

Dislexia ou dispedagogia

CARLOS BRITO MENDES *

As primeiras observações sobre a existência de perturbações específicas da leitura e da escrita tiveram lugar nos finais do século passado, precisamente numa altura em que a psiquiatria se encontrava dominada (como justamente é assinalado na síntese de um colóquio organizado pelo CRESAS em 1970 sobre as dificuldades e insucessos de aprendizagem da língua escrita) «por um pensamento classificador, centrado no estabelecimento de nosografias — nomenclatura de doenças caracterizadas pelos seus sintomas, a sua evolução e a sua etiologia — nas quais se procurava arrumar todos os casos encontrados na clínica. Cada nova descrição clínica atípica levava à criação de uma nova categoria, de uma nova doença».

A dislexia nasceu assim fruto de um determinado contexto histórico, como resultado da confrontação e extrapolação de casos clínicos graves em adultos que se traduziam por desordens léxicas. Três considerações nos ocorrem que reputamos pertinentes. Em primeiro lugar, a extrapolação de casos clínicos para uma explicação de comportamentos infinitamente menos graves, é perigosa nas suas implicações e simplista, embora a aproximação psicopatológica

tenha sido e continue a ser reveladora de como o sistema funciona. Em segundo lugar, o facto de postularmos que a perda de uma capacidade e o desenvolvimento dessa mesma capacidade re-levariam de mecanismos idênticos, não é defensável em termos de compreensão de um comportamento tão complexo como a leitura. Por último, as alexias são ainda hoje doenças pouco conhecidas e apresentam formas muito variadas. Kremin, numa revisão bibliográfica recente (1969-1976) sobre as alexias, citando F. Dubois Charlier, assinala que este autor propõe três modelos explicativos possíveis, modelos esses definidos por três oposições: um modelo segundo o qual a língua escrita é derivada da língua falada (alexia dependendo da afasia), oposto a um modelo segundo o qual a língua escrita se construiria de maneira autónoma; um modelo segundo o qual a palavra é uma combinação de letras (alexia literal e alexia verbal constituem o mesmo défice mas de graus diferentes), oposto a um modelo segundo o qual a palavra é um certo tipo de ideograma apreendido semanticamente (alexia literal e alexia verbal são distintas); um modelo segundo o qual a perturbação da leitura é uma verdadeira perturbação da linguagem, oposto a um modelo segundo o qual a alexia depende de um défice de factores extralinguísticos que sustentam a leitura. A simples inclusão de modelos explicativos tão díspares

* Assistente de Investigação do Centro de Investigação Pedagógica do Instituto Gulbenkian de Ciência e do Curso Superior de Psicologia da Universidade de Lisboa.

numa tão recente revisão bibliográfica revelamos as dificuldades dos investigadores para apreender esta entidade neuro-psicológica.

Dislexias e disortografias seguem uma mesma linha de continuidade teórica, iniciada no começo do século com os testes de inteligência de Binet e Simon e a descoberta de crianças «anormais», que atribui o insucesso escolar a dificuldades específicas centradas na criança e que procura através de certos métodos e técnicas, nomeadamente os testes, encontrar os défices das crianças em dificuldade. Trata-se de um modelo teórico que procura explicar o insucesso escolar em termos biológicos e que relega para segundo plano o quadro em que se manifestam as adaptações. Exposições radicais, poderemos mesmo dizer caricaturais, deste modelo biológico podem ser lidas em trabalhos de autores como Burt, Eysenck e Jensen. Não há dúvida nenhuma que todos os indivíduos têm um potencial genético e intelectual diferente, só que os conhecimentos actuais de genética não nos permitem distinguir a parte correspondente à hereditariedade e a parte correspondente ao meio. Mesmo que a ciência genética estivesse mais desenvolvida, cremos tratar-se de uma *démarche* completamente ininteressante para clarificar comportamentos tão complexos e de tais implicações e repercussões sociais, como são por exemplo a aprendizagem da leitura e da escrita.

Mas afinal o que recobre esta patologia da aprendizagem da língua escrita? Fala-se de dislexia/disortografia quando uma criança aparentemente sem nenhum atraso de desenvolvimento intelectual, nem perturbação grave da personalidade, nem nenhuma anomalia neurológica detectável, é incapaz de realizar a correspondência fonema-grafema sem erros e essa incapacidade persiste durante um tempo mais ou menos longo. Trata-se de anomalias da leitura e da escrita que se traduzem por confusões, inversões e substituições do grafismo, velocidade e ritmo de leitura.

