

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DISLEXIA E DISGRAFIA NA ERA DA INFORMAÇÃO

Laura Monte Serrat Barbosa

RESUMO – A dislexia e a disgrafia, na visão da Epistemologia Convergente, de Jorge Visca, não são resultados diagnósticos, e sim unidades de análise, em três níveis: semiológico, que analisa o sintoma; patogênico, que investiga os mecanismos que provocam o aparecimento do sintoma; e etiológico, que analisa a dimensão histórica da dificuldade para ler ou escrever. Essa forma de avaliar as dificuldades de leitura e escrita considera também os aspectos da cultura que, nos dias atuais, caracterizam-se pela informação. A forma de processar e transmitir a informação obedece a paradigmas de uma visão neomecanicista que promovem, na linguagem escrita, uma série de modificações, inclusive uma pouca preocupação com os aspectos formais da língua. Pode-se dizer que os sintomas, antes considerados dificuldades específicas de aprendizagem da linguagem, hoje aparecem no processo de aprendizagem de um grande número de aprendizes. É preciso uma avaliação cuidadosa para distinguir um quadro de transtornos na leitura e escrita dos leitores e escritores produzidos pela cultura digital.

UNITERMOS: Dislexia. Agrafia. Transtornos do desenvolvimento da linguagem. Transtornos da linguagem.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A referência às dificuldades de aprendizagem necessita da consideração do contexto histórico e cultural no qual elas aparecem, assim como a fundamentação teórica que apóia a leitura dos fenômenos, para que haja uma melhor compreensão.

As dificuldades de leitura e escrita foram estudadas, principalmente, por ocasião da Segunda Guerra Mundial e da Revolução Industrial, pela medicina, particularmente pela oftalmologia. Considerava-se, naquela época, que tais dificuldades só poderiam se relacionar à saúde dos olhos, daí o nome "cegueira verbal", utilizado no século XIX.

Muitos estudos têm sido desenvolvidos desde então e, em sua maioria, essas dificuldades receberam o nome de dislexia (para ler) e de disgrafia (para escrever) e foram consideradas dificuldades específicas da área da linguagem.

Os dois termos têm sido utilizados como resultados diagnósticos e estão descritos no "Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – IV"¹: Dislexia – como um outro nome dado ao Transtorno de Leitura; Disgrafia – como um outro nome dado ao Transtorno de Escrita.

Ao se receber pais de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, é comum ouvir:

Laura Monte Serrat Barbosa – Pedagoga; Psicopedagoga; Especialista e Mestre em educação; Membro do conselho da ABPp, Seção Curitiba / Paraná-Sul.

*Correspondência
Av. Agostinho Leão Jr., 37 – Curitiba – PR – Brasil –
80030-110 – Fone: (41) 3015-4178 / 3363-1500
E-mail: lauramonteserrat@bol.com.br*

"Meu filho apresenta uma grande dificuldade de leitura", por exemplo. Quando se discute o caso dessas crianças com profissionais da área de saúde, também é comum ouvir: "Trata-se de um quadro de dislexia".

Será que o que se informa aos pais, ao final de um processo diagnóstico, não é a mesma coisa que os pais trouxeram no primeiro dia, apenas com a utilização de uma palavra mais complicada e que possui um respaldo científico? Outra pergunta que vem à mente é: Será que o termo disléxico, ou disgráfico, tem sentido para esses pais? Ou o único sentido seria o de dar um nome para o problema e, em muitas situações, esconder a pessoa atrás de sua dificuldade?

O que se percebe na clínica psicopedagógica é que, em alguns casos, o nome do problema serve para proteger o sujeito das situações de aprendizagem, para justificar suas dificuldades e para a obtenção de ganhos secundários na escola e em casa, tornando-se a dificuldade mais importante do que a própria pessoa. Os sentimentos frente às dificuldades não são trabalhados e não há o movimento de superação e enfrentamento do problema. Em outros casos, os nomes dislexia e disgrafia assustam, e a família chega aflita ao consultório, pensando que seu filho não possui nenhuma perspectiva de vida, como se o sucesso e a felicidade de uma pessoa estivessem atrelados à "cura de um mal". Questiona-se, pois, o uso dos termos dislexia e disgrafia, como um resultado, por se entender que os mesmos não traduzem, por si só, a dificuldade vivida pelo aprendiz.

O termo dislexia, por exemplo, precisa vir acompanhado por outros termos para indicar diferentes comprometimentos no mecanismo de ler. Por exemplo, dislexia de desenvolvimento, dislexia adquirida, dislexia acústica, dislexia motriz, dislexia visual, dislexia profunda, dislexia de superfície, dislexia de atenção, etc.

Isso significa que cada pessoa que apresenta um quadro de dislexia mostra falhas em distintas funções ou cadeias de funções, o que torna grave

a generalização do diagnóstico e do tratamento que, não raramente, busca uma estimulação multisensorial, para abranger todas as possibilidades de causas.

Visca² desenvolveu uma linha de pensamento diagnóstico apoiada na visão da Epistemologia Convergente e entende que os termos dislexia e disgrafia são nomes de sintomas que decorrem da combinação de diferentes mecanismos; estes, por sua vez, podem ter origem histórica em distintas situações. A utilização dos termos dislexia e disgrafia como diagnóstico não traduz toda a complexidade de mecanismos capazes de produzir os sintomas equivalentes.

Nesse sentido, Visca² propõe três níveis de análise dos problemas de aprendizagem, incluindo os de leitura e de escrita: um que analisa o sintoma (nível semiológico), outro que estuda as causas atuais que promovem o aparecimento do sintoma (nível patogênico) e um terceiro que investiga a gênese, ou seja, a causa histórica (nível etiológico).

