



UFPB

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING**

**DISLEXIA E ESCOLA: um olhar crítico sobre a equipe
multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas
tendo como foco o professor**

Mestranda: Diva Helena Frazão de Vasconcelos
Orientadora: Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

**JOÃO PESSOA
2011**

DIVA HELENA FRAZÃO DE VASCONCELOS

**DISLEXIA E ESCOLA: um olhar crítico sobre a equipe
multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas
tendo como foco o professor**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística – Proling,
da UFPB – como requisito para obtenção
do título de Mestre em Linguística, sob
orientação da Professora Dra. Marianne
Carvalho Bezerra Cavalcante.

João Pessoa – PB
2011

V331d Vasconcelos, Diva Helena Frazão de.
 *Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a
 equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas
 pedagógicas tendo como foco o professor* / Diva
 Helena Frazão de Vasconcelos.-- João Pessoa,
 2011.
 160f.
 Orientadora: Marianne Carvalho Bezerra
 Cavalcante
 Dissertação (Mestrado) – UFPB/PROLING
 1. Linguística. 2. Dislexia. 3. Aprendizagem. 4.
 Lectoescrita. 5. Professor – equipe multidisciplinar.

DIVA HELENA FRAZÃO DE VASCONCELOS

DISLEXIA E ESCOLA: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor

João Pessoa, _____ de _____ de 2011.

Conceito: _____

Observação:

Professora Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Orientadora

Professora Dra. Evangelina Maria Brito de Faria

Professora Dra. Luciana Pimentel Fernandes de Melo

Dedico este trabalho a todos que lutam para que os portadores de alguma deficiência, em especial, a dislexia, tenham a merecida atenção, respeito e assistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ajudaram a concluir este trabalho:
os educadores que gentilmente me acolheram;
os mestres que tanto me ensinaram;
os amigos que me mantiveram confiante;
Professora Evangelina Farias, pelos ensinamentos e incentivo;
Professora Cristina Assis, pelo apoio valioso;

Agradeço, especialmente, a Deus
por ter colocado em meu caminho minha querida mestra, amiga e Orientadora,
Professora Marianne Cavalcante,
que me ajudou a reconstruir o sentido e o rumo de minha vida,
e, agradeço a Ele, muito especial e humildemente,
a graça de ter uma família tão maravilhosa, alicerce de tudo que sou,
meu pai e irmão (*in memoriam*);
minha mãe, Diva, mestra maior;
Luis, presente e amigo;
Lui, a mãe do coração;
minhas irmãs, Vânia e Patrícia, grandiosos seres humanos;
Branco e Fernando, irmãos que a vida me deu;
meus filhos, Guilherme e Flávia, eternas e doces lembranças,
Gustavo, razão maior do meu viver, e Sofia, filha querida;
e todos, enfim, que têm feito cada momento ter significado.

***A estrutura da língua que uma pessoa
fala influencia a maneira como esta
pessoa percebe o universo.***

Lev Vygotsky

RESUMO

Esta pesquisa objetivou identificar o nível de conhecimento entre profissionais docentes do 5º ano, de Escolas Privadas e Públicas Municipais, de João Pessoa, PB, acerca da Dislexia, como também trabalho realizado pela escola com professores para o atendimento de alunos disléxicos e a relação mantida entre a escola e os profissionais de saúde que tratam desse distúrbio. Detivemo-nos aos professores de 5º ano, quando já se supõe a criança ter superado as dificuldades iniciais, próprias do processo de aquisição da lectoescrita. A dislexia é um problema social grave, de alta incidência, segundo a Associação Brasileira de Dislexia, mas não tem recebido a merecida atenção da escola e órgãos públicos de saúde e educação, chegando a ser excluída do Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e Cultura. Teoricamente a pesquisa teve como fundamentação a teoria sócio-interacionista de Vygostky e pesquisadores de mesmo posicionamento e relevância, como Kleiman (2007), Perrenoud (2001), Ong (1998) e Marcuschi (2004). Como dados, foram utilizados fontes bibliográficas e entrevistas realizadas entre três grupos de participantes, sendo o Grupo I composto por vinte professoras de 5º do Ensino Fundamental I, de escolas públicas e privadas; o Grupo II, por dez técnicos de escolas públicas e privadas, e o Grupo III, formado pelos membros da equipe multidisciplinar de tratamento da dislexia. Pesquisas sobre a importância da atuação do professor no acompanhamento de disléxicos são praticamente inexistentes, apesar de toda a ênfase e informação advindas de estudos sobre cognição apontarem para a importância da mediação docente na superação de problemas no processo de aquisição da lectoescrita. A pesquisa apontou para um nível de conhecimento deficitário sobre este distúrbio entre esse segmento docente, motivado, principalmente, por inadequação curricular nos cursos de formação acadêmica e continuada; para uma relação estreita entre profissionais de saúde e a escola privada e sua ausência entre aqueles e a escola pública.

Palavras-chave: Dislexia; Aprendizagem; Lectoescrita; Professor; Equipe Multidisciplinar.

ABSTRACT

This work aimed to identify what 5th grade teachers from private and public schools of João Pessoa, PB, knew about dyslexia, besides the pedagogic practices developed with the teachers to help dyslexics and the interaction between schools' staff and the professionals specialized in treating this learning disorder. We focused the 5th grade teachers because it is supposed that students have already got over the expected difficulties of reading and writing acquisition at this time. Dyslexia is a social serious and numerous problem, according to Brazilian Dyslexia Association (ABD), but has not received a proper attention from health and education public offices and has even been excluded from the assistance program ruled by the Secretaria de Educação Especial of Brazilian Ministério de Educação e Cultura. The research was based on Vygotsky's social-interactive theory and on some other researchers of equal importance and scientific orientation, such as Kleiman (2007), Perrenoud (2001), Ong (1998) and Marcuschi (2004). The data were collected from bibliographic sources, interviews and questionnaires applied to twenty 5th grade teachers, ten public and private school technicians and eight professionals of the multidisciplinary team of dyslexia diagnosis and treatment. Surveys about the importance of teachers' help to dyslexics hardly exists, in spite of the emphasis and information coming from cognition studies that point to the relevance of teacher's mediation to students get over reading and writing difficulties. This research pointed to little knowledge about this learning disorder among teachers, due mostly to inadequate academic and continuous formation course curriculum. It also showed that there is intense communication between health professionals and private schools what does not happen between them and public schools.

Key-words: Dyslexia; Learning; Reading, Writing, Teacher; Multidisciplinary team.

SIGLAS

ABD – Associação Brasileira de Dislexia

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APPDE – Associação Portuguesa de Proteção aos Portadores de Deficiências Especiais

CAE – Centro de Avaliação e Encaminhamento

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNAD – Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência

IDA – International Dyslexia Association

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério de Educação e Cultura

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	12
II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: dislexia, linguagem escrita e dislexia	
na escola	16
2.1 DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO	16
2.1.1 Dispraxia	21
2.1.2 Déficit de atenção	22
2.1.3 Problemas com a escrita específicos da dislexia	23
2.1.4 Disgrafia	25
2.1.5 Disortografia	29
2.1.6 Discalculia	34
2.1.7 Problemas de leitura na dislexia de desenvolvimento	38
2.2 POSSÍVEIS CAUSAS DA DISLEXIA E SEUS MODELOS TEÓRICOS	47
2.2.1 A consciência fonológica	47
2.2.2 O processamento temporal visual e auditivo	49
2.2.3 O critério genético	51
2.2.4 O papel da memória	52
2.3 A DISLEXIA E A ESCOLA	54
2.4 LEITURA E ESCRITA	76
2.5 PERFIL DO EGRESSO DO ENSINO SUPERIOR	89
2.6 VYGOTSKY: LINGUAGEM E APRENDIZAGEM	99
2.7 A RELAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE COM A EDUCAÇÃO	108
III ANÁLISE DOS DADOS: reflexão sobre dislexia, escola e profissionais	
de saúde	115
3.1 METODOLOGIA	115
3.1.1 O Corpus	115
3.1.2 Participantes da pesquisa	116
3.2 OS DADOS E SUAS ANÁLISES	116
3.2.1 Grupo I: professoras do quinto ano do Ensino Fundamental	116
3.2.2 Grupo II: corpo técnico escolar	134
3.2.3 Grupo III: profissionais de saúde	138

CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	152

I INTRODUÇÃO

A Dislexia é um distúrbio associado a uma série de fatores, entre os quais estão o déficit de atenção, a impossibilidade parcial ou total de ler e escrever, a deficiência de memória e de aquisição da consciência fonológica, sendo causa de fracasso e evasão escolar.

Esta pesquisa teve como fundamentação científica a teoria sociointeracionista de Vygostky e trabalhos de autores contemporâneos de mesma visão científica e relevância. Além desta, foram pesquisados estudos acerca da dislexia no âmbito da neurologia, psicologia, fonoaudiologia e da psicopedagogia, teorias acerca da aquisição das linguagens oral e escrita e trabalhos sobre a relação entre a escola e profissionais dedicados a problemas de aprendizagem.

Como dados, foram utilizados questionários dirigidos a professores polivalentes, do 5º ano do Ensino Fundamental, orientadores educacionais e psicopedagogos de escolas públicas e privadas de João Pessoa, fonoaudiólogos, neuropediatras e fontes bibliográficas.

A dislexia é um distúrbio grave da aprendizagem, atinge um grande número de indivíduos, mas é negligenciada no ambiente escolar ou, na maioria das vezes, nem chega a ser identificada.

Segundo Jose e Coelho (1991), os professores não dispõem do conhecimento necessário acerca da Dislexia, de seus sintomas e consequências para o pleno desenvolvimento do aluno disléxico, nem dos meios técnico-científicos para ajudá-lo a superar as deficiências inerentes a esse distúrbio.

Como hipóteses, aceitou-se que concorrem para o conhecimento deficitário do professor, acerca da dislexia, a formação profissional insuficiente, advindo dos conteúdos programáticos dos cursos acadêmicos, que não contemplam, na medida necessária, o estudo dos distúrbios e patologias da linguagem. Este fato pode ser percebido nos conteúdos curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, de onde advém a maioria dos docentes que atuam na primeira fase do Ensino Fundamental, em João Pessoa.

Outros fatos pertinentes são a não valorização do professor, em especial, o polivalente, e o não reconhecimento deste profissional como elemento identificador

dos distúrbios e patologias da linguagem e como auxiliar incondicional na sua catamense e soluções.

Como variável dependente, temos o conhecimento científico deficitário, acerca da Dislexia, entre os profissionais docentes polivalentes, do 5º ano.

Quanto às variáveis independentes, consideraram-se de maior relevância o nível acadêmico dos docentes; a ausência de cursos de capacitação continuada, voltados para o estudo das patologias e distúrbios da linguagem; a exclusão do professor como elemento formador da equipe multidisciplinar que trata as patologias e distúrbios da linguagem; a falta de interesse do profissional docente em pesquisas e a interação insuficiente entre profissionais de saúde da equipe multidisciplinar de tratamento da dislexia e a escola.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de a Dislexia ser um dos distúrbios da linguagem que mais atingem a população mundial, independente de raça, condição socioeconômica ou gênero, embora seja mais comum entre o sexo masculino, segundo dados da Associação Brasileira de Dislexia (ABD). Como só é detectada na fase escolar, são de fundamental importância ao docente um nível de conhecimento adequado e um intenso diálogo entre este e os demais profissionais que compõem a equipe multidisciplinar de assistência terapêutica, capacitando-o, assim, a identificá-la e possibilitando medidas que poupem o aluno disléxico de uma gama imensa de experiências dolorosas. O diagnóstico e tratamento adequado, em tempo hábil, e o acompanhamento satisfatório, em seu processo de aprendizagem, minimizarão as graves consequências que lhe serão impostas pela Dislexia, que vão do preconceito, do qual é uma vítima incondicional, ao fracasso escolar e profissional e até o suicídio, pela depressão causada por reiteradas frustrações.

Trabalhos nessa área praticamente inexistem, justificando essa pesquisa que poderá abrir caminhos a ações políticas voltadas à capacitação dos docentes, principalmente das escolas públicas, para a necessária assistência aos portadores de Dislexia. Ressalte-se que são esses profissionais que mais cedo têm acesso ao problema e que mais convivem com o aluno disléxico, no seu processo de aquisição da lectoescrita e demais letramentos formais.

Como objetivo geral, esta pesquisa se propôs a identificar o nível de conhecimento entre profissionais docentes do 5º ano, de Escolas Privadas e Públicas Municipais, de João Pessoa, PB, acerca da Dislexia.

Como objetivos específicos, pretendemos investigar o apoio técnico dado aos docentes diante de dificuldades de aprendizagem, dentro da escola; identificar a ocorrência de práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com déficit de aprendizagem; analisar o nível de trocas de informação entre os membros da equipe multidisciplinar e a escola, em especial, entre aqueles e os docentes e contribuir para que a dislexia seja vista como um distúrbio grave.

Embora não se trate a Dislexia, ainda, como um problema social relevante, pode-se perceber que este fato se deve ao desconhecimento de sua gravidade e da alta incidência na sociedade.

A fim de minimizar o sofrimento de tantos seres tratados como não inteligentes, preguiçosos, indisciplinados ou incompetentes, quando, na verdade, clamam por ajuda, necessário se faz identificar o conhecimento sobre esse mal entre os profissionais que, de fato, podem esclarecer nossas dúvidas acerca dessa dura realidade.

A capacitação dos professores e uma interação efetiva com a equipe multidisciplinar irão torná-los poderosos direcionadores de seres humanos, aparentemente incapazes, a uma condição de exercício social e profissional pleno.

Cientes da necessidade de informar acerca da dislexia, de cujo conhecimento o professor deve dispor, primeiramente tratamos do conceito, sintomatologia, modelos teóricos de diagnóstico e tratamento desse distúrbio e das práticas pedagógicas necessárias para a superação das limitações dele decorrentes.

Fundamentando-nos em estudos de Perrenoud (2006), entre outros, analisamos a escola, em especial, a sala de aula, como local social e formalmente instituído para a aquisição da linguagem escrita, caracterizado pela heterogeneidade de seus formandos, os modos como a escola trata essas diferenças, bem como o embasamento técnico-científico dado aos professores para com elas lidar.

Em seguida, discutimos a importância da escrita como tecnologia mediadora na aquisição do conhecimento e, por conseguinte, promotora do desenvolvimento psiquicognitivo do indivíduo e de sua inclusão social. Para tanto nos valem os trabalhos realizados por Ong (1998), Marcuschi (2000), Tomasello (2003) e Kleiman (2007), entre outros estudiosos de mesma relevância.

Considerando a responsabilidade dos cursos formadores de profissionais docentes, no que diz respeito à informação sobre dificuldades de aprendizagem e à

capacitação para com elas lidarem, analisamos o perfil do egresso do curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba.

Dando prosseguimento, analisamos a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2008), que se ajusta aos nossos propósitos de ratificar a importância do professor, principal mediador no processo de ensino-aprendizagem, especialmente da aquisição da linguagem escrita, em presença de dificuldades de aprendizagem, como a dislexia.

Finalmente, tratamos dos profissionais de saúde que compõem a equipe multidisciplinar de tratamento e diagnóstico da dislexia e da importância de sua relação com a escola, em especial, com o professor.

Esta pesquisa pretendeu mostrar que essa falta de informação não se restringe aos professores da pré-escola, mas se estende aos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que a formação acadêmica para essa função docente é a mesma exigida para todos os professores da Educação Infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental. É possível, conseqüentemente, que o portador de dislexia permaneça sem um diagnóstico preciso por muito tempo ou, até mesmo, nem o tenha.

Este trabalho configura-se numa contribuição importante para qualquer projeto de atuação pedagógica que vise ao desenvolvimento de novos olhares sobre a atividade docente voltada aos alunos que apresentam problemas relacionados à lectoescrita provenientes da dislexia.

II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: dislexia, linguagem escrita e dislexia na escola

Os estudos sobre a aquisição da linguagem têm aumentado consideravelmente nas últimas décadas. Além do crescente interesse nessa temática, resultando num grande número de pesquisas, o desenvolvimento tecnológico e científico e a consciência da importância da comunicação na sociedade contemporânea têm concorrido para que fatos, antes tão misteriosos, relacionados à aquisição e processamento da linguagem verbal, sejam esclarecidos.

Nosso interesse se voltou para a Dislexia por ser, entre as dificuldades da aprendizagem, aquela que mais diretamente se liga à aquisição da linguagem escrita, modalidade que rege praticamente todas as relações humanas na atualidade.

2.1 DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO

A Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem que ocorre desde a primeira infância, em crianças que não apresentam sinais de danos cerebrais que justifiquem a presença das inaptidões características desse distúrbio. Resulta daí que o disléxico é, errônea e comumente, caracterizado como portador de uma menor capacidade intelectual, já que a identificação do distúrbio ocorre geralmente nas salas de aula, durante o processo de alfabetização e de outros letramentos formais. Caracteriza-se, principalmente, por uma dificuldade de leitura, escrita e soletração, que persiste ao longo da vida, impedindo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo.

Conforme Freire (1997), as primeiras descrições de dificuldades de aprendizagem relacionadas à escrita foram realizadas pelo médico alemão Kussmaul, em 1878, em adultos com danos cerebrais, usando o termo “cegueira para leitura”, referindo-se a elas como perdas afásicas.

De origem grega, o termo dislexia foi adotado, em 1887, por Rudolf Berlin, um oftalmologista alemão que o utilizou para definir a grande dificuldade de um jovem no aprendizado da leitura e escrita, apresentando, no entanto, normalidade nas habilidades intelectuais, dentre outros aspectos.

Ellis (1995) informa que os primeiros relatos sistemáticos acerca da dislexia são creditados aos médicos britânicos James Kerr e Pringle Morgan, apresentados publicamente, em 1896. Morgan, diagnosticou a dificuldade de ler e escrever, de um jovem de 14 anos e denominou-a de ‘cegueira verbal congênita’. Massi (2007, p. 27) afirma que este fato marca “o surgimento da categorização de um distúrbio de aprendizagem – a dislexia – como uma patologia hipoteticamente resultante de lesão cortical”.

O oftalmologista escocês, James Hinshelwood, baseando-se nas idéias dos britânicos James Kerr e Pringle Morgan, publicou, em 1917, o trabalho *Congenital Word-blindness* [“cegueira congênita da palavra”], descrevendo casos de adultos com dificuldades específicas de leitura e escrita.

Mais tarde, em 1937, nos Estados Unidos, Samuel T. Orton, define a “dislexia do desenvolvimento” e publica o influente estudo *Reading, Writing and Speech Problems in Children* [“Problemas de Leitura, Escrita e Fala em Crianças”] (ELLIS, (1995, p.105).

A dislexia tem diversas definições, mas, de uma forma geral, se fundamentam no conceito dado pela *World Federation of Neurology* que, em 1968, definiu-a como sendo o

[...] transtorno de aprendizagem da leitura que ocorre apesar de inteligência normal, de ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de instrução escolar adequada, de oportunidades socioculturais suficientes, além disso depende da existência de perturbação de aptidões cognitivas fundamentais, frequentemente de origem constitucional. (CAPELLINI e NAVAS, 2010, p. 17).

Bolsanello (1986, p.218) define dislexia como “uma dificuldade no aprendizado da escrita e da leitura, em crianças sem déficit intelectual, emocional e sensorial” e adverte que não se deve rotular de dislexia qualquer problema de leitura ou de escrita.

Wajnsztejn (2009, p. 95) reitera a definição dada por Kendel et al (1997) e Critchley, (2000); de que a dislexia caracteriza-se como uma “dificuldade na leitura e na escrita por incapacidade de associar letras com os sons que elas representam. É uma incapacidade de ler compreendendo o que foi lido”.

Uma vez que é indiscutível o papel da linguagem no desenvolvimento do ser humano, a dislexia se reveste de uma gravidade reconhecida, já que dificulta ou impede a aquisição e compreensão da linguagem escrita, um dos códigos mais utilizados nas interações sociais da atualidade, nas quais as distâncias entre interlocutores são preenchidas e compensadas, cada vez mais, por esse tipo de mediação.

Examinando-se a linguagem do ponto de vista psicológico e psicopatológico, a palavra falada e a escrita são, segundo Paim (1982, p.263), as “duas últimas formas de manifestação do pensamento”, constituindo-se “no último elo da cadeia de processos psíquicos que, iniciando com a percepção, terminam com a expressão da palavra falada ou escrita”. Assim, qualquer dificuldade na produção ou compreensão da palavra escrita ou falada se constitui num grande empecilho para o desenvolvimento pleno do ser humano.

A leitura e a escrita são o estágio mais avançado do processo linguístico e, segundo Bosanello (1986, p. 220),

[...] toda aprendizagem é um complexo processo, no qual atuam diversos fatores imprescindíveis a essa aprendizagem. Assim, para que a criança tenha sucesso nas atividades de leitura e escrita, é necessário que haja um nível de maturação neuro-psico-motor. Por isso é importante a análise de três aspectos que poderão auxiliar na previsibilidade da dislexia: a linguagem, o desenvolvimento neuro-psico-motor e o desenvolvimento perceptivo.

São imprescindíveis ao professor conhecimentos de Psicologia e Didática, referentes às várias manifestações próprias do pensamento da criança nas diversas faixas etárias, a fim de que possa discernir entre o que é normal, problemático ou patológico em seu comportamento, diante do processo de socialização e aprendizagem.

Contribuem, para a dificuldade de aprendizagem, fatores orgânicos, psicológicos, ambientais, pedagógicos e cognitivos, pois a leitura e a escrita exigem da criança amadurecimento fisiológico, emocional, neurológico, intelectual e social, cabendo à escola desenvolver atividades pedagógicas que garantam a todos seu aprendizado. Para que essas práticas aconteçam, é necessária capacidade de ver as diferenças a fim de que se façam adequações que atendam os alunos portadores de dificuldades específicas, como a dislexia.

Segundo Jose e Coelho (1991, p.84),

Devido à falta de informações dos pais, dos professores da pré-escola e à dificuldade de identificar os 'sintomas' antes da entrada da criança na escola, a dislexia só vai ser diagnosticada quando a criança estiver na 1ª ou 2ª série do Primeiro Grau.

As dificuldades de aprendizagem classificam-se como *generalizadas*, quando afetam quase todas as aprendizagens (escolares ou não); *graves*, por afetarem vários importantes fatores de desenvolvimento (linguísticos, cognitivos, motores); *permanentes*, se seu prognóstico é pouco favorável; *específicas*, por afetarem, de forma específica, “determinadas aprendizagens escolares (como, por exemplo, a da leitura, a da escrita ou da matemática” (ROMERO, 2004, p.54).

De acordo com essas explicações, parece-nos razoável classificar a dislexia como uma dificuldade *específica*, por seus sintomas ligarem-se, intrinsecamente, às aprendizagens citadas pelo autor. Sabe-se também que é *permanente* e o grau de expectativa positiva, quanto ao prognóstico, depende do nível de gravidade, que pode ser leve, médio ou severo, e da faixa etária inicial do tratamento.

Para todas as classificações de dificuldades de aprendizagens acima descritas, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças portadoras, pois, além de o ambiente escolar promover outro tipo de relacionamento social, leva à aprendizagem da linguagem escrita que “ampliará enormemente as possibilidades de conhecimento de mundo”, ao mesmo tempo em que enriquece o patrimônio linguístico oral de que a criança já é portadora ao entrar na escola. Dessa forma, a linguagem escrita se converte cada vez mais em um conhecimento complexo e de alta valoração no desenvolvimento do indivíduo (VALMASEDA, 2004, p.72).

Problemas ou dificuldades no desenvolvimento referem-se ao desajuste apresentado por alguns indivíduos em relação aos demais da mesma faixa etária. De acordo com Valmaseda (2004, p. 78), em se falando sobre dificuldades de linguagem, comumente se faz a diferença entre ‘atraso’, que significa apresentar uma linguagem no nível de crianças mais novas, e ‘transtorno’, que implica desajuste quantitativo e qualitativo no uso da linguagem oral ou escrita.

Sob esse aspecto, é importante ressaltar que a dislexia não se trata apenas de um ‘atraso’, mas de um ‘transtorno’, e que o aluno deve ser tratado, no ambiente

escolar, como alguém que precisa de cuidados especiais, já que, nos portadores de transtornos de linguagem,

Não se trata apenas de que seu desenvolvimento seja mais lento, mas sim que ele também é distinto: os diferentes componentes linguísticos (léxico, fonológico, morfológico, sintaxe) não apresentam um desenvolvimento harmônico. (VALMASEDA, 2004, p.78)

A autora esclarece ainda que o melhor que o professor tem a fazer com a criança portadora de dificuldade de linguagem é “comunicar-se mais e melhor e estimular interações frequentes, ricas e variadas entre os alunos”. (VALMASEDA, 2004, p. 88).

Segundo Massi (2007, p. 25-26), apesar de detectada no interior da escola, a partir do contato com a linguagem escrita, estudos e diagnósticos da dislexia “têm sido elaborados com base em uma perspectiva que se afasta do entendimento acerca do processo de construção dessa realidade linguística”.

Fundamentando-se em estudos que visavam a explicar patologias de adultos, em função de lesões neurológicas que impediam indivíduos de ler e escrever, Massi (2007, p.28) afirma que,

Com isso, uma patologia denominada dislexia adquirida, relacionada a sujeitos adultos com lesão cerebral, parece ter servido de esteio para determinar uma visão equivocada, que toma questões e fatos linguísticos referentes à apropriação da escrita como sinais de uma suposta doença da aprendizagem.

A autora esclarece que sua descrição inicial “se mostra marcada historicamente por um equívoco conceitual [...]”, por ter sido elaborada pela área médica, distante do ambiente escolar. Este fato gerou, certamente, essa dissociação entre o contexto escolar e a equipe multidisciplinar de diagnóstico e tratamento. Em outras palavras, não se leva em conta, pelo menos na medida necessária, os processos de construção e aquisição da linguagem escrita e a prática pedagógica, no diagnóstico e acompanhamento desses alunos disléxicos.

Muitas têm sido as visões que caracterizam os conceitos e causas atribuídos à dislexia. Assim, na área médica, caracteriza-se a visão organicista em que, segundo Massi (2007, p. 30), as explicações “parecem multiplicar-se de acordo com cada especialidade da medicina disposta a esclarecer questões relacionadas ao processo de apropriação da linguagem escrita”, e os posicionamentos divergem,

inclusive dentro de uma mesma especialidade. Assim temos as hipóteses neurológica, genética e a oftalmológica, de Hout, (2001b), que, de acordo com Massi (2007, p. 33), “[...] denunciam um modelo de ciência que, ao estudar o ser humano, conformam-se aos preceitos das ciências naturais fazendo atividades humanas serem percebidas como coisas e retificadas como propriedades localizadas no organismo de indivíduos”.

Suas causas ainda são discutidas, e pesquisas recentes referem-se a um *deficit* numa habilidade denominada “consciência fonológica”, que é a capacidade de compreensão e análise dos fonemas, que favorece sua transformação em letras e vice-versa, como uma das principais limitações envolvidas na dislexia, segundo López-Escribano (2007).

Irlen¹ (1991, p. 96) afirma que “É provavelmente tão importante mencionar o que a dislexia não é. Dislexia não é um tipo de retardo mental. Não é uma doença. Não é uma indicação de que a pessoa é incapaz de aprender”.

Caracterizando-se, principalmente, por uma dificuldade de leitura, escrita e soletração, também se confunde a dislexia com outros distúrbios da aprendizagem tais como dispraxia, déficit de atenção, disgrafia, disortografia e discalculia, sintomas que podem fazer parte do quadro dislético ou aparecer isoladamente.

2.1.1 Dispraxia

A dispraxia é uma disfunção neuromotora, que afeta a execução de movimentos ordenados. O indivíduo disprático não apresenta lesões neurológicas, mas alterações no esquema corporal e na orientação temporo-espacial que interferem na aprendizagem.

De acordo com Fonseca (1995, p. 332),

É a partir da motricidade que as subseqüentes capacidades de aprendizagem se organizam. O desenvolvimento motor é um processo adaptativo que produz o desenvolvimento do cérebro, pois, através da ação e de suas múltiplas e variadas aquisições, o cérebro vai organizando e diferenciando os seus centros integradores.

¹ It is probably just as important to mention what dyslexia is not. Dyslexia is not a type of mental retardation. It is not an illness. It is not an indication that a person is incapable of learning (IRLEN, 1991, p.96).

O cérebro se organiza e se integra a partir de novos níveis de complexidade, envolvendo experiências psicomotoras. As dificuldades inerentes à dislexia resultam “de déficits e/ou desvios dos processos cerebrais de aprendizagem”. Como a aprendizagem da leitura demanda uma integridade mínima de processos psiconeurológicos e psicomotores, e o ato de ler, uma integração automática de informações sensoriais – auditivas e visuais –, de nível simbólico complexo, e de outras de nível perceptivo mais simples, como as táteis e quinestésicas, “é facilmente compreensível encontrar problemas psicomotores em crianças com dificuldade de leitura (disléticas)”. A má lateralização e distorções perceptivo-espaciais são alguns dos sintomas da dispraxia, disfunções cerebrais da organização proprioperceptiva que interferem na capacidade de aprendizagem e na planificação de ações. “O problema parece residir na parte entre o intelecto e o motor, entre o psíquico e o motor” (FONSECA, 1995, p. 333-4).

O dislético não apresenta disfunções psicomotoras generalizadas, mas bastante específicas nos níveis da realização cognitiva, não devendo ser confundidas com qualquer tipo de deficiência mental.

Provando que nem todos os níveis de coordenação motora são afetados na dislexia, alguns disléticos apresentam capacidades espaciais de alto nível, principalmente em esportes coletivos, contudo, na sua escrita se confirmaram problemas visuomotores e visuoespaciais. Esses problemas afetam mais as crianças que os adolescentes (FONSECA, 1995, p. 340).

2.1.2 Déficit de atenção

Déficit de atenção ou hiperatividade são dificuldades que a criança tem em ficar quieta, prestar atenção, distraído-se facilmente por não ser capaz de filtrar os estímulos. A criança hiperativa está sempre em movimento, fala muito, é impulsiva e, como não se fixa atenciosamente para olhar e ouvir, apresenta baixos índices de aprendizagem.

Wajnsztejn (2009) explica que crianças e adultos podem ser afetados por quadros de hiperatividade ou transtornos de atenção e que essas alterações são diferentes da dislexia nos mecanismos de desenvolvimento, nos sintomas e tipos de intervenção. Mas, vale ressaltar que 12 a 24% de pacientes com dislexia

(Interagency Committee on Learning Disabilities, 1987) também podem ser portadores de transtorno de atenção e alteração de hiperatividade.

A hiperatividade é comumente confundida com indisciplina, fato que leva a criança a constantes castigos, reprimendas, discriminação e até abandono por parte de pais e professores. Não é raro mães chegarem à escola e dizerem que não aguentam mais a criança, que não têm ou sabem mais o que fazer com ela. Na maioria das vezes, nas escolas públicas, a criança permanece sem diagnóstico, tendo, no máximo, o apoio do professor e do corpo técnico, se este existe ou atua efetivamente na escola.

2.1.3 Problemas com a escrita específicos da dislexia

Como se sabe, os problemas mais comuns enfrentados pelos disléxicos se relacionam à leitura, escrita e raciocínio lógico. As dificuldades vivenciadas pelos disléxicos na ortografia e na escrita, segundo Ellis (1995, p. 21), de uma maneira geral, “são tão severas, se não piores, quanto suas dificuldades com a leitura”.

Há necessidade de se perceber que existem problemas de escrita específicos da dislexia, que diferem de outros como disgrafia e disortografia, embora estas também possam fazer parte do quadro desse distúrbio. A dificuldade em distingui-los é que alguns dos aspectos característicos da disgrafia e disortografia também aparecem nas construções gráficas produzidas pelos disléxicos.

De acordo com Bossa [s.d.], o disléxico se esforça para escrever, porém não consegue escrever o que quer. Para ele está certo, mas o resultado é tão ilegível quanto mais grave for o quadro, chegando à impossibilidade de leitura nos casos de dislexia severa.

A dificuldade em escrever liga-se ao processamento da informação, prejudicado ou interrompido, isto é, à decodificação da informação que chega ao cérebro. Refere-se à identificação ou escolha dos símbolos gráficos – relação fonema/letra -, na forma como se organizam na palavra e na identificação ou atribuição de sentido.

Segundo Bossa [s.d.], na dislexia não ocorre constância na produção da palavra nem na escolha da mesma letra representativa do fonema, ou seja, não há padrão na escrita da palavra nem uma hipótese cognitiva que justifique a escolha da

letra, que é arbitrária. Dessa forma, “a palavra *jardim* pode ser escrita com g, j, f, t”, podendo resultar “tafig”, exemplo dado pela autora. A inconstância no uso dos símbolos gráficos acontece com todas as letras, impossibilitando a leitura. A autora informa as seguintes características específicas da dislexia: ausência de regularidade no conjunto de letras, com eleição de conjuntos de símbolos diferentes na produção da mesma palavra e de relação entre grafema e fonema; uso aleatório das letras - as escolhas estão distantes da ideal em forma e representatividade fonêmica, não havendo critério lógico; ausência de padronização nos erros; ilegibilidade.

Um exemplo dado por Bossa expressa bem as informações acima. A partir da frase “Eu vou para o passeio amanhã”, a ser copiada, o disléxico obteve os seguintes resultados: 1ª tentativa: eu vou becodo naturaca; 2ª tentativa: eu vou dani vou meu amago; 3ª tentativa: eu doge relume leno paseio.

Essa inconstância ou impossibilidade de produção gráfica em relação à padrão é uma característica fundamental num diagnóstico diferencial. Mesmo que não haja desvio no traçado do símbolo gráfico, ou seja, não ocorra disgrafia, não há possibilidade de leitura por parte do disléxico porque não existe critério associativo ou um código que sirva de referencial cognitivo.

Essa impossibilidade de assimilar e manter o padrão significativo de qualquer símbolo arbitrário não acontece apenas com os da escrita. Segundo Bossa [s.d], se estende a outros universos que exigem assimilação de informações simbólicas. O disléxico terá dificuldade em interpretar legendas, executar tarefas em jogos, como parar, avançar, pular casa, já que não se concretiza a associação entre o símbolo e a operação a ser realizada.

Como não existe cura para a dislexia e sua origem sendo orgânica, a intervenção deve ser feita de modo a proporcionar ao disléxico condições de lidar com suas dificuldades ao longo da vida. De acordo com Bossa, na intervenção, são realizados procedimentos que estimulem o desenvolvimento das habilidades necessárias à escrita. Assim, o tratamento envolve atividades cognitivas específicas de estimulação do cérebro, uma espécie de “fisioterapia cerebral”, já que o problema é de funcionamento e não de constituição desse órgão.

O professor sozinho não pode atender às necessidades de acompanhamento de um disléxico. Uma vez que lhe chegue um aluno com este diagnóstico, o profissional da equipe multidisciplinar que o acompanha deve dar instruções ao

docente de como proceder nas diversas situações do processo de aprendizagem, além de necessitar do apoio da equipe técnica da escola.

De acordo com Bossa [s.s], comumente o professor é orientado a fazer a leitura de enunciados e textos de apoio à execução das tarefas; evitar exposições públicas do aluno a tarefas que não poderá realizar a contento – ler em voz alta, escrever no quadro; colocar o aluno num lugar que favoreça sua percepção auditiva; incentivar a lectoescrita, dosadamente, de forma a promover o aproveitamento, visando à qualidade da produção em detrimento da quantidade de tarefa a ser realizada; lê as palavras em que o aluno tenha dificuldade, de modo a parecer ajuda e não correção; desenvolver atividades que exercitem a memória global das palavras, principalmente aquelas que são mais frequentes no texto em estudo.

Em relação à avaliação, Bossa [s.d.] lembra que o disléxico tem proteção legal, sendo direito seu fazer avaliações orais e, nas escritas, ter a leitura das questões e dos textos necessários a sua realização e a não serem penalizados pelos erros de escrita, mesmo nas avaliações de língua portuguesa.

