

Ferramentas linguísticas em materiais que dão suporte aos diagnósticos de dislexia: uma análise de dois livros

(Linguistic tools in materials that support the dyslexia diagnosis:
an analysis of two books)

Patrícia Aparecida de Aquino¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

patdeaquino@gmail.com

Abstract: This paper analyzes data representative of two books often used to diagnose dyslexia. Our goal is to infer whether and how linguistic concepts are present in the “linguistic tools” of these books and the activities proposed by the authors to evaluate writing and reading. Our analyzes show that the concepts underlying the writing and reading activities are not explained and furthermore there are serious misconceptions arising from disregard of the knowledge produced by linguistic.

Keywords: dyslexia; diagnosis; linguistic tools.

Resumo: Este trabalho consiste no resultado da análise de dois livros utilizados como suporte a diagnósticos de dislexia. Nosso objetivo é depreender se e como os conceitos da Linguística estão presentes nas “ferramentas linguísticas” utilizadas pelas autoras desses livros. As análises mostram que, além de não serem explicitadas as concepções de língua e de escrita subjacentes às duas obras, elas contêm propostas de atividades equivocadas, em função da desconsideração do conhecimento produzido pela Linguística.

Palavras-chave: dislexia; diagnóstico; ferramentas linguísticas.

Introdução

A polêmica em torno da dislexia¹ envolve dois posicionamentos em confronto: o E, composto predominantemente por educadores, linguistas e psicólogos, e o M, composto predominantemente por fonoaudiólogos, médicos e psicopedagogos. Segundo os sujeitos do posicionamento discursivo E, os sujeitos do posicionamento M ignoram o conhecimento produzido pela Linguística e, por essa razão, estariam tratando como patológicas características que devem ser consideradas normais.

O objetivo deste trabalho é analisar em que medida há (des)considerações do conhecimento produzido pela Linguística em materiais que dão suporte aos diagnósticos dados a crianças e adolescentes com suspeita daquilo que os sujeitos de M nomeiam como dislexia.

Para compreender melhor esse aspecto específico da polêmica, analisamos, aqui², dois livros que se propõem como referência para uma das etapas do diagnóstico de dislexia, e nosso objetivo é compreender de que maneira eles lidam com as “ferramentas

¹ No nosso doutorado (projeto Fapesp 2013/09985-0), analisamos, com base na proposta de análise do discurso polêmico (MAINGUENEAU, 2005 [1984]), a polêmica em torno da dislexia.

² Este texto é parte do trabalho de qualificação de área, em que analisamos, além dos dois livros aqui considerados, um teste para avaliação neuropsicológica, o WISC-III (Escala de inteligência Wechsler para crianças).

linguísticas” – aquelas diretamente relacionadas à avaliação da leitura e da produção de textos; para isso, tomamos como referência o conhecimento já consolidado proveniente de diferentes áreas da Linguística, mais especificamente da Neurolinguística Discursiva.

Antes de iniciar nossa busca por materiais que dão suporte aos diagnósticos de dislexia, além de pesquisar textos acadêmicos sobre testes e atividades utilizados para identificar dislexia, consultamos profissionais que trabalham direta ou indiretamente com diagnósticos para saber quais os materiais mais utilizados e quais explicitam as ferramentas linguísticas utilizadas.

Os diagnósticos geralmente são divididos em duas etapas: a avaliação fonoaudiológica e a neuropsicológica. Para realizar a primeira, os avaliadores costumam solicitar que a criança escreva algumas palavras (por exemplo, que complete espaços vazios com os nomes de objetos cujas figuras estão ao lado ou embaixo), que escreva frases ditadas e que leia algum pequeno texto ou trecho de um texto; essas atividades são denominadas de “sondagem”, “sondagem de Língua Portuguesa”, “sondagem de leitura e escrita”; costumam utilizar, também, a PCF (Prova de Consciência Fonológica, de Capovilla e Capovilla). A PCF já foi criticada pela Linguística.³ Segundo os profissionais consultados, as atividades de sondagem escrita são muito variadas e estão presentes de forma diferenciada em dois livros – *Psicopedagogia clínica: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado*, de Marcia Siqueira de Andrade (1998), uma psicopedagoga brasileira, e *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje*, de Eulàlia Torras de Beà (2011), uma médica catalã. Essas obras se destacariam dos demais livros do gênero pelo fato de as autoras, além de criticarem algumas das ferramentas utilizadas em diagnósticos de dislexia e de outros chamados distúrbios de aprendizagem, apresentarem textos produzidos por crianças com suspeita do que, para alguns, é dislexia.

Essas são as razões pelas quais optamos por analisar os dois livros indicados, o de Andrade e o de Beà. Ambas as autoras atuam há décadas na condução (ou supervisão) de diagnósticos dos chamados distúrbios de aprendizagem e se propuseram a analisar diagnósticos de dislexia e de outros chamados distúrbios de aprendizagem. Além disso, seus livros têm em comum o fato de apresentarem textos produzidos por crianças na fase diagnóstica e de criticarem alguns dos aspectos dos diagnósticos. Tanto os textos das crianças como os testes e as críticas a eles serão levados em consideração na nossa análise. Essas críticas nos interessam, sobretudo, pelo fato de partirem de sujeitos que, diferentemente do que ocorre com grande parte dos linguistas, não questionam a existência da dislexia.

Análise do livro: *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje* (BEÀ, 2011)

Torras de Beà inicia seu livro *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje* (2011) alertando para o perigo de confundir a dislexia com seus sintomas (p. 12) e critica a falta de diálogo entre os diferentes campos de pesquisa que estudam o tema (p. 11). A autora afirma que a própria denominação “dislexia” foi usada como um “cajón de sastre” no qual cabe quase tudo (BEÀ, 2011, p. 18).

³ A PCF já foi analisada do ponto de vista da Neurolinguística Discursiva por Pereira e Costa (2010), por isso não nos ateremos a ela.

Depois de resumir diferentes teorias sobre a dislexia, Torras de Beà (2011, p. 22-23) afirma que nenhuma foi confirmada e, em seguida, assume que o que acontece com a criança disléxica e com aquelas que têm problemas de aprendizagem é que “em consequência de fatores constitucionais e da relação com seu entorno não chegam a organizar adequadamente sua mente e suas funções psíquicas de forma suficientemente apta para a aprendizagem”.