Assim, o diagnóstico é traduzido para o aprendiz e para seus pais de uma forma dinâmica, explicando-se qual é o mecanismo que está produzindo a dificuldade de leitura e de escrita, ou ambas, qual é a origem desse mecanismo na história do aprendiz e quais são as atitudes que devem ser tomadas para a minimização ou superação das dificuldades. Os nomes não têm importância nesse enfoque, e o sujeito passa a vislumbrar saídas para a superação de suas dificuldades.

Informar o diagnóstico de uma dificuldade para ler com a palavra dislexia, seu sinônimo, é bem diferente de dizer para um pai que seu filho apresenta aquela dificuldade devido a mecanismos visuais e/ou auditivos, decorrentes da sua pouca idade; ou que sua dificuldade está atrelada às dificuldades familiares nessa área da linguagem desde X geração; ou que ela tem uma relação com as recorrentes infecções de ouvido, havidas até os três anos de idade; ou que está relacionada ao alto nível de ansiedade dos pais

para que o filho não apresente nenhuma falha na aprendizagem da escrita. Além dessas, existem outras possíveis causas que originaram um determinado funcionamento, e todas indicam distintas formas de intervenção.

Dislexia e disgrafia, para Visca², são unidades de análise do nível semiológico e correspondem aos sintomas específicos da aprendizagem sistemática.

DIAGNÓSTICO

Um diagnóstico das dificuldades da aprendizagem só se completa quando tais dificuldades passam pelos três níveis de análise.

a) Nível de Análise Semiológico – do sintoma

Não se pode, simplesmente, diagnosticar levando-se em consideração apenas o sintoma que o aprendiz apresenta. A dificuldade para ler pode ter causas de origem emocional, cultural, cognitiva, orgânica ou funcional.

Para Visca², os sintomas apresentam indicadores, menores indícios de que tal dificuldade pode fazer parte de uma categoria maior. Entretanto, a dificuldade para ler, observada através de indicadores, como troca de letras, omissões, acréscimos, rotações, inversões e outros, não pode ser diretamente diagnosticada como dificuldade específica de aprendizagem (dislexia), sem antes se analisar o contexto, o momento atual de aprendizagem e a história do aprendiz. Por exemplo, uma criança que está aprendendo a ler, independente da idade que possua, apresenta esses sintomas, sem que isso queira indicar uma dificuldade para aprender; ao contrário, indica um movimento de progresso em relação ao que sabia anteriormente. Uma criança que teve uma grande perda em sua vida no momento de sua alfabetização pode apresentar trocas e omissões, não por motivos perceptivos, mas por questões afetivas.

"...los fenómenos que llamo indicadores de un síntoma de aprendizaje e los síntomas mismos no dejan de ser fenómenos que también pueden ser estudiados desde otras disciplinas, en función de

otras categorías. (...) Así, por ejemplo, para ciertos casos, una omisión es una negación, una sustitución es una proyección etc., pero también una omisión y una sustitución pueden ser otra cosa³."

Os sintomas, na realidade, são uma abstração, resultado de categorizações e de forma alguma são a pessoa propriamente dita. Neste sentido, Visca² autorizou a si mesmo a dar os nomes aos sintomas, considerando a etimologia da palavra e fazendo, posteriormente, uma análise do funcionamento da aprendizagem no momento atual e no decorrer da história do aprendiz. Para ele, o sintoma é a parcela que o sujeito pode mostrar do quê e de como aprende; nesse sentido, o sintoma de aprendizagem é o emergente da personalidade em interação com o sistema social e seus membros.

O sintoma pode indicar uma dificuldade específica de aprendizagem, com causas funcionais de origem neurológica, quando o aprendiz os apresentar com muita frequência e intensidade, quando não for mais o momento em seu processo de alfabetização ou quando não existirem dificuldades cognitivas, dificuldades de vinculação afetiva e falta ou inadequação no ensino/aprendizagem da linguagem escrita.

Tendo em vista esse tratamento dado ao sintoma, apresenta-se a descrição dos sintomas estudados neste trabalho, sem ainda caracterizar suas possíveis causas, senão com o objetivo de apresentar um perfil, que pode indicar aprendizagem em processo ou dificuldade de aprendizagem.

Disgrafia é uma palavra que resulta de duas raízes gregas: *dis*, que quer dizer *dificuldade*, e *graphê*, que quer dizer *a maneira de representar as palavras de uma língua*. Para Visca², disgrafia quer dizer, a partir da sua origem etimológica, a dificuldade para a aprendizagem da escrita de uma língua.

Outros estudiosos do assunto chamam de disgrafia a dificuldade para traçar as letras de forma adequada, ao que Visca² denominou de discaligrafia. A disgrafia está relacionada à maneira de grafar as palavras, e não as letras,

levando-se em consideração as regularidades e as arbitrariedades da língua.

A disgrafia possui vários indicadores, relatados a seguir, tendo como suporte a síntese apresentada por Visca² no Quadro 1.

QUADRO 1	
Inversões Substituições Casos especiais de substituições	escola - secola gema - gena - por confusão: gado - cado - por translação: - translação prospectiva: escola - ecolas - translação retrospectiva: escola - aescol - por rotação: - rotação em eixo horizontal: u-n, p-q, b-d - rotação em eixo vertical: p-b, q-d, a-e - rotação em ambos os eixos: h-y
Agregação	Luís - Louís
Casos especiais de agregação	- por reiteração: Luís - Luís - por translação: - prospectiva: toma sopa - toma tosopa - retrospectiva: me assumi - mea assumi
Omissão	parada - parda
Dissociação	cinema - ci nema
Contaminação	o homem - o ohomem
Ignorância de uma grafia	dificuldade para evocar e representar uma grafia

Dislexia também possui, na sua origem, duas raízes gregas: *dis* que quer dizer *dificuldade* e *lexis* que diz respeito à *leitura*. Sendo assim, dislexia quer dizer dificuldade para ler uma língua. Os indicadores de dislexia são os mesmos da disgrafia, porém, eles aparecem no ato de ler e não no de escrever.

b) Nível de Análise Patogênico – da causa atual e de seus obstáculos

Além de se identificar os sintomas, de se ver como eles aparecem, em que momento eles

despontam e de nomeá-los, é preciso entender porque o sujeito apresenta aquele tipo de sintoma, de erro, de falha na sua aprendizagem.

