

A DISLEXIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCACIONAL

Priscila de Andrade Barroso Peixoto (UENF)

cilabarroso@yahoo.com.br

Dhienes Charla Ferreira Tinoco (UENF)

dhienesch@hotmail.com

Adriana Abreu Silva Erthal (IBE/FACEL)

Adriana-erthal@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo de abordar algumas perspectivas do ensino de leitura e escrita no ambiente escolar. Assim, propomos uma investigação sobre de que forma tais práticas têm sido concretizadas na sala de aula. Partindo da concepção de que a leitura e a escrita constituem-se em importantes canais de comunicação entre as pessoas, destaca-se que todos os indivíduos têm direito ao acesso aos mesmos, e, na medida em que uns sabem ler e escrever, e outros não, cria-se uma relação de desigualdade. Para delinear esse processo estudamos o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e suas implicações: quando existe algo que impeça ou dificulte essa aquisição. Dentre essas, abordamos prioritariamente a dislexia, o transtorno da aquisição da linguagem e da aprendizagem, utilizando referenciais teóricos dentre eles: SAMPAIO (2011); IMBERNÓN (2010); AZEVEDO (2004); ZORZI (2003). Observamos a responsabilidade da escola em fornecer o acesso igualitário à aquisição do sistema de leitura e escrita, considerando a importância de valorizar a capacidade comunicativa que cada indivíduo possui, bem como o respeito à diversidade cultural que desencadeará diferentes interpretações do objeto de estudo. Refletimos sobre a prática educativa e a necessidade de uma maior abordagem das questões referentes às dificuldades de aprendizagem na formação inicial dos professores e a importância da formação continuada, a fim de que o acesso ao ensino de leitura e escrita nas escolas seja dinâmico e eficaz.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Dislexia. Escrita. Leitura.

1. Introdução

O objetivo deste artigo é realizar um breve diálogo entre escola, professores e estudantes sobre as práticas ensino de leitura, escrita e oralidade no Ensino Fundamental I, a fim de vincular a pesquisa à realidade da sala de aula.

Entendemos que, sob os mais variados ângulos, o processo de formação permanente dos professores é uma das dimensões relevantes para a materialização de uma política de valorização do profissional docente, impondo-se reconhecer a urgente necessidade de transformar a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico. No que diz respeito às práticas ensino de leitura, escrita e oralidade, vemos que neste processo ocorrem enfrentamentos que comprometem a ação educativa.

Com esse propósito delineamos este trabalho, visando um levantamento das questões norteadoras que estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, destacando o papel do professor e suas dificuldades em reconhecer e encaminhar alunos que sofrem com problemas de aprendizagem neste processo. Nesse contexto, destacamos a dislexia, que é um distúrbio neurobiológico, que compromete a aprendizagem da leitura e da escrita.

2. O aprendizado da escrita e da leitura

A sala de aula constitui um espaço capaz de promover os domínios das capacidades específicas da alfabetização, bem como o domínio de conhecimentos fundamentais envolvidos nos diversos usos sociais da leitura e da escrita. Neste espaço, as práticas de ensino na sala de aula devem estar orientadas de modo que a alfabetização seja promovida num ambiente de letramento, proporcionando aos alunos a construção do conhecimento efetivo, junto às práticas sociais.

O acesso a esse mundo da leitura e da escrita, em grande parte é responsabilidade da escola, a qual por sua vez deve fornecer o suporte necessário aos alunos, esclarecendo sobre as múltiplas possibilidades do uso da leitura e da escrita na perspectiva social. Nesse ponto, destacamos que a aprendizagem é um processo que vai muito além dos limites da sala de aula e que acontece desde o início da vida. A aprendizagem é uma experiência que engloba os desejos e as necessidades de cada indivíduo, é algo que ocorre internamente à pessoa. Um trecho de Emília Ferreiro contribui para essa discussão:

A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (...). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém, não criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. (FERREIRO, 1985, p. 28-9)

Desta forma, cabe à escola colaborar com a aprendizagem, sensibilizando os educandos em relação as suas potencialidades. Não será o método utilizado pelo professor que criará a aprendizagem, os métodos irão apenas facilitar ou dificultar esse processo. A aprendizagem depende então de uma ação do sujeito.

Segundo Sampaio (2011, p. 108), muitas crianças passam por dificuldades quando estão aprendendo a ler, e um diagnóstico precipitado pode levar esta criança ao rótulo de portadora de dislexia. É preciso muito cuidado, tanto por parte da escola quanto do profissional, responsável pelo diagnóstico, a fim de não se julgarem precipitadamente as dificuldades de aprendizagem de uma criança. A autora acrescenta que alguns professores e pais, por não conhecerem o processo evolutivo da escrita, ficam ansiosos e acabam realizando, erroneamente, a tentativa de “treinar” a escrita da criança. Não levam em conta as ideias que as crianças elaboram sobre a sua escrita, suas hipóteses de construção.