Uma parte desses argumentos – precisamente a afirmação de que a relação com o entorno interfere na aprendizagem – se aproxima dos utilizados pela Neurolinguística Discursiva; em hipótese alguma, porém, um neurolinguista nomearia as crianças de disléxicas – ele não usaria essa palavra.

A partir do segundo capítulo, porém, a autora, ao descrever os casos das crianças por ela avaliadas, assume a existência da dislexia e passa a apresentar e a explicar os seus sintomas. Ao fazer isso, lança mão de diferentes conceitos linguísticos, cuja utilização beira o senso comum, sem que correspondam ao tratamento científico que a Linguística lhes confere e, em geral, os toma como transparentes, sem sequer indicar o(s) autor(es) aos quais estaria se filiando. Ou seja, a autora utiliza como ferramenta linguística determinados conceitos como se não houvesse uma ciência que se debruçasse sobre eles, como se fossem inequívocos e como se não se tratasse de conceitos em relação aos quais existem reflexões acadêmicas. O uso dessas ferramentas será analisado a seguir.

Antes disso, vamos analisar o uso que a autora faz dos textos de uma criança. Na página 28, Beà afirma que “nas provas de leitura e escrita se observa grafismo e ortografia de tipo disléxico” e remete o leitor à figura 1 (a, b e c), reproduzida a seguir; na coluna da direita, transcrevemos o que foi escrito pelo sujeito avaliado (Álvaro):

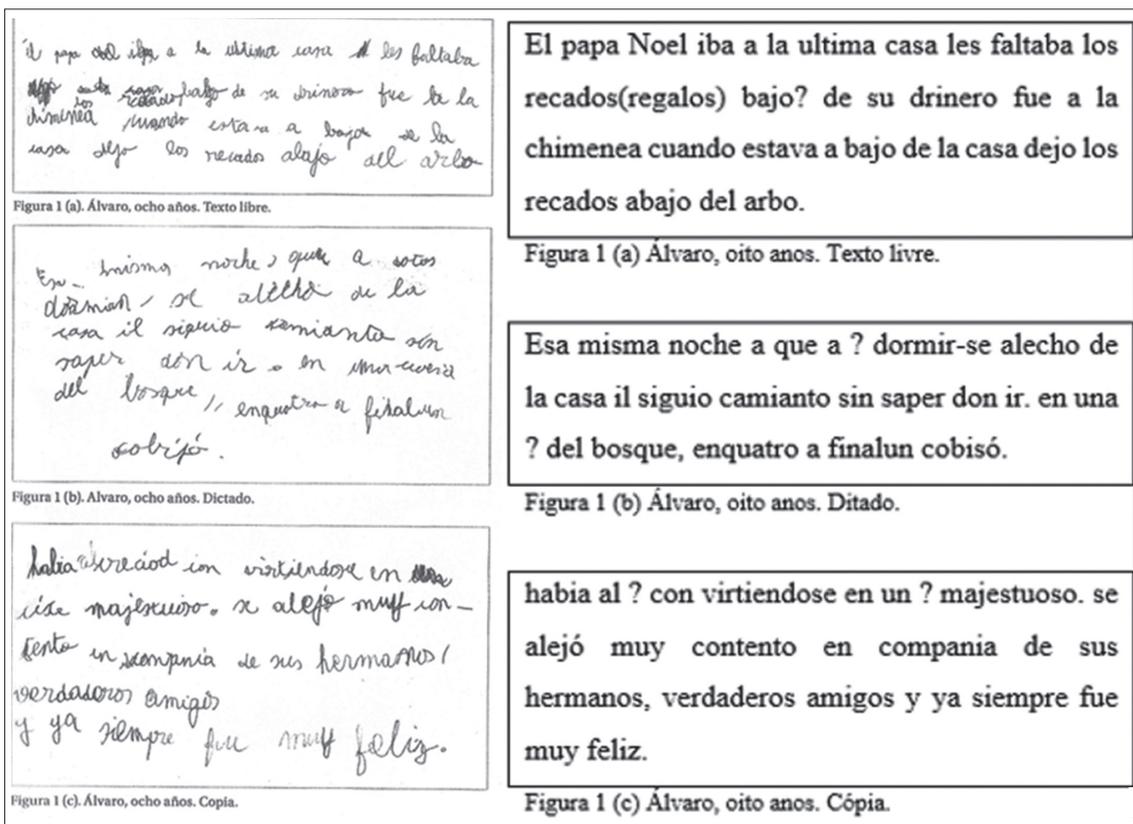


Figura 1. Dados de escrita de uma criança espanhola considerada disléxica

Em nenhum momento anterior (nem subsequente) a autora explicou o que significa “grafismo de tipo disléxico”, ou a “ortografia de tipo disléxico”. Tampouco há qualquer análise dos dados apresentados. Passamos a nos dar conta, então, de que os dados das crianças que nos levaram a selecionar esse livro para análise não foram efetivamente analisados, comentados, mas tomados como evidências da dislexia, que dispensaria descrição e análise. Ao fazermos nós a análise desses dados, somos levados a discordar do seu uso como “dado-evidência”, nos termos de Coudry (1996), pois, ao considerarmos o conhecimento linguístico sobre aquisição da linguagem escrita, observamos que se trata de textos característicos desse processo de aquisição.

Utilizamos, para demonstração do que acabamos de afirmar, o texto produzido livremente pela criança, a figura 1(a), parte da Figura 1:

- (01) El papa Noel iba a la ultima casa les faltaba los recados(regalos) bajo? de su drinero fue a la chime-nea cuando estava a bajo de la casa deo los recados abajo del arbo.

Podemos observar as seguintes ocorrências de escrita não convencional: oscilação entre a escrita “a bajo” e “abajo” (segunda linha); “recados” no lugar de “regalos”; “drinero” no lugar de “dinero”; “estava” no lugar de “estaba”; “arbo” no lugar de “árbol”; falta de acentos (última, dejó e árbol); falta de sinais de pontuação e presença de rasuras.