2.1.4 Disgrafia

Motivo de recriminações intermináveis, exercícios extensos e cansativos de caligrafia, a produção da letra que não se enquadra nos padrões estéticos ou formais adequados pode ter várias causas. Falta de capricho ou de atenção, pressa em terminar a tarefa, desleixo, mas pode significar algo bem mais grave: a disgrafia, uma dificuldade em escrever de forma legível.

A disgrafia é, na verdade, uma alteração da escrita normalmente ligada a problemas percepto-motores. Revela uma inaptidão na coordenação visuo-motora para a realização dos movimentos finos e precisos necessários ao desenho gráfico das letras. A percepção espacial fica comprometida em relação à folha de papel e à direção de cada grafismo da escrita, impossibilitando o desenho das letras e muitas vezes, conseqüentemente, a leitura do que foi escrito, apesar de não existir erros ortográficos na sua composição (BOSSA, [s.d.]).

Difere dos distúrbios próprios da dislexia porque a criança sabe que letra usar, ou seja, domina a relação fonema/grafema, mas não consegue construir o traçado próprio do símbolo. Segundo Bossa [s.d.], a prova de que a criança sabe

que letras constituem a palavra, ou seja, tem domínio mental de sua construção, é que consegue formá-la corretamente com um alfabeto móvel.

Uma característica do disgráfico, de acordo com Bossa [s.d.], é que não mantém um padrão gráfico, assim, “o a que escreveu no início da palavra não é o mesmo do fim”.

Esse distúrbio não está associado a nenhum tipo de comprometimento intelectual e, segundo Pinoratto² (2011), não se trata de um problema neurológico, mas funcional, caracterizando-se pela dificuldade de passar o texto para o papel e em coordenar a mão e o punho. Essa falta de coordenação e outras dificuldades específicas da escrita só ficam evidentes quando a criança entra na escola.

Embora suas causas ainda não tenham sido especificadas, a disgrafia pode ser consequência de problemas motores, como a dificuldade em lidar com o corpo no meio que o rodeia ou de lateralidade – indefinição entre direita e esquerda – que levam, por exemplo, à escrita espelhada.

Segundo Bossa, é uma disfunção psicomotora que leva a movimentos bruscos, descoordenados e involuntários embora o cérebro saiba o que fazer. Em outras palavras, o corpo não obedece à mente quando o indivíduo tem que executar atividades motoras. Neste caso, o problema se estende a outras atividades além da escrita, como desenhar, encaixar, enrolar, etc.

A intervenção, como explica Bossa [s.d.], baseia-se no trabalho com o corpo para aperfeiçoar os movimentos; a realização de movimentos amplos até chegar à escrita; a investigação das condições psicossociais e a execução de exercícios como orientações da marcha, construção da ideia de lateralidade e orientação espacial.

De acordo com Pinoratto (2011, p. 66), entre cinco e sete anos de idade, é normal que a criança ainda não tenha domínio dos traços característicos dos símbolos gráficos. Mas, a partir dessa faixa etária, se o problema persiste, deve ser investigado.

A disgrafia pode ser ainda consequência de distúrbio na coordenação visiomotora. Nesse caso, não há associação adequada entre o que se vê e o que se

² Regina Célia Pinoratto, psicopedagoga do Núcleo de Atendimento Educacional Santa Gertrudes, São Paulo.

escreve. Isso se reflete na hora em que o disgráfico vai traçar uma reta, obedecer às linhas ou espaços destinados à escrita.

Como explica Sampaio (2009),

Podemos encontrar dois tipos de disgrafia:

- Disgrafia motora (discaligrafia): a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, palavras e números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos para escrever
- Disgrafia perceptiva: não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e frases.

Ter uma escrita legível é algo importante ao longo de toda a vida. A escola e a família têm um papel fundamental no acompanhamento e desenvolvimento psicomotor, social e intelectual do indivíduo. Cabral³ (2011, p. 68) alerta que pais e professores não devem repreender a criança disgráfica, pois “Ela sempre tenta agradar aos adultos e, se sua letra desagrada, isso pode se tornar um problema. O importante é reforçá-la de forma positiva”.

A disgrafia pode ocorrer associada à dislexia e caracteriza-se, principalmente, pelo fato de seu portador apresentar lentidão na escrita e a não correspondência entre o que escreve e o que deveria ser escrito, em termos de traçado gráfico. Aproxima-se, portanto, da dislexia, a disgrafia perceptiva, embora, nos casos mais graves, o disléxico apresente também deficiência de coordenação motora para execução da escrita.

De uma forma geral, os autores pesquisados afirmam que é importante observar desvios, como desorganização geral na folha, pela ausência de orientação espacial; agregação de letras e sílabas; espaços irregulares entre as letras ou palavras; escrita alongada ou comprida; desorganização das letras: letras retocadas, desproporção entre hastes e pernas de letras como b, d, h, g, j, p, etc.; letras atrofiadas, formas distorcidas em palavras e números, movimentos contrários à escrita (um S ao invés do 5, por exemplo); tamanho irregular; inclinação defeituosa das palavras; escrita muito clara (pouca pressão) ou muito escura (pressão excessiva); escrita espelhada, confusão de letras com orientação simétrica similar (u/n, b/d).

³ Janice Cabral, coordenadora do curso de pós-graduação em psicomotricidade das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU).

Algumas atitudes simples podem ajudar o disgráfico na escola e no seio familiar: fornecer sempre papel com linhas bem definidas; solicitar da criança atividades como anotar informações, fazer listas de compra; estimular exercícios como rasgar ou amassar papel, abrir e fechar as mãos; fazer exercícios que desenvolvam a coordenação motora para a escrita: desenhos, traços retos e curvos, cobertura de pontilhados; praticar atividades artísticas como pintura e escultura em argila e massa de modelar; estimular a memória visual através de quadros com letras do alfabeto, números, famílias silábicas; evitar o uso de canetas vermelhas e excessos de marcas corretivas em exercícios e provas; não exigir que a criança escreva inúmeras vezes a palavra, pois não adianta; dar preferência a avaliações orais; não repreender o disgráfico, mas reforçar suas conquistas, positivamente; conscientizar o aluno de seu problema; não reprimi-lo, mas estimulá-lo a fazer trabalhos que melhorem seu desempenho e, por conseguinte, sua autoestima.

Bossa [s.d.] chama a atenção para algumas atitudes que favorecem a recuperação dos disgráficos: atividades que desenvolvem habilidades motoras amplas e finas, como cortar, desenhar, pintar, encaixar e a prática de esportes, como a ginástica, e de jogos que promovam exercícios físicos de coordenação corporal. Também é recomendável tocar um instrumento musical, guardar e organizar objetos. Estas atividades podem ser planejadas pelo professor de classe com outros professores, por exemplo, o de Artes e de Educação Física.

Sampaio (2009) explica que “O tratamento requer uma estimulação linguística global e um atendimento individualizado complementar à escola”. Não tratar a disGRAFIA pode se constituir num risco para a estabilidade emocional do aluno e redução de sua autoestima já que a sensação de fracasso interfere negativamente na aprendizagem e até no convívio social (CABRAL, 2011, p. 68).

O professor é o profissional mais habilitado para identificar se o problema é de ordem pedagógica, já que dispõe de vários métodos que favorecem o aprendizado. Estes devem ser esgotados até que se conclua que o aluno não aprende ou executa a tarefa adequadamente por ser portadora de uma dificuldade de aprendizagem.

2.1.5 Disortografia

A disortografia pode ser definida como um distúrbio da escrita, caracterizado por um conjunto de erros relativos à palavra em si, não a seu traçado. É, portanto, segundo Bossa [s.d.], um problema relacionado à construção ortográfica da palavra. O indivíduo escreve errado porque não entendeu ou assimilou a representação escrita de determinados fonemas ou grupos de fonemas. Difere da dislexia, mas pode estar associada ao quadro do dislético.

É um problema percepto-motor, por isso orgânico, em que a memória visual é falha, ocorrendo dificuldade em acentuar palavras, translinear, pontuar letras e frases, paragrafar, usar travessão, assimilar e discriminar a forma, registrar e reproduzir a ortografia da palavra, desenhos, figuras e também em descrever ambientes. Em outras palavras, Bossa [s.d.] explica que a criança “vê, mas não enxerga” e a regularidade dos erros na disortografia a distingue da dislexia. Assim, a criança, orientando-se por pistas fonéticas, pode trocar, regularmente, *p* por *b*, cujos pontos de articulação são os mesmos, mas não troca, por exemplo, *b* por *x*, que não obedeceria a nenhum critério lógico ou fonético, como ocorre na dislexia. Normalmente não aparecem problemas ortográficos em palavras curtas e sílabas simples.

Erros ortográficos são comuns na fase inicial da aquisição da linguagem escrita. Mas, se o problema se repete e se estende para além da internalização dos mecanismos da leitura e da escrita, obedece a determinados padrões e se associa a outras dificuldades ou comportamentos não desejáveis, é necessária uma investigação de suas causas. A disortografia é um sintoma da dislexia, mas, por si só, pode afetar psicologicamente seu portador. Sampaio (2008) informa que,

Até a 2ª série [3º ano], é comum que as crianças façam confusões ortográficas porque a relação com os sons e palavras escritas ainda não está dominada por completo. Porém, após estas séries [anos], se as trocas persistirem repetidamente, é importante que o professor esteja atento já que pode se tratar de disortografia.

A observação feita pela fonoaudióloga mostra bem a importância que tem o conhecimento do problema para a prática pedagógica. Ter a percepção de que não se trata apenas de erros provenientes da má aquisição das normas ortográficas,

mas de algo mais sério, só é possível se o professor tiver uma capacitação específica.

O portador de disortografia não é necessariamente disgráfico e, segundo Reis (2009)⁴, “Considera-se que 90% das disortografias têm como causa um atraso de linguagem global de desenvolvimento”. O sujeito disortográfico, devido a suas dificuldades, produz textos reduzidos e apresenta desinteresse pela escrita.

A disortografia está associada a diversos motivos que facilitam a ocorrência dos erros ortográficos. Entre os quais, a Associação Portuguesa de Portadores de Deficiências Especiais (APPDE) esclarece estarem as alterações na linguagem caracterizadas pelo atraso na sua aquisição e/ou desenvolvimento e uso, a que se associa escasso nível verbal com vocabulário restrito. Problemas como dislalia e disartria, ambas relacionadas à articulação da fala, originam os erros ortográficos específicos da linguagem.

Os erros provenientes da percepção visual e auditiva deficiente estão baseados na dificuldade de memorizar os esquemas gráficos ou de discriminar qualitativamente os fonemas. O déficit de atenção, ou se esta de processa de forma instável, não permite a correta fixação dos grafemas e fonemas.

As causas da disortografia podem ser resumidas pelo seguinte diagrama:

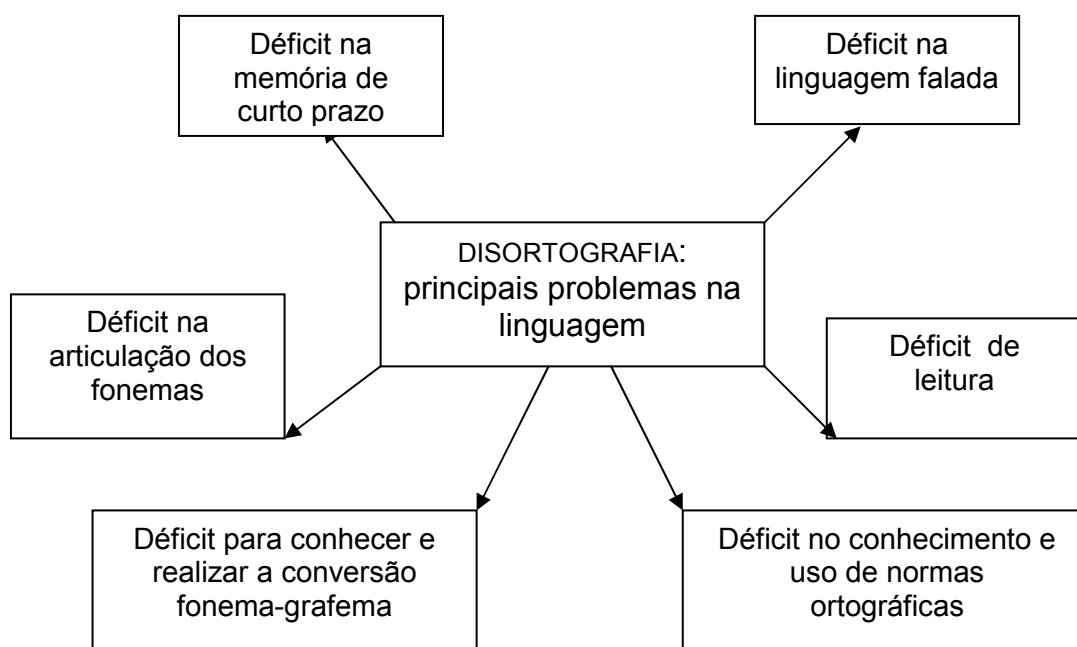


Diagrama explicativo da disortografia

⁴ Fonoaudióloga do Centro de Fonoaudiologia, RJ.

É necessário lembrar que muitas dessas alterações estão presentes na dislexia, mas não significa que seus portadores sejam, necessariamente, disléxicos.

Bossa [s.d] informa que, na disortografia, vão ocorrer trocas de letras como *c* por *s*, ou de *s* por *z*, nas palavras em que os fonemas /s/ ou /z/ podem ser representados por estas letras. Vão ocorrer, também, erros em construir sílabas complexas, como *trans*. A autora esclarece, ainda, que a dificuldade, muitas vezes, está ligada à estrutura da língua, como no português, em que temos um fonema representado por várias letras, por exemplo, *chave* e *xale*, ou à construção das sílabas, principalmente aquelas em que ocorrem grupos consonantais.

De acordo com Bossa [s.d.], são sinais indicadores da disortografia: substituição de letras semelhantes; escrita de “n” antes de “p” e “b”; omissão de letras: *cadeira* / *cadera*; *prato* / *pato*; adição de letras ou sílabas: *ventitilador*; aglutinação ou junção: *diaseguinte*; *maistarde*; *amão*; omissão, separação indevida de palavras ou fragmentação: *a noitecer*, *en saiar*; substituição de “r” por “rr” ou vice-versa; troca de símbolos gráficos representativos de fonemas semelhantes (pares fonêmicos), ou que possuem um ponto de articulação em comum: **faca** / **vaca**; **ch**inelo / **j**inelo; **p**orta / **b**orta; d/t; j/x; c/g; m/b/p; confusão de sílabas : *encontraram* / *encontrarão*.

Esta pesquisadora ressalta que, em oposição à dislexia e à disgrafia, a criança é capaz de ler o que escreveu e, apesar de não perceber seus erros ao escrever, identifica-os no ato da leitura, principalmente quando o som interfere no padrão sonoro da palavra. Em casos como *iso*, *iço* por *isso*, é mais difícil ela perceber ao fazer a leitura, pois o fonema /s/ pode ter essas representações gráficas. A autora mostra exemplos de erros típicos da disortografia:

existe – existi
deixa – deicha
isso – icho, iso
acontece – agontece
preparado – preparato
adianta – atianta
estão – estam

Complementando ela exhibe uma frase escrita por uma criança portadora de disortografia: “O exame finau de portuges acontessera na prossima sesta-feira”.

Nela, percebe-se a troca do */* final por *u*, como acontece na execução oral da palavra no português do Brasil; o uso do *g* antes de *e*, considerando que ocorre som

/g/, antes de a,o,u; portanto, uma opção lógica; a troca do c, s e do x, representativos do fonema /s/, caracterizando pistas fonéticas, baseadas em critérios estruturais da língua portuguesa. Ou seja, as opções gráficas do aluno são fatos inexistentes na língua dentro dos contextos apresentados, mas não estranhos ou impossíveis à sua constituição ortográfica.

É necessário o professor prestar atenção se a criança apresenta outras dificuldades associadas à disortografia, como as referentes à leitura, e investigar se não são provenientes de problemas pedagógicos prévios. Nessa faixa etária, não é só possível, mas necessário o diagnóstico de outros distúrbios de aprendizagem, como a dislexia.

A APPDE alerta que métodos pedagógicos inadequados agravam a situação e, entre os quais, cita o ditado por este não se ajustar às “necessidades diferenciais e individuais dos alunos, não respeitando o ritmo de aprendizagem do sujeito”.

É bom lembrar que o ditado também sofre a influência da ausência de fidelidade entre fala e escrita e da variedade linguística, podendo, em certos casos, não só causar o aparecimento de erros, como também ratificar os já existentes. É o caso do apagamento do /r/ final de verbos no infinitivo e alguns substantivos, e da semivogal /y/ nos ditongos como em cheiro, beijo, etc.

Para ajudar o disortográfico, os pesquisadores citados, em geral, sugerem: encorajar no aluno as tentativas de escrita e mostrar interesse por seus trabalhos; estimular a criança a produzir gêneros textuais ligados a seu cotidiano, como postais, convites, diários, além dos virtuais; chamar a atenção da criança para as diversas situações em que a linguagem escrita está presente no nosso cotidiano; tornar a correção um momento de aprendizagem, no qual a criança é levada a identificar o erro e propor a solução; evitar o uso de caneta vermelha e correções excessivas; aplicar exercícios de ortografia; não sobrecarregar a criança com atividades escritas; dar ênfase às avaliações orais.

Quanto ao tratamento, Reis (2009) informa que, após a avaliação fonoaudiológica, traça-se um plano de tratamento. O fonoaudiólogo pode realizar um trabalho preventivo antes do 3º ano, e este atendimento precoce melhora o prognóstico.

Observe este caso clínico apresentado por Reis (2009), de um paciente com nove anos, no 4º ano:

Ditado

- 1 bolacha
- 2 ardo
- 3 quilometro
- 4 Resego
- 5 agararão
- 6 coctarão
- 7 Caraluto
- 8 arganhode
- 9 Caichoieira

Eu machuquei amão code eupche acoda.
 Meusa Pato fica cheidaqua.

Fonte: <http://www.centrodefonoaudiologia.com/disortografia-dificuldade-de-aprendizagem/>

O texto acima apresenta aglutinações – “amão” /a mão/ ; “eupche” /eu puxei/; “acoda” /a corda/; “cheidaqua” /cheio d’água/; omissões – “agararão” /agarrarão/; separação indevida – “meusa pato” /meu sapato/; percepção inadequada - “code” /quando/.

- 1) Com quem o Juvenal conversava?
Com o P.
- 2) Quando é que Juvenal ficava mais machucado?
Nas feiras.
- 3) O pai acha que Juvenal mesmo sendo machucado
de vez em quando era feliz?
Sim, quando ele estava a moda.
- 4) O que aconteceu com o menino no final da história.
É o Juvenal?
O menino correu o pelho todo irritado.
- 5) Desenhe o pedido de Juvenal.

Fonte: <http://www.centrodefonoaudiologia.com/disortografia-dificuldade-de-aprendizagem/>

O paciente, após três meses de tratamento, de acordo com Reis (2009), melhorou sensivelmente sua escrita, como se vê acima.

De acordo com Bossa [s.d.], o tratamento da disortografia deve ser psicopedagógico, pois envolve o desenvolvimento de habilidades perceptomotoras, de percepção e (re)construção de objetos. Isto significa focar a percepção visuomotora da realidade, para sua representação, e desenvolver a capacidade de operar sobre o que foi percebido.

A pesquisadora afirma que a disortografia tem cura e que, até o quarto ano, não se deve falar em disortografia, pois a criança ainda não construiu a memória ortográfica das palavras. Este fato justifica a nossa opção por professores do 5º ano quando se supõe esta fase ter sido superada.

Como conduta pedagógica, Bossa [s.d.] aconselha o professor a ajudar o aluno a vencer suas dificuldades; observar as condutas que favorecem a aprendizagem; questionar o aluno acerca da conduta lógica que utilizou e a razão de sua opção e informar o correto e seu porquê, a fim de desconstruir o raciocínio incorreto e favorecer a aprendizagem do padrão. É importante, ainda, estimular a construção de linhas de raciocínio comuns a outras palavras e associar ao estudo dos símbolos linguísticos estímulos visuais que favoreçam a memorização.

Bossa [s.d.] adverte que o aluno portador de disortografia deve ser penalizado por seus erros, mas com base em critérios diferenciados dos demais, pois a intenção deve ser a de que ele perceba a obrigatoriedade do respeito à norma linguística, e não a de levá-lo à fobia pela escrita.

2.1.6 Discalculia

A dificuldade em lidar com números é constante em nossas salas de aula. Causada por problemas de ordem sócio-familiar, métodos e condições pedagógicos inadequados, nível deficiente de compreensão do texto escrito ou mesmo por má elaboração dos problemas, o mau desempenho na Matemática gera um dos maiores índices de fracasso escolar nas escolas brasileiras. De tão banalizada, dificilmente se pensa que, por trás dessa dificuldade, pode estar um distúrbio de ordem neurológica, que afeta a habilidade com números e associa-se à dislexia: a discalculia (SACRAMENTO, 2008).

A discalculia não deve ser confundida com a acalculia, que é a total inaptidão para o desempenho com a matemática, causada normalmente por danos cerebrais, ou com a pseudo-discalculia, resultado de entraves emocionais e mais comum entre as meninas.

Sacramento (2008) afirma que a maioria das causas do fracasso escolar, nos casos encaminhados às clínicas, são produzidas e incrementadas na escola, encontrando-se no âmbito do aprendizado reativo, e esclarece:

Na pessoa com dificuldade, o desempenho não é compatível com a capacidade cognitiva; a dificuldade ultrapassa a enfrentada por seus colegas de turma sendo, geralmente, resistente ao seu esforço pessoal e ao de seus professores em superá-la, gerando uma auto-estima negativa podendo também surgir comportamentos que causam problemas de aprendizagem, complicando as dificuldades na escola. (SACRAMENTO, 2008)

Vários fatores, como ansiedade e medo de fracassar, falta de maturidade e problemas de ordem neuropsicológica ou funcional, interferem na dificuldade de lidar com a matemática. Mas distúrbios de natureza física e neurológica interferem de forma significativa e, segundo Sacramento (2008), podem ser: distúrbio de memória e reorganização auditivas - a criança não consegue ouvir o que lhe é passado ou reconhece o número quando ouve, mas não o recorda com rapidez; distúrbio de percepção visual - como não se lembra da aparência dos grafemas numéricos, o portador troca 6 por 9; 3 por 8; 2 por 5, e vice-versa; distúrbio de grafia – disgrafia, e da leitura - dislexia.

É importante saber que

Os disléxicos e outras crianças com distúrbios de leitura apresentam dificuldade em ler o enunciado do problema, mas podem fazer cálculos quando o problema é lido em voz alta. É bom lembrar que os disléxicos podem ser excelentes matemáticos, tendo habilidade de visualização em três dimensões, que as ajudam a assimilar conceitos, podendo resolver cálculos mentalmente mesmo sem decompor o cálculo. Podem apresentar dificuldade na leitura do problema, mas não na interpretação. (SACRAMENTO, 2008)

Esta observação ratifica a importância de o professor dispor de conhecimento e condições para dar uma atenção especial ao disléxico ou de a escola desenvolver meios para atender, de forma especial, os portadores de dificuldades de aprendizagem.

A discalculia infantil não é uma doença nem caracteriza uma condição crônica e, em geral, está associada à dislexia. Ocorre por falha na formação dos circuitos neuronais, a rede onde passam os impulsos nervosos, especificamente “na conexão dos neurônios localizados na parte superior do cérebro, área responsável pelo reconhecimento dos símbolos”. O índice estimado de crianças em idade escolar, portadoras de discalculia é de apenas 1% (SACRAMENTO, 2008).

A baixa ocorrência desse distúrbio nos faz concluir que poucos casos de dificuldade com a matemática são provenientes de discalculia e que nem todo disléxico é discalcúlico. Mas, os casos de dificuldade com números precisam ser investigados, principalmente se estão associados a distúrbios de leitura e escrita porque podem se tratar de dislexia. Assim, é necessário observar se a capacidade de compreender e realizar as operações aritméticas, cálculo e raciocínio matemáticos encontra-se significativamente inferior à média esperada para a faixa etária, desenvolvimento intelectual e nível de escolaridade do aluno e investigar suas causas.

O bom desempenho da matemática é fator decisivo para a realização de inúmeras tarefas da vida cotidiana, que vão desde o reconhecimento das horas ao uso do dinheiro. Dessa forma, a inabilidade pode trazer sérios entraves ao desenvolvimento social e profissional do indivíduo.

O diagnóstico da discalculia é feito pela mesma equipe multidisciplinar que diagnostica a dislexia. Ocorre com precisão após os sete anos de idade, quando os símbolos matemáticos específicos já foram informados e a participação da escola e da família, no reconhecimento dos sintomas, é de fundamental importância. Sacramento (2008) alerta que, antes de encaminhar a criança para um diagnóstico de discalculia, outras causas que justifiquem a dificuldade com a matemática devem ser afastadas. Entre as prováveis fontes do problema estão a imaturidade; problemas neuropsíquicos, socioemocionais e familiares; métodos pedagógicos e condições ambientais inadequados; problemas de ordem auditivo-visuais e neuropsiquiátricos; a acalculia e a pseudo-discalculia, já definidas anteriormente.

O tratamento da discalculia leva à cura, embora algumas deficiências permaneçam ao longo da vida, mas de forma suave. A intervenção clínica não deve ultrapassar um ano, para crianças e adolescentes, e dois, para os adultos (SACRAMENTO, 2008).

Muitas das dificuldades apresentadas pelos discalcúlicos são normais aos alunos iniciantes, mas é preciso conhecê-las e observar sua persistência e compatibilidade etária e cognitiva. Segundo Cardoso Filho (2007) os discalcúlicos, potencialmente, apresentam dificuldades na identificação de números (visual e auditiva); incapacidade para estabelecer uma correspondência recíproca (contar objetos e associar um numeral a cada um); confusão nos sinais (+, -, :, x); dificuldade na compreensão de conjuntos, quantidade e do conceito de medida; inabilidade para cálculos e leitura de relógios; dificuldade na compreensão do valor numérico do dinheiro, da linguagem matemática e dos símbolos, de tabelas de tempo e julgamento de sua passagem; dificuldade em aritmética mental; desorientação espacial: direita/esquerda; norte, sul, leste, oeste; dificuldade para o uso do compasso, inabilidade para estimar medidas, recordar conceitos matemáticos, regras, fórmulas e sequências matemáticas.

De acordo com APPDE (2009), outros problemas, podem se associar à discalculia: organização visuoespacial e integração não verbal deficientes – o indivíduo não consegue distinguir rapidamente as diferenças entre formas, tamanhos, quantidades e comprimentos; dificuldade em observar grupos de objetos e dizer qual deles contém uma maior quantidade de elementos e em calcular distâncias e fazer julgamentos de organização visuoespacial; distúrbio ao nível da imagem corporal e de integração visuomotora; maturidade social reduzida; desempenhos em testes de inteligência superiores nas funções verbais comparativamente às funções não verbais.

Sacramento (2008) alerta que é necessário que se deem aos professores “condições para que desenvolvam atividades específicas com este aluno, sem necessidade de isolá-lo do resto da turma nas outras disciplinas”. Para tanto, faz-se imprescindível que a gestão escolar promova treinamento para a equipe de professores, dê-lhes tempo adequado para planejamento e colaboração entre eles, disponibilize apoio técnico apropriado e componha turmas com tamanho adequado para este trabalho.

Aos professores, a autora (ibid. 2008) sugere:

- Planejar atividades que facilitem o sucesso do aluno, a fim de melhorar seu autoconceito e aumentar sua autoestima.
- Utilizar métodos variados.

- Explicar ao aluno suas dificuldades e dizer que está ali para ajudá-lo sempre que precisar.
- Não forçar o aluno a fazer as lições quando estiver nervoso por não ter conseguido.
- Propor jogos na sala.
- Procurar usar situações concretas, nos problemas.
- Permitir o uso de uma calculadora.
- Oferecer fácil acesso às tabelas e listas de fórmulas (não exigir que o aluno memorize).
- Dar mais tempo para o aluno fazer a tarefa.
- Utilizar recursos tecnológicos disponíveis.

A discalculia traz, invariavelmente, um comprometimento da autoestima e, por isso, o professor tem papel fundamental no acompanhamento e superação do problema. O ambiente escolar pode agravar seus sintomas e favorecer o aparecimento de problemas psicológicos graves que levem ao abandono escolar. Por esse motivo, Sampaio (2010) aconselha que o docente deve evitar ressaltar as dificuldades do aluno e diferenciá-lo dos demais; mostrar-se impaciente, interrompendo ou apressando o aluno; realizar correções ou chamar a atenção para seus erros diante da turma; ignorar o aluno em função de sua dificuldade; evitar correções com canetas vermelhas.

As sugestões acima deixam bem clara a dificuldade que o docente terá para lidar com os alunos portadores de dificuldades de aprendizagem se a escola não disponibiliza as condições e treinamento necessários, principalmente se lida com classe numerosa. É certo que o aluno tem todo o direito a ser bem assistido, mas também é correto dar ao profissional docente os meios necessários para que o faça.

2.1.7 Problemas de leitura na dislexia de desenvolvimento

Em relação à leitura oral, uma análise qualitativa, revelará, de acordo com Condemarin e Blomquist (1986, p.22-23), as seguintes dificuldades:

- 1 – confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia: a-o; co-o; e-c; f-t; h-n; i-j; m-n; v-u; etc.
- 2 – Confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço: b-d; b-q; d-b; d-p; n-u; w – m; a-e.
- 3 - Confusão entre letras que possuem um ponto de articulação comum, e cujos sons são acusticamente próximos: d-t; j-x; c-g; m-b; m-b-p; v-f.
- 4 – Inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras: me-em; sol-los; som-mos; sal-las; pal – pla.

- 5 – Substituição de palavras por outras de estrutura mais ou menos similar ou criação de palavras, porém com diferente significado: soltou/salvou; era/ficava.
- 6 – Contaminações de sons.
- 7 - Adições ou omissões de sons, sílabas ou palavras: famoso substituído por fama; casa por casaco.
- 8 – Repetições de sílabas, palavras ou frases.
- 9 – Pular uma linha, retroceder para linha anterior e perder a linha ao ler.
- 10 – Excessivas fixações do olho na linha.
- 11 – Soletração defeituosa: reconhece letras isoladamente, porém sem poder organizar a palavra como um todo, ou então lê a palavra sílaba por sílaba, ou ainda lê o texto “palavra por palavra”.
- 12 – Problemas de compreensão.
- 13 – Leitura e escrita em espelho em casos excepcionais.
- 14 – Ilegibilidade.
- 15 – Em geral, as dificuldades do disléxico no reconhecimento das palavras obrigam-no a realizar uma leitura hiperanalítica e decifratória. Como dedica seu esforço à tarefa de decifrar o material, diminuem significativamente a velocidade e a compreensão necessárias para a leitura normal.

Aos disléxicos com mais de doze anos de idade é comum não revelarem os sintomas relativos à leitura descritos acima, mas, ao lerem silenciosamente, “realizam uma leitura subvocal, isto é, murmuram ou movem os lábios, já que se veem obrigados a pronunciar as palavras para compreendê-las”. Como utiliza a mesma técnica da leitura oral para a silenciosa, há uma maior demanda tempo, pois o processo é lento. (CONDEMARIN e BLOMQUIST, 1986, p.23).

Muitos desses problemas relativos à lectoescrita e à discalculia aparecem no início do processo de escolarização, mas, o que mais caracteriza o disléxico, “seu sintoma mais notório, é a acumulação de seus erros ao ler e escrever” (CONDEMARIN e BLOMQUIST, 1986, p.23).

Existe uma tendência, motivada principalmente por desconhecimento, de classificar de dislexia qualquer dificuldade relativa à aprendizagem, mas Bolsanello (1986) adverte que não se deve rotular de dislexia qualquer problema de leitura ou de escrita, assim como outras dificuldades de aprendizagem causadas por problemas emocionais, pequeno déficit sensorial ou mesmo por uma inadaptação a métodos pedagógicos. Dessa forma, afirma que,

Pode-se aceitar como uma definição mais clara a que diz: “dislexia é uma dificuldade no aprendizado da escrita e da leitura, em crianças sem déficit intelectual, emocional e sensorial, mas que apresentam alterações psicomotoras e perceptivas, acompanhadas de determinados distúrbios de fala” (BOLSANELLO, 1986, p. 218).

A Associação Internacional de Dislexia (IDA), assim a define:

A dislexia é um distúrbio de aprendizagem de origem neurobiológica. Caracteriza-se pela dificuldade em reconhecer as palavras com precisão e fluência, além do fraco desempenho ortográfico e de decodificação. Essas dificuldades típicas resultam de um déficit do componente fonológico da linguagem, sempre inesperado em relação às outras habilidades cognitivas. As consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão do que se lê e redução da experiência de leitura, dificultando o aumento de vocabulário e de conhecimento em geral. (International Dyslexia Association (IDA) - Washington, D.C., 2002)

A dislexia específica, de evolução ou de desenvolvimento deve ser encarada como um problema social grave, já que os índices de incidência, segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), variam de 5% e 17% na população mundial.

Objetivando comprovar a importância de políticas públicas voltadas ao acompanhamento dos portadores de dislexia, mostraremos o resultado do atendimento realizado, em 2008, pela ABD.

Diagnósticos realizados pelo Centro de Avaliação e Encaminhamento da ABD (CAE), referentes ao período de janeiro a dezembro de 2008.

Pacientes avaliados: 906 pacientes de todo o Brasil.

1. Sexo dos pacientes:
 - ✓ Mulheres: 276 – 30%
 - ✓ Homens: 630 – 70%
2. Diagnóstico:
 - ✓ Sem dificuldade: 8
 - ✓ Não disléxicos: 300 – 33%
 - ✓ Crianças em risco: 64
 - ✓ Disléxicos : 534 – 60%
3. Tipos de diagnósticos: a dislexia possui três níveis: leve, média e severa
 - ✓ Leve: 7%
 - ✓ Média: 54%
 - ✓ Severa: 39%
4. Faixa etária dos pacientes:
 - ✓ 5 – 16: 770 – 85%
 - ✓ 17 – 30: 101 – 11%
 - ✓ 30 – 59: 35 – 4%
5. Distribuição dos pacientes:
 - ✓ São Paulo: 501 – 55%
 - ✓ Outros estados: 405 – 45%

A dificuldade para ler, própria do disléxico, persiste ao longo da vida e se associa à inaptidão de interpretar outros símbolos. Assim, o indivíduo que não consegue ler e escrever ou o faz com dificuldade, se não tratado, vivencia, desde cedo, um sentimento de fracasso que o acompanhará indefinidamente, impedindo-o de se desenvolver intelectual, social, emocional e profissionalmente de forma plena.

De acordo com Condemarin e Blomquist (1986), o estado emocional dos disléxicos é afetado pelas reiteradas frustrações, ou seja, à medida que as dificuldades se acumulam, vão aparecendo sintomas de desequilíbrio emocional ausentes na vida pré-escolar. A criança pode apresentar pavor noturno, enurese, que é a emissão involuntária de urina, onicofagia – vício de roer unha -, agressividade, baixa autoestima entre outros sinais típicos de neurose infantil, que surgem a partir dos problemas de leitura.

Percebe-se, então, a importância da investigação do histórico familiar, psicológico, emocional e escolar do aluno, a fim de se fazerem as intervenções adequadas ao quadro apresentado.

A intervenção do professor no encaminhamento do aluno, em situação de risco, para uma investigação é de fundamental importância, pois só o diagnóstico precoce evita que o indivíduo permaneça sem tratamento. A falta de informação de pais e docentes reduz as possibilidades de o disléxico aprender a superar as dificuldades logo no início do processo de aquisição da lectoescrita, expondo-o a uma série de frustrações e constrangimentos. Sem esse reconhecimento, dentro do ambiente escolar, é possível que o disléxico permaneça sem diagnóstico ao longo da vida.