A partir do momento em que a criança é colocada numa situação de leitura ela inicia o desenvolvimento dessa aprendizagem, e testando hipóteses na tentativa de atribuir sentido àqueles símbolos que até então eram apenas desenhos ela vai construindo conhecimento.

Vemos em Sampaio (2011, p. 109) que, inicialmente, a criança se utiliza de rabiscos, para representar sua escrita. Chamamos a este nível de icônico, no qual a criança represente seu mundo por meio de desenhos; mas em uma observação mais apurada, poderemos já identificar uma diferenciação entre os dois grafismos (escrita e desenho); linhas serrilhadas como marcas de uma insinuação da escrita e um outro tipo de marca para seus desenhos.

Varella (2001, p. 29) afirma que a compreensão de que a escrita representa o sistema fonológico da língua contribui para a fundamentação de propostas de alfabetização pelos professores. O saber dos docentes sobre a leitura e a escrita, combinado ao conhecimento do modo pelo qual a criança realiza o processo de aprendizagem, abre novas perspectivas para a prática docente do alfabetizador. Para Varella, muitas vezes, a preocupação com a aprendizagem da língua escrita, considerada difícil, leva o professor à escolha de métodos dissociados do desenvolvimento psicolinguístico e sociocultural dos alunos, privilegiando o domínio do alfabeto.

Sampaio (2011, p. 109) nos fala que, gradativamente, as crianças começam a substituir pequenas figuras por letras, que ainda não corres-

pondem sonoramente à palavra, mas sim ao tamanho do objeto, ou seja, elefante tende ter muitas letras, porque é grande e formiga tende ter poucas letras, porque é pequena. É o que chamamos de realismo nominal, onde ela faz o uso das letras conforme o tamanho dos objetos e não de acordo com a palavra, utiliza-se de muitas letras.

Para aprender a escrever uma língua que tem por base um sistema alfabético, a criança necessita compreender que as letras, enquanto símbolos gráficos, correspondem a segmentos sonoros que não possuem significados em si mesmos (Lyon, 1999; Swank, 1999 *apud* Zorzi 2003, p. 28). Na realidade, o conhecimento que está implícito nessa compreensão refere-se à noção de fonema, fundamental para o entendimento do princípio alfabético (Vandervelden e Siegel, 1995 *apud* Zorzi 2003, p. 28).

Vemos em Zorzi (2003, p. 30) que a criança pode iniciar seus conhecimentos no mundo da escrita muito antes que qualquer tentativa formal de ensino seja proposta. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1986 *apud* Zorzi 2003, p. 30) apontam uma sequência psicogenética de construção da escrita, caracterizada sucessivamente como fases pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e, finalmente, alfabética.

Tal classificação parece estar levando em consideração a própria natureza alfabética da escrita, ou seja, a condição para que a criança compreenda um sistema constituído alfabeticamente implica a capacidade de lidar com fonemas, de chegar à noção de que as palavras são compostas por sons e que estes correspondem às letras que se empregam para escrever. Entretanto, os autores observaram que as crianças não iniciam o aprendizado partindo de um conhecimento das relações estreitas e precisas entre letras e sons: ele é consequência de um longo processo, não uma condição de partida.

Capovilla (2000 *apud* Sampaio 2011, p.110) explica que tais habilidades são muito importantes para permitir a leitura por decodificação fonológica. Isto explica por que procedimentos para desenvolver consciência fonológica são tão eficazes em melhorar o desempenho de leitura de criança durante a alfabetização.

Segundo Varela (2001, p. 31), saber ler e escrever é, na verdade, mais do que dominar um instrumento, pois o usuário integra-se na prática social: o sujeito traz para a escola o seu cotidiano e o conhecimento adquirido volta para o cotidiano. Isso requer uma metodologia que se con-

centre na linguagem escrita como forma de inserção na vida do sujeito e deste na realidade letrada.

A respeito disso temos a contribuição de Soares (1988)

[...] só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento... (SOARES, 1988, p. 20)

Ao incluir os usos e as funções atribuídas à escrita aos grupos sociais, bem como as consequências socioculturais, políticas e/ou cognitivas do recurso à palavra escrita, os pesquisadores passaram a centrar sua atenção nos sujeitos e na interferência das formas de socialização para a construção de uma relação com a palavra escrita.

Assim, estes estudos provocaram uma nova forma de perceber o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, deixando o viés discriminatório tantas vezes presente no uso da língua, a fim de compreender o que o sujeito faz quando recorre à palavra escrita. Neste sentido, segundo Kleiman (1995) os trabalhos procuravam compreender tanto o impacto social da escrita quanto a inserção dos sujeitos no universo da palavra escrita, considerando seu processo de socialização.