Essas ocorrências são explicadas, na aquisição da língua espanhola escrita, pelas mesmas razões com que os linguistas explicam a escrita de falantes do português do

Brasil: trata-se de ocorrências que um professor-alfabetizador já deveria esperar encontrar nos textos de seus alunos. Passamos a explicar algumas delas agora:

a) oscilação “a bajo” e “abajo” (um equivalente em português é a dúvida entre “em baixo” ou “embaixo”). Conforme Abaurre e Silva (1993), as segmentações não convencionais ocorrem porque as crianças utilizam como critério para segmentar seus textos a hierarquia prosódica; a percepção dos grupos tonais e grupos de força (as unidades rítmico-entonacionais da fala) é que irá influenciar a decisão de inserir ou não espaços em branco nas palavras fonológicas. Mesmo se tomasse como base alguma teoria linguística antiga, a autora poderia fazer uma análise adequada; no Brasil, Mattoso Camara Jr. (1970) já havia tratado dos vocábulos fonológicos. É previsível, portanto, que qualquer pessoa que ainda não conheça a forma gráfica convencional opte ora por unir, ora por separar a sílaba átona “em” da palavra “baixo” ou, em espanhol, unir ou separar a sílaba “a” da palavra “abajo”, sobretudo pelo fato de haver a palavra “bajo”, sem o “a” e, também, a preposição “a” como em “voy a casa de...”. A própria segmentação da escrita é difícil para uma criança; como afirma Mayrink-Sabinson, “para a criança aprendiz de escrita, a segmentação da escrita em ‘palavras’⁴ graficamente marcadas por espaços em branco seria um mistério a ser decifrado com a ajuda do adulto letrado” (apud ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 130).

b) Ocorrência de “estava” em vez de “estaba”. Indica uma dúvida que se deve ao fato de, na língua espanhola, tanto a letra “b” quanto a letra “v” representarem o mesmo fonema /b/ (realizado como [β]). De forma mais geral, ela se deve ao fato de o alfabeto da língua espanhola, assim como o nosso, não ter uma correspondência fonográfica biunívoca.

c) Ausência do “l” de coda na sílaba final da palavra “árbol”. Tal ausência pode ser explicada pelo fato de que, conforme Abaurre (2001), as crianças em fase de aquisição da ortografia alfabética demonstram dificuldades em preencher a posição de coda silábica⁵; a primeira estrutura adquirida seria a canônica CV, e a criança crê já ter completado a sílaba a partir do momento em que já escreveu uma consoante e uma vogal. Além do mais, conforme Schwegler *et al.* (2010, p. 299), o “l” de final de palavra em espanhol está em processo de variação e, em algum(ns) dialeto(s), não é pronunciado (assim como o “r” de final de palavra no português do Brasil e em alguns dialetos do espanhol).

d) Falta de acentos e de sinais de pontuação. Em relação a essas faltas, basta um contato superficial com a produção de textos iniciais de qualquer criança que se verá que são

⁴ É interessante observar que a linguista insere aspas em “palavra”; afinal, ela sabe que se trata de um conceito cuja definição não é óbvia e, portanto, a mantém à distância (conforme AUTHIER-REVUZ, 2004). Isso não ocorre nos materiais tomados neste trabalho como objeto de análise, um forte indício de que “palavra” é tomada como transparente, um conceito em relação ao qual nunca teria havido um debate, um questionamento.

⁵ A estrutura interna das sílabas de “árbol”, considerando as propostas de estruturação interna da sílaba (cf. HALLE; VERGNAUD, 1978; SELKIRK, 1982) utilizadas por Abaurre (2001), é a seguinte: 1ª sílaba: núcleo e coda; 2ª sílaba: ataque, núcleo e coda:



“normais” e que não podem constituir, portanto, evidências de “ortografia de tipo disléxico” ou de “grafismo disléxico”; no livro *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) demonstram que é ao longo da escolarização que começam a aparecer os acentos e os sinais da pontuação.

e) Rasuras. O que está sendo visto como um problema por Torras de Beà é visto como um dado rico para desvendar o processo de aquisição da escrita em uma abordagem linguisticamente orientada. Ao observar os “indícios gráficos (a maneira como estão desenhadas e como são introduzidas certas letras) de que a refacção ocorreu” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 89), a linguista encontra pistas sobre o percurso individual que cada criança está realizando durante a aquisição da escrita. Seria o caso, na figura 1 (a), de se perguntar por que a palavra “iba” está rasurada; o que indica a rasura entre “casa” e “les”, na primeira linha, exatamente no momento em que caberia o conectivo “y”. Se o adulto que acompanhou essa produção escrita tivesse olhado para esses sinais, poderia dar as respostas a essas perguntas e teria efetivamente condições de tratar, com propriedade, da produção escrita do sujeito analisado.

Embora não tenha explicitado que são esses os “erros” que está considerando como sintomas de dislexia, isso fica claro na página 49, pois a autora os nomeia.

Os sintomas de dislexia são, segundo ela, os seguintes: inversões (ou letras em espelho); dificuldade em compor palavras e frases; omissões, adições e substituições; dificuldade em grafar palavras juntas e separadas (noção de palavra); silabação, “decifrar”, dificuldade para compreender o que lê; dificuldade com a ortografia convencional, orientação no espaço e no tempo; dificuldade de distinguir essencial/secundário, figura/fundo.