O que acabámos de assinalar resume praticamente o limite do acordo existente entre os numerosos especialistas e as inúmeras publicações dedicadas a este tema, que poderemos resumir

no facto de uma grande percentagem de crianças manifestarem sem motivo aparente dificuldades na aprendizagem da língua escrita.

A existência de dislexias consideradas como verdadeiras e a de «falsas dislexias», sendo as primeiras perturbações primárias enquanto as segundas são dificuldades reactivas à aprendizagem da língua escrita, conduz-nos a colocar a seguinte questão: haverá possibilidade de seleccionar numa população de «maus leitores» os «verdadeiros disléxicos»? A resposta é negativa, fundamentalmente por três ordens de razões.

Hallgren, Malmquist, Chiland e outros autores assinalam que os erros das crianças disléxicas não são, por um lado, qualitativamente diferentes dos erros que as crianças fazem habitualmente numa fase de iniciação da aprendizagem da língua escrita; por outro, dos erros das crianças que são leitores «normais». As diferentes seriam apenas quantitativas, não existindo portanto erros específicos.

Comparando populações de crianças boas e más leitoras, não se verificam défices específicos nem dificuldades extralinguísticas de percepção, motricidade, organização espacial, organização temporal, lateralização — défices esses geralmente considerados como responsáveis e reveladores de perturbações léxicas. Considerando apenas uma população de maus leitores, os resultados aos testes e subtestes revelam uma grande heterogeneidade, conforme o confirmam os estudos de Chiland e Limbosch.

Por último limitar-nos-emos a citar C. Chiland: «algumas crianças têm um perfil muito coincidente de um exame a outro; noutras as provas continuam a ser más, mas não se trata das mesmas, o perfil continua a ser muito «quebrado» (*brisé*), mas é flutuante».

Só estas constatações chegariam para abalar as teorias que defendem a existência de um síndrome específico da aprendizagem da língua escrita. Mesmo assim muitos autores insistem sobre o carácter hereditário das dislexias.

Hallgren afirma que a dislexia é hereditária e transmite-se sobre um modo recessivo. Zahalkova chega ao ponto de afirmar «que a forma hereditária da dislexia é um carácter dominante.

parcialmente ligado ao sexo, pois o gene manifesta-se menos nas raparigas». A contradição entre os dois autores é evidente e é interessante realçar o facto que Zahalkova responsabiliza um gene por perturbações da aprendizagem de um comportamento que envolve variáveis tão complexas como a leitura.

Hallgren considera uma população de 12 pares de gémeos homozigóticos e 33 pares de gémeos heterozigóticos, encontrando uma concordância de 100 % para o primeiro grupo e de 33 % para o segundo grupo no que respeita à dislexia. Encontramo-nos no entanto em dificuldade para comentar dados aparentemente tão transparentes, pois o autor nada nos diz sobre o grau de equivalência manifestada pelos 12 pares de gémeos homozigóticos. Adiantaremos que mesmo que as dificuldades encontradas fossem coincidentes, não poderíamos pôr de parte a influência do meio.

Outros autores procuram atribuir as perturbações de aprendizagem da língua escrita a problemas relacionados com a dominância lateral, mas o facto de uma criança ser esquerdina (olho e mão, olho ou mão) ou ambidextra tem uma fraca correlação com a dislexia. Ambidextras ou mal lateralizadas encontram-se também numa população de crianças que não manifestam dificuldades especiais da leitura e da escrita. Zangwill, confirma que uma dominância mal estabelecida não é causa suficiente para justificar uma incapacidade de leitura.

As relações entre especialização hemisférica e perturbações de leitura continuam difíceis de interpretar, apesar da crescente massa de informação e de investigação neste domínio, fundamentalmente a partir de 1961 com a descoberta de D. Kimura da existência de uma relação entre o efeito de superioridade do ouvido direito e a especialização hemisférica para a linguagem.

José Morais, num dos capítulos da sua tese de doutoramento, passa em revista uma numerosa bibliografia sobre os efeitos da lateralidade auditiva e a aprendizagem da leitura. A ideia é que sendo os processos linguísticos lateralizados no cérebro, a lateralidade, na medida em que

a leitura implica processos linguísticos, pode estar implicada na leitura.

