

ROSÂNGELA DA SILVA CASTELLANI

DISLEXIA: DISTÚRBIO DA PALAVRA E DA ESCRITA

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista pelo curso de Inclusão/Educação Especial da Universidade Federal do Paraná/DEPSI em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Pontal do Paraná/CEAD.

Prof. Orientadora Cláudia C. B. Cobalchini

**PONTAL DO PARANÁ
2004**

Neste momento tão importante da minha vida, quero agradecer sinceramente as pessoas que deixaram em mim as marcas do bem: o carinho, a atenção e a amizade: meus amigos e meus familiares.

Meu agradecimento especial, à professora e orientadora Cláudia Cibele Bitdinger Cobalchini, pelo acompanhamento e revisão do estudo elaborado.

“Uma história não é mais que um grão de trigo. É ao ouvinte, ao leitor que compete fazê-lo germinar. Se não germina, é questão de falta de ar, de sol, de liberdade, de solidão.”

Michel Deón (1966)

RESUMO

Definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área de leitura, escrita e soletração, a dislexia é o distúrbio de maior incidências nas salas de aula, tanto nas instituições educacionais públicas quanto privadas. Conhecer os vários conceitos de dislexia, suas causas, sintomas, formas de tratamento e suas implicações relacionadas à escola, família e sociedade centralizam os objetivos desta pesquisa. A metodologia aplicada foi a leitura a respeito do assunto, em livros, revistas especializadas, apostilas e internet. Segundo MARTINS (2001), 10 a 15% da população mundial é disléxica, e, no Brasil, 20% das pessoas sofrem desse mal, onde 90% das crianças estão nas escolas públicas. As causas da dislexia são neurobiológica e genética, ou seja, o disléxico pode herdar o problema do seu pai ou avô, sem, contudo, ter algum outro tipo de comprometimento neurológico, pois o disléxico utiliza outra parte do cérebro que não o das pessoas "normais". Seus sintomas podem ser variados: fraco desenvolvimento motor, desatenção, imaturidade no trato com outras crianças, dispersão, dificuldades para grafar palavras e na leitura, onde o disléxico pode trocar as letras. Se a dislexia não for adquirida através de uma lesão cerebral, poderá o problema ser solucionado, através de um intenso trabalho de reeducação lingüística, com a ajuda da família e da escola. Através da leitura de inúmeros autores que discutem a dislexia, foram reelaborados os textos que compõem o corpo deste trabalho, a qual está dividida em três capítulos. O primeiro esclarece o que vem a ser dislexia, realiza o percurso histórico que os pesquisadores fizeram sobre o assunto e relata algumas das principais características dos disléxicos. O segundo capítulo compreende a dislexia como uma necessidade especial que deve ser tratada o mais cedo possível para que o portador possa resolver seus problemas e avançar intelectual e socialmente. O terceiro e último ressalta a importância do papel da família e da escola frente a um aluno disléxico, bem como sugere ações para uma reeducação lingüística. Alguns autores como: MARTINS (ibid.), FONSECA (1995), AJURIAGUERRA (1984) e OLIVEIRA (1997) foram mais enfatizados do que outros, visto que estes contribuíram mais significativamente para o alcance dos objetivos centrais deste trabalho. Para estes autores, a dislexia parece resultar de falhas nas conexões cerebrais, contudo existe tratamento para a cura do problema, pois o cérebro pode ser estimulado a relacionar os sons que representam as letras e, em seguida, ao significado das palavras que elas forma. Para isso há que se realizar um trabalho intenso, recheado de compreensão, respeito e carinho pelo disléxico. Caso contrário, a dislexia irá prosseguir pelo resto da vida, tornando o seu portador inseguro e infeliz.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
INTRODUÇÃO.....	1
1. DISLEXIA – UM DISTÚRBO DE LEITURA E ESCRITA.....	3
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	8
1.2 UM ESBOÇO HISTÓRICO DA DISLEXIA.....	10
1.3 ALGUNS SINAIS CARACTERÍSTICOS DOS DISLÉXICOS.....	
2. A DISLEXIA E SUAS IMPLICAÇÕES.....	22
2.1 A DISLEXIA E O PROJETO GENOMA.....	26
2.2 A DISLEXIA E O MÉTODO DE ENSINO.....	27
2.3 A DISLEXIA E A ESCOLA.	29
3. A DISLEXIA, A ESCOLA E A FAMÍLIA.....	31
3.1 A DISLEXIA E A FORMAÇÃO DOS DOCENTES.....	32
3.2 O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA DIANTE DA DISLEXIA.....	38
3.3 O QUE OS PAIS PODEM FAZER PELAS CRIANÇAS DISLÉXICAS.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54

INTRODUÇÃO

No Brasil cerca de 15 milhões de pessoas apresentam algum tipo de necessidade especial. Tais necessidades podem ser classificadas em diversas ordens: mental, auditiva, visual, física, conduta ou deficiências múltiplas. Deste grande número de brasileiros, uma boa parte deles está nas escolas públicas, representando uma maioria de 90%. Neste contingente de crianças, adolescentes, jovens e até adultos, as dificuldades mais comuns estão ligadas à área de linguagem como dislexia, disgrafia e disortografia. Entende-se por dislexia um distúrbio da leitura, ocasionando dificuldade para aprender a ler; por disgrafia e disortografia um distúrbio da escrita por dificuldade na codificação e/ou execução motora dos símbolos gráficos e por dificuldade apresentada no plano ortográfico. Essas dificuldades estão também ligadas a outras áreas, irremediavelmente, desencadeando, por sua vez, uma série de outras dificuldades, causando-lhes muitas das vezes, os infortúnios do fracasso escolar: repetência ou evasão.

Entre os pesquisadores da área de linguagem é unânime afirmar que a dislexia é a mais freqüente entre as crianças com dificuldades para a leitura e escrita.

Dentre as inúmeras funções que a escola abarca, a principal e maior de todas é a de formar o aluno ou a aluna em cidadão ou cidadã, mas para que isso se torne possível, é preciso instrumentá-los, forma que possam fazer bom uso desse instrumento precioso que é a leitura.

A leitura é considerada por todos os educadores, sem exceção, uma poderosa arma para auxiliar o indivíduo na busca de conhecimento que, conseqüentemente, vai prepará-lo para solidificar e legitimar sua cidadania, através de atitudes de autonomia, responsabilidade e solidariedade humana, em qualquer lugar que esteja desse planeta, daí a chamada cidadania planetária.

Ocorre que a escola, por inúmeras razões, não está dando conta de assumir essa função visto que em seu interior e exterior há muitos problemas que a cercam. Não há como culpar a escola, única e exclusivamente pela existência de tais problemas, pois é sabido que ela faz parte de uma sociedade capitalista onde o "ter" parece ser mais importante que o "ser" e desta referência muitos estragos, a escola

tem feito na vida de muitos de seus estudantes. No Brasil, a escola pública, em particular, não apresenta estrutura e nem infra-estrutura para lidar com as necessidades especiais de seus educandos, pois, apresenta espaços físicos inadequados; professores mal formados e sem habilidade específica para o trato com as crianças especiais; falta de recursos materiais para desenvolver uma pedagogia de qualidade; direções e equipes pedagógicas também despreparados - sem conhecimento científico e, às vezes, insensíveis aos problemas que se lhes apresentam. Além de todos esses problemas, há também o fato de que algumas famílias deixam a criança à mercê da escola como esta fosse operar milagres nela. Esperam respostas de sucesso às suas especulações e, não obtendo-as, caem no descrédito frente à escola. Assim os problemas vão se entrelaçando resultando, principalmente para as crianças de necessidades especiais, problemas complicados de serem resolvidos e muitas vezes irreversíveis.

Os objetivos desta pesquisa estão centrados em compreender as causas da dislexia, as conseqüências que esta dificuldade pode trazer para o indivíduo, em especial às crianças, e quais são as propostas para minimizar e/ou solucionar tal problema no sentido de a escola, a família e a sociedade resgatarem a criança, a fim de auxiliá-la a construir seu processo de cidadania com todas as suas implicações.

A metodologia aplicada neste trabalho foi especificamente de buscar subsídios bibliográficos através de livros, revistas, apostilas e outros, intencionando compreender os posicionamentos dos autores, lingüistas, professores, pais e demais interessados na discussão do tema trabalhado.

O trabalho foi graficamente distribuído em três capítulos, onde o primeiro descreve o que vem a ser dislexia, seus tipos, suas principais características, seu diagnóstico, seu histórico e suas implicações referentes à fala, leitura, escrita e comportamento físico do portador. O segundo capítulo refere-se ao paralelo traçado entre a dislexia e suas relações com a escola, com o professor, com a família e com a sociedade em geral. E o terceiro volta-se para a busca de possíveis encaminhamentos no sentido de ajudar o disléxico a se desenvolver. As considerações finais versam sobre às conclusões elaboradas perante todo o conhecimento adquirido e a uma retomada de consciência, enquanto educadora .

1. DISLEXIA - UM DISTÚRBIO DA LEITURA E DA ESCRITA

Há mais de 100 anos, não havia um só país em que a maioria da população não fosse iletrada ou analfabeta. De fato, a alfabetização é muito recente, pois em termos históricos, segundo FONSECA (1995), a estimativa da linguagem escrita é de cerca de 10.000 anos.

MARSHACK (1985, apud) afirma que a linguagem escrita apareceu a 30.000 anos, através de desenhos elaborados em peças de osso, para representar a ação desenvolvida. FONSECA (1995, p. 318) declara que “A estrutura universal da sintaxe é um prolongamento da estrutura biológica da ação.” Para ele, ela não procede de uma ação acidental ou casual. Ela espelha a ação e representa-a.

Diante das afirmações dos autores, deduz-se que a ação precede a linguagem, ou seja, antes do homem desenvolver a linguagem, ele representa suas emoções e sentimentos através do gesto que é a comunicação não-verbal.

Efetivamente, há uma semelhança entre a ação e a linguagem. A linguagem não guia a ação no início do seu desenvolvimento; pelo contrário, a linguagem começa por emergir da ação, depois segue-a, sustenta-a e suporta-a; só mais tarde ela antecipa a ação, regulando-a e estruturando-a sistematicamente. A ação é o fundamento sensório-motor, perceptivo-motor e psicomotor da linguagem. O pensamento bíblico – “no começo era o verbo” (ação) confere à ação sobre essa matéria quando diz que a linguagem inicial, pura linguagem gestual, não verbal, parte da ação, ou seja, da paráfrase. A linguagem é um componente da ação, uma marca que representa a experiência imediata, portanto sensório-motora e concreta. A respeito disso FONSECA (1995, p. 319) comenta que:

“A relação agente-ação-objeto é universal, está implícita numa seqüencialização de ações que fazem sentido e dão sentido à locação, aos atributos e à direção das relações sujeito-objeto. O domínio da ação, que envolve uma complexa integração sensorial (proprioceptiva e exteroceptiva), implica uma discriminação perceptiva concomitante, de onde nasce a linguagem, que, por sua vez depende de uma interação social e colaboral, isto é, uma co-ação.”

A linguagem se constrói a partir da ação, da motricidade, para posteriormente libertar-se do contexto da ação. Para se compreender o que um bebê está tentando dizer é necessário observar aquilo que ele está fazendo.

A organização da linguagem, em termos psiconeurológicos, subentende substratos neurológicos que estão por detrás da organização, ou melhor, da organização das praxias. PIAGET (1960) explica que praxia é uma sistema de movimentos coordenados em função de uma intenção. O autor vai mais além, quando diz que tais sistemas de movimentos não são reflexos, nem automáticos, mas sim movimentos coordenados numa seqüência espacio-temporal intencional.

O sentido que GESCHWIND (1985) dá à “produção metódica de seqüências de marcas” e o sentido que PIAGET (1960) dá à organização das praxias em citação feita por FONSECA (1995) possuem suportes e processos cerebrais específicos, que tendem a ilustrar a evolução da linguagem e a evolução das praxias na espécie humana.

Não é de estranhar, portanto, que as dificuldades práxicas ou psicomotoras possam implicar dificuldades da linguagem, principalmente porque ela só se materializa pela ação, ou seja, pela oromotricidade (para a fala) e pela micromotricidade (para a escrita).

A escrita é uma invenção humana, por isso a capacidade para ler teve a sua base neurológica e filogenética que surgiu para outras funções, além da própria leitura.

Segundo FONSECA (1995) “a maioria dos seres humanos pode aprender a ler, mesmo que seja mínimo o contato com a linguagem escrita da sociedade onde o indivíduo se encontra inserido sócio-culturalmente. Aprender a ler, portanto, não é um talento especial”. É, para o autor, semelhante a um concerto de um automóvel, que pode também subentender uma herança de especialização do cérebro humano.

Ao contrário da capacidade de falar, aprender a ler é um processo bastante lento, conforme alerta CHOMSKY (1965 e 1975, apud).

“Aprender a falar surge fenomenologicamente, por imitação, sem qualquer instrução, quase por inatismo, enquanto que aprender a ler, ou aprender a fazer um laço nos sapatos, envolve bastante tempo de aprendizagem.”

FONSECA (1995, p. 321) complementa ao afirmar que “Aprender a falar é, obviamente, diferente de aprender a ler. Ambas as funções simbólicas estão inscritas na herança biocultural do homem, pressupondo

uma hierarquia que vai do primeiro ao segundo sistema simbólico, pondo em jogo um *medium* de passagem de informação que progressivamente se vai descontextualizando.”

Compreendida como a capacidade de extrair significações de símbolos lingüísticos arbitrários e visuais, colocados ou produzidos no papel, na pedra ou em qualquer outro lugar, a leitura é a capacidade de extrair significações de qualquer tipo de representação visual. Embora esta seja uma capacidade humana, algumas pessoas demonstram dificuldade de ler.

Ler envolve a descodificação dos símbolos gráficos (grafemas-letras) e a associação interiorizada com componentes auditivos (fonemas), que confere ao leitor um significado.