Condemarin e Blomquist (1986) informam que os disléxicos apresentam um quadro psicológico relativamente típico, variando entre os indivíduos e que se caracteriza pelas seguintes reações: a) depressão e sentimento de culpa diante das dificuldades que reiteram o medo do fracasso, levando-os ao isolamento e recusa em competir; b) agressão em relação aos superiores e iguais mais competentes, acarretando desvio de conduta; c) antipatia e rechaço em relação às atividades de leitura e escrita, que resultam na diminuição da aquisição do conhecimento e da autoestima, conduzindo-os ao abandono da aprendizagem ou de qualquer situação de competitividade.

Um fator agravante é que a dislexia atinge mais os meninos, naturalmente mais ativos, rebeldes, agressivos e menos atenciosos que as meninas, como

mostram os resultados da pesquisa da ABD. O senso comum é de que estas atitudes são próprias dos meninos pode levar à má interpretação do fato em si.

A hipótese de que a dislexia poderia ter uma causa única e uniforme foi abandonada, dando lugar ao consenso atual de que pode haver várias causas e até resultar de uma série de fatores distintos atuando interativamente. Assim, o diagnóstico preciso só é possível mediante a avaliação de uma equipe multidisciplinar, formada por médicos, psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo. As causas detectadas e os sintomas apresentados determinam o tratamento.

Normalmente, quando se fala em equipe multidisciplinar de tratamento, entre os vários profissionais que a constituem, citados acima, não se inclui o professor. Mas, já que o distúrbio é primeiramente detectado por esse profissional, e a evolução do tratamento por ele mais de perto acompanhada, é de fundamental importância sua inclusão nessa equipe. O dislético é uma criança que sofre, se angustia, tem baixa autoestima e necessita do apoio e carinho da família e, na escola, de profissionais capazes de efetuar as adequações necessárias ao seu aprendizado.

Apesar de não ser da competência do profissional docente fazer o diagnóstico, é necessário seu conhecimento acerca do distúrbio para que não o confunda com desinteresse, indolência ou imaturidade. Capacitado a ver o problema como tal e a empreender ações eficazes, dará o suporte necessário na sala de aula, ambiente em que a criança é mais solicitada a superar suas dificuldades, minorando suas consequências.

A importância de se pesquisar o conhecimento entre os professores do Ensino Fundamental I acerca da dislexia advém do fato de que “na maioria dos casos as dificuldades podem ser resolvidas em classe escolar, desde que descobertas precocemente” (BOLSANELLO, 1986, p. 220). Mas isso só é possível se a escola tiver meios de assistir o aluno e profissionais que orientem o docente.

Sendo uma criança de inteligência normal, o dislético tem consciência de suas dificuldades. A compreensão por parte daqueles que a cercam evitará a revolta, o nervosismo e o desinteresse pelos estudos, diminuindo a evasão escolar, uma das principais consequências desse distúrbio. O acolhimento e o carinho de familiares e professores, bem como uma explicação simples e adequada de seu problema, em substituição às tão comuns reprimendas e castigos, aumentarão consideravelmente as chances de superação e consequente sucesso, promovendo,

inclusive, a diminuição nos custos da sua educação para os órgãos públicos e para os pais, uma vez que o aluno em dificuldade, bem assistido, tende a reduzir o tempo de permanência na escola.

Não estando a escola e os professores preparados e orientados para lidar efetivamente com a dislexia, os pais, com condições financeiras, acabam procurando profissionais da área de saúde. Por outro lado, as crianças que não dispõem de recursos para uma assistência privada ficam à mercê de um sistema público educacional e de saúde desaparelhado e ineficiente.

Segundo Martins (2006),

Por trás do fracasso escolar ou da evasão escolar, sempre há fortes indícios de dificuldades de aprendizagem relacionadas à linguagem. (...). A dispedagogia, isto é, o desconhecimento por parte dos professores, pais e gestores educacionais, do que é dislexia e suas mazelas na vida das crianças e dos adultos também só piora a aprendizagem da leitura de seus alunos.

Sendo a língua fundamentalmente constitutiva dos diversos processos de interação social, qualquer distúrbio de linguagem reflete no comportamento e desenvolvimento sociocognitivo amplo do indivíduo.

A maioria das dificuldades apresentadas pelos alunos em relação a ciências como História, Geografia, Matemática ou atividades como leitura e produção textuais resultam da falta de compreensão de enunciados ou dos textos em si. Podem ser consequência de inúmeros fatores intrínsecos ou extrínsecos ao indivíduo e contornadas por práticas pedagógicas adequadas. Na maioria das vezes, requerem do profissional de ensino apenas conhecimentos básicos de didática ou que não vão além de sua experiência profissional. Mas isso não se aplica à dislexia, que é um distúrbio de aprendizagem complexo e grave, exigindo do professor conhecimentos científicos amplos e específicos.

Os disléxicos são crianças aparentemente normais, cuja dificuldade inicial para ler e escrever transforma-se em perturbações e fracassos emocionais, afetivos e sociais ao longo da vida.

A existência, em sala de aula, de crianças saudáveis, inteligentes, mas com dificuldade de ler, de entender o que leram e de escrever, deve despertar no professor e, principalmente, na equipe técnica a necessidade de investigar a presença de algo mais grave, como a dislexia, e de seu encaminhamento imediato

para um diagnóstico preciso. Pode-se afirmar que depende das equipes gestora e técnica as primeiras atitudes para a investigação, diagnóstico e solução das dificuldades de aprendizagem, pois o professor, sem suporte técnico, quase nada pode fazer.

As condições em que trabalham e se formam nossos docentes os impedem de, sozinhos, resolverem os diversos problemas de aprendizagem inerentes ao espaço de sua sala, próprios de seu grupo de alunos, nem lhes cabe tomar decisões de intervenção e diagnóstico, próprias de outros profissionais. Mas, uma vez detectados por ele, recai sobre a escola, gestores e técnicos, a responsabilidade em proporcionar-lhe condições de minimizar os problemas enfrentados pelos portadores de dificuldades de aprendizagem, em especial, da dislexia, que é uma condição inata e definitiva na vida de seu portador.

A dislexia exige da escola um plano de ação e intervenção que se estenda ao longo da vida escolar do indivíduo, e isso não está ao alcance do professor, mas de gestores, técnicos e demais profissionais da equipe multidisciplinar. É direito do docente ser orientado, capacitado para tal fim e, do aluno, serem proporcionadas as condições básicas para seu aprendizado.

As crianças que sofrem de deficiência de leitura persistente demandam custos elevados de recursos humanos e financeiros. A identificação precoce não só reduz os custos do tratamento, como também o investimento pessoal e os danos psicológicos e cognitivos de seu portador.

Muter (2008, p. 44) chama a atenção para o fato de que, se reconhecido o risco aos cinco ou seis anos de idade, a transposição da lacuna no desempenho, aos seis ou sete anos, requer menos esforço do que se detectado mais tarde. O autor ressalta que

A maior parte dos professores reconhece a maior facilidade de trabalhar com crianças de menos idade que ainda não experimentaram frustração excessiva e sentimento de fracasso que possam afetar adversamente sua motivação e receptividade. (MUTER, 2008, p. 44)

O problema é que, muitas vezes, o esforço que a criança empreende não é reconhecido pelo professor ou pela escola como situação de risco. Outro fator negativo é o de a escola, de forma geral, focar-se em resultados numéricos finais e não no custo operacional da criança para a realização da tarefa ou numa avaliação qualitativa. Assim, os alunos que têm melhor desempenho tendem a receber maior

atenção e valorização social, no ambiente escolar, em detrimento daqueles que não atingem as metas predeterminadas.

Observe-se o depoimento de um garoto disléxico americano, citado por Landau (p. 1991, 21):

Não havia nada que eu odiasse mais que a hora da leitura. Nós tínhamos diferentes grupos de leitura na nossa classe. [...] Todos da turma estavam em grupos de leitura, menos eu. Odiava ser deixado de fora. As outras crianças sabiam que eu era bronco demais para estar em um grupo. Era terrível. O professor me dava outro trabalho durante a aula de leitura. Mas não conseguia me concentrar no que fazia. Me sentia muito envergonhado. Disfarçadamente, observava as outras crianças em seus grupos. Fingia, simplesmente, estar fazendo meu trabalho. Algumas vezes via uma criança me observando. Então me sentia realmente mal. Estava sempre por fora⁵.

Observa-se, no depoimento desse aluno, o peso da prática pedagógica, no caso, de total exclusão do aluno disléxico. Em nossas escolas, os professores enfrentam classes numerosas, não dispõem de um assistente de sala nem, em sua grande maioria, de um corpo psicopedagógico que lhes proporcione apoio e treinamento para assistir os portadores de dificuldades de aprendizagem. Podemos concluir que o sentimento de exclusão, incapacidade e rejeição, facilmente, pode se instalar no aluno, levando-o a uma atitude de rechaço não só da leitura, mas de todas as atividades em que possa comparar seu desempenho com o dos demais. É preciso se ressaltar que o sentimento de inferioridade e de fracasso se estenderá a outras situações sociais e, certamente, impedirá esse indivíduo de se realizar social, afetiva e profissionalmente.

Assim, o diagnóstico e tratamento da dislexia é imprescindível porque

Através da aplicação de técnicas terapêuticas, a maioria dos disléxicos podem chegar a dominar as habilidades da leitura informativa ou de estudo, domínio que sempre irá exigir-lhes uma certa dose de esforço. (CONDEMARIN; BLOMQUIST, 1986, p. 26)

Mas, não há meios de aplicação dessas técnicas se não há capacitação adequada para que o docente as conduza.

⁵ There was nothing I hated more than reading periods. We had different groups in my class. [...]. Everybody in my class was in a reading group but me. I hated being left out. The other kids knew that I was too dumb to be in one. It was awful. The teacher gave me other work to do during reading periods. But I couldn't think about what I was doing. I felt too ashamed. I'd secretly watch the other kids in their groups. I'd just pretend to do my work. Sometimes, I'd see one of the kids looking at me. Then I'd really feel bad. I was always on the outside. (LANDAU, 1991, p.21)

Segundo a ABD, haverá sempre lentidão na aprendizagem da lectoescrita. As dificuldades em escrever recaem sobre a estruturação das palavras, frases e na ortografia. Na leitura, ocorre dificuldade na compreensão textual e na execução de certas palavras, principalmente as longas.

Haverá muitas vezes disgrafia e discalculia, dificuldades com a memória de curto prazo e com a organização espacial - seguir indicações de caminhos, falta de senso de direção (para o norte, sul, leste, e oeste); problemas com a execução de sequências de tarefas complexas e com a aprendizagem de uma segunda língua.

Ainda, segundo a ABD, haverá, às vezes, dificuldades com a fala, com a percepção espacial e confusão entre direita e esquerda.

Outros sintomas como hiperatividade, apatia, dificuldade de concentração, problemas em manusear mapas e dicionários, demora na realização das tarefas também podem acontecer.

É importante perceber que o fato de a criança apresentar alguns desses sintomas não é necessariamente disléxica, mas são indicativos de que se está diante de uma situação merecedora de atenção e cuidados especiais, ressaltando-se que

Carecendo de uma boa orientação e de uma instrução organizada, o disléxico pode passar a engrossar as fileiras dos analfabetos ou dos semianalfabetos. Geralmente desorientam-se em termos de educação e vocação e ficam excluídos das profissões que requerem rendimento acadêmico prévio. (CONDEMARIN; BLOMQUIST, 1986, p. 26)

As grandes dificuldades impostas pela dislexia e suas graves, consequentes e reiteradas frustrações só podem ser minimizadas com o diagnóstico e tratamento adequados, em tempo hábil, e um acompanhamento satisfatório em seu processo de aprendizagem, evitando o preconceito, do qual o disléxico é uma vítima incondicional, o fracasso escolar, exclusão social e profissional, problemas emocionais, como baixa autoestima, ansiedade, depressão, agressividade, reclusão e, na adolescência, evasão escolar, fuga para as drogas, gravidez ou para a criminalidade, podendo levar até ao suicídio.

2.2 POSSÍVEIS CAUSAS DA DISLEXIA E SEUS MODELOS TEÓRICOS

As atividades de leitura tendem, na prática, a antecederem as de escrita, mas, não havendo escrita sem leitura, todos os fatos que interferirem negativamente sobre esta, também agirão sobre aquela.

A seguir, trataremos de alguns dos modelos teóricos que tentam explicar as possíveis causas da dislexia.

2.2.1 A consciência fonológica

A audição é fator imprescindível na aquisição da consciência fonológica, segundo Chard & Dickson (1999), “um substrato cognitivo para a aquisição da leitura”, definindo-se por ser “a compreensão das diferentes formas como a linguagem oral pode ser dividida em componentes menores que podem ser manipulados”. À medida que a criança adquire a linguagem, vai tomando consciência de que a língua se segmenta em diversas formas: fonemas, sílabas, morfemas, palavras, frases, e de que essas unidades se repetem, obedecendo a determinados princípios. Essa aquisição se dá de forma inconsciente na exposição ao estímulo linguístico. O atraso no desenvolvimento da consciência fonológica predispõe a criança ao retardo ou fracasso na aquisição da linguagem, tendo, conseqüentemente, um papel relevante na aprendizagem da lectoescrita. Refere-se, ainda, ao seu déficit como uma das principais limitações envolvidas na dislexia, como veremos a seguir.

Como afirma López-Escribano (2007), a neurociência tem servido de base para muitos trabalhos realizados por diversos profissionais das áreas de saúde e educação. Importantes descobertas sobre o funcionamento cerebral e o processamento da linguagem têm sido proporcionadas por exames de imagem, como emissão de pósitrons (PET), ressonância magnética (RM), a magnetoencefalografia (MEG) e o SPECT cerebral que, segundo Wajnsztein (2009, p. 98), se constitui num “método de neuroimagem funcional capaz de detectar alterações localizadas do fluxo sanguíneo regional cerebral através da administração intravenosa de substância radioativa, ao paciente, seguida do mapeamento tridimensional da distribuição dessa substância no cérebro”.

Estes e outros recursos tecnológicos têm permitido avanços no diagnóstico e tratamento de diversos distúrbios de aprendizagem, entre os quais, da dislexia.

Ao longo dos estudos acerca desse distúrbio, de acordo com essa autora, longos debates têm se processado sobre suas possíveis causas. Tende-se, atualmente, a considerar bases neurológicas e genéticas e que, cognitivamente, é causado por uma falha no processamento fonológico da informação. Mas, devido à complexidade do processamento da leitura, torna-se limitado e pouco confiável definir a dislexia com exatidão, tomando-a como um transtorno específico e unidimensional. (LÓPEZ-ESCRIBANO, 2007, p.173).

Nos últimos dez anos esses debates têm convergido para a teoria do déficit fonológico, “a habilidade de transformar o discurso em códigos linguísticos, manipular estes códigos na memória de trabalho, armazená-los e recuperá-los da memória de longo prazo”. A consciência fonológica já deve estar desenvolvida para que a criança comece a aprender o princípio alfabético, a correspondência grafema-fonema, habilidade básica para analisar os sons das palavras (LÓPEZ-ESCRIBANO, 2007, p.174).

Segundo essa autora, muitos estudos de neuroimagem têm mostrado resultados semelhantes entre adultos portadores de dislexia do desenvolvimento. Em tarefas que requerem processamento fonológico, os disléxicos apresentam uma disfunção cerebral nas regiões perisilvianas do hemisfério esquerdo, que se caracteriza pela ausência ou redução de atividade nessa região, levando a um aumento de ativação, talvez compensatório, na mesma região do hemisfério direito e nas áreas do córtex prefrontal. Apesar da variação de técnicas investigativas utilizadas em língua materna e da diversidade etária, estudos realizados em crianças disléxicas mostram semelhanças nos padrões de ativação cerebral característicos desse distúrbio, isto é, disfunção no hemisfério posterior esquerdo, com ativação das regiões posteriores do hemisfério direito.

López-Escribano (2007) informa que pesquisas realizadas por estudiosos como Shaywitz (2004) demonstram que as intervenções educativas de caráter fonológico melhoraram significativamente a fluência leitora bem como incrementaram a ativação cerebral nas regiões do hemisfério esquerdo.

A partir do modelo fonológico, muitas intervenções de estimulação da consciência fonológica têm surgido. Este método começa pela análise das relações entre linguagem escrita e falada, objetivando-se, a princípio, que a criança tome

consciência de seu próprio sistema sonoro da fala. É um trabalho gradual que vai do fonema às estruturas mais complexas como a frase, até chegar ao texto, segundo López-Escribano (2007, p. 179), que assim conclui seu trabalho:

Apesar dos avanços significativos realizados nos últimos anos no estudo da leitura e das dificuldades leitoras com o uso das técnicas de neuroimagem, está claro que o horizonte para se chegar a compreender completamente o funcionamento dos circuitos leitores está todavia muito distante. Sem dúvida, os novos descobrimentos abrem caminhos para uma maior colaboração entre educadores e neurocientistas. Esta colaboração multidisciplinar que define a neurociência cognitiva contribuirá para melhorar nossa compreensão da psicologia da leitura, seu diagnóstico e sua intervenção.⁶

Percebe-se, na fala dessa pesquisadora, a importância da interação entre a equipe multidisciplinar de diagnóstico e tratamento da dislexia e a escola na recuperação do disléxico, quando se refere à abertura de “caminhos para a colaboração entre educadores e neurocientistas”. Porém, a dislexia tem sido alvo de estudos e pesquisas que se realizam quase que exclusivamente por psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas. Esses profissionais formam a equipe de diagnóstico e tratamento da dislexia e nela ainda não se incluem professores.

Como explicou Massi (2007), houve uma medicalização no processo inicial de diagnóstico e descrição da dislexia, justificando, possivelmente a falta de interação dos profissionais de saúde com a escola.

2.2.2 O processamento temporal visual e auditivo

Irlen (1991, p. 98)⁷ afirma terem “Alguns teóricos percebido a existência de três categorias de disléxicos: aqueles cujo problema tem base visual, os que apresentam problemas com origem auditiva e aqueles cujo distúrbio advém de uma combinação de causas visuais e auditivas”.

⁶ A pesar de los avances significativos realizados en los últimos años en el estudio de la lectura y las dificultades lectoras con el uso de las técnicas de neuroimagen, está claro que el horizonte para llegar a comprender completamente el funcionamiento de los circuitos lectores está todavía muy lejano. Sin embargo, los nuevos descubrimientos abren caminos hacia una mayor colaboración entre educadores y neurocientíficos. Esta colaboración multidisciplinar que define la neurociencia cognitiva contribuirá a mejorar nuestra comprensión de la psicología de la lectura, su diagnóstico y su intervención. (LÓPEZ-ESCRIBANO, 2007, p. 179)

⁷ Some theorists feel there are three categories of dyslexics: those with a visually based problem, those with an auditory based problem, and those with a problem that stems from a combination of both visual and auditory causes. (IRLEN, 1991, p. 98)

O déficit no processamento temporal, apresentado como uma alternativa para a teoria do déficit fonológico, tem sido apontado como uma possível causa da dislexia. Esse modelo teórico sugere que os disléxicos “sofrem de um déficit geral, não linguístico, no processamento temporal para discriminar mudanças rápidas ou sucessão de estímulos, tanto na modalidade visual quanto auditiva”⁸ (LÓPEZ-ESCRIBANO, 2007, p. 175).

Os olhos têm a função de levar a informação visual impressa ao cérebro. Smith (1999, p.25) nos informa que a percepção visual impõe ao cérebro a tomada de decisões que exigem tempo e são afetadas pela quantidade de alternativas apresentadas como tamanho e variação da letra, rebuscamentos, cores, entre outras, havendo “um limite da quantidade de informação visual com a qual o cérebro pode lidar”.

Assim,

Não é a velocidade em que a informação visual chega aos olhos que estabelece o limite de quanto você pode ver num simples olhar, mas o tempo que o cérebro leva para tomar as suas decisões. (...) A limitação não está no ritmo em que os olhos podem colher informações, mas na velocidade em que o cérebro consegue lidar com essas informações, para encontrar sentido nelas. (SMITH, 1999, p. 25)

Como a leitura exige o processamento de grafemas, é óbvio se pensar que qualquer disfunção visual levará a uma dificuldade de leitura. Dessa forma, alguns transtornos visuais são tomados como causa da dislexia.

Na dislexia, pode haver omissão, distorção, ou adição de palavras ou de seus segmentos. A compreensão fica comprometida ou impossibilitada já que a informação não foi processada corretamente.

López-Escribano (2007) ressalta que os estudos realizados por Lovegrove, Heddle e Slaghuis (2001) sugerem que, durante os movimentos de sacada dos olhos ao longo do texto, a incapacidade de o sistema magnocelular inibir o parvocelular poderia ocasionar problemas na percepção visual dos grafemas. Justifica-se, assim, segundo a autora, a necessidade apresentada pelos disléxicos de um tempo maior para o processamento leitor.

⁸ “sufren de un déficit general, no lingüístico, en el procesamiento temporal para discriminar cambios rápidos o sucesivos de estímulos, tanto en la modalidad visual como auditiva.” (LÓPEZ-ESCRIBANO, 2007, p. 175)

Segundo Bianchini⁹,

Uma das características dos disléxicos é "engolir" letras ou até mesmo trocá-las. Por exemplo: em vez de ler "bola" eles podem ler "boa". Em vez de ler "prata" eles podem ler "pirata". Isso dificulta a compreensão do texto". Outra dificuldade é relacionar o som com a escrita, em que no lugar de escrever a palavra 'casa' com "s" eles costumam escrever 'caza' com "z", já que o som da pronúncia é o mesmo.

Percebe-se que, para os disléxicos, os fonemas que são representados pela mesma letra se constituem numa dificuldade a mais. Apesar de esta dificuldade ortográfica ser comum a muitos estudantes em fase de aquisição da linguagem escrita, a diferença é que, nos portadores de dislexia, ela não acontece como algo temporário ou parte de um processo, mas se repete indefinidamente.

No plano auditivo, como no visual, as crianças disléxicas necessitam de um intervalo inter-estímulo (ISI) maior e tons mais altos para discriminar sequências rápidas de estímulos sonoros. De acordo com este modelo teórico, “a dificuldade no processamento temporal impede uma percepção clara da fala e origina as dificuldades observadas no processamento fonológico”¹⁰ (ibid. 2007, p. 176)

Apesar das críticas a esse modelo teórico, López-Escribano (2007) informa que trabalhos têm demonstrado que a exposição intensiva de disléxicos, na faixa etária de oito a doze anos, a estímulos auditivos se mostrou produtiva, resultando em melhora na linguagem oral e na leitura.

2.2.3 O critério genético

O critério genético é uma das teorias que explicam as possíveis causas da dislexia e, segundo Snowling (2004, p.13), “hoje em dia, há evidências conclusivas de que a dislexia é hereditária”.

De acordo com Capellini et al (2007, p. 375) “A dislexia é tanto familiar como hereditária” já que de 23 a 65% das crianças com dislexia apresentam pais também

⁹ Mônica Bianchini, psicóloga e membro da Associação Brasileira de Dislexia (ABD).

¹⁰ “la dificultad en el procesamiento temporal impide una percepción clara del habla y origina como resultado las dificultades observadas en el procesamiento fonológico.” (LÓPEZ-ESCRIBANO, 2007, p. 176)

portadores desse distúrbio. Entre irmãos, a taxa é de aproximadamente 40%; entre pais vai de 27 a 49%.

Estudos realizados por geneticistas demonstraram que há até 50% de probabilidade de um menino ser disléxico se seu pai o for; cerca de 40%, se sua mãe for portadora e que as chances de uma menina desenvolver dislexia é um pouco menor (SNOWLING, 2004, p. 13).

O critério genético é muito importante no diagnóstico precoce da dislexia, pois uma análise do histórico familiar da criança, sendo realizada mesmo antes de esta entrar fase de alfabetização, permite que alguma situação de risco seja identificada.

2.2.4 O papel da memória

Segundo Wajnsztein (2009) os critérios do DSM-IV, definem dislexia como “um transtorno de leitura, em que a comunicação escrita está comprometida, podendo estar afetado também: o cálculo; a linguagem oral; a atenção; a memória e a integração perceptivo-motora”.

Apesar de não se constituir num modelo teórico que explique as causas da dislexia, sabe-se que a memória tem um papel fundamental na aprendizagem. Assim, inabilidades de memorização agravam o problema e se constituem em um dado importante para avaliação e necessário encaminhamento do aluno, já que “O diagnóstico correto, feito precocemente, logo que as dificuldades se fizerem presentes, auxilia a criança, os pais e aqueles que convivem com o disléxico” (WAJNSZTEJN, 2009, p. 102).

Tanto a memória de curto prazo ou instantânea quanto a de longo prazo são necessárias à leitura. Smith (1999) caracteriza a memória de curto prazo como *memória funcional*. Apesar de eficiente, tem falhas porque retém por um curto tempo aquilo a que se presta atenção, e sua capacidade de retenção de conhecimentos também é limitada. Esta varia para menos nos disléxicos, que podem se perder diante de palavras ou frases longas. De acordo com Smith (1999), “A compreensão se perde no congestionamento da memória de curto prazo no momento em que nos preocupamos em entender palavras individuais corretamente ou temos medo de perder algum detalhe significativo”.

As limitações da memória de curto prazo, na leitura, são superadas se esta for realizada devagar, atribuindo sentido ao que se está olhando. Como afirma Smith (1999, p.42) “Você não se preocupa com as letras se encontrar sentido nas palavras. A preocupação com as letras tornará difícil a identificação da palavra; a tentativa de ler sem sentido tornará a leitura impossível”.

A memória de longo prazo é a fonte das informações não-visuais, tem capacidade ilimitada de armazenamento, embora seus conteúdos não estejam imediatamente acessíveis.

Ao contrário da memória de curto prazo, que guarda itens desordenadamente, a memória de longo prazo organiza-se de forma coerente, conforme nossos interesses, ou seja, os conteúdos se inter-relacionam fazendo sentido.

Para que as informações atinjam a memória de longo prazo, requer-se um tempo maior de exposição ao conhecimento, e o esforço para memorizar pode interferir na compreensão da leitura pelo desvio da atenção dada ao texto, tirando também o sentido da memorização. A tentativa de colocar dados em excesso na memória de longo prazo faz com que o leitor não só lembre pouco, como também destitua o material de sentido. Se o leitor consegue organizar e compreender o conhecimento, memoriza.

Na escola, a ênfase dada aos testes e à memorização gera ansiedade e danifica o conteúdo que se quer medir. Smith (1999, p. 49) nos lembra que “Ninguém que tenha medo das consequências da leitura será capaz de ler, e ninguém que tenha medo de falhar na leitura irá aprender a ler”.

Como erros de leitura e falhas de memória já fazem parte do cotidiano dos disléxicos, o medo de errar compromete ainda mais a compreensão, dificultando ao aluno atribuir sentido ao que lê e, conseqüentemente, memorizar. Torna-se necessário que professores e familiares atentem para os limites do aluno, criando-lhe condições de conforto psicológico e segurança para que leitura e avaliação ocorram de forma natural.

2.3 A DISLEXIA E A ESCOLA

A diversidade é uma característica dos seres vivos em geral e é um fator de individualização importante para as várias funções que desempenham na natureza e nas diversas sociedades das quais fazem parte.

No caso dos humanos, embora tenham marcas físicas, anatômicas, psicológicas e cognitivas que os definem como espécie, como os demais seres vivos, as idiossincrasias são bem mais marcantes devido à complexidade do modo como se organizam socialmente e do seu aparato orgânico-mental. Neles, além do fator genético, existe o histórico-social que interfere fundamentalmente no seu desenvolvimento sociocognitivo. Os comportamentos adquiridos ou aprendidos, no convívio em sociedade, lhes fornecem habilidades que vão além das geneticamente adquiridas e lhes permitem ou retardam, através do processo socioeducativo, o desenvolvimento psicológico e social.

A escola é a instituição formal e legalmente instituída e estruturada para formar o indivíduo em toda a sua plenitude sociocognitiva. Segundo Libâneo (2006, p. 70),

A escola tem sido abordada como espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem. Situa-se, assim, na confluência entre as políticas educacionais / diretrizes curriculares / formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na aula.

Entre seus maiores problemas está a diversidade de seus alunos que se torna maior quando essa diferença é uma dificuldade de aprendizagem e, ainda mais grave, se for dislexia.

Apesar de o ambiente de (in)formação ter como objetivo a construção social, cognitiva e intelectual dos indivíduos, cuja igualdade de direitos deveria neutralizar as diferenças, a realidade é bem outra.

De acordo com Fonseca (1995, p. 343),

A escola com seus métodos é uma estrutura que está ao serviço dos processos de seleção social, supervalorizando o “aluno perfeito”, o “gênio”, etc. e segregando o “aluno com dificuldades”, o “aluno com problemas de aprendizagem”. (grifos do autor)

Com algumas mudanças setoriais e regionais, temos visto um interesse maior em relação às dificuldades de aprendizagem, mas não é algo que se possa generalizar, já que os instrumentos de avaliação e os recursos humanos capazes de dar o apoio devido a seus portadores ou não estão sempre presentes, ou faltam-lhes capacitação ou suporte técnico.

Fonseca (1995, p. 343) chama a atenção para o fato de que os problemas pedagógicos originaram-se no “desenvolvimento da industrialização e de suas contradições sociais”, que passou a exigir uma melhoria no nível de instrução da sociedade, para que se adapte à mobilidade de novos empregos. Este fato gerou uma nova pressão sobre a escola que teve que mudar, buscar uma democratização no ensino, de forma a atender aos anseios da sociedade.

O sistema educacional tomou algumas atitudes no enfrentamento da diversidade e dos consequentes problemas, ao longo de sua evolução, mais especificamente na modernidade. Entre as quais, segundo Perrenoud (2001, p. 70) foi formar classes menos numerosas e “mais homogêneas do ponto de vista dos alunos, de seu nível escolar, e, às vezes, também de sua origem social, étnica ou confessional”.

De acordo com Silva (1999, p. 111-112),

A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa.

Os critérios étnico, de origem social e o confessional, incluindo também o psicológico e o cognitivo, não mais se constituem em fatores de organização dos grupos-classe em muitas sociedades contemporâneas, como a brasileira, e seus sistemas educativos. Eram condutas legais excludentes regulamentadoras do ensino formal e que hoje são rejeitadas. Fala-se atualmente em escola inclusiva e, segundo Araújo (2008, p, 315),

Na atualidade, eclodem em todo o mundo sinais de comunicação entre populações heterogêneas. E é nesse contexto que garantias legais asseguram a educação de crianças com deficiências nas escolares regulares da rede pública de ensino. Paralelamente, esse movimento ocorre em estabelecimentos particulares, em número cada vez mais crescente.

Libâneo (2001, p. 71) afirma que

As análises críticas das políticas educacionais e dos sistemas de ensino perdem força analítica se não tiverem como referência a escola e suas funções sociais e pedagógicas. Do mesmo modo, os profissionais envolvidos no campo interno da escola podem ter reduzida a eficácia pedagógica e social do seu trabalho, se não tiverem uma visão integrada e crítica dos determinantes sociais e culturais do sistema de ensino.

Pode-se entender, a partir desses pensamentos, que as diversidades são algo característico da escola e que toda ação pedagógica, para ter eficácia, tem que considerá-las e integrá-las às suas ações educativas.

As diversidades advindas das dificuldades especiais necessitam de uma legislação própria, que assegure cuidados adequados às diversas limitações físicas, cognitivas, psicológicas e sociais apresentadas pelos alunos.

A legislação brasileira trata do problema genericamente e o sistema educativo, em todos os seus segmentos, educação infantil, básica e superior, é regulamentado pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou LDB.

Em seu Art.2º, que trata dos “princípios e fins da educação nacional”, a LDB institui que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa forma, garante a qualquer indivíduo, em território brasileiro, o direito ao pleno desenvolvimento psíquico e social.

O Art. 3º, que regulamenta a forma como o ensino deve ser ministrado, diz que

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
(...)
VII - valorização do profissional da educação escolar;
(...)

O Art. 4º define as bases formais do dever do Estado para a efetivação do ensino:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

A regulamentação da Educação Infantil é dada pelo Art. 29, como se vê abaixo:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Educação Especial é tratada no Art. 58:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

(...)

O Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, instruindo que

Art. 1º. A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
(...)

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Em junho de 2008, várias instituições nacionais e internacionais reuniram-se com representantes do MEC (SEESP/MEC), formando um Grupo de Trabalho, visando à elaboração do Novo Plano Nacional de Educação para a Dislexia. Mas, até o momento, Estados e Municípios seguem o que ditam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação, como se vê abaixo:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, assim se refere à questão:

Art. 53.

a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado pelos seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação, em seu Capítulo 8 - Da Educação Especial, garante que

8.2 – Diretrizes

A educação especial se destina a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como de altas habilidades, superdotação ou talentos. (...) A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década.

Embora não falem especificamente sobre a dislexia, como se vê acima, a LDB e demais resoluções dão o suporte legal necessário para que se protejam os portadores de dislexia, por estes se enquadrarem entre os que a LDB considera “educandos portadores de necessidades especiais”.

Mas, Araújo (2008, p, 315), adverte que

Apesar do reconhecimento de que é necessário e justo reabsorver no âmbito escolar as diferenças e os “diferentes”, historicamente excluídos, a proposta pedagógica inclusiva é uma realidade permeada pelo desconhecimento e pelas posições binárias entre “normalidade” e “deficiência”. (grifo do autor)

Martins [s.d] afirma que

A garantia constitucional resultava do compromisso liberal do Estado brasileiro de educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social e o acesso ao ensino fundamental, para os educandos, em idade escolar, sejam normais ou especiais, passa a ser, a partir de 1988, um direito público subjetivo, isto é, inalienável, sem que as famílias pudessem abrir mão de sua exigência perante o Poder Público.

A dislexia, como se viu anteriormente, leva o seu portador a necessitar de um tempo maior para o processamento da lectoescrita e do cálculo. Teoricamente não existe um tempo regulamentado, mas a legislação abre espaço para um entendimento de os disléxicos terem, por parte da escola, o imperativo direito a condições especiais de aprendizagem e avaliação, como a presença de um leitor, de um tempo adicional ou mesmo de fazer avaliações orais. Como explica Melo¹¹:

A interpretação de vários artigos da LDB e de outras resoluções, falando sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, gerou um consenso de que os disléxicos têm o direito de receber atendimento diferenciado.

Apesar de legalmente não se especificarem quais seriam essas condições especiais de ensino e aprendizagem, a Lei em si, por sua abrangência, concedem-nas aos portadores de dislexia. Uma vez identificada a necessidade, a escola tem obrigatoriamente que defini-las. É o desconhecimento do problema, no âmbito escolar, que gera a falta de assistência na maioria dos casos.

De uma forma geral, em se tratando das sociedades ocidentais, os sistemas de ensino se organizaram de forma relativamente semelhante, objetivando a homogeneidade possível e ética nos grupos-classe. Perrenoud (2006, p. 62) afirma que “a escolaridade é articulada em sucessivos graus, e um plano de estudo global atribui a cada aluno um programa que deve ser ‘suficientemente acumulado’ para autorizar sua passagem para o grau seguinte”. (grifo do autor)

Logo, aquele aluno que não atinge esse nível de assimilação é levado a repetir a série, juntar-se a colegas mais novos, rever o mesmo programa, muitas vezes por diversos anos, fato que leva o disléxico geralmente a optar pelo abandono escolar, por reiteradas frustrações.

Apesar de, em algumas sociedades onde “um conjunto de classes especializadas, de instituições e de clínicas acolherem crianças cujo comportamento ou cujos distúrbios de desenvolvimento dificultam a entrada ou continuidade nas classes comuns”, na imensa maioria, essas crianças permanecem sem diagnóstico ou assistência ao longo da vida escolar, ficando à margem do objetivo do sistema. No Brasil não é diferente, apesar de, em nenhum outro espaço, a dislexia e todas as

¹¹ Ricardo Bandeira de Melo, advogado e diretor voluntário da ABD.

limitações de seus portadores se revelarem com tanta intensidade (PERRENOUD, 2006, p.62).

Como nos informa Braggio (2006), “Sempre houve disléxicos nas escolas. Entretanto, a escola que conhecemos não foi feita para o disléxico. Objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação, nada tem a ver com ele”.

