

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MARIA DOS MILAGRES FERNANDES DINIZ

UM OLHAR DIRECIONADO ÀS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM

JOÃO PESSOA – PB

2007

MARIA DOS MILAGRES FERNANDES DINIZ

**UM OLHAR DIRECIONADO ÀS DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Janine Marta Coelho Rodrigues

JOÃO PESSOA/PB

2007

D585u Diniz, Maria dos Milagres Fernandes.

Um olhar direcionado às dificuldades
De aprendizagem. /Maria dos Milagres
Fernandes Diniz.- João Pessoa, 2007.

79p.

Orientadora: Janine Marta Coelho Rodrigues

Dissertação (mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Dificuldade
De aprendizagem. 4. Dislexia

UFPB/BC

CDU: 37(043)

MARIA DOS MILAGRES FERNANDES DINIZ

**UM OLHAR DIRECIONADO ÀS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profª PhD Janine Marta Coelho Rodrigues

ORIENTADORA

Profª Drª Marizete Fernandes de Lima – CE/UFPB

EXAMINADORA

Profª Drª Edineide Jessine – CE/UFPB

EXAMINADORA

Profª Drª Maria de Lourdes Soares – CCHLA/UFPB

EXAMINADORA

JOÃO PESSOA – Pb

2007

Dedico aos meus pais, que, incondicionalmente, me fortaleceram e incentivaram para mais uma etapa de minha trajetória educacional;

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, fonte inesgotável de sabedoria;

Agradeço aos meus pais, que me mantiveram firme na ânsia de realizar mais um desejo;

Agradeço à João Chaves, companheiro, amigo e amor que encontrei na vida, que mesmo distante, está incansavelmente presente nas minhas decisões, projetos e anseios;

Agradeço aos meus irmãos, Cadidja Carlota Fernandes Diniz e Jefferson Fernandes Diniz, pelo apoio e incentivo;

E, por fim, mas, não menos importante que nenhum acima citado, agradeço à minha orientadora, prof.^a PhD Janine Marta Coelho Rodrigues, pela companhia, pela extraordinária orientação, pelas horas de diálogo e incentivo aos estudos e à vida.

RESUMO

Com o propósito de refletirmos sobre as dificuldades de aprendizagem e as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas no contexto educacional, realizamos nesta pesquisa, algumas reflexões a respeito das dificuldades de aprendizagem, em especial, a dislexia. Optamos, por uma questão didática, em apresentar a problematização do fenômeno da Dislexia, através de enfoques das dificuldades de leitura e escrita que embora separado, os textos encontram-se articulados e intercomplementares. Realizamos um estudo de caso, pois percebemos entre as crianças atendidas no Núcleo de Educação Especial (NEDESP), nosso campo de pesquisa, este aluno encaminhado pela Escola Aconchego, que passando por um período de observação e avaliação psicopedagógica demonstrou apresentar traços de dislexia. Tal caso, passamos a acompanhar, entrevistar a mãe e analisar o material didático utilizado por ele na escola. Podendo-se concluir que o estudo de caso, viabilizou a construção de um trabalho crítico, reflexivo e inovador no contexto educacional, que certamente, contribuirá para o aprofundamento de outros estudos sobre a Dislexia.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Dificuldade, Dislexia.

ABSTRACT

With the intention to reflect on the difficulties of learning and the pedagogical practical that has been developed in the educational context, we carry through in this research, some reflexes regarding the learning difficulties, in special, the dyslexia. We opt, for an educational question, in presenting problematical of the phenomenon of the dyslexia, through of approaches of the difficulties of reading and writing that even so separate, the texts meet articulated and supplements. We carry through a case study, therefore we perceive between the childs taken care of in the NEDESP, our field of research, this pupil headed for the Aconhego school, that passing for one period of observation and assessment psychotherapist demonstrated to present dashes of dyslexia. Such in case that, we start to follow, to interview the mother and to analyze the educational material used by it in the school. Being able itself to conclude that the case study, it made possible I construct it of a critical, reflective and innovative work in the educational context, that certainly, to contribute for the deepening of studies on the dyslexia.

KEY-WORDS : Learning , difficulty, dyslexia.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo originou-se do interesse desta pesquisadora em estudar as questões da dislexia. Tal interesse partiu da minha formação inicial como pedagoga e fonoaudióloga preocupada com as dificuldades de aprendizagem constatada na experiência profissional, nos estágios nos dois cursos de graduação e acompanhamento através da minha orientadora; no atendimento oferecido às crianças no Núcleo de Educação Especial (NEDESP), aqui na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para melhor entendimento do tema tratado neste estudo: a dislexia, optamos por uma questão didática em apresentar a problematização do fenômeno da dislexia, através de enfoques, embora separados mas, articulados e intercomplementares. Isto posto, organizamos os conteúdos com um elo aglutinador – o não aprender, assim apresentamos Aprendizagem e as teorias por nós escolhida, que permanecem presentes no cotidiano da escola e nas ações pedagógicas dos professores, as dificuldades de aprendizagem, analisadas de uma forma mais abrangente, as questões da leitura e da escrita que não necessariamente representam ou configuram-se como dislexia e finalmente, a dislexia, estudada e ilustrada com um estudo de caso.

Escolhemos realizar um estudo de caso, pois percebemos entre as crianças atendidas no NEDESP, nosso campo de pesquisa, um aluno que, encaminhado pela escola, passando por um período de observação e avaliação psicopedagógica demonstrou apresentar traços de dislexia. Tal caso, passamos a acompanhar, entrevistar a mãe e analisar o material didático utilizado por ele na escola.

Neste estudo, pretende-se trazer à discussão o tema: Dificuldades de Aprendizagem, em especificidade, a Dislexia, manifestando a importância de seu conhecimento em instituições educacionais, assim como em instituições familiares, para que seja viabilizado as condutas e tratamentos adequados.

Como percurso metodológico de nosso estudo, optamos por realizar um estudo de caso que ilustrasse a temática abordada. Para tanto, nos aproximamos do sujeito da pesquisa por identificá-lo dentre diversos alunos atendidos e encaminhados pela Escola Aconchego ao NEDESP como um aluno com dificuldades de aprendizagem. A partir de então, entrevistamos a mãe de G.S.P., objetivando conhecer o contexto sóciofamiliar, acompanhamos as sessões de atendimento especializado, observando suas respostas e desempenhos. Analisamos o seu material didático escolar para completar as necessárias informações de seu desenvolvimento.

No final do estudo apresentamos algumas atividades realizadas por G.S.P. durante o nosso acompanhamento em seu atendimento.

Como fundamentação das Dificuldades de Aprendizagem, discorreremos no primeiro capítulo intitulado: Aprendizagem, enfatizando as teorias, os conceitos e suas modalidades. E assim, adentramos nas Dificuldades de Aprendizagem, campo fértil em concepções unidimensionais e em divisões conceituais entre os diferentes profissionais. Abordamos aspectos que tentam explicar por que algumas crianças, independentemente das suas inteligências normais, das suas adequadas acuidades sensoriais, dos seus adequados comportamentos motores e sócio-emocionais, não aprendem a ler, a escrever, a contar.

Detalhamos no segundo capítulo, denominado: Aquisição da leitura e escrita, entendendo ser fator fundamental para o segmento educacional, instigando as novas concepções e tendências educacionais, e pondo em discussão os métodos didáticos, o ambiente escolar e familiar, como sendo condições básicas para a devida aquisição da leitura e escrita.

O terceiro capítulo, cujo título é: Dislexia, nos propusemos a discutir esta dificuldade específica de aprendizagem, cujo tema referenda o estudo de caso, observado e analisado em dependências do Núcleo de Educação Especial – NEDESP, na UFPB. Estudo esse, viabilizado pela orientadora Prof^ª PhD Janine Marta Coelho Rodrigues, que atende em sessões semanais de reeducação psiopedagógica este aluno.

O Estudo de Caso citado, nos remete a analisar as características fundamentais da dislexia apresentada pela criança observada. Por meio de entrevistas e observações dos atendimentos, revelaremos as mais diversas formas de apresentação da dislexia. Contudo, interligamos as dificuldades de aprendizagem aos vários âmbitos da aprendizagem, desde a motivação aos déficits didáticos que tanto condicionam ao aparecimento das dificuldades de aprendizagem. Finalmente, apresentamos as considerações finais, referenciais e anexos. Esperamos com este estudo, ter contribuído para reflexões e discussões de um tema tão complexo como a Dislexia.

CAPITULO 1

2 APRENDIZAGEM

A história da evolução do homem também é uma história cultural: nos tornamos humanos na cultura; cultura esta, representada por um modo de conviver determinado pelo entrelaçamento entre a linguagem e emoção, que formam redes de comunicação. Participando destas redes, nos humanizamos. Maturana (1997) salienta que humanizar-se é compartilhar com outros um conjunto de valores e significados que dão sentido as relações estabelecidas por este grupo.

O fenômeno social se fundamenta na aceitação do outro e o amor é a emoção que funda o social. O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem no operar sob condições de recursão e conservação da recursão nas coordenações consensuais de comportamento, desta forma linguagem e modo de vida está estreita e mutuamente interligados.

Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sócio-cultural entendem e interpretam a realidade.

A aquisição de informações, a cultura, a aprendizagem (indiferentemente da esfera em que acontece), a comunicação interpessoal são imprescindíveis ao domínio da leitura-escrita. Verdadeiramente, a leitura-escrita tem sido e é agente essencial na transmissão cultural entre gerações e entre os seres humanos em geral por meio de suas aprendizagens. (FERREIRO,1992). A aprendizagem é um processo dinâmico e multidimensional, abrange fatos da vida e áreas de conhecimento sempre móveis, mutáveis, em evolução e transformação.

Para o ser humano nada é estático, tudo se caracteriza pela mobilidade e pelo dinamismo. A aprendizagem é também um processo vital e sua vitalidade é mutacional, transformadora, evolutiva. A aprendizagem é tão difícil e multidimensional quanto à própria vida. Envolve dimensões de sentimento, interesse, curiosidade, coragem, prontidão, motivação e, principalmente, maturidade.

A aprendizagem vem sendo estudada e sistematizada desde os povos da antiguidade oriental. No Egito, na China e na Índia, onde a finalidade era transmitir as tradições e os costumes, na antiguidade clássica, na Grécia e em Roma, onde a aprendizagem passou a seguir duas linhas opostas porém complementares, a **pedagogia da personalidade**, que visava a formação individual e a **pedagogia humanista**, que desenvolvia os indivíduos numa

linha onde o Sistema de ensino sistema educacional era representativo da realidade social e dava ênfase à aprendizagem universal. Foi durante a Idade Média que a aprendizagem e consequentemente o ensino passaram a ser determinados pela religião e seus dogmas. Por exemplo, uma criança *aprendia* a não ser *canhota*, embora neurologicamente o fosse. Estas atitudes eram determinadas pelos superiores religiosos, à medida que, atribuíam valores religiosos aos comportamentais e neurológicos, até. “Ser canhoto significava não ser de Deus”. E, por isso, não se permitia que se desenvolvesse esta habilidade.

Do século XVII até o início do século XX, a doutrina central sobre a aprendizagem era demonstrar cientificamente que determinados processos universais regiam os princípios da aprendizagem tentando explicar as causas e formas de seu funcionamento, forçando uma metodologia que visava enquadrar o comportamento de todos os organismos num sistema unificado de leis, à exemplo da sistematização efetuada pelos cientistas para a explicação dos demais fenômenos das ciências naturais. Muitos acreditavam que a aprendizagem estava intimamente ligada somente ao condicionamento. Um exemplo de experiência sobre o condicionamento foi realizada pelo fisiólogo russo, Ivan Pavlov, na Universidade de São Petersburgo (1891 – 1900), onde condicionou cães para salivarem ao som de campainha, descobrindo algo importantíssimo para a psicologia, o reflexo condicionado. Em 1903 Pavlov publicou os resultados chamando o fenômeno um "reflexo condicionado", que podia ser adquirido por experiência, e designando o processo "condicionamento". Pavlov avançou a idéia de que o reflexo condicionado poderia ter um papel importante no comportamento humano e na educação, e logo sua descoberta tornou-se base para uma nova corrente psicológica, o behaviorismo, fundado por John Watson em 1913.

Watson estudou as descobertas feitas por Ivan Pavlov e desenvolveu pesquisas semelhantes em biologia, fisiologia e comportamento de animais, e também o comportamento da criança, concluindo que o comportamento humano era sob muitos aspectos semelhante ao comportamento animal. Com base nesta constatação e inspirado nas descobertas de Pavlov, criou dentro da Psicologia uma nova corrente, o Behaviorismo (Comportamentalismo). Segundo ele, o comportamento dos organismos complexos responde a situações de acordo com sua rede nervosa, a qual está condicionada pela experiência. Em 1913 ele publicou um artigo expondo suas idéias e estabelecendo as bases da nova corrente da psicologia, contrária à Psicanálise de Freud, que considerava fantasiosa. Desprezou também a hereditariedade como responsável por tipos de personalidade, que atribuía exclusivamente à experiência e ao condicionamento do comportamento.

Na década de 30, sobretudo no mundo anglo-saxão, os cientistas americanos Edwin R. Guthrie, Clark L. Hull e Edward C. Tolman pesquisaram sobre as leis que regem a aprendizagem. O Edwin R. Guthrie desenvolveu as teses comportamentais de forma radical e afirmou que o complexo comportamento do homem, em última instância, pode ser explicado como resultado de um desenvolvimento evolutivo que o levou a aprender determinados padrões de reação muscular diante de estímulos recebidos em dadas circunstâncias. Caberia aos psicólogos, portanto, estabelecer as regras mais gerais que descrevessem as condições observáveis em que se produzissem comportamentos concretos, selecionando também os estímulos e as reações observáveis. Para Guthrie, um estímulo é qualquer mudança de energia física que ativa um receptor e cria impulsos condutores no sistema nervoso. Reação, por sua vez, é o movimento de qualquer músculo ou grupo de músculos, ou a secreção de qualquer glândula. Assim, não se descreveriam "ações", mas só movimentos. acreditava que as respostas, ao invés das percepções ou os estados mentais, poderiam formar as componentes da aprendizagem. O Edward C. Tolman, que, em *Purposive Behavior in Animals and Men* (1932; Comportamento proposital nos animais e nos homens), sustentou que o comportamento se volta para um objetivo e, portanto, não é possível reduzi-lo a uma mera conexão entre estímulos e reações.

Coerente com essa tese, Tolman introduziu o conceito das "variáveis intervenientes". Tais variáveis seriam representações, não de algum estado mental, mas de propriedades funcionais que supostamente se encontram no organismo e atuam como mediadoras entre os estímulos e as respostas. Tolman seguia a linha de raciocínio de que o princípio objetivo visado pelo sujeito era a base comportamental para a aprendizagem, percebendo o ser humano na sociedade em que está inserido, se faz necessário uma maior observação de seu estado emocional. Outro americano, Clark L. Hull, autor de *The Principles of Behavior* (1943; Princípios do behaviorismo) também se afastou do behaviorismo radical e ortodoxo e, assim como Tolman, defendeu a ação das variáveis intervenientes. Hull sustentou que o organismo mantém com o meio uma relação dinâmica que a psicologia tem condições de estudar, descobrindo leis do comportamento que, em última análise, remetem à física e à fisiologia. Para Hull, a maior parte da atividade animal e humana volta-se para a satisfação de necessidades básicas. Esses "impulsos" (drives) constituem autênticas variáveis intervenientes, assim como o hábito, que é uma disposição para reagir de um modo específico, fixado mediante uma determinada configuração do sistema nervoso em dadas condições do ambiente externo. Nem os impulsos nem os hábitos podem ser observados, mas é possível

inferi-los a partir da ciência física e fisiológica e da observação das conexões estímulo-resposta.

Tolman seguia a linha de raciocínio de que o princípio objetivo visado pelo sujeito era a base comportamental para a aprendizagem, percebendo o ser humano na sociedade em que está inserido, se faz necessário uma maior observação de seu estado emocional.

2.1 CONCEITO

Segundo Clifford T. Morgan (1977), “a aprendizagem é qualquer mudança relativamente permanente no comportamento, e que resulta de experiência ou prática”. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O *ato ou vontade de aprender* é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; *dinâmico*, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; *criador*, por buscar novos métodos visando a melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro. Um outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada. Na verdade, a motivação tem um papel fundamental na aprendizagem. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. Na verdade, o ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. Há aprendizados que podem ser considerados natos, como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social. Mas a maioria das aprendizagens se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores, e naturalmente, pela herança genética dos seus antepassados.

Outra definição refere-se à aprendizagem como “uma mudança permanente de comportamento, resultado de exposição a condições do meio ambiente” (TRAIVERS, 1977, p.41), em que a aprendizagem não é o comportamento, mas uma alteração; não é um evento singular, mas um sistema de eventos inter-relacionados.

E dentre tantos estudiosos como Piaget(1982), Morgan(1977), Traivers(1985), os quais contribuíram para conceituar a aprendizagem, optamos por analisar a concepção Vygotskyana, que diz que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.

Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, 1993, p.44).

Sendo o pensamento sujeito às interferências históricas às quais está o indivíduo submetido, entende-se que, o processo de aquisição da ortografia, a alfabetização e o uso autônomo da linguagem escrita são resultantes não apenas do processo pedagógico de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a isto. Vygotsky diz ainda que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. “Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva”. (Vygotsky, 1991, p.101). Desta forma não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos. Avaliar o estágio de desenvolvimento, ou realizar testes psicométricos não supre de respostas as questões levantadas. É necessário fazer uma análise do contexto emocional, das relações afetivas, do modo como a criança está situada historicamente no mundo. Na abordagem de Vygotsky a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, afirma que aprendizado não é desenvolvimento, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. A linguagem seria então o motor do pensamento, contrariando assim a concepção desenvolvimentista que considera o desenvolvimento a base para a aquisição da linguagem. Vygotsky (1991, p.102), defende que

(...) os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem. Isto ocorre de forma seqüencial.

Nos estudos de Piaget, a teoria da equilibração, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e assim, é considerada como um mecanismo auto-regulador, necessária para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio-ambiente. Piaget postula que todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza. E postula também que todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação.

Em outras palavras, Piaget (1975, p.14), define que

o equilíbrio cognitivo implica em afirmar a presença necessária de acomodações nas estruturas; bem como a conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem sucedidas.

Esta equilibração é necessária porque se uma pessoa só assimilasse, desenvolveria apenas alguns esquemas cognitivos, esses muito amplos, comprometendo sua capacidade de diferenciação; em contrapartida, se uma pessoa só acomodasse, desenvolveria uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, comprometendo seu esquema de generalização de tal forma que a maioria das coisas seriam vistas sempre como diferentes, mesmo pertencendo à mesma classe. Essa noção de equilibração foi a base para o conceito, desenvolvido por Paín, sobre as modalidades de aprendizagem, que se servem dos conceitos de assimilação e acomodação, na descrição de sua estrutura processual. Segundo Wadsworth, se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isso é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado. (Wadsworth, 1996) Segundo a teoria da equilibração, a integração pode ser vista como uma tarefa de assimilação, enquanto que a diferenciação seria uma tarefa de acomodação, contudo, há conservação mútua do todo e das partes.

É de Piaget o postulado de que o pleno desenvolvimento da personalidade sob seus aspectos mais intelectuais é indissociável do conjunto das relações afetivas, sociais e morais que constituem a vida da instituição educacional. À primeira vista, o desabrochamento da personalidade parece depender sobretudo dos fatores afetivos; na realidade, a educação forma um todo indissociável e não é possível formar personalidades autônomas no domínio moral se o indivíduo estiver submetido a uma coerção intelectual tal que o limite a aprender passivamente, sem tentar descobrir por si mesmo a verdade:

se ele é passivo intelectualmente não será livre moralmente. Mas reciprocamente, se sua moral consiste exclusivamente numa submissão à vontade adulta e se as únicas relações sociais que constituem as relações de aprendizagem são as que ligam cada estudante individualmente a um professor que detém todos os poderes, ele não pode tampouco ser ativo intelectualmente. (PIAGET, 1982, p.79).

