PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM FONOAUDIOLOGIA
LINHA DE PESQUISA LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE

A metáfora da Dislexia[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.

Introdução

O primeiro objetivo deste trabalho será revisitar historicamente a literatura sobre a dislexia[2]. Iniciaremos com seu nascimento no campo médico, ocasionado pela necessidade de nomear a perda da capacidade de dar sentido a símbolos verbais escritos ou impressos, em alguns pacientes com afasia - perda de linguagem - após a ocorrência de acidente vascular cerebral. O termo dislexia foi sugerido primeiramente pelo professor Berlin de Stuttgart em 1887, mas acredita-se que a perda da habilidade para ler já tinha sido identificada muito antes pelo médico Johan Schmidt (1694-1690). A literatura médica reconhece Kussmaul (1877) como o primeiro (e possivelmente o único) a isolar a inabilidade para leitura como uma entidade nosológica autônoma, denominando-a cegueira verbal. Para este autor é possível, embora raro, encontrar-se dificuldades para a leitura sem nenhum comprometimento correlato em nível de visão, intelecto ou linguagem. No entanto, seu pioneirismo não parece ter conquistado seguidores já que a

---

1 este trabalho foi apresentado na reunião da ANPOLL de 1996 e publicado sob a forma de capítulo, no livro Fonoaudiologia Prática, em 1997.

2 consultar o capítulo II de Critchley, M (1970), "The dislexic child", para maiores detalhes sobre o histórico da dislexia.

maioria dos médicos continuou a concebê-la como uma doença ligada ao funcionamento cerebral e ao desempenho lingüístico. Um cirurgião ocular chamado James Hinshelwood, a partir de uma série de estudos de caso realizados com crianças, identifica uma dificuldade para a leitura que seria inata e acrescenta o atributo congênita a já denominada cegueira verbal. Essa sindrome interessa inicialmente apenas os oftalmologistas mas acaba sendo adotada por grande parte da comunidade científica que passa a crer num tipo específico de afasia inata, para explicar o que se chamou primeiramente de cegueira verbal congênita. A partir da analogia com os casos adquiridos de alexia ou dislexia surge a idéia especulativa de uma aplasia congênita de um ou ambos os giros angulares. Mas, sem evidência a favor ou contra, aqueles que imaginavam um defeito estrutural do cérebro passam a ser a minoria.

Agora os pesquisadores visualizam um atraso de natureza funcional e gradativamente nasce a concepção de atraso maturacional para explicar as mesmas dificuldades para ler. O termo dislexia ressurge ressignificado como sintoma. Após um período que pode ser chamado de identificação e descrição, começa uma era de análises e discussões com várias e diferentes mudanças de direção, marcada por dúvidas, indecisões e confusão.

Em 1925, Samuel Orton, ao estudar crianças retardadas que não conseguiam aprender a ler, descobriu nelas outros fenômenos importantes e correlatos, tais como: canhotismo ou ambidextrismo e uma tendência a inversões quando na tentativa de ler ou escrever, algumas vezes culminando em escrita ou leitura em espelho. Orton acreditava que atrás destes casos haveria um estado de dominância occipital ambígua, de natureza fisiológica. Afirmava ainda que "tais distúrbios deveriam responder a treinamento específico... se formos inteligentes o suficiente para inventar os métodos próprios de treinamento para atingir as necessidades de cada caso em particular" (tradução minha) (apud Macdonald Critchley,1970).

O trabalho de Orton dirigiu as atenções para fatores que até então não eram considerados importantes para a aprendizagem da leitura. O interesse pelo tema escapa à alçada da medicina e alcança educadores, psicólogos, sociólogos e mais recentemente fonoaudiólogos e psicopedagogos. Elenca-se um número de faculdades necessárias para o ato de ler: 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. As 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. Os jovens analfabetos ou semi-analfabetos passam a ser vistos como o produto de circunstâncias ambientais adversas e a base para a leitura deixa de ser uma questão só médica para se tornar-se também uma questão sociológica.

