

ROSILAINE DE PAULA MENEZES

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
COM UMA ALUNA DISLÉXICA

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M543i Menezes, Rosilaine de Paula
Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica / Rosilaine de Paula Menezes. — Porto Alegre, 2007.
172 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. PUCRS, 2007.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

1. Dislexia. 2. Leitura - Dificuldades. 3. Psicologia da Aprendizagem. 4. Leitura - Aprendizagem. 5. Educação Especial.
I. Título.

CDD 371.914

Bibliotecário Responsável

Ginamara Lima Jacques Pinto
CRB 10/1204

ROSILAINÉ DE PAULA MENEZES

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
COM UMA ALUNA DISLÉXICA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em _____, de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus (Orientador)

Prof^a Dr^a Bettina Steren dos Santos

Prof^a Dr^a Marilene Cardoso

Dedico esta dissertação à Maria Clara,
principal motivo desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida e pela oportunidade de poder realizar este trabalho.

Às minhas amigas Viviane Guidotti e Luciana Borre Nunes pela ajuda fundamental na seleção deste curso.

Ao amigo Bento Selau pelo auxílio no meu primeiro Memorial Descritivo.

À CAPES e ao CNPq pelas bolsas de estudo para que eu pudesse realizar o Mestrado em Educação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus que muito me ensinou nesta caminhada de aprendizagem pessoal e profissional.

À fonoaudióloga, psicopedagoga e amiga Adriana Costa que me auxiliou na avaliação e na intervenção realizadas nesta pesquisa.

À fonoaudióloga Sônia Moojen que permitiu o uso de seus materiais antes mesmo da publicação.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS por todas as maravilhosas experiências que puderam me proporcionar.

Aos colegas do Mestrado por todos os bons momentos que passamos juntos.

À minha colega e amiga Anabel Priebe pela grande parceria em todos os momentos.

À Anahí, à Patrícia e a Andréa, secretárias do PPGEDU, por estarem sempre dispostas a me ajudar.

Aos meus pais por sempre acreditarem na minha capacidade de lutar pelos meus sonhos.

Ao meu esposo Leandro por todo apoio, carinho e incentivo.

Aos meus amados filhos Marcelo e Rodrigo por me ajudarem a pensar que a pena lutar por uma Educação melhor em nosso país.

A todos os amigos, colegas e profissionais que, de uma forma ou de outra, colaboraram para a realização desta pesquisa.

Aos meus amigos Rita e Denis pela atenta leitura de minha dissertação.

Às professoras da Banca de Defesa por aceitarem o convite.

A todos os alunos que passaram por minha vida e que, de alguma forma, me trouxeram até aqui.

E, em especial, à minha querida Maria Clara e à sua mãe por me permitirem fazer parte de suas vidas.

Obrigada a todos que me ajudaram a tornar este sonho realidade!

Todos nós temos questões pessoais e profissionais
as quais precisamos trabalhar e melhorar
ao longo de nossa existência.[...].

Desenvolver estratégias para melhorar em várias áreas
é uma constante procura humana.

Para conquistar o que se quer na vida,
é preciso correr riscos e enfrentar desafios.

Robert Frank (2003, p.96)

Dislético, PhD em Psicologia Educacional.

RESUMO

O presente trabalho é qualitativo, do tipo estudo de caso, que teve como objetivo abordar as dificuldades pedagógicas apresentadas por uma criança com dislexia, acompanhada de intervenção psicopedagógica para a superação desse transtorno de aprendizagem que dificulta, principalmente, o acesso à leitura. O referencial teórico traz aportes sobre Dislexia, Referencial Sócio-Histórico, Abordagem Psicopedagógica e Consciência Fonológica. Além da teorização e do acompanhamento da intervenção, a pesquisa também analisou depoimentos de pessoas que convivem com a aluna, consulta a exames e a pareceres descritivos das séries anteriores à 4ª série que cursava em 2007. Esses materiais foram analisados segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2002), surgindo, a partir deles, cinco categorias: aspectos biológicos, aspectos sociais, aspectos psicológicos, aspectos pedagógicos e aspectos psicopedagógicos. Foi possível concluir que para diagnosticar dislexia são necessárias avaliações com profissionais de diferentes áreas como a Neurologia, a Psicologia e a Psicopedagogia, a fim de definir o problema. A partir da avaliação realizada, foi possível identificar que a maior dificuldade de Maria Clara (MC) estava na relação entre fonema e grafema, o que lhe dificultava a leitura de palavras. A intervenção psicopedagógica, portanto, foi realizada basicamente com o desenvolvimento da consciência fonológica, que é uma parte fundamental para o entendimento do código alfabético. A reavaliação confirmou que o trabalho tinha ocasionado melhoras na aprendizagem, pois MC conseguiu realizar a leitura de textos de baixa complexidade bem como entendê-los. Com a mediação de outra pessoa, também consegue compreender textos da maior complexidade, o que antes não conseguia.

Palavras-chave: Dislexia, Dificuldade de Aprendizagem, Necessidade Educativa Especial, Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The present work is qualitative, a case study, that had as its objective to approach the learning difficulties showed in a child with dyslexia, accompanied by psychopedagogy intervention, mainly the reading access. The theoretical references are about, Dislexia, Social-Historical References, Psychopedagogy Approach and Phonologic Awareness. Besides the theorization and the accompaniment of the intervention, the research also analyzed testimonies of people that live with the student, exams consulting and descriptive sight of the grades studied before the fourth grade in 2007. These material were analyzed based on Bardin (2002), from that on, five categories appeared: biological aspects, social aspects, psychological aspects, pedagogical aspects and psychopedagogical aspects. It was possible to conclude that to diagnose dislexia are necessary evaluations with professionals from the Neurology, Psychology and Psychopedagogy, to define the problem. From the evaluation, was possible to identify that MC major difficulty was related to phoneme and grapheme, it has brought her difficulties in reading. The psychopedagogic intervention, however, was realized basically with the development of the phonologic awareness, due to it is considered a fundamental part to the understanding of the alphabetic code. The reevaluation confirmed that the work brought on improvement on Maria Clara (MC) learning, she could read the low complexity texts as well as to understand them. With other people's help, she is also able to comprehend more complex texts, something she could not do before that.

Key Words: Dislexia, Learning Difficulties, Special Education Needs, School Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Localização da Linguagem Expressiva e Receptiva.....	19
FIGURA 2 – Mapeamento Cerebral Comparado.....	21
FIGURA 3 – Pontos do Cérebro. Vista Lateral Esquerda do Cérebro.....	22
FIGURA 4 – Sistemas Cerebrais para a Leitura.....	23
FIGURA 5 – A Marca Neural da Dislexia. Subativação dos Sistemas Neurais na Parte Posterior do Cérebro.....	24
FIGURA 6 – Sistema de Leitura. Corte Transversal do Cérebro.....	25
FIGURA 7 – Modelo Dual de Leitura.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise Quantitativa da Leitura via Fonológica.....	96
Quadro 2 – Análise Quantitativa da Leitura via Lexical.....	97
Quadro 3 - Desenho do Par Educativo da Avaliação Inicial.....	99
Quadro 4 - Escore da Fluência Semântica.....	101
Quadro 5 - Escore da Fluência Fonológica.....	101
Quadro 6 - Respostas da Atividade com Formação de Palavras.....	107
Quadro 7 - Comparação da Avaliação Quantitativa dos Erros de Decodificação..	108
Quadro 8 - Resultados da Avaliação Qualitativa dos Erros de Decodificação.....	108
Quadro 9 - Comparação da Avaliação de Leitura Lexical.....	109
Quadro 10 - Par Educativo da Reavaliação.....	111
Quadro 11 - História Oral do Par Educativo.....	112
Quadro 12 - Escrita da História do Par Educativo.....	112
Quadro 13 - Resultados do Ditado Balanceado.....	113
Quadro 14 – Resultados da Fluência Semântica – Reavaliação	114
Quadro 15 - Resultados da Fluência Fonológica – Reavaliação.....	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	14
2.1 DISLEXIA.....	14
2.1.1 Primeiros relatos da dislexia.....	14
2.1.2 Estudos cerebrais e a evolução dos exames neurológicos.....	18
2.1.3 Leitura e dislexia.....	21
2.1.4 Conceitos da dislexia.....	28
2.1.5 Características da dislexia.....	30
2.1.6 Classificação dos tipos de dislexia.....	31
2.1.7 Sinais da dislexia.....	33
2.1.8 Avaliação e diagnóstico.....	37
2.1.9 Tratamento.....	42
2.1.10 Dislexia e a escola.....	44
2.1.11 A importância da família na vida de um disléxico.....	50
2.1.12 O disléxico como pessoa com necessidade educativa especial.....	53
2.2 REFERENCIAL SÓCIO-HISTÓRICO.....	59
2.3 A ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA.....	68
2.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	74
3 METODOLOGIA.....	78
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO.....	78
3.1.1 Pesquisa qualitativa.....	78
3.1.2 Estudo de caso.....	80
3.2 OBJETIVOS.....	82

3.2.1 Objetivo geral.....	82
3.2.2 Objetivos específicos.....	82
3.3 PROBLEMA E QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA.....	85
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	83
3.5 PROCEDIMENTOS.....	83
3.6 ANÁLISE DE DADOS.....	85
4 AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA.....	86
4.1 INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA.....	87
4.2 AVALIAÇÃO INICIAL.....	94
4.2.1 Teste de leitura	95
4.2.2 Teste de escrita.....	99
4.2.3 Teste de fluência verbal.....	101
4.3 INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM MC.....	102
4.4 REAVALIAÇÃO.....	107
4.4.1 Teste de leitura	107
4.4.2 Teste de escrita.....	111
4.4.3 Teste de fluência verbal.....	114
5 ANÁLISE DOS DADOS INVESTIGATIVOS.....	116
5.1 CATEGORIA 1 – ASPECTOS BIOLÓGICOS.....	116
5.2 CATEGORIA 2 – ASPECTOS SOCIAIS.....	120
5.3 CATEGORIA 3 – ASPECTOS PSICOLÓGICOS.....	121
5.4 CATEGORIA 4 – ASPECTOS PEDAGÓGICOS.....	129
5.5 CATEGORIA 5 – ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS.....	142
6 CONSIDERAÇÕES.....	151
REFERÊNCIAS.....	154
ANEXOS.....	159

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de um assunto que, desde o final do século XIX, vem dificultando que muitas pessoas desenvolvam a habilidade de ler: a dislexia. Apesar de tanto tempo transcorrido do descobrimento de sua existência, ainda há pessoas – crianças, adolescentes e adultos – sofrendo com a dificuldade de leitura, com a discriminação da comunidade pela falta de informação, com o despreparo de professores e dirigentes escolares e com a própria dificuldade de entender o que acontece consigo enquanto não há um diagnóstico.

E foi, justamente, por sentir a necessidade de estar sempre estudando, a fim de qualificar cada vez mais o meu trabalho, que fui buscar o curso de Mestrado em Educação da PUCRS.

Em 2004, enquanto professora das séries iniciais, recebi Maria Clara, uma aluna disléxica com três anos de repetência na 1ª série, a qual eu não sabia como atender adequadamente. Durante aquele ano, eu cursei uma Especialização em Alfabetização e tive muitas oportunidades de aprender a trabalhar com esta aluna, devido ao apoio dado pelas minhas professoras do curso. Era a primeira vez que eu estava me deparando com esse tipo de dificuldade de aprendizagem, pelo menos, que eu soubesse. Ao final do ano letivo, ela obteve aprovação por ter mostrado que sabia os conteúdos trabalhados em aula.

Porém, em 2005, ela cursou a 3ª série e não foi aprovada no final do ano. Solicitei à direção da escola que me permitisse trabalhar na 3ª série em 2006 para retomar meu trabalho com aquela aluna.

Com a resposta positiva da escola, resolvi dedicar-me ainda mais no caso dela e verificar o que estava acontecendo. Por que ela havia reprovado? O que a impediu de ir adiante em seus estudos? O problema estava nela ou na escola?

Neste momento, eu já sabia da minha aprovação na seleção de Mestrado desta faculdade. Sendo assim, direcionei a minha pesquisa para tentar entender o que acontecia com aquela menina e para tentar ajudá-la a encontrar alguma saída para o problema.

O meu objetivo principal com este estudo foi o de abordar as dificuldades de

aprendizagem apresentadas por uma aluna com dislexia, acompanhada de intervenção psicopedagógica para a superação dessas dificuldades. Para responder o meu problema de pesquisa: “Como a intervenção psicopedagógica pode auxiliar no tratamento de crianças com dislexia?”, precisei buscar um referencial teórico que me auxiliasse a identificar as características da dislexia e como tratá-la; identificar como os especialistas chegaram ao diagnóstico de dislexia na aluna pesquisada; identificar as dificuldades da aluna a partir de uma avaliação psicopedagógica; realizar uma intervenção psicopedagógica e reavaliar a aluna para verificar o quanto a intervenção foi válida.

A partir de muitas leituras e troca de experiências com professores, colegas e profissionais de outras áreas (Psicologia, Psicopedagogia, Neurologia), fui me nutrindo de informações sobre o assunto. Mas, precisava ir além. Sendo psicopedagoga, contei com o auxílio de uma fonoaudióloga para elaborar uma avaliação para eu aplicar na aluna.

Os resultados foram bem claros e, a partir de então, organizei a intervenção psicopedagógica para desenvolver com a menina. Em dois meses de trabalho, algumas mudanças começaram a aparecer.

Além da teorização e da intervenção, a pesquisa também foi construída com depoimentos da mãe, de algumas pessoas que já atenderam MC (psicóloga e psicopedagoga), de outros que a atendem atualmente (psicólogo, professora e equipe da escola) e com consulta a exames e pareceres descritivos das séries anteriores à 4ª série a qual está cursando em 2007.

Estes materiais foram cuidadosamente analisados segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2002) de onde surgiram cinco categorias: aspectos biológicos, aspectos sociais, aspectos psicológicos, aspectos pedagógicos e aspectos psicopedagógicos.

Finalizando essa dissertação, apresento as considerações a que cheguei ao final do estudo.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O embasamento teórico adotado nessa dissertação buscou fundamentação através da literatura sobre a Dislexia, o Referencial Sócio-Histórico, a Abordagem Psicopedagógica e a Consciência Fonológica.

2.1. Dislexia

2.1.1 Primeiros relatos da dislexia

As primeiras referências à dislexia deram-se no final do século XIX, quando profissionais da área da Medicina começaram a questionar o motivo pelo qual algumas pessoas hábeis em diferentes atividades, com inteligência normal ou superior, tinham grandes dificuldades ao iniciarem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Shaywitz (2006) descreve as raízes históricas da dislexia conforme descrito a seguir.

O caso mais antigo relatado foi em 1676 pelo Dr. Johann Schmidt no caso de um paciente de 65 anos que havia perdido a capacidade de ler após um derrame, condição chamada de alexia adquirida.

Em 1863, o oftalmologista Dr. Rudolf Berlin relatou o caso de um paciente que dizia enxergar tudo normalmente, mas que não conseguia mais ler. Seus exames não apresentaram anormalidades nem nos olhos e nem nos músculos oculares.

Em 1872, o neurologista britânico Sir William Broadbent também relatou o caso de um paciente que dizia ver as palavras, mas não mais entendê-las.

Em 1877, o neurologista alemão Adolf Kussmaul deu-se conta de que poderia existir uma total cegueira de texto apesar da visão, do intelecto e da fala estarem intactos. Denominou essa condição de cegueira verbal (o que hoje chamamos de dislexia). Esta é uma condição isolada que afeta a capacidade de reconhecer palavras e ler textos, onde tanto a compreensão quanto a expressão pela linguagem oral permanecem intactas.

Em 1887, Rudolf Berlin, outro médico alemão, apresenta seis casos que observou durante 20 anos. Este usou o termo dislexia para o que considerou uma forma especial de cegueira verbal em adultos que perderam sua capacidade de ler depois de uma lesão cerebral. Se a lesão fosse total, ocasionando uma incapacidade absoluta de leitura, era chamada de alexia adquirida. Se a lesão fosse parcial, mas havendo grande dificuldade de interpretar símbolos escritos, era chamada de dislexia.

Em 1895, o oftalmologista Dr. James Hinshelwood relatou o caso de um senhor de 58 anos de nível de escolarização elevado que, numa determinada manhã, descobriu que não conseguia ler mais. Este declarava que podia ver as letras com clareza, mas que não conseguia dizer o que significavam. O mesmo não acontecia com os números, os quais ele podia lê-los muito bem. Após alguns testes, foram descartadas as hipóteses de perda na acuidade visual e de problema mental.

O Dr. W. P. Morgan de Seaford estava estudando um caso parecido com o do Dr. Hinshelwood. O que diferenciava era que o seu paciente era uma criança e que jamais havia aprendido a ler. Em 1896, o Dr. Morgan publicou a caracterização de seu paciente dizendo que o menino Percy, 14 anos, era brilhante e inteligente. Seus olhos eram normais e sua visão era boa. Porém, sua grande dificuldade era a incapacidade de ler, embora pudesse ler números em algarismos e calcular mentalmente sem hesitação. Concluiu que o menino tinha cegueira verbal congênita. Morgan foi o primeiro a considerar a 'cegueira verbal' como uma disfunção de desenvolvimento que ocorre em crianças saudáveis.

Historicamente, os casos de cegueira verbal em adultos eram detectados de forma mais rápida do que os casos congênitos. Isto porque, quando a cegueira verbal é adquirida, há uma ruptura imediata na capacidade de leitura devido a uma lesão cerebral (derrame, tumor, etc.).

A cegueira verbal adquirida afeta, em geral, o lado esquerdo do cérebro, onde pode prejudicar várias funções. Além de problemas de leitura, os pacientes atingidos podem experimentar fraqueza muscular no lado direito do corpo, dificuldade em pronunciar palavras ou problemas para nomear objetos. Já, a cegueira verbal congênita ocorre nas crianças e reflete uma disfunção presente desde o nascimento. O quadro clínico é mais sutil, evolui gradualmente à medida que a criança se depara com problemas de leitura continuamente na escola (Shaywitz, 2006, p. 27).

O Dr. Hinshelwood et al. (apud Shaywitz, 2006, p. 29) também se dedicaram a estudar a cegueira verbal congênita.

Eles estavam preocupados com as implicações do distúrbio: o quanto ele durava, sua frequência, que grupos de crianças corriam maior risco e qual o tratamento era melhor. Para Hinshelwood, esta era uma disfunção cerebral local e não generalizada. Uma criança que é lenta em todas as habilidades cognitivas não seria classificada como disléxica. Uma criança disléxica tem de ter pontos fortes no que diz respeito à cognição e não apenas problemas nas funções da leitura.

Em 1905, houve a publicação da versão mais antiga do primeiro teste padronizado: o da Escala de Inteligência de Binet-Simon. Na mesma época, E. Treacher Collins, cirurgião ocular da Inglaterra, concluiu que os sintomas principais do distúrbio eram freqüentemente negligenciados, sendo classificados como burrice, prejudicando e ridicularizando o indivíduo por um defeito pelo qual ele não tinha culpa, mas sim o azar de possuir.

Para Hinshelwood et al., quanto mais cedo se identificasse a natureza do problema, maiores seriam as chances da criança melhorar. Ele instava as escolas a que introduzissem procedimentos para identificar crianças com sinais de cegueira verbal congênita e a que oferecessem ensino adequado a elas. Isto incluía aulas particulares de leitura, lições curtas e repetidas durante o dia, não fazer leituras na frente dos colegas, aulas curtas e freqüentes tanto na escola quanto em casa.

Segundo Rotta e Pedroso (2006), os oftalmologistas foram os profissionais que primeiro auxiliaram no reconhecimento da dislexia. Suas observações mostraram que a dificuldade não estaria nos olhos, mas no funcionamento de áreas de linguagem no cérebro.

Em 1924, Apert e Poltz (apud Rotta e Pedroso, 2006), com base na possível imaturidade psiconeurológica, denominaram a dislexia da criança de dislexia de evolução. Em 1925, uma pesquisa nos Estados Unidos sobre as causas de encaminhamento de crianças para unidades de saúde mental mostrou que as dificuldades para ler, escrever e soletrar constituíam-se nas causas mais freqüentes. Em 1928, o neurologista Dr. Samuel Orton se dedicava ao estudo dos transtornos da aprendizagem e publicou um trabalho clínico descrevendo as distorções perceptivo-

lingüísticas específicas em crianças com graves habilidades de leitura. Muitas dessas crianças faziam inversões e imagens espelhadas de letras e palavras.

O autor sugeriu que o fenômeno era provocado por imagens competitivas nos dois hemisférios cerebrais devido à falência no estabelecimento de dominância cerebral unilateral e consistência perceptiva. Em 1937, o Dr. Orton concluiu que o único fator comum em tais situações era a dificuldade de redesenhar ou reconstruir na ordem de apresentação, seqüência de letras, sons ou unidades de movimento. Estudou famílias de disléxicos e encontrou algumas alterações como escrita espelho e chamou a atenção também para o aspecto genético.

De acordo com Grégoire e Piérart (1997), o Dr. Orton afirmou que os distúrbios de leitura da criança e os distúrbios de leitura adquiridos manifestados pelo adulto são diferentes, mesmo tendo os mesmos sintomas. Apareceram muitas letras espelhadas e palavras curtas durante as leituras orais e os ditados. Ele rejeitou a hipótese de um déficit cerebral como origem dos distúrbios de leitura e optou pelo atraso no estabelecimento da dominância hemisférica cerebral. Orton foi o primeiro a desenvolver a idéia de que é possível tratar os distúrbios de leitura da criança.

Em 1950, Hallgério (apud Rotta e Pedroso, 2006) publicou um estudo clínico e genético, alterando o nome de cegueira verbal congênita para dislexia específica. Desde então, pesquisadores interessados no entendimento da aquisição da linguagem escrita, principalmente psicólogos, colocaram ao lado da origem cerebral maturativa os aspectos psicológicos e a influência das adversidades sociais. Através de diversos testes psicológicos, ainda hoje importantes para o diagnóstico da dislexia, observaram, também, falhas no desenvolvimento da linguagem oral e em outras funções cerebrais superiores tais como noção de espaço, de tempo e dificuldades viso-espaciais, tão importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Desde 1990, segundo Rotta e Pedroso (2006), vários pesquisadores tentam desvendar os aspectos genéticos envolvidos na dislexia. Utilizando exames complementares, provaram a possibilidade de má-formações ou alterações funcionais cerebrais em crianças disléxicas. Entre eles, Drake Kemper, Galaburda e Levitsky demonstraram alterações anatômicas e Duffly, alterações funcionais a partir de estudos eletroencefalográficos.

2.1.2 Estudos cerebrais e a evolução dos exames neurológicos

Shaywitz (2006) descreve a evolução dos exames neurológicos desde a descoberta do Dr. Gall até o exame de Ressonância Magnética Funcional, onde é possível visualizar o funcionamento do cérebro de uma pessoa enquanto esta realiza atividades de leitura.

O médico e anatomista austríaco Franz Joseph Gall, homem responsável pelos conceitos modernos da localização das funções cognitivas do cérebro, apresentou a idéia de que determinadas funções cerebrais originavam-se em áreas separadas e discretas do cérebro. Esta informação continua a influenciar os neurocirurgiões até hoje.

Em 1861, o Dr. Paul Broca, francês, recebeu um paciente com uma variedade de doenças neurológicas. Mesmo assim, ele mantinha sua capacidade de entender a linguagem verbal quase intocada e falava apenas uma palavra repetidamente. Quando ele morreu, o Dr. Broca examinou o seu cérebro e descobriu uma lesão irregular na superfície da região frontal esquerda (giro frontal inferior). Localizado logo atrás da têmpora esquerda (figura 1), esta parte do cérebro ficou conhecida como área de Broca. Hoje, os neurologistas classificam a perda da linguagem como afasia. Quando há perda da fluência na fala, mas com capacidade de entender a linguagem, chamam de afasia de Broca.

O neurologista alemão Carl Wernicke usou as observações clínicas e o raciocínio dedutivo para indicar que os danos à área localizada ao longo da parte superior do lobo temporal, a região cerebral atrás da parte superior da orelha (figura 1), produzia outra espécie de afasia. Na afasia de Wernicke, o paciente fala com facilidade, mas não entende a linguagem e se exprime de maneira incoerente.

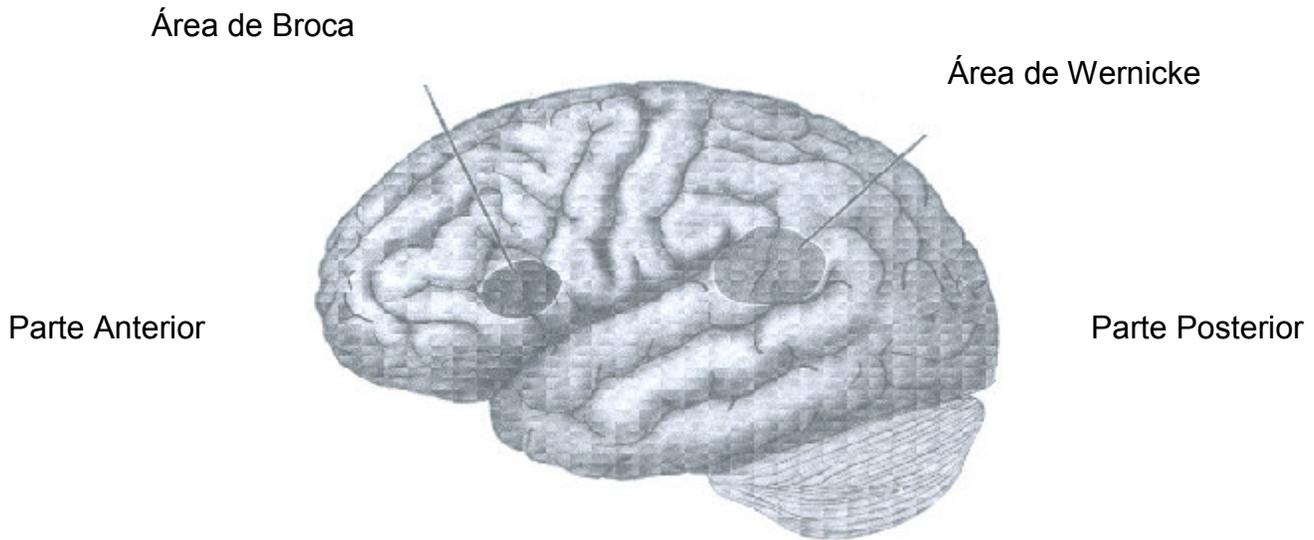


Figura 1 – Localização da linguagem expressiva e receptiva. O lado esquerdo do cérebro com duas áreas principais associadas à linguagem em destaque: a linguagem expressiva (área de Broca) e a linguagem receptiva (área de Wernicke).

Fonte: Shaywitz (2006, p. 62)

A descoberta de Broca abriu as portas para que se aprendesse como o cérebro lê, pois para lermos, devemos entrar no sistema de linguagem. Na condição da alexia adquirida (perda da capacidade de ler por algum acidente), a destruição do tecido cerebral produz uma interrupção no circuito, o que causa uma interrupção de energia que impede a leitura.

Na condição da dislexia do desenvolvimento (congenita), a leitura não se desenvolve naturalmente, pois um circuito não se estabeleceu corretamente já no início, no feto, quando o cérebro se forma para a linguagem. Sendo assim, os neurônios que carregam as mensagens fonológicas necessárias à linguagem não se conectam adequadamente para formar as redes de ressonâncias que tornam possível a capacidade de ler. Portanto, a criança passa a ter um problema fonológico que interfere na linguagem falada e escrita, podendo ocorrer vários graus de dificuldades de leitura.

Mas, para se entender a dislexia, havia necessidade de mapear todo circuito

neural da leitura. Em 1973, usando a tomografia computadorizada, os cientistas puderam ver o cérebro pela primeira vez. Mais tarde, junto com a ressonância magnética, puderam ver todos os detalhes da anatomia cerebral, mas apenas as informações e não as funções.

Em 1980, com a tomografia de emissão de prótons (PET), puderam estudar o cérebro em funcionamento, podendo observar a função cerebral quando uma pessoa lia, falava, pensava ou imaginava, utilizando-se de radiações e injeções.

Em 1981, o cientista Louis Sokoloff, demonstrou que são as mudanças no metabolismo de energia que influenciam diretamente as alterações no fluxo sanguíneo no cérebro. “[...] o metabolismo de energia e atividade funcional são quase que casados no sistema nervoso e que o fluxo sanguíneo local é distribuído e ajustado nos tecidos cerebrais de acordo com a demanda metabólica e, portanto, com a atividade funcional local” (SOKOLOFF apud SHAYWITZ, 2006, p. 64).

Com essa descoberta, a prática da tomografia de emissão de prótons (PET) foi suplantada pela ressonância magnética funcional (fMRI), que permite aos neurocientistas visualizarem o funcionamento interno do cérebro humano de maneira não-invasiva. Segundo Shaywitz (2006), esse exame permite ver a seqüência de ações no cérebro à medida que a pessoa lê: aumento na atividade dos neurônios locais → aumento no metabolismo local → aumento no fluxo sanguíneo local. Essa seqüência de ações tem sentido, tendo em vista que realizar uma tarefa cognitiva como a leitura é trabalho e consome energia.

Quando perguntamos a uma criança se duas palavras rimam, o seu cérebro vai fazer um caminho de ações para responder a esta pergunta. Os sistemas neurais necessários para executar a tarefa são ativados e consomem energia. Assim, o cérebro precisa de mais sangue, o qual trará mais oxigênio e nutrientes para recompor esta energia. A auto-regulação do fluxo sanguíneo cerebral é o princípio subjacente das imagens do cérebro em funcionamento. Esse princípio, juntamente com o fato de que um fluxo sanguíneo aumentado produz alterações nas propriedades magnéticas do sangue, é o que permite que a ressonância magnética funcional (fMRI) funcione.

A ressonância funcional tem como base as propriedades magnéticas de um componente básico do sangue: a hemoglobina oxigenada. Nas hemácias, o

oxigênio é unido à hemoglobina e transportado pelo corpo para as células em funcionamento. As propriedades magnéticas da molécula de hemoglobina mudam de acordo com a quantidade de oxigênio: o sangue com altas concentrações de oxigênio produz um sinal magnético mais forte do que o de sangue com menos oxigênio. Assim, enquanto uma pessoa executa uma determinada tarefa cognitiva, os neurônios responsáveis por isso tornam-se ativos. O fluxo de sangue destinado a essas regiões aumenta – trazendo com ele sangue altamente oxigenado e rico -, e os aparelhos de ressonância magnética obtêm um sinal magnético mais alto. (SHAYWITZ, 2006, p. 64)

Assim, é possível visualizar as áreas cerebrais ativadas durante um exercício de leitura e, portanto, diferenciar a atividade cerebral dos leitores fluentes e dos leitores disléxicos. Os disléxicos despendem muito mais energia durante uma leitura. Na imagem cerebral (figura 2), podemos visualizar esta diferença.

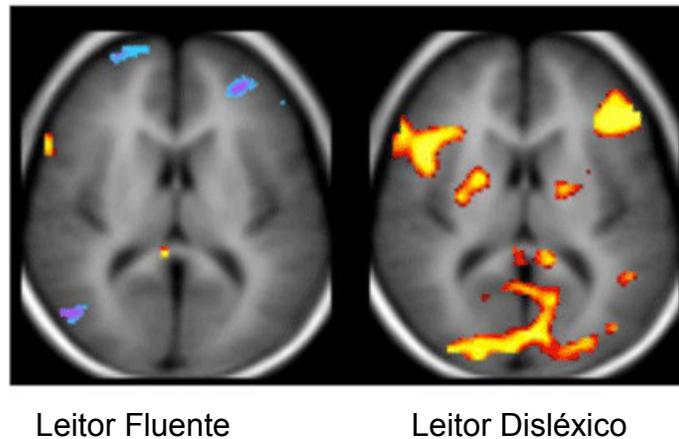


Figura 2 – Mapeamento cerebral comparado; Áreas - Desorganização na seqüenciação e aumento da área utilizada. Cores - Maior energia despendida. Fonte: França, 2005.

2.1.3 Leitura e dislexia

O cérebro é feito de dois lados idênticos ou hemisférios: o direito e o esquerdo. A parte frontal do cérebro, próxima à testa, é chamada de anterior e a parte de trás é chamada de posterior. Cada hemisfério é dividido em quatro lobos ou seções: frontal, parietal, temporal e occipital. Os lobos são simétricos nos dois lados do cérebro. O lado esquerdo do cérebro é tradicionalmente associado à linguagem.

Fazendo a conexão entre os hemisférios direito e esquerdo, há uma ampla faixa de tecidos composta pelos axônios das células nervosas, ocupadas em carregar

mensagens de um hemisfério a outro, chamada de corpo caloso. As células cerebrais que são o centro de comando e que dão origem às mensagens não estão isoladas, aparecendo como uma massa cinzenta. Se os lobos direito e esquerdo fossem vistos como os pólos verticais da letra H, o corpo caloso seria a linha horizontal que conecta os dois lados. Abaixo dos lobos occipitais está o cerebelo, a parte do cérebro que controla o movimento e a coordenação.

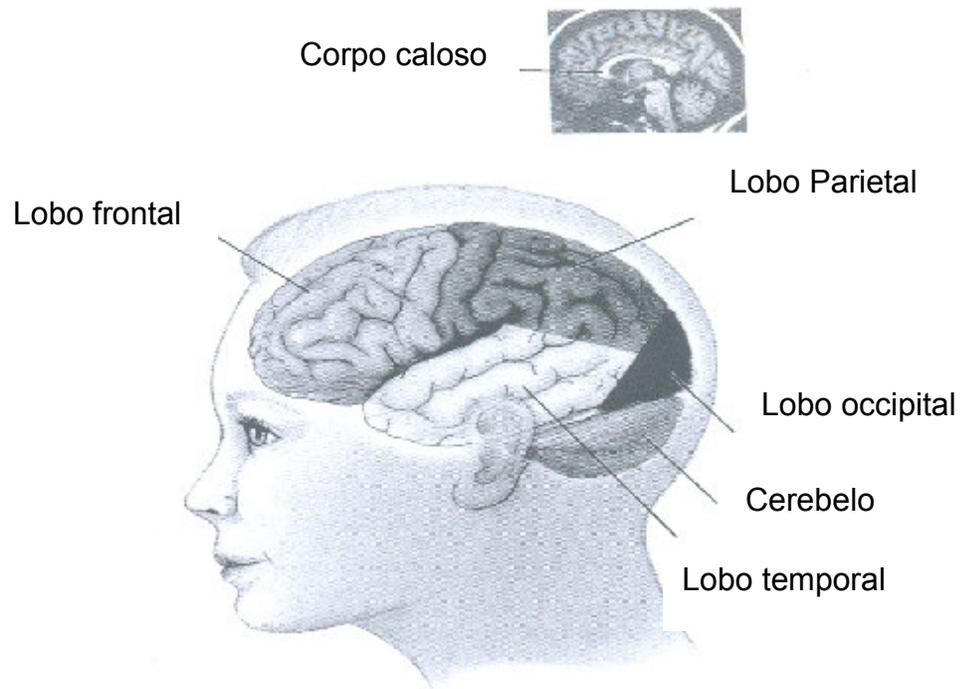


Figura 3 – Pontos do cérebro. Vista lateral esquerda do cérebro. A figura menor é uma MRI das estruturas do centro do cérebro: corpo caloso.

Fonte: Shaywitz (2006, p. 69)

Shaywitz (2006) e seu grupo de pesquisa realizaram estudos a partir de imagens do cérebro com o objetivo de mapear os circuitos neurais necessários à leitura. Para isso, recrutaram 19 homens e 19 mulheres que eram bons leitores. No exame, pediram a eles que julgassem se duas palavras sem sentido rimavam.

Primeiramente, descobriram que os homens ativam o giro frontal inferior

esquerdo, ao passo que as mulheres ativam tanto o esquerdo quanto o direito, sendo que ambos os sexos realizaram as tarefas com a mesma precisão e rapidez. Assim, identificaram pontos específicos para a verbalização de palavras: o giro frontal inferior está envolvido na leitura e não só na fala como descobriu o Dr. Broca.

Os estudos descobriram três caminhos neurais da leitura: (figura 4) O sistema parietotemporal funciona para o leitor iniciante. Lenta e analítica, sua função parece estar nos primeiros estágios da aprendizagem da leitura, quando se começa a analisar a palavra, subdividindo-a e relacionando letra e som. A área de Broca também ajuda a analisar as palavras lentamente. Na região occipitotemporal, há uma via expressa para a leitura sendo utilizada por leitores experientes. Um breve olhar basta para que a palavra seja identificada.

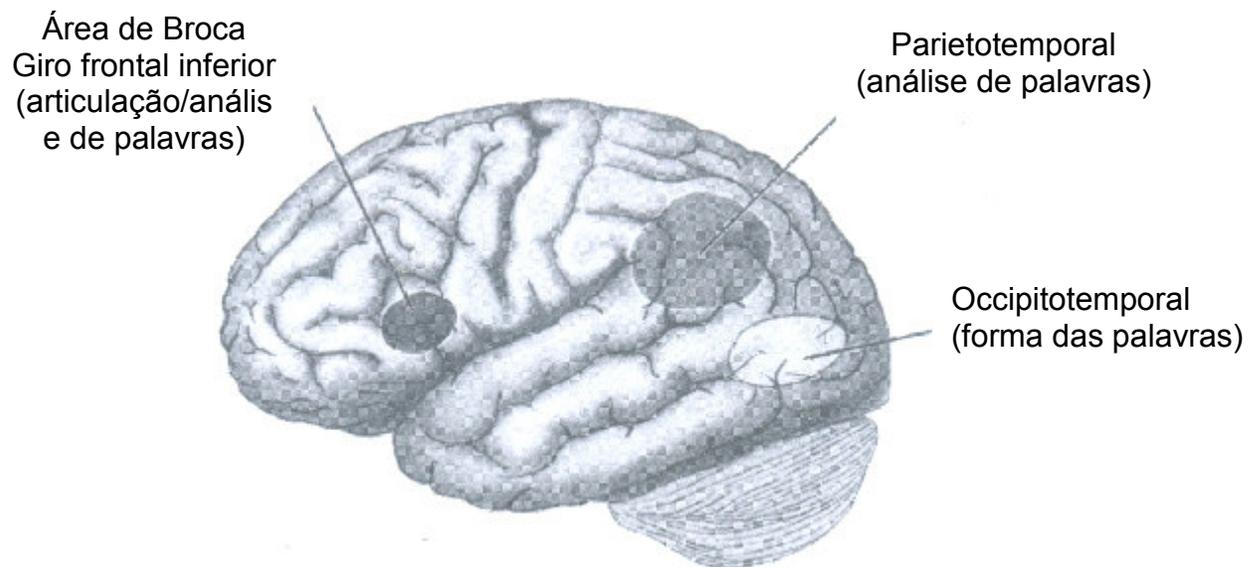


Figura 4 - Sistemas cerebrais para a leitura

Fonte: Shaywitz (2006, p. 71)

Mapeando os caminhos neurais nos bons leitores foi possível entender a natureza da dificuldade dos leitores disléxicos. O exame dos padrões de ativação cerebral revelou uma falha nesse circuito para os leitores disléxicos, concluindo, assim,

que os disléxicos usam caminhos cerebrais diferentes. A falha está na subativação de caminhos neurais na parte posterior do cérebro. Os disléxicos têm problemas iniciais ao analisar as palavras e ao transformar as letras em sons e mesmo quando amadurecem, continuam a ler lentamente e sem fluência.