Piaget (1975, p.115) afirma que,

adquirida a linguagem, a socialização do pensamento -se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. É justamente na medida, até, que o pensamento verbo-conceptual é transformado pela sua natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com os atos práticos

dos atos da inteligência sensório-motora e à sua busca de êxito ou satisfação.

Paín descreve as modalidades de aprendizagem sintomática tomando por base o postulado piagetiano. Descreve como a assimilação e a acomodação atuam no modo como o sujeito aprende e como isso pode ser sintomatizado, tendo assim características de um excesso ou escassez de um desses movimentos, afetando o resultado final. Na bordagem de Piaget, o sujeito está em constante equilíbrio. Paín parte desse pressuposto e afirma que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a uma hiperatuação de uma dessas formas, somada a uma hipo-atuação da outra gerando as modalidades de aprendizagem sintomática: **Hiperassimilação** - Sendo a assimilação o movimento do processo de adaptação pelo qual os elementos do meio são alterados para serem incorporados pelo sujeito, numa aprendizagem sintomatizada pode ocorrer uma exacerbação desse movimento, de modo que o aprendiz não resigna-se ao aprender. Há o predomínio dos aspectos subjetivos sobre os objetivos. Esta sintomatização vem acompanhada da hipoacomodação. **Hipoacomodação** - A acomodação consiste em adaptar-se para que ocorra a internalização. A sintomatização da acomodação pode dar-se pela resistência em acomodar, ou seja, numa dificuldade de internalizar os objetos. **Hiperacomodação** - Acomodar-se é abrir-se para a internalização, o exagero disto pode levar a uma pobreza de contato com a subjetividade, levando à submissão e à obediência acrítica. Essa sintomatização está associada a hipoassimilação. **Hipoassimilação** - Nesta sintomatização ocorre uma assimilação pobre, o que resulta na pobreza no contato com o objeto, de modo a não transformá-lo, não assimilá-lo de todo, apenas acomodá-lo.

A aprendizagem normal pressupõe que os movimentos de assimilação e acomodação estão em equilíbrio. O que caracteriza a sintomatização no aprender é predomínio de um movimento sobre o outro. Quando há o predomínio da assimilação, as dificuldades de aprendizagem são da ordem da não resignação, o que leva o sujeito a interpretar os objetos de modo subjetivo, não internalizando as características próprias do objeto. Quando a acomodação predomina, o sujeito não empresta sentido subjetivo aos objetos, antes, resigna-se sem criticidade. O sistema educativo pode produzir sujeitos muito acomodativos se a reprodução dos padrões for mais valorizada que o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Um sujeito que apresente uma sintomatização na modalidade hiperacomodativa/ hipoassimilativa pode não ser visto como tendo “problemas de aprendizagem”, pois consegue reproduzir os modelos com precisão.

A concepção behaviorista, assim fundada por John Watson, que inspirado nas descobertas de Ivan Pavlov, constatou que o comportamento dos organismos complexos responde a situações de acordo com sua rede nervosa, a qual está condicionada pela experiência. Em 1913 ele publicou um artigo expondo suas idéias e estabelecendo as bases da nova corrente da psicologia, contrária à Psicanálise de Freud, que considerava fantasiosa. Desprezou também a hereditariedade como responsável por tipos de personalidade, que atribuía exclusivamente à experiência e ao condicionamento do comportamento. Para além de Watson outros autores se destacaram nesta corrente que dominou as primeiras décadas do século XX: Skinner, Tolman e Hull.

Skinner baseou suas teorias na análise das condutas observáveis. Dividiu o processo de aprendizagem em respostas operantes e estímulos de reforço, o que o levou a desenvolver técnicas de modificação de conduta na sala de aula. Trabalhou sobre a conduta em termos de reforços positivos (recompensas) contra reforços negativos (castigos). A teoria de B.F. Skinner baseia-se na idéia de que o aprendizado ocorre em função de mudança no comportamento manifesto. As mudanças no comportamento são o resultado de uma resposta individual a eventos (estímulos) que ocorrem no meio. Uma resposta produz uma conseqüência, bater em uma bola, solucionar um problema matemático. Quando um padrão particular Estímulo-Resposta é reforçado (recompensado), o indivíduo é condicionado a reagir. A característica que distingue o condicionamento operante em relação às formas anteriores de behaviorismo (por exemplo: Thorndike, Hull) é que o organismo pode emitir respostas, em vez de só obter respostas devido a um estímulo externo. O reforço é o elemento-chave na teoria estímulo-resposta de Skinner. Um reforço é qualquer coisa que fortaleça a resposta desejada. Pode ser um elogio verbal, uma boa nota, ou um sentimento de realização ou satisfação crescente. A teoria também cobre reforços negativos - uma ação que evita uma conseqüência indesejada.

2.1.1 Contribuições de Skinner, Piaget e Vygotsky para a aprendizagem

O conceito-chave do pensamento de Skinner é o de condicionamento-operante, que ele acrescentou à noção de reflexo condicionado, formulada pelo cientista russo Ivan Pavlov. O reflexo condicionado é uma reação a um estímulo casual. O condicionamento operante é um mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação. É o caso do rato faminto que, numa experiência, percebe que o acionar de uma alavanca levará ao recebimento da comida. Ele

tenderá a repetir movimento cada vez que quiser saciar sua fome. A diferença entre o reflexo condicionado e o condicionamento operante é que o primeiro é uma resposta a um estímulo puramente externo; e o segundo, o hábito gerado por uma ação do indivíduo. No comportamento respondente, Pavlov diz que a um estímulo segue-se uma resposta. No comportamento operante (de Skinner), o ambiente é modificado e produz conseqüências que agem de novo sobre ele, alterando a probabilidade de ocorrência futura semelhante.

O condicionamento operante é um mecanismo de aprendizagem de novo comportamento - um processo que Skinner chamou de modelagem. ***O instrumento fundamental de modelagem é o reforço.*** Skinner era *determinista*. Em sua teoria não havia nenhum espaço para o livre-arbítrio, pois afirmar que os seres humanos são capazes de livre escolha seria negar sua suposição básica de que o comportamento é controlado pelo ambiente e os genes.

Entretanto, independente da escola de pensamento seguida, sabe-se que o indivíduo desde o nascimento, utilizando seu Percepção|campo perceptual, vai ampliando seu repertório e construindo conceitos, em função do meio que o cerca. Estes conceitos são regidos por mecanismos de memória onde as imagens dos sentidos são fixadas e lembradas por associação a cada nova experiência. Os efeitos da aprendizagem são retidos na memória, onde este processo é reversível até um certo tempo, pois depende do estímulo ou necessidade de fixação, podendo depois ser sucedido por uma mudança neural duradoura. **A Memória de Curto Prazo** é reversível e temporária, acredita-se que decorra de um mecanismo fisiológico, por exemplo um impulso eletro-químico gerando um impulso sináptico, que pode manter vivo um traço da memória por um período de tempo limitado, isto é, depois de passado certo período, acredita-se que esta informação desvanesce-se. Logo a memória de curto prazo pouco importa para a aprendizagem. **Memória de longo prazo** - A memória permanente, ou memória de longo prazo, depende de transformações na estrutura química ou física dos neurônios. Aparentemente as mudanças sinápticas têm uma importância primordial nos estímulos que levam aos mecanismos de lembranças como imagens, odores, sons, etc, que, avulsos parecem ter uma localização definida, parecendo ser de certa forma blocos desconexos, que ao serem ativados montam a lembrança do evento que é novamente sentida pelo indivíduo, como por exemplo, a lembrança da confecção de um bolo pela avó pela associação da lembrança de um determinado odor. A aprendizagem é influenciada pela inteligência, motivação, e, segundo alguns teóricos, pela hereditariedade (existem

controvérsias), onde o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta são os elementos básicos para o processo de fixação das novas informações absorvidas e processadas pelo indivíduo.

Cada indivíduo apresenta um conjunto de estratégias cognitivas que mobilizam o processo de aprendizagem. Assim, a aprendizagem é uma atividade individual que se desenvolve dentro de um sistema único e contínuo, operando sobre todos os dados recebidos e tornando-os revestidos de significado. Em outras palavras, cada pessoa aprende a seu modo, estilo e ritmo, o que veemente não é respeitado por grande parte da família, equipe pedagógica e todos os que convivem com este indivíduo. O processo de aprendizagem deve ser considerada tanto individual como social. É, portanto, importante que a escola se constitua num contexto social e emocional adequado para o desenvolvimento humano.

2.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Os primeiros relatos médicos a respeito dos problemas acadêmicos em crianças consideradas “normais”, desconsiderando-se outros aspectos, surgiram na literatura inglesa, no final do século passado, com Hinshelwood em 1917, oftalmologista de Glasgow, que considerou essa dificuldade como “cegueira congênita das palavras”.

Outro pioneiro nos estudos das dificuldades de aprendizagem foi um neuropatologista chamado Samuel Orton, que a partir de 1925, começou a descrever um quadro de natureza peculiar, refletido, principalmente na leitura e escrita, mais precisamente na caligrafia, introduzindo o termo de “estrefossimbolia” para distorções, substituições, omissões e escrita especular, observada por ele. (ORTON,1928). Segundo Orton, muitos dos atrasos e dificuldades no desenvolvimento da linguagem são função do desvio no processo da superioridade unilateral do cérebro e de fatores hereditários. Ele cria que cada desordem tenha seu método específico na reeducação: se efetivamente formos suficientemente perspicazes no diagnóstico e provarmos que somos suficientemente inteligentes para desenvolvermos métodos de treinamento adequados para satisfazer as necessidades de cada caso particular, então os problemas podem superar-se.

Outra pesquisadora influenciada pelos Gestaltistas (Goldstein, Werthein, etc) foi Katrina de Hirsch que fundou a primeira clínica de desordens da linguagem nos Estados Unidos, sendo especialista em patologia da fala. Esta, também iniciou os estudos sobre o fracasso da leitura. Segundo Katrina, é recomendável que os métodos pedagógicos se centrem fundamentalmente na criança e serem perspectivados de acordo com as necessidades específicas e individuais das crianças.

No Brasil, Lefreve (1975,p.123) introduz o termo, definindo-o como:

síndrome que se refere à criança de inteligência próxima à média, média ou superior à média, com problemas de aprendizagem e/ou certos distúrbios de comportamento de grau leve a severo, associados a discretos desvios de funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), que podem ser caracterizados por várias combinações de déficit na percepção, conceituação, linguagem, memória, atenção e na função motora.

Tantos outros estudiosos tiveram significativa importância, no entanto, estagnaremos as citações, pois julgamos ser suficiente o número de autores para que seja reconhecido a diversidade de perspectivas e de abordagens das dificuldades de aprendizagem. Parece claro, que as dificuldades de aprendizagem não são emanadas num modelo interacional e dialético. De um lado, os defensores que vêem as dificuldades de aprendizagens na criança nos seus déficits de processamento de informação. Do outro, os defensores que vêem as Dificuldades de Aprendizagem no professor e nos processos de trabalho, além das influências advindas do ambiente doméstico e escolar.

2.3 CONCEITUACAO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Apesar de serem encontradas terminologias diferenciadas dependendo do autor consultado, sendo comum depararmos com termos tais como *Distúrbios de Aprendizagem; Problemas de Aprendizagem; Deficiência na Aprendizagem e Dificuldade de aprendizagem*, adotaremos nesta dissertação o termo Dificuldade de Aprendizagem entendendo abranger as demais.

Definições extremamente complexas vem sendo revisada, surgindo outras como a do DSM-IV(1995, p.44), segundo a qual:

Transtornos da Aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência.

São várias as características identificadas em crianças com dificuldades de aprendizagem, no entanto, existe uma de fundamental importância, que seria a diferença explícita entre idade cronológica e idade mental, possibilitando diagnosticar com mais facilidade e veemência a probabilidade de uma criança ter dificuldade de aprendizagem.

Todas as definições referem-se aos portadores de Dificuldade de Aprendizagem como enquadrados em subgrupos comuns baseado no tipo específico de inabilidades um déficit que envolve algumas habilidades, como: linguagem oral, leitura, escrita, matemática, e nas

combinações e/ou relações entre elas. Apesar de todas as definições e conceitos mostrarem, ao mesmo tempo certa homogeneidade, principalmente pelo fato de existir integridade potencial e deficiências na aprendizagem, quer geral ou específicas, mostram também certa heterogeneidade por haver diferenças críticas na qualidade e quantidade da performance acadêmica, em sua história social e de aprendizagem, ausência ou presença de sinais neurológicos, entre outros.

Portanto a evolução teórica do tema, por intermédio do tempo, tem possibilitado uma constante reformulação conceitual, deixando-se para trás os vínculos com outros rótulos, procurando-se ampliar mais o quadro, focalizando não só no portador, mas o sistema em que se está inserido. E sobre esta evolução, a National Joint Committee of Learning Disabilities – NJCLD (1994, p.65-66):

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências ou com influências extrínsecas, elas não são o resultado dessas condições.

De fato, o termo Dificuldade de Aprendizagem, como podemos avaliar por essa definição, tem sido usado para designar um fenômeno extremamente complexo (Torgesen,1990). O campo das Dificuldades de Aprendizagem agrupa efetivamente uma variedade desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses. Segundo Jacob e Loureiro (1996), o fato da criança apresentar dificuldades de aprendizagem não pode ser considerado um problema isolado, tendo em vista que o fracasso escolar interfere no desenvolvimento afetivo e compromete processos intra-psíquicos, relacionados à formação da personalidade da criança, acarretando também problemas afetivos. Por isso é necessário proporcionar cuidados especiais a essa criança.

Muitas vezes o termo Dificuldade de Aprendizagem é utilizado de forma inadequada, por motivo de pouco conhecimento sobre o assunto. Este tem sido bastante estudado, mas as informações obtidas penetram no âmbito educacional de forma lenta.

Dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicas destas crianças

freqüentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares. (SMITH, 2001. p. 15).

Del Prette (1998), no enfoque das habilidades sociais, considerando o aspecto interpessoal, entendem as dificuldades de aprendizagem como uma “síndrome psicossocial” que sofre interferência de fatores tanto de ordem interna quanto externa, no que diz respeito ao meio familiar, pedagógico e social. Em seus estudos, os autores observam que essas crianças demonstram dentre outros déficits, agressividade, maturidade e problemas na interação com colegas. Em relação às tarefas escolares, são mais passivas, dependentes e menos assertivas em suas opiniões. Essas crianças são reconhecidas pelos seus professores como inquietas, briguentas, inibidas e sem iniciativa. Avaliam-se, também, de forma negativa.

Estudos apontam que a problemática na área afetivo-social e desempenho acadêmico se correlacionam, ou seja, que crianças com dificuldades de aprendizagem também apresentam problemas sócio-emocionais e comportamentais.

Dentro de uma análise contextual, há necessidade de compreender que, mesmo na presença de uma pedagogia eficaz e de professores competentes, as Dificuldades de Aprendizagem não desaparecem, nem se extinguem. O enfoque das Dificuldades de Aprendizagem está no indivíduo que não rende ao nível do que se poderia supor e esperar a partir do seu potencial intelectual, e por motivo dessa especificidade cognitiva na aprendizagem, ele tende a revelar fracassos inesperados.

Weiss (1997, p.16) considera o fracasso escolar como “uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola”. Esta insuficiência escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. A dificuldade de aprender pode, entretanto, estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos).

A escola é considerada, também, como a instância que leva de forma significativa a criança ao fracasso escolar, tendo em vista que, associada ao sistema sócio-econômico-político, reflete e reproduz a ideologia da sociedade na qual está inserida. Nessa visão, a aprendizagem está intimamente relacionada à intencionalidade e ao modo pela qual a informação chega ao aluno, determinando a qualidade de ensino.

Na perspectiva do fracasso escolar estar relacionado ao aluno, especificamente, às suas condições internas de aprendizagem, enfoca-se o histórico pessoal e familiar da criança. Essa perspectiva é normalmente considerada pela escola, como a causa da maioria dos casos de

baixo rendimento escolar, pois muitas crianças vêm de lares desestruturados, com pais que não acompanham os estudos dos filhos, que por sua vez não estão interessados em aprender. Entretanto, há casos de crianças que são bem sucedidas no desempenho escolar.

Schliemann (1995), atribui o fracasso escolar da criança à instituição escolar. Os conhecimentos informais aplicados pelas crianças em situações cotidianas não são aproveitados pela escola e são considerados inadequados para a aprendizagem. Conseqüentemente, na avaliação, o desempenho destas crianças é tido como insatisfatório, pois não são capazes de resolver os exercícios matemáticos de forma apropriada, utilizando fórmulas e algoritmos adequados.

Baseado no relatório Warnock, 1978, vários responsáveis do Ministério da Educação adotaram para os estudantes com Dificuldades de Aprendizagem o conceito abrangente de necessidades educativas especiais (Decreto –Lei 319/91, de 23 de Agosto de 1991.), outra medida que reflete uma expectativa positiva sobre o assunto, sem porém, atingir a mesma profundidade em termos de estratégias de diagnóstico-intervenção, e concomitantes coordenadas de formação permanente por parte dos professores.

O termo das Dificuldades de Aprendizagem constitui todavia, uma simples designação que é útil por um lado, mas por outro não, na medida em que encerra uma significação sócio-política e sócio-cultural. O termo evolui da necessidade em fornecer serviços educacionais a uma população escolar que foi, e ainda é, subservida e negligenciada. Trata-se de uma questão que, em última análise, ilustra o insucesso escolar e nunca o insucesso individual do estudante.

É também importante frisar, a importância que o contexto familiar e escolar remete as Dificuldades de Aprendizagem, no sentido de que, estes podem ajudar ou atrapalhar o desenvolvimento intelectual e comportamental.

As condições em casa e na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante, daí a necessidade de compreender como o ambiente familiar e escolar afetam o desenvolvimento intelectual e o potencial para a aprendizagem. No que diz respeito ao ambiente doméstico, este exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal, um ambiente estimulador e encorajador em casa, produz estudantes adaptáveis e muito dispostos à aprender, mesmo entre crianças cuja saúde ou inteligência é comprometida de alguma maneira. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Ao contrário, as crianças que são privadas de

um ambiente estimulante nos primeiros anos de vida enfrentam muitos obstáculos desanimadores. Estas, adquirem lentamente as habilidades cognitivas básicas, têm fracas habilidades sociais e tendem a comunicar-se mal. Não usam suas capacidades intelectuais em seu benefício e podem mostrar pouca curiosidade ou interesse por aprender, não possuem auto-confiança, o que as colocam em risco educacional durante todos os anos de escola. Em muitos aspectos, o ambiente doméstico pode prejudicar a capacidade de uma criança para aprender. As crianças que não obtêm nutrição alimentar ou sono suficientes obviamente sofrerão em sua capacidade para concentrar-se e absorver informações. Supomos, também, que as crianças criadas por pais ou responsáveis que falam mal o idioma e aquelas que vêem muita televisão tendem a ter atraso no desenvolvimento da língua; isso afeta sua capacidade para expressar-se e compreender seus professores e também as coloca em situações de risco para problemas de leitura e de escrita, pois, estes hábitos nada estimulam o raciocínio e as habilidades que envolvem a aquisição da leitura.

O estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudança de residência, a discórdia familiar ou doença pode não ser apenas prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição da criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso escolar. É trágico percebermos que números crescentes de crianças não estão realmente disponíveis para a aprendizagem, porque suas vidas são dominadas pelo medo: perigos em seus lares ou na vizinhança fazem com que precisem dedicar a maior parte de sua energia mental à questão urgente de proteção pessoal.

A fim de obterem progresso intelectual, as crianças devem não apenas estarem prontas e capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem. Se o sistema educacional não oferece isso, os alunos nunca possam desenvolver sua faixa plena de capacidades, tornando-se efetivamente “deficientes”, embora não haja nada de fisicamente errado com eles. Infelizmente, muitos alunos devem dar o melhor de si sob condições menos que ótimas nas escolas de nosso país.

