



CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO DOS DISLÉXICOS

CONTRIBUTIONS OF PSYCHO PEDAGOGY IN THE TEACHING OF READING AND WRITING TO THE DYSLEXIC

Rosely Aparecida Fernandes¹

James dos Santos Penna²

Resumo: Este artigo indica alguns princípios que podem se originar a partir do cotidiano das práticas educacionais e das atitudes de “ONGs de Educação” em construir ações conjuntas no atendimento a comunidades com diagnóstico em dislexia para a construção de projetos efetivos que envolvam a responsabilidade social. Cabe ressaltar a importância da intervenção psicopedagógica no caso de criança disléxica, por conta de suas dificuldades de leitura e escrita, dificuldades perceptivas, distúrbios de organização, espaço-temporal, dificuldades grafo motoras, de lateralidade e distúrbios de comportamento. Tem por objetivo reforçar a prática da aplicação dos recursos psicopedagógicos, pois, uma vez diagnosticado o problema, o tratamento será iniciado de forma adequada para que o disléxico seja incluído na escola, recebendo assistência adequada e eficaz para a solução de suas dificuldades.

Palavras-chave: Dislexia. Consciência Fonológica. Psicopedagogia. Leitura. Escrita. Aprendizagem. ONG Educacional.

Abstract: *Contributions of psycho pedagogy in the teaching of reading and writing to the dyslexic*

Abstract: *This article points some principles that may arise from the everyday educational procedures and attitudes on the behalf of the “educational non-governmental organizations” in creating joint actions for the caring of communities diagnosed with dyslexia to the construction of effective projects that involve social responsibility. It is good to highlight the importance of the psycho pedagogic intervention when dealing with a dyslexic child, due to their difficulties with reading and writing, difficulties with perception, space-time organization disturbs, difficulty with graphic, motor activity, difficulties with laterality and behavior disturbs. It aims to reinforce the practice of the application of the psycho pedagogic resources, for once the problem is diagnosed, the treatment will be started most adequately so that the dyslexic will be included in school, receiving adequate, effective assistance for the solution of their problems.*

Keywords: *Dyslexia. Phonologic awareness. Psycho pedagogy reading, writing, learning process. Educational NGO.*

¹Trabalho apresentado no Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia da UnG – Universidade Guarulhos, 2005.

²Aluna formada no Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia da UnG – Univesidade Guarulhos.

³Professor Orientador do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia da UnG – Univesidade Guarulhos. jamespenna@bol.com.br



INTRODUÇÃO

O tema do trabalho ora apresentado volta-se às contribuições da Psicopedagogia na alfabetização de disléxicos no âmbito clínico. Há motivos que justificam a busca de critérios para uma atuação psicopedagógica apropriada ao trabalho, com disléxicos, nesse contexto.

O disléxico apresenta déficit, considerado na leitura e escrita, sem causa orgânica definida e sem qualquer limitação intelectual e/ou sensorial. Torna-se, perfeitamente, possível a exploração das habilidades da pessoa disléxica em outras áreas onde a criatividade tem papel decisivo, ressalta Capovilla (2000, p. 26).

A dislexia, mais do que um distúrbio, constitui-se num problema complexo e contraditório. Os indivíduos portadores de dislexia podem ora dominar facilmente tarefas simples, ora apresentar dificuldades em situações, cujas soluções, para muitos, seriam óbvias.

A dislexia é uma dificuldade, não uma impossibilidade. Etimologicamente, dislexia vem do grego: “dys” + “léxis”. (Holanda Ferreira, 1999): dis = mau funcionamento, disfunção; lexia = palavra, ação de falar. Assim, dislexia significa disfunção da palavra, manifestando-se na leitura e/ou na escrita. (Whitaker e Pinto, 2004, p. 19-56).

À primeira vista, pode ser diagnosticada como um distúrbio de linguagem, apresentado durante a aquisição da leitura e da escrita; porém, ela é resultado de várias causas que intervêm no processo de aquisição de linguagem, exigindo um diagnóstico multidisciplinar, exato e de exclusão, conforme ensina Nico (2002, p. 49).

As “ONGs de Educação” (OLIVEIRA e HADDAD, 2001) devem estar atentas ao fato de que certos sintomas podem compor o chamado quadro de risco, devidamente confirmado por uma avaliação psicopedagógica adequada. Nesse quadro de risco, são fatores freqüentes: inconstância no desempenho; lentidão; dificuldade com sons – associações entre som e símbolos – , em nomear objetos; dificuldade de organização, cálculos mentais, organização seqüencial, tempo, espaço, direção; escrita incorreta, troca, aglutinações, soletração difícil; dificuldade em nomear tarefas; dificuldade de memorização; persistência nos erros, ainda que recebendo ajuda.

Essas características podem se manifestar de forma isolada, combinada ou, ainda, de diferentes modos em cada disléxico.

Segundo o Dr. Norman Geschwind apud Ianhez (2002, p. 27-28), os aspectos da dislexia podem ser melhor compreendidos sob o enfoque biológico e sociológico. Há uma íntima relação entre o que se aprende e as condições sociais que transformam essa aprendizagem num distúrbio. Quanto maior a amplitude do contexto em que se observa a dislexia, melhor se compreende sua causa, favorecendo diagnóstico e tratamento eficazes.

A falta de diagnóstico – ou o diagnóstico errôneo – causa danos no estado emocional e funcional do disléxico, o que pode levar, até mesmo, a uma suspeita de deficiência intelectual, agravando seu estado.

Detectadas as dificuldades, há propensão a que o diagnóstico correto e o tratamento eficaz minimizem o problema, dissolvendo, então, as suspeitas de deficiência intelectual, permitindo encaminhamento para soluções adequadas. Ao definir a causa da dificuldade, a criança deverá sentir um alívio e superar sua angústia, afastando de si os rótulos de preguiçosa, desatenta e bagunceira.

Sua reintegração tem como principal objetivo um plano de tratamento eficaz.

Fazem parte da equipe multidisciplinar, para diagnosticar a dislexia, um psicólogo, um fonoaudiólogo e um psicopedagogo. Caso seja necessário, poder-se-á contar com o auxílio de outros profissionais, como o oftalmologista, o neurologista ou o pediatra.

Frank (2003, p. 75), psicólogo educacional, faz as seguintes considerações:

Diagnosticar a dislexia não é uma questão simples. O processo vai, provavelmente, envolver um grande número de profissionais e uma bateria de testes. Tenha em mente, contudo, que esse esforço é válido para se ter um diagnóstico conclusivo. Uma vez identificadas as áreas problemáticas específicas do disléxico, as pessoas que o cercam estarão mais preparadas para ajudá-lo.

São de fundamental importância, as informações fornecidas sobre o desenvolvimento da criança, o histórico familiar, o desempenho escolar, métodos de ensino e repertório adquirido. Deve, ainda, ocorrer troca de informações entre os pais, a escola e ONGs que se dedicam a educação.

Após o diagnóstico, devem-se trazer esclarecimentos aos pais, professores e demais profissionais en-



volvidos, com o objetivo de estabelecer um prognóstico, a fim de encontrar caminhos eficientes para um programa de reeducação.

A criança com quadro de dislexia, embora tenha uma inteligência normal (Quociente de Inteligência = QI), apresenta dificuldade para ler, seja no processo inicial ou durante sua alfabetização. Diante dos critérios estabelecidos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – APA/1994, a dislexia está classificada sob o código 315.000 – Transtornos da Leitura, na seção que trata dos Transtornos da Aprendizagem. (Whitaker; Pinto, 2004, P. 17-19).

Os critérios para o diagnóstico diferencial são: rendimento da leitura – teste padronizado – abaixo do nível esperado para a idade; o surgimento da dificuldade na aprendizagem, principalmente nas atividades diárias que requerem leitura; e um déficit sensorial.

Ao examinar os diversos trabalhos sobre dislexia, verifica-se a importância do exame das condições reais de aprendizagem da linguagem escrita, as características da realidade escolar, os métodos pedagógicos e, sobretudo, a escrita diante das novas perspectivas pedagógicas.

É um tema que faz despertar a atenção, pois reflete as dificuldades de alunos, em sala de aula, e a angústias de pais e professores, durante o processo de alfabetização. No decorrer dos anos, a pesquisadora e autora desse trabalho, sentiu a necessidade de resposta A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DISLÉXICOS e da elaboração de um plano de trabalho mais dinâmico e individualizado, capaz de atender os diferentes, ou seja, permitindo atendimento àqueles que apresentam maiores dificuldades, nos aspectos até aqui abordados. Um fato marcante e com peso significativo foi a experiência vivenciada com o próprio filho, pois, com suspeita de ser disléxico, a criança passou por diversas escolas, mas, sempre, vista como incapaz, vítima de profissionais mal-orientados. Hoje, aluno de uma escola mais centrada no aluno como ser completo, dotado de várias inteligências, vem sendo acompanhado por uma psicopedagoga, que lhe trouxe segurança e autonomia.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS DA DISLEXIA

De início, pretende-se mostrar, em linhas gerais, uma abordagem teórica de critérios relacionados aos conceitos e estudos relevantes sobre a dislexia e os métodos de alfabetização, fazendo um paralelo relativamente ao aspecto histórico. Nas fundamentações teóricas, é importante destacar as contribuições de Capovilla e Fonseca, quanto ao método fônico como um bom aplicativo para a alfabetização dos disléxicos.