Outra diferença é que o bom leitor mantém a forte ativação da parte posterior do cérebro com menor ativação na parte frontal. Já, nos disléxicos, isso muda com a idade. Os mais velhos ativam a região frontal, chegando à adolescência com uma superativação na região de Broca. Isto se relaciona ao estilo de leitura dos disléxicos: para compensar as dificuldades, eles subvocalizam (pronunciam as palavras em tom baixo) enquanto lêem, atitude própria da região de Broca que é responsável pela articulação das palavras que são verbalizadas.

A subativação na parte posterior do cérebro (figura 5) justifica as dificuldades fonológicas que caracterizam a dislexia. Mesmo quando adultos, e com uma leitura precisa, são lentos e continuam demonstrando esse padrão.

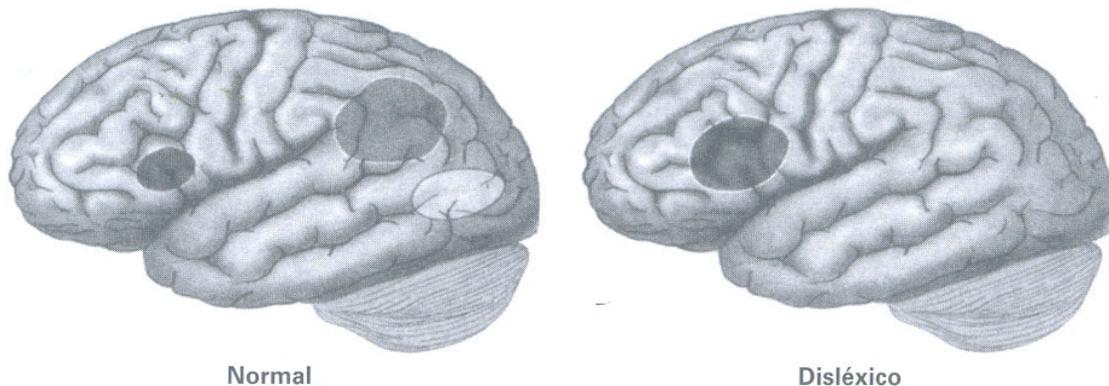


Figura 5 – A marca neural da dislexia.

Subativação dos sistemas neurais na parte posterior do cérebro. À esquerda, leitores normais ativam sistemas neurais que estão, em sua maioria, na parte posterior do cérebro (áreas sombreadas); à direita, leitores disléxicos subativam esses sistemas de leitura da parte posterior do cérebro e tendem a superativar as áreas frontais.

Fonte: Shaywitz (2006, p. 74)

Além da área de Broca, os disléxicos também usam outros sistemas auxiliares de leitura localizados no lado direito da parte anterior do cérebro (figura 6). Por isso, os adultos melhoram sua precisão de leitura, embora ler continue sendo uma atividade lenta e desgastante.

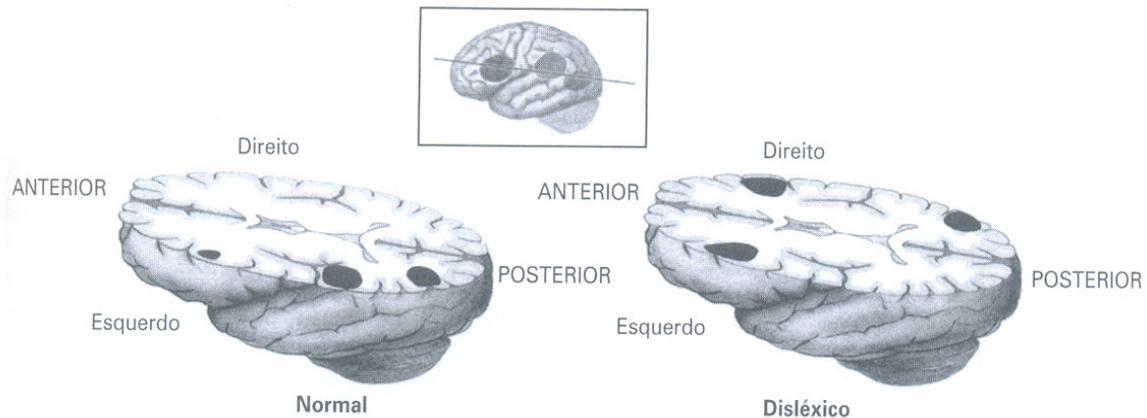


Figura 6 – Sistema de leitura. Corte transversal do cérebro.

Os leitores disléxicos usam sistemas compensatórios para ler. O leitor normal, à esquerda, ativa sistemas neurais que estão em sua maioria na parte posterior esquerda do cérebro; o leitor disléxico, à direita, ativa sistemas do lado direito e na parte frontal esquerda do cérebro.

Fonte: Shaywitz (2006, p. 75)

Dando continuidade aos estudos, o grupo da Dra. Shaywitz realizou uma avaliação direta dos efeitos de determinadas intervenções de leitura sobre os sistemas neurais de leitura. Usando a fMRI, analisaram um grupo de crianças que tinha dificuldade em aprender a ler. Depois de passarem por um programa experimental de leitura durante um ano, a progressão das mudanças observadas foi notável. As imagens mostraram que os caminhos auxiliares do lado direito eram menores, além de que havia um desenvolvimento maior dos sistemas neurais principais do lado esquerdo. Houve um reparo cerebral e as crianças melhoraram sua leitura. Isto quer dizer que

[...] a intervenção precoce por meio de um programa eficaz de leitura leva ao desenvolvimento de sistemas automáticos de leitura, permitindo que a criança ande no mesmo ritmo dos colegas. [...] Depois de mais de um século de frustrações, demonstrou-se que o cérebro pode ser reconectado e que as crianças com problemas de leitura podem tornar-se leitores eficientes (SHAYWITZ, 2006, p. 77).

Quando uma criança começa a ‘ler’, ela não se utiliza das letras e seus sons. Ela se utiliza do letramento e ‘lê’ aquelas palavras que são do seu contexto e que têm algum sentido na sua vida: ‘PARE’ e ‘COCA-COLA’. Este é o estágio chamado logográfico. Nesse nível, o leitor reconhece poucas palavras, geralmente, associadas com um logotipo marcante. Dependendo só dessa memorização não é suficiente para progredir na leitura. A criança terá de aprender como o código alfabético funciona, ligando as letras aos sons para ler corretamente todas as palavras que forem aparecendo. Esta é a única garantia de ser capaz de decodificar milhares de palavras novas.

No início da alfabetização, a criança desenvolve um tipo de leitura primitiva. A partir do nome das letras, ela tenta ler palavras, mas se utilizando dos sons de cada letra. “Para ler eficazmente, a criança precisa prestar atenção a todas as letras de uma palavra, a fim de conectá-las aos sons que ouve quando esta é pronunciada e, assim, decodificá-la” (SHAYWITZ, 2006, p.89).

Além de relacionar letra e som, o leitor precisa ir construindo um vocabulário de leitura, ou seja, guardando na sua memória a escrita de muitas palavras para que a sua leitura se torne cada vez mais fluente. “Esta fluência – ler a palavra com precisão, suavidade e boa expressão – se adquire pela prática, pela leitura repetida das palavras. [...] o leitor deve passar por quatro ou mais encontros bem-sucedidos com uma palavra nova para que seja capaz de lê-la fluentemente” (SHAYWITZ, 2006, p.91).

Além de ler palavras com precisão e rapidez, o bom leitor entende o que lê. A compreensão desenvolve-se gradualmente, de maneira que, ao longo do tempo, aprende-se mais mediante a leitura do que a audição. Assim, o leitor iniciante aprende muito mais com o que ouve do que com o que lê.

É fundamental que a criança amplie o seu vocabulário a fim de facilitar a compreensão da leitura que, ao mesmo tempo, esta se faz necessária para o desenvolvimento do vocabulário da criança. “[...] depender somente das conversas, por

mais sofisticadas que sejam para aumentar o vocabulário está aquém do que se pode obter com a leitura” (SHAYWITZ, 2006, p.92).

A partir de uma pesquisa realizada, foi detectado que os bons leitores lêem, em média, 20 minutos por dia. Em função da falta de leitura diária das crianças, as mesmas apresentam uma leitura fraca, por isso, é desejável que se identifique cedo a criança que não está no caminho para se tornar um bom leitor.

Para os leitores disléxicos, o processo de aprendizagem de leitura e de se tornar um leitor capacitado é extremamente lento. No começo, as dificuldades em relacionar letra e som interferem na aprendizagem da leitura. Ao longo do tempo, quando o disléxico começa a ler, começa também a construir o seu próprio estoque de letras e de representação de palavras. Mas, em função da deficiência fonológica, os disléxicos são forçados a continuar dependendo do contexto para obter o significado de uma palavra; conseqüentemente, o benefício limita-se àquela situação.

Também podem aparecer dificuldades na leitura de palavras curtas (exemplo ‘sob’ – que significa embaixo de). Em geral, é difícil de entender a função gramatical de uma palavra funcional cujo significado não pode ser inferido do contexto. No entanto, conseguem ler palavras curtas que representem algum objeto concreto que pode ser inferido do contexto e também visualizado como ‘pé’.

A capacidade de uma criança poder ler algumas palavras complicadas e não ler outras mais simples pode estar no fato destas palavras estarem associadas a temas que sejam do seu interesse como ‘bicicleta’. Ao invés de ser repellido pelo que lê, ela acha tão interessante o assunto e é atraída por ele. Os disléxicos podem aprender a ler não apenas decodificando palavras isoladas, mas compreendendo o que lêem, e é isso que afinal torna a leitura atraente. Ler sem interesse algum, é como lermos um texto em um idioma que não entendemos nada.

O que parece distinguir o grupo de disléxicos adultos é o interesse incomum por uma área de estudos muito restrita, mesmo quando eram crianças ou adolescentes. O grande interesse por um determinado assunto leva-os a ler tudo o que podem sobre ele. Isso auxilia na concentração em uma área restrita de palavras que forma o vocabulário repetitivo de qualquer disciplina. Lendo vários materiais sobre o mesmo assunto, diversas vezes, os disléxicos conseguem se tornar fluentes. Isso faz com que

pronunciem cada palavra e depois as aplicam no contexto para se certificarem de que compreenderam seu significado e utilização. Assim, passam por leitores normais que tentam, constantemente, aperfeiçoar a ortografia e a pronúncia. Com o uso, essas palavras são acrescentadas à sua memória, permitindo que leitores disléxicos se tornem fluentes nelas.

2.1.4 Conceitos de dislexia

A dislexia não é resultado de má alfabetização, desatenção, de baixa renda familiar ou pouca inteligência. Existem indícios de que seja uma condição hereditária com modificações genéticas. Ainda assim, não é considerada uma doença, mas sim, um funcionamento peculiar do cérebro para processar a linguagem. Segundo Ajuriaguerra (1984), a experiência demonstra que não é possível encontrar explicações unicasais aplicáveis a todos os disléxicos. Geralmente, estão envolvidos vários fatores como dificuldade na lateralização, no espaço-temporal, na memória de curto prazo e problemas emocionais.

A falta de conhecimento sobre a definição do que é dislexia faz com que se tenha uma grande diversidade de informações que confundem e desinformam. Além do que a mídia, no Brasil, nas poucas vezes em que aborda esse grave problema, somente o faz de maneira parcial, quando não de forma inadequada e fora do contexto global das descobertas atuais da Ciência.

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

De acordo com Shaywitz (2006, p.20),

A dislexia é um problema complexo que tem suas raízes nos mesmos sistemas cerebrais que permitem ao homem entender e expressar-se pela linguagem. Pela descoberta de como uma ruptura nestes circuitos neurológicos fundamentais para a codificação da linguagem dá surgimento a esse problema na leitura, pudemos compreender como os tentáculos dessa desordem partem do fundo do cérebro e se estendem não apenas ao modo como uma pessoa lê, mas surpreendentemente, a uma gama de outras funções importantes, incluindo a capacidade de soletrar, de memorizar palavras e articulá-las e de lembrar certos fatos.

A autora ainda relata que de uma perspectiva neurológica, a dislexia é como uma queda de energia nas conexões cerebrais durante o desenvolvimento embrionário, ficando esse problema nas conexões neurais confinado a um determinado sistema neural utilizado para a leitura (Shaywitz, 2006).

Moojen e França (2006) descrevem dislexia como

Um transtorno específico de operações implicadas no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que compromete, em maior ou menor grau, a compreensão da leitura. As habilidades de escrita ortográfica e de produção textual também estão gravemente comprometidas.

Existem dois documentos reconhecidos internacionalmente que definem a dislexia como um transtorno de aprendizagem: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) da Associação Psiquiátrica Americana e a Classificação Internacional das Doenças Mentais (CID-10) da Organização Mundial de Saúde (OMS).

No DSM-IV (2002, p.82), o Transtorno de Leitura (315.00) é definido pelas seguintes características diagnósticas:

A característica essencial do Transtorno da Leitura consiste em um rendimento em leitura (correção, velocidade ou compreensão da leitura, medidas por testes padronizados administrados individualmente) substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo. A perturbação da leitura interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida cotidiana que exigem habilidades de leitura. [...] Em indivíduos com Transtorno de Leitura (também chamado “dislexia”), a leitura oral caracteriza-se por distorções, substituições ou omissões; tanto a leitura em voz alta quanto a silenciosa caracteriza-se por lentidão e erros de compreensão.

No CID-10 (1993, p.240), o Transtorno Específico da Leitura tem como aspecto principal:

[...] um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. A habilidade de compreensão da leitura, a habilidade de leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar todos afetados. Dificuldades para soletrar estão frequentemente associadas a transtorno específico de leitura e, muitas vezes, permanecem na adolescência, mesmo depois de que algum progresso na leitura tenha sido feito.

Enfim, dislexia é um transtorno de aprendizagem, de origem congênita que

envolve os sistemas de leitura cerebral. O dislético tem dificuldade de reconhecimento das relações fonema/grafema (som/letra) e grafema/fonema (letra/som). Por isso, eles apresentam problemas na decodificação das palavras enquanto realizam a leitura das mesmas. Precisando se deter muito nessa decodificação, a fluência da leitura fica prejudicada, influenciando na compreensão do que foi lido.

2.1.5 Características da dislexia

Com o decorrer do tempo, muito se tem estudado sobre a dislexia. De acordo com várias pesquisas e práticas clínicas publicadas, foi possível definir algumas características relacionadas à dislexia:

* Por ser um transtorno de aprendizagem, a dislexia do desenvolvimento está presente desde o nascimento da criança e a acompanhará até o fim da vida. Com tratamento adequado, é possível amenizar os seus efeitos, mas não tem cura.

* O diagnóstico só se dá em indivíduos com capacidade intelectual normal. A maioria dos autores estabelece o nível acima de 85 na escala Wisc para o diagnóstico da dislexia, uma vez que um QI abaixo dessa cifra poderia determinar as dificuldades nas habilidades nucleares da leitura, particularmente da compreensão. Sendo assim, as dificuldades de leitura e escrita são diagnosticadas como dificuldades secundárias (Moojen e França, 2006).

“Ocorre em sujeitos que têm visão e audição normal ou corrigida e que não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves que possam justificar, por si só, as dificuldades escolares” (Moojen e França, 2006, p. 168).

* A memorização imediata e o acesso rápido às palavras são especialmente difíceis para os disléticos. Por outro lado, eles estão entre as pessoas que ultrapassaram os limites e se destacaram na sociedade. Talvez porque o dislético tenha dificuldade de memorização, ele deva penetrar profundamente no conceito e entendê-lo em seus fundamentos. Isso leva a uma compreensão mais profunda e a uma perspectiva diferente da que alcançam as pessoas que aprendem com mais facilidade pelo fato de, simplesmente, poderem memorizar e repetir, mesmo que não tenham entendido profundamente.

* A necessidade de dedicar toda a sua atenção à decodificação de palavras faz com que o leitor disléxico seja extremamente vulnerável a barulhos e a movimentos. Qualquer barulhinho que chame a sua atenção é uma ameaça à sua capacidade de continuar a ler. As conseqüências práticas da fragilidade do leitor disléxico o levam a necessitar de um local extremamente silencioso para ler ou realizar testes.

* Supõe como déficit primário, inabilidade do processo fonológico e da memória.

2.1.6 Classificação dos tipos de dislexia

Para classificar os tipos de dislexia, de acordo com Moojen e França (2006), é necessário descrever as duas vias independentes que possibilitam o reconhecimento de uma palavra escrita: a via léxica e a via fonológica.

A via léxica ou direta é a qual se estabelece uma conexão direta entre a forma visual da palavra, a pronúncia e o significado na memória lexical (como se fosse uma fotografia da palavra). Ocorre diante das palavras que a criança já conhece. A via fonológica ou indireta é um processo de recodificação fonológica que envolve a aplicação de um conjunto de regras de conversão letra-som. Ocorre diante de palavras desconhecidas. “Em princípio, um leitor experiente e fluente deve utilizar, independentemente, as duas vias. Ao depender exclusivamente de uma ou de outra, estará sinalizando pouca destreza leitora, o que poderá ou não fazer parte de um quadro de dislexia” (MOOJEN e FRANÇA, 2006, p.169).

Moojen e França (2006) destacam o Modelo Dual (figura 7) em que se pode observar, de forma objetiva, o percurso das rotas lexicais.

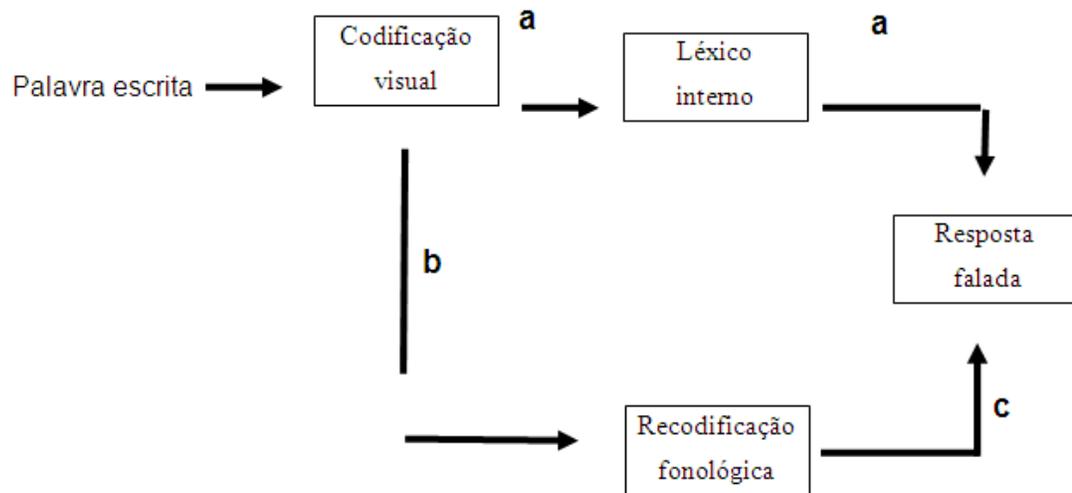


Figura 7 – Representação do Modelo Dual de leitura segundo versão de Jorm e Share (1983)

(a) Via direta ou léxica; (b) e (c) Via indireta ou fonológica

Fonte: Moojen e França, 2006, p. 169

A partir desse modelo, também é possível classificar a dislexia em três tipos: dislexia fonológica, dislexia lexical ou dislexia mista.

Na dislexia fonológica, o sujeito apresenta dificuldade no conversor fonema/grafema. Geralmente, a rota lexical está preservada, permitindo a leitura de palavras familiares. A dificuldade, nesse caso, está nas palavras desconhecidas, nos pseudônimos e nas sílabas isoladas, pois isso não tem sentido para os disléxicos. Como eles também têm dificuldade em tarefas de memória e de consciência fonológica, prendem-se muito na decodificação de cada grafema em som, precisando repetir muitas vezes o que estão lendo. Portanto, na leitura de um texto, eles entendem algumas palavras e não entendem outras tantas, perdendo assim, a compreensão do todo.

Na dislexia lexical, a dificuldade está no reconhecimento de palavras de forma geral. O sujeito não tem um léxico construído e precisa realizar a leitura lentamente, decodificando cada grafema em fonema, passo a passo. Nesse caso, o disléxico tem a rota fonológica preservada ou relativamente preservada. O que dificulta a compreensão de um texto é a lentidão da leitura e o problema de memória. Quando ele termina uma frase, já não lembra do que leu no início.

Na dislexia mista, o problema ocorre nas duas vias. Essas situações são consideradas mais graves e exigem um esforço bem maior para a realização da leitura.

2.1.7 Sinais da dislexia

Existem alguns sinais que, combinados, servirão como um sistema de alerta precoce para o reconhecimento da dislexia.

Crianças, na pré-escola, adoram brincar de sons e rimas. Já, as crianças com dislexia têm problemas quando tentam penetrar na estrutura sonora das palavras; sendo assim, menos sensíveis à rima. Ser sensível à rima indica que há consciência de que as palavras podem ser divididas em partes menores de som e que palavras diferentes podem ter partes com um mesmo som. Essa sensibilidade indica a facilidade da criança para a leitura. As crianças que demonstram dificuldade de leitura podem demonstrar insensibilidade à rima, não sendo um problema de inteligência, mas sim, uma insensibilidade à estrutura sonora da linguagem.

Pode acontecer, também, da criança buscar fonemas incorretos em sua memória. Pode trocar, por exemplo, vulcão por furacão – próximas em sonoridade, mas não no significado. Pela dificuldade em buscar as palavras desejadas, ela pode levar um longo tempo para dizer o que quer ou trocar as palavras ou, ainda, acabar sua frase assim: 'hum,hum,hum...esqueci'. À medida que a criança vai crescendo, ela vai se dando conta de algumas formas de fuga e acaba trocando a palavra desejada por 'coisa' ou 'negócio': "Eu peguei aquele negócio e larguei em cima daquela coisa lá". Esse fato acontece porque ela esquece o nome dos objetos e lugares aos quais quer se relacionar. Mas o problema não está no pensamento e, sim, na linguagem. A criança pode ser quieta, parecer inarticulada ou experimentar algumas dificuldades de expressão, mas, também, pode ser muito bem articulada e se sair bem dessas situações de embaraço.

Quando as crianças crescem, desenvolvem uma sensibilidade aos pormenores da linguagem. Com o tempo, as crianças começam a perceber a natureza segmentada da linguagem: seqüências de fala que podem ser divididas em palavras separadas; que as palavras podem ser segmentadas em sílabas; e as sílabas em partículas menores

que são os fonemas. A falha ou atraso em adquirir tais habilidades é um sinal precoce de um problema de leitura.

Os alunos da 1ª série precisam relacionar letra e som em cada posição (começo, meio e fim) de uma palavra curta. Na 2ª série, eles devem estar lendo com facilidade, pelo menos, as palavras simples como “mágico”, “vestido”, “saúde”. Na 3ª série, eles já precisam estar lendo com fluência, no mínimo, um texto simples. Até a 3ª série, o aluno deve aprender a ler. A partir de então, o foco da leitura está na obtenção de informação. E, geralmente, é aí que aparece a dislexia, pois o aluno que não consegue uma fluência na leitura, pouco entende o conteúdo do que está lendo.

“A leitura lenta ou entrecortada, com palavras omitidas, substituídas ou mal pronunciadas é indício importante de que um aluno de 3ª série não está no caminho para se tornar um leitor capacitado” (SHAYWITZ, 2006, 96).

Geralmente, as crianças que apresentam essas dificuldades, se negam a realizar a leitura oral perante os colegas para evitar o constrangimento da situação. Além do problema com a leitura, apresentam deficiência na ortografia e na soletração.

A Associação Nacional de Dislexia divulga, em seu site, alguns sinais comuns da dislexia em cada nível de estudo. Esses sinais podem auxiliar no reconhecimento da dislexia por meio da observação de pais e de professores. É importante ressaltar que não é necessário apresentar a totalidade desses sinais para que uma criança seja disléxica, tampouco, devemos nos preocupar caso a criança apresente alguns deles. O importante é estarmos atentos para os sinais. A dislexia só poderá ser definida em um conjunto de atitudes da criança e não com sinais isolados:

Na Educação Infantil:

- Falar tardiamente.
- Dificuldade para pronunciar alguns fonemas.
- Demorar a incorporar palavras novas ao seu vocabulário.
- Dificuldade para rimas.
- Dificuldade para aprender e lembrar cores, formas, números, o nome das letras e a escrita do nome.
- Dificuldade para seguir ordens e rotinas.

- Dificuldade na habilidade motora fina.
- Dificuldade de contar ou recontar uma história na seqüência certa.
- Dificuldade para lembrar nomes e símbolos.

Na Classe de Alfabetização e 1ª série do Ensino Fundamental:

- Dificuldade em aprender o alfabeto.
- Dificuldade no planejamento motor de letras e números.
- Dificuldade para separar e seqüenciar sons (ex: p – a – t – o).
- Dificuldade em discriminar fonemas homorgânicos (p-b,t-d,f-v,k-g,x-j,s-z).
- Dificuldade em seqüência e memória de palavras.
- Dificuldade para aprender a ler, escrever e soletrar.
- Dificuldade em orientação temporal (ontem – hoje – amanhã, dias da semana, meses do ano).
- Dificuldade em orientação espacial (direita – esquerda, embaixo, em cima...).
- Dificuldade na execução da letra cursiva.
- Dificuldade na preensão do lápis.
- Dificuldade de copiar do quadro.
- Dificuldade de associar fonema/grafema (som/letra).
- Reclamações sobre o quanto é difícil ler.

Da 2ª à 8ª série do Ensino Fundamental:

- Nível de leitura abaixo do esperado para sua série.
- Dificuldade na seqüenciação de letras em palavras.
- Dificuldade em soletração de palavras.
- Não gostar de ler em voz alta diante da turma.
- Dificuldade com enunciados de problemas matemáticos.
- Dificuldade na expressão através da escrita.
- Dificuldade na elaboração de textos escritos.
- Dificuldade na organização da escrita.

- Dificuldade na compreensão de textos.
- Dificuldade em aprender outros idiomas.
- Dificuldade na compreensão de piadas, provérbios e gírias.
- Presença de omissões, trocas e aglutinações de grafemas.
- Dificuldade de planejar e organizar (tempo) tarefas.
- Dificuldade em conseguir terminar as tarefas dentro do tempo.
- Dificuldade na compreensão da linguagem não-verbal.
- Dificuldade em memorizar a tabuada.
- Dificuldade com figuras geométricas.
- Dificuldade com mapas.

Ensino Médio:

- Leitura vagarosa e com muitos erros.
- Permanência da dificuldade em soletrar palavras mais complexas.
- Dificuldade em planejar e fazer redações.
- Dificuldade para reproduzir histórias.
- Dificuldade nas habilidades de memória.
- Dificuldade de entender conceitos abstratos.
- Dificuldade de prestar atenção em detalhes ou, ao contrário, atenção demasiada a pequenos detalhes.
- Vocabulário empobrecido.
- Criação de subterfúgios para esconder sua dificuldade.

Adultos:

- Dificuldade em planejamento e organização.
- Dificuldade com horários (adiantam-se, chegam tarde ou esquecem).
- Falta do hábito de leitura.
- Normalmente tem talentos espaciais (engenheiros, arquitetos, artistas).

Os sinais descritos anteriormente podem indicar a dislexia ou qualquer outro

tipo de distúrbio de aprendizagem. Servem apenas para indicar que algo está acontecendo de errado e que precisa de uma ajuda especializada.

Antes mesmo de a criança apresentar um diagnóstico de dislexia, é indicado trabalhar com os programas de intervenção precoce (na educação infantil e 1ª série), pois estes auxiliam na aprendizagem da leitura.

Os pontos essenciais para um programa de intervenção precoce são: ensino sistemático e direto em consciência fonêmica (perceber, identificar e manipular os sons da linguagem oral); fônica (como as letras e os grupos de letras representam os sons da linguagem oral); pronunciar as palavras (decodificação); ortografia; leitura de palavras à primeira vista; vocabulário e conceitos; estratégias de compreensão e leitura; prática na aplicação dessas habilidades na leitura e na escrita; treinamento em fluência; experiências lingüísticas enriquecedoras, como ouvir e falar sobre um determinado assunto e contar histórias.

2.1.8 Avaliação e diagnóstico

Dois tipos de avaliação são utilizados para identificar crianças em situação de risco no que diz respeito à dislexia: a triagem de várias crianças ou a avaliação individual de uma determinada criança devido a sinais apresentados.

A triagem inicial pode ser realizada na escola para determinar quais crianças parecem estar preparadas para a leitura e quais podem estar em situação de risco. Essa triagem pode ser feita por uma fonoaudióloga ou por uma equipe de fonoaudiólogos.

O diagnóstico só pode ser dado por especialistas a partir de uma minuciosa investigação nos casos individuais. O ideal é que seja através de uma Equipe Multidisciplinar formada por psicopedagogos clínicos, fonoaudiólogos e psicólogos, podendo, inclusive, solicitar o parecer de outros profissionais, como neurologistas, oftalmologistas entre outros. A equipe de profissionais deve realizar a Avaliação Multidisciplinar e de Exclusão a fim de verificar todas as possibilidades antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia.

Na Avaliação de Exclusão, deverão ser descartados fatores 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 conseqüências, não causa da dislexia). Além disso, é importante tomar o parecer da escola, dos pais e levantar o histórico familiar e de evolução do paciente.

Essa avaliação não só identifica as causas das dificuldades apresentadas, assim como permite um encaminhamento adequado a cada caso por meio de um relatório por escrito.

As habilidades fonológicas estão associadas ao sucesso na leitura. “A sensibilidade fonológica refere-se à capacidade de se concentrar mais nos sons do que no significado da palavra falada. A criança sabe dizer que palavra rima com ‘gato’ em vez de simplesmente dizer que se trata de um tipo de animal” (SHAYWITZ, 2006, p.119).

Os testes mais úteis incluem três tipos de atividades a serem avaliadas: comparação, segmentação e combinação sonora.

Para a comparação, pede-se para a criança dizer qual palavra começa com o mesmo som da palavra rato: mão, gato ou rua. Para segmentação (dividir a palavra nos sons que a compõem), pede-se para que ela diga quantos sons ouve na palavra mesa (quatro). Na combinação (juntar os sons para formar uma palavra) que palavra os sons /s/, /e/, /l/, /o/ formam (selo). Também podemos pedir a ela que acrescente, misture ou retire uma parte de uma palavra: ‘Que palavra resta quando se tira o som /r/ da palavra prato?’ (pato)

[...] é importante que as habilidades sonoras estejam bem desenvolvidas durante os primeiros anos de escola. Ao final da 1ª série, a maior parte das crianças terá acabado de dominar suas habilidades fonológicas básicas. A partir da 2ª série, o desenvolvimento das competências é mais uma questão de aperfeiçoar e obter maior eficiência ou automaticidade nas habilidades fonológicas previamente adquiridas (SHAYWITZ, 2006, p.119).

Além destes testes de consciência fonológica, há os testes de memória fonológica e acesso fonológico que contribuem com informações valiosas para o fato de uma criança estar pronta para ler.

O teste de memória fonológica avalia a capacidade de uma criança armazenar, temporariamente, uma série de números ou palavras que são apresentadas oralmente

a ela. Podemos pedir para ela repetir números dados (4, 9, 3, 7, 2). Este teste é importante porque quando a criança lê uma frase, tem de guardar várias unidades de informação na mente para juntá-las e entender o que acabou de ler. O processo usado para guardar as palavras funciona assim: primeiro ela decodifica as letras em sons, depois guarda esses sons na memória, enquanto tenta decodificar as letras restantes da palavra e, depois, pega esses sons armazenados, combina-os e forma a palavra em questão. Portanto, “[...] as palavras são, principalmente, armazenadas com base em seus sons, de forma que a capacidade de guardar palavras temporariamente é realmente uma espécie de habilidade fonológica. Quanto mais bem articulados forem os fonemas, mais eficientemente as palavras serão buscadas” (SHAYWITZ, 2006, p.120).

O teste do acesso fonológico tenta determinar com que facilidade e rapidez uma criança consegue buscar informações verbais (fonéticas) guardadas na memória de longo prazo. Mostramos vários cartões com figuras conhecidas da criança para que ela diga o nome dos objetos apresentados. As figuras devem ser bem conhecidas da criança para evitar a avaliação de vocabulário. Medimos a precisão e a velocidade.

A facilidade que a criança tem de nomear os objetos com rapidez se relaciona aos tipos de processos que ela deve executar à medida que lê, quando deve ser capaz de ir até a memória de longo prazo e rapidamente buscar os fonemas lá armazenados. [...] Além da fonologia, o conhecimento que as crianças têm dos nomes das letras e dos sons atua como um valioso guia para demonstrar o quanto ela está pronta pra ler. [...] os testes mais valiosos para a predição da leitura são o conhecimento dos nomes e dos sons das letras e a consciência fonêmica (SHAYWITZ, 2006, p.121).

Shaywitz (2006) recomenda uma bateria de testes no reconhecimento de problemas de leitura:

1. fonologia (consciência, memória e acesso);
2. letras (nomes e sons);
3. vocabulário (receptivo e expressivo) – a criança aponta para o desenho que ilustra a palavra que lhe é dita;
4. convenções da palavra impressa - ler da esquerda para a direita e de cima para baixo;
5. compreensão auditiva – a criança responde a questões depois de ouvir

uma história;

6. leitura (palavras reais, palavras sem sentido e compreensão).

Para os testes de leitura, existem dois grandes componentes: a decodificação (identificação de palavras) e a compreensão (entendimento do que se lê). Assim, a avaliação concentra-se no fato de a criança ler bem as palavras e do quanto as compreende.

Nos testes de decodificação de palavras, além de conseguir ler palavras do vocabulário normal, é importante que as crianças consigam ler palavras pseudônimas (palavras sem sentido). A função das pseudopalavras é que elas testam a capacidade da criança pronunciá-las em voz alta, isto é, conectar letras a sons. Toda palavra pode ser pronunciada se tiver adquirido o que se chama de capacidade de ‘decodificação fonológica’.

A capacidade de ler palavras sem sentido é a melhor medida da presença da decodificação fonológica nas crianças. Os testes de leitura, em geral, se referem a essa capacidade como “processamento de palavras”, isto é, a maneira como o leitor analisa e produz as palavras. Ela tem de realmente penetrar na estrutura sonora da palavra e pronunciá-la, fonema a fonema – não há outro jeito. A maior parte das crianças atinge sua capacidade plena de pronunciar palavras sem sentido na adolescência (SHAYWITZ, 2006, p.110).

Nos testes de compreensão de leitura, há dois momentos: a leitura silenciosa e a leitura oral. A leitura silenciosa depende da capacidade da criança em perceber o que as palavras querem dizer num contexto geral (é esse o sentido?). Isso faz com as crianças consigam melhor desempenho em testes de compreensão do que em testes que requeiram a decodificação de palavras isoladas. Na leitura oral, a criança precisa decodificar cada palavra do texto. Assim, é possível ouvi-la pronunciar palavras misturadas ou inventadas. Outras são ignoradas. Também podemos perceber a falta da fluência. Podemos, assim, identificar um leitor que passa por dificuldades e que ainda não domina a relação entre letras e sons.

Também podemos avaliar a capacidade de fluência verbal. Ela pode apresentar dificuldade em dizer a palavra certa. Mesmo tendo as palavras na ‘ponta da língua’, pode não ser capaz de pronunciá-las.

Depois de avaliar a criança, é possível buscar o padrão nos resultados dos

testes para diagnosticar a dislexia:

1. dificuldade de ler palavras isoladas;
2. dificuldade especial em decodificar palavras sem sentido ou desconhecidas;
3. compreensão de leitura em geral superior à decodificação das palavras isoladas;
4. leitura oral imprecisa e trabalhosa;
5. problema ao ler palavras funcionais;
6. leitura lenta;
7. ortografia deficiente;
8. falta de fluência verbal.

Sendo diagnosticada a dislexia, o encaminhamento deve orientar o acompanhamento do paciente, permitindo que este seja mais eficaz e mais proveitoso, pois o profissional que assumir o caso não precisará de um tempo para identificar o problema, bem como terá ainda acesso a pareceres importantes. Conhecendo as causas das dificuldades, o potencial e as individualidades do paciente, o profissional pode utilizar a linha que achar mais conveniente.

Os resultados irão aparecer de forma consistente e progressiva. Ao contrário do que muitos pensam, o disléxico pode contornar suas dificuldades, encontrando seu caminho. Ele pode responder bem a situações que possam ser associadas a vivências concretas e aos múltiplos sentidos. O disléxico também tem sua própria lógica, sendo muito importante o bom entrosamento entre profissional e paciente. Também é de extrema importância haver uma boa troca de informações, experiências e até sintonia dos procedimentos executados entre profissional, escola e família.

A Dr^a Shaywitz (2006, p.133) relata que “é comum ouvir que o diagnóstico da dislexia é, de alguma forma, vago ou carece de precisão”. Mas ela conta que como médica pediátrica, muitas vezes falta a precisão para fazer os mais simples e comuns diagnósticos:

“Com muita frequência, simplesmente não sabemos com certeza o que acontece e temos de usar a nossa melhor capacidade de julgar. No caso da dislexia, nosso conhecimento da deficiência fonológica e de seu impacto na vida das pessoas permite que tenhamos uma opinião clínica notavelmente bem informada e com alto grau de confiabilidade. Na verdade, houve momentos em que desejei que todos os outros diagnósticos pudessem ser feitos com o

mesmo grau de precisão”.

2.1.9 Tratamento

O cérebro humano é resiliente, por isso não há dúvida de que uma intervenção e tratamento precoces trazem mais mudanças positivas e em ritmo mais rápido do que a intervenção que ocorre quando a criança já está maior. Há, também, a erosão da auto-estima que ataca ao longo dos anos quando a criança luta por ler. Sem a identificação e a intervenção devida, todas as crianças que cedo têm dificuldades de leitura, certamente terão de lutar para ler no futuro.

Shaywitz (2006, p. 125) apresenta um método de tratamento da dislexia denominado “mar de habilidades”, pois apesar da deficiência na compreensão dos sons das palavras, há uma gama de habilidades provenientes do pensamento e do raciocínio. Este modelo está baseado em dois pontos básicos: a identificação de uma deficiência na aquisição dos sons da linguagem e de habilidades no pensamento e no raciocínio e a disponibilização de auxílio imediato a essa deficiência e de adaptações para o acesso às habilidades.

