

A DISLEXIA: UM TEMA A VÁRIAS VOZES

“Em última instância, o estranhamento do outro (professor/terapeuta/reeducador) diante do erro não pode nem deve ter como efeito a patologização da criança. Desse ponto de vista a dislexia é uma cruel metáfora do processo de aquisição da escrita que pode impedir o acesso da criança ao processo de escolarização e, conseqüentemente, a sua constituição enquanto sujeito e cidadão.”

Regina Freire, in *A metáfora da dislexia*¹

I

Podemos olhar para a etiqueta “dislexia” – para não lhe chamar um *estigma* quando utilizada menos criteriosamente em determinadas circunstâncias – sob diferentes pontos de vista. O título deste texto denuncia desde logo essa pluralidade e remete para o interesse que a dislexia tem vindo a suscitar junto de especialistas de variadas áreas, da medicina à pedagogia, passando, por exemplo, pela pedopsicologia, pela psicologia clínica, pela sociologia, pela terapêutica da fala, pela linguística, pela psicolinguística e pela neuropsicologia cognitiva (da linguagem), com vista a encontrar não só uma explicação para o quadro mas também os meios de intervenção mais adequados e eficazes.

II

A dislexia decorre naturalmente do facto de ser necessário rotular problemas relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita numa sociedade que deixou de poder prescindir dessas habilidades.

¹ FREIRE, R. M. – *A metáfora da dislexia*, in LOPES FILHO, O. de C. (org.) – *Tratado de Fonoaudiologia*, São Paulo, Editora Roca, 1997, pp. 925-937 (p. 936).

Torna-se, por isso, indispensável considerar a dislexia tendo em vista a sociedade grafocêntrica em que vivemos e em que nos movemos, um tipo de sociedade que se revela inconcebível sem o recurso à criação das condições que assentam no pressuposto de que todos os cidadãos devem ter acesso ao mundo da escrita e revelar-se agentes activos no que toca às “práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita [...]”².

A dislexia, na qualidade de síndrome – ou mesmo de sintoma se a leitura que dela se fizer for nesse sentido –, ganha sobretudo peso no século XX: um século que se empenhou mais acentuadamente em generalizar a alfabetização e que não escapou, por isso mesmo, ao que se verifica em todas as curvas de Gauss. Decorre desta situação que a atenção passa naturalmente a centrar-se naqueles que não atingem o limite-mínimo aceitável das médias desejáveis. A abordagem nomotética passa a não poder ser tomada cegamente em virtude de aqueles que não chegam aos valores mínimos esperados pela escola e pela sociedade também estarem presentes no sistema educativo e exigirem uma atenção particular. É que com aqueles que ultrapassam o limite-máximo das médias desejadas, isto é com aqueles que “plafonnent”, ninguém se preocupa tanto, se bem que também possam apresentar problemas a outros níveis e contribuir de outra forma para a instabilidade de um sistema que se pretende normalizado e que não se encontra preparado para responder à diferença.

O acesso ao mundo da escrita relaciona-se obviamente com a necessidade de tornar a escolaridade obrigatória. E essa obrigatoriedade vai conhecer histórias distintas consoante os diferentes países. Assim, por exemplo, em França a generalização da escolaridade obrigatória passou a ser um facto na III República³. A Suécia, por sua vez, como refere Marcuschi⁴, “alfabetizou 100% de sua população já no final do século XVIII”. Independentemente dos interesses que possam estar subjacentes a estas medidas educacionais, que não serão trazidos para discussão neste local, convém realçar a diferença entre alfabetização e escolarização. Enquanto a escolarização remete para “uma prática formal e institucional de ensino”, a alfabetização é antes “uma habilidade [mais] restrita”, é unicamente, ainda seguindo

² KLEIMAN, A. B. – *Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação*, in ROJO, R. (org.) – *Alfabetização e letramento. Perspectivas lingüísticas*, Campinas, Mercado de Letras, 1998, pp. 173-203 (p. 181).

³ Ver HARROIS-MONIN, F.; ROUZÉ, M. – *Dyslexie: De petites anomalies cérébrales*, in “Science & Vie”, n° 767, août 1981, pp. 43-48 (p. 43).

⁴ MARCUSCHI, L. A. – *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*, São Paulo, Cortez Editora, 2ª edição, 2001, p. 22.

Marcuschi⁵, “uma das atribuições/atividades da escola”, podendo ser impropriamente compreendida como um mero processo que implica uma mudança de estado, de analfabeto para alfabetizado⁶, se não se tiver presente que afinal existem graus ou níveis de alfabetização⁷.

Apesar de o termo “analfabetismo” poder ser objecto de leituras distintas em resultado do efeito da literacia⁸ e não considerando a especificidade do analfabetismo (*linguístico, instrumental, secundário ou recorrente e semianalfabetismo*, entre outros porventura possíveis)⁹, importa realçar que, em Portugal, em 1979, existiam 23% de adultos incapazes de ler e de escrever e 8% de semi-iletrados¹⁰. Nesta linha, pode acrescentar-se que, relativamente à população residente em Portugal em 1981 (9833014), uma percentagem de 26,35% dessa população não sabia nem ler nem escrever. Em 2001, a taxa de analfabetização relativa à então população residente em Portugal (10356117) ainda correspondia a 11,0%¹¹. Sem se questionar o rigor de que se revestem os diagnósticos feitos, estes dados poderão contribuir para que se entenda a razão pela qual só recentemente se tenha passado a falar com mais veemência entre nós do fenómeno dislexia. Por outro lado, estes dados poderão ajudar a mostrar como as diferentes inserções sociais em termos de escrita podem criar (e advir de) níveis distintos de literacia e jogar dessa forma com a necessidade de se operar uma leitura cuidadosa dos níveis de alfabetização e de iliteracia das populações¹².

III

De um ponto de vista histórico, conforme nos relata Freire, o termo “dislexia” tem origem na medicina podendo ser localizada a identificação da perda da habilidade para ler a que se reporta o termo em questão no século XVII (Johan Schmidt, 1624-1690). A sua designação terá sido sugerida em 1887 por Berlin de

⁵ *Id.*, *ibid.*

⁶ Cf. FREIRE – *op. cit.*, p. 932.

⁷ TFOUNI, L. V. – *Letramento e alfabetização*, São Paulo, Cortez Editora, Coleção Questões da Nossa Época, 47, 1995, p. 16.

⁸ Cf. KLEIMAN – *op. cit.*, p. 182.

⁹ Cf. HARROIS-MONIN, F. – *Un demi-million d'illettrés en France*, in “Science & Vie”, nº 783, décembre 1982, pp. 34-41 (p. 34).

¹⁰ *Id.*, p. 35. O que se entende por “iletrado” vai merecer também algum espaço ao longo desta exposição.