Resumindo pode-se afirmar que o termo dislexia (ou alexia, ou cegueira verbal congênita, ou estrefossimbolia, ou legastenia, ou tifolexia, ou ambliopia verbal, ou bradilexia, ou amnésia visual verbal, entre outros) é tomado de empréstimo à medicina e, por analogia, passa a designar toda e qualquer dificuldade em aprender a ler e a escrever apesar da integridade das capacidades intelectuais. Sua causa deixa de ser lesional e é obscurecida por uma noção vaga de disfunção cerebral, ou atraso maturacional ou alterações inatas e/ou hereditárias. Desta forma, o termo dislexia perde especificidade e pode ser tudo, inclusive a justificativa para o fracasso da escola em desempenhar seu papel de alfabetizadora. Pouco a pouco se agregam termos restritivos `a palavra dislexia - de desenvolvimento, específica de evolução - ou se usam termos parafrásticos - distúrbios de leitura e escrita, dificuldades de leitura, problemas de aprendizagem - como forma de diferenciar os "vários" tipos de dislexia a partir de sua suposta causa ou sintomatologia.

No entanto, nem essa demanda de restrição nem a origem da dislexia ou sequer sua existência são postos em discussão nos clássicos que se propõem a atuar em sua "cura". Autores como Borel-Maisonny, Andrea Jadoulle, Francis Kocher, Arlette Bourcier ou ainda Renée Zazzo, J. de Ajuriaguerra e Julio Bernaldo de Quirós preferem concordar com a definição de que é disléxica a criança que, em seu processo de alfabetização, encontra dificuldades para a aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciadas por sua defasagem em relação ao resto dos colegas. Sua atitude de passar ao largo do questionamento dessa definição para centrar a discussão sobre a estruturação da terapia, contribuiu para sedimentar a noção de patologização das crianças com atraso escolar. Dessa forma atribui-se então ao professor ou coordenador pedagógico, a tarefa de encaminhar os chamados casos que necessitam de atendimento especializado. Assim a identificação da dislexia é realizada de forma circunstancial por aquele que, ao fazer o encaminhamento da criança, espera ver sua hipótese diagnóstica referendada para livrar-se da responsabilidade pela alfabetização dessa criança. O especialista - seja ele médico, psicólogo ou fonoaudiólogo - irá proceder à verificação da queixa através da aplicação de provas que avaliem as capacidades perceptuais ou o sistema funcional da linguagem (o psicólogo ou o fonoaudiólogo) ou ainda a integridade neurológica (o médico) da criança. Se a clínica é de verificação da existência de habilidades entendidas como anteriores e imprescindíveis para a alfabetização e a queixa é de fracasso escolar, então essas habilidades com certeza não estarão presentes na criança sob análise. Conseqüentemente acredita-se numa relação de causalidade entre elementos tão heterogêneos como fracasso escolar e essa pressuposta capacidade (anterior?) para aprender a ler e escrever. Essa capacidade (orgânica? mental? psicológica?) - localizada ou não em nível cerebral - é definida de forma vaga e ampla. O único ponto em que todos os autores parecem

concordar é que não há déficits intelectuais, afetivos ou lesionais nessas crianças.

Mas, se a principal preocupação dos especialistas é a pretendida relação entre a etiologia e a elaboração de um treinamento específico, ou entre a forma como a escrita se apresenta e a chamada prontidão para a alfabetização, ou a tão discutida complexidade do objeto escrita ou ainda o real despreparo da escola para alfabetizar, o cerne da questão permanece praticamente intocado por quase um século. Pode-se concordar, do ponto de vista da medicina, que compete a ela apenas olhar a dislexia enquanto entidade nosológica, discutir a respeito de sua origem (lesional, funcional ou maturacional) ou analisar seus sintomas descritos como responsáveis por uma leitura sofrível ou impossível. No entanto, se discutir a etiologia é atribuição da clínica médica, a natureza do objeto afetado - a escrita - certamente não o é. Essa questão só passará a dominar a cena no final dos anos 70, quando a natureza desse objeto é alçada para o centro da discussão.