Embora ninguém se cure para sempre da dislexia, jovens altamente inteligentes, excepcionalmente dedicados fortemente motivados e com dislexia podem completar com sucesso seus estudos. [...] a partir da minha pesquisa e de outras [...] alunos demonstraram o que significa ser brilhante e disléxico. É importante prestar a atenção tanto nas deficiências quanto nas habilidades, mas não devemos esquecer que são as habilidades que determinam a vida da criança (SHAYWITZ, 2006, P.125).

Shaywitz (2006) apresenta dois princípios de orientação para se obter um tratamento eficaz:

- * Elaborar um programa para as necessidades específicas de cada criança, dando ênfase em oferecer adaptações do sistema escolar às suas necessidades.

- * Procurar melhorar tanto quanto possível as deficiências fonológicas e recorrer às habilidades superiores do pensamento por meio das adaptações. Isto é importante porque enfatiza não apenas a dificuldade da leitura da criança, mas os seus pontos fortes. Quaisquer que sejam essas habilidades – capacidade de raciocinar, analisar, conceituar, ser criativo, ter empatia, visualizar, imaginar, ou pensar de maneira inovadora – é importante que sejam identificados, incentivados e que definam a criança.

Partindo desses princípios, a autora sugere algumas atividades para serem realizadas com os disléxicos:

1. Separação das sílabas das palavras: através de brincadeiras com músicas, batendo palma de acordo com o número de sílabas da palavra (Mar – ce – lo) 3 palmas;

2. Separação das sílabas em fonemas: este trabalho é difícil para os leitores iniciantes e ainda mais para os disléxicos. Podemos começar pedindo que comparem os sons iniciais e finais das palavras a partir de cartões que mostrem figuras do dia-a-dia. (Além deste, podemos trabalhar com vários outros jogos que desenvolvam a consciência fonêmica).

3. Prática da leitura de palavras, tanto isoladas como em frases, silenciosa e oralmente. Ao final do processo, terá construído uma réplica neural da palavra. Sua representação interna reflete a ortografia, a pronúncia e o significado precisos. Escrever a palavra e aprender a soletrá-la também contribui para firmar representações precisas dela no circuito neural. Podemos ir montando um livrinho com as palavras que a criança vai aprendendo.

4. Reconhecimento imediato da palavra: quando a criança aprende a separar as palavras em sílabas, ela vai aprender que uma mesma sílaba pode estar em diferentes palavras. Essa percepção vai ajudá-la a identificar sílabas conhecidas em palavras desconhecidas e facilitar sua leitura. É interessante montar fichas com palavras conhecidas e ir montando jogos para que a criança permaneça lendo palavras construídas para aumentar o seu léxico.

5. Escrita: escrever palavras comuns reforça a conscientização fonêmica. Hora de juntar os sons a letras.

6. Ortografia: as crianças podem começar a escrever com a ortografia inventada – como tu achas que se escreve ‘casa’? A partir daí, vão se explorando os sons, completando e arrumando a palavra com a criança.

7. Lúdicas: ouvir, brincar e imaginar – brincar com histórias e músicas.

A fluência tem um papel essencial para a leitura de qualidade. Ela é um indício de como o leitor competente lê em voz alta. É adquirida palavra por palavra. A leitura oral repetida orientada ajuda a melhorar a habilidade de leitura da criança. O

treinamento da fluência toma talvez 15 minutos ou menos por aula. A criança deve começar a ler com fluência nos meados da 2ª série. Para avaliar a fluência, devemos observar se a criança lê com suavidade textos de seu nível e se é capaz de ler com expressividade. Para as crianças que têm dificuldade, é indicado ler um pouco para ela e depois ela relê o mesmo trecho em voz alta.

A leitura deve ser incentivada pelo prazer e pelo conhecimento. Quando a criança começa a ler um número cada vez maior de palavras com precisão e rapidez, pode voltar sua atenção para textos mais complexos. Ao ensinar vocabulário, a intenção é que a criança considere qualquer palavra nova não como um simples rótulo, mas como uma idéia completamente formada. Quanto mais conexões ela puder fazer entre a nova palavra e as outras e o mundo que conhece, mais destacada a palavra ficará e, provavelmente, mais a criança fará com que essa palavra faça parte de seu vocabulário.

Os disléxicos podem chegar à universidade, embora isso exija um considerável esforço pessoal e atendimento especializado que lhe ensinará alternativas para enfrentar as dificuldades. A dislexia não tem cura, mas pode ter seus sintomas amenizados. No tratamento, os profissionais que forem trabalhar com o disléxico deverão dar orientação continuada à família e à escola e lembrar que cada caso de dislexia é um caso à parte.

2.1.10 Dislexia e a escola

Segundo a Associação de Dislexia do Rio Grande do Sul, a escola tem um papel fundamental desde as estratégias de apoio até a adaptação do modo de avaliar o aluno disléxico. Vejamos algumas dessas estratégias:

- * o professor deve estar sempre próximo ao aluno, de modo que ele possa observá-lo e encorajá-lo continuamente;
- * as habilidades e conhecimentos do aluno devem ser avaliados, preferencialmente, pelas suas respostas orais;
- * os trabalhos devem ser valorizados pelo conteúdo, desconsiderando os erros ortográficos;

- * lembrar que o dislético leva mais tempo do que os outros para concluir as tarefas;
- * evitar que leia em público;
- * permitir que use o gravador, uma vez que, escutar e escrever simultaneamente, pode ser difícil;
- * permitir o uso de outros auxílios tecnológicos como calculadora, corretor ortográfico, vídeo e computador;
- * ensinar a resumir anotações, sintetizando os conteúdos;
- * optar por deveres de casa curtos e motivadores, sem envolver em demasia a leitura e a escrita;
- * propiciar atividades de apoio individual, levando em conta as dificuldades mais relevantes apresentadas pelo aluno;
- * entender que ele se distrai com maior facilidade do que os colegas, pois a leitura lhe exige maior esforço;
- * não exigir longas cópias do quadro, substituindo-as por fotocópias;
- * estimular a autoconfiança do aluno, oportunizando o destaque de suas competências em outras áreas como música, esportes, artes, tecnologia, entre outras.

Estudos realizados durante as duas últimas décadas confirmam a necessidade absolutamente 'fisiológica' que os disléticos têm de tempo extra. Para eles, o tempo adicional é obrigatório, não opcional. Para esse tipo de leitor, a capacidade de aprendizagem está intacta, mas ele precisa de mais tempo para acessá-la.

Leitores disléticos têm o desejo de ir adiante nos estudos, mas encontram a barreira dos testes padronizados, nos quais têm um desempenho fraco. São especialmente punidos pelos exames de múltipla escolha que, em geral, oferecem um contexto pobre e restrições de tempo. Esses testes não representam uma avaliação fidedigna do conhecimento de um dislético.

Pelo fato de sua leitura ser um tanto quanto frágil, o dislético continua a precisar de um lugar silencioso e isolado para que dedique total atenção à tarefa que estiver fazendo. Qualquer barulho ou distração perturba a leitura, tira sua atenção e interfere em seu desempenho. Para tanto, suas avaliações devem ser realizadas fora da sala de aula, em um local bem silencioso, que permita que sua atenção fique voltada

para a avaliação e não para estímulos exteriores.

Além do trabalho escolar, a dislexia ataca a própria independência do adolescente. Os textos em fitas podem abrandar isso. A versatilidade dos livros digitalizados em *CD-ROM* significa que o leitor pode ir, instantaneamente, ao capítulo exato, página ou seção que queira ou que precise reler e ouvir em seu computador em casa.

Há outras acomodações úteis: formatos alternativos de testes (pequenos ensaios, relatórios orais, projetos), gravação de palestras, o uso de *laptop* em sala de aula e nos testes. Seu trabalho escrito deve receber nota pelo conteúdo e não pela forma ou por problemas ortográficos. A mesma deficiência fonológica que afeta sua leitura também afeta sua capacidade de buscar a palavra certa e de falar rapidamente. A linguagem oral também depende da capacidade fonológica. O processo de avaliação deve ser o reflexo da capacidade e não uma medida de suas deficiências.

As abordagens que enfatizam a leitura oral repetida com *feedback* e orientação apresentam os resultados mais positivos. O treinamento da fluência deve ser abordado como uma atividade atlética, pois une o leitor ao texto. A prática deve ser consistente e contínua. Pelo fato de a fluência ser construída sobre a precisão, os alunos devem praticá-la com materiais que já tenham decodificado, não cometendo mais que um erro a cada 20 palavras. Praticar significa reler a mesma mensagem, pelo menos, 4 vezes (o que não precisa ocorrer durante a mesma aula). O treinamento de sucesso para a fluência pode ser conquistado por meio de leitura oral repetida, seja de passagens inteiras ou de palavras isoladas. A meta é fazer com que a identificação se dê em menos de um segundo por palavra, o que leva a criança a identificar 60 palavras por minuto. As palavras podem estar dispostas em cartões ou podem estar alinhadas em grupos de 5 ou 6 em um cartaz. Podemos organizar listas de palavras por grau de dificuldade. A meta da repetição acelerada de palavras é conhecer, profundamente, as principais características de uma palavra, de forma que elas se tornem uma função e funcionem como uma única unidade.

Quando o aluno for capaz de ler um grupo de palavras com precisão, haverá várias maneiras eficazes para melhorar sua fluência. Leva-lo à prática da leitura de poesia é um método excelente. Os poemas são, em geral, curtos, rimam e são perfeitos

para se ler rapidamente e com expressividade. Alguns professores fazem a 'festa da poesia'

Os alunos disléxicos mais velhos podem atuar como excelentes tutores para a leitura dos mais jovens. Todo aluno tira proveito da leitura oral; além disso, o aluno disléxico terá uma sensação de satisfação e realização por ser capaz de ajudar alguém a ler.

A leitura em pares é uma variação da leitura oral repetida. São necessários apenas 15 minutos diários e pode ser realizada com os pais ou com um colega. Um exemplo da leitura com os pais é que eles lêem uma breve história e, a seguir, pai e filho lêem a mesma passagem juntos. Depois, a criança lê sozinha o texto para o pai. As comparações demonstram que a criança que lê em voz alta melhora, substancialmente, a sua fluência.

A criança pode realizar essa tarefa sozinha. Lê uma história junto com o CD e depois lê sozinha oralmente. Ler uma palavra de maneira repetida leva a desenvolver corretamente as representações neurais precisas.

Crianças que apresentam falta de fluência na leitura, em geral, também apresentam falta de fluência na fala, isto é, a dificuldade em buscar palavras com rapidez para expressar o que ele quer dizer. É importante passar parte do tempo de estudo com o professor, lendo e depois falando sobre o conteúdo que leu. Falar e usar o vocabulário específico relevante para um determinado conteúdo ajuda a agilizar o processo de busca do aluno, capacitando-o mais prontamente a acessar exatamente o que quer dizer. Essas estratégias (analisar com antecedência, rever e discutir o conteúdo) são fundamentalmente importantes para a criança disléxica participar mais ativamente da turma a que pertence nos momentos em que for necessário.

Os alunos podem praticar a leitura oral de palavras retiradas de seus textos de Ciências ou Estudos Sociais. O aluno e seu professor analisam juntos, com antecedência, o texto que o aluno deverá ler em tais disciplinas, elaborando uma lista de palavras que ele necessita praticar. Essas palavras podem ser colocadas em cartões ou no computador para a prática oral.

Medir a fluência é quase tão importante quanto ensiná-la. Shaywitz (2006) aponta a média ideal de palavras corretas por minuto ao final de cada série: 1ª série: 40

a 60; 2ª série: 80 a 100; 3ª série: 100 a 120; 4ª série em diante: 120 a 180.

Ela também relata os índices limites do problema. Abaixo desses índices, as crianças estão em situação de alto risco no que diz respeito à leitura: 1ª série: 10; 2ª série: 50; 3ª série: 70 palavras corretas por minuto. Essas crianças precisam de intervenção urgente. Tão importante quanto medir a fluência é acompanhar sua melhora semanalmente expressando o crescimento em gráfico. Talvez a criança leia palavras isoladas eficientemente, mas ainda tenha dificuldades para ler palavras lado a lado em textos – tarefa bem mais complicada.

O caminho de um disléxico em direção à aprendizagem é feito por meio do significado: o significado oferece um modelo para que ele se lembre do que aprendeu. Mais do que as outras crianças, ele deve aprender integralmente um assunto. Sua memória imediata ou de trabalho não funciona muito bem. É importante oportunizar momentos em que ele se concentre em conceitos, em exemplos e experiências de vida real e oferecer-lhe muitas oportunidades de prática. (veja se foi essa a idéia primeira, porque falaste em oportunizar que ele...está errado. Quem oportuniza, oportuniza algo a alguém).

A motivação é fundamental para a aprendizagem e pode ser fortalecida pela adesão a alguns princípios simples: primeiramente, qualquer criança e, especialmente, uma criança disléxica, precisa saber que seu professor se interessa por ela. Em segundo lugar, a motivação aumenta quando a criança tem a sensação de controle, tais como a escolha sobre as tarefas (que livro lerá ou que tópico reportará). Em terceiro lugar, ela precisa de que se reconheça o quanto ela está trabalhando com afinco e também de evidências tangíveis de que seu esforço é importante (SHAYWITZ, 2006, p. 210).

Ouvir histórias ajuda a criança a manter o seu interesse pela leitura e livros e apresenta-lhe vocabulário e idéias que obteria se estivesse lendo. A capacidade de uma criança disléxica entender o que ouve está anos à frente de sua capacidade de ler. Com o tempo e a prática, a criança se torna cada vez mais independente no que diz respeito à habilidade de testar estratégias diferentes e em monitorar sua própria leitura. Quando se retira esse apoio, é sempre bom verificar se a criança continua a aplicar as estratégias que aprendeu.

Crianças com dificuldades de aprendizagem não conseguem aprender através de métodos pedagógicos convencionais, mas mesmo assim, são capazes de aprender.

A maior recomendação que poderia fazer a educadores e terapeutas que

trabalham com crianças e jovens disléxicos é: ACEITAÇÃO! Aceitem o que uma criança pode fazer bem e não a inferiorizem pelo que ela não é capaz de realizar. Cada um de nós tem suas próprias capacidades e dificuldades. Se uma criança não é capaz de operacionalizar cálculos matemáticos, e daí? Compre-lhe uma calculadora e ela há de sentir-se muito melhor consigo mesma do que com o rótulo de 'burra' para o resto de sua vida (Luczynski, 2002, p 3).

Segundo Luczynski (2002), é necessário que tenhamos uma ação efetiva junto ao disléxico desde o início de sua formação escolar, partindo de um diagnóstico multidisciplinar, a fim de estruturar um programa com técnicas remediativas e de suporte psicopedagógico direcionado à necessidade individual do disléxico.

E é nessa realidade que está inserido o disléxico, representando um desafio ao mostrar que é necessária a reavaliação do paradigma atual de aprendizagem, buscando uma mudança na mentalidade escolar.

O papel primordial da escola é atuar como suporte facilitador do desenvolvimento potencial acadêmico, social e formativo. No entanto, muitas vezes, vemos a escola excluindo alunos pela falta de capacidade de saber trabalhar com eles. Como escreve Bill Cosby, comediante da TV americana e disléxico: "Padronização é para fábricas. Está certo que rejeitem produtos de fábrica; porém algum erro muito grave acontece sempre que crianças são tratadas como se fossem refúgios de fábrica." (apud Luczynski, 2002, p 27).

Luczynski(2002, p. 88) ainda descreve que

[...] Um bom professor pode transformar a vida de uma criança. Com idêntico conteúdo de força, o mau profissional, o professor incompetente e insensível, pode destruir todas as possibilidades na vida de uma criança disléxica. Acréscimo de dificuldade que pode trazer o desencontro e o desencanto, desequilíbrio e desengano em sua mente, ainda infantil, que poderão gerar graves problemas emocionais e sociais.

Precisamos urgentemente repensar a escola brasileira. É necessário que os professores busquem qualificação para receber alunos com dificuldades de aprendizagem das mais variadas. Sabemos que não é fácil estar preparado pedagogicamente para todas as dificuldades, como dislexia, deficiência visual ou auditiva, hiperatividade, entre tantas outras. Mas precisamos estar preparados para buscar as soluções quando os problemas aparecem, tendo os conhecimentos básicos das várias dificuldades de aprendizagem e sendo conscientes do seu papel na

sociedade e na vida de cada educando.

Quero uma escola onde eu possa desenvolver minha potencialidade e ser respeitado. Porque existem algumas coisas em que sou muito bom e, outras, em que sou péssimo. Também gostaria de não ser tratado como uma criancinha, mas como um ser humano, um igual (Depoimento de Fábio, disléxico, in Luczynski, 2002, p.119).

2.1.11 A importância da família na vida de um disléxico

Podemos tornar o futuro da criança mais brilhante ampliando ao máximo o programa de leitura oferecido a ela e controlando como a criança é tratada pelos adultos. “Os adultos importantes para a vida de uma criança disléxica – especialmente seus pais e professores – desempenham um papel fundamental na determinação de seu perfil futuro” (SHAYWITZ, 2006, p.139). Não é possível tomarem uma atitude de passividade, assumindo uma postura em que, de alguma forma, as coisas vão se resolver sozinhas por mais amáveis e bem intencionados que sejam. “... a única maneira de as coisas melhorarem será se um adulto com conhecimento tomar a dianteira e promover mudanças”. A autora ainda descreve que

A criança com dislexia precisa de uma pessoa persistentemente encorajadora, alguém que lhe dê apoio e o defenda inflexivelmente; que atue como um incentivador quando as coisas não estão indo bem; que seja seu amigo e confidente quando lhe façam chacota e o deixem envergonhado; um defensor que, por ações e comentários, expresse otimismo para o futuro. Talvez o mais importante de tudo seja o fato de o leitor precisar de alguém que não apenas acredite nele, mas que traduza tal sentimento em ações positivas, compreendendo a natureza do problema de leitura e que, depois, trabalhe de maneira incansável para garantir que o leitor receba o auxílio e o apoio que precisa. A experiência me tem demonstrado que se uma criança receber esse auxílio, terá sucesso.

Os aspectos emocionais e cognitivos de um disléxico estão sempre entrelaçados. Os pais podem ser grandes aliados dos filhos quando ajudam o filho a dar o melhor de si, sem ficarem se comparando a outras pessoas. “Encorajar o filho a alcançar seu próprio potencial vai ajudá-lo a se concentrar mais em suas forças e menos em sua comparação com os outros” (FRANK, 2003, p. 33). É importante mostrar a ele que todas as pessoas têm facilidades para algumas coisas e dificuldades em outras.

A criança pode demonstrar sentimentos de raiva, sentir-se sozinha, frustrada ou

derrotada. Não adianta dizer-lhe para que não se sinta assim. Ela precisa vivenciar suas emoções, mesmo que negativas. O que os pais podem fazer é colocarem-se sempre ao seu lado e tentar buscar soluções para as adversidades que vão aparecendo ao longo da caminhada. O apoio emocional é fundamental para a formação de um sujeito seguro de si e de suas capacidades.

Quanto ao falar para as outras pessoas sobre o transtorno, pode ser complicado inicialmente, mas se faz necessário na medida em que ele não pode ficar passando por 'burro' ou desinteressado, pois este adjetivo incomoda muito a quem o recebe. Os pais podem auxiliar o seu filho a elaborar uma maneira de falar às outras pessoas sobre o seu problema, só assim elas também poderão auxiliá-lo ao invés de julgá-lo. Com isto, não quero dizer que ele tenha que sair falando para o mundo inteiro sobre o seu problema, mas que possa saber explica-lo para as pessoas que convivem com ele e que percebem esta dificuldade.

Ninguém deseja que seu filho tenha um transtorno de aprendizagem, um problema para toda a vida. Com o tempo, os pais também podem se sentir frustrados quanto à lentidão do processo, principalmente, se o diagnóstico demorou a aparecer e o filho iniciou o tratamento tardio. Isso dificulta o desenvolvimento e desgasta muito tanto a criança quanto a família. No entanto, cada evolução pode ser fundamental para o disléxico aprender a conviver com esse problema, superando-se a cada dia e o apoio incondicional da família é indispensável.

Também se faz importante organizar um sistema de apoio: os pais, os professores e alguns amigos que possam ajudá-lo a resolver as situações do dia-a-dia. Estar perto de pessoas que possam auxiliá-lo é sempre bom, pois isso pode lhe dar mais segurança. E, como toda relação envolve dar e receber, a criança precisa saber agradecer àqueles que a ajudam e a oferecer ajuda sempre que puder. Afinal de contas, a dificuldade do disléxico está em ler e escrever. Ele pode ajudar às outras pessoas em muitas outras situações. “[...] Incentive seu filho a se ver como uma pessoa que tem algo a dizer e a quem as pessoas respeitam. Discuta as decisões importantes com ele” (SHAYWITZ, 2006, p. 243).

Frank (2003) descreve algumas dicas importantes para os pais:

- Palavras fazem a diferença: palavras de encorajamento e de confiança são essenciais para as crianças. No entanto, elogios vazios não adiantam. O esforço também deve ser elogiado e não só o resultado;

- A importância das ações: a atitude dos pais é muito importante para moldar a auto-estima do filho, sendo que as ações falam mais alto do que as palavras. É importante dizer que ele é um bom jogador de futebol, mas é necessário, também, acompanhá-lo aos jogos;

- Estilo eficiente de cuidados: determinar regras e limites claros e consistentes permitem que o filho saiba o que é esperado dele;

- Vivência do sucesso: a criança precisa de um lugar onde possa brilhar seja no esporte, na arte ou em qualquer outra área que ela deseje. Fazer parte de uma equipe é uma maneira maravilhosa de conhecer pessoas, aprender sobre os outros e contribuir;

- Voluntariado: quando uma criança ajuda outras pessoas que precisam de atenção como asilos, hospitais ou instituições de caridade, ela descobre que ajudar aos outros faz bem e sai da condição de receber tanta atenção especial dos outros e passa a dá-la. Isso pode ser um alívio e uma satisfação;

- Aplicação de habilidades: o disléxico precisa de auxílio nas questões, principalmente, de leitura e escrita. Tudo o que ele puder e souber fazer sozinho deverá fazer sem a ajuda de outros. Ele tem muitas habilidades pessoais que precisam de espaço para serem desenvolvidas.

- Tomada de decisões: oferecer ao filho a oportunidade de fazer escolhas é uma maneira de ajudá-los a sentirem-se melhor;

- Assumir responsabilidades: a dislexia não torna ninguém um “coitadinho”. É preciso que o disléxico também assuma responsabilidades de ajuda com sua família. Isso contribuirá para que ele se sinta útil;

- Opiniões positivas sobre si: os pais podem auxiliar o filho a se auto-elogiar. Ele também pode vibrar quando consegue resolver uma situação difícil. Dizer ‘Uau, essa eu consegui!’ pode fazer muito bem a ele.

Durante o ano todo, as atividades escolares são bastante intensas para uma criança disléxica. Mas como devem ser suas férias? As crianças disléxicas estão em

situação de alto risco de perda de suas habilidades de leitura quando não são praticadas continuamente. Elas não estabelecem modelos neurais permanentes de palavras e, assim, tais modelos são frágeis e instáveis, podendo dissipar-se durante as férias. É importante que as crianças tenham acompanhamento de um profissional particular durante as férias ou que leiam em voz alta regularmente com os pais. “Mas não esqueça de deixar seu filho divertir-se durante as férias. Não faça da escola uma experiência sem fim, que dura o ano inteiro, divertir-se e passar algum tempo fazendo o que se gosta é também bom e essencial” (SHAYWITZ, 2006, p.212).

2.1.12 O disléxico como pessoa com necessidade educativa especial

A legislação brasileira sobre Necessidades Educativas Especiais trata as pessoas como portadores dessas necessidades. Como posicionamento pessoal, prefiro utilizar a expressão Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, por pensar que é mais adequado. Mas, durante o texto, aparecerá a palavra ‘portadores’, a fim de manter a autenticidade de autoria.

Na Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001, Art. 5º, (BRASIL, 2001) 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.

Conforme a legislação acima, o inciso I descreve sobre as dificuldades acentuadas de aprendizagem de educandos, sendo que os disléxicos se enquadram nesse aspecto da lei, pois os mesmos apresentam limitações com o código escrito tanto para a leitura quanto para a escrita.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Nº. 9293/96 (BRASIL, 1996), podemos definir que os disléxicos também fazem parte da Educação Especial conforme Capítulo V da Educação Especial:

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

Portanto, sendo os disléxicos educandos com necessidades educacionais especiais, automaticamente, eles passam a fazer parte da Educação Especial.

Para que as necessidades dos disléxicos sejam supridas, é necessário observar ainda o seguinte artigo da LDB:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Além dessas, podemos ainda nos embasar em outras leis vigentes no país e em documentos internacionais.

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), no artigo 205, declara que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família; será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse aspecto é reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei 8069/1990), em seu artigo 53.

A Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994) foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pelo governo da Espanha em colaboração com a UNESCO, e realizada em

Salamanca em 10 de junho de 1994. A Conferência reuniu representantes de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais. Seu objetivo era definir a política e inspirar a ação dos governos e de organizações na aplicação da Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais. A mesma tinha o enfoque de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer a educação integradora, capacitando as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais (NEE).

Essa Linha de Ação foi organizada em itens, sendo que, alguns deles, destacam-se pela importância para o embasamento desse trabalho.

Item 3 (p. 18) [...] No contexto desta Linha de Ação, a expressão 'necessidades educativas especiais' refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou de suas dificuldades de aprendizagem. [...]

Item 4 (p. 18) [...] todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. [...]

Item 6 (p. 23) [...] As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não é só uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade.

Item 8 (p. 23) Nas escolas integradoras, as crianças com NEE devem receber todo o apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz [...].

Item 28 (p. 33) Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes.

Item 35 (p. 35) [...] Uma boa gestão escolar depende da participação ativa e criativa dos professores e do pessoal, da colaboração e do trabalho em equipe para atender às necessidades dos alunos.

Item 38 (p. 35) A difusão de exemplos de práticas bem-sucedidas pode contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem. É muito valiosa, também, a

informação sobre pesquisas pertinentes. [...]

Seguem-se os seguintes itens:

Item 40 (p. 37) A preparação adequada de todos os profissionais da educação é, também, um dos fatores-chave para propiciar a mudança para escolas integradoras. [...]

Item 42 (p. 37) [...] Os alunos com necessidades especiais precisam de oportunidades de se relacionarem com adultos com deficiência que tenham tido êxito na vida, para que possam basear sua vida e suas expectativas em algo real.

Item 48 (p. 38) Cabe às universidades desempenhar um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos. [...] É também muito importante a ativa participação de pessoas com deficiência na pesquisa e na formação, para garantir que seus pontos de vista sejam levados em consideração.

Item 53 (p. 41) O êxito das escolas integradoras depende em grande parte de uma pronta identificação, avaliação e estímulo de crianças, ainda muito pequenas com NEE.

Item 59 (p.43) [...] Os pais de uma criança com NEE precisam de apoio para poder assumir suas responsabilidades. [...].

No Estado de São Paulo, existe a Lei N.º.524 de 2 de Janeiro de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação:

Artigo 1º- Fica o Poder Executivo obrigado a implantar o Programa Estadual para identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação, objetivando a detecção precoce e acompanhamento dos estudantes como distúrbio.

Parágrafo único - A obrigatoriedade de que trata o "caput" refere-se à aplicação de exame nos educandos matriculados na 1ª (primeira) série do Ensino Fundamental, em alunos já matriculados na rede quando da publicação desta lei, e em alunos de qualquer série admitidos por transferência de outras escolas que não da rede pública estadual.

Artigo 2º - O Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede de Educação deverá abranger a capacitação permanente dos educadores para que tenham condições de identificar os sinais da dislexia e de outros distúrbios nos educandos.

Artigo 3º - Caberá às Secretarias da Saúde e da Educação a formulação de diretrizes para viabilizar a plena execução do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação.

Artigo 4º - O Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação terá caráter preventivo e também proverá o tratamento do educando.

Essa legislação do Estado de São Paulo não tem legalidade sobre as escolas do restante do país. Mas foi colocada aqui, porque serve para mostrar que estar atento às questões da dislexia é um fator importante para a aprendizagem. E essa iniciativa poderia ser seguida pelas demais unidades da Federação do Brasil. O Estado do Rio Grande do Sul segue as normas definidas pela Legislação Federal do Brasil.

Segundo Dorneles (1997, p. 362), em outros países como Estados Unidos e Espanha, o conceito de NEE tem se desenvolvido de forma notável:

O reconhecimento dessas necessidades têm garantido a um grupo de crianças com transtornos na aprendizagem vias alternativas para que obtenham sucesso na escola. Por exemplo, uma criança pode não ter condições de apresentar uma letra legível por dificuldades ligadas ao traçado da letra. Considerando-se o conceito de NEE, essa criança tem o direito de escrever seus trabalhos à máquina ou no computador. Uma ou outra que tenha dificuldade de leitura tem direito de ter o acesso à informação através de vídeos ou gravações, da mesma forma que uma criança com dificuldades na matemática deve usar a calculadora como suporte.

Acredita-se que a legislação até agora abordada é capaz de confirmar os disléxicos como educandos com Necessidades Educativas Especiais e pertencentes ao grupo de alunos da Educação Especial, cabendo-lhes o direito de uma Educação Inclusiva.

É importante deixar claro que, esses fatos não devem ser motivos de discriminação dos educandos com dislexia. Mas sim, que eles sejam vistos como pessoas com direitos reservados perante a Legislação deste país, devido ao transtorno de aprendizagem que apresentam.

Segundo Marchesi e Martín (1996, p.11), um aluno com NEE é aquele que “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”. Para eles, estão incluídos tanto os problemas de aprendizagem como os recursos educacionais. O sistema educacional pode se preparar para auxiliar as NEE dos alunos ou não proporcionar nenhum instrumento válido que ajude a solucionar esses problemas. A escola precisa analisar as potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno, avaliando que

recursos ela necessita para conseguir uma evolução satisfatória. Muitas vezes, o aluno que tem NEE só apresenta problemas de aprendizagem conforme o tipo de escola que ele estuda. Conforme a escola, as NEE podem nem se tornarem problemas de aprendizagem.

A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se estes forem graves e tenham caráter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação desses alunos na escola integradora. [...] Em muitas ocasiões, o fator mais determinante é o conhecimento ou a prática educacional com esses alunos [...] (MARCHESI E MARTÍN, 1996, P.20).

Os professores que privilegiam o desenvolvimento dos conhecimentos e os progressos acadêmicos têm mais dificuldade em aceitar os alunos que não progridem num ritmo igual aos demais. As expectativas do professor condicionam os resultados que o aluno obtém. A baixa expectativa do professor em relação à aprendizagem ou à conduta do aluno terá influência em seu ritmo de aprendizagem. É importante que o professor avalie, de forma positiva, uma maneira diferente de entender a educação “mais diferenciada e adaptada aos seus alunos e que encontre os apoios, meios e instrumentos de formação para que sua prática profissional seja satisfatória” (MARCHESI e MARTÍN, 1996, p. 21).

Quanto à participação dos pais, Marchesi e Martín (1996, p.22), descrevem que:

A participação e colaboração dos pais no processo educacional dos alunos com necessidades especiais é um fator primordial para favorecer seu desenvolvimento. [...] Os pais podem e devem compartilhar as suas preocupações e expectativas, tomando iniciativas conjuntas que favoreçam a educação dos filhos.

Apesar de termos um bom embasamento legal para as questões da dislexia, penso que o que mais importa não é a legislação e, sim, a conscientização das pessoas quanto às questões de inclusão social como ressalta a Declaração Universal dos Direitos Humanos, realizada em Yalta, Inglaterra, em 10 de dezembro de 1948, em seu artigo 1º : “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de

fraternidade” (ONU, 1948).

2.2 Referencial Sócio-Histórico

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) foi um grande estudioso do desenvolvimento psicológico e cultural do ser humano. Sua vida acadêmica transitou por diversas áreas como Artes, Literatura, Lingüística, Antropologia, Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e Medicina. “Todos os cursos por ele realizados foram conseqüências de interesses e trabalhos prévios, mostrando assim, como o significado atribuído ao curso efetuado é um fator determinante na formação acadêmica de qualquer ser humano” (Santos, 2003, p. 125).

Vygotsky dedicou-se, principalmente, ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores. Ele queria compreender os mecanismos psicológicos mais complexos que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.

O ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. No entanto, esse modo de funcionamento psicológico, não está presente no indivíduo desde o seu nascimento. As atividades psicológicas mais sofisticadas são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive. Esse tipo de atividade psicológica é considerada superior na medida em que se diferencia dos mecanismos mais elementares tais como as ações reflexas (como a sucção do seio materno pelo bebê), reações automatizadas (como o movimento da cabeça em direção a um som forte repentino) ou processos de associação simples entre eventos (como o ato de evitar o contato da mão com a chama da vela).

Para Vygotsky (REGO, 1995), no início da vida, a criança se compara com as demais espécies de animais. Sua atividade psicológica é bastante elementar e determinada por sua herança biológica. Mas esses fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida.

Uma idéia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia da mediação. Essa, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. A relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Um exemplo bem simples que mostra a diferença entre relação direta e mediada é o caso da vela. Quando uma criança aproxima a sua mão, pela primeira vez, da chama de uma vela, logo que sente a dor, retira a mão, portanto esta relação é direta entre o calor da chama e a mão. Num outro momento, quando a criança for mexer, novamente, em uma vela, ao sentir o calor da chama, ela lembrará da dor na experiência anterior e irá retirar a mão antes de se queimar. Essa segunda situação estará mediada pela lembrança do que já lhe aconteceu anteriormente. Mas ainda pode ocorrer de alguém dizer para que ela não coloque a mão na vela, pois pode se queimar. Esta situação estará mediada pela intervenção de uma outra pessoa.

Vygotsky trabalhava com a noção de que a relação do homem com o mundo é, fundamentalmente, mediada. Segundo Oliveira (1992, p.24),

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. (...) Suas proposições contemplam, assim, a dupla natureza do ser humano, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior do grupo cultural.

Vygotsky apresentou dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. De acordo com Rego (1995), o instrumento tem a função de regular as ações sobre os objetos. É provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza. Por exemplo, na caça, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante; para cortar uma árvore, a utilização de uma serra é mais eficiente que as mãos. Já, o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho. Os signos são chamados de 'instrumentos psicológicos', são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, dirigem-se ao controle das ações psicológicas. Por exemplo, no trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar; a palavra copo é o signo que representa o utensílio para beber água. "A diferença consiste em que os instrumentos são ferramentas que servem para transformar os objetos. [...] os signos são ferramentas

que provocam transformações no sujeito” (SANTOS, 2003, p.133).

Mas, para que os signos possam transformar o sujeito, é preciso que haja a internalização dos mesmos. Para Vygotsky, “a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa” (SANTOS, 2003, p. 134).

Pela dificuldade de conseguir ler e, conseqüentemente, de escrever, o disléxico precisa de um mediador para lhe auxiliar na realização de suas tarefas que envolvam essas habilidades. Essa mediação pode ser realizada através de pessoas que dominem o código escrito e através de instrumentos e signos que lhe ajudarão a internalizar os conhecimentos, podendo auxiliar o disléxico a ir muito além das suas limitações impostas pela dislexia.

A mediação é particularmente importante, como recurso para garantir a qualidade das experiências sociais e culturais da criança, e de capital importância para compensar as limitações funcionais que as crianças com deficiência enfrentam, já que, a priori, encontram limitações na linha orgânica ou biológica do desenvolvimento (BEYER, 2005, p.80).

Santos (2003) relata que Vygotsky criou a ‘Lei da dupla formação’, que consiste no fato de que toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social (entre as pessoas – interpessoal) e, mais tarde, em nível individual (no interior do próprio sujeito - nível intrapsicológico).

A criança vai se apropriando aos poucos dos modos de funcionamento da sua cultura. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (por exemplo: quando sai com a mãe, esta mostra ao filho que no sinal vermelho o carro deve parar. Quando sai com o pai, a própria criança mostra que, no sinal vermelho, o pai deve parar o carro. Aí, o processo está internalizado).

Desse modo, a atividade que antes precisou ser mediada (regulação interpsicológica ou atividade interpessoal) passa a constituir-se num processo voluntário e independente (regulação intrapsicológica ou atividade intrapessoal).

A operação com sistemas simbólicos define o salto para os processos psicológicos superiores. A linguagem humana é o sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, sendo suas funções básicas o intercâmbio social e o processo de generalização e abstração (OLIVEIRA, 1992).

Através da linguagem, é possível designar os objetos do mundo exterior (a palavra faca que representa um utensílio da alimentação), as ações (andar e cortar), as qualidades dos objetos (fofo ou áspero) e as relações entre os objetos (abaixo, acima, próximo).

De acordo com Rego (1995), o surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem: permite lidar com objetos do mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes (só de ouvir a frase 'o vaso caiu' sabe-se o que significa sem ter visto a ação); possibilita o processo de abstração e generalização (a palavra 'árvore' designa qualquer árvore - independente do tipo ou tamanho. Nesse caso, a palavra generaliza o objeto e o inclui numa determinada categoria); e possibilita a comunicação entre os homens, que garante, como conseqüência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Para Vygotsky (REGO, 1995, p.25),

A cultura não é pensada como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de "palco de negociações", em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

Segundo Rego (1995), Vygotsky afirmava que a relação entre o pensamento e a fala passa por várias mudanças ao longo da vida do indivíduo. Apesar de terem origens diferentes e se desenvolverem de modo independente, numa certa altura, pela inserção num grupo cultural, o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado tipicamente humano. A linguagem expressa o pensamento da criança e age como organizadora desse pensamento. A função primordial da linguagem é o contato social, a comunicação. Vygotsky chamou de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala (ou pré-verbal) a fase em que a criança utiliza, no início da vida, o balbúcio, o riso, o choro, as expressões faciais e as primeiras palavras como forma de comunicação. O estágio pré-lingüístico do desenvolvimento do pensamento acontece antes da criança aprender a falar, através da inteligência prática, que consiste na sua capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos (como subir num banco para alcançar um

objeto).

À medida que a criança interage e dialoga com os outros, aprende a usar a linguagem como instrumento de pensamento e como meio de comunicação. Nesse momento, o pensamento e a linguagem se associam, conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional.

Os disléxicos, por vezes, têm dificuldade na comunicação verbal, pois durante uma conversa eles podem esquecer palavras que querem dizer (o nome do objeto, da ação... à qual querem se referir), o que pode dificultar a comunicação com outras pessoas.

O significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante.

Os significados estão em constante transformação, tendo em vista que são construídos ao longo dos tempos (diferentes significados para uma mesma palavra).

Vygotsky distingue dois componentes do significado da palavra: o significado e o sentido. O significado é formado culturalmente por uma sociedade. O sentido refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.

O significado de carro é 'veículo de quatro rodas para transportar pessoas'. O sentido para um taxista é instrumento de trabalho; para um adolescente é lazer; para quem já foi atropelado é uma ameaça. O uso da linguagem como instrumento de pensamento supõe um processo de internalização da linguagem.