A leitura como duplo sistema simbólico, segundo FONSECA (1995, p.209), pode ser traduzida esquematicamente:

$\text{Leitura} = \begin{array}{c} \text{Sistema} \\ \text{simbólico} \\ \text{visual} \end{array} + \begin{array}{c} \text{Sistema} \\ \text{simbólico} \\ \text{auditivo} \end{array} + \begin{array}{c} \text{Sistema} \\ \text{semântico} \end{array}$
--

Para o autor, a leitura é um duplo e o segundo sistema simbólico (do visual ao auditivo), que representa a realidade e a experiência. A aprendizagem da leitura, por conseqüência, constitui uma relação simbólica entre o que se ouve e diz com o que se vê e lê, composta de cinco fases:

1° – Descodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som) que se verifica no córtex-visual.

2° – Identificação visuoauditiva que se opera na associação visual.

3° – Correspondência símbolo-som (grafema-fonema) que traduz o fundamento básico do alfabeto, isto é, do código. Cada letra tem um nome, com o qual está associado (b – [b]; i – [i], etc). Esta operação envolve cognitivamente um sistema de conversão.

4° – Integração visuoauditiva (visuofonética) por análise e síntese, isto é, quando se generaliza a correspondência letra-som.

5° – Significação, envolvendo a compreensão através de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras. Cabe à área de WERNICK a função de converter o sistema visuofonético num sistema semântico.

É preciso compreender que a leitura é um processo cognitivo envolvendo aptidões auditivas e visuais e suas inter-relações dialéticas, em que o cérebro está preestruturado para processar a informação em moldes específicos, ou seja, os sistemas preestruturados neurocognitivos incluem operações diferentes nos telorreceptores: audição e visão. FONSECA (1995) afirma que a audição não é direcional e funciona independentemente da vontade, sendo essencial à aquisição da linguagem falada, ao contrário da visão que é direcional e volitiva, sendo fundamental à aquisição da linguagem escrita.

A aprendizagem da leitura começa com a aquisição da linguagem auditiva. A dificuldade na aprendizagem da leitura coloca, assim, um problema de desenvolvimento da linguagem, e este, um problema de desenvolvimento cognitivo.

A este problema os cientistas dão o nome de **dislexia**. Embora se saiba que ela está sendo estudada há mais de um século, a dislexia continua a não merecer aceitação, dada a falta de investigações que demoram muito para clarificar a confusão conceitual deste campo.

A definição de dislexia aceita pelo grupo de investigação da Dislexia Evolutiva e do Analfabetismo no Mundo, integrado à Federação Mundial de Neurologia, reunida em Dallas em 3/4/1986, é a seguinte: “A dislexia compreende a dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sócio-cultural. Depende, portanto, fundamentalmente, de dificuldades cognitivas, que são freqüentemente, de origem constitucional.”

A definição elaborada por EISENSON (1957, p. 54) é muito semelhante:

“Operacionalmente, a dificuldade específica da leitura deve ser definida como uma dificuldade na aprendizagem da leitura com proficiência normal, independentemente da instrução convencional, de um envolvimento cultural adequado, de motivação

adequada, de sentidos intactos, de inteligência normal e de ausência de déficits neurológicos”.

Vários estudos avançados têm demonstrado como resultado diferentes tipos de dislexia. MYKLEBUST (1964) diferencia a dislexia auditiva da dislexia visual. QUIRÓS (1954), descreveu duas síndromes de dislexia que manifestavam déficits nos processos auditivos e visuais necessários à leitura. KISBOURNE e WARRINGTON (1966) separam dois grupos com discrepância entre QI verbal e o QI de realização no WISC (Weschler Intelligence Scale for Children), identificando-os como grupo com atraso de linguagem (language retardation). Os dois apresentam erros típicos: erros fonéticos e erros de ordem.

BANNATYNE (1966), identificou dois subgrupos de disléxicos; dislexia genética e dislexia por disfunção neurológica mínima. BATEMAN (1968), compreendeu três grupos de disléxicos: o grupo da memória visual, o grupo de memória auditiva e o grupo misto. INGRAM (1970), baseado nos erros da leitura, descreveu três subgrupos: audiofônicos, visuoespaciais e mistos.

BODER (1973), direcionado pelos seus testes de leitura e de ditado, classificou as crianças disléxicas em três subgrupos:

Dislexia disfonética: onde a dificuldade reside na integração símbolo-som (grafema-fonema), resultando uma dificuldade em desenvolver análise e síntese fonética das palavras.

Dislexia diseidética: onde a dificuldade reflete um déficit na percepção global das configurações visuais das letras (visual gestalts).

Dislexia disfonética – diseidética: onde a dificuldade se reflete nos dois processos.

Tomando em conta estes subtipos de dislexia, é importante assumir que, depois de um diagnóstico criterioso, é preciso compreender que a criança portadora de qualquer um dos subtipos acima deverá ser trabalhada em conformidade com o

seu estilo de aprendizagem, adequando-se portanto, os métodos às suas necessidades e não ao contrário.

No caso da dislexia auditiva (disfonética), o método de leitura deve explorar os sistemas neurossensoriais que estão intactos, isto é, o sistema visual e/ou o sistema tátilquinestésico.

Em resumo, a leitura, como sistema visual simbólico, exige o recurso de variadíssimas funções cognitivas: percepção visual, discriminação visual, memória visual seqüencial, reconhecimento, memorização e orientação direcional.

FONSECA (1985, p. 212) cita a afirmação de MYKLEBUST (1978), a respeito do seu conceito sobre dislexia:

A dislexia é uma desordem da linguagem que interfere com a aquisição de significações obtidas da linguagem escrita, devido a um déficit na simbolização. Pode ser endógena ou exógena, congênita ou adquirida. As limitações na leitura são demonstradas pela discrepância entre a realização esperada e a realização atual. Limitações, normalmente devidas a disfunções cerebrais manifestadas por perturbações cognitivas, mas que não são atribuídas a deficiências sensoriais, motoras, intelectuais ou emocionais, nem a um ensino inadequado ou à privação de oportunidades.

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

OLIVEIRA (1997) afirma que muitas crianças, no início das aprendizagens de leitura e escrita, apresentam os mais variados “erros”. Trocam de letras, às vezes “escrevem em espelho”, não conseguem aglutinar palavras. Isto já é esperado e tende a desaparecer à medida que forem assimilando os conceitos necessários a essas habilidades.

A mesma autora afirma também que há casos em que os “erros” persistem e a criança, mesmo apresentando uma inteligência normal, tem grandes dificuldades de ler e escrever. Ela pode estar apresentando o que os especialistas chamam de dislexia.

A criança disléxica tem dificuldade de compreender o que está escrito e de escrever o que está pensando, conseqüentemente pode perturbar a mensagem que recebe ou que expressa. Quando tenta expressar-se no papel, faz de maneira

incorreta, o que torna difícil para o leitor compreender as suas idéias. Por causa disto, muitos professores confundem dislexia com debilidade mental. Essas duas questões não têm relações entre si. A debilidade mental apresenta-se como um retardo global, enquanto que o disléxico, muitas vezes, tem um nível intelectual normal e até superior. Normalmente produz bem em todas as disciplinas e só se defronta com dificuldades quando precisa ler e escrever.

Dislexia não é uma perda de função, mas um fracasso limitado, afirma ROSS (1979).

Para SANTOS (1987, p. 75), “dislexia, em um sentido restrito designa somente dificuldades diante da leitura e da escrita dos indivíduos sem outros problemas de aprendizagem e sem déficit sensorial ou de adaptação”. Neste sentido, ela vê a dislexia como síndrome pedagógica e apresenta os distúrbios que podem vir associados: distúrbios da fala e da linguagem, da estruturação espaço-temporal, do esquema corporal, do sentido de direção, da percepção do ritmo. Em sentido amplo, a dislexia significa para OLIVEIRA (1997, p.98) quaisquer dificuldades que as crianças possam apresentar na aprendizagem da leitura, não importando a causa.

Normalmente, usa-se a terminologia dislexia específica de evolução, específica significando que se quer delimitar bem o problema que se refere apenas à dificuldade de aprendizado de leitura e escrita e de evolução, porque tais problemas tendem a desaparecer espontaneamente, segundo OLIVEIRA (1997), por volta dos 15 a 17 anos.

A Federação Mundial de Neurologia (World Federation of Neurology) do Grupo de Investigação de Dislexia Evolutiva e do Analfabetismo do Mundo (1965, p.43) definiu a dislexia evolutiva específica: Como se tratando “de uma desordem (dificuldade) manifestada na aprendizagem na aprendizagem da leitura, independente de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sócio-cultural. É, portanto, dependente de funções cognitivas, que são de origem orgânica na maioria dos casos.”

Chama-se de dislexia não apenas os problemas de leitura, mas os de escrita também.

1.2 UM ESBOÇO HISTÓRICO DA DISLEXIA

A descoberta sobre a existência do quadro de dislexia deu-se entre o final do século XIX e início do século XX. Ao longo destes anos, muitos estudos foram realizados com o objetivo de se compreender melhor este problema.

Em 1895, um cirurgião oftalmologista inglês, HINSHELWOOD (1987, apud), analisando alguns casos de adultos que, por traumatismo craniano, perderam a faculdade de ler, deu o nome a esta enfermidade de “cegueira verbal”. Mais tarde, chamou de “cegueira verbal congênita” o problema de algumas crianças que não aprendiam ou tinham dificuldade para ler. Afirmava que muitas delas, para compensar, memorizavam certas palavras.

Na época de HINSHELWOOD, a ciência médica no que se referia ao estudo direto do cérebro era muito limitada e ele foi incapaz de verificar a analogia que acreditava existir entre o defeito oral lingüístico e algum defeito cerebral. Mesmo assim tentou provar que a cegueira verbal congênita era uma possível causa dos problemas de linguagem, por exclusão de outras influências. Embora sua lógica possa parecer para alguns questionável, não se pode deixar de lhe atribuir seu devido valor. Ele deu uma grande contribuição no sentido de incentivar estudos sobre os adultos e crianças que apresentavam dificuldades de leitura e escrita.

SAMUEL ORTON (in BRYANT e BRADLEY, 1987, p. 26), neurolinguista americano, preocupado com os problemas de trocas de letras e confusão de imagens especulares, chamou o quadro de “estrefossimbolia”. Segundo ele, essas distorções de símbolos que as crianças apresentavam eram devidas à simetria dos hemisférios cerebrais direito e esquerdo. Existe, portanto, uma conexão entre eles, de forma que

A mensagem captada referente a uma letra em um hemisfério é a imagem em espelho da mensagem captada sobre a mesma letra no outro hemisfério. A criança, assim, tem duas imagens, sendo uma a imagem do espelho da outra e isto tem a tendência de confundi-la quando ela precisa distinguir imagens especulares verdadeiras, tais como “p” e “q”, “b” e “d”. BRYANT e BRADLEY (1987, p. 65)

A criança normal, para eles, seria aquela que tem uma maior maturidade cerebral, pois, à medida que cresce, seus hemisférios esquerdo e direito

desempenham funções distintas e assim ela supera as confusões de imagens em espelho. A criança com dificuldade de leitura, portanto, seria aquela que ainda está presa nestas confusões cerebrais devido a uma maior lentidão do desenvolvimento de seu cérebro.

ORTON atraiu para si diversos estudiosos no assunto e sua teoria ainda hoje é discutida. Para BRYANT e BRADLEY (op. cit., p. 28), no entanto, o princípio em que fundamentou sua teoria já estava errado, pois ORTON viu apenas um tipo de erro de leitura, que nem todas as crianças com atraso apresentam.

Nas importantes publicações de ORTON, feitas em 1925, 1928 e 1937, segundo FONSECA (1995), o pesquisador verificou que crianças com incapacidade para a leitura invertiam as letras ou sílabas mas possuíam maior facilidade para uma leitura através de espelho, do que as crianças sinistras (b por d; p por q; etc) ou (b por q, ou p por d, n por u, etc.). Ele considerava que as afeições da evolução quase sempre se deviam à confusão resultante da falta de dominância hemisférica unilateral.

ORTON propôs ensinar às crianças com dificuldades de leitura métodos multissensoriais, com o objetivo de envolver e entrelaçar os sentidos de movimento, tato, audição e visão no desenvolvimento da leitura e escrita.

OLIVEIRA (1997) comenta que em 1930 já existiam algumas concepções fundamentais sobre as dislexias infantis: o retardo lingüístico, a surdês, a desorientação espacial e as perturbações emocionais.

LKYDSGARD (1942, apud OLIVEIRA, 1997) fez importantes estudos genealógicos para afirmação da herança como fator etiológico.

Ainda em 1950 surge HALLGREN com os estudos genéticos trazendo maiores esclarecimentos sobre a dislexia específica da evolução.

O problema da dislexia tem suscitado diversas polêmicas no mundo todo, pois alguns autores negam e outros confirmam a existência deste quadro, como se apresenta a seguir algumas das idéias mais marcantes.

O Centro de Pesquisa da Educação Especializada e de Adaptação Escolar (CRESAS, 1952), na França, formulou a seguinte questão a diversos autores: "Existe uma patologia da aprendizagem da língua escrita?"

Considerando a questão levantada, LAUNAY (1986, p. 115) faz uma distinção entre doença que, para ele, significa “entidade específica com causa determinada”, e síndrome que define como “uma associação de sintomas cuja origem é necessário procurar em fatores múltiplos de maneiras diversas”. LAUNAY (ibid.) opta pela segunda concepção, afirmando ser a dislexia :

A frequência e a reprodução de confusões de sons e de inversões, a incapacidade para organizar a língua escrita e, finalmente, o caráter rebelde destas confusões, apesar dos esforços pedagógicos (...). assim, a dislexia é concebida como um distúrbio psicopedagógico, com anamnese freqüente, mas não constante, dos distúrbios da linguagem ou da orientação espacial, e dos fatores iniciais, constitucionais uns e dependentes do meio outros (...). Entre os fatores do meio ocupa um lugar o fator pedagógico e, não certamente porque uma pedagogia inadequada possa por si só criar uma dislexia, mas porque pode encaminhar uma criança com uma maturidade medíocre para o caminho da dislexia. LAUNAY (1986, p. 70)

Já CRITCHLEY (1984, apud, p. 116) acredita que a dislexia é uma doença orgânica de tipo constitucional e hereditária, relacionada, talvez, com o que os americanos chamam de disfunção cerebral mínima (DCM) e que, na opinião de LAUNAY (1984, apud, p.116), dá maior ênfase às desigualdades entre as crianças que entram na escola, desigualdades estas provenientes de seu meio sócio-cultural e familiar. Ele afirma que “os termos dislexia e disortografia não deveriam utilizar-se em outro sentido senão aquele puramente descritivo, sem pressupor uma enfermidade de dislexia ou um distúrbio constitucional hereditário.”