¹¹ Dados amavelmente cedidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), D. R. Norte, Núcleo de Difusão Electrónica de Informação (NDEI) relativamente ao nível de instrução da população residente em Portugal obtido através dos Censos de 1981, 1991 e 2001.

¹² Cf. FREIRE – *op. cit.*, p. 932.

Stuttgart. Kussmaul (1877) surge, contudo, de acordo com a mesma fonte, como referência quando está em causa o isolamento dessa inabilidade para ler – a que se chamaria “cegueira verbal” – na qualidade de entidade nosológica com carácter autónomo¹³.

É interessante realçar aqui – para o bem ou para o mal – a necessidade que os médicos têm de, ou sentem em, prender-se a classificações quando estão perante um determinado quadro sintomatológico. A rotulação torna-se um necessário apesar de todos ouvirmos que cada caso é um caso e de sabermos que a diferença está também do lado da medicina muito à semelhança do que se passa no mundo da arte.

Talvez se possa também acrescentar que a *síndrome* em questão terá despertado, num primeiro momento, um interesse particular a nível da oftalmologia, sendo depois adoptada por uma comunidade científica mais vasta que, em conformidade com o que acrescenta Regina Freire¹⁴, “[passa] a crer num tipo específico de afasia inata, para explicar o que se chamou primeiramente de cegueira verbal congênita.”

Pode, então, dizer-se que o termo *dislexia*, entendida comumente nos nossos dias como “*défaut dans l’acte de lire*”¹⁵, foi introduzido nos fins do século XIX no foro neurológico para designar perturbações de leitura que ocorriam num indivíduo que até então apresentara um desempenho normal relativamente a esta habilidade. Distinguiu-se assim, de uma forma muito pertinente, a *dislexia*, através desta designação, da perda total da capacidade de ler (ou *alexia*) descrita, por exemplo, em Paris por Charcot¹⁶. Estávamos contudo no domínio da *alexia/dislexia* adquirida e não da *dislexia* de desenvolvimento. De resto, sobretudo a partir dos anos 70 do século XX, os anglo-saxónicos que estudam, numa perspectiva porventura mais psicolinguística, os problemas de leitura de origem central após lesão optam por usar o termo *dislexia*, lembrando desta forma que, de facto, nem tudo estava afectado em termos de leitura nos pacientes estudados¹⁷.

¹³ *Id.*, p. 925.

¹⁴ Cf. *id.*, *ibid.* Para uma revisão sobre a *dislexia*, consultar NOËL, J.-M. – *La dyslexie en pratique éducative*, Paris, Doin Éditeurs, 1976, bem como PINTO, M. da G. L. C. – *Para uma melhor identificação da dislexia e da disortografia*, in PINTO, M. da G. L. C. – *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*, Porto, Porto Editora, Coleção Linguística Porto Editora, 3, 1994, pp. 181-209.

¹⁵ HARROIS-MONIN; ROUZÉ – *op. cit.*, p. 43.

¹⁶ *Id.*, *ibid.*

¹⁷ “O termo *dislexia*, na qualidade de adquirida, é usado por estes autores em vez de *alexia*. Estes termos são então considerados sinónimos e distinguem-se da *dislexia de desenvolvimento*, visto que se aplicam a casos em que o indivíduo já aprendeu a ler [e exerceu essa actividade] de um modo tido

Acontece que a designação dislexia iria ser retomada para catalogar as dificuldades existentes em crianças que se encontravam em processo de aprendizagem da leitura. Num artigo publicado em França em 1984¹⁸, à pergunta “Que é a dislexia?” lê-se a definição dada por Debray-Ritzen: “Difficulté durable d’apprentissage de la lecture – et d’acquisition de son automatisme – chez des enfants par ailleurs intelligents, normalement scolarisés et indemnes de troubles sensoriels.” Pode ler-se ainda, na mesma fonte, que esta dificuldade afectava cerca de 8% de crianças em idade escolar, sendo que os rapazes eram três vezes mais sujeitos do que as raparigas a esta perturbação. Num artigo francês datado de Agosto de 1981¹⁹, já se podia ler que a dislexia atingiria em França cerca de 5 a 10% da população, sendo os rapazes mais vulneráveis do que as raparigas (3 a 4 rapazes vs. 1 rapariga).

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia apresentava uma definição de dislexia que foi naturalmente objecto de críticas. A dislexia era então definida pela referida federação como sendo “[...] a disorder manifested by difficulty in learning to read despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin.”²⁰. Quanto às incapacidades invocadas, mencionam-se as seguintes: “speech and language difficulties, motor difficulties and visual perceptual deficits as well as sequencing problems, difficulties with the processing of time, left/right awareness and directional confusion.”²¹.

Ressalta como evidente que não estamos face a algo que se perdeu depois de um domínio perfeito de uma dada habilidade, neste caso a leitura. Afasta-se pois a

como normal [até ter sido afectado por uma lesão cerebral de qualquer tipo de etiologia] [...] Tomando a *modularidade* [usando assim a metáfora do computador para dar corpo a um modelo de arquitectura funcional da leitura em termos de sistema de processamento] como condição básica do processamento da informação, *i.e.*, admitindo que se pode representar uma função cognitiva complexa sob a forma de componentes de processamento mais básicas [módulos e suas conexões] [...], o uso de *dislexia* por *alexia* poderá levar a pensar num défice bem localizado [nos módulos ou nas conexões entre módulos] a nível de processamento da informação relativamente à leitura, que, de resto, permaneceria normal.” (PINTO – *op. cit.*, p. 219, nota 35). (Cf. também PINTO – *op. cit.*, pp. 220, 221 e 225.)

¹⁸ ALTER, A.; ROSSION, P. – *Pourquoi les petits français ne savent plus lire*, in “Science & Vie”, n° 802, juillet 1984, pp. 10-20 (p. 18).

¹⁹ HARROIS-MONIN; ROUZÉ – *op. cit.*, p. 43.

²⁰ SNOWLING, M. – *Dyslexia. A cognitive developmental perspective*, Oxford, Basil Blackwell Ltd, 1987, p. 2. Ver também PINTO – *op. cit.*, p. 184.

²¹ SNOWLING, M. J. – *Developmental dyslexia: A cognitive developmental perspective*, in AARON, P. G.; MALATESHA JOSHI, R. (eds.) – *Reading and writing disorders in different orthographic systems*, Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers, NATO ASI Series, 1989, pp. 1-23 (p. 2). Ver também PINTO – *op. cit.*, p. 184.

ideia de que tenha surgido na sequência de uma lesão. Rejeitam mesmo alguns que por detrás dela esteja uma deficiência de ordem estrutural. Segundo Freire²², os pesquisadores preferem ver na dislexia um problema de natureza funcional que acarretaria a ideia de um atraso maturacional como explicação para as dificuldades em torno da habilidade leitura.