É público e notório, o fato de que salas de aulas super-cheias e professores sobrecarregados ou pouco treinados e suprimentos inadequados de bons materiais didáticos comprometem a capacidade dos alunos para aprender. Um aluno cuja orientação é principalmente visual e exploratória, por exemplo, precisa ver e tocar as coisas a fim de entendê-las. Esse estudante não se sairá bem com professores “palestrantes”, não importando o quanto possam ser inteligentes e interessados por sua matéria. Da mesma forma, uma

criança cuja abordagem à aprendizagem é basicamente reflexiva – isto é – que precisa de tempo para considerar todos os aspectos de um problema, antes de tentar uma solução – irá sair-se muito mal em uma sala de aula onde os alunos são levados apressadamente de uma tarefa para outra de acordo com os ditames de um currículo rígido.

A verdade é que muitos alunos fracos são vítimas da incapacidade de suas escolas para ajustarem-se às diferenças individuais e culturais. Para crianças com dificuldade de aprendizagem, a rigidez na sala de aula é fatal. Para progredirem, os estudantes devem ser encorajados a trabalhar do seu próprio modo. Se forem colocados em uma sala onde o professor é inflexível sobre tarefas e testes, ou que usa materiais e/ou métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados, muito provavelmente. Se forem regularmente envergonhados ou penalizados por seus fracassos, os estudantes provavelmente não permanecerão motivados por muito tempo, visto que agrava o fato da tarefa árdua que é estudar, permanecer quieto com tanta energia à gastar.

Infelizmente a perda do interesse pela educação e a falta de autoconfiança podem continuar aflingindo essas crianças mesmo quando mudam para arranjos mais favoráveis. Dessa forma, o ambiente escolar inapropriado podem levar até mesmo as mais leves deficiências a tornarem-se grandes problemas.

Todos temos pontos fortes e fracos na aprendizagem, no entanto, os adultos além de reconhecerem suas fraquezas, conseguem escondê-las; as crianças com dificuldades de aprendizagem, entretanto, sofrem de uma combinação infeliz: não apenas suas fraquezas são mais pronunciadas que o normal, mas elas também estão naquelas áreas que mais tendem a interferir na aquisição de habilidades básicas em leitura, matemática ou escrita. Como resultado, seu progresso na escola é repetidamente bloqueado. Essas crianças são, com frequência, brilhantes, criativa nas áreas mais valorizadas em nossa sociedade, seus talentos podem não ser considerados importantes ou ser vistos como irrelevantes. Alguns desses estudantes vêm a sentir-se fracassados. Eles não entendem por que não podem fazer o que outras crianças parecem fazer tão facilmente; acabam vendo a si mesmos como pessoas estúpidas, ou geralmente incapazes.

Na verdade, as crianças com dificuldades de aprendizagem comumente estão lutando em uma ou mais de quatro áreas básicas que evitam o processamento adequado de informações: atenção, percepção visual, processamento da linguagem ou coordenação muscular. Até mesmo leves fraquezas nessas áreas podem criar grandes obstáculos à aprendizagem e à comunicação em salas de aula tradicionais.

2.3.1 Déficit de Atenção

A criança deixa, com frequência, de prestar atenção a detalhes e comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras; têm dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; parece não escutar, quando lhe dirigem a palavra; não segue instruções e não termina seus deveres escolares e tarefas domésticas; tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; reluta em envolver-se em tarefas e atividades ou evita-as; perde coisas como brinquedos, livros e lápis; distrai-se facilmente com visões e sons irrelevantes e com frequência, apresenta esquecimento em tarefas diárias.

Incapaz de planejar ou de aderir a um curso de ação, a criança logo começa a decair em seu desempenho escolar. Talvez, ainda mais doloroso, a criança é deixada para trás também socialmente. A rejeição social, juntamente com o baixo desempenho escolar, é uma boa receita para a perda da auto-estima. Muitas dessas crianças começam a ver a si mesmas como perdedoras em uma idade precoce.

Infelizmente, as crianças com déficit de atenção têm o dom de afastar os adultos, pois muitas delas são irritáveis e difíceis desde bebês (choravam muito e não se acalmavam, quando acarinhadas e lavadas ao colo), são teimosas e não respondem a meios comuns de disciplina. Enfim, elas não só esgotam os pais, como também fazem com que estes se sintam rejeitados e inadequados. Estas crianças tornar-se-ão adolescentes revoltados, uma vez que, buscarão esgotar suas energias, lançando-se em drogas e álcool, acarretando por fim, depressão, ansiedade, problemas de conduta, baixa auto-estima e fraco desempenho escolar, reduzindo assim as chances de tais alunos terminarem a escolarização, buscarem a educação superior e encontrarem um emprego satisfatório.

A colocação educacional inapropriada pode também produzir o comportamento desatento. Muitas vezes, os estudantes têm problemas para manter a atenção, porque seus estilos de aprendizagem não combinam com o modo como as informações lhes são apresentadas. Uma criança que se distrai facilmente, por exemplo, considerará quase impossível concentrar-se numa sala onde o professor decorou cada centímetro quadrado da parede com mapas, gráficos, pôsteres e outros auxílios visuais “úteis”. Em comparação, alunos cujo estilo preferido de aprendizagem é interativo tendem a descobrir que sua atenção vagueia durante palestras ou longos períodos de leitura. As crianças que aprendem melhor usando a audição, podem achar difícil manter seu foco enquanto lêem, a menos que leiam em

voz alta, o que não é permitido em sala de aula. Essas são apenas algumas das muitas incompatibilidades cognitivas que podem produzir problemas de concentração.

A maior parte das crianças com o déficit de atenção não precisa de educação especial. Essas, podem funcionar muito bem em salas de aula normais com o auxílio de professores atenciosos e boas técnicas de manejo em sala de aula. Contudo, cerca de um terço dessas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem adicionais, o que necessitaria, inevitavelmente, de uma intervenção educacional, por parte da equipe pedagógica. É muito importante ensinar-lhes bons hábitos de estudos e estratégias de memorização, tais como rimas, truques mnemônicos e visualização. Diferente de outros estudantes, as crianças com problemas de aprendizagem quase nunca pensam em táticas como essas.

A identificação e a intervenção precoce são fundamentais, quanto antes o problema é reconhecido, menos provavelmente o comportamento anti-social ou os problemas emocionais irão desenvolver-se. Também será menos provável que os pais culpem a si mesmos pelo comportamento difícil da criança.

2.3.2 Déficit da Percepção Visual

Os estudantes com déficit de percepção visual têm problemas para entender o que vêem. O problema não é de visão, mas do modo como seus cérebros processam as informações visuais. Essas crianças têm dificuldade para reconhecer, organizar, interpretar e/ou recordar imagens visuais. Como resultado elas têm problemas para entender todo o espectro de símbolos escritos e pictóricos – não apenas as letras e palavras, mas também números, diagramas, mapas, gráficos e tabelas.

Por serem muito sutis, frequentemente, os déficits da percepção visual raramente são suspeitadas até que uma criança começa a ter problemas na escola. Mesmo assim, a fonte do problema pode ser um mistério. É normal que as crianças exibam alguns sintomas apresentados na escrita, leitura, matemática e problemas relacionados, como: antipatia à escrita, evitando aprendê-la; atrasos na aprendizagem da escrita; os trabalhos escolares são sujos e incompletos; frequentes inversões de letras e números; espaçamento desigual entre letras e palavras; cópia imprecisa; fraca ortografia; não consegue localizar erro no próprio trabalho; dificuldade em preparar esboços gerais e organizar o trabalho escrito; na leitura – confunde letras de aparência similar (b e d, p e a); dificuldade para reconhecer e recordar palavras que vê; perde-se durante a leitura; fraca memória para palavra impressa; na matemática – fraco alinhamento de problemas resulta em erros de cálculos; dificuldade para

memorização de fatos matemáticos, tabelas de multiplicação, fórmulas e equações; problemas para interpretar gráficos, diagramas e tabelas, além de confundir esquerda e direita; dificuldade pra hora; fraco senso de direção; não capta o humor e os sentimentos de outras pessoas e frequentemente perde as coisas.

Embora seja raro uma dificuldade de aprendizagem ser identificada tão cedo, os problemas com a percepção visual realmente começam a causar problemas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quando interferem no progresso em quase todas as matérias. O tipo de apoio escolar necessário para esses estudantes com déficit de percepção visual varia, dependendo da gravidade de seus problemas. A maior parte desses estudantes aprendem a ler melhor com os ouvidos – eles precisam de instrução de leitura solidamente baseada na audição e, se esta não estiver disponível na sala de aula, de ser oferecida extra-sala. As crianças com déficit de memória visual precisam ter ponto de acesso a materiais que possam memorizar, como tabelas de multiplicação, fórmulas de matemática ou mapas. Além disso, muitos desses estudantes parecem necessitar mais é de um tempo extra. Embora o cérebro dessas crianças processe as informações visuais de um modo mais lento, muitas podem lidar com tarefas visuais de forma competente, se lhes for permitido trabalhar em seu próprio ritmo.

É necessário frisar um problema de percepção visual diminuída chamado ambliopia que trata-se da diminuição da acuidade visual, uni ou bilateral, num local que não se encontra lesão ocular ao exame oftalmológico. O problema é meramente funcional e pode ocorrer mesmo com o uso de óculos, quando as estruturas oculares apresentam-se aparentemente normais (sem alteração orgânica). A ambliopia aparece em decorrência de obstáculos ao desenvolvimento da visão. O olho amblíope não apresenta um amadurecimento normal da visão e é popularmente conhecido como “olho preguiçoso”. A incidência de ambliopia em crianças em idade escolar é de aproximadamente 4% e, em geral, é prevenível ou tratável nos primeiros anos de vida.

Estrabismo, diferença de erro de refração entre os olhos (alta hipermetropia e astigmatismo), catarata congênita e qualquer outro fator que impeça a formação do foco da imagem na retina são as causas mais frequentes de ambliopia. Já com estrabismos de pequeno ângulo bem como diferenças de grau podem passar despercebidas aos pais e ao médico não especialista, a prevenção da ambliopia definitiva está no exame oftalmológico de todas as crianças antes dos dois anos de idade.

O mecanismo da ambliopia consiste que cada um dos dois olhos envia uma imagem para o cérebro, o qual precisa juntá-las formando uma só imagem. Quando os dois olhos enviam uma imagem igual para o mesmo objeto obtém-se facilmente a fusão das imagens. Porém, quando cada um olho está fixado num ponto, o cérebro recebe duas imagens muito diferentes entre si e não consegue juntá-las. Como defesa, o olho elimina automaticamente a imagem que vem do olho desviado. A supressão do olho desviado faz com que não haja desenvolvimento visual e fica o olho mais fraco (amblíope ou olho preguiçoso).

O tratamento clássico e mais conhecido da ambliopia ainda é a oclusão do olho de menor visão, sendo que as ambliopias não tratadas até os seis anos de idade são consideradas irreversíveis. O tempo para oclusão depende da intensidade e da idade do paciente. Na maior parte dos casos, a ambliopia deve ser detectada e tratada antes da idade escolar, quando a visão ainda está em pleno desenvolvimento, porém não é fácil de ser detectada, principalmente pela criança, que sempre enxergou dessa maneira e não percebe que só um olho é “bom”. Todas as crianças devem realizar exame oftalmológico por volta até os 4 anos de idade para diagnosticar diferenças de poder refracional entre os olhos. Se apresentarem estrabismo ou houver história de ambliopia na família, a criança deve realizar este exame mais precocemente. No entanto, não adianta tratar apenas a causa da ambliopia. Deve-se também forçar o cérebro a usar o olho fraco para estimulá-lo. Isso só é possível ao ocluir o olho preferido na maior parte do dia, por semana ou até meses. Algumas vezes é necessário ocluir ambos os olhos alternadamente. Quanto ao sucesso no tratamento da ambliopia, isso varia conforme a gravidade do problema e da idade do paciente, tendo resultados insatisfatórios se for feito após a idade escolar. O tratamento pode durar até os 9 anos de idade. Após essa idade, a ambliopia tende a não voltar mais. Se o olho amblíope não for tratado, a dificuldade visual poderá ser irreversível. E, se tratando da irreversibilidade, há uma enorme variedade de métodos utilizados para auxiliar na aquisição da leitura e escrita.

Alguns podem usar exclusivamente o Braille (é um alfabeto convencional cujos caracteres se indicam por pontos em relevo em que o deficiente visual distingue por meio do tato. A partir dos seis pontos salientes, é possível fazer 63 combinações que podem representar letras simples e acentuadas, pontuações, algarismos, sinais algébricos e notas musicais.); outros podem usar escrita normal com o auxílio de ajudas ópticas (lupa); alguns usam uma combinação de métodos, incluindo o braille e auxiliares ópticos e outros ainda têm suficiente visão funcional para usarem a escrita normal embora com muita dificuldade. A menos que determinada criança tenha outros tipos de deficiência que afetem a sua capacidade

de aprender a ler e a escrever. O método de aprendizagem que deve ser proporcionado à criança cega ou com problemas de visão é aquele que melhor se adequar às suas necessidades e capacidades. Assim, uma criança cega ou com grande perda da capacidade visual, necessita de uma aprendizagem sistemática dada por professor especialista para se tornar leitor de braille e uma criança com baixa visão precisa de ser ensinada a usar os seus restos visuais e requer uma aprendizagem regular e intensiva para poder usar eficientemente as suas ajudas ópticas.

A intervenção é importante, na medida que, crianças com déficit de percepção visual geralmente precisam de apoio, principalmente no Ensino Fundamental I, quando as crianças começam a aprender e dominar sistemas de símbolos visuais. Normalmente, se existir acompanhamento adequado, ensino sistemático e direcionado, uso diferentes áreas de recursos para compensar suas deficiências de processamento visual, à medida que envelhecem, eles conseguem mais independência.

2.3.3 Déficit de Processamento da Linguagem

O maior número de crianças identificadas com dificuldade de aprendizagem são aquelas com problemas de processamento da linguagem. Essas crianças podem ter problemas com qualquer espectro da linguagem: ouvir palavras corretamente, entender seu significado, recordar materiais verbais e comunicar-se claramente. As dificuldades dessas crianças começam com a palavra falada e conseqüentemente interferem na leitura e /ou na escrita quando ingressam na escola.

Este déficit é identificado pelos pais e/ou responsáveis antes de ingressar na escola, pois as crianças com déficit de processamento da linguagem podem ser lentas na aprendizagem da fala e podem usar sentenças mais curtas, vocabulários menores e uma gramática mais pobre do que seus irmãos ou vizinhos faziam em uma idade semelhante. Pode haver sinais de que elas nem sempre compreendam o que lhes é dito. Suas respostas às questões podem ser inapropriadas, ou elas podem não ser capazes de seguir instruções de uma forma confiável. Sua memória para instruções pode ser fraca, o que nos remete à associar o déficit de processamento de linguagem com memória de curto prazo ou imediata, o que dificulta o processo de aprendizagem, visto que, é a memória de longo prazo, a mais importante para a aprendizagem, pois tem duração ilimitada e uma capacidade de armazenamento muito elevada. Os problemas podem ser óbvios quando as instruções são gritadas para uma criança que está em outro local. Muitas crianças que têm problemas para

entender as palavras usam sugestões visuais para compensarem suas dificuldades; elas buscam o significado na linguagem corporal e na expressão facial e, ocasionalmente, tornam-se bons leitores de lábios.

Dentre várias características das crianças com déficit de processamento da linguagem, as mais observadas são: atraso para aprender a falar; possui um vocabulário pequeno; a fala é lenta e sofre interrupções; usa mecanismos de adiamento verbal (ãh, hmm, né); usa uma gramática pobre; pronuncia mal as palavras; confunde palavras com sons similares (frustrar – flutuar); usa gestos com as mãos ou linguagem corporal para ajudar a transmitir a mensagem; evita falar; é insensível a rimas; demonstra pouco interesse por livros ou histórias; atrasos significativos para aprender a ler; problemas para associar letras a sons; dificuldades para analisar sequências de sons; a compreensão para o que está sendo lido é consistentemente fraca ou deteriora-se, quando as sentenças se tornam mais longas e mais complexas e antipatiza a leitura, evitando-a.

O apoio educacional é essencial, pois muitas crianças com déficit de processamento da linguagem não conseguem aprender a ler e escrever pelos métodos convencionais; para dominarem tais habilidades, elas precisam de materiais especiais e de professores experientes no trabalho com problemas de linguagem. O progresso na leitura pode ser lento, e meios alternativos de obtenção de informações (como livros gravados em fita) também deve ser oferecido para que possam acompanhar o currículo, uma vez que estas, com frequência, necessitam de auxílio para segmentar os materiais didáticos em pequenas partes da linguagem.

Com o apoio apropriado, as crianças com déficit de processamento da linguagem podem ter sucesso escolar. Contudo, pessoas jovens cujas deficiências são muito graves, talvez nunca progredam muito além do nível de sobrevivência na leitura e na escrita. É muito importante que estes estudantes encontrem modos alternativos de aprender e comunicar-se, de modo a poderem desenvolver seus outros recursos e talentos. Se permanecerem motivados, a dificuldade com a leitura e a escrita não os impedirá de conquistar seus objetivos.

Embora os déficits de processamento da linguagem sejam problemas permanentes, às vezes, as crianças chegam a ter saltos desenvolvimentais que trazem uma melhora acentuada. O cérebro continua formando novas conexões até o início da idade adulta, e existem casos em que os circuitos necessários para a leitura finalmente se completaram na adolescência ou mesmo depois. O lema para o ensino de habilidades para leitura, portanto, é: Jamais desista. É necessário deixar as portas da educação/estimulação abertas por tanto tempo quanto possível,

para que aqueles que amadurecem tarde tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

2.3.4 Deficiência Motora Fina

A criança com deficiência motora fina, isto é, com dificuldade em realizar movimentos precisos e suaves, especialmente com as mãos e os dedos, não consegue controlar plenamente grupos de pequenos músculos em suas mãos. Essa deficiência não tem impacto sobre a capacidade intelectual, mas interfere no desempenho escolar, porque prejudica a capacidade para comunicar-se pela escrita. As crianças com esse tipo de deficiência não conseguem escrever bem, não importando o quanto tentem. Suas letras são malformadas e suas frases escapam das linhas. Sua caligrafia pode ser tão ilegível que é impossível até mesmo adivinhar se as palavras estão corretamente grafadas. É necessária uma intensa concentração para que estas crianças produzam um trabalho escrito aceitável até mesmo em relação às margens.

A ajuda para crianças com deficiência motora fina geralmente é dirigida para a melhora da caligrafia. Contudo, existem crianças que têm tamanha dificuldade com a expressão escrita que devem receber um meio alternativo para o registro de informações e expressão de si mesmos. Pode-se permitir que eles ditem as redações ou expressem-nas oralmente. A digitação é uma habilidade real de sobrevivência para os jovens, e os processadores de textos podem ser uma salvação – especialmente para os estudantes que tentam lidar com as crescentes demandas por comunicação no Ensino Médio.

Os pais podem fazer muito para ajudar sua criança com dificuldade de aprendizagem a evitarem a armadilha do “odeio escrever”. Uma das melhores estratégias é encorajar as crianças a falarem: os jovens que estão acostumados a expressarem-se oralmente desenvolvem muitas habilidades essenciais para a boa escrita. Eles aprendem a organizar pensamentos e apresentá-los de forma clara e coerente. Ler também incentiva a apreciação pela linguagem e também as ajuda a desenvolver seu vocabulário e as expandirem sua imaginação.

É importante ter em mente que todos os tipos de dificuldades de aprendizagem podem variar imensamente em termos de gravidade. Enquanto algumas têm um impacto razoavelmente global sobre a aquisição escolar, muitas deficiências são tão sutis e específicas que interferem apenas em uma faixa muito estreita de atividades. No entanto, mesmo aqueles mais afetados pelas dificuldades de aprendizagem podem esperar ter uma vida produtiva e satisfatória, se se sentirem amados e aceitos, apesar de seus problemas, e se forem

encorajados a fazer o máximo com suas qualidades positivas e a investir tempo em atividades que lhes dão prazer. Isso pode exigir que os pais e/ou responsáveis ajustem suas expectativas.