DEBRAY, MEKELIAN e BURSZTEJN (apud. AJURIAGUERRA, 1984, p. 88), em oito anos de trabalho em consultórios de policlínicas, tendo efetuado estudos sobre mil casos, encaram a dislexia como uma inaptidão e não uma doença. Eles lembram que existem casos de dislexia adquirida em consequência de lesões cerebrais graves. Citam dois casos de afasia adquirida com perda temporal da linguagem, ocasionada por flebite cerebral e traumatismo craniano. Nestes casos, os pacientes recuperaram a linguagem oral mas se estabeleceu uma dislexia. Esses casos são chamados de patologia da língua escrita adquirida. DUGAS (apud. AJURIAGUERRA, 1984, p. 94), diante da discussão entre o normal e o patológico, distingue alguns casos em que se pode detectar realmente uma patologia. É o caso de crianças que apresentam um quadro de deficiência intelectual ou personalidade muito conturbada, ou ainda deficiência auditiva que origina uma

incapacidade para adquirir uma articulação normal. Na dislexia, muitas crianças fracassam na leitura e ortografia mas possuem um grande êxito em cálculo. Isto pode vir a contrariar o enfoque de quadro patológico à questão. Outro fator é a ausência de perturbações sensoriais, intelectuais ou afetivas anteriores às dificuldades.

DUGAS (1984) afirma, ainda, ser difícil tentar situar o limite entre o patológico e o normal, e condena toda classificação como ilusória e antiquada.

Acreditamos que o interesse não está tanto em determinar se pertencem ou não à patologia – ainda que as conseqüências escolares e sociais de sua debilidade eletiva as levem a este destino – mas em precisar suas características dentro do grupo dos que lêem mal e em promover os meios que permitirão que se sobressaia um *handicap* cujas graves conseqüências vimos. DUGAS (apud.1984, AJURIAGUERRA, p. 63)

DEFONTAINE (1980,) distingue três tipos de dislexia:

- a) *dislexias constitucionais* que acompanham grandes perturbações como, por exemplo, a lateralização mal estruturada, perturbações da palavra e da linguagem;
- b) *dislexias de evolução*, que são detectadas por ocasião das primeiras letras e que podem ser provocadas por métodos de aprendizagem defeituosa;
- c) *dislexias afetivas* que são provocadas por bloqueios afetivos.

Ele cita algumas causas da dislexia como os retardos e perturbações no desenvolvimento da criança e, neste sentido entram em jogo a lateralização, o esquema corporal, a orientação espaço-temporal e a estabilização dos valores; e também os atrasos da linguagem, as deficiências de percepção auditiva, visual e também as causas pedagógicas, principalmente nos casos em que a criança aprendem a ler muito cedo, antes de atingir maturidade para isto. Ele não acredita que o método pedagógico adotado nas escolas possa ser a causa da dislexia porque senão os distúrbios da leitura seriam muito mais constantes.

LUCZYNSKI (2002, p. 40) afirma que os problemas de integração visual-motora apresentados pelos disléxicos, referem-se à dificuldade na necessária integração do sentido da visão com sua coordenação psicomotora. Segundo a

autora, crianças que se defrontam com esse problema encontram grande dificuldade com as letras e com os números. É especialmente complicado, para elas, a coordenação dos movimentos manuais, mecânicos, com seu direcionamento visual. A orientação dos movimentos da mão que escreve, formando os traços que compõem a figura das letras ou dos números, transforma-se em trabalho especialmente laborioso e difícil. Elas experimentam muita dificuldade em aprender a escrever pela observação da seqüência de movimentos ensinada pelo professor. Essas dificuldades se revelam na falta de habilidade psicomotora, fina e grossa, que as crianças costumam aprender observando outras pessoas, como: usando tesouras, amarrando cordões de sapatos, aprendendo a andar de bicicleta, jogando ou apanhando uma bola.

Com muita freqüência, essas crianças, segundo LUCZYNSKI (2002), têm problemas com orientação espacial, na construção com blocos, com quebra-cabeças. Desenhar torna-se uma atividade especialmente complicada para elas.

Algumas vezes, a essas dificuldades também está associada uma pobre sensibilidade com os dedos das mãos, ou mesmo com o uso de toda a mão, deixando essas crianças muito confusas ao tentarem fazer contas usando seus dedos. Isso pode contribuir para um fraco entendimento de conceitos numéricos.

O aprendizado da matemática também pode requerer um tempo muito longo para crianças com problemas de integração visual-motora. Elas se apresentam lentas na assimilação de noções culturais baseadas em números ou em coordenação espacial – nomeando os dias da semana, os meses do ano, na leitura das horas, no julgamento de distância e de direção. Muitas crianças com dificuldades na coordenação do sentido da visão com sua relação psicomotora são desajeitadas, não conseguindo acompanhar as atividades de outras crianças de sua idade. E pelo fato de passarem a evitar experiências visuais-motoras, como mecanismo de defesa, quando não ajudadas a conquistar a percepção de validade da experiência vivenciada, essa condição, segundo a autora citada, pode agravar também suas dificuldades de interação social com outras crianças. PAIN (1989, p. 30) acredita que existem problemas de aprendizagem devido a desordens localizadas dentro das agnosias, mas também reconhece que, em todo os outros casos a dislexia “é utilizada apenas como um nome mais elegante para

traduzir simplesmente a dificuldade par aprender a ler e/ou escrever.”. Agnosia é defina por OLIVEIRA (2002, p. 212) como “a capacidade de interiorização da sucessão dos sons e a assimilação dos fatores temporais elementares”.

Diante de toda a polêmica exposta acima, parece que se deve distinguir aqui, como propõe DEFONTAINE (1980), as dislexias causadas por uma problema mais grave, como deficiência intelectual, deficiência auditiva ou visual grave, problemas estes que podem ser provocados por lesões corticais, traumatismos cerebrais, dentre outros. Neste caso, a dislexia estaria acompanhada por outros quadros patológicos fáceis de identificar e, provavelmente, permanceriam, constantemente, sendo apenas suavizados por uma reeducação. E, por outro lado, a dislexia apresentada por uma criança com uma inteligência normal ou superior que apresenta dificuldades em leitura e escrita, principalmente em relação aos seguintes erros: inversões, confusões de letras, omissões, repetições, distorções de letras e sílabas, contaminações de palavras, escrita em espelho, trocas de letras, de sílabas ou de palavras.

A respeito disso, POPPOVIC (1975, p. 52) afirma que : “Existe um caráter sistemático dos erros, isto é, repetição constante do mesmo tipo de erros e a concomitância destes erros com os distúrbios citados possibilitando claramente a diferenciação deste quadro de um simples atraso pedagógico com o qual é muitas vezes confundido.”

O método de alfabetização pode levar a uma dificuldade de aprendizagem mas não se encaixa no quadro da dislexia. Os erros pedagógicos mais comuns são as confusões entre “ç” e “ss”, entre “l “ e “u”, entre “s “e “z “, “m “ antes de “p “ ou “b “, ou no final das palavras como por exemplo: “mossa”, em vez de “moça” , “auma” em vez de “alma”, “meza” em vez de “mesa”, “canpo” em vez de “campo”.

Na escola, o professor interessado em fazer com que essas crianças que apresentam esse tipo de distúrbio se desenvolvam o mais que puderem, irá, certamente, procurar compreender o que está afetando a essas crianças e, conseqüentemente, procurará saber que método utilizar para o trabalho diário com ela em sua sala de aula. Mas, para isso, é preciso conhecer profundamente o que é, de fato, a chamada dislexia.

1.3 ALGUNS SINAIS CARACTERÍSTICOS DOS DISLÉXICOS

Muitos estudiosos vêm se preocupando com a dislexia, principalmente os da área de Psicologia Escolar. Essa preocupação tem razão de existir pois, segundo FONSECA (1995), cerca de 10% das crianças em idade escolar apresentam esse distúrbio, sendo observada maior frequência em meninos.

O mesmo autor afirma que “A dislexia caracteriza-se fundamentalmente por uma dificuldade de aprendizagem na leitura, por parte de crianças em fase de alfabetização, sem contudo, estar ligada às deficiências fonoarticulatórias, sensoriais, psíquicas ou intelectuais”.(Ibid., p. 73)

Das definições relacionadas pelos autores pesquisados, a mais clara parece ser a seguinte: “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 da fala” (HALLGREEN, 1950, p. 98).

Em uma experiência de observação feita em 273 disléxicos, HALLGREEN (1950) chegou à conclusão de que a dislexia específica da evolução é um tipo de dislexia hereditária e tem como fator básico a transmissão de um genimonoibrido dominante autossômico, cujas características são:

- a) dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita;
- b) discordância entre níveis intelectuais, o da leitura e o da ortografia;
- c) discordância entre os resultados em leitura e em ortografia comparados com os resultados nos outros ramos de ensino, sobretudo no do cálculo;
- d) nível de leitura e de ortografia nitidamente inferior ao da classe.

Para muitos autores essa é a única dislexia, na qual a incidência de vários membros da família é comum, ou seja, a dislexia síndrome, ou da hereditariedade. Há os que dizem haver um tipo adquirido, após lesões, onde a afasia ou disfasia predomina com a desorganização da linguagem.

É muito freqüente o disléxico apresentar déficits no domínio da ação, da motricidade, da organização temporal-espacial, da capacidade de globalização no

domínio do esquema corporal, na dominância lateral, podendo ser acrescentados distúrbios de atenção da memória e alteração da relação figura-fundo.

A má estruturação do espaço no disléxico manifesta-se, no princípio por dificuldade em situar as diversas partes do seu corpo, umas em relação às outras; as noções de alto, baixo, em frente; domínio da leitura; provoca confusão entre certas letras como já fora mencionado. Cada letra é percebida isolada e corretamente, mas as relações que a criança estabelece entre elas não são estáveis, dependem do sentido de deslocamento do seu olhar (esquerda-direita, ou vice-versa). O olhar do disléxico não segue forçosamente a direção esquerda-direita, muda de direção várias vezes em apenas alguns segundos.

A criança, não se situando no espaço bidimensional, é normal que encontre dificuldades e faça confusão na análise da direita e da esquerda do mundo exterior. Esse é o mesmo processo que explica inversões tão comuns em disléxicos, quando lêem *pa* por *ap*.

Para se diagnosticar a dislexia é necessária uma análise quantitativa e qualitativa das atividades motoras.

Comumente a dislexia é diagnosticada a partir da época em que a criança se alfabetiza (normalmente entre os 6 e 7 anos). Entretanto, existem várias manifestações pré-disléxicas que ocorrem bem cedo e há possibilidade de serem detectadas ainda quando a criança está no Jardim de Infância.

Ao contrário do que muitos pensam, a dislexia não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição sócio-econômica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico.

Por esses múltiplos fatores é que a dislexia deve ser diagnosticada por uma equipe multidisciplinar. Esse tipo de avaliação dá condições de um acompanhamento pós diagnóstico mais efetivo, direcionada às particularidades de cada indivíduo, ou resultados concretos.

Antes de começar a ler, a criança deve apresentar condições de maturação adequada à aprendizagem, conforme mencionado anteriormente. Através da

expressão correta das idéias, da percepção dos sons, poder-se-á verificar se a criança é um pré disléxico. Outro ponto que merece a atenção do adulto, no aspecto da linguagem da criança é a má articulação de seis consoantes, as chamadas sonoras. O pré-disléxico confunde os sons sons dessas consoantes pelos seus respectivos sons surdos: B por D; D por T; G por (K), J por X, V por F e Z por S.

É muito importante, segundo OLIVEIRA (2002) a observação desses sons nas crianças pré-escolares, sendo o distúrbio detectado, a tempo, a criança terá possibilidade de ser reeducada no ambiente escolar.

Na pré-escola, recomendam OLIVEIRA (Ibid. p.324) que os pais devem ficar alertas se a criança apresentar alguns dos sintomas abaixo:

- imaturidade no trato com outras crianças
- fraco desenvolvimento da atenção
- atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem
- atraso no desenvolvimento visual
- dificuldade em aprender rimas e canções
- fraco desenvolvimento da coordenação motora
- dificuldade com quebra-cabeças
- falta de interesse por livros impressos.

O fato de apresentar alguns desses sintomas não indica necessariamente que ela seja disléxica; há outros fatores a serem observados. Porém, com certeza estaremos diante de um quadro que pede uma maior atenção e/ou estimulação.

Na idade escolar, se a criança continua apresentando alguns ou vários dos sintomas a seguir, é necessário um diagnóstico e acompanhamento adequado, para que possa prosseguir junto com os demais colegas e não tenha prejuízos emocionais. Sintomas apresentados por OLIVEIRA (2002, p. 326):

- dificuldade na aquisição e automação da leitura e escrita
- pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras);

- desatenção e dispersão;
- dificuldade em copiar de livros ou da lousa;
- dificuldade na coordenação motora fina (desenhos, pintura e outros) e/ou global (ginástica, dança e outros)
- desorganização geral, como por exemplo, os constantes atrasos na entrega de trabalhos escolares
- dificuldades visuais, como por exemplo, pode-se perceber com certo impacto, a desordem dos trabalhos no papel e a própria postura da cabeça ao escrever
- confusão entre direita e esquerda
- dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas;
- vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou sentenças longas e vagas;
- dificuldade na memória de curto prazo, como instruções, recados e outros
- dificuldades em decorar seqüências, como meses do ano, alfabeto, etc.
- dificuldade na matemática e desenho geométrico;
- problemas de conduta como: retração, timidez excessiva, depressão, e menos comum, mas também possível, tornar-se o “palhaço” da turma;
- grande desempenho em provas orais.

