

## PARA UMA MELHOR IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA

A facilidade e o pouco rigor que caracterizam o modo como, por vezes, surge utilizado o termo *dislexia* e a observação do comportamento de crianças em idade escolar designadas por disléxicas levam-me a tecer algumas considerações acerca das perturbações de leitura e de escrita.

Convirá desta forma realçar possíveis tipos de perturbação de leitura: a perturbação adquirida, a de desenvolvimento e a que pode simplesmente traduzir um tipo de comportamento não normal mas de índole transitória<sup>1</sup>.

À incapacidade adquirida de compreender material verbal escrito, como consequência de uma lesão cerebral num indivíduo que possuía já uma competência de leitura, designa-se normalmente por *alexia*. Déjerine<sup>2</sup> referiu dois tipos de alexia: uma alexia pura, i.e., uma perturbação de leitura com a capacidade de escrita mantida e resultante de uma lesão no córtex visual do hemisfério dominante conjugada com uma lesão no «splenium» do corpo caloso; e uma alexia acompanhada de agrafia<sup>3</sup>, em consequência de uma lesão da circunvolução angular dominante. Estes tipos de alexia vieram

---

<sup>1</sup> Para este último tipo de comportamento chama aliás a atenção LAVOREL, P. M., no seu artigo *Le syndrome de dyslexie? Connais pas*, in «Pratiques», n.º 35, 1982, p. 99.

<sup>2</sup> Cf. DÉJERINE, J. — *Sur un cas de cécité verbale avec agraphie, suivi d'autopsie*, in «C. R. Séanc. Soe. Biol.», 3, 1891, pp. 197-201, e DÉJERINE, J. — *Contribution à l'étude anatomo-pathologique et clinique des différentes variétés de cécité verbale*, in «C. R. Séanc. Soe. Biol.», 4, 1892, pp. 61-90. Ref. por ALBERT, M. L.; YAMADORI, A.; GARDNER, H.; HOWES, D. — *Comprehension in alexia*, in «Brain», 96, 1973, p. 317.

<sup>3</sup> Perda da capacidade de escrita em virtude de lesão cerebral.

a ser ulteriormente confirmados por Benson e Geschwind<sup>4</sup> e por Hécaen<sup>5</sup>.

Outros autores consideravam ainda a alexia afásica, que acompanha certos quadros de afasia, e a alexia relacionada com o nível a que se podem fazer corresponder os erros encontrados (alexia literal, verbal e frásica)<sup>6</sup>. Marshall e Newcombe<sup>7</sup> salientam também uma tipologia que assenta numa análise psicolinguística dos erros observados nos diferentes tipos de perturbação de leitura. Porém, estes autores não utilizam o termo *alexia*, mas sim o termo *dislexia*. A preferência pela designação *dislexia*, por parte de Marshall e Newcombe<sup>8</sup>, nos casos de perturbação adquirida poderá ter tido origem na preocupação de estabelecer, em relação aos doentes que não perdem totalmente a sua capacidade de leitura e que apresentam erros paraléxicos bastante peculiares, uma taxonomia desses erros e uma análise do seu significado com base em modelos possíveis de leitura normal. Propõem-se assim os autores discutir os erros disléxicos tendo em consideração perturbações de ordem visual, de ordem semântica e relacionados com a conversão grafema-fonema<sup>9</sup>.

Shallice e Warrington<sup>10</sup>, por seu lado, admitem a perspectiva segundo a qual os dados neuropsicológicos e da psicologia experi-

---

<sup>4</sup> BENSON, D. F.; GESCHWIND, N. — *The alexias*, in «Handbook of clinical neurology», coord. por VINKEN, P. J.; BRUYN, G. W., Vol. 4, Amsterdam, North Holland, 1969. Ref. por ALBERT, M. L. et alii, *art. cit.*, 1973, p. 317.

<sup>5</sup> HÉCAEN, H. — *Aspects des troubles de la lecture (alexie) au cours des lésions cérébrales en foyer*, in *Hommage à André Martinet*, «Word», 23, 1967, pp. 265-287. Ref. por ALBERT, M. L. et alii, *art. cit.*, 1973, p. 317.

<sup>6</sup> Cf. HÉCAEN, H.; AJURIAGUERRA, J. DE; ANGELERGUES, R. — *Les troubles de la lecture dans le cadre des modifications des fonctions symboliques*, «Psychiatria et Neurologie», 134, n.º 2, 1957. Referido por DUBOIS-CHARLIER, F. *Les analyses neuropsychologiques et neurolinguistiques de Valéxie: 1838-1969*, in «Langages», 44, 1976, pp. 50-51.

<sup>7</sup> MARSHALL, J. C; NEWCOMBE, F. — *Patterns of paralexia; a psycholinguistic approach*, in «Journal of Psycholinguistic Research», Vol. 2. N.º 3, 1973, pp. 175-199.

<sup>8</sup> MARSHALL, J. C; NEWCOMBE, F., *art. cit.*, 1973.

<sup>9</sup> MARSHALL, J. C; NEWCOMBE, F., *art. cit.*, 1973, p. 176.

<sup>10</sup> SHALLICE, T.; WARRINGTON, E. K. — *Single and multiple component central dyslexic syndromes*, in «Deep dyslexia», coord. por COLTHEART, M.; PATTERSON, K.; MARSHALL, J. C, London, Boston, Henley, Routledge & Kegan Paul, 1980, pp. 119-145.

## IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA

mental corroborarão a existência de duas vias de leitura. Na sua opinião existiria uma via de leitura *directa* (ou visual), que iria do sistema da forma visual da palavra ao sistema semântico e existiria uma via de leitura fonológica, que iria do sistema da forma visual da palavra ao sistema de processamento fonológico<sup>ai</sup>. Poderá dizer-se, de um modo simplista, que as dislexias consideradas por Marshall e Newcombe estarão relacionadas com qualquer tipo de impedimento localizado nessas vias.

As dislexias (alexias) adquiridas manifestam-se após lesão cerebral e em indivíduos, normalmente adultos, previamente alfabetizados. É evidente que uma criança ou um adolescente que já possua a leitura e que venha a sofrer, por qualquer motivo, uma lesão cerebral também pode apresentar uma dislexia adquirida.

Paralelamente à dislexia (alexia) adquirida, deve considerar-se a dislexia de desenvolvimento. Esta dislexia manifesta-se na criança e sem que se conheça qualquer lesão cerebral<sup>12</sup>. Observe-se, no entanto, que também poderemos encontrar adultos que apresentam uma forma persistente de dislexia de desenvolvimento<sup>13</sup>.

Não existe uma definição precisa e explícita de *dislexia de desenvolvimento*, mas, como refere C. Temple<sup>14</sup>, poderá admitir-se que o diagnóstico principal deste quadro deverá assentar na discrepância existente entre a capacidade de leitura prevista com base no nível intelectual e o nível de leitura observado com base em testes formais.

Em 1917 Hinshelwood<sup>15</sup> relaciona a dislexia com uma perturbação genética recessiva, apoiando-se em observações feitas em

---

<sup>11</sup> Cf. SHALLICE, T.; WARRINGTON, E. K., *ob. cit.*, 1980, p. 120.

<sup>12</sup> Cf. TEMPLE, CKRISTINE M. — *Reading with partial phonology: developmental phonological dyslexia*, in «Journal of Psycholinguistic Research», Vol. 14, n.º 6, 1985, p. 523.

<sup>13</sup> Cf. GALABURDA, A. M.; KEMPER, T. L. — *Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study*, in «Ann. NeuroL», 6, 1979, p. 94.

<sup>14</sup> TEMPLE, C. M. — *Reading with partial phonology: developmental phonological dyslexia*, in «Journal of Psycholinguistic Research», Vol. 14, N.º 6, 1985, pp. 523-541.