As dificuldades específicas de aprendizagem, como dislexia e disgrafia, podem ter como elementos definidores alguns aspectos ligados ao desenvolvimento das funções perceptivas, discriminativas, viso-espaciais, da linguagem, da memória, da atenção, da concentração; ligados às diferenças funcionais que se caracterizam por ser a forma como funciona o pensamento do aprendiz para que ele aprenda (predomínio da assimilação, predomínio da acomodação, dificuldades com a reversibilidade, necessidade de experimentação, aprendizagem no decorrer da atividade e outros); assim como aspectos ligados à vinculação afetiva do aprendiz com as situações de aprendizagem.

Isso quer dizer que as causas atuais, ou os obstáculos que podem dificultar a aprendizagem da linguagem escrita de forma específica, são os obstáculos funcionais e os de caráter afetivo.

Obstáculos funcionais: podem ser de caráter orgânico ou de funcionamento do pensamento e podem se ligar tanto às hipóteses de dificuldades cognitivas, quanto às relacionadas às vinculações afetivas do aprendiz com as situações de aprendizagem.

Para Fonseca⁴, existem alguns indicadores capazes de fundamentar causas do funcionamento do organismo; são eles: problemas de discriminação auditiva; inadequação da seqüência fonema/grafema; problemas de associação auditiva; problemas com a oralidade; problemas de maturação nas funções da linguagem; dificuldade viso-espacial; problemas com a lateralidade; inversão de imagens e de letras; inconstância configuracional e direcional; dificuldade em associar fatores verbais e conceitos direcionais; dificuldades de integração auditivo-visual-motora; baixo autoconceito.

Essas dificuldades, ligadas mais especificamente aos aspectos do funcionamento do organismo, podem ser originadas de uma pequena disfunção neurológica, a qual pode interferir no desenvolvimento viso-espacial e

auditivo, na capacidade de integração da informação recebida, nos conceitos, no desenvolvimento motor e tátil-sinestésico⁴.

O sujeito que apresenta tais dificuldades, combinadas entre si de diferentes formas, pode apresentar dificuldades específicas de aprendizagem que denotem como sintoma a dislexia, a disgrafia e outros que estão diretamente ligados à aprendizagem da linguagem escrita.

O aprendiz que apresenta esse tipo de sintoma, cujo obstáculo principal está atrelado ao funcionamento do organismo, necessita de compreensão durante seu processo de aprendizagem. Embora inteligente e capaz de aprender o conteúdo esperado para a série, pode se encontrar barrado pela linguagem escrita. Muitos apresentam dificuldades para interpretar o texto escrito; outros lêem o que não está escrito e recebem mensagem distinta, diferente da intenção do autor; outros cansam durante a leitura, por terem que realizar um esforço muito maior que um leitor eficiente, e não conseguem chegar no final da tarefa; há ainda aqueles que, mesmo com esforço, conseguem finalizar a leitura, mas não conseguem aproveitá-la na sua totalidade.

Com relação à escrita, existem pessoas que não se intimidam e, mesmo estando conscientes de suas falhas, não deixam de escrever, conseguindo transmitir a sua idéia; porém, existem aqueles que não querem ser ridicularizados por seus erros e formam uma grande resistência para escrever. Alguns resumem muito seu pensamento quando precisam registrá-lo através da escrita, e outros se negam a registrá-lo dessa forma.

As aquisições requisitadas pelo cérebro para ler são as seguintes: controle postural e da atenção; seguimento de orientações e direções viso-espaciais; memória auditiva; seqüencialização e ordenação fonética; memória visual; seqüencialização e ordenação gráfica; capacidade para decodificar palavras; análise estrutural da linguagem; síntese lógica e interpretação da linguagem; desenvolvimento do vocabulário; expansão e generalização léxica; referenciais léxico-sintáticos⁴.

Para Ellis⁵, a aprendizagem da linguagem oral e escrita envolve processos cognitivos ligados ao sistema de análise visual e ao sistema semântico que possibilitam a identificação dos sinais impressos e de sua posição dentro de uma palavra, o reconhecimento de cadeias de letras como palavras conhecidas e do significado da palavra que está sendo lida, a consciência fonológica, etc.

Já Smith⁶ possui uma concepção diferente, que pode complementar o quadro de fatores necessários para se aprender a linguagem escrita: "Existe somente um modo de se resumir tudo o que uma criança deve aprender a fim de se tornar um leitor fluente, e esse é dizer que a criança deve aprender a utilizar a informação não-visual, ou o conhecimento anterior, de modo eficiente, quando atendendo para a linguagem escrita. E uma compreensão das finalidades e convenções dos textos é uma parte central da informação não-visual. O aprender a ler não requer memorização de nomes e letras, ou regras fonéticas, ou um grande vocabulário; tudo isso vem no curso do aprendizado da leitura, e pouco disso fará sentido para uma criança sem alguma experiência em leitura."

Pensando assim, o conhecimento dos fatores psiconeurológicos envolvidos deve servir para a compreensão do problema de leitura ou do momento da aprendizagem no qual o aprendiz se encontra; porém, não deve se transformar em exercícios descontextualizados. A aprendizagem da leitura não é possibilitada por uma simples soma de habilidades, mas sim pela consideração de informações não-visuais, aquelas que possibilitarão ao aprendiz o contato com unidades significativas.

