

# A leitura, entre as ciências naturais e as ciências sociais

---

JACQUES FIJALKOW<sup>1 2</sup>

SERIA INGÊNUO ACREDITAR que os pesquisadores pronunciam-se de modo neutro e objetivo nos debates públicos sobre a leitura, baseando-se apenas em seus trabalhos científicos. Não que estes não sejam interessantes, mas, tais como são – por motivos sobre os quais voltaremos abaixo –, não permitem acrescentar muita coisa às questões da leitura na educação. Uma simples olhadela sobre os percursos desses pesquisadores revela, por exemplo, que os posicionamentos assumidos durante a crise desencadeada em dezembro de 2005 pelo ministro Gilles de Robien deram quase sempre continuidade às suas posições quando de debates precedentes relativos à leitura. As raras exceções que confirmam a regra geral explicam-se facilmente por estratégias individuais ou, mais raramente, por autênticas evoluções pessoais. Tal continuidade mostra que os posicionamentos dos pesquisadores, assim como os de outros atores, se devem, antes de mais nada, a juízos preconcebidos, possa isto arranhar a imagem idílica do pesquisador na sua torre de marfim. Portanto, a

1. Professor de Psicologia no Departamento de Ciências da Educação e de Formação da Universidade de Toulouse-le-Mirail, França. Conferencista convidado do 19º Congresso de Leitura do Brasil (19º COLE), promovido pela ALB. E-mail: jacques.fijalkow@univ-tlse2.fr.
2. Este texto, intitulado em francês *Entre sciences de la nature et sciences sociales: la lecture*, foi publicado como capítulo do livro *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard* em 2009 e foi traduzido pela ALB com a autorização da editora La dispute, de Paris/França. Tradução de Alain François, com revisão de Tágidi Mar Ribeiro.

invocação dos “resultados de pesquisas” – no estado atual dos conhecimentos, que comporta mais perguntas do que respostas – costuma servir apenas para ocultar preferências ideológicas incipientes sob um véu de virtude. De fato, essas preferências iniciais dependem, estreitamente, da importância do engajamento real de cada pesquisador no campo educativo, o qual pode ser medido pela existência de questões educacionais nos seus temas de pesquisa; por sua participação na elaboração de ferramentas destinadas ao ensino (manuais, ferramentas de avaliação); pela realização de ações conjuntas com parceiros da educação (pesquisa-ação, formação, avaliação); pela presença da sua assinatura em tal ou qual texto coletivo a respeito de questões relativas à educação. A verdade é que, se considerarmos critérios desse tipo, raros serão os pesquisadores cujos trabalhos indiquem um investimento autêntico nas questões de educação. Interessar-se pela leitura é uma coisa, interessar-se pela leitura na educação é outra. A pertinência dos posicionamentos nas questões que dizem respeito à leitura na educação depende estreitamente do lugar que a educação ocupa nas suas pesquisas.

Para além dos indivíduos, é preciso distinguir duas correntes principais – como sempre quando a questão concerne à ideologia. As diferenças entre elas são enormes. Tentaremos identificar algumas delas para esclarecer este aspecto geralmente desconhecido dos debates sobre leitura. Tal desvio epistemológico parece-nos necessário para não reduzirmos as dissensões a brigas pessoais, pois, pelo contrário, trata-se de divergências de fundo encarnadas por pessoas.

## AS CORRENTES DE PESQUISA

### *A corrente que se refere às ciências naturais*

A primeira corrente reúne pesquisadores que se situam na esteira da tradição de pesquisa psicológica nascida nos laboratórios de fisiologia na Alemanha do final do século XIX (BEN DAVID; COLLINS, 1966; CARROY; OHAYON; PLAS, 2006) e que, após dar à luz a psicologia experimental, se apresenta hoje em dia sob o nome de “psicologia cognitiva”. Esse é o dado histórico básico, indispensável à compreensão do que fundamenta as posições de uma corrente fortemente determinada, na sua identidade disciplinar, pelo que então se construiu. De fato, existe uma surpreendente continuidade, nessa corrente da psicologia, entre as escolhas epistemológicas feitas naquela época e os posicionamentos atuais, quer no campo da leitura ou em

qualquer outro campo. No caso da leitura, que nos interessa aqui, uma ilustração exemplar é o texto “Lecture: le point de vue de scientifiques” (Leitura: o ponto de vista dos leitores, 2006). Para os pesquisadores que assinaram este texto, a pesquisa sobre a leitura repousa sobre certo modelo de ciência, certa concepção do objeto de estudo, certo processo de pesquisa associado a certa concepção da explicação, a certa relação para com a educação que não poderíamos entender sem uma referência às opções adotadas, há mais de um século, no laboratório de fisiologia de Wundt e por seus seguidores.

De acordo com essa corrente, o único conhecimento cabível é o “científico” (ver o título do texto citado acima), a fisiologia é a disciplina modelo e a medicina, a prática de referência (o que figura explicitamente no texto, embora esteja mais “na moda” falar de “neurociências”). Além da escola de Wundt e seus epígonos, reconhecemos a concepção de ciência que a epistemologia chama de “positivismo” em referência a Auguste Comte, caracterizada principalmente por uma preocupação absoluta com a objetividade, que leva a dar a primazia aos fatos sobre as ideias. Notemos que no conjunto das ciências humanas e sociais, o positivismo ocupa uma posição dominante apenas na psicologia. Essa postura epistemológica pôde, aqui e ali, ter conhecido sua hora gloriosa na história ou na sociologia, por exemplo, mas esta foi passageira. A psicologia é uma exceção.

Também se pode falar de “cientificismo”, pois, para essa corrente de pesquisa, todo conhecimento é científico ou não é verdadeiro. Segundo essa posição, cabe à pesquisa pilotar estreitamente a prática. Essa posição, à qual se pode preferir outra mais modesta e interativa, traduz-se, portanto, por um aplicacionismo do qual o relatório do ONL (1998)<sup>3</sup> sobre a entrada na escrita constitui uma ilustração exemplar.

Para essa corrente, o objeto da pesquisa (a leitura) é concebido de modo rigorosamente mecânico: para compreender o que é “saber-ler”, considera-se o leitor uma máquina de ler, um autômato que lê. Ensinar a ler significa oferecer os conhecimentos básicos, o bê-á-bá que permitirá que a máquina funcione. Aprender a ler não é senão a montagem dos mecanismos dessa máquina. Por sinal, não se fala comumente de “mecanismos de leitura”? Quanto às dificuldades de aprendizagem da leitura, resultam de defeitos da máquina de ler, cujo diagnóstico e conserto devem ser feitos por especialistas: um psicólogo (hoje, antigamente era um médico) e um fonoaudiólogo, respectivamente. Sem falar que essa corrente se fundamenta

3. ONL: Observatoire national de la Lecture (Observatório Nacional da Leitura) (N. T.).

na muito antiga e contestada psicologia das funções mentais: percepção, memória, linguagem... (POLITZER, 1967). Não surpreende, portanto, que as dificuldades de entrada na escrita sejam apresentadas no “Plano de Ação para crianças com transtorno específico da linguagem” (<http://www.education.gouv.fr/discours/2000/dyslex.htm>) como “expressão da desorganização de uma função” (FRANCE, 2001, p.10) e que essa corrente busque, frequentemente, a origem das dificuldades de aprendizagem da leitura num transtorno da linguagem.

Essa metáfora do *leitor-máquina* é perfeitamente explícita nas inúmeras produções escritas dessa corrente de pesquisa. Aqui, não iremos além de uma apresentação sintética que, por mais caricatural que possa parecer, não deixa de respeitar o espírito, para não dizer a letra, dos textos amplamente difundidos que a apresentam. Falar de “modelos *bottom-up*”, de aprendizagem da leitura “por montagem”, até mesmo de “sobrecarga cognitiva” é, certamente, mais elegante do que de falar de bê-á-bá, mas não acrescenta nada à questão. Reconhece-se nessa perspectiva mecanicista a que está subjacente, de modo geral, a medicina atual – em consequência da vitória histórica do mecanicismo sobre o vitalismo (CANGUILHEM, 1965) –, com os limites desta, assim que outros aspectos diversos dos analisados entram em jogo. O desenvolvimento da medicina psicossomática de ontem ou o atendimento, hoje, por diversas psicologias, daquilo que foi voluntariamente negligenciado pela medicina e que procede da humanidade do sujeito revela os limites do poder explicativo desse posicionamento epistemológico.