A natureza do objeto escrita

É o trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que, em 1979, traz à cena a natureza do objeto escrita, entendido por elas como objeto de conhecimento e, portanto, passível de aprendizagem. As autoras criticam a concepção de escrita como código de transcrição gráfica das unidades sonoras - defendida pela psicologia e pela pedagogia tradicionais - para privilegiar o seu estatuto de representação da linguagem. Ressaltam que, ao se conceber a escrita como código de transcrição que converte unidades sonoras em unidades gráficas, privilegia-se a discriminação perceptiva das modalidades envolvidas. Sendo assim não se questiona a natureza das unidades utilizadas. A linguagem como tal é colocada entre parênteses ou melhor, reduzida a uma série de sons. O pressuposto final é quase

transparente: se não há dificuldade em discriminar entre duas formas visuais próximas, nem entre duas formas auditivas próximas, nem também para desenhá-las, não deveria existir dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para um código visual. Mas caso se conceba a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se coloca em outros termos pois sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

De acordo com seu ponto de vista, a produção escrita das crianças, estigmatizada pela noção de erro e acerto e conseqüentemente pela de normal e patológico, passa a um outro estatuto. A exaustiva pesquisa realizada pelas autoras ressignifica os chamados "erros" como hipóteses ou pressupostos do processo de construção da escrita enquanto objeto de conhecimento. Seriam erros construtivos ou seja, o caminho obrigatório e necessário para aqueles que estão construindo um sistema de representação, no caso a escrita alfabética.

Compromissada com a teoria epistemológica de Piaget, Ferreiro (1984) se propõe a apresentar os aspectos fundamentais da evolução psicogenética do sistema de escrita partindo da observação e da análise das primeiras escritas infantis. Do ponto de vista construtivo, diz a autora que a escrita infantil segue "uma linha de evolução surpreendentemente regular" (Ferreiro, op.cit,pag.18) com três grandes períodos:

1º) a distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;

2º) a construção de formas de diferenciação

3º) a fonetização da escrita.

A partir da análise da escrita infantil, Ferreiro mostra que as crianças sabem sobre a escrita antes de chegar `a escola e que esse saber ou não é reconhecido pela escola ou é entendido como indesejável por contrariar a hierarquia proposta pelos métodos tradicionais de alfabetização. Indica, com sua análise, que não há erros na escrita inicial mas formas diversas da escrita formal que, anteriores e necessárias, corporificam o processo de aquisição da escrita pela criança.

Resumindo, pensar a escrita do ponto de vista de sua natureza, ainda que como manifestação do desenvolvimento cognitivo, certamente trouxe ganhos consideráveis aos estudos da área. No entanto seus reflexos foram muito mais teóricos que práticos. De um lado, especialmente na cidade de São Paulo e especialmente dirigido ao ensino público, há desde cursos (de reciclagem, de extensão e de especialização), palestras, grupos de estudos até a criação de escolas de alfabetização "ferrerianas". Apesar disso a escolarização, de forma ampla, permanece pensando e pensada tradicionalmente. De outro, psicolingüistas compromissados com outras linhas teóricas, entram na discussão e trazem outras perspectivas de onde se olhar o objeto escrita. Entre essas perspectivas daremos destaque àquela que toma como princípio outra concepção de linguagem e de sujeito, em que a natureza do objeto escrita é simbólica. Para tanto, indicaremos o porquê do abandono da epistemologia piagetiana como lugar das explicações do processo de aquisição da escrita pela criança.

O simbólico como lugar de inserção do objeto escrita

É a afirmação da própria Emília Ferreiro de que "tudo que sabemos sobre como a criança aprende a falar é relevante para o entendimento desse processo (de alfabetização)"[3] que inaugura um outro tipo de reflexão sobre a escrita, inspirado pelos estudos em aquisição de linguagem oral. Esta reflexão