As funções envolvidas na aprendizagem da linguagem escrita e os obstáculos funcionais não podem ser considerados de forma isolada no estudo das dificuldades específicas de aprendizagem. O obstáculo funcional, referente ao funcionamento do organismo, pode ser de causa genética ou não e precisa ser enfrentado a partir do momento em que é percebido.

Durante muito tempo, a interpretação das dificuldades de aprendizagem teve como eixo norteador uma visão patologizante, que acabou por considerar, por vezes, o processo de aprendizagem como uma possível doença.

Nesse sentido, sintomas de dislexia, por exemplo, nem sempre querem significar problemas decorrentes de obstáculos funcionais que tenham como origem disfunções neurológicas, patológicas. Às vezes, são disfunções decorrentes do próprio amadurecimento neurológico; outras, são de ordem cultural, ligadas à falta de estimulação para a aquisição da linguagem escrita; também podem ser originadas por questões de ansiedade extrema, as quais não permitem o bom uso do aparelho neurológico, muito embora não exista nenhuma disfunção dessa ordem.

Por isso, os sintomas de dificuldades específicas de aprendizagem precisam ser investigados com uma visão mais ampla, considerando-se também os aspectos orgânicos, mas não somente eles.

Outra categoria de causas funcionais não diz respeito ao funcionamento do organismo, mas está relacionada à forma de aprendizagem dos sujeitos e aos mecanismos que utilizam para pensar e resolver seus problemas. Visca² chama tais causas de "diferenças funcionais", que podem ser percebidas quando investigamos o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, através do método clínico.

Apesar do estudo das diferenças funcionais ter sido realizado, na Epistemologia Convergente, para entender as operações lógicas do pensamento, percebe-se, na clínica diária, uma relação dessas diferenças funcionais com o desenvolvimento da linguagem escrita.

Embora ainda não existam pesquisas mais amplas e específicas para confirmar tais observações clínicas, relacionam-se algumas diferenças funcionais que podem se tornar obstáculos à aprendizagem da linguagem escrita, gerando um sintoma de dificuldade específica de aprendizagem: nível de desempenho diferente do nível de competência; dificuldade de recapitulação; defasagem entre execução e verbalização; compreensão da tarefa quando realizada por outro; predomínio da assimilação; predomínio da acomodação; dificuldade de argumentação; contradição diante da contra-argumentação; contradição diante do fenômeno real; dificuldade de realizar tarefas com elementos universais, descontextualizados; defasagem entre o pensa-

mento figurativo e o pensamento operativo; defasagem entre aspectos do pensamento figurativo: desenho e escrita, por exemplo.

Obstáculos de caráter afetivo: um sujeito pode apresentar dificuldades de aprendizagem, não necessariamente por questões cognitivas e funcionais, mas também determinadas pelo tipo de vínculo afetivo que estabelece com as situações de aprendizagem. Visca² utilizou o termo obstáculo epistemofílico para denominar as interferências da vinculação afetiva do aprendiz com os objetos e situações de aprendizagem. Para ele, vínculos inadequados podem interferir, impedindo ou dificultando a aprendizagem.

Esse obstáculo pode adotar diferentes configurações, que se constituem a partir das ansiedades básicas que sustentam os vínculos de um aprendiz com o mundo.

Assim, uma ansiedade confusional, que gera indiscriminação, dificuldade em perceber valências positivas ou negativas, pode resultar em uma conduta dependente. Um aprendiz que não consegue ter claras as suas possibilidades e limitações fica confuso, inseguro, espera que alguém diga para ele o que é para ser feito.

A ansiedade confusional, que sustenta um vínculo dependente com as situações de aprendizagem, é vivida por todos diante da novidade. Sempre que se está diante de algo não conhecido, espera-se que alguém esclareça, assuma a frente, resolva aquele problema, como se fosse uma extensão do sujeito.

Quando a presença dessa ansiedade é muito intensa e muito freqüente, a vinculação dependente com as situações de aprendizagem pode passar a ser um obstáculo importante à aprendizagem.

Muitos sintomas de dificuldades de aprendizagem da língua escrita podem possuir, como causa atual, vinculações afetivas inadequadas com as situações de aprendizagem, decorrentes da ansiedade confusional, que o não-conhecido pode gerar.

Quando o sujeito está confuso, pode trocar letras, esquecer do traçado, aglutinar palavras e produzir ações que podem ser confundidas com falhas neurológicas.

Foi atendido o caso de um menino que começou a trocar letras no momento da alfabetização, fato que fez sua mãe ficar muito preocupada, mesmo sabendo que, na sua idade, isso era considerado normal. A mãe, ansiosa, pediu à escola encaminhamentos, a qual se negou a fazer por não considerar nenhuma anormalidade na aprendizagem daquela criança. A mãe continuou insistindo e, na segunda série, o menino já havia vencido quase todas as trocas, de surdas por sonoras, que fazia, mas persistia com uma delas. Isso fez com que ela triplicasse sua ansiedade e solicitasse da escola um encaminhamento, o qual foi negado novamente.

O menino submeteu-se a avaliação fonoaudiológica, audiométrica, avaliação da audição central, exame oftalmológico, neurológico, uma bateria considerável de exames para, ao final, confirmar a hipótese da escola: ele não possuía dificuldades para aprender devido a obstáculos funcionais, mas construiu uma dificuldade de aprendizagem a partir da ansiedade confusional decorrente de uma vinculação simbiótica, entre ele e a mãe, que não amadureceu e que foi deslocada para a vinculação que estabelecia com as situações de aprendizagem.