Além de se comunicar com os outros, o indivíduo também desenvolve, gradualmente, o "discurso interior", que é uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo com a função de auxiliar as suas operações psicológicas: 'Como posso ir de carro de um lugar ao outro? Que trajeto vou seguir? Bento, Ipiranga, direita, Salvador França?'. O pensamento é abreviado, contendo apenas os núcleos de significados e não todas as palavras usadas num diálogo.

Vygotsky postulava para o processo de desenvolvimento do pensamento e da

linguagem a mesma função das outras funções psicológicas: de intersíquicas a intrapsíquicas.

Na transição entre o discurso socializado e o discurso interior, a criança recorre à 'fala egocêntrica' como um fenômeno relevante para a compreensão dessa transição. Ela fala alto para si mesma, independente da presença de um interlocutor. É utilizada como apoio ao planejamento de seqüências a serem seguidas, como auxiliar na solução de problemas (por volta dos 3 ou 4 anos de idade). 'Vou pegar aquele banquinho para pegar o gatinho. Mas é muito baixinho. Já sei, vou pegar a cadeira'.

Através de seus experimentos, Vygotsky pôde observar que este processo, apesar de dinâmico e não-linear, passa por estes estágios: da fala exterior, para a fala egocêntrica, e desta, para uma fala interior.

Os disléxicos se utilizam desta fala exterior através da subvocalização, tanto para elaborar o pensamento durante a leitura, quanto nos momentos que estão realizando outras atividades, como por exemplo, um jogo que exija atenção de raciocínio. Durante o jogo, eles vão subvocalizando as estratégias a serem seguidas como uma forma de organização do pensamento.

O aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa. Promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento. Considerando a importância do domínio da linguagem escrita para o indivíduo, Vygotsky enfatiza a necessidade de investigações que procurem desvendar a gênese da escrita, o caminho que a criança percorre para aprender a ler e escrever, particularmente, antes que se submeta ao ensino sistemático desta linguagem na escola.

Sobre o trabalho com a linguagem, Vygotsky (1991, p.133-134) descreveu que

A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite [...] a escrita deve ter significado para as crianças, de uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. [...] Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. [...] Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo. [...] o que se deve fazer é ensinar as crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras.

Por muitas vezes, os disléxicos enfrentam uma grande dificuldade para ler,

maior do que o próprio problema por si só já define, em função de que a oferta do material a ser lido não é do interesse do mesmo. Para motivar esta pessoa a tentar ler, é necessário oferecer materiais do seu interesse, que despertem a sua curiosidade sobre o conteúdo descrito, a fim de que ela sinta a necessidade e o prazer de ler.

É o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento. Vygotsky (REGO, 1995), identificava dois níveis de desenvolvimento:

* Nível de desenvolvimento real - se refere às conquistas já efetivadas. Pode ser entendido como aquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas capacidades que ela já domina, pois consegue utilizar sozinha, sem a ajuda de outros. Por exemplo: um quebra-cabeça, que ela já está acostumada a montar, vai montar sempre que quiser.

* Nível de desenvolvimento potencial – que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. Também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, mas somente com a ajuda de outra pessoa. No caso do quebra-cabeça com mais peças, agora é um pouco mais difícil, mas com a ajuda de alguém que saiba, vai lhe dando dicas e ela consegue.

Esse conceito ainda possibilita analisar os limites desta competência, ou seja, aquilo que está além desta zona: aquelas tarefas que mesmo tendo a ajuda de alguém, a criança não consegue resolver. No caso do quebra-cabeça, uma criança de um ano não conseguiria montar, mesmo com ajuda.

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento auxiliados pela mediação.

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, mediadas por um adulto ou em colaboração de um companheiro mais capaz.

Em função da dificuldade com a leitura, os disléxicos precisam do auxílio de um adulto ou de um colega que saiba ler para auxiliá-lo na realização de suas tarefas que dependem desta habilidade. Este auxílio acaba promovendo a aprendizagem de recursos e de estratégias, por parte do disléxico, que lhe ajuda a superar algumas

barreiras da dislexia, além de desenvolver outras capacidades que estão em vias de acontecer, precisando apenas de um ‘empurrãozinho’.

Outro aspecto importante é a análise da imitação e do jogo. Vygotsky (REGO, 1995), considerava o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Ele analisava também os jogos esportivos. Mas dedicava-se mais especialmente ao jogo de papéis ou à brincadeira de “faz-de-conta” (polícia-ladrão, médico, vendinha). Esse tipo de brincadeira é característico nas crianças que aprendem a falar, e que, portanto, já são capazes de representar simbolicamente e de se envolver numa situação imaginária. A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, ou um boneco como filho na brincadeira de casinha. Nesses casos ela é capaz de imaginar, abstrair os significados dos objetos reais (a vareta, o boneco) e se deter no significado definido pela brincadeira (espada, filho).

A criança passa a criar uma situação imaginária como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis (guiar um carro, remar um barco). Ela brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.

A criança assume uma postura que ela vê na realidade, em pessoas que exercem os ‘cargos’ aos quais ela está imitando (atendente de loja). Ela se comporta além do comportamento habitual da sua idade.

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento.

Penso que a brincadeira e o jogo são excelentes recursos para desenvolver habilidades que se encontram na zona de desenvolvimento proximal, seja através da imaginação durante uma brincadeira de “casinha” ou através de um jogo de cartas. A criança pode simplesmente brincar ou jogar, sem se dar conta das estratégias que está utilizando para realizar a atividade, mas que mesmo assim, permite que ela elabore o pensamento para realizá-la. Ou pode pensar sobre o seu desenvolvimento, à medida que brinca ou joga com alguém que tenha o pensamento mais elaborado e que possa

questionar algumas atitudes ou jogadas. Desta forma a criança com dislexia é estimulada a organizar o seu pensamento e as suas estratégias para responder aos questionamentos, e assim, realizar a atividade consciente da sua ação.

Para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky (REGO, 1995), fez uma importante distinção entre os conhecimentos:

* Conceitos cotidianos ou espontâneos – são construídos na experiência pessoal concreta e cotidiana da criança, através da observação, da manipulação e vivência direta desta. Por exemplo o conceito de ‘gato’. Esta palavra resume e generaliza as características deste animal, sem diferenças de cor, tamanho, raça, etc., mas distingue-o de outras categorias como livro e cachorro.

* Conceitos científicos – são aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático. Relacionam-se aqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados na escola. O conceito de ‘gato’ pode ser ampliado e tornar-se mais abstrato e abrangente: mamífero, animal, vertebrado, ser vivo.

Apesar de diferentes, os dois tipos de conceitos estão intimamente relacionados e se influenciam mutuamente, pois fazem parte, na verdade, de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos.

Para aprender um conceito é necessário, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança. Mas o pensamento conceitual é uma conquista que depende também do contexto em que o indivíduo está inserido, que define, aliás, seu ponto de chegada.

A escola desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em modo particular. Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela sociedade.

Sendo que a principal função da linguagem é a comunicação, a escola tem o papel de adaptar as estratégias de trabalho e de avaliação de acordo com as condições e as necessidades do aluno, a fim de que ele possa superar as dificuldades de leitura e de escrita, desenvolvendo outras habilidades e capacidades que independam da dislexia e que são necessárias para o seu crescimento global como ser humano. Vygotsky (apud WEISS, 1994, p. 9) enfatiza que “o bom ensino é o que se adianta ao

desenvolvimento”.

2.3 Abordagem Psicopedagógica

A abordagem psicopedagógica foi escolhida para embasar este trabalho tendo em vista a função e a importância da Psicopedagogia nas questões de aprendizagem, pois conforme Fonseca (2004, p. 37):

A Psicopedagogia trata do aprender de um sujeito. Todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, uma pesquisa sobre o processo de aprendizagem de um sujeito para, a partir dele, compreender os obstáculos existentes buscando a sua dissolução. [...] dentro da ampla questão da aprendizagem humana trata-se de desvendar, num sujeito singular, aspectos que possam estar conduzindo à aprendizagem lenta, à não-aprendizagem e ao fracasso escolar, e que podem ser detectados através do diagnóstico psicopedagógico.

Segundo Weiss (1994, p.14), “nessa investigação se pretende obter uma compreensão global da sua forma de aprender e dos desvios que estão ocorrendo nesse processo. Está se buscando organizar os dados obtidos em relação à sua vida biológica, intrapsíquica e social de forma única, pessoal”.

Podemos dizer que o que é percebido pelo próprio indivíduo ou pelos outros é chamado de sintoma. O sintoma está sempre mostrando algo. “Com o sintoma o sujeito sempre diz alguma coisa aos outros, se comunica, sobre o sintoma sempre se pode dizer algo”. (WEISS, 1994, p.14) “As atitudes representam a forma humana de revelar o estilo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que modelam as nossas interações com o mundo” (CORRÊA, 2002, p.180).

Segundo Dorneles (1997, p.354), “a prática psicopedagógica se desenvolve basicamente em três níveis: na prevenção de problemas escolares, na terapêutica de distúrbios de aprendizagem e na pesquisa psicopedagógica”.

O trabalho de prevenção de problemas escolares pode ser feito na escola ou em outra instituição de ensino. Deve abordar as características afetivas, cognitivas e sócio-culturais dos alunos através de métodos e práticas pedagógicas adequadas.

O trabalho terapêutico deve ser realizado na clínica. Este tipo de atendimento requer do psicopedagogo uma formação pessoal e profissional contínua, a fim de que

ele saiba como utilizar os recursos técnicos, pessoais e a sensibilidade para tratar com a família e com o paciente que tem uma dificuldade a ser superada. “Precisa entender o que está representando aquela dificuldade na dinâmica familiar e mostrar disponibilidade e condições teóricas e práticas de ajudar aquela criança/adolescente ou adulto” (DORNELES, 1997, p. 355).

Quanto à pesquisa psicopedagógica, o psicopedagogo deve pensar sobre a necessidade de realizá-la como uma atitude cotidiana, partindo de constantes leituras diagnósticas, a fim de direcionar e redimensionar sua prática. Para Visca (apud WOLFFENBÜTTEL, 2005, p. 137) “a investigação em Psicopedagogia é essencial para seu avanço tanto do ponto de vista teórico como técnico”.

Para que possamos identificar qualquer tipo de problema em nosso paciente, se faz necessária a realização de uma avaliação. [...] os problemas na aprendizagem podem ter diferentes origens e saber identificar essas causas é princípio fundamental, para que o psicopedagogo direcione com coerência sua ação-intervenção (WOLFFENBÜTTEL, 2005, p.28). Esta avaliação se utiliza de alguns instrumentos para chegar a um diagnóstico correto. “[...] os instrumentos de avaliação são um ótimo recurso para entender o funcionamento cognitivo do paciente que lhes é encaminhado e nortear a intervenção” (COSTA, 2004, p. 47).

A avaliação psicopedagógica envolve entrevistas com os pais ou responsáveis pela criança e com a própria criança ou adolescente; contato com a escola e com outros especialistas que já tenham atendido este paciente; análise do material escolar e exames realizados. A partir de então, se inicia uma avaliação das habilidades cognitivas da criança a fim de verificar o que está acontecendo.

Esta avaliação, segundo Dockrell e McShane (apud COSTA, 2004, p. 50), pode ser tanto quantitativa, como qualitativa. A análise quantitativa se refere aos chamados Testes padronizados com normas de referência. Eles fornecem informações sobre habilidades específicas ou aquisições de indivíduos em comparação a seus pares. Os resultados do teste medem o produto da dificuldade de aprendizagem. A vantagem de aplicação deste tipo de teste está na sua capacidade de retestagem com confiabilidade e validação. No entanto eles não fornecem detalhes sobre o conhecimento da criança e nem esclarecem sobre o processo envolvido na dificuldade de aprendizagem dela.

A análise qualitativa se refere aos chamados Testes padronizados com critérios de referência. Estes se relacionam às habilidades necessárias para realizar uma tarefa. Os critérios são previamente especificados para realizar a avaliação. Estes testes ajudam a identificar se a criança apresenta ou não as habilidades ou competências necessárias e permitem a análise do padrão de erro. Assim possibilitam a visualização das habilidades que devem ser trabalhadas após a avaliação. Através deste tipo de teste podemos identificar os tipos de erros cometidos pela criança. A análise destes erros durante a realização da tarefa pode facilitar a compreensão das dificuldades apresentadas por ela. A partir de então, podemos determinar que tipo de intervenção será mais apropriada. Segundo Costa (2004, p. 52), “uma avaliação psicopedagógica eficaz deve conter essas duas análises”.

Durante a aplicação das técnicas, na avaliação da criança, “duas preocupações básicas devem ser apontadas: saber observar, isto é, deixar a criança falar, não esgotar nada, e, ao mesmo tempo, saber buscar algo preciso, ter a todo momento alguma hipótese de trabalho para comprovar. A contra-argumentação é particularmente importante, pois permite reconhecer o grau de estabilidade da estrutura operatória que o sujeito possui. Essa estabilidade (ou instabilidade) dá informações importantes para o planejamento terapêutico posterior. Evita-se mais de um tipo de técnica na mesma sessão. [...] São observadas algumas características emocionais que interferem no desenho das crianças com dificuldades de aprendizagem. Algumas crianças prejudicadas emocionalmente apresentam desempenho cognitivo irregular e discrepante nas diferentes técnicas (DORNELES, 1990, p. 130 -131).

Weiss (1994, p.2), partindo da questão da aprendizagem humana, aborda os aspectos que conduzem ao fracasso escolar e que podem ser detectados através do diagnóstico psicopedagógico. “Considera-se o fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. Essa questão pode ser analisada e estudada por diferentes perspectivas: a da sociedade, a da escola e a do aluno”.

A perspectiva da sociedade é a mais ampla e permeia as demais. Nesta estão incluídos: o tipo de cultura, as condições e relações político-sociais e econômicas vigentes, o tipo de estrutura social, as ideologias dominantes e as relações explícitas ou implícitas desses aspectos com a educação escolar.

No diagnóstico psicopedagógico do fracasso escolar de um aluno não se pode

desconsiderar as relações significativas existentes entre a produção escolar e as oportunidades reais que determinada sociedade possibilita aos representantes das diversas classes sociais” (Weiss, 1994, p.2).

A perspectiva da escola é vista como sendo a maior contribuinte para o fracasso escolar de seus alunos. A aprendizagem do aluno depende, em parte, de como os conceitos são trabalhados pela escola e também das condições sociais que determinaram a qualidade deste trabalho. Por isso é necessário que os alunos possam contar com uma escola bem estruturada, com apoio material e pedagógico, com professores qualificados.

O ato de ensinar faz parte das condições externas do ato de aprender. Segundo Weiss (1994, p.4) “A má qualidade no ensino provoca um desestímulo na busca do conhecimento. Não há, assim, um investimento dos alunos, do ponto de vista emocional, na aprendizagem escolar, e este movimento seria uma condição interna básica”.

Outro problema da escola está na qualidade e na dosagem da quantidade de informações a serem transmitidas, tanto quanto na avaliação da aprendizagem. Tais situações, se mal conduzidas, são geradoras de uma ansiedade insuportável para o aluno chegando à desorganização de sua conduta por não agüentar o excesso de ansiedade. “As diversas questões ligadas à escola precisam ser pesquisadas durante o diagnóstico para se evitar alocar ao paciente, como se fossem aspectos internos seus, pontos ligados a aspectos externos do processo de ensino-aprendizagem” (WEISS, 1994, p.7).

Na perspectiva do aluno, esta tem a ver, especificamente, às suas condições internas de aprendizagem, focando-se, assim, a questão na intra-subjetividade.

A aprendizagem normal se dá de forma integrada no aluno (aprendente) no seu pensar, sentir, falar e agir. Quando começam a aparecer dissociações de campo e sabe-se que o sujeito não tem danos orgânicos, pode-se pensar que estão se instalando dificuldades na aprendizagem: algo vai mal no pensar, na sua expressão, no agir sobre o mundo. É hora de pesquisar por onde está começando a fratura (WEISS, 1994, p. 7).

Weiss (1994) descreve que na prática diagnóstica é preciso levar em consideração alguns aspectos ligados às três perspectivas – sociedade, escola e aluno

- de abordagem do fracasso escolar. A interligação desses aspectos – orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos - ajudará a construir uma visão gestáltica da pluricausalidade desse fenômeno, possibilitando uma abordagem global do sujeito em suas múltiplas facetas.

Aspectos orgânicos estão relacionados à construção biofisiológica do sujeito. Alterações nos órgãos sensoriais poderão impedir ou dificultar o acesso aos sinais do conhecimento. A construção das estruturas cognoscitivas se processa num ritmo diferente entre indivíduos normais e portadores de deficiências sensoriais, pois existem diferenças nas experiências físicas e sociais vividas. Diferentes problemas do sistema nervoso central poderão acarretar alterações, como, por exemplo, disfasias e afasias, que comprometem a linguagem e poderão, ou não, causar problemas de leitura e escrita.

Aspectos cognitivos estão ligados ao desenvolvimento e funcionamento das estruturas cognoscitivas em seus diferentes domínios. Estão incluídos nessa área aspectos ligados à memória, atenção, antecipação, etc.

Numa visão piagetiana, o desenvolvimento cognitivo é um processo de construção que se dá na interação entre organismo e o meio. Se esse organismo apresenta problemas desde o nascimento, o processo de construção do sujeito sofrerá alterações no seu ritmo (Weiss, 1994, p.8).

Aspectos emocionais estão ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão deste através da produção escolar. Remete aos aspectos inconscientes envolvidos no ato de aprender. O não-aprender pode, por exemplo, estar denunciando uma dificuldade na relação da criança com sua família.

Aspectos sociais estão ligados à perspectiva da sociedade em que estão inseridas: a família e a escola. Inclui a questão das oportunidades. “O modo próprio de aprender se constrói desde o nascimento e envolve os meios utilizados durante as diferentes situações de aprendizagem na vida. Nesse sentido, há um reconhecimento da relevância das interações com a família [...]” (WOLFFENBÜTTEL, 2005, p.18). O trabalho psicopedagógico precisa levar à interação constante, no meio social do paciente. “O trabalho clínico precisa ser realizado em constante diálogo com a família e

com a escola do paciente, de modo que possam cooperar com o mesmo durante o tratamento. A psicopedagogia não é e não pode ser solitária” (CORRÊA, 2005, p.119).

Aspectos pedagógicos contribuem muitas vezes para o aparecimento de uma formação reativa aos objetos da aprendizagem escolar. Neste conjunto estão as questões de organização e funcionamento da escola que influenciam no processo de aprendizagem.

Uma boa escola deve ser estimulante para o aprender. Por isso a função básica dos profissionais desta área deve ser a de melhorar as condições de ensino para o crescimento constante do processo de ensino e aprendizagem, prevenir dificuldades na produção escolar; fornecer meios, dentro da escola, para que o aluno possa superar dificuldades na busca de conhecimentos anteriores ao seu ingresso na escola; atenuar ou, no mínimo, contribuir para não agravar os problemas de aprendizagem nascidos ao longo da história pessoal do aluno e de sua família. De acordo com Vygotsky (1989), a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar e que esta nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.

No território escolar a Psicopedagogia possui um papel importante no sentido de cuidar de todos os processos de ensino e aprendizagem que acontecem no interior da escola. Isto significa dar conta dos processos de aprendizagem docentes e discentes, dos seus medos, preconceitos, dificuldades e facilidades que, articulados no conjunto, configuram a identidade de todo o grupo escolar (CORRÊA, 2006, p.151).

Destacamos que a idéia básica da aprendizagem como um processo de construção se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão. Essa construção se dá sob a forma de estruturas complexas, que se dá através de um processo auto-regulado e intrasubjetivo.

O psicopedagogo é aquele que se ocupa das relações entre ensinantes/aprendentes e de como se operam as passagens /aquisições do conhecimento em um contexto específico. O psicopedagogo trata do ser em desenvolvimento, o qual vivencia relações consigo mesmo, com o mundo que o rodeia e com diversos objetos de estudo, aprendendo na construção do seu próprio conhecimento (CORRÊA, 2006, p. 150). Não existem caminhos definidos sobre a atuação do psicopedagogo; o que existe são práticas construídas no dia-a-dia, empiricamente, sem que o apoio teórico apareça como indispensável (CORRÊA 2002, p. 179).

[...] Para tanto, cabe destacar que, além do conhecimento teórico-prático, são qualidades essenciais a esse profissional: o exercício de escuta; o olhar sobre o

significado do aprender em cada contexto e grupo; a tolerância à frustração diante das próprias limitações; a aceitação e compreensão sobre as dificuldades dos sujeitos não projetando assim um ideal de paciente e de grupo; ter uma postura permanentemente investigativa e pesquisadora; ter visão ampla que considere todos os fatores que intervêm no processo de aprender, ter autonomia e compromisso com sua formação permanente; ter suas próprias questões de aprendizagem bem trabalhadas e resolvidas (WOLFFENBÜTTEL, 2005, p.30).

Penso que o trabalho do psicopedagogo, tanto na escola como na clínica, seja o de proporcionar que o aluno/paciente possa se descobrir um sujeito capaz de superar suas dificuldades de aprendizagem e aprender a contornar as adversidades encontradas durante a sua vida. Mas mais importantes do que as dificuldades devem ser as possibilidades que uma pessoa tem para vencer na vida, se tornar alguém realizado e feliz, seja disléxico ou não.

2.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Podemos encontrar várias definições na literatura para a expressão consciência fonológica. Vejamos algumas delas:

Rueda (apud COSTA, 2002, p. 6) descreve que “consciência fonológica é a habilidade de manejar explicitamente as estruturas internas da palavra e, em conseqüência, não ter dificuldade para operar com ela”.

Moojen et al (2003, p.20) descrevem que:

a consciência fonológica envolve o reconhecimento, pelo indivíduo, de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Existem na literatura várias hipóteses sobre a relação entre a consciência fonológica e a leitura (questão principal desta pesquisa). Segundo Morais (apud SALLES, 2001, p.35) “a hipótese mais aceita é a interativa, na qual haveria uma relação recíproca entre consciência fonológica e leitura, ou seja, aprender a ler ocasiona o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e estas, por sua vez facilitam a aprendizagem da leitura”.

Certos níveis de consciência fonológica podem preceder a aprendizagem da

leitura, como o caso da rima e da aliteração. Mas níveis mais avançados como a consciência de fonemas pode resultar do aprendizado da leitura. Stackhouse (apud SALLES, 2001, p.35) “sugere que a consciência fonológica das crianças desenvolve-se de um nível implícito a um nível mais explícito através do aumento da experiência ortográfica”.

Existem diferentes níveis de consciência que contribuem ao desenvolvimento total da consciência fonológica. Cada um deles pode contribuir para o desenvolvimento dos outros e, todos eles, repercutem na aprendizagem da leitura e da escrita (COSTA, 2002, p.7).

► Consciência da sílaba:

Para Freitas (2003, p.16) a consciência da sílaba “é o primeiro caminho da segmentação sonora”.

A sílaba é uma unidade natural de segmentação de fala, sendo esta uma vogal ou grupo de sons da fala pronunciados numa só emissão de voz. Portanto é a menor unidade oral de segmentação da palavra que é possível articular independentemente.

A consciência silábica é claramente distinta na fala, portanto é um conhecimento adquirido cedo e pode se desenvolver antes de a criança aprender a ler e escrever (COSTA e ALFONSIN, 2005).

► Consciência intra-silábica

Segundo Freitas (2003), as palavras podem ser divididas em unidades intra-silábicas, que são maiores que um fonema individual e menores que uma sílaba. Através da capacidade de perceber os sons finais são identificadas as rimas. Estas podem rimar somente a última letra (café – boné), como uma sílaba inteira (balão – salão) ou então mais de uma sílaba (chocolate – abacate). Percebendo os sons iniciais possibilita o reconhecimento de aliterações (minhoca – menino / preto – prato / carroça - caminhão)

► Consciência do fonema

Para Stuart & Clothart (apud SALLES, 2001, p. 35):

A segmentação fonêmica, uma das habilidades da consciência fonológica, pode influenciar a velocidade com a qual as unidades de reconhecimento de palavras são desenvolvidas. Nesta visão, tanto palavras regulares quanto irregulares serão beneficiadas com habilidade da criança de segmentar palavras faladas em seus componentes fonêmicos. [...] A rota de acesso direto ao léxico também é construída de acordo com o nível da consciência fonológica da criança.

Segundo Byrne (1995, p.39), para dizer o que é consciência fonêmica “devemos considerar a natureza da fala e seu relacionamento com a escrita”. Até a criança se confrontar com as questões de leitura e escrita, ela já desenvolveu boa parte das questões de fala. No entanto, a leitura e a escrita não se desenvolvem de uma forma tão natural quanto a fala. A fala é uma atividade quase que contínua. Não ficamos segmentando aquilo que estamos falando. Ao contrário, acontece na leitura e na escrita, pois precisamos “descobrir os elementos da fala contínua que correspondem aos elementos discretos da escrita alfabética” (p.40). Estes elementos discretos existem na fala, mas em nível abstrato: são os fonemas que distinguem “pato” de “mato”. Eles são integrados em uma corrente contínua de som, existindo como unidades separadas somente na mente do falante. E é nesse ponto que podemos definir o que é consciência fonêmica: “é a consciência da natureza psicologicamente segmentada (enquanto oposta à natureza fisicamente contínua) da fala” (p.41). Por isso, as propriedades relevantes da corrente da fala devem ser trabalhadas com as crianças, pois isto aumenta o progresso nos estágios iniciais da alfabetização, especialmente na decodificação e na escrita. O domínio inicial destas habilidades parece ser benéfico, pelo menos nas séries iniciais escolares.

Segundo Gough e Larson (1995, p.15) descrevem que:

A consciência fonológica é a chave para aprender a ler línguas com ortografias alfabéticas, como o português. [...] Muitos estudos têm mostrado que o treinamento da consciência fonológica, para aqueles que não a têm, aumenta significativamente sua habilidade subsequente de leitura. [...] A consciência fonológica requer que a criança ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra.

Penso que o trabalho com a consciência fonológica é importante não só para as crianças que apresentam dificuldades na alfabetização, como também para todas as crianças em processo de alfabetização. Tendo em vista que a leitura e a escrita partem, inicialmente da fala, ou seja, que há relações entre o som do que falamos com a grafia das letras (independente da ortografia correta), a tarefa inicial mais importante é estimular a criança a pensar sobre a fala e a perceber estes sons, e, aos poucos, ir associando-os às letras. Assim esta relação se torna mais visível e prática para a criança. Através de jogos e brincadeiras ela pode ir ‘descobrir os segredos’ do código alfabético.

A partir disso, penso que desenvolver a consciência fonológica é essencial para os disléxicos, pois as pessoas com este transtorno de leitura têm dificuldade de relacionar os sons com a grafia das letras. Não conseguem perceber que as palavras são formadas por diferentes sons, que têm uma quantidade finita e que podem ser manipulados entre si para formar todas as palavras que falamos, lemos e escrevemos. Portanto, o trabalho com a consciência fonológica tem a função de auxiliar os disléxicos na construção e desconstrução do código alfabético, a fim de que eles percebam ‘os segredos’ do mesmo, possibilitando a eles participarem de uma sociedade letrada.

3 Metodologia

3.1 Abordagem Metodológica do Estudo

A proposta de pesquisa que interessa à Psicopedagogia é a científica.

Pesquisa científica é a investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um tema estudado. Avança-se a partir dos resultados obtidos. Se não houvesse pesquisa não teríamos progressos em nossos conhecimentos, não haveria novas descobertas e invenções científicas. [...] Para Freire é necessário pesquisar para conhecer (WOLFFENBÜTTEL, 2005, p.136).

3.1.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa se desenvolverá numa abordagem qualitativa, pois, segundo Triviños (1987, p.125):

Esta metodologia considera o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que procura desvendar. Através do método dialético é capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.

Triviños (2001,p.83), descreve que “a pesquisa qualitativa não pretende generalizar os resultados que alcança nos estudos”.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características.

1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados, constituindo o investigador o instrumento principal. Em educação, a investigação qualitativa é freqüentemente designada por naturalista, pois o investigador realiza sua pesquisa nos locais em que os sujeitos estão inseridos. As informações são coletadas em situações de contato direto com os participantes em seus contextos habituais. Posteriormente, serão analisadas e registradas segundo o entendimento do investigador. Triviños (1987, p.128), diz que “o ambiente é importante na configuração da personalidade, problemas e situações de existência do sujeito”.

2ª) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou de imagens. Incluem transcrições de entrevistas, relatórios de observações, fotos, vídeos, documentos pessoais, entre outros. Os dados devem ser abordados de forma minuciosa e preservados como foram registrados ou transcritos. A palavra escrita assume particular importância tanto no registro dos dados como na disseminação de resultados.

3ª) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. “Devido à interação constante que se estabelece com os participantes durante o percurso da pesquisa, torna-se possível captar informações sobre comportamentos, procedimentos e atitudes, que desvelam o processo como um todo” (BERNARDI, 2006, p.31). Inclusive permite que se conheçam informações passadas, para entender atitudes atuais.

4ª) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Os dados não são recolhidos para responder hipóteses que já se tenha as respostas. “Para um investigador que planeje elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só começa a se estabelecer após a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos” (BOGDAN e BIKLEN, p.50).

5ª) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. O investigador questiona os sujeitos da pesquisa com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles estruturam o mundo social em que vivem. O processo de condução de investigação reflete um diálogo entre o investigador e os sujeitos, que revelam uma não neutralidade nos significados apreendidos pelo investigador.

A pesquisa de abordagem qualitativa privilegia a compreensão do fenômeno a ser estudado prescindindo de uma preocupação com a generalização. Essa opção metodológica encontra origem nas características próprias da área humana, mais especificamente, ao tratarmos de sujeitos, suas relações, suas constituições, seus desejos, suas faltas, suas construções, etc. (WOLFFENBÜTTEL, 2005, p.136).

Tendo em vista que a pesquisa foi desenvolvida a partir da situação de uma determinada criança e que se deu seguindo as características relatadas anteriormente, o Estudo de caso foi o tipo de pesquisa mais adequado para esta situação.

3.1.2 Estudo de Caso

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo detalhado de um contexto, de uma situação ou de um sujeito, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo. Segundo Lüdke e André (1986, p.17):

O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Wolffenbüttel (2005, p.142) também descreve sobre o estudo de caso que:

A prática em Psicopedagogia apresenta particularidades e por sua natureza específica, requer técnicas de estudo científicas e adequadas. O estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa que tem como objeto de estudos uma unidade que se analisa em profundidade.

Lüdke e André (1986) apresentam características fundamentais do estudo de caso:

1ª) Os estudos de caso visam à descoberta: o quadro teórico inicial servirá de base, a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. Assim, podemos ver que o conhecimento é algo inacabado, pois a construção se faz e refaz constantemente. Portanto, o pesquisador estará buscando sempre novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.

2ª) Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”: um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

3ª) Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda: o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa

determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

4ª) Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação: o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.

5ª) Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor possa fazer as suas generalizações naturalísticas. Estas ocorrem em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.

6ª) Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social: quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo é deixado para os leitores tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios.

7ª) Os relatos de estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa: os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. A preocupação é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

A preocupação central ao desenvolver um estudo de caso é a compreensão de um fenômeno singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único. Mesmo que alguns aspectos possam ser verificados em outros casos, cada caso deve ser visto como único, pois nenhum outro será igual em suas especificidades. Segundo Wolffenbüttel (2005, p.140):

A Psicopedagogia, ao considerar o seu objeto de estudos, precisa olhar para o ser humano em sua complexidade, considerando-o como um ser pluridimensional. A dimensão racional que fala da inteligência, da lógica, da razão e a dimensão desejante que expressa a afetividade, o simbólico, a emoção, em conjunto com outros fatores constituem esse sujeito aprendente

que é o foco de estudos da Psicopedagogia. Dessa forma, a opção metodológica para pesquisa em Psicopedagogia deverá inevitavelmente levar em conta as considerações anteriores.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo Geral

Abordar as dificuldades pedagógicas apresentadas por uma criança com diagnóstico prévio em dislexia, acompanhada de intervenção psicopedagógica para a superação destas dificuldades.

3.2.2 Objetivos Específicos

- ▶ Identificar como os especialistas chegaram ao diagnóstico de dislexia na aluna pesquisada;
- ▶ Identificar as dificuldades da aluna a partir de uma avaliação psicopedagógica;
- ▶ Realizar uma intervenção psicopedagógica com a aluna, a fim de minimizar as suas dificuldades pedagógicas na leitura;
- ▶ Verificar as modificações apresentadas na aluna com dislexia após intervenção realizada.

3.3 Problema e Questões Norteadoras da pesquisa

Partindo do problema de pesquisa, como a intervenção psicopedagógica pode auxiliar no tratamento de crianças com dislexia, encadearam-se as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- ▶ Como os especialistas chegaram ao diagnóstico de dislexia nesta aluna?
- ▶ Quais as dificuldades desta aluna em relação à leitura e à escrita?
- ▶ Quais as modificações observadas após a intervenção psicopedagógica?

3.4 Participantes da Pesquisa

A escolha dos participantes foi de forma intencional nesta investigação, tendo em vista que o presente estudo se deu em torno de uma aluna específica com diagnóstico prévio em dislexia, a qual é referenciada de agora em diante como MC (Maria Clara). Os demais participantes são pessoas que convivem com ela (mãe, professora, equipe diretiva da escola onde estuda e da escola onde estudou) e profissionais que estão diretamente relacionados ao seu tratamento (psicólogos e psicopedagoga).

A Psicopedagogia procura compreender os fenômenos estudados em sua totalidade. Dessa forma, há sentido em se propor investigações abertas realizadas com a participação de pessoas que interagem com o objeto a ser estudado – normalmente sujeitos em situações de não-aprendizagem (WOLFFENBÜTTEL, 2005, p.140).

3.5 Procedimentos

O trabalho de pesquisa foi realizado de acordo com os seguintes procedimentos:

- ▶ Contato com a mãe de MC, a fim de solicitar a permissão para realizar a pesquisa com sua filha.
- ▶ Contato com a Direção da escola em que MC estuda, para a entrega da minha carta de apresentação, como aluna pesquisadora do Curso de Mestrado em Educação da PUCRS, bem como o pedido de permissão para realizar parte da pesquisa nesta escola.
- ▶ Preenchimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, por escrito, pelos participantes da pesquisa (Anexos A, B, C).
- ▶ Realização das entrevistas semi-estruturadas com a mãe de MC, os psicólogos, a psicopedagoga, a equipe diretiva da escola e a própria MC. As entrevistas foram realizadas, individualmente, com os participantes. As mesmas seguiram um roteiro pré-estabelecido, e foram ampliadas conforme a necessidade de

cada entrevista (Anexos D, E, F, G, H, I).

▶ Entrevista com a professora de MC para apresentar a pesquisa, conversar sobre o desenvolvimento de MC e discutir estratégias de trabalho na turma de MC (Anexo J).

▶ Foi utilizado um diário de campo com todas as anotações necessárias durante o tempo de coleta de dados: avaliação, intervenção e reavaliação.

▶ Durante a pesquisa foram realizadas intervenções psicopedagógicas com a aluna, da seguinte maneira:

- uma avaliação inicial, a fim de poder verificar o seu desenvolvimento até o início da pesquisa. A mesma serviu para verificar o diagnóstico de dislexia.

- várias intervenções psicopedagógicas com a aluna, a fim de minimizar suas dificuldades em relação à aprendizagem;

- ao final da pesquisa, foi realizada uma nova avaliação na aluna, a fim de verificar o seu crescimento durante o período de intervenções.

▶ Observação dos ambientes (escola e moradia) e dos relacionamentos de MC com outras pessoas.

▶ Acompanhamento e assessoramento do trabalho escolar de MC, tanto com ela como com a escola.

▶ Realização da análise de dados da pesquisa, envolvendo a teoria e as práticas desenvolvidas.

▶ Posterior à pesquisa, foi dada uma devolução dos resultados à família da aluna e à escola.

3.6 Análise de dados

Os dados obtidos através de entrevistas foram transcritos e analisados segundo a Metodologia de Análise de Conteúdo, de Bardin (2002). Segundo Moraes (1994, p.104), pela possibilidade que esta técnica oferece de investigar um objeto ou um problema de pesquisa, tendo como fonte primordial de dados os conteúdos da comunicação, “visando a descrição do conteúdo das mensagens”.

Conforme Bardin (apud FERREIRA, 2006), análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ferreira (2006), a partir da abordagem de Bardin, relaciona as possibilidades de uso da análise de conteúdo:

A análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.

A mesma autora salienta que

O pesquisador que trabalha seus dados a partir da perspectiva da análise de conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado.

Segundo Moraes (2002, p.2),

Uma análise textual envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nesta descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído.

Na análise textual da pesquisa qualitativa, foi necessário descrever e interpretar o corpus do trabalho através da análise e síntese, a fim de compreender os discursos e os fenômenos existentes na pesquisa.

A partir da análise do material coletado, surgiram as categorias, observando os elementos essenciais na construção de sistemas de categorias válidas, segundo Moraes (2002), a necessária relação das categorias com o contexto a que se refere a afinidade com os objetivos do estudo e a fundamentação teórica. As categorias elencadas levaram em conta o desenvolvimento biopsicosocial de MC, a partir dos seguintes aspectos: biológicos, sociais, psicológicos, pedagógicos e psicopedagógicos.

4. Avaliação e Intervenção Psicopedagógica

Neste capítulo, abordarei o trabalho realizado com MC: a intervenção psicopedagógica na escola, a avaliação inicial, as intervenções com MC e a reavaliação realizada ao final das intervenções planejadas para esta pesquisa.

4.1 Intervenção Psicopedagógica na escola

A escola é o local onde a dislexia se manifesta com mais força, tendo em vista que as atividades são permeadas pela leitura. MC estava em uma nova escola, com novos professores e colegas, e a dislexia era uma novidade para todos.

Logo no início do ano letivo, fui até a escola para conversar com a diretora, a orientadora educacional e a professora de MC, sobre o seu desenvolvimento escolar. Relatei como vinha trabalhando com ela, na sala de aula, tendo em vista que havia sido minha aluna no ano anterior. Baseando-nos nestes dados e nas possibilidades da escola, combinados algumas estratégias para a professora trabalhar com MC.

Nesta conversa, sugeri uma intervenção com a turma de MC e tive a autorização da direção para realizá-la. Mas MC estava se entrosando bem com os colegas e me pediu para não falar a eles sobre a dislexia. Passado um mês de aula, MC me pediu para que fosse conversar com seus colegas, pois estava se sentindo deixada de lado na hora de realizarem atividades em conjunto.

Então, no início do mês de abril, fui pela primeira vez à sala de aula de MC, onde os alunos foram muito receptivos. Primeiramente, apresentei-me como aluna da PUC e disse que estava fazendo uma pesquisa sobre dislexia. Perguntei se alguém sabia o que era isto. Mas ninguém sabia.

Expliquei que a dislexia é um transtorno de aprendizagem, ou seja, uma dificuldade que nasce e morre com a pessoa. Esta se apresenta na leitura, na escrita,

nas direções, na administração do tempo e na memória. Situações muito simples para muita gente, podem não ser tão simples para os disléxicos, como por exemplo: saber o número do telefone de casa, lembrar do sobrenome do melhor amigo, ler uma história legal e saber contá-la depois.