[3] apud de Lemos, 1988

irá privilegiar as relações entre a escrita e a oralidade, entendendo a ambas como modalidades de uma mesma instância simbólica. É de Lemos quem, em uma de suas raras incursões pela esfera da escrita, haverá de chamar a atenção para o fato de que é nas práticas discursivas orais que o que é lido ou escrito ganha sentido. Ou ainda que uma outra visão interacionista (a desta autora, em aquisição de linguagem) vem se contrapor à primeira ao descartar a noção de interação como relação entre sujeitos já constituídos ou entre sujeito e objeto de conhecimento, reinterpretando-a como alienação, como filiação, como assujeitamento. Isto subverte as noções psicológicas de sujeito uno, centrado, cônscio de si, capaz de se colocar diante do outro e da escrita, privilegiadas pela abordagem cognitivista. Traz à cena o lugar do outro como o de funcionamento lingüístico-discursivo. É deste lugar, do lugar do outro, que a escrita é reinventada, ressignificada para a criança. Ou ainda que os lugares de quem ensina e quem aprende são relativizados.

Resta-nos portanto realinhar, na mesma medida, algumas outras afirmações feitas por Ferreiro. Se de um lado a desconstrução da concepção tradicional de sujeito põe em questionamento as noções de hierarquia, evolução e desenvolvimento, de outro, as chamadas interações entre sujeitos ou entre sujeito e objeto, devem ser ressignificadas e entendidas dentro de um processo maior - o de letramento - sobre o qual falaremos mais adiante. Alguns trabalhos que perseguem essa outra tendência de atribuir `a escrita um outro lugar de constituição do sujeito da linguagem criticam o fato de Ferreiro usar os dados da escrita inicial como evidência de um conhecimento maior e anterior, entendendo o simbólico como transparente já que isomórfico ao cognitivo. Ressaltam ainda a higienização dos dados infantis com a marginalização do que é episódico, singular e variável ou seja de dados indiciais que pedem interpretação. Criticam ainda a leitura dos mesmos dados apenas como produtos que se dão a conhecer como manifestações externas de mecanismos internos de organização. Enfim, apontam para a

obrigatoriedade de se adotar uma postura de perplexidade e desconforto frente à escrita inicial para que se instaure a necessidade de se buscar uma outra inserção das pesquisas que efetivamente tente compreender o funcionamento da escrita e seu papel enquanto instância simbólica (Abaurre, 1991).

O letramento

Quem primeiro vai verticalizar a discussão sobre letramento é Tfouni (principalmente 1988 e 1995). Para a autora, letramento e alfabetização são processos de aquisição de um sistema escrito que diferem entre si pelo fato de o segundo pertencer ao âmbito do individual e o primeiro ao do social. Assim, alfabetização e letramento são processos interligados porém distintos enquanto abrangência e natureza. Um não é redutível ao outro nem há superposição entre os dois. A questão de suas diferenças é aprofundada nos trabalhos acima aos quais remetemos o leitor interessado. Nosso interesse particular será pelo letramento enquanto possibilidade de explicação das diferenças que caracterizam as crianças das séries escolares iniciais e que tanto desnorteiam os professores.

O letramento tem por objetivo focalizar os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade e aponta para o fato de as mudanças sociais desta mesma sociedade serem devidas ao seu grau de letramento. Através de pesquisas com adultos não-alfabetizados, Tfouni (1988) observa que estes têm capacidade para descentrar o raciocínio e resolver conflitos e contradições da mesma forma que os alfabetizados e atribui estas capacidades ao fato de viverem numa sociedade letrada. Conclui assim que não existem pessoas iletradas já que mesmo entre os não-alfabetizados encontram-se características que usualmente são atribuídas a grupos alfabetizados. Refere ainda que tanto pode haver características orais

no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral. Salienta a interpenetração entre as duas modalidades.

Observa-se com estas afirmações, mais uma vez, a impossibilidade de se discutir a questão da linguagem escrita como se esta fosse apenas a representação da linguagem oral. A cada momento reafirmam-se as relações estreitas entre estas modalidades de linguagem e a necessidade de entendê-las a a partir de um mesmo recorte teórico.