Nesse sentido, acredita-se que as conclusões diagnósticas não devem ser emitidas apenas a partir do sintoma que o sujeito apresenta. Um sintoma de dislexia, como já afirmado, pode ser causado por dificuldades perceptivas, por diferenças funcionais ou por uma indiscriminação decorrente da ansiedade confusional.

Essa posição vem esclarecer porque se considera importante o diagnóstico, que muitos psicopedagogos abolem de sua ação inicial. Acredita-se que é imprescindível compreender qual o principal obstáculo, pois uma criança que apresenta dificuldades de leitura por questões perceptuais necessita de um atendimento diferente daquela que apresenta dificuldades por questões vinculares apoiadas em uma ansiedade confusional.

Visca³, ao tratar do erro, fundamentado na visão construtivista de Piaget, encontra equivalências entre aspectos afetivos e cognitivos de uma conduta, estudada também por Bleger⁷. A

primeira delas diz respeito à indiscriminação estudada pela escola psicanalítica, a qual mostra que o sujeito, num primeiro momento do processo de aprendizagem, vincula-se com um objeto aglutinado, não consegue perceber diferenças e entra em ansiedade confusional; a segunda diz respeito a uma insensibilidade cognitiva, estudada por Piaget, citado por Visca³, que está relacionada à uma estrutura cognitiva ainda não capaz de fazer discriminações em situações de aprendizagem mais complexas. Por isso, os bebês ficam um tempo mantendo um vínculo afetivo simbiótico com o mundo e, cognitivamente, não conseguem conservar os objetos em suas mentes.

Esse menino citado apresentava um obstáculo epistemofílico e, por isso, não conseguia aprender. Os aspectos energéticos (afetivos) não mobilizavam suas estruturas cognitivas para que superasse sua insensibilidade e acabavam por provocar a indiscriminação, como no bebê, tanto do conteúdo a ser aprendido, quanto de suas capacidades e limitações.

Piaget⁸ disse que "é impossível encontrar condutas que revelem somente afetividade sem elementos cognitivos, e vice versa". Por isso, é importante a investigação do tipo de vinculação afetiva que o sujeito estabelece com as situações de aprendizagem antes de se classificar os problemas como decorrentes do funcionamento do organismo, exclusivamente. Essa afirmação, no entanto, não significa que não se devam fazer investigações de aspectos funcionais e orgânicos quando se encontrarem sintomas de dificuldades específicas de aprendizagem.

Um outro tipo de ansiedade estudada, como possível obstáculo à aprendizagem, pela escola psicanalítica e por Visca², é a ansiedade proveniente de uma capacidade de dissociar as valências de um objeto ou situação, separando os aspectos positivos dos negativos de um objeto, sem poder integrá-los em nenhum momento.

Enquanto o vínculo proveniente da ansiedade confusional gera uma conduta dependente, o vínculo decorrente de uma ansiedade que dissocia gera condutas defensivas. Quando um aprendiz separa a valência positiva e negativa de um objeto

de aprendizagem, por exemplo, ele está diante de uma situação que valoriza o bem, dissociando-o do mal, passa a ter medo que o bem ou o mal o ataque e, por isso, precisa se defender. Aqui já existe discriminação, não há mais confusão; por isso, a conduta não é mais dependente, e sim busca manter as valências separadas.

Nesse caso, o aprendiz pode:

- evitar situações de aprendizagem, colocando a valência negativa na tarefa, buscando sempre outra coisa para fazer, sem conseguir enfrentar o que lhe espera;

- sentir medo de enfrentar o novo, temendo que isso vá atacar o conhecimento que já possui, permanecer no conhecido e apresentar uma conduta, chamada por Pichon-Rivière⁹, de agorafóbica;

- ter medo de entrar em contato com suas limitações e, por isso, "borboletear" entre várias tarefas, apresentar sintomas de hiperatividade, fazer várias coisas ao mesmo tempo, denotando uma conduta a qual o mesmo autor chamou de claustrofóbica;

- despistar o "medo de sentir medo" e adotar uma conduta contra o medo, chamada de contrafóbica, que se caracteriza por o sujeito realizar a tarefa mesmo antes de pensar, de saber o que é para fazer, para não ter que se deparar com o incômodo que é fazer um levantamento de aspectos positivos e negativos da tarefa e das suas capacidades e limitações para realizá-la;

- seduzir o outro para que ele não perceba as suas dificuldades, uma vez que colocou a valência negativa em si. Chorar, sentir dores, dramatizar, elogiar, levar presentes são exemplos de condutas sedutoras adotadas por aprendizes que não confiam de suas capacidades;

- colocar a culpa de suas falhas em outras pessoas, nos objetos e na própria tarefa, ou seja, projetar algo que é seu, para fora de si, sem sentir-se responsável pela tarefa. Essa projeção também pode acontecer em relação às valências positivas;

- assumir a culpa ou a responsabilidade do não saber, ou do saber sem considerar o aspecto interacionista do processo de aprender, ou seja, introjetar valências positivas ou negativas

resultantes da relação entre o aprendiz, aquele que ensina e o conteúdo a ser aprendido, como se ele fosse o único responsável pelos sucessos ou insucessos no ato de aprender;

- exigir a perfeição e, por isso, repetir várias vezes o mesmo comportamento, com o intuito de super organizar a tarefa, utilizando uma conduta obsessiva que pode afastá-lo de seus reais objetivos de aprendizagem.

Tais condutas, chamadas por Bleger⁷ de defensivas, são próprias das defesas que qualquer ser humano pode adotar diante de uma novidade que o desestabilize e, portanto, não podem ser consideradas patológicas; porém, quando o aprendiz se utiliza sempre da mesma forma de defesa, com uma intensidade maior do que aquela esperada para o grupo com o qual convive, ele pode ter seu processo de aprendizagem obstaculizado, de tal forma que a conduta que adota para se defender acaba por impedir, ou dificultar, sua aprendizagem, voltando-se contra ele, ao invés de beneficiá-lo.