<sup>15</sup> HINSHELWOOD, J. — *Congenital word blindness*. Glasgow, LEWIS, H. K., 1917. Ref. por NOËL, J. M. — *La dyslexie en pratique éducative*, Paris, DOIN, 1976, p. 16.

várias gerações de famílias com dislexia. Critchley<sup>16</sup>, por sua vez, destaca de entre os diversos atrasos de leitura, um grupo de casos que poderá ser isolado e designado por *dislexia específica* (por ocorrer isoladamente) e de *desenvolvimento* (por ser geneticamente determinada). A definição que o autor apresenta desta perturbação revela o carácter *exclusivo* de que se reveste normalmente o modo como a dislexia é definida. Ora, como salienta Critchley, a condição definida pela «Federação Mundial de Neurologia» relativamente à dislexia é exactamente a seguinte: «Uma perturbação manifestada pela dificuldade em aprender a ler, apesar de instrução convencional, de inteligência adequada e de uma oportunidade sócio-cultural. Depende de incapacidades cognitivas fundamentais que são frequentemente de origem constitucional»<sup>17</sup>.

Segundo esta posição não estariam porventura em causa factores, como défices sensoriais, problemas motores, problemas intelectuais e problemas de ordem pedagógica.

Outros autores, por seu lado, evocam a ocorrência de erros particulares e sintomáticos na linguagem escrita como característica da dislexia e como suas possíveis causas a hereditariedade, o tipo de pedagogia, perturbações afectivas e perturbações instrumentais<sup>18</sup>.

Relativamente ao problema da hereditariedade, autores como P. Debray-Ritzen e B. Mélékian<sup>19</sup> concluíram que a dislexia possui frequentemente um carácter familiar que predispõe a essa transmissão hereditária. Acontece que parte dos resultados obtidos em provas espaciais por M. Denckla et alii<sup>20</sup> dizem exactamente respeito àquilo a que os autores chamam «puros casos familiares». Também Steven Mattis et alii<sup>21</sup> diagnosticam 79 % das crianças pertencentes ao

---

<sup>16</sup> CRITCHLEY, M. — *Specific developmental dyslexia*, in «Foundations of language development», Vol. 2, coord. por LENNEBERG, E. H.; LENNEBERG, E. N. Y., Academic Press, Inc., Paris, The Unesco Press, 1975, pp. 361-366.

<sup>17</sup> Cf. CRITCHLEY, M., *ob. cit.*, 1975, p. 361.

<sup>18</sup> Cf. NOËL, J. M. — *La dyslexie en pratique éducative*, Paris, DoiN, 1976, pp. 29 e segs.

<sup>19</sup> Cf. NOËL, J. M., *ob. cit.*, 1976, p. 31.

<sup>20</sup> DENCKLA, M. B.; RUDEL, R. G.; BROMAN, R. — *The development of a spatial orientation skill in normal, learning-disabled, and neurologically impaired children*, in «Biological studies of mental processes» coord. por CAPLAN, D., Cambridge, Mass., The MIT Press, 1980, pp. 44-59.

<sup>21</sup> MATTIS, S.; FRENCH, J. H.; RAPIN, I. — *Dyslexia in children and young adults: three independent neuropsychological syndromes*, in «Develop. Med. Child Neurol.» 17, 1975, pp. 150-163.

## IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA

subgrupo dos dislexicos sem lesão cerebral como possuindo uma dislexia de desenvolvimento, em virtude de apresentarem uma história familiar de incapacidade de leitura. Estas referências fazem desde já considerar a não existência de um grupo homogêneo de dislexias.

No que toca à pedagogia, poderá dizer-se que a dislexia não dependerá da prática de ensino. Porém, talvez seja pertinente lembrar que o bom professor deve ajudar a criança a ler, ajustando-se ao tipo de abordagem de que ela necessita. E como a criança aprende a ler lendo, de acordo com F. Smith<sup>22</sup> ela só consegue compreender o mecanismo da leitura se a praticar, i.e., se ler. Se a criança não lê, não pode evidentemente aprender essa actividade.

Em virtude das diferenças individuais existentes<sup>23</sup>, não se poderá acusar um ou outro método de aprendizagem. Será preciso porém estar atento ao facto de algumas crianças se ajustarem melhor a um método do que a outro, de acordo com o modo como processam a leitura (ascendente ou descendente).

Quanto às perturbações afectivas, autores como R. Mucchielli, A. Bourcier, Cl. Chassagny e M. Lobrot<sup>24</sup> consideram que estas estão na origem de recusas de comunicação que se revelariam também na linguagem escrita. Outros autores preferem dizer que é a dislexia que pode provocar, em virtude do insucesso que implica, problemas de ordem afectiva.

No que se refere às perturbações instrumentais (perturbações relacionadas com o esquema corporal, com a má organização das estruturas espaço-temporais, com a má lateralidade, com a linguagem e com a função simbólica<sup>25</sup>), certos autores vêem a dislexia como uma perturbação perceptiva (cf. W. Ferdinand, F. Müller, D. Shankweiler e Spionek<sup>26</sup>), outros como um conjunto de insuficiências funcionais (cf. CL Launay<sup>27</sup>) e, finalmente, outros, como resultado

---

<sup>22</sup> SMITH, F. — *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*, N. Y., Holt, Rinehart & Winston, 1971 (2.<sup>a</sup> ed. 1978).

<sup>23</sup> DAY, R. S. — *Systematic individual differences in information processing*, in «Psychology and Life. Research Frontiers Section», coord. por ZIMBARDO, P. G.; RUCH, F. L., Glenview, 111., Scott, Foresman, 1977.

<sup>24</sup> Cf. NOËL, J. M., *ob. cit.*, 1976, pp. 53 e segs.

<sup>25</sup> Cf. NOËL, J. M., *ob. cit.*, 1976, pp. 37 e segs.

<sup>26</sup> Cf. NOËL, J. M., *ob. cit.*, 1976, p. 35.

<sup>27</sup> Cf. NOËL, J. M., *ob. cit.*, 1976, p. 36.

de uma lateralização cerebral anormal (cf. S. T. Orton; M. E. Thomson; E. B. Zurif e G. Carson<sup>28</sup>).

P. Debray-Ritzen e Critchley<sup>29</sup> consideram que todas as perturbações referidas podem ocorrer, mas nem sempre de modo constante. Essas perturbações podem mesmo não ocorrer na maioria dos casos. Consequentemente essas perturbações não podem ser tomadas, de uma maneira simplista, como causas da dislexia.

Por outro lado, estudos de índole neuropsicológica como os de M. R. Prior et alii<sup>30</sup>, de M. B. Denckla et alii e de S. Carey e R. Diamond<sup>31</sup> poderão trazer respectivamente alguns esclarecimentos no que diz respeito à não existência de uma correlação entre a não lateralização da linguagem à esquerda e a dislexia e no que diz respeito às capacidades espaciais nas crianças disléxicas comparadas com as das crianças normais e as suas implicações a nível do mecanismo de maturação cerebral em ambos os grupos.

Parece por isso ressaltar do exposto que não se encontra bem determinada a etiologia da dislexia e este facto faz pensar seriamente na existência de subgrupos de perturbações de leitura.

A definição pela negativa, tal como é dada da dislexia, não é explícita e até parece excluir a possibilidade de se considerar disléxica uma criança proveniente de um meio menos favorecido ou não convencional<sup>32</sup>. O termo *dislexia*, como referem P. Satz e Robin

---

<sup>28</sup> Cf. PRIOR, M. R.; FROLLEY, M.; SANSON, A. — *Language lateralization in specific reading retarded children and backward readers*, in «Cortex», 19, 1983, p. 149. Relativamente a este tópico cf. ainda: FRIED, Itzhak; TANGUAY, P. E.; BODER, E.; DOUBLEDAY, C.; GREENSITE, M. — *Developmental dyslexia: electrophysiological evidence of clinical subgroups*, in «Brain and Language», 12, 1981, pp. 14-22; HÉCAEN, H.; AGOSTINI, M. DE; MOUZON-MONTES, A. — *Cerebral organization in left-handers*, in «Brain and Language», 12, 1981, pp. 261-284 e DALBY, J. Thomas; GIBSON, David — *Functional cerebral lateralization in subtypes of disabled readers*, in «Brain and Language», 14, 1981, pp. 34-48.

<sup>29</sup> Cf. NOËL, J. M., *ob. cit.*, 1976, p. 36.

<sup>30</sup> Cf. PRIOR, M. R.; FROLLEY, M.; SANSON, A., *art. cit.*, 183, pp. 149-163.