O ato de escrever consiste na representação gráfica do sistema fonológico da língua, pois “a escrita, produto histórico-cultural, tecnologia posta a serviço do homem, representa a imagem sem ser dela transcrição” (ABAURRE, 1998 *apud* VARELLA 2001, p. 31). A alfabetização constrói-se, assim, através de atividades de uso, contextualizadas e significativas da linguagem oral e escrita, bem como de atividades de análise e reflexão em condições de interlocução, sem a evidência de preconceitos linguísticos.

Ferreiro (1995 *apud* VARELLA 2001, p. 32) distingue três grandes níveis no processo de construção do sistema de escrita pela criança:

- um primeiro nível, no qual ela consegue diferenciar a escrita de outros sistemas de representação gráfica e estabelece na escrita, certas condições internas para que esta possa dizer algo;
- um segundo nível em que estabelece variações no sistema de escrita com a intenção de produzir diferenças de significado;
- um terceiro nível em que “fonetiza” a escrita, isto é, estabelece relações com a pauta sonora da fala.

Vemos em Varella (2001, p. 33) que, idealmente, a criança vem à escola com habilidades de linguagem oral bem desenvolvida, o que constitui um fundamento para o domínio da língua, da leitura e da escrita. Traz, também, o conhecimento de narrativas, poemas, parlendas, trava-línguas e adivinhações. Porém, a aquisição da escrita requer o conhecimento das estruturas fonológicas da língua e de como as unidades gráficas se conectam às unidades faladas.

Nesse sentido, Barbosa (2008, p. 129) afirma que não se ensina a criança a ler: ela aprende sozinha. Ao professor compete ajuda-la a conquistar esse comportamento. Essa ajuda concretiza-se através de um ambiente rico e variado, que favoreça o aparecimento ou o desenvolvimento daquela aprendizagem e através de momentos precisos de organização do conhecimento adquirido.

O autor acrescenta que antes de obrigar a criança a observar, analisar ou escrever sílabas, palavras ou frases é necessário que a escola lhe proporcione oportunidades de utilizar a escrita em contextos significativos; que estabeleça um estreita familiarização com todos os suportes materiais da escrita: livros, jornais, prospectos, cartazes etc.; que permita à criança observar, explorar, questionar, experimentar os vários usos da escrita no mundo em que vive; que promova, ao mesmo tempo, a leitura constante de histórias infantis, álbuns ilustrados, revistas em quadrinhos, jornais, por exemplo.

Assim, as práticas pedagógicas adotadas e a forma como o mundo “letrado” é apresentado à criança são itens que, se bem organizados, contribuem para a conquista do uso da leitura e da escrita, desmistificando os excessos em relação às dificuldades encontradas no ambiente escolar, muitas vezes reproduzidas pelo não entendimento dos processos existentes para esta aquisição. Nesse sentido, é necessário compreender o processo evolutivo da criança, respeitando a individualidade, bem como os estágios necessários de suas elaborações e hipóteses de construção de sentido.

Assim, podemos entender que cabe ao professor orientar o aluno sobre como lidar com os conhecimentos adquiridos, auxiliando a porem em prática nas situações a serem enfrentadas posteriormente. Sendo assim, acreditamos na busca por uma metodologia ativa, que coloque os sujeitos em ação diante do conhecimento. Quando o sujeito não consegue construir seus conhecimentos, as ‘verdades’ se tornam vazias, sem significado.

3. *Dificuldades e distúrbios de aprendizagem*

As pesquisas relacionadas às dificuldades de aprendizagem demonstram que encontrar uma definição clara, precisa, objetiva e consensual tem sido uma tarefa difícil. Vemos em Azevedo (2004, p. 19) que devido à complexidade do problema, onde interatuam fatores de diferentes ordens e extensões, a definição, a etiologia e a suficiente investigação diagnóstica do que se entende por “dificuldades escolares” ainda carece de um consenso no pensamento científico e no campo de sua aplicabilidade.

Na tentativa de definir e esclarecer a ocorrência dos problemas, encontramos autores como Almeida e Polonia (1991 *apud* Azevedo, 2004, p. 20) que destacam ainda a utilização do termo “fracasso escolar”, o qual além de ser normalmente traduzido como “repetência e evasão (exclusão)” da escola, costuma aparecer, explícita ou implicitamente, sob a denominação de dificuldades ou problemas escolares.

Neste sentido, buscamos a diferenciação conceitual dos termos “dificuldades de aprendizagem” e “distúrbios de aprendizagem”, entendendo que essa distinção faz-se necessária no que diz respeito às ações metodológicas e educacionais para a intervenção no âmbito escolar.