A maioria dos casos de dificuldades com a aprendizagem, no entanto, apresenta esse tipo de obstáculo de caráter afetivo, como obstáculo secundário, resultado de uma dificuldade específica mal administrada, ou como causa atual da dificuldade apresentada.

Houve uma cliente que não conseguia colocar suas capacidades a serviço de sua aprendizagem porque se acreditava incapaz de fazer qualquer coisa bem feita e, por isso, fazia bem apenas aquilo que aparecia para o outro, e não aprofundava nenhuma tarefa. Já na sétima série, não conseguia se achar bonita, inteligente, caprichosa e cuidadosa, todas qualidades que possuía, mas não conseguia reconhecê-las em si mesma.

Essa forma de se perceber, que começou a se desenvolver logo após a separação de seus pais e o afastamento da mãe por questões profissionais e de sobrevivência, provocou o desenvolvimento de uma forma de aprender mais superficial, que não pode sobreviver com a chegada de um conteúdo mais complexo, na sétima série.

Apesar do obstáculo ser de caráter afetivo, a demora para a busca de apoio acabou por interferir

no seu funcionamento para aprender, e ela precisou de um acompanhamento psicopedagógico e de uma compreensão diferenciada de seus professores; embora capaz, precisava de um apoio para que superasse a conduta de evitação da dificuldade através da conversa excessiva na sala de aula.

Esse caso foi atendido de forma sistêmica, e sua dificuldade acabou por trazer ao atendimento toda sua família que pôde, também, beneficiar-se com o trabalho desenvolvido.

A terceira forma que a ansiedade assume, e que pode se transformar em obstáculo à aprendizagem, caracteriza-se por ser o que se chama de ansiedade depressiva, resultado da integração das valências positivas e negativas em um só objeto ou situação. Aqui as valências não se encontram misturadas como no caso da ansiedade confusional, nem dissociadas como na ansiedade que separa as valências, mas o aprendiz é capaz de conceber em um só objeto de aprendizagem a existência de aspectos positivos e negativos ao mesmo tempo.

Um professor pode ser chato e bom ao mesmo tempo, assim como uma disciplina ou uma tarefa. O aprendiz é capaz de perceber os opostos presentes em uma mesma situação sem ter que os dicotomizar.

Quando o sujeito se vê frente a tal situação, tem medo de perder o que já conseguiu aprender e, por isso, deprimi-se para poder deixar entrar algo que antes era diferente daquilo que acreditava. Com certeza, perde-se o jeito anterior de pensar, mas se ganha um outro, mais completo, que ampliará sua possibilidade de ação no mundo.

Muitas vezes, entretanto, os aprendizes não possuem essa consciência, e o medo da perda pode assumir um tamanho maior do que ele merece, provocando o aparecimento de condutas depressivas muito intensas e freqüentes que podem obstaculizar seus processos de aprendizagem.

Num processo normal de aprendizagem, esse momento possibilita um vínculo integrado com a situação de aprendizagem, estabilizando tanto as condutas, quanto as estruturas cognitivas, possibilitando a superação da divalência existente

no vínculo anterior e da dissociação de atributos no processo de aprendizagem.

Tal estado de estabilização, proporcionado por esse tipo de vinculação, não pode permanecer por muito tempo; caso aconteça, pode impedir que o aprendiz arrisque o contato com outras novidades, por medo da desestabilização.

É esperado que, após uma estabilização, o sujeito se exponha ao novo outra vez, para que novamente experimente a confusão, a discriminação e uma nova integração.

Quando a ansiedade depressiva passa a ser um obstáculo, o sujeito aprendiz tem medo de enfrentar novas situações, coloca-se numa posição passiva ou apresenta uma grande angústia por reconhecer os aspectos positivos e negativos de um mesmo objeto a ser aprendido. Não consegue lidar com os mesmos, não se sente capaz de se mobilizar para dar conta da ambivalência que eles sugerem, nem da percepção integrada que sua estrutura cognitiva possibilita.

A conduta depressiva de um aprendiz pode obstaculizar sua aprendizagem. Ele precisa de ajuda para poder avançar e acreditar que a aprendizagem é um movimento e nunca será possível chegar a um estado final de perfeição; como um mar, a aprendizagem sempre produzirá novas ondas, que são decorrentes da interação do aprendiz com o conhecimento, com o mundo e com as pessoas que fazem parte dele.

Os obstáculos de caráter afetivo, que podem ser decorrentes dos três tipos de ansiedade descritos e que sustentam vínculos diferenciados com as situações de aprendizagem, são percebidos através das distintas condutas que o aprendiz apresenta frente às situações de aprendizagem.

No entanto, quando se analisa uma dificuldade de aprendizagem, é preciso diferenciar o seu aparecimento como conseqüência de um obstáculo de caráter afetivo, responsável direto pela dificuldade de aprendizagem e visto como um obstáculo primário, de um obstáculo secundário.

Na maioria dos casos de dificuldade atendidos, os obstáculos epistemofílicos aparecem como secundários, mas nem por isso deixam de

ser elementos interatuantes importantes e que precisam ser considerados por todos que sejam responsáveis pelo ensinar/aprender de uma pessoa.

c) Nível de Análise Etiológico – da história de aprendizagem

Já se falou no nível de análise do sintoma, no nível atual de análise da aprendizagem, que compõem o estudo dos obstáculos à aprendizagem; agora, será abordado o nível histórico de análise do processo de aprender.

Esse nível de análise está relacionado ao esquema evolutivo da aprendizagem, apresentado por Visca² e que aborda a evolução da aprendizagem na relação do aprendiz com as diversas mediações encontradas no decorrer da sua história.