OLIVEIRA (2002, p. 327) afirma que “se nesta fase, a criança não for acompanhada adequadamente, os sintomas persistirão e irão permear a fase adulta, com possíveis prejuízos emocionais, além de sociais e laborais”.

Afirma ainda que se não teve um acompanhamento adequado na fase escolar, ou se possível pré-escolar, o adulto disléxico ainda apresentará dificuldades:

- continuada dificuldade na leitura e escrita;
- dificuldade para soletrar;
- memória imediata prejudicada;
- dificuldade em nomear objetos e pessoas (disnomia);
- dificuldade com direita e esquerda;
- dificuldade em aprender uma segunda língua ;

- dificuldade em organização geral;
- comprometimento emocional.

FONSECA (1985 p. 329) descreve mais algumas características da criança disléxica, consideradas significativas:

1. percepção visual normal;
2. desordem neurológica no girus angular;
3. disléxicos lêem melhor quando o texto está invertido ou em espelho;
4. muitos disléxicos apresentam, normalmente, ambidestria;
5. muitos disléxicos apresentam gaguez (disritmia);
6. alta frequência de canhotismo nas crianças disléxicas;
7. as famílias de crianças disléxicas apresentam freqüentemente desordens de aprendizagem;
8. crianças disléxicas apresentam talentos espaciais originais;
9. crianças disléxicas com dados evolutivos lentos na aquisição das primeiras palavras e primeiras frases;
10. crianças disléxicas com problemas psicomotores;
11. crianças sem dificuldades na leitura, contudo com dificuldades significativas no ditado;
12. crianças com dislexia podem ter, freqüentemente, problemas emocionais;
13. a dislexia apresenta uma predisposição masculina;
14. a dislexia mais comum em linguagens escritas pouco fonéticas.

OLIVEIRA (2002) faz alguns apontamentos como diagnóstico. Os sintomas que podem indicar a dislexia, antes de um diagnóstico multidisciplinar, só indicam um distúrbio de aprendizagem, não confirmam a dislexia. Afirma a autora que os mesmos sintomas podem indicar outras situações, como lesões, síndromes, dentre outros.

Normalmente, pais e educadores identificam problemas de rendimento escolar ou sintomas isolados, que podem ser percebidos na escola ou mesmo em

casa. Deste modo, pode-se dizer que é o momento de se procurar a ajuda de um especialista.

FONSECA (1995) faz referência à ajuda de uma equipe multidisciplinar, composta por psicóloga, fonoaudióloga e psicopedagoga clínica, à qual deverá iniciar, a partir daí, uma minuciosa investigação. Obviamente que esta equipe deverá trabalhar em conjunto

A equipe de profissionais deve verificar todas as possibilidades antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia.

Outros fatores deverão ser descartados, como déficit intelectual, disfunções ou deficiências auditivas e visuais, lesões cerebrais (congenitas ou adquiridas), desordens afetivas anteriores ao processo de fracasso escolar (com os constantes fracassos escolares, o disléxico irá apresentar prejuízos emocionais, mas estes são conseqüência, não causa da dislexia), e outros distúrbios da aprendizagem, como: o déficit de atenção, a hiperatividade (ambos podem ocorrer juntas, é o DAAH – Déficit e Atenção e Aprendizagem com Hiperatividade; considerando que a hiperatividade pode ocorrer com a dislexia).

Para o autor, neste processo é muito importante tomar o parecer da escola, dos pais e levantar o histórico familiar e de evolução do paciente.

2. A DISLEXIA E SUAS RELAÇÕES

Estima-se que 15 milhões de pessoas no Brasil apresentem algum tipo de necessidade especial, por diversas causas. As necessidades especiais podem ser divididas em diversas ordens: mental, auditiva, visual, física, conduta ou deficiências múltiplas. Deste grande número de pessoas, 90% das crianças de escolas públicas apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem relacionada à área lingüística – dislexia, disgrafia e disortografia. Para os pesquisadores do assunto dislexia, é unânime afirmar de que a maior incidência de dificuldades lingüísticas pode ser observada na área de dislexia e, portanto, merece uma atenção especial por parte dos gestores de política educacional especial, dos professores e dos pais.

As crianças com dificuldades pertencentes às classes menos favorecidas, sofrem dificuldades duplas, pois não têm acesso a profissionais especializados para receber um tratamento adequado. Enquanto que os alunos da escola particular podem freqüentar uma clínica especializada e contar com o atendimento devido, as outras crianças, por outro lado, ficam à margem do processo de cura, tendo como herança, ainda, o asseveramento da situação que poderá permanecer na fase adulta.

No âmbito das escolas de educação básica, no Brasil, professores relatam o registro de situações em que crianças, aparentemente brilhantes e muito inteligentes, não aprendem a ler com desenvoltura normal, apresentando também diversos problemas de escrita. Relatam também que nos concursos para vestibulares, muitos candidatos são motivo de chacota, pois apresentam em suas provas baixo nível de compreensão leitora ou ortografia fonética (a que representa a fala) e inconstante.

Baseado nestes problemas, urge que os professores das escolas – tanto pública quanto particular – realizem testes de leitura a fim de verificar, o quanto antes, a existência de problemas no que se refere à leitura.

MARTINS (2001) afirma que por trás do fracasso ou da evasão escolar, quase sempre podem ser constatados fortes indícios de dificuldades de aprendizagem relacionados à linguagem. Nos casos de abandono escolar, em geral,

o autor verifica, também, 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 ajuda a dificultar, e muito, a aprendizagem da leitura de seus alunos. MARTINS (2001) lamenta o fato de que a legislação brasileira não trata as diversas necessidades especiais dos educandos de forma clara, objetiva, pragmática e programática. Sua omissão, segundo ele, tem de certa forma, dificultado ações governamentais por parte dos gestores, do professor ao secretário de educação. A Constituição Federal, por exemplo, ao tratar sobre a educação especial diz: “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, III, CF).

O autor deixa claro que o problema da dislexia não deve ser considerado com uma deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9.394/96, apresenta uma melhor redação sobre a matéria. Diz assim: “O dever do estado com a educação pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino “ (Art. 4º, LDB).

Por dedução, MARTINS (2001) conclui que dislexia é uma necessidade especial. Mas questiona “qual a natureza dessa necessidade especial?” Por exclusão, dir-se-ia que uma criança com dislexia não é portadora de deficiência mental, física, auditiva, visual ou múltipla. Uma criança não é disléxica porque teve seu desenvolvimento comprometido em decorrência de fatores como gestação inadequada, alimentação imprópria ou nascimento prematuro. A dislexia tem um componente genético, exceto em caso de acidente cérebro-vascular (AVC).

Ser disléxico é condição humana. O disléxico pode sim, ser um portador de alta habilidade. Daí, em geral, o fato de os disléxicos serem talentosos na arte, música, teatro, desportes, mecânica, vendas, comércio, desenho, construção e engenharia. Não se descarta ainda que venha a ser um superdotado, com uma capacidade intelectual singular, criativo, produtivo e líder. O disléxico pode, também,

ser um portador de conduta típica, com síndrome e quadro de ordem psicológica, neurológica e lingüística, de modo que sua síndrome compromete seus ideais, idéias, talentos e sonhos. Por isso, diagnosticar, avaliar e tratar a dislexia, conhecer seu tipo, sua natureza, é um dever do Estado e da Sociedade e um direito de todas as famílias com crianças disléxicas em idade escolar.

HOUT (2001) afirma, categoricamente, que uma dificuldade de leitura pode levar uma criança à delinqüência juvenil, porque, segundo esta autora, há uma estreita relação entre leitura e pensamento, entre leitura e atitudes e mais estreita ainda é a relação entre rechaço e maus leitores. Parece muito importante estabelecer aqui a importância da leitura na vida de uma criança e a importância que esse patrimônio cultural deve para a escola, enquanto instituição de educação.

Ler é considerado um patrimônio cultural, visto que sua importância está embutida nas mais diversas ações que o ser humano desenvolve em seu contexto psicológico, social e histórico. O lingüista CARLOS CAGLIARI (1991, p. 43) defende a idéia de que “a leitura é a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação de seus alunos”. Para ele, “é muito mais importante saber ler do que escrever” (Ibid.). Parece ser a leitura um elo muito profundo entre o que o leitor pensa e o que faz, pois pode-se dizer que a leitura subsidia a formação de seus pensamentos e de seu caráter. Costuma-se ouvir no dia-a-dia, entre educadores, que uma pessoa que não lê é como um cego no mundo. Isto significa dizer que quem não lê tem menos chance de sobrevivência; lembrando ainda que a leitura auxilia no desenvolvimento da inteligência lingüística, auxilia na verbalização das palavras, auxilia o leitor a compreender o mundo a sua volta e atuar nele, e, principalmente, auxilia o leitor a divagar no mundo da fantasia e dos sonhos. Isso é muito importante para o adulto para alcançar o equilíbrio, ou seja, diminuir o *stress*, tão presente nos dias atuais; mas é mais importante ainda para as crianças que necessitam da fantasia para enriquecer o seu mundo e se comunicar com ele.

Por todas essas razões, diz-se que a leitura auxilia no processo humanizador do indivíduo.

“o comportamento delinqüente está presente no meio escolar, em muitos lugares, associado quase sempre com alguma dificuldade de aprendizagem relacionada a linguagem. As crianças com dificuldade parcial de ler bem, quase sempre, são alunos

isolados, mas alunos que procuram superar suas limitações lingüísticas com comportamentos mais agressivos, rebeldes e violentos. As notas baixas em algumas disciplinas escolares refletem muito as limitações cognitivas e lingüísticas dos maus leitores, mas a destreza no esporte, na arte, muitas vezes podem, por outro lado, revelar um sentimento de rebeldia que pode perdurar na fase adulta". (MARTINS , 2001, p. 57)

É possível, para o autor, que os alunos maus leitores são, potencialmente os alunos que mais oferecem problemas de indisciplina na escola.

O mesmo autor (Ibid.) conta que, em experiência realizada durante dois anos de pesquisa junto a adolescentes, constatou que as dificuldades de leitura e a delinqüência juvenil são tipos de problemas que caminham juntos e, portanto, exigem uma intervenção por parte dos agentes e autoridades educacionais. Uma política de leitura não apenas compensaria o déficit cultural dos alunos como também iria engajá-los no discurso da sociedade da informação.

Muitos alunos cometem atos anti-sociais não porque são pobres ou sofrem privações de todos os tipos, mas porque, estando nas escolas (sejam públicas ou não), não têm rendimento escolar e padecem com transtornos de linguagem como as dificuldades de ler e escrever bem e, conseqüentemente, têm baixo rendimento nas provas e testes avaliativos. Quanto mais a criança é inculta, mais propensa ela está a cometer atos de violência – muitos deles pelos motivos mais banais possíveis. Quanto mais a criança se mostra tímida, mais dificuldades tem para enfrentar os embates da vida.

Os alunos com dificuldades de leitura se frustram a cada tentativa e acabam sendo levados a gaguear aulas e a freqüentar companhias, muitas das vezes, indesejáveis. Um aluno que fracassa na leitura, poderá fracassar também na hora de ler um problema na matemática ou quando fizer um exercício de gramática.

Conclui MARTINS (2001) que a privação da leitura interfere no desenvolvimento da personalidade dos alunos, levando-os a ficar, por vezes, tristes e deprimidos, agressivos e angustiados, com potencial para a delinqüência.

Numa sociedade de informação, ler ou escrever bem é considerada pelos estudiosos do assunto, condição de superação da desigualdade social. A exemplo disso, eis a rede mundial de computadores, revelando um mundo de novas ocupações fundadas na fluência verbal e na comunicação eficaz. Segundo as investigações realizadas pelo lingüista MARTINS (2001), há uma forte inclinação

para considerar que as dificuldades de leitura são problemas de consciência fonológica das crianças, na educação infantil e no processo de alfabetização escolar, indicando o déficit lingüístico como a principal causa da dislexia. Sua investigação sobre o assunto, nos últimos sete anos, revela que a incapacidade do reconhecimento dos fonemas e letras é um componente que pesa muito na hora de a criança ler e compreender o que lê ou no simples ato lingüístico de soletrar palavras.

2.1 A DISLEXIA E O PROJETO GENOMA

Há uma lista interminável das causas atribuídas à dislexia. Psicólogos, oftalmologistas, neurologistas, neuropsicólogos, pediatras, pedagogos, psicopedagogos, lingüistas, neurolingüistas e psicolingüistas – todos têm uma explicação ou uma etiologia da dislexia, apontando, entre outros fatores, problemas sócio-afetivos, visuais, auditivos, motores, neurológicos, fonológicos e, agora, com o Projeto Genoma Humano, geneticistas europeus acreditam que as alterações cromossômicas estão associadas ao transtorno da leitura.

A revista britânica *Journal of Medical Genetics* informa que são quatro os genes de suscetibilidade à dislexia: o DYX1, o DYX2, o DYX3 e o DYX4, os quais já foram localizados e mapeados pelos pesquisadores. São genes em diferentes posições, o que leva a suspeitar do caráter heterogêneo dos transtornos da leitura. O gene de descoberta mais recente é o DYX3, do cromossomo 2, vem merecendo especial atenção dos estudiosos na área de Linguagem, especialmente os neurolingüistas e psicolingüistas, por ser resultado de uma pesquisa finalizada pelo doutor Toril Fagerheim, (2000) do Hospital Universitário de Tromsø, na Noruega. Segundo a revista mencionada acima, o doutor Fagerheim coordenou uma equipe multinacional de médicos e descobriu o gene DYX3 após estudar 36 membros de uma família noruega com antecedentes de dislexia.

A descoberta do gene parece ser de grande importância para a pedagogia da leitura, pois, uma vez sendo identificado um gene ligado à dislexia, na criança em idade escolar, provavelmente a pediatria ou neurologia poderá reorientar seus

métodos de intervenção clínica, bem como a intervenção pedagógica de uma forma mais individual, precisa e eficaz, no processo de aprendizagem da leitura.