Já discutimos por que se trata de um equívoco tratar “omissões, adições e substituições”, a “dificuldade em grafar palavras juntas e separadas” e a dificuldade com a ortografia convencional (que, como o próprio nome diz, não é natural) como sintomas de dislexia. Cabe acrescentar que a interpretação de inversões como sintoma também deve ser analisada como equivocada: as inversões (ou letras em espelho) não ocorrem em consequência de um distúrbio ou doença, mas em decorrência de alguns fatores; um deles é o fato de ainda não ter ocorrido a lateralização dos hemisférios cerebrais; até os 11 ou 12 anos, os hemisférios ainda não estão organizados de acordo com suas predominâncias; segundo Hadler (1978, p. 53), “o hemisfério esquerdo está organizado estrutural e funcionalmente para realizar a análise de séries temporais (daí sua maior relação com a linguagem), enquanto que o direito, para análises em séries espaciais e holísticas”. Ou seja, apenas depois dessa idade haverá a lateralização: o hemisfério esquerdo passa a ser o principal, embora não o único – como também demonstrado por Hadler (1978) –, responsável pela fala nos sujeitos destros. Não se pode, portanto, estabelecer (e esperar) uma equivalência entre a imagem que a criança constrói da letra e a forma como ela projeta essa imagem no papel. Também não podemos desconsiderar que o traçado das letras não é algo dado nem transparente, mas demanda prática e reflexões sobre o processo de “desenhar as letras”; é comum que não se atinja o alvo nas primeiras tentativas, como exemplificado por Freire *et al.* (2013, p. 50) ao analisarem o percurso de um sujeito – RM – que, ao escrever “cozinha”, desenha a letra Z de forma invertida e, sozinho, revendo “o seu traçado, diz que se parece com a letra “N”.

“Escrita” como ferramenta linguística

Para analisar as ferramentas linguísticas do livro de Torras de Beà (2011), vamos tratar das atividades de escrita que as crianças são levadas a realizar no consultório. Não há esclarecimento sobre elas, mas, como pudemos observar nos dados apresentados, trata-se de ditado, cópia e produção de texto livre.

Do ponto de vista da Linguística, essas três atividades são criticáveis, pois re-produzem as “tarefas” escolares sem função social e não representam situações reais de produção; nelas, são retirados os papéis necessários à produção escrita: os sujeitos e a função social que motivam a ação de escrever. Quem é o sujeito que escreve? Para quem ele escreve? Com qual finalidade está escrevendo? Em que gênero textual está produzindo seu texto? Essas perguntas e suas consequências, já caracterizadas por Pêcheux (1993 [1969]) e, no Brasil, por Geraldí (1997 [1991]), hoje costumam fazer parte, em muitas escolas, das aulas que envolvem produção de textos, só não são feitas por professores que ainda não se atualizaram em relação ao trabalho com a escrita. No consultório, é justamente a ferramenta ultrapassada – e equivocada – a reproduzida. É óbvio, porém, que qualquer sujeito preenche as funções de uma atividade sem função proposta por alguém (seja da escola, seja de uma clínica), e o preenchimento é previsível: o avaliado sente-se exatamente como tal, não como sujeito ou aluno, mas como avaliado; a função da escrita é exclusivamente a avaliação, e não há um sujeito interlocutor, mas um examinador. Na escola, esse tipo de atividade redutora com a escrita é prejudicial por veicular uma concepção errada do que seja o processo de escrita; na clínica, por reforçar o papel de não-sujeito e o de paciente em observação.

A dislexia existe?

É curioso o fato de Torras de Beà, em diferentes momentos do seu livro, questionar a existência da dislexia. Na página 45, ela faz o seguinte comentário: “como se pode observar, nenhuma das crianças disléxicas que apresentei corresponderia ao que se havia chamado “típico”, se é que tal quadro existe. Mas, ao mesmo tempo, como disse antes, todos eles correspondem ao diagnóstico de dificuldades de aprendizagem de tipo disléxico frequente na clínica” (grifos nossos).

Parece-nos incoerente o fato de a autora reiterar sua dúvida em relação à existência da doença e, ao mesmo tempo, fazer referência a “dificuldades de tipo disléxico” para justificar o seu trabalho, o seu próprio texto. Esses questionamentos voltam a aparecer, por exemplo, na página 53, momento em que a autora diferencia os “graus de dificuldade da dislexia” em “leve”, “médio” e “severo”.

Os graus “leve” e “médio” são assim descritos (e os itálicos estão no original):

Leve: crianças que ao começo da leitura e da escrita cometem erros disléxicos (inversões, substituições, omissões...) mas os superam dentro dos primeiros anos de aprendizagem destas funções. Então, essas crianças chegam a automatizar a leitura e a escrita e *continuam sua trajetória na franja da normalidade...* Seu problema se resolve na escola.

Médio: crianças que precisam de anos para desenvolver *capacidades funcionais válidas para ler e escrever*. Inclusive às vezes certas dificuldades continuam na idade adulta: insegurança na leitura e compreensão de texto, grafismo de aspecto infantil, erros de ortografia, dificuldades para a expressão escrita. Neste grupo poderiam estar incluídos Beto e Álvaro (duas das crianças que foram objeto de estudo e cujas dificuldades foram descritas no livro), mas como têm somente seis e oito anos respectivamente no momento da consulta, dependendo da ajuda terapêutica oferecida a eles e do progresso que consigam, talvez ambos – especialmente Beto cujas capacidades intelectuais, relacionais e pessoais estão mais conservadas – poderiam situar-se na franja da normalidade ou em uma posição intermediária entre o problema leve e o médio.

Figura 2. Descrição dos graus leve e médio de dislexia (BEÀ, 2011, p. 45)

A autora deixa evidente, portanto, que até mesmo com grau médio de dislexia, as crianças que recebem uma educação adequada não apresentarão sinais do distúrbio. Então, o problema não estaria nas crianças, mas na escola e, como têm questionado os linguistas de uma perspectiva discursivamente orientada, na emissão de um diagnóstico que não resiste aos fatos? A análise desse tipo de argumento poderia indicar uma contradição interna ao discurso de Beà, contradição que provavelmente seria analisada por esses linguistas e pelos demais profissionais que denunciam a medicalização de questões sociais como uma prova de que essa autora está subjetivada pelo dispositivo do diagnóstico e, portanto, não consegue perceber a contradição de seu próprio discurso.

Do ponto de vista da Neurolinguística Discursiva, os sujeitos que fazem uso desse tipo de atividades para avaliar a linguagem estão assujeitados a um “dispositivo” – conceito desenvolvido por Foucault (1996 [1977]) e retomado por Agamben (2009). Segundo Agamben (2009, p. 40-41), um dispositivo é

[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos.