O problema reside sempre em encontrar as raízes do mal. Cada especialista implicado no estudo da dislexia procura, à sua maneira, adaptar com o maior sucesso a forma de intervenção reeducativa que se lhe afigura mais adequada. Onde residirão então as raízes do mal? São de ordem sócio-psicológica, provenientes de perturbações visuais ou auditivas, têm a ver com particularidades anatómicas ou fisiológicas do cérebro?²³ E as perguntas podiam suceder-se invocando outros tantos aspectos também passíveis de estar presentes, embora de modo desigual seguindo a mesma fonte, nos diversos quadros de dislexia.

No que respeita à referência às particularidades anatómicas ou fisiológicas do cérebro, em Agosto de 1981²⁴ já era possível ler-se num artigo sobre o assunto que “[r]éçemment pourtant, l’autopsie du cerveau d’un jeune dyslexique et surtout l’analyse comparée, par ordinateur, de l’activité électrique du cerveau chez des enfants dyslexiques et des enfants normaux ont mis en évidence, chez les premiers, des anomalies significatives.” Interessa salientar que o mesmo artigo adianta que “[c]es découvertes ouvrent la voie à un diagnostic précoce des enfants à «haut risque» et donc, peut-être, à la mise en oeuvre de méthodes préventives avant ou dès le début de l’apprentissage de la lecture.”²⁵

IV

Quem contacta mais de perto com o fenómeno dislexia, apercebe-se de que em variados meios o sentido do termo dislexia se aproxima mais de sintoma do que de síndrome. Dito de outra forma, esta perturbação passa a ser vista num quadro mais abrangente e o interesse pelo tema deixa de se centrar unicamente no mundo da medicina para atingir também o mundo da educação, da psicologia, da pedopsicologia, da sociologia, da terapêutica da fala, da linguística, da psicolinguística, da psicanálise, etc.²⁶ O tema assume assim várias vozes, conforme já foi dito antes, e passa a ser olhado sob diferentes perspectivas.

²² Cf. FREIRE – *op. cit.*, p. 925.

²³ Cf. HARROIS-MONIN; ROUZÉ – *op. cit.*, p. 43.

²⁴ *Id.*, *ibid.*

²⁵ *Id.*, *ibid.*

²⁶ Cf. FREIRE – *op. cit.*, p. 926.

O acto de ler exige por isso uma abordagem mais ampla do que aquela que contempla unicamente as faculdades classicamente consideradas imprescindíveis a esse acto, *i.e.*, “percepção e discriminação de formas e sons, associação de sons com a aparência visual das letras, ligação de nomes com grupos de letras e significados com grupos de palavras, fatores auditivos, motores, visuais e de memória.”²⁷. Na verdade, o acto de ler terá de ser igualmente visto, se seguirmos o pensamento de De Lemos, “*como um outro modo de falar*”²⁸. Trata-se assim de uma prática mais abrangente do que a acima mencionada porque toma como mediador o objecto-portador de texto que ganha significados distintos de acordo com as práticas discursivas orais próprias de cada leitor e de cada grupo social²⁹. Esta abordagem ao acto de ler abrange inevitavelmente perspectivas diversas e não só as actividades que só consideram o aspecto mecânico inerente à habilidade leitura, *i.e.*, a *descodificação*³⁰.

Conviria, desde já, perguntar que concepção de escrita se encontra subjacente às variadas especialidades que se têm interessado ultimamente pela dislexia e que, conforme refere Freire³¹, retomam o termo da medicina para “designar toda e qualquer dificuldade em aprender a ler e a escrever apesar da integridade das capacidades intelectuais.” O facto de o termo dislexia passar a englobar a aprendizagem tanto da leitura como da escrita, coloca-nos de imediato face à oposição fala vs. escrita³² e instrução formal vs. aprendizagem “natural”³³, contribuindo, de acordo com De Lemos, para a não consideração do que a criança já sabe sobre a escrita antes de ter acesso à escola³⁴ e para o menosprezo de “uma visão processual da aquisição da escrita” que se contrapõe à “concepção tradicional da escrita como transcrição da fala”³⁵, como representação da linguagem oral, da fala³⁶. Para Freire³⁷, a concepção de escrita não pode ser vista apenas “como objeto

²⁷ *Id.*, *ibid.*

²⁸ DE LEMOS, C. T. G. – *Prefácio*, in KATO, M. A. (org.) – *A concepção da escrita pela criança*, Campinas, Pontes Editores, 1988, pp. 9-14 (p. 11).

²⁹ *Cf. id.*, *ibid.*

³⁰ *Cf. TERZI, S. B. – A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*, in KLEIMAN, A. B. (org.) – *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, Campinas, Mercado de Letras, 2001, pp. 91-117 (p. 103).

³¹ *Cf. FREIRE – op. cit.*, p. 926.

³² *Cf. DE LEMOS – Prefácio ...*, p. 9.

³³ *Id.*, *ibid.*

³⁴ *Cf. id.*, *ibid.*

³⁵ *Id.*, p. 14.

³⁶ *Cf. FREIRE – op. cit.*, pp. 931 e 934, bem como MOTA, S. B. V. da – *Escrita e oralidade: na banda de Möebius*, in “*Letras de Hoje*”, 33 (2), 1998, pp. 29-43 (pp. 29 e 31).

³⁷ *FREIRE – op. cit.*, p. 932.

a ser conhecido”, ela deve contemplar também “uma inserção significada da criança no mundo letrado”.

Se nos reportarmos agora à aprendizagem da leitura e da escrita, podemos compreender como o nível de alfabetização ou de analfabetismo é passível de depender da qualidade do meio social em que se move o aprendente e de influenciar esse processo. Vista sob este prisma, a leitura não pode circunscrever-se a uma questão do foro médico. A perspectiva sociológica, entre outras, conquista também espaço³⁸. Regina Freire lembra ainda que “[a]s dificuldades em aprender a ler e escrever passam a ser vistas não como uma entidade claramente definida e sim como uma resultante de uma diversidade de fatores entre os quais pode-se citar a presença de problemas emocionais.”³⁹. O termo dislexia, que foi tomado de empréstimo à medicina ainda segundo esta autora, pode mesmo ser apressadamente invocado para justificar o insucesso da escola no seu papel de alfabetizadora⁴⁰.

A medicina considera a dislexia enquanto entidade nosológica. Cabe-lhe a tarefa de discutir a sua origem e de analisar os sintomas que a caracterizam. Mas a medicina, como continua Regina Freire, não trata obviamente do objecto afectado, *i.e.*, da escrita. E é a escrita que passa a interessar aqueles que com ela lidam no dia-a-dia fora do meio médico. Segundo esta autora, a natureza desse objecto passou a usufruir de um espaço particular no final dos anos 70 do século passado⁴¹.