Então, convidei-os a realizarem comigo algumas atividades para que eles entendessem melhor o que é a dislexia. Como todos aceitaram, apliquei as estratégias descritas a seguir com o objetivo de que eles experienciassem, um pouco, dos sentimentos de frustração e dificuldades pelos quais passam os disléxicos. Para ajudar mesmo um disléxico, é preciso colocar-se no lugar dele, sentir e pensar como ele. Do contrário, as técnicas não têm sentido.

As estratégias foram organizadas em dois blocos: o primeiro com desafios para o processamento da linguagem e o segundo com desafios para o processamento da informação. Para cada atividade, foram chamadas duas ou três crianças para realizá-la perante a turma.

As atividades foram adaptadas a partir de sugestões feitas por FRANK (2003) a pais e professores.

Desafios para o processamento da linguagem:

a) Limitar as letras

* atividade - Conversa entre dois alunos durante 3 minutos, sendo que não poderiam dizer nenhuma palavra que tivesse a letra 'F'.

* reação esperada - Fala bem lenta, pois a pessoa teria que pensar muito no que dizer e falar ao mesmo tempo.

* relato da atividade - Dois alunos foram chamados para conversar. Perguntei sobre o que iriam conversar. Eles disseram que seria sobre futebol. Falei que deveriam conversar por 3 minutos, mas sem falar palavras que tivessem a letra 'F'. Disseram que seria impossível falar sobre este assunto sem mencionar palavras com esta letra. Mas concordaram com a regra e realizaram a tarefa. O menino 'A' começou a falar e parecia estar dando um discurso sobre futebol. Cuidava para não dizer palavras com 'F' e

falava rapidamente. Mas sua fala não tinha muito nexos. O menino 'B' conversava com muito cuidado. Sua fala ficou bem truncada, mas havia coerência no que ele dizia.

* análise da atividade com a turma - Perguntei o que eles tinham achado da conversa dos colegas. Disseram que, em algumas vezes, os colegas falaram palavras com 'F' e que o colega 'B' quase não falou porque ficou pensando muito no que dizer e não dizia quase nada. O aluno 'B' relatou que ficou ansioso, pois queria falar sem descumprir a regra e que assim foi muito difícil saber o que dizer.

* relação da atividade com a dislexia - O disléxico tem a sensação de frustração e de exaustão enquanto tenta falar, ler ou escrever e não acha as palavras.

b) Encontrar a ortografia correta de um nome

* atividade - Dei dois nomes para dois alunos (Rafael – para o primeiro e Constância – para o segundo). Disse que eles não sabiam escrever corretamente estes nomes. Portanto teriam que procurar este nome escrito em algum lugar, a fim de se certificar da ortografia correta. O nome precisaria estar num envelope na sala da diretora da escola em 3 minutos.

* reação esperada - O nome Rafael é mais comum, poderia ser encontrado no material de um colega. Mas Constância é bem mais complicado para ser encontrado.

* relato da atividade - Chamei a aluna 'C' e relatei a atividade a ser realizada com o nome Rafael. Ela procurou um pouco pela sala até que se deu conta de que o nome de um colega era Rafael. O nome estava escrito numa lista da informática em um painel da sala. Ela copiou o nome e entregou a folha dentro dos três minutos. O aluno 'D' deveria escrever o nome Constância. Passados os três minutos, solicitei que ele encontrasse uma outra maneira de cumprir sua tarefa, escrevendo o nome corretamente e entregando para a diretora. Então, ele perguntou se poderia pedir ajuda a um colega. Aceitei a idéia. Ele chamou um colega. Entre eles, discutiram qual a ortografia correta e entregaram a folha com o nome.

* análise da atividade com a turma - Perguntei o que eles tinham achado do resultado da atividade da colega 'C'. Eles disseram que ela teve sorte de ter recebido um nome que tinha na sala. Mas que o colega 'D' não teve a mesma sorte, pois este nome é difícil de ter numa sala de aula. Acharam que a decisão dele de pedir ajuda foi

a mais correta na hora.

* relação da atividade com a dislexia - O disléxico sente-se frustrado quando quer escrever algo e não consegue lembrar a ortografia correta e, muitas vezes, precisa da ajuda de alguém que saiba como escrever.

c) Viver sob pressão

* atividade - Pedi que um aluno lesse um texto (da Mecânica de Manutenção de Máquinas) frente à sua turma. O mesmo tinha palavras de fora do cotidiano das crianças.

* reação esperada - As palavras complicadas dificultariam a leitura.

* relato da atividade - Solicitei a ajuda de um aluno que lesse bem. O aluno 'E' se apresentou e começou a leitura. Leu muito vagarosamente e sem fluência.

* análise da atividade com a turma - Os colegas disseram que aquele colega lia muito bem em aula, mas que não dava para entender o que ele tinha lido. Perguntei ao aluno o que houvera. Ele disse que não estava muito acostumado com aquelas palavras e que assim ficou difícil para ler bem.

* relação da atividade com a dislexia - O disléxico fica estressado em ler um texto perante seus colegas mesmo que seja simples, pois como seu léxico de palavras geralmente é pequeno, ele precisa realizar a leitura pela via fonológica, o que torna a leitura lenta, sem fluência e sem sentido, tanto para quem lê, como para quem ouve.

* texto lido:

Tolerâncias de Forma

As tolerâncias de forma GD&T são exibidas na caixa de diálogo de elemento geométrico para cada elemento. As Tolerâncias de Forma são:

Nivelamento;

Retilidade;

Cilindricidade;

Conicidade;

Esfericidade;

Circularidade nos elementos.

d) Trocar de mão

* atividade - Solicitei que todos copiassem do quadro um parágrafo escrito por mim. A cópia deveria ser com a sua mão não-dominante (o destro escreveu com a esquerda e o canhoto com a direita). Mas solicitei que dois colegas que escreviam rápido, copiassem com sua mão dominante. Avisei para a turma que assim que os dois colegas terminassem, o quadro seria apagado.

* reação esperada - A letra ficaria feia, demorariam para copiar e muitos não iriam conseguir acabar.

* relato da atividade - Escrevi uma frase no quadro e pedi que todos realizassem a tarefa.

* análise da atividade com a turma - Perguntei: “O que sentiram durante a cópia? Foi fácil? Por quê? Como ficou a letra?” Eles relataram que foi difícil, pois não estão acostumados a escrever com aquela mão. Demoraram muito mais do que demoram normalmente e a letra ficou feia. A maioria disse que não conseguiu copiar tudo, pois como era com a outra mão eles se perdiam e tinham que olhar várias vezes para o quadro.

* relação da atividade com a dislexia - O disléxico copia de forma muito lenta, pois precisa olhar letra por letra do que está escrito, ficando para trás da turma. Isso faz com que não tenha todo o material escrito no quadro pela professora. Muitas vezes, a escrita fica ilegível, disforme e com muitas omissões ou troca de letras e de palavras.

Desafios para o processamento da informação:

a) Ter excesso de informações

* atividade - Dois alunos foram chamados para realizar a leitura de dois textos diferentes, um imediatamente após o outro. Um terceiro aluno foi chamado para ouvir as leituras. No final das leituras, este aluno deveria dizer, com detalhes, tudo o que

ouviu dos colegas.

* reação esperada – Provavelmente, o aluno ficaria confuso e saberia poucas informações.

* relato da atividade - O aluno 'F' realizou a leitura do texto das libélulas e a aluna 'G' realizou o texto do gorila. O aluno 'H' conseguiu falar sobre algumas das informações dos textos. Quando disse que não sabia mais nada, perguntei aos colegas se alguém sabia dizer algo mais. Alguns alunos falaram mais alguns aspectos lidos.

* análise da atividade com a turma - Questionei à turma: “Por que vocês acham que o colega 'H' conseguiu repetir poucas informações?” Eles relataram que foram muitas informações ao mesmo tempo. Se o colega 'F' tivesse lido e conversado sobre o texto e, depois, a colega 'G' fizesse o mesmo, o colega 'H' saberia mais informações. Relatei a dificuldade do disléxico quando a professora fala muitas informações em pouco tempo. Ele não consegue absorver muita coisa, e isto dificulta sua aprendizagem se não tiver ajuda de alguém para lembrar do restante.

* relação da atividade com a dislexia - Para o disléxico, o excesso de informações prejudica a compreensão das mesmas. É necessário que os conteúdos escolares sejam discutidos com ele, pois realizando *feedback* ele pode absorver melhor as idéias.

* textos lidos:

Texto 1: Libélula

A libélula pertence à ordem dos Odonatas.

Tem abdome longo, cabeça grande, com antenas e olhos enormes, três pares de pernas e asas finas e translúcidas. Alimenta-se de pequenos insetos.

Sofre a metamorfose dos ovos depositados na água. As libélulas nascem como ninfas, estado no qual permanecem cerca de três anos. Depois, a água e viram adultas.

Foram encontrados fósseis de uma libélula que viveu há mais de 300 milhões de anos e tinha 70 centímetros de uma ponta a outra da asa.

Fonte: Revista Gênios, ano 2, nº. 102.

Texto 2: Gorila

O gorila pertence à família dos Pongídeos.

Seu habitat natural são as florestas africanas.

Tem a pelagem preta ou acastanhada. Nos machos adultos, o dorso é cinza.

Os machos chegam a ter 2 metros de altura e pesam cerca de 200 quilos. As fêmeas são menores.

Ele se alimenta de folhas, brotos, cascas e frutos.

É um ser social, pois vive em bandos de até 30 elementos. Um macho adulto sempre é o líder.

Pode emitir cerca de 20 sons diferentes, mas o mais amedrontador é o rugido de um macho zangado.

Está ameaçado de extinção devido à destruição de seu habitat e à caça.

Fonte: Revista Gênios, ano 2, nº. 103.

b) Perder o fio da meada

* atividade - Um aluno foi chamado para ler um pedaço de um texto e dizer só o que era mais importante.

* reação esperada - O leitor não entenderia a história, por isso não saberia o que é importante ou não.

* relato da atividade - O aluno 'I' realizou bem a leitura do texto. Perguntei o que era menos importante na história. Ele não sabia responder. Então comecei a fazer perguntas sobre o que ele leu: 'Quem é o Pedro? Que idade ele tem? Que tipo de jogo é falado no texto?' Ele disse que o Pedro é um menino, de 10 anos e que o jogo era de futebol.

* análise da atividade com a turma - Perguntei se as respostas do colega 'I' estavam certas. Alguns concordaram e outros não. Alguns até disseram que não dava para saber, pois ali não falava. Um aluno disse que Pedro deveria ser uma criança, pois se fosse grande, seu pai não estaria tentando lhe ajudar a entrar no jogo. Um aluno disse que o Pedro poderia até ser uma criança 'especial'. Perguntei o que era uma criança especial para ele. Ele relatou que era aquela que tem algum tipo de deficiência como Síndrome de Down. Questionei então: 'E o jogo? Que jogo é este?' Falaram de

vários jogos, mas não do jogo deste texto, pois não há informação. Mostrei que esta falta de informações é o que sente um disléxico que precisa ler um texto em vários dias, para então, depois falar sobre a história lida. A mesma fica fragmentada e as informações esquecidas.

* relação da atividade com a dislexia - Os disléxicos sentem-se perdidos na leitura de um livro. Quando estão no meio da história, não sabem mais como é que começou. Nem conseguem definir o que é importante ou não.

1.2 Texto lido:

Pedro perguntou-me:

- Pai, você acha que eles me deixariam jogar?

Eu sabia das limitações do meu filho e que a maioria dos meninos não o queria na equipe. Mas entendi que se Pedro pudesse jogar com eles, isto lhe daria uma confortável sensação de participação.

Aproximei-me de um dos meninos no campo e perguntei-lhe se Pedro poderia jogar. O menino deu uma olhada ao redor, buscando a aprovação de seus companheiros da equipe e mesmo não conseguindo nenhuma aprovação, ele assumiu a responsabilidade e disse que aceitava sua companhia.

Ao concluir estas atividades, perguntei o que eles tinham achado do trabalho. Disseram-me que gostaram muito, mas que deve ser muito difícil ser disléxico. Então, combinei com a turma, de voltar na semana seguinte. No entanto, eles teriam uma tarefa para realizar: conversar com a família sobre o que foi discutido em aula e perguntar se conhece alguém que tenha dislexia.

Na semana seguinte, retornei à escola com o objetivo de retomar o assunto da dislexia, falando sobre a tarefa dada no encontro anterior, apresentar MC como disléxica e buscar formas dos colegas poderem ajudá-la no desenvolvimento das suas tarefas em sala de aula.

Logo que cheguei à sala de aula, fui recebida com grande animação da turma. Eles estavam inquietos em poder me contar as conversas que tiveram com seus

familiares sobre a dislexia. Alguns disseram que tinham familiares com dislexia e outros se acharam disléxicos. Durante a conversa, fui fazendo alguns esclarecimentos sobre a dislexia. Os alunos chegaram à conclusão de que não eram e nem conheciam nenhum disléxico.

Foi então que eu lhes disse que na turma deles havia uma colega com dislexia. Perguntei se eles suspeitavam de alguém. O colega que senta ao lado de MC disse que era ela, pois ele vê sua dificuldade para realizar as tarefas. Outros colegas sugeriram os nomes de outras pessoas por algumas dificuldades apresentadas pelos mesmos. Analisando cada caso, concluímos que a única disléxica naquela turma era MC.

Iniciamos, então, uma conversa voltada para a ajuda em sala de aula. Esclareci que todas as pessoas precisam de ajuda. Cada uma de acordo com as suas dificuldades. MC tem dificuldades na área da leitura, da escrita e do cálculo. Precisa de colegas para ler as atividades para ela e explicar o que tem de fazer. As respostas, ela tem capacidade para dar, pois não tem problema de entender o que se está conversando.

Em matemática, ela precisa usar alguns recursos como palitos para contagem, calculadora, tabuada, entre outros a fim de resolver as situações solicitadas pela professora. No entanto, ela tem muitas qualidades e facilidades para ajudar seus colegas. Tem boas idéias para os trabalhos em grupo e para confeccionar cartazes. A partir de então, cada um teria que descobrir, junto com MC, onde ela precisava de ajuda e onde ela poderia ajudar os colegas.

Perguntei se eles estavam dispostos a ajudar MC e a professora, pois como ela é só uma em sala de aula e tem muitos alunos para atender, não pode passar dando atenção só a ela. Portanto, precisaria de todos para auxiliar nesta tarefa. Eles se mostraram bem dispostos a ajudar. Inclusive relataram outros momentos em que precisaram ajudar outros colegas: em séries anteriores, no turno integral da escola e na aula de reforço.

Concluindo esta intervenção, combinamos que, na medida em que as situações fossem aparecendo, eles poderiam construir em conjunto com a professora e com MC as melhores maneiras para ajudá-la.

4.2 Avaliação Inicial

A avaliação psicopedagógica foi organizada em três partes: leitura, escrita e fluência verbal. Esta testagem foi realizada para avaliar os conhecimentos sobre a leitura e a escrita com o objetivo de analisar em que ponto da aprendizagem estava MC, para então, a partir dos resultados, organizar o planejamento de intervenções.

4.2.1 Teste de leitura

O teste de leitura foi organizado em três partes: via fonológica (sílabas), via lexical (palavras isoladas) e leitura de textos.

*** Via fonológica (sílabas)**

A avaliação da via fonológica foi realizada através da leitura de sílabas isoladas. Nesta etapa, foi possível verificar se MC relacionava o som da letra à sua grafia em sílabas isoladas, portanto, sem sentido por si só.

Para esta avaliação, foi utilizado o Protocolo de Decodificação de Sílabas Complexas, elaborado por Sônia Moojen. Este material é composto por 136 sílabas, organizadas com uma rigorosa análise fonológica conforme critérios definidos pela autora. Este e alguns outros materiais elaborados por Sônia Moojen que utilizei nesta pesquisa, ainda não foram publicados. Tive acesso e autorização para sua utilização, por comunicação pessoal.

As sílabas foram apresentadas em cartelas contendo 20 sílabas em cada uma. Foi salientado que ela deveria pronunciar as sílabas em voz alta, uma a uma, sem pressa, procurando ter certeza do que estava lendo. À medida que ela lia o material, eu anotava como as sílabas estavam sendo lidas. Por exemplo, se na sílaba 'per' ela pronunciou 'ber', eu anotava esta troca para posterior análise dos tipos de erros, pois os erros foram analisados de duas formas: uma quantitativa e uma qualitativa.

Na análise quantitativa, interessava saber o número de sílabas erradas, não

importando o tipo de erro. Para tanto, foi somado o número de sílabas decodificadas com falhas e aplicada uma regra de três para descobrir a percentagem de erro no protocolo. O escore de MC foi o seguinte:

Quadro 1 – Análise quantitativa da leitura via fonológica

103 ----- sílabas com erro
136 ----- 100% de sílabas a acertar
$X = \frac{100 \times 103}{136} = 75,73\%$

Na análise qualitativa do erro, o desempenho foi analisado de forma mais detalhada ficando mais evidente o tipo de erro cometido. Quando MC leu 'ber' por 'per', foi registrada uma substituição (p / b); 'garal' por 'gral', um acréscimo (a); 'fo' por 'fos', uma omissão (s); 'bul' por 'blu', uma transposição (L). Para isso foi consultada a tabela de Conversor Fonema-Grafema (Moojen, comunicação pessoal) Análise desta atividade: na análise quantitativa MC apresentou 75% de falhas na decodificação de sílabas complexas, média não compatível com a faixa de escolaridade, que poderia ser de até 8% , de acordo com uma padronização parcial para o nível da 3ª série. Na análise qualitativa, MC cometeu erros de todos os tipos ao longo da leitura: surda/sonora; substituição; inversão; transposição; omissão e adição de letras.

* Via lexical (palavras)

A avaliação da via lexical é realizada através da leitura de palavras isoladas, que fazem parte do Teste de Decodificação de Palavras e Pseudopalavras, elaborado por Sônia Moojen. Este teste é composto por cinquenta vocábulos isolados (monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos). Entre eles, alguns são inventados, portanto sem significado para o leitor. O escore de MC foi o seguinte:

Quadro 2 – Análise quantitativa da leitura via lexical

<p>30----- palavras lidas incorretamente</p> <p>50 ----- 100% de palavras a acertar</p> $X = \frac{100 \times 30}{50} = 60\%$
--

Análise: MC apresentou 60% de falhas na leitura de palavras, média não compatível com a faixa de escolaridade, que poderia ser de até 2,6% na 3ª série, a média de lapsos na leitura em voz alta de vocábulos isolados (monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos), segundo França (2007).

* Leitura de texto

Para esta etapa, foi utilizada a Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos, de Saraiva, Moojen e Munarski (2005). O objetivo era ver se MC tinha uma compreensão geral das leituras realizadas.

O primeiro texto trabalhado foi o da lontra. O material explorado foi um cartão que possui em um de seus lados a foto colorida do animal e do outro lado possui um texto informativo sobre o mesmo. O texto escolhido foi de acordo com a série que MC estuda (4ª série), conforme indicação das autoras do material.

O trabalho foi desenvolvido na seguinte seqüência:

a) Apresentei a figura do animal que está no cartão, perguntei o que ela sabia sobre este animal e anotei seus conhecimentos;

b) Solicitei uma leitura silenciosa do texto para verificar o que ela entende e aprende através deste tipo de leitura. O tempo de leitura foi medido.

c) Após a leitura, estabeleci com MC uma conversa sobre o texto. Solicitei que ela me dissesse o que leu. Algumas coisas ela disse espontaneamente. Outras eu perguntei seguindo as perguntas orientadoras para auxiliar a compreensão do texto, no material elaborado por Saraiva, Moojen e Munarski (2005). Tudo o que ela disse foi

sendo anotado.

d) Solicitei uma nova leitura silenciosa, mas direcionada. Durante a leitura, ela deveria buscar respostas para as perguntas que fiz, mas que não soube responder. Refiz as perguntas novamente para ela ter claro o que eu queria saber. Após esta segunda leitura, refiz as perguntas e anotei as respostas.

e) Solicitei uma leitura oral para verificar se acrescentava alguma informação e medi o tempo da leitura.

O segundo texto trabalhado foi o do elefante, também informativo, indicado para a 2ª série pelas autoras (Saraiva, Moojen e Munarski, 2005). O objetivo era verificar se com um texto de menor complexidade, MC conseguia melhores resultados. Este foi realizado com uma leitura silenciosa, uma oral e o questionamento das perguntas sugeridas no material utilizado.

O terceiro texto foi uma narrativa: João Preguiçoso realizado somente com a leitura oral, indicado para 3ª e 4ª séries. O objetivo era ver se ela conseguia compreender melhor somente através da leitura oral e se o texto narrativo facilitaria a leitura e o entendimento do mesmo, tendo em vista que, geralmente, nesse tipo de texto pode ser mais fácil entender a mensagem do que o texto informativo. (Anexo L)

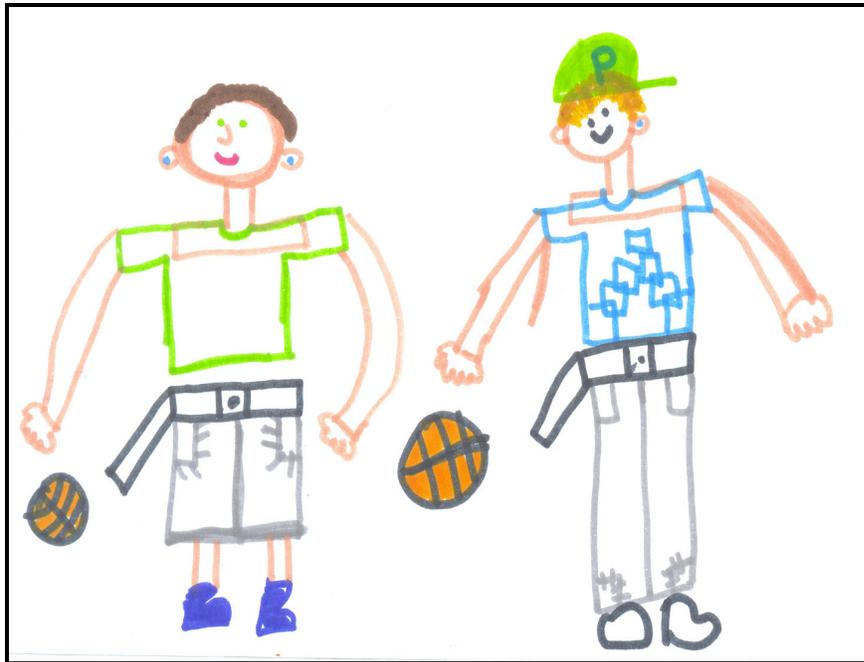
Análise desta atividade: Nos textos informativos, MC mostrou fazer inferências com os conhecimentos prévios, além das inferências com as ilustrações. Também mostrou ter entendido um pouco daquilo que estava lendo em nível de compreensão geral. Mas faltou a leitura de palavras específicas que permitiria o entendimento completo dos textos e aumentaria o seu conhecimento sobre os animais. No texto narrativo, ela teve dificuldade de ler palavras que eram essenciais para a compreensão da história. Em ambas as leituras, ela demorou muito tempo tentando decifrar as palavras, perdendo assim a fluência da leitura.

4.2.2 Teste de escrita

O teste de escrita foi realizado com o objetivo de verificar o desempenho ortográfico de MC e foi organizado em três partes: a produção sobre o desenho do Par Educativo, o Ditado Balanceado e a cópia de um texto.

* Desenho do Par Educativo – Esta parte foi composta de três tarefas: fazer o desenho do Par Educativo (uma pessoa que aprende e uma pessoa que ensina), falar a história do desenho e escrever a história contada.

Quadro 3 - Desenho do Par Educativo da Avaliação Inicial



A história sobre o desenho foi a seguinte:

“Eram dois amigos, onde um amigo sabia jogar basquete e o outro queria aprender. O Paulo (de azul) era amigo do Guilherme (de verde). O Paulo ensina para o Guilherme para poder ser craque. Primeiro, ele ensinou a picar a bola, depois jogar de uma mão para outra sem deixar cair, depois abrir as pernas para fazer um passe picando por debaixo da perna. Depois fazer um grupo. Jogar um para o outro sem deixar o adversário pegar. Depois jogaram no colégio em dois grupos. O time deles ganhou.”

A história escrita foi a seguinte: “Pauto em Guilhemar aimgo de infses o fims.”

Análise desta atividade: Segundo Visca (2002), o vínculo de aprendizagem pode ser abordado investigando a relação com os objetos de aprendizagem, com quem ensina e de quem aprende. No entanto, neste momento foi avaliada apenas a escrita a

partir do desenho realizado. O desenho apresenta duas pessoas envolvidas numa situação de aprendizagem de um jogo, estando de pleno acordo com a proposta. A história oral teve o seguimento de alguns passos do basquete. Com algumas idéias incompletas, mas bem possível de se entender o que estava acontecendo, com início, meio e fim. O problema foi na hora da escrita. Os nomes dos meninos estão escritos de forma quase correta. Na sala de aula, ela tem colegas com estes nomes. Talvez o costume em vê-los escritos, tenha lhe ajudado a escrever. Mas no restante não dá para ler e nem para dizer que é uma história. Sua escrita também está bem comprometida, certamente pela falta da relação letra/som.

* Ditado balanceado (MOOJEN, 1985)

O ditado balanceado foi aplicado segundo orientações da autora. Das 50 palavras ditadas, MC escreveu todas de forma incorreta, não apresentando conhecimento das regras ortográficas e nem a associação letra/som.

* Cópia

Nesta etapa, MC teve 3 minutos para copiar um texto já conhecido por ela. O objetivo era ver a velocidade da escrita, verificando quantas palavras ela conseguia escrever dentro deste tempo.

Análise da atividade: A ortografia das palavras copiadas estava correta. Apareceram algumas trocas de maiúscula/minúscula, pontuação e parágrafo. Ela apresentou uma escrita de 21 palavras em três minutos. Uma média não compatível com a faixa de escolaridade (4^a série), pois deveria escrever em torno de 50 palavras por minuto.

4.2.3 Teste de Fluência verbal - O teste de fluência foi organizado em duas partes: semântica e fonológica. Este teve por objetivo verificar se a fluência verbal tem alguma relação com as dificuldades de leitura e escrita.

Na fluência semântica, MC teve um minuto para dizer nomes de animais, depois mais um minuto para nomes de comidas e mais um minuto para nomes de roupas. Nesta parte do trabalho, foi importante observar se ela mantinha a fluência ou

não entre as palavras faladas.

Quadro 4 - Escore da fluência semântica

- animais: 8 palavras
- comidas: 10 palavras
- roupas: 11 palavras

Na fluência fonológica, MC teve tempo para dizer palavras que começam com as letras F, A, Z (um minuto para cada letra).

Quadro 5 - Escore da fluência fonológica

- letra F: 3 palavras
- letra A: 2 palavras
- letra Z: 2 palavras

Análise da atividade: MC não atingiu o mínimo de palavras nem na fluência verbal e nem na fonológica, que deve ser a partir dos 8 anos de idade de 17 a 20 palavras por minuto. Além disso, ela fez muitas pausas entre uma palavra e outra.

Fazendo uma análise geral da avaliação de MC, pude observar que o resultado de cada atividade deixou claro que MC ainda não construiu a via fonológica. Como esta é a principal via de acesso à leitura, o trabalho deveria se iniciar pela construção desta via, com atividades específicas de consciência fonológica, para, a partir de então, construir a via lexical, a fim de facilitar a sua leitura e compreensão do que lê.

4.3 Intervenção Psicopedagógica com MC

As atividades de intervenção com MC foram estabelecidas a partir dos resultados da avaliação inicial. Como ela precisava construir a via fonológica, o trabalho deveria iniciar com atividades que desenvolvem a consciência fonológica.

A primeira atividade desenvolvida foi o Álbum dos Sons (MOOJEN, comunicação pessoal). Neste material, a criança precisa construir os sons de cada letra associado à sua grafia. O alfabeto é construído, seguindo sua ordem original, sendo analisado letra por letra.

Comecei, então, pela letra 'A', onde MC escreveu as 4 formas de apresentação da letra (script e cursiva, maiúscula e minúscula). Depois, analisamos o som desta letra. "Qual é o som da letra 'A'? Ela tem apenas um som? Que sons ela tem?" Neste momento, apareceram os diferentes sons da letra 'A': aberto (A) e fechado (Ã, AN, AM). Depois ela precisou analisar se esta letra tem um som contínuo (podemos encher o peito de ar e falar esta letra até o ar se acabar) ou descontínuo (não conseguimos manter o som da letra, ele é falado apenas num golpe de ar). Concluiu que ela tem um som contínuo e fez uma marcação no alto da página, uma linha contínua, para marcar o som da letra. (Anexo M)

A segunda letra foi a letra 'B': o desenho da letra, os sons que ela tem (o 'B' tem apenas um som), e se o seu som é contínuo ou descontínuo. Exercitando o som do 'B', ela concluiu que tem o som descontínuo, e marcou no alto da página uma linha pontilhada para marcar este tipo de som.

Com a letra 'C', repeti todos os passos e ela descobriu que esta letra possui dois tipos de som: o contínuo quando está acompanhado das letras 'e' e 'i', pois tem o som de /S/, e descontínuo quando está acompanhado de 'a', 'o' e 'u', pois tem o som de /K/. Esta observação precisa aparecer na folha do álbum para que a criança, sempre que tiver alguma dúvida, volte ao álbum e esclareça as regras.

E assim continuei até o final do alfabeto, analisando letra a letra.

Concomitante ao Álbum dos Sons, eu e MC montamos um Álbum de Palavras. Este teve o objetivo de fazer com que ela pensasse em palavras que iniciasse com os sons que estávamos trabalhando, ampliando assim, o seu vocabulário. Quando

trabalhamos a letra 'A', montamos a folha de palavras que começa com 'A', tendo o cuidado de marcar as que começam com o som aberto (**armário**) ou fechado (**Ana**).

À medida que o trabalho ia avançando, eu ia incluindo alguns jogos de consciência fonológica, a fim de que MC pudesse também ter momentos de prazer com atividades de leitura. O jogo auxilia na aprendizagem de forma divertida, muitas vezes, sem que a criança se dê conta que está trabalhando com a aprendizagem de algo que ela tem dificuldade. Os jogos fizeram parte de todo o trabalho de intervenção do início ao fim.

Após concluir os dois álbuns, iniciei a atividade de leitura de textos. Pequenos textos, todos escritos com letra maiúscula, em fonte 14 e espaço 1,5. Este recurso facilitava sua leitura, mesmo que ela não apresentasse problemas visuais. Observando sua leitura no texto Uma máquina diferente (autor desconhecido), percebi que ela tinha dificuldades em separar as sílabas de algumas palavras na hora da leitura. Por exemplo, na palavra 'inventar', ela não sabia se o 'n' ficava na primeira ou na segunda sílaba. Ela confundia com a separação da palavra 'mania'. Em 'in-ven-tar' o 'n' fica na primeira sílaba. Em 'mania' o 'n' fica na segunda sílaba. Então, comecei a marcar o texto com alguns laços a lápis, marcando a separação da sílaba.



Depois comecei a apresentar textos com algumas palavras já separadas por hífen e outras escritas normalmente: “MA-NO-EL, UM ME-NI-NO MUI-TO SABIDO, TEM MA-NI-A DE DES-MON-TAR E CON-SER-TAR A-PA-RE-LHOS.”

Este recurso foi utilizado para aumentar a fluência da leitura. Como ele facilitava a leitura das palavras, MC foi se sentindo mais à vontade com os textos. Quando ela começava a leitura errada como na palavra 'semana' que ela lia primeiro o 'e' (es-ma-na), eu solicitava que prestasse a atenção no som da primeira letra da sílaba, assim ela se dava conta do /s/ e conseguia realizar a leitura correta.

As palavras em que ela apresentava mais dificuldades em um determinado texto, eu as colocava em um jogo específico, trabalhava as palavras e dava novamente o mesmo texto para ela ler. Sua leitura foi se tornando mais fluente, pois já relacionava letra/som e o seu léxico também foi aumentando.

Algumas vezes, ela realizava a leitura repetida de um mesmo texto por três vezes (uma a cada encontro). Na terceira vez, as palavras já lhe eram bem mais familiares e sua leitura transcorria mais naturalmente, facilitando a compreensão.

Para desenvolver a escrita, iniciei o trabalho com algumas figuras em que a escrita era formada por sílabas simples, como mala, bola, pato e vaca. Eu mostrava a figura; perguntava o nome da figura; quantas sílabas tinham a palavra; qual era a primeira sílaba; qual era a segunda sílaba; como escrevo a primeira sílaba (ela pensava nos sons e escrevia); como escrevo a segunda sílaba.

Aos poucos, eu fui aumentando as dificuldades ortográficas, colocando palavras com mais sílabas simples (ca-va-lo, a-ba-ca-te); com sílabas com mais de duas letras (gai-o-la, e-le-fan-te); com **lh** (a-lho); com **nh** (ga-li-nha); com **ch** (cha-péu); com **r** no início da sílaba (ra-to, a-ra-ra); com **r** medial (li-vro, es-tre-la); com **r** no final da sílaba (mor-ce-go, pin-tor); com **n** nasalizado (ban-co, on-ça); com **n** acompanhando a vogal no meio da palavra (a-nel, a-ni-ver-sá-rio); com **m** nasalizado (lâm-pa-da, tam-pa); com **m** acompanhando a vogal no meio da palavra (a-mi-go, ver-me-lho). E continuei colocando outras dificuldades de escrita da Língua Portuguesa.

Também trabalhei com poesias, pois além de ser um ótimo exercício para desenvolver os sons das palavras através das rimas, é um tipo de texto que MC gosta muito. Iniciei com poesias que têm um conteúdo bem claro do que querem dizer, a fim de também poder trabalhar a interpretação oral.

Uma das poesias trabalhadas foi Se for inventor invente, de autoria de José Paulo Paes, no livro Lé com Cré, da Editora Ática.

Se você for inventor invente

Um creme que tire ruga

de pescoço de tartaruga

Um pente que penteie sozinho

lombo de porco-espinho.

E um lenço forte bastante

para assoar tromba de elefante.

A leitura desta poesia foi muito boa, pois MC conseguiu realizar a leitura de todas as palavras. Após a leitura realizei uma interpretação oral (P – minha pergunta; R – resposta de MC):

P – Quais foram as três invenções?

R – O creme, o pente e o lenço.

P – Para que servia o creme?

R – Para tirar as rugas?

P – De quem?

R – Da tartaruga.

P – E o pente?

R – Pra pentear sozinho.

P – Quem?

R – O porco-espinho.

P – E o lenço?

R – Pra assuar o nariz.

P – De quem?

R – Do elefante?

P – Como se chama o nariz do elefante? (Pergunta para medir conhecimento geral, pois não tem a resposta no texto, mas está dentro do assunto)

R – É tromba.

P – Como deveria ser o lenço?

R – Grande e forte.

Nesta atividade, foi possível avaliar a leitura com sentido. Primeiro, porque ela gosta de poesia e segundo, que esta poesia abordava palavras conhecidas por ela, pois as mesmas já haviam sido trabalhadas durante os nossos encontros. A leitura fluiu bem, sendo assim, houve compreensão da leitura. No entanto, pude perceber que suas respostas ainda são fragmentadas. É necessário ir perguntando o que mais se quer saber. Quando perguntei ‘para que servia o creme’, ela deveria ter respondido que era

para tirar rugas de tartaruga, sem que eu tivesse que perguntar ‘de quem’, pois o creme foi feito para tartarugas. E assim nas demais questões e na interpretação de textos narrativos ou informativos.

Outra atividade desenvolvida foi a leitura de sílabas complexas com significado. Na avaliação inicial, MC mostrou muita dificuldade para ler as sílabas complexas, no material apresentado para o teste de leitura (Protocolo de Decodificação de Sílabas Complexas). Então resolvi trabalhar as sílabas inseridas em palavras. Fui pegando das mais simples (3 letras - PER, CAS) às mais complexas (4 ou mais letras - trans, vros).

O trabalho deu-se da seguinte forma: eu mostrava a sílaba para ela ler. Depois ela deveria dizer uma palavra que possui aquela sílaba. Se ela não soubesse nenhuma, eu dava uma palavra. Então ela deveria pegar a sílaba que estava digitada num pedaço de papel e associar às letras soltas, que estavam à sua disposição em cima da mesa e escrever a palavra inteira. Para o registro, eu montei um quadro com as respostas. No quadro abaixo, apresento algumas das situações que apareceram:

Quadro 6 - respostas da atividade com formação de palavras

Sílaba	Leitura da sílaba	Palavra	Escrita da palavra
Brin	ok (leu corretamente)	brincar	ok (escreveu corretamente)
Pré	soletrou P-R-E e depois leu pre	preço	preso (utilizou o som correto, mas a letra errada)
Pal	ok	palma(eu dei a palavra)	ok
Dra	dor, dar (não conseguiu ler)	Eu li e ela deu a palavra dragão	ok
Fres	ok	fresco	ok

A grande maioria das sílabas foi lida. Algumas foram lidas com bastante facilidade. Outras precisaram ser soletradas ou pensadas no som inicial da sílaba e depois no som de cada letra, para depois serem lidas. Com as sílabas que ela não conseguiu ler, eu voltei a trabalhar com algumas palavras. Assim, aos poucos, ela foi aumentando o seu vocabulário de palavras.

4.4 Reavaliação

Na reavaliação, todos os testes da avaliação inicial foram refeitos, seguindo os mesmos critérios de avaliação. Em alguns deles, foram utilizados os mesmos instrumentos, como nos testes de leitura de via fonológica e lexical. Em outros, os instrumentos foram alterados, como na leitura de texto para o teste de interpretação, pois o texto inicial já havia sido trabalhado e poderia dar interferência no resultado.

4.4.1 Teste de leitura

* Via fonológica (sílabas)

Neste teste, utilizei, novamente, o Protocolo de Decodificação de Sílabas Complexas, obtendo os seguintes resultados:

a) Análise quantitativa dos erros de decodificação:

Quadro 7 - comparação da avaliação quantitativa dos erros de decodificação

escore da avaliação	escore da reavaliação
103----- palavras com erros	37----- palavras com erros
136 ----- 100% de palavras a acertar	136 ----- 100% de palavras a acertar
$X = \frac{100 \times 103}{136} = 75,73\%$	$X = \frac{100 \times 37}{136} = 27,20\%$

b) Análise qualitativa do erro

Na reavaliação, MC apresentou erros do seguinte tipo:

Quadro 8 - resultados da avaliação qualitativa dos erros de decodificação

Tipos de erros	Quantidades de erros
Omissões	10
Acréscimos	03
Transposições	11
Substituições	12
Inversões	01
Total	37

Análise: na análise quantitativa, MC apresentou 75% de falhas na decodificação de sílabas complexas. Na reavaliação seu escore foi de 27% de erros, sendo a média esperada de 8%. Na análise qualitativa (observando os dados do quadro), é possível perceber que MC teve um grande crescimento no seu processo de leitura. Suas dificuldades ainda se encontram nas omissões (não lê uma letra da sílaba – drar/dra), transposições (inverte a localização das letras na horta de ler – gro/gor) e substituições (troca a letra/som - blan/bran), porém numa quantidade de acertos bem maior. Mesmo tendo ficado com o percentual de erros acima da média é possível perceber o avanço da sua leitura na via fonológica.