Assujeitados ao diagnóstico – um dos dispositivos da clínica –, os profissionais deixariam de enxergar o óbvio em relação ao seu próprio conhecimento linguístico e prático e continuariam reproduzindo e fortalecendo o dispositivo em busca de um nome para um suposto distúrbio, nome esse que, como podemos depreender da leitura da citação de Agamben, constitui um outro dispositivo que retroalimenta a cadeia da clínica, no nosso caso específico, esse nome é “dislexia”. Não apenas para Agamben a linguagem é um

dispositivo, Watzlawick, no capítulo “Profecias que se autocumprem”, depois de apresentar inúmeros casos que mostram o caráter subjetivo de diagnósticos, afirma que “uma parte essencial do efeito autocumpridor dos diagnósticos psiquiátricos repousa em nossa firme convicção de que tudo o que tem um nome deve por isso mesmo existir realmente” (WATZLAWICK, 1994, p. 107). É por basearem-se em argumentos desse tipo que alguns linguistas criticam os diagnósticos a que se chega com as atividades propostas por Beà e com a forma de avaliá-las; mais do que criticar os diagnósticos, esses linguistas negam a existência de distúrbios como a dislexia. É essa negação que podemos observar nas seguintes afirmações de Coudry, que se refere àqueles que comumente são submetidos a diagnósticos como “crianças/jovens que apresentam dificuldades no processo de entrada para o mundo da leitura e da escrita” (COUDRY, 2010, p. 392-393):

Equivocadamente, tais dificuldades têm sido tomadas como sintomas de patologias – notadamente a Dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TODA/H), a Dificuldade/Transtorno de Aprendizagem, o Déficit do Processamento Auditivo –, as quais, analisadas à luz da ND, mostram um sujeito atuando com dificuldade nesse processo, mas também mostram diagnósticos que não se confirmam.

Dislexia ou problemas de ensino?

Não só na descrição dos graus “leve” e “médio” de dislexia há menções a questões escolares; ao tratar da “atenção dispersa” dos disléxicos, na página 58, a autora afirma que “este problema costuma diminuir quando a sala de aula é de poucos alunos”. Na mesma página, Torras de Beà, embora não mencione a palavra “outro”, trata da importância do papel do interlocutor para a aprendizagem. Na seção “É preciso ler para ele, melhor ainda, explicar-lhe”, a autora afirma:

- (02) quando explicamos, costumamos olhar o nosso interlocutor e somos mais expressivos – expressão facial, gestos, inflexões e nossa voz – do que quando lemos. Captamos a recepção de quem nos escuta e, de forma intuitiva ou pré-consciente, costumamos adaptar a linguagem e o vocabulário à sua compreensão; além disso, utilizamos sinônimos, rodeios complementares para tornar mais clara nossa explicação ou para garantir que nos entendam. Esta característica da comunicação certamente ajuda a concentrar a atenção e a compreender. Tudo isso torna a explicação mais amena e acessível para a criança disléxica.

Em todas as ressalvas, Beà (2011) esbarra – sem nenhuma referência teórica, ou seja, recaindo na falha por ela mesma criticada em relação à falta de diálogo entre os diferentes campos de pesquisa que estudam o tema – num dos principais argumentos da Linguística: as dificuldades de escrita são sanadas com uma educação eficiente, em um processo efetivo de interlocução entre professor e aluno. Os linguistas, porém, reivindicam essa condição para todas as crianças, e não para as consideradas “disléxicas”. Vale ressaltar que, se tomarmos a definição dada por Beà ao grau leve de dislexia, toda criança será enquadrada como disléxica, pois inversões, omissões, substituições e dificuldades com a segmentação das palavras são inerentes ao processo de aquisição da escrita.

Análise do livro *Psicopedagogia Clínica: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado* (ANDRADE, 1998)

No livro *Psicopedagogia Clínica: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado*, Marcia Siqueira de Andrade (1998) descreve alguns instrumentos utilizados para o diagnóstico em psicopedagogia, analisa alguns deles e tece determinadas críticas; a principal delas se relaciona aos questionários previamente elaborados e aplicados por psicopedagogos nos primeiros contatos com o sujeito e sua família. Nas palavras da autora,

Muitos alunos iniciam a Anamnese baseados em questionários com inúmeras páginas e dezenas de perguntas a serem respondidas pelos pais. [...] Muitas vezes, ao se usar um modelo, não se tem clareza de qual questão está sendo respondida ou, dito com outras palavras, o que se espera descobrir com esta pergunta. (ANDRADE, 1998, p. 70)

Andrade insiste na importância de considerar os dados em conjunto com a história de vida dos sujeitos (pacientes e familiares) e de elaborar perguntas significativas, relacionadas a essa história particular. Ao que tudo indica, a autora, ainda que não lide com o conceito de dispositivo, demonstra consciência do funcionamento e das consequências de um diagnóstico e estaria, portanto, “escapando” dessa estrutura, dessa “institucionalização invisível”, expressão utilizada por Moysés (2001). Essa crítica feita pela psicopedagoga coincide com a crítica que tem sido feita pelos pesquisadores da Neurolinguística Discursiva, que enfatizam a importância de uma interação efetiva, com interlocução efetiva entre os sujeitos, desde o primeiro contato entre eles.

Na continuação da leitura do livro de Andrade, fica claro, porém, que a crítica coincide apenas parcialmente com a dos linguistas. Enquanto estes salientam a necessidade de que uma tarefa seja significativa para o sujeito a fim de que sua produção discursiva seja também significativa, numa efetiva interação entre sujeitos do discurso, Andrade insiste na importância de considerar o sujeito, mas por razões psicanalíticas; segundo ela, é ao especificar as perguntas realizadas na anamnese de forma a relacioná-las às histórias dos sujeitos envolvidos que se tem acesso ao inconsciente desses sujeitos (por sinal, chamados por ela de pacientes). No momento de propor atividades e de analisar os dados, porém, ela lança mão, acriticamente, de atividades para avaliar a linguagem que apenas reforçam o dispositivo.