Neste momento vale a pena proceder à revisão de algumas colocações de Ferreiro possibilitada pela definição do letramento enquanto processo sócio-histórico de constituição do sujeito da/na escrita. Para esta autora, a fala da criança sobre a escrita, obtida através do método clínico, é indicativa de um sujeito que "vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo" (op.cit, pag.43). Esse processo é a construção de "*um poderoso* [4] esquema interpretativo" e eu diria, tão poderoso que permite que a criança invente um tipo singular de escrita como afirma Ferreiro a respeito do que chamou de escrita silábica. Assim, para essa autora, o esquema interpretativo da criança lhe permite trabalhar "informações", as mais variadas como a escrita presente em diversos portadores de texto (embalagens, cartazes, tevê, roupas, livros, revistas); a informação específica que adultos destinam às crianças (leitura de histórias e outras atividades em que o adulto esclarece a criança o que é a escrita e sua função) e a informação obtida através de atos sociais dos quais fazem parte o ler e o escrever. Ora, à luz do que dissemos anteriormente, todas essas atividades nada mais são do que a manifestação do processo de letramento ou, em última instância, do assujeitamento da criança pela escrita. À medida em que for sendo aprisionada pela trama desta outra modalidade do simbólico, a escrita da criança irá se distanciando da singularidade e se

[4] grifo nosso

assemelhando àquela do adulto, do outro nela. Sua escrita não pode ser uma construção própria porque perpassada pelo letramento, pela escrita já-lá. Os chamados erros, mesmo os episódicos e singulares, são marcas indiciais deste esgarçamento/fechamento da trama simbólica. Assim, a possibilidade de interpretar não está na criança ou no outro mas na própria linguagem que atravessa a ambos. É um simbólico (oralidade) que fala de outro simbólico (escrita) mas não no sentido entendido pela metalinguagem mas sim da visão lacaniana em que sentido é a remissão de um significante a outro e assim infinitamente. Portanto, a interpretação não está em nenhum lugar ou ainda pode estar em qualquer lugar.

Visto também sob esse mesmo prisma, poderíamos concordar com Ferreiro que a escrita não é um código mas discordar que seja apenas um sistema de representação. É preciso primeiro entender a escrita como funcionamento - tal como se propõe na abordagem de De Lemos com relação à linguagem oral - para que se possa pensar a alfabetização, ou melhor dizendo a escolarização. A palavra alfabetização é inadequada por trazer a idéia de mudança de estado - analfabeto para alfabetizado - quando sabemos que não há iletrados no sentido da ausência de saber sobre a escrita mas sim graus de letramento. O uso das palavras (i)letrado e analfabeto(izado) remete a uma outra questão, esta sim ideológica por dizer respeito ao papel da escrita no estatuto do sujeito ou seja na sua possibilidade de deslocar-se da posição de analfabeto para a de cidadão.

Como fica a chamada prontidão para alfabetização?

É claro que, tal como é conhecida tradicionalmente, a prontidão para alfabetização deixa de ter razão de existência. Ou seja, o que se propõe é um afastamento da concepção de escrita apenas como objeto a ser conhecido e uma inserção significada da criança no mundo letrado. Devemos lembrar que o processo de aquisição da escrita pela criança tem início com seu

nascimento pois antes ainda de escrever ou ler o bebê já é falado pela mãe através de um discurso oral perpassado pela textualidade. Esse processo de aquisição tem continuidade nas práticas discursivas orais em que portadores de texto são significados e onde a escrita passa a ter função social. Atividades de leitura e escrita (histórias infantis, ler a receita do médico e os jornais, escrever bilhetes, cartas, convites e listas de compras) tornam-se lugares privilegiados para a constituição da criança por essa modalidade de linguagem. É neste processo social - o chamado letramento - que a criança é efetivamente preparada para a alfabetização. A escrita poderá fazer mais ou menos parte da vida da criança dada sua inserção social. Por esta razão que crianças miseráveis de grandes cidades geralmente conhecem mais sobre a escrita que crianças miseráveis de cidades pequenas. A presença repetida desta escrita no grande número de luminosos, de anúncios, na sinalização das ruas, nos ônibus, nas grifes de lojas e ainda a obrigatoriedade de interpretá-los para poder entender a megalópole, opera diferenças marcantes. Crianças que vendem doces ou objetos ou que apenas vivem de mendicância reconhecem nas letras as diferenças que identificam este ou aquele produto e ainda conhecem os números e fazem contas melhor e com mais rapidez que as crianças da geração da máquina de somar ou do computador. Portanto, preparar a criança para a alfabetização não deve ser entendido como uma tarefa de responsabilidade da escola que deve ser incorporada ao planejamento curricular mas muito mais como dar `a criança a possibilidade de integrar atividades onde a escrita tem sua função natural resgatada pelo outro que a interpreta enquanto atividade simbólica e constitutiva do sujeito.

