspectos macro e microestruturais. Aqueles abrangem o desenvolvimento do tema e a apresentação textual, tais como a organização das ideias, a estruturação do texto, a legibilidade, o respeito às margens e a indicação dos parágrafos; estes avaliam a forma de escrever a redação, o que envolve grafia, acentuação,

⁶⁷ Ver “Prova de redação do PAS – Critérios de Avaliação”. Disponível em: https://pas.unb.br/images/pas/acervo/criterios_de_avaliacao_da_prova_de_redacao.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

morfossintaxe e propriedade vocabular (Cespe, 2015). Detalharemos, a partir de agora, os temas das redações de cada uma das etapas do PAS da UnB, de acordo com as etapas e os subprogramas dos dados que serão analisados.

A prova de redação da terceira etapa do PAS do Subprograma 2010 apresentou quatro trechos motivadores sobre as formas de comunicação: ⁶⁸ “Nossa Senhora de Paris”, de Victor Hugo; “Caros Amigos”, de Emir Sader; “Prosa & Verso”, de Benício Medeiros; além de um trecho adaptado de um artigo da Universidade Federal do Ceará. Partindo dos textos motivadores, os candidatos deveriam redigir um texto dissertativo-argumentativo sobre as formas de comunicação utilizadas pelas pessoas.

A prova de redação da primeira etapa do PAS do Subprograma 2011 teve como textos motivadores duas imagens de barcos retiradas da internet;⁶⁹ a pintura “Cavalos de Netuno”, de Walter Crane; trechos de “Mar de dentro”, de Lya Luft; de “Na morada das palavras”, de Rubem Alves; e de “Mar Português”, de Fernando Pessoa. Além disso, há um fragmento de texto sobre sítios subaquáticos de navios naufragados, retirados da *internet*, sem identificação de autoria. Com base nos textos motivadores a respeito de ideias e impressões sobre o mar, os candidatos deveriam escrever um texto em prosa sobre o mar, expondo o que as ilustrações e textos sugerem e quais associações geram.

Na prova de redação da segunda etapa do PAS do Subprograma 2011,⁷⁰ foram apresentados três fragmentos como textos motivadores: “Pureza maculada”, da Revista Planeta; “Mais verde”, publicado na IstoÉ; e a entrevista com o engenheiro florestal José Carlos Carvalho, publicada na revista Superinteressante. Além disso, é apresentada uma carta do leitor sobre a reportagem “Rios reprovados”, publicada na edição 476 da revista. Diante dessa carta do leitor, os estudantes deveriam redigir uma carta de até 30 linhas, em resposta, sobre a necessidade de as grandes cidades serem criativas e assumirem suas responsabilidades com o meio ambiente e como podem vencer as dificuldades ambientais ocasionadas pelo progresso. Orientou-se que, ao final da carta, o estudante se identificasse como Maria ou João.

Havia, na prova de redação da terceira etapa do PAS do Subprograma 2011,⁷¹ os seguintes textos motivadores: trechos do romance “São Bernardo”, de Graciliano

⁶⁸ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS32012_001_01.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁶⁹ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos%5CCaderno_MOREIA.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁷⁰ Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS%202%20Sub%202011-2013%20prova%20gps.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁷¹ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS32013_001_03.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

Ramos”, e trechos críticos a respeito da obra, por Tiago Mio Salla e Maria Rita Kehl. Após a leitura dos textos, propôs-se ao candidato redigir um texto dissertativo apresentando sua opinião sobre o seguinte fragmento:

Em São Bernardo, de Graciliano Ramos, quem se vinga não é o ressentido: é aquela que foi objeto do ressentimento. Quem se vinga é Madalena; seu suicídio discreto faz explodir o ressentimento que já estava latente em Paulo Honório (Kehl, 2004, p. 172, adaptado).

Por fim, o comando recomendava que o estudante mencionasse, de maneira sucinta, ações da obra “São Bernardo” que evidenciassem seu ponto de vista exposto no texto.

Na prova de redação da primeira etapa do PAS do Subprograma 2012,⁷² foram apresentados como textos motivadores dois fragmentos da obra “A alma encantadora das ruas”, de João do Rio, e um fragmento adaptado de “Cidade dos sentidos”, de Eni P. Orlandi. Após a leitura dos trechos sobre tatuagem, o primeiro publicado em 1908 e o segundo do ano de 2004, o candidato deveria redigir um texto expressando a opinião a respeito do costume de tatuar o corpo e do desejo de muitas pessoas de ter o corpo tatuado.

A prova de redação da segunda etapa do PAS do Subprograma 2012 empregou três trechos de músicas como textos motivadores:⁷³ “Medo de amar”, de Vinícius de Moraes; “Ciúme”, de Roger Rocha Moreira; e “Capitu”, de Luiz Tatit. Após a leitura dos textos, propôs-se que o aluno escrevesse um texto dissertativo acerca do seguinte comentário de uma leitora sobre um artigo jornalístico no qual o autor ressaltava a atualidade e a universalidade dos conflitos dos protagonistas das obras “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, e “Otelo”, de Shakespeare:

Não há nada de atual e universal nos conflitos vividos por esses personagens. Hoje, os relacionamentos são abertos e transparentes. A traição não é mais uma falha irreversível, uma transgressão moral hedionda. E tem mais. A sociedade mudou muito com a emancipação das mulheres, as Desdêmonas estão em extinção. O mundo atual é comandado por Capitus, que são dissimuladas, sutis e misteriosas. E os Bentinhos... Ah! Os ciumentos e frágeis Bentinhos atuais sempre encontram razão para seguirem a lição de Otelo. São Otelos delirantes em pele de Bentinho. Só precisam de um pequeno pretexto para serem violentos. Assim, num mundo de Capitus e Otelos, as relações amorosas são mesmo luta por poder. Quando o poder dos homens é ameaçado, os Otelos aparecem. E imediatamente, na pele de Bentinho, se fazem de coitadinhos e inventam uma traição. É medieval. É a realidade. Isso me deixa indignada! E não me acusem de maniqueísta! Estou sendo realista.

⁷² Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS12012_001_03.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁷³ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS22013_001_01.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

Por fim, orientou-se que o candidato apresentasse argumentação que embasasse suas concordâncias e/ou discordâncias a respeito do comentário, utilizando a modalidade padrão da língua escrita.

A prova de redação da terceira etapa do PAS do Subprograma 2012 apresentou quatro fragmentos de textos motivadores:⁷⁴ dois extraídos da *internet*, com adaptações; “Globalização, democracia e terrorismo”, de Eric Hobsbawn; e “Tempos líquidos”, de Zygmunt Bauman. Considerando a leitura dos textos motivadores, os candidatos deveriam redigir um texto dissertativo sobre a possibilidade de, no século XXI, ser deflagrado um conflito armado global, apresentando evidências do contexto social, político, econômico e cultural do mundo que sustentem seu ponto de vista.

A prova de redação da primeira etapa do PAS do Subprograma 2013⁷⁵ apresentou duas imagens do Google Imagens e três fragmentos adaptados de textos sobre a era digital da revista *Veja*, do *site* Biblioteca de São Paulo e do *site* G1. Cada candidato, após ler os textos motivadores, deveria escrever um texto dissertativo sobre o livro na era digital.

A prova de redação da segunda etapa do PAS do Subprograma 2013 teve como tema “Conhecimento e responsabilidade social”.⁷⁶ Como textos motivadores, apresentou a pintura “De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos?”, de Paul Gauguin, além de trechos da “Declaração sobre a ciência e o uso do conhecimento científico”, da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, ambas da Unesco, e um fragmento de “O acesso desigual ao conhecimento científico”, de Charles Tilly, publicado em 2006 na “Revista de Sociologia da USP”. Na elaboração do texto, foi exigido que o candidato aborde os seguintes aspectos: a constante busca do conhecimento na existência humana; o conhecimento como promotor do bem-estar da humanidade; o conhecimento como fator de exclusão de indivíduos, apresentando argumentos que embasassem seu ponto de vista.

O tema da prova de redação da terceira etapa do PAS do Subprograma 2013 foi “Consumo na sociedade moderna: entre a necessidade e o desejo”.⁷⁷ Como textos motivadores, foram disponibilizados aos candidatos fragmentos do texto “Eu etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade; um trecho adaptado do texto “O que é consumo consciente”, publicado no *site* do Ministério do Meio Ambiente; e um trecho do texto

⁷⁴ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS32014_001_01.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁷⁵ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos%5CPAS12013_001_01.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁷⁶ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos%5CPAS22014_001_02.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁷⁷ Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos%5CCasderno%20de%20prova%20MAN.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

“Do consumo consciente à compulsão por compras”, de Marina Otoni, para produção de um texto dissertativo sobre o tema.

O tema da prova de redação da primeira etapa do PAS do Subprograma 2014 foi “Na sociedade brasileira, os mais velhos têm sido considerados pessoas sábias?”.⁷⁸ A partir de trechos de Ferreira Gullar, do Ipea e da revista Superinteressante, disponibilizados como textos motivadores, os candidatos deveriam redigir um texto dissertativo-argumentativo respondendo à pergunta feita no tema.

A prova de redação da segunda etapa do PAS do Subprograma 2014 teve como tema “Quem são os agentes de sustentabilidade?”.⁷⁹ A prova apresentou como textos motivadores trecho de “Além do blábláblá da sustentabilidade”, de Robert Engelman; “Sobradinho”, de Sá, Rodrix e Guarabyra; e uma charge de Pedro Molina, extraída da *internet*. A partir da leitura dos textos motivadores, o candidato deveria redigir um texto definindo sustentabilidade e abordando as práticas sustentáveis e os responsáveis sociais pela sustentabilidade.

O tema da prova de redação da terceira etapa do PAS do Subprograma 2014 foi “A imaginação criou o mundo?”.⁸⁰ Como textos motivadores, foram disponibilizados: três imagens relacionadas à imaginação; a definição do vocábulo “imaginação” de acordo com o Dicionário Houaiss eletrônico; uma citação de Albert Einstein sobre imaginação; e um fragmento adaptado do texto “Imaginação, ciência e arte”, de Carlos Fiolhais. Com base nos textos motivadores, o candidato deveria redigir um texto dissertativo-argumentativo respondendo à pergunta feita no tema.

“A herança da cultura negra na formação do Brasil” foi o tema da prova de redação da primeira etapa do PAS do Subprograma 2015.⁸¹ Com o intuito de que o candidato redigisse um texto dissertativo sobre o assunto, a prova apresentou como textos motivadores um trecho de “Navio Negreiro”, de Castro Alves, fragmentos da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, além de fragmento sobre o filme “Atlântico Negro – na rota dos Orixás”.

A prova de redação da segunda etapa do PAS do Subprograma 2015 apresentou trechos adaptados de “O alienista”, de Machado de Assis; fragmento da entrevista de Allen Frances à Folha de S.Paulo em 2016; e o comentário feito por Dale Acher sobre a

⁷⁸ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS12014_001_01.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁷⁹ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS22015_001_01.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁸⁰ Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/PAS3249_001_02.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁸¹ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos%5CPAS12015_001_01.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

patologização de comportamentos normais.⁸² A partir disso, o estudante deveria redigir um texto dissertativo, comentando o seguinte diálogo, extraído da obra “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll:

— Mas não quero me meter com gente louca, Alice observou.
 — Oh! É inevitável, disse o Gato, somos todos loucos aqui. Eu sou louco.
 Você é louca.

Por fim, o comando solicitava ao candidato argumentação a favor ou contra ao que o Gato afirmou, tendo em vista que a afirmação se aplica aos seres humanos em geral.

A prova de redação da primeira etapa do PAS do Subprograma 2016 apresentou versão adaptada do texto “Cápsula do tempo nazista é encontrada na Polônia”, publicado no Uol, e uma adaptação do texto “Como criar uma cápsula do tempo”, disponibilizado no Wikihow.⁸³ A partir da leitura dos textos motivadores, a prova propôs que o candidato redigisse um texto dissertativo sobre a construção de uma cápsula do tempo que seria aberta após cinquenta anos, com apenas dois objetos nessa cápsula: um que retratasse quem você é; e o outro que representasse a época na qual o candidato vive, de modo que as pessoas tenham noção de como é o mundo hoje. Por fim, solicitou-se que o estudante justificasse a escolha de cada um dos objetos e utilizasse a modalidade padrão da língua portuguesa. Na seção a seguir, trataremos das propostas de redação das provas do Vestibular da UnB no período de 2010 a 2016.

3.4.4.2 *Redações do Vestibular da UnB*

Em relação às propostas de redação das provas do Vestibular da UnB, iniciaremos com a do Vestibular da UnB do 1º semestre de 2010, que teve como tema “A imaginação é o primeiro meio de transporte do ser humano”.⁸⁴ Foram disponibilizados como textos motivadores: o texto adaptado de R. Murray Schafer sobre o fonógrafo; o texto “Parafuso voador”; o fragmento de “Expresso 2222”, de Gilberto Gil; e a ficha técnica e a sinopse do filme “Wall-E”, da Disney. A partir da proposta de tema e dos textos motivadores, o candidato deveria redigir um texto argumentativo sobre o tema.

⁸² Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/PAS2248_001_01.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁸³ Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/PAS1247_001_01.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁸⁴ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2010/arquivos/1o_DIA_VEST_2010_CAD_14_BIS.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

Na prova de redação do Vestibular da UnB do 1º semestre de 2011, o tema foi “Trote nas universidades: uma brincadeira inocente ou um castigo sem crime?”.⁸⁵ Foram disponibilizados três textos motivadores: o primeiro sobre histórico dos trotes; o segundo, “Calouro humano”, adaptado; e o terceiro, sobre o caráter lúdico dos trotes. A partir dos textos motivadores, o estudante deveria redigir um texto dissertativo-argumentativo respondendo à pergunta e abordando, necessariamente, os seguintes aspectos: natureza ambígua do trote e consequências para aqueles que passam pelo trote.

A prova de redação do Vestibular da UnB do 2º semestre de 2011 teve como tema “Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó’: a língua de um povo não se faz com preconceito nem com prescrição”.⁸⁶ Foram disponibilizados os seguintes textos motivadores: um fragmento de “Língua Portuguesa”, de Olavo Bilac; uma citação de “Poesia completa e prosa”, de Manuel Bandeira; um trecho adaptado de “O português da gente”, de Rodolfo Ilari e Renato Basso; um trecho de “Língua”, de Caetano Veloso; e um trecho de “Minha pátria é minha língua, Mangueira, meu grande amor”, Samba-Enredo da Mangueira de 2007. O comando ressalta, por fim, que as noções de “preconceito” e “prescrição” devem ser comentadas e que o candidato deve apresentar sua visão sobre a relação entre povo e língua.

O tema da prova de redação do Vestibular da UnB do 1º semestre de 2012 foi “O mundo do espelho de Narciso é um desafio ao *homo sapiens*”.⁸⁷ Para a produção de texto dissertativo, foram disponibilizados trechos dos seguintes textos motivadores: “Mitologia no imaginário da publicidade”, de Walter Benjamin; “Neonarcisismo pós-hedonista: silicone e negação”, de Lázaro Freire; “Violência e psicanálise”, de Jurandir Freire Costa; e “Mente cérebro”.

A prova de redação do Vestibular da UnB do 2º semestre de 2012 teve como tema “Jovens de hoje: aprendizes da palavra e do silêncio”.⁸⁸ Para a produção de um texto expositivo-argumentativo, foram disponibilizados aos candidatos: trecho de “Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e

⁸⁵ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2011/arquivos/1_VEST_2011_PRIMEIRO_DIA_CADERNO_VERDADE.PDF. Acesso em: 12 jul. 2022.

⁸⁶ Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2011/arquivos/2_VEST_2011_PRIMEIRO_DIA_CADERNO_AMAZONAS.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

⁸⁷ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2012/arquivos/VEST12012_001_01.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

⁸⁸ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2012/arquivos/2VEST_001_01.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

ambiental”; fragmento de “O silêncio”, de Arnaldo Antunes; trecho de “Jura Secreta”, de Abel Silva e Sueli Costa; e um trecho de uma matéria da revista galileu sobre os jovens.

A prova de redação do Vestibular da UnB do 1º semestre de 2013 apresentou, como textos motivadores, trecho adaptado de “Conto de Escola”, de Machado de Assis; fragmento adaptado de “Prêmio para quem?”, de Thiago Bottino, publicado no jornal “O Globo”; trechos de “Romanceiro da Inconfidência”, Cecília Meireles; e um trecho adaptado de “A delação premiada com o advento da Lei 9.807/99”, de Marcella Sanguinetti Soares Mendes, com o intuito de que os candidatos produzissem um texto expositivo-argumentativo sobre as relações e os comportamentos envolvidos na delação premiada.⁸⁹ Por fim, o comando ressaltou a necessidade de abordar os seguintes aspectos: sistema que caracteriza as trocas: o “toma lá dá cá” e suas consequências; e valores éticos envolvidos no acordo de delação premiada.

A prova de redação do Vestibular da UnB do 2º semestre de 2013 apresentou, como texto motivador, fragmentos da entrevista com o ensaísta Tales A. M. Ab’Sáber, autor da obra “A música do tempo infinito”.⁹⁰ A partir da leitura dos trechos, o candidato deveria escrever um comentário crítico sobre as principais ideias da entrevista, demonstrando sua concordância e/ou discordância dessas ideias.

Na prova de redação do Vestibular da UnB do 2º semestre de 2014, foram apresentados como textos motivadores: “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira; “Mar português”, de Fernando Pessoa; e “Viagem a Marte sem volta”, com adaptações publicado na Planeta em novembro de 2013.⁹¹ A partir da leitura do último texto, o candidato deveria escrever um texto dissertativo, apresentando sua opinião sobre a primeira expedição colonizadora de Marte e os possíveis motivos que levam pessoas a querer participar dessa viagem.

A prova de redação do Vestibular da UnB do 2º semestre de 2015 consistiu na redação de um texto dissertativo sobre a relação entre ciência e arte.⁹² No texto, o candidato deveria abordar, necessariamente: o avanço da ciência e a mudança na produção de obras de arte; as novas tecnologias e a democratização do acesso à arte; e as

⁸⁹ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_13_1/arquivos/1VEST_001_01.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

⁹⁰ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_13_2/arquivos/2VEST_001_01.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

⁹¹ Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_14_2/arquivos/VEST14_001_01.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

⁹² Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_15_2/arquivos/VEST15_001_01.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

mudanças no conceito de arte. Como textos motivadores, foram apresentados: um texto sobre a história da arte, escrito por Ferreira Gullar e publicado na Folha de S. Paulo; o texto “Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura”, de Walter Benjamin, com adaptações; o texto “Fabricantes de réplicas: chineses fazem cópias de grandes mestres da pintura”, publicado na Folha de S. Paulo; dois fragmentos de textos publicados na Revista de História da Biblioteca Nacional; e um fragmento sobre a arte computacional, publicado no Correio Braziliense.

Por fim, a prova de redação do Vestibular da UnB do 2º semestre de 2016 apresentou como textos motivadores: um fragmento do texto “Dicionário de relações internacionais”, de Guilherme A. Silva e Williams Gonçalves; um fragmento do texto “No espelho da guerra”, de Demétrio Magnoli; e a letra da música “A canção do senhor da guerra”, do Legião Urbana.⁹³ A partir dos textos motivadores, o candidato deveria redigir um texto expositivo-argumentativo sobre o tema: “Guerras: derrota para a humanidade”, abordando, necessariamente, as motivações para as guerras; o impacto da evolução do conhecimento nas guerras; e a guerra como derrota para vencidos e para vencedores.

Partindo das informações apresentadas sobre as provas de redação a serem produzidas pelos disléxicos e pelo grupo controle, trataremos, na seção a seguir, do protocolo criado por nós para análise de nosso *corpus*.

3.5 Do desenvolvimento de um protocolo de análise de textos escritos

Nesta pesquisa, analisamos comparativamente as redações produzidas pelos disléxicos (Grupo Experimental – GE) e as redações produzidas pelos não disléxicos (Grupo Controle – GC), a fim de verificar se os erros de morfologia e de sintaxe (ou morfossintaxe) eram os mesmos e em igual quantidade. Para tanto, identificamos os erros desse tipo, os agrupamos em subtipos e fizemos uma comparação qualitativa e quantitativa (cf. capítulo 4). A fim de averiguar se os erros devidos à consciência fonológica se apresentam nas redações dos disléxicos em estudo, também fizemos um levantamento desses erros em ambos os grupos e os comparamos.

⁹³

Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_16_2/arquivos/218VEST2016_DISC_01.PDF. Acesso em: 12 set. 2022.

Para proceder à análise dos dados, partindo da literatura específica sobre dislexia e sua relação com consciência morfológica e consciência sintática (ou morfossintática), temos as seguintes perguntas:

1. Há correlação entre a dificuldade com a consciência sintática e a produção de textos escritos deficitários, com mais erros de grafia e conteúdo “mais pobre”? (Soares *et al.*, 2020)
2. No caso de dificuldades com a consciência sintática, os substantivos são mais empregados do que os pronomes? Ou seja, há mais repetição de palavras nos textos produzidos por disléxicos e menos repetição nos textos do grupo controle? (Soares *et al.*, 2020)
3. Os disléxicos têm mais dificuldades em utilizar flexões (verbal e de gênero) e cometem mais erros de posição da palavra dentro da frase? (Zuanetti *et al.*, 2016)
4. Os disléxicos têm dificuldade de processar palavras morfológicamente complexas? (Ferrari Neto e Sousa, 2014)
5. Há registro de ruptura de regra de ordenamento sintático nos textos escritos por disléxicos? (Adaptação de Capovilla e Capovilla, 2008)
6. Identifica-se mais quebra de progressão textual nos textos produzidos por disléxicos? (Inep, 2020)
7. Há mais falta de coesão nos textos produzidos por disléxicos? (Inep, 2020)
8. Há mais falta de coerência nos textos produzidos por disléxicos? (Inep, 2020)
9. Identifica-se maior uso inadequado de conectores e conjunções nos textos produzidos por disléxicos? (Inep, 2020)
10. Há predomínio de orações simples e/ou menos usos de orações complexas, como coordenadas e subordinadas nos textos produzidos por disléxicos? (Inep, 2020)
11. Há maior frequência de substituições de letras, sílabas ou palavras com diferenças mínimas de grafia (m-n, i-j, v-u); substituições de letras cujos sons são acusticamente próximos (/v/-/f/, /g/-/c/, /d/-/t/); escrita espelhada/invertida; e hipo/hipersegmentação nos textos escritos por disléxicos? (Inep, 2020)

Embora esta última pergunta se relacione especificamente à consciência fonológica, decidimos mantê-la por ser uma característica apontada de maneira recorrente na literatura específica sobre dislexia.