Depois de tecer a crítica às questões feitas durante a anamnese, a autora passa a descrever alguns testes utilizados para o diagnóstico, por exemplo, o “teste da família” (em que o psicopedagogo pede para a criança desenhar uma família e, a partir do desenho, tira conclusões sobre, por exemplo, a afetividade e os vínculos estabelecidos na família dessa criança), o “jogo psicopedagógico” (o psicopedagogo entrega uma caixa fechada, com diferentes objetos e orienta que a criança brinque com o(s) objeto(s) que quiser; enquanto ela brinca, o psicopedagogo faz anotações a respeito da capacidade de organização e integração da criança). Esses testes são apenas descritos pela autora, sem nenhuma análise e, como não se relacionam à linguagem, não nos atemos a eles. O teste de “sondagem da escrita” – que nos interessa por conta de se tratar de uma “ferramenta linguística” – é descrito da seguinte forma, nas páginas 100 e 101:

- (03) Este teste possui como objetivo a verificação do nível conceitual da escrita do paciente: se ele está alfabetizado, ou não, e como está sendo o seu processo de aquisição da escrita, à[sic] partir dos níveis identificados por Emília Ferreiro, nível Pré-silábico, nível Silábico, nível Silábico-Alfabético, nível Alfabético.

Aplicação

Será dado[sic] ao paciente uma folha pautada e o terapeuta ditará as seguintes palavras, após certificar-se que[sic] o paciente conhece os animais elencados:

Elefante

Rã

Formiga

Cachorro

Tigre

Após as palavras, ditará a seguinte frase:

O elefante pisou na formiga.

A análise da produção apresentada deverá levar em conta, conforme já dissemos⁶, os níveis de evolução da escrita descritas[sic]⁷ por Emília Ferreiro, e que passamos a caracterizar seguir[sic], de forma sintética.

Ao final da “caracterização” dos níveis (pré-silábico, silábico, nível silábico-alfabético, nível alfabético), absolutamente nada foi acrescentado ao tópico “sondagem da escrita”, e nos perguntamos o seguinte: se a autora critica a falta de clareza sobre a função de determinadas perguntas de um questionário elaborado para a anamnese, não deveria questionar-se também sobre a função dos elementos presentes no teste?

O teste “sondagem da escrita” e a Linguística

O teste “sondagem da escrita” merece algumas críticas do ponto de vista da Linguística. São elas:

a. Seleção das palavras

A primeira pergunta que se faz diante do teste é relacionada às palavras escolhidas; isto é, quais os critérios subjacentes a essas escolhas? Podemos fazer hipóteses sobre a variação do número de sílabas, bem como sobre a variação do grau de complexidade dessas sílabas. Nos perguntamos, porém, se não caberia explicitá-las. Se a estrutura fonológica das palavras contribui para a classificação do paciente em relação aos níveis propostos por Emília Ferreiro, caberia uma reflexão sobre essa questão. Talvez o objetivo seja unicamente o de verificar se a criança associa o número de letras do nome do animal ao tamanho do animal, associação chamada por Ferreiro (1996 [1985]) de realismo nomi-

⁶ Estranhamente, apesar da frase “como já dissemos” da antepenúltima linha, a única menção a essa questão no livro é a presente nessa página do livro.

⁷ A quantidade constrangedora do termo latino “sic” por nós inserido pode indicar algumas coisas a respeito do livro analisado. Uma hipótese é a de que não houve um bom trabalho de revisão; há outras possíveis.

nal. Nada é dito, porém, sobre o que fazer caso a criança ainda esteja na fase do “realismo nominal”, percurso – por sinal – pelo qual muitas crianças passam, ou seja, uma característica normal do processo (COUDRY, 1987; CAGLIARI, 2000 [1989]).

b. Ditado

Se a autora, a julgar pelas críticas que faz à anamnese, considera a importância de que as crianças e os adolescentes sejam tratados como sujeitos, como justificar o ditado – uma ferramenta tradicional em que o sujeito é assujeitado (pois a atividade é proposta fora de uma prática social em que faça sentido e o texto deixa de ser “produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”, conforme Geraldi, (1997 [1991], p. 98), sem nenhum papel a não ser o daquele que está na posição de avaliado, observado?

Em relação ao ditado, cabe também a seguinte crítica: não há nenhuma orientação para aquele que irá ditar. Existe uma observação dos linguistas em relação aos professores das primeiras séries que ainda realizam a prática do ditado: a de que muitos não pronunciam as palavras da forma como elas são realmente ditas no dialeto corrente. Na falta de uma orientação desse tipo, pode haver, em vez de [ele´fêʃi] e [fuʃ´miga], considerando-se o dialeto de Campinas, a pronúncia indevida das palavras [ele´fête] e [foʃ´miga] – o que contribui para a difusão da crença equivocada de que se escreve como se fala e de que esse processo é transparente, e não opaco. Conforme De Lemos, somos levados, pelo caráter irreversível da operação realizada na nossa aprendizagem da escrita,

a supor que a escrita é transparente para aqueles que não sabem ler. Ou melhor, a supor que ela se torne transparente pela simples apresentação ou exposição de relações entre letras e sons, quer sob a forma de sílabas, quer sob a forma de palavras, quer sob a forma de textos ou do que se supõe que umas e outros ‘querem dizer’. (DE LEMOS, 1995, p. 10)

O embasamento teórico devido seria necessário para evitar a propagação desse tipo de erro, que deixou de se restringir a algumas escolas – desatualizadas, cabe frisar – e atingiu consultórios de psicopedagogia.

c. Análise dos dados

Como serão analisados os dados? Servirão unicamente para classificar o paciente em um dos níveis propostos por Ferreiro? Parece ser essa a orientação dada no trecho “A análise da produção apresentada deverá levar em conta, conforme já dissemos, os níveis de evolução da escrita descritas[sic] por Emília Ferreiro”. Como isso nos parece estranho, afinal não foi explicitada a relevância de se determinar em que nível a criança se encontraria, nos perguntamos se haverá uma análise dos possíveis “erros” de escrita. Suponhamos que uma criança escreva “O elefanti pisô na furniga” ou “Oelefâti pisol na furniga”, ou, nas palavras isoladas, tenha escrito “ran” ou “ram”. Em todos esses exemplos hipotéticos, a criança estaria no nível “Escrita alfabética”. Qual a consequência disso para o psicopedagogo? Como seriam interpretados esses “erros”, como parte inerente ao processo em curso de aquisição da escrita ou como indícios de problemas a contribuírem para um diagnóstico?