<sup>31</sup> CAREY, S.; DIAMOND, R. — *Maturational determination of the developmental course of face encoding*, in «Biological studies of mental processes» coord. por CAPLAN, D., Cambridge, Mass., The MIT Press, 1980, pp. 60-93.

<sup>32</sup> Cf. RUTTER, M. — *Prevalence and types of dyslexia*, in «Dyslexia: an appraisal of current knowledge», coord. for BENTON, A. L.; PEARL, D., N. Y., London, Oxford University Press, 1978, p. 12. Referido por SATZ, P.

## IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA

Morris<sup>33</sup>, destinou-se a identificar subgrupos da população geral denominados *leitores com incapacidades* e contudo ainda inclui estranhamente um subconjunto indeterminado e heterogéneo de crianças.

Um quadro de dislexia de desenvolvimento pode por isso existir sem a ocorrência de determinados factores, que podem acompanhar contudo o quadro com sintomas associados (factores instrumentais, hereditários, afectivos, pedagógicos, etc). Por outro lado, como realça J. M. Noël<sup>34</sup>, a existência de lesões cerebrais seria suficiente para afastar o diagnóstico de dislexia (de desenvolvimento). Por oposição à dislexia de aquisição, a dislexia de desenvolvimento define-se precisamente como sendo uma perturbação da leitura que impede a obtenção de uma competência nessa actividade. Por outras palavras, seria um termo<sup>35</sup> usado para designar as dificuldades persistentes verificadas na aprendizagem da leitura. Outros autores dirão que o diagnóstico de dislexia só é plausível nas crianças que ainda manifestam dificuldades de aprendizagem ao fim de, pelo menos, um ano de escolaridade, *apesar de todos os esforços pedagógicos* e de uma participação activa por parte da criança<sup>36</sup>.

Parte do que foi referido faz provavelmente não considerar de modo correcto a possibilidade da existência ou não, em casos de dislexia de desenvolvimento, de uma anomalia cerebral. Como se designariam então as crianças portadoras de uma história neurológica que manifestam dificuldades na aprendizagem da leitura e que ao longo das suas vidas apresentam produções escritas com paragrafias e erros paraléxicos na leitura?

Steven Mattis et alii consideram precisamente, nas crianças que estudaram, o grupo de leitores com lesões cerebrais, o grupo das

---

e MORRIS, R. — *Learning disability subtypes: a review*, in «Neuropsychological and cognitive processes in reading», coord. por PIROZZOLO, F. J.; WITTRICK, M. C, N. Y., Academic Press, 1981, p. 112.

<sup>33</sup> Cf. SATZ, P. e MORRIS, R. — *Learning disability subtypes: a review*, in «Neuropsychological and cognitive processes in reading», coord. por PIROZZOLO, F. J.; WITTRICK, M. C, N. Y., Academic Press, A Subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1981, p. 112.

<sup>34</sup> Cf. NOËL, J. M., *ob. cit.*, 1976, p. 71.

<sup>35</sup> Cf. HARROIS-MIQNIN, F.; ROUZÉ, M. — *Dyslexie: de petites anomalies cérébrales*, in «Science & Vie», n.º 767, 1981, p. 43.

<sup>36</sup> Cf. NOËL, J. M., *ob. cit.*, 1976, p. 20.

crianças disléxicas com lesão cerebral e o grupo de crianças disléxicas sem lesão cerebral, mas, na sua grande maioria, portadoras de uma história familiar de incapacidade de leitura, i.e. com uma dislexia de desenvolvimento. Resta porém estudar mais profundamente o que poderá motivar a nível cerebral uma dislexia de desenvolvimento. Os autores referidos presumem que tanto na dislexia de desenvolvimento como na associada a lesão cerebral existirá uma disfunção cerebral em virtude ou de uma actividade neuropsicológica atípica ou de uma anomalia estrutural<sup>37</sup>. Os autores não encontram mesmo diferenças significativas nos comportamentos dos dois grupos de disléxicos<sup>38</sup>.

Alguns estudiosos trazem-nos achegas relativamente a esta problemática. Assim Galaburda e Kemper<sup>39</sup>, por exemplo, examinaram o cérebro de uma vítima de um acidente que sofria de uma dislexia de desenvolvimento e verificaram extremas anomalias anatómicas associadas com a perturbação de leitura. É evidente que, como avançam os próprios autores, é imprescindível confirmar os dados encontrados com o estudo de outros casos. Todavia é possível levantar a hipótese de que as anomalias encontradas poderão explicar uma disfunção das áreas relacionadas com a linguagem nos cérebros de indivíduos com dislexia de desenvolvimento<sup>40</sup>.

Por sua vez Frank Duffy, num estudo destinado a comparar a actividade eléctrica do cérebro de jovens disléxicos e de jovens normais, detectou zonas em que a actividade eléctrica era diferente nos dois grupos. As diferenças de comportamento de crianças com problemas de aprendizagem parecem estar desta forma relacionadas com modos distintos de processar informação a nível cerebral<sup>42</sup>.

---

<sup>37</sup> MATTIS, Steven; FRENCH, Joseph H.; RAPIN, Isabelle — *Dyslexia in children and young adults: three independent neuropsychological syndromes*, in «Develop. Med. Child Neurol.», 17, 1975, p. 151.

<sup>38</sup> Cf. MATTIS, Steven et alii, *art. cit.*, 1975, p. 161.

<sup>39</sup> GALABURDA, A. M.; KEMPER, T. L. — *Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study*, in «Ann. Neurol.», 6, 1979, pp. 94-100.

<sup>40</sup> Cf. GALABURDA, A. M.; KEMPER, T. L., *art. cit.*, 1979, p. 99.

<sup>41</sup> Cf. HARROIS-MQNIN, R; ROUZÉ, M. *art. cit.*, 1981, p. 44.

<sup>42</sup> Cf. ROURKE, Byron P. — *Reading and spelling disabilities: a developmental neuropsychological perspective*, in «Neuropsychology of language, reading and spelling», coord. por URSULA KIRK, N. Y., London, Academic Press, A Subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1983, p. 231.

## IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA

M. B. Denckla et alii referem estudos neuropsicológicos que confirmaram uma preponderante capacidade espacial nas crianças disléxicas, o que pode levar a pensar que nestas exista um processamento também preponderante do hemisfério direito. Outros neuropsicólogos, ainda de acordo com os autores atrás referidos, admitiram que o hemisfério esquerdo das crianças disléxicas seria deficiente.

Dentro da mesma linha de pensamento, Symmes e Rappaport<sup>43</sup> e Witelson<sup>44</sup> também sugeririam que os cérebros de crianças com dislexia de desenvolvimento são diferentes no que diz respeito à sua especialização, i.e., apresentariam uma maior propensão para actividades de índole espacial do que linguística. Por seu turno, Susan Carey e R. Diamond, com base em estudos neuropsicológicos, sugerem também que provavelmente as crianças disléxicas possuem um funcionamento normal do hemisfério direito e anormal do hemisfério esquerdo<sup>45</sup>. Tendo este tópico presente, C. Temple levanta a questão de a dislexia de desenvolvimento poder implicar uma disfunção cerebral focal e avança mesmo o facto de hoje em dia ter ganho mais terreno uma consideração da dislexia neste prisma. Como nos refere ainda a autora em questão, Kemper<sup>46</sup>, na continuação de estudos realizados com Galaburda em 1979, voltou a encontrar anomalias semelhantes nos cérebros de outros casos examinados. Geschwind<sup>47</sup>, como nos adianta C. Temple, proporia por seu lado que as anomalias verificadas poderão resultar de influências hormonais ocorrentes durante o desenvolvimento fetal<sup>48</sup>.

---

<sup>43</sup> SYMMES, J. S.; RAPPAPORT, J. L. — *Unexpected reading failure*, in «Am. J. Orthopsychiat», 42, 1972, pp. 82-91. Ref. por DENCKLA, M. B. et alii, *ob. cit.*, 1980, p. 56.

<sup>44</sup> WITELSON, S. F.—*Abnormal right hemisphere specialisation in developmental dyslexia*, in «The Neuropsychology of learning disorders», coord. por KNIGHTS, R. M.; BAKKER, D. J., Baltimore, Md., University Park Press, 1976, pp. 223-255. Ref. por DENCKLA, M. B. et alii, *ob. cit.*, 1980, p. 56.