Conceito

Dislexia específica ou dislexia de evolução é um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal ou parietal occipital, geralmente hereditária, ou por vezes adquirida. Afeta a aprendizagem da leitura de modo contínuo, estendendo-se do sintoma leve ao severo. A dislexia é, freqüentemente, acompanhada dos transtornos na aprendizagem da escrita, ortografia, gramática e redação e tem a característica de afetar os meninos numa proporção maior à que afeta as meninas (IANHEZ; NICO, 2002).

Outra observação é que há fortes evidências de que a dislexia pode ser um fator hereditário (GÜTSCHOW, 2004, p. 7).

Podem ser considerados outros fatores que perturbam e alteram a aprendizagem, segundo Johnson e Myk lebus apud Condemarin; Blomquist (1989, p. 23), a exemplo das alterações na memória de séries e seqüências; orientação direita/esquerda; linguagem escrita; dificuldades em matemática; e erros ao ler e escrever.

Neste contexto, torna-se conveniente destacar as terminologias associadas ao conceito de dislexia, como segue:

- alexia – perturbação parcial ou total da leitura, adquirida em consequência de um dano cerebral;
- afasia – severas dificuldades na aquisição da audição, da fala, da leitura e da escuta;
- agnosia – perda da capacidade de reconhecer objetos, apesar da percepção sensorial permanecer intacta;



- apraxia – incapacidade de realizar movimentos conforme o fim proposto;
- analfabetismo – incapacidade de ler devido à carência de oportunidade educacional (um disléxico pode ser analfabeto);
- bloqueio secundário da aprendizagem, especificamente relativo à leitura – Segundo Money apud Condemarin; Blomquist (1989, p. 28), este bloqueio pode ser específico à atividade de ler ou restrito à leitura de certos tipos de livros.
- cegueira verbal congênita – termo utilizado por Hemann como sinônimo de dislexia, atualmente em desuso, mantendo somente seu valor histórico;
- strephosymbolia (símbolos invertidos) – termo utilizado por Samuel Orton para designar dislexia, baseado na característica especial dos disléxicos de inverter as letras, sílabas ou palavras.

As dificuldades apresentadas pelo disléxico independem do método convencional de alfabetização empregado, embora surjam com maior frequência, em se tratando do método de natureza global.

Os franceses denominam de dislexia específica de evolução aquela em que os sintomas tendem a desaparecer espontaneamente, por serem referentes à leitura e escrita.

No início do processo de alfabetização, é natural surgirem dificuldades entre as letras **p, b, q e d**. As inversões ocorrem. Repetir a letra final das palavras, trocar pronomes, uma vez que a criança reconhece palavras pelo feitio das mesmas; letras características; ou tamanho de palavras. Com o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, esses problemas tendem a desaparecer. Já, nos disléxicos isso não ocorre. Os erros persistem além do período comum do aprendizado convencional.

Na sociedade atual, o valor inestimável da leitura e escrita faz da dislexia uma “dificuldade social”. Uma avaliação multidisciplinar, envolvendo o disléxico e seu desempenho poderá, através de testes, diagnosticar cada caso, encaminhando para o atendimento das necessidades específicas.

Histórico

Embora a dificuldade específica de aprendizagem da leitura e escrita seja reconhecida há bastante tempo, o reconhecimento da dislexia de evolução, como problema constitucional, foi citado em 1872 num trabalho realizado por Berlim; em 1896, por W. Pringle Morgan e Hinshelwood e, em 1897, na Inglaterra, por James Kerr.

Em 1917, James Hinshelwood citou a dislexia em sua monografia “Cegueira verbal congênita”. Nesse estudo, pesquisou adultos afásicos (pessoas com problemas de leitura e escrita advindos de lesões cerebrais). O autor encontrou distúrbios infantis com sintomas muito parecidos, sugerindo que poderiam ser orgânicos e, possivelmente, hereditários.

No início do Século XX, os psicólogos e educadores deram pouca importância aos distúrbios específicos de aprendizagem, com exceção dos autores Brooner, em 1917, e Hollingworth, em 1918 e 1925. (IANHEZ; NICO, 2002, p. 35).

Nos Estados Unidos, os primeiros que colaboraram para o reconhecimento do distúrbio de desenvolvimento da linguagem foram os oftalmologistas, procurando demonstrar que a dificuldade advinha do cérebro e não nos olhos.

Em 1925, em Iowa, EUA, iniciou-se uma pesquisa sobre as causas do encaminhamento de crianças para unidades de saúde mental e um dos resultados foi a dificuldade de ler, escrever e soletrar.

Surge Samuel T. Orton, psiquiatra, neuroanatomista e neuropatologista, que realizou numerosos estudos post-mortem em cérebros humanos. Orton propôs hipóteses para a ocorrência da dislexia, sugerindo possibilidades para a redução das suas dificuldades. (IANHEZ; NICO, 2002, p. 37).

Na Dinamarca e na Bélgica, o interesse pela dislexia surgiu em 1935. Na França, alguns estudos isolados de Variot e Leconte, em 1926, e Ombredane, em 1937, foram, sistematicamente, retomados, por volta de 1950, sendo apresentados num simpósio sobre o assunto, na Sorbonne em 1951.

A Alemanha, na figura de Bachmann, em 1927, fez publicações importantes sobre dislexia, mas manteve-se isolada até datas recentes. Em Portugal, J.S. Ataíde, em 1960, apresentou estudo sistematizado sobre a matéria (SANTOS, 1987).



Conforme destaca Santos (1987), na América do Sul, o psicólogo chileno Luis Bravo Valdivieso, através da obra “Teorias sobre la dislexia y su enfoque científico”, e, no Brasil, Z. Rocha, juntamente com seus colaboradores ou isoladamente, têm estudado aspectos da dislexia sem apresentar, porém, critério de diagnóstico (SANTOS, 1987).

O primeiro nome que a dislexia recebeu foi proposto por Hinshelwood, cegueira verbal congênita – “congenital Word-blindness” –, empregado, inicialmente, para identificar a dificuldade de leitura devido a retardo mental.

Em 1906, Jackson deu, à síndrome, o nome de alexia do desenvolvimento ou da evolução – “developmental alexia” – e, em 1913, Burton Chance chamou de alexia e agrafia de desenvolvimento ou de evolução – “alexie et agraphie de développement ou d’évolution”. A expressão “de evolução” tornou a ser proposta, em 1931, por A. Ley.

Algumas denominações mais utilizadas, atualmente, têm origem na língua francesa – dislexia específica de evolução, “dislexie spécifique d’évolution”, citada por Roudinesco –; Hallgren chama de dislexia específica. Na inglesa, a dislexia congênita, ou seja, retardo primário na leitura – “primary reading retardation” –, é citada por Rabinovitch e colaboradores. Silver e Hagin chamam o distúrbio de dislexia específica, dislexia de evolução ou dislexia específica de evolução – “specific developmental dyslexia”. (SANTOS, 1987, p. 6).

Recentemente, na Inglaterra, Yole, Rutter e colaboradores empregaram a expressão “retardo específico em leitura”, que se aplicaria à dislexia específica.

A rigor, dever-se-ia juntar à dislexia, a desortografia, segundo Noailles e Launay apud Santos (1987, p. 7), para designar os erros que os disléxicos cometem em relação à escrita ou, empregando o termo preferido, disgrafia, que diz respeito aos erros cometidos por quem já escreveu corretamente.

Invariavelmente, os erros de escrita acompanham as dificuldades de leitura, apresentando um caráter específico e evolutivo.

ALGUMAS CLASSIFICAÇÕES

Em 1966, Bannantyne classificou dois tipos de dislexia:

- Genética – referente às dificuldades em discriminação auditiva, sequenciação auditiva e associação fonema-grafema.
- Dislexia por disfunção cerebral mínima – dificuldades físico espaciais, sinestésicas, motoras, táteis e de conceitos.

Em 1970, Ingram dividiu as dificuldades de aprendizagem em dois grupos:

- Dificuldades específicas de aprendizagem, limitadas à leitura e escrita.
- Dificuldades gerais de aprendizagem, que descreve outras dificuldades como matemática (discalculia), educação física, coordenação motora fina (disgrafia) e no aprendizado de outro idioma.

Em 1971, Elena Boder e Myklebust propuseram outra classificação:

- Dislexia disfonética – dificuldade de percepção auditiva na análise e síntese de fonemas, dificuldades temporais e nas percepções da sucessão e da duração, exemplos: troca de fonemas e grafemas, alterações na ordem das letras e sílabas, omissões e acréscimos, substituições por sinônimos.
- Dislexia diseidética – dificuldade na percepção visual; na percepção gestaltica; na análise e síntese de fonemas; maior dificuldade para a leitura do que para a escrita.
- Dislexia visual – deficiência na percepção visual; na coordenação visomotora.
- Dislexia auditiva – deficiência na percepção auditiva; na memória auditiva.
- Dislexia mista – combinação de mais de um tipo de dislexia.



Segundo os teóricos em lingüística das escolas modernas, o fenômeno da linguagem escrita é uma transição da linguagem oral, podendo ser entendido como duas linguagens: a oral, que é aquela adquirida naturalmente, na evolução do indivíduo, e a linguagem escrita, que depende de processos educacionais específicos. Nesta, devem ser enfatizados os aspectos semânticos e sintáticos; as regras e a codificação e decodificação de símbolos; seus significantes e significados; a análise e síntese visual e auditiva; e a discriminação temporo-espaçial (IANHEZ; NICO, 2002, p. 41).