* Via lexical (palavras) - Leitura de palavras de forma rápida.

Quadro 9 - comparação da avaliação de leitura lexical

escore da avaliação	escore da reavaliação
30----- palavras lidas incorretamente	20----- palavras lidas incorretamente
50 ----- 100% de palavras a acertar	50 ----- 100% de palavras a acertar
$X = \frac{100 \times 30}{50} = 60\%$	$X = \frac{100 \times 20}{50} = 40\%$

Análise: observando o quadro, é possível perceber que MC apresentou apenas

20% de crescimento na leitura da via lexical. Penso que este percentual é pequeno porque estas palavras não fazem parte do seu dia-a-dia e nem foram trabalhadas durante a intervenção, justamente para ver se isto faria diferença ou não. A conclusão que posso tirar, neste caso, é de que o léxico realmente precisa ser construído. Um detalhe bastante importante é de que as palavras precisam ser significativas, pois das 20 erradas, 8 eram pseudopalavras (palavras inventadas, sem sentido).

* Leitura de texto

Para este teste, foram utilizados dois textos: o primeiro texto “A girafa” é informativo e foi retirado do material elaborado por Saraiva, Moojen e Munarski (2005). Foi trabalhado da mesma forma que o texto da lontra. O segundo texto “A Raposa e o Galo” (Anexo N), é uma narrativa de Pedro Bandeira e a abordagem foi criada por mim.

Sobre este segundo texto, tenho algumas observações que gostaria de relatar: quando ela viu a palavra ‘animais’, leu ‘bichos’; quando ela viu a palavra ‘VI’, leu ‘seis’ (em número romano); a palavra ‘panela’ ela não conseguiu ler, mas logo quando leu ‘no fogo’, voltou e disse ‘panela no fogo’.

Após a leitura, solicitei que ela contasse o que entendeu da história. Seu resumo foi o seguinte:

“A raposa queria sair com o galo e convidou os amigos. Chegou o lobo que queria dançar com o bezerro. O gato tava cuidando dos filhos dele. O rato não pode ir com os amigos porque teve que cuidar do seu pai. Tinha amigos novos: três cachorros. A raposa disse que tinha que ir embora mis cedo porque ela ficou com medo dos cachorros e amarelou. Foi embora correndo.”

Posteriormente fiz algumas perguntas que ela respondeu (P- minha pergunta; R – resposta de MC):

P – Qual era a intenção da raposa com o galo?

R – Ser amiga.

P – Tu sabes que raposa come galo?

R – Não.

P – O lobo pode dançar com o bezerro? Por quê?

R – Não, porque ele pode comer.

P – Por que tu achas que a raposa foi embora quando ela viu os cachorros?

R – Porque cachorro não gosta de raposa. Eles comem ela.

P – Qual era a intenção da raposa com o galo?

R – Comer ele.

P – Quem foi mais inteligente, a raposa ou o galo? Por quê?

R – o galo, porque ele viu que a raposa queria comer ele e ele disse que vinha os cachorros e ela saiu correndo.

Análise: da mesma forma que a leitura de palavras isoladas não teve muita diferença no resultado, a leitura dos textos também não. Isto se deu porque algumas das palavras que eram essenciais para responder as perguntas do texto 1 não foram entendidas. O simples fato de realizar a leitura e depois fazer perguntas relacionadas ao texto, que tem interesse de ver se a criança aprendeu novas informações, mas sem dar algumas pistas, não mostra aprendizagem do conteúdo. Já no texto 2, MC entendeu um pouco mais do que leu, mas não entendeu a mensagem do texto. Isto pode ser verificado na resposta da primeira pergunta, pois ela disse que a raposa queria ser amiga do galo. Com o decorrer das perguntas, dando algumas dicas, ela chegou ao final da interpretação entendendo que a raposa queria era comer o galo e não ser sua amiga. Portanto, acredito que o trabalho com o disléxico precisa desta mediação.

4.4.2 Teste de escrita

* Par Educativo – Aqui foi repetida a mesma técnica da avaliação.

Quadro 10 - Par Educativo da reavaliação



A partir do desenho solicitei que ela contasse a história que desenhou.

Quadro 11 - História oral do Par Educativo

Era uma vez uma menina que tava procurando um curso de desenho. Ela perguntou para a professora:

- Tu que é professora de desenho?

E aí a professora começou a dar aula pra ela. Ela tinha uma escola pra ir fazer desenho. Curso de Desenho, era o nome da escola. Ela tinha mostrado os desenho que ela já sabia, pra professora.

A professora disse que só cobrava pra explicar. A menina levava o caderninho, folhas brancas e o lápis.

Alguns tempos depois ela ficou craque no desenho e começou a ensinar outras pessoas.

Quadro 12 - Escrita da história do Par Educativo

— Ela uma Coralina que procurava uma
 profesora de dezenlho e tinha uma escala
 socul a profesora e que quira fara
 a profesora podim para tralha com a
 profesora de dezenlho e dia 11 de Setembro.
 Ela jurado e pente sim ferriada profesora
 Coral. Você vai cominutuar. Sim profesora
 Coral na escala de dezenlho. Tinha e Coral
 e amigo que mora perto de casa. alguma
 tu está tarlha Coral. Sim eu tarlha uma
 escala de carusão. eu foi rui bom recebida
 as carusão a chamava eu mamondo e Coral
 é amigo de infansel.

Análise da atividade: lendo a história é possível perceber que os fatos não são encadeados, não segue uma seqüência lógica. À medida que ela foi lembrando de fatos, ela foi falando. Observando a escrita, é possível perceber o avanço na relação fonema/grafema, pois já é possível ler algumas palavras escritas, mesmo que com a permanência das trocas ortográficas. No entanto suas idéias se mostram confusas e fragmentadas. Para quem não tem conhecimento da história contada, talvez não entenda o que ela quis dizer na escrita. Parece-me que ainda é muito difícil ela ir pensando na história e na grafia ao mesmo tempo.

* Ditado balanceado

Novamente, foi utilizado o Ditado Balanceado da Sônia Moojen. A aplicação também se deu da mesma forma que na avaliação. Das 50 palavras ditadas:

Quadro 13 - resultados do Ditado Balanceado

Quantidade de palavras	Tipos de acertos e erros cometidos
19	estavam escritas corretamente, inclusive com acentos;
03	estavam escritas corretamente com erro no acento;
02	esqueceu o “H inicial”;
16	cometeu erros arbitrários e contextuais, pois trocou grafemas mantendo os fonemas;
04	cometeu 2 erros arbitrários e contextuais em cada palavra;
02	cometeu 1 erro arbitrário e contextual e a falta do “L” na sílaba “PLO”;
02	esqueceu de 1 letra no meio da palavra;
02	escreveu de forma incompreensível, não dando para entender o que escreveu.

Análise desta atividade: observando o quadro dos tipos de acertos e erros cometidos no Ditado Balanceado e o critério, é possível perceber que MC teve um bom desenvolvimento da via fonológica, precisando ainda desenvolver mais sua via lexical.

* Cópia

Na cópia MC teve 3 minutos para copiar o texto A raposa e o galo.

Análise da atividade: desta vez, ela conseguiu copiar 22 palavras. Ficou na mesma média anterior (21 palavras). A ortografia das palavras está quase totalmente correta, ela apenas teve uma palavra escrita incorretamente (louca – locuca). Persistiram os erros de troca de maiúscula/minúscula, pontuação e parágrafo. No

entanto, este tipo de atividade não foi trabalhada na intervenção. Ela apenas foi repetida para ver se MC teria se dado conta destas questões durante as leituras dos textos realizados. Mas parece que ela não percebeu.

4.4.3 Teste de Fluência verbal

Para a análise da fluência verbal, foi utilizado o mesmo teste da avaliação, no entanto este não foi trabalhado, diretamente, durante a intervenção, ou seja, não realizei nenhuma vez esta atividade específica. A intenção da repetição deste teste é para ver se o trabalho com palavras lidas e escritas possibilitou ampliar o seu vocabulário, podendo desenvolver melhor a fluência verbal.

* Fluência semântica - 1 minuto para falar palavras de cada categoria.

Quadro 14 – resultados da fluência semântica - reavaliação

Resultado da avaliação	Resultado da reavaliação
- animais: 8 palavras	- animais: 13 palavras
- comidas: 10 palavras	- comidas: 13 palavras
- roupas: 11 palavras	- roupas: 14 palavras

* Fluência fonológica: 1 minuto para dizer palavras com cada letra.

Quadro 15 - resultados da fluência fonológica - reavaliação

Resultado da avaliação	Resultado da reavaliação
- letra F: 3 palavras	- letra F: 5 palavras
- letra A: 2 palavras	- letra A: 5 palavras
- letra Z: 2 palavras	- letra Z: 2 palavras

Análise da atividade: observando os quadros comparativos é possível perceber que aumentou um pouco a citação de palavras. A fluência também foi melhor, pois MC

conseguiu manter um ritmo melhor entre as palavras ditas. Desta vez, ela se organizou por categorias para me dizer as comidas: primeiro falou de guloseimas, depois de frutas e depois de pratos salgados. No entanto, ela ainda não alcançou a média para sua faixa etária: a partir dos 8 anos de idade ela deve dizer de 17 a 20 palavras por minu

5 Análise dos dados investigativos

Para facilitar o entendimento desta análise de dados, acredito ser necessário descrever, inicialmente, alguns dados sobre a vida familiar de MC e sua trajetória escolar.

MC mora em um apartamento com a sua mãe e a sua avó materna. A rotina na casa de MC é a seguinte: Pela manhã ela levanta, toma o café preparado pela mãe ou pela avó e vai para a escola, acompanhada da mãe ou da avó. Durante a manhã sua mãe aproveita para descansar e sua avó cuida dos afazeres da casa. Ao meio dia, a mãe ou a avó busca MC na escola. Chegando em casa, as três vão almoçar juntas. À tarde, MC fica olhando TV, fazendo o seu tema escolar e vai para a rua (pátio do condomínio) com os amigos para conversar e andar de *roller*. No fim da tarde, a sua mãe vai para o trabalho. Ela trabalha como técnica em enfermagem em um hospital, uma noite sim e outra não. Na noite de folga do hospital, ela trabalha com plantões particulares. MC fica com a avó durante a noite.

Na trajetória escolar, em 1999, MC ingressou pela primeira vez em uma escola. Esta escola pertence à rede particular de ensino do município de Porto Alegre, à qual chamarei de 'Escola A'. Nesta escola, ela cursou o Jardim A, O Jardim B e a 1ª série. No ano de 2002, ela mudou-se para a 'Escola B', tendo estudado a 1ª série nos anos de 2002 e 2003, a 2ª série no ano de 2004 e a 3ª série nos anos de 2005 e 2006. No ano de 2007, ela voltou a estudar na 'Escola A' onde cursa a 4ª série.

Para complementar as informações sobre a vida escolar de MC, sua mãe cedeu-me os Pareceres Descritivos elaborados pelas professoras dos anos anteriores a 2007.

Os dados foram organizados em cinco categorias: aspectos biológicos, aspectos sociais, aspectos psicológicos, aspectos pedagógicos e aspectos psicopedagógicos.

5.1 Aspectos Biológicos

Os dados sobre os aspectos biológicos de MC foram coletados através de entrevistas com sua mãe. Inicialmente, pedi que ela me contasse um pouco da vida da

filha. Ela começou me lembrando que: “Bem, MC nasceu no dia 11 de setembro de 1994 e foi adotada com 5 dias de vida.”

Sobre o desenvolvimento, relatou que: “Até iniciar a vida escolar, o desenvolvimento dela foi normal. Ela engatinhou em torno de 1 ano de idade e começou a caminhar sozinha por volta de 1 ano e 2 meses. [...] Com 1 ano e 6 meses estava falando palavras soltas. Com 2 anos falava de tudo com frases elaboradas. [...] Começou a comer ‘papinhas’ com 6 meses. Aos 3 anos, ela comia sozinha. Mas usou a mamadeira e o bico até os 5 anos de idade. [...] O banho sozinha também foi lá por volta dos 5 ou 6 anos.”

Sobre a saúde de MC, a mãe relatou que: “Com 6 meses de idade, MC teve um leve problema respiratório, mas que em seguida ficou curada. Até agora não teve nem aquelas doenças típicas de criança como catapora, sarampo e outras, até porque tomou todas as vacinas necessárias. [...] Ela tem uma ótima saúde.”

Quando perguntei à mãe sobre os atendimentos médicos e de especialistas que a filha já havia tido, ela me relatou que o primeiro atendimento médico foi com a neurologista. “A partir de uma investigação, a neurologista diagnosticou imaturidade, porque MC apresentou idade mental inferior à cronológica. Além disso, foi identificado Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Então, ela iniciou o tratamento com Ritalina. Mas a medicação não teve o efeito esperado, que seria aumentar a sua concentração. MC teve depressão: não falava, não brincava e não reagia às situações que surgia. A medicação foi suspensa. A neurologista encaminhou MC para uma psicóloga por demonstrar imaturidade e dificuldades emocionais. Não aparecia nenhum problema neurológico, mas MC não rendia nas suas tarefas.”

Complementando as informações dadas pela mãe, esta me apresentou os exames solicitados pela neurologista, cujos laudos apresentam normalidade do desenvolvimento. Não tendo havido a possibilidade de realizar um trabalho em conjunto com a neurologista, relatarei apenas os laudos dos exames mostrados pela mãe, conforme dados abaixo:

* Eletroencefalograma – foram realizados 4 exames (nos anos 2000, 2001, 2002 e 2004). Todos tiveram o resultado normal para a faixa etária.

* Exame Neurológico evolutivo

Aspectos observados	Exame em 11/07/2000	Exame em 17/04/2002
Idade cronológica	5 anos e 10 meses	7 anos e 7 meses
Equilíbrio estático dinâmico	6 anos	6 anos
Coordenação tronco-membros	4 anos	6 anos
Sensibilidade	6 anos	7 anos e 7 meses
Persistência motora	4 anos	7 anos e 7 meses

* Ecocardiograma com Doppler a cores – revelou-se dentro dos limites da normalidade para a faixa etária. O exame foi pedido para verificar efeitos da medicação que estava tomando.

A mãe também levou MC para consultar com uma geneticista. Esta foi procurada a pedido do psicólogo, a fim de descartar a hipótese de X-Frágil. A geneticista encaminhou, então, alguns exames. Também não tendo havido a possibilidade de realizar um trabalho em conjunto com a geneticista, relatarei apenas os laudos dos exames mostrados pela mãe.

* Estudo citogenético em 19/07/2004 – resultado 46,XX – Cariótipo feminino normal. O exame não revelou anomalias cromossômicas estruturais. Este exame é que comprovou que MC não tem X-Frágil em resposta ao pedido do psicólogo.

* Audiometria em 07/10/2004 – Ambos os ouvidos estavam no limiar normal. Este exame foi solicitado para descartar algum problema auditivo, tendo em vista que MC não gosta de som alto desde que nasceu.

* Exame de tireóide deu normal, em 07/10/2004.

* Exame visual deu normal, em out/2004.

* Raio X de mãos e punhos em 31/05/2004

Idade cronológica de 9 anos e 8 meses

Idade óssea entre 10 e 11 anos

Maturidade óssea em concordância com a idade cronológica, considerando-se um desvio padrão. Não há alterações ósseas ou articulares.

“A avaliação neurológica da criança disléxica inicia com a queixa principal que motivou a consulta. O mais comum é que a família se queixe de dificuldades para a alfabetização, comentando que a criança parece não ter interesse na leitura e/ou na escrita, um vez que para outras atividades se mostra capaz. (ROTTA e PEDROSO, 2006, p. 159)

No entanto, há muitos motivos pelos quais a criança pode estar passando por dificuldades na alfabetização. “Na maioria das vezes, ainda não se tem elementos para fazer o diagnóstico de dislexia.” (ROTTA e PEDROSO, 2006, p. 159)

Segundo Shaywitz (2006), o primeiro sinal indicativo da dislexia pode ser um atraso na fala. Como regra geral, as crianças dizem suas primeiras palavras por volta de 1 ano e as primeiras frases por volta de 1 ano e 6 meses a 2 anos. As crianças vulneráveis à dislexia talvez não comecem a pronunciar as primeiras palavras antes de cerca de 1 ano e 3 meses de vida e talvez não pronunciem frases antes de completar 2 anos. No entanto, algumas crianças disléxicas podem não demonstrar atraso na fala ou este pode ser sutil e passar despercebido. Outro problema, pode ser o longo tempo que a criança permanece com a ‘fala de bebê’. Por volta dos 5 ou 6 anos, ela deve ter poucos problemas de pronunciar as palavras corretamente.

A própria história familiar da criança pode dar indícios à propensão de problemas de leitura. Uma criança que tem um parente disléxico deve ser monitorada bem de perto, pois esta tem uma propensão a ser disléxica, mas se bem observada pode ser tratada desde o início. Isto porque a dislexia também é um problema genético (SHAYWITZ, 2006).

“Embora o diagnóstico da dislexia seja clínico neurológico, psicopedagógico e fonoaudiológico, muitas vezes, é necessário lançar mão de exames complementares para, como o nome diz, complementar informações ou observar comorbidades” (ROTTA e PEDROSO, 2006, p. 162).

Analisando os relatos da mãe e os exames complementares quanto aos

aspectos biológicos, pude perceber que MC seguiu o caminho descrito no referencial teórico. Ela foi encaminhada pela escola, a uma neurologista, por apresentar dificuldades em relação à sua alfabetização. Sendo necessária uma equipe multidisciplinar, não havia, naquele momento, condições de ser diagnosticada a dislexia, até porque, este é um transtorno que não é possível ser detectado apenas através de exames, pelo menos não ainda aqui no Brasil, pois não possuímos a Ressonância Magnética Funcional (fRMI) citada por Shaywitz (2006).

Sobre os antecedentes de dislexia na família, não houve possibilidade de serem investigados, pois MC é adotada e não tem contato com sua família biológica. Quanto aos exames solicitados pela neurologista e pela geneticista, MC sempre esteve dentro dos limites de desenvolvimento esperado de acordo com sua faixa etária, não apresentando manifestações que pudessem propor a dislexia, nem comorbidades que tivessem que ser afastadas ou indicassem outras patologias, pois a dislexia é um diagnóstico de exclusão.

5.2 Aspectos Sociais

Os aspectos sociais emanaram das entrevistas com a mãe, com MC e com a professora, além dos pareceres escolares.

De acordo com Frank (2003), a maior parte da infância de uma criança com dislexia é vivida no ambiente doméstico ou escolar. Mas, à medida em que vai crescendo, ela precisa aprender a andar pelo mundo externo com mais frequência. Para isso ele aconselha que o disléxico aprenda a pedir assistência às pessoas com as quais convive: os familiares, professores, colegas e amigos.

Eu acho que os relacionamentos de MC sempre foram muito bons, porque desde que ela nasceu, nós moramos neste condomínio. Ela sempre teve contato com várias crianças que moram aqui e outras que já nem moram mais aqui. [...] Como tem um pátio fechado, a gente sempre pôde deixar as crianças brincarem à vontade. Até os 5 anos de idade, ela nem queria saber de televisão. Só queria saber de estar na rua brincando com os amiguinhos. Ainda hoje, ela prefere estar com os amigos do que estar vendo televisão. [...] Quando ela tinha mais ou menos 8 ou 9 anos de idade, dois amigos dela, desde bebê, foram morar em outro lugar. [...] Ela sentiu bastante a saída deles. Até hoje eles se comunicam de vez em quando. [...] Até ela entrar para a escola, ela não convivia com outras crianças de fora do condomínio. [...] Há um tempo atrás, ela começou um curso de dança em uma academia, mas parou por falta de interesse (relatos da mãe).

É possível verificar o efeito e a importância das experiências de vida, quando a professora fala sobre o passeio às Missões. “A viagem realizada para as Missões foi muito legal. Ela participava de tudo. Depois da janta tivemos uma festa com *DJ*. Ela se soltou e dançou bastante”.

Shaywitz (2006, p.210-211) reforça a idéia acima descrevendo que

O caminho de um disléxico em direção à aprendizagem é feito por meio do significado; o significado oferece um modelo para que ele se lembre do que aprendeu. Mais do que as outras crianças, ele deve aprender integralmente um assunto. Sua memória imediata ou de trabalho não funciona muito bem. Concentre-se em conceitos e em exemplos e experiências de vida real e ofereça-lhe muitas oportunidades de prática.

Para o disléxico, se faz muito importante o ensino de vocabulário oral e o acesso a uma ampla gama de experiências de vida tais como visitas a museus, viagens, auxílios visuais (mapas e globos), vídeos educativos, livro em formato de áudio, conversas familiares, *hobbies* e interesses especiais que façam as palavras e o conhecimento de mundo estarem vivos ao seu redor.

Entrevistando a professora da 4ª série, esta relatou que MC não teve problemas de adaptação com os colegas. Foi muito bem recebida por eles e também se mostrou disposta a integrar o novo grupo. “Algumas vezes quando estou atendendo alguns alunos na minha mesa, escuto as conversas de MC com as colegas ao lado e percebo que ela adora conversar sobre tudo. Ela é ótima numa conversa. Às vezes até eu entro na conversa com elas”.

No início do ano, MC mostrava-se muito encabulada, embora não demonstrasse dificuldades de adaptação ou de entrosamento frente a um novo ambiente escolar. Participa bem das brincadeiras, tanto no pátio como na sala de aula e tem um bom relacionamento comigo e com os colegas (Parecer Descritivo da Professora do Jardim A).

No ano de 2001, na 1ª série, a professora descreveu que MC mostrou-se afetiva e atenciosa. Organizava seu material e estava sempre disposta a auxiliar a professora e os colegas (Parecer Descritivo da Professora da 1ª série – Escola A).

MC é uma criança de temperamento calmo. Relaciona-se bem com os colegas. Às vezes, demonstra um pouco de dificuldade em aceitar regras estabelecidas. É um pouco teimosa. Nas atividades de participação espontânea dos alunos é necessário, com frequência, incentivá-la, pois em determinadas situações é um

pouco retraída (Parecer Descritivo da Professora da 1ª série – Escola B).

MC apresenta um bom relacionamento com os colegas, principalmente com as meninas e, prioritariamente, com uma determinada colega que acabou ocupando o papel de sua principal tutora em sala de aula. Na hora do recreio, ela brinca com todas as meninas e alguns meninos. Seu relacionamento comigo é muito bom (Parecer Descritivo da Professora da 2ª série).

MC demonstrou uma boa adaptação à nova turma de colegas. Logo fez amizade com algumas meninas, principalmente, com aquelas que têm um perfil mais parecido com o dela, no que se refere aos gostos da sua idade, tendo em vista que ela está em uma turma com média de idade inferior à dela. Seu relacionamento também é bom com os meninos. Tão logo que eles descobriram que ela joga bem o basquete, sempre é convidada para jogar com eles (Parecer Descritivo da Professora da 3ª série).

A professora troca os colegas que ficam ao lado dela para proporcionar ajudas diferenciadas. “Com alguns colegas o trabalho flui melhor. Com os colegas que têm mais receptividade é melhor, eles integram melhor”. O relacionamento com a professora também se modificou:

No início do ano, eu percebia que ela não vinha a mim, embora, sempre que possível, eu estivesse ajudando. Muitas vezes, ela terminava uma tarefa ou precisava de ajuda, mas não me chamava. Como eu também tinha os outros alunos para auxiliar, nem sempre percebia a sua necessidade. Eu sentia falta na sinalização de MC. Quando eu percebia que ela precisava de mim, eu a atendia e pedia que ela me chamasse sempre que necessário. Com o tempo ela foi se sentindo mais à vontade e hoje ela chama (depoimento da professora).

Shaywitz (2006, p.233) diz que é importante a criança ter um interesse por uma atividade atlética, a fim de que sua vida não seja voltada inteiramente para o estudo e à tentativa de alcançar os colegas, mas que possa se sentir um indivíduo competente. “[...] Lembre-se de que as estrelas de qualquer área não nascem estrelas, mas são feitas depois de muita prática e de muito trabalho”. “Eu queria jogar basquete e fazer ginástica na academia, mas musculação eu sei que eu não posso pela minha idade” (depoimento de MC).

Analisando o material quanto aos aspectos sociais, pude perceber que MC construiu uma vida social baseada no ambiente doméstico e escolar, como descreveu Frank (2003), convivendo com as outras crianças e adultos que moravam e/ou moram no condomínio onde ela vive desde que nasceu e com as pessoas da escola,

professores e colegas. Ela ainda não começou a formar o seu grupo de clube ou de outras comunidades. Seu meio social ainda é bem restrito.

Suas atividades sociais também estão relacionadas somente a estes grupos, pois durante sua vida não praticou esportes ou outras atividades em outros ambientes. Nas poucas vezes que entrou em atividades fora da escola, ficou por pouco tempo.

No entanto, seus relacionamentos são bons, tanto no condomínio quanto na escola. Ela apresentou, durante a vida, bom relacionamento com os vizinhos, que, muitos, são seus amigos até hoje, com os colegas e com as professoras, não apresentando problemas sociais em nenhum destes ambientes.

A meu ver, MC ainda precisa se envolver de corpo e alma em uma atividade física ou artística. Ela tem um viés para trabalhos manuais e jogo de basquete. Mas por enquanto nem a mãe investiu a fundo para que ela pudesse desenvolver uma destas atividades e nem ela se empenha muito para conseguir. Acredito que ainda falte nela mais motivação intrínseca para 'tocar' sua vida. Ela se mostra muito acomodada, esperando que as coisas aconteçam. Acredito que, se ela encontrar um lugar onde possa brilhar, seja no esporte, na arte, ou em qualquer outra área que ela deseje, vai ser uma grande alavanca para o seu desenvolvimento global e a dislexia pode passar a ser um problema bem menor do que tem sido em sua vida.

4.3 Aspectos Psicológicos

Os aspectos psicológicos emanaram das entrevistas com a mãe, com MC, com a psicóloga que atendeu MC no período de agosto/2000 a junho 2002, e com o psicólogo que a atende desde março/2004.

Os pais podem desempenhar um papel ativo na identificação de um problema de aprendizagem de seu filho. Tudo o que se precisa é de uma família que observe a criança para perceber se o seu comportamento está de acordo com o esperado para a idade. O parâmetro pode ser em relação às outras crianças com as quais o filho convive.

Eu achava que ela era muito quieta e introvertida, em relação às outras crianças com as quais ela convivia. Quando apareceram os primeiros

problemas em relação à escola, ela se fechou ainda mais, para poder se esconder dos colegas e dos amigos. [...] Ela brincava, mas era muito na dela. Dificilmente falava sobre os seus sentimentos, e isto ainda continua assim. [...] O diagnóstico da dislexia ajudou bastante porque a partir daquele momento ela parecia se sentir mais natural, já não precisava mais se esconder. Diminuiu o peso porque sabia que a culpa não era dela (depoimento da mãe).

MC chegou até a psicóloga encaminhada pela neurologista, por demonstrar imaturidade e dificuldades emocionais. Então, a primeira tarefa foi realizar uma avaliação psicológica, buscando, inicialmente, conhecer MC.

Eu percebi que ela era uma menina muito fechada. Não tomava iniciativas. Ficava esperando que alguém a conduzisse. [...] Quando eu lhe perguntava algo, ela até respondia. Mas não dava prosseguimento às conversas. Não conseguia desenvolver os assuntos e nem falava de si. Não colocava seus sentimentos para fora. Muitas vezes, tive dúvidas sobre o que ela estava pensando e se estava entendendo o que eu estava dizendo (depoimento da psicóloga).

No início, eu pensava que ela era muito tímida. Que não se abria muito porque ainda não havia uma relação de confiança comigo. Porém, esta foi uma característica que se estendeu por todo o tempo de atendimento. Ela tentava mostrar que na escola tudo transcorria muito bem. Quando aparecia um problema ficava mais quieta do que o normal. Nunca mostrava sentimentos de raiva ou discordância do que estava acontecendo. [...] As suas vivências pareciam não estar conectadas. O que acontecia em casa, era de casa. O que era da escola, era da escola. Eu tinha a sensação de que a MC saía daqui exatamente como entrou. Que o atendimento do dia não havia feito diferença (depoimento da psicóloga).

É preciso desenvolver a autonomia e sua identidade pessoal. Ela parece se misturar muito aos desejos da mãe e da avó (depoimento da psicóloga).

Bossa (2000, p.18) analisa as possibilidades de aprender e o desejo de aprender das crianças. As possibilidades referem-se às suas condições físicas e psíquicas. O desejo de aprender está relacionado à motivação, o motivo pelo qual ela quer aprender que pode ser apenas para agradar seus pais. No entanto, ela também pode não desejar aprender a ler e escrever para não perder um lugar especial na família. Por isso, a criança pode não querer investir no trabalho cognitivo necessário para tal aprendizagem. “O sentido das aprendizagens é único e particular na vida de cada um [...]”.

Perto da mãe, suas atitudes eram muito infantilizadas. Quando a mãe entrava junto para conversar, MC se aninhava em seu colo e tinha um comportamento de bebê. Acho que MC se sentia confortável nesta situação, pois ela não queria

perder a proteção. [...] Mesmo tendo sido adotada ainda na maternidade e nunca ter tido contato com a mãe biológica, tem um registro interno de abandono materno. [...] O novo é desconhecido e desequilibra. Ela não queria se arriscar. Pensar, ter curiosidade e aprender significam crescimento. Mas parecia que ela tinha medo de crescer (depoimento da psicóloga).

Ela sempre tinha o sorriso no rosto e falava sempre num tom de voz baixinho. O sorriso parecia esconder muitas informações que ela não queria que fossem desveladas, mesmo não tendo claro que informações seriam estas. [...] O seu comportamento estava relacionado ao da mãe, tinham muitas atitudes parecidas (depoimento da psicóloga).

Através das conversas com MC e com a mãe, eu percebia que tinha aquela mensagem oculta de manter o padrão 'preciso me manter criança para agradar e não sou capaz de fazer sozinha'. [...] Ela não tomava banho e nem se arrumava sozinha. A avó estava sempre ao seu lado, auxiliando. [...] Não foram desenvolvidas atitudes de autonomia (depoimento da psicóloga).

Segundo Shaywitz (2006), toda criança com dificuldade de leitura passará invariavelmente por altos e baixos na escola. Assim, bem cedo, precisa saber que, independentemente do que aconteça, pode contar com seus pais como fonte de apoio incondicional. Todos os disléxicos de sucesso tiveram em comum o amor e o apoio incansável de seus pais ou, ocasionalmente de um companheiro ou de um professor. Os pais que apóiam seus filhos estão sempre prontos para ajudar a criança onde e quando ela precisa – ao buscar um diagnóstico preciso e depois uma intervenção eficaz, ao certificar-se de que a escola está sendo uma experiência positiva, ao colocar o filho em contato com o mundo de forma que suas dificuldades não o impeçam de aprender com ele, ao ler com o filho e, talvez, para o filho. Esses pais sempre lembram seus filhos de seu valor como pessoa:

Amo muito minha filha. Acredito que eu tenha feito tudo o que era possível pra vê-la crescer e superar suas dificuldades. Comprei vários brinquedos que pudessem auxiliar na alfabetização, livros que eu lia pra ela, pra incentivar a gostar de histórias. [...] As aulas da escola eu gravava em fitas pra ela ouvir depois e ir guardando o conteúdo. Também ajudava a retomar os conteúdos oralmente. [...] Levei a todos os atendimentos e fizemos todos os exames que me foram solicitados (depoimento da mãe).

A maneira como os pais vêem seu filho é muito importante. Se eles se sentirem assustados com o diagnóstico da dislexia prevendo um futuro ruim para seu filho, ele vai perceber este sentimento e também ficar assustado. “Receber tal diagnóstico não impede que uma criança busque os seus sonhos. Se puder contar com uma atitude de inteligência, habilidade, persistência e apoio adequados, a criança disléxica poderá

buscar qualquer área do seu interesse” (SHAYWITZ, 2006, p.233).

Na verdade, quando eu falei pra ela sobre a dislexia ela disse “dis o quê?”. Ela era pequena e não entendeu muito bem o que era. Mas, de certa forma, foi um alívio tanto pra ela quanto pra mim, porque a partir daquele momento tinha uma justificativa para tudo o que estava acontecendo. A partir do diagnóstico poderia ser feito um investimento específico para o problema. Ela não se sentia mais sendo a burra da turma (depoimento da mãe).

Bossa (2000, p.106) também descreve a importância do brinquedo na vida de uma criança:

Muitas vezes, uma criança não pode falar sobre os seus problemas porque não os conhece. A criança sofre, mas não sabe o que a faz sofrer. Não conhece a causa de alguns comportamentos e sentimentos que a prejudicam. Mas existe um jeito de falar, sem saber que está falando. Quando uma criança brinca, joga, desenha, faz histórias e outras coisas mais, revela sentimentos e pensamentos que desconhece, falando numa outra linguagem: a linguagem do desenho, do brinquedo e do jogo.

Procurei desenvolver um trabalho a partir do brinquedo, do desenho, com massa de modelar, entre outros adequados à faixa etária. No entanto, eu observava que MC brincava de uma forma muito superficial. Ela não demonstrava seus sentimentos durante as brincadeiras. [...] Geralmente brincava de casinha, sendo que tinha uma mãe que cuidava muito bem de sua filha, dando comida, levando para a escola, entre outras ações (depoimento da psicóloga).

Eu trabalhava o brinquedo associado à parte verbal. Ia conversando com MC enquanto ela brincava. Mas quando eu lhe fazia uma pergunta ela precisava parar de brincar, pois ela não conseguia brincar e conversar ao mesmo tempo (depoimento da psicóloga).

Quanto ao desenho, era bem arrumadinho, mas era muito pobre. Não havia detalhes. Se desenhava uma casa, era apenas a parte externa sem adornos. Quando questionada sobre quem morava na casa, ela dizia que era uma menina e uma mulher. O que a menina fazia? Ela olhava televisão. E só. A conversa não tinha uma discussão. Era pergunta e resposta direta (depoimento da psicóloga).

Como todo bom atendimento especializado, o psicólogo também deve criar redes com a escola e a família. Estas são de grande importância para o tratamento das dificuldades de aprendizagem, pois todas as pessoas envolvidas neste processo com a criança, precisam estar interagindo de forma integrada.

Nas questões referentes à mãe, era muito tranquilo o acesso às informações de

tratamentos e comportamentos da MC. A mãe demonstrava muito interesse em que o tratamento da filha desse bons resultados. Tudo o que era pedido, era cumprido. Era assídua ao tratamento. O problema estava em falar de seus sentimentos. Parecia que não havia uma entrega total para as modificações que eram necessárias (depoimento da psicóloga).

A mãe expressava certo tipo de medo quando mostrava não saber o que fazer quando MC crescer. Havia muitas dúvidas e incertezas sobre o futuro da filha. A mãe mostrava um desconforto nas atitudes de infantilização da avó materna com a neta. Ela tinha mais de 4 anos e ainda tomava mamadeira e chupava bico. Mas o problema não estava no tomar leite na mamadeira, mas sim, na maneira em que isto era conduzido. Mesmo incomodada, a mãe não sabia como resolver esta situação (depoimento da psicóloga).

Eu notava que a mãe se preocupava muito com a questão escolar. Ela me dizia que a filha precisava aprender a ler e escrever, mas que estava com muita dificuldade. Por isso, entrei em contato com a escola. Fui até lá uma vez e conversei com a Orientadora Educacional. Ela me disse que MC era muito querida, quietinha e que não incomodava. Durante o recreio, ela ficava sozinha. Se convidassem, ela ia brincar. Do contrário, ficava na dela. As atividades escolares não lhe eram cobradas. Se fizesse o que a professora pedia, tudo bem. Se não, também tudo bem. Quando tentei fazer algumas observações sobre o comportamento de MC, a escola se fechou (depoimento da psicóloga).

Em junho/2002, MC parou o atendimento com a Psicóloga. Passado algum tempo, retornou a este tipo de atendimento, mas com outro profissional. Este retorno foi solicitado pela psicopedagoga que estava atendendo-a na época. Ela achava que a menina tinha algum problema emocional travando a parte psicopedagógica.

Para começar a conhecer MC fiz uma avaliação em quatro blocos: idade mental, psiconeurológica, psicopedagógica e emocional. [...] Nas avaliações psiconeurológica e psicopedagógica é que foram detectadas a dislexia. A avaliação psiconeurológica é composta por alguns testes como: percepção visual e oral, discriminação figura/fundo, orientação espacial, atenção concentrada, memória visual e auditiva, equilíbrio estático e dinâmico, dissociação de movimentos e esquema corporal. O teste básico de Bender foi utilizado para avaliar a percepção visual. [...] Este é fundamental para o diagnóstico, pois para ter dislexia, a percepção visual tem de estar alterada. O principal motivo de desconfiança da dislexia foi MC ter apresentado as características básicas do Transtorno de Déficit de Atenção. Seu coeficiente de inteligência é 97 (depoimento do psicólogo).

MC é uma disléxica de carteirinha. Suas avaliações deixam isto bem claro. A dislexia não tem cura. A pessoa não vai se transformar em uma leitora assídua por puro prazer. A leitura sempre será um incômodo e o disléxico irá ler somente aquilo que for necessário. Na entrada da menarca, pode haver uma evolução favorável pelo funcionamento dos estrógenos (depoimento do psicólogo).

O psicólogo realizou algumas sessões de atendimento com MC a fim de trabalhar algumas características apresentadas na avaliação, como: pensamento catastrófico, pouco mecanismo de defesa, pouco poder de *insight*, dificuldade de manifestar seus sentimentos, insegurança básica (talvez pela adoção), baixa tolerância à frustração, dificuldade em discriminar figura/fundo (diferenciar o que é importante, daquilo que não é relevante, tanto numa história, como em uma conversa, sendo que sua conversa acaba se tornando boba, com pouco sentido).

Atualmente, este psicólogo realiza apenas avaliações anualmente, para manter o controle sobre o desenvolvimento psicológico de MC. Assim, pode auxiliar no tratamento com a psicopedagoga. “Ela ainda apresenta rigidez de personalidade (resistente à mudança de idéias), pensamento mágico (as coisas vão se resolver, mesmo sem muito esforço) e pensamento numa visão túnel (não distinguido figura/fundo – aspectos importantes e supérfluos)” (depoimento do psicólogo).