Segundo Chabanne (2006, p. 16-7), a dificuldade escolar não deve ser considerada como um problema definitivo, para ele, a dificuldade é *um momento* da experiência, ou do trabalho escolar, que visa ao sucesso. Nesse aspecto, ela parece uma coisa comum e sem importância para todos os alunos que se dedicam a um objetivo escolar autêntico: todo exercício apresenta dificuldades, ou seja, sempre há um momento em que o aluno é posto à prova quanto à sua memória, sua inteligência, sua capacidade de interpretar um enunciado, de buscar soluções, de procurar novos caminhos e avaliar a eficácia de alguns deles, ou seja, de conviver com as dificuldades relativas e necessárias para alcançar o estágio definitivo: o sucesso.

Assim, temos que as dificuldades de aprendizagem reportam-se a uma constelação de fatores de natureza sociocultural e econômica, familiar, emocional e pedagógica, que só adquirem significação quando referidos à história da criança, considerando-a nas múltiplas relações e interações com a família, com a escola, com os professores e com as condições pedagógicas em particular. Já os distúrbios dizem respeito a um quadro no qual as capacidades intelectuais, motoras, sensoriais e emocionais da criança encontram-se dentro dos limites da normalidade, sem

que ela consiga, no entanto, aprender de forma global ou específica. Pode apresentar deficiência nos processos de percepção de integração ou de expressão, que comprometem o seu aprendizado. Nesses casos, haveria indícios comportamentais ou neurológicos de disfunção do sistema nervoso central (ALMEIDA; POLONIA, 1991 *apud* AZEVEDO, 2004, p. 20).

Definindo desta forma os termos dificuldades e distúrbios de aprendizagem, podemos supor que a maioria dos problemas de aprendizagem encontrados na escola constituem numa dificuldade e não um distúrbio, uma patologia do sistema nervoso central. Assim trata-se na realidade de dificuldades no aprendizado decorrentes de uma série de fatores internos e/ou externos que refletem na forma como o sujeito interage com seu meio, assumindo normalmente um caráter momentâneo.

Fonseca (1981 *apud* Azevedo, 2004, p. 22) afirma que a criança com dificuldade de aprendizagem não pode ser “classificada” como deficiente. Trata-se de uma criança normal que aprende de uma forma diferente, apresenta uma discrepância entre o potencial atual e o esperado. Não faz parte de nenhuma categoria de deficiência, pois possui um potencial normal que não é realizado em termos de aproveitamento escolar.

Vemos em Sampaio (2011, p. 90) que os problemas de aprendizagem podem se apresentar em razão de uma metodologia inadequada, método de alfabetização inadequado, privação cultural e econômica, má formação docente, falta de planejamento das atividades, desconhecimento da realidade cognitiva dos alunos. Desta forma, não existe uma adaptação curricular à realidade socioeconômica do aluno.

Em relação aos transtornos, a mesma autora cita uma definição, criada em 1977, nos Estados Unidos e registrada oficialmente em 1986 (*Id., Ibid.*) em que transtorno de aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem específica (*learning disabilities*) se define como “um transtorno em um ou mais dos processos psicológicos básicos implicados na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, que pode se manifestar em uma habilidade imperfeita para escutar, falar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos”. Assim, encontramos entre os transtornos de aprendizagem a dislalia, disografia, dislexia, disgrafia, discalculia e Transtorno do *Deficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo.

Em todos os casos, temos que o risco está em a escola não identificar essas crianças no momento propício, para oferecer as intervenções

pedagógicas necessárias, podendo a escola, posteriormente, com seus critérios de seleção e de rendimento, influenciar e reforçar o inadaptação e um possível “fracasso escolar”.

Em termos gerais, muitos são os distúrbios atribuídos à criança que apresenta algum problema de aprendizagem, porém, Sampaio (2011, p. 91), aponta que entre os mais citados no ambiente escolar estão o TDAH (Transtorno do *Deficit* de Atenção com ou sem Hiperatividade) e a dislexia. Neste trabalho, posteriormente aprofundaremos na descrição da dislexia, porém, pesquisas apontam que não é raro uma criança com TDAH apresentar comorbidades, agregando distúrbios como dislexia, disgrafia, discalculia, etc.

Como vemos em um artigo publicado pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção:

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é definido pela presença de sintomas primários e persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade em níveis disfuncionais. Dificuldades de organização e planejamento (disfunção executiva) são também muito frequentes. A dislexia é um transtorno específico da aprendizagem no qual há uma dificuldade significativa e persistente na leitura, resultante de um déficit na decodificação. A compreensão da linguagem oral encontra-se preservada, diferente do que é observado nas dificuldades primárias de compreensão.

O TDAH e a dislexia são condições prevalentes na infância (acometem cerca de 5% das crianças), com impactos na vida escolar, social e familiar.

Apesar da alta taxa de comorbidade, no caso de haver um transtorno específico o diagnóstico é dificultado, pois uma criança com TDAH, provavelmente apresentará dificuldades na leitura e na escrita devido à falta de atenção e a hiperatividade, ainda que esta não seja disléxica.

