

DISLEXIA - DISORTOGRAFIA E MÉTODOS REEDUCATIVOS

2 - MÉTODOS REEDUCATIVOS

JOSÉ PEDRO SILVA *

1. INTRODUÇÃO

Provavelmente, a enfermidade que se convencionou designar por dislexia-disortografia é tão antiga quanto a própria escrita. No entanto, só há pouco menos de um século surgiram os primeiros estudos científicos sobre este tipo de dificuldade de aprendizagem. A situação, apesar de nos surgir de um modo aparentemente contraditório, justifica-se se associarmos o progressivo desenvolvimento do interesse científico por este tema com a lenta, mas determinante, valorização da aprendizagem da leitura e da escrita pelos Estados. Com efeito, ocorre-nos sugerir que foi somente na sequência da massificação da escolaridade básica que os educadores e a comunidade científica se aperceberam da existência de um grupo significativo de crianças que, sem razões evidentes, dificilmente aprendiam a escrever e a ler com correção.

A consciência deste problema abriu, com o decorrer dos anos, um amplo e por vezes polémico debate sobre por um lado os métodos de ensino da leitura e da escrita mais eficazes e, por outro, sobre a etiologia essencial destas dificuldades. De um modo geral, poderá

hoje dizer-se que, e apesar dos enormes esforços desenvolvidos, não foi ainda inteiramente possível determinar a configuração global da solução destas duas questões. Com efeito, as hipóteses teóricas desenvolvidas até ao presente diferenciam-se pela evocação de variáveis ora de natureza psico-neurológica, ora de natureza estritamente psicológica ora ainda de natureza pedagógica. Por consequência, também os métodos reeducativos sugeridos se apresentaram com uma diversidade de pressupostos e características que, num primeiro momento, nos pode parecer desconcertante. A unanimidade quanto ao reconhecimento do método reeducativo (ou, numa perspectiva preventiva, quanto ao reconhecimento do método de ensino) ideal é difícil de a curto prazo ser alcançada. Os motivos são vários: a abordagem da leitura da escrita e dos seus problemas tanto remete para questões epistemológicas, relacionadas com as teorias da linguagem, do pensamento e do desenvolvimento de uma e de outra, como para questões quer de âmbito especificamente psicológico, quer do domínio pedagógico, quer, ainda, de ambos. Dentro deste contexto geral, e antes de passarmos a uma sucinta apresentação de alguns métodos reeducativos, torna-se pois conveniente que nos detenhamos sobre algumas considerações que nos podem ser úteis na

* Docente da ESE de Beja e Bolseiro do INIC

análise das decisões a tomar quanto ao ensino da leitura e da escrita ou quanto às metodologias de reeducação. São elas as seguintes:

- a) A multiplicidade dos métodos reeducativos tanto traduz a complexidade da realidade designada pelo termo "dislexia-disortografia", como a relativa "ignorância" da comunidade científica a respeito das suas dimensões globais.
- b) As diferenças existentes entre os diversos métodos não traduzem necessariamente a superioridade de uns relativamente a outros, mas tão somente a diversidade de tipos de abordagens conceptuais e metodológicas e, de algum modo também, a diversidade de tipos de dislexias (veja-se a este propósito SILVA, J.P.; 1990).
- c) Cada método reeducativo tanto se fundamenta numa base teórica, que supõe uma dada concepção do que é a dislexia e das suas causas, como numa base empírica não objectivável. Por vezes, as experiências acumuladas por um educador chegam a originar alterações tão importantes nos métodos como aquelas que advêm da investigação científica aplicada (BOURCIER, A.; 1966).
- d) Pelos motivos anteriores, alguns métodos são relativamente pouco conhecidos e divulgados, ou por não se encontrarem suficientemente legitimados no plano científico ou por relutância do seu criador-utilizador em deles fazer uma maior divulgação.
- e) Por todas estas razões, os diversos métodos acabam por ser, de certa forma, complementares. É frequente no contexto do ensino-aprendizagem um (re)educador servir-se de vários métodos - com-

binando-os - em função das necessidades que identifica.

2. MÉTODOS REEDUCATIVOS

Se tomarmos por referência o trabalho de sistematização desenvolvido por Estienne (1982), podemos classificar os vários métodos reeducativos nos seguintes grupos:

2.1. Métodos centrados no sintoma e numa concepção fonético-gráfica da leitura e da escrita.

Os métodos agrupados sob esta categoria apresentam em comum um paradigma atomista-associacionista. Ou seja, pressupõem que a génese da linguagem (escrita e falada) se organiza a partir do estabelecimento, e correlativo reforço, das conexões entre grafemas e fonemas. Por isso, partem do princípio de que as dificuldades de aprendizagem da criança disléxico-disortografa mais não são do que a consequência de um insuficiente reforço da associação entre os sons e as letras. Por esta razão também, a globalidade destes métodos procura, em última instância, o desenvolvimento de programas reeducativos apoiados em teorias comportamentalistas da aprendizagem e em particular na teoria do reforço operante de B.F.Skinner.