Todas as dificuldades apresentadas para aprender possuem origens na caminhada que se faz na vida. Os tipos de vínculos estabelecidos com as situações de aprendizagem que se apresentam, com os mediadores que se encontra, com os fatos, conhecimentos, normas e culturas podem interferir na disponibilidade para aprender, na motivação interna para tal. Os valores aprendidos na interação com o mundo, a visão de pessoa, de educação, de respeito, de limite podem aproximar ou afastar o sujeito de situações de aprendizagem consideradas necessárias pela sociedade da qual faz parte.

As aprendizagens assistemáticas realizadas no cotidiano, observando-se as ações dos pais e das mães, dos professores e das professoras, dos amigos e parentes, dos ídolos, oferecem maior ou menor repertório para que se possa aprender de forma mais sistemática. A história escolar, de aprendizagens sistemáticas, também contribui para o sucesso ou fracasso como aprendiz.

Quando se encontra um aprendiz com dificuldades para aprender, também é preciso estudar a gênese dessa dificuldade através da história do aprendiz em suas dimensões: racional, afetiva/desiderativa, relacional e biofisiológica. Esse conhecimento histórico pode facilitar a

compreensão da dificuldade e orientar o profissional em termos da intervenção.

Conhecer os entornos, a qualidade das interações e mediações realizadas, as reações do aprendiz e do seu contexto, auxilia a se ter uma visão mais ampla da problemática e a encontrar soluções que considerem a dificuldade com a aprendizagem um elemento da própria aprendizagem, e não um elemento estranho a ela.

Para Visca², as causas históricas podem ser de caráter biológico ou psicológico, e o momento final de investigação, comumente chamado de anamnese, deve vislumbrar todo o desenvolvimento do sujeito, o acompanhamento realizado, os exames solicitados, assim como toda evolução do comportamento e das relações com as pessoas e com as tarefas no período de vida do aprendiz. A prática psicopedagógica que revela tais níveis de análise segue os passos descritos a seguir.

a) Nível semiológico – analisa-se o sintoma por meio da Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA)², da Entrevista Operativa Familiar (EOFa)¹⁰ e da observação do aprendiz na escola. O Primeiro Sistema de Hipóteses é organizado a partir da análise do sintoma.

b) Nível patogênico – a análise é realizada por meio de recursos avaliativos escolhidos para testar as hipóteses levantadas e identificar o principal obstáculo à aprendizagem. O Segundo Sistema de Hipóteses é organizado a partir da confirmação ou não das hipóteses iniciais e do levantamento de outras.

c) Nível etiológico – a causa histórica é buscada a partir de uma pesquisa sobre a história do aprendiz (anamnese), com questões organizadas tendo como referência o segundo sistema de hipóteses. O Terceiro Sistema de Hipóteses é organizado considerando-se o teste das hipóteses do segundo.

Todos esses níveis de análise das dificuldades de aprendizagem abordados, em particular da leitura e da escrita, devem estar atrelados à consideração do contexto atual.

ERA DA INFORMAÇÃO

Para Lèvy¹¹, uma cultura identifica-se com a contínua reiteração de um tipo particular de processamento e transmissão da informação.

Na história da humanidade, já se passou pela forma de processamento e transmissão oral do conhecimento, através da qual o relato do relato do relato era guardado na memória e passado com suas distorções por meio das dramatizações, das reencenações, das enumerações e recitações. A dislexia e a disgrafia, certamente, não fazem sentido nessa forma de ensino/aprendizagem.

Embora o processamento e a transmissão oral continuem existindo, nos cancioneiros, nos contadores de histórias, nos cordéis e nas rodas de poesia, uma outra forma surgiu: o processamento e a transmissão escrita do conhecimento. A escrita e, posteriormente, a impressão possibilitaram a passagem de uma cultura pré-histórica (da oralidade) para uma cultura que registra e, pelo registro, faz a história.

A leitura, a escrita e a interpretação são instrumentos importantes num novo ciclo de memória social. Nesse sentido, ter dificuldades da utilização de tais instrumentos parece ameaçar o modo de produção e passa a ter uma conotação patológica.

E hoje? Em que mundo se vive? Qual o papel da linguagem escrita nesse mundo? Como as informações são veiculadas no mundo atual? O que se espera dos aprendizes a partir do ritmo que se imprime no cotidiano, dos muitos conhecimentos existentes e da necessidade de se estar informado? As falhas de escrita possuem o mesmo grau de importância que possuíam anteriormente? A geração digital, na era da informação, precisa de que ferramenta lingüística para se comunicar?

O processamento e a transmissão do conhecimento nessa forma de produção cultural enfatiza a vertente da transformação¹¹. O texto é considerado como uma matéria-prima que, de sua forma bruta, inicial, é transformada de tal modo que desfaz, descaracteriza sua história.

Muitas atividades humanas passam a ter novas características, como o jogo, a visão e a

elaboração de uma imagem, a escuta, inclusive a leitura e a escrita.

É preciso escrever rápido, abreviar, criar símbolos próprios; as regras são relativizadas; as imagens associadas à fala e ao movimento possibilitam o entendimento sem a necessidade de leitura; a falta de limites acaba por banalizar o erro, e "tudo" passa a ser aceito. A pressa faz com que a sociedade espere que as crianças leiam e escrevam cada vez mais cedo. Métodos de aquisição de escrita perdem a sistematização, característica que especifica o todo para que o aprendiz domine todas as nuances desse instrumento; as correções, modificações, adições e supressões não exigem a reescrita; os erros são sinalizados automaticamente.