2.2 A DISLEXIA E O MÉTODO DE ENSINO

A intervenção na reeducação das crianças disléxicas passa necessariamente por um ensino eficaz da língua materna. No início dessa intervenção, o uso do texto é bastante significativo, pois é a força da ontologia que orienta a prática dos docentes. Dentro desta perspectiva, três questões são básicas para refletir a temática do ensino da língua portuguesa, no âmbito da educação básica, segundo MARTINS (2001):

1. Por que a língua portuguesa deve ser ensinada na escola, se as pessoas, independentemente de escola, já falam o “Português” na rua, em casa, nos estádios de futebol?
2. Se é papel da escola o ensino do português, que português deve ser ministrado nos bancos escolares?
3. O que diz a LDB sobre o valor da língua materna no processo de formação escolar?

Iniciando pela terceira questão, a Lei Federal (9.394/96) de 20 de dezembro de 1996, determina que o estudo da língua portuguesa (e matemática também) deva abranger, obrigatoriamente, o currículo do ensino fundamental e médio (Art. 26). Este português é o erudito, histórico, oficial, e de raízes européias.

Especificamente para ao ensino fundamental, o domínio da leitura e da escrita são meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender nos oito anos de ensino obrigatório.

O currículo do ensino médio, por sua vez, aponta a língua portuguesa como: a) instrumento de comunicação, b) acesso ao conhecimento e c) exercício de cidadania.

Conclui-se portanto, que a grande missão da escola, após onze anos de formação, é deixar seus alunos aptos para exercerem a comunicação e expressão verbal, hábeis para acessar os novos meios de comunicação, particularmente, a

linguagem da informática, e desenvolver consciência crítica para enfrentar o mundo do trabalho e os desafios das novas formas de ocupação da sociedade pós-industrial.

Ocorre que a escola pública, hoje, encontra uma série de barreiras que a coloca em uma posição muito limitada. Entre eles, a carência de recursos humanos e material. Não há material didático-pedagógico atualizado para trabalhar com o ensino regular e muito menos com a educação inclusiva. São apresentados problemas também no que se refere ao espaço físico, quase sempre inadequado para comportar um ensino de qualidade. A merenda escola é outro problema apontado pelos autores, pois não é sempre que se pode contar com ela, em muitas escolas brasileiras e, em muitas das vezes, esta merenda não é suficientemente nutritiva e saborosa.

Muitos problemas fazem parte do quadro escolar, mas muitos deles não são oriundos dela, mas da sociedade. Sendo assim, surge, então, um desafio para a comunidade escolar: conquistar o seu equilíbrio e a solidariedade entre seus membros – diretores, professores, alunos, pais, governos e todos que direta ou indiretamente estão ligados à escola.

Os atores da instituição escolar, especialmente os seus diretores, não podem esquecer que podem contar com a parceria com outras instituições sociais importantes, como por exemplo, as universidades, as quais podem auxiliar na capacitação dos professores e na excelente contribuição referente ao entrosamento entre escola e governo. Do ponto de vista didático, as orientações expressas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são de grande valia, pois oferecem, aos atores escolares, subsídios necessários para uma reflexão profunda sobre o ensino da língua portuguesa, dividido em dois ciclos (1º ciclo – 1ª e 2ª séries; 2º ciclo – 3ª e 4ª séries), fundamentado na valorização desta língua em vários aspectos. O uso da língua como objeto de estudo do português pressupõe respeito à fala que a criança traz à escola e seu estudo leva a uma consciência dos processos de aquisição de linguagem como leitura e escrita. Uso e reflexão lingüística andam sempre juntos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, bem como o reconhecimento também de seu processo histórico. Portanto, o professor de língua portuguesa deve conhecer a história da língua portuguesa, comparando-a

com as diferenças de outras línguas e trabalhar com seus alunos, no sentido de ajudá-los a construir esse conhecimento. Assim o professor, além de situá-los no tempo e no espaço, poderá, através do ensino de qualidade da língua levá-los a compreenderem também que a língua se molda ao tempo e às suas mudanças e vice-versa.

Iniciar o aluno no processo de leitura e escrita sob os fundamentos lingüísticos é de suma importância para o professor porque lhe trará segurança na transmissão dos saberes e na construção dos conhecimentos para que o aluno possa garantir para si um saber menos arbitrário, mais consciente e mais democrático, assumindo verdadeiramente, ambos, uma postura lingüística.

2.3 A DISLEXIA E A ESCOLA

A escola detém o poder e tem o dever de alavancar o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo-aluno, muito especialmente no caso do disléxico. Tem como finalidade manter-se como instrumento, por excelência, dinamizador do crescimento da pessoa-aluno e, por extensão e conseqüência, da estruturação do próprio corpo social.

Sempre que a escola falhar na assistência e na formação do aluno, quebrar-se-á um elo no ritmo “natural” de um desenvolvimento potencial de conquistas, estabelecendo-se a desordem. Desordem que pode levar a vida do aluno ao caos e que se reflete na desestruturação da sociedade, sempre que a escola desvirtuar seu papel primordial, irá se desencadear um mecanismo automático de ressonância, que passa a repercutir na ordem social de uma cidade, de um país, do mundo.

Se a escola permitir ou patrocinar, por ação direta ou indireta ou por omissão, que o disléxico não seja identificado e que seja mal-interpretado, menosprezado e pejorativamente rotulado, impelindo-o a um mascarada “evasão escolar”; quando, pela desinformação ou indiferença, pela “expulsão” declarada ou travestida de “evasão escolar”, o disléxico poderá estar condenado a privar-se do convívio social. Deste modo, poderá também, submeter-se a papel depreciativo e a atividades secundárias, diferenciadas de sua potencialidade e aptidão. em cada circunstância em que a escola falhar junto à família do

dislético, não comunicando a ele e a seus familiares o que é dislexia e quais as implicações que envolvem seu problemas de aprendizado; caso não esclareça que o dislético não é “preguiçoso”, “burro” ou “retardado” e que ele não tem nenhuma culpa por só aprender através de caminhos psicopedagógicos diferenciais, estará se desobrigando frente ao seu papel de intermediar o enfoque educacional, no auxílio da formação conscienciosa do que vem a ser dislexia junto ao aluno dislético, à família dele e à sociedade. Deste modo, impedirá que o mesmo se desenvolva plenamente e se realize como pessoa.

“Torna-se imperioso que a escola crie em seu interior um efetivo departamento técnico-científico para atualização de conhecimentos e utilização de técnicas psicopedagógicas direcionadas ao melhor atendimento do aluno dislético.” LUCZYNSKI (2002, p. 45). Para a autora, este contexto traz um direcionamento para que o psicólogo escolar assuma papel especialmente importante: o de coordenador de providências decorrentes de avaliações realizadas por uma equipe-multidisciplinar, estabelecendo e justificando um programa de trabalho junto ao dislético que, dentro de um currículo pessoal e adaptado venha a atender as suas reais necessidades, tanto quanto possível.

Mas a imprescindível adaptação da escola, voltada à realidade da dislexia, necessita, fundamentalmente, ser alicerçada em uma atitude central: estabelecer uma filosofia de ensino, que irá mesclar-se a atitudes e técnicas no trato ao aluno dislético.

Na filosofia da educação está implícito o suporte psicológico e pedagógico em que fica estabelecida a construção do ensino.

A prática da educação é toda embasada na sensibilidade e no conhecimento do educador que, em um automatismo conseqüente ou em uma programação psicopedagógica consciente, delinea sua filosofia em relação ao ensino-aprendizado.

3. A DISLEXIA , A ESCOLA E A FAMÍLIA

A escola tem como objetivo a integração da criança na sociedade facilitando seu acesso ao mundo dos adultos. Verifica-se, porém, que este objetivo está cada vez mais esquecido, pois ela tem selecionado duramente as crianças que têm menos facilidade de aprender. Muitas vezes são as que mais precisariam dela, pois são provenientes de um meio sócio-cultural menos privilegiado.

A escola também segrega as crianças que já estão suficientemente segregadas devido ao meio sócio-econômico-cultural. Acaba reproduzindo os mesmos controles da sociedade e com isso “expulsa” dos meios de comunicação e cultura crianças que têm maior dificuldade em se comunicar.

Ocorre que muitos professores apresentam programas, procedimentos de ensino e materiais de instrução totalmente inadequados e desestimulantes e, principalmente, carentes de flexibilidade necessária para adaptar os objetivos do ensino às diferenças individuais dos alunos. Muitas das atividades em sala de aula são sem sentido para a criança e com isto as aprendizagens tornam-se difíceis.

Freqüentemente, os professores se queixam de que seus alunos não possuem estimulação necessária à alfabetização e que isto interfere no processo de ensino.

OLIVEIRA (1997, p. 320) afirma que “em vez de culpar seus alunos, os docentes devem procurar desenvolver as capacidades dos mesmos levando-os a sentirem a necessidade de valorizarem os instrumentos da cultura e valorizar as atividades que se relacionam com ela”.

O relacionamento professor-aluno também é outro fator que pode influenciar o processo ensino-aprendizagem. O professor tem que ser aberto às perguntas e indagações dos alunos e tratá-los com respeito, não importa a idade em que estejam. As classes superlotadas também podem dificultar o conhecimento mais individualizado que o educador poderia ter em relação à sua classe.

Eles se portam, porém, mais como “cães de guarda” do que como educadores. Através do controle rígido, vão selecionando e punindo crianças que não conseguem realizar as tarefas propostas.

A base que a escola dá depende do que cada criança traz como bagagem do momento da aprendizagem, e as diferenças encontradas acabam

ocasionando uma maior dificuldade daquela criança que já se acha defasada em seu desenvolvimento.

A escola, entretanto, tem contas a ajustar com a sociedade, e com as famílias em particular; tem que provar o quanto é eficiente e eficaz em seus objetivos e arruma um “bode expiatório” para o fracasso escolar: o aluno. RYAN (1976, apud OLIVEIRA, 1995) usa um termo muito apropriado para descrever isto: “*Blaming the victim*” (responsabilizando a vítima). O fracasso escolar é atribuído unicamente ao aluno que *não quer aprender*. Este aluno é, freqüentemente, castigado e ameaçado tanto pelos professores quanto por seus pais.

As altas taxas de fracasso escolar são muitas vezes atribuídas à própria criança, explicado através de “doenças” que ela possuiria. É por este motivo que ela é sempre encaminhada para as inumeráveis clínicas de reeducação.

Uma ressalva deve ser feita aqui quanto à responsabilidade da escola diante das dificuldades acadêmicas do aluno. A escola tem sua parcela de culpa, mas ela não pode arcar sozinha com as desadaptações encontradas em suas classes. Alguns alunos vêm para as escolas com diversas deficiências, com níveis de maturidade desiguais ou inferiores ao que se espera em sua idade cronológica.

Muitos trazem uma bagagem cultural, social, intelectual, neurológica muito defasada em relação aos seus companheiros e isto se constitui em desvantagens às vezes, cruciais para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

3.1 A DISLEXIA E A FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Além de competência e habilidade interpessoal e equilíbrio emocional, os professores devem compreender que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda pedagogia.

MARTINS (2001) propõe alguns passos na direção de uma pedagogia centrada especialmente no desenvolvimento das crianças disléxicas.

1° Aprimorar o educando como pessoa humana, isto é, perceber que a grande tarefa do educador não é apenas instruir, mas antes educar o aluno como pessoa humana

que precisa estar preparado para enfrentar o mundo social e de trabalho, com vistas a fazer parte da sua construção, incluindo aí o entendimento e manuseio de suas modernas técnicas e ciências. É bom lembrar que frente a tudo isso, o aluno, como ser humano, precisa trabalhar com seus anseios, comuns do século, com seus medos e inseguranças. E o professor, neste caso, é o mediador que deverá auxiliar o aluno a se ajustar ao meio, sem perder sua identidade, pois de nada adianta o conhecimento científico e sistematizado de sala de aula, se fora da sala o indivíduo não consegue equilibrar suas emoções, podendo, inclusive cometer danos à sociedade.

2º Preparar o educando para o exercício da cidadania – Este é atualmente o grande desafio da escola; tornar seus alunos cidadãos plenos. Não é uma tarefa muito fácil de se realizar, uma vez que a criança, quando vem para escola, traz consigo toda uma gama de comportamentos já condicionados ao seu meio familiar e aos outros grupos a que pertence. Isto significa que nestes comportamentos adquiridos, muitas falhas podem se fazer presente, nos aspectos relativos à linguagem, ao caráter, à bondade ou maldade, rispidez ou polidez, à consciência do certo e do errado, dentre outros. Embora a escola esteja ainda assoberbada de problemas que emperram seu desenvolvimento enquanto instituição educativa, cabe à ela auxiliar na formação do cidadão autônomo, responsável e solidário – consciente do mundo ao seu redor e da importância de sua atuação nele com vista a buscar justiça e igualdade de direitos.

Portanto, o professor deve estar capacitado para exercer a sua função, tendo, como princípio, humanizar seus alunos, mesmo em face aos seus problemas e aos problemas que trazem de casa. Deve encorajá-los a levantarem questões, resolverem problemas, perguntarem o que for necessário para diluir suas dúvidas e suscitar neles o desejo de um ambiente de paz e respeito.

3º Construir uma escola democrática – A gestão democrática é a palavra de ordem na administração das escolas. Os educadores que atuarão no novo milênio devem ter na gestão democrática um princípio em que não arredam o pé, não abrem mão. Quanto mais a escola for democrática, mais transparente serão suas ações no

sentido de dar, a todos os pertencentes à sua comunidade, liberdade de ação e de expressão. Quanto mais a escola for democrática, menos possibilidade terá de errar, e mais possibilidade terá de acertar e de atender com equidade as demandas sociais. Quanto mais os professores exercitarem a gestão democrática nas escolas, mais estarão preparados para a gestão da sociedade política e civil organizada, construindo um espaço próprio e competente para assumir responsabilidades maiores na estrutura do Estado.