De um outro modo pode dizer-se que concebem a aprendizagem da leitura e da escrita como um acto de "deci-fração" do correspondente sonoro (resposta vocal, p.ex.) ao estímulo visual (letra, palavra, frase...) e vice-versa.

Os esforços correctivos decorrentes deste ponto de vista desenvolvem-se a partir, primeiro, da despistagem, identificação e classificação dos erros cometidos pela criança, segundo, da definição de um programa de reforços e, terceiro, da reavaliação dos erros e do programa reeducativo.

De entre os métodos deste grupo, Estienne (1982) apresenta os seguintes:

a) Método de Borel-Maisonny. Desenvolvido na década de 50, este método organiza-se em torno de três princípios genéricos: 1) - é um método de base fonética: parte dos sons (fonemas) para chegar à escrita (grafemas); 2) valoriza as unidades gráficas e fonéticas, procurando estabelecer entre elas sequências de regras na composição de conjuntos; 3) é multisensorial: para reforçar a conexão entre o estímulo vocal e a resposta gráfica (ou o inverso) serve-se de gestos simbólicos representativos de uns e de outros e, posteriormente, de letras coloridas.

b) Método de M. de Maistre. Desenvolvido entre os anos 60 e 70, apresenta alguma semelhança com o método anterior, já que parte igualmente de uma base fonética, no entanto, diferencia-se daquele ao acrescentar numa fase ulterior exercícios de estruturação espacial (com base em material gráfico) e exercícios de palavras. Segundo Pierre Debray-Ritzen (1970) é um método que se situa nos antípodas do método global de iniciação à leitura.

c) Método de Arlette Bourcier. Surgido em meados dos anos 60, diferencia-se dos anteriores por propor exercícios de reeducação diferentes. Estes exercícios procuram sequencialmente incentivar a fixação da conexão entre fonemas e grafemas pelo recurso a 1) cartões nos quais se evidencia a associação entre uma letra e uma figura cuja designação se inicia por essa mesma letra; 2) exercícios de recorte, contorno e picotagem de letras; 3) desenho de letras num sentido semelhante ao da escrita; 4) marchas sobre letras desenhadas no chão e segundo um sentido e direcção consonantes com a sua escrita; 5) outros exercícios envolvendo fichas ortográficas e planos de trabalho bastante diversificados e bem organizados (para um maior

desenvolvimento veja-se BOURCIER, A.; 1966).

d) Dentro deste grupo, Estienne (1982) refere ainda outros métodos que, por razões de espaço, nos coibimos de descrever, contudo deixamos aqui a sua identificação: o Método de Brunfant, o Método de reeducação óculo-motriz de Libion, o Método "Bon Départ" (veja-se sobre este o artigo de José Espírito Santo (1990) etc...

2.2. Métodos centrados sobre uma concepção idéo-gráfica da aprendizagem da lecto-escrita e da génese da linguagem.

Os métodos agrupados sob esta categoria têm por objectivo ajudar a criança disléxica a servir-se da linguagem numa perspectiva globalizante, evitam, por conseguinte, a redução da linguagem à decifração. Neste sentido, pode dizer-se que são métodos que supõem uma concepção estruturalista e dinâmica sobre a aprendizagem da leitura e de escrita bastante influenciada pelos trabalhos desenvolvidos por N. Chomsky e J. Piaget, entre outros... No plano mais concreto, estes métodos pretendem estimular a criança no reconhecimento holístico das palavras, por forma a convencê-la de que a actividade de leitura mais não é do que um processo de descoberta rápida da informação contida nas unidades gráficas mais significativas. Ler, nesta perspectiva, pressupõe assim a consideração de um projecto de trabalho, definido em função de um objectivo pedagógico global, que orienta e direcciona as aprendizagens da leitura e da escrita (GOODMAN, K.S.; 1987).

De entre as técnicas reeducativas classificadas por F. Estienne (1982) contam-se:

1 - Exercícios de reconhecimento: apresentam-se à criança, por breves segundos, séries de palavras inscritas em cartões que elas deverão rapidamente identificar e ler.

2 - Exercícios de frases lacunares: apresentam-se à criança cartões com frases incompletas escritas.