A interpretação da escrita da criança

É cada vez maior o número de crianças que procuram tratamento psicológico, fonoaudiológico ou ainda psicopedagógico, encaminhadas principalmente pela escola mas também por agentes de saúde que identificam

essas crianças como portadoras de uma entidade nosológica indefinida que se manifesta através de problemas de aprendizagem[5]. Deixando de lado a discussão da pertinência do encaminhamento ou de suas razões, seria interessante instrumentar esses profissionais com dados da escrita que apontam no sentido inverso àquele pretendido por quem encaminha. Seguindo em parte a proposta de Abaurre (1987), entendemos que trazer novamente à tona a interpretação e discussão das produções escritas da criança pode fortalecer o ponto de vista que vimos procurando defender ao longo deste texto. Entendo esta tarefa como necessária na medida em que o grande índice de analfabetismo em nosso país e especialmente em São Paulo e a política de postergar a reprovação para a 3ª série do primeiro grau, parecem indicar que nem os trabalhos de Ferreiro[6], nem os trabalhos de nosso lingüistas têm atingido seu objetivo. Não nos compete discutir aqui as razões disto mas sim constatar essa realidade e retomar pontos importantes já discutidos e debatidos com o objetivo de talvez tornar mais claras as idéias, objetivando principalmente os educadores e os terapeutas.

Saber como o texto foi produzido ou suas condições de produção é o *primeiro* dado de extrema relevância para o processo de interpretação. Quanto mais natural a situação de sua produção, mais ele terá a dizer da relação da criança com a escrita. A sugestão de um tema ou a escolha de uma figura, tanto pelo professor como pela criança, podem ser formas interessantes de levá-la a produzir um texto. Deixar lápis e papel sulfite à vista pode permitir que a criança use o espaço como quiser sem obrigatoriamente traçar seguindo as linhas do papel pautado que geralmente evoca o funcionamento escolar. Abolir o uso da borracha pode permitir que as idas e voltas de um sujeito sobre seu texto ou seja o efeito deste sobre seu autor

---

5 utilizaremos este termo como forma de nos referir a toda e qualquer dita dificuldade de leitura ou de escrita.

6 cabe salientar que Emilia Ferreiro esteve várias vezes em São Paulo para dar palestras a professores da rede municipal de ensino e ainda que, vários de seus seguidores, ministrataram cursos para professores da rede particulae e da rede pública. Não temos dados oficiais sobre esse assunto.

seja visível no papel. Pode-se ainda observar essas idas e voltas através do acompanhamento - quando possível - dessa elaboração gráfica.

O *segundo* ponto importante diz respeito à aparência do texto infantil. A apresentação pode apontar para a liberdade da criança em escrever por ser este um lugar de constituição, de autoria, como diz Tfouni (1995). É comum que textos desse tipo não apresentem nenhuma preocupação com acentuação, ortografia ou pontuação. Mas a apresentação pode, por outro lado, trazer as marcas de um aprisionamento pela convencionalidade valorizada pela escola. Tratar-se-á de um texto cuja maior preocupação está na presença do cabeçalho, da data, do título, do uso de parágrafo ou de letras maiúsculas, da acentução e da pontuação. Será um texto em que o uso da borracha ou o traçado superposto de letras mostra a insistência do convencional em dominar/domar a escrita.