Vemos assim, conforme citam Condemarin e Bloquest (1989 *apud* Sampaio, 2011, p. 108), que, antes de se diagnosticar um indivíduo como disléxico, é preciso levar em conta outros fatores que causam prejuízo da leitura e da escrita, ocasionando sintomas que facilmente poderão ser confundidos com a dislexia, como carência cultural, problemas emocionais, métodos de aprendizagem defeituosos, saúde deficiente, imaturidade na iniciação da aprendizagem, os quais constituiriam dificuldades e não distúrbios de aprendizagem.

Cabe, portanto, diferenciar dos problemas de aprendizagem aquelas perturbações que ocorrem apenas no meio escolar, caracterizados por exemplo, na resistência às normas disciplinares, na dificuldade de integrar-se ao grupo escolar, na inibição expressiva, manifestações estas que costumam ocorrer justamente na transição do grupo familiar para o grupo social.

Santos Filho (2000 *apud* Azevedo, 2004, p. 27) afirma que a compreensão dos problemas de aprendizagem da criança deve ocorrer em uma perspectiva de relação, participação e corresponsabilidade entre quem ensina e quem aprende. Não se pode descontextualizar as dificuldades de aprendizagem, depositando-as, apenas, no sujeito aprendente, nesse caso, o aluno. Em seu estudo, propõe, como prática educacional privilegiada e diferenciada, a intervenção relacional, pois considera que o professor, como aquele que ensina, e o aluno, como aquele que aprende, são um sistema em constante interação. E ao interagirem, constroem um terceiro elemento que surge na relação e por meio dela: o processo de ensino-aprendizagem.

4. A natureza da dislexia

Etimologicamente, a palavra dislexia compõe-se do radical *lexia* e do prefixo *dis*. O radical *lexia* significa linguagem, enquanto o prefixo *dis* significa dificuldade. Sendo assim podemos entender a dislexia como sendo uma dificuldade na aquisição da linguagem.

Conforme cita Piérart (1997), a definição clássica da dislexia é uma definição por exclusão, isto é, uma definição frágil: a dislexia é uma dificuldade para aprender a ler, apesar de uma inteligência suficiente – o QI deve ser normal – e de um ensino clássico. A criança deve estar isenta de distúrbios sensoriais ou neurológicos e não provir de um meio muito desfavorável. A sintomatologia dos distúrbios de leitura é unânime para todos os especialistas preocupados com as dificuldades persistentes de aprendizagem da leitura.

Porém, a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) nos apresenta uma definição mais recente, em 2003: “Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit

no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária”.

Em termos gerais, podemos entender a dislexia como um distúrbio de aprendizagem que ocorre independentemente de questões intelectuais, emocionais ou culturais, caracterizada pela dificuldade acentuada na habilidade de decodificação e soletração, fluência e interpretação da linguagem.

Esta dificuldade está intimamente ligada à forma como o indivíduo vai adquirir a leitura e fazer parte do mundo letrado. Por isso, é importante destacar que o dislético tem uma dificuldade e não uma impossibilidade para aprender. Se devidamente acompanhado pelo professor e pela equipe multidisciplinar, o dislético poderá se desenvolver de acordo com o esperado para a sua idade e série escolar.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia alguns dos sintomas da dislexia são: dificuldades com a linguagem e escrita; dificuldades em escrever; dificuldades com a ortografia; lentidão na aprendizagem da leitura; disgrafia; discalculia; dificuldades com a memória de curto prazo e com a organização; dificuldades para compreender textos escritos; dificuldades com a linguagem falada; dificuldade com a percepção espacial.

Porém, o fato de um indivíduo apresentar alguns dos sintomas citados, não quer dizer que o mesmo tenha dislexia. É necessário um diagnóstico feito a partir de uma análise multidisciplinar, pois a presença de alguns dos sintomas citados pode indicar um distúrbio de aprendizagem momentâneo ou uma lesão cerebral ou síndrome distinta.

Por se tratar de um transtorno complexo e pouco conhecido na sociedade brasileira, muitas crianças com dislexia não chegam ao tratamento adequado e acabam sendo prejudicadas, podendo por vezes chegar à fase adulta ainda na condição de analfabetas.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica nos apresenta as seguintes orientações:

- Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Neste texto percebemos a imensa responsabilidade do educador de estar preparado para lidar com o educando, se valendo dos recursos e conhecimentos necessários para a mediação nas diversas situações educacionais.

Segundo Zorzi e Capellini (2009), é necessário que os profissionais responsáveis pelo tratamento do aluno disléxico informem à família o plano de trabalho e a evolução em cada etapa da terapia, além de orientar a organização da agenda escolar e social da criança, dando destaque às tarefas mais importantes como provas e trabalhos escolares, orientando a família a supervisioná-lo.