3 - Exercícios de frases com palavras trocadas: apresentam-se cartões com palavras trocadas ou desordenadas para a criança construir frases correctas e completas.

4 - Exercícios de despistagem: apresenta-se à criança uma lista de palavras escritas e pede-se-lhe que identifique, por exemplo, todas as palavras relacionadas com um tema, com um objecto, todos os verbos, etc...

5 - etc...

2.3. Métodos centrados numa abordagem psicoterapêutica sobre a génese da linguagem e dos problemas de aprendizagem.

Os métodos inseridos neste grupo admitem, como pressuposto de base, que os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita decorrem de perturbações várias no desenvolvimento da personalidade da criança, seja no plano afectivo, no plano emocional, seja ainda no plano social. Deste modo definem uma abordagem reeducativa que, ao centrar-se sobre um ponto de vista psicoterapêutico, possa resolver os problemas de aprendizagem pela resolução dos problemas essenciais do desenvolvimento psicológico da criança. Por esta razão as metodologias deste grupo filiam-se em referências da psicanálise, da terapia de grupo ou das psicoterapias (ESTIENNE, 1982).

Como exemplo, não significativo, deste tipo de abordagem passaremos a descrever, com a brevidade necessária, o método de M. Claude Chassagny.

Este método procura, no contexto da relação psicoterapeuta-criança, revalorizar as funções da comunicação por forma a identificar as dificuldades essenciais da criança e a desbloquear os problemas emocionais e afectivos geradores dessas dificuldades. Em última instância, o objectivo deste método é o de ajudar a criança disléxico-disortogra-

fa a melhor se servir da linguagem como meio de expressão dos seus afectos e emoções.

No plano mais concreto, M. Claude Chassagny postula o uso de dois tipos de técnicas para alcançar este objectivo. A primeira consiste numa espécie de jogo de palavras em que o educador e a criança escrevem alternadamente numa folha de papel palavras que ora se assemelham pela forma ora pelo significado. Com base neste estratagema, algo lúdico, o educador organiza um diálogo com a criança no sentido de orientar o jogo em direcção às áreas em que a criança tem mais dificuldades. Com o decorrer da relação o jogo de palavras circunscreve-se cada vez mais a temas específicos e a categorias de palavras mais difíceis. A segunda técnica, denominada de Auto-correcção, inicia-se numa fase mais adiantada e caracteriza-se por uma maior sofisticação. Quando o educador se apercebe de um erro cometido pela criança, dita-lhe então palavras semelhantes até que a criança ganhe consciência do erro cometido e o corrija espontaneamente (DEBRAY-RITZEN, P.; MÉLÉKIAN, B.; 1970).

Como nota final, importa referir uma vez mais que este(s) método(s) inscreve(m) a resolução dos problemas de aprendizagem no âmbito mais alargado das psicoterapias. Por isso convém não esquecer que as técnicas atrás expostas são apenas um dos elementos de entre os muitos que se cruzam numa psicoterapia, o mesmo é dizer que o recurso isolado a estas técnicas não é por si só factor de sucesso, pelo contrário, pode ser factor de maior inibição da criança e das suas dificuldades.

3. CONCLUSÃO

Para além de algumas ilações que se podem extrair do que ficou já dito, importa salientar que as concepções em torno da dislexia-disortografia sofreram alterações importantes a partir da década

da de sessenta. Até então, a linguagem escrita e falada era concebida numa perspectiva predominantemente empiricista, fruto da quase hegemónica influência das teorias comportamentalistas da aprendizagem. No entanto, a partir dos anos sessenta, e graças ao esforço desenvolvido pela psicolinguística de Chomsky e pela psicologia genética de Piaget, a linguagem passou a ser encarada sob uma perspectiva estruturalista e construtivista. Deste modo, alteraram-se também consideravelmente os princípios subjacentes aos métodos reeducativos. A linguagem deixou de ser assim exclusivamente encarada como o produto atomizado de um longo processo de aprendizagem por condicionamento (como pressupõem os autores dos métodos reeducativos do primeiro dos grupos referidos), para passar a ser também concebida como um conjunto de estratégias cognitivas de reconhecimento, selecção e processamento de sinais (gráficos, sonoros ou outros) capazes de permitir ao indivíduo a construção e interpretação do significado do mundo (GOODMAN, K.S.; 1987). Por outro lado ainda, os trabalhos das escolas psicanalíticas e psicoterapêuticas veio acrescentar a esta perspectiva o relevo do desenvolvimento afectivo e emocional na génese das aprendizagens da leitura e da escrita.