Parece que estão sendo produzidos leitores e escritores com sintomas de disgrafia, dislexia, dissintaxe, disortografia e outros; porém, não se pode esquecer que se vive um outro momento histórico, que exige a construção de outros mecanismos mentais; por isso, não é possível apenas se apoiar nos diagnósticos descritos em outro tempo e patologizar todos os comportamentos das crianças e adolescentes frente à linguagem escrita. A mudança de alguns paradigmas tem interferido na formação dos seres humanos e modificado muitas de suas ações, idéias e sentimentos.

A aprendizagem, tanto na família quanto na escola, também sofre modificações no que se refere ao estilo de aprender e às estratégias utilizadas pelos aprendizes. Percebe-se que as mudanças culturais têm contribuído para a constituição de outras formas de funcionamento mental que, apesar de serem confundidas com obstáculos patologizantes, têm se apresentado como próprias dos novos tempos e demandam abordagens mais amplas para a sua superação, e não terapias de caráter curativo, que considerem apenas a existência de um cérebro.

Quando se resolve ensinar coisas sem considerar o conhecimento anterior dos aprendizes e sem fazer relações com a vida cotidiana, com os fenômenos sociais e naturais já conhecidos, pode-se desenvolver um obstáculo epistemológico que,

para Visca², está relacionado à cultura e aos valores de um grupo.

O aprendiz deixa de aprender ou apresenta entraves não porque tem uma dificuldade de aprendizagem, mas porque apresenta uma dificuldade com a aprendizagem, não consegue ancorar o novo conhecimento em algo que possua significado para si. A criança, além de não aprender, acaba sendo responsabilizada pelo seu não-saber e encaminhada para atendimentos paralelos, que podem camuflar as falhas existentes na escola.

A maioria das crianças e das pessoas que apresentam dificuldades com a aprendizagem é identificadas, na escola, como portadora de uma doença e encaminhada para fora dela. Pensa-se que ela deveria ser ouvida e vista, também, como o sintoma da doença da instituição, que precisa se modificar, mas se esconde atrás dos programas curativos para, em muitos casos, continuar parada e ineficiente.

Nesse sentido, os sintomas de dislexia e disgrafia necessitam, mais do que nunca, serem analisados de forma contextualizada. Num momento em que a rapidez é mais importante do que a qualidade da escrita, no qual as metodologias de ensino da escrita assumem outras características, em que a linguagem visual

assume um grande espaço na comunicação da geração digital e o cálculo assume um poder sobre a linguagem, corre-se o risco de considerar mais da metade da população de aprendizes como portadores de transtornos específicos de linguagem.

Faz-se, pois, um convite a todos os profissionais envolvidos nessa problemática para uma reflexão acerca das questões a seguir:

- será que as dificuldades de leitura e escrita destacadas hoje trarão os mesmos problemas nessa nova era?

- será que as dificuldades para leitura e escrita, dos alunos, não estão relacionadas a tudo que estão aprendendo com a forma digital de processamento e transmissão da informação?

- serão suficientes categorizações diagnósticas e exercícios treinadores para que se possa humanizar a cultura digital que se impõe?

- como será possível continuar fazendo história sem descartar todos os instrumentos que temos inventado?

- como será possível fazer coexistir as formas de processamento e transmissão da informação através da oralidade, da escrita e da digitalização, sem se patologizar demais os meios encontrados para a adaptação às novidades, frutos da criação humana?

* *Converging Epistemology*

SUMMARY

Learning disorders: dyslexia and dysorthography
in the age of information

According to the work by Jorge Visca, *Epistemologia Convergente**, both dyslexia and dysorthography are not the end result of a diagnostic, but rather units of analyses that are divided into three levels: the semiological level, which analyses the symptom; the pathogenic level, which studies the mechanisms that give rise to the symptom; and the etiologic level, which analyses the background scope of the reading or writing disorder. This form of assessing reading and writing disorders also takes into account cultural aspects, which are nowadays characterised by information. The way that information is transmitted and processed follows the paradigms of a neo-mechanistic approach, thus imposing a series of changes on the written language, including lack of concern with the formal aspects of language. It has been observed that the same symptoms that in the past were associated to specific language-learning disabilities are nowadays commonly found among a large number of learners. Identifying reading and writing disabilities is a task that requires diligent assessment within the digital culture scenario.

KEY WORDS: Dyslexia. Agraphia. Language development disorders. Language disorders.

REFERÊNCIAS

1. DSM – IV – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Tradução Dayse Batista. 4ª ed. Porto Alegre:Artes Médicas; 1995.
2. Visca J. Clínica psicopedagógica: a Epistemologia Convergente. Porto Alegre: Artes Médicas;1987.
3. Visca J. El aprendizaje como segmento de conducta. Rev Psicopedagogia 2000; 19(53):24-8.
4. Fonseca V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre:Artes Médicas; 1995.
5. Ellis AW. Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. Porto Alegre:Artes Médicas;1995.
6. Smith F. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre:Artes Médicas; 1989.
7. Bleger J. Psicologia da conduta. Porto Alegre:Artes Médicas;1984.
8. Piaget J. Inconsciente afectivo e inconsciente cognoscitivo. Estudos de Psicologia Genética. EMERCE;1973.
9. Pichon-Rivière H. O processo grupal. São Paulo:Martins Fontes;1988.
10. Equipe da Síntese. Processo diagnóstico da dificuldade de aprendizagem num enfoque sistêmico. Rev Psicopedagogia 1991;22:33-9.
11. Lèvy P. A máquina universo: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed;1998.

Trabalho baseado na experiência da autora, em Psicopedagogia clínica, supervisão e consultoria a instituições e indivíduos, realizada na Síntese – Centro de Estudos, Aperfeiçoamento e Desenvolvimento da Aprendizagem – Curitiba, PR.

Artigo recebido: 29/06/2005

Aprovado: 14/08/2005