Neste momento, será conveniente distinguir a alfabetização da literacia enquanto processos de aquisição da escrita. No dizer de Tfouni⁴², a primeira como sendo a aquisição da escrita num âmbito individual e a segunda num âmbito social⁴³. Esta distinção permite mostrar como a literacia não significa hoje a mera capacidade de saber ler e escrever (e contar)⁴⁴. Ela é antes hoje o “estado ou condição de quem [...] cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”⁴⁵. Ou, no entendimento de Kleiman, “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita [...]”⁴⁶.

³⁸ Cf. *id.*, p. 926.

³⁹ *Id.*, *ibid.*

⁴⁰ Cf. *id.*, pp. 927 e 936.

⁴¹ Cf. *id.*, p. 927.

⁴² Cf. TFOUNI – *op. cit.*, p. 9.

⁴³ Cf. *id.*, pp. 9 e 10, bem como FREIRE – *op. cit.*, p. 930.

⁴⁴ Cf. OECD/PISA – *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy, 2000*, p. 18. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Visitado em 19/03/2002.

⁴⁵ SOARES, M. – *Letramento. Um tema em três gêneros*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 1998, 2.ª edição, 4.ª reimpressão, 2001, p. 47.

⁴⁶ KLEIMAN – *op. cit.*, p. 181.

Tal distinção ajuda a que não se confunda, seguindo Tfouni⁴⁷, o “não-alfabetizado” com o “iletrado”. Isto porque, no dizer da autora, não existe, nas sociedades modernas, “iletramento” (iliteracia), existem sim “graus de letramento”⁴⁸. E Tfouni acrescenta que “[o] que se nota, portanto, é o fato de o letramento poder atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito.”⁴⁹ Kleiman⁵⁰, por exemplo, refere como a oralidade de sujeitos não-alfabetizados em resultado do efeito de certas agências de literacia pode evidenciar características da oralidade letrada. Por outras palavras, o não-alfabetizado pode manifestar na sua oralidade marcas da escrita⁵¹, sendo por isso aconselhável que não se considere a existência de “iletrados no sentido da ausência de saber sobre a escrita”⁵². Assim, é possível depararmo-nos com não-alfabetizados que já apresentem concepções sobre a literacia⁵³. Todas estas observações conduzem-nos a considerar de uma forma particular o que significa iletrado numa sociedade letrada. Para Freire⁵⁴, apoiada em Tfouni⁵⁵, uma vez que, entre os não-alfabetizados, também há pessoas com características normalmente atribuídas aos alfabetizados, não se poderá dizer que existem pessoas iletradas. É que essas pessoas vivem numa sociedade letrada e estão, em consequência disso, expostas a discursos que, embora revistam a modalidade oral, comportam em si marcas da escrita. Assim, a interpenetração das duas modalidades (fónica e gráfica) do uso da língua⁵⁶ nas diferentes práticas sociais da mesma instância simbólica⁵⁷ é algo que joga com o que se poderá designar, com Regina Freire, o fenómeno do assujeitamento produzido pela escrita⁵⁸. O oral e a escrita – enquanto modalidades de uma mesma instância

⁴⁷ TFOUNI – *op. cit.*, p. 24.

⁴⁸ *Id.*, *ibid.*, p. 23. Neste texto, recorre-se ao termo “letramento” sempre que estão em causa textos de autores brasileiros. Nos outros casos, é usado o termo “literacia”, aquele que foi adoptado em Portugal para cobrir a mesma noção. (Cf. SOARES – *op. cit.*, p. 18.)

⁴⁹ TFOUNI – *op. cit.*, p. 38.

⁵⁰ Cf. KLEIMAN – *op. cit.*, p. 182.

⁵¹ Cf. *id.*, *ibid.*

⁵² FREIRE – *op. cit.*, p. 932.

⁵³ Cf. TERZI – *op. cit.*, p. 91.

⁵⁴ Cf. FREIRE – *op. cit.*, p. 930.

⁵⁵ TFOUNI, L. V. – *Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso*, Campinas, Pontes Editores, 1988. Referido por FREIRE – *op. cit.*, p. 930.

⁵⁶ Cf. MARCUSCHI – *op. cit.*, p. 25.

⁵⁷ Cf. FREIRE – *op. cit.*, p. 929.

⁵⁸ Cf. *id.*, p. 931.

simbólica, no dizer de Freire – co-existem nas práticas discursivas orais onde se manifestam enquanto modalidades do uso da língua e nelas ganham sentido.

O simbólico atrás focado deve contemplar o simbólico inerente a uma oralidade feita de práticas discursivas, que é impregnada de outro simbólico que é a escrita também enquanto prática social, num jogo de significação responsável pela proliferação de sentidos daí adveniente⁵⁹.

O sentido adveniente do jogo de significantes entre os dois simbólicos (oralidade e escrita)⁶⁰ deverá por isso ser entendida no âmbito da literacia enquanto espaço simbólico atravessado por significantes com origens em modalidades distintas do uso da língua e ressignificados “*a cada instância de [...] uso [da linguagem enquanto objecto]*”⁶¹.

No processo de assujeitamento do sujeito pela escrita enquanto outra forma de simbólico, o sujeito faz o seu percurso deixando muitas vezes marcas n/desse simbólico que denotam a sua maneira de ir sendo possuído por ele. Na constituição, no assujeitamento, do aprendente pela escrita, enquanto nova modalidade simbólica, é requerida uma gestão de meios que conduzirão à transformação que se identificará mais tarde com a transparência que passa a revestir a escrita no alfabetizado⁶².

A convivência com práticas discursivas enquanto jogo de simbolismos, de remissão de significantes e de criação de sentido⁶³, no âmbito do processo de literacia, pode contribuir para impedir que surjam casos de aprendentes com percursos “dolorosos” quando se encontram imersos numa escrita com a qual travam diálogos desiguais e nem sempre pacíficos. Conforme refere Regina Freire, no processo de assujeitamento da criança pela escrita e até que a criança abandone a sua marca pessoal passando a partilhar a marca do grupo, podem ocorrer “erros” que não são muitas vezes mais do que vestígios de um “esgarçamento/fechamento da trama simbólica”⁶⁴. Esses vestígios poderão mostrar como a criança ainda não foi totalmente assujeitada pela escrita. O erro, para a autora, será então um indicador da forma como o funcionamento do texto escrito exerce os seus efeitos sobre a criança. O facto de se entender a escrita como funcionamento leva-nos, na linha de pensamento de Freire, a considerar de outra forma a escolarização mais do que a

⁵⁹ Cf. *id., ibid.* e p. 932, assim como DE LEMOS, C. T. G. – *Sobre a aquisição da escrita: Algumas questões*, in ROJO (org.) – *op. cit.*, pp. 13-31 (pp. 18 e 19).