O educador enquanto mediador no processo de aprendizagem e responsável pela produção das atividades de sala de aula deve organizar situações de aprendizagem de forma que os alunos que necessitam de uma atenção e um ensino diferenciado possam desenvolver suas habilidades, sem prejuízo pedagógico.

No caso da criança disléxica podemos afirmar que esta precisa de um modo diferente de aprender a ler e escrever. Para tanto, o educador deve visar à utilização de recursos específicos capazes de auxiliar o aluno nesse processo. Atitudes simples como procurar sentar-se ao lado dela quando for explicar algo, respeitar seus limites e seu jeito de aprender, auxiliá-lo na organização do tempo, por exemplo, podem ajudar o disléxico a superar ou minimizar suas dificuldades.

É importante destacar a necessidade de que no espaço escolar sejam desenvolvidas tarefas específicas, direcionadas às necessidades do aluno disléxico, mas também é imprescindível que em algum momento ele possa realizar a mesma atividade que seus colegas de turma, favorecendo assim a socialização e a inclusão efetiva, minimizando os conflitos internos e coletivos que possam existir.

5. *A idade do transtorno e diagnóstico*

Como vemos em arquivos da Associação Brasileira de Dislexia (ABD), um Centro de Referência em avaliações de distúrbios de aprendizagem, em relação ao diagnóstico, os sintomas que podem indicar a dislexia, antes de um diagnóstico multidisciplinar, inicialmente indicam apenas um distúrbio de aprendizagem, não confirmam a dislexia, pois os mesmos sintomas podem indicar outras situações, como lesões e síndromes, por exemplo. Então, como diagnosticar a dislexia?

Identificado o problema de rendimento escolar ou sintomas isolados, que podem ser percebidos na escola ou mesmo em casa, deve se procurar ajuda especializada. Uma equipe multidisciplinar, formada por Psicólogos, Fonoaudiólogos e Psicopedagogos, deve iniciar uma minuciosa investigação. A equipe de profissionais deve verificar todas as possibilidades antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia.

Para tanto, outros fatores devem ser descartados, como déficit intelectual, disfunções ou deficiências auditivas e visuais, lesões cerebrais (congenitas e adquiridas), desordens afetivas anteriores ao processo de fracasso escolar (com constantes fracassos escolares o disléxico irá apresentar prejuízos emocionais, mas estes são consequências, não causa da dislexia).

Assim, algumas dificuldades podem ser encontradas em crianças não disléxicas, as quais num primeiro momento podem sugerir a dislexia. Dentre elas, temos, por exemplo, o que chamamos de criança de risco, ou seja, são crianças, normalmente filhas/os de disléxicos, que logo demonstram dificuldades na aquisição, percepção e produção da fala. Posteriormente, na escola, estas crianças apresentam dificuldades na nomeação das letras e na relação letra e som, o que vem a interferir no processo de alfabetização. Essas crianças são classificadas como de risco, pois após o diagnóstico inicial, deve se iniciar a intervenção com um fonoaudiólogo e após dois anos refazer a avaliação.

De modo geral, é imprescindível que antes de traçar um diagnóstico definitivo seja feita uma avaliação minuciosa, considerando o problema como um todo, para que a intervenção seja adequada e específica; em casos de dislexia ou de outro distúrbio ou dificuldade, a falta de assistência especializada pode significar um comprometimento físico e cognitivo.

5.1. Dislexia: perspectivas de orientação

Segundo especialistas da Associação Brasileira de Dislexia (ABD), a dislexia é genética e hereditária, e, muitos pais que já realizaram suas avaliações e que são disléxicos, os procuram com suas crianças pequenas. As avaliações são realizadas em crianças a partir dos cinco anos de idade, só que nessa fase ainda não se pode falar em dislexia (só podemos afirmar depois de as crianças terem passado dois anos pelo processo de alfabetização). Fala-se então em criança de risco.

Num levantamento feito pela ABD em 2013, encontramos a informação estatística de que mais de 70% dos casos de dislexia, foram diagnosticados na faixa etária entre os 6 e 14 anos de idade. Neste contexto, vemos também o relato que crianças e adolescentes procuram a ABD com a referida queixa, mas em muitos casos não se encontra a presença de nenhum distúrbio em suas avaliações.

Estudos realizados pelos especialistas do Laboratório de Estudos dos Transtornos de Aprendizagem (LETRA), do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, deram origem a uma cartilha informativa elaborada em 2011, a qual, apesar de ter como enfoque principal o auxílio aos profissionais de saúde, nos trazem informações importantes relacionadas à dislexia organizadas em quadros e no formato de perguntas e respostas. Nela vemos, por exemplo, que a dislexia é mais frequente em meninos do que nas meninas, na preponderância de 1,5: 1.