Os focos atuais dos estudos sobre dislexia fundamentam-se nos aspectos sociais e educacionais do transtorno, uma vez que dislexia se constitui numa condição contínua, que pode ser bem controlada através de estratégias que favorecem o sucesso no ambiente escolar e social. A partir do exposto, Frank (2003, p. 77-80) ressalta:

Os testes para diagnosticar dislexias mais comuns são os que se aplicam à leitura e compreensão, processamento visual, processamento auditivo e inteligência.

Um teste de QI padrão para medir a capacidade verbal e não-verbal para avaliar habilidades, como leitura, escrita a mão, ortografia, continuidade de histórias, números, percepções auditivas e visuais, capacidade fonológica, memória, lateralidade, linguagem oral e velocidade de processamento, além de um histórico familiar sobre o disléxico, compõem a bateria de dados e realizações que favorecerão o diagnóstico.

ENFOQUE, SEGUNDO CAPOVILLA

O autor é psicólogo, mestre em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, pela Universidade de Brasília; Ph.D. em Psicologia Experimental Humana, pela “Temple University de Philadelphia”; e professor do Instituto de Psicologia da USP, no qual coordena o Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva.

Em seus estudos, ele destaca a influência do método fônico e evidências de problemas fonológicos nos maus leitores, com ênfase em alguns processos fonológicos, como habilidade necessária à alfabetização, a saber: a consciência fonológica, o acesso ao léxico mental e a memória de trabalho fonológica. Ele mostra alguns contra-sensos quanto à visão global de alfabetização, faz uma breve revisão do desenvolvimento histórico da escrita

e evidencia os vários estágios envolvidos, até chegar aos sistemas de escrita atuais (CAPOVILLA, 2003, p.3).

Mesmo no domínio específico da linguagem escrita, crianças com distúrbios de desenvolvimento, como dislexias, e adultos com lesões cerebrais apresentam comportamentos lingüísticos surpreendentemente diferentes do que seria esperado do ponto de vista piagetiano. (CAPOVILLA, 2003, p. 74).

Geschwind e Shallice, ambos os autores citados por Capovilla (2003), salientam:

Tais demonstrações de duplas dissociações revelam a estrutura modular da mente e demonstram claramente que a linguagem escrita é um módulo cognitivo independente de outras habilidades e ainda que o domínio da linguagem escrita não se restringe a uma única habilidade, mas pode ser subdividido em uma série de habilidades componentes. Isto significa que o módulo cognitivo responsável pelo domínio da linguagem escrita depende de conhecimentos próprios e exerce uma função específica. (CAPOVILLA, 2003, p. 75).

Abordagens psicológicas que falham em reconhecer a especificidade da linguagem em relação à mera comunicação e à função simbólica, bem como a especificidade das várias formas de linguagem, como a oral, a escrita e a linguagem de sinais, não dão conta de explicar as dificuldades específicas de linguagem oral e escrita dos escolares, bem como os distúrbios de processamento lingüístico que se observam em quadros nosológicos, como afasias, dislexias e disgrafias dentre outros. Isso acarreta uma série de limitações, tanto em termos teórico-conceituais como em termos de prática educacional e clínica. Tais abordagens não apenas falham em prever e explicar os fenômenos apresentados pelos educadores e pacientes, como também se mostram inúteis para diagnóstico diferencial e intervenção das “OnGs de Educação” para fins de educação, prevenção e tratamento, em termos de reeducação e reabilitação (CAPOVILLA, 2003, p. 69).

Note-se que a epistemologia genética de Jean Piaget é uma das abordagens que falham em reconhecer a especificidade da linguagem.

Conforme Landsmann apud Capovilla (2003):

[...] três pressupostos básicos da abordagem piagetiana prejudicam a capacidade dessa abordagem em dar conta da especificidade da linguagem escrita. São eles: a) continuidade das formas simbólicas; b) a neutralidade de domínio; e c) as relações entre o nocional e o notacional.



Logo, desde que a criança tenha um nível cognitivo adequado, a abordagem piagetiana acredita que essa criança deva adquirir a linguagem escrita sem maiores problemas. Contudo, aparentemente, ninguém chegou a dizer isso aos disléxicos que, apesar de inteligência normal ou superior, ainda teimam em não conseguir desenvolver leitura, por alguma razão. (CAPOVILLA, 2003, p. 70).

De acordo com Landsmann apud Capovilla (2003), tal medida decorre da crença construtivista segundo a qual a leitura e a escrita seriam adquiridas naturalmente, meramente como conseqüência do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Capovilla (2003) diz que, depois de duas décadas de construtivismo, inúmeros são os contra-sensos que ajudam a explicar porque a alfabetização brasileira se encontra tão desorientada, da mesma forma que a criança brasileira se encontra incompetente em leitura.

Na evolução cultural da escrita, Hooker apud Capovilla (2003) ressalta em sua obra que a espécie humana adotou, basicamente, quatro meios para fazer registros ou transmitir informações: os pictogramas, os ideogramas – ou escrita analítica –, os silabários e o alfabeto. Dois ou mais desses meios podem funcionar, conjuntamente, no mesmo sistema.

Na aquisição ontogênica da leitura e escrita, segundo Frith apud Capovilla (2003), há três estratégias básicas para se lidar com a palavra escrita, cujos processos evoluem na medida em que a criança passa por três etapas da aquisição de leitura e escrita. A primeira estratégia, a **logográfica**, desenvolve-se na fase que leva o mesmo nome. Dessa forma, os aspectos críticos para a leitura podem não ser as letras, mas pistas não-alfabéticas, contexto e formato da palavra. A segunda estratégia, a **fonológica**, desenvolve-se na fase alfabética. Ela implica em analisar as palavras em seus componentes – letras e fonemas – e utilizar, para codificação e decodificação, regras de correspondência entre letras e fonemas. E, finalmente, a estratégia lexical, que se desenvolve na fase ortográfica e implica na construção de unidades de reconhecimento nos níveis lexical e morfêmico. Com isso, parte das palavras pode ser reconhecida, diretamente, sem conversão fonológica. Quando uma nova estratégia se desenvolve, a anterior não desaparece, mas sua aplicação e importância relativas diminuem. Assim, as estratégias não se anulam e podem coexistir,

simultaneamente, no leitor e no escritor competentes.

É importante destacar as estratégias, de acordo com os critérios de Capovilla (2003, p.10):

- logográfica – continua útil para ler sinais de trânsito, marcas e logotipos;
- fonológica (fase alfabética) – útil para ler pseudopalavras e palavras novas, como as de bulas de medicamentos;
- lexical (fase ortográfica) – útil para ler palavras grafo fonemicamente irregulares, mas de alta frequência na língua.

Dessa forma, o acesso à pronúncia e ao significado pode ser obtido por meio de duas estratégias ou processos, um direto e outro indireto. A estratégia indireta envolve mediação fonológica e é chamada de processo fonológico, enquanto que a direta não envolve e é chamada de processo visual-lexical.

De acordo com Ellis e Yong apud Capovilla (2003), há, basicamente, duas rotas para leitura, quais sejam, a fonológica e a lexical.

Segundo Capovilla (2003, p. 12), no modelo lexical há cinco subdivisões, entre as quais ocorrem relações intralexicais.

O modelo lexical está assim dividido, de acordo com Capovilla (2003, p. 13):

- ortográfico – também conhecido como sistema de ativação das representações ortográficas, contém as representações das formas ortográficas – escrita – das palavras conhecidas e possibilita seu reconhecimento quando são vistas;
- auditivo lingüístico – também conhecido como sistema de ativação das formas fonológicas, armazena as representações auditivas das palavras conhecidas e possibilita seu reconhecimento quando são ouvidas;
- semântico – também conhecido como sistema de ativação das representações semânticas, armazena informação sobre os significados das palavras;
- não -lingüístico auditivo – contém as representações ouvidas dos sons conhecidos da natureza – suas imagens auditivas conhecidas – e possibilita seu reconhecimento quando são ouvidos;



- não-linguístico visual – contém as representações visuais de imagens conhecidas, ou seja, os protótipos visuais de coisas conhecidas, e permite reconhecê-las quando são vistas.

A Figura 1, a seguir, representa o fluxograma que descreve o sistema de processamento cognitivo de leitura silenciosa e em voz alta de palavras e pseudopalavras, de nomeação de itens auditivos ou visuais conhecidos – figuras e sons da natureza. O fluxograma foi adaptado

a partir dos modelos de Capovilla e Capovilla (2003, p.80).

Este modelo inclui além das duas rotas de leitura, as rotas de nomeação de itens visuais ou auditivos conhecidos e as rotas de repetição de sons linguísticos, tanto conhecidos quanto desconhecidos.

