

DISLEXIA - DISORTOGRAFIA E MÉTODOS REEDUCATIVOS.

1 - Para uma definição conceptual da dislexia-disortografia

JOSÉ PEDRO SILVA*

1. Introdução

De um modo geral, pode dizer-se que a reeducação da criança dislexico-disortógrafa⁽¹⁾ implica um retorno às fases iniciais do ensino da leitura e da escrita. De um modo mais específico, deve-se no entanto esclarecer que este retorno às primeiras etapas da aprendizagem da leitura e da escrita não obriga a uma reprodução das metodologias de ensino anteriormente seguidas (AJURIAGUERRA, J. et al; 1984). Antes pelo contrário, o cômputo geral dos conhecimentos actualmente recolhidos sobre estas dificuldades recomenda a adopção de métodos alternativos, paralelos ou complementares, àqueles que foram originalmente empregues. Por conseguinte, o problema mais importante que se coloca ao (re)educador é o de saber qual dos métodos disponíveis é o mais adequado para a resolução das dificuldades da criança disléxica.

Para a abordagem desta questão, propomo-nos esclarecer, ao longo de dois artigos, primeiro, o que é a dislexia e quais são as suas manifestações; segundo, quais são os principais métodos reeducativos e quais os pressupostos básicos que lhes subjazem; terceiro, que recomendações se devem considerar no decurso da reeducação ou, se quisermos, que critérios devemos considerar na opção por um método.

2 - Para uma definição do conceito de dislexia-disortografia

No plano geral, a quase totalidade dos autores admite que a dislexia traduz uma dificuldade, relativamente duradoura, na aprendizagem da lecto-escrita e dos automatismos que lhe estão associados, que se manifesta em crianças inteligentes indemnes de perturbações sensoriais e normalmente escolarizadas (DEBRAY-RITZEN, P., DEBRAY, F.J.; 1981). Ou seja, por definição de princípio, os investigadores assumem que a criança dislexica é uma criança exactamente idêntica às outras mas que, por motivos ainda mais inteiramente conhecidos, apresenta um tipo específico de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, e no que concerne ao plano prático, o relativo consenso da definição geral de dislexia fragmenta-se segundo o modo como os diferentes autores valorizam os distintos pontos de vista com que estas dificuldades de aprendizagem podem ser abordadas.

A este propósito, F. Estienne (1982) categoriza três tipos de definições, representativas - segundo a nossa perspectiva - de três tipos diferentes de posições meta-teóricas sobre a natureza da linguagem (vide José Pedro SILVA; 1990). Assim teremos a) autores que, filiando-se numa corrente comportamentalista, definem a dis-

* Docente da ESE de Beja e Bolseiro do INIC

lexia pelo seu lado descritivo; ou seja, inventariando as manifestações observáveis e mensuráveis destas dificuldades; b) autores - influenciados ora por um paradigma chomskiano, ora por um paradigma piagetiano - que definem a dislexia pela evocação da sua etiologia; e c) autores que, dentro de uma perspectiva pedagógica, caracterizam esta enfermidade pela graduação dos prognósticos da sua evolução. Senão vejamos (ESTIENNE, F.: 1982):

2.1. Definições descritivas. Estas definições insistem sobretudo na descrição das manifestações escolares e clínicas das dislexias.

No que respeita à vertente escolar, consideram como disléxicas todas as crianças incapazes ora de reconhecer e identificar vogais simples e palavras isoladas, ora de realizar uma leitura compreensível, seja do ponto de vista de quem lê, seja do ponto de vista de quem escuta. Mais especificamente, os autores desta corrente incluem no grupo das dislexias-disortografias:

a) aquelas crianças de 7-8 anos que, após um ou dois anos de escolaridade, ainda não sabem ler, ou que, embora sejam capazes de apreender letras isoladas e de as juntar em sílabas, são incapazes de as ler ou escrever correctamente;

b) aquelas crianças de 8-10 anos de idade que são capazes de ler com correcção frases do seu reportório escolar, mas que no acto da escrita realizam com frequência omissões, inversões e adições de letras, ou que realizam uma leitura e escrita hesitante e incompreensível, quando se trata de frases que estão para além do seu reportório escolar.

c) aquelas crianças ou adolescentes, entre os 10 e os 16 anos, que não têm hábitos regulares de leitura, que raramente concluem a leitura dos livros, que têm sérias dificuldades na aprendizagem de uma segunda língua, que apresentam dificuldades na descodificação de símbolos escritos ou que, de um modo geral, apresentam dificuldades ao nível da aná-

lise gramatical ou da compreensão de textos escritos.