<sup>45</sup> Cf. CAREY, S.; DIAMOND, R., *ob. cit.*, 1980, pp. 82-83.

<sup>46</sup> KEMPER, T. L. — *Asymmetrical lesions in dyslexia*, in «Cerebral dominance: the biological foundations», coord. por GESCHWIND, N.; GALABURDA, A., Cambridge, Harvard University Press, 1985. Ref. por TEMPLE, C. M., *art. cit.*, 1985, p. 537.

<sup>47</sup> GESCHWIND, N. — *The biology of cerebral dominance: implications for cognition*, in «Cognition», 18, 1984, pp. 193-208. Ref. por TEMPLE, C. M., *art. cit.*, 1985.

<sup>48</sup> Cf. TEMPLE, C. M., *art. cit.*, 1985, pp. 537-538.

À semelhança do que outros estudiosos já fizeram, resta perguntar se todos os casos de dislexia de desenvolvimento resultarão de uma afecção cerebral ainda não muito bem determinada.

Existe já sem dúvida um grande número de exames neurorradiológicos e afins que nos poderão fornecer informações muito importantes neste âmbito. Torna-se contudo também do maior interesse todo o tipo de estudo neuropsicológico tendente a um melhor conhecimento do funcionamento do cérebro das crianças com problemas de leitura.

Como já se teve oportunidade de aflorar, a lateralidade, i.e. a preferência por um ou outro membro no exercício das actividades, não parece contudo ser de relevo em relação à lateralização da linguagem. M. R. Prior et alii, ao estudarem a lateralização, não verificaram que a lateralidade estivesse associada à incapacidade de leitura e chamam mesmo a atenção para o facto de se ter de considerar com cuidado as teorias que defendem a lateralização incompleta da linguagem como causa da incapacidade de ler<sup>49</sup>.

Convirá ainda chamar a atenção para o facto de a preferência pelo(s) membro(s) esquerdo(s) poder não significar que exista nesses casos uma lateralização à direita das funções da linguagem. Calvin e Ojemann<sup>50</sup> mostram que não se verifica uma correspondência constante entre a preferência por uma das mãos e a lateralização da linguagem<sup>51</sup>.

Todavia também é importante acrescentar que não é plausível nem razoável, por todas as razões, contrariar-se uma criança que manifesta propensão para utilizar a mão esquerda nas suas activi-

---

<sup>49</sup> Cf. PRIOR, M. R.; FROLLEY, M.; SANSON, A.—*Language lateralization in specific reading retarded children and backward readers*, in «Cortex», 19, 1983, pp. 160 e 161.

<sup>50</sup> CALVIN, W. H.; OJEMANN, G. A. — *Inside the brain. An enthralling account of the structure and workings of the human brain*. New York & Scarborough, Ontario, A Mentor Book, New American Library, 1980.

<sup>51</sup> CALVIN, W. H.; OJEMANN, G. A., *ob. cit.*, 1980, pp. 71 e 72, referem que para além de nem todos os dextros possuírem a linguagem no hemisfério esquerdo, os canhotos, que cobrem cerca de 15 % da população, constituem, por seu lado, um caso muito particular. Assim, mais de metade desses 15 % também possuem a linguagem no hemisfério esquerdo. Cerca de metade dos restantes canhotos (cerca de 3 % da população) possuem a linguagem no hemisfério direito e os restantes canhotos nos dois hemisférios.

## IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA

dades manuais. Recorde-se aqui, a título exemplificativo, o caso de uma criança de cerca de nove anos, do sexo masculino, que observámos e que apresentava uma organização espacial da escrita perfeitamente anormal. Depois de efectuadas algumas provas de índole neuropsicológica, detectou-se que se tratava de uma criança canhota a quem erradamente obrigaram a escrever e a pegar na colher de sopa com a mão direita. A maior parte das outras actividades praticadas por esta criança pareciam escapar a tal controlo. Não é difícil concluir, a partir do exposto, que não se deve contrariar uma criança que mostre preferência pela mão esquerda nas suas actividades. Contrariar pode ser mesmo prejudicial. A criança em causa evidenciava já uma grande dificuldade em organizar espacialmente o seu material escrito.

O tipo de abordagem praticado até este momento em relação à dislexia corre em princípio o risco de não fornecer dados muito relevantes aos professores, aos (psico)linguistas e mesmo aos terapeutas da fala.

O facto de os professores conhecerem casos de crianças com «problemas» de leitura e até de escrita não significa que estejam na presença de crianças disléxicas. Relativamente à população portuguesa não possuo infelizmente dados numéricos, mas poderei avançar, correndo os riscos de todos os estudos deste teor, que, de acordo com um trabalho de 1984<sup>52</sup> sobre a população francesa, eram consideradas não-leitores 40 % das crianças de 11-12 anos que estavam a entrar na classe «6ème», enquanto se atribuía aos disléxicos, no mesmo artigo, uma percentagem de 8 %.

As percentagens foram referidas unicamente com o objectivo de mostrar que é necessário considerar os «problemas» de leitura ou de escrita na criança de modo mais crítico. Estes números poderão reforçar o que já foi referido atrás e que se relaciona com o facto de haver possivelmente razões que expliquem a elevada percentagem de não-leitores sem que estejam em causa eventualmente disfunções orgânicas.

Referiu-se também que a dislexia se distinguia pelo facto de persistir para além de todo o apoio pedagógico possível e de uma

---

<sup>52</sup> Cf. ALTER, A.; ROSSION, P. — *Pourquoi les petits français ne savent plus lire*, in «Science & Vie», n.º 802, 1984, pp. 10-20.

participação activa por parte da criança. Acontece que se deve considerar com reticências, sobretudo, a passagem «para além de todo o apoio pedagógico possível», porque não se sabe até que ponto, nesses casos denominados disléxicos, foram explorados todos os apoios possíveis de que necessitaria o não-leitor (e não só o disléxico, a não ser que o disléxico em apreço seja unicamente um não-leitor). Cada criança é um caso particular e com tal pode necessitar de apoios, quer na escola, quer em casa, que lhe permitam ultrapassar o carácter porventura lento que pode revestir talvez transitoriamente o seu modo de actuar. É muito possível que crianças designadas de maus leitores (e espero que não de disléxicos) apresentem um desenvolvimento perceptivo, psico-motor, linguístico e mesmo afectivo que não esteja totalmente de acordo com as idades respectivas em média. Ora a idade como variável terá sempre de ser observada com restrições: nem todas as crianças de uma determinada idade reagem da mesma forma. O apoio pedagógico de que se falava antes, verifique-se ele na escola ou em casa, tornar-se-á imprescindível nas crianças cujo rendimento se encontra aquém da média respectiva por idade, atendendo a que de um modo geral o ensino praticado na sala de aula visa unicamente a *média*.

Sobretudo e de um modo muito especial nas crianças que se encontram aquém dessa *média*, a leitura tem de manifestar-se sob a forma de uma actividade que desperte interesse e que não se afaste, quanto ao conteúdo do material utilizado, do nível linguístico em que a criança se encontra. Dependendo a leitura, como realça F. Smith, da informação visual que é transmitida dos olhos ao cérebro, é especialmente importante, no dizer do mesmo autor, a informação não-visual. O leitor (criança ou adulto) terá de tirar partido não só do seu *conhecimento da língua* mas também do *assunto* a ser tratado. De acordo com F. Smith, será exactamente em virtude desta informação não-visual que a leitura ganha sentido aos olhos do leitor. A informação não-visual possibilita assim uma leitura que não se apoia tanto na informação visual, acabando por torná-la um acto automático.

A leitura automática caracterizar-se-ia consequentemente por uma passagem «directa» do material visual à esfera de sentido, sem ter de passar pela conversão grafema-fonema. Ora, em princípio, é precisamente quando a leitura não faz sentido que o leitor recorre

## IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA

ao sistema de conversão grafema-fonema, a fim de anular a incerteza originada e de voltar a encontrar a correcta informação.