O *terceiro* ponto leva-nos para a organização do texto. Aí reside realmente o trabalho do alfabetizador: a autoria. Segundo Orlandi (1983) "a noção de autor é já uma função da noção de sujeito responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito". Exercer a autoria é garantir certos efeitos de sentido no leitor. Mas principalmente exercer a autoria na escrita inicial é poder dizer de si, identificando-se com um personagem do texto ou assumindo-se como narrador de sua própria história. O que a criança escreve não é novo: já foi escrito/dito antes mas é o fato de dar ao repetível um lugar na história que permite sua interpretação e sua identificação ao sujeito. Segundo Orlandi o repetível em si não historiciza sendo apenas um exercício mnemônico. É o que podemos observar em várias produções infantís onde o texto da escola (cartilha formal ou informal) se repete na escrita da criança. Já a repetição histórica, por inscrever o dizer no repetível enquanto memória /rede de filiações, atribui sentido ao que é dito/escrito e identifica o sujeito ao autor.

O *quarto* e último ponto tem como foco a ortografia. O que destacaremos em nossa interpretação da forma infantil de grafar é seu papel de indiciador do processo de constituição da criança pela escrita. Lembro ao leitor que o ponto de vista adotado é o da alienação do sujeito pela linguagem, de seu assujeitamento. Assim, a linguagem (oral ou escrita) não representa nada a não ser a si própria. Portanto, esse ponto de vista levanta duas questões: a primeira diz respeito ao fato de que embora ao analisar a ortografia se esteja pensando em unidades - as letras - o que a criança lê ou escreve se lhe apresenta como uma forma diversa de unidade. Exemplos disso são a escrita de palavras com menor ou maior número de letras que o determinado ou nas quais a segmentação se apresenta de forma diferente àquela dada pela gramática. Geralmente, o critério de segmentação utilizado é o da regularidade do aparecimento da forma em outros textos. Por isso a não segmentação de determinantes (por exemplo: o,a,os,as) que parecem à criança parte de outras palavras e não palavras em si.

A segunda questão remete ao fato de que não sendo a escrita transcrição da linguagem oral, o uso intercambiável de letras como B/P e outros pares mínimos[7] não pode ser explicado do ponto de vista perceptual mas indicia apenas que neste momento do processo a contigüidade desses dois sons permite entender a ambos como formas alternativas de escrever o mesmo. É o que ocorre também no uso indiferenciado de S, SS, Ç, C, acrescendo-se aí o fato de que o sentido, para o leitor, não é afetado. Ainda o fato de a criança deixar de grafar a vogal em palavras nas quais seu som parece incorporado à consoante é outra marca do processo de constituição da criança pela escrita, como pode-se observar quando ela escreve d por de, nla por nela, mdo por medo, e assim sucessivamente. Estes fatos

---

7 dá-se o nome de par mínimo aos fonemas que se opõem por um único traço, no caso, o de sonoridade. Assim subentende-se aí também os pares /d/ e /t/, /g/ e /k/,/v/ e /f/, /z/ e /s/, /z/ e /ʃ/ .

mostram que a criança ainda não foi totalmente assujeitada pela escrita. Quando isto ocorrer haverá apenas uma forma possível de escrever o dito: aquela determinada pela gramática da língua. A questão da hipercorreção ou da interferência da oralidade na escrita não serão discutidas por entendermos que isto já foi feito extensamente por vários autores principalmente por Abaurre (1987).

Dois fatos levarão a criança a deslocar-se em sua relação com a escrita: um é o que chamaremos de efeito-leitor ou seja, o fato de que o leitor sofre um efeito diverso do esperado pela criança se a sua escrita não for a padrão. Outro é o que chamaremos de efeito-leitura, ou seja, o fato de que ao ler a criança se depara com formas escritas que diferem da sua embora signifiquem o mesmo ou seja gerem o mesmo efeito. Estes efeitos a levam a se interrogar e a interrogar o outro, o intérprete da forma padrão. Desta forma é a interpretação da escrita que re-significa os chamados erros infantís e, aos poucos, assujeita a criança à ordem da língua, apagando os traços desse percurso de constituição.

O que fazer?