Como orientação para seguir o trabalho com a MC, o psicólogo sugeriu que este fosse embasado em cinco eixos terapêuticos, para montar uma estrutura psicológica adequada:

- * crenças: procurar mudar algumas convicções que não a levam ao crescimento;
- * monitoramento dos pensamentos: pensa muito e não consegue monitorar o que é importante. Trabalhar figura/fundo;
- * auto-eficácia: diminuir ao máximo as terceirizações. Trabalhar a autonomia;
- * auto-estima: a dislexia desregula a auto-estima. Trabalhar com reforços positivos.
- * poder da palavra: MC tem facilidade na comunicação verbal. É importante usar frases que determinem metas a serem cumpridas. São as chamadas frases ejaculatórias. Ex: Hoje não quero pedir ajuda. Hoje quero realizar dez minutos de leitura recreativa, sozinha.

Analisando o material quanto aos aspectos psicológicos, pude perceber que MC sempre demonstrou um comportamento diferenciado, mesmo antes de ingressar na escola. Sua introversão, relatada pela mãe, poderia estar relacionada à sua dificuldade de expressão, pois como já foi descrito, o disléxico apresenta alguns problemas no

intercâmbio social, tendo em vista que muitas vezes esquece o nome das palavras às quais quer se referir. A partir do momento em que ingressou na escola e que iniciou as dificuldades no processo de alfabetização, automaticamente, MC se fechou mais do que antes, pois seus problemas estavam ficando mais visíveis aos olhos dos outros.

Com o diagnóstico de dislexia em mãos, a possibilidade de começar a buscar soluções estava aumentando, pois a partir daquele momento, o problema já tinha um nome. No entanto, muitas coisas já haviam ficado para trás, surgiram muitas lacunas e a auto-estima precisava ser recuperada.

Já foi possível um bom avanço no seu desenvolvimento psicológico, como na sua desenvoltura na comunicação verbal, superando as atitudes de introversão e falta de iniciativa nas situações de forma geral, como relatados pela mãe e pela psicóloga. Mas, como relatou o psicólogo, ainda há alguns aspectos a serem trabalhados e superados, principalmente nas questões de autonomia, identidade pessoal e iniciativa de crescimento.

4.4 Aspectos Pedagógicos

Nessa categoria vou me aprofundar na história de vida escolar de MC através dos relatos da mãe, da MC e da professora da 4ª série; dos pareceres descritivos das professoras de anos anteriores (JA, JB, 1ª séries) e da psicopedagoga que a atendeu no período de julho/2002 até junho/2006; de informações coletadas da ficha da aluna, do Setor de Orientação Educacional da 'Escola B' (2002 a 2006) e de algumas observações dos anos em que ela foi minha aluna na 'Escola B' (2004 e 2006).

Shaywitz (2006) descreve que a escola perfeita não existe, pois não há um lugar que possa satisfazer a todos, crianças e familiares, ao mesmo tempo. Cada escola tem seus pontos positivos e negativos. O importante é verificar se a escola, como um todo, agrada e se adapta às necessidades da família, mas principalmente, da criança. Ela alerta que as prioridades iniciais, como a boa alfabetização na 1ª série, irão mudando ao longo dos tempos. Mais tarde, a criança terá outras necessidades e interesses como, talvez, a participação em esportes de equipe. No caso de uma criança que tem dificuldades de aprendizagem, é importante que a família tenha de forma bem

clara a postura da escola em relação a esta situação, pois a criança precisará de um atendimento especial.

MC entrou para a escola com 4 anos e 5 meses de idade. Nessa época, ainda não era possível saber se ela teria algum tipo de dificuldade de aprendizagem, pois até então, seu desenvolvimento havia sido normal, segundo relatos da mãe. Sendo assim, a mãe teve outras prioridades para a escolha da escola, que não a de ser uma escola que atendesse as necessidades especiais da filha.

Quando MC tinha 1 ano e 3 meses foi para uma creche. Escolhi esta creche por ter ouvido bons comentários sobre ela e porque era próxima da minha casa. Depois, ela até acabou saindo de lá porque não se adaptou e ficou aos cuidados da minha mãe. [...] Mais tarde, a dona da creche aumentou a escola e colocou as séries iniciais. Então, quando eu tive que escolher a escola pra ela fazer o Jardim A, eu coloquei-a na 'Escola A', porque eu tinha gostado de lá (relato da mãe).

No Jardim A, MC participava ativamente das propostas realizadas em atividades como a visita de animais na sala de aula, práticas de culinária, o passeio à fazenda, a visita ao mercado e a ida ao teatro entre outras. Reconhecia o seu nome, seus materiais e seus objetos. Tentava escrever o seu nome do seu modo. Em diferentes momentos de aula, contribuía com idéias novas e ricas. Nos registros gráficos, ela apresentava formas e cores diversificadas. Demonstrava uma noção clara de seqüência relacionada ao calendário, fazendo relações com fatos já ocorridos, bem como a ordenação e criação de histórias. Apresentava uma linguagem de fácil compreensão, expressando sem dificuldades os seus desejos e sugestões. Nas aulas de educação física, participava ativamente e tinha um ótimo desenvolvimento motor. Também realizava atividades recreativas que contribuía para o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, associadas a movimentos naturais.

Nesta etapa da aprendizagem escolar, MC pareceu sair-se muito bem. A professora proporcionava momentos de atividades bem práticas que a envolviam no processo de aprendizagem de forma prazerosa. Como descrevem Martín e Marchesi (1996, p.23):

A atividade do aluno é condicionada pela atividade do professor. Dele vai depender o tipo de organização da classe e, portanto, o tipo de interação. Sua intervenção ou falta de intervenção vai interferir nos processos de

aprendizagem. Portanto, não se pode estudar a atividade dos alunos independentemente da atividade do professor. No início do desenvolvimento, a conduta da criança e seus processos cognitivos são regulados por um adulto ou por uma pessoa mais competente e, pouco a pouco, a criança vai sendo capaz de internalizar a função que este adulto realiza com ele e regular internamente seu comportamento.

No Jardim B, ao final do primeiro trimestre letivo, MC reconhecia e escrevia algumas letras de seu nome. Não identificava os nomes dos colegas e tinha dificuldade na escrita de letras, mas não na quantificação. Tinha noção dos tamanhos pequeno e grande, mas não do tamanho médio. Na Educação Física, demonstrava interesse e participação nas atividades de coordenação, motricidade ampla e fina, esquema corporal e segurança nos movimentos básico de correr, saltar, lançar e transportar. No 2º trimestre, MC apresentava dificuldade em construir pequenas histórias oralmente sem o auxílio da professora. Representava a escrita com muitas letras misturadas. Dispersava-se muito durante a realização das atividades propostas. Através da manipulação de materiais concretos e jogos matemáticos, a professora percebeu que ela classificava objetos quanto à cor e à forma. Nas aulas especializadas, precisava da ajuda das professoras para realizar as tarefas. Tinha dificuldade na coordenação motora. Ao final do ano letivo, MC estava participando da rodinha com as suas vivências, mas ainda não falava sobre os assuntos estudados. Já sabia escrever o seu nome corretamente, mas quando se distraía, omitia algumas letras. Reconhecia alguns números, mas possuía dificuldade na quantificação de elementos, tendo adquirido noções de classificação e de relação termo-a-termo. Nas aulas especializadas (Inglês, Espanhol, Educação Física e Informática), alcançou os objetivos satisfatoriamente.

Retomando que a observação e o acompanhamento dos pais quanto ao desenvolvimento geral de seu filho são de grande importância, é preciso lembrar que as questões escolares também estão incluídas nesse processo. Não é um aspecto que deva ser observado somente pela escola.

Eu achava que ela tinha que repetir o Jardim B tendo em vista uma série de dificuldades que eu percebia. Mas para não perder a turma e se separar dos colegas com os quais ela já tinha um bom relacionamento, foi passada para a primeira série. Mas eu notava uma dificuldade com a aprendizagem do alfabeto. Coloquei o nome dela na porta da geladeira. Às vezes, ela sabia as letras do nome e, outras vezes, ela ficava parada olhando as letras e não sabia dizer o nome delas (relato da mãe).

Nessa etapa, podemos perceber que MC já apresentava alguns indícios de dificuldade de aprendizagem tanto na escola quanto em sua casa. Conforme descrito no capítulo 'Sinais da Dislexia', as dificuldades em aprender e lembrar as letras, em reconhecer o nome dos colegas e em construir histórias orais (talvez pela dificuldade de acesso ao léxico verbal), já estavam fazendo parte do seu dia-a-dia.

Na primeira série (2001), MC apresentava resistência aos desafios, precisando do auxílio da professora para realizá-los. Distraía-se com facilidade durante as tarefas. Identificava as letras do alfabeto, mas não relacionava o fonema (som) ao grafema (escrita). Tinha dificuldade em grafar os numerais. Participava com interesse dos projetos de Ciências e Estudos Sociais. Na Educação Física, não apresentava nenhum problema de coordenação motora.

Em junho do mesmo ano, a professora, em conjunto com a orientadora educacional e a orientadora pedagógica, emitiu um parecer sobre MC para enviar à psicóloga com o seguinte conteúdo:

Evidencia-se o mesmo desejo e prontidão para realização das atividades propostas. Mantém um bom relacionamento com o grupo, é uma aluna educada, responsável e colaboradora. A aluna não se apresenta mais ansiosa, nem mais insegura, porém não evoluiu em termos cognitivos. Mantém-se dispersa na maior parte do tempo, simulando um entendimento do que foi proposto, comprovando-se a simulação através do registro no caderno e outras atividades escritas. Com relação à organização espacial, nota-se uma maior confusão neste momento.

Ao final do segundo trimestre escolar, a menina continuava necessitando do auxílio da professora para realizar as atividades. Não apresentava uma leitura formal, interpretando materiais literários através das figuras. Começou a associar algumas letras aos seus sons. Sua grafia apresentava uma maior organização, principalmente quando fazia cópias do quadro para o caderno. Tinha dificuldade em reconhecer e associar a quantidade de um a nove. Relatava fatos de acordo com a sua vivência, em relação aos conteúdos trabalhados em aula, necessitando do auxílio da professora para uma maior sistematização do conhecimento.

Ao final do ano letivo, a professora relatou que MC demonstrou grande participação e interesse nos diversos momentos da rotina escolar. Tinha prazer em estar com os livros de literatura infantil, interpretava textos oralmente, respeitando a

seqüência lógica e dando a sua opinião de forma clara e correta. Realizava a leitura de sílabas, mas não conseguia juntá-las e ler com sentido, apresentando constante dúvida sobre o seu potencial. Identificava e quantificava os números somente até cinco. A professora concluiu que MC apresentou um avanço valioso no seu desenvolvimento cognitivo, porém não atingiu os objetivos propostos, devendo permanecer na 1ª série do Ensino Fundamental, a fim de buscar um crescimento pleno de suas habilidades.

No Jardim B, começaram a aparecer as dificuldades de aprendizagem. Na 1ª série, eu achei que a escola não deu a atenção necessária. Então resolvi trocar para uma outra escola que fica bem perto aqui de casa, da qual eu tinha boas referências (relato da mãe).

No ano de 2002, na 1ª série da 'Escola B', numa reunião entre a mãe, a Orientadora Educacional e a professora, ficou registrado em ata no Setor de Orientação Educacional que a aprendizagem MC não apresentava desempenho muito bom. Estava com dificuldades na alfabetização. Foi solicitado um encaminhamento para atendimento psicopedagógico. Ela já estava em atendimento psicológico e neurológico.

MC também foi encaminhada para o Laboratório de Aprendizagem da escola pela professora. Ela estava silábica, demonstrando dificuldade em identificar o valor sonoro das sílabas. Apresentava dificuldade em reconhecer os numerais. A professora realizava atendimento individualizado, intervenções constantes, incentivo de trocas com os colegas. MC era uma aluna que se distraía com facilidade, era lenta na realização das atividades com dificuldade de concentração. Apresentava dificuldade para copiar as atividades do quadro.

Em julho de 2002, na avaliação com a Psicopedagoga, a mesma descreveu para a escola um relatório sobre MC que sua linguagem expressiva era boa, relatava fatos e situações vividas com coerência e seqüência lógica dos acontecimentos. Criava histórias a partir de gravuras com idéias repetidas, sem continuidade e seqüência lógica. Identificava todas as letras do alfabeto, encontrando-se naquele momento no nível pré-silábico, demonstrando dificuldade em estabelecer a relação entre o valor sonoro e a grafia das letras. Conseguia realizar a leitura de palavras simples de forma lenta pronunciando letra por letra. Estava na fase inicial da construção do raciocínio lógico matemático. Contava até dez, mas ainda não reconhecia todos os números.

Apresentava dificuldades em realizar a contagem de objetos; fazer classificação e seriação; conservar quantidades e realizar as operações de adição e subtração. Nas atividades de expressão gráfica, seus desenhos eram simples, mas organizados; preocupava-se com detalhes, utilizava as cores adequadas para pintá-los, respeitando o limite dos mesmos; utilizava e organizava adequadamente o material utilizado. Apresentava dificuldades nas seguintes áreas: atenção e concentração; memória visual e auditiva; seqüência visual e auditiva; percepção visual; análise e síntese; organização espaço-temporal.

Em outubro do mesmo ano, a psicopedagoga foi até a escola para conversar com a professora e com a Orientadora Educacional. Ficou registrada em ata do setor de Orientação Educacional a seguinte descrição:

A psicopedagoga colocou que a menina possuía dificuldades em questões muito anteriores à alfabetização. Possui necessidades com relação à atenção, concentração e memória. Precisava desenvolver estas questões para que a alfabetização ocorresse. Durante os atendimentos, a menina era bastante fechada e quase não comentava coisas da escola. Ela já havia conversado com a mãe sobre a possibilidade da reprovação. Ela disse que a mãe havia aceitado e estava mais tranqüila, pois queria que a menina aprendesse. Iniciou conversa com MC, mas ela faz de conta que não escuta. Sendo repetente e vinda de outra escola, precisava de bastante atenção e incentivo. Era preciso que ela se sentisse motivada para continuar. Ela disse que MC era ainda imatura e que deveria fazer mais um ano de pré-escola, antes de entrar na 1ª série. Foi pedido para que a professora, na medida do possível, lhe desse mais atenção.

No final do ano letivo de 2002, MC foi reprovada novamente, devendo fazer pela terceira vez a primeira série do Ensino Fundamental. Sobre este aspecto Shaywitz (2006, p.153) descreve que:

Pesquisas indicam que a retenção não é eficaz. [...] Ficar para trás não ajudou as crianças em sua aprendizagem e trazia consigo uma carga psicológica negativa [...] Tenha em mente que, se um problema de leitura for percebido no início e a criança passar por uma intervenção eficaz, ela poderá alcançar o ritmo adequado; ao contrário, a criança que demorar a receber essa intervenção terá grandes dificuldades. É fundamental identificar o problema de leitura da criança antes de ela ser reprovada.

No ano de 2003, MC reinicia a primeira série. O primeiro e único registro sobre MC durante este ano letivo foi no mês de julho, quando a Orientadora Educacional foi até o consultório da psicopedagoga. Na ata do setor de Orientação Educacional, ficou o

seguinte registro:

MC apresentou crescimento, especialmente no que se refere ao gosto e à motivação pela aprendizagem. MC, ao iniciar o ano letivo, estava muito bem, pois dominava as atividades. Mas, com o decorrer do tempo, teve uma decaída. Seus colegas conseguiram avançar e ela ficou para trás. MC vem apresentando um bom desempenho nas sessões, mas suas limitações (dislexia) a prejudicam muito. MC trabalha bem com as letras, sílabas e palavras, mas enfrenta problemas no registro das mesmas, muitas vezes, esquecendo de letras no meio da palavra. Ao receber uma ilustração, sua criatividade oral é ótima, mas, no momento de fazer o registro, não consegue. MC precisa ser incentivada naquilo que faz bem (letra - capricho) para que se sinta valorizada e acredite em seu potencial. O espaço de trabalho da clínica é ótimo e há uma grande variedade de materiais para serem usados nas sessões.

No ano de 2004, MC iniciou a segunda série. Nesse ano, ela foi minha aluna pela primeira vez. Numa conversa com a mãe, ela colocou que MC tinha muita dificuldade na leitura e na escrita em função da dislexia. No restante, ela ia bem. No mês de maio, a psicopedagoga foi à escola e relatou que MC seguia com suas dificuldades em relação à leitura e à escrita, mas que isto fazia parte de seu quadro disléxico. Quanto às suas orientações para a escola, disse que era necessário dar uma especial atenção para a aluna. Ela necessitava de intervenções orais das professoras para a realização de determinadas atividades, para as quais já estava acostumada devia-se exigir que tentasse realizar. Por um tempo, seria necessária essa ajuda.

No trabalho em sala de aula, eu procurava fazer a leitura dos textos, discutia as idéias com ela e depois realizava as perguntas oralmente. Ela respondia e eu escrevia. As demais atividades de sala de aula transcorriam da mesma maneira. Os trabalhos que visavam algum tipo de cálculo, ela realizava com a ajuda de materiais concretos como o Material Dourado, palitos, bandejas, quadro valor-lugar e calculadora. Nas provas, o procedimento era o mesmo: respondendo às questões oralmente e utilizando materiais concretos para realizar as atividades. Os colegas auxiliavam bastante o trabalho com MC, ajudando na leitura das tarefas e na realização das mesmas, incentivando o seu desenvolvimento oralmente e através dos materiais disponíveis. No final do ano letivo, ela apresentava o aproveitamento satisfatório para ser aprovada para a terceira série obtendo as notas necessárias. Com este trabalho, ela fez a 2ª série em apenas um ano, mesmo que sua psicopedagoga achasse que ela devesse fazer

dois anos em cada série, devido ao seu processo mais lento que os demais colegas. De acordo com Coll e Colomina (1996, p.281),

a relação entre alunos pode incidir de forma decisiva sobre o rendimento e o processo de socialização em geral. Mas não basta deixar que os alunos interajam sozinhos e nem apenas propor a interação. Precisamos organizar de formas diferentes as atividades e tarefas escolares, pois o importante é a qualidade da interação e não a sua quantidade. [...] Quando as atividades em sala de aula são organizadas de forma cooperativa, os participantes do grupo ficam estritamente vinculados entre si, assim os resultados de cada um interfere em todos os demais. Este tipo de atividade favorece o estabelecimento de relações positivas entre os alunos, caracterizadas pelo respeito mútuo e por sentimentos recíprocos de obrigação e ajuda. [...] A tutoria é realizada por um aluno que possui um conhecimento maior e melhor sobre um determinado aspecto em que o outro colega está menos preparado ou com dificuldades [...] É importante levarmos em conta o tipo de interação que se estabelece entre os alunos no decorrer das atividades em conjunto.

No ano de 2005, MC iniciou a terceira série. Em atas do SOE, encontrei registros da professora e de reuniões com a psicopedagoga. Em março, a professora relatou que MC não conseguia realizar as atividades que envolvessem produção pessoal. Copiava exatamente como estava escrito no quadro e de forma lenta. A professora procurava realizar produções individuais, lendo lentamente e pronunciando os sons para que pudesse identificá-los e se tornar mais independente. Em abril, numa reunião para replanejar as intervenções junto à MC, ficou decidido utilizar nas provas os conteúdos de domínio da aluna e os que os demais alunos dominavam mesclando-os. Em função da demanda de conteúdos, fariam uma experiência com o laboratório de aprendizagem. Também havia dificuldade na Matemática. A psicopedagoga ainda relatou que MC possuía baixo nível de frustração, atendo-se em detalhes e esquecendo o resto. Tinha dificuldade com a auto-crítica, sofria influência de outras pessoas, era impulsiva, necessitava ter mais autonomia. “Falou que fez continhas muito fáceis na escola – precisa puxar mais por ela. É necessário valorizar o que ela faz bem.” No final do ano letivo, o grupo de especialistas (professora, SOE, psicopedagoga) e a mãe decidiram que MC repetiria a 3ª série, visto que demonstrou muitas dificuldades as quais poderiam prejudicá-la muito se não superadas.

Segundo MARCHESI e MARTÍN, (1996, p.11) um aluno com NEE é aquele que “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige

uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade.” Aqui, são incluídos tanto os problemas de aprendizagem como os recursos educacionais. O sistema educacional pode se preparar para auxiliar as NEE dos alunos ou não proporcionar nenhum instrumento válido que ajude a solucionar esses problemas. A escola precisa analisar as potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno, avaliando que recursos ela necessita para conseguir uma evolução satisfatória. Muitas vezes, o aluno que tem NEE só apresenta problemas de aprendizagem conforme o tipo de escola que ele estuda. Conforme a escola, as NEE podem nem se tornar problemas de aprendizagem.

No ano de 2006, MC iniciou novamente a 3ª série. Naquele ano, ela foi minha aluna pela segunda vez e eu estava ingressando nesse curso de Mestrado. Resolvi trabalhar na 3ª série da mesma maneira que trabalhei na 2ª série, priorizando o trabalho oral, o uso de materiais concretos e o auxílio dos colegas. No final do ano letivo, MC foi aprovada para a 4ª série.

Segundo Marchesi e Martín (1996, p.21), para bem atender os alunos com NEE há a necessidade da formação dos professores:

Uma formação que deve centrar-se em “saber como” trabalhar em aula e que inclua, portanto, a aprendizagem das habilidades e estratégias para planejar convenientemente o trabalho em aula: programações específicas, adaptações curriculares, metodologia, organização de classe, avaliação, técnicas de trabalho em grupo, diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem dos alunos, etc. [...] As atividades programadas devem favorecer além das aprendizagens, a relação com os seus colegas e o sentimento do próprio valor pessoal.

Chegando ao final do ano letivo, houve algumas mudanças na escola e a mãe de MC resolveu trocá-la de escola:

Até a 4ª série, as coisas foram andando. Mas aí eu vi que nesta escola não ia dar mais certo. [...] Como a diretora da 'Escola A' já conhecia toda a história da MC, fui conversar com ela para MC voltar pra lá. Ela me prometeu que ia dar a atenção necessária pra minha filha (relato da mãe).

Numa entrevista com a professora da 4ª série, no início de outubro de 2007, ela fez um balanço do desenvolvimento de MC até o momento. Ela relatou que MC consegue desenvolver melhor as questões de Matemática, até porque fica mais fora da leitura e da escrita e, porque ela tem etapas para seguir.

Percebo que tem coisas que eu explico, ela entende e, logo em seguida, eu tenho que retomar porque ela esqueceu como fazer. Os esquemas que tu colocaste na capa do caderno dela ajudam bastante para ela seguir durante os exercícios em aula. É mais prático assim do que ela ter que procurar no meio do caderno algum auxílio. Até a calculadora ela usa bastante, mesmo fazendo os processos completos. A calculadora é apenas um auxílio para os cálculos (depoimento da professora).

Nos esquemas citados pela professora, há a ordem em que se resolvem expressões numéricas; números primos; as quatro operações e seus termos entre outros que vão sendo incluídos conforme o trabalho desenvolvido em aula. Esta é uma maneira de usar instrumentos que possam auxiliá-la na resolução de alguns dos seus problemas sem precisar o tempo todo de uma pessoa ao seu lado. Ajuda a desenvolver a autonomia. Segundo Martín e Marchesi (1996, p.27),

o conhecimento sobre a própria cognição pressupõe ser capaz de ter consciência do funcionamento de nosso conhecimento e compreender os fatores que expliquem se os resultados obtidos na solução de uma tarefa são favoráveis ou desfavoráveis. Por exemplo, quando um aluno sabe que extrair as idéias principais de um texto favorece a sua evocação ou que organizar a informação em um esquema estruturado favorece sua recuperação, ele pode utilizar estas estratégias para melhorar sua memória ou entender facilmente que seu esquecimento foi responsável por seus resultados ruins.

Quanto ao auxílio da escola em relação ao trabalho da professora com MC, ela disse que “A Orientadora Educacional seleciona alguns materiais e busca informações com pessoas que conheçam o assunto. Nós conversamos, em alguns momentos, sobre a dislexia e maneiras de trabalhar com MC. A professora do Laboratório de Aprendizagem é estudante de Pedagogia Educação Especial e também traz materiais para a escola e troca idéias com a gente.” Para facilitar mais o trabalho com MC, a professora disse que “o ideal seria ter uma auxiliar em sala de aula, que ajudasse no atendimento com os outros alunos, para que eu pudesse atender melhor MC. Eu tenho vontade de estar ao seu lado o tempo todo, mas não posso, pois tenho os outros para atender.” De acordo com Marchesi e Martín (1996, p. 38):

Algumas situações devem ganhar uma atenção prioritária para que a integração progrida: formação dos professores, elaboração de materiais diversos que orientem o trabalho dos professores e da escola como um todo, favorecer a estabilidade das equipes docentes e proporcionar os recursos suficientes para garantir uma educação satisfatória.

No Português, a professora percebe maiores dificuldades. Conforme o texto, ela precisa ler mais de uma vez para que MC entenda o conteúdo do mesmo. “Percebo que tens dias e épocas que ela flui super bem. Em outros não rende, eu preciso explicar muitas vezes. Eu prefiro então, deixa-la mais livre nesses dias, pois acho que não adianta ficar forçando.”

As avaliações de Português e Matemática são realizadas individualmente, aplicadas pela professora em períodos de aulas especializadas. Na Matemática, a professora faz a mesma prova dos outros colegas, porém num outro momento, individualmente, para poder ler a prova oralmente para MC. Em Português, ela mantém os objetivos da prova realizada para toda a turma, mas muda o texto. “Coloco um menor, até porque se eu colocar um muito grande, ela terá dificuldade de entendimento do conteúdo, o que me fará repetir várias vezes o texto. Quanto maior mais difícil.”

Em Ciências, História e Geografia, ela não realiza provas, apenas trabalhos. “Um exemplo foi o Portfólio que fizemos na disciplina de Geografia e que ela adorou, se envolveu bastante na montagem.” Para esta montagem, em algumas vezes, a professora e os colegas marcavam os aspectos mais importantes de um texto para que ela pudesse transcrever para o Portfólio. Segundo Shaywitz (2006, p.210),

A motivação é fundamental para a aprendizagem e pode ser fortalecida pela adesão a alguns princípios simples: primeiramente, ela precisa saber que seu professor se interessa por ela. Em segundo lugar, a motivação aumenta quando a criança tem a sensação de controle, tais como a escolha sobre as tarefas que irá realizar: optar por um determinado livro para ler ou um assunto para abordar. Em terceiro lugar, ela precisa do reconhecimento pela sua dedicação e um reforço de que seu esforço é importante.

A professora tem notado um interesse diferenciado de MC na questão da leitura em sala de aula. “Antes, um colega pegava o texto para ler pra ela e ela apenas escutava. Agora ela quer que o colega leia o seu texto enquanto ela acompanha no seu próprio texto. Sendo que, em algumas vezes, ela até realiza a leitura de algumas palavras juntamente com o colega. E isto, por iniciativa dela, sem a minha interferência para esta atitude.” Segundo Martín e Marchesi (1996), no início do desenvolvimento, a conduta da criança e seus processos cognitivos são regulados por um adulto ou por uma pessoa mais competente e, pouco a pouco, a criança vai sendo capaz de

internalizar a função que este adulto realiza com ele e regular internamente seu comportamento.

Analisando o material coletado, pude perceber que o desenvolvimento escolar de MC veio apresentando um crescimento. No entanto, este crescimento tem sido muito lento. Seus problemas com a dislexia apareceram já na Educação Infantil, quando ela começou a ficar de lado nas conversas da rodinha. Desde então, ela já demonstrava ter dificuldade de acesso ao seu vocabulário. Mas as atividades práticas eram vivenciadas com muita vontade.

Observei que nos pareceres descritos ao longo de sua caminhada foi possível perceber o quão frágil foram algumas de suas avaliações, as quais poderiam dar um bom subsídio na identificação do problema. Na metade do ano do Jardim B, ela precisava do auxílio das professoras das aulas especializadas para poder realizar as tarefas e também apresentou dificuldade na coordenação motora em Educação Física. No final do ano letivo, foi aprovada por ter alcançado os objetivos satisfatoriamente sem ressalvas.

Na 1ª série, em 2001, a professora, em conjunto com a orientadora educacional e a orientadora pedagógica, relatou em um parecer que MC simulava o entendimento do que lhe era proposto, verificado isto através das atividades no caderno. Será que uma criança na 1ª série pode simular sua aprendizagem? Será que esta aprendizagem não poderia ser verificada através de intervenções orais para saber até onde ela estava entendendo o que estava acontecendo em aula e a partir de onde começavam suas dúvidas?

A partir de 2002, (2ª vez na 1ª série), começaram a aparecer os atendimentos individualizados e o incentivo às trocas com os colegas. Mas ela continuava lenta, dispersa e com dificuldades na alfabetização. Ao final do ano, reprovou novamente, pelos mesmos motivos do ano anterior. Em 2003, apesar de todas as dificuldades de MC nos anos anteriores, quase não há registro de atendimentos no setor de Orientação Educacional da Escola B, não mostra o crescimento da aluna e nem os motivos pelos quais ela foi aprovada. Será que suas dificuldades sumiram? O que aconteceu no seu desenvolvimento? Em que condições ela foi aprovada para a 2ª série?

Em 2004, ela estava na 2ª série e era minha aluna. Eu mantinha contato com a

psicopedagoga para trocarmos idéias sobre como trabalhar com MC. Como essas trocas não eram suficientes, fui atrás de outros recursos para possibilitar um melhor desenvolvimento para MC. Remetendo-me ao que disseram Marchesi e Martín (1996), a formação do professor deve centrar-se em “saber como” trabalhar em aula. E isto é que fui buscar. Procurei embasar o trabalho em atividades práticas e concretas, onde ela pudesse ver e experimentar o que estava estudando. Quanto às questões de leitura e escrita, fui tentando o que era possível, realizando alguns exercícios de leitura acompanhada e de escrita com o auxílio de colegas. Como não tinha um crescimento considerável, resolvi utilizar outros recursos: aprendizagem do conteúdo através de estímulos visuais e orais. Suas avaliações também passaram a ser orais e os resultados começaram a melhorar. Ela estava começando a se motivar para estudar.

Em 2005, voltaram a aparecer os problemas aos quais MC estava acostumada anterior ao ano de 2004. Quase não há registros no setor de Orientação Educacional sobre o seu desenvolvimento e, muito menos, sobre o trabalho que foi realizado com ela. Durante este ano, eu lecionava nesta escola e nunca fui consultada sobre o trabalho que realizei com esta aluna no ano anterior. Acredito que eu poderia ter auxiliado, mas não poderia interferir no trabalho das colegas da Orientação Educacional e da Supervisão Escolar sem ter sido solicitada. Penso que as escolas poderiam desenvolver um trabalho melhor se os professores fizessem parte de um grupo de estudos permanente sobre as questões da educação, principalmente daquelas que circulam entre os seus alunos. Nessa escola, tínhamos uma aluna com dislexia e não havia discussão sobre isto.

Durante este ano de 2007, ela está freqüentando a 4ª série e está se desenvolvendo muito bem. Podemos observar, através dos relatos da professora, que esta está fazendo um trabalho bem adaptado às necessidades de MC, buscando desenvolver as suas capacidades através de recursos que lhe são benéficos: materiais concretos, avaliações orais e diversificadas, ajuda dos colegas, enfim, uma atenção especial com à qual MC tem tido progresso.

A relação entre especialistas e professora deve ser de muitas trocas e ajuda na ampliação do conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem da criança e como o trabalho pode se desenvolver da melhor maneira, para que o aluno venha a ser o

maior beneficiado.

Bossa (2000) dá um recado aos professores: “[...] não desista de procurar respostas e, principalmente, não subestime a sua importância no processo ensino-aprendizagem do aluno.” (p.18) [...] “Uma criança pode não aprender porque está numa escola onde a forma de ensinar não está de acordo com sua forma de aprender.” (p.58)

4.5 Aspectos Psicopedagógicos

Para iniciar esta análise, recorri ao material coletado em entrevista com a psicopedagoga que atendeu MC no período de julho de 2002 até junho de 2006, pois este foi o seu primeiro contato com esta área. MC foi encaminhada para este atendimento pela Orientadora Educacional da ‘Escola B’, onde ela estudava na época. Inicialmente, a psicopedagoga realizou uma avaliação e apresentou o seguinte relatório:

Durante o processo de avaliação, MC mostrou-se em alguns momentos colaboradora, alegre, curiosa, observadora e em muitos outros, muito dispersiva e inquieta. Ela se distraía facilmente por qualquer motivo, desviando sua atenção para outros interesses, fazendo, nestes momentos, verbalizações sem vínculo com o conteúdo em questão. Ela mostrou dificuldade em manter a atenção focalizada em uma só atividade por um período maior de tempo. Nem sempre que iniciou uma atividade conseguiu concluí-la com concentração. A pressa em terminá-la fez com que não investisse adequadamente na busca de soluções para as mesmas.

Mostrou-se dependente e insegura, com dificuldade de enfrentar situações novas, necessitando da minha ajuda e da minha aprovação. Nestes momentos parecia não entender bem o que era solicitado e o pensamento, por vezes, ficava desorganizado. Sua linguagem expressiva foi boa. Relatou fatos e situações vividas com coerência e seqüência lógica dos acontecimentos.

Criou histórias a partir de gravuras, mas com idéias repetidas, sem continuidade e seqüência lógica. Identificou todas as letras do alfabeto, encontrando-se naquele momento, no nível pré-silábico, demonstrando dificuldade em estabelecer as relações entre o valor sonoro e a grafia das letras. Conseguiu realizar a leitura de palavras simples de forma lenta, pronunciando letra por letra.

Estava na fase inicial da construção do raciocínio lógico-matemático. Contou até dez, mas ainda não reconhecia todos os números. Apresentou dificuldade em realizar a contagem de objetos; fazer classificação e seriação de objetos; conservar quantidades e realizar as operações de adição e subtração simples.

Na avaliação psicomotora, a MC apresentou rendimento entre 5 e 7 anos de idade mental, obtendo o seguinte resultado: Coordenação dinâmica das mãos: 5 anos; Coordenação dinâmica geral: 7 anos; Equilíbrio: 7 anos; Controle

segmentário: 6 anos; Organização espacial: 5 anos; Estrutura espaço-temporal: 5 anos; Rapidez: 7 anos. (sua idade cronológica era de 8 anos).

Nas atividades de expressão gráfica, seus desenhos foram simples, mas organizados. Preocupou-se com detalhes, utilizou as cores adequadas para pintá-los respeitando o limite dos mesmos, utilizou e organizou adequadamente o seu material.

Apresentou dificuldades nas áreas de atenção e concentração, memória visual e auditiva, seqüência visual e auditiva, percepção visual, análise e síntese, organização espaço-temporal.

MC demonstrou ser uma menina ansiosa, dependente, com baixo nível de tolerância a frustração, com dificuldade de enfrentar situações novas e de aceitar o erro como forma de crescimento.

Após a avaliação, então, a psicopedagoga organizou um plano de trabalho para estimular MC a desenvolver as áreas que estavam apresentando imaturidade (escolar, afetiva, psicomotora, perceptiva,...).

Consideramos hoje o diagnóstico de uma dificuldade de aprendizagem um processo apurado que se inicia com a identificação da dificuldade, passa pela classificação e termina na definição de formas de intervenção. [...] O diagnóstico de um distúrbio de aprendizagem deve levar em consideração, pelo menos, a idade cronológica, a inteligência global e o nível de escolaridade da criança (DORNELES, 1997, p.357).

A psicopedagoga também pesquisou sobre a dislexia, tendo em vista que havia uma suspeita de que MC fosse disléxica. Sua busca se deu a fim de encontrar novas estratégias para auxiliá-la na sua caminhada escolar, elevando a sua auto-estima, valorizando as suas habilidades e estimulando-a a desenvolvê-las. “Através do aprofundamento teórico, em sua formação, o psicopedagogo deve ser capaz de, na prática, conhecer e acompanhar as situações evolutivas de aprendizagem, assim como identificar para compreender os problemas e sua origem” (WOLFFENBÜTTEL, 2005, p.19).

Utilizou o programa intensivo da dislexia de Davis:

MC saiu-se muito bem nas habilidades perceptivas, na concentração do olho mental, na sintonia fina, na coordenação, no domínio dos símbolos, mas me pareceu que quando ela sentia que estava avançando na sua caminhada escolar, ela não se permitia avançar mais e retornava a fases anteriores. Para ela era muito difícil tornar-se independente, poder trabalhar com autonomia.

Utilizou também algumas atividades do “Método Boquinha”, de Renata Jardim. Trabalhou com vários jogos e atividades envolvendo as suas dificuldades.

Foi introduzido o gravador para que MC pudesse ter mais autonomia durante os estudos de conteúdos escolares. Os mesmos eram gravados pela mãe e MC ouvia-os posteriormente. No início ela aceitou bem. Depois se desinteressou, dizendo que preferia que a mãe lesse direto para ela.

Trabalhei com oficinas de artesanato nas quais MC demonstrou ter muita habilidade e satisfação. Muitas vezes trabalhamos em duplas onde a MC auxiliava a colega. Isto a tornava muito importante e mostrava que ela tinha muitas outras habilidades as quais outras crianças não tinham.

Quanto ao acompanhamento da mãe no tratamento, a psicopedagoga relatou que ela sempre esteve presente e procurava seguir as combinações feitas, bem como reavaliações oftalmológicas, exames complementares e neurológicos.

Quando o diagnóstico foi confirmado pelo psicólogo, a mãe contou para MC e explicou o que era a dislexia. Então recomeçou a trabalhar com força redobrada com a menina. Eu procurei incentivar a leitura sobre a dislexia, inclusive emprestando livros, e a participar de um encontro na PUC de um grupo de apoio a pais e professores de crianças disléxicas. A mãe buscou informações também na Internet. Foi bom pelo lado da informação. Mas foi negativo quando a mãe passou a aceitar e desculpar as dificuldades de MC em função da dislexia. Isto contribuiu para que MC não investisse mais para superar suas dificuldades, pois agora ela tinha um respaldo para dizer que não conseguia (relato da psicopedagoga).

Quando perguntei se MC ainda continuava em atendimento, a psicopedagoga me disse que:

No ano de 2006, MC estava muito desinteressada pelos atendimentos e já não assumia mais as combinações feitas comigo. Inicialmente, o tempo de atendimento foi reduzido de duas horas semanais (uma em cada dia), para uma hora semanal. Mas, no mês de julho, houve o afastamento do atendimento. A escolha foi de MC e aceita pela mãe. Apenas lembrei da necessidade dela investir com mais vontade em sua caminhada.

Como orientações para continuar o trabalho com MC, a psicopedagoga indicou que:

MC deve continuar investindo tanto no atendimento psicopedagógico como também no psicológico, principalmente trabalhando suas questões pessoais atuais (de uma adolescente com todos os seus conflitos). Ela precisa estar bem com ela mesma, querer continuar caminhando na busca de novos conhecimentos (não importando em que área), buscando desenvolver suas habilidades em cursos paralelos fora da escola (artesanato, costura, manicura, dança,...). Seria importante, também, manter uma orientação e manejo com a família para que esta consiga se posicionar melhor frente à MC, aceitando suas limitações, incentivando-a a continuar sua caminhada com mais independência e responsabilidade.

Nas entrevistas realizadas com MC, perguntei sobre alguns aspectos referentes à escola, outros sobre a sua vida fora da escola e ainda questões sobre a dislexia. Minha intenção era desvelar como ela se constitui a partir da sua objetividade e da sua subjetividade. Segundo Fernández (1991) (apud WOLFFENBÜTTEL, 2005, p.16), “o movimento do desejo é subjetivante, tende à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro”.