Para superarem as dificuldades de aprendizagem, é muito importante que tanto os pais quanto as crianças compreendam ou percebam em quais áreas exatamente estão os déficits. Essa informação é essencial para avaliação educacional da criança e para a determinação dos tipos de mudança necessárias. É preciso estabelecer objetivos razoáveis na escola e em casa. A identificação precisa dos problemas de aprendizagem de uma criança envolve uma avaliação abrangente, o que nos conduz a observar e entender algumas situações:

1. As crianças com dificuldades de aprendizagem frequentemente têm problemas em mais de uma área, o que se faz necessário não apenas compreender cada uma das deficiências, mas abordar todas as áreas para que se maximizem as chances de melhora.

É com base na identificação das áreas de deficiência, seja ela isolada ou associada, e abordagem global que viabiliza-se a intervenção adequada, para que não haja intercorrências negativas. O reconhecimento e conhecimento das áreas de deficiências são de fundamental importância para que as sessões de atendimento tenham o devido e esperado progresso da criança no aspecto da aprendizagem da leitura e escrita.

2. As dificuldades de aprendizagem não desaparecem quando elas voltam para casa, após a escola; grande parte do comportamento que parece descuidado ou mesmo propositadamente perturbador pode estar relacionado, em parte, com os problemas de aprendizagem da criança;

É comum, por parte dos pais ou responsáveis, acreditar que tais comportamentos sejam advindos de problemas emocionais ou de ordem neurológica, o que, de fato, não se restringe apenas a esse âmbito. Os problemas de aprendizagem observados na escola, ou mesmo, em casa, refere comportamentos agitados, descuidados, desatentos ou desligados, agressivos e irritados, quando não depressivos e desmotivados à aprendizagem, e norteiam o dia-a-dia da criança, não desaparecendo tais características em lugares diferentes ou pessoas estranhas.

3. As dificuldades de aprendizagem podem produzir consequências emocionais. As razões não são nenhum mistério. A frustração diante de situações que lhes são impostas, ou postas diante de ridicularizações, desenvolve um sentimento de incapacidade e até depressão.

A criança com dificuldade de aprendizagem, geralmente, é estereotipado ou taxado de incapaz. E é assim que ela se sente, frente à sua dificuldade em corresponder as expectativas de seu professor, seus colegas e seus pais. E diante desse sentimento, é gerado em seu interior, o medo, a vergonha, a timidez e a conseqüente, frustração. A imposição de realizar tarefas fáceis aos olhos de alguns, mas difíceis aos seus, desenvolve um sentimento de pânico, de incapacidade, de inferioridade. E é através desses sentimentos, que segue-se as mais diversas reações, diferindo de criança para criança.

Sem a maneira correta de incentivar e apoiar, essas crianças deixam rapidamente de crer em si mesmas e em suas possibilidades de sucesso. Convencidas de que fracassarão, não importando o que façam, elas simplesmente deixam de tentar. Eventualmente, a resistência à aprendizagem pode tornar-se a maior parte dos problemas da criança na escola – uma deficiência bem pior que a dificuldade de aprendizagem original e mais difícil de ser superada.

Portanto, é importante que, não importando os muitos problemas que uma criança possa enfrentar na escola, os pais deve sempre preocupar-se com o bem-estar emocional. A criança cujos pais ou responsáveis entendem e acreditam nelas são as aquelas que têm sucesso. Mesmo quando tudo dá errado, elas continuam estabelecendo objetivos e encontrando maneiras de chegar aonde quer ir.

CAPITULO 2

3 AQUISICAO DA LEITURA E ESCRITA

A linguagem constitui um dos eixos básicos no desenvolvimento do sujeito/criança, dada sua importância na formação, interação e na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Convivendo, interagindo com os outros seres humanos por meio da imitação e modelagem a criança vai adquirindo a linguagem – conduta básica – para suas futuras aquisições.

Ajuriaguerra (1984. P.36) confirma as possibilidades e implicações da linguagem:

A linguagem nos possibilita representar as complexas abstrações que são o fundamento de nossa sociedade. No desenvolvimento da linguagem, intervêm fatores biológicos e ambientais. A execução de tarefas construtivas práticas é uma das formas manifestadas da atividade intelectual do homem. A segunda forma, muito mais elevada, é o pensamento discursivo ou lógico-verbal, mediante o qual o homem, baseando-se nos códigos da linguagem, é capaz de ultrapassar os marcos da percepção sensorial, refletir sobre relações simples e complexas, formar conceitos, elaborar conclusões e resolver problemas teóricos complicados. Essa forma de pensamento é singularmente importante, já que serve como base à assimilação e ao emprego dos conhecimentos e como meio fundamental da atividade cognitiva complexa do homem.

Todos esses aspectos complexos que envolvem os processos da estruturação da linguagem, a criança vai adquirindo aos poucos, por meio das diferentes formas de comunicação entre a criança e o meio.

Pelos estímulos de toda ordem, os aspectos filogenéticos e ontogenéticos e as relações estabelecidas com o meio e com as pessoas, a criança vai adquirindo cada vez mais suas condutas orais, aumentando progressiva quantitativa e qualitativamente seu repertório de comunicação e compreensão. O acesso à linguagem propriamente dita se caracteriza por um abandono progressivo das estruturas elementares da linguagem infantil e do vocabulário que é o próprio, substituindo-o por construções cada vez mais parecidas com a linguagem do adulto. Ao mesmo tempo, a linguagem passa a ser um instrumento de conhecimento, um substituto da experiência direta. A redundância com a ação e com o gesto desaparece pouco a pouco.

A linguagem oral, nas suas diferentes formas de comunicação é tida como um sistema de símbolos. A verdade é que a comunicação compreensiva e expressiva é condição imprescindível para o aprendizado da leitura e escrita.

A aquisição de informações, a cultura, a aprendizagem (indiferentemente da esfera em que acontece), a comunicação interpessoal são imprescindíveis ao domínio da leitura-escrita. Verdadeiramente, a leitura-escrita tem sido e é agente essencial na transmissão cultural entre gerações e entre os seres humanos em geral por meio de suas aprendizagens. A aprendizagem é um processo dinâmico e multidimensional, abrange fatos da vida e áreas de conhecimento sempre móveis, mutáveis, em evolução e transformação.

Para o ser humano nada é estático, tudo se caracteriza pela mobilidade e pelo dinamismo. A aprendizagem é também um processo vital e sua vitalidade é mutacional, transformadora, evolutiva. A aprendizagem é tão difícil e multidimensional quanto à própria vida. Envolve dimensões de sentimento, interesse, curiosidade, coragem, prontidão, motivação e, principalmente, maturidade.

3.1. A LEITURA

A leitura é um fenômeno de utilização de signos lingüísticos e não um fenômeno de sinais impressos para decifrar. O que proporciona o significado é a escrita relacionada ao contexto em que se encontra. No ato da leitura, sempre está envolvido o uso múltiplo de muitos índices, e a escrita é uma parte delas.

Para que se tenha uma visão mais geral do que vem a ser a leitura e sua dimensão, conceitos de leitura abordados por Silva (1983), em *Leitura e realidade brasileira*, e outros definem o ato de ler como uma necessidade concreta para aquisição de significados e, conseqüentemente, de experiências nas sociedades onde a escrita se faz presente. Ratifica, ainda, o mesmo autor, a definição acima quando diz que "[...] leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura. É um entendimento mecânico".

Charmeux (2000, p.56) diz que "[...] ler um projeto é entender compreender plenamente um texto". Para a aprendizagem do processo da leitura, não basta apenas reconhecer letras e juntá-las, dando significado à palavra. Este vai além da simples decodificação, uma vez que são necessárias as habilidades trabalhadas, também outrora, mas também é prioritário estar-se atento ao conteúdo e ao contexto.

"Ler é compreender", diz Cagliari (1989, p.97). A leitura não se efetiva sem compreensão, através da leitura podemos enxergar o mundo de outra forma, sendo críticos, construtores de opiniões, questionadores e grandes sábios da palavra escrita, ouvida ou falada.

Em seu conceito amplo de leitura Freire (1998, p.11) também se refere a uma compreensão crítica do ato de ler, "[...] que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa do mundo e se alonga na inteligência".

Para Kato (1985, p. 87), "[...] a leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos". Essas habilidades seriam: a de encontrar parcelas significativas do texto; a de estabelecer relações de sentido e de referência entre certas parcelas do texto; a de estabelecer coerência entre as proposições do texto; a de avaliar a veroassimilação e a consistência das informações extraídas; a de inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto.

Em todas as definições citadas e encontradas, desde a mais simples às mais complexas, encontra-se, implícita ou explicitamente, um ponto em comum: a compreensão. Então, parece que, para caracterizar a leitura, tem-se que começar por definir compreensão, os seus mecanismos e o modo como opera em se tratando de leitura, visto ter sido evidenciado que "ler é, antes de tudo, compreender" (SILVA, 1983, p.67).

E é a compreensão que dá sentido a leitura, pois o que seria da leitura se não houvesse compreensão, somente a mera junção de letras, sílabas, que formam palavras e frases sem sentido, o que estagnaria a importância do ato de ler.

Um dos pioneiros no processo de concepção contemporânea em leitura, foi Paulo Freire que diz que a leitura do mundo precede a leitura e escrita da palavra. O autor nos coloca que é impossível separar a palavra do pensamento; para ele, toda leitura da palavra leva a uma re-leitura do mundo e, daí, à escritura do mundo. Donde entendo por escrever o mundo, transformá-lo, introduz como fator indispensável, tanto para a leitura como a compreensão da mesma, o já citado, significado, ou seja, o contexto. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Além de Freire (2005), outros autores nos dão respaldo quando destacam o contexto como fator de interferência na compreensão.

Condemarin (1989), diz que tanto a leitura como a escrita discrimina os itens que nos permitem delimitar competências subjacentes: por um lado, a compreensão dos textos lidos, por outro a capacidade de decodificação de letras e palavras. Esses mesmos autores apresentam indicações preciosas sobre os problemas que fazem ou impedem a competência de ler e escrever.

A leitura, a compreensão e o contexto, em outras palavras, são o mesmo que abranger o homem e todas as suas manifestações lingüísticas, e que se pode observar, tanto por parte das abordagens cognitivas quanto das lingüísticas, embora devam ser fenômenos vistos sob um mesmo prisma, já que o lingüístico (palavra) e o cognitivo (pensamento, conhecimento) mantêm uma relação tal.

A relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. Cada pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ela passa a existir. Cada pensamento se move, amadurece e desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema.

Para Vygotsky (1991), a leitura nunca é mera decodificação mecânica. Nos momentos em que a decodificação dos signos está presente, a leitura vem impregnada de sentidos e predomina sobre o significado da palavra. As mudanças de sentido não atingem estabilidade do significado. As palavras obtêm seu sentido no contexto do discurso; mudando o contexto, varia o sentido da palavra. Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. O contexto é também um dos fatores de maior interferência na compreensão.

Por mais que a decodificação (leitura de uma mensagem) exija um esforço concentrado na linguagem utilizada, para permitir a apreensão do significado pelo receptor, na verdade a sua compreensão só se concretiza através da sintonização com o universo cultural de que se valeu o emissor e que possui componentes extralingüísticos, vale dizer histórico-contextuais.

Tudo indica que a compreensão não se dá como um fruto da simples apreensão do significado literal das palavras e sentenças, mas compreender uma sentença ou texto exige mais do que situá-lo em seus contextos de ocorrência. Exige também uma contextualização cognitiva dependente da própria organização dos conhecimentos e das experiências pessoais.

E, ao direcionarmos o olhar para compreensão, surge um elemento que facilita, ou, ao menos, deveria, facilitar a compreensão, a aprendizagem. Referimo-nos ao professor, elemento fundamental, no que diz respeito à aprendizagem, a motivação, ao ensino, a escola.

E nessa perspectiva de aprendizagem e aquisição da leitura, é indispensável à discussão sobre o papel do professor como facilitador ou “dificultador” de aprendizagem.

Hoje define-se como “professor facilitador”, o educador que deveria considerar e relacionar todos esses sentidos na sala de aula, numa tentativa de traduzir o meio social e discuti-lo, inserindo-o, assim, na aprendizagem escolar. Facilitar quer dizer:

...tornar ou fazer fácil, ou mais fácil; apresentar uma coisa como muito mais fácil do que é na realidade; pôr à disposição, facultar,; agir com imprevidência; expor-se, descuidar-se; prontificar-se, prestar-se; adquirir facilidade. (FERREIRA, 1999, p.56) .

É fundamental, que o professor seja mestre, aquele que sabe aprender com os mais novos, porque são mais criativos, mais inovadores, porém, não com a sabedoria que os anos de vida vividos outorgam ao mestre. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

O comportamento do professor pode influenciar positiva ou negativamente no desejo e na disposição da criança para aprender e continuar aprendendo. É de suma importância que professores inspirem seus alunos para aprender, pois acreditamos que o que melhor motiva o aluno a aprender, continuar a aprender, perseverar e alcançar uma independência no ato de ler e escrever, parece ser uma experiência positiva com o processo de ensino. Nessa perspectiva, a motivação deveria ser uma consequência em vez de uma causa do sucesso. É imperativo, portanto, que professores descubram caminhos para motivar os alunos a agir de forma a alcançar seus objetivos, visto que esses são seres humanos com necessidades.

A motivação pode ter várias fontes. Uma delas pode estar no próprio ato de aprender e, nesse caso, o estímulo e a motivação seriam o interesse inato de aprender porque as situações de aprendizagem são atrativos por si só. Outra fonte ainda seria o próprio aluno que “traz” consigo motivação para a situação de aprendizagem e, finalmente, deve haver influências e incentivos externos, como por exemplo, do grupo social e da família.

A motivação é um sentimento fundamentalmente fomentado pelo professor na situação de aprendizagem. O momento da verdade, em que a motivação começa a ser realçada, ocorre quando o professor fecha a porta da sala, cumprimenta seus alunos com um sorriso acolhedor e caloroso, e passa a interagir com os alunos fazendo comentários ou perguntas que expressam interesses pessoais.

A atitude é, também, um componente essencial da motivação. Uma atitude é um estado mental organizado através de experiências vividas pela pessoa que traz uma influência

direta e dinâmica em sua resposta individual para todos os objetos e situações com as quais está relacionada. As atitudes do aluno em relação à aquisição da leitura, ao professor, ao material didático e à metodologia de ensino utilizados no curso, assim como à aprendizagem em geral, atuam de forma favorável ou desfavorável no processo de aprendizagem.

O professor, por sua vez, pode trabalhar para mudar as atitudes dos alunos, redirecionar expectativas e substanciar ou alterar os preconceitos desses em relação à aprendizagem. Brown (1997), alerta os professores sobre a necessidade de estarem conscientes de que todos possuem atitudes positivas e negativas e que as atitudes negativas podem ser transformadas, freqüentemente, pela exposição à realidade, pois geralmente emergem de estereótipos falsos. No entender de Freire (2000, p.79),

qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva. No momento, porém, em que o educador ou a educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo.

E é essa interferência que nos remete a entender as várias causas de dificuldades de aprendizagem, e a grande dificuldade de aquisição da leitura e escrita, proporcionadas pelas atitudes do professor em sala de aula. Especialmente, no ensino infantil e fundamental I, as atitudes e a personalidade do professor desempenham um papel importante, uma vez que os alunos ainda aprendem basicamente por uma motivação secundária, ou seja, quando um aluno aprende não por causa da matéria, mas, por exemplo, para agradar ou obedecer ao professor.

Diante da personalidade do professor, os alunos aprendem mesmo quando o assunto em si não o interessa; aprendem, portanto por uma motivação. Se o professor não é apreciado, a relação com a matéria será o único motivo para a aprendizagem. Por conseguinte, não deixa de ser significativo para uma criança o fato de ela perder a relação pessoal que mantinha até agora com o professor, o que pode ocorrer, por exemplo, com uma mudança de professor. Precisamente, por uma mudança de professor, podem ocorrer dificuldades de aprendizagem. Estes, assim condicionados desaparecem à medida que o novo professor consegue restabelecer a ligação pessoal, conquistar a simpatia dos alunos.

Qualidades do professor que estejam em oposição aos traços que a criança aprecia no professor agem ainda mais negativamente sobre a aprendizagem. Essas qualidades que as crianças adquirem diretamente do seu ambiente, são o senso de justiça e compreensão para as suas maneiras e necessidades individuais. As crianças simpatizam ou antipatizam as qualidades ou defeitos dos professores, trazendo como conseqüência a facilitação da

aprendizagem ou o início da apresentação de características de dificuldades de aprendizagem. Para tanto, as qualidades do professor que são simpáticas à criança, são: segurança pessoal na apresentação, serenidade e muita calma, capacidade de adaptação e comportamento adequado às situações inesperadas.

No entanto, quando o professor não possui as qualidades mencionadas acima, podem facilmente surgir aversões contra ele e assim como atitudes negativas diante de um conjunto de exigências de aprendizagem na escola. É fato, também, que o professor impaciente, que considera sua profissão como um fardo ou um mal necessário, provoca na criança uma aversão contra ele e contra as exigências de aprendizagem da escola. Um professor que não tem paciência e lealdade no trato com as crianças, pode provocar antipatia contra si mesmo. È, portanto, apreciada uma atitude amistosa e solícita do professor para com os alunos.

A impressão de uma personalidade equilibrada bem como uma atitude amistosa e solícita são qualidades que os alunos apreciam mais do que uma especial habilidade didática. Por outro lado, o professor autoritário que deixa aos alunos pouca liberdade de ação, é rejeitado. As crianças desenvolvem assim, um tipo de aversão agressiva á aprendizagem, devida a rejeição do professor muito autoritário.

No campo escolar, encontram-se causas de dificuldades de aprendizagem que não provém de atitudes do professor, mas dos métodos de ensino ou de certos dados da matéria. E, por isso, faz-se necessário, que o professor, na escolha do método de ensino, leve em consideração a capacidade de compreensão da criança e à natureza da matéria.

Inicialmente, trata-se de levar em consideração, na apresentação da matéria, o ritmo psicologicamente certo, uma vez que, dentro de uma classe existem crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, e, somente quando o ensino se adapta ao ritmo de aprendizagem dos alunos, é que tornam-se possível vivências de sucesso e são afastadas as dificuldades de aprendizagem.

Ao lado da exigência de adaptar o ensino ao ritmo de aprendizagem dos alunos, para evitar possíveis aparecimentos de dificuldades de aprendizagem, há a necessidade de variar o material de ensino adequando-o à criança. Frequentemente, surgem dificuldades de aprendizagem exatamente porque o aluno é obrigado a se ocupar, por um tempo excessivo, com a mesma matéria ou o mesmo método de ensino. À medida que, variamos os métodos de ensino, motivamos o aluno a aprender e adquirir habilidades diversas, o que, conseqüentemente, afasta o aparecimento de dificuldades de aprendizagem condicionadas pelos métodos de ensino.

Portanto, é fundamental que estejamos atentos a responsabilidade do professor quanto à aprendizagem do aluno, visto que, são diversas as formas, maneiras e situações proporcionadas pelo professor que estimulam ou inibem a aprendizagem, através de atitudes e métodos de ensino.

3.1.1 Aquisição da leitura

Segundo Toro e Cervera (1990), a leitura oral é um conjunto de respostas verbais articuladas, emitidas seletivamente ante um conjunto de estímulos visuais constituídos pelo que chamamos de letras, sílabas, palavras ou textos. Se a resposta verbal é sistemática, correta, e, se diante dos elementos gráficos emite sempre um som, é que os estímulos visuais em questão (os elementos gráficos) são alcançados junto com o poder de controle sobre aquela resposta verbal.

O aprendizado da leitura é um processo mediante o qual se modifica o caráter que certos estímulos visuais têm para o sujeito, ou para certas respostas do sujeito. Conforme o referido anteriormente, os elementos gráficos em questão, de neutros passam a ser discriminativos, o que implica que, em sua presença, o sujeito poderá responder adequada e especificamente. Para Toro e Cervera (1990, p.15):

A separação visual de cada letra vai acompanhada e fica facilitada pela atribuição de cada letra, de um som, de uma determinada verbalização. A relação entre a letra e a verbalização é univogal. O processo de discriminação visual se manifesta através de uma conduta verbal específica: fonema, nome da letra em questão, etc. Também se manifesta assinalando a letra requerida do interlocutor, que, neste caso, se transforma em emissor da conduta verbal.