A nível dos iniciantes é óbvio que o «ruído» é uma constante e é por isso necessário contribuir para uma boa aprendizagem da leitura fazendo a criança ler. Deve partilhar-se evidentemente a opinião de F. Smith quando este autor diz que só lendo é que a criança aprende a ler. Por outros termos, quem não tiver acesso a material de leitura, quem não praticar a leitura dificilmente poderá vir a ser um bom leitor. É o momento de se chamar a atenção para a possível correlação entre o meio sócio-económico e o mais ou menos fácil acesso ao material de leitura e como tal também à leitura.

Torna-se igualmente importante fazer sentir à criança que a leitura é uma forma de comunicar, de falar e que, assim como ela fala por meio de grupos de palavras com sentido, também deve ler por grupos de palavras que formem sentido. Uma leitura que não assente nesta base apresentará inúmeras pausas que só poderão contribuir para a sua não compreensão.

A prática da chamada leitura indirecta, tal como preconiza A. Girolami-Boulinier<sup>53</sup>, parece ser da maior utilidade desde a primeira lição de leitura. Uma criança que tenha sido sensibilizada para a leitura através da prática da leitura indirecta muito mais dificilmente lerá separando palavras que pertencem ao mesmo grupo de sentido. Por outro lado, ela ficará mais atenta ao facto de que tem de fazer sentido aquilo que lê e como tal possivelmente não cometerá erros que remetem para palavras que não fazem sentido no todo em questão.

A leitura indirecta acabará igualmente por se repercutir na linguagem oral, sensibilizando a criança para o modo como esta pode vir a expandir os grupos sintagmáticos e conseqüentemente a enriquecer o seu discurso oral. Sublinha-se a importância e pertinência da prática de leitura indirecta, uma vez que o número exagerado de pausas por que se caracteriza, segundo certos autores, a leitura de crianças com problemas de leitura, assim como a sua má distribuição, podem perfeitamente remeter para uma prática de leitura que não terá contemplado devidamente os grupos de sentido.

---

<sup>53</sup> GIROLAMI-BOULINIER, A. — *Pour savoir lire*, Issy-les-Moulineaux, EAP e Télédition, 1980.

Uma leitura com um número exagerado de pausas pode servir para identificar não só o disléxico, como também aquela criança que, por qualquer razão, apresenta uma leitura deficiente associada a um tipo de escrita que demonstra sobretudo um tipo de erros a que posteriormente chamaremos de *uso*. (Avançaria unicamente neste momento o facto de a criança nestes casos não ter familiaridade, nem com a leitura, nem com a escrita. Parafraseando de novo F. Smith, direi que a criança só pode aprender a ler (e a escrever) lendo (e escrevendo)).

E. Boder<sup>54</sup>, quando considera três tipos de dislexias (disfonética, diseidética e mista<sup>55</sup>), indo assim ao encontro da necessidade de salientar o carácter não homogéneo da dislexia de desenvolvimento com base nos tipos de erros disléxicos encontrados, avança também que a relação entre o tipo de leitura e o tipo de ortografia na criança disléxica é de tal maneira forte que a presença do padrão típico de um permite prever a do outro<sup>56</sup>. J. M. Noël refere igualmente que a criança disléxica escreve como fala<sup>57</sup>.

Estas considerações afiguram-se-me muito relevantes e poderão servir de ponto de partida para que as pessoas que estão directamente ligadas a crianças com «problemas» de leitura não rotulem de modo infundamentado a deficiência desse «leitor».

É realmente notória, na criança que lê mal, a existência concomitante de uma escrita deficiente. A esta deficiência de escrita, chama-se comumente *disortografia*. Revela-se pertinente mostrar até que ponto se encontram, quanto a mim, em desequilíbrio os termos dislexia e disortografia, especialmente, em virtude de serem utilizados em perturbações co-ocorrentes. O termo disortografia traduz, em meu entender, uma deficiência menor, de índole porventura transitória, do que a que é designada pelo termo *dislexia*, que transporta consigo indubitavelmente conotações neuropsicológicas mais marcadas. Acres-

---

<sup>54</sup> BODER, E. — *Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns*, in «*Develop. Med. Child Neurol.*», 15, 1973, pp. 663-687.

<sup>55</sup> Por dislexia disfonética, entenda-se a incapacidade de integrar símbolos e sons; por dislexia diseidética, entenda-se a incapacidade de considerar as letras e as palavras como conjuntos; por dislexia mista, entenda-se a combinação das duas incapacidades acima referidas.

<sup>56</sup> Cf. BODER, E., *art. cit.*, 1973, p. 683.

<sup>57</sup> Cf. NOËL, J. M., *ob cit.*, 1976, p. 22.

## IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA

centar-se-ia mesmo que o termo *dislexia* poderá estar mais próximo do termo disgrafia, numa perspectiva evidentemente neuropsicológica. Acontece porém que certos autores<sup>58</sup> utilizam as designações *disortografia* e *disgrafia* indiferentemente, o que é estranho.

Em minha opinião, o termo *disortografia*, na qualidade de designação que cobre «perturbações» de escrita na criança, corre um menor risco de exactidão de emprego e pode ter também implicações com o uso que a criança faz da sua língua, tanto oralmente como de modo escrito. Uma criança que fala de modo deturpado, seguindo porventura o modelo a que está exposta, dificilmente poderá apresentar um tipo de linguagem escrita espontânea sem erros. Para poder superar esse modelo e deixar de cometer erros nas suas produções escritas (ou mesmo orais), a criança terá de tornar a prática da leitura uma constante para poder ter presente a imagem visual da palavra escrita.

E. Boder salienta ainda, que uma dislexia de desenvolvimento poderá ser diagnosticada de três modos: «1) por um processo de exclusão; 2) *indirectamente*, através de concomitantes neurológicas ou psicométricas; ou 3) *directamente* com base na frequência e persistência de certos tipos de erros de leitura e de escrita»<sup>59</sup>.

Na mesma linha de raciocínio, C. Temple<sup>60</sup> refere que Marshall<sup>G1</sup> e EUis<sup>62</sup> discutiram as vantagens de apoiar uma tipologia baseada mais nos traços intrínsecos da leitura do que na sintomatologia que acompanha a perturbação em estudo.

O último modo de diagnosticar realçado por E. Boder (cf. nota 3) e a referência feita por C. Temple evidenciam, quanto a mim, a vantagem de se considerar o mecanismo de leitura utilizado pela criança e de se poder extrair dele toda a gama de indicações importantes para uma futura prática terapêutica. Esta preocupação de

---

<sup>58</sup> Cf. FiCHOT, A.—*A criança disléxica*, Lisboa, Moraes Editores, 1973. Data do original, 1967, Toulouse, Éditions Édouard Privat.

<sup>59</sup> Cf. BODER, E., *art. cit.*, 1973, p. 664.

<sup>60</sup> Cf. TEMPLE, C. M., *art. cit.*, 1985, p. 524.

<sup>61</sup> MARSHALL, J. C. — *Toward a rational taxonomy of the developmental dyslexias*, in «Dyslexia: a global issue», coord. por MALATESHA, R. N.; WHITAKER, H. A., The Hague, Martinus Nijhoff, 1984. Ref. por TEMPLE, C. M., *art. cit.*, 1985, p. 424.

<sup>62</sup> ELLIS, A. — *The cognitive and neuropsychology of developmental (and acquired) dyslexia: a critical survey*, in «Cognitive Neuropsychology», 2, 1985, pp. 169-205. Ref. por TEMPLE, C. M., *art. cit.*, 1985, p. 524.

análise psicolinguística dos erros foi já evidenciada por Marshall e Newcombe<sup>63</sup> quando consideravam, entre os erros paraléxicos, os semânticos, os visuais, os derivacionais, os de substituição de palavras «funcionais»<sup>64</sup> e os mistos, procurando, com base em teorias linguísticas (Katz e Fodor<sup>65</sup>), explicar a leitura deficiente que pudesse ter motivado esses erros.

<sup>63</sup> Cf. MARSHALL, J. C.; NEWCOMBE, F. — *Syntactic and semantic errors in paralexia*, in «*Neuropsychologia*», 4, 1966, pp. 169-176. MARSHALL, J. C.; F. NEWCOMBE, *art. cit.*, 1973, pp. 175-199. MARSHALL, J. C.; NEWCOMBE, F. — *The conceptual status of deep dyslexia: an historical perspective*, in «*Deep Dyslexia*», coord. por COLTHEART, M.; PATTERSON, K.; MARSHALL, J. C., London, Boston, Henley, Routledge & Kegan Paul, 1980, pp. 1-21.