4° Qualificar o educando para progredir no mundo do trabalho – Por mais que a escola qualifique seus recursos humanos, por mais que adquira o melhor do mundo tecnológico, por mais que atualize suas ações pedagógicas, terá que, através de seus professores, qualificar o educando para aprender a progredir no mundo do trabalho, o que equivale a oferecer instrumentos para dar respostas, não acabadas às novas demandas sociais, sem medo de perdas, sem medo de mudar, sem medo de se qualificar, sem medo do novo, principalmente o novo embutido nas novas ocupações e empregabilidade.

5° Fortalecer a solidariedade humana – É papel da escola favorecer a solidariedade, mas não a solidariedade de ocasião, que nasce de uma catástrofe, mas do laço recíproco e cotidiano e de amor entre as pessoas. A solidariedade que cabe à escola ensinar é a solidariedade que não nasce apenas das perdas materiais, mas que chega como adesão às causas maiores da vida, principalmente às referentes à existência humana. Enfim, é na solidariedade que a escola pode desenvolver no aluno cidadão, o sentido de sua adesão às causas do ser e apego à vida de todos os seres vivos, aos interesses da coletividade e às responsabilidades de uma sociedade a todo instante transformada e desafiada pela modernidade.

6° Fortalecer a tolerância recíproca – Um dos mais importantes princípios de quem ensina e trabalha com crianças, jovens e adultos é o da tolerância, sem o qual todo magistério perde o sentido de ministério, de adesão aos processos de formação do educando.

A tolerância começa na aceitação, sem reserva, das diferenças humanas, expressas na cor, no cheiro, no falar e no jeito de ser de cada educando. Só a tolerância é capaz de fazer o educador admitir modos de pensar, de agir e de sentir que podem ser diferentes dos de uma única pessoa ou de alguns grupos determinados, políticos ou religiosos.

7º Zelar pela aprendizagem dos alunos – Muitos dos professores, principalmente os do magistério da educação escolar, acreditam que o importante, em sala de aula, é o instruí-los bem, o que pode ser traduzido, ter domínio de conhecimento da matéria que ministra aula. No entanto, o domínio de conhecimento não deve estar dissociado da capacidade de ensinar, de fazer aprender. De que adianta ter posse do conhecimento e não saber veicular esse conhecimento de modo que os alunos possam compreender e construir os seus próprios conhecimentos?

O conhecimento não se faz apenas como metalinguagem, com conceitos a, b ou c, e sim, com didática, com pedagogia do desenvolvimento do ser humano, sua mediação fundamental.

O zelo pela aprendizagem deve passar pela recuperação daqueles que têm dificuldade de assimilar informações, sejam por limitações pessoais ou sociais. Daí, a necessidade de uma educação dialógica, marcada pela troca de idéias e opiniões, de uma conversa colaborativa em que não se cogita o insucesso do aluno.

8º Fazer um trabalho de parceria com a família do educando – Conhecer a família do aluno, conhecer o histórico de vida do aluno, conhecer os reais problemas que o aluno enfrenta parece ser uma missão primeira dos docentes, inclusive para contornar situações desafiadoras em sala de aula. Quanto mais se conhece o aluno, verdadeiramente, mais facilidade tem o professor de desenvolver por ele um sentimento de carinho e amizade e esse sentimento é fermento para qualquer tipo de relação. Uma criança amada, normalmente sente-se segura e com isso consegue desenvolver-se mais plenamente nos vários aspectos, enquanto pessoa. Os pais, são, portanto, coadjuvantes do processo ensino-aprendizagem, sem os quais, o ensino e a aprendizagem tornam-se insuficientes, impedindo o aluno de avançar.

Os pais devem ajudar os professores nos desafios pedagógicos, fazendo assim uma aliança contínua e perene de conhecimento mútuo, compartilhado e mais solidário.

9º Participar ativamente da proposta pedagógica da escola – A proposta pedagógica não deve ser exclusividade dos diretores da escola. Cabe ao professor participar do processo de elaboração da proposta pedagógica da escola até mesmo para definir de forma clara os grandes objetivos da escola para seus educandos. O professor deve ter em mente que o seu trabalho com o aluno deve estar afinado com a proposta pedagógica da escola e com o dos outros professores, numa participação interdisciplinar, holístico e globalizado. O mundo globalizado para o professor começa no ponto em que ele compreende a importância de sua participação nas tomadas de decisão da escola, assim como da sua organização administrativa e pedagógica. Se os professores balizarem suas ações fundamentados nesta compreensão, aí sim, poderão começar a falar em homogeneidade, em parceria, em objetivos comuns, em traçar uma mesma linha filosófica para o trabalho com seus educandos. A escola, sob este ponto de vista, começa a criar sua própria identidade e, conseqüentemente, sua autonomia.

10º Respeitar as diferenças – Se de um lado, deve-se levantar a bandeira da tolerância, como um dos princípios do ensino, o respeito às diferenças conjuga-se com esse princípio, de modo a favorecer a unidade na diversidade, a semelhança na dessemelhança. Decerto, o respeito às diferenças de linguagem, às variedades lingüísticas e culturais, é a grande tarefa dos educadores do novo milênio.

O respeito às diferenças não têm sido uma prática constante no cotidiano das escolas, em geral, pois nota-se o descaso e a discriminação freqüente que alguns educadores demonstram para com seus alunos e colegas no ambiente escolar, originando uma série de conseqüências negativas para o desenvolvimento destes alunos, muitas vezes desastrosas e irreparáveis.

O respeito às diferenças exige o respeito às diferenças ideológicas, às concepções plurais de vida, de pedagogia, às formas de agir e de ser feliz dos gêneros humanos.

O professor deve estar sempre pronto para as indagações e dúvidas, tratar os alunos com respeito e consideração, respeitando também o ritmo de cada um.

O educador deve também respeitar as dificuldades apresentadas pelas crianças evitando comentários que possam torná-las alvos de risadas dos colegas, que as exponham ao ridículo. Uma criança que apresente limitações em leitura e escrita, normalmente, sente-se ansiosa quando precisa ler em voz alta ou ainda escreve no quadro o que o professor dita. Essa situação causa-lhe ansiedade e pode provocar diversas situações de fuga.

De início, o professor não deve ficar muito preso à sintaxe e à correção das palavras, e se preocupar com o conteúdo e o sentido do que é expresso. Esta deveria ser uma das primeiras etapas do ensino da leitura e escrita: auxiliar a criança a se expressar e a se comunicar. Neste primeiro momento, a correção das palavras é o que menos deveria importar. Deve-se corrigir, mas saber a hora certa. Muitas crianças escutam e falam “errado” em casa e para elas é uma dificuldade aprender a leitura e a escrita seguindo os moldes da norma culta, da língua padrão.

Um aluno que fala “xícaras quebrada”, por exemplo, não pode ser classificado, por este motivo, como portador de deficiência de aprendizagem. Ele só está reproduzindo o que fala seu primeiro meio de comunicação: a família. E se ele está reproduzindo igualzinho, é um indício de que não tem qualquer problema. Mas, não é fácil trocar seus símbolos sonoros por uma linguagem socializada adequada à norma culta. É por isso que diz-se que se deve ter paciência e tolerância para esperar o tempo da criança demonstrar seu potencial.

A postura do professor, portanto, frente às dificuldades dos alunos, quaisquer que sejam elas, deve ser, em vez de emitir juízos de valor, conversar sobre elas, fazendo com que seus alunos enxerguem que todo ser humano possui algumas falhas e que isto não deve impedi-los de se aceitarem e se esforçarem para superá-las. O professor pode também auxiliá-los a se perceberem positivamente. Ao mesmo tempo, deve criar situações de maior interesse em sala de aula, com material mais adequado e mais motivador, antes que se estruture uma experiência de fracasso cujo efeito pode ser desastroso. Sabe-se, no entanto, que não são somente essas tomadas de decisão que vão fazer com que o aluno vá resolver suas dificuldades escolares. Muitas vão continuar existindo.

O educador, pois, deve ter também a preocupação em reeducar-se de forma contínua, analisando sempre a sua pedagogia e suas possibilidades de realização, enquanto pessoa e enquanto profissional de educação. É importante para a escolar contar com profissionais conscientes de seu papel na sociedade a que pertence e no mundo globalizado, pois pelas suas mãos passam os outros profissionais que irão construir o mundo.

Embora essa idéia possa parecer um tanto quanto romântica, é bem verdade que se os professores não amarem verdadeira o que fazem, serão péssimos profissionais e estarão sempre disponíveis para “destruir algumas vidas” que passam pelo seu caminho. O amor é a maior virtude do ser humano e é dela que nascem os frutos de uma vida mais alegre e cheia de realizações.

O aluno diferente, seja de que modo for, e em especial, a criança disléxica necessita desse amor e da compreensão de seus professores e familiares para que, desse modo, possa lançar-se no mundo sem medo e sem culpa, galgando o que todos os homens querem: a felicidade.

3.2 O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA DIANTE DA DISLEXIA

Não se pode negar que uma das reclamações mais constantes por parte dos pais perante o trabalho escolar é a de que seus filhos não estão aprendendo a ler, em tempo hábil, correspondendo, assim, às suas expectativas.

Tais dificuldades atingem crianças de todas as classes: altas ou baixas, brancos ou negros, europeus ou latinos. A escola ainda não está conseguindo atender aos desafios que se lhes aparecem, por uma série de razões internas e externas, como já foi comentado neste trabalho. Nos países desenvolvidos, as escolas estão desenvolvendo condições para trabalhar com a inclusão, e isso significa dizer que seus espaços físicos estão se modificando já há bastante tempo, bem como os seus profissionais de ensino, enquanto que, no Brasil, as escolas ainda estão atrasadas no que concerne a trabalhar com a inclusão, desencadeando, assim, uma série de outros problemas.

Dentre as inúmeras dificuldades de aprendizagem, uma delas e a mais freqüente referem-se às dificuldades de linguagem.

A leitura e a escrita são duas habilidades imprescindíveis para a aquisição das demais habilidades, tão importantes no mundo atual, não se concebendo, portanto, que muitos dos alunos, fiquem à margem do processo de construção civilizatória pelo fato de terem dificuldades para ler e abrir, assim, o vasto mundo que a leitura pode trazer.

Muitos pais, nos seus relatos, segundo MARTINS (2001), apontam educandos que, aos 8 ou 9 anos de idade, apresentam leitura e escrita ou ortografia comprometidas. A troca de letras na escrita ou a troca de fonemas na fala ou leitura são os principais indicadores das dificuldades que elas enfrentam.

A falta de planejamento no ato de escrever ou a falta de uma compreensão na leitura, indicam o grau de complexidade inerente aos atos de ler e escrever que a escola tem por obrigação de trabalhar com muita eficiência e obter sucesso.

Os transtornos de leitura, as diversas dislexias (fonológica e ortográfica) e de escrita (disgrafias) e ainda disortografia (má grafia das palavras) são as principais queixas dos pais que acabam culpando a escola pelo fracasso de seus filhos, como se ela fosse, por assim dizer, uma “fábrica de maus leitores”.

Segundo MARTINS (2003), neste momento não interessa saber de quem é a culpa, interessa mais ainda descobrir de que modo a escola, a família e a sociedade, em geral, irá ajudar a criança a resolver seus problemas e se desenvolver plenamente, como reza o seu direito de cidadã. Para que se possa ajudá-la, o autor afirma que é preciso encontrar em primeira mão as raízes do fracasso. Esse seria, então, o diagnóstico do problema.

A dispedagogia escolar, por incompetência do sistema político educacional e também pela ingerência pedagógica, é apontada hoje como mais importante causa do fracasso do ensino da leitura e da escrita, bem como sua insistência no equívoco acaba por gerar, ao longo de mais de uma década de formação escolar, uma aprendizagem deficiente, “patológica”, causando uma série de “atrasos”, “alterações”, “distúrbios” ou “perdas”.

A escola, a rigor, não se deu conta de que ensinar bem é favorecer a memória de longo prazo das crianças para que estas armazenem informações e

conhecimentos por um longo período da vida escolar. Assimilar bem os conteúdos escolares deve ser verdadeiramente a finalidade última da escola, pois ensinar para a vida “é ensinar a pescar e não se limitar a dar o peixe”: é desenvolver na criança a capacidade de aprender. O significado de aprender deve ser, portanto, o de se alcançar uma assimilação ativa. Aprender na educação infantil é levar esses conhecimentos para o ensino fundamental e aprofundá-los no ensino médio, de modo que, na última etapa da educação básica, os jovens tenham desempenho eficiente ou satisfatório na hora de ler um livro ou escrever um texto para concurso ou vestibular.

Ler para aprender começa por uma leitura compreensiva de uma obra literária, como dos clássicos da literatura brasileira (Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Rachel de Queiroz entre outros) e não se limitar a responder as questões da “ficha de leitura”, anexa ao livro.

Ler, pois, é inferir idéias e construir, como patrimônio próprio, cosmovisões do meio social, da vida, das relações pessoais, das formas de poder, da civilização e mais, atribuir significados plurais, ao que leu, de modo a aplicar informações e reconhecimentos retidos na vida acadêmico e pessoal.

Uma obra, como o “Cortiço”, de Aluísio Azevedo, não poderá ser traduzidas apenas como uma descrição do quadro social do Rio de Janeiro no final do século XIX, mas como uma crítica do autor, naturalista, à forma predatória com a qual Portugal dominou o Brasil no período colonial.

A escola, muitas vezes, insiste em questões genéricas como “qual o gênero dessa obra”, “a que escola pertence o auto x ou y”, “quem é o personagem plano, redondo”. Procedendo assim, a escola funciona como uma espécie de “cemitério oficial de leitores hábeis”, onde os professores funcionam, não como facilitadores e estimuladores da aprendizagem eficaz, mas verdadeiro “couveiros” de cérebros da leitura.

Ser leitor ou escritor é tarefa escolar e os pais não podem abrir mão de cobrar da gestão escolar, isto é, governos, conselheiros educacionais, diretores, coordenadores e professores, a proficiência lectoescritora de seus filhos. Alguns educandos, no entanto, tornam-se maus leitores, não resistindo a uma soletração

cumulativa, alfabética, ou mesmo ao pé da letra de uma palavra, num ambiente textual.