Para essa psicologia cognitiva, o processo experimental é o único processo de pesquisa possível. Logo, a explicação última dos fatos estudados na leitura não poderia ser encontrada em outro lugar que não no substrato fisiológico que constitui o fundamento único da atividade de leitura. O cérebro aparece, então, como o lugar privilegiado para o estudo da leitura, como comprovam, na crise aberta pelo ministro de Robien, as referências fornecidas nos textos oriundos do Ministério, os convites a pesquisadores da área médica e a escolha dos profissionais para participar dos colóquios organizados, apressadamente, na época. Nessa perspectiva, a pesquisa ocorre em laboratórios e as suas únicas indagações legítimas são as que nascem e morrem no circuito fechado da universidade. Inspiradas por outras disciplinas (linguística, neurologia) e limitadas pelas restrições do método experimental, que desconsidera as realidades do campo escolar, no qual ocorre a aprendizagem da leitura, tais indagações podem levar ao artificialismo: o objeto de estudo é legitimado por sua existência numa outra disciplina e pela

facilidade com que se pode estudá-lo experimentalmente, mas nunca pelo interesse que apresenta socialmente.

É óbvio que o ensino baseado na decodificação e a aprendizagem puramente mecânica das correspondências grafo-fonéticas que o acompanha não poderiam encontrar campo mais fértil do que esse contexto epistemológico. De fato, as pesquisas realizadas no decorrer das duas últimas décadas concentram-se maciçamente na questão da consciência fonológica, substrato, no plano psicológico, do que a decodificação é no plano didático. Assim, o texto assinado pelos autores dessa corrente poderia também intitular-se, menos aristocraticamente, “Em defesa da decodificação”. Dessa escolha mecanicista resulta também que os trabalhos a respeito do ensino – o papel do material pedagógico, da organização da aula, do professor, dos colegas, dos pais, e interações com o aluno – não têm vez, pois o âmbito de pesquisa é inteiramente centrado num *homo cognitivus* abstrato, sem meio social, gênero, ou estado afetivo, às voltas com a língua.

No tocante às escolhas didáticas relativas à leitura, resta saber, então, quais são os limites de trabalhos que ignoram, deliberadamente, a maioria das variáveis que constituem o cotidiano dos atores sociais e pesquisadores que atuam, realmente, na educação e as consideram fundamentais, a partir da própria experiência e reflexão sobre esta, como.

#### A CORRENTE QUE REMETE ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS

Uma segunda corrente reúne pesquisadores que se reconhecem num ponto de vista que, pela oposição à aludida corrente mecanicista, poderíamos qualificar de “humanista”, mas é usualmente chamada de “construtivista” ou “socioconstrutivista”, na filiação de autores como Piaget, Wallon, Ferreiro, Bruner, Vygotsky, na psicologia; e Decroly e Freinet, na pedagogia. Todos esses autores têm em comum a importância que dão à atividade educacional. Os pesquisadores dessa segunda corrente assinaram o primeiro texto que exprimiu a oposição às orientações de Gilles de Robien (*Sauvons la lecture*, 2006)<sup>4</sup>. À concepção que faz do homem uma máquina, opunham uma concepção segundo a qual o homem é um ser específico, irredutível a uma mecânica, por mais aprimorada que seja. Para eles, a leitura é uma

4. Salvemos a leitura. O material está disponível em: <<http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm#Sauvons>>. (N.T.).

atividade criadora que, sem negar a presença de certos automatismos, os ultrapassa por toda parte. As concepções que animam essa corrente diferem totalmente das concepções cognitivistas, o que explica o vigor das controvérsias que as opõem. De fato, para os pesquisadores da segunda corrente, a questão de fundo é: o homem pode ser reduzido a uma máquina? O leitor é um autômato?

Para os socioconstrutivistas, o conhecimento não se resume ao conhecimento científico. Ao lado deste (por sinal muito pouco avançado no campo da leitura, é preciso ter a coragem de dizê-lo e repeti-lo publicamente), existe um conhecimento não declarativo, mas processual, ou seja, que consiste em know-how que se transmitem socialmente ou se adquirem pela experiência. Nessa perspectiva, os saberes oriundos da experiência – por exemplo, os que permitem a um docente fazer com que um grupo de crianças tenha acesso a certo nível de “saber-ler” – são verdadeiros e não merecem ser chamados condescendentemente de “empíricos”. Não é porque resultam da experiência, e não de laboratórios, que deixam de ser autênticos. São eles que, na França, permitem que os professores façam com que 90% das crianças saiam da escola sabendo ler. Qual seria essa porcentagem se os professores tivessem de ensinar a ler unicamente a partir de saberes devidamente certificados como “científicos”? Nem ousaríamos arriscar um número, pois, como sabemos, a modéstia é uma virtude científica.

Nessa segunda perspectiva, o ato de ler, objeto de pesquisa, é uma atividade complexa: ao mesmo tempo em que é profundamente subjetiva, é atravessada de ponta a ponta pela vida social. Trata-se de um ato de cultura, não apenas de natureza. O lugar mais fecundo para se explorar, portanto, é menos o cérebro do que a sala de aula. A aprendizagem da leitura é uma atividade plural, que diz respeito a todos os aspectos da linguagem, não apenas e nem mesmo prioritariamente aos aspectos fonológicos. Se as correspondências entre fonemas e grafemas constituem uma das suas partes essenciais, esta, de fato, não passa da ponta do iceberg. Além do mais, a leitura é um ato de linguagem, mas não somente. Todos os debates que limitam a reflexão sobre a leitura a uma reflexão sobre a linguagem são redutores, pois, de acordo com essa segunda corrente, a leitura é antes um ato social e afetivo. De fato, a aprendizagem da leitura procede, em primeiro lugar, do desejo de ler – para sonhar ou saber. Na base da aprendizagem da leitura, há um sujeito que quer aprender. Aprender a ler não é um ato solitário, mas um ato que ocorre necessariamente num âmbito social, com outros. Uma psicologia da aprendizagem sem sujeito e sem contexto social, que reduz a aprendizagem da leitura aos seus aspectos cognitivos

e linguageiros é uma psicologia redutora. A maior parte das dificuldades de aprendizagem, afinal, não se deve a uma deficiência cognitiva ou biológica, embora uma concepção puramente reparadora baseada numa referência médica suponha que sim, mas a uma recusa e até mesmo a um medo de aprender, cuja explicação deve ser buscada no contexto social – familiar e/ou escolar (BOIMARE, 1999). Em resumo, no que diz respeito à aprendizagem da leitura, poderíamos dizer, com o psicólogo americano William Teale: “To decode or not to decode, that is not the problem”. (Decodificar ou não decodificar, eis o que não é o problema).

Para a segunda corrente, o método de pesquisa, longe de se limitar à experimentação, também recorre, de acordo com a necessidade, a qualquer pesquisa empírica e objetiva criada no campo das ciências humanas e sociais (análise de corpus, entrevista, observação, questionário). Ela parte de indagações que a escola coloca para si e não das suscitadas apenas pela vida interna da universidade. Para essa corrente, quaisquer que sejam os méritos do método experimental, não é “o” método científico, mas um entre outros métodos de pesquisa. A linguística, à qual a psicologia cognitiva dá, com toda a razão, tanto crédito, é, por sinal, uma disciplina inteiramente baseada na análise reflexiva e que nada deve à experimentação. Portanto, é possível construir um saber científico sem se submeter, exclusivamente, às regras do método experimental, por mais satisfatórias que sejam para um espírito racional e apaixonado por objetividade. A pesquisa em leitura com questionamentos de campo e os dados que deles resultam é tão científica quanto as experiências de laboratório que respondem a problemáticas puramente acadêmicas.

Por conseguinte, fica claro que a pesquisa não fala com uma única voz. Não há, como uma representação simplista gostaria de nos fazer acreditar, por um lado, a pesquisa fundamental e, por outro, profissionais que deveriam esperar que pesquisadores lhes comunicassem seus resultados para os colocarem em prática. De fato, existem duas correntes de pesquisa, nenhuma mais legítima do que a outra: uma inscrita numa tradição médica e outra, numa tradição educativa. Esta última põe em foco menos o sujeito individual e é mais aberta às contribuições e aos métodos das ciências sociais do que unicamente ao modelo oriundo das ciências naturais. Ao contrário da visão angelical da vida universitária apresentada pela ideologia dominante, ambas não debatem de modo sereno, mas combatem vigorosamente no campo cerrado da universidade, numa luta sem piedade. Entre os exemplos de campos de batalha estão os recrutamentos, as promoções, os orçamentos de pesquisa, as bancas de teses, as publicações em revistas, os convites para colóquios. Batalhas

análogas, cuja análise cabe à sociologia das ciências, travam-se em todos os setores de pesquisa (ver, por exemplo, na história, BIRNBAUM, 2006). Na universidade, as brigas de saber são lutas de poder, pois o saber é parcialmente condicionado pelos meios que permitem sua construção.