<sup>64</sup> Por palavras «funcionais» ou «functores» entendem-se os artigos, as conjunções, as preposições, os pronomes e certos advérbios. Cf. BROWN, Roger — *A first language. The early stages*, London, George Allen & Unwin Ltd., 1973, pp. 75 e segs.

<sup>65</sup> KATZ, J. F.; FODOR, J. A. — *The structure of a semantic theory*, in «*Language*», 39, 1963, pp. 170-210.

<sup>m</sup> De seguida, exemplificar-se-ão os tipos de erros mencionados, com base em exames de leitura realizados num doente com dislexia profunda, observado no Serviço de Neurologia e de Neurocirurgia, da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.

Erros Semânticos

*contente* —> «satisfeito»  
*cachorro* -> «cão»  
*louco* —> «maluco»  
*embriagado* —> «copo»  
*terra* —> «água»  
*céu* —> «sol»

Erros Visuais

*ai!* —> «ai»  
*ser* -> «sem»  
*quando* —> «quanto»  
*cada* —> «cama»  
*todo* —> «tudo»

Erros Derivacionais

*estais* —> «estai»  
*andas* —> «anda»  
*quais* —> «qual»  
*beberam* —> «bebemos»  
*possibilidade* -> «possibilidades»

Substituição de «Functores»

*algum* -> «qual»  
*nas* -> «nem»  
*e* —> «é»  
*ali* -> «ao»  
*qualquer* -^ «porque»  
*se* —> «sem»  
*quem* —> «quais»

Erros Mistos (visuais/semânticos)

*capa* -> «casa»  
*ler* —> «luz»  
*casa* —> «cama»  
 (derivacionais/semânticos/visuais)  
*martelar* —> «martelo»  
*telegrama* —> «telefone»  
*trovejar* —> «trovões»

## IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA

Esta análise de erros e esta tipologia eram sobretudo ou exclusivamente praticadas nos casos de dislexia adquirida. Contudo, como se interrogam C. Temple e R. S. Johnston<sup>67</sup>, por que razão não poderemos admitir o mesmo tipo de modelo de leitura nos casos de dislexia de desenvolvimento, se surgirem os mesmos tipos de erros?

Por outros termos, por que razão não chamar também dislexias profundas, de superfície e fonológicas<sup>68</sup>, a certos tipos de dislexias encontradas em crianças com dificuldade de aprendizagem da leitura?

Torna-se pertinente alertar, neste momento, para a importância psicolinguística desta tipologia e também para a necessidade de se ter em consideração que a dislexia pode revestir vários aspectos. Por outro lado, a possível existência de dislexias de desenvolvimento com algumas das características atrás focadas (cf. nota 68) poderá ajudar a mostrar que a leitura pode ser adquirida na presença de uma capacidade fonológica parcial<sup>69</sup>.

Este facto é relevante visto que pode querer dizer que a leitura poderá ser adquirida sem uma mestria fónica, até aqui considerada «essencial». A observação de tais comportamentos pode perfeitamente abrir perspectivas de índole terapêutica, uma vez que evidencia a qualidade da deficiência da criança e ajuda a encontrar a via segundo a qual essa deficiência poderá vir a ser mais ou menos satisfatoriamente superada.

Todavia revela-se importante saber estabelecer através dos dados observados a fronteira entre o não-patológico e o realmente patológico. Para chegar a tal conclusão será preciso saber onde a criança falha e como se caracteriza (psico)linguisticamente essa falha. A qualidade da leitura e a qualidade da escrita revelam-se assim de primordial importância se quisermos estabelecer o tipo e o grau de deficiência a atribuir ao «não-leitor».

---

<sup>67</sup> JOHNSTON, R. S. — *Developmental deep dyslexia?* in «Cortex», 19, 1983, pp. 133-139.

<sup>68</sup> A dislexia profunda envolve, entre outras perturbações, uma perturbação a nível da via de leitura fonológica (indirecta), encontrando-se a via directa ou visual relativamente intacta (cf. a dislexia disidética de BODER, E., 1973); a dislexia de superfície resultará de uma perturbação a nível da via de leitura directa ou visual: o doente apresenta a via de leitura indirecta ou fonológica relativamente preservada (cf. a dislexia disfonética de BODER, E., 1973). A dislexia (alexia) fonológica é caracterizada por uma perturbação a nível da via fonológica; não ocorrem erros semânticos e a leitura de não-palavras é (quase) impossível. (Cf. SHAIKICE e WARRINGTON, *ob. cit.*, 1980 pp. 119 e segs.).

<sup>69</sup> Cf. TEMPLE, C. M., *art. cit.*, 1985, p. 526.

De acordo com A. Girolami-Boulinier <sup>TM</sup>, na leitura oral deve distinguir-se uma *decifração* de uma *leitura por conjuntos significativos*. A decifração será uma leitura por grafemas, por grafias <sup>71</sup>, por sílabas e por grupos de sílabas; a leitura por conjuntos significativos será, por outro lado, uma leitura em que a pausa recai em palavras, em grupos de palavras não constituindo blocos significativos e em grupos de palavras significativas (a ideal). Do número de pausas detectado dependerá então o tempo de leitura.

De acordo com o tipo de erros cometidos na leitura, poderemos designar a dislexia de *primária* (caracterizada pela presença de erros fonéticos) ou *secundária* (caracterizada pela presença de erros linguísticos). É evidente que esta última será a mais grave e a de mais difícil recuperação.

Aquela criança que lê sobretudo devagar, talvez abusando das pausas em virtude da sua pouca prática de leitura, não deve ser considerada disléxica se não apresentar a qualidade de erros salientada atrás. De igual modo não se poderão chamar disléxicos àqueles adultos que lêem em voz alta com muita dificuldade em consequência de uma escolaridade muito reduzida e de uma pouca prática de leitura. Retomando mais uma vez o pensamento de F. Smith, a criança, como o adulto, só aprenderá a ler convenientemente lendo.

Estas considerações, embora possivelmente um pouco à margem, ajudarão a sentir que é necessário conhecer muito bem as produções das crianças em estudo antes de se adoptar uma etiqueta. No caso de se tratar realmente de uma perturbação acentuada da leitura, será pertinente analisar qualitativamente os erros encontrados. Uma análise cuidada permite observar, de acordo com Girolami-Boulinier<sup>72</sup>, se os erros cometidos são de ordem fonética ou de ordem linguística. A nível dos erros fonéticos podem ocorrer erros perceptivos (visuais auditivos, motores) que se traduzem em omissões, adições, inversões e substituições. Para a detecção destes tipos de erros fonéticos torna-se útil um certo domínio de fonética. Assim se o erro encontrado disser

---

<sup>70</sup> Seminário orientado por GIROLAMI-BOULINIER, A., sobre «Langage, lecture et orthophonie», no Hospital de S. Vincent de Paul, Paris, Set. 1980. Cf. também GIROLAMI-BOULINIER, A. — *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*, Collection D'Orthophonie, Paris, Masson, 1984, pp. 79-87.

<sup>71</sup> Por grafia deve tender-se o conjunto gráfico que corresponde a um som: nh [rj] ; ch [S] ; lh [A] ; im ^ . etc  
in

<sup>72</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A., *ob. cit.*, 1984, pp. 87-98.

## IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA

respeito à alteração de um *traço*, essa chave poderá ser de grande utilidade a nível de uma reeducação. As pessoas que lidam mais de perto com o futuro leitor terão contudo de estar atentos ao meio linguístico de onde provém a criança. A ocorrência de *certos* erros fonéticos pode, por vezes, traduzir deformações próprias do meio a que a criança pertence e a inexistência ainda de uma imagem visual correcta da forma escrita.

Relativamente aos erros que se traduzem em substituições e ainda de ordem fonética, podem ainda destacar-se certas substituições que remetem para erros relacionados com o mecanismo de leitura. Por exemplo, face a *casa*, se a criança ler [Kasa] e não [Kaza], nesse caso é porque ela não respeita a regra que diz que um *s* intervocálico se deve ler *z*.