Primeiramente, conversamos sobre o ambiente escolar. Quando questionada sobre o que mais gosta de fazer na escola, ela respondeu que “É a Educação Física, porque tem um esporte na escola e não precisa ficar copiando. A gente faz corrida pra aquecer e alongamento. Em dias livres, a gente joga basquete, futebol e handebol. Em dias não livres, tem atletismo. O melhor é basquete e vôlei”.

Sobre o que não gosta de fazer na escola relatou que é “Aula de Espanhol. É difícil de entender. A professora deveria ter mais paciência.”

Perguntei como ela se sente em relação às professoras: “Me sinto bem. Eu gosto quando a professora dá trabalho em grupo e ela escolhe os grupos porque se não eu sobro e tenho que fazer trabalho com quem eu não quero”. Mas tu não tens alguma colega que está sempre junto contigo e que te escolheria para fazer trabalhos de aula? “É que sou a única grande, as outras são pequenas”.

Então perguntei como ela se sente em relação aos colegas: “Me sinto bem. Os colegas são legais. A gente se dá bem. Durante o recreio, eu fico sentada conversando com umas gurias ou brincando sozinha com o celular quando as gurias querem ficar correndo e eu não quero. Na sala de aula, eu sempre sento com algum colega, mas é a professora que escolhe as duplas de trabalho. Gostaria de sentar com AC, mas não peço pra professora porque eu acho que ela não vai deixar.”

Perguntada sobre o tipo de atividade que lhe dá mais prazer, respondeu: “Gosto quando a professora lê o texto pra mim responder as perguntas, porque ela me dá atenção. Mas sinto falta de fazer trabalhos de artes e de ir brincar no pátio na hora da aula, como a gente ia no ano passado. Sinto falta de mais atenção. Quando os alunos terminam a tarefa, podem jogar um jogo na sala, mas sem barulho. Não gosto quando pede muitas vezes o mesmo exercício. Não aparece novidade”.

Sobre os tipos de atividades em que ela sente dificuldade em aula e como

resolve a situação, respondeu: “Quando é matéria nova. Depois eu aprendo e consigo fazer. Quando eu posso aproveito as folhinhas que estão na capa do meu caderno fica mais fácil, faço sozinha. Se é do livro eu faço com um colega. Se eu não entendo, eu peço ajuda pra professora”.

Sobre os temas de casa: “Se eu sei, eu faço sozinha. Se eu não sei, eu levo pra escola e pergunto de novo pra professora. Minha mãe me ajuda de vez em quando. Ela lê e diz o que eu tenho que fazer. Às vezes, ela explica de outro jeito e aí eu faço do meu jeito. Se ela não trabalhasse poderia me ajudar mais”.

Para concluir os aspectos escolares, perguntei se tinha algo mais para me contar sobre a sua vida na escola e ela disse que: “Acho que não deveria ter pracinha na escola pra poder usar o espaço para colocar canchas pra jogos. Falta espaço na escola. Quando trocou a professora do laboratório de aprendizagem, a professora nova encheu de regras pra trabalhar com a gente. Tudo a gente já fazia antes com a outra professora. Ela até desmanchou o que a outra tinha organizado na sala. Não gostei disso”.

O segundo assunto estava relacionado à sua vida fora da escola. Então perguntei o que ela mais gosta de fazer na sua vida e ela respondeu que é: “Desenhar, porque tenho alguma coisa pra fazer em casa. A ‘I’ (antiga psicopedagoga) me deu uma caixa cheia de materiais pra trabalhar com artes como eu fazia no consultório. Lá, a gente fez aqueles vidros com areia colorida. Minha mãe até comprou material pra mim fazer em casa, mas depois não deixou fazer porque dava sujeira. Também gosto de trabalhar com gesso, mas a mãe não deixa por causa da sujeira.”

Então perguntei o que ela não gosta de fazer e respondeu que: “Não gosto de tirar o pó da casa, guardar roupa, levar a cadela pra passear. Um dia a minha vó brigou comigo por causa da Penélope (cachorra) e agora não levo mais. Agora não tenho mais vontade, prefiro olhar TV”.

Enquanto está em casa: “Olho TV, escuto música ou vou pra rua. Fico conversando com meus amigos. Às vezes meus amigos ficam brincando e eu fico ouvindo música, porque não tem graça as brincadeiras deles”.

Sobre as atividades que tem fora de casa e da escola: “Agora não faço nada. Eu já dancei *ballet* na escola e dancei axé e *funk*, mas enchi e sai fora. Eram sempre as

mesmas músicas. Mas eu queria jogar basquete e fazer ginástica na academia, mas musculação eu sei que eu não posso pela minha idade”.

Perguntei como é o relacionamento dela com a mãe: “Ela é minha amiga e amiga é pra vida toda. Algumas coisas ela tá certa. Às vezes, ela diz: Tu deveria ter pensado antes de fazer. Às vezes, ela perde a cabeça e fica gritando.” Por quê? “Porque faço as coisas erradas, que nem quando eu não digo que tem trabalho da escola porque eu esqueço”.

E sobre o relacionamento com a avó disse que: “De vez em quando ela é chata, me chama muito cedo para ir pra escola. De vez em quando, ela é boa. Às vezes, ela fica no canto dela e eu no meu. Ela fica fazendo tapeçaria e eu olhando TV. Gosto de ir no Nacional com ela. Quando ela compra leite eu tenho que guardar no lugar quando a gente chega em casa”.

Para finalizar este assunto, perguntei o que mais ela gostaria de me contar: “A vida tá boa assim, mas eu queria que a minha mãe não trabalhasse. Queria que ela ficasse em casa comigo.” Mas quem iria sustentar a família? “Tem o dinheiro da vó, ela é aposentada”.

O terceiro assunto abordado foi sobre a dislexia. Perguntei o que ela acha sobre o diagnóstico de dislexia que lhe foi dado: “Acho normal, às vezes até esqueço que tenho”.

Perguntada sobre o que dislexia, respondeu: “É quando a pessoa não consegue ler e precisa se esforçar para ler.” E este diagnóstico te atrapalha na vida? “Atrapalha na hora de ler e de escrever.” As pessoas com quem tu convives sabem deste diagnóstico? “Algumas amigas sabem, outras não.” Tu achas importante que as pessoas saibam disto ou não? Por quê? “Sim pra todo mundo conhecer e saber o que é.” Mas por que tem amigos teus que não sabem? “Eles não perguntam e eu não falo nada. Eles nunca me vêem lendo”.

Perguntei o que ela achava que poderia mudar na relação dela com a mãe, se ela começasse a ler bem. Nesta pergunta, eu tinha a intenção de descobrir se ler seria uma coisa boa ou não para ela. Respondeu-me que: “Se eu ver uma reportagem ela vai dizer: 'Ah MC lê, porque agora tu já sabe ler'.” E tu achas que isso vai ser bom? “Acho que sim porque não vou mais depender para ir no dentista e nem no cinema, eu já vô tá

lendo. E também vou poder ler sozinha as minhas poesias e as histórias da Fê e do Beto.” (as histórias referidas fazem parte de uma coleção que ela começou a ler comigo na 3ª série. Na 4ª série a professora deu o outro volume, onde o Beto e a Fê, personagens principais, começam a se enamorar um pelo outro, e ela gostou muito dessa história, até porque este assunto está começando a fazer parte da sua vida real).

Questionei, também, sobre o que ela estava achando deste trabalho que eu estava realizando com ela (a intervenção psicopedagógica). Ela disse: “Estou gostando, porque agora já estou conseguindo ler, mas às vezes é muito difícil”.

Para concluir o assunto, perguntei o que mais ela queria me dizer sobre a dislexia: “Na 1ª série, eu me sentia diferente dos meus colegas que liam e escreviam. Quando a professora ficou sabendo que eu era disléxica ficou mais fácil, porque ela sabia me ensinar”.

Fazendo uma análise do trabalho descrito no capítulo ‘Avaliação e Intervenção Psicopedagógica’ em conjunto com as informações descritas neste sub-capítulo ‘Aspectos Psicopedagógicos’, é possível perceber que ainda há muito que ser desenvolvido com MC. Conforme Wolffenbüttel (2005, p.16):

[...]a aprendizagem é um processo e tem uma função que transcende a aprendizagem de conteúdos escolares. O ser humano é um ser que acumula conhecimentos e, através da aprendizagem, o sujeito se integra à cultura e garante sua semelhança, sua continuidade.

A leitura e a escrita são aspectos que pertencem ao desenvolvimento do ser humano que vive em uma sociedade letrada. Isto vai muito além de conteúdo escolar, torna-se quase uma questão de sobrevivência.

Para que a avaliação e a intervenção pudessem dar um bom resultado, foi importante a relação estabelecida com MC, pois em muitos momentos ela queria desistir, pois achava que, novamente, não iria conseguir. E isto tem a ver com os anos de fracasso escolar em função da dificuldade de ler.

Através de conversas e mostrando o que ela já estava conseguindo produzir, foi possível mantê-la realizando as tarefas até o final das intervenções desta pesquisa. Acredito que com a evolução que ela teve, agora será mais fácil de continuar, pois descobriu o quanto pode ser interessante saber ler. Segundo Rubinstein (apud

FONSECA, 2004), a superação das dificuldades do paciente se dá pelos exercícios realizados e pela relação estabelecida entre ele e o terapeuta e, entre ele e sua produção. Também é preciso que o paciente esteja envolvido com a proposta para que ocorram as mudanças.

Durante o tempo da intervenção, MC teve várias reações: às vezes estava me esperando ansiosa para começarmos as atividades. Às vezes, já me perguntava logo a que horas eu iria terminar o atendimento, e nesses dias, o trabalho não rendia quase nada.

Mas um dos dias em que estávamos trabalhando com o material de leitura de sílabas complexas, apareceu a sílaba “PERS” para MC ler. Ela não conseguia ler e então eu disse que era uma parte da palavra “persistente”. Foi então que ela disse: “Quem nem tu”. Como assim, perguntei? “Tu é persistente”. Por que tu achas isso? “Porque tu continua insistindo comigo”. E tu achas isto ruim? “Não, porque assim eu aprendi a ler”.

Acredito que durante toda a caminhada de MC, ela encontrou algumas pessoas que também foram bastante persistentes e que conseguiram conquistar a sua confiança. Sendo assim, foi possível desenvolver aspectos importantes para a sua vida.

MC destacou em sua entrevista que quando a professora da 1ª série soube que ela tinha dislexia ficou mais fácil porque assim ela sabia como ensinar. Ou seja, MC conseguiu perceber o empenho da professora em lhe ajudar. Acredito que isto tenha sido importante para melhorar a sua auto-estima e lhe proporcionar continuar estudando, apesar das dificuldades.

A mãe fez um relato sobre o trabalho da primeira psicopedagoga de MC: “Sinceramente, acho que ajudou horrores. Nem tanto na leitura, mas na forma de perceber as coisas. Ela evoluiu bastante. Às vezes, eu nem me dou conta de algumas coisas e ela já está lá adiante”.

Na entrevista de MC, ela também destacou a caixa de materiais de artes que esta psicopedagoga trabalhava com ela no consultório e que acabou lhe dando uma igual de presente. Este aspecto também fez diferença na vida de MC, pois hoje ela é uma pessoa que adora artes. Talvez porque tenha nascido com um viés artístico ou porque sua terapeuta desenvolveu este viés, que de certa forma, hoje já faz parte da

identidade de MC.

Segundo MARTÍN e SOLÉ (1996), a intervenção psicopedagógica deve estar centrada na tarefa de potencializar a capacidade de aprender do aluno, na medida em que isso repercutirá positivamente em seu desenvolvimento. Além disso, qualquer que seja a demanda dirigida ao psicopedagogo, sempre é possível interpretá-la no sentido de otimizar a capacidade de ensinar da escola e de seus componentes, bem como a de aprender de seus alunos. Professor e psicopedagogo devem estabelecer os mecanismos que permitam uma verdadeira colaboração, no sentido de abordagem conjunta da tarefa que envolve ambos.

Quanto ao trabalho específico da intervenção psicopedagógica referente à dislexia, Sánchez (1996, p.100) diz que:

Os conhecimentos mais valiosos para podermos abordar educacionalmente os problemas da leitura, dependem de três questões: uma vez esclarecidos sobre o que fazemos para ler bem, sabendo identificar o que fazem os que lêem mal, poderemos elaborar tratamentos educacionais adequados a cada problema.

A intervenção realizada nesta pesquisa foi baseada nos conceitos da consciência fonológica. Através de atividades diversificadas, MC conseguiu entender como funciona o código alfabético e fazer as relações que estavam lhe faltando. Como descrevi anteriormente, ainda faltam vários aspectos para serem trabalhados. Mas o mais importante, acredito que ela já tenha conseguido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final dessa pesquisa, concluí que pude aprender bastante sobre dislexia, mas o mais certo é que tenho muito que aprender. Este foi só o início. Então vou escrever sobre algumas 'descobertas' que fiz.

A dislexia é um transtorno de aprendizagem da leitura. Sua principal causa está no funcionamento diferente no cérebro dos disléxicos, pois utilizam áreas diferentes do cérebro para processar a informação. Isto faz com que tenham dificuldade para relacionar os fonemas com os grafemas, dificultando a decodificação de palavras e a fluência na leitura, fazendo com que não consigam compreender o que lêem.

Reverendo o primeiro objetivo, o diagnóstico de dislexia de MC deu-se a partir de avaliações realizadas por profissionais de diferentes áreas. A neurologista e a geneticista avaliaram as condições biológicas e descartaram a hipótese de outros problemas orgânicos. O psicólogo realizou a avaliação em quatro blocos: idade mental, psiconeurológica, emocional e psicopedagógica, sendo esta última em conjunto com a psicopedagoga. Sendo assim, ficou ao encargo dos dois últimos profissionais a definição pelo diagnóstico de dislexia.

Lembrando o segundo objetivo, a partir da avaliação que realizei, pude identificar que a maior dificuldade de MC estava na relação entre fonema e grafema. Pela falta dessa relação, havia dificuldade na decodificação de palavras. As poucas palavras decodificadas em um texto não permitiam a compreensão do mesmo.

A intervenção psicopedagógica, portanto, foi realizada basicamente com o desenvolvimento da consciência fonológica, sendo preciso trabalhar todo o alfabeto, letra por letra, até associar todos os sons a todas as letras. Para tanto, utilizei materiais como o 'Álbum dos Sons' e jogos fonológicos.

Durante as intervenções, foi possível ir acompanhando o desenvolvimento de MC. A reavaliação confirmou que o trabalho tinha feito uma diferença positiva. Agora, ela já consegue lembrar do som da letra quando a enxerga, além de reconhecer um número maior de palavras, pois o seu léxico visual está ampliando, o que possibilita uma maior compreensão do que ela lê.

E o que isto mudou na sua vida? Após cinco meses de intervenção, ela conseguiu ler pequenas poesias, como a do José Paulo Paes, *Se você for inventor invente*, e entendendo o que leu. Lendo pequenas notícias de uma revista, que mesmo ainda não entendendo todas as palavras, consegue entender a idéia geral, o que considero um grande avanço em relação a etapas anteriores.

Mas, além desse trabalho específico com MC, penso que devo ainda abordar outras questões que apareceram durante a pesquisa e também são importantes.

A primeira delas é a necessidade de pais e professores estarem atentos para as dificuldades de aprendizagem de seus filhos e alunos. Quando surgirem fortes indícios, uma boa avaliação só poderá ajudar ou descartando a hipótese ou iniciando o tratamento o quanto antes para evitar maiores transtornos no futuro. Adultos atentos às crianças com boa vontade e iniciativa nunca é demais.

A segunda se refere às pessoas com NEE. A questão da inclusão já é fato consumado em nossa sociedade. A preparação inicial dos professores é estar de braços abertos para receber qualquer tipo de aluno em nossas salas de aula sem discriminação. Conforme a situação, precisamos buscar as melhores formas de trabalhar com a criança e a turma. Afinal de contas, como diz o livro de Regina Otero, *Ninguém é igual a ninguém*, mas todos merecem atenção e o devido respeito, independente de suas características.

A terceira se refere à comunicação e registro de informações sobre a aluna, talvez expansível a outros alunos entre os profissionais da escola. Muitas vezes, os professores de aulas especializadas podem contribuir para um diagnóstico mais eficaz, mas acabam não tendo oportunidade para isto. Pode ser benéfico existirem momentos de trocas entre todos os professores de uma determinada turma ao mesmo tempo. Ou até, vários momentos curtos, em que se possam discutir casos que estão chamando mais a atenção do grupo de professores. Quanto ao registro, é importante que crianças

tenham uma pasta no setor de Orientação Educacional com os atendimentos e detalhamento de estratégias utilizadas na sala de aula pelos professores, para realizar as tarefas com elas.

Durante a pesquisa, me dei conta de que não há este tipo de registro. Só encontrei anotações sobre os problemas e as dificuldades de MC, quanto muito, alguns aspectos que ela tinha de positivo. Enquanto sua professora, fiz relatórios de acompanhamento do seu desenvolvimento, mas também não entreguei no setor da escola, pois não foram solicitados. Hoje me dou conta do quanto isto pode ser importante para a vida futura da aluna, pois seus registros poderiam tê-la auxiliado mais, inclusive na própria pesquisa.

Como último ponto, gostaria de ressaltar o que me foi mais marcante neste trabalho: é entender que cada aluno é um ser especial e único e assim deve ser visto. Muitos dos aspectos abordados sobre a dislexia deveriam ser garantidos para todas as crianças, como, por exemplo, o trabalho com a consciência fonológica na alfabetização, o respeito às necessidades individuais e a qualificação de professores. Nunca estaremos prontos para receber todos os tipos de alunos, mas estar em constante formação ajuda muito. Como educadores, precisamos perceber que somos todos iguais por sermos humanos; somos, porém, todos diferentes como indivíduos com características próprias. E, aqui, cabe lembrar de uma frase de Boa Ventura de Souza Santos (2007) que diz: “Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Para finalizar, gostaria de lembrar que a dislexia, por ser um transtorno de aprendizagem, acompanhará o sujeito para sempre. Esta pesquisa apresenta apenas as intervenções iniciais e algumas possibilidades de ir driblando esse problema oculto.

Minha intenção não é dar este trabalho encerrado por aqui. Seguirei estudando e descobrindo novas possibilidades de aprender a realizar melhores intervenções em dislexia.

Eu e a Maria Clara ainda temos muito que aprender e realizar. Talvez possamos ajudar outras pessoas que precisem de atenção especial, de Educação Especial, de Inclusão Escolar.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, Julian de et al. **A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BERNARDI, Jussara B. **Discalculia, auto-imagem e auto-estima: caminhos que se cruzam**. 2006, 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 26, p. 75-82, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSSA, Nadia A. Dificuldades de Aprendizagem: O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96** Brasília: MEC, 1996. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 22 nov. 2006.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001**. Brasília: MEC, 2001. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 05 nov. 2006.

BYRNE, Brian. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (org) **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (org) **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COLL, César; COLOMINA, Rosa. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação – v.2** – Porto Alegre: Artmed, 1996.

CORRÊA, Márcia Amaral. **A relevância da Psicopedagogia na intervenção adulta: traçando novas possibilidades**. Ciências e Letras. Porto Alegre, nº 32, p.175-181, jul/dez 2002.

_____. Intervenção psicopedagógica no âmbito lógico-matemático: um desafio constante. In: WOLFFENBÜTTEL, Patrícia (org). **Psicopedagogia: Teoria e Prática em discussão**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. 2002, 155f. Dissertação. (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

_____. Instrumentos de Avaliação: questionamentos e possibilidades. In: Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Rio Grande do Sul. **O olhar clínico na prática psicopedagógica**. Porto Alegre: ABPP, 2004.

COSTA, Adriana Corrêa; ALFONSIN, Verônica. Repensando a intervenção individualizada no processo de alfabetização a partir das pesquisas sobre consciência fonológica. In: Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Rio Grande do Sul. **Práxis Psicopedagógicas: Oficinas e Histórias Clínicas**. Porto Alegre: ABPP, 2005.

DORNELES, Beatriz Vargas. Avaliação Psicopedagógica Clínica: parâmetros da abordagem cognitiva construtivista. In: **PSICO**. Porto Alegre, v.20, nº2, p.125-137, Jul/Dez 1990.

_____. Psicopedagogia. In: FICHTNER, Nilo. **Prevenção, Diagnóstico e Tratamento dos Transtornos Mentais da Infância e da Adolescência**. P. 354-364. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FERREIRA, Berta Weil. **Análise de Conteúdo**. Disponível em <http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>. Acesso em 20/11/2006

FONSECA, Sônia Azambuja. Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico clínico. In: Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Rio Grande do Sul. **O olhar clínico na prática psicopedagógica**. Porto Alegre: ABPP, 2004.

FRANÇA, Márcio. **Estudo do reconhecimento de palavras e pseudopalavras em estudantes de 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental: tempo de reação e lapsos na**

leitura em voz alta. Tese de doutorado. UFRGS, 2007.

_____. **Visão Neurobiológica da Dislexia.** Palestra 2º Encontro sobre Dislexia da ADRS. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

FRANK, Robert. **A vida secreta da criança com dislexia.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2003.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. **Sobre a Consciência Fonológica.** In: LAMPRECHT, R. (org). **Aquisição Fonológica do Português.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A consciência fonológica em adultos alfabetizados.** In: LAMPRECHT, Regina. (org) **Pesquisas em aquisição da linguagem.** Cadernos de Pesquisa em Linguística. Porto Alegre, v.1, nº1, agosto 2005, p.99-102.

GOUGH, Philip; LARSON, Kevin. **A estrutura da consciência fonológica.** In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (org) **Consciência Fonológica e Alfabetização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRÉGOIRE, Jacques; PIÉRART, Bernadette. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais.** In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação – v.3 –** Porto Alegre: Artmed, 1996.

MARTÍN, Elena; SOLÉ, Isabel. **Intervenção Psicopedagógica e atividade docente: Chaves para uma colaboração necessária.** In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação – v.2 –** Porto Alegre: Artmed, 1996.

MOOJEN, S; LAMPRECHT, R; SANTOS, R; FREITAS, G; BRODACZ, R; SIQUEIRA, M; COSTA, A; GUARDA, E. **Consciência fonológica: Instrumento de avaliação seqüencial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 38p.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo: possibilidade e limites.** In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Coord.). **Paradigmas e metodologia da pesquisa em educação: notas para reflexão.** Seminário de Pesquisa Educacional do Curso de Doutorado de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

_____. **Pesquisa em sala de aula – Tendências para a Educação em novos tempos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php

PAES, José Paulo. **Lê com Crê.** Porto Alegre: Ática, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROTTA, Newra; PEDROSO, Fleming. Transtornos da linguagem escrita – dislexia. In ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SALLES, Jerusa. **O uso das rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica.** 2001, 156f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento). Instituto de Psicologia, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

SANTOS, Bettina Steren dos. Vygotsky e a teoria Sócio-cultural. In: LA ROSA, Jorge. **Psicologia e Educação: o significado do aprender.** 6 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. Disponível em: www.dhi.uem.br/jurandir-boaven1.htm. Acesso em 07 dez 2007.

SÃO PAULO. **Legislação do Estado de São Paulo.** Disponível em www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm. Acesso em 20 set 2007.

SARAIVA, Rosália; MOOJEN, Sônia; MUNARSKI, Roberta. **Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais** - Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v. 4. 2. ed. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VISCA, Jorge. **Técnicas Proyetivas Psicopedagógicas**. 4ed. Buenos Aires: Visca & Visca, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

WOLFFENBÜTTEL, Patrícia (org). **Psicopedagogia: Teoria e Prática em discussão**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (mãe)

Estou realizando uma pesquisa intitulada: INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM UMA ALUNA DISLÉXICA – como Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo como professor orientador Dr. Claus Dieter Stobäus.

Esta pesquisa tem por finalidade colher dados sobre o desenvolvimento de alunos disléxicos, a fim de auxiliá-los principalmente na apropriação do conhecimento.

Para que possa atingir o objetivo proposto, solicito o seu consentimento para realizar uma avaliação cognitiva da sua filha, o acompanhamento de suas atividades escolares e familiares, bem como intervenções psicopedagógicas.

Solicito também, a sua participação, enquanto responsável pela criança, bem como o contato com demais profissionais que tenham atendido ou que mantenham atendimento com sua filha (médicos, psicólogo, psicopedagogo, entre outros), a fim de obter informações sobre ela e sua família, que possam auxiliar nesta pesquisa. As entrevistas realizadas serão gravadas, as quais serão apagadas após a transcrição dos dados.

Todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo. Os dados poderão ser divulgados somente para fins deste estudo, mantendo-se o cuidado de assegurar o anonimato dos participantes. No entanto o nome Maria Clara poderá aparecer por solicitação dela mesma.

O professor orientador Dr. Claus Dieter Stobäus e eu mesma, Rosilaine Menezes, agradecemos desde já sua participação. Informo o meu telefone para contato (51) 9676.3107, e do professor (51) 3320-3620, Faculdade de Educação da PUCRS, no caso de desejar algum esclarecimento.

Eu, _____, responsável por _____, declaro que fomos convidadas a participar do estudo. Que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como eu e minha filha participaremos desta investigação, sem sermos coagidas a realizar quaisquer atividades. Assim, estou informada de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer dificuldade para mim ou para minha filha.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2007.

Responsável pela criança (mãe)

Pesquisadora: Rosilaine Menezes

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Especialistas)

Estou realizando uma pesquisa intitulada: INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM UMA ALUNA DISLÉXICA – como Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo como professor orientador Dr. Claus Dieter Stobäus.

Esta pesquisa tem por finalidade colher dados sobre o desenvolvimento de alunos disléxicos, a fim de auxiliá-los principalmente na apropriação do conhecimento.

Para que possa atingir o objetivo proposto, solicito o seu consentimento para realizar uma entrevista gravada, a qual será apagada após a transcrição dos dados. Enfatizo que você tem liberdade para desistir de participar do estudo em qualquer momento da entrevista, e que a sua decisão não implicará prejuízo ou desconforto pessoal. Esta entrevista servirá para colher dados a respeito do seu diagnóstico e tratamento sobre a paciente que está sendo pesquisada.

Todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo. Os dados poderão ser divulgados somente para fins deste estudo, mantendo-se o cuidado de assegurar o anonimato do participante.

O professor orientador Dr. Claus Dieter Stobäus e eu mesma, Rosilaine Menezes, agradecemos desde já sua participação. Informo o meu telefone para contato (51) 9676.3107, e do professor (51) 3320-3620, Faculdade de Educação da PUCRS, no caso de desejar algum esclarecimento.

Eu, _____, especialista em _____, declaro que fui convidado(a) a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido(a) a realizá-la. Afirmando, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e do anonimato das informações coletadas; e que haverá a destruição posterior da fita utilizada para registrar as entrevistas; bem como que os dados recolhidos servirão apenas para estudo e divulgação com fins científicos. Assim, estou informado(a) de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer dificuldade para mim.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2007.

Especialista

Pesquisadora: Rosilaine Menezes

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Direção da escola)

Estou realizando uma pesquisa intitulada: INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM UMA ALUNA DISLÉXICA – como Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo como professor orientador Dr. Claus Dieter Stobäus.

Esta pesquisa tem por finalidade colher dados sobre o desenvolvimento de alunos disléxicos, a fim de auxiliá-los principalmente na apropriação do conhecimento.

Para que possa atingir o objetivo proposto, solicito o seu consentimento para realizar observações, intervenções com os alunos e entrevistas gravadas, a qual será apagada após a transcrição dos dados. Enfatizo que você, ou qualquer membro da escola, tem liberdade para desistir de participar do estudo em qualquer momento do processo da pesquisa, e que a sua decisão não implicará prejuízo ou desconforto pessoal ou dos membros participantes desta.

Todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo. Os dados poderão ser divulgados somente para fins deste estudo, mantendo-se o cuidado de assegurar o anonimato do participante.

O professor orientador Dr. Claus Dieter Stobäus e eu mesma, Rosilaine Menezes, agradecemos desde já sua participação. Informo o meu telefone para contato (51) 9676.3107, e do professor (51) 3320-3620, Faculdade de Educação da PUCRS, no caso de desejar algum esclarecimento.

Eu, _____, diretora da escola onde a pesquisa será realizada, declaro que fui convidada a participar do estudo, bem como os membros desta comunidade escolar. Que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagida a realizá-la. Afirmo, também, que fui esclarecida sobre a garantia de privacidade e do anonimato das informações coletadas; e que haverá a destruição posterior da fita utilizada para registrar as entrevistas; bem como que os dados recolhidos servirão apenas para estudo e divulgação com fins científicos. Assim, estou informada de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer dificuldade para mim ou para a escola.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2007.

Diretora da escola

Pesquisadora: Rosilaine Menezes

ANEXO D**Roteiro para entrevista com a família da aluna disléxica**

Data: _____

Parentesco: _____

1. Gostaria que tu me contasses um pouco da história da MC.

(As demais perguntas irão surgindo de acordo com as colocações realizadas pelo familiar)

ANEXO E

Roteiro para entrevista com a aluna disléxica

Entrevista 1 – sobre a escola

1. O que tu mais gostas de fazer na escola? Por quê?
2. O que tu não gostas de fazer na escola? Por quê?
3. Como tu te sentes na escola em relação aos teus colegas? Por quê?
4. Como tu te sentes na escola em relação às tuas professoras? Por quê?
5. Que tipo de atividade te dá prazer na escola? Por quê?
6. Em que tipo de atividade tu sentes dificuldades? Por quê?
7. Como tu costumavas resolver tuas dificuldades em sala de aula, durante uma atividade?
8. O que mais tu gostarias de me contar sobre a tua vida na escola?

ANEXO F

Roteiro para entrevista com a aluna disléxica

Entrevista 2 – fora da escola

1. O que tu mais gostas de fazer na tua vida? Por quê?
2. O que tu não gostas de fazer na tua vida? Por quê?
3. Quando estás em casa, o que tu fazes?
4. Como tu realizas os temas da escola? Consegues fazer sozinha ou tens a ajuda de alguém? Quem te ajuda? Como te ajuda?
5. Que atividades tu tens fora de casa e da escola?
6. (se sim) Por que realizas estas atividades? (se não) Gostarias de fazer alguma atividade extra? Qual?
7. O que mais tu gostarias de me contar sobre a tua vida de forma geral?

ANEXO G

Roteiro para entrevista com a aluna disléxica

Entrevista 3 – sobre a dislexia

1. O que tu achas do diagnóstico de dislexia que os médicos te deram? Achas que está correto? Por quê?
2. O que é dislexia?
3. Este diagnóstico te atrapalha na vida? Por quê?
4. As pessoas com quem tu convives sabem deste diagnóstico? Quem sabe? Quem não sabe?
5. Tu achas importante que as pessoas saibam disto ou não? Por quê?
6. O que mais tu gostarias de me contar sobre a dislexia na tua vida?

ANEXO H

Roteiro para entrevista com os especialistas da aluna disléxica

Data: _____

Especialista: _____

1. Como a MCP chegou ao teu consultório?
2. Que encaminhamentos tu fizeste com ela a partir de então?
3. O que tens a dizer sobre a questão do diagnóstico em dislexia?
4. Como procedeste a partir deste diagnóstico?
5. Por que hoje a MCP não está mais em atendimento contigo?

ANEXO I

Roteiro para entrevista com Orientadora Educacional da Escola A

1. Como era MC quando ingressou na escola?
2. Tu já estavas na escola em 2001? Poderias me contar alguma coisa sobre a 1ª série de MC? (desenvolvimento, encaminhamentos, questões familiares)
3. Que atendimentos externos ela fez enquanto estava aqui?
4. O diagnóstico de dislexia já existia quando ela entrou para esta escola? Em que momento tu ficaste sabendo?
5. Como está sendo a caminhada dela aqui?
6. O que a escola tem feito para auxiliar a aluna quanto à dislexia?
7. O que é feito para auxiliar a professora no trabalho com MC?
8. Tu achas que a dislexia é um tipo de NEE?
9. Como a escola trabalha com a questão da inclusão?

ANEXO J

Roteiro para entrevista com a professora da 4ª série

1. Como tu percebeste MC no início do ano letivo?
2. Como tu ficaste sabendo do diagnóstico de dislexia?
3. Como tu tens desenvolvido o trabalho com MC na sala de aula?
4. Que dificuldades tu encontras para trabalhar com ela?
5. Que pontos positivos de MC tu podes aproveitar para desenvolver o trabalho escolar?
6. Tu tens apoio da direção e da coordenação para trabalhar com ela? Quais? Como?
7. O que mais tu achas importante dizer sobre MC?

ANEXOL

João Preguiçoso

João Preguiçoso passava o dia inteiro deitado na rede. Não saía dela nem para comer.

Antes de morrer, seu pai pediu aos outros filhos:

- Tomem conta do pobre João!

E, em obediência ao pai, os dois rapazes davam até comida na boca do João Preguiçoso. Mesmo porque, se não dessem, ele não comia...

Ora, um dia, João Preguiçoso amanheceu morto na rede.

Os irmãos chamaram os vizinhos e, em procissão, levaram o morto para o cemitério, na rede mesmo. Quando estavam quase chegando, a rede estremeceu.

- Está vivo! Gritaram os irmãos.

- É mesmo, a morte era fraqueza! - disseram todos.

- João, vamos voltar para casa, pediram seus irmãos. Lá lhe daremos uma banana madura e você ficará novinho em folha.

João, então, perguntou, do fundo da rede:

- Banana com casca ou sem casca, manos?

- Com casca... respondeu um dos irmãos.

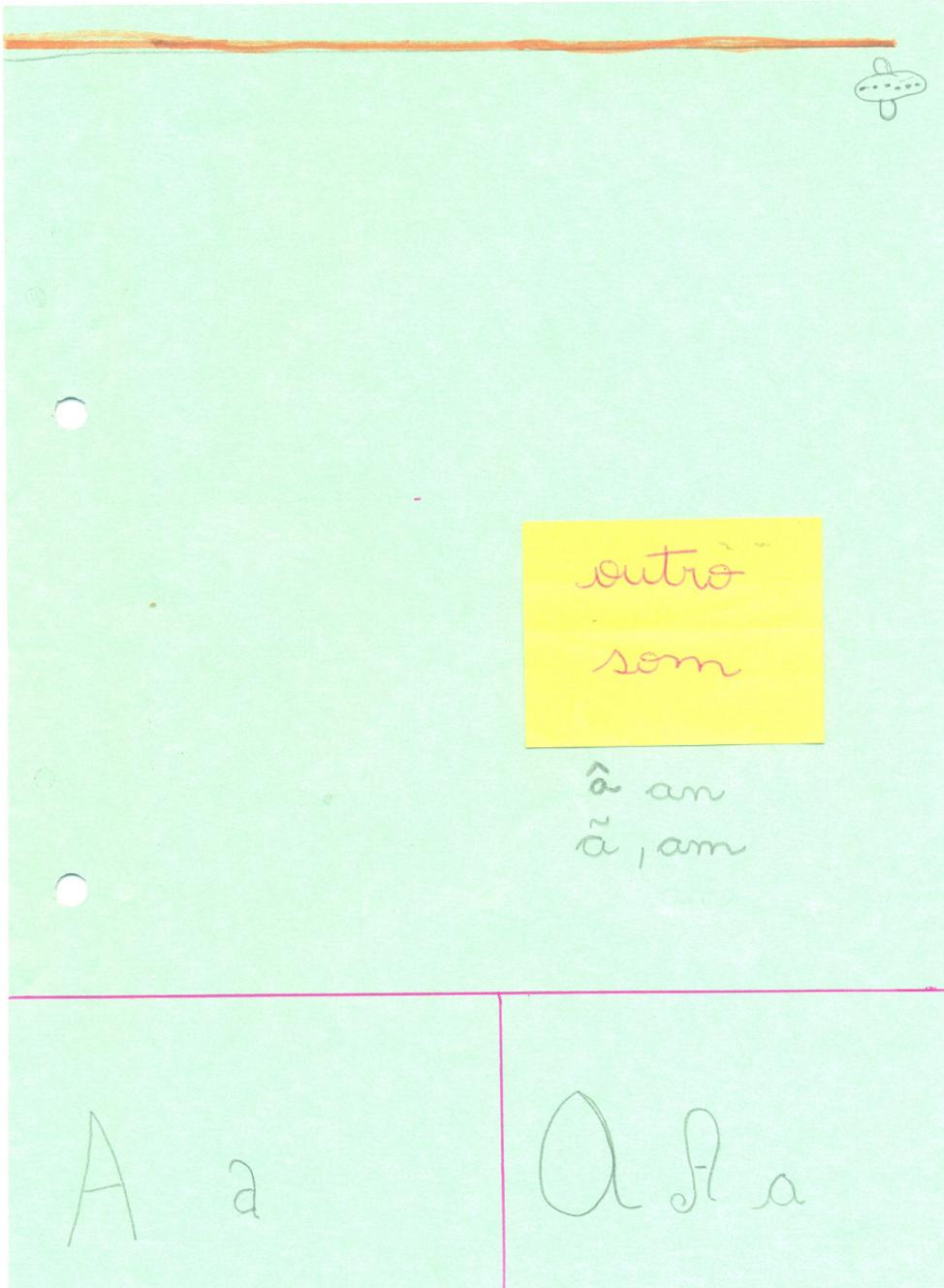
- Neste caso, manos, toquem para o cemitério...

E, esticando-se na rede, João morreu mesmo, de pura preguiça de descascar a banana.

Autor desconhecido

ANEXO M

Álbum dos sons
(exemplo da primeira página)



ANEXO N

A raposa e o galo

Pedro Bandeira

Uma raposa andava louca atrás de um certo galo, que daria um ensopado de dar água na boca. Mas o galo vivia empoleirado e não havia como a raposa botar as garras nele. Foi aí que a raposa teve uma idéia. Levantou a voz e gritou lá para o alto do poleiro:

- Prezadíssimo amigo galo, o senhor não imagina que boas novas eu trago. Foi declarada a paz entre todos os animais! Acabaram-se as brigas e ninguém precisa mais viver fugindo, sempre com medo do outro. Imagine que, agora, está todo mundo festejando. Ainda agorinha, detrás daquele morro, vi um lobo dançando com um carneiro e um gato tomando conta dos filhotes de um rato, que teve de sair apressado para visitar o pai que está doente. Viu que maravilha? Desça daí, amigo galo! Venha cá me dar um abraço. Vamos festejar os novos tempos de paz!

O galo, que não era nenhum bobo, respondeu lá de cima:

- Boas novas, amiga raposa! Desço já. Mas estou vendo três enormes cachorros que se aproximam. Vamos chamá-los também para nossa festa!

Ouvindo falar de cachorros, a raposa amarelou de medo e foi se desculpando:

- Bem... Acho que vamos deixar nossa festa para outra hora, amigo galo. É que estou com muita pressa, tenho de ir para casa, deixei uma panela no fogo. Até loguinho...

E tratou de fugir correndo.