O conjunto de estímulos visuais o reconhecimento de letras, palavras, os estímulos visuais e os espaços discriminativos entre significado e significantes são associados às unidades da linguagem falada e controlados pelos símbolos gráficos das palavras, ou seja, o significado conduz à leitura de palavras e a leitura de palavras implica significado.

A consolidação do processo sintetizado permite um incremento de fluidez e velocidade leitora. O leitor, segundo mostram os estudos dos movimentos oculares que se produzem durante a leitura, somente fixa seu olhar em um número limitado de letras, não presenciando o soletrar propriamente dito. A familiarização com a leitura leva a atender àqueles estímulos visuais que resultam mais significativos, que representam mais quantidade de informação, é dizer que está adquirindo maior poder de controle.

Atendendo às palavras, tais elementos parecem ser fundamentais, os léxicos. Esses procedimentos de análise e síntese de discriminação de estímulos visuais simples e complexos parecem ser aprendidos de modo simultâneo e indissolúvel.

Para Capovilla e Condemarin (2002), ao longo de seus estudos feitos análises e sínteses, discriminações elementares e discriminações complexas são duas caras da mesma moeda dialeticamente conexas. Ao refletir-se sobre os processos sintéticos e mencionando a preferência de fixação visual nos elementos significativos das palavras (e das orações), defronta-se com o fenômeno da significação e, por conseguinte, com a compreensão da leitura.

Os processos de síntese que vão sendo adquiridos ao longo do processo permitem incrementar a velocidade ao fixar a atenção visual em determinadas letras ou sílabas, mas não em todas, graças às verificações da conjectura durante o processo da leitura. "Pula-se" para frente, mas também para trás. Sem impedimentos, esses retornos vão diminuindo com a idade, com o incremento do aprendizado. A criança que começa a ler, inclusive, pode não chegar a cultivar o significado do texto que tem perante seus olhos.

Toro e Cervera (1990), assinalam que todo esse processo completo permite, como já foi dito, que alguns estímulos visuais (letras, sílabas, palavras, frases) se constituam em estímulos discriminativos suscetíveis de controlar certas respostas verbais do leitor, respostas que devem formar parte de seu repertório verbal. Para que um estímulo chegue a se constituir em discriminação sobre uma dita resposta, que deve resultar reforçada ao ser emitida em presença daquele atinge diretamente o ensino em geral.

Para que todo este processo de aquisições aconteça, a conduta mediadora do professor e das figuras de referência da criança é que irá reforçar suas respostas até conseguir que as letras sejam discriminativas, e que cheguem a controlar as respostas – a leitura – adequadas. Neste sentido, afirma Vygotsky (1998, p. 128-129):

[...] A discrepância entre idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona de seu desenvolvimento [...]. Essa medida dá-nos uma pista mais útil sobre a dinâmica do progresso cognitivo do que aquela que nos é fornecida pela idade mental [...].

Para que aconteça a leitura, é imprescindível a presença de modelos de instruções, especialmente nas respostas do professor que traz a leitura para a criança. Sua aprovação, seus gestos de aceitação, seu elogio, seu interesse, seu olhar carinhoso, isso tudo é o que conta, pois ele de alguma forma vai autorizar a criança a aprender.

Certamente toda essa atuação do professor, e de outros modelos identificatórios (pais, irmãos, outros educadores) é reforço positivo. O "rechaço", no sentido técnico do vocábulo, também está implicado, concretamente, quando o professor demonstra desaprovação e crítica. Essa estimulação aversiva também pode ser exercida pelo adulto, tais como: a correção de um erro cometido ao ler, a percepção do próprio fracasso verificado ao observar a leitura de outros, etc., para não falar do rechaço, que se manifesta desde as linguagens corporais simbólicas ou verbais, observadas na inter-relação de professor e aluno pela criança.

Em qualquer caso, a influência interpessoal é inevitável nas primeiras fases do aprendizado da leitura. Existem outros estímulos que também resultam significativos, entre eles, as diferenças ou semelhanças existentes entre o nível médio da leitura alcançado pelo grupo e o conseguido por uma criança que está à margem da situação escolar, etc.

As influências e os reforços sociais significativos são imprescindíveis até a aquisição da leitura propriamente dita, pois eles correspondem ao terreno cognitivo, sensorial e emocional, fatores indispensáveis ao processo de aprendizagem. Assim, uma criança que já aprendeu a leitura (enquanto conduta simplesmente articulada) chegará a ser reforçada e controlada pelos reforços sociais e pelo significado da mesma função de grau de aquisição de todas as complexidades próprias da linguagem oral. Quando o nível de linguagem da criança é adequado, imagens e emoções provocadas pelo que lê são capazes de reforçar intermitentemente sua conduta leitora. Em tal caso, tem-se uma criança propensa à leitura, habituada a inter-atuar complexamente com seu entorno mediante a linguagem em todas as suas modalidades. Além disso, a leitura fica facilitada pelo conhecimento das palavras e corrente de palavras (locuções) usuais na linguagem, que diminuem assim o número de fixações visuais precisas para ler e compreender.

Por conseguinte, a chamada leitura mecânica não é mais do que a leitura controlada exclusivamente pelos aspectos físicos, gráficos e visuais do texto. A leitura compreensiva, observada neste estudo, supõe que a leitura, assim como outras condutas imediatas ou mediatas do assunto, estão determinadas pelos significados do contexto e acontece a partir das relações inter e intra do sujeito.

3.2 A ESCRITA

A linguagem escrita, ao contrário da oral, não faz parte de nossa hereditariedade. Se, por um lado, nascemos para falar; por outro, precisamos aprender a escrever. Algumas sociedades possuem a escrita, outras não. Se for considerado o desenvolvimento normal, entre

um e dois anos de idade, as crianças estão começando a falar. No caso da escrita, o aprendizado dependerá das condições sociais, ou seja, estará subordinada à aprendizagem informal ou espontânea, decorrente do contato da criança com pessoas letradas ou de aprendizagem formal ou escolar, a partir de situações planejadas para tal fim.

Estudos das obras de Ferreiro (1995), que tiveram como base Piaget, comprovam que a escrita é uma produção social e, como tal, sofreu inúmeras transformações ao longo da História da humanidade.

A forma da escrita mais antiga de que temos notícia é a pictográfica (CAGLIARI, 1989). Para representar um objeto qualquer se usava um desenho convencional (mas reconhecível) desse objeto. O pictograma representa o próprio objeto. A escrita pictográfica, portanto, só permitia a representação dos objetos que podiam ser desenhados.

Um outro sistema de escrita da mesma natureza, mas mais avançado, é o ideográfico. Esse sistema de escrita foi muito difundido na Antigüidade pelos egípcios e continua existindo atualmente na escrita chinesa. A diferença entre um pictograma e um ideograma é que, apesar de os dois representarem o objeto a que se referem, o fazem de forma diferente: o ideograma é uma convenção, refere-se ao objeto por analogia, isto é, dá uma idéia do objeto representado e, para ser lido, precisa ser aprendido. Em chinês, a cor vermelha é representada pela montagem de quatro ideogramas: rosa, cereja, ferrugem e flamingo. Quatro objetos cujo atributo comum é a cor vermelha.

Como se pode perceber, a escrita ideográfica é menos limitada que a pictográfica. Uma das dificuldades dos povos antigos era a escrita dos nomes próprios e que foi por aí que se iniciou a fonetização como a logografia. O logograma ainda era construído com desenhos. Por exemplo: a palavra "soldado" poderia ser escrita, mas os desenhos já não mais se referiam ao objeto representado, mas aos seus nomes.

Essa mudança, a fonetização da escrita, desenvolveu-se rapidamente na direção das escritas silábicas. Esse sistema de escrita, o silábico, desvincilhou-se completamente do desenho e passou a trabalhar com sinais inteiramente arbitrários, um para cada sílaba. Nesse momento, a escrita passou a representar o desenho sonoro das palavras, também surgindo à necessidade de valores sonoros convencionais estáveis, das convenções de orientação e direção da escrita e, principalmente, da ordem das grafias que precisavam corresponder à ordem de emissão da fala.

A escrita alfabética evolui da escrita silábica. Evoluiu pela reflexão, evoluiu pela tomada de consciência das propriedades da linguagem. Por exemplo: a letra "F" não

corresponde a uma emissão sonora isolada. Não é possível dizer o "F", ela é o que o "FA", a "FÉ", o "FI", o "FO", o "FU", etc., têm em comum.

Representar os fonemas em lugar das sílabas significou uma enorme economia, a começar pela redução do número de sinais a ser memorizado. Os adultos alfabetizados consideram o sistema alfabético de escrita que foi aprendido como óbvio e único possível, sem se dar conta de que a humanidade precisou de milhares de anos e muita reflexão para construí-lo e de que ele não é a única forma possível de escrita.

Para Cagliari (1993, p. 112) ela “é um fenômeno social, um bem cultural, um fenômeno dinâmico que evolui com o passar do tempo”. A escrita permite ainda ao homem um maior poder de abstração, visto transcender à situação imediata da fala e, diferentemente desta, se deixa refazer. Esse processo de refacção é praticamente impossível na fala, uma vez que o dito, depois de processado pelo ouvinte, dificilmente pode ser retificado de forma eficaz.

Pode-se dizer, assim, que a escrita é um processo mais abrangente que implica os atos de pensar e planejar, ao contrário da fala que é proferida mais prontamente; é mais imediata, não havendo tempo para planejamento, o que faz com que, na fala, a repetição do mesmo item lexical seja uma exigência como forma de facilitar o processamento da informação pelo ouvinte.

Não há idade para se aprender a escrever; portanto, essa habilidade é arbitrária, ficando condicionada à existência de condições culturais específicas, de um ambiente letrado e ao momento em que a criança passa, de alguma forma, a ser ensinada. Em outras palavras, podemos aprender a escrever aos 4, 7, 10, 30 anos, ou nunca, dependendo das oportunidades de acessos a bens culturais, sendo a linguagem escrita um dos aspectos mais importantes que uma sociedade pode ter. A fala não se confunde com a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente.

Cagliari (1993, p.117) diz que “ a fala e a escrita constituem realidades diferentes, pois apresentam, entre outras características, formas e recursos expressivos distintos embora ambas lidam com o mesmo objeto”.

E uma ilusão, seria pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma da escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética. As crianças têm idéias próprias sobre como se escreve o que se pensa e formulam hipóteses de como isso ocorre, ao expressar-se por meio da escrita. Em atividades de leitura e escrita, essas hipóteses vão sendo progressivamente testadas pelas crianças, até se tornarem

alfabetizadas, isto é, saber quais e quantas letras são necessárias para escrever uma palavra e em que ordem deve ser colocada para que outras pessoas possam ler. Negar, então, toda e qualquer forma de produção é desconhecer quão importante são essas etapas na produção da escrita propriamente dita.

O que se observa é que as pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído, que é possível saber produzir textos sem grafá-los e que é possível grafar sem saber produzir, que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais através da leitura do que da própria escrita; que não se aprende ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita e que a escrita não é espelho da fala.

A escrita possui dois sentidos: o sentido estrito que consiste no processo das garatujas à escrita alfabética e o sentido *latu*, onde, através dele, faz-se à representação de palavras ou idéias por meio de sinais. A linguagem escrita é a que se usa para escrever. Está de acordo com as normas cultas da língua (portanto, é mais estável e resistente a mudanças), pressupõe um interlocutor distante e não se situa em um contexto imediato, precisando, assim, de maior explicitação. Embora na linguagem escrita haja elementos da linguagem oral (fonologia, morfologia, sintaxe e léxico) implícitos, há diferenças estruturais e funcionais marcantes entre elas.

A escrita possui duas funções distintas: função social (a escrita como memória), comunicação à distância, comunicação com um grande número de pessoas e identificação de um objeto ou uma produção, e a função expressiva, sendo a escrita a demonstração de expressões de sentimentos, emoções e visão de mundo.

Por meio da escrita é possível produzir textos com destino escrito, textos espontâneos ou a partir de modelos. Nessas produções, utilizam-se estratégias próprias de acordo com a intenção, o registro de histórias, os bilhetes, a elaboração de jornais, revistas, notícias e outros. Ainda é possível o letramento, que é o produto da participação em práticas sociais que usam o sistema de escrita como sistema simbólico, mesmo que o sujeito não domine perfeitamente o sistema da linguagem escrita.

Nas sociedades atuais não existe grau zero de letramento que envolva outros sistemas simbólicos, além do verbal, como o visual (pintura, escultura, arquitetura, dança) e outras manifestações através dos símbolos visuais passíveis de leitura e identificação, como rótulos, outdoor, placas de trânsito, a cor do sinal e o contexto em que se insere. O letramento torna o sujeito capaz de reconhecer o ônibus que o leva para casa, à escola ou ao trabalho.

Em muitas escolas a escrita ainda é considerada apenas como habilidade motora e ortográfica, na qual a criança necessita decodificar para transcrever. Isso é argumentado nas palavras de Teberosky (1994, p. 76), quando fala que “o professor é quem cria, planeja, inventa situações e atividades de forma que as crianças aprendam a ler e escrever”.

E isso é radicalmente diferente de ensinar a ler e a escrever. Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.

É evidente que tanto a leitura como a escrita exige pré-requisitos para a sua aquisição onde corpo, organismo, desejos estão envolvidos de forma intrínseca.

A escrita representa uma atividade motriz usual que requer a atividade controlada de músculos e articulações de um membro superior associada à coordenação visuo-manual. Considerando que a mão e o olho não são absolutamente indispensáveis, a escrita manual guiada pela visão proporciona o modelo gráfico mais regular e rápido. A escrita consiste em uma organização de movimentos coordenados para reproduzir as formas e os modelos; constitui uma praxia motora. Isso nos mostra que fatores intrapsicológicos-orgânicos e interpsicológicos fazem parte de todas as funções do desenvolvimento geral da criança e que aparecem sempre duas vezes no social a partir das relações e no interior com sua bagagem própria.

Conforme Myklebust (1964, p.11), “a linguagem é uma consequência da transformação sensorial para a informação cognitiva, processo que somente é possível na espécie humana”. A leitura e escrita implicam uma tradução do que está impresso na página em equivalentes auditivos que são apreendidos previamente. A hierarquia da linguagem é um todo. O falar, a leitura, e a escrita não podem ser vistos como elementos isolados.

Ler não é uma aprendizagem de novos sinais. Trata-se apenas de lidar com material já adquirido auditivamente, mas agora sobrepondo o sinal visual (grafema) de sobre o sinal anterior (fonema). A diferença está na modalidade sensorial e na função neurológica. Na linguagem escrita a modalidade é visual passando pela auditiva através dos processos neurológicos pré-estruturados e de equivalências significativas que constituem o domínio integrado do código.

Vygotsky (1998) coloca, também, que a escrita tem grande significado para as crianças, despertando nelas necessidades intrínsecas, pelo fato de ser incorporada a uma tarefa

necessária e relevante para a vida e, assim, desenvolver-se como uma forma nova e complexa de linguagem.

No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias as crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para membros da diretoria escolar ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite.

Para Lúria (1998), a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. A condição fundamental exigida, para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase, é que algum estímulo seja empregado como símbolo auxiliar, cuja percepção a leve a recordar a idéia que se refere. *"A história da escrita começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras"* (LÚRIA, 1998, p. 143).

Lúria (1998) escreve que as origens desse processo estão na pré-história do desenvolvimento das formas do comportamento infantil. Ao entrar na escola, a criança já chega com uma bagagem, um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em tempo relativamente curto.

Para La Rosa (2003, p.224), "[...] as primeiras comunicações de afeto e confiança vão construir e preparar as aprendizagens futuras, irá estabelecer os primeiros modelos lingüísticos e sua capacidade de simbolizar [...]".

3.2.1 Aquisição da escrita

Escrever, aprender a escrever é não copiar, reproduzir ou imitar certas condutas manuais que dão lugar a determinados estímulos visuais. A criança vai adquirindo algumas condutas motoras manuais básicas por meio da reprodução de modelos gráficos que são estímulos visuais. A criança escreve de acordo com eles quando alcança função discriminativa, quando controla sua conduta manual. A reprodução do modelo gráfico e a conseguinte comparação entre o realizado e aquele supõem uma possibilidade de auto-correção (reforçamento), que se acrescenta à ação social suficientemente exposta ao se tratar da leitura. O primeiro modelo a imitar estaria constituído pela mão do professor e de "outros" no momento de traçar o que foi escrito. Existiria, pois, um modelo manual motor estritamente

relacionado com o modelo escrito. Ambos seriam modelos visuais, sendo o fruto do primeiro, sua conseqüência no tempo.

Até aqui, o processo analisado é totalmente sobreposto ao aprendizado do desenho. O desenho interpretado como requisito do aprendizado da linguagem escrita, o que não é mantido em absoluto, já que só o desenho não estimula por inteiro a criança, necessitando de outros recursos visuais e auditivos para tal. É importante que o desenho seja uma constante na estimulação de habilidades lingüísticas, principalmente em séries iniciais, pela facilidade que a criança tem em compreender e absorver melhor assuntos que sejam identificados e/ou relacionados com o desenho. Batista (2002, p.74), grifa a importância que tem, para a criança, o fato de escrever, desenhar, aprender a sentar-se, a situar seu corpo em certa posição perante a mesa, e exercer uma determinada pressão do lápis, a movê-lo e detê-lo em seu decorrer pelo papel, etc. Mas o desenho não conduz a escrita nem a escrita precisa de desenho para seu aprendizado, elas são intercomplementares, ou seja, o aprendizado da escrita seria viabilizado se fosse usado o desenho como um dos recursos apropriados utilizados para estimulá-lo.

Uma vez iniciado o processo, o acerto – a semelhança em relação ao modelo escrito – reforça a escrita correta (movimento manual) e ainda dispensa a intervenção pessoal do professor.

Dessa forma, alguns estímulos visuais neutros, o modelo da escrita de copiar, as letras, se constitui em estímulos discriminativos de uma conduta manual (escrever), que tem como conseqüência à aparição de outros estímulos visuais: as primeiras letras escritas pelo sujeito.

Outro fato que ocorre é na escrita do ditado e na escrita espontânea. A escrita no ditado implica o aprendizado da correspondência existente em um código ou idioma dado entre fonemas e grafemas, onde outros fatores estão correlacionados como memória, atenção, percepção. Em outras palavras, os estímulos sonoros, auditivos, emitidos pela pessoa que dita ou fala, deve converter-se em discriminativos em relação às respostas manuais próprias da escrita. Certamente, trata-se de um processo muito mais complexo que a cópia. Um processo que começa pela análise dos sons verbais. O fluxo verbal de quem fala, de quem "dita", deve ser decomposto em seus elementos. O aprendiz tem que adquirir a habilidade de discriminar os fonemas. Essa análise resulta facilitado, uma vez mais, do conhecimento que o assunto tem da palavra ou das palavras em questão. Sua própria articulação pode ser, e de pronto é, analisada. A partir desse instante, e também simultaneamente, a equivalência entre o som ouvido e o significado escrito vai sendo aprendida. Nesse momento do processo, a

sobreposição entre aprendizagem de leitura e aquisição da escrita é muito clara. Os fonemas são emitidos antes dos traços, e o escrito se traça segundo uns fonemas. O controle que os fonemas exercem sobre a conduta de escrever em uma situação de ditado, não é o único que se produz.

Cabe pensar que, especialmente, nas primeiras etapas do aprendizado, também exerce controle sobre a ação manual, a resposta visual condicionada provocada pelo fonema em questão. Em tal caso, a título de exemplo, o som "pa" provocaria a imagem visual "pa" e esta, à sua vez, controlaria a operante manual que leva e escreve "pa". Precisamente esse fenômeno é uma das razões que leva a sublinhar a relação desse processo com o aprendizado prévio da leitura; processo esse que permite o condicionamento das respostas sensoriais concretas que chamamos de relação entre significados e significantes.

Dessa maneira, a escrita no ditado está controlada pelos sons discriminados auditivamente e pelas imagens literais suscitadas ou imaginadas.