É interessante observar que o aluno que tem dificuldade de leitura, demonstra mais dificuldade na leitura dos signos gráficos (letras) do que no texto como um todo. Mas os interessados no assunto perguntam: Alguém que tenha dificuldade de compreender uma palavra terá alguma chance concreta de entender bem uma frase? Terá sido suficiente a educação infantil ou a classe de alfabetização, quanto ao desenvolvimento cognitivo e leitor da criança, na preparação para a leitura inicial ou intermediária? São muitas as inquietações e interrogações de pais, professores e investigadores de problemas ligados a linguagem.

Os que se aventuram a entender e a intervir, profissionalmente, na terapia das habilidades lingüísticas, devem conhecer sobremaneira os aportes da teoria da aquisição, processamento e desenvolvimento da linguagem. Muitos desses interessados são os grandes leitores e autores de obras relacionadas com as patologias da linguagem.

Com a ajuda dos profissionais da “medicina pedagógica” (pediatras, neurologistas, psiquiatras) que se dedicam à terapia da linguagem, bem como ao diagnóstico e intervenção psicopedagógica, o problema de dislexia, disgrafia ou disortografia, tem sido aparentemente amenizado, compensado, mas não significa a superação definitiva dos distúrbios.

ELLIS (1995, p. 37) afirma que “Quando se fala em atraso lingüístico, de ordem psicolingüística, a solução está se falando também no processo de formação escolar, portanto, sua natureza é pedagógica, didática, mediada pela relação entre professor, aluno e escola.”

Os problemas que envolvem leitura e escrita deveriam encontrar soluções no meio escolar, num trabalho interdisciplinar, contando , é claro, com a ajuda de profissionais da psicologia, da fonoaudiologia e da Medicina (pediatria e neurologia).

As soluções para tais problemas devem ser respondidos por todos aqueles que atuam diretamente com a linguagem (todos os professores são professores de linguagem, em potencial), de modo a apresentar soluções que sejam de caráter endógenos, de dentro para fora da escola, sem perder de vista às especificidades do processo de leitura e escrita que é de origem didático-pedagógica

e, por isso mesmo, as soluções, definitivas ou temporárias, devem advir do próprio ambiente e dinâmica da escola.

Sem um trabalho consistente da escola, as trocas de letras simétricas, por exemplo, tendem a persistir na fase adulta. Em alguns casos, claro, com menos frequência, e em outras vezes, uma síndrome que acompanhará a criança, o jovem e o adulto por toda a sua vida.

É necessário o trabalho de reeducação lingüística, isto é, formar a consciência lingüística, especialmente a fonológica, quer dizer, a consciência dos sons da fala, de modo a ensinar bem o sistema fonológico da língua, sua distribuição, sua classificação e sua variação. A escola precisa ensinar, desde cedo os conceitos lingüísticos, de vogal e consoante, ditongo, hiato, enfim, no ensino da língua materna.

É esta consciência fonológica ou lingüística que fará com que a criança, ao escrever palavras com letras simétricas (p, b, p, q), pense e repense sobre o processo da escrita alfabética.

Uma das conseqüências da falta de consciência fonológica é, na escrita formal, os alunos “saltarem” grafemas, por exemplo: *coisa, ela escreve cosa/ glóbulo/ gobulo*.

Quando trocas, omissões ou substituições de fonemas/grafemas ocorrem no processo de formação lectoescrita, não há dúvidas de que a escola foi omissa ou negligenciou um ensino fonológico eficaz da língua materna.

A fala deve ser, para a escola, a habilidade inicial, básica, ponto de partida, para um trabalho mais apurado na formação lingüística das crianças, e, no entanto, a escola tem tomado a fala espontânea, particularmente a que resulta da variação popular como expressão errada, o que configura o chamado preconceito lingüístico.

Pais, educadores e profissionais que operam com diagnóstico e intervenção psicolingüística devem ficar atentos para a idade de aquisição da linguagem, pois a partir dos 8 ou 9 anos de idade e, já no final do primeiro ciclo do ensino fundamental, é importante que os educandos estejam proficientes na escrita e na leitura inicial.

A proficiência é um indicador importante do sucesso ou êxito escolar. Quando há dificuldade significativa e persistente na escrita ou na leitura intermediária da criança, pode-se dizer, de alguma maneira, que há fracasso escolar.

Partindo dessa realidade, os familiares devem redobrar a atenção voltada para a expressão oral e escrita da criança, de modo a verificar, o quanto antes, indícios ou não de dificuldades na aprendizagem de leitura e de escrita.

Segundo ELLIS (1995), uma boa maneira para os pais auxiliarem seus filhos, na fase da alfabetização é começar pela articulação dos sons da fala (os fonemas) e a escrita alfabética (os grafemas ou as letras). Caso tenha sido detectado algum tipo de deformação, faz-se necessários que providências urgentes sejam tomadas, no sentido não apenas de minimizar o problema, mas de resolvê-lo o quanto antes, dentro das suas possibilidades. Para isso, a família precisará da escola e vice-versa. Embora se saiba que em muitas escolas, há ainda professores, que mesmo com muitos anos de experiência, apresentam deficiência de formação para o magistério escolar.

Nas escolas, por vezes, ocorre a má instrução do ensino de leitura ou escrita, a qual gera conseqüências sérias para o processo lectoescritor. Prova disso está no fato de que um professor ou uma professora de educação básica, que diz que vogal é letra ou que não sabe discriminar, numa palavra, a quantidade de fonemas e letras, provavelmente, não conseguirá ministrar um ensino sistemático, seguro e coerente e seu aluno, com toda certeza, terá dificuldade de soletração ou prosódia de algumas palavras.

Uma escola que ensina, por exemplo, termos, no sistema fonológico do português, apenas 5 vogais, está dando bases precárias, de ordem metalingüística, para a leitura, o que acaba por levar o educando à aquisição de uma dislexia pedagógica; entendendo dislexia aqui como um termo estritamente lingüístico-pedagógico e não um transtorno à luz do psicólogo ou um déficit neurológico como quer um neurologista cognitivo.

Sabe-se que são 12 vogais, uma vez que 7 delas são orais: /a/, /é/, /ê/, /i/, /ó/, /ô/ e /u/ e 5 são nasais: /an/, /en/, /in/, /on/ e /un/. As vogais são os sons da fala, não são letras. São fonemas, isto é, unidades sonoras distintas da palavra. Estão relacionadas com a leitura e, portanto, sem esse entendimento, não há como vislumbrar um ensino a favor da consciência metalingüística dos sons da fala.

As letras, que representam as vogais ou sons da fala, têm uma estreita relação com a escrita. A decodificação, fase importante na leitura, anterior à compreensão leitora, requer o reconhecimento das letras ou dos grafemas, das diversas manifestações gráficas dos grafemas no sistema escrito.

GATÉ (2001) esclarece que

Ler e escrever se complementam, mas não são habilidades que têm níveis homogêneos, pois falar bem não é garantia de uma boa escritura e escrever bem não garante, por outro lado, uma boa leitura, embora, se saiba que quem lê amplia seu conhecimento prévio na hora de redigir, mas, ambos, escrita e leitura, são processos específicos.

MARTINS (2001, p. 98) ressalta também que “a escrita não é espelho da fala. Como se diz, como se fala, como se pronuncia o nome das pessoas ou objetos, não é, necessariamente, como se escreve. Não há uma correspondência biunívoca entre fonema ou som da fala com a escrita, com os grafemas”.

Para este autor, é necessário que, no processo de formação escolar, a criança tenha acesso à informação lingüística ou metafonológica a fim de que possa refletir a sua língua e compreender melhor seus lapsos ou vícios de linguagem, pois a fonologia, parte da gramática que trata dos fonemas, é de suma importância para a escrita e para a articulação das palavras.

Quando as crianças não estão aprendendo bem a estrutura fônica da língua, é interessante realizar, aí, um trabalho com as cordas vocais, para que as crianças percebam a diferença quanto à sonoridade. É uma hipótese importante. Em geral, quando ocorre esse déficit fonológico, essa hipótese poderá ser confirmada na pronúncia ou soletração de consoantes labiodentais (f, e v) e as bilabiais (p e b).

Para quaisquer dúvidas sobre o estudo da fonética, pais e professores poderão encontrar auxílio nas gramáticas de língua portuguesa (no caso do Brasil). “A preocupação maior não deve ser com a memorização das regras gramaticais, afirma MARTINS (2001, p.98), mas com a compreensão das mesmas e o uso efetivo de seus códigos”.

É interessante que a classificação das categorias gramaticais ou a terminologia da teoria da linguagem, não poucas vezes, são motivadas, trazem uma herança grego-latina da linguagem se confundido com o ser, com a coisa, como o fato gramatical.

Um advérbio é uma categoria que modifica o verbo (o adjetivo e o próprio advérbio também) porque é um “ad vérbio”, isto é, uma categoria gramatical que fica próxima ao verbo. Um advérbio, morfossintaticamente é uma categoria que se combina na estrutura oracional com o verbo, complementa seu sentido em diversas circunstâncias. Pode ser de modo, de companhia, de negação etc). Por exemplo: “Andei apressadamente”. A gramática não ensina assim, mas a terminologia sugere esta educação lingüística pela palavra. A gramática não diz uma regra morfossintática de forma simples assim como foi descrita acima, como a do emprego do advérbio, sugerida, na terminologia da própria palavra, mas uma releitura ou mesmo na “psicanálise de sua expressão”, de sua terminologia histórica, herança dos antigos. Descobre-se, então, que a nomenclatura da gramática normativa, normalmente, é sugestiva, e, assim, chega-se a uma conclusão de operação lingüística.

A gramática ensina que “antes de P e B não se escreve N e sim M”, mas não explica nada, apenas prescreve regras. Entretanto, se se observar atentamente: /b/, /p/ e /m/ são fonemas bilabiais, ou seja na pronúncia de uma dessas letras, os lábios inferior e superior se tocam. O fonema /n/ é linguodental, isto é quando se sonoriza o fonema, a língua encosta nos dentes superiores. Por isso, deve-se escrever M e não N. É, pois, uma regra fonológica. Portanto, uma boa explicação do fenômeno fonético, presente na regra gramatical acima, ensinada desde cedo no ensino fundamental, promove a consciência metafonológica da criança.

Mesmo que os pais não possam auxiliar uma criança disléxica, em casa, um outro adulto da família poderá fazê-lo, sempre que possível, abrindo a gramática e trabalhando com ela a parte relativa à fonologia, vendo o quadro das vogais e das consoantes da língua portuguesa.

3.3 O QUE OS PAIS PODEM FAZER PELAS CRIANÇAS DISLÉXICAS

Lendo as gramáticas escolares, a família estará dando um importante passo para auxiliar o disléxico, pois, desse modo, poderá observar como são classificados os fonemas quanto ao modo e ponto de articulação, exercício operatório de grande valor para o ensino da leitura e da escrita.

FONSECA (1995, p. 352) recomenda que é importante que a família opere as seguintes ações, frente à criança disléxica:

- a) Articular cada fonema, vogal e consoante e observar como a criança está pronunciando os fonemas, com vista a uma educação ou reeducação lingüística.
- b) Em seguida, pedir para que a criança olhe o movimento de seus lábios, quando articulam fonemas em algumas palavras do cotidiano (papai, bola, caderno, faca, tarefas etc.) Quem aprende a olhar, a observar, aprende a teorizar. A palavra teoria vem do grego e significa, literalmente, “aquilo que vem do olhar”. Quem olha aprende a pensar. Quem pensa a língua, quando fala, lê, escuta ou escreve, é capaz de fazer reflexão metalingüística.
- c) Pedir também que imitem sua articulação dos sons da fala é um modo antigo, tradicional, mas interessante de aprender. Há um dito popular latino que diz: *La repetición és la madre del conocimiento*. Quanto mais se repete, mais se aprende. Um pai ou uma mãe que assim se disponha a ensinar, mesmo não sendo um(a) pedagogo(o) ou lingüista de formação, poderá, com esse procedimento, ajudar grandemente na formação leitora de seus filhos.
- d) Uma prática muito importante também é a de ler histórias para a crianças, de livros apropriados para a sua idade. Ler em voz alta, com o acompanhamento da criança sobre a impressão gráfica ajuda, e muito, a criança a se divertir, a compreender o texto e, a decodificar os códigos lingüísticos (ler) e a alimentar suas fantasias e sonhos.

Essas são algumas atitudes que os pais devem ter para com seus filhos, buscando garantir assim que eles possam se desenvolver, aparando as arestas e

acertando o caminho na trajetória de sua formação escolar e cidadã. Não se pode, portanto, esperar que a escola, sozinha, vá operar milagres na vida do indivíduo, se não houver um trabalho em conjunto com a família, pois esta é a base da vida de qualquer um. Por outro lado, a escola não pode rotular a criança, quando esta apresenta algum tipo de problema, pensando desta forma que ela “não tem mais jeito” porque já trouxe os problemas de casa. Assim, tanto família quanto escola devem ter bem claro qual é a função de cada uma e qual é a importância dessa função junto da criança que precisa do apoio, compreensão e ajuda de cada uma das instâncias.

A respeito do trabalho escolar face às dificuldades lingüísticas, GARCIA (1998, p. 72) faz importante declaração: “A escola precisa devolver à criança a competência lingüística e metalingüística, para que possa cumprir o seu papel de desenvolver a capacidade do educando de ler para aprender, de escrever para aprender, de aprender a aprender.” É importante que a escola realize um trabalho completo, onde revelar que a língua é histórica, que seu alfabeto tem origem grega, tem influência hebraica, tem marcas dos signos semíticos e traz também as marcas pictográficas de hieróglifos egípcios, é de extrema importância para o reconhecimento das letras, para decodificação, primeira etapa da leitura proficiente.

A história das letras do alfabeto devem fundamentar as aulas de língua materna na educação infantil e no ensino fundamental e isso poderá ser para a criança ilustrativo, estimulando seu interesse e curiosidade. Vale dizer ainda que, a ciência da linguagem, a lingüística, caracteriza-se pela explicação e descrição claras dos seus fenômenos. Desde cedo, as crianças precisam entender como se processa, no cérebro das pessoas o armazenamento, por longo prazo, das informações lingüísticas, imprescindíveis para a fala, a escrita, a leitura e a escuta. Esse tipo de ensino subsidiará não somente a compreensão da língua materna como também os demais conhecimentos das outras disciplinas.