Em relação ao diagnóstico da dislexia, temos que este é baseado numa perspectiva clínica, construído a partir da junção de informações de todos os profissionais envolvidos, entre eles: médico, neuropsicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo. No quadro seguinte, são apresentados alguns sinais precoces que podem indicar a ocorrência do distúrbio:

Sinais Precoces de Dislexia	
1. Linguagem a. Atraso da linguagem oral b. Dificuldade em formar frases c. Dificuldade de nomeação de objetos e reconto de histórias d. Vocabulário restrito e. Dificuldade de entender ordens	Aos 4 anos a criança é capaz de realizar rimas. Aos 5 anos a criança já deverá ter domínio da língua materna. Qualquer alteração de linguagem oral pode resultar em dificuldade de aprendizagem.

f. Imaturidade fonológica (dificuldades em lidar com os sons da língua) g. Dificuldade em realizar rimas após 4 anos	
2. Dificuldade de reconhecer o alfabeto (símbolos)	
3. Dificuldade de lateralidade	Aos 6 anos a criança é capaz de reconhecer direito-esquerdo em si próprio. Aos 7 anos, reconhece no próximo.
4. Dificuldade de esquema corporal	
5. Dificuldade de relações temporo-espaciais	
6. História familiar de transtorno de aprendizagem e de transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade	

Fonte: Adaptado de <http://www.smp.org.br/arquivos/site/pediatras/489.pdf>

Nesse sentido, devido ao seu contato quase diário e da relação com atividades que envolvem a utilização da escrita, da leitura e da oralidade, é imprescindível que o professor tenha a percepção de alguns sinais que possam indicar a dislexia. A seguir, temos mais um quadro com sinais e sintomas da dislexia:

Principais sinais e sintomas de Dislexia
Dificuldade de aprender a relação letra-som
Dificuldade em provas de consciência fonológica e imaturidade
Leitura e escrita, muitas vezes, incompreensíveis
Dificuldade na compreensão de leitura
Confusões entre letras semelhantes, orientações ou pequenas diferenças na grafia (p/q/b/d – c/e – u/v – i/j – n/u) ou sons semelhantes (b/p – d/t – f/v)
Inversões de sílabas ou palavras. Ex.: adoze/ azedo
Substituições de palavras com estruturas semelhantes. Ex.: pedra/ pedreira
Supressão ou adição de letra ou de sílabas. Ex.: fulgiu/ fugiu, lembei/ lembrei
Repetição de sílabas ou palavras. Ex.: boladada/ bolada, foi foi embora/ para foi embora
Fragmentação incorreta. Ex.: ame ninagostade brincar / a menina gosta de brincar
Confusão nas relações temporo-espaciais, esquema corporal e lateralidade (não reconhece direito e esquerdo aos 6-7 anos)
Dificuldade de fazer rimas após os 4 anos
Escrita em espelho após 6-7 anos
Antecedente familiar de transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e/ou transtorno de aprendizagem

Fonte: Adaptado de <http://www.smp.org.br/arquivos/site/pediatras/4>

89.pdf

Assim, vemos que o conhecimento do professor e da família a respeito do tema é de suma importância para que o disléxico receba atendimento especializado ainda na infância, a fim de minimizar os problemas que possam surgir na aprendizagem.

Num artigo publicado por especialistas da ABD, vemos que há disléxicos que revelam suas dificuldades em outros ambientes e situações, mas nenhum deles se compara à escola, local onde a leitura e escrita são permanentemente utilizadas e, sobretudo, valorizadas. Entretanto, a escola que conhecemos certamente não foi feita para acolher o disléxico. Objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação nada têm a ver com ele. Não é por acaso que muitos portadores de dislexia não sobrevivem à escola e são por ela preteridos. E os que conseguem resistir a ela e diplomar-se o fazem, astuciosa e corajosamente, por meio de artifícios, que lhes permitem driblar o tempo, os modelos, as exigências burocráticas, as cobranças dos professores, as humilhações sofridas e, principalmente, as notas.

Porém, a inclusão do aluno disléxico na escola como pessoa portadora de necessidade especial, está garantida e orientada por diversos textos legais e normativos. A Lei 9.394, de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), por exemplo, prevê:

- que a escola o faça a partir do artigo 12, inciso I, no que diz respeito à elaboração e à execução da sua Proposta Pedagógica;
- que a escola deve prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (inciso V);
- que se permita à escola organizar a educação básica em séries anuais, períodos semestrais e ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização (artigo 23);
- que a avaliação seja contínua e cumulativa, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período (artigo 24, inciso V, a alínea a).