No que se refere aos erros linguísticos, podemos deparar com erros de ligação, de união entre itens linguísticos e com erros a nível dos morfemas e das palavras (i.e. omissões, adições, inversões e substituições de morfemas e de palavras). Quando a criança ainda não sabe ler verificar-se-á uma tendência para a omissão e quando já sabe ler revelar-se-á uma propensão para acrescentar e substituir especialmente determinantes, preposições e desinências, sobretudo de verbos.

Considerando a percentagem de erros ocorrentes a nível fonético (perceptivos e de mecanismos de leitura) ou linguístico poderá localizar-se (qualitativamente) a deficiência e especificar a sua qualidade e o seu grau, o que constitui uma informação notável para a reeducação.

No que toca aos erros perceptivos (visuais, auditivos, motores), A. Girolami-Boulinier chama a atenção para a utilidade de fazer a criança repetir o que vê (visual), de a fazer repetir em voz alta (auditivo) e de a fazer escrever mesmo com os olhos fechados (motor), exercitando dessa forma essas actividades perceptivas.

Esta chamada de atenção parece ser digna de um realce especial, visto que, como já se tem vindo a afirmar, não se deve considerar imediatamente disléxica uma criança que não possua hábitos de leitura.

Por outro lado, o facto de certas crianças apresentarem a nível da escrita tipos de erros não considerados patológicos leva a observar de um modo mais crítico a leitura e a escrita de crianças disléxicas e de crianças com dificuldades nessas duas actividades.

Acontece que, por vezes, quando se observam crianças que aparecem com o rótulo de disléxicas, estas apresentam, por um lado, uma leitura lenta e, por outro lado, uma escrita em que muitas palavras não apresentam afinidades com a sua imagem visual. Por outros termos, não se torna evidente nesses casos uma relação de similaridade entre a escrita e a leitura.

A que tipos de erros da produção escrita se poderão então chamar patológicos?

Para a língua francesa, A. Girolami-Boulinier<sup>73</sup> considera erros patológicos os erros fonéticos (os perceptivos e os erros que colidem com o mecanismo de leitura adoptado para a língua em causa, e em princípio devidamente conhecido) e os erros propriamente linguísticos (morfológicos e de identificação/individualização). Erros não patológicos para o francês são os chamados erros de uso e os de género e número.

O contacto com as produções escritas permite distinguir com facilidade os vários tipos de erros destacados. Porém certos casos de produção portuguesa poderão levar a admitir uma determinada sobreposição entre os erros de individualização e os erros de uso, assim como entre estes e os morfológicos e os de género e número.

O facto de em francês não se considerarem erros patológicos os de género e número (que terão de ser incluídos no português a nível dos erros morfológicos) prende-se ao carácter não audível dessas marcas na maioria das suas actualizações, o que justifica essa classificação.

Em português, terão de se considerar erros patológicos os erros relacionados com o mecanismo da leitura (e da escrita concomitantemente), os erros perceptivos (fonéticos), os erros morfológicos (em que são afectadas essencialmente as desinências dos nomes e dos verbos, os determinantes e as preposições) e os de identidade/individualização (linguísticas)<sup>74</sup>. Em contrapartida, os erros de uso (de cunho não patológico) são aqueles que revelam uma não familiaridade por parte da criança com a imagem visual/escrita correcta das palavras. Estes erros resultam assim do facto de a criança escrever como ouve e consequentemente como fala. É óbvio que muitas vezes

---

<sup>73</sup> cf. GIROLAMI-BOULINIER, A., *ob. cit.*, 1984, pp. 127-134.

<sup>74</sup> Por erros de identidade/individualização, entendem-se aqueles erros em que se verifica confusão entre categorias gramaticais e não individualização das mesmas.

## IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA

não existe uma relação isomórfica entre um som e o grafema/grafia correspondente e que por outro lado as pessoas quando falam, em virtude, entre outros factores, da lei do menor esforço, do fenómeno da coarticulação e porventura também da pouca escolaridade, deturpam a constituição sonora das palavras e omitem elementos, o que ainda acentua mais a dificuldade inerente à escrita em certas crianças em fase de aprendizagem.

Exactamente por causa de a criança poder ser demasiadamente influenciada pela linguagem oral, não se deveriam considerar imediatamente patológicos *certos* erros de individualização que ocorrem nas produções escritas. Por outras palavras, nem todos esses erros deveriam gozar de um estatuto patológico. Os erros terão de ser julgados com base num conhecimento razoável da competência linguística daquele que escreve.

Atente-se, por exemplo, nos seguintes pares: «senta-se vs. sentasse»; «com tudo vs. contudo»; «se não vs. senão»; «a fim(de) vs. afim». Trata-se na verdade de erros de individualização (não separação de categorias), de acordo com A. Girolami-Boulinier (cf. notas 70 e 71), mas não poderão ser considerados patológicos visto que os «normais» também os cometem.

Serão transcritos seguidamente alguns erros de uso, consequentemente não-patológicos, extraídos de uma produção escrita (espontânea) de uma aluna do 9.º Ano Unificado, a quem tinha sido atribuída a designação de disléxica. Os erros, em questão, caracterizados essencialmente pela utilização de palavras homófonas, são do seguinte teor:

*opção* -■» «opeção»  
*arrumar* -> «arromar»  
*onde* -> «honde» *isto*  
—> «esto» *próximo* ->  
«prossimo»

É evidente que face a uma produção escrita desta qualidade, i.e., em que os erros de uso são uma constante, não se arriscará muito se se acrescentar que também traduz um erro de uso e não de individualização a produção escrita «so» em vez de «se o»

ocorrente no texto produzido<sup>75</sup> pela aluna em causa. Como este tipo de erro foi único e não ocorreram erros de índole patológica, poderá concluir-se também que se trata, nesse caso, de um erro a que se chamaria, de uso, ou pelo menos dele derivado. A adolescente pertencia a um meio rural e a uma família de poucos recursos, pelo que não será de todo surpreendente que seja sobretudo confrontada com a forma oral «so».

Revela a produção desta adolescente uma falta de prática de leitura e de escrita, sem a qual não será possível vir a ser um (bom) leitor. Por seu turno, a exclusiva existência de erros de uso evidencia o carácter não patológico da produção em questão. Quanto à leitura, esta revelava-se lenta em virtude da pouca prática que esta adolescente evidenciava dessa actividade.

Este caso foi exposto unicamente com o objectivo de chamar a atenção para o facto de que existem muitas crianças com este tipo de produções e às quais não se poderá atribuir a designação de disléxicas. A essas crianças terá contudo de ser solicitada uma prática diária de leitura e escrita que lhes confira uma maior familiarização com o material escrito. Trata-se provavelmente de crianças com outras motivações; contudo elas só poderão tornar-se bons leitores se praticarem a leitura, e o gosto por essa actividade terá de ser sem dúvida incutido no caso de elas não procurarem espontaneamente esse exercício. Penso que nestes casos, embora o nível de leitura e de escrita esteja aquém do normal para as idades em questão, não foram esgotadas e porventura nem mesmo iniciadas todas as práticas pedagógicas suplementares necessárias<sup>76</sup>. A qualidade dos erros encontrados e o facto de ainda não se terem provavelmente esgotado, nesses casos, todas as hipóteses de apoio são factores relevantes para que não se atribua imediatamente a designação de disléxicos a esses «leitores».

---

<sup>75</sup> Compare-se, por exemplo, como que se passa em casos como os seguintes: «Apesar *do* mau tempo, vou passear.» vs. «Apesar *de o* mau tempo se fazer sentir, ...»; «Por causa do barulho, não posso trabalhar.» vs «Por causa *de o* barulho ser intenso, ...». A contracção da preposição com o artigo faz-se, por vezes, erradamente quando a locução prepositiva é seguida de um verbo no infinitivo, à semelhança do que se pratica nos outros casos. Na linguagem oral porém essa separação nem sempre é nítida.

<sup>76</sup> Em todos os casos referidos considera-se não existente qualquer perturbação auditiva periférica.

## IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA

As diferenças individuais são uma realidade e deve-se ser sensível às necessidades de cada criança. A umas terá de ser dado um maior apoio, de acordo com um método mais apropriado, e exigida uma participação mais activa e intensa em determinadas tarefas, e a outras terá de ser prestado esse mesmo serviço noutras actividades.