No caso que nos interessa, na França, o campo cognitivista, apoiado no modelo mecanicista hegemônico da pesquisa internacional em psicologia cognitiva – com a exceção notável da principal associação internacional de leitura, a *International Reading Association*, cujas posições são as da corrente socioconstrutivista – é amplamente majoritário em todas as estruturas universitárias, em número e influência. Essa posição dominante, que tende a se tornar hegemônica, explica o lugar que ocupa junto aos tomadores de decisões e nas mídias, e leva a considerar essa modalidade de pensamento, historicamente datada e epistemologicamente identificada, como pensamento único. A relativa moderação que faz questão de ostentar nesses últimos anos, e o seu recente pluralismo quando se trata de leitura (“o código não é tudo”) se devem provavelmente à conscientização de que o seu discurso é menos bem recebido pelos atores da educação do que o da corrente socioconstrutivista, e à preocupação de não ser afastada de vez daquilo que vê como uma terra de missão: a leitura na escola.

Notemos ainda, para evitar outro erro possível, que nenhuma corrente, enquanto tal, tem cor política. Os pesquisadores, em si, não pertencem nem são próximos de tal ou qual grupo político. Em compensação, tal ou qual grupo político pode encontrar vantagem em recorrer a tal ou qual corrente de pesquisa cujos trabalhos são suscetíveis de legitimar suas orientações. Por outro lado, responder ou não a tal ou qual solicitação resulta obviamente de posições políticas. Um observador atento pode, portanto, ver que, se os pesquisadores chamados junto ao ministério variam no tempo, a fonte dessas variações é de natureza política, não científica. Assim, no Texas, recentemente, os poderes públicos tomaram primeiro medidas para favorecer o “*Whole Language*” e, em seguida, mudaram totalmente a sua posição e optaram pelo “*Phonics*”, duas correntes que pertencem, respectivamente, às que temos chamado de “humanista” e “mecanicista”.

Ora, os pesquisadores podem desempenhar dois papéis distintos junto aos políticos. Geralmente, como acabamos de dizer, desempenham um papel de legitimação. De fato, ao contrário de uma ideia bastante difundida, o ministério não espera resultados dos trabalhos dos pesquisadores para escolher uma ou outra orientação. É, antes, de maneira inversa que se deve conceituar o papel dos pesquisadores no



processo de decisão: não são chamados para tomar decisões, mas para legitimar uma decisão que já foi tomada e à qual a sua posição vai dar um aval científico. Logo, em geral, a sua intervenção ocorre não antes, mas depois das decisões. Contudo, os pesquisadores também podem desempenhar um papel de reflexão crítica. Neste caso, esforçam-se por mobilizar a opinião ou as organizações existentes para ir de encontro às decisões tomadas pelo poder.

Qual o papel dos pesquisadores em leitura nas decisões tomadas em matéria de leitura? Alguns aceitam desempenhar o papel de validação que deles se espera, outros adotam uma posição crítica. Outros ainda preferem trancafiar-se na sua torre de silêncio, em conformidade com a posição clássica, embora bastante discutível, que pretende que o pesquisador não interfira nas questões que agitam a comunidade política. Não há dúvida de que todos desejem a resolução dos problemas colocados pela leitura, mas os caminhos que trilham diferem.

Para solidificar um pouco as observações feitas, destinadas a indicar alguns fundamentos ideológicos e epistemológicos dos debates relativos à leitura, propomos agora abordar um deles, o que diz respeito a crianças chamadas, pelas duas correntes que identificamos, de “disléxicas” ou “más leitoras”, respectivamente.

#### O EXEMPLO DA “DISLEXIA”

Em 21 de março de 2001, o Ministro da Educação, o Ministro encarregado da Saúde, e o Secretário de Estado para os Idosos e Deficientes apresentaram um “Plano de Ação para crianças com transtorno específico da linguagem”. Esse texto oficializava a existência da dislexia no âmbito educativo. Para ter uma ideia do seu alcance, basta dizer que visa 4 a 5% das crianças, entre as quais 1% apresenta transtornos graves (p.5), o que os próprios autores chamam de “assunto de Estado” (FRANCE, 2001, p.5 e 7). Sem querer dramatizar excessivamente a questão, essas precisões deveriam bastar para que as pessoas envolvidas na entrada das crianças francesas na escrita não as considerassem como algo insignificante.

Esse Plano de Ação constitui a etapa final de medidas preparadas por ministérios precedentes, desde, pelo menos, o de François Bayrou. Portanto, não é nem de esquerda nem de direita, ao menos se considerarmos a cor política dos ministros sucessivos que trabalharam nesse dossiê. Assim, independentemente de qualquer política partidária, o que deve chamar a atenção é que esse plano constitui uma importante vitória no âmbito de uma dessas “guerras de cem anos”, das quais a leitura é

o campo de batalha; guerra que, no caso, de fato, iniciou-se há aproximadamente um século. Sem querer fazer aqui, mais uma vez, o relato e a análise desse século de batalhas (FIJALKOW, 1996)<sup>5</sup>, vamos, mesmo assim, lembrar alguns dos seus destaques.

#### BREVE RECORDAÇÃO HISTÓRICA

A contenda teve início no final do século XIX quando, depois da instauração da escolaridade obrigatória, verificou-se que crianças submetidas à recém-implementada obrigação escolar enfrentavam dificuldades para aprender a ler. No contexto da divisão do saber da época, na ausência do exército de especialistas em “pedago-” e “psico-” de que dispomos hoje em dia, compreendemos facilmente que o professor primário e/ou os pais desamparados não tivessem encontrado outra solução senão recorrer ao médico para examinar essas crianças que resistiam à obrigação de aprender. A medicina, por sua vez, acabava de descobrir a afasia, isto é, o fato de que uma ferida cerebral pudesse provocar transtornos da linguagem falada. Da linguagem falada perturbada no adulto à linguagem escrita a ser aprendida pela criança, o passo foi rapidamente dado e muitos médicos, apoiados em sua ciência recentíssima, formularam a hipótese de que a criança má leitora tinha provavelmente uma lesão cerebral, comparável à do adulto com cérebro ferido que tem dificuldades de comunicação verbal. A hipótese da dislexia acabava de vir à luz.

Entretanto, não houve consenso e muitos pedagogos e, mais tarde, psicólogos, recusaram essa proposição. Os psicólogos escolares, que surgiram depois da Segunda Guerra Mundial, na esteira de Wallon, e se agruparam em torno de Zazzo, foram os que mais vigorosamente contestaram a origem orgânica dessas dificuldades e a competência dos médicos para enfrentar os problemas de leitura que apareceram quando a escola se tornou obrigatória. Múltiplas pesquisas foram então realizadas nos meios médicos para verificar a hipótese proposta sem que os resultados permitissem verificá-la de modo irrefutável. Por sua vez, as ciências humanas e sociais, em pleno desenvolvimento, esforçavam-se por identificar outros fatores além dos orgânicos enunciados pelos seus precursores.

Como no caso da guerra de cem anos, a história dessas pesquisas e batalhas traduziu-se numa sucessão de combates violentos e de períodos de calmaria. Na década de sessenta, o embate pela dislexia foi liderado pelo Dr. Debray-Ritzen,

5. Esta obra foi traduzida para o espanhol. Cf. FIJALKOW, 1989. (N.T.).

enquanto o CRESAS, um centro de pesquisas do INPR<sup>6</sup>, defendia hipóteses inspiradas pelas ciências humanas e sociais. Foi assim, por exemplo, que o colóquio intitulado “A dislexia em questão”, publicado pelo CRESAS em 1972, constituiu um ponto alto nessas discussões. Nas décadas seguintes, criou-se o hábito de evitar falar de crianças “disléxicas” e preferir a expressão, sem conotação médica, de “*maus leitores*”, mas o termo “dislexia” ressurgiu, e o Ministério da Educação acabou se apossando da palavra e da coisa.

O que aconteceu, depois desses trinta anos de batalhas a favor e contra a dislexia, para que o Ministério da Educação tenha decidido dar razão ao seu adversário tradicional neste ponto, o Ministério da Saúde, e, em 2002, alinhar-se ao seu adversário histórico? É a pergunta que colocamos aqui. Existem duas maneiras de responder, uma pessimista, outra otimista.