MARTINS (2001) comenta que alguns professores estão mais preocupados com o produto final de uma questão do que com o processo que deve ser a base mais legítima para uma avaliação formativa, em que se Valoriza cada etapa trabalhada e vencida pelo aluno. Isso é muito importante e profundo, visto que na maioria das

escolas, percebe-se que os professores não sabem o que ensinar, por que ensinar e como avaliar o que se ensinou.

A avaliação formativa valoriza todas as partes do todo e se volta para a aprendizagem ou para o reaprender da criança. A avaliação somativa, ao contrário, julga o todo por uma parte, por uma parcial no processo de formação, unicamente com a preocupação de julgar.

Quando se pensa em leitura e escrita, uma operação elementar de multiplicação, por exemplo, chega a ser reveladora do processo cognitivo a que as crianças estão submetidas na hora de operar cálculos na mente e no papel (este, uma espécie de prolongamento da memória operativa), posto que esta operação elementar se efetiva no cálculo da soma de inúmeras parcelas iguais a um número x . A matemática e a escrita estão bem próximas, isto é, ambas, têm uma natureza processual e cognitiva.

A dialética, como fundamento da metodologia processual no ensino-aprendizagem das habilidades lingüísticas e matemáticas, está presente, portanto, na matemática elementar ou na produção de texto, discursivo ou dissertativo. Um texto, à guisa de uma operação elementar de multiplicação, é um processo constituído também de fases:

- a) Introdução
- b) Desenvolvimento
- c) Conclusão

Uma operação de multiplicação de 34×76 poderia introduzir uma aula de produção escrita em que se vai se ensinar e descrever, por analogia, a estrutura básica e processual de um texto.

Se a escola tiver em vista a avaliação, o método processual, na matemática, na leitura, na escrita ou em qualquer outra disciplina, há de ser uma avaliação salutar para professores e alunos. No momento da avaliação, a idéia de processo volta a ser o centro da atenção docente. A avaliação formativa tem como pressuposto o processo, o reconhecimento de que os meios são importantes para os fins últimos da aprendizagem.

O professor precisa ter clareza do trabalho a fazer, auxiliando a criança a sentir prazer em aprender, levar à criança ao reino da contemplação do conhecimento ou, ao inverso, levar o reino da contemplação do conhecimento para a criança.

A escola deve compreender que nas ruas, as crianças não aprenderão informações metalingüísticas como os conceitos de língua, fala, vogal, semivogal, dígrafo etc. Farão, claro, hipóteses metalingüísticas sobre os fenômenos fonéticos, as ocorrências fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, extraídas, quase sempre da fala ou da escuta espontâneas.

A criança poderá escutar na rua a expressão: “eu tô maluco”, mas é na escola que ela vai compreender que existe uma outra forma de se pronunciar esta expressão, que corresponde à forma culta, exigida pela sociedade. Isto não deve ser feito como uma imposição, mas com a intenção de se mostrar o outro lado da língua, enquanto processo, enquanto histórica que é. A criança, então, irá, no decorrer do processo de formação escolar, reaprendendo a falar, a ler e a escrever, porque a escola irá se encarregar de proporcionar condições favoráveis para que ela desenvolva este novo aprendizado.

A escola vai ensinar a criança que a língua se modifica através dos tempos, em conformidade com as mudanças sociais e que as mudanças sociais se dão também através do uso das diversas linguagens. A escola deverá ensinar as variações linguísticas e os motivos de ser de cada uma delas, com o seu histórico e características, deixando claro que as pessoas não falam errado, mas diferentemente, em virtude da região em que vivem e da comunidade lingüística a que pertencem. A comunicação não pode ser danificada ou interrompida por questões gramaticais, em hipótese alguma.

Para finalizar vale dizer que a educação escolar de qualidade, comprometida com um ensino produtivo, é um dever do Estado e das instituições de ensino, públicas ou privadas. De outra maneira, a educação lingüística, do escrever para aprender, do ler para aprender, é dever também, repartido e comportado por familiar e instituições educacionais e uma co-responsabilidade social dos que operam com os

saberes sistemáticos, que se voltam para o desenvolvimento humano, para a qualificação, para o trabalho da cidadania.

Quando se faz referência ao conhecimento, a sociedade, como um todo, deve engajar-se na tarefa de garantir o acesso ao ensino de qualidade a todos que desejam conhecer e aprender saberes acumulados historicamente pela humanidade e favorecer a educação lingüística do seu povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade atual, onde os meios tecnológicos de comunicação, entre outros, crescem vertiginosamente, ler e escrever tornou-se uma capacidade de fundamental importância para que o indivíduo possa adaptar-se e integrar-se ao meio social, visto que saber comunicar-se, seja via oral ou escrita, é condição básica para essa adaptação.

As palavras escritas estão em quase todos os lugares por onde se passa: nos jornais, nas revistas, nos livros, nos rótulos de produtos comerciais, na televisão, no cinema, nos *out doors* e, agora, mais do que nunca, no uso que se faz da Internet.

Não há como conceber que no mundo globalizado ainda hajam pessoas que não possuam o valioso capital cultura da leitura. Por conta dessa importante ferramenta, a escola tem, dentre seus objetivos centrais, a obrigação de formar cidadãos e, com isso, evidentemente, a necessidade de formar também bons leitores, pois a leitura é vista pelos educadores como importante ferramenta para auxiliar no desenvolvimento intelectual do indivíduo, bem como no alcance de sua cidadania. A escola precisa formar cidadãos preparados para atuarem na sociedade em que vivem e também na sociedade mundial. As possibilidades de ação no referente à autonomia, responsabilidades e crescimento psico-sócio-cultural que o cidadão do Japão, China, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra ou qualquer outro canto do planeta tem, o cidadão brasileiro também deve ter. Isso significa cidadania planetária.

O que ocorre, no entanto, é que um grande contingente de pessoas, no Brasil e no mundo, sofrem de dislexia – uma deficiência de aprendizado da leitura e escrita. Essas pessoas lêem com muita dificuldade, pois é muito difícil para elas assimilarem palavras, comprometendo todo o entendimento textual e ocasionando uma série de outros problemas de ordem cognitiva.

As causas da dislexia são, segundo os especialistas do assunto, neurobiológicas e genéticas, ou seja, pode ser herdada de um parente próximo ou não. Cientificamente falando, os disléxicos processam informações em uma área diferente do seu cérebro; não obstante, os cérebros dos disléxicos são perfeitamente normais. A dislexia parece resultar de falhas nas conexões cerebrais. Contudo,

existe tratamento para a cura dessa defasagem. Esses tratamentos buscam estimular a capacidade do cérebro de relacionar letras aos sons que as representam e, posteriormente ao significado das palavras que elas formam. Alguns pesquisadores acreditam que quanto mais cedo for diagnosticada a presença da dislexia na vida de uma criança e tratada, mais possibilidades de se corrigir as falhas nas suas conexões cerebrais.

Sendo assim, é importante que pais, professores e pessoas mais ligadas à criança no dia-a-dia, estejam atentos para identificar quaisquer sintomas que as crianças possam apresentar como: não assimilar o que o professor ensina, gaguez, dificuldade em que escrever o que lhe ditam, problemas psicomotores, falta de interesse por livros impressos, dificuldades em aprender rimas e canções, troca de letras no momento de ler ou escrever e outros. Esses sintomas podem indicar a existência de dislexia, mas não a confirmam. Ao se observar esses sinais, é preciso tomar providências urgentes, por parte dos educadores, pais e especialistas (fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo).

Os professores podem auxiliar a criança na escola fazendo uma série de atividades que estimulem desenvolver o cérebro para assimilar os códigos escritos e também desenvolver a capacidade de registrar tais códigos. Um conselho importante, neste sentido, é o de trabalhar com as crianças a parte de fonética, fazendo-as compreenderem o som e a grafia das letras, bem como as implicações e não implicações entre uma e outra. O treino e a repetição são muito importantes para a assimilação. Articular os fonemas, pedir que imitem sua articulação dos sons da fala, ler muitas histórias e pedir que elas recontem, são passos muito importantes para o desenvolvimento da criança disléxica.

Em casa, os pais darão continuidade ao trabalho dos professores, contando histórias, solicitando a repetição dos sons das palavras, lendo textos variados, solicitando a leitura e, através dela, articulando palavras a fim de reeducar seu filho ou filha. Além disso, evidentemente que uma boa dose de carinho e compreensão ajudarão os disléxicos a solucionarem seus problemas.

Sabe-se que a escola, em geral, não tem preparo para lidar com as inúmeras dificuldades que se lhes aparecem, pois há muitos problemas cercando a escola por todo lado. Falta de estrutura física adequada, falta de recursos materiais adequados,

falta de professores e especialistas habilitados e, muitas vezes, encontra-se também famílias que esperam da escola a solução dos problemas de seus filhos, sem auxiliar prestar nenhum tipo de auxílio. Isso não significa que tais famílias não amem seus filhos, mas que, por vezes, falta-lhes discernimento e clareza de uma série de atitudes que poderiam tomar para ajudá-los.

Frente a todos os problemas que cercam as crianças, adolescentes, jovens e até adultos (que não foram tratados quando criança), os educadores precisam conhecer o que vem a ser dislexia, conhecer suas causas, seus sintomas e procurar, junto aos familiares dos disléxicos, encontrar caminhos para a cura desses indivíduos, pois a incidência de disléxicos é muito grande, principalmente nas escolas públicas do país. Há também disléxicos em instituições particulares, mas esses têm a sorte de serem encaminhados para os especialistas, o que não ocorre com a maioria dos alunos da rede pública.

A dislexia, se não for causado por algum tipo de lesão cerebral, não é um problema difícil de ser solucionado. Necessita, por parte dos interessados, auxiliar o portador, o quanto antes para que esse possa desenvolver suas capacidades neurolingüísticas, aprendendo a ler e a escrever com desenvoltura e assim, podendo estar preparado para assumir na sociedade, onde quer que seja, o seu papel de cidadão com todos os direitos que lhe cabem. O que não pode acontecer, é a escola e a família exercerem um papel de irresponsabilidade frente aos alunos disléxicos, passando despercebidos por eles, sem se comprometerem em ajudá-los.

O estudo da dislexia é muito interessante para os educadores, em geral, visto que há um grande número de crianças disléxicas nos bancos escolares, esperando por pessoas que possam auxiliá-las. É importante que todos os que cercam a criança disléxica possam conhecer a fundo o problema, para, então poder ajudá-la. Para isto é necessário que a escola e a família se empenhem em cumprir, cada qual, a função que lhes cabe, com vistas a um futuro mais promissor para todos.

O estudo da dislexia é apenas uma das muitas dificuldades que, normalmente, se nos apresenta na escola. Existem outras, também freqüentes e importantes, como: vários tipos de afasia (desordens da fala), agnosia (perturbações sensitivas ou sensoriais), e outras que poderão desencadear dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. de et all. **A dislexia em questão** – dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Trad. de Iria M. R. de Castro Silva, Porto Alegre: Artes Médicas, 1984
- BANNATYNE, A. **Language, reading and learning disabilities** – Ed. Charles C. Thomas, Springfield, 1966
- BATEMAN, B. **Interpretation of the 1961 ITPA** – Special Child pub. Seattle, 1968
- BODER, E. **Developmental dyslexia** – A diagnostic approach based on three atypical reading speelling patterns. In *Develop. Medicine and Child Neurology*, 15, 1973
- BRYANT, P. & BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança**. Trad. de Irineo C. S. Ortiz, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Ed. Scipione, 1991
- COLES, Gerald. **The Learning mystique** – a critical look at “Learning Disabilities”. New York: Pantheon Books, 1987
- DEFONTAINE, J. **Manuel de rééducation psychomotrice**. Tomes 1-4, Paris: Maloine S/A Éditeur, 1980
- ELLIS, A.W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- GATÉ, J. P. **Educar para o sentido da escrita**. Trad. de Maria Ortega Ortiz Assumpção. SP: EDUSC/COMPED/INEP, 2001
- GESCHWIND, N. **Neurological Foundations of Language** – Ed. H. Myklebust – Vol. I; Grune & Stratton; N. York, 1985
- HALLGREEN, B. **Specific dislexia: a clinical and genetic study**. In *Acta psychiatrica et neurologia, Supl.*, 65, 1950
- HOUT, A V., ESTIENNE, F. **Dislexias: descrição, avaliação, explicação e tratamento**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001
- KISBOURNE, M. **Cerebral dominance learning and cognition**, in Myklebust, H. – *Progress in learning disabilities*, vol. E, ed. Grune e STRATTON, n. York, 1975

LAUNAY, C. & BOREL-MAISONNY. **Distúrbios da linguagem, da fala e da voz na infância**. Trad. de Maria Eugênia de O. Viana, 2ª ed., São Paulo: Livraria Roca Ltda., 1986

LUCZYNSKI, Z. B. **Dislexia – Você sabe o que é?** Curitiba: Ed. do Autor, 2002

MARTINS, V. **Dislexia e o papel da família na formação de leitores competentes**. Fonte digital. Versão para eBooksbrasil.com, 2001

MYKLEBUST, H. **Learning disorders psychoneurological disturbance in childhood** – Rehabilitation literature, 25, 1964

____ **Progress in learning disabilities** – vol. 4, Ed. Grune e Stratton, N.york: 1978

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade** – Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 6ª ed. Petrópolis: 1997

PAIN, S. **Diagnósticos e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Trad. de Ana Maria Netto Machado, 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Trad. de Octávio Mendes Cajado, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960

POPPOVIC, A. M. **Alfabetização** – disfunções psiconeurológicas. São Paulo: Vektor Editora, 1975

ROSS, A.O. **Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura**. Trad. de Alexandre Fares, São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1979

SANTOS, C. C. dos. **Dislexia específica da evolução**. 2ª ed., São Paulo: Sarvier, Ed. de Livros Médicos Ltda., 1987