Nenhuma dessas questões foi cogitada e nenhuma crítica foi feita pela autora, como se houvesse uma transparência em relação aos objetivos dessas ferramentas e às

possibilidades de análise dos resultados obtidos a partir delas. Além disso, é importante observar que alguns linguistas, por exemplo, Abaurre (2001), já demonstraram as limitações das análises de Emília Ferreiro; nenhum dos níveis por ela descritos dá conta de um fenômeno frequente durante a aquisição da escrita: a interferência do nome da letra. É comum, por exemplo, que a criança não insira vogais, sobretudo quando se trata da vogal “e”, em decorrência do fato de ela já estar contida no nome de muitas letras.

Esses eram os únicos testes que continham “ferramentas linguísticas” relacionadas à escrita. Os demais envolviam basicamente desenhos ou operações matemáticas.

O livro contém, porém, exemplos da outra questão que nos interessa: comentários de textos produzidos por crianças e adolescentes; no capítulo “O Texto no contexto: Apresentando um Caso”, Andrade (1998) descreve diferentes etapas do diagnóstico de Ronaldo, um menino de oito anos. Ela apresenta a escrita da criança a partir do ditado, primeiramente da frase “O elefante pisou na formiga” e, na sequência, das palavras “elefante”, “formiga”, “cachorro”, “tigre” e “rã” (Figura 3); como podemos observar, houve duas tentativas de escrita das palavras, pois, na primeira delas, Ronaldo não escreveu as palavras ditadas, mas as que ele quis escrever, como se pode ver na coluna da esquerda. Na sequência, a autora faz algumas observações sobre os resultados obtidos. São essas observações que transcrevemos e analisamos a seguir:

A frase ditada - o elefante pisou na formiga - foi escrita como se segue: o enete pisou na vonica

Primeira Folha	Segunda Folha
ene (elefante)	enete (elefante - sem o “fan” porque não sabia escrever, mas verbalizou que esta sílaba estava faltando).
pé	uva (formiga, primeira tentativa)
	vonica (formiga, segunda tentativa)
cavalo	caxoro (cachorro)
caroro	
boca	xi (tigre - “xi” representa o “ti” e o resto ele não sabia, foi o que disse).
faca	
sonic	roma (rã, primeira tentativa)
abo	rma (rã, segunda tentativa) r (rã, terceira tentativa)

140

Figura 3. Duas tentativas de escrita de uma frase ditada

A primeira observação feita por Andrade que nos interessa aqui é a seguinte:

- (04) Entretanto, ao escrever a palavra formiga demonstrou que já aparecem trocas na sua produção, F por V. Quais outras trocas podem estar sendo sinalizadas aqui? Talvez as decorrentes de possuir um irmão gêmeo?

É interessante observar que um caso de uso de uma consoante surda para representar sua correspondente sonora, comumente tomado como forte indício de dislexia, seja analisado de uma outra perspectiva – a psicanalítica. Não nos cabe avaliar a qualidade dessas análises, pois não temos formação pertinente para isso; surpreende-nos, no entanto, a desconsideração das razões linguísticas subjacentes a tal troca; alguns autores como Cagliari (2000 [1989]) já demonstraram que isso decorre do fato de a criança sussurrar antes de escrever a letra correspondente e, com o sussurro, perder o único traço distintivo entre pares como [f] e [v], [t] e [d], [s] e [z] – o vozeamento; ao sussurrar a palavra “vez” [´veis], por exemplo, tem-se como resultado a palavra “fez” [´feis]; é por isso que Ronaldo e outras crianças não sabem quando usar “f” e quando usar “v”. Sem que um adulto aponte o que está levando a essa confusão, as crianças aprendem que não sabem quando devem escrever uma consoante ou outra e, então, “chutam” (ora uma consoante, ora outra) para representar o fone que sempre ouvem quando sussurram para si antes de escrever: o [f].

Uma segunda observação também merece comentários:

- (05) Além disso, em nenhuma das palavras Ronaldo registrou sílabas com três letras. Este aspecto poderia estar indicando dificuldades na elaboração da questão edípica:

Enete (elefante – sem o “fan” porque não sabia escrever, mas verbalizou que esta sílaba estava faltando)

Xi (tigre – “xi” representa o “ti” e o resto ele não sabia, foi o que ele disse).

Essa observação reaparece na página 144:

- (06) Essa possibilidade, esta resistência (a de que o pai de Ronaldo ainda não teria conseguido incluir-se satisfatoriamente na relação triangular pai/mãe/filho) talvez se mostre como sintoma na dificuldade de registrar sílabas de três letras.

Novamente, notamos um argumento psicanalítico para justificar um erro inerente ao processo de aquisição da língua escrita, já explicado pela Linguística: a dificuldade de grafar sílabas complexas (o que a autora chama de sílaba de três letras) e sua aquisição tardia durante a alfabetização. Abaurre (2001) descreveu o processo de aquisição da sílaba complexa e, mais recentemente, Freire *et al.* (2013) registraram e descreveram o percurso de uma criança de dez anos durante a tentativa de escrita de uma sílaba específica: “pre”, na palavra “preto”. Causa algum espanto para um linguista que se ignore essa característica inerente ao processo de aquisição da escrita. E é justamente essa desconsideração dos conhecimentos linguísticos sobre leitura, escrita e aquisição da escrita que é constantemente criticada pelos linguistas que encaram a dislexia e seu diagnóstico como uma medicalização de questões sociais.

Considerações finais

Ao localizar dois livros sobre dislexia e distúrbios de aprendizagem que pareciam ser diferentes dos demais, nossa expectativa era uma: a de encontrar reflexões e análises bem fundamentadas, ainda que possivelmente com alguns pressupostos que poderiam ser questionados por alguém que trabalha especificamente com a linguagem e discute os conceitos da área. Imaginávamos encontrar no livro de Andrade, escrito uma década depois das críticas de Coudry (1986/1988), ou, pelo menos no livro de Beà, de 2011, um avanço em relação aos materiais analisados pela própria Coudry (1986/1988) e por Coudry e Mayrink-Sabinson (2003).