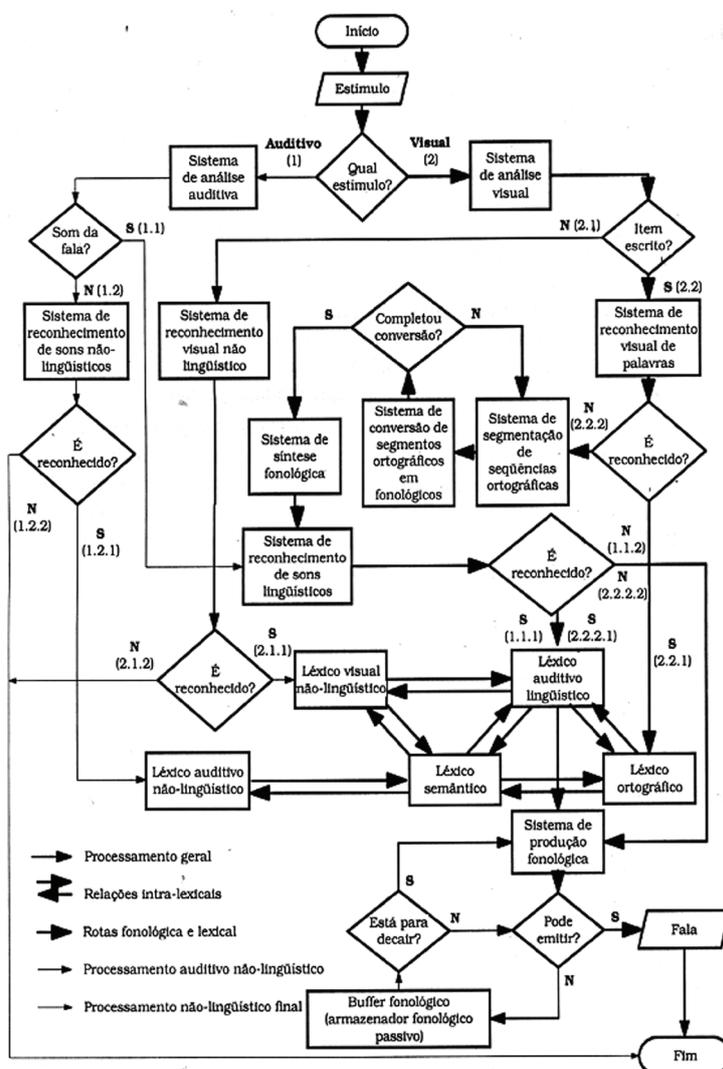


Figura 1 – Fluxograma do sistema de processamento cognitivo de leitura

Figure 1 – Flow-Chart of the System of cognitive processing of reading



O ENFOQUE DE VITOR DA FONSECA

Calcula-se que o aparecimento da linguagem escrita tenha ocorrido há 30.000 anos, iniciando-se através de desenhos elaborados em peças de osso.

A estrutura universal da sintaxe é considerada, hoje, um prolongamento da estrutura biológica da ação. Antes da linguagem falada, o gesto prepara a palavra, a emoção precede a comunicação, a comunicação não-verbal dá origem à comunicação verbal. Há, efetivamente, uma semelhança entre a ação e a linguagem. A linguagem não guia a ação no início do seu desenvolvimento; ao contrário, a linguagem emerge da ação, depois, segue-a, sustenta-a e suporta-a; só mais tarde ela antecipa a ação, regulando-a e estruturando-a, sistematicamente. (FONSECA, 1995, p. 319).

A linguagem edifica-se a partir da ação, da motricidade, para, posteriormente, se libertar do contexto da ação. Para se ilustrar tal dependência recíproca da ação e da linguagem, ou seja, da motricidade e da intencionalidade, o extremo limite é o da linguagem escrita, que se liberta, espacial e temporalmente, das condições motoras e sensoriais que permitem sua materialização. A organização da linguagem, em termos psiconeurológicos, parece, assim, subentender substratos neurológicos que estão por trás da organização. (FONSECA, 1995, p.320).

Aprender a ler, é um processo lento, ao contrário da capacidade que se tem de aprender a falar, pois parece envolver um sistema cerebral inato. Tais experiências parecem confirmar que o cérebro contém, de fato, um ou mais substratos que permitem ao ser humano adquirir sistemas lingüísticos simbólicos de forma rápida. (GESCHWIND apud FONSECA, 1995, p. 321).

A dificuldade de aprender a ler, porém, é muito maior do que a dificuldade de aprender a falar, uma vez que a apropriação do segundo sistema simbólico subentende a apropriação do primeiro sistema simbólico, consubstanciando, conseqüentemente, uma hierarquização de sistemas. Os disléxicos tendem a ter mais dificuldades em aprender a falar do que os não-disléxicos, parecendo evocar uma relação de interdependência nos dois sistemas simbólicos, levando em conta os trabalhos de Orton, 1937, e de Hirsch, 1984. (FONSECA, p. 322).

Segundo questiona Geschwind, 1985, que anomalias acompanham a dislexia evolutiva? É perfeitamente aceitável que as anomalias cerebrais que caracterizam a dislexia estejam relacionadas com o giro angular ou com regiões que o cercam, região essa que contorna o corpo caloso, que consiste numa ponte de tecido nervoso, ligando os hemisférios, esquerdo e direito. Para determinar quais os instrumentos da leitura, torna-se urgente estudar as lesões no sistema nervoso que produzem deficiências na capacidade de ler. Em suas conclusões, pode-se afirmar que o hemisfério esquerdo seja um substrato essencial para ler. A lesão no hemisfério esquerdo da criança leva a uma redução das funções normais do seu hemisfério direito, que terá de desistir de outras funções para adquirir a linguagem. Muitos disléxicos têm problemas na discriminação de fonemas. Por outro lado, parece evidente um distúrbio de desistir de outras funções para adquirir a linguagem. Muitos disléxicos têm problemas na discriminação de fonemas. Por outro lado, parece evidente um distúrbio intra-uterino, que tenha afetado o hemisfério esquerdo, que tende a uma hipertrofia do hemisfério direito, em termos funcionais, visto que, em muitos disléxicos, as dificuldades na linguagem estão associadas, freqüentemente, com talentos superiores do hemisfério direito, ou seja, capacidades superiores em termos artísticos, atléticos, espaciais etc. (FONSECA, 1995, p. 331).

A partir da motricidade, as subseqüentes capacidades de aprendizagem se organizam. O desenvolvimento motor é um processo adaptativo que produz o desenvolvimento do cérebro, pois, através da ação e das múltiplas e variadas aquisições, o cérebro vai organizando e diferenciando os seus centros integradores. A hierarquia da experiência humana correspondem novos níveis de complexidade, que são sobrepostos nas unidades funcionais, pela progressiva organização e integração de tais unidades num único sistema – o cérebro, órgão da aprendizagem e, conseqüentemente, da psicomotricidade e da aprendizagem da leitura.

A aprendizagem requer a integridade mínima de processos psiconeurológicos e psicomotores. Estudar os problemas psicomotores pode trazer alguma ajuda à compreensão da dislexia, que jamais pode ser considerada uma doença ou deficiência que tem de ser curada ou tratada. (FONSECA, 1985, p. 332-333).



Duffy, 1980, com base na comparação por ordenadores da atividade elétrica dos cérebros de crianças normais e de crianças disléxicas, constatou que a dislexia não está apenas associada a uma disfunção da área de Wernicke do hemisfério esquerdo ou da zona do girus angular, que faz fronteira entre o lóbulo parietal e o lóbulo occipital. Esse autor diferenciou quatro zonas fundamentais, que acusam uma atividade elétrica disfuncional:

- Uma grande zona media frontal, envolvendo os dois hemisférios – compreende a área suplementar motora, fundamental na organização psicomotora;
- Uma pequena zona temporal central, também situada à esquerda;
- Uma grande zona pós-lateral, área têmporo-occipital, também situada no hemisfério esquerdo.

Por esses dados, conclui-se que a atividade elétrica de crianças disléxicas envolve mais áreas disfuncionais do que, anteriormente, se pensou, onde ressaltam, pela obviedade, áreas de integração sensorial-visual e auditiva e áreas de integração psicomotora – área parieto-occipital – e área suplementar motora – ASM.

A ASM é a única área receptora do cérebro a registrar as intenções mentais ordenadas que permitem a sequencialização inerente à organização psicomotora. Para aprender a ler, a criança necessita integrar subsistemas psicomotores, combinando-os e organizando-os espaço-temporalmente, de onde emergem programas de contração-descontração de músculos que materializam o movimento. É possível reconhecer que a atividade elétrica atípica da ASM, nas crianças disléxicas, dê a noção de uma desorganização cerebral intrínseca (FONSECA, 1995, p. 336-337).

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA

As crianças consideradas de risco ou disléxicas perdem, paulatinamente, o interesse e o gosto pelas práticas educativas, devido à má compreensão dos textos que lêem, e apresentam uma escrita deficitária, que merece atenção. O psicopedagogo tem um papel crucial nesse tratamento, para o qual deve elaborar estratégias de ação, sistemáticas e dinâmicas. Esse profissional deve usar situações em que o ler e o escrever tenham

significado para o cliente, por exemplo: jogos, pinturas, palavras cruzadas, construções diversas, dramatizações, divertimentos com revistinhas e livros de histórias, visando ações não-formais, que sejam livres e, até, lúdicas, em que se observe o processo de realização para, posteriormente, analisar-se o produto. Isso exige do terapeuta uma operacionalização de conhecimentos mais amplos da área em estudo. (WEISS, 2002, p. 94).

Então, como trabalhar essas crianças, que apresentam desprazer e/ou dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, em alfabetizar-se?