Embora tenhamos uma vasta legislação que garante pleno desenvolvimento, através do asseguramento de meios para a recuperação de todos os alunos com menor rendimento escolar, da flexibilidade na organização das séries anuais em períodos semestrais ou em ciclos e dos critérios adequados às situações particulares, o que vemos é uma escola engessada, repetidora, que não distingue as diferenças, nivelando todos através de um mesmo tratamento pedagógico e curricular, de igual conteúdo programático, metodologias e horários fixos.

Como ressaltam Jose e Coelho (1991, p. 23), “Os problemas de aprendizagem referem às situações difíceis enfrentadas pela criança normal e pela criança com um desvio do quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo (alunos multirrepetentes)”.

A existência de “expectativa de aprendizagem a longo prazo” necessita de profissionais capacitados para detectá-la. Necessita também, uma vez identificada, de material humano habilitado para desenvolvê-la e de insumos que a viabilizem.

Segundo Martins [s.d.],

Nos casos de abandono escolar, em geral, também, verificamos crianças que deixam a escola por enfrentarem dificuldades de leitura e escrita. A dispedagogia, isto é, o desconhecimento, por parte dos professores, pais e gestores educacionais, do que é a dislexia e suas mazelas na vida das crianças e dos adultos também, só piora a aprendizagem da leitura de seus alunos.

É fundamental, também, que se tenha em mente que os alunos portadores de dislexia e de outros distúrbios de aprendizagem necessitam não só de uma legislação que os ampare, mas, principalmente, de políticas públicas de assistência extraescolar. Sem elas, os professores, por mais bem preparados que estejam, pouco podem fazer, já que todo o tratamento é multidisciplinar e extremamente dispendioso. Mas não se pode negar a importância que tem o conhecimento desses

problemas para um professor e a gama de ações pedagógicas positivas para o aluno dele advindas.

Segundo Perrenoud (2001, p. 65-66), é necessário que se coloque em evidência as diferenças pré-escolares, que podem ser de ordem social, biológica ou originadas em práticas pedagógicas anteriores, e o sistema de ensino, “no âmbito das estruturas, do currículo, do funcionamento organizado e da ação pedagógica”.

De acordo com este autor, não se pode dividir os professores do ensino fundamental entre aqueles que “lutam contra o fracasso escolar, esforçam-se por levar em conta as diferenças” e outros que “tomam partido da diversidade de aptidões e dispensam, sem nenhum problema de consciência, o ensino coletivo”.

Perrenoud (2001, p. 67) explana que “em parte alguma as crianças são totalmente tratadas como iguais em direitos e deveres; em parte alguma o ensino é estritamente coletivo e completamente indiferente às diferenças”.

Ressalta ainda que o tempo dispensado às crianças pelo professor do fundamental leva-o a distinguir aqueles que necessitam de mais assistência e ajustar, de forma relativamente personalizada, as ações pedagógicas. Assim,

Desde que existe a escola de ensino fundamental, é provável que vários professores tenham se esforçado, a cada dia, para que todos os alunos sejam bem-sucedidos e tenham dedicado mais tempo aos que parecem mais desvalidos. (PERRENOUD, 2001, p. 67)

Em relação aos disléxicos, não é só o tempo a mais dedicado a eles que importa, mas fundamental importância têm as estratégias pedagógicas adotadas, já que se trata de um transtorno específico que exige do docente conhecimento acerca do problema em si e do que fazer para minorá-lo. Mais sério ainda é que essas práticas devem estar associadas a outras específicas, desenvolvidas por profissionais de outras áreas, como fonoaudiólogos e psicólogos, mas que, na maioria dos casos, nem uma conversa têm com o professor, já que este não se inclui na equipe multidisciplinar de tratamento da dislexia.

Klein (2004) admite que, se há possibilidade, é de grande valia ver a criança na escola, analisar os relatórios escolares, a fim de se conhecerem as dificuldades cognitivas e sociais específicas por ela enfrentadas. Ressalta, também, a importância de o fonoaudiólogo e o professor manterem uma relação de colaboração no seu processo de acompanhamento.

O desconhecimento do distúrbio torna-se mais grave visto que, de acordo com Perrenoud (2001, p. 69),

A diversidade representa um problema quando não dispomos – ou ainda não dispomos – de esquemas diferenciados correspondentes, pois, nesse caso, a ação pode ser ineficaz e , até mesmo, perigosa. E sempre que possível, leva à não-ação, à não-realização de interações com pessoas muito diferentes daqueles com quem nos relacionamos habitualmente.

O dislético apresenta deficiências específicas que o põem em evidência no grupo-classe. Já que a dificuldade em ler permeia a aprendizagem de todas as disciplinas, é comum que erroneamente o tratem como intelectualmente incapacitado. Intimidado pelo grupo, ele tende a se retrair e a desenvolver, muitas vezes, comportamentos agressivos, dificultando sua interação com colegas e professores. Em Santos et al [s.d], vê-se que

a dislexia é um dos distúrbios da aprendizagem mais comuns encontrados nas escolas. Muitas vezes, por falta de informação por parte do professor ou a não existência de materiais adequados para trabalhar, a criança disléxica é chamada de preguiçosa, pouco inteligente e indisciplinada.

Apesar dos critérios possíveis utilizados para homogeneizar os grupos-classe, segundo Perrenoud (2001, p. 88-89), estes se mantêm heterogêneos.

As dificuldades de aprendizagem são, entre outros, fatores que causam essa diversidade.

O sistema escolar brasileiro permite que essa heterogeneidade atinja inclusive o critério da faixa etária. A divisão em ciclos ou o sistema de “dependência” levam à formação de grupos muito heterogêneos em relação às idades dos alunos.

Apesar de favorecerem aqueles que não frequentaram a escola na faixa etária tida como adequada ou regular, ou aqueles que, por algum motivo, não atingiram os resultados desejados, evitando-lhes repetências, essas regulamentações promovem grandes diferenças entre alunos, quer sejam etárias, intelectuais, quer psicossociais, além das comumente esperadas.

O mais grave é que as causas do fracasso escolar não são devidamente identificadas, e a tendência, no caso das dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, é estas levarem a sucessivos fracassos.

Como ressalta Perrenoud (2001, p. 89),

A imagem tradicional da ação pedagógica remete a uma alternância entre lições coletivas e exercícios individuais, pontuada por avaliações orais ou escritas mais ou menos regulares. Por definição, a lição coletiva destina-se a todos e parece ser indiferenciada. Se todos os alunos fazem os mesmos exercícios e são submetidos às mesmas provas, parece que há uma indiferenciação total do ensino.

Apesar de muitas atividades como às ligadas às pesquisas, artes, em grupo e a projetos que visam a contemplar novas formas de ensino-aprendizagem terem se modernizado, os processos de avaliação continuam muito ligados a exercícios escritos. Como afirma Perrenoud (2002, p. 89) “Nem todos os professores utilizam todos os meios de ensino disponíveis”, nem do seu universo de conhecimento pessoal, ou os disponíveis na escola. Assim, as práticas pedagógicas se repetem, e se generalizam, inclusive pelo desconhecimento do docente de novas alternativas, ou de indisponibilidade física e/ou tecnológica da escola. Esse quadro define o que anteriormente foi chamado por Martins [s.d.] de “dispedagogia”.

Obviamente não se pode generalizar a prática docente. Cada professor é um caso especial, e a intensidade de atenção dada aos sinais responsivos dos alunos e as atitudes diante deles variam de docente para docente. Mesmo porque, como nos esclarece Perrenoud (2001, p. 90), “No discurso aparentemente dirigido a todo o grupo, de fato coexistem fragmentos de discurso dirigidos mais particularmente a um subgrupo e até mesmo a um aluno em particular”.

O nosso interesse é exatamente saber o conhecimento que o docente dispõe da dislexia para tornar essas práticas individuais eficazes, ou se, por desconhecimento do distúrbio, são iguais às dispensadas aos demais casos de dificuldades relativas à normalidade do processo pedagógico.

Sabe-se que pedidos de ajuda diante de dúvidas ou dificuldades apresentadas pelos alunos fazem parte do processo interativo professor-aluno. Espera-se até que seja favorecido. Mas, de acordo com Perrenoud (2001, p. 93),

Na maioria dos casos, a intenção do professor é intervir no caso dos alunos necessitados, “favorecer os desfavorecidos”, realizar uma ação compensatória. Na prática, isso não é tão simples assim. Em primeiro lugar, porque os pedidos de ajuda não correspondem às necessidades de ajuda ou às efetivas dificuldades. Os pedidos de ajuda podem provir de alunos que têm grande facilidade e confiança para realizar sua tarefa, enquanto outros, totalmente bloqueados ou desamparados, não dizem nada.

A prática docente permite que o professor identifique a natureza da dificuldade e o direcione para intervenções reguladoras. Mas um olhar capacitado, instruído vai fazer o docente ver além do visível, enxergar mesmo no silêncio, identificar o real significado na reiteração da dificuldade ou dos comportamentos expressos pelo aluno. A falta de conhecimento sobre a dislexia leva, muitas vezes, o professor a conceitos errôneos acerca do aluno portador desse distúrbio.

A diferenciação entre o normal e o patológico exige do docente informações específicas que inibem os (pre)conceitos generalizados dos problemas apresentados pelos discentes, que requerem, segundo Jose e Coelho (1991, p. 17) “uma investigação no campo em que eles se manifestam”.

Um trabalho junto à família, a investigação das condições sociais e comportamentais são imprescindíveis como o primeiro passo que o docente deve empreender para analisar a situação e identificar suas características. Como ressaltam Jose e Coelho (1991, p. 23),

Ao educador cabe apenas detectar as dificuldades de aprendizagem que aparecem em sua sala de aula, principalmente nas escolas mais carentes, e investigar as causas de forma ampla, que abranjam aspectos orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionados à problemática ambiental em que a criança vive.

Certamente este “apenas” não se refere à simplicidade da ação investigativa, mas ao fato de o professor não poder determinar o diagnóstico e a intervenção adequados a cada caso. Mesmo considerando que não lhe cabe tratar o portador de dislexia, inúmeras ações diferenciadas estarão sob sua responsabilidade, caso haja uma intervenção, e o profissional qualificado para defini-la mantenha um diálogo com a escola.

Isto não nos parece uma tarefa fácil para um profissional que não conhece profundamente as manifestações próprias do desenvolvimento infanto-juvenil, em suas várias etapas, ou que lida cotidianamente com classes numerosas e diversificadas em carências e níveis intelectuais, conteúdos programáticos extensos, além de exaustivos horários de trabalho intra e extraescolares. Aliem-se a essas dificuldades inerentes à docência a falta de apoio técnico e a ausência da família no cotidiano do aluno, e teremos uma visão, relativamente clara, do tratamento dado aos disléxicos nas escolas.

Como explicam Jose e Coelho (1991), os processos de aquisição das linguagens oral e escrita exigem níveis específicos de desenvolvimento físico, emocional, neurológico e social e não devem ser consideradas funções autônomas e isoladas, pois fazem parte de um mesmo sistema funcional integrado que atua desde o início da aprendizagem dessas modalidades linguísticas e ressaltam que

Quando se fala das dificuldades de leitura e escrita, e especificamente do processo da alfabetização, é muito importante que sejam questionadas as condições da criança que o inicia, verificando se ela já adquiriu suficientemente desenvolvimento físico, intelectual e emocional, bem como todas as habilidades e funções necessárias para aprender. (JOSE; COELHO (1991, p. 77)

Aprender a ler e a escrever é um processo de alta complexidade que vai além da mera associação de símbolos gráficos e fonemas. Segundo Zorzi (2009, p.149),

Para aprender a ler e escrever, algumas habilidades ou capacidades entram em jogo nas esferas cognitiva, afetiva, sensorial. Há necessidade de ouvir, de ver, de compreender e, [...] faz-se também necessário que haja um interesse por parte de quem aprende.

Segundo esse autor, alguns “erros” fazem parte do processo de aquisição da linguagem escrita, durante um determinado tempo ou estágio de desenvolvimento, mas algumas crianças os apresentam de forma mais intensa e duradoura, devendo, por isso, ser encaminhadas para profissionais especialistas em distúrbios da linguagem (ZORZI, 2007, p. 196).

Na verdade, em relação à escrita, o que caracteriza a disortografia não é o tipo de erro cometido pelo aluno. Como nos explica esse autor,

O que se observa é que os desvios ou distúrbios da ortografia estão caracterizados, [...], predominantemente, pelo modo como se desenrola o próprio processo de aquisição da escrita. Isto significa, basicamente, ausência, dificuldade ou lentidão acentuada no sentido de gerar e generalizar hipóteses que, sucessivamente, permitam a apreensão cada vez mais aprofundada da escrita (ZORZI, 2007, p. 2006).

Nos disléxicos, esses problemas levam a uma ocorrência maior e mais diversificada de “erros” que a encontrada nos outros alunos do mesmo nível de escolaridade.

A disortografia é apenas um dos sintomas mais característicos da dislexia, e Santos et al (2005), em pesquisa realizada nos municípios de Missal, Itaipulândia e

Medianeira (PR), entre professores da rede municipal de Ensino Fundamental, verificou que “Na maioria das vezes, os professores têm um conceito errado em relação ao problema apresentado pelo aluno”, fazendo com ele “se sinta incapaz, sem motivação, tenha reações rebeldes e até desperte um quadro de depressão”. O fracasso escolar, caracterizado pela repetência e abandono escolar, é a consequência mais esperada nos casos mais graves ou se o aluno permanece sem diagnóstico e tratamento.

Na leitura não é diferente, Segundo Martins (2001), “A dislexia é uma perturbação ou transtorno ao nível de leitura. A criança disléxica é um mau leitor: é capaz de ler, mas não é capaz de entender eficientemente o que lê”.

Santos et al (2005) diz que, nos disléxicos ocorrem falhas nas suas conexões cerebrais que dificultam ou inibem a formação de uma memória permanente que promove o reconhecimento ágil e sem grande esforço, como se vê na explicação abaixo:

No processo de leitura, os disléxicos só recorrem à área cerebral que processa os fonemas. Por isso, têm dificuldade em diferenciar sílabas, pois a região cerebral responsável pela análise da palavra permanece inativa. Suas ligações cerebrais não incluem a área responsável pela identificação das palavras, e, portanto, a criança disléxica não consegue reconhecer palavras que já tenha lido ou estudado. A leitura se torna um grande esforço para ela, pois toda palavra que lê aparenta ser nova e desconhecida. (SANTOS, et al, 2005)

Obviamente, que a explicação acima não se refere a todos os casos de dislexia, já que este distúrbio pode acontecer em vários níveis de gravidade, indo do leve ao profundo. Mas, a dislexia não tem cura e sempre seu portador vai apresentar dificuldades que podem ser amenizadas com acompanhamento médico-pedagógico.

Nesse processo, o professor tem papel fundamental, pois é o primeiro a detectar o problema. Mas, para que possa reconhecê-lo, necessita de informações que o conduzam às necessárias investigações e encaminhamentos do aluno aos membros da equipe de diagnóstico e tratamento.

Na pesquisa realizada por Santos et al (2005), as pesquisadoras obtiveram das docentes diferentes definições para a dislexia. Segundo elas afirmaram, “Na maioria das vezes, os professores têm um conceito errado em relação ao problema apresentado pelo aluno, considerando-o relapso, desatento, preguiçoso e sem vontade de aprender”.

Também, como resultado da pesquisa, Santos et al (2005) encontrou professores que já haviam trabalhado com disléxicos e que, através da observação diária, encaminharam os alunos para um neurologista para um diagnóstico definitivo.

Mas, como afirmaram as pesquisadoras, “Muitas dúvidas sobre a dislexia fazem com que passem a existir muitas informações que, muitas vezes, confundem os professores e pais ao invés de informar”. Acrescentam, ainda, que a mídia brasileira, nas poucas vezes em que aborda o problema, “somente o faz de maneira parcial ou inadequada e, ainda, fora do contexto global”.

Outro problema apresentado por Santos et al (2005) refere-se à burocracia brasileira. Segundo afirmam, mesmo que o problema seja detectado precocemente, os serviços de atendimento são demorados, retardando o tratamento e, consequentemente, o desenvolvimento do disléxico. Ressalte-se o fato de que alguns casos sequer terão diagnóstico.

A LDB já garante aos alunos da rede pública de ensino, em seu capítulo sobre Educação Especial, no Art. 58, § 1º, “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, e no § 3º, instrui que esse atendimento especial “tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

Em primeiro lugar, a dislexia não é algo visível, só podendo ser identificada diante da experiência de aprendizagem de leitura e escrita, cuja complexidade sofre interferência de inúmeros fatores psicossociais que não exclusivamente de uma dificuldade de aprendizagem. Assim, a criança, possivelmente, só deve ser avaliada pela equipe da escola e encaminhada à multidisciplinar para a confirmação do diagnóstico, no mínimo, ao final do primeiro ano. Este é um processo demorado, ou pode nem ocorrer, já que, nem sempre, o corpo técnico da escola está completo, ou os órgãos públicos de saúde disponibilizam esse atendimento, ou existe facilidade de obtê-lo. Dessa forma, a maioria das crianças prosseguem ao longo da vida sem diagnóstico ou tratamento, e em sua experiência escolar alternam-se pequenos e sofridos sucessos entre reiterados fracassos.

Esse fato ratifica ainda mais a necessidade de uma boa formação do docente, pois, na ausência de outros profissionais ele é, certamente, o único com que o disléxico poderá contar.

A dislexia é um problema grave e comum, devendo ser tratado com igual responsabilidade pelos sistemas públicos de educação e saúde, já que o diagnóstico e tratamento envolvem, invariavelmente, esses dois segmentos sociais da administração pública. Infelizmente, o que se vê é se considerar dislexia quaisquer dos muitos distúrbios de linguagem, mas o problema nem sempre está na criança.

Como afirma Cordeiro (2007, p. 33),

Se o ensino é uma atividade diretamente ligada ao conteúdo que é ensinado, há, no entanto, um conjunto de problemas e de questões comuns que envolvem quase todos os tipos de ensino, em especial o que se pratica nas escolas, e que não dependem exclusivamente do conteúdo daquilo que se ensina. Trata-se das chamadas *questões de ensino*, que envolvem os *agentes* do ensino e da aprendizagem (*professores e alunos*), a *relação pedagógica* no sentido mais amplo, os problemas da *disciplina* e da *indisciplina*, as dificuldades ligadas à *avaliação* dos resultados da aprendizagem. (grifo do autor)

Dentro desse contexto, pode-se acrescentar, como “questões de ensino”, as dificuldades de aprendizagem, pois, uma vez presentes, vão interferir em todas as ações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, por fazerem parte disto que Cordeiro (2007, p. 34) denomina “conjunto de temas e questões que aparecem em todas as ocasiões de ensino, em especial nas situações escolares, e cujas respostas não dependem apenas dos conteúdos do ensino”.

De uma forma geral, segundo Cordeiro (2007, p. 34) os, docentes, ao longo de sua vida profissional, tendem a adotar certos padrões didáticos, cujas fontes variam das experiências pessoais, leituras, reflexões, da observação ou da interação dialógica com colegas, ou até mesmo de um certo “senso comum pedagógico” que finda por ser produzido no ambiente escolar.

A questão é se todos esses aspectos da prática pedagógica favorecem a identificação da dislexia e a adoção de práticas adequadas e eficazes. Para que isso aconteça, há a necessidade de informações específicas acerca desse distúrbio e de outras dificuldades de aprendizagem e, como foi dito anteriormente, das características inerentes a cada estágio de desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança.

Cordeiro (2007, p. 36) chama a atenção para o fato do “quanto alguns procedimentos mais costumeiros da escola do passado eram elitistas, excludentes e centrados num tipo de currículo que valorizava o padrão cultural mais condizente com os interesses dos grupos dominantes da sociedade”.

Muita coisa mudou, passando o ensino de tradicional a renovador, principalmente com o ingresso das massas populares no Ensino Fundamental

Aumentou o quadro discente e, com ele, as diversidades que vão além dos fatores étnicos, sociais e confessionais e exigem um tratamento não só diferenciado, mas, também, personalizado.

Cada dislético é um caso particular e, como tal, demanda práticas pedagógicas específicas e de cunho científico, mas o conhecimento do professor nem sempre advém de fontes capacitadas a fornecê-lo, como se observa abaixo.

Do ponto de vista do professor, ele procura se apoiar em alguns procedimentos que pensa serem confiáveis: modelos de aula que teve como aluno, modelos de aula que ele já experimentou e que tiveram algum sucesso. Ou pode recorrer aos manuais de Pedagogia, desses que ensinam o que fazer e o que não fazer quando tudo dá errado. (CORDEIRO, 2007, p. 34)

O nosso objetivo primordial é exatamente investigar se professor do 5º ano do Ensino Fundamental, no município de João Pessoa, dispõe de conhecimento suficiente acerca da dislexia para reconhecê-la e, a partir daí, criar e desenvolver modelos de aula adequados aos casos identificados.

Indubitavelmente, o docente é parte fundamental no processo de acompanhamento dos disléticos. Paradoxalmente, como vimos, não reconhecido como membro integrante da equipe multidisciplinar de tratamento, formada tecnicamente por profissionais da área médica, ficando à margem das informações e orientações necessárias ao seu tratamento.

A LDB garante não só ao aluno, mas também ao docente o direito de bem se preparar para a vida profissional e social, como se vê nos textos abaixo:

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
(...)

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

(...)

CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

(...)

Dispensando qualquer comentário, a educação que favoreça o pleno desenvolvimento psíquico, social, cognitivo e profissional é direito de todos, assegurado por resoluções legais que vão além das constituições de cada país, já que muitos deles são parte de acordos internacionais que visam à garantia dos direitos humanos.

Assim procedeu a Assembleia Geral das Nações Unidas, quando, em 1959, aprovou a Declaração que expressa os direitos mínimos de todas as crianças do mundo.

Como se vê em Cordeiro (2007, p. 95), em relação a seu desenvolvimento, a criança tem direito

- à proteção especial para seu desenvolvimento físico, mental e social;
- à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente;
- ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade;
- à educação gratuita e ao lazer;
- a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Os indivíduos se envolvem em diversas relações dentro e fora da escola nos processos de aquisição do saber. Mas, segundo Cordeiro (2007, p. 112), “No caso propriamente escolar, nota-se que diversos fatores acabam tendo influência sobre os resultados que serão obtidos pelos alunos e que nem todos dependem estritamente da ação dos professores”.

Todavia, é o professor, especialmente o do Fundamental, que lida cotidianamente com o aluno. Assim práticas inadequadas dirigidas aos disléxicos

retardaram ou inibem seu desenvolvimento pela possibilidade concreta de repetições sucessivas.

Por motivos diversos, as práticas pedagógicas variam, como já vimos, já que as fontes nas quais se alimentam os docentes são diversas. Assim, ressalta Cordeiro (2007, p. 112)

Nesse sentido, é possível concluir que estamos longe de uma representação idealizada da Didática ou da profissão docente, que lhes atribui um poder quase absoluto e, ao mesmo tempo, a responsabilidade quase total por tudo que acontece nas escolas.

Se o docente é quase que o único responsável pelos resultados obtidos pelos alunos, como sugere esse estudioso, torna-se indispensável que se pense esse profissional como principal interventor no processo ensino-aprendizagem, cuja valorização é garantida pela LDB, em seu Art. 3º, inciso VII, mostrado anteriormente.

Essa valorização abrange formação profissional plena, condições de trabalho adequadas às necessidades dos alunos e às práticas pedagógicas e apoio técnico que lhe dê sustentação quando necessário, todos garantidos também pela Lei.

Nada é mais pertinente do que se incluir o docente na equipe multidisciplinar de diagnóstico e tratamento dos disléxicos. Mas esta é quase unanimemente definida, como o faz Nico¹²:

O diagnóstico deve ser feito por uma equipe multidisciplinar. [...] A criança deve então ser avaliada por um psicólogo, um fonoaudiólogo, um psicopedagogo e um neurologista. [...] É de grande importância que sejam obtidas informações sobre o potencial da criança, bem como sobre suas características psiconeurológicas, sua performance e o repertório já adquirido. Informações sobre métodos de ensino pelos quais a criança foi submetida também são de grande significação. (NICO, [s.d.])

Apesar de sua presença efetiva e cotidiana na vida escolar desses indivíduos e, em muitos casos, de suas famílias, o docente nunca é citado como participante da equipe multidisciplinar; fala-se em psicopedagogo, mas também não há uma alusão ao fato de esse profissional, necessariamente, ser aquele que atua na escola de origem.

Não podemos esquecer que a formação acadêmica insuficientemente voltada para as dificuldades de aprendizagem gera práticas pedagógicas inadequadas ou

¹² Dra. Maria Ângela Nogueira Nico, psicopedagoga, fonoaudióloga e diretora científica da ABD.

ineficazes em relação aos disléxicos. Fato que pode ter consequências graves para seu desenvolvimento.

Uma das consequência mais comuns é o disléxico ser, errônea e comumente, caracterizado como portador de uma menor capacidade intelectual, pois, como afirma Stelling (1994, p.49), “do ponto de vista fonoaudiológico, psicológico, pedagógico, social, intelectual, etc., a criança parece estar em condições de aprender a leitura e a escrita”, a dificuldade é atribuída a outros fatores, entre os quais desinteresse em aprender, preguiça, entre outros comuns ao universo dos grupos-classe, e as causas são deduzidas a partir de seu comportamento e da experiência docente, sem que se investiguem os motivos reais da dificuldade na aquisição da lectoescrita (STELLING,1994, p.49).

Condemarin e Blomquist (1986, p. 27) advertem que o ensino a uma criança disléxica deve ser individual e intenso, e “para que a criança possa se concentrar na tarefa de ler, escrever e aprender ortografia, deve sacrificar-se alguma outra disciplina ou disciplinas do programa escolar”, já que o mais importante para ela é superar a dificuldade de ler, escrever e compreender a linguagem escrita e se expressar através dela.

Pode-se dizer, então, que o professor tem uma responsabilidade limitada sobre as práticas pedagógicas e que estas dependem de decisões que devem ser tomadas pelo corpo técnico que deverá dar, também, o suporte e informações necessários ao docente para suas execuções.

Bem capacitado, é capaz de precocemente identificar problemas de aprendizagem, amenizar consideravelmente os transtornos advindos da dislexia, viabilizar economia para as famílias e para os sistemas públicos de educação e saúde e concretizar os objetivos da escola, ou seja, o desenvolvimento sociocognitivo pleno do indivíduo e sua capacitação para o trabalho e exercício da cidadania.

Como a importância da linguagem para o processo de ensino-aprendizagem é incontestável, os problemas a ela relacionados chamam cada vez mais a atenção, no âmbito escolar. Segundo Valmaseda (2004, p. 72), é de grande pertinência o contato e coordenação entre os âmbitos clínico e educativo, “a fim de levar a cabo intervenções mais globais diante de problemas de linguagem que algumas crianças apresentam”.

Valmaseda (2004,) ressalta o valor das interações professor-aluno e dá as seguintes sugestões para a atitude do docente, diante de problemas de linguagem: partir dos interesses, das experiências e habilidades da criança; adaptar a linguagem e ajustá-la ao potencial de compreensão dela; comentar as atividades em vez de fazer perguntas; evitar corrigir ou solicitar-lhe que repita suas produções erradas ou incompletas; repetir corretamente as produções erradas e realizar expansões; dar o tempo de que ela necessite para se expressar; reforçar os êxitos para o aumento da autoestima, normalmente, abalada; estimular e diversificar as atividades de linguagem, através de relatos de experiências, produção de perguntas, fornecimento de informações, expressão de sentimentos e opiniões; fazer perguntas abertas que estimulem o uso da linguagem, evitando aquelas cujas respostas sejam sim/não; facilitar a compreensão das mensagens através de recursos não verbais e lúdicos; considerar a insegurança do aluno; assegurar o fluxo de interação família-escola.

Sánchez (2004) afirma que em qualquer escola é de se esperar um certo número de alunos com dificuldade de leitura, havendo a necessidade de identificá-los e de lhes proporcionar uma atenção especializada que deve ser coordenada com o plano global da escola.

Percebemos, com este alerta, a importância de o docente ter uma formação mais específica para o trato com esses problemas de linguagem que, por graves e específicos, não podem ser simplesmente tratados como algo que se supera com o tempo, com práticas pedagógicas antigas e inadequadas, repreensões, castigos ou outros comportamentos comuns ao âmbito escolar e familiar que só têm como consequência o agravamento do problema.

Giné (2004, p.280) esclarece que

[...] o processo de identificação das necessidades educativas especiais dos alunos deve contemplar tanto o próprio indivíduo, com seu equipamento biológico de base e sua história pessoal de relação com o meio, como os diversos contextos de desenvolvimento dos alunos, sobretudo, a relação que se estabelece entre eles.

Apesar de ser o ambiente escolar propício à detecção e superação das dificuldades de aprendizagem, não se pode excluir a família e a relação do aluno com ela quando se empreende uma avaliação. Muitos dos comportamentos indesejáveis apresentados pelos alunos são decorrentes ou agravados pelo

relacionamento intrafamiliar. Identificar as causas do problema significa, muitas vezes, ter-se de vencer a barreira dos pais em não aceitar a dificuldade apresentada pela criança como algo permanente que necessita de cuidados especiais ou de lhe atribuir causas banais, como preguiça, desatenção, má-vontade, por não querer ou poder compreendê-la como um possível distúrbio.

Um filho é sempre fonte de ilusões, sonhos, realizações ou medos para todos aqueles que se investem no difícil papel de pai ou mãe. Assim, não importando o motivo, medo, vergonha, ignorância, muitos se transformam na maior barreira a ser enfrentada numa avaliação psicopedagógica.

Pelo fato de a dislexia se tratar de um distúrbio que apresenta muitos sintomas de outros, dificultando seu diagnóstico preciso, além de os exames clínicos estarem, na maioria das vezes, fora do alcance de uma parcela significativa da população escolar, o professor e o corpo técnico da escola têm papel fundamental na sua identificação.

É dever dos cursos de formação docente e da escola fornecerem meios ao professor que o faça ver, nas dificuldades de aprendizagem, algo além das banalidades, como acontece com a maioria dos pais. É necessário que este profissional e demais membros do corpo técnico da escola sejam capazes de detectar a dificuldade de aprendizagem e desenvolver atividades pedagógicas que deem oportunidade ao aluno de, se não superar plenamente, pelo menos, conhecer as razões de suas limitações e de obter meios de minorá-las. É certo que a grande maioria dos casos de dislexia permanecem sem diagnóstico, mas, nem por isso, a escola deixa de ter responsabilidade com aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Além de exames clínicos realizados pela equipe multidisciplinar, o diagnóstico da dislexia depende basicamente de recursos avaliativos e investigativos que estão disponíveis apenas no ambiente escolar. Para que seja afastada a hipótese de sua presença, é necessário avaliar as condições físicas, psicossociais e familiares do aluno, as atitudes pedagógicas do docente e seu conhecimento acerca do desenvolvimento biopsicológico infantil, sua relação com os alunos, além da qualidade do material didático e das condições físicas da sala de aula.

2.4 LEITURA E ESCRITA

Gostaríamos de iniciar este tópico referindo-nos a alguns dos muitos conceitos dados à *palavra* por linguistas, filólogos, literatos, filósofos, educadores, entre muitos outros interessados em defini-la.

Houaiss (2008, p. 2107), inicialmente, assim a define:

palavra s.f. 1. unidade da língua escrita, situada entre dois espaços em branco e sinal de pontuação. 2. LING.EST. (...) unidade mínima com som e significado que pode, sozinha, constituir um enunciado, forma livre, vocábulo.

Objetiva e simples, como se caracterizam as explicações de dicionários, esses conceitos estão muito aquém do que realmente seja a *palavra*. Escrita ou falada, ela se constitui na unidade constitutiva de uma língua, materialidade da linguagem mais complexa conhecida entre os seres da natureza - a linguagem humana – que é, indubitavelmente, o principal diferencial entre o homem e os demais animais, por proporcionar à espécie condições de produção e transferência de conhecimento e cultura.

Mas, segundo Paulo Filho (1987, p. 44),

A linguagem não só formaliza o pensamento e o conserva, mas, sobretudo, o comunica. Através desse instrumento social de comunicação, o homem é um gigante, um santo, um demônio, e pode ser até mesmo um semideus [...]

Percebe-se nesta afirmação a importância da palavra falada, mas, muito mais poderosa torna-se quando escrita e reflete a concepção crítica da realidade, promovendo reformas na sociedade, possibilitadas pelas inúmeras interações humanas que promove.

Neste caso, é pertinente lembrar Cecília Meireles (1983, p. 146), quando afirma:

*Ai, palavras, ai palavras,
que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida
principia à vossa porta;
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois audácia,*

calúnia, fúria, derrota...
 [...]
 Reis, impérios, povos, tempos,
Pelo vosso impulso rodam...

Vemos, nesses versos, que a palavra define, determina o destino do homem. É através da linguagem que tudo, social e individualmente, se constitui e se registra. Para ratificar nosso ponto de vista, lembremos Freire (1986), quando afirma que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Apesar do pouco que foi dito acerca da *palavra*, fica óbvio que a importância de conhecê-la vai muito mais além de esta ser, como explica a Linguística, uma cadeia sonora dotada de significação. Ela promove as interações sociais, a construção do homem e de sua cultura. Sendo assim, qualquer problema em sua decodificação e produção de sentido é um fator determinante de fracasso pessoal e social.

O homem se constrói através da linguagem e da educação, configurando-se a vida escolar num dos fatores mais determinantes desse processo. As instituições de ensino, por serem o ambiente destinado ao indivíduo para a aquisição da linguagem escrita, de conhecimentos e letramentos diversos, tornam-se o local onde as dificuldades de aprendizagem, principalmente aquelas referentes à linguagem, como a dislexia, se destacam, por se constituírem em empecilhos para a aprendizagem.

Impossibilitado de reconhecer a palavra escrita total ou parcialmente, o disléxico se torna refém de suas limitações, sendo imprescindível que, na escola, existam meios capazes de promover sua superação. Dessa forma, é pertinente que se faça uma diferença entre ensinar e instruir, pois, de acordo com Antunes (2009, p. 29), o nivelamento entre ambos “já não mais cabe no dia de hoje”, já que

Ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação. (ANTUNES, 2009, p. 30)

O ato de instruir está muito ligado à operacionalização de algo acabado, como uma máquina, um objeto eletrônico, ou a ações que não admitam variedade. Assim, essas informações constituem normas a serem seguidas, de forma padronizada, a fim de que algo funcione ou seja feito. Os soldados recebem instrução de como marchar, formar um pelotão, operar uma arma; recebemos instrução de como dirigir

um veículo, tomar um remédio, fazer um curativo. No ensino da língua, algumas coisas podem ser vistas como instrução, por exemplo, a separação e translineação silábicas e a ortografia, pois obedecem a critérios fixos, ou seja, a leis, e vão ser executadas da mesma forma, não importando o contexto discursivo, fato que não acontece com a sintaxe.

Ensinar pressupõe desenvolver habilidades que vão ser usadas crítica e situacionalmente, em momentos diversos que requerem uma reconstrução da informação ou métodos ensinados, de modo a adaptarem-se à nova realidade ou experiência vivenciada, na e sobre a qual o sujeito vai agir de forma a atender a suas necessidades, a de outros ou, no caso da leitura, da produção discursiva.

A educação é um processo dialógico-constitutivo da intersubjetividade, portanto de ensino, e, através dela, se opera a autoconstituição de qualquer sujeito, esclarecem-nos os PCNs (BRASIL, 1997). Como se infere da definição anterior, isso só é possível se se ensina e não simplesmente se instrui; caso se apoie e se compreenda o discente não simplesmente como um *ser* em instrução, mas, sim, como um *indivíduo* em situação de aprendizagem, de capacitação para operar sobre a realidade de forma crítica e eficiente.