⁶⁰ Cf. FREIRE – *op. cit.*, p. 931.

⁶¹ Cf. DE LEMOS – *Sobre a aquisição da escrita...*, p. 21, nota 4.

⁶² Cf. *id., ibid.*, pp. 16 e 17.

⁶³ Cf. FREIRE – *op. cit.*, p. 931.

⁶⁴ Cf. *id., ibid.*

alfabetização. Isto porque, de acordo com esta autora, convém ter presente que a alfabetização implica uma mudança de estado – de analfabeto a alfabetizado – e que a existência de níveis de literacia faz com que não se possa considerar que haja iletrados portadores de uma completa ausência de saber no tocante à escrita⁶⁵. Desta forma, ressalta que o processo de aquisição da escrita por parte da criança tem início muito antes de ela ir para a escola⁶⁶. Desde sempre a criança de uma sociedade grafocêntrica se encontra imersa em discurso oral portador de textualidade. E esse percurso continua quando ela participa de práticas discursivas orais acompanhadas por objectos portadores de texto onde a escrita manifesta, nas palavras de Kleiman, um uso, uma função e um impacto social⁶⁷.

As actividades da leitura e escrita que acompanham o dia-a-dia da criança são lugares privilegiados para começar a assujeitar a criança ao simbolismo da escrita. Será através desse assujeitamento intimamente relacionado com a literacia enquanto processo social que a criança se vai preparando para a alfabetização, para a referida transformação “que se opera [...] [nela] pelo simbólico.”⁶⁸.

Mas, como lembra com muita pertinência Regina Freire, a escrita pode fazer mais ou menos parte da vida da criança dependendo da qualidade de inserção social que lhe é própria. Os desfavorecidos de uma grande metrópole saberão, por certo, mais sobre o objecto-escrita do que os desfavorecidos de uma zona rural⁶⁹.

A tarefa de alfabetizar uma criança deve por conseguinte começar antes da sua iniciação oficial à escrita, isto é, antes de ir para a escola. Ela traduz-se em conferir à criança a possibilidade de viver actividades trespassadas pela escrita “enquanto atividade simbólica e constitutiva do sujeito.”⁷⁰.

O progressivo assujeitamento da criança pela escrita que a conduzirá ao estado de alfabetizada leva-a à apropriação dessa modalidade de uso da língua de forma a passar a ver a relação entre as modalidades fónica e gráfica desse uso como sendo já não opaca mas sim transparente⁷¹. Por outros termos, ao ser possuída pelo

⁶⁵ Cf. *id.*, p. 932.

⁶⁶ Cf. *id.*, *ibid.*, e KLEIMAN – *op. cit.*, pp. 181 e ss.

⁶⁷ Cf. *id.*, p. 181, bem como FREIRE – *op. cit.*, p. 932. Usando como fonte FREIRE – *op. cit.*, p. 932, são exemplos das referidas práticas discursivas orais actividades de leitura e escrita onde estejam incluídos, entre outros, histórias, receitas do médico, jornais, bilhetes, cartas e listas de compras.

⁶⁸ Cf. DE LEMOS – *Sobre a aquisição da escrita...*, p. 16.

⁶⁹ Cf. FREIRE – *op. cit.*, p. 932.

⁷⁰ *Id.*, *ibid.*

⁷¹ Cf. DE LEMOS – *Sobre a aquisição da escrita...*, pp. 16 e ss. Lembra-se aqui CAGLIARI, L. C. – *A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização*, in ROJO (org.) – *op. cit.*, pp. 61-86 (p. 75), quando escreve que “A simples escrita alfabética não passa de uma transcrição fonética. O nosso sistema de escrita, mais do que alfabético, é ortográfico.”

simbólico da escrita, a criança passa a olhar de outra maneira o simbólico do oral instalando-se como um sujeito da escrita que passa a “dialogar” diferentemente com o sujeito do oral vendo no produto de ambos uma “isomorfia” que não vira até lá e que finalmente só existe mesmo para quem ficou possuído. É que a linguagem escrita não é uma mera representação da linguagem oral, da fala⁷², não só por força das diferentes práticas discursivas serem feitas da conjugação das duas modalidades de uso da língua mas também por a escrita enquanto linguagem ser, na opinião de De Lemos, um “*objeto que se refaz a cada instância de seu uso.*”⁷³. Nas palavras de Mota⁷⁴, “a escrita não é mais uma forma cômoda de manifestação – ou materialização – da fala, mas estabelece com ela uma relação de constituição mútua.” Tal facto faz com que esta autora coloque em causa “o pressuposto de que a escrita seja representação da fala.”⁷⁵. Nesta mesma óptica, Faria⁷⁶ retoma a ideia de que a escrita não representa a oralidade porque considera que entre as duas se estabelece “uma rede de significantes”, socorrendo-se da definição de texto de Sônia Mota, ou seja, do “texto enquanto instância de funcionamento linguístico-discursivo.”

Tomando a literacia como um processo que deve ser tido em conta antes da alfabetização para que esta encontre terreno adequado e possa efectivar-se com sucesso nos seus diferentes níveis, então o assujeitamento da criança pela escrita que a literacia propicia também lhe vai permitir operar de modo menos sofrido e portanto mais natural a transição da modalidade oral para a modalidade escrita do uso da língua, que se terá de admitir que, por vezes, é vivida de forma difícil e problemática. Por conseguinte, se o mencionado assujeitamento for operado progressivamente, recorrendo a diferentes eventos de literacia, essa passagem tenderá a ser operada sem dor, sem luto⁷⁷, porque o sujeito não chegou a sentir a descontinuidade qualitativa, a separação, existente entre o oral e a escrita ao participar de práticas linguístico-discursivas assentes em objectos portadores de texto e nas quais o envolvimento de ambos os simbólicos é uma constante.

⁷² Ver, entre outros, FREIRE – *op. cit.*, p. 931.

⁷³ DE LEMOS – *Sobre a aquisição da escrita...*, p. 21, nota 4.

⁷⁴ MOTA – *op. cit.*, p. 30.

⁷⁵ *Id.*, p. 31.

⁷⁶ FARIA, N. R. B. – *O que escapa à relação fonema-grafema na aquisição da escrita*, in “Letras de Hoje”, 33 (2), 1998, pp. 23-28 (p. 23).

⁷⁷ Cf. COUTOU-COUMES, F. – *Rencontre. 2. Réponses*, in “Rééducation Orthophonique”, (L’orthographe), n° 200, déc. 1999, pp. 13-24 (p. 17).