Sabe-se como a literatura é fascinante e essencial para o desenvolvimento da cognição e da emoção infantil. Nesta perspectiva, Weiss (2002) indica que o domínio da alfabetização representa autonomia e crescimento diante dos pais e do mundo.

Com a expectativa de mudança no que se refere à alfabetização de crianças com problemas de aprendizagem, no caso, os disléxicos, destacam-se os êxitos vistos por alguns pesquisadores na área das instruções fônicas e na consciência fonológica, temática muito discutida por Capovilla (2002).

Aprender a ler e escrever deve ser avaliado por diferentes ângulos, encarando-se métodos e propostas de ensino num sentido multisensorial, recorrendo a diversos métodos, variações a serem, mesmo, inventadas, se preciso, para alcançar o êxito do aluno disléxico, que é único, dentro de sua dificuldade. Torna-se um grande desafio estruturar experiências que sejam provocativas para a ocorrência de mudanças (SANTOS, p. 44).

A psicopedagogia leva em conta que, na dislexia, existem quatro diferentes portas da aprendizagem a serem abertas com as suas respectivas chaves, conforme aponta Davis (2004, p.18):

- a chave para compreender que o modo de aprender do disléxico é, em verdade, um talento;
- a chave para a compreensão da consciência dimensional do disléxico;
- a chave para conceituar a desorientação;
- a chave para técnicas que controlam a desorientação, dessa forma controlando os sintomas da dislexia.



São fundamentos baseados na Teoria de Aprendizagem, utilizando cada um dos sentidos para o aprendizado e promovendo a integração de conceitos. Os alunos vêem, tocam, discutem e conceituam a informação que estão aprendendo. Essa aplicação de abordagem, fortemente multissensorial, propicia a estimulação de partes importantes do cérebro e facilita a retenção, a longo prazo (DAVIS, p. 21).

DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO

Diagnóstico

Segundo Noailles apud Santos (1987, p. 7), como a própria definição sugere, a dislexia pode ser considerada uma síndrome pedagógica especial, um distúrbio de aprendizado ou uma incapacidade específica de aprendizagem.

É um aspecto de fundamental importância escolar, entretanto, tem, em seu atendimento, relações estabelecidas com outras áreas de desenvolvimento (neurológicos, orientação espaço-temporal, oftalmológicos, psicológicos, auditivos).

O exame psicológico do disléxico deve estudar a causa da dislexia, a saber:

- estudo da capacidade intelectual;
- estudo dos principais fatores que influem na aprendizagem da leitura: percepção, esquema corporal, noção temporal e linguagem;
- estudo dos fatores emocionais.

O nível intelectual (QI) deve ser avaliado, sob o ponto de vista qualitativo e quantitativo. A partir da análise qualitativa, ou da análise da dispersão das habilidades cognitivo-perceptivas, podem ser definidos os fatores de maior e os de menor evolução. O teste mais utilizado tem sido o “Stanford-Binet Intelligence Scales L. M. Form”. (CONDEMARIN; BLOMQUIST, 1989, p. 39).

Logo após o estudo da capacidade intelectual, o estudo psicológico orienta-se para a análise da percepção, esquema corporal, noção temporal e linguagem que influenciam na aprendizagem das funções superiores, dentre elas, a leitura.

A percepção envolve condições que se estruturam com uma finalidade maior, ou seja, o significado. Diferenciar uma figura do fundo, entre objetos vistos sob ângulos diferentes, verificando suas semelhanças e diferenças, comparando as partes e o todo, analisar, sintetizar, ordenar seqüências espaciais, representar estímulos de experiências passadas e fixar novos modelos são habilidades específicas, as quais preparam para o processo de aprendizagem da leitura e escrita (CONDEMARIN; BLOMQUIST, 1989, p. 41).

Ao se deparar com situações semelhantes, o psicólogo deve observar, em relação aos fatores emocionais: se os problemas emocionais podem ter como conseqüência as dificuldades na leitura; avaliar o tratamento a ser estabelecido, verificando se a psicoterapia, orientação psicopedagógica ou reeducação, para melhorar a leitura; e realizar aconselhamento junto aos pais, diante dos problemas da criança, se pretender modificar suas atitudes.

O exame da leitura do disléxico pode ser aplicado por um professor, por um educador de uma ONG ou pelo próprio pai. O teste exploratório de dislexia específica deve avaliar os erros no reconhecimento de palavras e o nível de leitura apresentado.

Basicamente, os testes devem revelar o nível de leitura, tendo como base a crescente complexidade silábica. Pode-se, também, diagnosticar os sinais dos disléxicos na leitura oral e utilizar os resultados como guia para o tratamento corretivo individual.

Santos (1987, p. 35) classifica os disléxicos em dois grupos: os disléxicos puros, que compreendem indivíduos com dislexia, devido ao fator genético; os disléxicos neurologicamente anormais, que são os indivíduos assim chamados devido à anoxia ao nascer, enfermidades congênicas etc.

Concordam com essa classificação Gallagher, Ingram e Bousingen apud Condemarin e Blomquist (1989, p. 14).

Noailles apud Santos (1987, p. 39) não admite as subdivisões, classificando-as como teóricas e pouco aplicáveis à prática. Admite dislexia de uma forma única, explicando as variantes como limítrofes ou variantes fisiológicas da dislexia de evolução.

O diagnóstico da dislexia exige experiência e ausência de preconceitos, podendo-se levar, habitualmente, de 3 a 5 horas.



As dificuldades do dislético, muitas vezes, demoram a aparecer, surgindo na etapa em que a ortografia e a leitura são exigidas, quando o aluno se depara com os textos. É importante, para o diagnóstico, o quadro clínico que, além da observação do retardo da leitura, deve conter a história e os exames neuropsicológicos do dislético. Também, uma avaliação pedagógica relativa ao método empregado sugere ao psicopedagogo as possíveis falhas de aprendizado.

A queixa comum é de que o aluno de primeira série que não apresenta problemas sensoriais e freqüente com regularidade a escola não aprende a escrever nem a ler e comete erros estranhos, embora apresente um bom desempenho nas demais disciplinas, especialmente em matemática. Relativamente à história familiar, convém lembrar que antecedentes com dislexia, canhotismo, ambidestrismo, má coordenação motora e o retardo ou dificuldades de fala, quando detectados, auxiliam num diagnóstico mais preciso.

O examinador deve observar se a criança dislética é capaz de cumprir diferentes ordens, sem modelo; identificar as diversas partes do corpo; conhecer bem a lateralidade e orientação espacial; vestir-se; desabotoar a roupa e amarrar seus sapatos.

Além disso, deve também observar o comportamento emocional desde o início até o final da consulta e avaliar a inteligência e a expressão verbal do examinando para, somente depois, avaliar a leitura e a escrita.

Independentemente da idade cronológica do avaliado, o material para a verificação da dislexia pode ser equivalente a dois anos abaixo da idade do examinando, como letras para serem identificadas, leitura, sílabas, palavras isoladas curtas e longas, fáceis e difíceis, com sentido e sem sentido. Essa medida tem a finalidade de identificar a capacidade de leitura, captar palavras, a leitura de textos para identificar os erros e a velocidade da leitura, o que se faz após o exame da escrita com ditado de letras, sílabas simples, sílabas com l ou r, intercalados para verificar como o indivíduo capta os sons que, muitas vezes, escreve errado. Verifica-se também como escreve algarismos, números, e como arma as contas.

Um aspecto a ser observado e que favorece a espontaneidade da criança, durante o exame diagnóstico, é o desenho livre, que poderá informar possíveis dificuldades espaciais, nível de inteligência e o estado emocional da criança.

Podem ser úteis os relatórios dos professores, estudo do material escolar relativo a escrita e a caligrafia, matemática e desenho (SANTOS, p. 39).

Hirsch e Jansky (SANTOS, 1987, p. 41) apresentaram testes que auxiliaram o diagnóstico precoce em relação à idade em nível do jardim de infância. As crianças que vão se mostrar disléxicas, nessa idade, apresentam: lentidão nas atividades manuais mais finas; hiperatividade; dispersão; desinibição; incapacidade para respostas organizadas.

Outros autores, como Zaldo Rocha e Ivone Lins apud Santos (1987, p. 41), verificam a maturidade para leitura através dos testes ABC, de Lourenço Filho.

Segundos estudos feitos pelo Laboratório de Neurolinguística Cognitiva Experimental do Instituto de Psicologia da USP (2004, p. 9), devem compor um teste para avaliar a dislexia, os seguintes aspectos:

- síntese silábica – formar palavras unindo sílabas;
- síntese fonêmica – unir fonemas que indicam palavras;
- rima – julgar palavras com mesmo som;
- aliteração – dizer, dentre três palavras, quais começam com o mesmo som;
- segmentação silábica – separar as palavras em sílabas;
- segmentação fonêmica – separar as palavras nos fonemas que as compõem;
- manipulação silábica – adicionar e subtrair sílabas e dizer qual é a palavra formada;
- manipulação fonêmica – direcionar e subtrair fonemas e dizer qual é a palavra formada;
- transposição silábica – inverter sílabas e dizer qual é a palavra formada;
- transposição fonêmica – inverter os fonemas e dizer qual é a palavra formada;



- De igual modo, existem atividades de treinamento que devem ser consideradas: rima; rima e aliteração; consciência de sílabas; jogos; desenhos.

Tratamento

É importante lembrar, conforme pensa Crosby apud Santos (1987, p. 43), que o médico diagnostica a dislexia, mas não a trata.