#### RESPOSTAS POUCO CONVINCENTES

A resposta pessimista consiste em dizer que, há 30 anos, o Ministério da Educação vem tentando de tudo, e tudo fracassou. Logo, se quisermos resolver o problema colocado pela existência de dificuldades de entrada na escrita, é preciso mudar radicalmente de direção. Se o Ministério da Educação não conseguiu, é porque o problema não é da sua alçada e é melhor, então, que deixe o seu lugar à Saúde. A esse discurso pessimista, pode-se responder de vários modos.

Primeiro, é mais fácil dizer que se tentou de tudo do que enunciar exatamente o quê. Em matéria de leitura, em geral, embora seja verdade que, no decorrer desse período, muito se falou, mais do que nunca, provavelmente, também é verdade dizer que pouco se fez. Não vemos, em particular, o que foi feito de modo específico para as crianças com dificuldade de aprender a ler, a não ser um site generalista sobre leitura, no qual a questão é evocada entre outras ([www.bienlire.education.fr](http://www.bienlire.education.fr)).

Em segundo lugar, embora muitas inovações interessantes, algumas das quais lograram êxito, tenham sido desenvolvidas em sala de aula, elas não foram difundidas além do lugar onde nasceram. Em vez de dizer que tudo fracassou, parece, portanto, mais justo dizer que os sucessos não receberam apoio.

6. CRESAS: Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (Centro de Pesquisa em Educação Especializada e Adaptação Escolar). INRP: Institut national de Recherche Pédagogique (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica). (N.T.).

A resposta otimista para explicar essa mudança de direção relativa às dificuldades de aprendizagem da escrita reza que a pesquisa, depois de não ter progredido por muito tempo, marcou pontos decisivos nesses últimos trinta anos. Entretanto, se nos dermos ao trabalho de examinar a produção científica a respeito das crianças más leitoras, as mudanças observadas em relação ao período precedente não confirmam esse ponto de vista otimista.

É verdade que as dificuldades de aprendizagem da leitura foram objeto de pesquisas mais numerosas do que nunca, as quais, e este é um fato novo, são agora realizadas mais por psicólogos do que por médicos. Portanto, a relação entre tais cientistas se inverteu: as hipóteses de pesquisa, os conceitos, as teorias e a maioria dos trabalhos provêm, hoje em dia, de psicólogos cognitivistas. Até a Segunda Guerra Mundial, os médicos cuidavam da questão e os primeiros psicólogos os seguiam; mas, a partir do pós-guerra, a relação se alterou: agora, são os médicos, em sua maioria, que seguem os psicólogos, ao menos no que diz respeito aos aspectos cognitivos da leitura.

O que trazem de novo as pesquisas realizadas nesses trinta últimos anos? No plano teórico, a noção muito vaga de “dislexia” arrebentou, em certos autores (ELLIS, 1989), e deixou lugar a múltiplas formas de dislexia. Contudo, uma análise precisa da literatura mostra que as formas clínicas propostas costumam ser mais modelos teóricos elaborados a partir de alguns casos clínicos do que o resultado de estudos empíricos voltados a populações significativas. Portanto, essas propostas teóricas carecem de validação empírica.

No plano conceitual, o sucesso excepcional encontrado pela noção de “consciência fonológica” deixa-nos perplexos. Mais do que recompensar uma explicação científica universal, que nos parece extremamente discutível (FIJALKOW, 1999), tal sucesso poderia muito bem refletir o imaginário mistificado de pesquisadores que acreditam ter finalmente encontrado a resposta para um problema muito presente no espaço público. Logo, manifestam uma concepção simplista da explicação científica que consiste em pensar que uma causa única possa dar conta de um problema cujas determinantes não poderiam senão ser múltiplas, e exigir a construção de linhas causais plurais ainda por serem elaboradas. A concepção mecanicista da leitura do tipo “falha-reparo” encontra aí a sua mais bela expressão.

No plano tecnológico, parece que o desenvolvimento recente das técnicas de imagens cerebrais que possibilitam observar ao “vivo” a atividade cerebral durante uma dada tarefa intelectual, a leitura, por exemplo, esteja na origem do interesse

renovado na etiologia organicista que testemunhamos. De fato, a história da pesquisa nesse campo mostra que, cada vez que surgem novas técnicas médicas, o interesse pela leitura volta à tona na esfera médica, num renascer da esperança de poder, finalmente, evidenciar as bases fisiológicas da dislexia. As novas técnicas de observação, na verdade fascinantes, parecem ter tido por efeito reanimar, no meio médico, a hipótese agora centenária de uma disfunção cerebral específica cuja existência não podia ser definitivamente estabelecida com os meios técnicos disponíveis até agora. Contudo, entre a observação de diferenças e o estabelecimento de vínculos de causalidade, há uma distância enorme.

Se fosse precisa mais uma razão para provar o quanto é errado acreditar que a pesquisa médica progrediu de modo decisivo neste ponto, bastaria examinar a ferramenta de avaliação usada num estudo em andamento realizado por médicos e fonoaudiólogos na Gironda (sudoeste da França) para detectar o risco de dislexia em crianças de 4 anos. O ERTL4, que é usado nessa experimentação com aproximadamente 1.500 crianças, intitulada “Detecção e cuidados precoces da linguagem na Gironda”, fundamenta-se na hipótese de que o domínio da linguagem oral condiciona o da linguagem escrita. Ora, essa importância determinante conferida à excelência da linguagem oral, bem compreensível por parte de fonoaudiólogos (ou, pela mesmo razão, de linguistas), foi estudada mil vezes nos anos cinquenta sem muito sucesso. A hipótese, portanto, não é nova e, se novidade há, esta reside, sobretudo, na ignorância daqueles que a professam na literatura de pesquisa sobre este assunto.

Uma vez que as explicações incisivas do tipo “tentamos de tudo” ou “as extraordinárias descobertas da pesquisa científica” não permitem explicar por que a dislexia ganhou essa batalha, temos, então, de ir buscar respostas em outras direções. Como não repousa em bases científicas, mas ideológicas, o Plano de Ação adotado exige uma análise política, no sentido amplo do termo, para tentarmos responder à questão colocada. Isto significa nos indagarmos sobre quais fatores, na sociedade francesa, podem explicar a decisão tomada.

Na relação de forças que opõem aqueles para quem as dificuldades de entrada na escrita são fundamentalmente de natureza orgânica e aqueles para quem são fundamentalmente de natureza social, a inversão de posição da educação nacional pode ser interpretada como o resultado de um reforço dos primeiros e/ou de um enfraquecimento dos segundos e, portanto, como expressão, nesse campo, de um contexto político de conjunto.

## AS FORÇAS FAVORÁVEIS À DISLEXIA

No que tange às forças favoráveis à dislexia, a sua consolidação já é patente há vários anos. Podemos constatá-la em várias frentes.

Na frente de pesquisa, assiste-se a um desenvolvimento maciço e excepcional, nas universidades francesas, da corrente de pesquisas apresentadas antes sob o rótulo de “psicologia cognitiva”, verdadeiro maremoto que tem por consequência, por exemplo, um quase desaparecimento da psicologia da criança. É nesse contexto que se fundamenta a hipótese de que as dificuldades de entrada na escrita remetem a fatores de tipo fisiológico, dos quais a dislexia é a manifestação.

Mesmo se o Plano de Ação indica, de modo surpreendentemente preciso, que “cabe evitar todo determinismo escolar e social” (FRANCE, 2001, p.6), existem na pesquisa cognitiva, como já vimos, outras correntes que não a funcionalista, mas essas – construtivista e socioconstrutivista –, amplamente dominadas na França, mal conseguem ser ouvidas e encontrar meios para se manter e se desenvolver.

Acrescentaremos, aqui, que a dominação atual da corrente cognitivista remete a um fator geopolítico, na medida em que a pesquisa conduzida na França, nesse setor, depende fundamentalmente da pesquisa que prevalece nos Estados Unidos e nos países anglófonos em geral. De fato, as pistas de pesquisa seguidas na França se situam essencialmente na filiação daquelas seguidas pelos pesquisadores anglófonos. Como, nesses países, a corrente favorável a uma apreensão das dificuldades de entrada na escrita em termos de dislexia é muito poderosa, é em termos de dislexia que, hoje, os pesquisadores franceses submetidos a essa influência e preocupados com reconhecimento internacional trabalham. Se amanhã os pesquisadores americanos mudassem de orientação, quase não resta dúvida de que tais pesquisadores também mudariam. A chamada “globalização”, que, em grande parte, é a manifestação do império da potência americana, não é mais uma ameaça nesse setor da pesquisa, mas uma realidade. Basta, para se convencer, constatar que na corrente de pesquisas funcionalista as referências bibliográficas são quase exclusivamente em inglês.