O assujeitamento “pleno” do sujeito pela escrita⁷⁸ coincide, para Freire⁷⁹, com a escrita permitida pela gramática da língua, ou seja, aquela que é considerada a única forma possível (e permitida) de escrita. Por outros termos, e seguindo a mesma fonte, a criança, ao aproximar-se, assujeitando-se, do simbólico da escrita própria do adulto, rende-se ao grupo e abandona as marcas de um processo pessoal que, embora construção, não é “própria porque perpassada pelo letramento, pela escrita já-lá.”⁸⁰

Interessa realçar, nesta perspectiva, o papel do erro. Segundo Freire, ele terá de ser visto como vestígios na produção da criança dos efeitos que sobre ela exerce o funcionamento do texto escrito⁸¹. Através do texto produzido pela criança podemos aperceber-nos do modo como ela lida com o objecto escrita que, afinal, a domina mais do que ela o domina⁸². Ora, nós somos levados porventura a pensar que é antes a criança que exerce controlo sobre a escrita.

Existe então o ponto de vista do adulto, que transporta consigo a força da norma, da gramática, e o ponto de vista da criança que opera o percurso da escrita; um percurso que deve ser considerado como o lugar do funcionamento da língua e da criança.

Só quando não existe sensibilização para com o que representa o processo de assujeitamento da criança por parte da escrita é que o professor/terapeuta/reeducador pode atribuir imediatamente o rótulo de patológico ao desempenho de uma criança que comete determinados erros. Se assim for, retomando a ideia de Regina Freire, a dislexia transforma-se numa metáfora cruel do processo de aquisição da escrita. E pode mesmo “impedir o acesso da criança ao processo de escolarização” com todas as consequências daí advenientes e muito em especial no que diz respeito à “sua constituição enquanto sujeito e cidadão.”⁸³

⁷⁸ Trata-se de uma posição relativamente à aquisição da escrita em que esta habilidade não é simplesmente considerada um “objeto a ser conhecido” mas antes um processo que tem a ver com a “inserção significada da criança no mundo letrado” (FREIRE – *op. cit.*, p. 932). Está em jogo, portanto, uma concepção de escrita que vai ao encontro da posição segundo a qual “a criança sabe sobre a escrita antes de saber ler e escrever [...] [e] que esse saber primeiro é parte de um processo que passa pelo segundo e nele não se detém.” (DE LEMOS – *Prefácio...*, p. 9). E De Lemos lembra, no mesmo texto e na mesma página, que muitas vezes o ensino que se pratica na escola não dá a importância devida a esse saber prévio.

⁷⁹ Cf. FREIRE – *op. cit.*, p. 935.

⁸⁰ *Id.*, p. 931.

⁸¹ Cf. *id.*, p. 935.

⁸² Cf. *id.*, *ibid.*

⁸³ *Id.*, p. 936.

V

A posição até aqui lançada da concepção de escrita joga com a inserção do aprendente num processo social designado por literacia, processo esse que o prepara para a alfabetização. Esta leitura faz questionar, entre outros aspectos, o próprio papel da escola enquanto *agência de alfabetização* em virtude de não se poder ignorar, recorrendo a De Lemos, o que a criança já sabe sobre a escrita antes de saber ler e escrever. Por outro lado, a escrita também não deve ser entendida como mera representação gráfica da fala, *i.e.*, não se deve esgotar na mera conversão de unidades sonoras em unidades gráficas. Ao remeter para um segundo plano a compreensão e a expressão/construção de sentidos⁸⁴, tal visão da escrita só pode levar a uma leitura reducionista da linguagem. É que, de um modo geral, podemos dizer com Terzi que “ao mesmo tempo que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada [...], já com concepções sobre o letramento.”⁸⁵. Se a preocupação se centrar no aspecto mecânico da escrita e não, como adianta a mesma autora, na “apresentação desta como uma maneira diversa de significar, uma nova experiência lingüística para cuja compreensão a criança poderá se valer de sua experiência com a oralidade.”⁸⁶, correremos o risco de optar por concepções de escrita mais restritivas que podem levar certos especialistas a deixar-se dominar por algumas marcas presentes nos actos de ler ou de escrever afastando a hipótese de outras formas de olhar as habilidades em causa.

O que foi exposto no tocante à aprendizagem dita normal é igualmente válido quando estão em discussão produções de aprendentes com problemas de leitura e de escrita. Na verdade, os casos desviantes propiciam de uma maneira ainda mais evidente a centração da atenção dos especialistas em visões circunscritas da concepção de escrita, reduzida muitas vezes ao seu aspecto mecânico.

Lyon, por exemplo, num artigo de 1995, apresenta a definição de trabalho de dislexia lançada pelo Orton Dyslexia Society Research Committee. A definição era a seguinte: “«Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing» (p. 9)”⁸⁷.

⁸⁴ TERZI – *op. cit.*, pp. 103 e 104.

⁸⁵ *Id.*, p. 91.

⁸⁶ *Id.*, pp. 103-104.

⁸⁷ LYON, G. R. – *Toward a definition of dyslexia*, in “Annals of Dyslexia”, 45, 1995, pp. 3-27 (p. 9). Referido por ELBRO, C. E.; BORSTRØM, I.; PETERSEN, D. K. – *Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items*, in “Reading Research Quarterly”, 33 (1), 1998, pp. 36-60 (p. 39).

Outros autores, por sua vez, relacionarão a dislexia com a recodificação fonológica. Isto porque, com base na literatura, “it is now apparent that many, if not most children with surprisingly severe difficulties in learning to read and write have specific difficulties in the phonological recoding of letters and letter strings [...]”⁸⁸. Destaca-se, neste contexto, a dificuldade que as crianças podem apresentar em nomear/ler cadeias novas de letras (*i.e.* não-palavras) ou quando se lhes pede que palavra, de entre um conjunto de não-palavras, soa de forma idêntica a uma palavra real quando lida em voz alta⁸⁹. Uma das definições recentes de dislexia aponta precisamente para o défice acabado de mencionar como sendo uma característica primária da perturbação em causa⁹⁰.

Outros aspectos que parecem constituir preditores do desenvolvimento da leitura são a consciência fonológica, a sensibilidade fonológica (p. ex., detecção de rimas), as primeiras análises fonémicas (contagem de fonemas, identificação ou apagamento de fonemas), a memória a curto prazo fonológica, a nomeação e a nomeação rápida, que pode estar intimamente relacionada com a articulação e também com a memória de trabalho⁹¹. Ora, resultados de estudos efectuados levam mesmo a sugerir que “dyslexia is indeed (at least in part) a language problem, and that the roots may be traced back to a very early age.”⁹².