A partir das perguntas levantadas anteriormente, desenvolvemos um protocolo para a correção de textos escritos de nosso *corpus*, apresentado a seguir:

Quadro 5 – Protocolo para a correção de textos escritos pelo GE e pelo GC

Apresentação		
	Sim	Não
Legibilidade		
Utilização do espaço disponível nas linhas		
Espaçamento regular entre as palavras		
Respeito às margens		
Força maior no traçado gráfico		
Indicação de parágrafos		
Emprego adequado de letras maiúsculas e minúsculas		
Quebra de progressão textual		
	Quantidade do indivíduo	
Linhas por proposta textual avaliada		
Rasuras		
Fonologia		
	Número de ocorrências	
Substituição de letras, sílabas ou palavras com diferenças mínimas de grafia (m-n, i-j, v-u) (Inep, 2020)		
Substituição de letras cujos sons são acusticamente próximos (/v/-/f/, /g/-/c/, /d/-/t/) (Inep, 2020)		

Escrita espelhada/invertida (Inep, 2020)		
Hipo/hipersegmentação (Inep, 2020)		
Omissão/acrécimo de letras		
Morfologia		
	Número de ocorrências	
Emprego de morfologia derivacional com dois ou mais afixos e/ou raízes (Ferrari Neto e Sousa, 2014)		
	Sim	Não
Predomínio de substantivos em detrimento aos pronomes pessoais (Soares <i>et al.</i> , 2020) Quantidade de substantivos: Quantidade de pronomes pessoais:		
Substituição de substantivos por outros substantivos relacionados a eles		
Repetição de palavras em um mesmo parágrafo ou em linhas próximas		
Morfossintaxe		
	Quantitativo de erros	
Erro em flexões verbal, de gênero (Zuanetti <i>et al.</i> , 2016) e de número nominal	FV: FG: FNN:	
Sintaxe		
	Sim	Não
Presença de períodos longos, como um fluxo de pensamento sem pausas claras		

Ruptura de regra de ordenamento sintático (Zuanetti <i>et al.</i> , 2016)		
Predomínio de falta de coesão Número de ocorrências:		
Predomínio de falta de coerência Número de ocorrências:		
Uso muito adverso de sinais de pontuação		
	Número de ocorrências	
Ambiguidade		
Orações simples		
Orações complexas (coordenadas e subordinadas)		

Fonte: Desenvolvido pela autora.

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise do protocolo de correção aplicado ao nosso *corpus*.

4 DA ANÁLISE GLOBAL DO PROTOCOLO DE CORREÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos a análise global do protocolo de correção dos textos escritos. Assim, analisamos 296 produções textuais escritas: 148 redações produzidas no Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB), nos anos de 2010 a 2016 (**67 redações de disléxicos e 67 produzidas por não disléxicos**); e 162 redações produzidas no Vestibular da UnB, nos anos de 2010 a 2016 (**80 redações de disléxicos e 80 de não disléxicos**). Na seção 4.1, identificamos dados relativos à apresentação textual. Na seção 4.2, os relativos à consciência fonológica. Na seção 4.3, os relativos à consciência morfológica. E, na seção 4.4, os dados relativos à consciência sintática ou morfossintática.

4.1 Identificação de dados relacionados à apresentação textual

Antes de iniciarmos a análise do nosso *corpus*, a ser feita na sequência, ressaltamos que o colaborador do Cebraspe que nos forneceu os dados para uso exclusivo nesta pesquisa não nos autorizou a utilizar nem mesmo fragmentos curtos do material – informação que nos foi dada apenas depois de iniciada a análise dos textos –, argumentando que mesmo os fragmentos curtos poderiam identificar os estudantes que os escreveram. Por isso, os dados serão borrados de forma a preservar a identidade de cada um deles, sem, no entanto, comprometer os objetivos desta pesquisa. Tal solução foi pensada por nós com o intuito de não só evitar a exposição dos indivíduos, como também preservar, na apresentação dos dados reais, características gráficas relevantes da escrita à mão em se tratando da dislexia, como a força no traçado gráfico, a inclinação das letras, o espaçamento entre as palavras, entre outras.

Em relação à apresentação textual, analisamos a legibilidade, a utilização do espaço disponível nas linhas, o espaçamento entre as palavras, o respeito às margens, a força maior no traçado gráfico, a indicação de parágrafos, o emprego de letras maiúsculas e minúsculas, a quebra de progressão textual, a quantidade de linhas e a quantidade de rasuras.

Sobre o quantitativo de linhas escritas, a média do Grupo Experimental (GE) foi a seguinte:

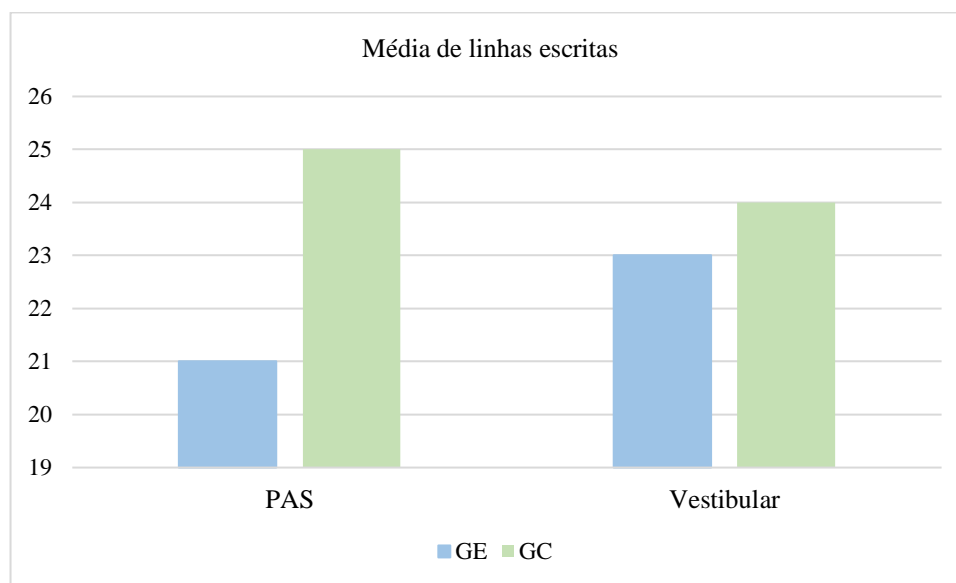
- no PAS/UnB (2010 a 2016): 21 linhas;
- no Vestibular/UnB (2010 a 2016): 23 linhas.

Já no Grupo Controle (GC), a média de linhas escritas foi:

- no PAS/UnB (2010 a 2016): 25 linhas;
- no Vestibular/UnB (2010 a 2016): 24 linhas.

Os dados anteriores estão sintetizados no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Média de linhas escritas pelo GE e pelo GC



Fonte: Desenvolvido pela autora.

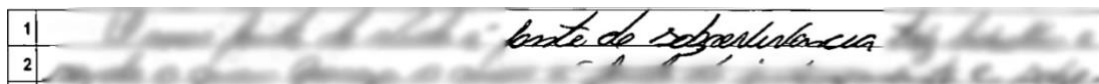
Embora a média de linhas escritas tenha sido próxima em ambos os grupos, ressaltamos uma tendência de o GE usar menos linhas que o GC. No GE, há 15 textos que utilizaram menos de 15 linhas, ou seja, menos da metade do total de linhas disponibilizadas (sendo 11 do PAS e quatro do Vestibular), o que representa cerca de 10% do total de textos do grupo. Por outro lado, dos 148 textos do GC analisados, nenhum apresentou menos de 15 linhas escritas.

Soares *et al.* (2020), ao discorrerem sobre a extensão de textos escritos, afirmam que crianças sem dificuldades na consciência sintática costumam escrever textos mais longos, com conteúdo considerado mais adequado, vocabulário mais diversificado, maior criatividade e uso mais correto da pontuação. Esse fato parece relevante para caracterizar a dislexia em jovens e adultos também.

Em relação à legibilidade, 12 dos 148 textos do GE apresentaram comprometimento nesse quesito. O GE – Texto 4, por exemplo, apresenta caligrafia pouco clara, bastante inclinada, com traçado forte e pouca distinção e separação entre as

letras, o que dificulta a compreensão ao longo da leitura, como se observa no trecho visível do fragmento a seguir:

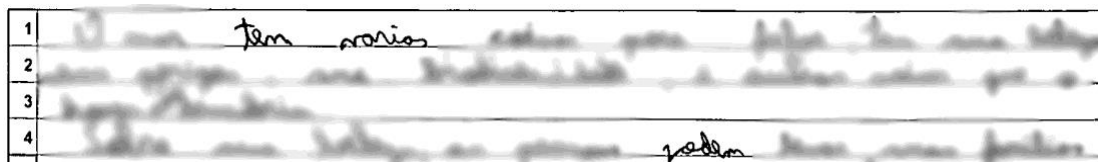
Figura 8 – Fragmento do GE – Texto 4



Fonte: GE – Texto 4.

No GE – Texto 6, há pouca clareza na escrita de algumas letras, como o “p”, “v”, “r” e “m”, o que, em alguns momentos, exige que o leitor recorra ao contexto para ter certeza de qual palavra foi escrita. Por exemplo: “tem várias” (l. 1) e “podem” (l. 4), como consta na figura a seguir:

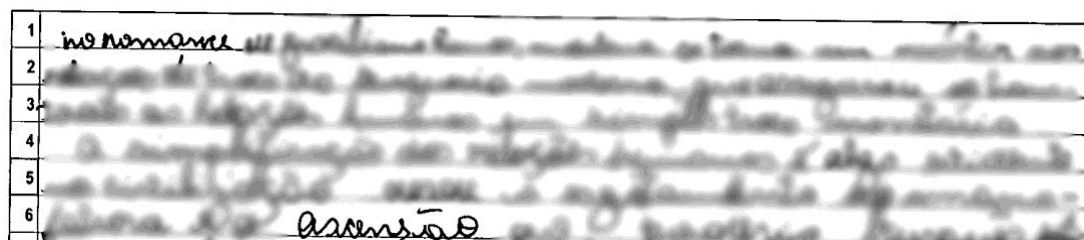
Figura 9 – Fragmento do GE – Texto 6



Fonte: GE – Texto 6.

Já o GE – Texto 11 aproxima-se de um caso de disgrafia, já que a escrita do estudante não segue um único tamanho ao longo do texto. No começo, é bem menor em comparação à escrita das linhas finais, o que também prejudica a compreensão (cf. José e Coelho, 2005). Por exemplo: “no romance” (l. 1) *versus* “ascensão” (l. 6).

Figura 10 – Fragmento do GE – Texto 11



Fonte: GE – Texto 11.

Outros exemplos de comprometimento na legibilidade estão no GE – Textos 50, 51 e 54, nos quais a grafia de palavras é feita com pouca clareza, o que compromete a compreensão do leitor.

Figura 11 – Fragmento do GE – Texto 50

Fonte: GE – Texto 50.

Figura 12 – Fragmento do GE – Texto 51

Fonte: GE – Texto 51.

Figura 13 – Fragmento do GE – Texto 54

GE – Texto 54.

Já no GC, nenhum dos 148 textos analisados apresentou comprometimento da legibilidade, em contraste com o GE, no qual 12 dos 148 textos apresentaram prejuízo nesse quesito, o que representa cerca de 8% do total de textos do grupo.

Em relação à utilização do espaço disponível nas linhas, dos 148 textos analisados, o espaço disponível não foi integralmente utilizado por 67 estudantes, o que equivale a aproximadamente 45% dos textos. Isso foi identificado, por exemplo, no GE – Textos 4, 6, 8 e 48, como se pode observar a seguir:

Figura 14 – Fragmento do GE – Texto 4

Fonte: GE – Texto 4.

Figura 15 – Fragmento do GE – Texto 6

Fonte: GE – Texto 6.

Figura 16 – Fragmento do GE – Texto 8

2		
3		
4		
5		

Fonte: GE – Texto 8.

Figura 17 – Fragmento do GE – Texto 48

18		
19		
20		
21		
22		

Fonte: GE – Texto 48.

Já no GC, em 52 dos 148 textos analisados os estudantes não utilizaram integralmente o espaço disponível nas linhas, o que corresponde a cerca de 35% dos textos. Isso acontece, por exemplo, no GC – Textos 8, 9, 98 e 102, conforme observamos nas imagens a seguir:

Figura 18 – Fragmento do GC – Texto 8

3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		

Fonte: GC – Texto 8.

Figura 19 – Fragmento do GC – Texto 9

3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

Fonte: GC – Texto 9.

Figura 20 – Fragmento do GC – Texto 98

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

Fonte: GC – Texto 98.

Figura 21 – Fragmento do GC – Texto 102

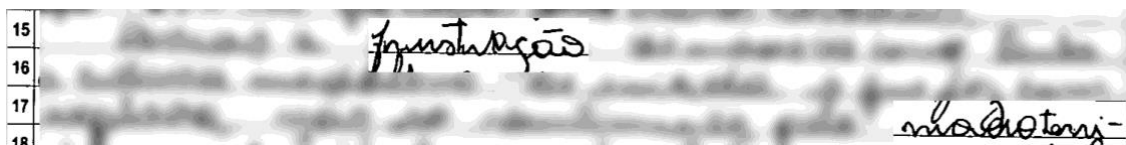
8	
9	
10	
11	
12	
13	

Fonte: GC – Texto 102.

Temos então um contraste em relação à utilização do espaço disponível nas linhas: enquanto 45% dos textos do GE não utilizaram integralmente o espaço disponibilizado, 35% dos textos do GC apresentaram tal característica.

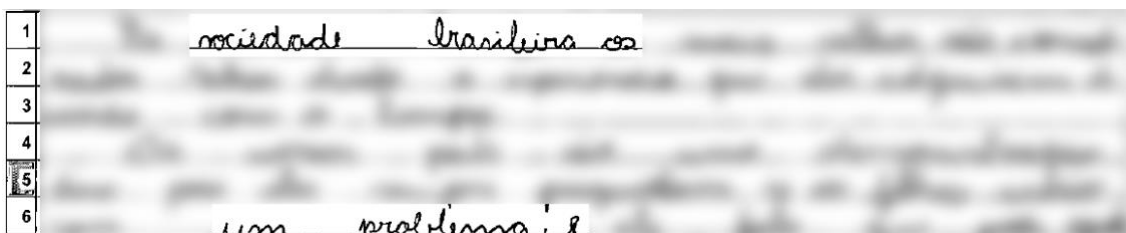
Acerca do espaçamento entre as palavras, no GE, 71 dos 148 textos analisados do GE apresentaram irregularidade nesse aspecto. Além da irregularidade no espaçamento entre as palavras, observa-se nos dados selecionados uma irregularidade também no tamanho das letras nas palavras, como demonstrado nas imagens a seguir:

Figura 22 – Fragmento do GE – Texto 11



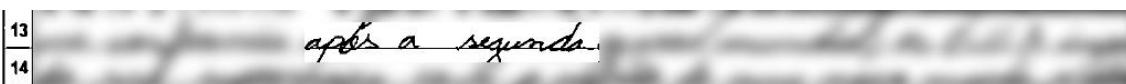
Fonte: GE – Texto 11.

Figura 23 – Fragmento do GE – Texto 44



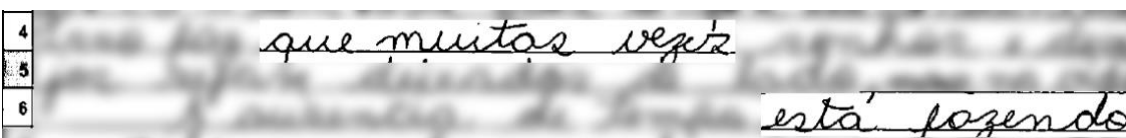
Fonte: GE – Texto 44.

Figura 24 – Fragmento do GE – Texto 70



Fonte: GE – Texto 70.

Figura 25 – Fragmento do GE – Texto 88



Fonte: GE – Texto 88.

No GC, dos 148 textos analisados, 23 produções textuais apresentaram irregularidade no espaçamento entre as palavras, como se observa nos fragmentos exemplificados a seguir:

Figura 26 – Fragmento do GC – Texto 12



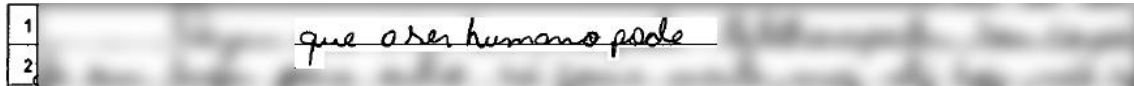
Fonte: GC – Texto 12.

Figura 27 – Fragmento do GC – Texto 24



Fonte: GC – Texto 24.

Figura 28 – Fragmento do GC – Texto 72



Fonte: GC – Texto 72.

Figura 29 – Fragmento do GC – Texto 89

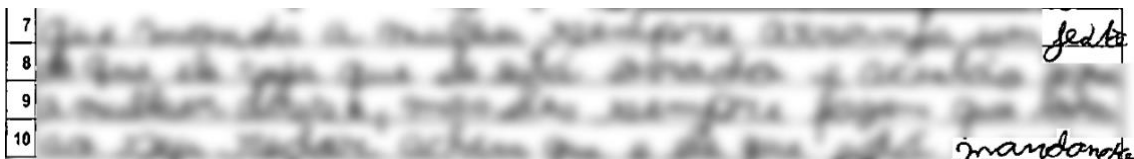


Fonte: GC – Texto 89.

Comparativamente, no GE, temos 71 textos com espaçamento irregular entre as palavras, enquanto no GC temos 23 produções textuais com a mesma característica. Portanto, no GE, cerca de 48% do total de textos analisados apresentou espaçamento irregular entre as palavras; já no GC esse percentual é de 16%.

Em se tratando do respeito às margens, dos 148 textos analisados do GE, seis apresentaram problemas nesse sentido, conforme exemplificado a seguir.

Figura 30 – Fragmento do GE – Texto 18



Fonte: GE – Texto 18.

Figura 31 – Fragmento do GE – Texto 51



Fonte: GE – Texto 51.

Figura 32 – Fragmento do GE – Texto 94

13	
14	
15	
16	
17	
18	

Fonte: GE – Texto 94.

Figura 33 – Fragmento do GE – Texto 123

10	
11	

Fonte: GE – Texto 123.

Ainda em relação às margens, há no GC sete textos que não respeitaram o limite estabelecido por elas. Apresentamos alguns exemplos a seguir.

Figura 34 – Fragmento do GC – Texto 17

21	
22	
23	
24	

Fonte: GC – Texto 17.

Figura 35 – Fragmento do GC – Texto 66

6	
7	
8	

Fonte: GC – Texto 66.

Figura 36 – Fragmento do GC – Texto 72

24	
25	
26	
27	

Fonte: GC – Texto 72.

Figura 37 – Fragmento do GC – Texto 116

1	
2	

Fonte: GC – Texto 116.

Acerca do respeito às margens, no GE há sete textos que não apresentam essa característica, enquanto no GC há seis textos em que os estudantes ultrapassam o limite

estabelecido por elas. Embora seja uma diferença mínima entre os dois grupos (4% e 5%, respectivamente), uma possível justificativa é o fato de que, em 45% dos textos do GE, não houve a utilização do espaço disponibilizado nas linhas, o que, conseqüentemente, reduz o desrespeito ao limite estabelecido pelas margens por parte dos estudantes disléxicos.

Ao analisarmos se há força maior no traçado gráfico nas produções textuais do GE, identificamos 65 textos que apresentaram essa característica, o que representa cerca de 44% dos textos analisados. Exemplificamos, a seguir, com alguns fragmentos de textos do GE:

Figura 38 – Fragmento do GE – Texto 3



Fonte: GE – Texto 3.

Figura 39 – Fragmento do GE – Texto 4



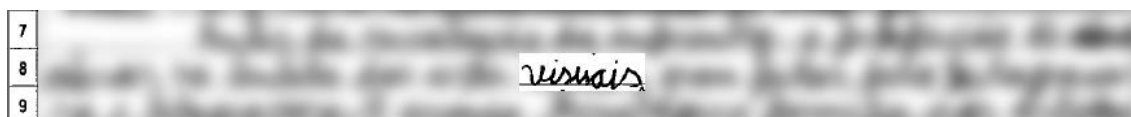
Fonte: GE – Texto 4.

Figura 40 – Fragmento do GE – Texto 83



Fonte: GE – Texto 83.

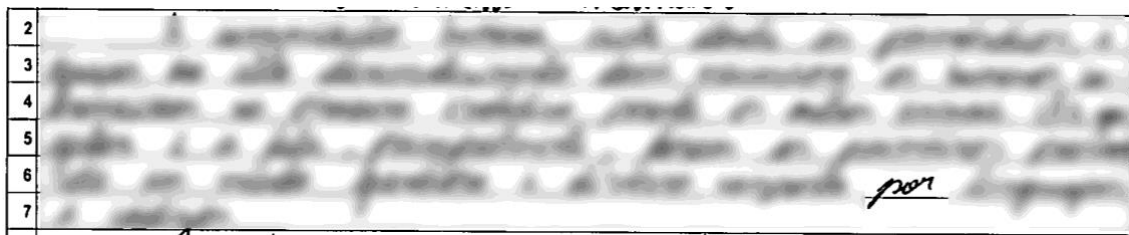
Figura 41 – Fragmento do GE – Texto 137



Fonte: GE – Texto 137.

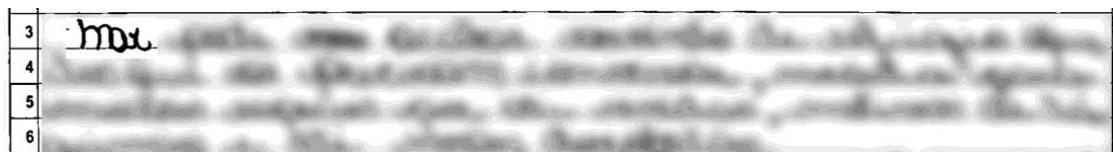
Já no GC, identificamos 44 textos com força maior no traçado gráfico, conforme exemplificado nas imagens seguintes:

Figura 42 – Fragmento do GC – Texto 2



Fonte: GC – Texto 2.

Figura 43 – Fragmento do GC – Texto 5



Fonte: GC – Texto 5.

Figura 44 – Fragmento do GC – Texto 80



Fonte: GC – Texto 80.