Um segundo fator político, nacional desta vez, explica a dominação da corrente funcionalista. Os responsáveis pela pesquisa no Ministério da Educação decidiram dar apoio exclusivo ao desenvolvimento da corrente dita das “ciências cognitivas”. Esse apoio recente tende a fazer surgir a corrente na qual se encontram pesquisadores favoráveis à hipótese da dislexia como “A ciência”, enquanto não passa de uma de suas formas particulares.

Criado há alguns anos, o ONL oficializou, por assim dizer, o reconhecimento dessa corrente como pesquisa oficial. Contudo, esse observatório observa pouco: seus trabalhos empíricos são raros. A sua função não é tanto a de observar quanto a de aconselhar. Poderíamos considerá-lo uma estrutura vizinha do *Conseil économique et social* (Conselho Econômico e Social), se fosse mais representativo das diferentes categorias de atores e dispusesse de mais autonomia nas suas orientações. Na verdade, desde a sua criação, a sua composição reflete as orientações políticas oficiais em matéria de leitura. Por isso, nele encontramos maciçamente pesquisadores que pertencem apenas à corrente da psicologia cognitiva ou, pelo menos, que não manifestam ressalvas públicas contra ela. Logo, não há no ONL pesquisadores que representem a corrente construtivista ou socioconstrutivista.

Esse caráter caseiro ficou patente na publicação conjunta, em janeiro de 2006, de um relatório coassinado pela Inspeção Geral. O fato – que se pode institucionalmente julgar “contrário à natureza” – de que um observatório com vocação científica seja associado a um instrumento com vocação prescritiva testemunha a hegemonia atual da corrente cognitivista nas esferas dirigentes, e seu modo de pensar a leitura tendendo a se confundir com o pensamento em si.

O papel que o onl pôde desempenhar na preparação das orientações tomadas em 2006 pelo Ministério da Educação é evidente. De fato, foi o lugar a partir do qual essas orientações foram testadas. A leitura do relatório “*Apprendre à lire*” (Aprender a ler, 1998) é perfeitamente explícita nesse ponto. Amplamente difundido quando da sua saída, embora não tenha suscitado muitas reações (ver, contudo, FIJALKOW, 1999), pode-se considerá-lo a matriz das decisões atuais. Assim, por exemplo, no que diz respeito à liberdade pedagógica na escolha dos “métodos”, lê-se nessa obra que:

Nesse ponto, o Observatório não recorrerá à liberdade pedagógica do docente. Essa liberdade costuma ser ilusória uma vez que pode mascarar o compromisso com um sistema de formação, com a autoridade de um inspetor, com o conforto de uma rotina. O Observatório pode e deve dizer claramente de que lado estima que se situe, na esfera da aprendizagem da leitura, a verdade científica (verdade provisória, como lembramos nas primeiras páginas deste relatório). (ONL, 1998, p.86).

E, algumas páginas mais adiante: “Nos tempos atuais, podemos afirmar que a concepção do ensino da leitura mais apropriada, no estágio do nosso conhecimento



da aprendizagem da leitura, é a que insiste na descoberta, de maneira precoce, do princípio alfabético.” (ONL, 1998, p.91-92).

Da descoberta do princípio alfabético à exigência de implementação de um método silábico, existiu apenas um passo. Ele foi dado oito anos depois.

O ONL é um instrumento oficial e, nessa condição, prestigioso. Percebido como uma espécie de Academia Francesa da Leitura, seus posicionamentos surgem como a voz da ciência. Na realidade, é a voz do seu dono. Um fato notável mostra a distância entre os membros do ONL e a corrente representada por “*Sauvons la lecture*” (Salvemos a leitura): nenhum membro do ONL figura entre os 3.500 signatários de um texto redigido espontaneamente em termos suficientemente gerais para não contradizer em nada as posições de nenhuma das duas correntes que distinguimos acima. A postura do cortesão não é a do intelectual crítico.

Do lado da pesquisa, portanto, a hegemonia da corrente cognitivista nas universidades, amparada pela dominação dessa corrente na pesquisa americana e apoiada pelo Ministério da Educação, confere uma nova juventude à hipótese um tanto murcha da dislexia.

A essa corrente de pesquisa, à qual os psicólogos cognitivistas dão o tom, vinculam-se médicos e fonoaudiólogos que se interessam pela leitura. De fato, médicos e paramédicos têm empreendido, nesses últimos anos, uma intensa atividade de *lobby*. A ofensiva que levou à oficialização da dislexia veio ao mesmo tempo de dentro do Ministério da Educação – por parte de médicos escolares em busca de uma legitimidade que possibilitasse a sua permanência nesta instituição –, e de fora dele – por parte de fonoaudiólogos interessados, indiscutivelmente, alguns anos depois da promulgação do texto de 2002, por um campo que vem se revelando um novo mercado.

Na França – mas não na Suíça Romanda ou no Quebec – os fonoaudiólogos são formados nas faculdades de medicina. Intervêm quando os problemas são colocados em termos de “dislexia”. Estão organizados em duas associações com orientação e importância muito diferentes, mas também em grupos particularmente ativos.

A primeira, a FNO<sup>7</sup>, que é a mais poderosa, é notavelmente organizada: dispõe de jornais, organiza colóquios, produz ferramentas pedagógicas. Interlocutor privilegiado dos poderes públicos, inscreve-se na orientação mecanicista que é a da medicina atual e, conseqüentemente, trabalha em relação estreita com os

7. FNO: Fédération nationale des Orthophonistes (Federação Nacional dos Fonoaudiólogos). (N.T.).



pesquisadores da corrente da psicologia cognitiva numa perspectiva muito “fonocentrista” (ver o catálogo deles).

Embora o campo de competência dos fonoaudiólogos seja o das dificuldades de aprendizagem, é interessante constatar que alguns dentre eles, que poderíamos chamar de “integristas”, estão julgando oportuno, já há alguns anos, intervir também a montante desse campo, ao condenar certos “métodos” e produzir outros, em particular um manual de leitura destinado ao 1º ano do ensino básico cujo editor não é outro que o do imortal método Boscher.<sup>8</sup>

Cientes de que, como na universidade, é perigoso adotar uma posição contraditória às publicamente arvoradas pelos representantes reconhecidos da profissão, certos fonoaudiólogos preferem condenar, individual e discretamente, as orientações alardeadas por tal associação ou tal grupo de colegas em matéria de “dislexia” ou de “métodos de leitura”.

A segunda associação de fonoaudiólogos, a FOF<sup>9</sup>, orientada para a psicologia clínica e, portanto, para uma abordagem muito relacional dos problemas de leitura, parece muito menos poderosa, organizada e reconhecida. O debate sobre “métodos de leitura” não lhe diz respeito – em conformidade com a posição clássica, em psicologia clínica, que consiste em enfatizar o sujeito em dificuldade mais do que o objeto que provoca a dificuldade, aqui, a leitura.

A ofensiva que se traduziu pela oficialização da dislexia, após um século de debates, apoiou-se, finalmente, em um meio associativo bastante ativo, o das associações de pais de crianças disléxicas. Tais associações, vinculadas aos meios de pesquisa citados acima, encontram nos enunciados destes a legitimidade científica necessária para as suas reivindicações. De fato, os nomes de pesquisadores da corrente cognitivista constam na lista de aderentes da principal associação de pais de alunos disléxicos. A adesão desses pesquisadores explica-se, provavelmente, não só pelas escolhas ideológicas e epistemológicas evocadas antes, mas também por sua esperança de adquirir por esse meio, na opinião pública, credibilidade e crédito moral, hoje ainda frágeis.

A escuta de que o *lobby* em questão – médicos, fonoaudiólogos, pais, psicólogos cognitivistas – se beneficiou repousa fundamentalmente sobre o crédito surpreendente de que os médicos dispõem, tradicionalmente, na França. De fato, pelo menos

8. Método clássico silábico de leitura e escrita muito utilizado na França dos anos 1920 aos anos 1950. (N.T.).

9. FOF: Fédération des Ortophonistes de France (Federação dos Fonoaudiólogos da França). (N.T.).

desde Molière, está claro que uma proposta emitida por um médico parece a um não médico, em particular no Ministério da Educação, uma proposta indiscutível. Assim, toda frase que começa por “Do ponto de vista médico...” dispõe de uma credibilidade *a priori* à qual a hipótese centenária da dislexia deve provavelmente a sua excepcional longevidade.

O sucesso desse *lobby* também se explica, provavelmente, pela confusão de certos responsáveis do Ministério da Educação que, cansados de serem criticados pela ineficiência da instituição quanto à questão da leitura, se deixaram tanto mais facilmente convencer por esses discursos com conotação médica. Aqueles que os proferiam propunham retomar por sua conta um problema que os tais responsáveis não sabiam como tratar, e ficaram aliviados, afinal, de poder passar a outros a “batata quente” dos *maus* leitores.