A análise deve ser seguida da retenção dos fenômenos na mesma ordem em que foram emitidos e escutados. Essa ordem, uma vez estabelecida às equivalências entre fonemas e grafemas, é o que deve manter-se na escrita. A organização dos grafemas em seqüências de letras em palavras é o processo de síntese que também encerra a escrita.

Da escrita ao ditado assim mesmo constitui uma rara variedade do que se chama controle verbal da conduta motora, fenômeno que é "parente" muito perto do que Lúria (1986) qualifica como "função diretiva" da linguagem. Tais denominações fazem referência ao que a conduta motora de um indivíduo é suscetível de ser modificada através da linguagem. Trata-se de algo estritamente implicado no segmento de instruções, cumprimento de ordens, sugestões, etc.

Em todos esses casos a conduta do sujeito depende de uma conduta verbal e, mais concretamente, do significado desta. A escrita espontânea é o processo de maior complexidade. As respostas da escrita carecem de modelo físico imediato visual e sonoro. Os estímulos discriminativos não dão ato à situação geral de escrever, se não da sucessão de respostas manuais concretas, implicando a denominação de linguagem interior significativa (conduta verbal não manifestada).

Logicamente, não pode existir escrita espontânea sem que previamente tenha sido adquirida a habilidade de escrever copiando ou escutando, "inter-atuando" e "sobrepondo-se" à leitura. A escrita espontânea supõe um complexo processo de codificação e de decodificação, de análises e sínteses sucessivas e intercaladas. A precisão de escrever pode

surgir da necessidade de transmitir ou manifestar uma informação (carta a um amigo, trabalho solicitado por professor, etc.).

A informação em questão é, em primeira instância, pensamento: verbalizações internas, imagens visuais e auditivas, emoções. Todos esses elementos devem ser significantes. A linguagem interior, o repertório individual de cada um, seus estudos e delimitações é um dos temas mais apaixonantes da psicologia da aprendizagem. Na escrita espontânea implica, junto à inevitável aquisição da linguagem oral, a existência de uma representação e um repertório interior e à imagem do mesmo com a capacidade de controle suficiente sobre o ato de escrever. Trata-se de um auto-ditado de onde o modelo – o estímulo discriminativo – não é a conduta verbal de outra pessoa, mas estímulos próprios singulares e significativos.

Para finalizar, os reforçadores da conduta escrita espontânea são complexos e diversos. Podem ser as respostas previstas pelo sujeito, destinatário do texto, as respostas emocionais do próprio escritor ao ler o escrito, a sonoridade dos fonemas que se manifesta mediante sua leitura, entre outras coisas.

CAPÍTULO 3

4 DISLEXIA

Entender como aprendemos e o porquê de muitas pessoas inteligentes e, até, geniais experimentarem dificuldades paralelas em seu caminho diferencial do aprendizado, é desafio que a Ciência vem deslindando paulatinamente. E com o avanço tecnológico de nossos dias, com destaque ao apoio da técnica de ressonância magnética funcional, as conquistas dos últimos dez anos têm trazido respostas significativas sobre o que é Dislexia.

A complexidade do entendimento do que é Dislexia, está diretamente vinculada ao entendimento do ser humano: de quem somos; do que é Memória e Pensamento-Pensamento e Linguagem; de como aprendemos e do por quê podemos encontrar facilidades até geniais, mescladas de dificuldades até básicas em nosso processo individual de aprendizado. O maior problema para assimilarmos esta realidade está no conceito arcaico de que: "quem é bom, é bom em tudo"; isto é, a pessoa, porque inteligente, tem que saber tudo e ser habilidosa em tudo o que faz. Posição equivocada que Howard Gardner aprofundou com excepcional mestria, em suas pesquisas e estudos registrados, especialmente, em sua obra: *Inteligências Múltiplas*. Insight que ele transformou em pesquisa cientificamente comprovada, que o alçou à posição de um dos maiores educadores de todos os tempos.

A evolução progressiva de entendimento do que é Dislexia, resultante do trabalho cooperativo de mentes brilhantes que têm-se doado em persistentes estudos, tem marcadores claros do progresso que vem sendo conquistado. Durante esse longo período de pesquisas que transcende gerações, o desencontro de opiniões sobre o que é Dislexia redundou em mais de cem nomes para designar essas específicas dificuldades de aprendizado, e em cerca de 40 definições, sem que nenhuma delas tenha sido universalmente aceita. Recentemente, porém, no entrelaçamento de descobertas realizadas por diferentes áreas relacionadas aos campos da Educação e da Saúde, foram surgindo respostas importantes e conclusivas, como:

Dislexia tem base neurológica, e que existe uma incidência expressiva de fator genético em suas causas, transmitido por um gene de uma pequena ramificação do cromossomo # 6 que, por ser dominante, torna Dislexia altamente hereditária, o que justifica que se repita nas mesmas famílias;

O disléxico tem mais desenvolvida, a área específica de seu hemisfério cerebral lateral-direito do que leitores normais. Condição que, segundo estudiosos, justificaria seus "dons" como expressão significativa desse potencial, que está relacionado à sensibilidade, artes,

atletismo, mecânica, visualização em três dimensões, criatividade na solução de problemas e habilidades intuitivas;

Embora existindo disléxicos ganhadores de medalha olímpica em esportes, a maioria deles apresenta imaturidade psicomotora ou conflito em sua dominância e colaboração hemisférica cerebral direita-esquerda. Dentre estes, há um grande exemplo brasileiro que, embora somente com sua autorização pessoal poderíamos declinar o seu nome, ele que é uma de nossas mentes mais brilhantes e criativas no campo da mídia, declarou: "Não sei por que, mas quem me conhece também sabe que não tenho domínio motor que me dê a capacidade de, por exemplo, apertar um simples parafuso".

Com a conquista científica de uma avaliação mais clara da dinâmica de comando cerebral em Dislexia, pesquisadores da equipe da Dra. Sally Shaywitz, da Yale University, anunciaram, recentemente, uma significativa descoberta neurofisiológica, que justifica ser a falta de consciência fonológica do disléxico, a determinante mais forte da probabilidade de sua falência no aprendizado da leitura;

O Dr. Breitmeyer descobriu que há dois mecanismos inter-relacionados no ato de ler: o mecanismo de fixação visual e o mecanismo de transição ocular que, mais tarde, foram estudados pelo Dr. William Lovegrove e seus colaboradores, e demonstraram que crianças disléxicas e não-disléxicas não apresentaram diferença na fixação visual ao ler; mas que os disléxicos, porém, encontraram dificuldades significativas em seu mecanismo de transição no correr dos olhos, em seu ato de mudança de foco de uma sílaba à seguinte, fazendo com que a palavra passasse a ser percebida, visualmente, como se estivesse borrada, com traçado carregado e sobreposto. Sensação que dificultava a discriminação visual das letras que formavam a palavra escrita.

A dificuldade de conhecimento e de definição do que é Dislexia, faz com que se tenha criado um mundo tão diversificado de informações, que confunde e desinforma. Além do que a mídia, no Brasil, as poucas vezes em que aborda esse grave problema, somente o faz de maneira parcial, quando não de forma inadequada e, mesmo, fora do contexto global das descobertas atuais da Ciência.

Dislexia é causa ainda ignorada de evasão escolar em nosso país, e uma das causas do chamado "analfabetismo funcional" que, por permanecer envolta no desconhecimento, na desinformação ou na informação imprecisa, não é considerada como desencadeante de insucessos no aprendizado.

Também para realçar a grande importância da posição do disléxico em sala de aula cabe, além de considerar o seríssimo problema da violência infanto-juvenil, citar o lamentável fenômeno do suicídio de crianças que, nos USA, traz o gravíssimo registro de que 40 (quarenta) crianças se suicidam todos os dias, naquele país. E que dificuldades na escola e decepção que eles não gostariam de dar a seus pais estão citadas entre as causas determinantes dessa tragédia.

O Dr. Norman Geschwind, M.D., professor de Neurologia da Harvard Medical School; professor de Psicologia do Massachusetts Institute of Technology (MIT); diretor da Unidade de Neurologia do Beth Israel Hospital, em Boston, MA, pesquisador lúcido e perseverante que assumiu a direção da pesquisa neurológica em Dislexia, após a morte do pesquisador pioneiro, o Dr. Samuel Orton, afirma que a falta de consenso no entendimento do que é Dislexia, começou a partir da decodificação do termo criado para nomear essas específicas dificuldades de aprendizado; que foi elegido o significado latino dys, como dificuldade; e lexia, como palavra. Mas que é na decodificação do sentido da derivação grega de **Dislexia**, que está a significação intrínseca do termo: **dys**, significando imperfeito como **disfunção**, isto é, uma função anormal ou prejudicada; e **lexia** que, do grego, dá significação mais ampla ao termo **palavra**, isto é, como **Linguagem** em seu sentido abrangente.

Por toda complexidade do que, realmente, é Dislexia; por muita contradição derivada de diferentes focos e ângulos pessoais e profissionais de visão; porque os caminhos de descobertas científicas que trazem respostas sobre essas específicas dificuldades de aprendizado têm sido longos e extremamente laboriosos, necessitando, sempre, de consenso, é imprescindível um olhar humano, lógico e lúcido para o entendimento maior do que é Dislexia.

Dislexia é uma específica dificuldade de aprendizado da Linguagem: em Leitura, Soletração, Escrita, em Linguagem Expressiva ou Receptiva, em Razão e Cálculo Matemáticos, como na Linguagem Corporal e Social. Não tem como causa falta de interesse, de motivação, de esforço ou de vontade, como nada tem a ver com acuidade visual ou auditiva como causa primária. Dificuldades no aprendizado da leitura, em diferentes graus, é característica evidenciada em cerca de 80% dos disléxicos.

Para que possamos entender um pouco mais sobre a dislexia, é necessário expor a trajetória das pesquisas científicas e as diversas correntes que foram criadas ao longo do tempo para estudá-la.

A descoberta dos distúrbios de leitura da criança surgiu a partir de algumas observações publicadas quase que simultaneamente por três médicos ingleses: Hinselwood (1895), Morgan (1896) e Kerr (1897) .

Esses médicos examinaram jovens que eram incapazes de aprender a ler, mas eram muito bons em matemática. Os pesquisadores associaram um distúrbio endógeno de leitura e um distúrbio de leitura como conseqüência de lesão cerebral. A conclusão foi de que não houve desenvolvimento, nesses jovens, na zona cerebral que constitui o centro da leitura.

O diagnóstico de “cegueira verbal congênita” origina-se de um raciocínio análogo inspirado pela patologia do adulto. No plano metodológico, a contribuição consiste, principalmente, na análise muito cuidadosa dos erros de leitura e de ortografia que conduziu à sintomatologia “específica” do dislético.

James Hinshelwood (1895, p.32), cirurgião oftalmologista escocês, propôs o nome de dislexia à dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita. Detalhou distorções perspectivas em crianças que não conseguiam reconhecer ou compreender palavras impressas. Concluiu que a causa mais provável “deste grave distúrbio de leitura é um defeito congênito do cérebro, afetando a memória visual de palavras e de letras”. Acreditava que o problema poderia ser hereditário. O tratamento sugerido por este pesquisador era “o ensino, diagnóstico-prescritivo individual, dependente do grau de deficiência de memória visual e auditiva.”

Orton (1937), contesta o entendimento analógico dos pesquisadores citados acima, dizendo que “os distúrbios de leitura da criança diferem fundamentalmente dos distúrbios de leitura adquiridos manifestados pelo adulto, mesmo se os sintomas se assemelham”. Portanto, recomendou um procedimento corretivo sistemático de tipo visual, auditivo e cinestésico, criando, para esse procedimento, o termo *Strephosymbolia* (símbolos invertidos).

Embora as formulações teóricas de Samuel Orton nunca tenham tido uma aceitação ampla, suas técnicas de ensino utilizadas e aperfeiçoadas por seus seguidores proporcionaram interessantes contribuições que podem ser aplicadas nas dislexias severas.

Foi Orton, o primeiro a desenvolver a idéia de que é possível tratar distúrbios de leitura e escrita, através de suas técnicas de ensino, que embora não tenham tido ampla aceitação, foi de fundamental importância para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das técnicas por ele iniciadas.

Posteriormente, entre as décadas de 50 e 70, três tipos de explicações teóricas assumem destaque: a da origem hereditária dos distúrbios de leitura, a da disfunção cerebral mínima, e a do atraso de maturação cerebral.

O conceito de atraso maturacional foi introduzido por Lauretta Bender em 1957 e baseia a noção de atraso maturacional num conceito de áreas funcionais do cérebro e da personalidade que se desenvolvem de modo congênito de acordo com um padrão reconhecido. Um atraso na maturação significa uma lenta diferenciação dentro desse padrão. Diferente da lesão cerebral mínima, a noção de atraso maturacional não implica defeito estrutural, deficiência ou perda. A dislexia específica, desde este ponto de vista, significaria um atraso maturacional, mas apenas em relação ao florescimento de certas dificuldades específicas.

Sam Clemens (1996) inclui a dislexia entre as manifestações de lesão cerebral mínima. Este termo designa um dado neurológico mínimo que afeta sutilmente a aprendizagem e a conduta, sem diminuição evidente de sua capacidade intelectual geral.

Smith & Carrigan (1959, p.28) afirmam que:

A dislexia é causada por uma irregularidade ou peculiaridade do equilíbrio químico-cerebral. O excesso ou deficiência do equilíbrio acetilcolina-colinesterase no cérebro. A predisposição na química cerebral poderia ser hereditária como também ser o resultado de enfermidades, desnutrição ou outro tipo de fatores.

A tese de Delacato (1959) é sobre a organização neurológica e seu autor atribui importância aos modelos imaturos de movimento e postura, atribuídos à medula e ao cordão espinhal, ao mesencéfalo e ao córtex cerebral e enfatiza que a maturação neurológica é conquistada através das etapas do desenvolvimento. Enquanto os neurologistas postulam a hipótese constitucional, quase sempre hereditárias, Condemarim & Blomquist, (1989, p.37) dizem que “os psicólogos educacionais e experimentais tendem para uma teoria pluralista de causação, impressionados pela quantidade de deficiências físicas, emocionais, sociais e educacionais apresentadas pelos deficientes de leitura.”

Os principais representantes dessa teoria são Artur Gates (1947), M. Monroe (1932), Helen Robison (1947), M. Malmquist (1958) e M. Vernon (1957). “*Para eles, os disléxicos desenvolvem severas deficiências devido a diversos handicaps, sendo que cada um deles pode ser um grave obstáculo para o progresso na leitura.*” (Condemarim & Blomquist, 1989, p. 32).

Os tipos de transtorno de leitura e escrita estão descritos sob diversos termos: dislexia específica de evolução, gagueira verbal congênita, dislexia congênita, legastenia, transtornos específicos de aprendizagem. Entretanto, esta sinonímia designa um conjunto de sintomas como distúrbio da fala, distúrbio da noção de espaço, do esquema corporal e do sentido de

direção; distúrbio da noção de tempo e do ritmo e de outros sinais neurológicos menores. Há outros aspectos clínicos, como os oftalmológicos, auditivos e a dominância cerebral. Psicólogos focam os aspectos emocionais decorrentes da dislexia, sugerindo a psicoterapia como tratamento. (Condemarim & Blomquist, 1989, p. 73).

Um outro grupo de médicos e psicólogos europeus, entre os quais Ajuriaguerra (1953), Borel Maissonny (1951), Galifret-Granjon (s.d) sob a influência da psicologia genética, tentam explicar os fatores que intervêm na aprendizagem. A dislexia seria considerada como uma conseqüência das práxis no diagnóstico da dislexia, é a especificidade do profissional que, possuído da “palavra plena” e cegante trata como questões emocionais, sintomas que têm sua causa em disfunções neurológicas e vice-versa.

Outro aspecto, tão relevante quanto o primeiro para a condução de um diagnóstico errôneo, trata da reação dos pais diante da deficiência de seus filhos. Para compreender as reações dos pais partirei da frase do psicanalista Jacques Lacan que diz que o “indivíduo nasce do desejo do outro”. Nasce como?

Um ser é gerado. Diante da confirmação da gravidez inicia-se o projeto sobre este ser que, ainda não nascido, já tem um destino traçado. O bebê, antes de falar, já é falado. Não é qualquer criança que nasce. Nasce o filho do desejo do homem. E quando hega a hora do sonho se concretizar, do desejo se realizar os pais conferem o sonho sonhado e, algumas vezes, com surpresa, recebem um sobrenome para esse filho: deficiente. Nesse novo batismo, que se dá em qualquer momento da vida cronológica quando a deficiência é apontada, os pais recebem um golpe: é a ruína do sonho sonhado. Instaura-se a crise.

Há pelo menos três tipos de crise: a crise de chocante novidade que acarreta frustração das expectativas que os pais alimentam acerca do futuro do bebê. A crise de valores pessoais: reações que os pais apresentam diante de sua escala de valores. E a convivência difícil com a necessidade da criança.

Além das relações familiares há as reações específicas de cada membro da família que podem ser:

1. Encaram o problema de modo realista;
2. Negam a deficiência;
3. Desenvolvem sentimentos de autocomiseração e lamentação de sua própria sorte;
4. Sentimentos ambivalentes;
5. Projeção das causas da deficiência nos outros; “bodes-expiatórios”;
6. Sentimento de culpa, vergonha e de compreensão;
7. Dependência mútua, particularmente entre mães e crianças.

Diante do caos, da angústia, os mecanismos de defesa emergem, como diz Buscaglia (1984):

1. Negação: Não há nada errado com meu filho; 2. Culpa: O que eu fiz para causar isto? 3. Confusão: Onde podemos buscar ajuda? 4. Dilema: Faço o que fulano falou ou o que sicrano disse? 5. Raiva: Por que não existem programas de recuperação para o meu filho? 6. Desespero: Não tenho mais esperança; 7. Impotência: Não sei mais o que fazer; 8. Projeção: O meu filho não vai bem porque a professora é ineficiente; 9. Racionalização: Ele está superagitado porque comeu muito; 10. Identificação: Ele é igualzinho a mim; 11. Isolamento: Não iremos mais à casa de ninguém.

Do impacto inicial ao convívio permanente com a deficiência, as tentativas frutíferas e infrutíferas vão se ajustando e transformando a dor em esperanças possíveis. Assim, o sofrimento tanto do portador da dislexia como da família, dos amigos e, por que não? da sociedade justificam o alerta para o cuidado com o diagnóstico da dislexia, especialmente na formação dos profissionais envolvidos.

No entanto, apesar de muitos estudos e boa descrição dos sintomas, o erro no diagnóstico, a sua redução a “distúrbios emocionais” é o mais freqüente. O avanço nas últimas décadas das pesquisas a respeito das funções cerebrais e principalmente estudos correlacionados, lançam luz e nos permite uma compreensão cada vez maior do funcionamento e integração entre os sistemas que constituem este sistema maior: o ser humano.

Na maioria das vezes o estudo das afecções que atingem estes sistemas nos permite compreender e ampliar as informações a respeito do funcionamento integrativo, possibilitando a instrumentalização para a adequada intervenção. É bom ressaltar, dentre as funções cerebrais, uma que possui a especificidade humana, a linguagem.

Neste campo, a dislexia é uma afecção que atinge, pelas estatísticas, de 5% a 17% da população mundial, segundo a Associação Brasileira de Dislexia. Nos trabalhos de Geschwind (nº 6, s.d.) encontra-se a existência de duas áreas corticais para a linguagem: uma anterior e outra posterior. A anterior corresponde à área de Broca e está relacionada com a expressão da linguagem. A área posterior da linguagem situa-se na junção entre os lóbulos temporal e parietal, e é conhecida como a área de Wernicke, e se relaciona com a percepção da linguagem.

Pesquisas revelam que há diferenças em funções cerebrais entre crianças disléxicas e não disléxicas, como as do processo auditivo e visual. No processo auditivo o processamento

e a integração de informações auditivas são básicas para a leitura. Pioneiros neste campo como o neurofisiólogo russo Luria (1987) diz que embora lesões no córtex da região temporal esquerda não perturbem a audição, elas diminuem a habilidade para diferenciar estímulos sonoros. A perturbação da organização fonética da audição inevitavelmente leva a desintegração da capacidade de escrever e, dentro de certos limites, a distúrbios de leitura.