Esta é a pergunta que geralmente fazem os educadores ao perceber o ponto de vista aquí defendido e entender que, em última instância, cabe à escola resolver questões que são de sua responsabilidade. Se a escola não fôr responsável pelo processo de alfabetização, quem o será? Se esta tarefa não for entendida como sua, que papel caberá a escola nesse processo? Em realidade a resposta a essa pergunta não deve remeter à expectativa de orientação quanto ao conteúdo de uma disciplina. Se para a escola alfabetizar for ensinar letras, sílabas, combinação destas em palavras e de palavras em sentenças, então não há o que discutir. No entanto se outro for o ponto de vista adotado - a alfabetização enquanto uma das faces do letramento - tornar o sujeito letrado é emergí-lo em situações onde a escrita é

contextualizadamente necessária. A partir deste olhar o que realmente importa é a possibilidade de reconhecer o erro como indiciador do efeito do funcionamento do texto escrito sobre a criança. Interpretar o texto infantil é uma forma de se escutar a criança, de ouvir o que ela tem a dizer sobre este objeto que a domina e que nós, ilusoriamente, acreditamos que possa ser dominado.

Salientaremos alguns pontos deste percurso. Resgatar a função social da escrita é o ponto de partida. Isso pode ser feito basicamente através da presença significada de portadores de textos na situação escolar. Sinalizar o ambiente à mesma maneira que qualquer edifício público, colocar avisos no quadro, ler os jornais, fazer anotações (no diário, na agenda, no caderno), propor a escrita de cartas, bilhetes e convites, cantar à vista da letra da música entre outras tantas atividades que o professor/terapeuta pode criar e que objetivam colocar a escrita/leitura em circulação são o passo seguinte. Propor atividades como a já tradicional brincadeira do faz de conta em que a escrita aparece sob as mais variadas formas - da lista de compras, do cheque, da nota fiscal, da lição, da receita médica ou da receita de bolo - e não dispensar a atividade de contar histórias em que as crianças acompanham a leitura de livros infantís e sugerem formas de dar continuidade a história ou de mudar seu final ou ainda de contar uma outra história, dão sentido ao percurso da relação da criança com a escrita.

Finalmente podemos dizer que os efeitos da mudança de perspectiva - olhar a escrita como lugar de funcionamento da lingua e da criança - são aqueles evidenciados em crianças que se alfabetizam fora da escola ou seja, que aprendem a ler e escrever em casa. Isso é possível em ambientes letrados, onde a escrita é valorizada e o outro/intérprete (pai,mãe, irmãos) não está atravessado pela ideologia alfabetizadora. Nestes lugares o erro é visto com naturalidade, como parte obrigatória do percurso, como mais uma das

formas de contradição entre o ponto de vista do adulto e o da criança. Portanto sua ocorrência não desloca a criança de seu papel de aprendiz nem a reduz ao que a escola chama de dficuldades de aprendizagem. 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, consequentemente, a sua constituição enquanto sujeito e cidadão.

Referências Bibliográficas

Abaurre, M.B.M. (1987) - Lingüística E Pedagogia Em Scoz E Col.- Psicopedagogia - O Caráter Interdisciplinar Na Formação E Atuação Profissional. P. Alegre. Ed. Artes Médicas.

Abaurre, M.B.M. (1991) - Os Estudos Lingüísticos E A Aquisição Da Escrita - Anais Do 2º Encontro Nacional Sobre Aquisição Da Linguagem, Ceaal, R.S.

Abaurre, M.B.M. (1993) - Indícios Das Primeiras Operações De Reelaboração Nos Textos Infantís. Anais Do XII Seminário Do Gel. Vol.1

De Lemos, C.T.G.(1988) Prefácio Em Kato,M. (Org.) - "A Concepção Da Escrita Pela Criança".Pontes Ed.Campinas. S.P.

Rego, L.B.(1987) O Desenvolvimento Da Língua Escrita Pela Criança: Uma Perspectiva Sócio-Funcional Em Scoz E Col.- Psicopedagogia - O Caráter Interdisciplinar Na Formação E Atuação Profissional. P. Alegre. Ed. Artes Médicas.

Tfouni, L.V. (1988) Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Pontes Editores. Campinas.

Tfouni, L.V. (1995) Letramento e Alfabetização. Ed.Cortez. São Paulo.