O intenso trabalho de *lobby* efetuado nesses últimos anos comportou necessariamente o que se convém chamar de plano de comunicação. Não se trata aqui de cair na tese de um complô habilmente tramado por oficinas ocultas, mas de se ater aos fatos observáveis, isto é, à multiplicação das intervenções na imprensa consagradas à “dislexia”. Assim, pudemos notar um aumento da frequência, após anos de silêncio midiático, de artigos e de programas de rádio e televisão sobre a questão. Assim se forja a opinião pública.

A maneira como a imprensa apresenta os *maus* leitores mereceria um estudo específico. Até que um seja conduzido e publicado, assinalemos duas características notáveis:

1. Por um lado, a questão é tratada de modo unilateral, como se as ideias proferidas fossem evidentes e não admitissem contradição. Apenas o ponto de vista médico é expresso e o seu autor – jornalista ou documentarista – nunca deixa transparecer que existem outras maneiras de explicar os fatos. A questão abordada não é, portanto, a das dificuldades de entrada na escrita, mas, de saída, a da “dislexia”.
2. Por outro lado, essa questão é apresentada de modo emocional, como apelo aos bons sentimentos de que, hoje, as mídias tanto gostam. Portanto, a ênfase recai no sofrimento das crianças e/ou dos pais, enquanto a incapacidade da escola em reconhecer a existência desse sofrimento é objeto de alusões discretamente acusadoras. O reconhecimento da dislexia aparece, então, como uma causa humanitária, na qual os vilões estão dentro da escola e os mocinhos fora dela:

médicos e fonoaudiólogos. Notemos, de passagem, que um tratamento análogo é dado a muitos outros assuntos midiáticos, crianças “superdotadas” ou autistas, por exemplo.

Depois de ter evocado o papel dos pesquisadores, da área médica, dos pais e das mídias, voltemos ao de quem é responsável pelo sistema educativo. Já abordamos o apoio maciço dado pelo Ministério à corrente mais dura da pesquisa em ciências humanas, mas outros aspectos merecem ser evocados.

É o caso do desenvolvimento de uma política de diferenciação que contrasta muito com a vontade de homogeneidade que caracteriza, classicamente, o Ministério da Educação na França. É assim, por exemplo, que a criação das ZEP<sup>10</sup> deu origem a dois tipos de escolas no nível fundamental: as escolas ZEP e as escolas fora das ZEP. No ensino médio, a multiplicação das derrogações à carta escolar também levou ao desenvolvimento de estabelecimentos frequentados por populações sociologicamente diferentes. O mesmo se deu no ensino superior, no qual a criação de novas universidades e de campi de universidades famosas em cidades médias acentuou, por sua vez, uma diferenciação social dos estabelecimentos. É nesse contexto que se pode pensar que a diferenciação observável no nível dos estabelecimentos se prolonga agora ao nível dos alunos do primário, o que leva a considerar uns como leitores sem problemas e outros como disléxicos, estes últimos exigindo, então, meios suplementares. A política de discriminação positiva (“*affirmative action*”) de origem americana parece, portanto, encontrar aqui um novo campo de aplicação.

Também é preciso questionar os efeitos da política liberal aplicada a todos os serviços públicos, sabendo que o apagamento do Estado diante do mercado é uma das regras da política atual. No caso que nos interessa aqui, pode-se prever que é pouco provável que o atendimento, pela Saúde Pública, das crianças com dificuldades se traduza na criação de postos de médicos escolares. Haverá, antes, um deslocamento para fora da escola desse atendimento, e/ou uma intervenção dos profissionais de saúde na escola. No que tange às crianças más leitoras, o professor do ensino básico parece, de fato, instado a apagar-se diante do fonoaudiólogo, e as RASED<sup>11</sup> a terem de reservar um espaço maior para estruturas médicas. Com efeito, as medidas administrativas preconizadas pelo Plano de Ação constituem

10. ZEP: Zone d'Éducation prioritaire (Áreas Educacionais Prioritárias). (N.T.).

11. RASED: Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté – (Rede de Ajudas Especializadas para os Alunos com Dificuldades). (N.T.).

um levantamento sistemático da população de *maus* leitores pelas redes da Saúde Pública. A sua leitura atenta revela uma novidade: o gigantesco investimento da Saúde Pública naquilo que, até aqui, era apenas uma questão que competia à escola.

A medicalização, assim como a globalização, não é, portanto, mais uma ameaça, mas uma realidade, uma vez que, hoje, a questão das dificuldades de aprendizagem da leitura cabe a três atores – Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Secretário de Estado para os Idosos e Deficientes – e não mais apenas a um. O Ministério da Educação não é mais o único dono da situação. Assim, para justificar a participação da Secretaria de Estado para os Idosos e Deficientes, o Plano de Ação fala da população visada em termos de “alunos deficientes” (FRANCE, 2001, p.15 e 29, por exemplo). Logo, propõe uma “orientação em CLIS e UPI<sup>12</sup> para formas graves de dislexia ou disfasia” (Ibidem, p.48). As ações preconizadas preveem, por exemplo, “um acompanhamento pelos médicos do Ministério da Educação ou dos serviços de cuidados (SESSAD<sup>13</sup> etc.), ou de profissionais liberais vinculados a redes de cuidados (fonoaudiólogos, *psychométriciens*,<sup>14</sup> médicos...” (Ibidem, p.12). Do mesmo modo, a ação n° 8 consiste em: “dar recomendações às DDASS<sup>15</sup> para que identifiquem, em cada departamento, uma rede de profissionais liberais competentes para a elaboração de diagnósticos, e o acompanhamento dos atendimentos em vínculo com os centros referentes precitados” (Ibidem, p.27).

Portanto, está claro que, no debate que opõe de longa data os profissionais da educação e da saúde, estes acabam de passar na frente dos primeiros. As crianças más leitoras constituem uma fatia do mercado que aguça apetites no campo da saúde. Assim como os banqueiros diziam ontem “O seu dinheiro me interessa”; a palavra de ordem das profissões de saúde poderia ser, hoje, “Os seus filhos me interessam”. Precisaríamos ser ingênuos para não ver que, para além dos discursos científicos e humanitários, as dificuldades de entrada na escrita mobilizam interesses profissionais importantes. Em um mundo prometido ao mercado, o tempo da “criança econômica” parece, portanto, ter advindo.

12. CLIS: Classes d’Intégration scolaire (Classes de Integração Escolar); UPI: Unités pédagogiques d’Intégration (Unidade Pedagógica de Integração). (N.T.).

13. SESSAD: Service d’Éducation spéciale et de Soins à Domicile (Serviços de Educação Especial e de Cuidados Domiciliares). (N.T.).

14. Os *psychométriciens* elaboram testes, escalas e medidas psicológicas. Administram, aplicam e interpretam, caso necessário, esses testes. (N.T.)

15. DDASS: Direction départementale des Affaires sanitaires et sociales (Direção Departamental dos Assuntos Sanitários e Sociais). (N.T.).

O caso sendo encerrado e a vitória garantida, o debate no mundo médico agora visa saber a quem cabe esse mercado. Exemplo disto são os discursos de um médico de Bordeaux, publicados na página “Horizons Débats” do *Le Monde* de 6 de janeiro de 2001 (n.p.), sob o título sedutor “Dislexia: cuidado com as confusões”:

Nem todas as crianças que encontram dificuldades de aprendizagem da leitura são disléxicas ou disfásicas. Muitas são acometidas por transtornos sensoriais, são imaturas, têm desarmonia da personalidade, o que não justifica a intervenção prioritária de um fonoaudiólogo, mas, antes, de um otorrinolaringologista, de um pedopsiquiatra, de um pediatra, ou de um médico generalista.

Após tratarmos dessa ofensiva de certas correntes da pesquisa, dos meios médicos, das mídias, e da posição adotada pelos responsáveis pelo sistema educativo, importa agora descrever as forças que, tradicionalmente, se encontram no campo oposto.

#### AS FORÇAS FAVORÁVEIS A UMA ABORDAGEM SOCIAL E PEDAGÓGICA

Se os pesquisadores favoráveis a outros tipos de explicação, como vimos, não estão em condições de fazer ouvir a sua voz, os pedagogos, por sua vez, não parecem muito mais em condições de cruzar espadas contra o seu adversário tradicional.