Ainda relacionado com o exposto, pode ler-se na parte final do resumo do artigo de C. Elbro, I. Borstrøm e D. K. Petersen: “The results suggest that the quality of phonological representations in the mental lexicon is a determinant of

⁸⁸ Cf. RACK, J. P.; SNOWLING, M. J.; OLSON, R. K. – *The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review*, in “Reading Research Quarterly”, 27, 1992, pp. 28-53, bem como SIEGEL, L. S. – *The development of reading*, in REESE, H. W. (ed.) – *Advances in child behaviour and development*, vol. 24, 1993, pp. 63-97, San Diego, CA, Academic Press, referidos por ELBRO; BORSTRØM; PETERSEN – *op. cit.*, p. 36. Por *recodificação fonológica*, entende-se, de acordo com VANDERVELDEN, M. C.; SIEGEL, L. S. – *Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: A developmental approach*, in “Reading Research Quarterly”, 30, 1995, pp. 854-875, referido por ELBRO; BORSTRØM; PETERSEN – *op. cit.*, p. 36, “just one [term] out of many referring to the use of systematic relationships between letters (or letter strings) and phonemes (or strings of phonemes) [...]”

⁸⁹ Os exemplos propostos são *kan, lom, spe, gock*. E a resposta esperada é *kan*, uma vez que *kan*, quando lida em voz alta, soa de forma idêntica a “can” (cf. ELBRO; BORSTRØM; PETERSEN – *op. cit.*, p. 36).

⁹⁰ Cf. ELBRO; BORSTRØM; PETERSEN – *op. cit.*, p. 36, referindo-se a LYON – *op. cit.*

⁹¹ Cf. ELBRO; BORSTRØM; PETERSEN – *op. cit.*, pp. 39 e ss. Ver também a este propósito NUNES, M. V. R. da S. – *A aprendizagem da leitura e o «loop» fonológico*, in “RFML”, Série III, 6 (1), 2001, pp. 21-28, assim como PINTO, M. da G. C. – *Só me faltava a psicolinguística... Da(s) memória(s) no processamento da linguagem: Algumas notas sensíveis à aprendizagem*, in FONSECA, F. I.; DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O. (orgs.) – *A linguística na formação do professor de português*, Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001, pp. 135-152.

⁹² Cf. ELBRO; BORSTRØM; PETERSEN – *op. cit.*, p. 41.

the development of both segmental (e.g., phoneme) awareness and of the acquisition of phonological recoding skills in reading.”⁹³.

Se nos circunscrevermos a este aspecto da leitura, que poderíamos rotular de mecânico e que restringe naturalmente o que se possa entender por linguagem, uma vez que se ocupa “tout court” do mecanismo *descodificação* desta habilidade sem chamar também a si uma concepção de escrita que contemple “uma maneira diversa de significar, uma nova experiência lingüística para cuja compreensão a criança poderá se valer de sua experiência com a oralidade.”⁹⁴, a possibilidade de localizar o défice em causa torna-se bastante evidente. Os conhecimentos de ordem linguística e psicolinguística terão trazido assim achegas importantes no tocante ao que se passa em termos de processamento da leitura (cf. a descodificação), e em termos da delimitação da perturbação. Por sua vez, estudos a partir da dislexia (adquirida e até de desenvolvimento) procuraram situar o défice em termos da via de leitura que se encontraria afectada tomando como base modelos de leitura de via dupla ou tripla (cf., por exemplo, a via de leitura directa, a via fonológica ou mediada fonologicamente e a via semântica)⁹⁵.

Como o processamento da leitura pode contar com mais do que uma via e porque a leitura não é só decifração/percepção mas também ou, em grande parte, compreensão⁹⁶, revestir-se-á do maior interesse tentar abordar a leitura e os problemas com ela relacionados por várias vias e tirar partido daquela que se encontrar disponível e apta a suprir a(s) deficitária(s).

VI

No entanto, convirá tudo fazer para detectar, o mais cedo possível, qualquer défice que impeça o desempenho esperado começando, porventura, por observar as práticas discursivas orais. É que nessas práticas, como refere Regina Freire

⁹³ *Id.*, p. 37.

⁹⁴ TERZI – *op. cit.*, pp. 103 e 104.

⁹⁵ Cf. PINTO, M. da G. L. C. – *Da afasia à disortografia: um percurso terminológico*, in Pinto – *Desenvolvimento e distúrbios...*, pp. 221-232 (p. 221, notas 45 e 47, e p. 223). Ver ainda sobre este assunto COLTHEART, M.; PATTERSON, K.; MARSHALL, J. C. (eds.) – *Deep dyslexia*, London/Boston/Henley, Routledge & Kegan Paul, 1980; PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (eds.) – *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, London/Hillsdale/New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1985; TEMPLE, C. M. – *Reading with partial phonology: Developmental phonological dyslexia*, in “Journal of Psycholinguistic Research”, 14 (6), 1985, pp. 523-541; CAPLAN, D. – *Neurolinguistics and linguistic aphasiology. An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, caps. 14 e 17.

⁹⁶ Cf., entre outros, GIROLAMI-BOULINIER, A. – *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*, Paris, P.U.F., Coll. Que sais-je?, 2717, 1993, p. 42; TERZI – *op. cit.*, pp. 103 e ss.

retomando De Lemos, ganha sentido o que é lido ou escrito⁹⁷. Ressalta então, no dizer de Terzi, que “[o] desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente.”⁹⁸. A forma como a criança se exprime oralmente não pode, por isso, ser menosprezada, não só na qualidade de prática discursiva onde se conjugam as duas modalidades de uso da língua mas também como espelho de um nível de literacia que anuncia a sua preparação para a alfabetização.

Indo ao encontro de C. Elbro, I. Borstrøm e D. K. Petersen, quando referem que a dislexia poder ser um problema de linguagem – muito embora neste contexto a abrangência do termo linguagem tenha de ser tido em atenção –, revela-se de toda a pertinência mencionar, seguindo A. Girolami-Boulinier⁹⁹, as condições que esta autora acha imprescindíveis para uma aprendizagem com sucesso da leitura, da escrita e do cálculo e que se começariam a prefigurar também, sob diferentes formas, na língua oral da criança antes de saber ler e escrever:

- “**Percevoir, retenir et émettre exact et dans l’ordre un minimum de trois signes, sons, syllabes ou mots,**
- **reconnaître ou construire** une phrase à 3 éléments (sujet, verbe, complément),
- **reconnaître** l’existence d’un maintenant/avant/après dans les actes simples de la vie courante [...]”.

Para a autora, são estes os três pontos que constituem “le programme indispensable pour prévenir l’échec [...] et permettre l’installation d’une vie scolaire et sociale équilibrée et heureuse.”¹⁰⁰.

Não será por acaso que a autora refere várias vezes a quantidade 3. A percepção, a retenção e a reprodução (em suma o domínio) da quantidade 3 são de facto indispensáveis para qualquer tipo de abordagem à linguagem, uma vez que esta se processa no tempo. A quantidade 3, ao implicar a noção de número, requer também o domínio de uma relação ordinal e da transitividade¹⁰¹. Ora, não podemos partir

⁹⁷ Cf. FREIRE – *op. cit.*, p. 929.