Uma vez diagnosticada a dislexia, o aluno deve ser encaminhado a uma escola com método diferente, como, por exemplo, fonético ou fonético-analítico. Um estudo prévio relativo a textos de leitura deve valorizar as figuras, os sons correspondentes, a posição das letras nas sílabas, muitas vezes recorrendo a associações, a métodos audiovisuais que solicitam atenção da visão e da audição.

A intervenção na dislexia tem sido feita, principalmente, por meio de dois métodos de alfabetização: o multissensorial e o fônico. Enquanto o método multissensorial é mais indicado para crianças mais velhas; o fônico revela-se mais eficiente para as crianças menores.

O método multissensorial combina diferentes modalidades sensoriais no ensino da linguagem escrita às crianças. Ao unir as modalidades visual, sinestésica e tátil, este método facilita a leitura e a escrita, estabelecendo a conexão entre aspectos visuais, referentes à forma ortográfica da palavra; auditivos, quanto à forma fonológica; e sinestésicos – os movimentos necessários à execução da escrita. (GÜTSCHOW, 2004, p. 3).

Para que se faça um trabalho de prevenção, é necessário um estudo entre os aspectos fônicos e a expressão escrita da fala.

Quando o disléxico apresenta dificuldades no esquema corporal, sugere-se aulas de psicomotricidade, iniciando-se pelo relaxamento e exercícios que desenvolvam o tônus muscular, corrijam más-posturas, melhorem a coordenação motora, percepção têmporo-espacial e o ritmo. Submeter a criança à entrevista, explicando aos pais sobre o diagnóstico, favorecerá sua reintegração tanto no meio escolar quanto no meio familiar e social.

Na medida em que todas essas situações se integram e favorecem o tratamento, os disléxicos superam seus problemas de leitura e escrita, fazendo-o com praticidade e, até, desinibição.

A evolução do quadro é favorável e de melhor desempenho nas atividades propostas quando se apresentam poucos distúrbios associados. A análise inicial do disléxico, como desinteressado e com pouco vocabulário, vai sendo gradualmente substituída, abrindo novas possibilidades para que o indivíduo leia bem, escreva corretamente, seja integrado ao meio escolar, social e familiar.

Destaque no período pré-escolar

Os métodos que vinham sendo utilizados durante longos anos – sintético e analítico – apresentaram falhas no seu desenvolvimento e aplicação. Eram realizadas atividades motoras de preparação para a escrita, valorizando os elementos – sintético –, ou seja, esquecimento do sentido do texto (letra, sílaba, palavra, oração, história) o outro dando ênfase ao sentido – analítico –, ou seja, primazia ao sentido, deixando confusos os elementos significativos (oração, para unidade). No entanto, nenhum método pode ser considerado completo. Exercícios de adestramento visual, auditivo e gestual, feitos em grande número, deveriam preparar as crianças de 4 e 5 anos para a leitura e escrita.

Quando se iniciava a escrita e a leitura, as palavras estavam descontextualizadas da realidade da criança e as frases, sempre curtas, sem ligação com o assunto. Era um processo aparentemente satisfatório, apresentando fase de preparação perceptiva – visual, auditiva, espaço-temporal e gráfica –, uma fase de compreensão do que é a linguagem escrita e um período preparatório. (AJURIAGUERA, 1990, p.125-135).

Qual foi a falha encontrada? A criança, através desse processo, distanciava-se da língua oral e escrita, tendo pouca relação direta com a linguagem.

Quando se questionou de que modo a escrita é vista pela criança, valorizou-se o sinal, a transcrição dos símbolos. As crianças criam sinais ou símbolos com facilidade, utilizando-se da fantasia, de um código com significado individual. Ela desenha, relacionando o desenho a determinados acontecimentos. O desenho figurativo agrupa, numa mesma folha, muitos fatos, independentemente do tempo em que ocorrem. A história em episódios surge depois. A criança ainda é atraída por sinais, observa revistas de notícias e histórias em quadrinhos. Naturalmente, chega à conclusão que o código é mais



compreensível que o desenho, modificando e aprimorando os sinais gráficos. Neste momento, tratamos do estudo da linguagem, que, evoluindo, chega à escrita como expressão do pensamento. Cria-se a idéia de que é possível comunicar-se através do grafismo e da escrita, havendo necessidade de um sistema gráfico compreensível e utilizado por todos.

É difícil para a criança transpor o que escuta para sinais gráficos, surgindo dificuldades, diversas vezes. Parece indispensável o conhecimento dos sinais do alfabeto fonético para se orientar no processo das distinções fonéticas ao longo da cadeia falada.

Para evitar os fracassos no curso de preparação, deve-se, pois, preparar as crianças mediante atividades que impeçam todo o campo das dificuldades que podem encontrar no ato de ler e escrever, ato que tem mais significado do que uma boa visão, uma boa audição, uma boa educação espaço-temporal, uma boa motricidade, e que se dirige ao mais íntimo do indivíduo: seu poder de se expressar, de se comunicar, sua vontade de compreender e ser compreendido. (AJURIAGUERA, 1990, p.125-135).

Podem ser previstas três situações em classe relacionadas às crianças com dificuldades, ou seja, dificuldades sensoriais, motoras ou de relacionamento. Um diagnóstico precoce de crianças com dificuldades especiais ou portadoras de dislexia consideradas como crianças de risco auxilia bastante no bom desempenho pedagógico.

A pedagogia quando está focada no desenvolvimento integral do indivíduo, certamente, respeita a individualidade e as habilidades de cada um, investiga a atuação do professor e melhora seu desempenho, dá subsídios para dinamizar o papel socioeducativo das ONGs e considera a importância da colaboração de outros profissionais que podem auxiliar no trabalho.

Destaque no período do ensino fundamental

A dislexia tem sido observada em ambientes escolares, quando o aluno apresenta dificuldades em ler e escrever. Os atrasos escolares podem apresentar dois aspectos da mesma realidade: relacionam-se a um déficit no domínio da linguagem e afetam os meios socioprofissionais desfavorecidos. Cabe um estudo das possíveis causas desse atraso e para se encontrar

maneiras de compensar as deficiências lingüísticas dos alunos atrasados.

A causa do mau funcionamento da escola apóia-se, algumas vezes, em condições materiais, como excesso de alunos ou a formação insuficiente dos professores. Quando possível, a instituição escolar propõe reuniões ou encontros com profissionais capacitados, para a discussão de assuntos que despertem a curiosidade do professor em conhecer melhor a si mesmo e ao seu aluno. A verdadeira formação implica em atualização permanente e revisão curricular para todos os níveis de escolaridade.

Reverendo um pouco a história do ensino dos anos 30, recorda-se que o acesso ao ensino secundário era privilégio da burguesia, com objetivos diferentes da escola das classes populares, que só ganharam espaço a partir da democratização do ensino na década de 80.

Nos últimos 40 anos, os objetivos mudaram muito. O bom uso da língua escrita, o domínio da ortografia, a formação de uma mentalidade lógica e analítica foram os objetivos propostos aos alunos no final do 2.o grau.

O método tradicional, sintético e racional, modificou seus objetivos, e foram criados novos métodos, com estrutura e objetivos mais próximos das necessidades atuais e da realidade do aluno. A continuidade é indispensável para que os alunos, do maternal ao ensino médio, recebam uma formação continuada, relacionando os conteúdos das diversas disciplinas, visando à integração sociocultural e, em última análise, profissional.

Atualmente, a pedagogia prioriza as atividades formadoras da personalidade, o equilíbrio afetivo e o domínio do corpo, pretendendo que o aluno seja um indivíduo ajustado e integrado à realidade social. Partindo da língua oral e escrita, esta ciência do ensino favorece atividades de comunicação oral e escrita; considera, através da lingüística, a linguagem oral anterior à escrita, devendo valorizá-la e observar que segue um processo progressivo e natural. O trabalho corretivo deve ocorrer diante da necessidade, sem constrangimento para o aluno. A consciência reflexiva, a aprendizagem das regras e sua aplicação são os recursos da nova pedagogia (LEGRAND apud AJURIAGUERRA, 1990, p. 136-142).

Este é um bom momento para colocar em confronto todos os impasses que se criam em sala de aula, com alunos que já passaram por alfabetização, mas



não conseguem ler; alunos que passam despercebidos em suas ações dentro da sala por serem apáticos ou inquietos demais. Tudo acaba refletindo no seu rendimento escolar, pois a escola é um espaço de socialização e interação. Os professores e as “ONGs de Educação” (OLIVEIRA e HADDAD, 2001) precisam ampliar sua visão diante dos déficits, distúrbios, problemas comportamentais para uma intervenção eficiente, apoiada ou não por um profissional.

Textos bem escolhidos devem ser apresentados. A aprendizagem, utilizando-se da memória, a longo prazo, ocorrerá através dos vocábulos construídos e da linguagem oral.

Sendo, a língua, um veículo de valor social, seu ensino como meio de promoção favorece a seleção. Os erros cometidos deveram ser discriminados, levando a uma aceitação maior do uso da linguagem normativa.

Desconsiderar a linguagem espontânea por razões pedagógicas pode dificultar a livre expressão. A verdadeira democratização exige maturidade e flexibilidade por parte dos educadores, para se chegar a um ensino atualizado e verdadeiramente democrático.