Figura 45 – Fragmento do GC – Texto 96

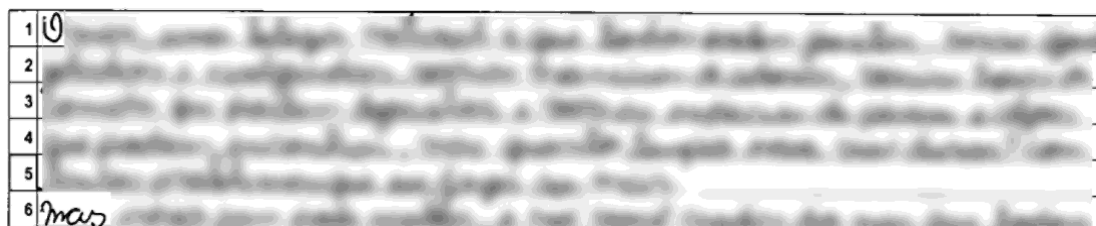


Fonte: GC – Texto 96.

Há, novamente, um contraste entre os textos do GE e os textos do GC: enquanto no GE identificamos 65 textos com a presença de força maior no traçado gráfico (cerca de 44% do total de textos), no GC, 44 dos 148 textos analisados apresentaram essa característica, o equivalente a 30% dos textos do grupo. Isso corrobora o exposto por Soares *et al.* (2020), que, ao analisar produções textuais de crianças com e sem dificuldades na consciência sintática, identificaram mais excesso de força na escrita das crianças com dificuldades na CS.

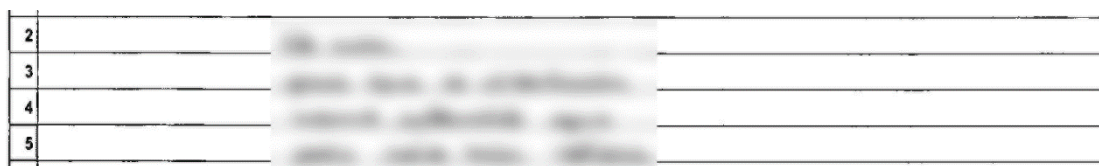
Em relação à indicação de parágrafos nos textos, o GE apresentou três textos nos quais não foi feita a sinalização adequada, como consta nas imagens a seguir:

Figura 46 – Fragmento do GE – Texto 3



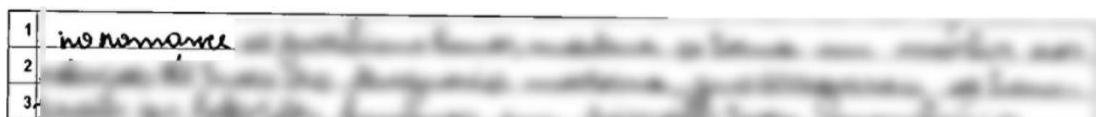
Fonte: GE – Texto 3.

Figura 47 – Fragmento do GE – Texto 8



Fonte: GE – Texto 8.

Figura 48 – Fragmento do GE – Texto 11

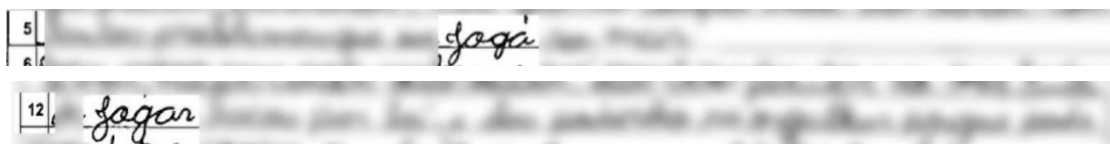


Fonte: GE – Texto 11.

Já no GC, todos os textos indicaram adequadamente os parágrafos.

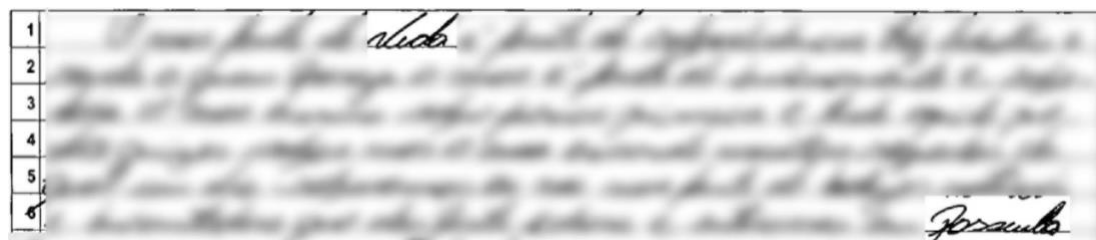
Em relação ao emprego de letras maiúsculas e minúsculas, 42 dos 148 textos do GE apresentaram inadequação nesse aspecto. Identificamos, na Figura 49, o emprego inadequado de letras maiúsculas e minúsculas nas palavras “joga” e “jogar” (l. 5 e 12); na Figura 50, em “vida” e “possuí-la” (l. 1 e 6); na Figura 51, em “a”, que ocorre no início do parágrafo e em “Marte”, substantivo próprio (l. 2); e na Figura 52, em “Japão” (l. 10), outro caso de substantivo próprio que foi grafado com inicial minúscula.

Figura 49 – Fragmentos do GE – Texto 3



Fonte: GE – Texto 3.

Figura 50 – Fragmentos do GE – Texto 4



Fonte: GE – Texto 4.

Figura 51 – Fragmentos do GE – Texto 126



Fonte: GE – Texto 126.

Figura 52 – Fragmentos do GE – Texto 148



Fonte: GE – Texto 148.

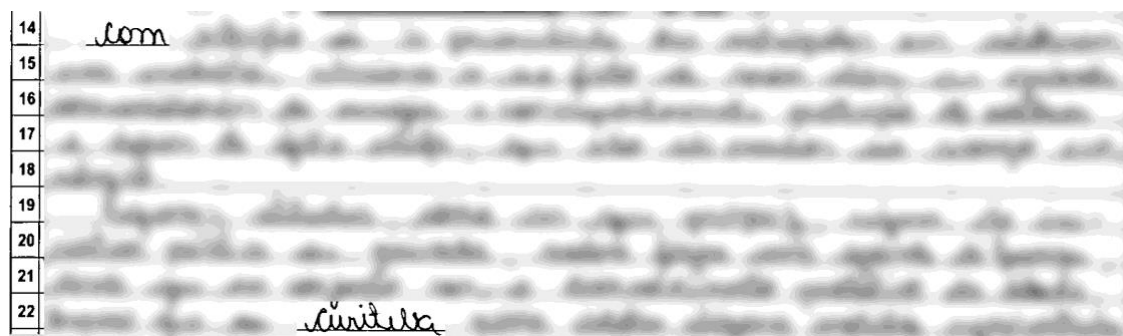
No GC, identificamos o emprego inadequado de letras maiúsculas e minúsculas em 23 dos 148 textos analisados. Nas Figuras 53 a 56, há emprego inadequado de letras maiúsculas e minúsculas, respectivamente, em “tranquilo” e “às” (l. 5); em “com” e “Curitiba” (l. 14 e 22); em “mídia” (l. 19); e em “Terra” (l. 8).

Figura 53 – Fragmento do GC – Texto 3



Fonte: GC – Texto 3.

Figura 54 – Fragmento do GC – Texto 9



Fonte: GC – Texto 9.

Figura 55 – Fragmento do GC – Texto 109



Fonte: GC – Texto 109.

Figura 56 – Fragmento do GC – Texto 132



Fonte: GC – Texto 132.

Assim, chegamos a mais um contraste entre GE e GC. Em relação ao emprego de letras maiúsculas e minúsculas, enquanto aquele apresentou 42 textos com inadequação nesse critério (o que corresponde a cerca de 28% dos textos), este apresentou 23 textos com emprego inadequado de letras maiúsculas e minúsculas (o que equivale a aproximadamente 16% dos textos).

Em se tratando da quebra de progressão textual, no GE, identificamos cinco textos com essa característica, enquanto no GC três dos 148 textos apresentaram prejuízo na progressão textual, o que equivale, respectivamente, a cerca de 3% e 2% do total de textos de cada grupo. Nesse caso, para evitar exposição dos estudantes por meio de sua escrita, transcreveremos exemplos a seguir. Iniciamos com exemplos do GE:

GE – Texto 11:

“no romance de Graciliano Ramos, madalena se torna um mártir dos relações de troca da burguesia moderna, que ossegurou de transtodas as Relações humanos em simples troca monetária.

a simplificação das relações humanas é algo evidente na civilização desde o esgotamento do manofatura e o oscensão do poderio burguês e a denubada do absolutismo durantes os revoluções burguesas e principalmente a revolução Francesa O que com os ideais federalistas e liberais tratarom de subjulgar todas as relações humanas em trocos monetarias. Oque é evidente nestre trecho do Romance “As criaturas que me serviram durante anos eram bichos.” em Paulo honorio trata seus porentes mais próximos como bichos serventis.”

O comando da prova de redação (PAS 3/2011) solicitava a redação de um texto dissertativo, apresentando a opinião do estudante a respeito do seguinte trecho: “Em São

Bernardo, de Graciliano Ramos, quem se vinga não é o ressentido: é aquela que foi objeto do ressentimento. Quem se vinga é Madalena; seu suicídio discreto faz explodir o ressentimento que já estava latente em Paulo Honório”. No fragmento que apresentamos, o estudante cita Madalena, mas acaba focando na forma que as relações humanas se davam à época da obra.

GE – Texto 16:

“As traições não mudou muito ela ainda causa muita discordia, ciumes e desconfiança como sofria Bentinho e em casos que estes sofrem uma metamorfose e se tonam Otelo e acabam lidando com violência e até mesmo a morte estas situações e podem também a levar a separação do casal.

Mesmo com o avanço da tecnologia com a globalização ainda a ciumes nos relacionamentos, desconfiança”

A proposta de redação (PAS 2/2012) solicitava a produção de um texto dissertativo acerca do seguinte comentário de uma leitora sobre um artigo jornalístico em que o autor demonstrava a atualidade e a universalidade dos conflitos dos protagonistas das obras Dom Casmurro, de Machado de Assis, e Otelo, de Shakespeare:

Não há nada de atual e universal nos conflitos vividos por esses personagens. Hoje, os relacionamentos são abertos e transparentes. A traição não é mais uma falha irreversível, uma transgressão moral hedionda. E tem mais. A sociedade mudou muito com a emancipação das mulheres, as Desdêmonas estão em extinção. O mundo atual é comandado por Capitus, que são dissimuladas, sutis e misteriosas. E os Bentinhos... Ah! Os ciumentos e frágeis Bentinhos atuais sempre encontram razão para seguirem a lição de Otelo. São Otelos delirantes em pele de Bentinho. Só precisam de um pequeno pretexto para serem violentos. Assim, num mundo de Capitus e Otelos, as relações amorosas são mesmo luta por poder. Quando o poder dos homens é ameaçado, os Otelos aparecem. E imediatamente, na pele de Bentinho, se fazem de coitadinhos e inventam uma traição. É medieval. É a realidade. Isso me deixa indignada! E não me acusem de maniqueísta! Estou sendo realista.

Anteriormente, apresentamos os dois últimos parágrafos do GE – Texto 16, nos quais o estudante trata de questões como a traição, por exemplo, mas não justifica e contextualiza a referência à globalização e ao avanço da tecnologia.

A seguir, apresentamos dois fragmentos de prejuízo na progressão textual identificados no GC:

GC – Texto 74:

“A imaginação fértil de uma pessoa, faz com que ela se sinta bem e consiga resolver problemas de desigualdades sociais do meio ambiente e de baixa estima. Todos esses fatores prejudicam às pessoas.

O Brasil está economicamente bem, mas porém as desigualdades persistem. Se a população continuar reclamando e não colocar em prática atitudes e ideias de crescimento de renda, criar projetos e juntos com as governantes criar uma nova fórmula de governar um Brasil melhor para todos.”

GC – Texto 76:

“O transporte com o objetivo de facilitar o comércio de forma mais fácil para as nossas necessidades com alimentação e de construções, mas também trouxe vários transtornos para o meio ambiente como a poluição dos rios, os desmatamentos e a poluição do ar em consequência do dióxido de carbono que é emitido pela combustão que sai da descarga dos transportes e das indústrias.

Hoje o homem já foi à lua e com tantas construções de satélites já em volta da terra, hoje podemos ter muita informação via satélite em nossa casa através da televisão, ainda não sabemos o que tanta facilidade de informação e transporte poderá nos causar no futuro, será que o homem já percebeu que ele é um canção na terra e já está tentando fugir para outro planeta, pois as consequências podem ser tão grandes que nós nem temos noção.”

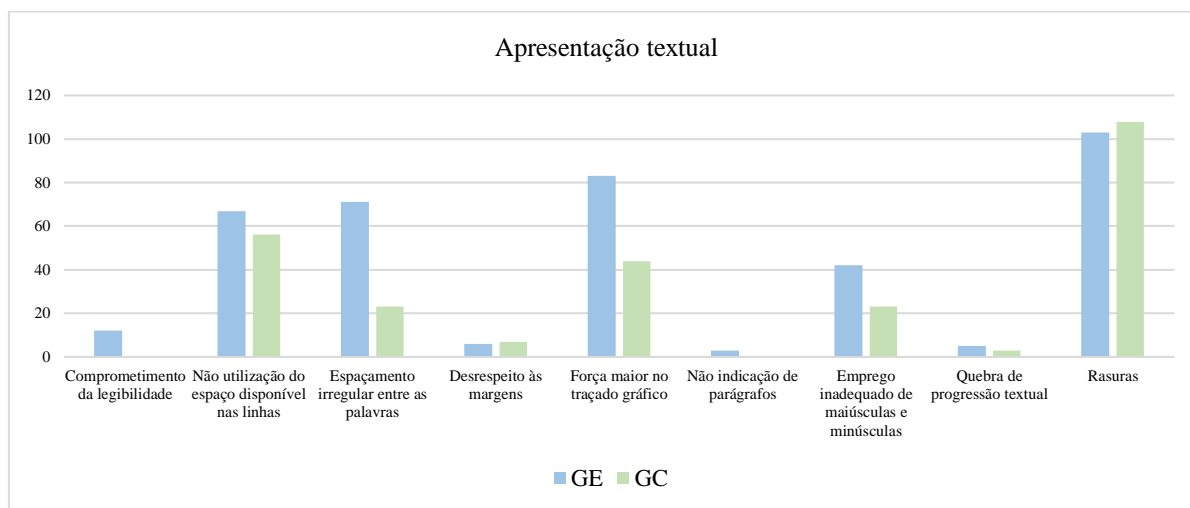
A proposta de redação do fragmento acima (Vestibular UnB 1/2010) solicitava a produção de um texto argumentativo com o tema “A imaginação é o primeiro meio de transporte do ser humano”. Embora o estudante discorra sobre transporte, ele acaba não focando na imaginação, mas nos avanços que a tecnologia trouxe para a sociedade (satélites, televisão, facilidade de informação) e nos impactos negativos da tecnologia no meio ambiente (poluição e desmatamento).

Já em relação às rasuras, identificamos sua ocorrência em 103 dos 148 textos analisados do GE, o que corresponde a cerca de 70% dos textos. No GC, identificamos um quantitativo muito próximo ao do GE: 108 dos 148 textos analisados, o que equivale a aproximadamente 73% dos textos. Há, nesse quesito, um contraste inesperado:

quantitativamente, o GE apresentou menos rasuras que o GC. Uma possível justificativa para esse quantitativo é o fato de os estudantes não disléxicos monitorarem mais a própria escrita e conseguirem identificar quando cometem um equívoco na grafia, por exemplo.

Os dados relativos à apresentação textual do GE e do GC estão sintetizados no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Comparação entre GE e GC no quesito apresentação textual



Fonte: Desenvolvido pela autora.

Na seção a seguir, discorreremos sobre os dados relacionados à consciência fonológica identificados a partir de nossas análises.

4.2 Identificação de dados relacionados à consciência fonológica

Quanto a aspectos da fonologia/consciência fonológica (CF), buscamos identificar se houve substituição de letras, sílabas ou palavras com diferenças mínimas de grafia; substituição de letras cujos sons são acusticamente próximos; escrita espelhada/invertida; hipo/hipersegmentação e omissão/acrécimo de letras. Esses são parâmetros usados na correção de provas do INEP (2020, p. 7), como apresentado na seção 3.3.3. Como nosso foco nesta tese não é a CF, optamos por não aprofundar essa questão, embora tenhamos feito uma revisão criteriosa no capítulo 2.

Identificamos substituição de letras, sílabas ou palavras com diferenças mínimas de grafia em 85 textos do GE. Entre essas substituições, há confusão entre as vogais “a” e “o”. Conforme demonstrado nas imagens a seguir, a confusão entre as vogais “a” e “o” ocorre nas palavras: “vários” e “tipos” (Figura 57, l. 2); “mar”, “fonte”, “a [quem]” (Figura 58, l. 1 e 2); “conquistas” (Figura 59, l. 25); e “a formação” (Figura 60, l. 5).

Figura 57 – Fragmento do GE – Texto 3



Fonte: GE – Texto 3.

Figura 58 – Fragmento do GE – Texto 4



Fonte: GE – Texto 4.

Figura 59 – Fragmento do GE – Texto 69



Fonte: GE – Texto 69.

Figura 60 – Fragmento do GE – Texto 82



Fonte: GE – Texto 82.

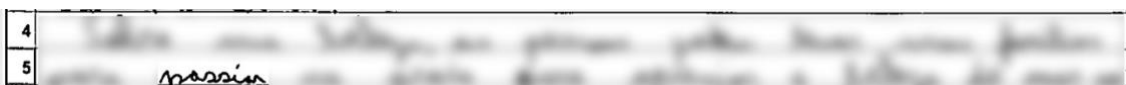
Também identificamos substituição entre as vogais “e” e “i” em textos do GE. Conforme exemplificado nas figuras a seguir, a substituição entre as vogais “e” e “i” ocorreu nas palavras: “ensinamento” (Figura 61, l. 2); “passear” (Figura 62, l. 5); “reinventado” (Figura 63, l. 5); e “egoístas” (Figura 64, l. 12).

Figura 61 – Fragmento do GE – Texto 4



Fonte: GE – Texto 4.

Figura 62 – Fragmento do GE – Texto 6



Fonte: GE – Texto 6.

Figura 63 – Fragmento do GE – Texto 101



Fonte: GE – Texto 101.

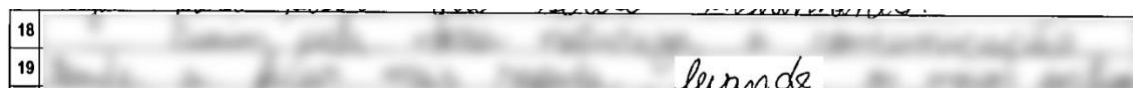
Figura 64 – Fragmento do GE – Texto 115



Fonte: GE – Texto 115.

Ainda em relação à substituição entre vogais, o GE – Texto 1 apresenta confusão entre as vogais “e” e “o”, na palavra “levando” (Figura 65, l. 19), e o GE – Texto 11 apresenta confusão entre as vogais “o” e “u”, na palavra “manufatura” (Figura 66, l. 5-6):

Figura 65 – Fragmento do GE – Texto 1



Fonte: GE – Texto 1.

Figura 66 – Fragmento do GE – Texto 11



Fonte: GE – Texto 11.

Identificamos também nos textos do GE a substituição de consoantes, como “r” e “s”. Como consta nas imagens a seguir, a confusão entre as consoantes “r” e “s” acontece nas palavras: “rápida” (Figura 67, l. 5); “pessoas” (Figura 68, l. 21); e “sentimento” (Figura 69, l. 17).

Figura 67 – Fragmento do GE – Texto 1



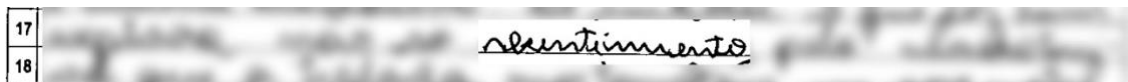
Fonte: GE – Texto 1.

Figura 68 – Fragmento do GE – Texto 6



Fonte: GE – Texto 6.

Figura 69 – Fragmento do GE – Texto 11



Fonte: GE – Texto 11.

Identificamos também confusão entre as consoantes “n” e “r”: GE – Texto 6, na palavra “morrem” (Figura 70, l. 24), e no GE – Texto 11, na palavra “romance” (Figura 71, l. 1), como consta nas imagens a seguir:

Figura 70 – Fragmento do GE – Texto 6



Fonte: GE – Texto 6.

Figura 71 – Fragmento do GE – Texto 11



Fonte: GE – Texto 11.

Por fim, identificamos, ainda, a substituição entre as consoantes “m” e “n”, nas palavras “tem” (Figura 72, l. 1) e “comparsas” (Figura 73); e entre as consoantes “v” e “n”, na palavra “levar” (Figura 72, l. 1), como apresentado a seguir:

Figura 72 – Fragmento do GE – Texto 6



Fonte: GE – Texto 6.

Figura 73 – Fragmento do GE – Texto 119



Fonte: GE – Texto 119.

Em suma, 85 dos 148 textos do GE apresentam algum tipo de substituição de letras, sílabas ou palavras com diferenças mínimas de grafia, o que equivale a cerca de 57% do total de textos analisados do GE.

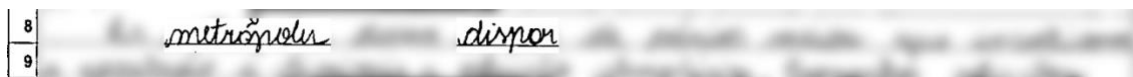
Já no GC, 56 textos apresentam substituição de letras, sílabas ou palavras com diferenças mínimas de grafia. Um dos tipos de substituição é entre as vogais “a” e “o” em “ondas” (Figura 74, l. 2), “metrópoles” e “dispor” (Figura 75, l. 8), conforme exemplificado nas imagens a seguir:

Figura 74 – Fragmento do GC – Texto 3



Fonte: GC – Texto 3.

Figura 75 – Fragmento do GC – Texto 9



Fonte: GC – Texto 9.

Ainda em relação à substituição de vogais com diferenças sutis de grafia, identificamos no GC a substituição entre “e” e “i” na palavra “guerrear” (Figura 76, l. 4); entre “e” e “o” em “demonstrar” (Figura 77, l. 6); e entre “o” e “u” em “pudesse” (Figura 78, l. 8), conforme se observa a seguir:

Figura 76 – Fragmento do GC – Texto 145



Fonte: GC – Texto 145.