Diante de tais possibilidades, é possível construir uma Proposta Pedagógica e rever o Regimento Escolar considerando o aluno disléxico. Na Proposta Pedagógica existem as seguintes possibilidades:

- a) Provas escritas, de caráter operatório, contendo questões objetivas e/ou dissertativas, realizadas individualmente e/ou em grupo, sem ou com consulta a qualquer fonte;
- b) Provas orais, através de discurso ou arguições, realizadas individualmente ou em grupo, sem ou com consulta a qualquer fonte;

- c) Testes;
- d) Atividades práticas, tais como trabalhos variados, produzidos e apresentados através de diferentes expressões e linguagens, envolvendo estudo, pesquisa, criatividade e experiências práticas realizados individualmente ou em grupo, intra ou extraclasse;
- e) Diários;
- f) Fichas avaliativas;
- g) Pareceres descritivos;
- h) Observação de comportamento, tendo por base os valores e as atitudes identificados nos objetivos da escola (solidariedade, participação, responsabilidade, disciplina e ética).

É importante que a comunidade esteja informada a respeito da dislexia, bem como os direitos dos disléxicos. As informações desempenham um importante papel na busca dos direitos e constitui uma maneira de ajudar o disléxico na busca do atendimento especializado, bem como seu desenvolvimento escolar.

Em relação ao atendimento do disléxico na sala de aula, vemos em um artigo publicado pela ABD, o qual tem como autores a Psicóloga, Psicopedagoga e Professora Ana Luiza Borba e o Orientador Educacional e Prof. Mario Ângelo Braggio, algumas perspectivas para educadores em relação à interação e avaliação dos alunos disléxicos sob o tema: *Como interagir com o disléxico em sala de aula*. Nele temos algumas informações práticas que podem facilitar a interação:

- Dividir a aula em espaços de exposição, seguido de uma “discussão” e síntese ou jogo pedagógico;
- Dar “dicas” e orientar o aluno como se organizar e realizar as atividades na carteira;
- Valorizar os acertos;
- Estar atento na hora da execução de uma tarefa que seja realizada por escrito, pois seu ritmo pode ser mais lento por apresentar dificuldade quanto à orientação e mapeamento espacial, entre outras razões;
- Observar como ele faz as anotações da lousa e auxiliá-lo a se organizar;
- Desenvolver hábitos que estimulem o aluno a fazer uso consciente de uma agenda para recados e lembretes;
- Na hora de dar uma explicação usar uma linguagem direta, clara e objetiva e verificar se ele entendeu;
- Permitir nas séries iniciais o uso de tabuadas, material dourado, ábaco e para alunos que estão em séries mais avançadas, o uso de fórmulas, calculadora, gravador e outros recursos sempre que necessário.

Sobre este assunto, vemos em artigos da ABD que não é necessário que alunos disléxicos fiquem em classe especial. Os alunos disléxicos têm muito a oferecer para os colegas e muito a receber deles. Assim, percebemos que essa troca competências e habilidades faz crescer amizade, a cooperação e a solidariedade.

6. Conclusão

De modo geral, é importante ressaltar que não há receita para trabalhar com alunos disléxicos. Assim, com a comunidade escolar bem informada e capacitada, é preciso a troca de informações sobre os alunos, planejamento de atividades e elaboração de instrumentais de avaliação específicos, através de perspectivas que busquem avanços na relação com a criança disléxica na escola, na família e na comunidade.

É importante destacar que a dislexia é uma condição neurobiológica, e que, embora não haja cura do ponto de vista biológico, é possível se chegar a um nível de leitura adequado para o exercício de qualquer atividade profissional e cultural.

Entendemos que uma educação igualitária deve valorizar a heterogeneidade, pois a diversidade dinamiza os grupos, enriquecendo as relações e interações, levando a despertar no educando o desejo de se comprometer e aprender. Em relação à dislexia, por exemplo, normalmente é na escola que ela, de fato, aparece. Assim, a escola deve ser um espaço privilegiado de encontro com o outro, onde deve haver respeito pelo diferente. A escola deve atuar como um espaço facilitador para o desenvolvimento global, se valendo de estratégias de ensino adequadas a cada necessidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABD – Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/category/s2-o-que-e-dislexia/c12-definicao-de-dislexia/>>. Acesso em: setembro de 2018.

AZEVEDO, A. C. P. de. *Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares*. Campinas-SP: Alínea, 2004.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB nº 9394/96 – Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: julho de 2018.

CHABANNE, J. *Dificuldades de Aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar*; Trad. de Regina Rodrigues. São Paulo: Ática, 2006.

FERREIRO, E. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

IMBERNÒN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Trad. de Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez: 2010.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre as práticas social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LETRA. *Dislexia para profissionais de Saúde: perguntas e respostas*. Edição 2011. Hospital da Clínicas. UFMG. Disponível em: <<http://www.smp.org.br/arquivos/site/pediatras/489.pdf>>. Acesso em: setembro de 2018.

PIÉRART *et al.* *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAMPAIO, S. *Dificuldades de Aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SAVIANI, D. *et al.* *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica, 1988.

VARELLA, N. K. Fundamentos sociopsicolinguísticos e psicogenéticos da alfabetização. In: SARAIVA, J. A. (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZORZI, J.; CAPELLINI, S. *Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem*. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.