METODOLOGIAS PARA TRABALHAR COM DISLÉXICOS

Dois métodos são indicados para a alfabetização de indivíduos disléxicos:

Método multissensorial

Esse método combina diferentes aspectos sensoriais no ensino da linguagem escrita, como o visual, o auditivo, o tátil e o sinestésico. A facilidade desse método se atribui à combinação e conexão dos diversos aspectos ao aprendizado da escrita, a saber:

- A forma ortográfica da palavra – aspecto visual;
- A forma fonológica – auditiva;
- Amodalidades sinestésica – os movimentos necessários para a escrita da palavra. (MONTESSORI, 1948).

Montessori (1948) e Fernald; e ainda Keller (1921), adeptos do método multissensorial, valorizavam o som e a pronúncia das letras da palavra em voz alta ao escrevê-la.

Orton e Gillingham (1995) propuseram uma variação do método multissensorial, correspondendo letras e sons, chegando às palavras e depois às frases. O aprendizado da letra é um processo inicial, depois seu nome e som até chegar à sílaba.

A soletração oral simultânea é a principal característica do método multissensorial, em que a criança vê a palavra, repete a pronúncia e escreve-a, dizendo o nome de cada letra. A vantagem desse método é a conexão entre leitura e escrita.

Embora seja um processo longo, o método multissensorial tem sido eficaz com crianças mais velhas que possuem histórico de fracasso escolar.

Através dos relatos de Ronald Davis em sua pesquisa, o Procedimento de Orientação ensina ao disléxico uma técnica para cessar as desorientações ou desligá-las. O disléxico pode reconhecer a desorientação e produzir conscientemente um estado de orientação toda vez que desejar. Esse método multissensorial consiste em fazer com que a pessoa crie o significado de uma palavra ou de um símbolo na forma de uma imagem tridimensional (DAVIS, 2004, p. 95 e 137).

Método fônico

Este método objetiva desenvolver habilidades metafonológicas e ensinar as correspondências grafofonêmicas, levando o indivíduo ao aprendizado da leitura e escrita.

Em relação à escrita, a decodificação fonografêmica facilita a fluência na leitura e o registro na escrita dos pensamentos.

Através de experiências com alunos que apresentam dislexia, constatou-se que eles apresentam dificuldades em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. Esta dificuldade pode ser melhorada através de atividades sistemáticas e objetivas de consciência fonológica, apresentando bom resultado tanto na alfabetização de crianças disléxicas como no ensino regular de crianças sem distúrbios de leitura e escrita.

As atividades que desenvolvem rima, discriminação de sons, segmentação fonêmica, as relações entre sons e letras são recomendadas pela Associação Britânica de Dislexia. (BDA, 2005).



Vários países têm aprovado as atividades fônicas e metafonológicas como método eficaz tanto para disléxicos quanto para a alfabetização de todas as crianças, a saber: Alemanha (SCHNEIDER et al, 1997); Austrália (BYRNE; FRUBOEY; GATES, 1992); Brasil (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1999); Canadá (VANDERVELDEN; SYGEL, 1995); Dinamarca (RASMUSSEN; SPELLING, 1996); Estados Unidos (TORGESEN; DAVIS, 1996); Inglaterra (BRADLEY; BRYANT, 1983), Noruega (LIE, 1991); e Suécia (FROST; PETERSEIN, 1988); conforme CAPOVILLA (2003, p. 88-89).

Consciência Fonológica

A consciência fonológica desenvolve a consciência de palavras, de rimas e aliterações, a consciência de sílabas e, finalmente, a consciência de fonemas, com um grau de dificuldade crescente, sendo as atividades apresentadas de forma lúdica, estimulando o interesse e a participação dos alunos.

Pelo conhecimento das correspondências grafofonêmicas, a correspondência entre as letras e os sons deve seguir um ensino sistemático, claro, introduzindo as mais fáceis e, depois, os dígrafos.

Inicia-se pelas vogais. Depois, as consoantes prolongáveis, cujo som é único: **f, j, m, n, v e z**. Posteriormente, as letras **l, s, r e x**, que possuem mais do que um som.

A seguir, as consoantes que são mais difíceis de pronunciar: **b, c, p, d, t, g e q**. A consoante **h** é uma exceção, pois não tem som. Finalmente as consoantes **k, w e y**, pouco utilizadas, por não pertencerem à língua portuguesa.

Os dígrafos **ch, nh, lh, rr, ss**, gu e qu devem ser apresentados e, a seguir, os sons irregulares das letras **e, g, r, s, l, m e x**, além da cedilha e dos encontros consonantais. São apresentadas, ao introduzir cada letra, as formas maiúscula, minúscula da letra bastão – letra de imprensa – e da letra cursiva. (CAPOVILLA, 2003, p. 89-90).

Procedimentos Davis

Ron Davis, disléxico, viveu durante 25 anos a experiência de trabalho com estudantes portadores de

transtornos de aprendizagem, cujo fato está relatado no livro intitulado O Dom da Dislexia, de sua autoria.

Relata como o aprendizado é diferente para o indivíduo disléxico. Ele torna a experiência real e, assim, proporciona os “insights” necessários a um ensino eficaz.

Quatro diferentes portas da aprendizagem são abertas pelas chaves das realizações do procedimento Davis:

- Chave para compreender que modo de aprender do disléxico é, em verdade, um talento;
- Chave para a compreensão da consciência dimensional do disléxico;
- Chave para conceituar a desorientação;
- Chave para técnicas que controlam a desorientação; dessa forma, controlando os sintomas da dislexia.

Tais procedimentos consistem numa técnica desenvolvida em duas etapas, ou seja, Procedimento Davis de Orientação e Procedimento Davis de Domínio dos Símbolos. (DAVIS, 2004, p. 20).

Esses procedimentos têm uma excelente fundamentação na Teoria da Aprendizagem. Utilizam cada um dos sentidos para o aprendizado e promovem a integração de conceitos. Os alunos vêem, tocam, discutem e conceituam a informação que estão recebendo. A aplicação de uma abordagem fortemente multissensorial propicia a estimulação de partes importantes do cérebro e facilita a retenção a longo prazo.

Segundo assegura Davis (2004):

A genialidade de grandes renomes não ocorreu apesar da dislexia, mas por causa dela! Ter dislexia faz de cada disléxico um gênio, mas é bom para a auto-estima de todos os disléxicos saber que suas mentes funcionam exatamente do mesmo modo que as mentes dos grandes gênios. Também é importante saber que o fato de terem um problema com leitura, escrita, ortografia ou matemática não significa que sejam burros ou idiotas. A função mental que causa a dislexia é um dom, no mais verdadeiro sentido da palavra: uma habilidade natural, um talento.



Vale ressaltar que, para o autor, a dislexia não é resultado de uma lesão cerebral ou nervosa. Também não é causada por má-formação do cérebro, do ouvido interno ou do globo ocular. A dislexia é produto do pensamento e uma forma especial de reagir ao sentimento da confusão.

As pessoas pensam tanto no modo verbal quanto no modo não-verbal. Quando se usa a conceituação verbal, pensa-se com os sons da linguagem. Escutar mentalmente uma frase pode ajudar na sua compreensão, porque, geralmente, todos os símbolos – letras e palavras – não aparecem numa sequência que permita dar sentido à frase, à medida que vai sendo lida. Não dá para se certificar, se é afirmativa ou interrogativa, enquanto não terminar.

Empregar a conceituação não-verbal é pensar com o significado da linguagem, por meio da construção de imagens mentais de seus conceitos e idéias.

Os disléxicos possuem pouco ou nenhum monólogo interno, portanto, não ouvem o que estão lendo a menos que estejam lendo em voz alta. Em vez disso, eles estão compondo uma imagem do significado – ou imagem mental –, acrescentando o significado ou a imagem do significado, a cada nova palavra que vai sendo encontrada. É impossível um pensador não-verbal pensar com palavras, cujos significados não possam representar por imagens (DAVIS, 2004, p. 39).

INTERVENÇÕES COM DISLEXOS

Atuação do psicopedagogo

Para se compreender as possibilidades de intervenção psicopedagógica nos casos de indivíduos disléxicos, faz-se necessário que as “ONGs de Educação” construam um novo pensar a respeito do desenvolvimento humano e da estrutura do sujeito que ensina e do que aprende.

A psicopedagogia consiste, na realidade, num novo enfoque que visa integrar o homem à sociedade, através de suas possibilidades de aprender.

O objeto de estudo da psicopedagogia é o aprender, desde os diversos processos cognitivos até os processos vitais, baseando-se em três premissas: o desconhecimento; o conhecimento; e o desejo de conhecer.

Essa ciência volta-se ao sujeito aprendente, buscando articular a informação, o conhecimento e o saber

(FERNANDES apud CONDEMARIN e BLOMQUIST, 1989).

A psicopedagogia olha para o sujeito em sua individualidade, mas o vê integrado nos grupos a que pertence, buscando encontrar uma modalidade própria para aprender (CAPOVILLA, 2000, p.35-38).

O psicopedagogo dirige-se para o sujeito e sua história, para as dificuldades de leitura e escrita, no contexto de sua modalidade de aprendizagem. Após um diagnóstico, surgem as possibilidades de intervenção, diferenciando o sujeito, abrindo possibilidades de mudança, resgatando o prazer de aprender, construindo, juntos (psicopedagogo e sujeito), estratégias para o desempenho das funções de leitura e escrita, com suporte pedagógico, adequando as respostas do sujeito às necessidades de comunicação com o meio em que vive.