Mas estas disfunções são muito mais difíceis de serem estabelecidas quando as lesões não são aparentes. Luria (1987,p.65) explica que quando “o córtex visual sofre danos, o indivíduo é capaz de lidar com apenas um ponto de excitação visual de cada vez.” Mas o que se observa em dislexia é que muitos tipos de problemas de coordenação visual, de análise e de integração são encontrados em crianças sem lesões aparentes ou história de danos nas áreas occipitais.

O que os pesquisadores apontam é para uma hipótese de que exista uma forma mínima de disfunção cerebral que rompe a integração e transmissão nervosa das percepções, e pode ser causada por uma imaturidade do desenvolvimento do sistema nervoso. Outra estrutura cerebral observada é o cerebelo que desempenha um papel importante na organização e orientação de estímulos sensoriais que contribuem para a decodificação visual e para a leitura.

Estas pesquisas indicam que crianças disléxicas apresentam deficiências de processamento integracional visual e auditivo. Uma vez que ler é um processo de transcodificação de uma série de símbolos visuais em sequência de sons ou subvocais, a dislexia apresenta uma interrupção das conexões entre os centros visuais e as áreas da linguagem relacionadas com o hemisfério esquerdo. A importância destas pesquisas para a compreensão desta afecção se faz evidente na medida em que nos permite desenvolver alternativas de métodos de aprendizagem, uma vez que é direito de toda criança ter acesso à aprendizagem apropriada à sua habilidade e aptidão.

As formas convencionais de aprendizagem estão baseadas em um padrão de funcionamento cerebral. Porém, como vimos nesta análise e testemunhamos na prática, o cérebro pode e apresenta variações de funcionamento e no que diz respeito à aprendizagem e exercício da leitura; estas variações devem ser consideradas e novos métodos elaborado para atender às necessidades daqueles que apresentam a síndrome disléxica.

Logo os principais fatores relacionados às dificuldades de leitura: - diferenças na estrutura de funcionamento cerebral; - diferenças no processamento fonológico (atenção fonêmica, segmentação de fonemas, rima, nominação rápida de palavras); - retardo no processamento de informações apresentadas rapidamente (visual e auditivo) - influência

genética dos cromossomos 6 e 15. Assim, as intervenções mais efetivas são aquelas de linguagem estruturada e multisensorial.

Quando pensamos em distúrbios de aprendizagem, e mais especificamente na dislexia, percebemos que os conceitos não são absolutos. Se temos como referência o atual sistema educacional, as características que os disléxicos apresentam os colocam em situação de desvantagem. Mas se consideramos, por exemplo, uma sociedade não literata, essas diferenças passariam despercebidas. Portanto, deve-se ter em mente a importância do fator social como, até certo ponto, determinante para a visão das formas de organização cerebral.

Em 2000, no IV Simpósio Internacional – Cérebro, dislexia, cognição e aprendizagem, promovido pela Associação Brasileira de Dislexia, a definição apresentada e assumida mundialmente é:

Dislexia: É um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico de linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em codificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Estas dificuldades na decodificação de palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sócio-cultural e sem distúrbios cognitivos fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem, freqüentemente incluídos problemas de leitura, em aquisição e capacidades de escrever e soletrar. (ABD, 2000, p. 12).

Com tal conhecimento espera-se que estruturas mais adequadas venham a ser criadas para atender às necessidades destes indivíduos e assim evitarmos o grande risco de serem reconhecidos apenas pelas suas dificuldades, que na maioria das vezes os coloca à margem da participação na nossa sociedade atual, passando despercebidos seus talentos, que poderiam contribuir, e muito, para o desenvolvimento desta mesma sociedade.

A grande polêmica acerca do tema Dislexia é por seu comprometimento neurológico, mas precisamos entender que pertencem à área da Saúde apenas a causa e a diagnose. O reconhecimento das características precocemente, as conseqüências, as soluções e as adaptações pertencem à Educação. Não existem disléxicos entre os analfabetos. É na sala de aula que a Dislexia se faz presente e o que é pior: de uma forma catastrófica e algumas vezes irreparável.

Acerca das definições atuais de dislexia, há um consenso da maioria dos pesquisadores dizendo ser a dislexia uma dificuldade acentuada que ocorre no processo da leitura, escrita e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características. Ela torna-se

evidente na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores. Apesar da instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sócio-cultural e sem distúrbios cognitivos fundamentais, a criança falha no processo da aquisição da linguagem. Ela independe de causas intelectuais, emocionais ou culturais. Ela é hereditária e a incidência é maior em meninos, numa proporção de 3/1. A ocorrência é de cerca de 10% da população Mundial.

Para Jane Schulman e Alan Leviton (1978): “Um distúrbio de leitura é geralmente definido como uma discrepância de, pelo menos, dois anos entre o nível de leitura real e o nível esperado em relação à idade cronológica”. Esta definição não poderia se aplicar a uma população carente, já que existem vários fatores que influenciam o desenvolvimento da aquisição da leitura, e que jamais se poderia levar-se em conta para tal, quando a população investigada está incluída em classes sociais necessitadas, seja de educação e/ou até mesmo alimentação adequada, uma vez que, qualquer abstenção, inevitavelmente, traz conseqüências reais para o aprendizado.

Há também uma definição recente de Micklebust: “É uma desordem de linguagem que impede a aquisição de sentido através das palavras escritas, por causa de um déficit na habilidade de simbolização. Pode ser endógena ou exógena, congênita ou adquirida. As limitações na linguagem escrita são demonstradas por uma discrepância entre a aquisição real e a esperada. Estas limitações derivam-se de disfunções cerebrais, manifestadas por perturbações na cognição. Não atribuídas a impedimentos motores, sensoriais, intelectuais ou emocionais, nem ensino adequado ou falta de oportunidade”.

As grandes dificuldades aparecem por volta dos 8 ou 9 anos de idade, quando a criança começa enfrentar temas acadêmicos mais complexos, as notas baixas e fraco desempenho escolar são características básicas na vida escolar de crianças disléxicas.

Manifestações de decepção, desaprovação, de cólera, de ridicularização, de humilhação por parte dos grupos a que pertencem, afetam mortalmente a auto-estima destas crianças. Elas são humilhadas em todos os sentidos e por todos os grupos em que está inserida: pelos pais, pelos irmãos, pelos colegas, pelos professores. Com sua auto-estima extremamente abalada, elas certamente desenvolverão distúrbios de conduta: da agressividade à timidez intensa ou depressão, e daí para a marginalidade propriamente dita, para a delinqüência, é apenas um passo. Isso indica um desajustamento social com graves conseqüências para a sociedade como um todo. Não existe orgulho nem satisfação em destacar-se na escola por problemas de aprendizagem, nem pelas notas baixas recebidas.

Leitura lenta sem modulação, sem ritmo e sem domínio da compreensão/interpretação do texto lido; confundir algumas letras; sérios erros ortográficos; dificuldades de memória; dificuldades no manuseio de dicionários e mapas; dificuldades de copiar do quadro ou dos livros; dificuldades de entender o tempo: passado presente e futuro; tendência a uma escrita descuidada, desordenada e às vezes incompreensível; não utilização de sinais de pontuação/acentuação gramaticais; inversões, omissões, reiteraões e substituições de letras, palavras ou sílabas na leitura e na escrita, problemas com sequenciações, essas são apenas algumas das características disléxicas que podem ser observadas nas crianças com dificuldades escolares.

Se pudermos dissociar as dificuldades de ler e escrever corretamente à ausência de problemas intelectuais ou de outro tipo de problemas que possam dar uma explicação alternativa ao problema apresentado, então podemos suspeitar de uma possível dislexia. Numa primeira etapa da aprendizagem, algumas crianças podem apresentar estas características, e esses são considerados erros normais dentro do processo de aprendizagem, é preciso distinguir essas dificuldades das dificuldades disléxicas que são mais profundas, constantes e contínuas. Crianças com expressivas dificuldades de leitura não são necessariamente disléxicas, mas todas as crianças disléxicas têm um sério distúrbio de leitura. E, em se falando de características, podemos citar sinais e sintomas expressivamente apresentados de acordo com a idade e/ou ano escolar.

4.1 SINAIS E SINTOMAS A PARTIR DOS SETE ANOS DE IDADE

- Pode ser extremamente lento ao fazer seus deveres;
- Ao contrário, seus deveres podem ser feitos rapidamente e com muitos erros;
- Copia letra bonita, mas tem pobre compreensão do texto ou não lê o que escreve;
- A fluência em leitura é inadequada para idade;
- Inventar, acrescenta ou omite palavras ao ler ou ao escrever;
- Só faz leitura silenciosa;
- Ao contrário, só entende o que lê, quando lê em voz alta para poder ouvir o som da letra;
- Sua letra pode ser mal grafada, até, ininteligível; pode borrar ou ligar as palavras;
- Podem omitir, acrescentar, trocar ou inverter a ordem e direção de letras e sílabas;
- Tem grande imaginação e criatividade;

- Desliga-se facilmente, entrando no “mundo da lua”;
- Tem dor de barriga na hora de ir para escola e pode ter febre alta em dias de prova;
- Baixa auto-imagem e auto-estima; não gosta de ir pra escola;
- Perde-se facilmente no espaço e no tempo; sempre perde e esquece seus pertences;
- Não consegue falar se outra pessoa estiver falando ao mesmo tempo em que ele;
- È comum apresentar lateralidade cruzada;
- Dificuldade para ler as horas;
- Depende do uso dos dedos para contar, de truques e objetos para calcular;
- Boa memória longa, mas pobre memória imediata, curta e de médio prazo;
- Pensa através de imagem e sentimentos, não com o som da palavra;
- É extremamente desordenada, seus cadernos e seus livros são borrados e amassados;
- Frustra-se facilmente com a escola, com a leitura, com a matemática, com a escrita;
- Tolerância muito alta ou muito baixa à dor;
- Forte senso de justiça;
- Com muito barulho, o disléxico se sente confuso, desliga e age como se estivesse só;
- Muito sensível e emocional, busca sempre a perfeição que lhe é difícil atingir;
- Sua escrita pode ser laboriosa, extremamente lenta, ilegível, sem domínio do limite da página;
- Cerca de 80% dos disléxicos têm dificuldades em soletração e leitura.

4.2 SINAIS E SINTOMAS DO 1º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Dificuldade de aprender o alfabeto;
- Dificuldade no planejamento motor de letras e números;
- Dificuldade para separar e sequenciar sons (ex: p-a-t-o);
- Dificuldade com rimas (habilidades auditivas);
- Dificuldade em discriminar sons homorgânicos (p-b; t-d; f-v; k-g; x-j; s-z);
- Dificuldade em seqüência e memória de palavras;
- Dificuldade para aprender a ler, escrever e soletrar;
- Dificuldade em orientação temporal (ontem- hoje-amanhã; dias da semana; meses do ano);
- Dificuldade em orientação espacial (direita-esquerda; embaixo – em cima);
- Dificuldade na execução de letra cursiva;

- Dificuldade na preensão do lápis;
- Dificuldade de copiar do quadro;
- Nível de leitura abaixo do esperado para seu ano;
- Dificuldade na sequenciação de letras em palavras;
- Não gostar de ler em voz alta;
- Dificuldade com enunciados de problemas matemáticos;
- Dificuldade na expressão através da escrita;
- Dificuldade na elaboração de textos escritos;
- Dificuldade na organização da escrita;
- Podem ter dificuldade na compreensão de textos;
- Podem ter dificuldades em aprender outros idiomas;
- Dificuldade na compreensão de piadas, provérbios e gírias;
- Presença de omissões, trocas e aglutinações de grafemas;
- Dificuldade em conseguir terminar a tarefa dentro do tempo estabelecido;
- Dificuldade na compreensão da linguagem não-verbal;
- Dificuldade em memorizar a tabuada;
- Dificuldade com figuras geométricas;
- Dificuldade com mapas;

Diante de todas essas características citadas acima, podemos visualizar a importância do professor e/ou responsável em direcionar a atenção para tal, no sentido de identificar, quando houver, sinais e sintomas da dislexia, para que seja diagnosticado com absoluta certeza e orientado, direcionado e iniciado, o quanto antes, os atendimentos adequados.

O diagnóstico precoce é imprescindível para o desenvolvimento contínuo das crianças disléxicas. Reconhecer as características é o primeiro passo para que se possam evitar anos de dificuldades e sofrimentos, induzindo esta criança, fatalmente ao desinteresse pela escola e a tudo o que está em torno dela, gerando às vezes quadros quase-fóbicos, desta criança em relação às tarefas que exijam a leitura e a escrita. Crianças com dificuldades escolares, seja qual for a raiz do problema, necessitam de educação, atenção e ensino diferenciados para que possam desenvolver suas habilidades, e quanto mais cedo for detectado o problema, melhores serão os resultados.

Uma das grandes frustrações dos pais é saber que seu filho tem problemas escolares. A maioria não sabe o que fazer e como ajudar. O certo seria procurar apoio nas escolas, com os

professores, mas estes também, muitas vezes, não sabem o que fazer. Isso porque não foram instruídos para tal. As universidades não capacitam os educadores para lidar com os sérios problemas de aprendizagem. Este é um problema muito complexo, mas certamente todos apontam o dedo para o aluno. Uma criança com dificuldades escolares está marcada cruelmente, carregando a pesada cruz de não saber o que fazer com suas dificuldades. Elas têm uma bomba nas mãos. Estas crianças são atingidas em cheio na sua auto-estima quando, com nossas atitudes, mostramo-lhes como elas são preguiçosas, lentas, burras, desqualificadas... Quando as desprezamos...As abandonamos...

Como pais, precisamos ultrapassar os limites da culpabilidade e enfrentarmos, junto com nossos filhos, suas dificuldades, e mostrarmos que nosso amor por eles não existe em função de suas notas escolares. Essa é uma associação muito perigosa.

Como educadores precisamos caminhar, por conta própria, em busca das informações necessárias para que este quadro se modifique. Não podemos esperar que as informações cheguem às nossas mãos através da Escola. Elas não chegarão. As Universidades não preparam seus alunos, futuros professores, para atender às necessidades das crianças disléxicas. E elas existem! Estão por aí em todas as salas de aulas! Até que desistam...

Necessita-se instaurar dentro das escolas, medidas preventivas essenciais para a reestruturação do aluno em sua forma mais abrangente, evitando assim, as situações traumatizantes que os problemas de aprendizagem escolar causam em algumas crianças, que neste atual momento não são, ao menos, respeitadas. Toda e qualquer dificuldade escolar tem uma causa e uma solução. Ninguém nasce com dificuldades escolares, elas aparecem ao longo do caminho e precisam ser observadas, respeitadas e solucionadas.

É tarefa de todo e quaisquer educadores, sejam eles os pais ou os professores, ter como base ética o compromisso de ver desenvolver-se dignamente e efetivamente a aprendizagem acadêmica de seu(s) educando(s) e/ou filho(s), buscando novas formas de aprendizagem e novos programas e processos de ensino que possam colaborar para a inclusão destas crianças no mundo das letras, ajudando-as a sobreviver dentro deste único modelo de escola que se nos apresenta. Não podemos mais continuar contribuindo para que nossa sociedade padeça com as conseqüências que a desinformação dos problemas escolares promove; não podemos mais fechar os olhos e calar. Precisamos urgentemente lutar para que as informações e que as novas formas de aprender cheguem dentro das escolas, aos educadores e aos pais e/ou responsáveis.

Precisamos restaurar a dignidade humana a nível nacional, mas só o faremos quando pudermos compreender as graves conseqüências sociais que o insucesso escolar provoca,

gerando uma relação inadequada entre esta criança e o Mundo. E diante de tantas informações, indagações e entendimentos, é que buscamos analisar em profundidade uma criança com algumas características disléxicas, mas certamente com uma grande dificuldade de aprendizagem, que através dos pais e da escola foi encaminhado ao Núcleo de Educação Especial da UFPB, e que para tanto, achamos conveniente, apropriado e interesse estudar este caso.

CAPÍTULO 4

5 ESTUDO DE CASO

O estudo de caso a ser analisado, diz respeito a uma criança de 8 anos e 5 meses de idade, morador de uma comunidade de nível sócio-econômico e cultural muito baixo, onde oferece violência e agressões físicas e verbais que são uma constante nesta comunidade, além da grande incidência de drogas neste meio. Em suma, esta criança a ser analisada convive em um ambiente de tragédias de ordem física e emocional, já que foi relatado tiroteios e visitas da polícia a tal local.

A criança G.P.S., sexo masculino, agitado, atualmente cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, aluno da Escola Aconchego, particular, foi encaminhado para o Núcleo de Educação Especial (NEDESP) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para avaliação e diagnóstico, com queixa principal de rendimento escolar baixo e fracasso na aquisição da leitura e escrita.

A relação da mãe com G.S.P. é saudável e amigável, mas, dependente. No entanto, a relação de G.S.P. com o pai é conflituosa e traumática, tendo sido o pai bastante agressivo, por ter sido dependente de drogas durante algum tempo, entretanto, hoje, relata como referência do pai, brincalhão trabalhador e atencioso. Quanto aos aspectos emocionais, mostra-se tímido, receoso em expor suas idéias, opiniões, ou seja, medo de se expressar.

Segundo Piaget (1954), deve-se considerar os aspectos afetivos em todos os atos inteligentes. Os traumas afetivos impedem que G.S.P. concentre seu foco em qualquer outra coisa. Ele fica preocupado com o assunto ou fantasiando para não entrar em contato com a realidade. E o conteúdo escolar é a realidade, que, inevitavelmente, será desorganizado.

É importante levar em consideração que as preocupações provocadas por problemas pessoais, da família ou do grupo ao qual pertence, influenciam na aprendizagem. Muitas vezes, a falta de concentração que outrora, seja característica da criança, pode ser resolvida no mesmo momento em que se solucionam os problemas que lhe causam preocupação. Os distrativos internos são citados e evidenciados nos estudos sobre aprendizagem por serem característicos de crianças com dificuldade de aprendizagem. Tais distrativos podem ser preocupações familiares, problemas de relação com os colegas e falta de objetivos de estudo.

Tendo em vista a percepção da professora, no que diz respeito à execução de instruções, G.S.P. executa o comando sem demonstrar que refletiu sobre o mesmo; sobre a retenção de informações, que corresponde à capacidade da criança de reter informações em

nível de memorização, o que significa um dado importante, sobretudo pelo fato de que um disléxico poderá apresentar “*déficits em toda uma lista de habilidades cognitivas necessárias para a aquisição da leitura, incluindo processamento visual, conscientização fonológica e memória de curto prazo*” (ELLIS, 1995, p.84). Verifica-se então que, G.S.P. (ver anexo), possui dificuldade para transmitir a mensagem correta.

Ainda a respeito da linguagem oral, percebe-se que a criança citada, fala, muitas vezes, usando monossílabos, e quando está nervoso, gagueja ou troca as letras, não presta atenção às explicações quando a atividade envolve raciocínio, não se concentra na execução das tarefas, não conclui as atividades no tempo previsto, não se expressa oralmente de forma clara, apresenta dificuldade em reproduzir fatos ou acontecimentos e não sabe transmitir recados. Não lê palavras complexas e a escrita apresenta muitos erros.

Quanto à linguagem, G.S.P. demonstra verbalização não tanto clara, mas coerente e um progresso lento quanto à leitura e escrita. A história pessoal da criança, obtida por meio da entrevista com os pais, revelou alguns antecedentes indicativos para dificuldades específicas de leitura, tais como: atraso no desenvolvimento psicomotor e dificuldades na articulação verbal. Até 4 anos de idade, G.S.P. frente às habilidades que envolviam presteza na execução com as mãos realizava-as com lentidão. Atualmente, a criança apresenta dificuldade em interpretar figuras, dificuldade em criar, percepção visual diminuída e memória curta, quando relata fatos, normalmente "esquece" detalhes e sequência dos mesmos.

Os resultados obtidos nas avaliações e observações das sessões de atendimento indicaram que G.S.P. apresenta desempenho intelectual dentro dos padrões de normalidade compatível com sua idade cronológica. A análise da dispersão das habilidades cognitivo-perceptivas revela uma acentuada assincronia de rendimento. Segundo Condemarin e Blomquist (1989, p.104), é comum em crianças disléxicas, certos fatores aparecerem muito evoluídos enquanto outros são bastante diminuídos.