Quanto à vertente clínica, os autores, que definem descritivamente a dislexia, associam a esta enfermidade uma sintomatologia que vai desde uma deficiente discriminação auditiva de sons próximos até a uma deficiente memória fonética, passando, evidentemente, pela enunciação de todo o tipo de erros linguísticos cometidos pela criança.

De um modo geral, este tipo de definição conceptual da dislexia gera, como proximamente veremos, métodos reeducativos fundados predominantemente nas concepções comportamentalistas da aprendizagem.

2.2. Uma outra abordagem da dislexia-disortografia tende a assumir definições etiológicas que, acima de tudo, procuram evidenciar a constelação das possíveis variáveis que podem estar na origem destas dificuldades de aprendizagem. Assim, temos:

a) Por um lado, um primeiro grupo de crianças disléxicas, cujas dificuldades derivam de factores intrínsecos de natureza específica ou instrumental. São as denominadas "dislexias verdadeiras" que se supõem ser de origem neurológica (consequência de problemas constitucionais ou hereditários) e que se julgam associadas a uma deficiente estruturação do esquema corporal, da lateralidade, da noção do espaço e do tempo ou de perturbações várias ao nível da memória, da atenção ou do processamento audio-visual da informação (FONSECA, V.: 1984);

b) Por outro lado, temos as denominadas "falsas dislexias" ou "pseudo-dislexias" que, por virtude da sua origem extrínseca, se associam a variáveis pedagógicas (emprego inadequado de uma dada metodologia de ensino da leitura e da escrita, por exemplo), afectivas ou sócio-culturais.

No essencial, estas definições conceptuais apoiam-se em estudos neurológicos bastante sofisticados e tendem a articular o emprego das metodologias de

ensino da leitura e da escrita com modelos teóricos gerais, sejam sobre a génese da linguagem (o caso de N. Chomsky), sejam sobre a génese da inteligência (o caso de J. Piaget) ou da personalidade (o caso das correntes psicanalíticas).

2.3. Por fim, e ainda segundo Estienne (1982), temos uma terceira abordagem conceptual das dislexias-disortografias que tende a classificá-las em menores, medianas ou maiores (alexias), consoante o tipo de erros léxicos cometidos pela criança e consoante os progressos da criança ao longo de um processo de reeducação. Pode dizer-se, no global, que este terceiro critério de definição acentua sobretudo a avaliação da eficácia dos métodos reeducativos.

3 - Síntese conclusiva

Para finalizar, resta-nos acrescentar, sobre o que ficou dito, as seguintes proposições:

3.1. A diversidade das definições conceptuais da dislexia-disortografia tanto ilustra a complexidade latente a este tipo de dificuldades, como reflecte a multiplicidade de abordagens conceptuais realizadas no domínio da investigação sobre a génese da linguagem (SILVA, J.P.; 1990);

3.2. As investigações em torno da dislexia-disortografia apontam para uma matriz múltipla de variáveis na origem destas dificuldades. No global, esta matriz agrupa-se em *factores intrínsecos ou endógenos* (carências instrumentais de origem funcional; imaturidade psicomotora com perturbações ao nível da imagem corporal, da lateralidade e da orientação no espaço e no tempo; perturbações ao nível do processamento áudio-visual da informação; problemas neurológicos de origem genética ou constitucional) e em *factores extrínsecos ou exógenos* (deficiente frequência escolar; deficiente uso de métodos pedagógicos de ensino; não frequência de

instituições de educação pré-escolar; perturbações afectivas e/ou de personalidade induzidas ou pelo meio sócio-cultural ou pelo meio familiar, etc), (FONSECA, V.; 1984; MONTENEGRO, A.; 1974; MARTINEZ, M.J. et al.; 1984);