Figura 77 – Fragmento do GC – Texto 10



Fonte: GC – Texto 10.

Figura 78 – Fragmento do GC – Texto 20



Fonte: GC – Texto 20.

Em se tratando da substituição de consoantes com diferenças sutis de grafia, identificamos no GC a confusão entre “r” e “s” em “investir” (Figura 79, l. 27); entre “n” e “r” na palavra “mortes” (Figura 80, l. 17); e entre “m” e “n” em “nessa” (Figura 81, l. 10), como exemplificado a seguir:

Figura 79 – Fragmento do GC – Texto 18



Fonte: GC – Texto 18.

Figura 80 – Fragmento do GC – Texto 145



Fonte: GC – Texto 145.

Figura 81 – Fragmento do GC – Texto 17



Fonte: GC – Texto 17.

Há, portanto, um novo contraste entre os dados do GC e os dados do GE: enquanto cerca 57% dos textos do GE apresentam algum tipo de substituição de letras, sílabas ou palavras com diferenças mínimas de grafia, aproximadamente 38% dos textos do GC apresentam tal característica. Uma ressalva precisa ser feita aqui: algumas dessas substituições podem ser decorrentes da grafia adotada pelo estudante, que não diferencia bem as letras colocadas em contraste nos exemplos por nós citados. Mesmo assim, isso se deu de maneira mais expressiva no GE, o que é um fato relevante para os fins desta pesquisa.

Identificamos também como critério relativo à fonologia/consciência fonológica a substituição de letras cujos sons são acusticamente próximos. Esse fenômeno está presente em 95 dos 148 textos analisados do GE. Identificamos substituições prototípicas da dislexia (Ianhez e Nico, 2003; ABD, 2006; Cruz, 2009; Lukasova *et al.* 2009; Coelho, 2011; Moura, 2017) entre as consoantes “f” e “v” em “benefício” (Figura 82, l. 6); entre

“p” e “b” em “exemplo” (Figura 83, l. 4); entre “c” e “g” em “biológica” (Figura 84, l. 14); entre “d” e “t” em “oportunidades” (Figura 85, l. 13-14) e “podendo” (Figura 85, l. 16).

Figura 82 – Fragmento do GE – Texto 34



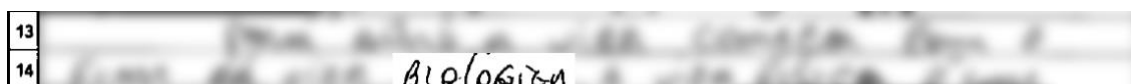
Fonte: GE – Texto 34.

Figura 83 – Fragmento do GE – Texto 40



Fonte: GE – Texto 40.

Figura 84 – Fragmento do GE – Texto 94



Fonte: GE – Texto 94.

Figura 85 – Fragmento do GE – Texto 133



Fonte: GE – Texto 133.

Ainda no GE, identificamos substituições de consoantes que a literatura não cita entre as prototípicas da dislexia, como entre “s” e “c” e “z” e “s” com som de [z]⁹⁴ em “precisa” (Figura 86, l. 2); entre “s” e “x” e “ç” e “s” em “extensa” (Figura 87, l. 9); entre “g” e “j” em “geral” (Figura 88, l. 3); e entre a consoante “l” e a vogal “u” em “passou” (Figura 88, l. 7).

Figura 86 – Fragmento do GE – Texto 4



Fonte: GE – Texto 4.

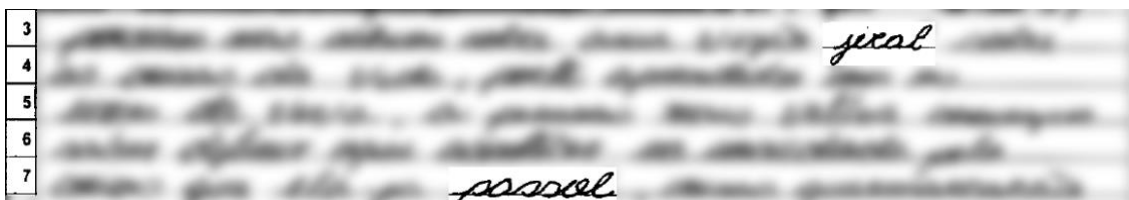
⁹⁴ A literatura específica sobre dislexia trata da confusão entre “z” e “s” em relação às trocas entre surdas e sonoras (cf. Cuba dos Santos, 1987; Ellis, 1995; Nielsen, 1999; Torres e Fernández, 2001). No entanto, no caso analisado, o que ocorre em “presiza” (Figura 86) é o emprego de “z” no lugar de “s” com som de “z” e vice-versa; não se enquadrando, portanto, em uma confusão entre surdas e sonoras.

Figura 87 – Fragmento do GE – Texto 6



Fonte: GE – Texto 6.

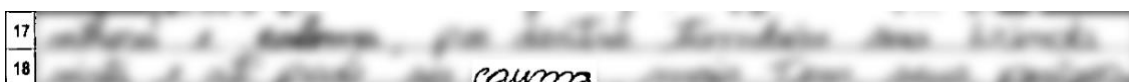
Figura 88 – Fragmento do GE – Texto 39



Fonte: GE – Texto 39.

Já no GC, identificamos a substituição de letras cujos sons são acusticamente próximos em 50 dos 148 textos analisados do grupo. No entanto, enfatizamos que nenhuma das substituições identificadas no grupo é considerada prototípica da dislexia pela literatura. Ocorre substituição entre a consoante “l” e a vogal “u” em “calma” (Figura 89, l. 18); entre as consoantes “z” e “s” em “propuz” (Figura 90, l. 19); entre “s” e “x” em “estruturadas” (Figura 91, l. 22); entre “ç” e “s” em “compreensão” (Figura 92, l. 14); entre “g” e “j” em “fugi” (Figura 93, l. 17); e entre “s” e “c” em “necessariamente” (Figura 94, l. 23), como exemplificado a seguir.

Figura 89 – Fragmento do GC – Texto 3



Fonte: GC – Texto 3.

Figura 90 – Fragmento do GC – Texto 9



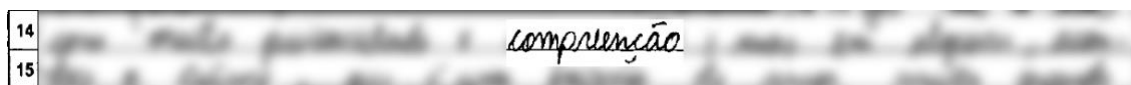
Fonte: GC – Texto 9.

Figura 91 – Fragmento do GC – Texto 18



Fonte: GC – Texto 18.

Figura 92 – Fragmento do GC – Texto 19



Fonte: GC – Texto 19.

Figura 93 – Fragmento do GC – Texto 76



Fonte: GC – Texto 76.

Figura 94 – Fragmento do GC – Texto 111



Fonte: GC – Texto 111.

Temos, então, 95 textos no GE com substituições de letras cujos sons são acusticamente próximos, o que equivale a cerca de 64% do total de produções textuais analisadas; e 50 textos do GC com o mesmo tipo de fenômeno, o que corresponde a cerca de 34% do total de textos analisados desse grupo. Ressaltamos, assim, que embora tais substituições ocorram na escrita dos disléxicos, não são exclusivas desse grupo, sendo até mesmo frequentes nas produções textuais de pessoas sem dislexia, como observamos a partir dos dados analisados. Mesmo assim, é no texto dos disléxicos em que elas mais ocorrem, sendo um indício da maior dificuldade desse grupo em fixar a escrita padrão.

Outro critério relativo a aspectos da fonologia/consciência fonológica foi a ocorrência de escrita espelhada ou invertida. Entre os 148 textos analisados do GE, identificamos 11 textos com indícios de espelhamento ou inversão da escrita, o que equivale a aproximadamente 7% do total de textos do grupo. A seguir, apresentamos o fenômeno da inversão em “livre” (Figura 95, l. 7) e em “prolongar” (Figura 96, l. 16):

Figura 95 – Fragmento do GE – Texto 35



Fonte: GE – Texto 35.

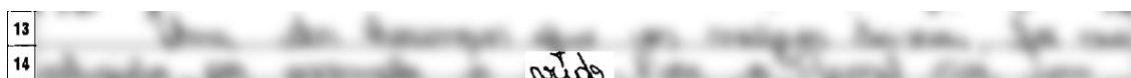
Figura 96 – Fragmento do GE – Texto 84



Fonte: GE – Texto 84.

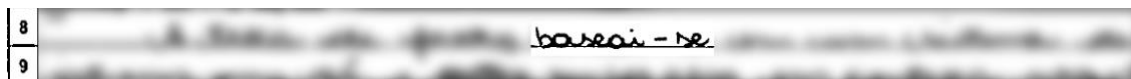
Já no GC, identificamos escrita espelhada ou invertida em dois dos 148 textos analisados, o que corresponde a cerca de 1% do total de textos do grupo. O fenômeno de inversão está presente apenas em vogais, como em “vodu” (Figura 97, l. 14) e “baseia-se” (Figura 98, l. 8), conforme exemplificado abaixo:

Figura 97 – Fragmento do GC – Texto 58



Fonte: GC – Texto 58.

Figura 98 – Fragmento do GC – Texto 115



Fonte: GC – Texto 115.

Chegamos, mais uma vez, a um contraste entre GE e GC: enquanto aquele apresenta cerca 7% de textos com escrita espelhada ou invertida, este tem aproximadamente 1% de suas produções textuais com a mesma característica.

O último critério relacionado a aspectos da fonologia/consciência fonológica foi a presença de hipo ou hipersegmentação (INEP, 2020). Identificamos hipossegmentação em 34 dos 148 textos analisados do GE, o que corresponde a cerca de 23% do total de textos do grupo. Na Figura 99, há hipossegmentação em “possuí-la” (l. 6) e, na Figura 100, o fenômeno acontece em “a segunda” (l. 15):

Figura 99 – Fragmento do GE – Texto 4



Fonte: GE – Texto 4.

Figura 100 – Fragmento do GE – Texto 148



Fonte: GE – Texto 148.

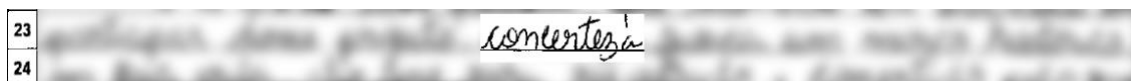
Já no GC, a hipossegmentação ocorre em 17 dos 148 textos analisados, o que corresponde a aproximadamente 11% do total de textos do grupo. Observamos tal característica em “temê-lo” (Figura 101, l. 25) e em “com certeza” (Figura 102, l. 23), como apresentado nos fragmentos a seguir:

Figura 101 – Fragmento do GC – Texto 8



Fonte: GC – Texto 8.

Figura 102 – Fragmento do GC – Texto 131



Fonte: GC – Texto 131.

Comparativamente, enquanto no GE cerca de 23% dos textos apresentaram hipossegmentação, no GC esse percentual é de aproximadamente 11% dos textos analisados do grupo. Mais uma vez, há predominância de problemas linguísticos no GE.

A última característica relacionada à fonologia analisada em nosso *corpus* foi a omissão/acrécimo de letras. No GE, identificamos tal característica em 84 dos 148 textos do grupo, o que corresponde a cerca de 57% do total de textos do GE. Há acréscimo de letra em “saber” (Figura 103, l. 6) e em “influenciado” (Figura 104, l. 2); e ocorre omissão em “inválidos” e “muitas” (Figura 105, l. 7), como se observa a seguir:

Figura 103 – Fragmento do GE – Texto 39



Fonte: GE – Texto 39.

Figura 104 – Fragmento do GE – Texto 82



Fonte: GE – Texto 82.

Figura 105 – Fragmento do GE – Texto 148



Fonte: GE – Texto 148.

Já no GC, identificamos omissão/acrécimo de letra em 50 dos 148 textos analisados, o que equivale a aproximadamente 34% do total de textos do grupo. A seguir, apresentamos acréscimo em “adquirir” (Figura 106, l. 12) e “superioridade” (Figura 107, l. 20) e omissão presente em “sabemos” e “facilidade” (Figura 108, l. 14-15).

Figura 106 – Fragmento do GC – Texto 22



Fonte: GC – Texto 22.

Figura 107 – Fragmento do GC – Texto 53



Fonte: GC – Texto 53.

Figura 108 – Fragmento do GC – Texto 76

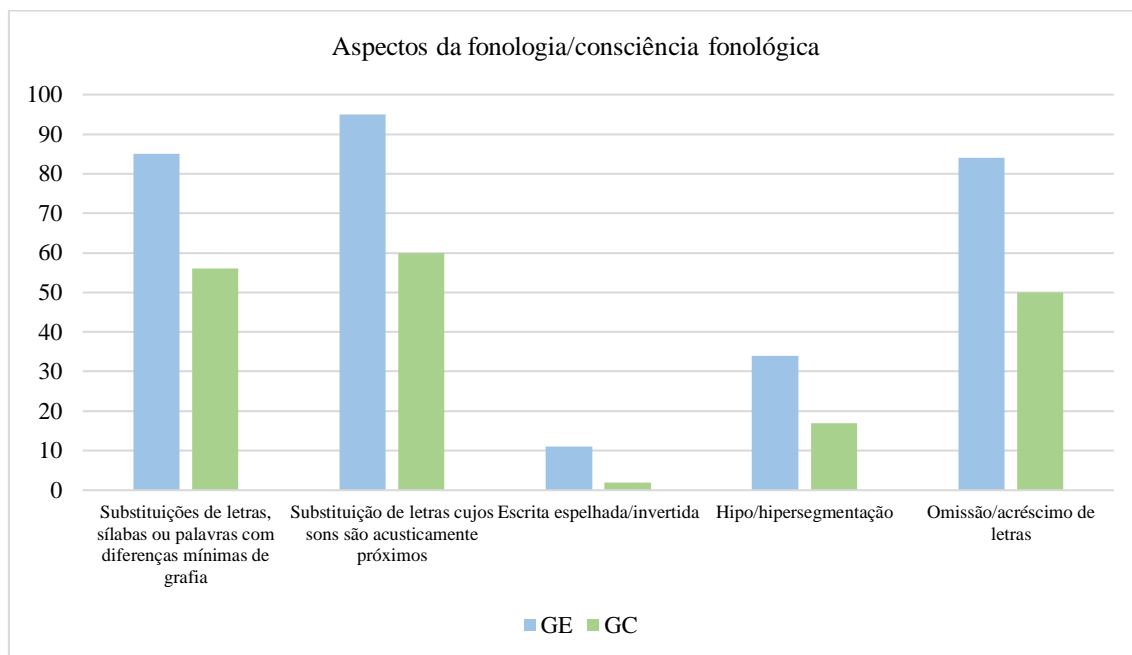


Fonte: GC – Texto 76.

Assim, em relação à omissão/acrécimo de letras, enquanto o GE apresenta cerca de 57% dos textos com essa característica, no GC a mesma característica aparece em aproximadamente 34% dos textos do grupo.

Em suma, em relação aos aspectos da fonologia/consciência fonológica, a comparação entre GE e GC se dá da seguinte forma:

Gráfico 3 – Comparação entre GE e GC em relação a aspectos fonológicos



Fonte: Desenvolvido pela autora.

Na subsecção seguinte, passaremos aos dados relacionados à consciência morfológica.

4.3 Identificação de dados relacionados à consciência morfológica

A fim de verificar possível comprometimento da consciência morfológica dos disléxicos (Grupo Experimental – GE), tratamos aqui de aspectos morfológicos.

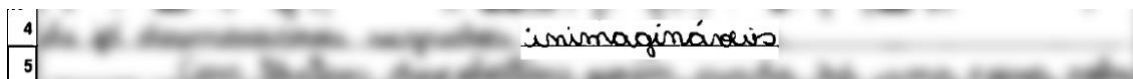
O primeiro aspecto analisado foi se houve emprego de morfologia derivacional com dois ou mais afixos e/ou raízes. No GE, dos 148 textos analisados, 27 apresentam tal emprego, o que corresponde a cerca de 18% do total de textos do grupo. Há emprego de morfologia derivacional com dois ou mais afixos e/ou raízes nos vocábulos “globalização” (Figura 109, l. 2), “inimagináveis” (Figura 110, l. 4), “descontração” (Figura 111, l. 13) e “independentemente” (Figura 112, l. 2), como é possível verificar nas imagens a seguir:

Figura 109 – Fragmento do GE – Texto 2



Fonte: GE – Texto 2.

Figura 110 – Fragmento do GE – Texto 7



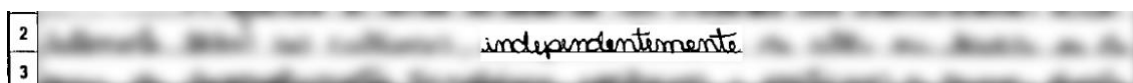
Fonte: GE – Texto 7.

Figura 111 – Fragmento do GE – Texto 100



Fonte: GE – Texto 100.

Figura 112 – Fragmento do GE – Texto 145



Fonte: GE – Texto 145.

Já no GC, 92 dos 148 textos escritos analisados apresentaram emprego de morfologia derivacional com dois ou mais afixos e/ou raízes, o que equivale a cerca de 62% do total de textos do grupo. Os estudantes empregaram os vocábulos “infelizmente” (Figura 113, l. 15), “desconfiança” (Figura 114, l. 11), “aperfeiçoamento” (Figura 115, l. 17), e “compartilhamento” (Figura 116, l. 22).

Figura 113 – Fragmento do GC – Texto 1



Fonte: GC – Texto 1.

Figura 114 – Fragmento do GC – Texto 17



Fonte: GC – Texto 17.

Figura 115 – Fragmentos do GC – Texto 95



Fonte: GC – Texto 95.

Figura 116 – Fragmentos do GC – Texto 138



Fonte: GC – Texto 138.

Há, portanto, mais um contraste entre GE e GC em relação ao emprego de morfologia derivacional com dois ou mais afixos e/ou raízes. Enquanto no GE aproximadamente 18% dos textos apresentam o referido emprego, no GC esse percentual é de cerca de 62% do total de textos do grupo, o que corrobora o exposto por Ferrari Neto e Sousa (2014), de que os disléxicos têm mais dificuldade de processar palavras morfologicamente complexas, devido a um distúrbio na forma em que as palavras derivadas estão representadas e são processadas no léxico mental dessas pessoas. Isso nos permite compreender por que as palavras morfologicamente complexas são menos frequentes nas produções textuais de estudantes com dislexia.

Ao longo das correções, analisamos também se houve predomínio de substantivos em detrimento de pronomes pessoais. A seguir, apresentamos fragmentos com exemplos do emprego de pronomes pessoais no GE:

Figura 117 – Fragmento do GE – Texto 3



Fonte: GE – Texto 3.

Figura 118 – Fragmento do GE – Texto 5



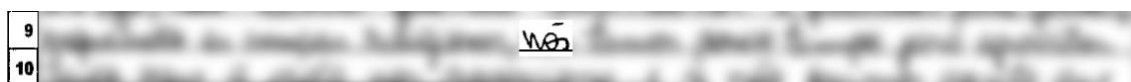
Fonte: GE – Texto 5.

Figura 119 – Fragmento do GE – Texto 76



Fonte: GE – Texto 76.

Figura 120 – Fragmento do GE – Texto 90



Fonte: GE – Texto 90.

Tanto no GE quanto no GC, todos os textos analisados apresentam predomínio de substantivos em detrimento de pronomes pessoais. No GE, dos 148 textos analisados, 85 apresentam ao menos um pronome pessoal, o que corresponde a cerca de 57% do total de textos do grupo, enquanto, no GC 93, dos 148 textos do grupo apresentam esse tipo de pronome, o que equivale a aproximadamente 63% do total de textos do GC. Assim, considerando que o emprego de pronomes pessoais foi mais frequente no GC, reiteramos a afirmação de Soares *et al.* (2020) de que há maior conhecimento e domínio das regras morfossintáticas pelo grupo dos estudantes sem dislexia, que utilizam outras classes gramaticais com o intuito de não repetir alguns substantivos.

Ainda em relação a aspectos morfológicos, analisamos se houve substituição de substantivos por outros substantivos relacionados a eles. No GE, 68 dos 148 textos analisados apresentaram ao menos uma ocorrência desse tipo de substituição. Já no GC, identificamos esse tipo de substituição em 94 dos textos analisados. Portanto, cerca de 46% dos textos do GE apresentam substituições de substantivos por outros substantivos relacionados a eles, enquanto aproximadamente 64% dos textos do GC apresentam a mesma característica.

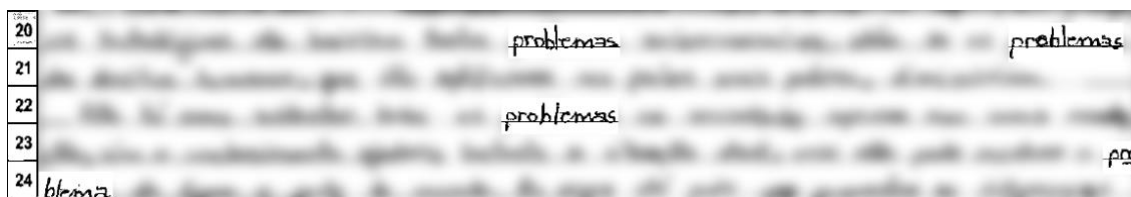
O último critério relativo a aspectos morfológicos foi a ocorrência de repetição de palavras em um mesmo parágrafo ou em linhas próximas. Enquanto no GE todos os 148 textos analisados apresentaram repetição de palavras e/ou expressões; no GC, apenas um texto não apresentou essa característica. Apresentamos, a seguir, exemplos desse fenômeno:

Figura 121 – Fragmento do GE – Texto 19



Fonte: GE – Texto 19.

Figura 122 – Fragmento do GE – Texto 36



Fonte: GE – Texto 36.

Figura 123 – Fragmento do GE – Texto 54



Fonte: GE – Texto 54.

Figura 124 – Fragmento do GE – Texto 122



Fonte: GE – Texto 122.