⁹⁸ TERZI – *op. cit.*, p. 91. Ainda a propósito da interpenetração da oralidade e da literacia nas narrativas ditas e escritas, ver TANNEN, D. – *Oral and literate strategies in spoken and written narratives*, in “Language”, 58 (1), 1982, pp. 1-21.

⁹⁹ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l’échec scolaire*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1988, contracapa.

¹⁰⁰ *Id.*, *ibid.*

¹⁰¹ Cf. GIROLAMI, A. – *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l’écriture*, CALE, Montreuil, Éditions du Papyrus, 2001, pp. 9 e 27, e GIROLAMI-BOULINIER – *L’apprentissage de l’oral et de l’écrit...*, p. 29.

para o domínio fonológico exigido pela leitura/escrita, sem ter em conta, pelo menos, a capacidade de operar identificações após discriminações de elementos que ocorrem segundo uma linearidade que implica temporalidade e a capacidade de jogar com sequências que obedecem a relações ordinais, capacidades que não poderão existir sem os pressupostos acima focados.

VII

Em guisa de conclusão, diria que é preciso não recorrer ao rótulo “dislético/a”

- sem um conhecimento bem fundado das produções verbais do aprendente e da sua história em termos de domínio de tarefas sensoriais (visuais, auditivas), motoras e verbais com implicações cronológicas e lógicas que se revelam indispensáveis para quem vai começar a sua escolarização¹⁰²;
- sem ter sido verificado o nível de linguagem da criança, *i.e.*, sem se ter verificado se a criança já apresenta uma relação com a linguagem que lhe permita o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição de habilidades relacionadas, por exemplo, com a recodificação fonológica fundamentais ao exercício da leitura;
- sem saber se a criança foi colocada face à situação de aprender a ler e a escrever antes de se encontrar no bom momento para o fazer;
- sem se considerarem o modo como a criança articula, o vocabulário que possui, a forma como organiza o seu discurso e o tipo de cronologia (correcta ou invertida e estática ou dinâmica¹⁰³) que apresenta quando lhe é solicitada uma produção oral e/ou escrita por meio de uma série de imagens;
- sem colocar o aprendente diante de tarefas (leitura e escrita) em que facilmente se possa detectar que tipo de erros são efectivamente cometidos.

As diferenças individuais são evidentes e o processamento da informação, seja ela de que ordem for, não escapa a essas diferenças¹⁰⁴. A massificação da

¹⁰² Cf. o conteúdo de GIROLAMI – *Contrôle des aptitudes...* Nesta obra, a autora procura realçar e apresentar propostas de avaliação de todos os “ingredientes” indispensáveis à prática da linguagem oral e escrita, começando mesmo por aspectos tão fundamentais e básicos como os movimentos finos e, relativamente às qualidades do som, a duração, a timbre, a altura e o ritmo.

¹⁰³ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*, Paris, Masson, 1984, p. 38.

¹⁰⁴ Ver, no que diz respeito aos métodos de ensino da leitura e aos diferentes padrões cognitivos, DAY, R. S. – *Systematic individual differences in information processing*, in Research Frontiers section of ZIMBARDO, P. G.; RUCH, F. L. (eds.) – *Psychology and life*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1977, pp. 5 A-5 D (p. 5D).

escolarização veio naturalmente alertar para o facto de nem todos serem capazes de responder de igual forma a determinadas tarefas. A diferença em causa penaliza tanto mais quanto se dá o caso de vivermos numa sociedade grafocêntrica que fez da literacia, ou melhor, das diferentes literacias eleitas por essa mesma sociedade uma arma sem a qual é difícil entrar em determinados meios¹⁰⁵. A dislexia é resultado por conseguinte da função social que a escrita passou a ter nas sociedades modernas. Tratando-se a escrita e a leitura de habilidades que são requeridas por essa mesma sociedade e sabendo nós que essas habilidades, como quaisquer outras, só se desenvolverão se encontrarem as condições de que necessitam, é perfeitamente admissível que existam sujeitos que não apresentem, pelas razões mais variadas, essas condições.

E se a nossa sociedade tivesse eleito a (linguagem da) música em vez da (língua) escrita como centro? Será que não existiriam igualmente sujeitos com problemas de aprendizagem e de domínio dessa outra habilidade? Será que não haveria verdadeiros *amúsicos* à semelhança dos verdadeiros disléxicos existentes na nossa sociedade?

É, por isso, perfeitamente plausível pensar que as diferentes linguagens exigem, cada uma em função da sua constituição, um terreno propício para se instalarem e se desenvolverem. Quanto mais conhecermos da linguagem em causa e dos sujeitos que a praticam, tanto mais preparados estaremos para dar resposta às diferentes situações.

Resta-nos pois a todos nós que nos interessamos por este tema congregarmos esforços no sentido de encontrarmos nos verdadeiros disléxicos – e não nos que o não são mas que até interessa/va que sejam/fossem – a forma que lhes seja mais adequada para superarem as suas dificuldades e realizarem o que os ditos normais conseguem fazer recorrendo, se as circunstâncias o exigirem, a vias alternativas.

Acrescentaria ainda que facultar desde cedo a todas as crianças a possibilidade de terem acesso e manipularem o material verbal de maneira a que o seu assujeitamento pela escrita se torne gradual poderá impedir que ocorram mais tarde crianças rotuladas “apressadamente” de disléxicas e conferir aos que poderão vir a ser verdadeiros casos de dislexia, que serão sempre uma percentagem muito reduzida da população à semelhança do que se passa com outras patologias, a possibilidade de entrarem no mundo da escrita de uma forma muito particular e condizente com o entendimento da sua diferença. O entendimento dessa diferença também por parte da criança afectada contribuirá por certo para que ela adquira a capacidade de contornar a situação, de forma a não deixar de sentir prazer na leitura e na escrita,

¹⁰⁵ Cf. OECD/PISA – *op. cit.*

a não deixar de gostar da sua língua e a não deixar que a sua auto-estima seja violentada.

Julgo que já se conhece o suficiente dos níveis de processamento da leitura enquanto descodificação, da concepção da escrita enquanto criadora de sentido, do que representa a escrita enquanto “lugar de funcionamento da língua e da criança”¹⁰⁶ e do processo social que é a literacia tomando a alfabetização como uma “das faces [fases] do letramento”¹⁰⁷ para se poder actuar com vista a obter o melhor desempenho possível junto da população que apresenta problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.

Agradecimentos

Ao meu colega João Veloso, agradeço a revisão bibliográfica feita e os comentários que este texto lhe suscitou.

Maria da Graça L. Castro Pinto

¹⁰⁶ FREIRE – *op. cit.*, p. 936.

¹⁰⁷ *Id.*, p. 935.