De seguida serão apresentados quatro tipos de produções escritas de onde ressaltam erros patológicos: fonéticos (perceptivos e de mecanismo de leitura) e linguísticos. Cada um dos casos será documentado com alguns dos erros cometidos e referir-se-á em que tipos de erros se enquadram.

### 1.º Caso

Exemplos extraídos da produção escrita espontânea de uma jovem de 18 anos:

<i>palito</i>	→ «palico»	Tipos de erro: perceptivo
<i>arranjou</i>	-> «arramgou	de mecanismo de (leitura) escrita de mecanismo de
<i>arranjast</i>	«arramgast	(leitura) escrita perceptivo
<i>nada</i>	→ «mada»	perceptivo e de identificação perceptivo
<i>no</i>	- «mo»	perceptivo e de identificação perceptivo perceptivo
<i>anedotas</i>	«amedotas»	perceptivo e de identificação perceptivo perceptivo
<i>te</i>	«que»	perceptivo e de mecanismo de (leitura) escrita
<i>cinema</i>	«cimena»	
<i>anos</i>	«amos»	2.º Caso
<i>é</i>	«e»	Exemplos extraídos da produção escrita
<i>uns</i>	«us»	espontânea de uma criança de 7 anos do
<i>escrita</i>	«estrita»	sexo masculino:
<i>abraço</i>	«ábaco»	

	Tipos de erro:	
<i>transporta</i>	→ «tasrporeta»	perceptivo
<i>esquece</i>	-> «escese»	de mecanismo de (leitura) escrita
<i>que</i>	→ «ce»	de mecanismo de (leitura) escrita
<i>prato</i>	→ «parto»	perceptivo

MARIA DA GRAÇA LISBOA CASTRO PINTO

<i>nem</i>	→ «men»	perceptivo
<i>tanque</i>	-> «tance»	de mecanismo de (leitura) escrita
<i>sobre</i>	-> «sober»	perceptivo
<i>ainda</i>	→ «aida»	perceptivo
<i>junto</i>	→	perceptivo e de mecanismo de
	«chunto»	(leitura) escrita
<i>viajar</i>	→ «fiachar»	perceptivo
<i>gente</i>	-> «chente»	perceptivo

3.º

-----

Exemplos extraídos da produção escrita espontânea de uma criança de 11 anos do sexo masculino:

<i>a</i>	→ «â»	Tipos de erro: perceptivo e de identificação
<i>frente</i>	→ «ferte»	perceptivo
<i>passado</i>	-^ «passando»	perceptivo e morfológico
<i>mesa</i>	→ «messa»	perceptivo
<i>saiu</i>	→ «saio»	morfológico

4.º Caso

Exemplos extraídos da produção escrita espontânea de uma criança de 8 anos do sexo feminino:

<i>ao</i>	-> «ou»	Tipos de erro: identificação
<i>contar</i>	~> «cotar»	perceptivo
<i>havia</i>	■→ «a via»	de identificação / individualização
<i>os outros</i>	→ «o outros menino»	morfológico
<i>às folhas</i>	-> «à folhas»	morfológico
<i>ao atravessar</i>	→ «ao atravessas»	morfológico
<i>achou</i>	→ «achao»	morfológico
<i>foi</i>	-> «fui»	morfológico
<i>a certeza</i>	→ «asetreza»	perceptivo e de individualização
<i>vês</i>	→ «veres»	morfológico
<i>Quem será?</i>	→ «Quenser?»	morfológico e de individualização
<i>Quem faz?</i>	→ «Quevás?»	perceptivo, morfológico e de individualização.

Os tipos de erros que ocorrem neste caso remetem presumivelmente para um caso de perturbação de um nível secundário e de mais difícil reeducação.

## *IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA E DA DISORTOGRAFIA*

Não foi mesmo possível decodificar algumas palavras escritas por esta última criança por causa do número exagerado de substituições, adições, inversões e omissões perceptivas praticadas em cada palavra.

Uma vez que nestes casos são sobretudo nítidos os erros perceptivos, recomendam os especialistas que se insista primeiramente nas conversões elementares fonema/grafema, grafema/fonema e depois se proceda paulatinamente a unidades maiores. Esta tomada de posição é evidentemente plausível visto que por vezes a criança não está sensibilizada para discriminar perceptivamente sons que diferem entre si unicamente através de um traço que pode corresponder a pontos e modos de articulação distintos.

Os quatro casos expostos e a que foram atribuídos erros de cunho patológico poderão enquadrar-se em perturbações de leitura (escrita) — dislexia (disortografia) — do 1.º e do 2.º graus conforme apresentem erros sobretudo perceptivos (cf. os três 1.ºs casos) ou de ordem linguística (cf. em especial o 4.º caso). A dislexia de 2.º grau será evidentemente de mais difícil terapêutica reeducativa.

Não será de modo algum considerado supérfluo um estudo neurológico, neurorradiológico e neuropsicológico de uma criança com dislexia de desenvolvimento.

A primeira parte desta exposição sobre a dislexia mostrou bem a importância conferida a essas abordagens, que muitas vezes ajudam a ver como estas crianças são diferentes e como o seu problema revela uma determinada profundidade. Apesar disso, realçar-se-ia a importância que pode ter para o professor que lida com crianças com problemas de leitura e de escrita, para o linguista, para o psicolinguista e até para o técnico que procederá à sua reeducação uma análise dos tipos de erros que se podem encontrar nas produções dessas crianças e a distinção possível entre erros patológicos e não-patológicos.

Neste momento e com base nos exemplos expostos, as pessoas que contactam mais de perto com as crianças na sua fase de aprendizagem da leitura e da escrita ou nas fases subsequentes estarão porventura mais sensibilizadas para os tipos de erros que possam vir a observar e saberão distinguir os erros de uso (que só afectam a forma gráfica das palavras e não a sua forma auditiva) dos outros erros. Quando se trata de uma criança que apresenta unicamente erros de uso, é de aconselhar uma prática de apoio pedagógico

diário na escola e em casa. Só exercendo a actividade da leitura e da escrita é que a criança pode vir a exercer essas actividades razoavelmente. Se a criança manifesta erros patológicos, nesse caso o apoio deveria ser dado por técnicos com um conhecimento razoável do sistema linguístico nos seus diferentes níveis.

Nos casos não patológicos, muito embora com um certo atraso em relação à *média*, reitero a necessidade de se insistir na prática da leitura e da escrita. Unicamente praticando essas actividades é que a criança, virá a alcançar à vontade no exercício das mesmas. Quando o exercício de uma determinada actividade se torna fácil passa a adquirir espontaneidade e automatismo. Ora é importante que a criança exerça essas actividades espontaneamente, por prazer. Não se deve esquecer obviamente que existem crianças sem acesso fácil ao material de leitura e nesses casos a escola terá de redobrar esforços não só no aspecto material como humano.

O facto de o ensino ser obrigatório e estar consequentemente aberto a todas as camadas sociais também favorece a existência de um grande número de crianças que mal sabem ler e escrever quando chegam ao Ciclo Preparatório. O ritmo inerente à prática de leitura e de escrita da Escola Primária não encontra terreno propício no ritmo exigido no Ciclo e é sobretudo então que surgem os problemas e as dificuldades, em suma os insucessos. O ritmo de exigência muda, não se verificando essa mesma mudança no ritmo de algumas crianças.

Urge por isso despertar desde cedo na criança o gosto pela leitura, o gosto pela escrita, para que não se verifique ulteriormente um insucesso indesejável. Se a leitura e a escrita se tornassem actividades triviais na vida da criança, deixariam provavelmente de existir os casos de pseudo-dislexia. Os casos de dislexia propriamente dita (de desenvolvimento ou adquirida) existirão sempre, mas em número reduzido. Para estes casos ter-se-ão lançado algumas pistas é ter-se-á mostrado a necessidade de encaminhar essas crianças, o mais cedo possível, para técnicos que possibilitem um diagnóstico tão correcto quanto possível da deficiência em questão; com base numa anamnese completa e em exames neurológicos, neuropsicológicos. Por sua vez, um exame (psico)linguístico das produções dessas crianças revestirá grande utilidade no domínio da reeducação.

*Maria da Graça Lisboa Castro Pinto*