Em relação às habilidades motoras que estão à serviço da complicada atividade de domínio do espaço, do tempo e do movimento, que amadurecem e se aprimoram concomitantemente com as habilidades que permitem a boa aquisição da leitura, independentemente do motivo, qualquer falha que comprometa o desenvolvimento de qualquer uma dessas capacitações coloca em risco a aquisição e automatização dos mecanismos da leitura (RODRIGUES, 1999).

Segundo a percepção da professora sob a orientação espacial de G.S.P., a porcentagem do comportamento correto perante as atividades observadas foi superior à dos

comportamentos incorretos, nas seguintes tarefas: colocar uma bola em cima da mesa, pedir pra ficar dentro de um círculo, como o aluno orienta-se na escola, pintar figura embaixo da mesa, pintar figura fora da caixa.

Quanto à sequência lógica, a criança citada apresentou dificuldades, seguindo a sequência após duas explicações verbais da professora. Segundo RODRIGUES (1999), as dificuldades de identificação de sequências visuais são falhas muitas vezes sutis que se manifestam precocemente e muitas vezes não são valorizadas pelos professores. Porém, podem provocar futuros problemas na identificação da unidade gráfica em sequência.

Na observação de Audibilização, G.S.P. apresentou dificuldade em discriminação fonemática (trocou co por so, pa bor ba, e fa por va), em memória de relatos, e organização sintático-semântica, discriminando os fonemas quando observa algum colega ou outra pessoa fazê-lo.

Em discriminação visual do alfabeto, identificou corretamente somente as vogais e algumas consoantes, ocorrendo realização de atividades de percepção visual, após uma segunda ou terceira explicação da professora. STONE(1999), RODRIGUES (1999), SMYTHE e SALTER(1997) referem que algumas crianças disléxicas apresentam dano nas regiões magnocelulares dos corpos geniculados laterais. Esse dano pode levar a um processamento insatisfatório de estímulos visuais.

A avaliação da rota visual/lexical foi possível, no entanto, em leitura de palavras, a criança limitou-se a ler vogais, monossílabos e alguns dissílabos e trissílabos, tais como: eu, sim, não, é, bala, dado, boneca. Apresentou, no entanto, leitura logográfica reconhecendo a palavra Coca-Cola em uma lata de refrigerante e Escola em uma placa indicativa.

Na observação Exploratória de Dislexia, ou específico de leitura, G.S.P. apresentou confusão entre letras e sílabas com diferenças sutis de grafia, tais como: m/n, a/o, l/n, mo/no, fa/ta, co/so e confusão entre letras que possuem um ponto de articulação comum, e cujos sons são acusticamente próximos, tais como: d/t, c/g, g/z, v/f. Apresentou desempenho satisfatório somente para o 1º nível de leitura, ou seja, domina parcialmente nome de letras e algumas sílabas, no entanto, não conhece o som da letra, nem apresenta leitura de sílabas diretas com duplo sentido no som.

Os dados obtidos nas observações acima citadas revelam:

a) notória discrepância entre desempenho intelectual e desempenho em leitura (observado na avaliação Exploratória de Dislexia e na observação de leitura de palavras do Inventário de Capacidades Primárias). A criança não lê, frequentemente não discrimina letras

e, quando o faz, confunde várias delas. Segundo Nunes (1992, p.72), esse desnível entre o que é esperado da criança a partir de seu nível intelectual e o que ela, de fato, consegue na aprendizagem da leitura e escrita sugere um quadro de dislexia;

b) atraso no desenvolvimento psicomotor e linguagem. Segundo Condemarin & Blomquist (1989), a história de um dislético pode revelar um ou mais antecedentes indicativos do quadro, sendo um deles atraso na aquisição da linguagem e/ou perturbações na articulação. Mc Cue, Shelly & Goldstein (1986, p.56) também verificaram prejuízos em aspectos da linguagem, atenção e habilidades motoras em crianças com desempenho abaixo da média;

c) desempenho verbal inferior. Segundo Gordon (1983), Pirozzolo & Rayner (1979) e Witelson (1976), crianças disléticas apresentam desempenho verbal inferior quando comparadas com crianças não disléticas;

d) lentidão na execução das tarefas. Segundo Condemarin & Blomquist (1986), a dificuldade no reconhecimento da palavra obriga o dislético a realizar uma leitura hiperanalítica e decifratória. Como dedica seu esforço à tarefa de decifrar o material, diminuem significativamente a velocidade e compreensão necessárias para atividades de leitura e escrita.

e) dificuldade em discriminação fonética. Bravo, Bermeosolo, Céspedes e Pinto (1986), demonstraram que a discriminação de fonemas e a percepção e memória de sequência de fonemas eram variáveis que afetavam significativamente o nível de leitura de crianças deficientes nessa habilidade;

f) manifestação de inversões (identificou Wm como sendo Mm) e confusão entre letras e sílabas com diferenças sutis de grafia, tais como: m/n, a/o, e/a etc;

g) confusão também com sons acusticamente próximos, tais como: d/t, f/v, c/g, g/z, c/s etc. Segundo Condemarin & Blomquist (1989), Johnson & Mykelebus (1987), Nunes (1992), a acumulação e persistência desses erros é a característica mais marcante do dislético;

h) a criança apresentou também outros distúrbios que se manifestam como parte da síndrome total: distúrbios de memória principalmente para sequência (citado por pais e professores), dificuldade com orientação direita/esquerda e organização espaço-temporal.

Frente às dificuldades observadas em G.S.P., principalmente a inabilidade para conversão da letra/som e a manifestação de confusões visuais, podemos considerar que a criança apresenta dislexia mista, ou seja, comprometimento tanto na associação visual-verbal

(dificuldade para codificar e recordar os aspectos gráficos das palavras) quanto em percepção auditiva (dificuldade para audibilizar fonemas, que impede a evocação da palavra lida).

A identificação de sinais disléxicos transcende os limites das habilidades de linguagem oral. Deve-se levar em consideração, também, o comportamento pessoal e social da criança, já que esses aspectos podem vir a alertar que algo não está bem. (RICKARDS e cols, 1993). Por falta de condições para realizar as etapas necessárias para a viabilização da leitura como seria o esperado, cria-se uma sobrecarga extra, “como se, para alguém que não conseguisse andar, o tratamento fosse praticar corrida” (RODRIGUES, 1999). Só resta à criança reclamar através de seu comportamento.

Traz-nos relevância à observação da instabilidade emocional em G.S.P., que porventura é corroborada pela literatura, quando HAINES (1997, p.78) diz que a criança disléxica apresenta-se bem-humorada em um dia e no dia seguinte está mal-humorada, sem motivo aparente. A capacidade de organização é condizente com as demais crianças de sua turma, assim como com a idade cronológica do mesmo.

O comportamento de G.S.P., no que se refere ao indicador de atenção, observado pela professora, relata sentar-se em seu lugar após conversar com outros colegas e ser chamado atenção por mais de uma vez. “*A atenção é um pré-requisito básico*” (NOGUEIROL,1999, p.31). Daí a necessidade do professor motivar o aluno, uma vez que, não sendo motivado, o rendimento cai visto que a concentração tem restrições temporais. Se não há motivação e variedade, a atenção e rendimento escolar diminuem.

No que diz respeito à criatividade, que para alguns autores, as crianças disléxicas possuem acentuada criatividade, demonstrando habilidades para o uso de cores e para o desenho (CHEKALUK, 1993). No entanto, as observações mostram que apenas desenha figuras com os principais componentes e pinta adequadamente para sua idade, o que transparece também, a falta de incentivo por parte da escola.

A aceitação de G.S.P. pelo grupo de colegas é, em grande parte do tempo, satisfatória. Mas, por vezes, é excluído do grupo, quando não consegue entender as regras do jogo. BAUER (1997, p.124) comenta que possuía poucos amigos, pois não conseguia ser aceito nas brincadeiras devido à sua dificuldade de entendê-las.

É notória a importância do momento da leitura. Alguns autores chegam a afirmar que se deve ler para as crianças todos os dias. Porém, para HAINE(1997), ao escutar, a criança nem sempre se interessa pelo significado das letras, ou seja, a criança gosta apenas de escutar as histórias. Não reage, por exemplo, perguntando onde está escrito e o que está sendo lido. A

criança que está sendo analisada demonstra, algumas vezes, interesse pelas letras ou curiosidade em saber o que está sendo lido ou escrito.

Salienta-se então, a importância da identificação precoce na viabilização da maximização do potencial da criança, evitando-se os efeitos das falhas ou do insucesso escolar e adotando-se medidas de intervenção adequadas. FONSECA(1995, p.99) comenta que só por meio de uma identificação precoce pode-se orientar uma intervenção pedagógica adequada às verdadeiras necessidades da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura refere à dislexia é rica ao evidenciar que a criança nasce disléxica (SANTOS, 1987; FONSECA, 1995; HULME e SNOWLING, 1997; LYNNTINEM, 1997; SCARBOROUGH, 1999). Nesse sentido, acredita-se que os disléxicos possuem dificuldades que podem ser observadas precocemente, em tarefas que requerem as habilidades necessárias para a futura aquisição da leitura. Ou seja, possuem dificuldades em seu comportamento pré-verbal, não-verbal e na própria organização de todas as funções neuropsicomotoras de base (FEY, 1999; ANTUNHA, 1995). Contudo, apesar das evidências quanto ao aparecimento da dificuldade e de toda a mobilização mundial para a identificação precoce da dislexia, ainda é muito limitado, o entendimento do assunto por parte dos educadores.

Considera-se de acordo com FONSECA (1995, p.132), que a identificação precoce não é um diagnóstico. Trata-se de um processo de rastreamento objetivando uma intervenção pedagógica compensatória, de modo que, na identificação, o importante é a utilidade da informação e sua eficácia pedagógica. É de demasiada importância a percepção do professor em virtude de sua convivência com a criança, durante os momentos explícitos de aprendizagem.

Ainda hoje, o método por exclusão é o mais empregado. Por meio dele foi possível excluir *déficit* intelectual, sensorial, orgânico, motivacional e instrucional, que poderiam ser causa de dificuldade na aquisição da leitura. Foi possível também determinar que os erros apresentados por G.S.P. em leitura eram consistentes, persistentes e peculiares. Somadas a estes, outras características típicas em disléxicos foram apresentadas por G.S.P., tais como: dificuldade em memorizar sequências, em orientação direita/esquerda e em organização espaço-temporal.

Todos os indicativos acima listados convergem para um quadro de dislexia. A localização do dano na rota fonológica e rota visual/lexical será investigada em estudo a ser desenvolvido. Portanto, sugere-se no momento intervenção específica em leitura e escrita e orientação à professora de G.S.P., e a sua família. Deverão ser também trabalhadas as áreas acima relacionadas que se encontram em defasagem.

Finalizando, o processo diagnóstico não se encerrou ao término da aplicação e análise das observações das sessões de atendimento. Certamente, as sessões de intervenção possibilitarão lapidar a compreensão do déficit em leitura e/ou escrita. Este artigo não esgota a

possibilidade de novas investigações por meio de provas e/ou instrumentos recentemente desenvolvidos em nosso país, que possibilitem a análise pormenorizada de casos de dislexia.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. **A dislexia em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação: Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação: Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **NBR 6021**: informação e documentação: publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.
- _____. **NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica e científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.
- _____. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração: Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação: Rio de Janeiro, 2003.
- BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BRYANT, P. ; BRADLEY, L. **Problemas de aprendizagem de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- CAGLIARI, L. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAPOVILLA, F.C, COLORNI, E., **Leitura em voz alta, tomada de ditado, manipulação fonêmica, e relações entre elas: efeito de características de palavras (frequência, regularidade, lexicalidade) e de nível de escolaridade**. Anais do II Congresso Brasileiro de Neuropsicologia. São Paulo, 1995.
- CIASCA, S. **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- CONDEMARIN, M.; BLOMQUIST, M. **Dislexia: manual de leitura corretiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- DSM-IV. **Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais**; DSM-IV. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- ELLIS, A.W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: 2. Ed. Artes Médicas, 1995.

- FERNÁNDEZ, A. **Inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artmed, 1991.
- _____. **Os idiomas do aprendente: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo, SP: Cortez, 3ª ed., 1999.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 2 ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- _____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Globo, 1962.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.
- _____. **Política e educação: ensaios.** São Paulo, Cortez, 1997.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GERBER, A. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GOLBERT, C.S. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura. Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUIMARÃES, S. R. K. **Dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita: o papel da consciência fonológica e da consciência sintática.** São Paulo, 2001, 269 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- JONHSON, D.; MYKELEBUST, H. **Distúrbios de aprendizagem.** São Paulo: Ed. Pioneira, 1987.
- KAJIHARA, O. T. **Avaliação das habilidades fonológicas de disléxicos do desenvolvimento.** 272p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1997.
- LUCKESI, C. **Filosofia da educação.** 14 reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.
- LURIA, A. **Pensamento e linguagem (as últimas conferências de Luria).** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MORAIS, J. **A arte de ler.** São Paulo: Unesp, 1996.

- MYKLEBUST, H. **The psychology of deafness**. Ed. Grune e Stratton, N. York, 1964.
- PAÏN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 3ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. tradução Maria Alice Magalhães
 _____ **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo, Summus, 1994
 _____ **A psicologia da criança**. São Paulo : DIFEL, 1982.
 _____ **Como se desarrolla la mente del niño**. In : PIAGET, Jean et al. Los años postergados: la primera infancia. Paris : UNICEF, 1975.
 _____ **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.
 _____ **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.
- PINHEIRO, A.M.V. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas: PsyII, 1994.
- RODRIGUES, J.M.C. **A formação da Docência no Instituto de Educação da Paraíba: antigos e atuais desafios para a profissionalização do professorado**, 2000, tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
 _____ **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Universitária, 2003.
- SMITH, C. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z** – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- STEIN, L. M. **TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- TEBEROSKY, A & TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1995.
- VALETT, R. **Dislexia**. Barcelona: Grupo Editorial Ceasc, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991
 _____ **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- WEISS, M. **Reflexões sobre diagnóstico psicopedagógico**, Org. Scoz, Beatriz .../et/al./ Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
 _____ **Psicopedagogia clínica**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- ZORZI, J. **Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita: questões clínicas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Data de Nascimento: _____

Naturalidade: _____

Sexo: _____

Curso de escolaridade: _____

Repetente: () Sim () Não Quantas vezes: _____ Qual série: _____

Motivo: _____

Nome do Pai: _____

Idade: _____

Nome da mãe: _____

Idade: _____

Irmãos: _____

Nome: _____

Idade: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

Motivo da Queixa:

Quando foi percebido o problema:

Quem percebeu o problema:

HISTÓRIA DA GESTAÇÃO:

Apresentou alguma doença ou complicação durante a gestação:

Fez uso de medicamentos? Quais?

Tipo de parto: _____

Duração: _____

Ocorreu alguma complicação durante o parto?

Quais as condições da criança ao nascer?

FAMÍLIA:

Até qual série estudaram o pai e a mãe?

Existe alguém que estuda atualmente na casa?

Outras pessoas têm a mesma dificuldade na família? Quem?

Quem gosta de ler em casa?

Quando lê?

Em casa, alguém ler para ou com a criança? Como é a leitura?

A criança pede para alguém ajudá-la a ler? Com qual frequência?

A criança tem horário certo para estudar em casa?

Como a criança é tratada perante a família?

Qual o comportamento da criança com a família?

Existe alguém com quem a criança se relaciona melhor? Quem e por quê?

Como a família vê a dificuldade da criança?

Como a criança se sente com essa dificuldade?

Qual o tipo de atitude tomada por parte da família quando a criança não consegue realizar as tarefas escolares?

Qual a visão da criança perante as atitudes da família?

O que a família espera do atendimento especializado?

HISTÓRIA ESCOLAR:

Escola: _____

Série: _____

Quando ingressou? _____

Sempre frequentou a escola? _____

A criança gosta de estudar? Tem motivação?

Qual a matéria que mais gosta? _____

Qual a matéria que menos gosta? _____

Quantas horas por dia a criança passa na escola? _____

A criança se relaciona bem com as pessoas da escola?

Quais as maiores dificuldades que a criança apresenta na escola?

Quando começou a apresentar dificuldades?

Esquece fácil o que aprende?

Centraliza a atenção nas tarefas?

Como são essas dificuldades?

Apresenta dificuldades em cálculos, escrita e/ou leitura?

Como a criança realiza a leitura?

O que a professora fala a respeito do comportamento da criança na escola?

E sobre as dificuldades? Como a professora reage diante disso?

Qual o método de ensino que a escola oferece?

A criança participa de um reforço ou aulas particulares?

Existe algum tipo de atendimento especial na escola?

FALA

Quando começou a falar? _____

Apresentava inversões? _____

Foram corrigidas? _____

Ainda apresenta inversões? _____

Apresenta algum problema de fala atualmente? _____

PSICOMOTRICIDADE

A criança tem dificuldade em:

() correr () saltar () abotoar () amarrar

Como são essas dificuldades? _____

A criança veste-se sozinha?

A criança tem dificuldade em desenhar?

Como são seus desenhos?

FREQUENTOU:

() Otorrinolaringologista

() Oftalmologista

() Neurologista

() Psicólogo

() Fonoaudiólogo

Apresenta algum problema de audição? _____

Apresenta algum problema de visão? _____

Tem dificuldade de reconhecer figuras e objetos? _____

É notado que a criança apresenta dificuldade em localizar objetos em todas as direções?_____

A criança tem dificuldade de percepção de tempo (ontem, hoje e amanhã)?

A criança sabe da dificuldade? Como ela reage?

GSP – Traços de Dislexia (imaturidade)

Dificuldades	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> • Fala inexpressiva; 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de vocabulário;
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de articulação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Silabação na fala e na alfabetização;
<ul style="list-style-type: none"> • Inversões na grafia dos números; 	<ul style="list-style-type: none"> • Memória auditiva organizada;
<ul style="list-style-type: none"> • Espelhamento; 	<ul style="list-style-type: none"> • Boa coordenação motora;
<ul style="list-style-type: none"> • Pré-alfabetização; 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorte/colagem;
<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento arredo – presença constante do irmão: dubiedade: rejeição/proteção; 	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de quantidade;
<ul style="list-style-type: none"> • Pai/mãe; 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário matemático;
<ul style="list-style-type: none"> • Escola mandou o livro que utiliza; 	<ul style="list-style-type: none"> • Associação de idéias – o que é , para que serve;
<ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldade de recortar história com todos os detalhes, faz resumo ou substitui as situações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de espaço/tempo;
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece algumas letras; 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução de sílabas e palavras;
<ul style="list-style-type: none"> • Rima 	<ul style="list-style-type: none"> • Cópia palavras sem ler;
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece os numerais;

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece algumas letras;
	<ul style="list-style-type: none"> • Rima alguns sons;
Aspectos cognitivos Dificuldades	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão; 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom vocabulário;
<ul style="list-style-type: none"> • Memorização; 	<ul style="list-style-type: none"> • Nomina objetos, situações e sentimentos;
<ul style="list-style-type: none"> • Articulação de idéias; 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom comportamento;
<ul style="list-style-type: none"> • Parece apresentar pouca concentração e distrabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tímido e arredo (medo de errar?) se cala.
Aspectos sócio-emocionais e afetivos	Possibilidades de intervenção
<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento contido; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atribui comportamento compartilhado: praia, jogos.
<ul style="list-style-type: none"> • Dubiedade em relação ao pai; 	<ul style="list-style-type: none"> • Elemento de apoio e ligação para trabalhar;
<ul style="list-style-type: none"> • Conduta protetora em relação ao irmão, realçando as “conquistas” do mesmo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reverter para fraternidade e solidariedade;
<ul style="list-style-type: none"> • Dependência afetiva do irmão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação motora ampla e fina organizadas;
	<ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio e marcha compatíveis;

	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para exercícios grafo-motores.
Aspectos Psicomotores	Aspectos da linguagem
<ul style="list-style-type: none"> • Recorte com saliências e reentrâncias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sem problemas.