Satz e Sparrow postulam que as perturbações de leitura poderão em grande parte ser devidas a um atraso na maturação do hemisfério esquerdo e a um atraso correspondente na especialização funcional da linguagem. Efectivamente, estes e outros autores, utilizando testes de escuta dicótica, constataam diferenças significativas que aumentam com a idade entre uma população de crianças disléxicas e de bons leitores e ainda diferenças constantes entre os dois grupos, independentemente da idade.

José Morais critica esta tese avançando dois argumentos importantes. Experimentalmente, trata-se de haver razões que sustentam a hipótese de que a lateralidade cerebral está estabelecida desde a nascença e que nas crianças normais os efeitos da lateralidade são relativamente estáveis ao longo das várias idades. Por outro lado, a prática pedagógica indica claramente que as crianças disléxicas são detectadas no início da aprendizagem da leitura; ora segundo a tese de Satz e Sparrow, o nível de leitura das crianças disléxicas e das crianças normais não devia ser diferente no início da escolaridade.

Kinsbourne apoia a ideia de uma lateralidade cerebral congénita, opondo-se portanto a programas de reeducação que têm como objectivo fundamental acelerar um processo hipotético de desenvolvimento que na realidade não existe. A hipótese deste investigador assenta não no eventual atraso de manutenção da lateralidade, mas no atraso de maturação de estruturas neuronais que seriam responsáveis pelas *habilités* implicadas nas aprendizagens básicas. Interrogamo-nos sobre as razões que levariam a que um atraso de maturação não poderia ser compensado por estratégias substitutivas, quando em inúmeros casos de lesões graves (ver Lúria e outros autores) elas são possíveis.

Acabámos de referir algumas componentes vulgarmente assinaladas como típicas e presentes em maior ou menor grau neste tipo de perturbações. As divergências entre os diferentes autores e teorias, as contradições assinaladas, a

ambiguidade da sintomatologia, permitem-nos concluir que não existem motivos suficientes para responsabilizar uma qualquer entidade patológica pelas dificuldades massivas de aprendizagem da língua escrita. Daí o termos necessariamente que nos voltar para a escola primária, instituição onde se realizam as iniciações e as aprendizagens da língua escrita.

Convém lembrar que a leitura e a escrita, antes de serem realidades escolares, são práticas sociais que preenchem uma função de comunicação e de selecção. Sem a compreensão profunda do papel de dominação exercido pela língua escrita nas nossas sociedades, dificilmente poderemos entender como tão poucos adultos a dominam e paralelamente como um tão grande número de crianças se vê em sérias dificuldades para a adquirir. A escola funciona, neste como noutros casos, como caixa de ressonância da sociedade onde se insere, sancionando negativamente todos os indivíduos oriundos dum meio social cuja forma de informação privilegiada, senão única, é a linguagem oral, ou seja as crianças de meios populares.

Seria interessante conhecermos as percentagens de crianças vítimas de insucesso em função unicamente da sua fraca ou nula capacidade de aprendizagem da língua escrita. As percentagens indicadas por diferentes autores em termos do número de crianças disléxicas, disortográficas ou com dificuldades na aprendizagem da língua escrita variam enormemente, não existindo essas estatísticas no que respeita a Portugal. Assim, Ajuriaguerra indica-nos números entre 5 e 10 %, Borel-Maisonny de 20 a 30 % segundo os meios escolares franceses, Limbosch encontra 18 % numa população escolar da região de Bruxelas, população essa não seleccionada do ponto de vista social, mas da qual os débeis mentais foram excluídos, Hallgren encontra 10 % na Suécia e Rabinovitch 10 % nos Estados Unidos. Uma tão grande variação de crianças assinaladas com dificuldades de aprendizagem da língua escrita recobre necessariamente realidades diferentes, e torna difícil qualquer interpretação, mesmo se excluirmos os valores citados por Benton que assinala uma percentagem que varia entre 0,5

e 3 % para os países anglo-saxónicos (Estados Unidos e Grã-Bretanha).

Dois factos são porém indesmentíveis. O insucesso escolar é um fenómeno massivo, nos primeiros anos de escolaridade, que sanciona negativa e electivamente as crianças oriundas de meios populares. As principais dificuldades encontradas pelas crianças situam-se ao nível da aprendizagem da língua escrita.

Quando uma grande percentagem de crianças pertencentes a um determinado grupo social manifesta dificuldades de aprendizagem, não deveremos antes considerar que é o meio o gerador da inadaptação, em vez de procurarmos os défices nas crianças? Cremos ser esta a *démarche* cientificamente correcta, a menos que nos situemos no terreno idealista.