A linguagem, oral ou escrita, permeia todo o processo de confronto com a realidade, possibilitando sua compreensão e consequente atribuição de significado e, assim, a capacitação do sujeito para com ela interagir e nela se inserir de forma crítica. Essa interação ocorre, no nosso tempo, de forma intensa, através da linguagem escrita. Assim, o sujeito leitor necessita ser capaz de integralmente compreendê-la para que possa com o texto interagir e atribuir-lhe sentido e (re)produzi-lo.

Nos disléxicos, problema e solução se fundem no mesmo instrumento: a linguagem escrita. Nos casos mais graves, eles podem ter a oral também afetada, sendo sua superação bem mais complexa e dependente de mediações mais específicas.

Para que se compreendam, mais profundamente, a gravidade do que seja a dislexia e a importância do professor, especialmente o do Ensino Fundamental, nas intervenções de acompanhamento do aluno disléxico, vamo-nos referir, a partir de agora, aos processos de leitura e escrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 23-4):

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Falar, para o ser humano, se constitui numa necessidade, e a oralidade, que ocorre numa relação direta entre os interlocutores, permaneceu, por muitos anos, como a única forma de uso da língua. O surgimento dos sistemas de símbolos gráficos – a escrita –, que se caracteriza basicamente por ser um instrumento de interação indireta entre o homem e o mundo, estabeleceu relações discursivas diferenciadas e diminuiu a transparência da palavra, tornando o discurso mais opaco.

Segundo Colomer & Camps (2002, p.14),

[...] a língua escrita permite a existência de uma memória coletiva e uma comunicação muito maior entre os homens e as mulheres por não mais se limitar à presença física dos interlocutores. Isso possibilita níveis de análise e de abstração da linguagem que determinam um grande crescimento do saber e que representam a base do desenvolvimento científico e cultural de nossas sociedades atuais.

Pode-se afirmar então que saber ler e escrever é condição indispensável à inclusão do indivíduo numa sociedade gráfica como a nossa, de forma a contribuir para sua organização, estando associado ainda ao seu êxito econômico, social, à aquisição de conhecimento científico, de informação e de prazer.

Como ressalta Fonseca (1995, p. 343), “Vivemos numa sociedade competitiva onde o diploma é sinônimo de salvo-conduto e de sobrevivência social”.

Considerando-se que o meio escolar e acadêmico fundamentam suas ações na linguagem escrita, percebe-se facilmente o quanto é negado ao disléxico se não lhe for dado o tratamento adequado, na fase inicial de escolarização.

O contexto formal da escola é o lugar previsto socialmente para o ensino da lectoescrita, e, como afirmam Colomer & Camps (2002, p.24), sua aprendizagem

[...] não pode ser entendida como a mera aquisição de um código gráfico que se relaciona com um código acústico, mas trata-se do desenvolvimento da capacidade de elaborar e utilizar a língua nas situações e para as funções que cumpre socialmente.

Sendo o mundo nos apresentado pela linguagem, e a lectoescrita, a meta do processo educativo, a escola não pode ser apenas o lugar de tarefas e avaliações,

mas de resgate do texto, de formação de sujeitos leitores e autores, de superação de dificuldades, das individualidades e de compartilhamento das intimidades. É na escola onde se suprem os baixos índices de convivência, de troca afetiva e intelectual, contribuindo de forma significativa para a organização social do homem e, conseqüentemente, na construção da sua história.

No ambiente escolar, os mais diversos tipos e modalidades de textos – escritos, imagéticos, simbólicos - interagem continuamente e o significado de um texto depende da existência de um leitor capacitado para compreendê-lo e lhe dar continuidade. A impossibilidade de decodificar a escrita ou de entender o texto gera grande desconforto, medo, ansiedade e inquietude, desfavorecendo o gosto pela leitura e, como afirma Yunes (2003, p. 41), “Quem não lê não é capaz de escrever, em que língua seja”.

Sob esse prisma, a leitura dá sentido à escrita, é sua matéria prima e, segundo Yunes (2003, p.7): “é o que mais transdisciplinar temos para dar conta de questões que extrapolam método, instrumento, forma e campo de aplicação específico” e complementa:

Sendo formadora de conhecimento, a leitura promove a construção do sujeito, do pensamento próprio a partir do alheio, pois desenvolve a capacidade de divergir ou aceitar e age de modo contínuo e inconsciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica. (YUNES, 2003, p.7)

Ninguém mais discute que o processo de produzir conhecimento é relevante, bem como a recuperação do conhecimento acumulado ser importante para a produção de sentido e de novos textos, orais ou escritos, através da leitura.

A linguagem escrita é de fundamental importância para a aquisição, produção e transferência de conhecimento. Embora as ciências da cognição, como a Psicolinguística Desenvolvimentista e Experimental e a Psicologia ainda busquem descrever e analisar como as pessoas adquirem, produzem e compreendem a linguagem, observando os fenômenos relacionados à sua aquisição, seu processamento e estruturação na mente humana, já é sabido que alguns distúrbios neurocerebrais genéticos ou adquiridos podem interferir negativamente na aquisição e/ou no processamento da leitura e escrita.

Vários fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo se envolvem na aquisição e processamento da linguagem escrita. Entre eles, o sistema visual,

mecanismos como memória, audição, atenção, a natureza e o uso da linguagem, fatores psicológicos e socioculturais, como foi descrito anteriormente. Smith (1999, p.11) nos adverte que dever-se-ia priorizar, nos treinamentos de professores, não o como ensinar, mas como se dá o processo de aquisição da leitura, pois, “embora todos os métodos de ensino de leitura possam ter algum sucesso com algumas crianças, nenhum método tem sucesso com todas as crianças”. Como cada método exige do aprendiz um determinado grau de sacrifício e esforço, Smith (1999) afirma que o professor deve ter condições de avaliar o custo necessário a cada criança, o que lhe é fácil ou difícil e a melhor forma de conduzi-la ao aprendizado da leitura. A capacidade de fazer essa avaliação determinará a escolha do material e do método a serem utilizados.

Não é raro se encontrarem professores que adotam materiais dos quais desconhecem os resultados práticos, pois muitas vezes são forçados a seguir orientações da instituição a que se ligam. Por outro lado, faltam-lhes também conhecimentos acerca das condições psíquicas, físicas e sociais de seus alunos, capacitação ou apoio técnicos para avaliá-las ou dar-lhes suporte. Dessa forma, o sucesso ou fracasso acontecem sem que se questionem as razões. O bom profissional docente consegue distinguir o que é mais funcional, mas, na maioria das vezes, não sabe por quê. É imprescindível que o material utilizado adquira significado para o aprendiz, que ele tenha a orientação de um leitor mais experiente e que se compreenda que as habilidades de leitura e escrita se desenvolvem com a prática.

Como afirma Smith (1999), existem crianças que apresentam dificuldades, mas

[...] uma criança que pode ver e que pode compreender a fala não pode ser um fracasso em leitura devido a um ‘distúrbio específico de aprendizagem’, disfunção cerebral mínima, dislexia ou qualquer outro termo que seja usado para dissimular a ignorância sobre os motivos pelos quais as crianças fracassam na aprendizagem da leitura. (SMITH, 1999, p.14)

O fracasso, segundo Smith (1999), se deve ao fato de a criança não encontrar sentido em aprender, não querer ler ou considerar que a aprendizagem impõe-lhe um alto custo. Quando isso acontece, o resultado é que leitura ou escrita podem se tornar atos difíceis ou até impossíveis de empreender. Dessa forma, milhões de crianças e adultos em todo o mundo ou leem e escrevem mal, ou não conseguem

fazê-lo de forma alguma. Para alguns é dado um diagnóstico, um esclarecimento acerca de suas falhas; outros continuam enfrentando as dificuldades advindas de sua deficiência, sem que nada lhes seja dito além do fato de que são intelectualmente incapazes.

A escrita foi criada e desenvolvida entre as sociedades humanas há cerca de seis mil anos, pela necessidade que o homem desenvolveu de registrar e difundir sua história, pensamento, ideologia, cultura, informações e conhecimento. Apesar de termos passado a maior parte de nossa existência comunicando-nos oralmente, não se pode negar que hoje vivemos sob o domínio da linguagem escrita e ela tem influenciado, sob muitos aspectos, o pensamento, a ciência, as artes, a filosofia, ou como Martins (2001, p.12) resume, ela “alterou profundamente a direção do desenvolvimento dos seres humanos”.

Desde Guilgamesh, com suas pranchas de barro, o ato de escrever revestiu-se de tamanha importância que uma das figuras de maior grandeza na história da humanidade é a do escriba, encarregado de registrar os fatos históricos e conhecimentos filosóficos e científicos.

Nos mosteiros, os monges responsáveis pelos escritos religiosos eram considerados homens santos e assim se veem os monges budistas e poetas japoneses, peritos na arte da caligrafia, como afirma Martins (2001, p. 14).

No século XV, com o aparecimento da imprensa, a palavra impressa popularizou-se, e as novas tecnologias e a diversidade de suportes lhe dão uma velocidade tal que fazem da escrita um instrumento simultâneo de comunicação comparável à fala. Mas, ao contrário desta, que é um processo natural, escrita e leitura têm que ser ensinadas. Portanto, é na fase de sua aquisição que os problemas de aprendizagem, como a dislexia, se apresentam, permanecendo sem um diagnóstico, muitas vezes, ao longo da vida.

Qualquer processo de comunicação humana, segundo a Psicolinguística, envolve um contínuo de percepção-compreensão-produção. Os disléxicos apresentam características que rompem com esse contínuo. Dessa forma, suas etapas sensoriais funcionam de um modo diferente. Sons e imagens são percebidos de forma distorcida ou com retardo, há falhas do sistema proprioceptivo, resultando numa produção gráfica caracterizada por troca de fonemas, escrita espelhada, omissão ou acréscimo de letras e sílabas e desorganização espacial. Os disléxicos

tendem a utilizar letras de forma, e escrever com o computador pode facilitar, já que a dificuldade maior é a escrita cursiva.

É praticamente impossível separar leitura e escrita. Se a leitura não se processa de forma regular, fatalmente a produção gráfica também sofrerá danos ou, dependendo do grau da dislexia, nem venham a acontecer se o aluno não tiver uma assistência adequada.

É responsabilidade da escola desenvolver meios que garantam a todos essa aquisição. Dessa forma, ela deve e tem que ser um lugar de possibilidades de crescimento e não de exclusão.

A capacidade de produzir, acumular e transmitir conhecimentos distinguiu o *Homo sapiens* das demais espécies animais. Segundo Tomasello (2003, p.2), essa espécie criou ferramentas, passou a usar símbolos linguísticos e artísticos para se comunicar, estruturou sua vida em sociedade, desenvolvendo a “linguagem escrita, dinheiro notação matemática e arte”, e, com ela, surgiram novas práticas de organização social, bem como religiões, diversas formas de governo e instituições de ensino formal.

Para explicar o curto período de tempo levado pela espécie para atingir o alto grau tecnológico atual, Tomasello (2003, p. 4) vê como única explicação um “mecanismo biológico”, que “é a transmissão social ou cultural, que funciona em escalas de tempo de magnitudes bem mais rápidas do que as da evolução orgânica”. Como explica o autor,

Em termos gerais, a transmissão cultural é um processo evolucionário, razoavelmente comum, que permite que cada organismo poupe tempo e esforço, para não falar de riscos, na exploração do conhecimento e das habilidades já existentes dos co-específicos. (TOMASELLO, 2003, p. 5)

De acordo com este pesquisador, os seres humanos se distinguem nos seus processos de transmissão de conhecimento, por possuírem “modos de transmissão cultural únicos da espécie”, como o sistema de “evolução cultural cumulativa”, isto é, as versões primitivas dos artefatos culturais vão sofrendo “aperfeiçoamento” ao longo das gerações seguintes, de seu “tempo histórico, de acordo com o que às vezes é denominado ‘efeito catraca’” (TOMASELLO, 2003, p. 6). O autor nos explica que

O processo de evolução cultural cumulativa exige não só a invenção criativa, mas também, de modo igualmente importante, transmissão social confiável que possa funcionar como uma catraca para impedir o resvalo para trás – de maneira que o recém-inventado artefato ou prática preserve sua forma nova e melhorada de modo bastante fiel pelo menos até que surja uma outra modificação ou melhoria. (TOMASELLO, 2003, p.6)

Ressaltando que os humanos combinam seus recursos cognitivos de forma singular, em relação às demais espécies, Tomasello (2003, p. 7) afirma que a aprendizagem social humana se dá por imitação, instrução e por colaboração, possibilitada através de uma forma especial de cognição social, “qual seja, a capacidade de cada organismo compreender os co-específicos como seres *iguais a ele*, com vidas mentais e intencionais iguais às dele”. Isto é, “um ser humano aprende ‘através’ de outro, ele se identifica com esse outro e com seus estados intencionais e, às vezes, mentais”. (grifos do autor)

Segundo sua teoria, a evolução cultural cumulativa explica “muitas das impressionantes realizações cognitivas dos seres humanos” (TOMASELLO, 2003, p.7).

Entre essas “realizações impressionantes”, sem dúvida estão a escrita e todos os artefatos culturais ou suportes desenvolvidos pelo homem para divulgar seus saberes e conquistas, que vão das remotas placas de barro de Guilgamesh, às telas dos atuais artefatos tecnológicos. Através deles, podemos ter uma visão clara e absoluta do que seja esse “efeito catraca” defendido por Tomasello (2003), já que ninguém, atualmente, se imagina escrevendo em placas de barro, papiro ou pergaminho ou, muito menos, comprando um livro manuscrito.

O papel e a prensa tipográfica de Gutenberg, realmente são exemplos mais do que concretos do que sejam “realizações impressionantes”, por toda a revolução que causaram nos processos de produção e divulgação cultural da sociedade humana, só comparados ao computador e à internet.

Essas novas produções tecnológicas foram determinantes da mudança operada em algumas sociedades humanas, que passaram da tradição oral para a escrita, fazendo inclusive com que muitos gêneros orais se perdessem no esquecimento ou permitindo que muitas de suas expressões se cristalizassem para as futuras gerações.

Segundo Ong (1998, p. 93), “um profundo conhecimento acerca da oralidade primitiva ou primária permite-nos compreender o novo mundo da escrita”, bem como

o funcionamento dos humanos, cujos processos de pensamento não surgem de capacidades apenas naturais, “mas da estruturação dessas capacidades direta ou indiretamente, pela tecnologia da escrita”. De acordo com esse teórico, a mente letrada pensa como pensa por causa da escrita, “até mesmo quando está compondo seus pensamentos orais”.

Não se torna difícil, a partir das afirmativas desse teórico (ibid.,1998), imaginar quanto o disléxico perde em termos de produção dos processos mentais por não conseguir lidar com a escrita de forma eficiente.

A linguagem oral, a fala, é completamente natural ao homem por ser fisiológica e psicológica, permitindo a todos os seres da espécie que não apresentem deficiências nesses campos produzi-la, por brotar do inconsciente.

Ao contrário, a escrita, como explica esse autor (ibid. 1998, p. 97) é uma tecnologia governada “por regras conscientemente planejadas e inter-relacionadas”, e, apesar de artificial, fato que o autor considera um elogio,

[...] ela é inestimável e de fato fundamental para a realização de potenciais humanos mais elevados, interiores. As tecnologias não constituem meros auxílios exteriores, mas, sim, transformações interiores da consciência, e mais ainda quando afetas à palavra.

A escrita se caracteriza pelo distanciamento entre os sujeitos interactantes, mas esse fato, como afirma Ong (1998, p. 120), “desenvolve um novo tipo de exatidão na verbalização”, já que permite fidelidade analítica à linguagem e ao pensamento.

Nos disléxicos, essa exatidão analítica não existe plenamente, pois a dislexia impede a total ou parcial compreensão da palavra escrita, privando-os de usufruir de todo o potencial de crescimento psicossocial que ela fornece, já que esta, como afirma Ong (1998), concentra o significado na própria linguagem e não retirado, em grande parte, do contexto, como na oralidade.

Pode-se afirmar, então, que o disléxico, por não conseguir decodificar eficientemente a linguagem escrita, priva-se, automaticamente, de atribuir-lhe sentido, total ou parcialmente, pois não tem a ajuda do contexto de produção do texto escrito. Este fato ratifica a necessidade de o professor ter conhecimento acerca dos processos de aquisição dessa modalidade linguística e da dislexia, bem como a

importância de a escola disponibilizar meios especiais de aprendizagem e de avaliação aos seus portadores.

Kleiman (2007) chama a atenção para a diferença entre a alfabetização e as práticas de letramento, que concebem escrita e leitura como práticas sociais.

Considerando a alfabetização como uma das práticas de letramento, a autora ressalta sua importância pelo fato de ser na escola, a “mais importante agência de letramento”, que ela se realiza.

Kleiman (2007, p.4) afirma que predomina na escola a concepção de leitura e escrita como “um conjunto de competências” e “a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita”. (grifo da autora)

Essa prática pedagógica tende a levar à concepção de textos como prática não discursiva, tornando mais difícil sua compreensão e produção.

A adoção de projetos de letramento para o ensino da leitura e escrita é defendida pela autora, porque

Na perspectiva social da escrita [...], uma situação comunicativa que envolve atividades que visam ou pressupõem o uso da linguagem escrita – um evento de letramento – não se diferencia de outras situações de vida social, envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (KLEIMAN, 2007, p.5)

A concepção da aquisição e produção de conhecimento como uma prática social, aumenta as possibilidades de aprendizagem, pela partilha de saberes, diminui o preconceito e auxilia a superação de dificuldades. Em relação aos disléxicos, a escola tradicional dificulta o processo de alfabetização e o problema se prolonga nas demais práticas pedagógicas, pois tende a valorizar resultados individuais. O disléxico, por não corresponder às expectativas desse desenvolvimento progressivo concebido pela escola tradicional, tende a se excluir ou ser excluído do processo educativo.

A autora ressalta que “Na concepção social da escrita, não é a progressão do mais fácil ao mais difícil o que facilita ou dificulta a aprendizagem, até porque não é possível dizer, com qualquer grau de segurança, o que torna algo fácil ou difícil a um indivíduo” (KLEIMAN, 2007, p.11).

Percebemos, com essas afirmações, a importância de se conhecer o universo da heterogeneidade da sala de aula e das práticas pedagógicas adequadas, bem como o que faz sentido ao aluno aprender para se vencerem dificuldades. A autora sugere a adoção das práticas de letramento no ensino da escrita para vencê-las, já que a heterogeneidade é própria da sociedade escolar. Elas levam os alunos a produzirem coletivamente e, nessa partilha de saberes mediada pelo professor, ocorre a aprendizagem. A prática tradicional pressupõe a presença de um professor, “falante privilegiado, foco da atenção de todos, o qual dá sua aula com um currículo definido” e a avaliação é feita “segundo parâmetros [...] definidos para toda a nação”. (KLEIMAN, 2007, p.15)

Kleiman (2007, p.7) nos esclarece que:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

Sugerindo o afastamento de crenças que defendem a superioridade da linguagem escrita sobre a falada, fato que determina as avaliações escolares serem, em sua grande maioria, escritas, para que se promovam práticas letradas que efetivamente demonstrem as funções da escrita na comunidade do aluno, Kleiman (2007, p. 18) afirma que isto significa “aprender e ensinar a conviver com a heterogeneidade; valorizar o diferente e o singular”.

Ressalta ainda, considerando a formação docente, a necessidade de mudança no curso universitário e a importância “da proposta de ensinar-se, no curso de formação inicial ou continuada, princípios e técnicas para fazer observações participantes e analisar as interações observadas” a fim de se minimizarem os filtros grafocêntricos que são impostos nas nossas interpretações do mundo social.

Esta observação é extremamente pertinente se considerarmos que o mundo social do disléxico também é permeado por essas interpretações grafocêntricas e que, assim, sendo, a escola tem a obrigação de desenvolver projetos e práticas pedagógicas que atendam às suas individualidades sem que isso signifique excluí-lo por incapacidade.

Marcuschi (2000, p.15) afirma que “pouco importa que a *faculdade da linguagem* seja um fenômeno *inato*, universal, e igual para todos [...], o que importa é o que *nós fazemos* com esta capacidade”. (grifo do autor)

Escrita ou falada, a linguagem é imprescindível nas relações sociais humanas. Sendo inata a oral, a aquisição se faz naturalmente pelo contato entre os falantes, mas a escrita requer todo um repertório de práticas pedagógicas adequadas e específicas.

Considerando o letramento enquanto prática social ligada formalmente à escrita, Marcuschi (2000, p.16) ressalta que

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se *tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido poder ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno.

A escrita permeia, em nossos dias, todas as instâncias sociais, daí a importância de dominá-la. Condição imprescindível para uma interação racional, objetiva e crítica com a realidade, esta modalidade da linguagem se tornou, em consequência de nosso desenvolvimento sociotecnológico, o meio de acesso à inserção e ascensão sociais, bem como ao crescimento intelectual, superando, em certas situações, a oralidade.

Como ressalta Marcuschi (2000, p. 17), apesar de a oralidade ter uma primazia cronológica sobre a escrita, esta, quando adotada por uma sociedade, “impõe-se com uma violência inusitada”, adquirindo “um valor social até superior à oralidade”, fundamentando todas as suas práticas sociais e “fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas”. Marcuschi (2000, p.19), acrescenta que “Seria interessante que a escola soubesse algo a mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade”.

Kleiman (2007, p. 6), fundamentando-se nos PCN (BRASIL, 1997) afirma:

Para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas, assim como componentes relativos ao domínio textual, tais como o conjunto de recursos coesivos de conexão, de relação temporal, de relação causal. Nada disso seria relevante se o aluno não conseguisse

também atribuir sentidos aos textos que lê e escreve segundo os parâmetros da situação comunicativa.

Sendo o domínio da linguagem escrita, para muitos, “passaporte para a civilização e para o conhecimento” (Marcuschi, 2000. p. 21), chamamos a atenção para a relevância e necessidade de se prover a escola e os professores de meios que possibilitem aos disléxicos a aquisição dessa tecnologia, sem a qual não alcançarão o pleno desenvolvimento psicossocial e intelectual, ficando, assim, fadados a serem eternos excluídos das oportunidades de realização profissional e até afetivas.

Retomando Cecília Meireles (1983, p. 146), quando afirma que, em relação à palavra, “Todo o sentido da vida / principia a vossa porta”, podemos dizer que, se não compreendida, este também pode, irremediavelmente, aí morrer.

2.5 PERFIL DO EGRESSO DO ENSINO SUPERIOR

A LDB, em seus Art. 61 a 64, que tratam da formação profissional do docente de Ensino Infantil, Fundamental e Médio e de gestores educacionais, assim se expressa:

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

(...)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

(...)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, dispõe sobre a formação docente de educação básica. Vejamos os Art.2º, 3º e 4º,

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (Redação dada pelo Decreto nº 3.554, de 2000)

§ 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica.

Art. 4º Os cursos referidos no artigo anterior poderão ser ministrados:

I - por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;

II - por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas.

Em janeiro de 2008, o presidente Luís Inácio Lula da Silva assinou o decreto que institui a Política Nacional de Formação de Professores, publicada no Diário Oficial da União, em 30 de janeiro deste ano.

O objetivo deste decreto é a organização da formação continuada dos docentes da educação básica, em regime de cooperação entre a União, Distrito Federal, estados e municípios.

Em 10 de setembro de 2009, ainda, a exigência de nível superior para professores do ensino fundamental foi debatida na Câmara dos Deputados, e o então presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Jorge Guimarães, durante audiência pública realizada pela Comissão de Educação e Cultura (CEC), afirmou que "O Ministério da Educação está convencido de que é necessária uma adequada formação superior para se ter uma boa educação básica".

Na época, a Comissão analisava dois Projetos de Lei, o 3.971/2008, da Deputada Angela Amin, e o 5.395/2009, proposto pelo MEC que modificam o artigo 62 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Para o presidente da Capes, esses projetos não diferiam muito entre si porque ambos davam continuidade ao Plano Nacional de Formação de Professores. Afirmou, quando apresentou aos parlamentares o Plano Nacional, que a intenção do governo era formar até 2011, mais de 300 mil professores e de que, no futuro, "até mesmo na educação infantil, um professor apenas com nível médio" fosse uma exceção.

De acordo com a então vice-presidente da Comissão de Educação e Cultura, deputada Fátima Bezerra, a audiência possibilitou a reflexão sobre a importância do tema formação de professores. "Infelizmente, ainda temos um alto número de professores leigos", afirmou a deputada, baseando-se nos números apresentados pelo presidente da Capes, que até setembro de 2009, mostravam a existência ainda de, pelo menos, 300 mil professores atuando na educação básica sem possuírem nenhum curso de graduação.

Na ocasião, o representante do Conselho Nacional de Educação - CNE, Antônio Carlos Ronca, chamou a atenção para a inexistência de condições para substituir todos os professores da educação básica por profissionais com nível superior. Ressaltou que, naquele momento, seria prudente deixar a formação em nível médio para a educação infantil já que 200 mil alunos estavam matriculados em Escolas Normais no Brasil.

Por ora ainda se admite a formação em nível médio para a docência dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e assim dita a Lei quando instrui que a

formação dos professores da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental “far-se-á, *preferencialmente*, em cursos normais superiores”. (grifo nosso)

Em João Pessoa, são oferecidos o curso Normal, através da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, e a Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba e pelo Instituto de Ensino Superior da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Por ser o de maior relevância, vamos nos deter apenas na descrição e análise do curso de Graduação em Pedagogia oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através do Centro de Educação (CE), Campus I, João Pessoa .

O Curso de Graduação em Pedagogia, da UFPB, apresenta a modalidade de Licenciatura em Pedagogia - Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, com áreas de aprofundamento de Magistério em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Com um regime acadêmico de créditos, tem um tempo para integralização curricular de, no mínimo oito períodos letivos e, no máximo, doze, para o período diurno e, no mínimo, nove e, no máximo, catorze, para o noturno. Sua carga horária é de 3.210 horas/aula, perfazendo 214 Créditos.

Segundo dados da UFPB,

O Curso de Graduação em Pedagogia, pertencente ao CE, Campus I da UFPB, foi criado pela Lei Estadual Nº 341 de 01.09.49, autorizado pelo Decreto Nº 30.909 de 27.05.52 e reconhecido pelo Decreto Presidencial Nº 38.146 de 25.10.55, vinculado inicialmente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que em 1969 passou a ser denominada Faculdade de Educação. Após sua extinção, em 1976, passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e, desde sua desvinculação em abril de 1979, tornou-se o Centro de Educação.

Os objetivos do Curso de Licenciatura em Pedagogia são:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Como se vê, não se estabelece clara e especificamente, como objetivo, a preparação ou capacitação do professor para lidar com situações de dificuldade de aprendizagem.

Em relação ao perfil do egresso, assim se expressa a Instituição:

O perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Dessa forma, o perfil do egresso do curso Pedagogia contempla o seguinte:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.

Também nesse item não se percebem referências aos problemas relativos às dificuldades de aprendizagem, apesar de ressaltar as questões “étnico-raciais”, fator que nem mais é considerado na organização dos grupos-classe, já que o repúdio ao preconceito racial, bem como a cultura das representações étnicas afro-indígenas formadoras de nosso povo já são contemplados por leis específicas, quer na Constituição Federal de 1988, quer na LDB.

Quanto às competências, atitudes e habilidades, assim se expressa a Instituição:

O egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental/ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

O texto acima faz diversas referências às possíveis diferenças encontradas no universo escolar e se propõe a capacitar os docentes a reconhecê-las e com elas lidar de forma eficiente, de modo a promover a aprendizagem.

Trataremos, a seguir, da grade curricular, cuja dinâmica se constitui da “formação docente enriquecida por atividades integradoras”, e privilegia “conteúdos que favoreçam a compreensão do contexto histórico e sócio-cultural necessários à reflexão crítica sobre a educação e a sociedade”.

O currículo se compõe de 1.680 horas dedicadas aos conteúdos básicos profissionais, 1.140 horas de conteúdos complementares obrigatórios, 120 horas de conteúdos complementares optativos e 270 horas de conteúdos complementares flexíveis, em áreas específicas de interesse dos alunos.

São exigidos dos alunos disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares, estágio curricular supervisionado, em Gestão, Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e/ou Educação Especial, como mostra o quadro a seguir:

Conteúdos Curriculares	Créditos	C/H	%
1. Conteúdos Básicos Profissionais			
1.1 Componentes Básicos Profissionais	112	1.680	
Total	112	1.680	52.33%
2. Conteúdos Complementares			
2.1 Componentes Complementares Obrigatórios	76	1.140	
2.2 Componentes Complementares Optativos	08	120	
2.3 Componentes Complementares Flexíveis	18	270	
Total	102	1.530	47.6%
TOTAL GERAL	214	3.210	100%

Fonte: <http://www.ce.ufpb.br/ce/ppp1.html> Acesso: 24/01/2011

Durante o curso, todos os alunos de Licenciatura em Pedagogia terão oportunidade de conhecer, mais especificamente, os processos de aprendizagem no Primeiro Período, com a disciplina Psicologia da Educação I, cuja ementa é:

Psicologia da Educação I - 04 créditos - 60 horas

Conceitos básicos de Psicologia e Psicologia da educação. Concepções de desenvolvimento humano segundo as principais abordagens teóricas, em suas dimensões biológica, sociocultural, afetiva e cognitiva. Compreensão da relação entre desenvolvimento e processo educativo. Temáticas inerentes aos universos da infância e da adolescência.

No Segundo, a disciplina Psicologia da Educação II, a ementa assim se expressa:

Psicologia da Educação II - 04 créditos - 60 horas

Compreensão do processo educativo e suas inter-relações com as dimensões afetiva, social e cognitiva. Análise do processo educativo em diferentes momentos do desenvolvimento humano e na perspectiva das múltiplas interações que envolvem o processo ensino-aprendizagem. As principais abordagens teóricas que tentam compreender o processo educativo e suas implicações para a prática pedagógica. Dificuldades da aprendizagem ligadas a fatores psicopedagógicos e socioculturais.

No 5º Período, é oferecida a disciplina Educação Especial, cuja ementa se segue:

Educação Especial - 04 créditos – 60 horas

Noções gerais sobre Educação Especial e Educação Inclusiva. A educação dos alunos deficientes e com altas habilidades.

Como se expressa a ementa acima, são dadas “noções gerais” sobre Educação Especial e Inclusiva, cujo universo de conteúdo é amplo e pode ser direcionado para especificações de interesse do professor, que não, necessariamente, dificuldades de aprendizagem.

O currículo obrigatório não consta de uma disciplina específica dedicada às dificuldades de aprendizagem. Estas são estudadas dentro de um contexto maior, não direcionado a nenhuma delas.

Em relação às duas Áreas de Aprofundamento, a de Educação Especial, oferece as seguintes disciplinas: Teorias do Desenvolvimento I e II e Avaliação de Procedimentos de Intervenção. Uma quarta disciplina, Fundamentos de Educação Especial, não está disponível, como mostra o quadro abaixo:

2.2.2Área de Aprofundamento Magistério em Educação Especial		Créd.
Teoria do Desenvolvimento I	60	4
Teoria do Desenvolvimento II	60	4
Avaliação de Procedimentos de Intervenção	60	4
Total		76

Fonte: <http://www.ce.ufpb.br/ce/ppp1.html> Acesso: 24/01/2011

Os alunos podem optar por uma das Áreas de Aprofundamento, fato que nos leva à conclusão de que grande parte dos alunos não terão um contato mais profundo com os processos de aprendizagem em indivíduos portadores de dificuldades de aprendizagem, já que a outra Área se refere à Educação de Jovens e Adultos.

Em relação aos Componentes Complementares Obrigatórios, no Seminário Temático II, o aluno deve escolher como assunto de reflexão, apresentação e discussão os temas trabalhados no 2º Período, que constam de Filosofia, História, Sociologia, Psicologia e Fundamentos Epistemológicos da Educação, com apenas 30 horas. Este fato proporciona a oportunidade de se rever dificuldades de aprendizagem, caso o aluno escolha este tema para os Seminários Temáticos.

Outra possibilidade de contato com as dificuldades de aprendizagem ocorre dentro dos conteúdos dos Componentes Complementares Flexíveis que se referem a trabalhos científicos desenvolvidos pelos alunos ou participação em eventos, cuja carga de apenas trinta créditos e temática variada não garantem um aprendizado profundo do assunto ou mesmo sua inclusão como tema de discussão.

Quanto às vinte e uma disciplinas optativas, apenas uma se refere às dificuldades de aprendizagem, nomeando-as, como se vê abaixo:

Distúrbios de Aprendizagem – 04 créditos – 60 horas

Teorias da aprendizagem. Funções corticais superiores como base do processo de aprendizagem. Habilidades básicas e aprendizagem: fatores bio-psico-sociais intervenientes do desenvolvimento infantil. Avaliação do distúrbio de aprendizagem e planejamento. Tipos de dificuldade de aprendizagem: fracasso escolar, síndrome do Déficit da atenção, discalculia, dislexia, disortografia, aprendizagem lenta, etc. Diagnóstico diferencial e abordagens terapêuticas e educacionais. Reflexão sobre a interação professor X aluno portador de distúrbio de aprendizagem. Orientação à família.

Mais uma vez, as dificuldades de aprendizagem se inserem em um contexto temático amplo, dispondo-se da mesma carga horária, fato que não permite uma abordagem profunda de um distúrbio complexo como a dislexia. Por ser optativa, não há garantias de que todos os alunos deste curso tenham acesso a essas informações.

A disciplina Didática, oferecida no 5º período, não se refere aos métodos pedagógicos aplicáveis aos alunos portadores de dificuldades de aprendizagem.

Didática - 04 créditos - 60 horas

Pressupostos científicos, filosóficos, históricos, teóricos e antropológicos, à luz das dimensões: sócio-política, técnica e humana. Os elementos estruturantes da formação do educador e do planejamento de ensino, numa visão crítica do processo educativo contemporâneo, voltado para a abordagem construtivista, interacionista e interdisciplinar.

Quanto às avaliações da aprendizagem, apenas uma disciplina é oferecida entre os Componentes Obrigatórios. A disciplina Avaliação da Aprendizagem, cuja ementa não faz referência a métodos específicos de avaliação dos portadores de dificuldades de aprendizagem, como se vê abaixo, compõe o 5º Período.

Avaliação da Aprendizagem - 04 créditos - 60 horas

A relação educação e avaliação e seus pressupostos filosóficos e sociológicos. Técnicas, instrumentos e propostas alternativas do processo avaliativa em consonância com seus fundamentos. Políticas institucionais de avaliação e seu processo de inclusão e exclusão na escola e na sociedade.

Os conteúdos referentes às disciplinas Educação Especial, Didática e Avaliação da Aprendizagem podem ser retomados por Seminários Temáticos referentes ao 5º Período.

De uma forma geral, a grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia dá oportunidade aos alunos de se informarem sobre a existência de problemas de aprendizagem, mas não se detém a preparar o aluno para lidar de forma eficiente com um distúrbio tão grave e complexo como a dislexia. A não existência de uma disciplina específica pode, inclusive, fazer com que esse tema seja abordado de forma bastante sucinta já que o conteúdo programático de cada disciplina sofre a influência dos interesses e perfil dos professores que ministrarão os conteúdos curriculares.

Como também são diversos os interesses dos alunos, estes podem não abordar os distúrbios da aprendizagem nos seminários Temáticos ou nas Áreas de Aprofundamento.

Os Estágios Supervisionados dão uma grande oportunidade de o aluno se deparar com problemas de aprendizagem e buscar maior conhecimento sobre as abordagens específicas. Mas este não tem poder de intervenção. Mesmo que tenha conhecimento para identificar o problema, não poderá interferir na prática pedagógica do docente em exercício, pois atua como seu assistente. Por se sentir observado, o docente nem sempre aceita de bom grado a presença de estagiários, limitando consideravelmente sua atuação junto aos alunos.

Podemos afirmar que o quadro curricular de Licenciatura em Pedagogia da UFPB abre caminhos, mas não prepara o aluno para lidar efetivamente com um problema grave como a dislexia, quer seja em relação aos fundamentos científicos,

quer considerando processos didáticos e de avaliação. Cabe ao docente, ao longo do exercício profissional, aprofundar-se, caso seja de seu interesse ou exigência da circunstância.