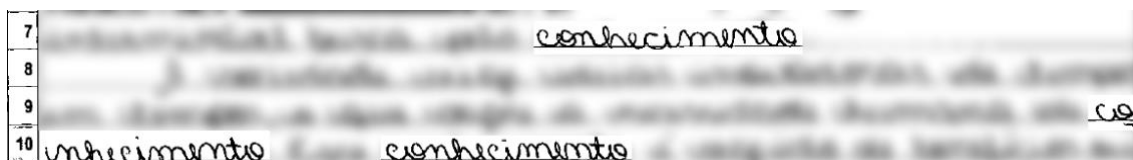
A seguir, apresentamos exemplos de repetição de palavras em um mesmo parágrafo ou em linhas próximas no GC:

Figura 125 – Fragmento do GC – Texto 12



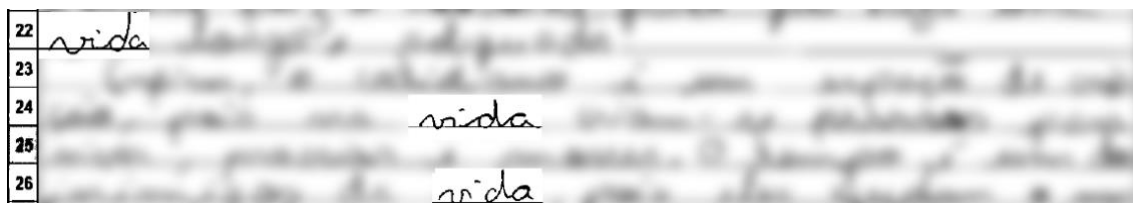
Fonte: GC – Texto 12.

Figura 126 – Fragmento do GC – Texto 29



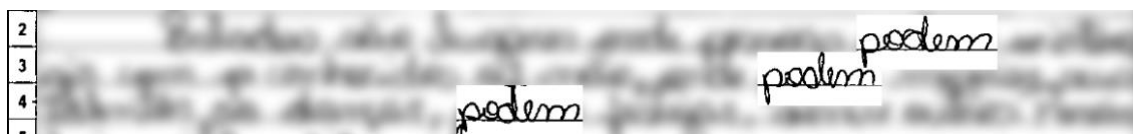
Fonte: GC – Texto 29.

Figura 127 – Fragmento do GC – Texto 79



Fonte: GC – Texto 79.

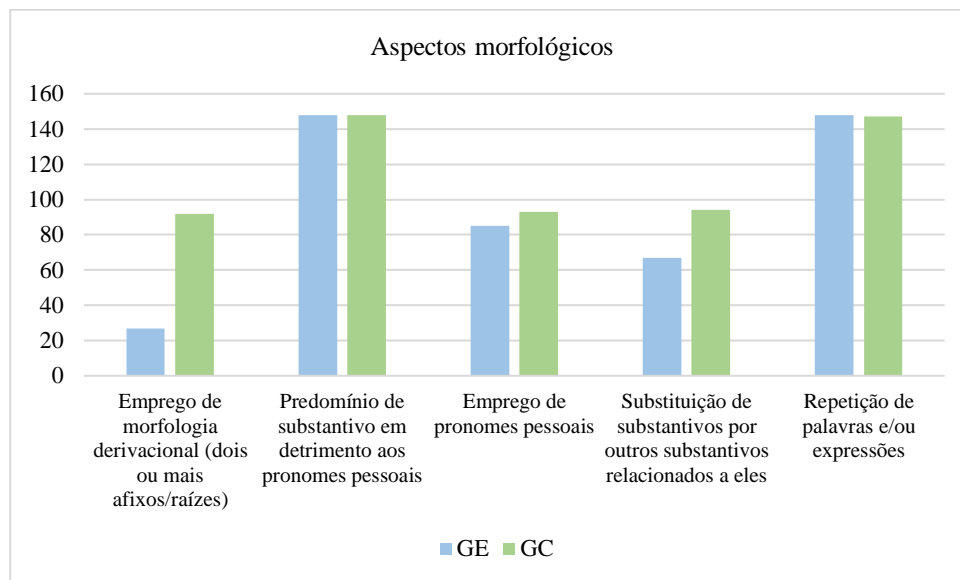
Figura 128 – Fragmento do GC – Texto 124



Fonte: GC – Texto 124.

Acerca dos aspectos morfológicos, os dados analisados estão sintetizados no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Comparação entre GE e GC em relação a aspectos morfológicos



Fonte: Desenvolvido pela autora.

4.4 Identificação de dados relacionados à consciência morfossintática ou sintática

Em relação à morfossintaxe, nosso protocolo de correção buscou identificar erros em flexões verbais e flexões de gênero e de número nominais. Nas subseções a seguir, para evitar a identificação e exposição dos estudantes que produziram os textos, os exemplos serão transcritos.

4.4.1 Erros em flexões verbais no GE e no GC

Dos 148 textos do GE analisados, 71 apresentaram ao menos um erro de flexão verbal. Há erro na flexão verbal em:

1. “...e elas poderão se orgulhar porque **pode** ajudar...” (GE – Texto 3, l. 12-13);
2. “...mar fonte de belezas naturais e incantadora que **desperta...**” (GE – Texto 4, l. 5 e 6);
3. “...as pessoas podem levar suas famílias [...] ou **pode** pegar um barco...” (GE – Texto 6, l. 4-6);
4. “...coisas, lugares e até mesmo objetos nos **proporcione** não só um bem estar...” (GE – Texto 75, l. 3-4)

5. “A humanidade esconde seus defeitos atrás de superstição como consequência **criaram** um personagem...” (GE – Texto 79, l. 6-7)
6. “...muitos não **assume** sua responsabilidade e **acaba** não tendo consequencia...” (GE – Texto 98, l. 4)

Já no GC, 48 dos 148 textos analisados apresentaram ao menos uma ocorrência de erro de flexão verbal:

1. “...**existe** pessoas...” (GC – Texto 1, l. 12);
2. “...a falta de atenção, nos dias de hoje, **podem** resultar na redução...” (GC – Texto 17, l. 6);
3. “...o livro comum a cada dia que se passa **estão** sendo esquecidos e substituídos...” (GC – Texto 24, l. 20);
4. “...podiam na realidade nem **serem** inventadas...” (GC – Texto 77, l. 13);
5. “...essa dualidade **oferecem**...” (GC – Texto 96, l. 5);
6. “Os veteranos **acha**...” (GC – Texto 98, l. 11).

4.4.2 Erros em flexões de gênero no GE e no GC

Em relação às flexões de gênero, no GE, dos 148 textos analisados, 30 apresentam erros desse tipo, como exemplificamos a seguir:

1. “...mas ainda existe situações como **o** dos livros.” (GE – Texto 17, l. 17);
2. “...a pessoa se depara com diversas reflexões onde apartir delas ela percebe o quanto a sociedade precisa de ajuda e **ele** passa a buscar maneiras para ajudar...” (GE – Texto 32, l. 19-20);
3. “a força do homem é maior do que uma caixa **enterrado**...” (GE – Texto 67, l. 28);
4. “única forma de vivemos de uma forma **despreocupados** com os problemas...” (GE – Texto 71, l. 6-7);
5. “...torna-se assim, **preciso** a prescrição...” (GE – Texto 108, l. 22);
6. “... viajem a marte sem volta de pessoas **selecionados**...” (GE – Texto 132, l. 3).

Já no GC, dos 148 textos analisados, 27 apresentam erro desse tipo, conforme se observa nos trechos transcritos a seguir:

1. “Pelo o **mesmo** situação...” (GC – Texto 18, l. 17);
2. “Em uma sociedade tão **avançado**...” (GC – Texto 25, l. 26);
3. “Assim **apresentado**, a reflexão acerca...” (GC – Texto 62, l. 18);
4. “...o primeiro meio de transporte do ser humano pois e **usado**...” (GC – Texto 69, l. 16);
5. “Ter orgulho do que foi **feita** durante ela...” (GC – Texto 83, l. 27);
6. “a busca futuro pode acrescentar...” (GC – Texto 129, l. 26).

4.4.3 Erros em flexões de número nominal

Acerca das flexões de número nominal, há no GE 49 textos que apresentam erros desse tipo, como exemplificamos a seguir:

1. “[o meio de comunicação]...assim sendo **os mais usados**” (GE – Texto 1, l. 10-11);
2. “...mar fonte de belezas naturais e **incantadora**...” (GE – Texto 4, l. 5-6);
3. “...as pessoas [...] acabam ficando **presa** no burraco e morrem **afogado**.” (GE – Texto 6, l. 21-24);
4. “...novos lugares e **meio** de viajar...” (GE – Texto 74, l. 21);
5. “...alguns estudantes. Ao invés de ser **amigável** e **cordial** em suas brincadeiras e recepção...” (GE – Texto 101, l. 10-11);
6. “...rejeitada por alguns pensadores **contemporâneo** a ele...” (GE – Texto 142, l. 14).

Por fim, 27 dos 148 textos analisados do GC apresentam erro de flexão de número nominal, como exemplificado a seguir:

1. “...a mulher já garantiu um bom espaço, pois agora estão mais **perseverantes, destemidas e confiantes** em si **mesmas**...” (GC – Texto 15, l. 6-8);
2. “O uso de livros no mundo digital com esse, vem sendo bastante **discutidos**...” (GC – Texto 24, l. 1);
3. “...o povo negro tem um lugar na sociedade e a cada dia que se passa, são mais **valorizados** e menos **despresados**...” (GC – Texto 56, l. 14-16);
4. “...há aqueles que defendem os trotes e **o** acham...” (GC – Texto 100, l. 6);
5. “Muitos projetos tem caráter **motivadores**...” (GC – Texto 131, l. 1);
6. “...a aversão em representar métodos **passado**...” (GC – Texto 140, l. 8-9).

Na subseção a seguir, apresentaremos o comparativo entre GE e GC em relação à consciência morfossintática.

4.4.4 Contrastes entre GE e GC – aspectos morfossintáticos

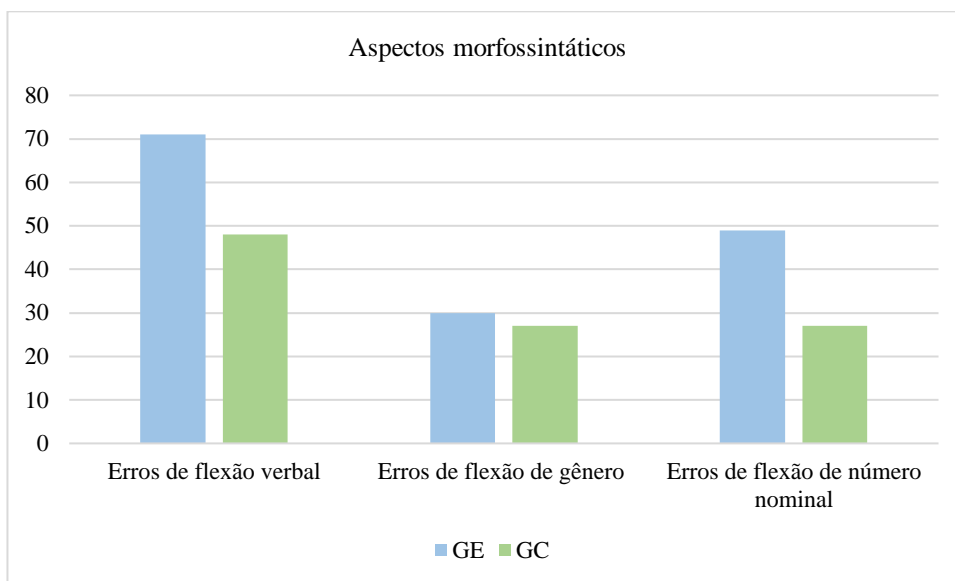
Chegamos, então, a novos contrastes entre GE e GC, agora em relação a aspectos morfossintáticos:

- i) enquanto 71 dos 148 textos apresentam ao menos um erro de flexão verbal no GE (o que corresponde a cerca de 48% do total de textos analisados do grupo), 48 textos do GC apresentam erros da mesma natureza (o equivalente a cerca de 32% do total de textos analisados desse grupo);
- ii) no GE, 30 dos 148 textos analisados apresentam erro em flexões de gênero (o que equivale a cerca de 20% do total de textos do GE), enquanto 27 textos do GC apresentam erros desse tipo (o que corresponde a aproximadamente 18% do total de textos do grupo);
- iii) no GE, 49 dos 148 textos analisados apresentam erro de flexão de número nominal (o que corresponde a aproximadamente 33% do total de textos analisados do GE), enquanto no GC, dos 148 textos, 27 apresentam erro de tal natureza (o que equivale a cerca de 18% do total de textos analisados do grupo).

Em síntese, a partir da análise e comparação entre os dados de ambos os grupos, observamos que erros de flexão verbal, de número nominal e de gênero são mais frequentes no GE. Isso corrobora o exposto por Zuanetti *et al.* (2016), que, ao analisarem produções escritas de crianças com dificuldades de leitura e escrita, concluíram que crianças com dificuldades em leitura/escrita apresentam diversas alterações na elaboração escrita, como a dificuldade de utilizar as flexões verbal e de gênero, sugerindo dificuldades na consciência morfossintática.

Sintetizamos os dados analisados no gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Comparação entre GE e GC em relação a aspectos morfosintáticos



Fonte: Desenvolvido pela autora.

4.4.5 Aspectos estritamente sintáticos

Nesta subseção, trataremos de aspectos estritamente sintáticos. Ao longo de cada uma das produções textuais analisadas, buscamos identificar a presença de períodos longos, como um fluxo de pensamento sem pausas claras; se houve ruptura de regra de ordenamento sintático; se houve predomínio de falta de coesão e coerência; se houve uso muito adverso de sinais de pontuação; se houve ambiguidade; e o quantitativo de orações simples e complexas (coordenadas e subordinadas).

4.4.5.1 Períodos longos

Dos 148 textos analisados do GE, 35 apresentaram períodos longos, como um fluxo de pensamento sem pausas claras. A seguir, transcrevemos trechos para exemplificar o fenômeno:

1. “O mar fonte de Vida é fonte de sobrevivencia tráz trabalho e renda o quem presiza o mar é fonte de insinamento e sabedoria. O mar ensina sobre fisica química e tudo aquilo que Você quiser saber mas o mar esconde muitos segredos do qual um dia saberemos ou não mar fonte de belezas naturais e encantadora que desPerta cobisa e interesses em Possuila.” (GE – Texto 4, l. 1-6);

2. “...é o deus da água ele é capaz de fazer altos tornados de água e também fazer tsunamis e furacões e tempestades mais agudas que podem destruir uma cidade inteira com a força da tempestade é capaz de inundar cidades e os continentes mais abertos e mais insolados e mais fechados.” (GE – Texto 5, l. 2-6);
3. “Também não podemos esquecer os perigos no mar, como alguns animais, principalmente os carnívoros que estão em toda parte, como os tubarões, não temos só os animais nos mares que são perigosos, mas também o proprio mar, muitas pessoas morrem no mar, algumas afogadas, mas não é só pelo motivo de não saber nadar, porque até os que sabem nadar monem, e porque as pessoar não sabem como vai estar o solo do mar, não sabe se vai ter um buraco, ou vai estar muito fundo, e acabam ficando presa no buraco e monem afogado.” (GE – Texto 6, l. 15-24);
4. “Atualmente, a imaginação é o Primeiro e Principal meio de transporte humano sendo este fundamental para o surgimento de novas tecnologia tudo o que temos hoje, antes de ser feito foi pensado na cabeça de alguém, do mais simples ao mais complexo, a imaginação do ser humano é muito importante para a sociedade coisas hoje imprescindíveis para a vida em sociedade não existiam, alguém um dia imaginou a roda e a fez, o que resultou no advento do carro e outros meios de transportar pessoas os quais seria muito difícil viver sem atualmente.” (GE – Texto 73, l. 1-10);
5. “É muito nitido que enquanto o governo não investir nos mais necessitados o Preconceito e a desigualdade vai continuar as procimas gerações talvez sofrão menos com tudo isso se correm atrás dos seus direitos pressionar o governo não é so parte de quem nescecita e sim de toda comunidade que estiver insatisfeita.” (GE – Texto 102, l. 14-19);
6. “Ao enxergar o homem da maneira como Narciso enxergou pode levar o ser que está vendo a imagem, a realizar atos horríveis, pois será alimentado um egocentrismo exacerbado que por consequência ferirá quem está por perto, fazendo com que o homem acredite ser superior ao seu próximo o que não é verdade, trazendo consequências asquerosas como queimas índios nas paradas públicas, praticar preconceito racial, preconceito sexual, práticas de homofobia, não respeitar idosos e deficientes e roubar dinheiro público e essas só são algumas práticas de Narcisismo egocêntrico que realça a demência humana.” (GE – Texto 112, l. 6-15)

Já no GC, 18 dos 148 textos analisados apresentam períodos longos, como um fluxo de pensamento sem pausas claras, como exemplificado nas transcrições a seguir:

1. “Que acaba sendo o refugio de muitas especies fragias com seus perigos, predadores famintos e desconhecidos, motivo de desesperos, lágrimas e até a morte, terremotos e tsunamis acabam vindo do mar destruindo casas, familias e até uma cidade.” (GC – Texto 5, l. 11-16);
2. “Esse imensidão traz calma, ouvir as suas ondas quebrando em uma tarde nublada de terça-feira, talvez seria o ideal para as mentes conturbadas da era da modernidade, afinal, é indiscutível o quão é melhor o barulho de maresia, que buzinas, freíadas e música alta na Avenida Paulista, em uma sexta-feira a tarde no horário intenso de pico.” (GC – Texto 6, l. 12-19);
3. “Acredite que aquelas águas cristalinas onde ficam espumas devido ao forte impacto delas com as pedras podem mostrar seu verdadeiro terror e demonstrar sua verdadeira força destruidora que chega a ser tão grande que pode acabar com um país, por isso nos seres humanos ao mesmo tempo que devemos temer, também precisamos respeitar, porque uma coisa é certa. A natureza sempre pode nos surpreender.” (GC – Texto 8, l. 20-27);
4. “Hoje o homem já foi a lua e com tantas construções de satélites já em vouta da terra, hoje podemos ter muitas informação via satélite em nossa casa atraves da televisão, ainda não sabemos o que tanta facilidade de informação e transporte podera mos causa no futuro, sera que o homem já pessebeu que ele e um camçe na terra e já esta tentando fuji para outro planeta pois as consequencias pode ser tão grandes que nós nem temos mossão.” (GC – Texto 76, l.12-18);
5. “Hoje sabemos o significado dessas duas palavras, podemos até comparar “céu e inferno”, mas se um dia a morte vai chegar, porquê à aquelas pessoas que se preservam, não aproveita o tempo que tem, sempre temendo, só há uma palavra pra tais escolhas “medo”, temem a morte, não querem aproveitar a vida por temerem que a morte vêm ao encontro mais rápido, mas todo esse medo e envão pois, estamos relatando algo imprevisivel, hoje estou fazendo essa prova amanhã posso estar no cemitério, por não temer a morte, preferi realizar essa prova, já que esta é a oportunidade pra que eu possa aproveitar a vida no futuro, vida e isso, aproveitar, morte apenas uma consequência.” (GC – Texto 96, l. 9-18);

6. “Um dos projetos mais comentado por algumas pessoas e o “Mars One” o qual proporciona uma viagem sem volta para o planeta Marte, as dúvidas são muitas por parte da população e até mesmo por parte dos participantes conhecer um lugar do qual, pouco ou quase nada se ouviu falar não é fácil ainda mais se não ocorrer a adaptação das pessoas em determinadas situações como, diferença de temperatura, modo de sobrevivência entre outros aspectos que poderão ocorrer no dia-a-dia.” (GC – Texto 131, l. 6-13).

Em relação à presença de períodos longos, como um fluxo de pensamento sem pausas claras, há mais um contraste entre GE e GC: enquanto no GE tal característica está presente em 35 textos, o que corresponde a cerca de 24% do total de produções textuais, no GC, essa característica foi identificada em 18 textos, o que equivale a aproximadamente 12% do total de textos analisados do grupo.

4.4.5.2 *Uso muito adverso de sinais de pontuação*

Também analisamos se houve uso muito adverso de sinais de pontuação nos textos analisados de cada grupo. Tal característica foi identificada em dois textos do GE e dois textos do GC, conforme transcrição a seguir:

1. “...que podem encontrar, mas quanto tempo isso vai durar? com tantos problemas que se Joga ao mar.” (GE – Texto 3, l. 4-5);
2. “ou será augo da cultura? ou uma homenagem? ou só por gostar?, mas o que e tatuar?” (GE – Texto 12, l. 3-4);
3. “Nós somos afro-descendentes!, todos nós temos...” (GC – Texto 60, l. 18);
4. “Porquê nascemos?, já que um dia a morte vai chegar...” (GC – Texto 96, l. 6-7).

Nas transcrições acima, observamos utilização inadequada de sinais de pontuação. No fragmento 1, o ponto de interrogação foi colocado no local errado (no meio da sentença), que continua mesmo após o ponto. Nos fragmentos 2, 3 e 4, dois sinais de pontuação foram empregados consecutivamente, o que diverge das regras de pontuação da língua portuguesa. Assim como destacado por Soares *et al.* (2020), as crianças sem comprometimento da CS apresentaram mais emprego adequado de sinais de pontuação do que as crianças com a CS prejudicada. As autoras ressaltam que, embora o grupo das crianças sem comprometimento na CS tenha tido melhor resultado em relação ao uso

correto de pontuação, esse emprego gerou dificuldade em ambos os grupos, tendo em vista que depende principalmente do aprendizado de regras.

4.4.5.3 Ruptura de regra de ordenamento sintático

Em relação à ruptura de regra de ordenamento sintático, dos 148 textos analisados do GE, sete apresentam essa característica. A seguir, exemplificamos a partir de transcrição de trechos:

1. “E podem também **a** levar a separação...” (GE – Texto 16, l. 19);
2. “...mostrou as outras sociedades **quanto o** forte e determinado é...” (GE – Texto 22, l. 19);
3. “...todos passam **a pela** etapa da morte...” (GE – Texto 82, l. 25);
4. “...os jovens estão intereçando em entrar **mais** na política do que antes...” (GE – Texto 113, l. 4).

No fragmento 1, o “a” pode ser classificado como preposição regida pelo verbo “levar”, que, nesse contexto, é transitivo indireto. Podemos afirmar que há ruptura de regra de ordenamento sintático já que a preposição foi posicionada antes do verbo que a rege.

No fragmento 2, observamos a troca de “quão” por “quanto” e a ruptura na regra de ordenamento sintático que ocorre no posicionamento do “o” após o termo “quanto”, que deveria anteceder o termo em questão: “...sociedades **o quão** forte e determinado é...”.