O resultado da nossa análise, porém, aponta para outra direção. No que se refere às ferramentas linguísticas utilizadas, vimos o seguinte:

O livro de Torras de Beà desconsidera totalmente as análises linguísticas e, ao que tudo indica, a própria área da Linguística como uma área de saber; além de tomar erros típicos da fase da aquisição da escrita como sintomas de dislexia, a autora lança mão de conceitos da Linguística sem nenhuma reflexão teórica sobre eles.

Andrade, embora não tome os erros típicos da fase da aquisição da escrita como sintomas de dislexia, atribui razões única e exclusivamente psicanalíticas a tais erros, ignorando totalmente as análises da Linguística; a única referência teórica sobre aquisição da escrita em seu livro é Emília Ferreiro, mas não ficam claras para o leitor as razões pelas quais se deve aplicar o teste “sondagem da escrita” para classificar as crianças e adolescentes nas fases da aquisição da escrita.

Uma outra observação relevante se refere às críticas aos diagnósticos presentes nos dois livros; as obras salientam a importância de que o avaliador leve em conta a vida do sujeito avaliado, o que poderia ser considerado um avanço em relação às críticas dos linguistas. Por outro lado, as tarefas propostas são contraditórias em relação às suas próprias reivindicações; o “sujeito” é aquele que deve realizar atividades sem significado, atividades que, segundo Vallim (2010, p. 221), “subutilizam as funções cerebrais”, em situações que não se aproximam minimamente das situações reais de produção de texto.

Faz sentido o argumento de que, capturados pelo dispositivo dos diagnósticos, ainda que estejam vendo alguns problemas, os sujeitos envolvidos na elaboração e na aplicação dos materiais que foram objeto de análise neste trabalho parecem não conseguir se dar conta da incoerência dos seus argumentos e de que acabam contribuindo para reforçar as inconsistências que eles mesmos apontam.

Somos levados a pensar, então, na força desse dispositivo e, com isso em mente, procuramos refazer o percurso do início dessa pesquisa; os dois livros aqui analisados foram indicados justamente por apresentarem um diferencial em relação aos demais: não só apresentam textos/dados de crianças e adolescentes que são submetidos a diagnósticos, mas também criticam, em alguma medida, esses diagnósticos.

É exatamente isso que as autoras fazem. Parece-nos, porém, que o que impede que elas deem o passo necessário para escapar do dispositivo é sua absoluta falta de embasamento linguístico. Embora visualizem falhas no interior do processo do diagnóstico, as atividades que verdadeiramente o sustentam – as atividades que avaliam a linguagem – são tomadas como adequadas (em decorrência de a língua e escrita serem

tomadas como dadas e evidentes): não sendo necessário refletir sobre elas ou questioná-las, não há por que buscar um embasamento teórico para as “ferramentas linguísticas” que têm sido utilizadas; a consequência disso é o risco de proliferação de diagnósticos que não se sustentam.

Analisando-se da perspectiva da semântica global de Maingueneau (2005 [1984]), essas autoras, na verdade, não estão sendo contraditórias, mas apenas regidas pela semântica global do seu posicionamento discursivo; de acordo com essa semântica, elas podem questionar alguns diagnósticos e reivindicar, em alguma medida, o papel de sujeito para as crianças avaliadas e para os avaliadores, mas há um sema “maior” que não pode ser questionado: o sema /Padrão/ (um dos principais semas do posicionamento discursivo que propõe a existência e o tratamento para a dislexia); desse sema decorre a comparação entre sujeitos tomando-se por base a noção de normalidade e os dispositivos relacionados aos diagnósticos cumprem justamente o papel de permitir essa comparação.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C. L. M. *Aquisição de língua materna e língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001. p. 63-85.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997. 204 p.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. *Temas em psicologia*, v. 1, p. 89-102, 1993.

AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009 [2005]. 92 p.

ANDRADE, M. S. de. *Psicopedagogia clínica: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado*. São Paulo: Póluss Editorial, 1998.

AULETE, C.; GEIGER, P. (Org.) *Dicionário Aulete Digital*. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 7 maio 2014.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 257 p.

BEÀ, E. T. de. *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, 2011. 170 p.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. 10. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2000 [1989]. 191 p.

COUDRY, M. I. H. Caminhos da Neurolinguística Discursiva: o Velho e o Novo. In: COUDRY, M. I. H. et. al. (Org.) *Caminhos da neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 379-397.

_____. O que é dado em neurolinguística? In: CASTRO, M. F. P. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 179-192.

_____. Dislexia: um bem necessário. *Estudos Lingüísticos*, n. 14, v. 1, p. 150-157, 1987.

_____. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1986. 205 p.

- COUDRY, M. I. H.; MAYRINK-SABISON, M. L. Pobreza e dificuldade. In: *Saudades da Língua*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 561-575.
- DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 7-17.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996 [1985]. 136 p.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 14ª ed. [1977]1996. 291 p.
- FREIRE, F. M. P.; KOBAYASHI, A.; GARCIA, B. L.; COUDRY, M. I. H. Entre lápis e teclas: selecionando e combinando letras. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 55, n. 2, p. 45-65, 2013.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991]. 252 p.
- HADLER, M. I. *Considerações iniciais sobre sistemas neurais e linguagem*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL, Unicamp, 1978.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005 [1984]. 189p.
- MATTOSO CAMARA Jr, J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970. 114 p.
- MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001. 264 p.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso [1969] in Gadet, F e Hak (org.) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 61-161.
- SCHWEGLER, A.; KEMPF, J.; AMEAL-GUERRA, A.; BARRUTIA, R. *Fonética y Fonología Españolas*. Hoboken, N.J.: Wiley & Sons, INC. 4th ed. 2010. 473 p.
- VALLIM, E. F. do A. Em busca do tempo perdido. In: COUDRY, M. I. H. et al. (Org.) *Caminhos da neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 219-236
- WATZLAWICK, P. Profecias que se autocumprem. In: _____. (Org.) *A realidade inventada: como sabemos o que cremos saber?* Campinas, SP: Editorial Psy II, 1994. p. 97-116.