2.6 VYGOTSKY: LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

Dissociar o pensamento da linguagem é uma tarefa impossível, segundo Vygotsky (2008), e a inter-relação existente entre esses dois processos constitui-se num dos problemas mais complexos da Psicologia e muito ainda lhe é desconhecido. Muitas ciências como a Linguística, a Fonoaudiologia e as Neurociências, além da Psicologia, se ocupam em desvendá-los e compreendê-los, atualmente.

Este autor ressalta ainda que estudos anteriores não foram capazes de explicar a relação entre pensamento e linguagem por estudá-los isoladamente, ignorando “a natureza unitária do processo em estudo” (VYGOTSKI, 2008, p. 4). Não se podendo separar som (fala) e significado (pensamento), “o caminho é usar o outro tipo de análise, que pode ser chamado de *análise em unidades*”. Neste contexto, “unidade” refere-se ao fato de se conservarem “todas as propriedades básicas do processo” e não considerar seus elementos constituintes (ibid. 2008, p. 5), tendo-se no *significado*, aspecto intrínseco da palavra, a chave que elucida o que seja unidade do pensamento verbal. Como afirma o autor (ibid. 2008, p. 5), “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala”.

O autor considera o significado um ato de pensamento, “no sentido pleno do termo”, e, sendo parte inalienável da palavra, “pertence tanto ao domínio da linguagem quanto do pensamento”, e nele vai ocorrer a unidade do pensamento verbal, por ser este pensamento e fala (ibid. 2008, p. 6).

O sistema de signos linguísticos permite a transmissão racional e intencional de experiências e pensamento, sendo o mediador da comunicação, da interação social, função principal da fala humana que é o protótipo desse sistema mediador.

É de se conceber que qualquer fator que interfira negativamente na transmissão/percepção da fala leva a um problema de comunicação e,

consequentemente, de interação social. Como bem afirma Vygotski (2008), a fala é um protótipo do sistema linguístico que medeia a linguagem e a interação humanas, mas não é o único, já que muitos outros sistemas de símbolos, como os imagéticos e gestuais, permeiam os processos de comunicação, entre os quais a escrita.

A música utiliza-se de figuras representativas de sons e ritmos. Uma partitura é um texto multimodal, estritamente escrito, no qual se inserem símbolos específicos do universo musical, que representam e organizam seus elementos constitutivos, som e ritmo, além da linguagem da matemática e da verbal.

A pintura tem como base de fundamentação as cores, cujos significados simbólicos e técnicas de combinação devem ser dominados pelo pintor a fim de que produza algo coerente e representativo de sua intenção comunicativa.

Na música e na pintura, deficiências sensoriais e motoras vão interferir negativamente ou para sua execução, ou para sua percepção.

A fala, materialização da linguagem verbal, também sofre interferências negativas se o emissor ou receptor possuem distúrbios perceptomotores. A gagueira é um bom exemplo do quanto um problema de fala interfere na comunicação e relacionamento social de seu portador.

Da mesma forma, a escrita é uma atividade cognitiva, já que a utilização, execução e interpretação de seus símbolos exigem amadurecimento e funcionamento neurobiológicos adequados a sua percepção, utilização e interpretação, a exemplo de outros códigos, histórica e culturalmente adquiridos e transmitidos.

Desenvolvida nas sociedades humanas, evolutivamente, embora lhe seja atribuído como objetivo primordial o registro de informações, sua relevância na difusão de informações e na construção de conhecimento é inequívoca.

Utilizando-se de símbolos gráficos, os grafemas, a linguagem escrita compõe um poderoso sistema mediador da interação humana. Assim sendo, o processo interativo autor/leitor, consequentemente, sofrerá a interferência negativa de fatos que prejudiquem sua decodificação, ou seja, a adequada associação do símbolo gráfico ao som ali representado, que promove a identificação do significado da palavra, dificultando ou impedindo a formação do pensamento verbal.

Este já se configura num grande impedimento para o dislético, mas o problema se agrava se levarmos em conta que a linguagem escrita vai além da relação fonema-letra, já que incorpora símbolos matemáticos, musicais, científicos,

entre tantos outros sistemas igualmente mediadores de interação. Sua inadequada percepção impede ou dificulta a produção de sentido e a aquisição do conhecimento, pois inúmeros contextos exigem do leitor conhecimento e habilidade para compreender e interpretar outros sistemas simbólicos além do alfabético.

A leitura, portanto, tomada em sentido amplo, é indiscutivelmente fator de desenvolvimento psíquico, cognitivo e social.

A dislexia, sendo um distúrbio de leitura, causado por percepção deturpada de determinados fonemas e suas representações gráficas, interfere demasiadamente na produção de sentido da linguagem escrita. A associação inadequada entre símbolo gráfico e o som por ele representado pode levar até a impossibilidade de sua produção, já que pode resultar em elementos sonoros ou conjuntos fonêmicos que não permitam a generalização, descrita por Vygotsky (2008) como “ato verbal do pensamento”. Dessa forma, impedem a produção de sentido (significado), por não fazerem parte da experiência do falante e não refletirem “uma realidade conceitualizada” (ibid. 2008, p. 7) e, portanto, incontextualizável.

Como afirma este autor (ibid. 2008, p. 8),

A concepção do significado da palavra como uma unidade tanto do pensamento quanto do intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem, pois permite uma verdadeira análise genético-causal, o estudo sistemático da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social.

Podemos dizer, então, que os fatores que interferem na formação do pensamento verbal prejudicam o desenvolvimento social da criança, sendo de fundamental importância o aparelhamento humano da escola para a identificação dos distúrbios de aprendizagem, principalmente, os relacionados à linguagem.

Vygotski (ibid. 2008, p. 54), considerando o desenvolvimento da fala e do intelecto, conclui que

1. No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes.
2. Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-verbal.
3. A uma certa altura, essas linhas se encontram; consequentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional.

A essas três assertivas ele acrescenta o fato de que a natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o social. O pensamento verbal, assim, forma-se a partir da interação da criança com o meio sócio-histórico em que se desenvolve.

Conclui que “O problema do pensamento e da linguagem estende-se, portanto, para além dos limites da ciência natural e torna-se o problema central da psicologia humana histórica, isto é, da psicologia social” (ibid. 2008, p. 63).

Essa dependência da formação do pensamento e da linguagem do elemento sócio-histórico nos remete à gravidade da dislexia que impede parcialmente o indivíduo de perceber e apreender o mundo pela escrita, na forma como se apresenta no contexto textual e, conseqüentemente, de interpretá-lo e com ele interagir adequada e eficientemente.

Se linguagem e pensamento, em um dado momento, se encontram para formar o que se entende por linguagem racional, expressão verbal do pensamento, qualquer disfunção na gênese desse processo que dificulte a aquisição de um ou mais dos sistemas simbólicos mediadores da linguagem e da interação social acarretará problemas futuros na relação do indivíduo com seu meio.

Nos disléxicos, os problemas de interação com o meio linguístico da escrita ocasionam distúrbios comportamentais que vão interferir na sua relação com o meio social.

Fundador da teoria histórico-cultural, desenvolvida juntamente com Luria, e criador do termo sociointeracionismo, Vygotski publicou sua primeira versão em um artigo em *Pedagogia* (Vygotsky, 1928) que, segundo, Veer, Valsiner (1999, p. 207), tratava de temas como método instrumental, mediação e primitivismo, entre outros. Foi depois exposta detalhadamente em sua obra *A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores*, em 1931.

De acordo com esses autores (ibid. 1999, p. 211), Vygotsky, em sua teoria histórico-cultural, “comparou (1) a psicologia de animais e de seres humanos; (2) a psicologia do homem “primitivo” e do homem ocidental; (3) a psicologia de crianças e adultos; e (4) a psicologia de sujeitos patológicos e saudáveis”, apoiando-se em estudos de Darwin, Engels, Bühler, Koffka, Thurnwald, Lévy-Bruhl, Durkheim, Köhler e Kretschmer, entre outros.

Emergiu, dessa teoria, a imagem do homem “Como um ser racional, que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza (VEER; VALSINER, 1999, p. 211).

Vygotsky aceitava a explicação darwiniana da evolução biológica do homem, considerando este cientista o fundador de uma abordagem genético-causal da ciência, aceitando, por conseguinte, a base hereditária anátomo-fisiológica e psicológica do homem, bem como sua semelhança com algumas espécies animais. Apesar disso, não concordava com a afirmação de Darwin de que “as faculdades mentais do homem e dos animais inferiores não diferem em tipo, embora difiram imensamente em grau” (Darwin, 1871/1981, p. 186), In. Veer, Valsiner (1999, p. 213), defendendo que havia diferenças entre eles, originadas a partir da cultura humana. O fato de os homens não dependerem totalmente da genética, mas poderem dominar o conhecimento e a sabedoria e incorporá-los à cultura, transmitindo-os a seus pares através da interação social, dá-lhes a possibilidade de se emanciparem em relação à natureza. Assim, “O comportamento, em sua opinião, de fato possuía uma base genética, e essa base tinha sua origem na evolução biológica, mas ela estava restrita aos processos primitivos” (VEER; VALSINER, 1999, p. 213).

Em outras palavras, enquanto os animais inferiores são totalmente dependentes de comportamentos ditados por sua carga genética para sobreviverem, citados como processos inferiores, o homem desenvolveu outros meios de sobrevivência, através da capacidade de aprender e incorporar novas habilidades ao seu modo de lidar com o meio, além das geneticamente herdadas.

É especificamente a interação com o meio sócio-histórico em que o homem se desenvolve que possibilita a aprendizagem dessas novas habilidades. São práticas aprendidas e a escola tem um papel fundamental nesse processo.

Vygotsky analisou a relação entre o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas. Segundo Bernstein (1999, p. 12), para o pesquisador russo, a instrução está em primeiro plano, bem como a prática pedagógica, já que “para engendrar uma série de processos de desenvolvimento interior, precisamos dos processos corretamente construídos de aprendizagem escolar” (VYGOTSKY, 1933d/1935, p. 34; In: VEER; VERSINER, 1999, p. 358).

Com a teoria interacionista, Vygotsky coloca a escola e a educação no centro de seus estudos e, como afirma Freitas (2002, p.100), em vários de seus artigos,

[...] se observa a sua preocupação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com as questões do desenvolvimento e da aprendizagem, (...), da relação entre pensamento e linguagem, da aquisição da escrita e da educação de crianças excepcionais.

Ainda, segundo Freitas (2002), Vygotsky considerou que as funções psíquicas superiores se desenvolvem vinculadas à apropriação da cultura, pelas relações da criança com os membros da sociedade a que pertence.

Vygotsky considerou essa apropriação como se dando através da Educação e do ensino por intermédio de adultos ou companheiros mais experientes. (...) Assim, o desenvolvimento se processa e se produz no processo de educação e ensino, constituindo ambos uma unidade indissolúvel. (FREITAS, 2002, p. 101)

Assim, é na escola, mais especificamente, na sala de aula, através da mediação docente, que as condições de desenvolvimento de determinados processos cognitivos são criadas.

De acordo com Evans (1999, p. 12), Vygotsky

Reconheceu que era necessária uma teoria que enfatizasse a forma de levar a criança de seu estado atual de desenvolvimento para um ponto no futuro [...]. Assim, enfatizava o papel indispensável que os professores (assim como outros adultos e crianças) desempenham ao mediar o mundo para a criança.

Considerando o desenvolvimento cultural da criança, Vygotsky afirmou que “Qualquer função aparece duas vezes em cena, no desenvolvimento cultural da criança, e em dois planos: primeiro, no social, e, então, no psicológico, primeiro entre pessoas... depois, no interior da própria criança.” (VYGOTSKY, 1982/1984, vol. 3, p. 145).

Conforme explicam Davydov e Zinchenko (1999, p. 162), esse postulado demonstra com precisão uma lei fundamental da psicologia e “manifesta-se, particularmente, no campo denominado por Vygotsky de ‘zona do desenvolvimento proximal’, na qual se reflete a relação interna entre educação e desenvolvimento mental”.

Concebendo a aprendizagem como produto da interação da criança com outros indivíduos, da experiência e dependente do legado cultural da sociedade, Vygotsky valoriza sobremaneira o papel da escola como o mais importante ambiente

de promoção do desenvolvimento humano, valorização do seu potencial e de responsabilidade por sua adequação em caso de necessidades especiais.

Pelo exposto, pode-se afirmar que, se a mediação do professor é fundamental para o desenvolvimento da criança, aquela portadora de dificuldades de aprendizagem necessita não apenas de um mediador, mas de um profissional que esteja habilitado para mediar o processo de aprendizagem de forma adequada, adotando práticas pedagógicas que atendam às necessidades especiais desse aprendiz.

Em relação ao papel da linguagem, Vygotsky (1934/1987), segundo Morato (2002), afirma que a possibilidade de aprendizagem ou de pensamento sem linguagem inexistente, e não há condição de sua aquisição sem interação humana. No seu trabalho sobre a “*Função reguladora da linguagem*”, demonstrou preocupação com sua aquisição e importância no desenvolvimento dos processos cognitivos, concebendo-a como mediadora na compreensão do real, como afirma Morato (2002).

Considerando este fato, esta teoria nos dá subsídios para a argumentação de que o papel do professor é fundamental no acompanhamento e tratamento dos disléxicos, já que é na escola que os processos interativos de aquisição do conhecimento são necessariamente produzidos, as deficiências detectadas e onde residem maiores possibilidades aplicação de métodos de adequação e superação.

Se a linguagem é mediadora por excelência na aquisição do conhecimento e formação do pensamento interpretativo da realidade, cabe ao professor o papel de principal mediador, no plano sociointerativo, da aquisição da linguagem escrita. Este fato nos mostra que não há sentido, conseqüentemente, em sua exclusão da equipe interdisciplinar de acompanhamento dos disléxicos e torna essencial seu conhecimento profundo acerca das dificuldades de aprendizagem, em especial da dislexia, distúrbio mais comum e mais grave entre todos.

Vygotsky dedicou muito de suas pesquisas à psicologia educacional e do desenvolvimento. Como afirmam Davydov; Zinchenko (1994, p. 155), “A questão do pensamento e da linguagem e a origem e as funções da consciência ocuparam um lugar de destaque” nas suas investigações.

Sua principal realização científica foi a teoria do desenvolvimento mental humano ou teoria histórico-social, cujos postulados esses Davydov; Zinchenko (1994, p. 158), formularam da forma seguinte:

1. A base do desenvolvimento mental do homem é uma mudança qualitativa em sua situação social (ou em sua atividade).
2. A forma original da atividade é o seu desempenho, ampliado por indivíduo, no plano externo (social).
3. As novas estruturas mentais que se formam no homem derivam da internalização da forma inicial de sua atividade.
4. Vários sistemas de signos desempenham um papel fundamental no processo de internalização.

Vygotsky (1982/1984, vol. 4, p. 258-259), segundo Davydov; Zinchenko (1994, p. 159) focalizou, principalmente, o desenvolvimento mental humano, em especial da criança, dando destaque à situação social do desenvolvimento que, segundo ele, é “o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento nesse período”. Assim, em conformidade com sua teoria, “as práticas educativas, formais e informais, são meios sociais para organizar uma situação de vida que promova o desenvolvimento mental da criança” (ibid. 1994, p. 160).

O valor dado por esse cientista à educação confirma-se em sua afirmação:

Se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais. (VYGOTSKY, 1956, p. 150, apud ibid. 1994, p. 161)

Não se podendo separar educação de desenvolvimento, ressalta-se, nesse contexto, a importância do profissional docente e da escola como um todo na formação psicológica e social do indivíduo. É inconcebível, portanto, que o professor desconheça os mecanismos psicológicos de que o ser humano dispõe para aprender e os fatores intrínsecos e extrínsecos que geram as dificuldades de aprendizagem.

Partindo-se do princípio vygotskiano de que a realização coletiva é a forma inicial definidora da situação social do desenvolvimento humano, no processo de aprendizagem,

Uma pessoa (em especial, uma criança) é parte de alguma atividade conjunta distribuída entre os membros de algum grupo e que tem uma ampla expressão externa. Mas em seguida, essa pessoa começa a desempenhar a atividade individualmente, com base nas funções mentais que desenvolveu ao participar da atividade conjunta. (ibid. 1994, p. 162)

A teoria vygotskiana da “zona de desenvolvimento proximal” reflete a íntima relação entre educação e desenvolvimento mental, como explicam Davydov; Zinchenko (1994, p. 162):

O sentido geral dessa “zona” é que, em um determinado estágio de seu desenvolvimento, uma criança consegue resolver uma certa gama de problemas apenas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais experientes, mas não consegue fazê-lo individualmente.

Vencida essa etapa, a criança consegue realizar a atividade sozinha e novos limites se formam, realimentando o processo de aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1982/1984, vol.2, p. 251), In. (ibid. 1994, p. 163),

A pedagogia deve estar voltada não para o passado, mas para o futuro do desenvolvimento da criança. Só assim será possível criar, no processo de educação aqueles processos de desenvolvimento que estão, no momento, na zona de desenvolvimento proximal.

Definindo “internalização” como a fase de transição da realização conjunta de uma atividade para a individual, Vygotsky considerou os sistemas simbólicos de extrema importância para esse processo. Assim, os símbolos linguísticos e matemáticos são “os verdadeiros sustentáculos da cultura humana, o meio pelo qual a atividade individual e a consciência individual são socialmente determinadas” (ibid. 1994, p. 163).

Esse pressuposto nos remete à importância não só da aquisição adequada da linguagem oral ou escrita, como também à relevância da qualidade de mediadores, aqueles indivíduos que vão levar a criança à aquisição e uso adequado dos mediadores simbólicos, nas suas atividades sociais e de aprendizagem.

Vygotsky nos afirma que a “internalização” é necessariamente mediada pelos símbolos. Torna-se óbvio que qualquer dificuldade na aquisição de um desses sistemas levará a um retardo ou até a inibição da aprendizagem.

O educador é um profissional mediador por excelência, portanto, quanto mais conhecer dos processos mentais da aprendizagem, mais capacitado estará para prestar a assistência necessária aos alunos em geral, e, em especial, àqueles portadores de dificuldades de aprendizagem, como a dislexia.

2.7 A RELAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE COM A EDUCAÇÃO

A equipe multidisciplinar que atende o disléxico é formada por psicólogo, fonoaudiólogo e médicos, principalmente, das áreas da otorrinolaringologia, oftalmologia e da neurologia. Vamo-nos deter apenas aos psicólogos e fonoaudiólogos, visto que os médicos mantêm diálogo mínimo com a escola, sendo seu contato quase que exclusivamente mantido com o paciente e com a família e, às vezes, apenas para confirmação de diagnóstico, nos casos mais simples.

A Psicologia e a Fonoaudiologia mantêm um diálogo intenso com a Educação. A primeira, por ter os processos de desenvolvimento psíquico e os processos de aprendizagem e relacionamento humanos como objetos de estudo; a segunda, por se ocupar da comunicação humana, desenvolvendo métodos e técnicas que visam a minorar os problemas de linguagem que interferem nesse processo.

Sendo a escola um espaço de relações interpessoais mediadas, por excelência, pela linguagem e que visa à aprendizagem e ao desenvolvimento sociopsíquico, constitui-se no local em que essas ciências atuam como catalisadoras dessas relações, promovendo soluções aos problemas que interferem na realização harmônica e saudável dessas interações e, conseqüentemente, permitindo que ela cumpra seu objetivo educacional.

Para relacionar os conhecimentos específicos da Psicologia, Fonoaudiologia e da Neurologia com os objetivos educativos, é necessário que os profissionais destas áreas conheçam a dinâmica do universo escolar, os temas relativos à educação e ao funcionamento da escola.

Entre as áreas citadas, a Psicologia é a que mais perto se encontra dos processos educativos.

A força que a escola representa para a sociedade só é superada pela da família. Sua contribuição para o desenvolvimento do indivíduo e a responsabilidade a ela delegada para sua formação exigem que acompanhe as mudanças sociais, científicas e legais próprias da dinâmica social. Mas nem sempre é possível à escola acompanhá-las de forma harmônica, visto que se caracteriza por uma imensa diversidade sociocultural, étnica, intelectual e confessional. Muitos problemas resultantes dessas diferenças compõem, indubitavelmente, o processo educativo e o convívio entre os componentes do universo escolar.

A função da Psicologia na escola, segundo Teixeira (2007) é “contribuir na resolução destes problemas e de outros, a fim de possibilitar a melhoria da interação do indivíduo na comunidade”, atuando de maneira concreta e eficiente no sistema escolar.

A escola se caracteriza pela complexidade e multiplicidade de suas questões cotidianas e cabe, principalmente, ao professor enfrentá-las. Assim, o trabalho do psicólogo deve se basear no diálogo, colaboração e solidariedade com o docente.

Segundo Maluf (2003),

O psicólogo que tem sucesso em sua atuação na educação é aquele que favorece o acesso aos conhecimentos psicológicos, que ajuda todos os envolvidos no processo educacional a compreender melhor os fenômenos relativos, por exemplo, às interações entre pessoas, aos desejos e emoções, aos processos de intimidação, colaboração, sedução, e, sobretudo, o fenômeno do ensino com seu correlato, a aprendizagem.

Esse depoimento remete à importância da atuação desse profissional junto ao professor, no acompanhamento do aluno portador de dificuldade de aprendizagem, em especial, de dislexia.

Como afirma Souza [s.d.], “Hoje não temos mais dúvidas de que o trabalho mais importante que um psicólogo possa desenvolver nas instituições de educação é a formação de seus educadores”.

Por ajudar o educador a compreender e superar seus conflitos, refletir sobre o desenvolvimento humano e os processos de ensino-aprendizagem, o psicólogo é imprescindível ao quadro técnico escolar, já que permite ao educador perceber com clareza o processo de escolarização, em situações de dificuldade de aprendizagem ou demais problemas inerentes ao processo educativo.

De acordo com Souza [s.d.], o trabalho do psicólogo deve ser prioritariamente direcionado aos professores e não aos alunos, “contribuindo para que eles estejam cada vez mais fortalecidos e instrumentalizados para uma atuação de qualidade junto ao alunado”. Sob esse aspecto, o psicólogo escolar supre as deficiências da formação profissional do educador, nas questões relativas às práticas pedagógicas específicas, como, por exemplo, em presença de casos de dislexia.

É importante frisar que a atuação do psicólogo escolar exige familiaridade com os processos educativos e com a escola, já que sua presença é exigida nas mais diversas situações de interação social englobadas pela escola: nas relações

entre escola, família e comunidade, na capacitação de professores, no atendimento a portadores de necessidades especiais e sua inclusão no sistema como um todo, no planejamento e avaliação dos programas e práticas pedagógicos, no enfrentamento de problemas de ensino e de aprendizagem, quer sejam específicos do aluno, do docente, ou resultantes da interação entre ambos.

A Psicologia da Educação desempenha, portanto, um papel fundamental no processo de inclusão social, na promoção do bem-estar da comunidade escolar e no “desenvolvimento psicológico de todos os envolvidos no processo educacional: alunos, professores e família”, segundo Maluf (2003).

De acordo com Nicolosi [s.d],

Fonoaudiologia é uma ciência fundamental para os dias de hoje. Atua em pesquisa, prevenção, aprimoramento, diagnóstico, orientação e tratamento no âmbito da fala (articulação, voz e fluência), linguagem oral, linguagem escrita, audição, além das estruturas e sistemas auxiliares de comunicação, em indivíduos de todas as idades desde o bebê recém-nascido até o idoso.

Limissuri (2008) afirma que a relação da Fonoaudiologia com a Educação é antiga e, no Brasil, esta ciência chegou à escola a partir do treinamento de profissionais para “limpar a língua”, numa tentativa de eliminar os diversos sotaques regionais e estrangeiros da língua portuguesa, fazendo com que “todos falassem da mesma forma”. Assim, na década de 1930, foram introduzidas no currículo escolar a educação da fala e, em vários cursos de formação de professores, a disciplina Metodologia da Linguagem.

Apesar de hoje Educação e Fonoaudiologia serem ciências distintas, o diálogo entre elas é frequente e necessário, já que é da escola que advém o maior número de encaminhamentos para terapia fonoaudiológica. Mas Limissuri (2008) chama a atenção para o fato de que,

Em razão da realidade sociopolítica do Brasil, muitas crianças ficam por longos anos em filas de espera para serem avaliadas e, sendo o fonoaudiólogo proibido de prestar atendimento em escolas, muitos encaminhamentos não têm continuidade e retorna à escola a responsabilidade de lidar com as dificuldades do aluno.

Como foi visto, o fonoaudiólogo não faz parte do corpo técnico da escola, em especial, da pública, mas é a ele que são encaminhados os alunos com problemas

ou alterações na linguagem oral e, principalmente, na escrita, quer seja para diagnóstico, quer para tratamento.

Uma vez requisitados seus serviços pela escola, as etapas são de triagem e terapia, caso necessária.

Assessorando a equipe pedagógica, composta por professores, psicólogo, orientadores pedagógicos e educacionais, o fonoaudiólogo transmitirá conhecimentos específicos de sua área, através de treinamento, palestras, cursos e elaboração e planejamento de práticas pedagógicas com a finalidade de instrumentalizar os educadores e o corpo técnico para lidar com os problemas de linguagem.

Segundo Caiado [s.d.], “A triagem é feita de forma individual visto que tem como objetivo avaliar a comunicação oral e escrita do indivíduo, através de uma bateria de testes elaborados pelo fonoaudiólogo”.

Caso sejam identificados alunos com necessidades especiais, segue-se a orientação aos pais e educadores, e o aluno é encaminhado para acompanhamento fonoterapêutico ou, se necessário, para um especialista que confirme o diagnóstico ou administre outras forma de tratamento.

Segundo Caiado [s.d.], “É recomendável que a terapia seja feita fora da escola, pois não é viável retirar a criança da sala de aula”, pois isso pode constrangê-la.

O papel do fonoaudiólogo, no universo escolar, é de grande relevância, pois ele detém a função de pesquisar e aplicar técnicas e métodos de prevenção e terapia diante de problemas de linguagem propriamente ditos, como a dislexia, ou provenientes de outras causas como a surdez.

O curso se insere na área da saúde, fazendo interface com as neurociências, a Psicologia e com a Educação, por ter como objeto de estudo a comunicação humana, ou seja, os processos de desenvolvimento, aquisição e produção da linguagem oral e escrita, objetos de interesse destas ciências.

Como explica Caiado [s.d.],

Compete ao fonoaudiólogo fazer diagnóstico, porém, é de extrema importância ter bom o senso de encaminhar o paciente, quando necessário, para as diferentes áreas médicas e paramédicas, para que as diversas possibilidades que podem interferir na problemática sejam concluídas.

Vários são os distúrbios de linguagem ou de aprendizagem dentro do universo escolar, que não apenas a dislexia. Havendo necessidade, o aluno pode ser encaminhado ao fonoaudiólogo clínico, dentista, psicólogo, otorrinolaringologista ou a um neurologista para a conclusão de diagnóstico ou tratamento.

Por ser a escola um espaço de intensas relações interpessoais mediadas pela linguagem, o fonoaudiólogo escolar tem um importante papel nas instituições de ensino, uma vez que é sua função tratar os problemas de linguagem que sempre interferem no aprendizado e/ou no processo de socialização dos discentes portadores desses distúrbios.

De acordo com Didier [s.d.], seu trabalho na escola “gira em torno de orientações que podem acontecer em horários estabelecidos pela direção da escola ou em breves momentos”, nos intervalos. Segundo ela, “o próprio professor também ajuda o fonoaudiólogo quando recebe melhores informações: passa a identificar os distúrbios reais e ajuda na orientação para o tratamento, quando necessário”.

Vemos, assim, a importância de uma boa capacitação profissional, de cursos de formação continuada e de especialistas no contexto escolar, provendo o docente de informações necessárias ao bom desempenho pedagógico, através do diálogo acerca das dificuldades enfrentadas dentro da própria escola e não num contexto imaginário.

A exemplo do psicólogo escolar que auxilia o professor na solução de suas dificuldades no relacionamento com os alunos, o fonoaudiólogo escolar também presta um serviço de extrema importância ao docente no sentido de orientá-lo quanto ao uso da voz, segundo Didier [s.d.].

Tendo a voz como instrumento de trabalho, saber usá-la para prender a atenção do aluno ou para preservá-la em suas atividades diárias, para que não sofra perdas vocais ao longo do exercício profissional é de suma importância para o docente. No entanto, nenhuma disciplina no curso de Graduação em Pedagogia contempla esse tema.

Citando Giroto (1990, p.46), Didier [s.d.] ressalta:

Creio que podemos falar de uma visão desenvolvimentista, independentemente de estarmos pensando em patologias, quer no sentido de detectá-las e tratá-las, quer no sentido de evitá-las. Desenvolver, neste caso, significa criar condições favoráveis e eficazes para que as capacidades de cada um possam ser exploradas ao máximo, não no sentido de eliminar problemas, mas, sim, baseado na crença de que

determinadas situações e experiências podem facilitar e incrementar o desenvolvimento e a aprendizagem.

A escola pública se caracteriza pela carência de técnicos e profissionais de outras áreas como psicólogos e fonoaudiólogos. O professor é sempre o profissional presente e responsável pela solução, ou não, de quase todos os problemas relacionados aos alunos, quer sejam de ordem intelectual, psicossocial, quer de saúde. Soa, então, como uma atitude desenvolvimentista, instrumentalizar esse profissional, considerando seu valor no processo de aprendizagem e de socialização dos discentes.

A inclusão do professor na equipe de acompanhamento do disléxico requer mudanças nos currículos acadêmicos, nos conteúdos programáticos dos cursos de formação continuada e nas relações dos fonoaudiólogos e psicólogos com os professores, no sentido de uma maior valorização desse profissional como mediador cotidiano do disléxico em seus processos de aprendizagem.

Segundo a diretora científica da ABD, os alunos das escolas públicas têm um retardo imenso nos diagnósticos, chegando nesta instituição por volta do oitavo ano escolar para a avaliação. Nesse momento, com sete anos de atraso em seu diagnóstico, eles já desenvolveram uma série de outros problemas psicológicos por conta da baixa autoestima e um grande déficit de aprendizagem. A pesquisadora ressalta a importância da capacitação profissional para o docente que, uma vez ciente do problema, pode encaminhar esses alunos mais cedo para avaliação e diagnóstico.

Os adultos que chegam à ABD trazem consigo problemas tão graves de depressão que, às vezes, nem se submetem ao tratamento por falta de condições psicológicas, tendo que ser assistidos por psicólogos. A criança pode prescindir desse atendimento, caso o distúrbio seja diagnosticado cedo, necessitando, muitas vezes, apenas da assistência do professor e da família bem orientados. Como o diagnóstico é muito difícil, o olhar do professor capacitado é muito importante, pois vai perceber a dificuldade e possibilitar atitudes de solução, informa Nico (2010).

A importância da linguagem para o processo de ensino-aprendizagem é de tal forma incontestável que os problemas a ela relacionados chamam cada vez mais a atenção, no âmbito escolar. Segundo Valmaseda (2004, p. 72), é de grande pertinência o contato e coordenação entre os âmbitos clínico e educativo, “a fim de

levar a cabo intervenções mais globais diante de problemas de linguagem que algumas crianças apresentam”.

Capacitar os alunos nos cursos de Pedagogia nos parece ser o caminho mais curto e econômico para lidar com esse problema de forma ética e humana.

A criança disléxica é inteligente e criativa, precisa apenas de um olhar capacitado e paciente que perceba seu problema e a ajude a desenvolver suas habilidades no seu ritmo e de forma adequada, que a acolha sem preconceito e lhe dê oportunidade de se desenvolver de forma plena.

Dando seguimento, discutiremos a metodologia e os dados coletados entre as vinte professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, o corpo técnico e os profissionais da equipe multidisciplinar.

III ANÁLISE DOS DADOS: reflexão sobre a dislexia, a escola e os profissionais de saúde da equipe multidisciplinar

3.1 METODOLOGIA

Nossa pesquisa tem um forte componente social, caracterizando-se como qualitativa e buscando a percepção e entendimento sobre a natureza geral da questão dislexia no ambiente escolar.

Fundamentar-se-á no método indutivo por ser o mais adequado para a consecução de nossos objetivos e estratégias de investigação.

3.1.1 O Corpus

A pesquisa foi realizada entre professores e componentes do corpo técnico de escolas públicas municipais e privadas, do município de João Pessoa e entre profissionais de saúde participantes da equipe multidisciplinar de diagnóstico e tratamento da dislexia.

Os dados serão coletados através de material bibliográfico, entrevistas (modelos em anexo) e depoimentos de professores polivalentes do 5º ano do Ensino Fundamental, orientadores educacionais, psicólogos, fonoaudiólogos e neuropediatras.

Em relação aos professores, os fatos mais relevantes a serem investigados é o conhecimento que detêm acerca da dislexia, as práticas pedagógicas desenvolvidas para seus portadores e o apoio por eles recebido para desenvolvê-las.

Concernente ao corpo técnico, interessa-nos, especialmente, saber como se comporta em relação aos professores e suas práticas em presença de disléxicos.

Quanto aos demais profissionais de saúde, nosso foco é a relação que mantêm com a escola e sua opinião acerca da inclusão do professor na equipe multidisciplinar de tratamento desse distúrbio.

3.1.2 Participantes da pesquisa

Participaram dessa investigação científica os seguintes profissionais:

- Grupo I: vinte professores do 5º ano do Ensino Fundamental, divididos igualmente entre escolas públicas municipais e privadas, de João Pessoa;
- Grupo II: dez componentes do corpo técnico,
- Grupo III: profissionais de saúde assim distribuídos: três psicólogos, três fonoaudiólogos e dois neuropediatras.

3.2 OS DADOS E SUAS ANÁLISES

3.2.1 Grupo I: professoras do quinto ano do Ensino Fundamental

O Grupo I formou-se por dez professoras das escolas privadas e dez de escolas públicas de João Pessoa.

As participantes das escolas privadas caracterizam-se por terem um tempo médio de docência de 16,2 anos e 7,3 de graduação. Duas possuem curso de pós-graduação.

Quanto ao local de formação acadêmica, seis são egressas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); três advêm da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), e uma da UNIPE.

O grupo formado pelas professoras das escolas públicas de João Pessoa caracteriza-se por ter um tempo médio de docência de 15,2 anos e 12,2 de graduação. Uma das participantes tem o Curso Normal, e quatro possuem curso de pós-graduação.

Quanto ao local de formação acadêmica, seis são egressas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), duas advêm da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), as demais procederam da Universidade Regional do Cariri – CE, UNIPE e da E.E.Pe. Emídio V. Correia.

As participantes foram questionadas acerca de seu conhecimento sobre dislexia, do apoio recebido dentro da escola pelo corpo técnico, sobre o currículo

acadêmico, cursos de formação continuada e também acerca da importância de serem incluídas na equipe multidisciplinar de diagnóstico e tratamento desse distúrbio de aprendizagem.

Usaremos as identificação E, para escola privada, e P, para escola pública.

De uma forma geral, as respostas à solicitação de definir dislexia foram bastante restritas, demonstrando um conhecimento muito deficiente em relação a esse distúrbio de aprendizagem.

No Grupo I, as respostas que mais se aproximaram do conceito de dislexia foram:

- E1. "É uma dificuldade do aprendizado que abrange leitura, escrita e soletração."
- E2. "Uma dificuldade da aprendizagem da linguagem em leitura, escrita, soletração, etc., causando sérios danos aos disléxicos, porém não os impede que desenvolvam outras habilidades."
- E3. "É quando a criança tem uma grande dificuldade na aprendizagem envolvendo leitura, escrita e soletração."
- E4. "São problemas relacionados à dificuldade de ler e escrever".
- E5. "No meu entendimento, é uma dificuldade na aprendizagem, envolvendo leitura escrita e soletração."