No fragmento 3, há hipercorreção em “a pela”, com o acréscimo do “a” antes do termo “pela” (que já consiste na junção de “por” + “a”). Apesar da hipercorreção, houve ruptura na regra de ordenamento sintático do termo “a”, que antecede a preposição “por”, quando deveria ser posicionado posteriormente a ela: “...todos passam **por a** etapa da morte...”.

No fragmento 4, entendemos que o estudante quis dizer que “os jovens estão **mais interessados** em entrar na política do que antes...”. Partindo desse ponto, identificamos ruptura na regra de ordenamento sintático no posicionamento do termo “mais” na oração, que foi colocado após o verbo “entrar” e deveria anteceder “interessados”.

Já no GC, há ruptura de regra de ordenamento sintático em dois dos 148 textos analisados:

1. “...indiscutível o quão é melhor o barulho...” (GC – Texto 6, l. 16);
2. “...que pode parecer brincadeira, é **no mar** aonde muitos países tem sua economia totalmente voltada...” (GC – Texto 8, l. 12-13).

No fragmento 1 acima, também identificamos ruptura na regra de ordenamento sintático no posicionamento do verbo “é” dentro da oração, antecedendo o adjetivo “melhor” em vez de aparecer posposto ao referido adjetivo, como previsto nas regras gramaticais do português. Por fim, no fragmento 2, a expressão “é no mar” foi posicionada de forma a romper o ordenamento sintático, comprometendo a clareza do enunciado, que poderia ser reescrito assim: “muitos países têm sua economia totalmente voltada **ao mar**”. Mas aqui se pode alegar que há uma topicalização de “no mar”, o que justifica em parte essa mudança no ordenamento sintático.

Portanto, enquanto o GE apresentou cerca de 5% do total de textos analisados com ruptura de regra de ordenamento sintático, o GC apresentou aproximadamente 1% do total de textos do grupo com essa característica, o que reforça a hipótese de que pessoas com dislexia têm uma tendência maior a cometer erros de tal natureza, conforme defendido por Muszkat e Rizzutti (2012) e Zuanetti *et al.* (2016).

4.4.5.4 Predomínio de falta de coesão

Prosseguindo com a análise de aspectos sintáticos das produções textuais, no GE identificamos seis textos em que há predomínio de falta de coesão. A seguir, apresentamos transcrições para ilustrar esse fenômeno:

1. “Com isso a aceitação do povo escravizado foi cendo aceito aos poucos no sociedade ao longo do tempo, sendo a pessoa para repretent-nos, como precidente, e mesmo assim ocorre racismo nos dia atuais.” (GE – Texto 35, l. 19-22);
2. “Sim a imaginação feis que as pessoa sair do ceu confonto e passo conhecimento mais coisa porcurava para pença mais.” (GE – Texto 52, l. 1-3);
3. “Existem várias formas de vida que cada um que entra nesse mundo tende a fornecer vários tipos de culturas, cotidiano, além de criar cópias de seres da humanidade. Depois de um tempo, que no qual é determinado por um só Deus, os mesmos que nasceram primeiro tendem a falecer depois. E a partir daí surge a chamada vida após a morte, no qual designa uma vida diferente.” (GE – Texto 87, l. 13-19).

Nos trechos transcritos anteriormente, observamos a ausência ou o pouco emprego de recursos coesivos para estabelecer relações entre as palavras e ideias expostas pelos estudantes. No fragmento 1, por exemplo, o estudante aborda sobre a aceitação do povo escravizado na sociedade e, na sequência, cita a pessoa que ocupa o cargo de presidente do país, mas não relaciona essas ideias com clareza. Qual a relação do presidente do Brasil com o povo escravizado e a existência do racismo nos dias de hoje?

No fragmento 2, o aluno fala sobre como a imaginação fez as pessoas saírem de sua zona de conforto, cita o hábito de pensar mais, mas acaba empregando poucos recursos coesivos para conectar as ideias centrais do trecho (imaginação, conforto, conhecimento).

Por fim, no fragmento 3, o estudante escreve sobre várias formas de vida, sobre morte e sobre uma possível vida após a morte, mas também explora pouco os recursos coesivos para conectar as ideias que expõe.

Já nos 148 textos analisados do GC, não identificamos predomínio de falta de coesão em nenhuma das produções textuais. Novamente, há um contraste entre GE e GC: enquanto seis dos 148 textos analisados do GE apresentaram predomínio de falta de coesão (o que representa cerca de 9% das produções textuais do grupo), nenhum texto do GC apresentou essa característica. Isso corrobora o exposto por Hage *et al.* (2015), as quais enfatizam que a consciência sintática é fundamental para a construção de frases e o sequenciamento de palavras, características da coesão textual; logo indivíduos com prejuízo na CS provavelmente apresentarão mais problemas na coesão textual.

4.4.5.5 Predomínio de falta de coerência

Em relação ao predomínio de falta de coerência, entre os 148 textos analisados do GE, quatro apresentaram essa característica, como é possível observar nos trechos transcritos a seguir:

1. “A relação entre a igualdade entre as pessoas são que algumas se acham tão irrelevantes que acham que pode criar posse de outro ser o dono deles, como ocorrido no seculo enque o Brasil foi colonizado ou antes, isso mostro que ate antes da colonização ou antes, isso mostra que ate antes da colonização pessoa eram escravos de senhores. Pois so era liver quem era escravos de senhores. Pois so era livre quem era mais forte, por assim dizer.” (GE – Texto 35, l. 1-9);

2. “Existem também maneiras de construir uma família e vida. Colocando em prática o espaço de cada pessoa em questão como uma forma de carinho, no qual tem ajudado, muito no futuro da humanidade, em que é o mundo onde estamos no qual vivemos, fazem parte do processo em que é considerada a dualidade da vida após a morte. E que não está comprovado ainda que isso pode ser um espaço de criação ou uma cópia de bens materiais.” (GE – Texto 87, l. 20-27);
3. “Com isso temos que nos especificar nas coisas que ocorrem em nosso redor e não fingir que não é aquilo que você concluiu, mesmo você querendo esquecer, ele está tranquilo e não sabe o que está na sua cabeça ou no seus olhares para poder interpretar, para que ele note converse tire deduções converse se ele já leu a Bíblia é qual e a conclusão que ele chegou!” (GE – Texto 103, l. 22-28).

Considerando que a coerência diz respeito ao sentido de um texto, observamos a ausência de tal característica nos três fragmentos transcritos acima. No fragmento 1, o estudante fala sobre igualdade entre as pessoas, escravidão e sentimento de posse entre os indivíduos, mas não há concatenação e continuidade do ponto de vista, o que torna o fragmento incoerente.

No fragmento 2, também identificamos falta de coerência entre as ideias expostas pelo aluno, que cita espaço pessoal, forma de carinho, vida após a morte, cópia de bens materiais, mas não há uma concatenação clara desses elementos nesse fragmento transcrito.

Por fim, no fragmento 3, o estudante fala sobre especificar nossas conclusões e sobre a importância de dialogar. Também fala sobre a Bíblia e utiliza o pronome “ele” cujo referente não conseguimos identificar. Há, novamente, prejuízo na concatenação das ideias expostas.

Por sua vez, não identificamos no GC textos com predomínio de falta de coerência, enquanto cerca de 3% dos textos do GE apresentam tais características, o que nos mostra mais um contraste entre ambos os grupos. Esse dado corrobora o exposto por Machado e Capellini (2011) e Zuanetti *et al.* (2016), que afirmam que uma das características dos textos escritos por disléxicos é o comprometimento na coerência textual.

4.4.5.6 Ambiguidade

Em se tratando da ambiguidade, cinco dos 148 textos analisados do GE apresentam essa característica. Por exemplo:

1. “A dependência gerada pela velocidade existente nos novos meios de comunicação gerou um desuso nas modalidades antigas. Tais como carta, telegramas, email, pois não há porque esperar uma semana pela resposta se pode ligar ou **mandar uma mensagem para pessoa que seria instantaneo**”, como se a característica de ser instantâneo fosse da pessoa e não da mensagem (GE – Texto 1, l. 16-17);
2. “O mar, uma beleza natural a que todos podem gostar, suas águas geladas e salgadas, varias maneiras de adorar, varios tipos de comida que podem degustar e varias especies de peixes e algas que podem encontrar, mas quanto tempo **isso** vai durar? com tantos problemas que se Joga ao mar.” (GE – Texto 3, l. 1 a 5); em que não se sabe se o pronome “isso” se refere às belezas naturais ou à poluição jogada nos mares;
3. “**O mar tem varias coisas para falar**, tem sua beleza, seus perigos, sua biodiversidade, e outras coisas que o homem não descobriu”, em que se depreende que é o mar que tem coisas para falar sobre si mesmo, e não a pessoa que escreve o texto (GE – Texto 6, l. 1-3).

Ainda em se tratando de ambiguidade, identificamos tal característica em três dos 148 textos analisados do GC, como exemplificado a seguir:

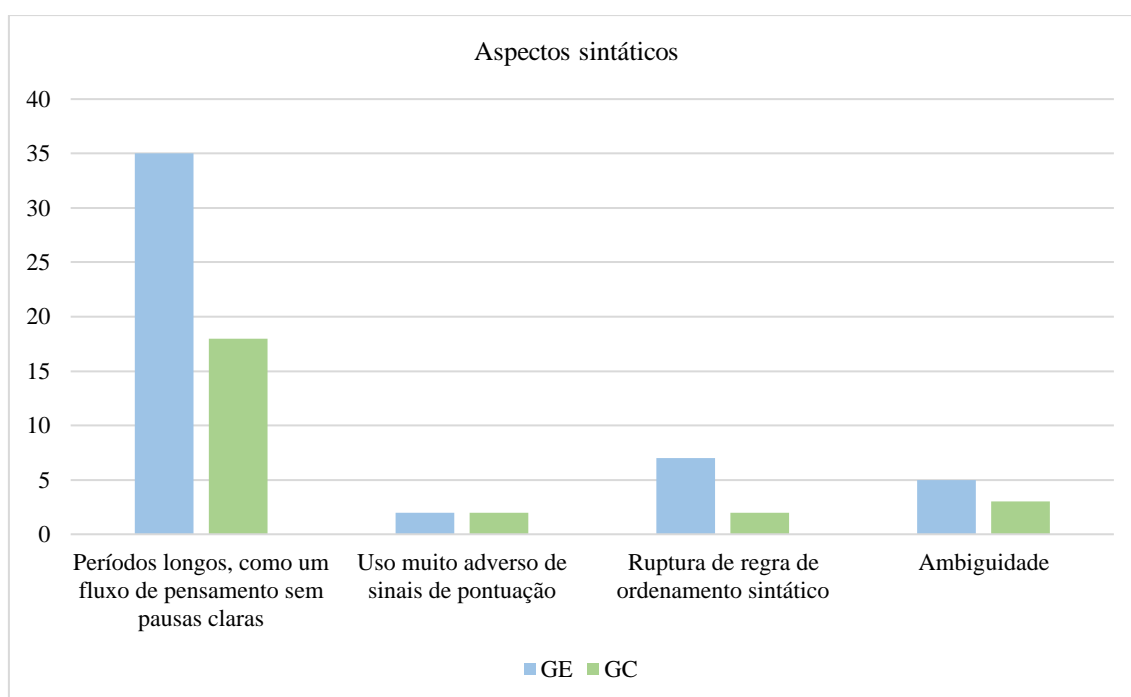
1. “O Mar de perto parece Infinito, ele é lindo, com suas andas gigantes que encobrem a gente, com suas belas espumas brancas, e sua areia fina, **e é bem salgada**” (GC – Texto 3, l. 1-4). Nesse trecho, não é possível saber ao certo de quem é a característica de ser salgada: do mar, das ondas, das espumas ou da areia;
2. “...os filhos tinham o mesmo destinos dos pais servirem os coronéis **muitos deles** eram vendidos para outros continentes, também como escravos, apesar de muito sofrerem.” (GC – Texto 55, l. 9-12). Nesse trecho, não se sabe quem era vendido para outros continentes: os filhos, os pais ou os coronéis;
3. “...um envolvido no esquema delatou seus comparsas, entre eles – na época – o atual governador do Distrito Federal, com o objetivo de reduzir a **sua** pena.”

(GC – Texto 115, l. 4-7). Aqui, o emprego de “sua” fica ambíguo, pois não se sabe de quem seria a pena a ser reduzida (do envolvido no esquema que delatou os seus comparsas ou do governador do DF).

Assim, enquanto cerca de 3% dos textos do GE apresentam ao menos um caso de ambiguidade, aproximadamente 2% dos textos do GC têm tal característica. Isso corrobora o exposto por Cruz (2009), Coelho (2011) e Moura (2017), que apontam como uma das características da dislexia o comprometimento da organização e estruturação das ideias; e Hage *et al.* (2015), que ressaltam a dificuldade dos disléxicos de refletir sobre as estruturas gramaticais.

Os dados relativos aos aspectos sintáticos analisados estão sintetizados no gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Comparação entre GE e GC em relação a aspectos sintáticos



Fonte: Desenvolvido pela autora.

Por último, em relação ao tipo de oração presente nos textos (simples ou complexas), o GE apresentou 86 textos com orações simples, enquanto o GC apresentou 104 textos com o mesmo tipo de oração.

Em se tratando de orações complexas (coordenadas e subordinadas), o GE apresenta 147 textos com esse tipo de construção, enquanto todos os textos do GC contêm

ao menos uma oração desse tipo. No GE, a média de orações simples é de 1, enquanto no GC é de 2; e a média de orações complexas no GE é de 23, enquanto no GC é de 28. Embora a média de ambos os grupos tenha sido próxima, observamos maior quantidade de orações complexas no GC do que no GE, o que pode ser justificado pelo fato de que, no geral, os estudantes com dislexia escrevem textos mais curtos e menos complexos gramaticalmente do que os estudantes não disléxicos, devido à maior dificuldade que as pessoas com dislexia têm de coordenar a elaboração textual, como exposto por Soares *et al.* (2020) e Inep (2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após aplicação do protocolo de análise de textos escritos às 296 produções textuais do nosso *corpus*, identificamos diversas características relevantes.

Em relação à apresentação textual, analisamos os seguintes aspectos: legibilidade, utilização do espaço disponível nas linhas, espaçamento entre as palavras, respeito às margens, força maior no traçado gráfico, indicação de parágrafos, emprego de letras maiúsculas e minúsculas, quebra de progressão textual, quantidade de linhas e quantidade de rasuras.

No que se refere à legibilidade, 12 dos 148 textos do GE apresentam comprometimento, enquanto, no GC, nenhum dos 148 textos analisados apresentou prejuízo nesse aspecto. Identificamos, também, ocorrência de disgrafia no GE (cf. Figura 10), característica que compromete a apresentação e a compreensão do texto, não encontrada nas produções escritas do GC. Assim, chegamos a um contraste de cerca de 8% do total de textos do GE com legibilidade comprometida *versus* nenhum texto do GC com essa característica.

Quanto à utilização do espaço disponível nas linhas, dos 148 textos analisados, no GE, não houve uso integral em 67 textos, enquanto, no GC, 52 estudantes não utilizaram integralmente o espaço disponibilizado; o que nos leva a um contraste entre GE e GC, de, respectivamente, 45% e 35% dos textos com essa característica.

Acerca da irregularidade no espaçamento entre as palavras, no GE, 71 textos apresentam espaçamento irregular entre as palavras, enquanto, no GC, 23 produções textuais com a mesma característica. Portanto, no GE, cerca de 48% do total de textos analisados apresentou espaçamento irregular entre as palavras; já no GC esse percentual é de 16%.

Em se tratando do respeito às margens, dos 148 textos analisados do GE, seis apresentam problemas nesse sentido, enquanto, no GC, sete textos não respeitaram o limite estabelecido por elas. Há, portanto, uma diferença mínima entre GE e GC (4% e 5%, respectivamente), que pode ser justificada pelo fato de que, em 45% dos textos do GE, não houve a utilização do espaço disponibilizado nas linhas, o que, conseqüentemente, reduz o desrespeito ao limite estabelecido pelas margens por parte dos estudantes com dislexia.

Ao analisarmos se há força maior no traçado gráfico nas produções textuais do GE, identificamos 65 textos que apresentaram essa característica (o que corresponde a, aproximadamente, cerca de 44% do total de textos), enquanto, no GC, dos 148 textos

analisados, 44 apresentaram força maior no traçado gráfico (o que equivale a cerca de 30% do total de textos do grupo). Isso demonstra que a característica exposta por Soares *et al.* (2020), que identificaram que as crianças com dificuldades na CS escrevem à mão com mais força, se mantém mesmo com o passar dos anos e maior escolarização.

Em relação à indicação de parágrafos nos textos, dos 148 textos analisados, o GE apresentou três nos quais não foi feita a sinalização adequada (o que equivale a cerca de 4% do total de textos do grupo), enquanto todos os textos do GC indicaram adequadamente os parágrafos.

Sobre o emprego de letras maiúsculas e minúsculas, no GE, 42 dos 148 textos apresentaram inadequação nesse aspecto (o que corresponde a cerca de 28% dos textos); enquanto, no GC, 23 dos 148 textos analisados apresentaram problemas nesse sentido (o que equivale a aproximadamente 16% dos textos).

Em se tratando da quebra de progressão textual, no GE, identificamos cinco textos com essa característica, enquanto no GC três dos 148 textos apresentaram prejuízo na progressão textual, o que equivale, respectivamente, a cerca de 3% e 2% do total de textos de cada grupo.

Outro ponto relevante está relacionado à quantidade de linhas escritas em cada grupo. No Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB), nos anos de 2010 a 2016, a média do GE foi de 21 linhas; enquanto a do GC foi de 25 linhas. Já no Vestibular (UnB), de 2010 a 2016, a média de linhas do GE foi de 23 linhas, enquanto a do GC foi de 24 linhas. Embora a média de linhas escritas tenha sido próxima no GE e no GC, ressaltamos uma tendência de o GE usar menos linhas que o GC: no GE, há 15 textos que utilizaram menos de 15 linhas, ou seja, escreveram em menos da metade do total de linhas disponibilizadas, enquanto nenhum texto do GC apresentou menos de 15 linhas escritas. Com base em Soares *et al.* (2020), que afirmam que textos escritos por crianças sem dificuldades na consciência sintática são mais longos, apresentam conteúdo mais adequado, vocabulário mais diversificado e mais criatividade, podemos afirmar que esse cenário parece se manter em um contexto de jovens e adultos com dislexia.

Já em relação às rasuras, identificamos sua ocorrência em 103 dos 148 textos analisados do GE (o que corresponde a cerca de 70% dos textos), enquanto, no GC, 108 dos 148 textos analisados apresentam rasuras (o que equivale a aproximadamente 73% dos textos do grupo). Quantitativamente, o GE apresentou menos rasuras que o GC, o que pode ser justificado pelo fato de os estudantes não disléxicos monitorarem mais a própria escrita e conseguirem identificar quando cometem um equívoco na grafia, por exemplo.

Acerca dos dados relacionados à consciência fonológica, buscamos identificar substituições de letras, sílabas ou palavras com diferenças mínimas de grafia (m-n, i-j, v-u) (Inep, 2020) e de letras cujos sons são acusticamente próximos (/v/-/f/, /g/-/c/, /d/-/t/) (Inep, 2020); escrita espelhada/invertida; e hipo/hipersegmentação nos textos do GE e do GC.

Identificamos substituição de letras, sílabas ou palavras com diferenças mínimas de grafia em 85 textos do GE (o que equivale a cerca de 57% do total de textos analisados do GE), enquanto, no GC, 56 textos apresentam a mesma característica (aproximadamente 38% dos textos do GC).

Identificamos também como critério relativo à fonologia/consciência fonológica a substituição de letras cujos sons são acusticamente próximos. Esse fenômeno está presente em 95 dos 148 textos analisados do GE (o que equivale a cerca de 64% do total de produções textuais do GE), enquanto, no GC, identificamos a substituição de letras cujos sons são acusticamente próximos em 50 dos 148 textos analisados do grupo (o que corresponde a aproximadamente 34% do total de textos do GC). Reiteramos que, embora tais substituições ocorram na escrita dos disléxicos, não são exclusivas desse grupo, sendo até mesmo frequentes nas produções textuais de pessoas sem dislexia, como observamos a partir dos dados analisados. Mesmo assim, é no texto dos disléxicos em que elas mais ocorrem, sendo um indício da maior dificuldade desse grupo em fixar a escrita padrão.

Cabe aqui outra reflexão: esses traços, apontados como algumas das características prototípicas da dislexia pela literatura específica sobre o assunto (Ianhez e Nico, 2003; ABD, 2006; Cruz, 2009; Lukasova *et al.* 2009; Coelho, 2011; Moura, 2017), foram identificados em ambos os grupos, mas predominaram nos textos do GE. Considerando que são características inesperadas na escrita de estudantes de ensino médio sem dislexia (com idade entre 15 e 17 anos – em um contexto de Programa de Avaliação Seriada) ou pessoas que concluíram esse nível de ensino (17 anos ou mais – em um contexto de Vestibular), esse resultado nos leva às seguintes indagações: i) os estudantes do GC que apresentaram substituições de letras, escrita espelhada/invertida e hipo/hipersegmentação em seus textos são disléxicos não diagnosticados, seja por falta de condições financeiras, seja por desconhecimento da existência do transtorno por parte da família e dos professores? ii) esses estudantes do GC têm lacunas em sua alfabetização e formação escolar, que os levam a cometer erros de grafia inesperados para a idade e a formação que possuem?

Outro critério relativo a aspectos da fonologia/consciência fonológica foi a ocorrência de escrita espelhada ou invertida. Entre os 148 textos analisados do GE, identificamos 11 textos com indícios de espelhamento ou inversão da escrita, o que equivale a aproximadamente 7% do total de textos do grupo. Já no GC, identificamos escrita espelhada ou invertida em dois dos 148 textos analisados, o que corresponde a cerca de 1% do total de textos do grupo.

A presença de hipo ou hipersegmentação foi outro critério relacionado a aspectos da fonologia/consciência fonológica. Identificamos hipossegmentação em 34 dos 148 textos analisados do GE, o que corresponde a cerca de 23% do total de textos do grupo. Já no GC, identificamos hipossegmentação em 17 dos 148 textos analisados, o que corresponde a aproximadamente 11% do total de textos do grupo. Mais uma vez, há predominância de problemas linguísticos no GE.