Desta posição geral, podemos pois enunciar as seguintes recomendações gerais:

1 - Na reeducação da criança disléxica-disortografa, o reeducador deverá orientar a sua opção por um dos métodos a partir de uma atitude de ponderação e flexibilidade. Um método por si só nada vale, o seu valor advém, por um lado, do tipo de dislexia em causa e, por outro, do contexto definido pela relação pedagógica, pelas características de personalidade da criança, pelos meios e recursos disponíveis, pelo envolvimento e receptividade da família, pelo domínio técnico do método, etc... (FERNANDÉZ, M.L.S.; 1984).

2 - Uma abordagem reeducativa deve ser personalizada. Algumas escolas têm tempos lectivos destinados a alunos com dificuldades de aprendizagem, nos quais se reúnem um conjunto de alunos muito diversificado e com os quais se procede a uma repetição do que foi leccionado nos tempos normais. Ora, reeducar não é repetir. Por isso, é recomendável que o educador desenvolva uma relação individualizada com o aluno, por forma a melhor compreender a razão de ser das suas dificuldades e, por consequência, melhor otimizar as estratégias e meios de que dispõe para as ultrapassar. Note-se contudo que quando nos referimos a uma relação individualizada não queremos com isso significar que se disponha de "todo" o tempo para utilizar um só método com um só aluno, pelo contrário, pretendemos sugerir que o educador se deve realmente interessar pelo aluno e pela natureza das suas dificuldades, envolvendo deste modo o aluno, os pais, ou os colegas no processo reeducativo.

3 - O início de um processo reeducativo deve fazer-se preceder não só por um diagnóstico rigoroso da eventual etiologia da dislexia - disortografia, como também pelo estabelecimento de uma relação que desculpabilize o aluno e, ao mesmo tempo, lhe inspire confiança e determinação (DEBRAY-RITZEN, P.; MÉLÉKIAN, B.; 1970). Desde Jean Piaget que sabemos que a melhor aprendizagem é aquela que se centra na valorização da iniciativa do sujeito e na estimulação de uma relação empírica com os objectos do real. Por isso, ao longo da reeducação, a criança deve experimentar, descobrir, errar, corrigir-se e aprender num clima sócio-emocional de confiança e compreensão (JOHNSTON, E.B.; JOHNSTON, A.V.; 1988). A criança deve não só sentir-se interessada pela natureza dos exercícios que lhe são propostos, como também aprender no contexto de uma "atmosfera" lúdica e complacente (FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.; 1984).

4 - Os métodos reeducativos deverão orientar-se por uma pedagogia multi-sensorial. O sucesso eventual de um método assenta parcialmente na possibilidade da criança estabelecer um máximo de associações entre os símbolos escritos e a linguagem oral. Deste modo, dever-se-á sempre que possível combinar exercícios em torno da percepção visual com aqueles outros que se dirigem à percepção auditiva, tátil ou quinestésica (DEBRAY-RITZEN, P.; MÉLÉKIAN, B.; 1970).

BIBLIOGRAFIA

BOURCIER, A.; *Traitement de la Dyslexie*, Paris, E.S.F., 1966.

DEBRAY-RITZEN, P.; MÉLÉKIAN, B.; *La Dyslexie de l'Enfant. Un Problème Social Majeur, Origine, Dépistage, Mesure et Rééducation*, Paris, Casterman, 1970.

DEBRAY-RITZEN, P.; DEBRAY, F.J.; *Como Despistar uma Dislexia num Jovem Estudante*, Lisboa, Moraes Ed., 1981.

ESTIENNE, F.; *Troubles du Langage: Diagnostic et Rééducation*, Liège, Pierre Mardaga, 1982.

FERNANDEZ, M.L.S.; "La Dislexia como Problema Pedagógico" in MARTINEZ, M.J. et al.; *Problemas Escolares: Dislexia, Discalculia, Dislalia*, Madrid, Cincel, 1984.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.; *Psicogénese da Língua Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

GOODMAN, R.S.; "O Processo de Leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento", in FERREIRO, E.; PALACIO, M.G.(org); *Os Processos de Leitura e Escrita*, Novas Perspectivas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

JOHNSTON, E.B.; JOHNSTON, A.V.; *Desarrollo del Lenguaje. Lineamentos Piagetianos*, Buenos Aires, Ed. Médica Panamericana, 1988.

SANTO, J.A. ESPÍRITO; "Notas para o Estudo do Método 'Bon Départ'" in *Ler Educação*, 1990, 2, 119-121.

SILVA, J.P.; "Dislexia-Disortografia e Métodos Reeducativos. 1-Para uma definição conceptual da Dislexia-Disortografia" in *Ler Educação*, 1990, 2, 69-72.

Divulga

LER
Educação