Percebe-se nessas respostas que as professoras têm uma certa condição de distinguir entre um simples atraso e um distúrbio real, sendo capazes de encaminhar um aluno em dificuldade para o corpo técnico com um parecer relativamente bem fundado, que justifique uma avaliação mais profunda. No entanto, não relacionam a dislexia a outros comportamentos inadequados como déficit de atenção, discalculia, dispraxia e estados psíquicos alterados. É possível que, sob os conceitos apresentados, a dislexia seja confundida com a disgrafia e a disortografia, caindo na generalização de que qualquer criança que apresente um problema de linguagem seja disléxica ou tenha um problema superável com a maturidade.

As demais respostas foram:

- E6. "É o distúrbio de aprendizagem de uma criança, no processo de escrita."
- E7. "É um distúrbio da linguagem que ocorre por troca ou acréscimo de letras que afeta a escrita."
- E8. "A dislexia é um problema neurológico, que afeta o comando cerebral da criança."
- E9. "Troca de letras na fala e na escrita."
- E10. "Troca de letras."

As respostas acima deixam claro um desconhecimento quase completo do que seja dislexia, com o agravante da formação de conceitos totalmente errôneos que podem levar a dislexia a ser confundida com debilidade mental, ou com qualquer outro problema de linguagem presente na criança.

Como se trata de escolas particulares, no primeiro grupo, percebe-se a possibilidade de uma atitude de atenção por parte da gestão escolar e do corpo técnico em orientar os docentes e dispensar aos alunos portadores de dislexia ou de outras dificuldades de aprendizagem uma atenção maior e até cuidados especializados, já que as professoras se mostram mais conscientes do que seja esse distúrbio.

Entre as professoras das escolas públicas, das oito participantes que responderam, obtivemos os seguintes resultados:

P1. "Caracteriza-se por uma dificuldade na aprendizagem na área da leitura e escrita. As crianças disléxicas podem ter dificuldade na decodificação das palavras, na associação do som à letra, fazem troca de letras e/ou invertem a ordem das letras."

P2. "É uma dificuldade do aprendizado abrangendo leitura, escrita e soletração."

P3. "É um distúrbio em que o aluno tem dificuldade de ler e escrever."

P4. "Um distúrbio da aprendizagem em que o aluno tem dificuldade na leitura e na escrita."

A primeira resposta demonstra um conhecimento relativamente bem fundamentado do que seja dislexia, levando-nos a crer que essa professora já teve, inclusive, experiência com alunos disléxicos. As demais apresentam um conhecimento que lhes permite apenas distinguir o atraso do distúrbio, mas não o que seja dislexia.

P5. "O aluno apresenta dificuldade de leitura e escrita, pois troca os sons das letras."

P6. "As crianças com esse distúrbio de aprendizagem têm muita dificuldade na leitura e na escrita, trocam as letras."

P7. "É um distúrbio da escrita."

P8. "Dificuldade de aprendizagem quanto à grafia das palavras."

Nesse grupo, o desconhecimento acerca da dislexia é bastante notório, relacionando-a, quase que exclusivamente à troca de letras e restringindo-se à escrita, quando, na verdade, na dislexia, a dificuldade em relação à leitura é tão ou mais significativa que na escrita, como já foi informado anteriormente.

A partir desses conceitos, podemos inferir que as participantes, de uma forma quase geral, estão muito pouco preparadas para lidar com um distúrbio tão grave quanto à dislexia. Este fato será comprovado ao longo deste trabalho.

Seguem-se as respostas ao questionamento do que seja consciência fonológica.

No grupo da professoras das escolas particulares, três não responderam. Os resultados foram:

- E1. “Conhecimento dos fonemas simples.”
- E2. “Ao aprender a ler e escrever, a criança precisa entender que a fala é um conjunto de sons e que a escrita representa esses sons.”
- E3. “É preocupar-se com a língua falada e escrita, com a estrutura linguística e suas habilidades.”
- E4. “Capacidade de distinguir os sons formadores da língua. Essa consciência existe antes da aprendizagem da leitura.”
- E5. “É a pessoa ter consciência de saber que possui dificuldade na sua fala.”
- E6. “Conhecimento da estrutura sonora da língua.”
- E7. “Havendo esta dificuldade, há sempre problema na fala.”

Entre as professoras das escolas públicas, cinco não responderam e os resultados obtidos foram:

- P1. “Saber diferenciar se estamos bem ou não com o aparelho fonador.”
- P2. “A organização das palavras (da linguagem) em relação a sua estrutura formal, prestando atenção aos sons, às estruturas, o significado e à adequação da linguagem dentro do contexto.”
- P3. “Representação dos sons e letras.”
- P4. “Saber articular bem os fonemas, os sons das palavras.”
- P5. “Consciência sobre a relação entre a sonoridade e a escrita das palavras.”

Diante desses conceitos que ora se aproximam da verdade, ora se confundem com outras ciências como Fonética, Fonologia e Semântica, achamos pertinente lembrar que consciência fonológica é a tomada de consciência acerca das características formais da língua no que concerne às estruturas sonoras, compreendendo, fonemas, sílabas e palavras. Chard e Dickson (1999) informam que, à medida que entra em contato com os falantes, a criança vai se conscientizando de que a língua se segmenta e que as estruturas podem ser reutilizadas em outros contextos linguísticos. Essa habilidade se desenvolve nas crianças ouvintes no contato com a língua, nas diversas situações sócio-discursivas. Crianças com

difficuldade na aquisição da consciência fonológica terão problemas na aquisição da lectoescrita.

Como já foi dito anteriormente, este é um dos modelos que explicam a origem da dislexia. É importante para o professor saber que a criança dispõe dessa habilidade para que, uma vez lidando com um aluno com dificuldade de leitura e/ou escrita, possa realizar atividades que desenvolvam a consciência fonológica, como cantar, declamar poemas, compor rimas, parlendas, jogos orais e práticas de conversação propriamente ditas.

As respostas dadas por muitas das participantes, como visto, se afastam completamente do que se entende por consciência fonológica.

Tabela 1 - Maiores dificuldades apresentadas pelos alunos na Escola Privada:

Dificuldades		%
1	Apenas escrita	30
2	Apenas cálculo	20
3	Leitura e escrita	20
4	Apenas leitura	10
5	Leitura, escrita e cálculo	10
6	Leitura e cálculo	10
Total		100

Tabela 1 – Fonte: Questionário do professor

Tabela 2 - Maiores dificuldades apresentadas pelos alunos na Escola Pública:

Dificuldades		%
1	Leitura e escrita	30
2	Leitura e cálculo	20
3	Apenas escrita	20
4	Apenas leitura	10
5	Leitura, escrita e cálculo	10
6	Apenas cálculo	10
Total		100

Tabela 2 – Fonte: Questionário do professor

Em momentos anteriores, nosso texto já ressaltou que as dificuldades de aprendizagem se refletem especialmente na aquisição da leitura, escrita e nas atividades de cálculo.

Questionamos a respeito das dificuldades mais comuns apresentadas pelos alunos e oferecemos essas três opções. Os resultados apresentados pelas escolas privadas e públicas são relativamente convergentes.

A leitura é citada por 70% das professoras de escolas públicas como dificuldade maior, contra 50% das de escolas privadas.

A escrita aparece com o mesmo percentual em ambas as categorias escolares, tendo sido citada por 60% das professoras como uma dificuldade apresentada pelos alunos.

O cálculo é citado como dificuldade por 40% das professoras de ambas as categorias escolares.

A diferença marcante entre escolas privadas e públicas em relação à leitura denuncia a falha de métodos pedagógicos e a falta de atenção de que as crianças das escolas públicas são vítimas.

Para a escola privada, 50% das professoras informarem a leitura como a dificuldade mais frequente, um percentual alto em se tratando de alunos de 5º ano. Isso pode significar níveis variados de problemas de decodificação e compreensão textual em alunos, em sua maioria, supostamente bem assistidos no contexto escolar e que têm uma perspectiva de recuperação bem previsível para a grande maioria, nos anos seguintes.

Na realidade da escola pública, a referência de 70% das professoras de 5º ano à leitura como o problema mais frequente nos leva a crer que grande parte destes alunos é semi-analfabeta ou são analfabetos funcionais, cuja perspectiva de recuperação nos anos seguintes é, praticamente, nula. Se não foram tomadas medidas para minimizarem-se os problemas de leitura até então, é possível que eles se estendam ao longo da vida escolar sem que nada seja feito. Entre esses alunos, muitos são portadores de distúrbios de aprendizagem e vão se manter sem diagnóstico ou qualquer tipo de acompanhamento, talvez por toda a vida.

Em relação à igualdade de percentual apresentada entre escolas públicas e privadas para a escrita e o uso da matemática, é tanto mais grave nas públicas por se tratar de alunos sem assistência doméstica, suporte extraescolar e até intraescolar. A perspectiva de uso da língua escrita e da matemática de forma ineficiente é, sem dúvida, mais factível para os alunos das escolas públicas, cujo nível de leitura foi constatado como bem mais problemático. Considerando-se a leitura como condição para o aprendizado de todas as outras ciências, é fácil presumir o resultado de tão grande déficit.

Tabela 3 - Nível de conhecimento acerca da dislexia Escola Privada:

Conteúdo		Origem Acadêmica			Total
		UFPB	UVA	UNIFE	%
1	Regular	30	10	10	50
2	Insuficiente	10	20		30
3	Suficiente	20			20
Total					100

Tabela 3. Fonte: Questionários

Tabela 4 - Nível de conhecimento acerca da dislexia Escola Pública:

Conteúdo		Origem Acadêmica %					Total
		UFPB	UVA	UNIFE	E.E.E. V.C.*	URC **	%
1	Muito pouco	10			10	10	30
2	Insuficiente	10	10				20
3	Não tenho conhecimento	20					20
4	Regular	20					20
5	Suficiente			10			10
Total							100

Tabela 4. Fonte: Questionários

(*) E.E.Emídio V. Correia

(**) Universidade Regional do Cariri- CE

O conhecimento acerca da dislexia, entre professores de 5º ano, é, sem dúvida, muito restrito.

Nas escolas privadas, constata-se que o conhecimento acerca de dislexia de 80% dos professores coloca-se entre regular e insuficiente, sendo o nível de insuficiência de 30%. Isto nos faz entender que não têm condições bastantes para identificar um problema de aprendizagem como dislexia, mas são capazes de distinguir entre atraso e distúrbio.

Nas públicas, o nível de desinformação sobe para 90%, variando entre o não ter conhecimento algum até o nível regular. Mas o percentual maior é de quase total desconhecimento, já que responde por 70%. Neste caso, não há como distinguir um atraso de um distúrbio. O meio escolar, repleto de carências, confunde ainda mais o pouco conhecimento disponível acerca de dificuldades de aprendizagem, levando a generalizações conceituais que vão desde se considerar normal o desempenho deficiente, devido às condições sociais, a perceber tudo como dificuldade de aprendizagem, sem considerar, muitas vezes, as práticas pedagógicas prévias, as atuais e as condições psicoafetivas e sociais desses alunos.

Um dado significativo é que 40% das que se colocam entre regular e insuficiente, nas escolas privadas, e 60% das professoras de escolas públicas, todas considerando seu nível de conhecimento entre não ter conhecimento algum e regular, são egressas da UFPB.

Questionadas sobre os encaminhamentos dados aos alunos em dificuldade, obtivemos os seguintes resultados:

Entre as participantes das escolas privadas a comunicação aos pais e o encaminhamento do aluno ao corpo técnico foi a conduta admitida por 100% das delas.

Tabela 5 – Encaminhamentos na Escola Pública

Encaminhamentos		%
1	Comunica aos pais	30
2	Encaminha ao SOE	20
3	Comunica aos pais, encaminha ao SOE	20
4	Comunica aos pais e tenta resolver sozinha	20
5	Comunica aos pais, encaminha ao SOE e tenta resolver sozinha	10
Total		100

Tabela 5. Fonte ; Questionários

O resultado obtido na escola privada nos remete a uma atuação permanente do corpo técnico-pedagógico e um contato regular entre pais e professores.

Nas escolas públicas, percebe-se que 80% das professoras mantêm contato com os pais, mas tem um dado significativo que é o fato de 50%, entre estas, só mantêm contato com a família, mostrando a ineficiência do corpo técnico. O encaminhamento ao corpo técnico é realizado por 50% das docentes, mas um dado é extremamente pertinente: 30% das professoras tentam resolver, sozinhas, os problemas, apesar do encaminhamento ao SOE e da comunicação aos pais. Este fato ratifica a falta de assistência extra e intraescolar para docentes e alunos, no universo das escolas públicas.

Em relação à equipe pedagógica, os resultados foram:

Tabela 6 – Apoio da equipe pedagógica da Escola Privada:

Apoio da equipe pedagógica		%
1	Têm todo o apoio necessário da equipe pedagógica, e o orientador está sempre presente.	60
2	Têm todo o apoio necessário da equipe pedagógica.	20
3	O orientador está sempre presente, mas a escola não tem psicólogo.	20
Total		100

Tabela 6. Fonte: Questionários

Tabela 7 – Apoio da equipe pedagógica da Escola Pública:

Apoio da equipe pedagógica		%
1	A escola tem psicólogo, mas o orientador nem sempre está presente	50
2	A escola não tem psicólogo, mas o orientador está sempre presente.	20
3	A escola não tem psicólogo e o orientador nem sempre está presente.	10
4	A escola não tem psicólogo.	10
5	O orientador está sempre presente.	10
Total		100

Tabela 7. Fonte: Questionários

Percebemos que 100% das professoras das escolas privadas afirmaram ter um corpo técnico atuante em contraste com os resultados obtidos para as públicas. Deve-se considerar, inclusive, que para cada uma destas instituições de ensino, existe apenas um psicólogo para atender aos três turnos, impossibilitando um atendimento contínuo devido à carga horária prevista por lei. Há dias em que este profissional, simplesmente, não vai à escola em nenhum horário. O mesmo acontece com Orientadores e Supervisores. Assim o “está sempre presente” informado pelas professoras destas escolas pode não corresponder à realidade, mas se referir aos momentos em que estes profissionais foram requisitados e, coincidentemente, a professora encontrou apoio.

Nas públicas, em 60% das respostas, percebe-se a ausência do orientador; 40% afirma que a escola não tem psicólogo e, em apenas 30%, constata-se a presença constante do orientador. Este quadro gera uma série de problemas para alunos e professores, e a falta de assistência alimenta os baixos índices de rendimento e altos de evasão, nas escolas públicas.

Em relação às respostas aos encaminhamentos dos alunos com dificuldade de aprendizagem ao corpo técnico, realizados pelas professoras, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 8 – Resposta dos encaminhamentos na Escola Privada:

Resposta		%
1	Obtêm resposta dos encaminhamentos e os resultados são compartilhados	50
2	Os resultados dos encaminhamentos lhes são compartilhados	30
3	Sempre obtêm resposta dos encaminhamentos	10
4	O resultado do atendimento não é compartilhado	10
Total		100

Tabela 8. Fonte: Questionários

Tabela 9 – Resposta dos encaminhamentos na Escola Pública:

Resposta		%
1	Nunca obtêm resposta dos encaminhamentos realizados.	30
2	Sempre obtêm resposta dos encaminhamentos realizados.	30
3	O resultado do atendimento é compartilhado.	30
4	O resultado do atendimento não é compartilhado.	10
Total		100

Tabela 9. Fonte: Questionários

Na escola privada, 60% das professoras afirmam receberem resposta aos encaminhamentos; 80% afirma que os resultados dos processos investigativos lhes são compartilhados, e apenas 10% se mantém desinformada quanto aos resultados.

Na escola pública, pode-se afirmar que 60% recebe respostas aos encaminhamentos realizados, mas 40% não tem retorno algum. A ausência de respostas aos pedidos de investigação pedagógica é um fato muito grave e gera a necessidade de a professora tentar resolver, sozinha, as dificuldades enfrentadas por seus alunos. Isto também nos revela que, se entre esses alunos existirem disléxicos, estes ficarão sem diagnóstico, tratamento e assistência pedagógica adequados.

Considerando que 60% das professoras afirmaram estar os orientadores ausentes, e 40%, não haver psicólogo nas escolas, concluímos que, apesar de os resultados serem compartilhados em algumas delas, as práticas pedagógicas podem se manter longe das ideais para aqueles alunos em dificuldade de aprendizagem, visto que não existem profissionais para desenvolvê-las e capacitar os professores.

O questionamento acerca da experiência com alunos disléxicos nos revelou os seguintes resultados:

Tabela 10 – Experiência com alunos disléxicos na Escola Privada:

Experiência		%
1	Nunca tiveram experiência com disléxicos.	30
2	São requisitadas e orientadas em relação às práticas pedagógicas necessárias, mas não afirmam se têm sempre informação acerca do tratamento.	40
3	São requisitadas e orientadas em relação às práticas pedagógicas necessárias e têm sempre informação acerca do tratamento.	20
4	Têm sempre informação acerca do aluno em relação ao tratamento, mas não informam se tem orientação de práticas pedagógicas.	10
Total		100

Tabela 10. Fonte: Questionários

Tabela 11 – Experiência com alunos disléxicos na Escola Pública:

Experiência		%
1	Nada informaram.	40
2	Não são requisitadas nem orientadas em relação às práticas pedagógicas necessárias	30
3	Não são requisitadas, nem orientadas em relação às práticas pedagógicas necessárias e não têm informação acerca do aluno em relação ao tratamento.	20
4	São requisitadas e orientadas em relação às práticas pedagógicas necessárias	10
Total		100

Tabela 11. Fonte: Questionários

Nas escolas privadas percebe-se que existe uma preocupação em informar as docentes acerca da situação do aluno disléxico, já que 60% delas afirmam ser requisitadas e orientadas em relação às práticas pedagógicas necessárias. Apesar de 40% não informar se tem sempre informação acerca do tratamento, 30% das participantes dizem recebê-lo.

Na escola pública, os resultados ratificam as informações anteriores quanto à atuação do corpo técnico: 50% das professoras afirmam não serem requisitadas nem orientadas em relação às práticas pedagógicas necessárias; 20% diz não ter informação acerca do tratamento e apenas 10% recebe orientação pedagógica.

Questionadas acerca da valorização dada pelos currículos acadêmicos às dificuldades de aprendizagem na formação acadêmica, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 12 – Os currículos acadêmicos e as dificuldades de aprendizagem - professoras da Escola Privada:

Conteúdo		Origem Acadêmica %			Total
		UFPB	UVA	UNIFE	%
1	O currículo não deu a devida importância às dificuldades de aprendizagem e pouco foi visto sobre elas.	20	10		30
2	O currículo não deu a devida importância às dificuldades de aprendizagem.	20	20		40
3	Pouco foi visto sobre dificuldades de aprendizagem.	20		10	30
Total					100

Tabela 12. Fonte: Questionários

Tabela 13 – Os currículos acadêmicos e as dificuldades de aprendizagem - professoras da Escola Pública:

Conteúdo		Origem Acadêmica %					Total
		UFPB	UVA	UNIFE	E.E.E. V.C.	URC	%
1	O currículo não deu a devida importância às dificuldades de aprendizagem .	30				10	40
2	Nada foi visto em relação às dificuldades de aprendizagem.	10	10			10	30
3	Pouco foi visto sobre dificuldades de aprendizagem.	20		10			30
Total							100

Tabela 13. Fonte: Questionários

As professoras das escolas privadas e públicas foram unânimes em afirmar que os currículos acadêmicos têm déficits em seu conteúdo programático no que concerne a dificuldades de aprendizagem. Das vinte questionadas, 60% advêm na UFPB, e todas confirmaram a deficiência do currículo acadêmico no trato das dificuldades de aprendizagem. Isto torna a situação bem mais grave, pois sabemos que é esta Instituição de Ensino Superior a responsável pela formação da maioria de nossos professores polivalentes. O segundo maior índice é o da UVA, com 20% das participantes da pesquisa.

Vamos analisar as respostas dadas pelas egressas da UFPB, cujo currículo foi objeto de estudo nosso.

A opção, dada na pesquisa, de que o currículo não deu a devida importância às dificuldades de aprendizagem foi escolhida por 41,66% das participantes; 33,33%

afirmou que pouco foi visto sobre dificuldades de aprendizagem; 16,66% informou que o currículo não deu a devida importância às dificuldades de aprendizagem e pouco foi visto sobre elas. O fato de 8,33% afirmar que nada foi visto em relação às dificuldades de aprendizagem é um tanto fora da realidade, pois o conteúdo programático do curso de Graduação em Pedagogia contempla, embora de forma insuficiente, as dificuldades de aprendizagem no quadro de disciplinas obrigatórias e permite ainda que o aluno, por opção, se aprofunde no tema, de acordo com nosso estudo.

Em relação aos conteúdos dos cursos de formação continuada, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 14 – Os cursos de formação continuada e as dificuldades de aprendizagem - professoras da Escola Privada:

Conteúdo		Origem Acadêmica %			Total
		UFPB	UVA	UNIFE	%
1	Os cursos contemplam as dificuldades de aprendizagem e práticas pedagógicas adequadas.		30		30
2	O que é dado é suficiente para a prática docente	20		10	30
3	Os cursos contemplam as dificuldades de aprendizagem e o que é dado é suficiente para a prática docente	20			20
4	Os cursos não contemplam as dificuldades de aprendizagem nem práticas pedagógicas adequadas.	20			20
Total					100

Tabela 14. Fonte: Questionários

Tabela 15 – Os cursos de formação continuada e as dificuldades de aprendizagem - professoras da Escola Pública:

Conteúdo		Origem Acadêmica %					Total
		UFPB	UVA	UNIFE	E.E.E. V.C.	URC	%
1	O que é dado é suficiente para a prática docente.	40	10	10		10	70
2	Os cursos contemplam as dificuldades de aprendizagem e práticas pedagógicas adequadas.	20					20
3	Os cursos não contemplam as dificuldades de aprendizagem nem práticas pedagógicas adequadas				10		10
Total							100

Tabela 15. Fonte: Questionários

Os cursos de formação continuada nas escolas privadas se resumem, muitas vezes, às semanas pedagógicas e de planejamento, que acontecem, de forma isolada, no início e no meio do ano letivo. Como não configuram práticas regulares nem ocorrem sob planejamento e fiscalização contínua, vamo-nos deter na análise das informações dadas apenas pelas professoras da rede municipal de ensino.

Os cursos de formação continuada ministrados pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, para os professores polivalentes, são, atualmente, semipresenciais. Ocorre um encontro a cada mês, de agosto a novembro e, semanalmente, são endereçados conteúdos no espaço virtual. Textos e atividades são postados e respondidos através do portal. A obrigatoriedade de o professor ler acerca de práticas pedagógicas a cada semana já é um grande avanço, mas, por outro lado, o suporte utilizado não garante que as atividades sejam realmente feitas pelo professor. Portanto, existe a oportunidade real de o docente se inteirar de textos científicos que orientam as práticas docentes, cabe a eles darem a necessária valorização às oportunidades.

Considerando as respostas dadas pelas participantes da pesquisa, percebemos que 90% delas têm uma opinião favorável aos conteúdos dos cursos de formação continuada no tocante às dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, os resultados obtidos acerca do que é dislexia estão longe do ideal, como vimos na sua conceituação e ratificaremos na análise das próximas tabelas.

Ao questionamento acerca dos impedimentos para a atenção necessária aos disléxicos, foram dadas as seguintes respostas:

Tabela 16 – Impedimentos para a atenção adequada aos disléxicos – professoras da Escola Privada

Impedimento		Origem Acadêmica %			Total
		UFPB	UVA	UNIPE	%
1	Conhecimento insuficiente acerca da dislexia e classe numerosa.	20	10		30
2	Classe numerosa	10	20		30
3	Conhecimento insuficiente acerca da dislexia.	10		10	20
4	Conhecimento insuficiente acerca da dislexia, classe numerosa, falta de apoio e orientação pedagógicos.	20			20
Total					100

Tabela 16. Fonte: Questionários

Tabela 17 – Impedimentos para a atenção adequada aos disléxicos – professoras da Escola Pública:

Impedimento		Origem Acadêmica %					Total
		UFPB	UVA	UNIFE	E.E.E. V.C.	URC	%
1	Classe numerosa	10	10				20
2	Conhecimento insuficiente acerca da dislexia, classe numerosa, falta de apoio e orientação pedagógicos.	20					20
3	Conhecimento insuficiente acerca da dislexia, falta de apoio e orientação pedagógicos.	10			10		20
4	Classe numerosa, falta de apoio e orientação pedagógicos.			10			10
5	Conhecimento insuficiente acerca da dislexia, classe numerosa.	10					10
6	Conhecimento insuficiente acerca da dislexia, falta de orientação pedagógica.	10					10
7	Não respondeu	10					10
Total							100

Tabela 17. Fonte: Questionários

Nas escolas privadas, a classe numerosa foi tida por 80% das participantes como causa mais impeditiva para o atendimento adequado aos disléxicos; seguido do conhecimento insuficiente acerca da dislexia, citado por 70% das professoras, e apenas 20% inclui a falta de orientação pedagógica, fato que ratifica os resultados da Tabela 10, em que 60% diz ter todo apoio e orientação pedagógica por parte do corpo técnico.

Nas escolas públicas, 66,66% das professoras consideram igualmente, conjunta ou de forma isolada, como mostra a Tabela 17, a classe numerosa, a falta de orientação pedagógica e o conhecimento insuficiente acerca do problema como causas principais da impossibilidade de um atendimento adequado aos disléxicos, considerando-se as respostas de nove participantes. Por outro lado, se considerarmos apenas as respostas das professoras da escola privada que já tiveram experiência com disléxicos, 85% afirma que tem orientação pedagógica.

É bastante nítida a diferença de atuação do corpo técnico da escola privada em relação ao da pública. O problema é ainda mais grave quando sabemos que os alunos da escola privada têm possibilidades econômicas de se tratarem com profissionais especializados, de terem apoio extraescolar, pais relativamente mais

presentes e acesso a uma tecnologia que dê condições de um melhor desenvolvimento.

O aluno disléxico da escola pública está sujeito a um atendimento de saúde pública sobrecarregado e ineficiente, não está incluído no Atendimento de Educação Especial do Ministério da Educação e tem a escola como maior fonte de apoio. Se esta não funciona adequadamente para atender a suas necessidades, fica desassistido, o fracasso escolar é quase inevitável, levando-o à exclusão e à desistência.

Questionadas acerca das causas do nível insuficiente de conhecimento acerca da dislexia, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 18 – Causas do conhecimento insuficiente acerca da dislexia na Escola Privada:

Causas		Origem Acadêmica %			Total
		UFPB	UVA	UNIFE	%
1	Falta de leitura e ausência do tema nos cursos de formação continuada.	20	10		30
2	Currículo acadêmico	10	10		20
3	Currículo acadêmico, falta de leitura e ausência do tema nos cursos de formação continuada.	10	10		20
4	Currículo acadêmico e falta de leitura	10			10
5	Falta de leitura	10			10
6	Não respondeu	10			10
Total					100

Tabela 18. Fonte: Questionários

Tabela 19 – Causas do conhecimento insuficiente acerca da dislexia na Escola Pública:

Causas		Origem Acadêmica %					Total
		UFPB	UVA	UNIFE	E.E.E. V.C.8	URC	%
1	Não respondeu	10		10			20
2	Currículo acadêmico e ausência do tema nos cursos de formação continuada.	10			10		20
3	Ausência do tema nos cursos de formação continuada.	10	10				20
4	Ausência do tema nos cursos de formação continuada e falta de leitura	10					10
5	Falta de leitura					10	10
6	Currículo acadêmico e falta de leitura	10					10
7	Currículo acadêmico, ausência do tema nos cursos de formação continuada e falta de leitura	10					10
Total							100

Tabela 19. Fonte: Questionários

Entre as opções dadas, observa-se que 77,77% das professoras que responderam ao questionamento consideram, conjunta ou isoladamente, a falta de leitura como causa do conhecimento insuficiente acerca da dislexia. Podemos inferir que estas docentes já se conscientizaram de que a aquisição de conhecimento é uma responsabilidade pessoal e, conseqüentemente, depende da vontade de cada um. Como, na Tabela 8, vê-se que 80% afirma que seu conhecimento sobre dislexia varia de regular a insuficiente, inferimos que nossas docentes não se dedicam à pesquisa, a menos que participem de cursos de formação continuada, em que a falta de informação acerca da dislexia é tida como causa de insuficiência para 55,55% das participantes, no mesmo nível do currículo acadêmico.

Entre as egressas da UFPB, 83,33% se refere à falta de leitura, e 50%, ao currículo e/ou à falta do tema nos cursos de formação continuada, ficando muito próximo do resultado geral.

Entre as oito participantes das escolas públicas que responderam a esta pergunta, 62,5%, conjunta ou isoladamente, se refere à ausência do tema nos cursos de formação continuada como causa de seu conhecimento insuficiente acerca da dislexia. De forma conjunta ou isolada, 50% se refere ao currículo acadêmico e/ou à falta de leitura como causas de seu conhecimento insuficiente.

Desse grupo, 75% advém da UFPB, e constatamos que 50% informa como causa da insuficiência o currículo acadêmico, e 83,33% se refere à falta do tema nos cursos de formação continuada. Fato natural, pois, como a grande maioria já terminou sua graduação, os cursos de formação continuada são o referencial mais próximo de aprofundamento de conhecimento científico.

A referência majoritária aos cursos de formação continuada, entre o grande grupo e as egressas da UFPB, é um dado bastante relevante, pois sabemos que esses cursos realmente acontecem, fazendo parte do número total de horas-aula dos professores da rede municipal de ensino de João Pessoa.

Lembramos que, na Tabela 13, 100% das participantes egressas da UFPB admitem que, durante a formação acadêmica, pouco é visto em relação às dificuldades de aprendizagem em geral, e isto inclui a informação deficitária em relação à dislexia. Torna-se extremamente relevante uma revisão nos conteúdos programáticos dos cursos de formação continuada, pois será neles que os docentes terão a oportunidade de se informarem acerca da dislexia e de outros distúrbios,

diminuindo a lacuna deixada pela graduação e os capacitando para uma atividade docente mais eficiente.

Questionadas acerca de serviços especiais direcionados aos disléxicos, nas escolas privadas, 70% das professoras informaram que estas não dispõem deste serviço; as demais se referiram ao corpo técnico. Nas públicas, esse índice foi de 90%.

Quanto à inserção do professor na equipe multidisciplinar de tratamento do disléxico, 100% das professoras das escolas privadas acham importante, e 50% delas deram as seguintes justificativas:

- E1. "Somos nós, os professores, que nos relacionamos diretamente com os alunos na sua formação escolar."
- E2. "Participando dessa equipe, estaria atenta ao trabalho desenvolvido, facilitando a minha prática com os meus alunos."
- E3. "Porque um só profissional [o fonoaudiólogo] não é suficiente para a realização de um trabalho tão importante".
- E4. "Toda ajuda em relação às dificuldades de aprendizagem é bem-vinda."
- E5. "Pois, para esses alunos, é preciso um cuidado especial, uma prática pedagógica diferenciada para poder chamar sua atenção."

Entre as professoras das escolas públicas, 80% são favoráveis à inclusão do professor na equipe multidisciplinar de tratamento da dislexia; 10% se posicionou contra, e 10% não respondeu. Seguem-se as justificativas dadas por 50% do grupo.

- P1. "Porque os alunos que apresentam qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem necessitam de um acompanhamento diferenciado, tanto na sala de aula, como por parte de uma equipe pedagógica qualificada e especializada."
- P2. "A equipe multidisciplinar deve ser composta por profissionais de diversas áreas de conhecimento."
- P3. "O professor teria melhores condições de lidar com os alunos por acompanhamento dos mesmos."
- P4. "Por falta de conhecimento de alguns e pessoal apropriado para o acompanhamento dos mesmos."
- P5. "Para acompanhar o desenvolvimento do aluno."

Percebe-se na fala da maioria das professoras o senso de responsabilidade no trato com o aluno em dificuldade de aprendizagem. Além disso, está presente o sentimento de despreparo e de impotência diante desses problemas.

O fato de serem os docentes que mais de perto e comumente lidam com os alunos é, por si só, uma justificativa muito forte para essa inclusão. As professoras foram muito claras quanto à necessidade de melhor se capacitarem para o exercício

profissional e ao benefício que sua inclusão na equipe multidisciplinar de tratamento da dislexia lhes traria.

Como foi visto anteriormente, a maioria das professoras de escolas privadas dispõem de um corpo técnico presente e atuante, mas, no universo da escola pública, a realidade é muito diferente. Apenas na escola pública foi indicada a alternativa “Tenta resolver sozinha” se há um problema de dificuldade de aprendizagem. Este fato remete a uma necessidade iminente de melhor se capacitar esse docente a fim de que, nessa tentativa, não se desenvolvam práticas pedagógicas que agravem o problema, ou nada seja feito além de se adiar os necessários cuidados.

A dislexia é uma realidade possível em todas as escolas, quer privadas, quer públicas. Precisamos nos conscientizar de que é um direito do indivíduo ter o tratamento adequado a seu desenvolvimento e é responsabilidade do poder público assegurar-lhe essas condições. Não esqueçamos que é um direito garantido por lei, mas só será cumprido se houver pessoas dispostas e capazes de priorizar e desenvolver políticas públicas voltadas para sua assistência.

Vale lembrar que a capacitação docente é também um direito assegurado pela LDB, nosso maior instrumento legal norteador das práticas educacionais.

3.2.2 Grupo II: corpo técnico escolar

O Grupo II foi composto por oito profissionais de escolas públicas e duas de escolas privadas, membros de corpos técnicos, assim distribuídas: quatro Orientadoras Educacionais, três Psicopedagogas e uma Psicóloga de escolas públicas; uma Orientadora e uma Psicopedagoga de escolas privadas.

Nosso foco nas escolas públicas se deu pelo fato de as professoras das instituições privadas terem informado que têm total apoio e suporte do corpo técnico de suas respectivas escolas, que se mantêm informadas e são orientadas acerca de técnicas pedagógicas especiais face aos casos de dificuldades de aprendizagem existentes entre seus alunos. O relato que tivemos foi de que os profissionais (para)médicos mantêm a escola informada acerca do tratamento, e técnicas pedagógicas especiais são direcionadas aos alunos com dislexia. Uma das participantes da escola privada nos relatou que lhes promove adaptação curricular,

atividades mais objetivas, avaliação diferenciada, ausência de cobranças ortográficas nas avaliações escritas, leitor e escriba quando necessário.

Nosso interesse se voltou, então, para confirmar as informações dadas pelas professoras das escolas públicas, que se queixaram da ausência desse apoio e orientação, algumas ressaltando que tentam resolver, sozinhas, os problemas surgidos.

Confirmando as afirmações dadas pelas professoras, a dificuldade mais frequente entre os alunos, citada por 50% das participantes oriundas das escolas públicas, é a leitura; 12,3% citou o *deficit* de atenção e 37,5% nada informou, assim como as profissionais das escolas privadas, embora uma destas tenha citado três casos de dislexia diagnosticados e em tratamento em sua escola.

Questionadas a respeito de como tomam conhecimento dos alunos em dificuldades, 60% afirmou ser o professor quem os encaminha. Este é um dado muito pertinente, pois demonstra a importância de um professor atento e capacitado para ver além do que está consensualmente admitido, principalmente nas escolas públicas, para o início do processo investigativo, encaminhamento para diagnóstico ou, na ausência deste, para o início de práticas pedagógicas que minimizem as dificuldades encontradas pela criança.

Quanto ao encaminhamento do aluno, 80% das participantes informaram que, diante de dificuldades que fogem às soluções pedagógicas, encaminham o aluno para uma avaliação psicopedagógica. Duas participantes de escolas públicas se referiram ao professor de apoio pedagógico, mas esse serviço só é possível dentro da escola se esta possuir uma sala de recursos especiais. Caso contrário, o aluno terá que se deslocar para uma que a tenha, mas 70% das participantes disseram recomendar práticas pedagógicas especiais e acompanhar o professor em suas execuções, sendo seis delas de escolas públicas.

No que concerne à interação dos profissionais especializados, psicólogo e fonoaudiólogo, que estejam atendendo seus alunos, 50% das participantes oriundas da rede pública afirmaram que se mantêm informadas acerca do tratamento e que buscam informação do aluno junto aos professores, mas 50% nada informou. Podemos inferir, que, nestas escolas, não ocorre a interação necessária entre corpo técnico e professores, fato já citado pelas docentes de escolas públicas (v. Tabela 7), muitas até tentando resolver sozinhas os problemas (v. Tabela 5) e entre os profissionais que realizam o tratamento e a escola.