A última característica relacionada à fonologia analisada em nosso *corpus* foi a omissão/acrécimo de letras. No GE, identificamos tal característica em 84 dos 148 textos do grupo, o que corresponde a cerca de 57% do total de textos do GE. Já no GC, identificamos omissão/acrécimo de letra em 50 dos 148 textos analisados, o que equivale a aproximadamente 34% do total de textos do grupo.

Em se tratando dos aspectos morfológicos analisados no nosso *corpus*, investigamos se houve emprego de morfologia derivacional com dois ou mais afixos e/ou raízes (Ferrari Neto e Sousa, 2014); se houve predomínio de substantivos em detrimento aos pronomes pessoais (Soares *et al.*, 2020); se os substantivos foram substituídos por outros substantivos relacionados a eles; e se houve repetição de palavras em um mesmo parágrafo ou linhas próximas.

Acerca do emprego de morfologia derivacional com dois ou mais afixos e/ou raízes, no GE, dos 148 textos analisados, 27 apresentam tal emprego, o que corresponde a cerca de 18% do total de textos do grupo. Já no GC, 92 dos 148 textos escritos analisados apresentaram emprego de morfologia derivacional com dois ou mais afixos e/ou raízes, o que equivale a cerca de 62% do total de textos do grupo. Há, portanto, mais um contraste entre GE e GC em relação ao emprego de morfologia derivacional com dois ou mais afixos e/ou raízes: enquanto no GE aproximadamente 18% dos textos apresentaram o referido emprego, no GC esse percentual é de cerca de 62% do total de textos do grupo. Esse dado corrobora o exposto por Ferrari Neto e Sousa (2014), de que os disléxicos têm mais dificuldade de processar palavras morfológicamente complexas, devido a um distúrbio na forma em que as palavras derivadas estão representadas e são processadas no

léxico mental dessas pessoas. Isso nos permite compreender por que as palavras morfológicamente complexas são menos frequentes nas produções textuais de estudantes com dislexia.

Em relação ao predomínio de substantivos em detrimento de pronomes pessoais, tanto no GE quanto no GC, todos os textos analisados apresentaram tal característica. No GE, dos 148 textos analisados, 85 apresentam ao menos um pronome pessoal (o que corresponde a cerca de 57% do total de textos do grupo), enquanto, no GC, 93 dos 148 textos do grupo apresentam esse tipo de pronome (o que equivale a aproximadamente 63% do total de textos do GC). Assim, considerando que o emprego de pronomes pessoais foi mais frequente no GC, podemos afirmar que há mais domínio das regras morfossintáticas pelo grupo dos estudantes sem dislexia, que emprega os pronomes com mais frequência para não repetir alguns substantivos (Soares *et al.*, 2020).

Ainda em relação a aspectos morfológicos, analisamos se houve substituição de substantivos por outros substantivos relacionados a eles. No GE, 68 dos 148 textos analisados apresentaram ao menos uma ocorrência desse tipo de substituição (o que equivale a cerca de 46% dos textos do grupo). Já no GC, identificamos esse tipo de substituição em 94 dos textos analisados (o que corresponde a, aproximadamente, 64% dos textos do GC). Isso é um indício de que os estudantes sem dislexia têm maior repertório vocabular do que os disléxicos. Como Nagy, Berninger e Abbott (2006) salientam, a consciência morfológica tem relevância no crescimento do vocabulário; assim, estudantes com prejuízo nessa consciência provavelmente terão um vocabulário menor.

O último critério relativo a aspectos morfológicos foi a ocorrência de repetição de palavras em um mesmo parágrafo ou em linhas próximas. Enquanto no GE todos os 148 textos analisados apresentaram repetição de palavras e/ou expressões; no GC, apenas um texto não apresentou essa característica.

Acerca da morfossintaxe, a partir de nosso protocolo de correção, buscamos identificar erros em flexões verbais e flexões de gênero e de número nominais. Dos 148 textos do GE analisados, 71 apresentaram ao menos um erro de flexão verbal (o que corresponde a cerca de 48% do total de textos analisados do grupo). Já no GC, 48 dos 148 textos analisados apresentaram ao menos uma ocorrência de erro de flexão verbal (o equivalente a cerca de 32% do total de textos analisados desse grupo).

Em relação às flexões de gênero, no GE, dos 148 textos analisados, 30 apresentaram erros desse tipo (o que equivale a cerca de 20% do total de textos do GE),

enquanto no GC, dos 148 textos analisados, 27 apresentaram erro dessa natureza (o que corresponde a aproximadamente 18% do total de textos do grupo).

Acerca das flexões de número nominal, há no GE 49 textos que apresentaram erros desse tipo (o que corresponde a aproximadamente 33% do total de textos analisados do GE), enquanto no GC 27 dos 148 textos analisados apresentaram erro de flexão de número nominal (o que equivale a cerca de 18% do total de textos analisados do grupo).

Assim, a partir da análise e comparação entre os dados de ambos os grupos, observamos que erros de flexão verbal, de número nominal e de gênero são mais frequentes no GE. Isso corrobora o exposto por Zuanetti *et al.* (2016), que, ao analisarem produções escritas de crianças com dificuldades de leitura e escrita, concluíram que crianças com dificuldades em leitura/escrita apresentam diversas alterações na elaboração escrita, como a dificuldade de utilizar as flexões verbal e de gênero, sugerindo dificuldades na consciência morfossintática.

Sobre os aspectos sintáticos, buscamos identificar a presença de períodos longos, como um fluxo de pensamento sem pausas claras; se houve ruptura de regra de ordenamento sintático; se houve predomínio de falta de coesão e coerência; se houve uso muito adverso de sinais de pontuação; se houve ambiguidade; e o quantitativo de orações simples e complexas (coordenadas e subordinadas).

Dos 148 textos analisados do GE, 35 apresentaram períodos longos, como um fluxo de pensamento sem pausas claras (o que corresponde a cerca de 24% do total de produções textuais do grupo). Já no GC, 18 dos 148 textos analisados apresentam períodos longos, como um fluxo de pensamento sem pausas claras (o que equivale a aproximadamente 12% do total de textos analisados do grupo).

Identificamos uso muito adverso de sinais de pontuação em dois textos do GE e dois textos do GC. Isso pode ser justificado pelo fato de a pontuação ser definida por memorização de regras, gerando dificuldade em ambos os grupos, independentemente da faixa etária. Aqui, podemos fazer um paralelo com o exposto por Soares *et al.* (2020), que ressaltam melhor resultado no emprego de pontuação pelas crianças sem comprometimento na CS em comparação com as crianças com a CS prejudicada. As autoras salientam que, embora o grupo das crianças sem comprometimento da CS tenha tido melhor resultado, o emprego de sinais de pontuação gerou dificuldade em ambos os grupos.

Em relação à ruptura de regra de ordenamento sintático, dos 148 textos analisados do GE, sete apresentaram essa característica, enquanto no GC, dois dos 148 textos

analisados apresentaram esse tipo de ruptura. Assim, enquanto o GE apresentou cerca de 5% do total de textos analisados com ruptura de regra de ordenamento sintático, o GC apresentou aproximadamente 1% do total de textos do grupo com essa característica, o que reforça a hipótese de que pessoas com dislexia têm uma tendência maior a cometer erros de tal natureza, conforme defendido por Muszkat e Rizzutti (2012) e Zuanetti *et al.* (2016).

Acerca do predomínio de falta de coesão, identificamos, no GE, seis textos com essa característica (o que representa cerca de 9% das produções textuais do grupo). Já nos 148 textos analisados do GC, não identificamos predomínio de falta de coesão em nenhuma das produções textuais. Isso corrobora o exposto por Hage *et al.* (2015), as quais enfatizam que a consciência sintática é fundamental para a construção de frases e o sequenciamento de palavras, características da coesão textual; logo há maior probabilidade de indivíduos com prejuízo na CS apresentarem mais problemas na coesão textual.

Em relação ao predomínio de falta de coerência, entre os 148 textos analisados do GE, quatro apresentaram essa característica (o que corresponde a cerca de 3% dos textos do grupo), enquanto, no GC, não há textos com predomínio de falta de coerência. Esse dado corrobora o exposto por Machado e Capellini (2011) e Zuanetti *et al.* (2016), que afirmam que uma das características dos textos escritos por disléxicos é o comprometimento na coerência textual.

Em se tratando da ambiguidade, cinco dos 148 textos analisados do GE apresentaram essa característica (o que corresponde a cerca de 3% dos textos do grupo). Já no GC, identificamos tal característica em três dos 148 textos analisados (o equivalente a aproximadamente 2% dos textos do grupo), o que era esperado, tendo em vista que a dislexia afeta o comprometimento da organização e estruturação das ideias (Cruz, 2009; Coelho, 2011; e Moura, 2017); e acarreta dificuldade dos disléxicos de refletir sobre as estruturas gramaticais (Hage *et al.*, 2015).

Por último, em relação ao tipo de oração presente nos textos (simples ou complexas), o GE apresentou 86 textos com orações simples, enquanto o GC apresentou 104 textos com o mesmo tipo de oração. Em se tratando de orações complexas (coordenadas e subordinadas), o GE apresenta 147 textos com esse tipo de construção, enquanto todos os textos do GC contêm ao menos uma oração desse tipo. No GE, a média de orações simples é de 1, enquanto no GC é de 2; e a média de orações complexas no GE é de 23, enquanto no GC é de 28. Embora a média de ambos os grupos tenha sido

próxima, observamos maior quantidade de orações complexas no GC do que no GE, o que pode ser justificado pelo fato de que, no geral, os estudantes com dislexia escrevem textos mais curtos e menos complexos gramaticalmente do que os estudantes não disléxicos, devido à maior dificuldade que as pessoas com dislexia têm de coordenar a elaboração textual, como exposto por Soares *et al.* (2020) e Inep (2020).

Por fim, a partir da literatura específica sobre dislexia e das análises que realizamos nos 296 textos do nosso *corpus*, podemos afirmar que esse distúrbio de aprendizagem compromete não só a consciência fonológica dos disléxicos, mas também as consciências morfológica e sintática. Gombert (2003), Mota (2008), Viana *et al.* (2014), Basso *et al.* (2017) e Soares *et al.* (2020) enfatizam a escassez de pesquisas sobre dislexia em língua portuguesa, especialmente envolvendo escrita, consciência morfológica e consciência sintática, o que demonstra a relevância desta pesquisa.

Em relação ao protocolo de correção que desenvolvemos nesta tese, consideramos que se trata de um material técnico claro e eficaz para análise de textos escritos produzidos por disléxicos, podendo ser utilizado em outras pesquisas que visem compreender com mais profundidade as consequências linguísticas da dislexia e servindo de base para o desenvolvimento de materiais e testes voltados para disléxicos. Além disso, em se tratando do ensino de língua portuguesa, após as discussões aqui apresentadas, é necessário repensar o uso de frases soltas e descontextualizadas, que pouco contribuem para a noção muito mais ampla de língua.

Diante do exposto, esta tese apresenta uma enorme contribuição quanto à expressão linguístico-discursiva da dislexia, evidenciando a relevância da Linguística como área da ciência que contribui diretamente com a compreensão da dislexia e com o seu enfrentamento. Assim, reconhecemos aqui um importante registro sobre a dislexia e pontos a serem explorados. Esperamos não só contribuir com a disseminação do debate sobre esse transtorno de aprendizagem no campo da Linguística, mas também propor um aprofundamento em questões relativas à consciência morfológica e à consciência sintática, pouquíssimo debatidas nesse contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFONSO, M. J. C. O.; PIZA, C. M. J. T.; BARBOSA, A. C. C.; MACEDO, E. C. Avaliação de escrita na dislexia do desenvolvimento: tipos de erros ortográficos em prova de nomeação de figuras por escrita. *Revista CEFAC*, v. 13, n. 4, p. 628–635, jul. 2011.

ALVES, U. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009; 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br>>. Acesso em: 22 out. 2015.

BASSO, P.; INCHAUSTI, J.; ALVES, G.; BASSÔA, H.; MOOJEN, S.; SALLES, J. A produção textual escrita de adultos com dislexia de desenvolvimento. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 2017.

BERTELSON, P.; GELDER, B.; TFOUNI, L. V.; MORAIS, J. Metaphonological abilities of adult illiterates: new evidence of heterogeneity. *European Journal of Cognitive Psychology*, 1, 239-250, 1989.

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.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BOWEY, J. Syntactic awareness and verbal performance from preschool to 5th grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 15, p. 285-308, 1986.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2020: avaliação das redações dos participantes com dislexia*. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRUCK, M. Word recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology*, v. 26, 439-454, 1990.

BRUCK, M. Persistence of dyslexic's phonological awareness deficits. *Dev. Psychol.* 1992.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- BURGEMEISTER, B.; BLUM, L. H.; LORGE, I. Escala de maturidade mental Colúmbia. São Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica, 1977.
- BYBEE, J. Língua, uso e cognição. Tradução: Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.
- CAPELLINI, S. A. *Eficácia do programa de remediação fonológica em escolares com distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem*. (Tese). Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2001.
- 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.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *PsicoUSF*, Itatiba, v. 9, n. 1, pp. 39-47, 2004.
- CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- CARLISLE, J. F. Morphological awareness and early reading achievement. In: L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1995.
- 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.
- CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. 2022. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/fone>>.
- CERVERA-MÉRIDA, J. F.; YGUAL-FERNANDÉZ, A. Una proposta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. *Revista Neurología*, 2006.
- CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs.). *Linguística centrada no uso – uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2013.

CIASCA, S. M. *Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CICCARINO, G.; SANTOS, P. Reflexões sobre estudo de caso de produções textuais feitas por crianças com dislexia. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 8, n.1, p. 155-170, 2021.

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.

CONDEMARIN, M.; BLOMQUIST, M. *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CORREA, J. A avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 1, pp. 91-97, 2005.

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.; CECHELLA, C. V. O deficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: Diagnóstico e intervenção. *Ver. CEFAC*, v.11, Supl2, p. 194-200, 2009.

DOURADO, M. B., SCHMID, E., CHIAPPETTA, A. L. M. L. Consciência fonológica em disléxicos. *Rev CEFAC*, 2005.

DSM-V: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th ed. Washington: American Psychiatric Association; 2013.

ELBRO, C.; ARNBAK, E. The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals Of Dyslexia*. Cambridge pp. 209-240, 1996.

ELLIS, A. W. *Leitura, escrita e dislexia: uma abordagem cognitiva*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERRARI NETO, J.; SOUZA, L. B. O Processamento da Leitura na Aquisição da Morfologia Derivacional em Português Brasileiro (PB) por Disléxicos, *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 37, n.63, p. 273-298, jul.-dez., 2012.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREITAS, G. C. M. Sobre Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *Aquisição Fonológica do Português*. Perfil de Desenvolvimento e Subsídio Para Terapia. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FRITH, U.; FRITH, C. Modularity of mind and phonological deficit. In: EULER, I.; LUNDBERG; LLINAS, R. (Eds.) *Basic Mechanisms in Cognition and Language*. Elsevier Science, 1998.
- GALABURDA, A. M. Dyslexia – A molecular disorder of neuronal migration. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 151-165, 2005.
- GALABURDA, A. M.; SHERMAN, G. F.; ROSEN, G. D.; ABOITIZ, F.; GESCHWIND, N. Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18(2), 222-233, 1985.
- 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 2021.
- GOMBERT, J. E. *Metalinguistic Development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M.R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- GOUGH, P.; LARSON, K.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In: C. Cardoso-Martins (Ed.): *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, S. R. K.; PAULA, F. V.; MOTA, M. M. P. E.; BARBOSA, V. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? *Psicologia USP*, 25(2), pp. 201-212, 2014.
- HAGEN, V.; MIRANDA, L. C.; MOTA, M. E. Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. *Psicol. teor. prat.* [online]. vol.12, n.3, pp. 135-148, 2010.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 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.

- IBAÑEZ, R. M F. J. *Lingüística Cognitiva: semántica, pragmática y construcciones*, 2001. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/circulo/no8/ruiz.htm>>.
- JARDINI, R. S. *Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- KEMP, N.; PARRILA, R.; KIRBY, J. Phonological and orthographic spelling in high-functioning adult dyslexics. *Dyslexia*, 2008
- LEÃO, L. M. *Metodologia do Estudo e Pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LEHTONEN, A.; BRYANT, P. Active players or just passive bystanders? The role of morphemes in spelling development in a transparent orthography. *Applied psycholinguistics*, 26(2), pp.137-155, 2005.
- LIMA, L. B. *Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso*. Monografia (Bacharelado em Letras Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- LIMA, L. B. *Análise linguística da dislexia em textos escritos: identificação e superação*. 2018. [221] f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- 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.
- MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: Maluf (org). *Psicologia Educacional – Questões Contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- MARTELOTTA, M. E. *Mudança Linguística*. Uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTENS, V. E. G.; DE JONG, P. F. The effect of word length on lexical decision in dyslexic children and normal reading children. *Brain and Language*, 98, 2, pp. 140-149, 2006.
- 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/zerosais/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, 2001.
- MASSI, G. A. *A dislexia em questão*. São Paulo: Lexus, 2007.

- MAXWELL, J. A. *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.
- 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.
- MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R. R.; SANTOS, R. M.; FREITAS, G. M.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M.; CORREA, A.; GUARDA, E. CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MOOJEN, S.; BASSOA, A.; GONÇALVES, H. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. *Rev. Psicopedag*, 2016.
- 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.
- MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRIA, J.; BERTELSON, P. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331, 1979.
- MORAIS, J.; CARY, L.; MEHLER, J.; SEGUI, J. (1989). Syllabic segmentation and literacy. *Language and Cognitive Processes*, 4, 57-67, 1989.
- MORAES, A. M. O processamento da morfologia derivacional durante o reconhecimento visual de palavras por disléxicos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.
- MOTA, M. *Children's role of grammatical rules in spelling*. Tese de doutorado não publicada, departamento de Psicologia Experimental, Universidade de Oxford, Inglaterra, 1996.
- MOTA, M. E. Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura. *Psicol. esc. educ.* [online], vol.12, n.2, pp. 347-355, 2008.
- 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.
- NAGY, W.; BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D. Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147, 2006.
- NATION, K.; SNOWLING, M. J. Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), pp. 229-241, 2000.

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.

NUNES, T.; BRYANT, P. *Improving Literacy by Teaching Morphemes*. New York: Routledge, 2006.

OLIVIER, L. *Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento*. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

PENNINGTON, B. F. *Diagnóstico de distúrbios de aprendizagem: um referencial neuropsicológico*. São Paulo: Pioneira, 1997.

PEPE, V. P. S. Consciência fonológica de vinte e três disléxicos falantes do Português. *A cor das letras* (UEFS), v. 18, p. 82-102, 2017.

PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia* 10(3), p. 407-412, 2005.

PINHEIRO, A. M. V. *Leitura e escrita: Uma abordagem cognitiva*. Campinas: Editorial Psy, 1994.

QUEIROGA, B. A. M.; LINS, M. B.; PEREIRA, M. A. L. V. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, p. 95-99, 2006.

READ, C.; YUN-FEI, Z.; HONG-YIN, N.; BAO-QING, D. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling. *Cognition*, n. 24, p. 31-44, 1986.

REGO, L.; BUARQUE, L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 199-217, 1997.

RODRIGUES, A.; PIO DA ROCHA, J. M. *Escala Colúmbia de Maturidade Intelectual*. Manual. Rio de Janeiro, RJ: Centro Editor de Psicologia Aplicada, 1994.

RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 33, n. 100, pP. 86-97, 2016.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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.
- SILVA, S. R. da. *Leitura em Língua Materna na Escola: por uma abordagem sócio interacional*?. Campinas: UNICAMP, 2004.
- 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.
- SNOWLING, M. *Dislexia*. 2. ed. S. Paulo: Santos, 2004.
- SOARES, A. C. C.; ZUANETTI, P. A.; SILVA, K.; GUEDES-GRANZOTTI, R. B.; FUKUDA, M. T. H. Narrativa escrita de escolares com e sem dificuldade de consciência sintática. *J. Hum. Growth Dev.* [online]. vol.30, n.3, pp. 417-424, 2020.
- STANOVICH, K. E. Annotation: Does dyslexia exist? *Journal of child Psychology and Psychiatry*, v. 35, n.4, p. 579-595, 1994.
- TANNOCK, R. Learning disorders. In: SADOCK, B. J., SADOCK, V. A., RUIZ, P. *Kaplan & Sadock's Comprehensive textbook of Psychiatry*. 8ª Ed. Vol. 2. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins; 2005.
- TEIXEIRA, S. B.; SCHIEFER, A. M.; CARVALHO, F. A. C.; ÀVILA, B. R. C. Compreensão oral e leitora e consciência sintática nas alterações de leitura e escrita *Revista CEFAC*, vol. 18, núm. 6, pp. 1370-1378, 2016.
- 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.
- TOMASELLO, M. *The New Psychology of Language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.
- TORRES, R.; FERNÁNDEZ, P. *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGrawHill, 2001.
- TUNMER, W. The role of language prediction skills in beginning reading. *Journal of Educational Studies*, New Zealand, v. 25, n. 2, p. 95-112, 1990.
- TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L.; NESDALE, A. R. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*. V. 23 n.2, pp. 134-158, 1988.
- VELLUTINO, F. R. *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press, 1979.

VIANA, F. L.; CRUZ, J.; CADIME, I. “Ler” antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? In: VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. (Coords.). *Falar, ler e escrever*. Propostas integradoras para jardim de infância. Carnaxide: Santillana, 2014.

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.

ZUANETTI, P. A.; NOVAES, C. B.; SILVA, K.; MISHINA-NASCIMENTO, F.; FUKUDA, M. T. H. Principais alterações encontradas nas narrativas escritas de crianças com dificuldades em leitura/escrita. *Revista CEFAC*, 18(4), pp. 843-853, 2016.

ANEXO 1

Prova de Consciência Sintática

46 Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla, Fernando César Capovilla, Joceli Vergínia Toledo Soares

Anexo 1

Prova de Consciência Sintática

1) *Julgamento gramatical*: Julgar a gramaticalidade de 20 frases, sendo metade destas gramaticais e metade agramaticais. Dentre as frases agramaticais, há frases com anomalias morfológicas (ex.: “Maria vestiu seu camisa”) ou inversões de ordem (ex.: “Está a quente comida”).

Instruções: Eu vou dizer algumas frases para você. Algumas estarão corretas e outras estarão erradas. Quero que você me diga se a frase está certa ou errada. Por exemplo, a frase “O menino comprou uma doce” está errada, porque nós não falamos “uma doce”, mas sim “um doce”. A frase “O menino comprou um doce” está correta. Vou dar outro exemplo: a frase “Está o gelado suco” está errada, porque as palavras estão na ordem errada. O certo é: “O suco está gelado”. Entendeu? Então as frases podem estar certas ou erradas, e podem estar erradas porque uma palavra está errada ou porque as palavras estão fora de ordem. Agora vou falar outras frases e você me dirá se estão certas ou erradas.