O INPR que, junto com o CRESAS, já esteve na frente desses combates, não está muito mais mobilizado por essa questão. Em matéria de leitura, os programas que subvencionou e os recrutamentos que efetuou deixaram mais lugar para a corrente hegemônica da psicologia cognitiva do que para outras correntes. E a grave crise que está atravessando o absorve inteiramente.

Os movimentos pedagógicos que, como o ICEM, o GFEN, a AFL<sup>16</sup>, constituem ponta de lança na paisagem pedagógica francesa, de uma concepção da leitura mais ampla que a cognitivista, parecem enfrentar uma travessia do deserto que, mesmo se a história deixa pensar que não durará quarenta anos, não lhes permite entretanto opor uma recusa muito clara e audível às medidas vigentes, como foi o caso no passado. Certas páginas de Freinet, por exemplo, mereceriam ser lembradas por continuarem mais atuais do que nunca.

16. ICEM: Institut coopératif de l'École moderne (Instituto Cooperativo da Escola Moderna); GFEN: Groupe français d'Éducation nouvelle (Grupo Francês de Educação Nova); AFL: Association française pour la Lecture (Associação Francesa para a Leitura). (N.T).

Os sindicatos dos docentes, outros defensores tradicionais de uma abordagem centrada na defesa da escola, não parecem muito mais capazes de mobilizar suas tropas para essa questão. A hora não parece propícia a posicionamentos radicais sobre o assunto; é possível, no máximo, a organização de debates, seguidos de ementas escritas, muito equilibradas. Assim, o sindicato posiciona-se mais como árbitro entre especialistas do que como ator em si.

Os próprios docentes parecem resignados a essas medidas, e consideram, como seus sindicatos, que se trata de brigas de especialistas que ultrapassam as suas competências profissionais (cf. a autoridade do discurso médico). Certos docentes, sem sombra de dúvida, acolheram com alívio a oficialização da dislexia pelo Ministério da Educação, pois constitui um alívio para a sua própria atividade com alunos em dificuldades. Aqueles mais raros, que não concordam com a concepção da leitura inspirada pela corrente cognitivista que é a da maioria dos fonoaudiólogos, a reação acontece de forma mais reservada diante do novo parceiro que lhes é imposto. O futuro nós dirá se o crescimento repentino da clientela dita “disléxica” que observamos nas salas de espera dos fonoaudiólogos constitui um fenômeno duradouro. Vale acrescentar que alguns fonoaudiólogos rigorosos zelam pelo respeito da fronteira entre o pedagógico e o médico e recusam casos que não lhes parecem ser da sua competência, mas sim da escola.

Afora os pais de crianças disléxicas organizados em associação, obviamente encantados pela sua vitória, os outros pais, agrupados ou não em associações de pais de alunos, não parecem conscientes dos riscos de estigmatização que essa rotulagem comporta. Entretanto, como vimos quando do episódio do consumo de carne de vaca nas merendas (FRAÏSSÉ, 2006), os pais constituem uma força considerável, capaz de fazer mudar uma política. Contudo, é verdade que, além da falta de informação, certos pais acham confortável a mudança em curso. O fato de fazer aparecerem as dificuldades que seus filhos encontram como um “transtorno”, delicado eufemismo inventado para evitar o termo chocante de “doença”, apresenta, de fato, importantes benefícios psicológicos para eles: primeiro, esse modo de apresentar a origem dos problemas alivia o seu sentimento de culpa, ao mesmo tempo em que o atendimento médico apresenta uma qualidade de trato confortável e personalizada que não existe na escola.

De fato, apenas certos profissionais das RASED, diretamente envolvidos, parecem manifestar preocupação. A hora, contudo, não é mais de debate de ideias do pós-guerra e dos anos sessenta, que opunham às afirmações médicas a legitimidade

de intervenções dirigidas, no âmbito da escola, por psicólogos escolares e reeducadores. Os profissionais das RASED se afastaram de uma abordagem cognitiva em prol de uma posição clínica, quando não psicanalítica. Esta, entretanto, isola-os a igual distância de uma psicologia das funções que se tornou a aliada do seu adversário e das correntes construtivista e socioconstrutivista que lhes parecem condizer apenas parcialmente com as suas preocupações.

Para completar esse rápido panorama, resta evocar os partidos políticos de esquerda que, tradicionalmente, são mais sensíveis a uma explicação que recorre à educação e à sociedade do que a hipotéticos fatores orgânicos. A bem da verdade, às vezes, a inversão de posição que se tenta explicar aqui é... de cair de costas para o observador. Por exemplo, assim que as disposições tomadas por um ministro socialista, não tendo parecido suficientes a um parlamentar comunista, este fez acrescentar a um projeto de lei de modernização social, apresentado diante da Assembleia Nacional, uma emenda que instaurava a detecção sistemática da dislexia ou da disortografia em todas as crianças pelo viés de um teste e, eventualmente, de uma visita médica no ingresso no 1º ano. Essa disposição, contudo, não foi aceita em sua apresentação no Senado. Porém, o fato é espantoso para quem tem conhecimento das posições adotadas pelo partido comunista, no passado, em debates sobre este assunto.

Em suma, o sucesso das forças favoráveis à dislexia explica-se tanto pela renovação de vigor que a conjuntura lhes trouxe quanto pelo desabamento das forças favoráveis a outra análise e a outras soluções, no contexto político geral.

## CONCLUSÃO

Para continuar com a metáfora bélica que temos usado ao longo do texto, não poderíamos concluir de outro modo a não ser lembrando que ganhar uma batalha não é ganhar a guerra. Para fazer avançar a questão numa outra direção, parece-nos necessário retomá-la em outras bases.

Em primeiríssimo lugar, é preciso salientar que a questão das dificuldades de entrada na escrita, visada pelo Plano de Ação discutido aqui, não constitui um caso isolado, uma espécie de derrapagem política a respeito de uma questão localizada, ainda que esta diga respeito a pelo menos 4 a 5 % das crianças. Não se pode dizer que se trata de um caso isolado por dois motivos:

1. Por um lado, esse plano inscreve-se em um contexto geral de regressão das políticas relativas à entrada na escrita. A vontade de retorno a um ensino fundamentado apenas nas correspondências grafo-fonéticas é a prova disso, já que repousa sobre o medo de que a didática as tenha excluído do ensino, e que esta didática tenha resultado de uma confusão entre discurso e fatos. A construção social do iletramento também é testemunha desse grande medo que a França letrada sente quanto à leitura (LAHIRE, 1999).
2. Por outro lado, o fato de nos centrarmos na situação francesa não significa absolutamente que esta seja a única. De fato, os mesmos problemas, os mesmos debates e, sobretudo, as mesmas soluções estão em discussão nos países ocidentais, a começar pelos Estados Unidos.

Portanto, seria errado considerar que a situação francesa é original, e mais ainda que está excepcionalmente ruim. Com efeito, e ao contrário do que a célula interministerial declara, não há, na França, “atraso em relação aos países anglo-saxões ou do Norte da Europa” (FRANCE, 2001, p.7), ao menos quando se trata do nível de leitura. A comparação internacional mais válida, produzida pela OCDE, indica que as crianças francesas de 9 anos estão na 4ª posição, atrás da Finlândia, dos Estados Unidos e da Suécia; e as de 14 anos na 2ª posição, atrás da Finlândia (ELLEY, 1992). Se indiscutivelmente existem, na França, crianças com dificuldades para entrar na escrita, os fatos, que são teimosos, indicam que a situação francesa é uma das melhores do mundo. Nos Estados Unidos, pesquisadores espantados e logo indignados em razão dos discursos negativos sobre a educação no seu país começaram a desmontar os mecanismos daquilo que chamam de “crise fabricada” (BERLINER; BRIDDLE, 1995). Seria desejável efetuar um trabalho da mesma ordem na França.

Frente à teoria cognitivista da leitura, que tende a se tornar pensamento único, é preciso lembrar que existem fatos sólidos em prol de outra abordagem teórica das dificuldades desse aprendizado específico.

Nesse sentido, importa primeiro recordar insistentemente que os *maus* leitores, ao contrário do que afirma uma abordagem que apenas conhece indivíduos, provêm, em sua maioria, de meios socialmente desfavorecidos. Esse é um fato estatístico mil vezes verificado: o fracasso escolar em geral, e em particular, no *cycle 2*<sup>17</sup>, é, fundamentalmente, um fato sociológico. Esses jovens, geralmente garotos,

17. Ciclo que abrange o último ano do ensino maternal e os primeiro e segundo anos do primário. (N.T.).



caracterizam-se por uma história social e escolar difícil. Qualquer docente tem plena consciência desse fato que, curiosamente, escapa aos profissionais de saúde. Rotulá-los de “disléticos” quando estão em início de escolaridade é mascarar um problema social sob um rótulo médico.