Quanto à inclusão do professor na equipe multidisciplinar de tratamento da dislexia, 100% das participantes foram a favor, cuja importância foi assim justificada por algumas:

- CT1. “O professor lida diretamente com essa criança ou adolescente, portanto o acompanhamento tende a ser mais eficaz.”
 CT2. “Um atendimento conjunto facilita o tratamento da dificuldade.”
 CT3. “É extremamente importante que o professor acompanhe para que possa trabalhar com essa criança de forma coerente diante da situação.”
 CT4. “Acompanhar o aluno em sua aprendizagem com mediação específica, respeitando seu ritmo, desafiando-o e estimulando-o para que avance.”
 CT5. “É de fundamental importância, pois é ele quem lida diretamente com a criança.”
 CT6. “Primordial, pois é com a vivência que podemos diagnosticar o problema e desenvolver atividades para atendê-los.”

De uma forma geral, é o fato de o professor lidar direta e cotidianamente com o aluno disléxico e a necessidade de formá-lo melhor que justificam sua inclusão na equipe multidisciplinar de tratamento, segundo as entrevistadas.

Questionadas acerca dos benefícios que essa inclusão traria para os disléxicos, as entrevistadas ressaltaram que:

- CT1. “Todos os professores de todas as séries devem estar preparados para entender o aluno, bem fundamentados nos preceitos da educação. O professor não sabe lidar com este problema e isso gera outros.”
 CT2. “Um preparo maior sobre essa dificuldade contribuiria para compreender melhor o aluno.”
 CT3. “O professor teria uma formação mais holística adequada. Fala-se em inclusão, mas o professor está sempre de fora.”
 CT4. “Facilitaria o desenvolvimento do aluno disléxico e na sua mediação.”
 CT5. “A principal seria a compreensão que os professores teriam ao planejar um conteúdo e ao avaliar o aluno.”
 CT6. “O professor estaria mais preparado para trabalhar junto ao aluno.”
 CT7. “Subsidiaria o professor de sala para oferecer atividades diversificadas, de acordo com o potencial ou limitação que cada criança apresenta.”
 CT8. “Traria muitos benefícios, pois seria mais uma ajuda para o aluno superar suas dificuldades.”
 CT9. “O professor mais preparado desenvolve habilidades para compreender melhor o aluno.”
 CT10. “O professor saberia como lidar com o aluno e como deveria encaminhar as práticas pedagógicas.”

O posicionamento das componentes do corpo técnico remete à necessidade iminente de se formar melhor nossos docentes, já que, na ausência de outro profissional, é sempre o professor o responsável pelo acompanhamento dos alunos e pela solução de todos os problemas que venham a ocorrer na sala de aula.

Questionadas sobre os entraves existentes para a superação das dificuldades advindas da dislexia, 60% das participantes se referiram diretamente à deficiente formação do professor; 30% referiu-se também à falta de diagnóstico, e apenas uma reportou-se a salas superlotadas.

Este fato ratifica nosso posicionamento acerca dos currículos acadêmicos e a responsabilidade de as Instituições de Ensino Superior se voltarem, mais atentamente, às dificuldades de aprendizagem, já que estas são comuns a todos os segmentos da sociedade, independentemente de raça, faixa etária, condição social ou gênero. Algumas, como a dislexia, simplesmente não deixam de existir, e seu portador pode necessitar de ajuda por toda a vida. A falta de formação adequada, além de privar o aluno da necessária assistência, leva, inclusive, a generalizações que impedem, mais das vezes, seu encaminhamento para uma necessária investigação.

Para a solução dos entraves à assistência do aluno em dificuldade, foi sugerido pelas participantes das escolas privadas que as coordenações, supervisão e gestão escolares devem ter informação acerca de psicopedagogia e efetivar o treinamento dos professores; que a escola deve oferecer ao professor formação continuada e condições de trabalho adequadas, reduzindo o número de alunos por turma e disponibilizando um professor auxiliar.

Em relação a este fato, as participantes da escola pública, por unanimidade, direta ou indiretamente, referiram-se à formação docente como solução para o problema. Este posicionamento demonstra o quanto os professores das escolas públicas estão sozinhos na solução de seus problemas. Portanto, formar bem este docente é condição básica para que se efetive um mínimo de assistência aos portadores de dislexia e de outras dificuldades de aprendizagem.

Em relação às medidas tomadas em presença de alunos em risco de dislexia, as participantes de escolas privadas informaram que os alunos são encaminhados para diagnóstico e que a escola dispõe de atendimento diferenciado para os portadores de dificuldades em geral, mas consideram o conhecimento do professor acerca da dislexia insuficiente.

Quanto às escolas públicas, 100% das participantes afirmaram não dispor de atendimento especial em suas respectivas escolas e também classificaram o conhecimento do professor acerca da dislexia insuficiente.

Quanto à causa para este deficiente conhecimento, 80% das participantes citaram a pouca atenção dada ao problema nos cursos de formação acadêmica e/ou continuada.

Cabe-nos agora concluir que existe uma necessidade iminente de que as Instituições de Ensino Superior se voltem para seus currículos e reflitam sobre a necessidade de ajustá-los realmente às necessidades da população escolar, uma vez que ficou claro que as dificuldades de leitura e escrita são as mais presentes e que estas podem ser causadas não só por problemas pedagógicos, emocionais, físicos ou sociofamiliares, mas que, possivelmente, terão como causa uma dificuldade de aprendizagem, como a dislexia, que exige do docente muito mais que sua experiência profissional para com ela lidar e prestar a assistência adequada a seus portadores.

3.2.3 Grupo III: profissionais de saúde da equipe multidisciplinar

Em razão de as participantes dos Grupos I e II advindas de escolares particulares terem nos informado que existe comunicação constante entre os profissionais de saúde e a escola, nossa atenção se voltou para o órgão público oficial responsável pela assistência aos portadores de necessidades especiais, em João Pessoa, a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD).

Neste órgão, solicitamos que três Psicólogas, três fonoaudiólogas e duas neurologistas respondessem a nossos questionários. Obtivemos resposta de uma neurologista e duas fonoaudiólogas. As psicólogas não acharam pertinente responder ao questionário visto este órgão oficial não prestar atendimento terapêutico a portadores de dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outras dificuldades de aprendizagem que não estejam inseridas no que dispõe o Decreto Nº. 6.571/2008, que normatiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que afirma em seus Artigos 1º e 3º:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I – implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação continuada de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

[...]

Assim como a LDB, este Decreto não deixa bem claro o que venha a ser “alunos com deficiência”.

De acordo com Capítulo III, p. 21, dos Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes de espectro do autismo e psicose infantil.

Nesse quadro de atendimento especial incluem-se também os alunos superdotados.

Na FUNAD, duas representantes da Assessoria de Educação Especial, informaram que, a partir de 2010, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) delimitou os casos que seriam atendidos pelo AEE, determinando a desvinculação da dislexia e de outras dificuldades de aprendizagem do programa de assistência do Governo Federal e demais órgãos públicos. Ressaltaram ainda que este órgão atende aos casos de transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, deficiências intelectuais, sensoriais e motoras, não fazendo os disléxicos parte do público-alvo de atendimento.

Questionadas a respeito do diagnóstico, informaram que este pode ser feito na FUNAD, mas que o portador é encaminhado para as Instituições de Ensino Superior que possuem clínicas de estágio de Psicopedagogia e Fonoaudiologia.

Em relação às salas de recursos especiais das escolas, informaram que estas não são obrigadas a prestar assistência aos disléxicos, e este serviço só é disponibilizado indiretamente pelo treinamento dado ao professor, caso haja procura.

Os depoimentos da neurologista e das fonoaudiólogas nos remeteram também à falta de atendimento especial para o dislético neste órgão oficial.

A neurologista nos informou que houve, este ano, na FUNAD, três casos de dislexia diagnosticados, todos meninos e que, havendo necessidade de confirmação, encaminha para os demais profissionais da equipe multidisciplinar. Informou ainda que não entra em contato com a escola e que a orientação fica a cargo dos demais profissionais.

Apesar de trabalharem na FUNAD, as fonoaudiólogas se posicionaram em relação aos atendimentos particulares feitos em seus consultórios. Ambas informaram que recomendam práticas pedagógicas especiais e acompanham sua execução, sendo o trabalho de acompanhamento do paciente dislético feito através de trocas de informações com os professores; uma delas se reportou a “alguns pais”.

Questionadas a respeito da importância do professor do Ensino Fundamental no acompanhamento do dislético, ambas o consideraram de fundamental relevância, por ele trabalhar a parte pedagógica do tratamento e influenciar seus resultados.

Foram ambas favoráveis à inclusão do professor na equipe multidisciplinar de tratamento do dislético, justificando que

F1. Através dessa inclusão, poder-se-iam acrescentar e somar conhecimentos acerca de informações que o pedagogo apresentasse. Este profissional estaria, sem dúvida, mais preparado para incluir-se efetivamente.”

F2. Facilitaria o processo de tratamento, já que esse profissional trabalha diretamente com a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, bem como com o desenvolvimento psicossocial.”

O posicionamento das fonoaudiólogas ratifica as justificativas dadas anteriormente pelas professoras e técnicas acerca da inclusão do professor nesta equipe.

Em relação aos maiores entraves à superação das dificuldades trazidas pela dislexia, as fonoaudiólogas afirmaram que

F1. “Muitas vezes o diagnóstico tardio dificulta a minimização das dificuldades. Outras vezes, a falta de participação do pedagogo, demais profissionais e da família no processo de aprendizagem da criança.”

F2. “A dificuldade é que o professor, muitas vezes, não tem contato com outros profissionais em sua escola e não tem conhecimento das alterações que a dislexia traz.”

Vimos, mais uma vez, a importância do professor no processo de superação da dislexia, de sua capacitação para promover um diagnóstico precoce e da interação com outros profissionais que possam aprofundar seus conhecimentos.

Como os atendimentos especiais da população escolar estadual e municipal, segundo representantes da Assessoria de Educação Especial, estão sob a coordenação da pedagoga coordenadora deste setor da FUNAD, achamos conveniente questioná-la sobre a assistência dada aos disléxicos, nas salas de recursos das escolas públicas municipais. A resposta que obtivemos foi: “O nosso público alvo são pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/Superdotação, não domino o assunto dislexia. Estou à disposição de assuntos para este público”.

Este posicionamento nos confirmou as informações dadas pelas funcionárias e nos fez questionar o que nos orienta o texto legal dos Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (p.21), quando afirma que pessoa com deficiência é aquela que “tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. O texto também se refere a “alunos com transtornos globais do desenvolvimento” como sendo “aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação” como público alvo do AEE.

A dislexia é um transtorno permanente, que afeta diretamente a aquisição da linguagem escrita e, conseqüentemente, a comunicação e a interação social, restringe sobremaneira a participação plena e efetiva de seu portador na escola e na sociedade, sendo uma causa significativa de fracasso e evasão escolar. Não vemos, assim, razão lógica para sua exclusão deste programa do Governo Federal.

Podemos afirmar que, unanimemente, nossas entrevistadas foram favoráveis à inclusão do professor na equipe multidisciplinar de atendimento ao disléxico.

Diante da exclusão da dislexia do AEE do Governo Federal, vemo-nos diante de um problema ainda mais sério que é o de incluir a dislexia no conjunto de necessidades especiais amparadas pelo programa. Essa exclusão cria uma série de entraves a todas as outras medidas sugeridas pelas participantes da pesquisa, como mudança nos currículos acadêmicos e maior atenção nos cursos de formação continuada às dificuldades de aprendizagem.

Sabemos que todas as políticas públicas se fundamentam nas prioridades determinadas pelo Governo Federal. Assim, a exclusão da dislexia promove, cada vez mais, a impossibilidade de o professor se capacitar por falta de oportunidade de aprofundar seus conhecimentos nos cursos que lhes são obrigatórios, já que não é prioridade social.

Resta à escola, através de seu corpo técnico e de gestão, tomar medidas que favoreçam o aperfeiçoamento de seu quadro docente, a fim de promover condições de assistência adequada a estes alunos que, por motivos desconhecidos e incompreensíveis, se encontram privados, por lei, de terem o tratamento igualitário, garantido, acima de tudo, pela Constituição Federal e por instrumentos legais citados neste trabalho, como a LDB e o ECA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, vimos que a dislexia é um transtorno de aprendizagem que pode atingir níveis de leve a severo, que não tem cura e atinge um percentual alto da população escolar, segundo dados da ABD. A inexistência de diagnóstico e atendimento ou sua realização tardia leva o disléxico a desenvolver uma série de outros problemas psicológicos, com consequências que vão do fracasso e abandono escolar ao suicídio.

Esse distúrbio de aprendizagem requer um atendimento especializado e o professor, principalmente o do Ensino Fundamental, tem um papel muito importante na identificação precoce do problema, mas o conhecimento insuficiente acerca desse e de outros distúrbios leva-o a ignorá-la ou confundi-la com preguiça, desatenção, desinteresse e até incapacidade cognitiva. Nesse cenário, o aluno da escola pública é a maior vítima, por falta de pessoal capacitado para a assistência nestas instituições de ensino e pelo inexistente ou precário atendimento nos serviços públicos de saúde e educação especial.

De uma forma geral,

A escola acredita na democratização do ensino, mas não se atina a outro problema mais complexo, isto é, a democratização socioeconômica, onde nascem as causas das epidemias das dificuldades de aprendizagem. Esse problema [...] não se limita a um problema pedagógico, ele é um problema econômico, social e político. (FONSECA, 1995, p. 343)

Pudemos perceber que é realmente na definição das políticas públicas que nascem todos os entraves para as medidas mais que necessárias sugeridas pelas participantes desta pesquisa, como mudanças nos currículos acadêmicos e/ou dos conteúdos programáticos dos cursos de formação continuada.

Se pretendíamos chamar a atenção para a necessidade de inclusão do professor na equipe multidisciplinar de tratamento da dislexia, vemo-nos, agora, diante da obrigatoriedade de denunciar a arbitrariedade das escolhas feitas pelos órgãos oficiais daqueles que merecem ou não ser assistidos pelos programas direcionados aos portadores de deficiência e dificuldades de aprendizagem, como o AEE.

Não existem justificativas para a exclusão dos disléxicos desses programas assistenciais a não ser o descaso e a falta de respeito a pessoas que podem se capacitar a vencer suas dificuldades e tornarem-se indivíduos capazes de se exercer social e profissionalmente.

Nossa pesquisa mostrou o conhecimento insuficiente do professor acerca da dislexia e o esforço que esses profissionais empreendem para resolver seus problemas, principalmente nas escolas públicas, na maioria das vezes sem auxílio nem de um corpo técnico presente e atuante. Ficou claro o desejo de se capacitar dentro de cada uma delas e, de uma forma geral, constatou-se que uma maior atenção às dificuldades de aprendizagem, em especial à dislexia, dada pelo currículo acadêmico e cursos de formação continuada é a solução mais viável e econômica para minimizar as consequências desastrosas dessa deficiência. Por outro lado, a falta de leitura constada entre as docentes foi um dado bastante significativo na causa de seu conhecimento insuficiente acerca da dislexia.

Capacitar o professor é a solução mais logicamente aceitável, no entanto, esbarra nas prioridades das políticas públicas, criando um ciclo vicioso que alimenta a falta de conhecimento e consequente ineficiência pedagógica, transformando a escola num ambiente de fracassos e frustração.

Enquanto as professoras das escolas privadas, quando identificam um aluno em risco de ser portador de uma dificuldade de aprendizagem, encaminham-no para uma investigação e são capacitadas e orientadas para prestarem assistência aos casos diagnosticados, nas escolas públicas, há desconhecimento, falta de assistência e treinamento, e poucas práticas pedagógicas específicas são direcionadas aos alunos em dificuldade, além daquelas que a experiência do docente lhe permite executar.

Outro dado significativo é que as escolas privadas mantêm uma estreita relação com os profissionais de saúde da equipe multidisciplinar de tratamento da dislexia, ao passo que os alunos das escolas públicas mal têm quem identifique a situação de risco, o diagnóstico nem sempre é realizado e, mesmo se confirmada a dislexia, lhes é negado, por determinação de instrumentos legais, a garantia do tratamento gratuito, tendo que se recorrer a clínicas de estágio psicopedagógico e fonoaudiológico de Instituições de Ensino Superior privadas, uma vez que a coordenadora não domina o “assunto dislexia”.

Se pretendemos que nossas instituições públicas de Ensino Básico cumpram o papel a que social e legalmente se destinam, devemos, em primeiro lugar, exigir que seus alunos, sem exceção, recebam o mesmo tratamento assistencial diante de suas dificuldades e que os profissionais educadores se capacitem para lhes ministrar práticas pedagógicas adequadas a suas necessidades, a fim que não continuem sendo fonte de exclusão social promovida por reiteradas frustrações e fracassos para alunos e professores.

Incluir a dislexia no AEE e o professor na equipe multidisciplinar de seu tratamento, fato que os levaria, obrigatoriamente, a uma melhor capacitação, nos parecem ser atitudes bastante pertinentes para que os disléxicos que não dispõem de recursos financeiros para estudar em escolas privadas e/ou terem a assistência particular de saúde superem suas dificuldades e possam se capacitar para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Professores e Professauros*: uma reflexão sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

APPDE. *Discalculia*. 2009. Disponível em: <http://www.appdae.net/discalculia.html>. Acesso em : 7/72011.

ARAÚJO, Cláudia V. F. de Oliveira. Concepções infantis das diferenças. In: CRUZ, Silvia H. V.(org.). *A criança fala*. Perdizes, SP: Cortez, 2008.

BERNSTEIN, Basil. Prefácio. In: *Vygotsky em foco*: pressupostos e desdobramentos. 4 ed. DANIELS, Harry (org.). Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BOLSANELLO, Aurélio. *Conselhos – Análise do comportamento humano em Psicologia*. 6 ed. Curitiba: Editora Educacional Brasileira S.A., 1986.

BOSSA, Nadia A. *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Coleção Psicopedagogia: Transtornos de Aprendizagem. São Bernardo do Campo, SP: Nitta's Digital Vídeo. [s.d.]

BRAGGIO, Mario Ângelo. *A inclusão do disléxico na escola*. Acessível em: <http://209.85.215.104/search?q=cache:FDIQgrRu38YJ:www.dislexia.org.br/material/e-studantes/inclusa>. Acesso em: 7/9/10

BRASIL. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Acessível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm . Acesso em: 24/01/11.

_____. *Marcos Político-Legais da educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*, 1997, p. 23-24.

CAIADO, Elen C. Fonoaudiologia: A importância da comunicação. *Brasil Escola*. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/fonoaudiologia/>. Acesso em 10/08/2011.

CAPELLINI, Simone Aparecida et al. *Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar*. Acessível em: <http://www.google.com.br/search?client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Apt-BR%3Aofficial&channel=s&hl=pt-BR&source=hp&q=Desempenho+em+sonci%C3%Aancia+fonol%C3%B3gica%2C+mem%C3%B3ria+operacional%2C+leitura+e+escrita+na+dislexia+familiar&meta=&btnG=Pesquisa+Google>
Acesso em: 24/11/10

CAPELLINI, Simone Aparecida; NAVAS, Ana Luíza G. Pinto. Questões e desafios na área da aprendizagem e dos distúrbios de leitura e escrita. In: ZORZI, Jaime Luiz;

CAPELLINI, Simone Aparecida (orgs.). *Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura – Escrita: Letras Desafiando a Aprendizagem*, 2 ed. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2009.

CAPES. *Formação de professores da educação fundamental é debatida na Câmara*. Assessoria de Imprensa, 11 de Set. de 2009. Acessível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/3120-formacao-de-professores-da-educacao-fundamental-e-debatida-na-camara>. Acesso em: 30 de Jan. de 2011

CAPES. *Governo Federal institui política nacional de formação de professores*, 30 de Jan. de 2009. Acessível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2523-governo-federal-institui-politica-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 23/01/11

CARDOSO FILHO, Celso Rodrigues. *Jogos Matemáticos para Estimulação da Inteligência nos Distúrbios*, 2007. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/2067/1/Jogos-Matemaacuteticos-Para-Estimulaccedilatildeo-Da-Inteligecircncia-Nos-Distuacuterbios-De-Discalculia/pagina1.html>. Acesso em: 7/7/2011.

CHARD, David J & DICKSON, Shirley V. *Consciência Fonológica: Linhas mestras para ensino e para avaliação*. Disponível em: http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos_david_consciencia_fonologica.htm. Acesso em: 5/1/11.

COLOMER, Teresa & CAMPS, Anna. *Ensinar a ler ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONDEMARIN, Mabel; BLOMQUIST, Marlys. *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007

DAVYDOV, V.V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. In: *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 4 ed. DANIELS, Harry (org.). Campinas, SP: Papirus, 1999.

DISLEXIA é tema de interesse nacional. Entrevista de Maria Ângela Nogueira Nico a Jovem Pan. Acessível em: <http://jovempan.uol.com.br/noticias/2010/11/dislexia-e-tema-de-interesse-nacional.html>. Acesso 2/2/11

DISLÉXICOS podem pedir tempo extra para fazer provas. Acessível em: <http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&client=firefox-a&hs=DSj&rls=org.mozilla%3Apt-BR%3Aofficial&channel=s&q=A+institui%C3%A7%C3%A3o+oferece+20%25+de+tempo+adicional+para+os+candidatos+nessa+condi%C3%A7%C3%A3o%2C+que+tamb%C3%A9m+deve+ser+informada+no+momento+da+inscri%C3%A7%C3%A3o.+%22Procuramos+atender+sua+solicita%C3%A7>

%C3%A3o+de+ter+ou+n%C3%A3o+um+fiscal+s%C3%B3+para+ele.&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=

DOCKRELL, Julie e MACSHANE, Jonh. *Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*; trad. Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EVANS, Peter. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 4 ed. DANIELS, Harry (org.). Campinas, SP: Papirus, 1999.

FONSECA, Vítor. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1986, p.11-13.

FREIRE, R. M. A metáfora da dislexia. In: LOPES FILHO, C. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *Vygotsky & Bahktin - Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 2002.

GADOTTI, Moacir et al. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GINÉ, Climent. A avaliação psicopedagógica. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2 ed. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Grande Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 2107.

IRLEN, Helen. *Reading by the colors: overcoming dyslexia and other reading disabilities through the Irlen Method*. New York, USA: Avery Publishing Group Inc., 1991.

JOSE, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1991.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, vol. 32, nº 53, Santa Cruz do Sul, p. 1-25, dez. 2007 Acessível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 18/02/2011.

KLEIN, Hanna. Avaliação das dificuldades de linguagem em crianças e em adolescentes. In: SNOWLING, M. ; STACKHOUSE (orgs.). *Dislexia fala e linguagem: Um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LANDAU, Elaine. *Dyslexia*. USA: Franklin Watts Library, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens. In: *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, São Paulo: Cortez, 2006.

LÓPEZ-ESCRIBANO, Carmen. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia de desarrollo. In: *Revista de Neurologia*, 2007. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=related:U2Wwbb-03aYJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&assdt=2000> Acesso em: 24/11/10

LUCIRIO, Ivonete. Que letra feia. In: *Vivasaúde*. N.91. São Paulo: Escala, 2011. p. 66-69

MALUF, Maria Regina *O Psicólogo na educação: fracasso ou sucesso?*, 2003
Disponível em:
<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=76>
Acesso em: 2/02/11

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Vicente. *Uma doença da classe média*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx02.htm>. Acesso em 12/01/11

_____. *Como garantir atenção especial aos disléxicos*. Disponível em: <http://vicente.martins.sites.uol.com.br/> . Acesso em: 12 de ago. 2008

MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência: Crônica Trovada da Cidade de São Sebastião*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983

MORATO, Edwiges Maria. *Linguagem e Cognição – as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. 2ª ed., São Paulo: Plexus, 2002.

MUTER, Valerie. Antevendo as dificuldades de leitura e de ortografia das crianças. In: SNOWLING, Margaret; SACKHOUSE, Joy et al. *Dislexia fala e linguagem: Um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NICO, Maria Ângela Nogueira. *Dislexia* . Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/material/artigos/artigo003.html>. Acesso em: 23/01/2011

NICOLOSI, Regina. *O que é Fonoaudiologia?* Disponível em: <http://www.reginanicolosi.com.br/fono.asp> . Acesso em: 2/2/11

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologia da palavra*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PAIM, Isaias. *Curso de psicopatologia*. São Paulo: E.P.U. 1982.

PANTANO, Telma. Distúrbios de Atenção e da Memória. In: ZORZI, Jaime;

PAULO FILHO, Pedro. *A revolução da palavra: uma visão do "homo loquens"*. 2 ed. São Paulo: Siciliano, 1987.

PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2 ed. SCHILLING, Cláudia (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROMERO, Juan F. Atrasos maturativos e dificuldades na aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2 ed. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRAMENTO, Ivonete. *Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: Discalculia*. Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/dificuldades-de-aprendizagem-em-matematica-discalculia-860624.html/6/7/11>. Acesso em: 7/7/2011.

SAMPAIO, Simaia. *Distúrbios e transtornos*, 2009. Disponível em: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/disturbios.htm#Disgrafia>. Acesso em: 6/7/2011

SÁNCHEZ, Emílio. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Cíntia Maria Basso dos, et al. *Linguagem: Como trabalhar com a criança disléxica?* Acessível em: <http://www.visionvox.com.br/biblioteca/d/Dislexia-como-trabalhar-com-crian%C3%A7as-disl%C3%A9xicas.txt> Acesso em: 18/01/2011

SERRA, Helena; ESTRELA, Maria Fernanda P. *Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção*. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/78>. Acesso em 25/07/2011.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*; trad. Dayse Batista . Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, Regina Célia de. *Psicólogo na escola*. Acessível em: <http://www.brasilecola.com/psicologia/psicologo-na-escola.htm>. Acesso em: 1/02/11.

STACKHOUSE, Joy. Fala, ortografia e leitura: quem está em risco e por quê?. In: SNOWLING, Margaret; SACKHOUSE, Joy et al. *Dislexia fala e linguagem: Um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SNOWLING, Margaret J. Dislexia desenvolvimental: uma introdução e visão geral. In: SNOWLING, Margaret; SACKHOUSE, Joy et al. *Dislexia fala e linguagem: Um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEIXEIRA, Alina Campos Tomaz. *A Psicologia na Escola*, 2007. Acessível em: <http://www.webartigos.com> . Acesso em 1/02/11

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VALMASEDA, Marian. Os problemas de linguagem na escola. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2 ed. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VYGOTSKI, L. S. *Collected works*, 2 volumes. Moscou: Progress Publishers, 1982/1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. (trad.) Jefferson L. Camargo. 4 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WAJNSZTEJN, Rubens. Avaliação, diagnóstico neurológico e achados em neuroimagem nos distúrbios de aprendizagem e dislexias. In: ZORZI, Jaime; CAPELLINI, Simone Aparecida (orgs.). *Dislexia e outros distúrbios de leitura – escrita: letras desafiando a aprendizagem*. 2 ed. São José dos Campos, SP: Pulso, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Certidão do Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde - UFPB

ANEXO B – Questionário 1 – Professor

ANEXO C – Questionário 2 – Corpo Técnico

ANEXO D – Questionário 3 - Psicólogo

ANEXO E – Questionário 4 – Fonoaudiólogo

ANEXO F – Questionário 5 - Neurologista

ANEXO G - Correspondência eletrônica enviada pela Coordenadora da Assessoria de Educação Especial da FUNAD

ANEXO A

Certidão do Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde - UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 4ª Reunião realizada no dia 12/07/2011, o projeto de pesquisa intitulado “DISLEXIA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O PROFISSIONAL DOCENTE”, da Pesquisadora Diva Helena Frazão de Vasconcelos. Protocolo nº. 096/11.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionado à apresentação do resumo do estudo proposto à apresentação do Comitê.

ANEXO B

QUESTIONÁRIO 1 – PROFESSOR

Sexo F () M ()

Idade: _____

Escola: _____

Pública () Provada () Bairro: _____

1. Formação profissional: Pedagógico () Superior () Pós-graduação ()

Instituição onde se graduou: _____

Instituição onde se pós-graduou: _____

2. Experiência profissional

Tempo de docência: _____

3. Em poucas palavras, diga o que entende por:

- a) Dislexia
- b) Consciência fonológica

4. Número de alunos por turma:

25 () 30 () 35 () 40 () 45 () Mais ()

5. Entre eles, as maiores dificuldades encontradas são:

Leitura () Escrita () Cálculo ()

6. Você qualifica seu conhecimento acerca de Dislexia como: (marque apenas uma)

- a) Suficiente para minha atividade profissional.
- b) Insuficiente para minha atividade profissional.
- c) Regular.
- d) Muito pouco.
- e) Não tenho conhecimento.

7. Quando você identifica um aluno com dificuldade de aprendizagem você:

- a) comunica aos pais.
- b) encaminha ao SOE.
- c) tenta resolver sozinho(a)

8. Acerca da equipe de apoio psicopedagógico, você diria que: (pode marcar mais de uma)

- a) tenho todo apoio de que preciso.
- b) A escola não tem psicólogo.
- c) o/a orientador(a) pedagógico(a) está sempre presente.
- d) o/a orientador(a) pedagógico(a) nem sempre está presente.

9. Acerca do departamento de orientação pedagógica de sua escola, você pode afirmar que:

- a) sempre obtém resposta quando encaminha um aluno com dificuldade.
- b) nunca obtém resposta quando encaminha um aluno com dificuldade.
- c) o resultado do atendimento é compartilhado com você.
- d) o resultado do atendimento não é compartilhado com você.

10. Caso o aluno esteja em tratamento de dislexia, você: (pode marcar mais de uma)

- a) é requisitado(a) e orientado(a) em relação às práticas pedagógicas necessárias.
- b) não é requisitado(a) e orientado(a) em relação às práticas pedagógicas necessárias.
- c) tem sempre informação do desenvolvimento do aluno em relação ao tratamento.
- d) não tem sempre informação do desenvolvimento do aluno em relação ao tratamento.

11. Em relação a sua formação acadêmica, você diria que:

- a) o currículo deu a atenção devida às dificuldades de aprendizagem.
- b) o currículo não deu a atenção devida às dificuldades de aprendizagem.
- c) pouco foi visto acerca das dificuldades de aprendizagem.
- d) nada foi visto acerca das dificuldades de aprendizagem.

12. Os cursos de formação continuada

- a) contemplam as dificuldades de aprendizagem e práticas pedagógicas adequadas.
- b) não pouco foi visto acerca das dificuldades de aprendizagem e práticas pedagógicas adequadas.
- c) o que é dado é insuficiente para a prática docente.

13. Marque as alternativas que demonstram a impossibilidade de se dar ao disléxico a atenção de que necessita:

- a) classe numerosa.
- b) conhecimento insuficiente do problema.
- c) falta de apoio da equipe pedagógica.
- d) falta de orientação da equipe pedagógica.

14. Caso ache que seus conhecimentos sobre dislexia são insuficientes, para você, isso se deve:

- a) ao currículo acadêmico.
- b) à ausência do tema nos cursos de formação continuada.
- c) à falta de leitura.

Outros: _____

15. A escola dispõe de algum serviço especial de atendimento aos disléxicos?

Sim () Não ()

Quais? _____

16. Você acha importante sua inclusão na equipe multidisciplinar de tratamento do disléxico? Justifique sua resposta.

ANEXO C

QUESTIONÁRIO 2 – CORPO TÉCNICO

Escola: _____

Pública () Provada () Bairro: _____

1. Acerca da dislexia, houve casos de diagnóstico em sua escola? Sim () Não ()

Quantos? _____ Não sabe ()

2. O aluno com dificuldade de aprendizagem

- a) já chega a você com o diagnóstico.
- b) chega normalmente sem diagnóstico.
- c) é sempre encaminhado pelo professor.
- d) é normalmente encaminhado pelo professor.
- e) Outros: _____

3. Que profissionais você indica para diagnóstico?

4. Você recomenda práticas pedagógicas especiais a serem realizadas pelo professor?
Sim () Não ()

5. Em caso afirmativo, você acompanha o professor na execução dessas práticas?
Sim () Não ()

6. Estando o aluno em tratamento, os profissionais que o realizam o mantêm informado acerca dos procedimentos realizados e do desenvolvimento do aluno?

Sim () Não ()

7. Você busca informações sobre o aluno junto a esses profissionais? Sim () Não ()

8. Você acha necessária a inclusão do professor na equipe multidisciplinar de tratamento do disléxico? Que benefícios traria? Justifique sua resposta.

9. Quais são os maiores entraves para a superação das dificuldades provindas da dislexia, no ambiente de sua escola? O que você sugere?

10. Você acha importante sua inclusão na equipe multidisciplinar de tratamento do disléxico? Justifique sua resposta.

11. Você considera os conhecimentos do docente de Ensino Fundamental acerca da dislexia

- a) suficientes
- b) insuficientes

12. A que você atribui esse nível?

ANEXO D

QUESTIONÁRIO 3 – PSICÓLOGO

Local de trabalho _____

Atua em alguma escola? Sim () Não ()

1. Entre os casos de dificuldades de aprendizagem atendidos por você, responda:

- a) Qual o de maior incidência? _____
- b) Por quem são encaminhados? _____

2. Qual o percentual de ocorrência da dislexia entre eles? _____

3. O paciente dislético já chega a você

- a) com diagnóstico. () b) sem diagnóstico. ()

4. Você entra em contato com a escola? Sim () Não ()

5. Na escola, você procura o/a _____

6. Você recomenda práticas pedagógicas especiais à escola? Sim () Não ()

7. Acompanha a aplicação dessas práticas? Sim () Não ()

Como? _____

8. Você considera importante a inclusão do professor na equipe de tratamento da dislexia?

Sim () Não ()

9. Que benefícios você acha que traria ao dislético essa inclusão?

ANEXO E

QUESTIONÁRIO 4 – FONOAUDIÓLOGO

Local de trabalho _____

1. Entre os casos de dificuldades de aprendizagem atendidos por você, responda:

- a) Qual o de maior incidência? _____
- b) Por quem são encaminhados? _____

2. Qual o percentual de ocorrência da dislexia entre eles? _____

3. O paciente dislético já chega a você

- a) com diagnóstico. () b) sem diagnóstico. ()

4. Você entra em contato com a escola? Sim () Não ()

5. Na escola, você procura o/a _____

6. Você recomenda práticas pedagógicas especiais à escola? Sim () Não ()

7. Acompanha a aplicação dessas práticas? Sim () Não ()

Como? _____

8. Você considera importante a inclusão do professor na equipe de tratamento da dislexia?

Sim () Não ()

9. Que benefícios você acha que traria ao dislético essa inclusão?

ANEXO F

QUESTIONÁRIO 5 – NEUROLOGISTA

Local de trabalho _____

1. Entre os casos de dificuldades de aprendizagem atendidos por você, responda:

a) Qual o de maior incidência? _____

b) Por quem são encaminhados? _____

2. Qual o percentual de ocorrência da dislexia entre eles? _____

3. O paciente disléxico já chega a você

a) com diagnóstico. () b) sem diagnóstico. ()

4. Você entra em contato com a escola? Sim () Não ()

5. Na escola, você procura o/a _____

6. Você recomenda práticas pedagógicas especiais à escola? Sim () Não ()

7. Acompanha a aplicação dessas práticas? Sim () Não ()

Como? _____

8. Você considera importante a inclusão do professor na equipe de tratamento da dislexia?

Sim () Não ()

9. Que benefícios você acha que traria ao disléxico essa inclusão?

Correspondência eletrônica enviada pela Coordenadora da Assessoria de Educação Especial da FUNAD

Re: SOLICITAÇÃO DE ENTREVISTA Sexta-feira, 16 de Setembro de 2011 22:07
De: "diva helenia fraza" <dhhfrazao@yahoo.com.br>
Para: "svlramalho Ramalho" <svlramalho@gmail.com>

24/9/2011 01:57