Itens de treino (aplicador pergunta e, após a resposta da criança, deve ajudar a criança explicando por que a frase está certa ou errada):

- Eu vamos ao parque. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada, porque nós não falamos “Eu vamos ao parque”, mas sim “Eu vou ao parque”.)
- Cachorro é preto. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está certa!)
- É carro aquele meu. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada, porque está fora de ordem. Não é “é carro aquele meu”, mas sim “Aquele é meu carro”.)

Agora você continua sozinho, eu não vou mais ajudar.

Itens de teste (aplicador anota a resposta da criança, mas não deve mais ajudar. Para facilitar a correção pelo aplicador, encontram-se assinaladas, entre parênteses, as frases que apresentam incorreções, sendo IM = incorreção morfológica e IO = incorreção de ordem):

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| 1. A mulher está bonito. (IM) | 11. João tem nove anos. |
| 2. As flores são brancas. | 12. Eu caderno no escrevo. (IO) |
| 3. Escola gosto eu da. (IO) | 13. Ele gosta de futebol. |
| 4. Ela compramos um sapato. (IM) | 14. O gatinho é pequeno. |
| 5. Maria gosta de sorvete. | 15. Meu irmã bebeu leite. (IM) |
| 6. Papai saiu para trabalhar. | 16. Os meninos estão brincando. |
| 7. Meus azuis são olhos. (IO) | 17. Andou de ela carro. (IO) |
| 8. Ontem eu comi macarrão. | 18. Nós comi uma maçã. (IM) |
| 9. A fruta são gostosas. (IM) | 19. Esse bebê está dormindo. |
| 10. É professora minha legal. (IO) | 20. Eu gosto de matemática. |

2) *Correção gramatical*: Neste subteste, a criança deverá corrigir frases agramaticais.

Instruções: Agora eu direi algumas frases erradas e você tem que corrigir, deixando as frases corretas. Por

exemplo, se eu disser: “Minha gata são branca”, você tem que corrigir dizendo: “Minha gata é branca”. Se eu disser: “O alto é menino”, você tem que corrigir dizendo: “O menino é alto”. Agora eu vou falar outras frases e você vai corrigi-las.

Itens de treino (aplicador pergunta e, após a resposta, explica como fica a frase correta):

- Eu gosto do professora. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada porque não falamos “do professora”. A frase correta é “Eu gosto da professora”.)
- Terminei a lição eu. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada, porque está fora de ordem. A frase correta é “Eu terminei a lição”.)

Agora você continua sozinho, eu não vou mais ajudar.

Itens de teste (aplicador anota a resposta da criança, mas não deve mais ajudar):

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 1. Futebol o joga menino. | 6. Sua blusa está sujo. |
| 2. Lápis aponte eu. | 7. Guardou o brinquedo ela. |
| 3. A sol está brilhando. | 8. Minha tia comeram pizza. |
| 4. Desenhei uma eu casa. | 9. Suco o bebi eu. |
| 5. Ele gostamos de bombom. | 10. Avião são rápidos. |

3) *Correção gramatical de frases agramaticais e asemânticas*: Neste subteste, são apresentadas à criança frases com incorreções tanto semânticas quanto gramaticais. A tarefa da criança é corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico. Por exemplo, diante da frase “A menina subimos ao fundo do mar”, a criança deve corrigir a gramaticalidade ignorando o erro semântico, dizendo “A menina subiu ao fundo do mar”.

Instruções: Eu direi algumas frases erradas e você deve corrigir, deixando-as corretas. Mas não quero que você corrija o significado da frase, só o jeito de falar. Por exemplo, se eu disser: “A menina descemos para o telhado”, você deve corrigir dizendo: “A menina desceu para o telhado”. Eu sei que a gente não “desce para o telhado”, a gente “sobe para o telhado”. Mas eu não quero que você corrija isso, não quero que você corrija o significado da frase. A frase pode ser uma brincadeira, não tem problema.

Eu quero que você corrija somente o jeito de falar, porque não é certo falarmos “A menina descemos”, mas sim “A menina desceu”. Então vai ficar: “A menina desceu para o telhado”. Agora vou falar outras frases e você vai corrigir só o jeito de falar, mas não o significado.

Itens de treino (aplicador pergunta e, após a resposta, explica como fica a frase correta):

- O sol são preto. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada porque não é “O sol são preto”. A frase correta é “O sol é preto”. Lembre-se de corrigir apenas o jeito de falar, mesmo que a frase seja mentira.)
- A gato sabe voar. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada porque não é “A gato

sabe voar”. A frase correta é “O gato sabe voar”. (O aplicador também deve considerar correto se a criança disser “A gata sabe voar”.)

- c) A bruxa é bom. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada porque não é “A bruxa é bom”. A frase correta é “A bruxa é boa”. Lembre-se de corrigir apenas o jeito de falar, mesmo que a frase seja mentira.)

(Se o aplicador achar que a criança ainda não entendeu, dar mais exemplos de treino.)

Agora você continua sozinho, eu não vou mais ajudar.

Itens de teste (aplicador anota a resposta da criança, mas não deve mais ajudar):

- | | |
|------------------------------|-------------------------------|
| 1. Ontem eu comemos prego. | 6. Galo botei ovos. |
| 2. Monstro é bonitos. | 7. Os fogo está frio. |
| 3. O lobo-mau são legal. | 8. A Branca-de-Neve é feio. |
| 4. Chuva é vermelha. | 9. Lápis vou dormir. |
| 5. Essa livro saiu correndo. | 10. Essa livro saiu correndo. |

4) *Categorização de palavras*: Neste subteste, é apresentada à criança uma folha com três colunas. A primeira contém um adjetivo (e. g., quente), a segunda, um substantivo (e. g., casa) e a terceira, um verbo (e. g., beberam). O aplicador mostra três palavras pertencentes às três categorias gramaticais selecionadas. Em seguida, explica à criança que, se a palavra for uma ação, deverá ficar abaixo de “beberam”, na mesma coluna. Se for uma qualidade, deverá ficar abaixo de “quente”. E, se for o nome de uma coisa, pessoa ou animal, deverá ficar abaixo de “casa”. Em seguida, as crianças receberão 15 fichas, cada uma contendo uma palavra escrita, sendo 5 verbos, 5 substantivos e 5 adjetivos. O experimentador lerá cada palavra e pedirá à criança para categorizá-la, colocando-a na coluna correspondente. Assim, a cada palavra que o aplicador disser, a criança deverá apontar em que coluna ela deverá ficar.

Instruções: Veja esta folha com estas três palavras escritas. Aqui na primeira coluna está a palavra “quente”, na segunda coluna, a palavra “casa” e, na terceira coluna, a palavra “beberam”. Observe que a primeira palavra, “quente”, é uma qualidade. A segunda palavra, “casa”, é uma coisa, um objeto. E a terceira palavra, “beberam”, é uma ação, um verbo.

Sobre os autores:

Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla é doutora em Psicologia Experimental, com Pós-Doutorado em Psicologia Cognitiva da Leitura, jovem pesquisadora (Fapesp), pesquisadora bolsista de Produtividade (CNPq) e professora do curso de Psicologia e Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Universidade São Francisco.

Fernando C. Capovilla é doutor em Psicologia Experimental, livre-docente em Neuropsicologia, pesquisador nível 1 (CNPq), coordenador nacional do Programa de Treinamento Alfabeticadores (Capes), professor do Doutorado em Psicologia Experimental, chefe do Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental e Divisão de Distúrbios de Comunicação e Linguagem (USP).

Joceli Verginia Toledo Soares é psicóloga e pedagoga, mestre em Psicopedagogia pela Universidade de Santo Amaro.

Psico-USF, v. 9, n. 1, p. 39-47, Jan./Jun. 2004

Eu vou dizer outras palavras para você, e você deve dizer se vai ficar junto com “quente”, com “casa” ou com “beberam”. Se for uma qualidade, deve ficar junto com “quente”. Se for uma coisa, um nome, deve ficar junto com “casa”. E se for uma ação, um verbo, deve ficar junto com “beberam”. Então se eu disser “livro”, deve ficar junto com “casa”, porque é um nome, uma coisa. Se eu disser “dormiu”, deve ficar junto com “beberam”, porque é uma ação, um verbo. Se eu disser “bonito”, deve ficar junto com “quente”, porque é uma qualidade. Agora eu vou falar outras palavras e você vai dizer onde elas devem ficar.

Itens de treino (aplicador pergunta e, após a resposta, explica como fica a frase correta):

- a) correu. (Após a resposta da criança, dizer: A palavra “correu” deve ficar junto com “bebemos”, porque é uma ação, um verbo.)
- b) alto. (Após a resposta da criança, dizer: A palavra “alto” deve ficar junto com “quente”, porque é uma qualidade.)
- c) relógio. (Após a resposta da criança, dizer: A palavra “relógio” deve ficar junto com “casa”, porque é uma coisa, um nome.)

(Se o aplicador perceber que a criança não entendeu, deve fornecer mais exemplos.)

Agora você continua sozinho, eu não vou mais ajudar.

Itens de teste (aplicador anota a resposta da criança, mas não deve mais ajudar. Para facilitar a correção pelo aplicador, encontram-se descritas, entre parênteses, as categorias às quais as palavras pertencem):

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. Menino (substantivo) | 9. Bola (substantivo) |
| 2. Gostoso (adjetivo) | 10. Macio (adjetivo) |
| 3. Muro (substantivo) | 11. Dançaram (verbo) |
| 4. Vestiram (verbo) | 12. Brilhante (adjetivo) |
| 5. Cheiroso (adjetivo) | 13. Trem (substantivo) |
| 6. Andou (verbo) | 14. Magro (adjetivo) |
| 7. Cachorro (substantivo) | 15. Brincou (verbo) |
| 8. Escreveram (verbo) | |

O escore total na *Prova de Consciência Sintática* corresponde à soma dos acertos em cada subteste, totalizando um máximo possível de 55 acertos.

ANEXO 2

Protocolo de Análise de Produção Textual

ANEXO 1

PROTOCOLO DE ANÁLISE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Elaborado por Santos MAG e Hage SRV

Nome: _____

Idade: _____ Data de nascimento: _____ Data da realização da avaliação: _____

Ano: _____ Escola pública () privada () Nome: _____

Repetência: () Não () Sim Qual ano? _____

Habilidades avaliadas

Estética - narrativa e bilhete/carta		
Letra legível	Sim = 1	Não = 0
Sem rasuras	Sim = 1	Não = 0
Margens regulares	Sim = 1	Não = 0
Utilização de parágrafos	Sim = 1	Não = 0
Utilização de letra maiúscula	Sim = 1	Não = 0
Total (5)		
Coerência - narrativa e bilhete/carta		
Ideia central	Sim = 1	Não = 0
Relação entre o título e o conteúdo	Sim = 1	Não = 0
Ideias encadeadas	Sim = 1	Não = 0
Argumentos adequados	Sim = 1	Não = 0
Adequação a proposta	Sim = 1	Não = 0
Nível de linguagem adequada ao ano	Sim = 1	Não = 0
Total (6)		
Coesão - narrativa e bilhete/carta		
Utiliza elementos de ligação entre as partes da frase	Sim = 1	Não = 0
Utiliza elementos de ligação entre frases e parágrafos	Sim = 1	Não = 0
Sem repetição inadequada de palavras	Sim = 1	Não = 0
Total (3)		
Clareza e concisão - narrativa e bilhete/carta		
Faz uso de palavras com sentido apropriado	Sim = 1	Não = 0
Frases completas	Sim = 1	Não = 0
Ausência de informações repetidas	Sim = 1	Não = 0
Uso de vocábulos sinônimos, pronomes (sem repetição de palavras)	Sim = 1	Não = 0
Total (4)		
Norma culta - narrativa e bilhete/carta		
Ortografia correta	Sim = 1	Não = 0
Acentuação completa	Sim = 1	Não = 0
Utiliza as pontuações adequadas	Sim = 1	Não = 0
Total (3)		
Estruturação gramatical e lexical – narrativa e bilhete/carta		
Períodos simples	Sim = 1	Não = 0
Períodos compostos	Sim = 1	Não = 0
Concordância verbal	Sim = 1	Não = 0
Concordância nominal	Sim = 1	Não = 0
Uso de pronomes	Sim = 1	Não = 0
Uso de advérbios	Sim = 1	Não = 0
Total (6)		
Estética, coerência e clareza - descrição da brincadeira ou jogo		
Utiliza parágrafos ou marcadores para descrever	Sim = 1	Não = 0
Utiliza pontuações	Sim = 1	Não = 0
Ideias encadeadas	Sim = 1	Não = 0
Ausência de informações repetidas	Sim = 1	Não = 0
Uso de vocábulos sinônimos, pronomes (sem repetição de palavras)	Sim = 1	Não = 0
Total (5)		
Pontuação final		

ANEXO 3 CONFIAS

CONFIAS (Anexo A)

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUÊNCIAL

Sônia Moojen (Coord.); Regina Lamprecht; Rosângela Marostega Santos; Gabriela Menezes de Freitas; Raquel Brodacz; Maity Siqueira; Adriana Corrêa Costa; Elizabet Guarda.

CADERNO DE APLICAÇÃO

INSTRUÇÕES

I - NÍVEL DA SILABA: CONJUNTO DE 9 TAREFAS

II - NÍVEL DO FONEMA: CONJUNTO DE 7 TAREFAS

O APLICADOR DEVERÁ SEGUIR AS INSTRUÇÕES DESCRITAS EM CADA TAREFA E ANOTAR AS RESPOSTAS DA CRIANÇA NO PROTOCOLO DE RESPOSTAS.



© 2003 Casa do Psicólogo® Livraria e Editora Ltda.

Rua Mourato Coelho, 1059 - Vila Madalena - 05417-011 - São Paulo/SP - Brasil - Tel./Fax: (11) 3034.3600
E-mail: casadopsicologo@casadopsicologo.com.br - <http://www.casadopsicologo.com.br>

(S) NÍVEL DA SÍLABA

S 1 – Síntese

“Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?”

Pronuncie a palavra ‘sopa’ com um breve intervalo entre cada sílaba: so – pa.

“E agora pi – ja – ma. Que palavra eu disse?”

Exemplos:

so – pa = sopa

pi – ja – ma = pijama

Palavras-alvo

bi – co

sor – ve – te

má – gi – co

e – le – fan – te

S 2 – Segmentação

“Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala.”

“E esta outra: urubu”.

Exemplos:

sala = sa – la

urubu = u – ru – bu

Palavras-alvo

gato

abacaxi

cachorro

escova

S 3 – Identificação de sílaba inicial

“Que desenho é este? (cobra). Agora eu vou dizer 3 palavras. Qual delas começa como cobra?”

Caso a criança não entenda, auxilie na identificação da sílaba inicial dos exemplos.

Exemplos:

cobra *copo* – time – loja

garrafa *foguete* – *galinha* – caderno

Desenhos

faca

pipoca

cabide

cenoura

Alternativas

fada – vaso – lata

sapato – *piscina* – bigode

bandeira – palito – *carroça*

raposa – *semana* – chinelo

S 4 – Identificação de rima

“Que desenho é este? (mão) Eu vou dizer 3 palavras e quero que você me diga qual delas termina (ou rima) como mão.”

Exemplos:

mão sal – *cão* – luz

aranha *montanha* – umbigo – carrinho

Desenhos

flor

martelo

abelha

coração

Alternativas

pão – *dor* – trem

morango – tapete – *castelo*

relógio – *orelha* – vestido

armazém – carnaval – *injeção*

S 5 - Produção de palavra com a sílaba dada

<p><i>"Que palavra começa com 'pa'?"</i></p> <p>Exemplos: pa = papai, pacote ja = jarra, Japão</p>	Sílabas-alvo
	ca
	ba
	pi
	so

S 6 - Identificação de sílaba medial

<p><i>"Que desenho é este? (girafa) Qual é o pedaço (ou sílaba) do meio da palavra girafa? ('ra'). Eu vou dizer 3 palavras e só uma tem o pedaço (ou sílaba) do meio igual ao de 'girafa'. Qual é?"</i></p> <p>Aguarde que a criança evoque a sílaba do meio, antes de dizer as 3 palavras. Auxilie a evocação das sílabas do meio nos exemplos.</p> <p>Exemplos: girafa - <i>pirata</i> - panela - dinheiro camelo - colega - <i>vermelho</i> - bolacha</p>	Desenhos	Alternativas
	tomate palhaço cavalo jacaré	<i>fumaça</i> - lanterna - espeto mochila - caneta - <i>telhado</i> soldado - <i>gravata</i> - vizinho avental - <i>macarrão</i> - dominó

S 7 - Produção de rima

<p><i>"Que desenho é este? (chapéu) Que outra palavra termina (ou rima) como chapéu?"</i></p> <p>Exemplos: chapéu = céu, véu (dependendo da região, estarão corretas respostas como 'hotel', 'pastel'). pente = quente, dente</p>	Desenhos
	balão café rato bola

*** Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

S 8 – Exclusão

<p><i>"Se eu tirar 'so' de socorro fica? (corro)</i> <i>"Se eu tirar 'be' de cabelo fica? (calo)</i></p> <p>Exemplos: socorro = corro cabelo = calo</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>"cô" de cipó "pi" de piolho "es" de escola "té" de pateta "ve" de gaveta "le" de pele "to" de gasto *** "cól" de caracol</p>
--	--

S 9 – Transposição

<p><i>"Eu vou dizer uma palavra que não existe. Essa palavra tem dois pedaços (ou sílabas) e você vai trocar os pedaços: diga primeiro o pedaço do fim e depois o pedaço do começo. Você vai descobrir uma palavra que existe. Assim: darrô fica? (roda). Chobi fica? (bicho)".</i></p> <p>Aguarde a resposta da criança para ter certeza de que ela entendeu a tarefa de transposição.</p> <p>Exemplos: darrô = roda chobi = bicho</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>tapôr lhomi café valú</p> <p>***</p>
---	--

*** Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

(F) NÍVEL DO FONEMA

F 1 – Produção de palavra que inicia com o som dado

"Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som."

Observação: o som de [s] corresponde ao 'g' e ao 'j' (gente, jóia); o som de [ʃ] corresponde ao 'ch' e ao 'x' (chave, xícara).

Exemplos:

[a] = amigo, agulha

[f] = feijão, família

Sons-alvo

[s]

[v]

[ʃ]

[s]

F 2 – Identificação de fonema inicial

"Que desenho é este? (sino). Agora eu vou dizer 3 palavras. Uma delas começa com o mesmo som da palavra 'sino'. Descubra qual é a palavra."

Exemplos:

sino *sede* – chuva – gema

bota galo – *banco* – pêra

Desenhos

urso

folha

macaco

dedo

Alternativasovo – bolo – *linha*vela – *figo* – cola*menino* – presente – salada*doce* – sapo – linha**F 3 – Identificação de fonema final**

"Que desenho é este? (coelha) Eu vou dizer 3 palavras.

Uma delas termina com o mesmo som de 'coelha'. Descubra qual é a palavra."

Exemplos:

coelha azeite – sorriso – *farinha*

chave *pele* – cama – lobo

Desenhos

lapis

tambor

piano

escada

Alternativaspedra – garfo – *fértas*nariz – *colher* – manhãcriança – cidade – *banheiro**cabeça* – parede – morcego**F 4 – Exclusão**

"Se eu tirar o som [ʃ] de 'chama' fica?" (ama)

"Se eu tirar o som [r] da palavra 'barba' fica?" (baba)

Exemplos:

som [ʃ] de chama = ama

som [r] de barba = baba

Palavras-alvo

som [r] de mar

som [s] de jaula

som [v] de vida

som [s] de pasta

som [a] de peça

som [u] de viúva

F 5 – Síntese

“A palavra Eva tem estes sons: E – V – A . Eu vou dizer uns sons, e você vai descobrir que palavra eles formam.”
 Pronuncie os sons com um breve intervalo entre cada um deles. A pronúncia deve ser curta para que não se tornem sílabas. Por exemplo, o som de [z] deve ser produzido como ‘zzz’ e não como ‘zã’.

Exemplos:

E – v – a = Eva

m – e – s – a = mesa

...

Palavras-alvo

j – á

u – v – a

a – s – a

m – a – l – a

F 6 – Segmentação

“Agora você vai falar os sons das palavras.”

Exemplos:

vô = v – ô

lua = l – u – a

...

Palavras-alvo

chá

osso

lho

mola

F 7 – Transposição

Este item, devido à sua complexidade, gera dificuldade tanto na aplicação quanto no entendimento da ordem por parte da criança. Sugere-se o uso de fichas durante toda a aplicação, conforme o seguinte procedimento:

1º) diga as palavras inventadas, deslizando o dedo sobre as fichas;

2º) diga os sons isoladamente, apontando uma ficha por vez;

3º) solicite que a criança diga os sons de trás para diante, juntando-os para formar uma palavra que exista.

“Agora nós vamos falar de trás para diante. Eu vou dizer uma palavra esquisita como ‘amú’. Ela tem três sons: a – m – u. Se você disser os sons de trás para diante nós vamos achar uma palavra que existe: ‘uma’. E a palavra esquisita ‘ica’ – se dissermos os sons desta palavra de trás para diante, que palavra formaríamos? (‘aqui’).”

Exemplos:

amú = uma

ica = aqui

...

Palavras-alvo

alé (ela)

óva (avó)

ôla (alô)

ias (sai)

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL
 PROTOCOLO DE RESPOSTAS

Nome: _____
 Escolaridade: _____ Idade: _____
 Hora início: _____ Hora término: _____ Data: _____

(S) NÍVEL DA SÍLABA

S1	0	1	Observações
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
S2	0	1	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
S3	0	1	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
S4	0	1	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
S5	0	1	Produção
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
S6	0	1	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
S7	0	1	Produção
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
S8	0	1	Produção
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
S9	0	1	Produção
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

(F) NÍVEL DO FONEMA

F1	0	1	Observações
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F2	0	1	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F3	0	1	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F4	0	1	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F5	0	1	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F6	0	1	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F7	0	1	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	Possibilidades	Acertos
Sílabas	40	
Fonemas	30	
Total	70	

OBSERVAÇÕES GERAIS:

* Colocar no quadrinho o sub-total de cada tarefa