Foucambert assinala que é a prática da decifração, o seu ensino enquanto base de leitura que é responsável pelas dislexias. Estas e as disortografias, segundo este autor, não são perturbações da leitura e da escrita mas da decifração. Decifração que é uma forma de disfuncionamento pedagógico. Mas não se trata apenas de decifração, trata-se também do peso relativo atribuído às diferentes formas de comunicação e expressão na escola primária, em termos de valorização/desvalorização, que não respeitam nem a origem social dos alunos nem a sua diferenciação psicológica, o que tem como resultado acentuar as dificuldades de aprendizagem. Trata-se, no fundo, de uma forma de dispedagogia que se caracteriza por um baixo limiar de tolerância às *performances* escolares das crianças em fase de iniciação.

Todavia, o mais importante é o facto da leitura não poder ser artificialmente separada de um projecto pedagógico, de um projecto de vida. Ler é um comportamento integrado nos diversos aspectos da vida e que se aprende através e com eles, como assinala Foucambert. Procurar melhorar as condições de aprendizagem da leitura através de modificações metodológicas que tenham apenas em conta esse elemento, ou através de técnicas reeducativas do tipo hiperpedagogias, é criar quando muito bons decifradores mas maus leitores.

Rosenthal e Jacobson, assinalam que se «o homem não gosta muito de surpresas isto pode encorajá-lo a adquirir uma melhor compreensão da sua natureza e por consequência um melhor controle sobre ela. Esta acção faz apelo à magia, à religião e à ciência». Julgamos que em termos de explicação das perturbações da aprendizagem da língua escrita, dislexias e disortografias, estamos ainda numa fase de magia, magia essa cujos feiticeiros somos nós os psicólogos, quando procuramos despistar e reeducar as dificuldades de aprendizagem da língua escrita.

RÉSUMÉ

Peut-on rendre responsable une maladie, la dyslexie, pour les difficultés présentées par un grand nombre d'enfants à l'apprentissage de la langue écrite?

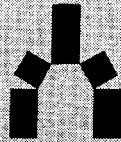
On passe en revue les travaux qui portent sur la spécificité du trouble, l'hérédité et la spécialisation hémisphérique. Les divergences entre les différents auteurs, les contradictions des théories explicatives et l'ambiguïté de la symptomatologie, ne permettent pas de considérer comme relevant de la pathologie, les mauvais résultats et les difficultés des enfants dans l'apprentissage de la langue écrite. Une autre voie doit être cherchée pour expliquer ses échecs. L'institution scolaire est le cadre où ces apprentissages ont lieu. L'école participe largement aux difficultés des enfants parce qu'elle pratique une forme de sélection, basée sur une idée d'élève type, de «normalité», qui ne tient pas compte ni de l'origine sociale des enfants ni de leurs différenciations psychologiques. Mais le problème des difficultés d'apprentissage de la lecture dépasse largement le cadre scolaire. C'est un problème de projet vie donc de politique éducationnelle.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. (1974) — *Manuel de Psychiatrie de l'enfant*, Masson, Paris.
 BALOW, J. M. (1963) — «Lateral dominance characteristics and reading achievement in the first grades», *J. Psychol.*, 55:323-328.
 BOREL-MAISONNY (1975) — *Langage oral et écrit I et II*, Delachaux et Niestlé, 5ème édition, Neuchâtel.
 BREWER, W. F. (1963) — *Specific language disability: review of the literature and family study*, A. B. Honors thesis, Harvard College.
 BRYDEN, M. P. (1970) — «Laterality effects in dichotic listening: relations with handedness and reading ability in children», *Neuropsychologia*, 8:443-450.
 BUTTERS, N. and BRODY, B. A. (1968) — «The role of the left parietal lobe in the mediation of