3.3. Concretamente, a multiplicidade destas origens da dislexia traduz-se pela seguinte sintomatologia :

A. Erros ao nível dos processos mecânicos da leitura e da escrita: a criança ao ler-escrever não fixa certas associações visuo-motoras e áudio-fónico-gráficas, pelo que apresenta:

A.1.) ao *sub-nível dos automatismos unitários* (correspondentes às letras) erros 1) disfonéticos (omissões, inserções e substituições fonéticas); 2) disortográficos (confusões ortográficas entre letras semelhantes, por exemplo, entre o "S" e o "C" ou entre o, "G" e o "J") e 3) mistos (fonéticos e ortográficos ao mesmo tempo);

A.2.) ao *sub-nível dos automatismos sequenciais* (correspondentes ao ordenamento das letras em sílabas simples, das sílabas em palavras ou das palavras em frases), erros que podem ser simples ou compostos.

B. Erros ao nível dos processos de integração: a criança 1) confunde palavras pelo seu significado semântico, 2) comete falhas na separação das palavras ao escrever, 3) não compreende de imediato o que lê ou escreve e 4) possui um vocabulário pobre e restrito que lhe dificulta a compreensão do sentido global de um texto;

C. Erros ao nível da desintegração fonémico-gráfica total: a criança apresenta uma incapacidade quase total em ler (alexia) e escrever (agrafia) com correcção (BODER, E.; 1972, citada por HERRERA, M.E.N.; 1975, p.40-41).

3.4. Prospectivamente, e no que concerne às implicações pedagógicas decorrentes destes pontos, sugere-se, como recomendação geral, a abordagem global da dislexia por modo a que se contemple

uma análise das inter-influências entre estas diferentes variáveis, pois que somente uma tal abordagem global pode ser eficaz. Disso, nos ocuparemos num próximo artigo.

NOTA

(1) Por uma questão de comodidade passaremos a designar a dislexia-disortografia simplesmente por dislexia.

BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J. et al.; *A Dislexia em Questão. Dificuldades e Fracassos na Aprendizagem da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

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

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

FONSECA, V.; *Uma Introdução às Dificuldades da Aprendizagem*. Lisboa, Ed. Notícias, 1984.

HERRERA, M.N.; *El Niño Disléxico. Guia para resolver las Dificultades en la Lectura y Escritura*. México, La Prensa Médica Mexicana, 1975.

MARTINEZ, M.J. et al.; *Problemas Escolares: Dislexia, Discalculia, Dislalia*. Madrid, Lancel, 1984.

MONTENEGRO, A.; *Dislexia-Disortografia. Investigação Psicopedagógica na Escola Primária*. Coimbra, Coimbra Ed, 1974.

SILVA, J. P.; "Aspectos Psicológicos e Epistemológicos das Teorias da Linguagem", in *LER EDUCAÇÃO*, nº 2, ESEB, 1990, 97-102.



EQUIPAMENTOS DE PRECISAO LDA

FIRMA ESPECIALIZADA À MAIS DE 30 ANOS NOS SEGUINTE RAMOS:

DESENHO
 TOPOGRAFIA-GEODESIA
 INSTRUMENTOS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS
 EQUIPAMENTOS PARA ESCOLAS SECUNDÁRIAS
 INSTITUTOS
 UNIVERSIDADES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
 MATERIAL AGROTÉCNICO

PRINCIPAIS MARCAS:
 NEOLT, TOPCON - G. BOSCH - LOVIBOND - P. HARRIS - SWIFT - WYLER, etc

CONSULTEM-NOS

SEDE: Av Columbano Bordalo Pinheiro, 57-A 1000 LISBOA Telex: 726 20 36 \ 726 20 72
 Av. da Boavista 80, 5º, sala 39 - 4000 PORTO Telex: 69 90 92
 Telex 69 342 Fax 726 26 66