Para esse problema social, existem soluções. As primeiras dizem respeito à ação política contra as desigualdades sociais – logo, estão fora da nossa alçada. Há também, em segundo lugar, soluções pedagógicas. A aposta republicana da escola para todos repousa sobre elas. O fato de afastar crianças com dificuldades para compreender o sentido da escola e do que nela é ensinado, sob pretexto de melhor atendê-las, é um caminho que pode levar a um impasse ou ao agravamento do problema, tal como tentativas análogas, como as classes especiais ou os grupos de nível, já mostraram. Em compensação, encorajar a pesquisa pedagógica ao sustentar inovações, ao favorecer, após uma avaliação rigorosa, a sua generalização controlada, permitiria, provavelmente, reduzir o número de crianças com dificuldades. Tais soluções existem (LE BASTARD; SUCHAUT, 2000), mas continuam não tendo futuro, pois o Ministério da Educação não as leva em conta.

Além das crianças de meios desfavorecidos, que constituem a maioria dos *maus* leitores, existe, embora em menor proporção, certo número de crianças que tinha tudo para ter êxito e, entretanto, estagna no limiar da escrita. Essas crianças, pouco numerosos, costumam ser oriundas das classes médias. São os seus pais que animam ou sustentam as associações de pais de alunos disléticos. A causalidade, aqui, é totalmente diferente. Neste caso, uma análise clínica do contexto familiar mostra que as crianças não *recusam* a leitura porque não tem sentido para elas, mas, pelo contrário, é porque entenderam muito bem o sentido de que a leitura se reveste aos olhos de seus pais que *recusam* a sua aprendizagem. De fato, a leitura não constitui um campo que a criança *recusa*, mas, pelo contrário, o campo que *escolhe* para travar uma batalha. Com efeito, pelo menos nos casos que temos encontrado, ocorre que a criança escolhe o sintoma da leitura para pressionar pais. A recusa da aprendizagem constitui, então, de modo geral, uma mensagem que deve ser decifrada, mas cujo significado preciso varia segundo o contexto familiar. O fato de que muitos psicólogos, psiquiatras, docentes, e diversos profissionais do livro estejam à frente das associações de pais militantes do reconhecimento da dislexia é aqui particularmente eloquente, pois a leitura, que eles tanto prezam, surge como um meio particularmente adequado de atingi-los.

Obviamente, compreende-se o sofrimento dos pais em questão, assim como o processo de atribuição externa que os levou a buscar, para as dificuldades dos seus

filhos, uma origem que exclua todo fator familiar ou educativo, intolerável nesse tipo de meio. A hipótese de um transtorno orgânico fornece a resposta ansiosamente procurada. O próprio caráter inapreensível do transtorno contribui para que assuma essa função. Paradoxalmente, exercer uma profissão em que o livro ocupa um lugar central, longe de constituir uma arma para identificar a fonte do problema, impede a identificação da causalidade efetiva. Daí que apenas um olhar exterior, um olhar clínico atento ao que está em jogo na família, pode conduzir esse tipo de pais a identificar a problemática dos seus filhos. Seu padecimento, contudo, por mais respeitável que seja, não deveria fazer com que os problemas da maioria, problemas de origem social e pedagógica, geralmente, fossem mascarados por um rótulo médico que apenas corresponde, afinal, a um número de casos tão limitado que mais de um profissional experimentado nos disse que não chegam ao número de dedos de uma mão só.

O Plano de Ação apresentado leva, portanto, a investir um máximo de meios num mínimo de crianças. Ao concentrá-los nas crianças de classe média, favorece crianças já favorecidas pela sua origem. Ao se desinteressar pelas crianças que são desfavorecidas por seu nascimento e cujas dificuldades têm outra origem, contribui para fazer com que estas últimas sejam ainda mais desfavorecidas. Finalmente, ao depositar a sua confiança em profissionais que pertencem a essas mesmas classes médias, e não às da escola republicana, reforça ainda mais o caráter segregador da segregação inicial.

Assim, a nossos olhos, as dificuldades de entrada na escrita remetem, na maioria dos casos, a determinantes sociológicas e, portanto, pedagógicas. Às vezes, embora mais raramente, em particular nas crianças de classe média, remetem a determinantes psicológicas internas à esfera familiar. Apenas de modo totalmente excepcional remetem a determinantes médicas, mas, mesmo nesses raríssimos casos, que apenas a razão nos manda aceitar, isto não exige absolutamente que se recorra à noção duvidosa de “dislexia” ou ao seu indefinível sucedâneo chamado de “transtorno específico da linguagem”. Daí que o Plano de Ação instaurado não poderia senão suscitar os mais vivos temores.

Em suma, a tese que sustentamos é a de que existe uma corrente de pesquisa positivista e mecanicista que, ao tomar como modelo a fisiologia enquanto ciência e a medicina enquanto prática, invadiu maciçamente as universidades e, a seguir, as esferas de decisão do Ministério da Educação, apoiada por um poderoso *lobby* médico e paramédico. É dessa mesma corrente que emanam os relatórios do

INSERM<sup>18</sup> relativos a psicoterapias e aos transtornos da conduta infantil, que têm suscitado muitos debates paralelos àquele que nos ocupa aqui. A ofensiva da qual a leitura é o objeto não é, portanto, senão um caso particular num embate que, em outras frentes – psicoterapias, prevenção da delinquência –, tenta fazer recuar a educação dos lugares que lhe são reservados para neles implementar estruturas e práticas atinentes à Saúde. A corrente associada às ciências sociais, construtivista ou socioconstrutivista, mal consegue resistir à primeira. O caso da dislexia, que examinamos mais detalhadamente, mostra que os meios educacionais souberam, no passado, limitar as pretensões da Saúde Pública a intervir num campo que, até então, não lhes pertencia. Parece que, no contexto ideológico atual, a sua vigilância foi posta em xeque e que as formas “novas”, revestidas pela abordagem mecanicista no caso da leitura, ou o conforto que oferecem, os tenha enganado.

## REFERÊNCIAS

- BEN-DAVID, J.; COLLINS, R. Social factors in the origins of a new science: the case of psychology, *American Sociological Review*, 31, 4, p.451-465, 1966.
- BERLINER, D. C.; BIDDLE, B. J. *The manufactured crisis*: Cambridge/Mass.: Perseus Books, 1995.
- BIRNBAUM, J. 1914-1918 Guerre de tranchées entre historiens, *Le Monde*, 11 mars 2006.
- BOIMARE, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod, 1999.
- CANGUILHEM, G. *La connaissance de la vie*. Paris: Vrin, 1965.
- CARROY, J.; OHAYON, A.; PLAS, R. *Histoire de la psychologie en France*. Paris: La Découverte, 2006.
- CRESAS. *La dyslexie en question*. Paris: A. Colin, 1972.
- ELLIS, A.W. *Lecture, écriture et dyslexie*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.
- FIJALKOW J. Entre sciences de la nature et sciences sociales : la lecture, In: GFEN, *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*. Paris: La dispute, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Malos Lectores: ¿por qué?* Traducción Judith Dellepiane de Rama. Madri: Piramide, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Mauvais lecteurs, pourquoi?* Paris: PUF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Un coup pour rien. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 1, p.137-155, 1999.
- FIJALKOW, J.; RAGANO, S. Dyslexie: Le retour. *Análise Psicológica*, Lisboa, v.22, n.1, mar, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a16.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- FRAÏSSÉ, C. *Les représentations de la vache folle*. Paris: Ed. Zagros, 2006.
- FRANCE. *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, 2001. Disponível em: <<http://www.vie-publique.fr/documents-vp/plandyslexie.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

18. INSERM: Institut national de la Santé et de la Recherche médicale (Instituto Nacional da Saúde e da Pesquisa Médica). (N.T.)

- LAHIRE, B. *L'invention de l'illettrisme*. Paris: La Découverte: 1999.
- LE BASTARD, S.; SUCHAUT, B. *Lecture-écriture au cycle 2: évaluation d'une démarche innovante*. Cahiers de l'IREDU, n.61. Dijon: Iredu, 2000.
- LECTURE: le point de vue de scientifiques. *Le Monde de l'Education*, 16 mars, 2000.
- ONL (Observatoire National de La Lecture). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris: Odile Jacob, 1998.
- POLITZER, G. *Critique des fondements de la psychologie*. Paris: PUF, 1967.
- SAUVONS la lecture. [Salvemos a leitura]. Petição disponível em: <<http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm#Sauvons>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

*Recebido em 28 de janeiro de 2014 e aprovado em 29 de março de 2014.*