intra and cross-modal associations», *Cortex*, 4: 328-343.
 BUTTERS, N.; BARTON, M. and BRODY, B. A. (1970) — «Role of the parietal lobe in the mediation of cross-modal associations in space», *Cortex*, 6:174-190.
 CHILAND, C. (1971) — *L'enfant de six ans et son avenir*, P.U.F., Paris.
 CRESAS (1972) — *La dyslexie en question*, Armand Colin, Paris.
 CRESAS (1978) — *L'handicap socio-culturel en question*, E.S.F., Paris.
 DIATKINE, R. et al. (1971) — «Limites entre le normal et le pathologique», *Neuropsych. Infant.*, 12: 725-749.
 FOUCAMBERT, J. (1976) — *La manière d'être lecteur*, SERMAP.
 GESCHWIND, N. (1965) — «Disconnection syndromes in animals and man», *Brain*, 88:237-294; 585-644.
 HALL GREN, B. (1950) — «Specific dyslexia: a clinical and genetic study», *Acta Psychiatry Neurol.*, suplemento n.º 65.
 HUGHES, J. R. (1971) — «Electroencephalography and learning disabilities», in Myklebust, H. R. *Progress in Learning Disabilities*, Grune & Stratton, New York.
 KIMURA, D. (1967) — «Functional asymmetry of the brain in dichotic listening», *Cortex*, 3:163-178.
 KINSBOURNE, M. (1975) — «Cerebral dominance, learning and cognition», in Myklebust, H. R. *Progress in Learning Disabilities*, Grune & Stratton, vol. III, New York.
 KREMIN, H. (1976) — «L'approche neurolinguistique des alexics» (1969-1976), *Langages*, 44:63-81.
 LAIRY, G. C. and HARRISON, A. — «Functional aspects of EEG FOCI in children: clinical data and longitudinal studies», P. Kellaway and I. Petersen, in *Clinical Electroenceph. of Children*.
 LIMBOSCH, N.; LUMINET-JASINSKI, A. et DIERKENS-DOPCHIE, N. (1968) — *La dyslexie à l'école primaire*, U.L.B.
 LURÇAT, L. (1976) — *L'échec et le désintérêt à l'école primaire*, C.E.R.F., Paris.
 MALMQUIST, E. (1958) — *Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school*, Almqvist & Wiksell, Stockholm.
 MORAIS, J. (1977) — *Laterality auditive et specialisation hémisphérique*, Tese de doutoramento, Universidade Livre de Bruxelas.
 ROBINSON, H. M. and SMITH, H. K. (1962) — «Reading clinic clients — ten years after», *Elementary Sch. J.*, 63:22-27.
 ROSE, S. (1975) — *The conscious brain*, Seuil (tradução), Paris.
 ROSENTHAL, R. A. and JACOBSON, L. (1968) — *Pygmalion in the classroom*, Rineart and Winston, London.
 STAMBAK, M. et VIAL, M. (1974) — «Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle», *La psychiatrie de l'enfant*, Fasc. 1:241-336.
 ZAHALKOVA, M.; URZAL, V. and KLOGOUKOVA (1972) — «Genetical investigations in dyslexia», *J. Med. Genet.*, 9:48-52.
 ZANGWILL, O. L. (1962) — *Dyslexia in relation to cerebral dominance*, J. Money, John H. Press, Baltimore.
 ZURIF, E. B. and CARSON, G. (1970) — «Dyslexia in relation to cerebral dominance and temporal analysis», *Neuropsychol.*

NOVA COLEÇÃO



LUGAR DA HISTÓRIA

Fabricador de instrumentos de trabalho, de habitações,
de culturas e sociedades, o homem é também agente transformador da história.
Mas qual será o lugar do homem na história e o da história
na vida do homem?



COMPREENDER A HISTÓRIA - TRANSFORMAR O MUNDO

1 A NOVA HISTÓRIA

Falar de Nova História é sobretudo falar de uma nova maneira de ser historiador, definindo-se este como um observador que recusa a História dos «grandes homens» ou das «grandes sínteses» e procura fazer a história das pessoas e das mentalidades, quer do presente quer do passado.

2 PARA UMA HISTÓRIA ANTROPOLÓGICA

Durante muito tempo separadas, quando não postas em oposição, História e Antropologia podem e devem estabelecer um verdadeiro diálogo, tal a proximidade territorial a que chegam por vezes. Assim, é natural o reconhecimento de que pode haver uma História abertamente antropológica, isto é que tem em conta os métodos e os resultados da Antropologia.

3 A CONCEPÇÃO MARXISTA DA HISTÓRIA

Ao sustentar que a luta de classes é a força motriz da História, Karl Marx produz uma autêntica revolução na perspectiva em que se coloca o historiador. Mas reduzir a concepção marxista da História a um mero determinismo económico será uma grave infidelidade ao pensamento de Marx.

A publicar: SENHORIO E FEUDALIDADE NA IDADE MÉDIA de Guy Fourquin
EXPLICAR O FASCISMO de Renzo de Felice
A SOCIEDADE FEUDAL de Marc Bloch



edições 70

Av. Duque de Ávila, 69-r/c. Esq.
Telefs. 55 68 98-57 20 01 — Lisboa-1