É importante sensibilizar-se para possibilitar a compreensão do que se passa com uma criança disléxica, especialmente suas dificuldades específicas em relação à leitura e escrita. Sua história escolar, fracassos, desencantos, frustrações, rótulos e incompreensão fazem-na esconder-se, protegendo-se de novas humilhações. Tratar o disléxico com respeito e discrição, enfim, como cidadão, é o caminho para integrá-lo, mostrando que a escola deve adaptar-se e resolver o problema, não o contrário.

O disléxico tem dificuldades para lidar com o tempo. Seu ritmo para organizar-se, copiar e concluir suas atividades é mais lento que a média da classe. Tem dificuldades para lidar com o espaço, com a própria utilização de material didático, como régua, caderno e livro, ao mesmo tempo. Tem dificuldades com desenho geométrico, mapas, aplicação teórica de conceitos, linguagem subjetiva, simbólica, apresenta disgrafia – fora das pautas, das margens –, e disortografia – omissão ou acréscimo de letras. Enfim, tudo para o disléxico é muito difícil.

Quanto mais puder enfatizar os atributos do disléxico, mais ele vai se concentrar em seus pontos fortes, ao invés dos fracos. A única maneira de lidar com a dislexia é trabalhar com ela, não contra ela (FRANK, 2003, p. 67).

O trabalho do psicopedagogo não pode estar isolado, é de fundamental importância que os pais estejam apoiando. As aprovações das ações da criança e os incentivos que recebe aumentam sua confiança e auto-estima.



Segundo FRANK:

Não há dúvida que educar um filho com dislexia pode ser um desafio, mas o trabalho se torna mais fácil quando você aprende com os erros – e – acertos de outros pais [...] Alguns erros dos pais: culpar-se pela dislexia, não compreender o que seu filho pode e não pode fazer, não perceber que às vezes ele pode fazer sozinho, tentar proteger seu filho do mundo real, focalizar as incapacidades de seu filho ao invés das capacidades [...]

O atendimento do psicopedagogo não fica restrito ao disléxico, mas deve estender-se aos pais, no que se refere à interação e orientação.

O Reeducador da Leitura

A pessoa que se dedica à correção das dificuldades das crianças realiza um trabalho psicoterapêutico que estabelece uma relação de compreensão e estímulo e, para tal, segundo Condemarin e Blomquist (1989, p. 56-58), deve:

- Ter conhecimento do ensino normal de leitura básica;
- Conhecer os diferentes métodos de ensino da leitura;
- Ter informações teóricas com bases científicas do processo de aprendizagem de leitura;
- Ter conhecimento de técnicas de entrevistas;
- Reconhecer alterações emocionais;
- Ter postura positiva e equilíbrio emocional, além de interesse pelas crianças com dificuldades;
- Ter habilidade de organizar, adaptar ou criar materiais, aplicando conhecimentos teóricos às necessidades da criança e a seu problema;
- Ter capacidade de estabelecer uma relação positiva com os pais, a fim de obter sua colaboração na solução das dificuldades da criança.

A relação afetiva do reeducador de leitura com a criança é muito significativa para a superação das dificuldades na atividade de ler (CONDEMARIN;

BLOMQUIST, 1989, P. 59-62).

A criança com dificuldade de aprender a ler é, geralmente, triste, recusa-se a ter contato com textos, sente cansaço e não acredita que alguma experiência relacionada à leitura possa ser recreativa e agradável. Quando chega ao reeducador de leitura, traz consigo um ano ou mais de fracasso. Muitas vezes, para corrigir essas falhas foram-lhe exigidas muitas tarefas escolares e, até, castigo, tornando-a intolerante e frustrada.

O reeducador de leitura deve tomar o cuidado de explicar à criança em que consistem suas dificuldades, mostrando-lhe que não é responsável por esses obstáculos; o plano terapêutico a ser posto em prática; e que ela não será avaliada nem lhe serão impostas tarefas.

O terapeuta deve evitar os materiais de leitura utilizados pela escola e começar as primeiras aulas com materiais que contenham o nível de leitura que a criança domina, dando-lhe confiança e criando oportunidade para que ela possa ser elogiada, melhorando sua auto-estima. Como estímulo concreto, pode-se utilizar gráficos para registrar o progresso, demonstrando que seu esforço é válido e o resultado está sendo positivo.

Com relação aos pais, geralmente, o reeducador de leitura os encontra angustiados, ou superprotetores, pois esperam com ansiedade uma solução para o problema do filho.

O terapeuta deve, na entrevista com os pais, explicar as dificuldades da criança, suas conseqüências no desempenho escolar e sua adaptação geral. Se necessário, deve solicitar que os pais não intervenham na situação escolar, pois a criança pode inibir-se, no que diz respeito à apresentação de suas tarefas e fraquezas; os pais, muitas vezes, perdem a paciência, o que prejudica o bom andamento do processo, agravando o quadro.

Deve, também, explicar as possíveis causas das dificuldades. A investigação e avaliação dos antecedentes hereditários auxiliam na postura compreensiva e tranquilizadora diante do problema. Nos casos de dificuldade severa de leitura, aconselham-se os pais a colocar a criança em uma escola cujo conteúdo programático esteja mais próximo de sua realidade.

Caso o terapeuta observe que os problemas emocionais da criança interferem, de modo severo, na aprendizagem e na adaptação, deve recomendar, além do tratamento para correção da leitura, um tratamento psicoterápico, a cargo de outro especialista.



O reeducador de leitura deve manter contato com o professor, geralmente, através de relatório escrito, a fim de que o professor entenda a natureza dos problemas da criança e coopere na sua superação. Pode também fazer recomendações como: evitar situações em que o disléxico deva ler em voz alta; não avaliá-lo de forma negativa; evitar a exigência da aprendizagem de outro idioma; avaliar os seus conhecimentos nas demais disciplinas, como ciências, história e geografia, se possível, oralmente; avaliar a criança dentro de seu próprio ritmo, não fazendo comparações.

As atitudes conjuntas de apoio e simpatia favorecerão o progresso e o aprendizado do disléxico.

Atividades Lúdicas

As atividades aqui descritas vêm sendo testadas e aperfeiçoadas por professores e alfabetizadores ao longo dos vários estudos de intervenção conduzidos nos últimos anos, conforme descrito anteriormente. Elas apresentam um grau de complexidade crescente, objetivando que a criança se depare com desafios compatíveis com o conhecimento adquirido (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2003, p. 88).

O destaque é para desenvolver a consciência fonológica; habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala; correspondências grafofonêmicas: o ensino explícito e sistemático das correspondências entre as letras e os sons; produção e interpretação de texto: a criança deve ser capaz de compreender e de produzir a escrita em diferentes estilos, como narrativas, poesias, provérbios, receitas e textos informativos. Para trabalhar com produção, a criança é solicitada a escrever textos a partir de diferentes propostas, como uma figura, uma sequência de figuras, um texto já iniciado, uma carta ou uma poesia. É essencial que esses momentos de leitura sejam prazerosos para a criança. Para trabalhar com estratégias de compreensão de texto, são introduzidas atividades de interpretação em que a criança deva, após leitura do texto, pensar sobre o conteúdo numa discussão ou representando o significado por meio de desenhos, recorte e colagem.

A Inclusão e os Alunos Disléxicos

Segundo informações obtidas na *home page* do

Externato Nossa Senhora Menina, localizado no bairro da Mooca, em São Paulo, destinado ao atendimento de disléxicos, desde 1995, a escola como a que se conhece nos dias atuais não foi pensada para o disléxico. Objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação pouco ou nada têm a ver com ele. A escola que pretende incluir alunos portadores de dislexia deve rever-se e adaptar-se. (EXTERNATO, 2005).

Esse externato, ao elaborar sua proposta pedagógica, nos termos da Lei n.º 9.394, de 10 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já o fez considerando a inclusão do aluno disléxico. O Regimento Escolar disciplina e o Plano Escolar, este último elaborado anualmente, operacionaliza a instituição de forma harmônica.

Os alunos portadores de dislexia são distribuídos nas turmas, submetidos aos mesmos critérios dos demais. Os professores conhecem os tipos de dislexia, características e necessidades das crianças. Não há uma metodologia específica. De acordo com as características dos alunos, são empregadas estratégias diversificadas, preferencialmente multisensoriais. O programa de educação continuada prevê, para os educadores, estudo e discussão de casos.

Quanto à avaliação, esta pode ser feita através de:

- provas escritas, de caráter operatório, contendo questões objetivas e/ou dissertativas, realizadas individualmente e/ou em grupo, com ou sem consulta a quaisquer fontes;
- provas orais, através de discurso ou arguições, realizadas individualmente ou em grupo, com ou sem consulta;
- atividades práticas, envolvendo trabalhos, estudos, pesquisa, criatividade, experiências práticas realizadas individualmente ou em grupo, intra ou extra-classe;
- observação de comportamentos, tendo por base as atitudes e os valores que se identifiquem com os objetivos da escola, ou seja, solidariedade, participação, responsabilidade, disciplina e ética (BRAGGIO, 2004).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o aluno disléxico não se constitui num problema. Ele, entretanto, tem um problema. Entretanto, após o diagnóstico, torna-se indispensável que os pais e educadores o tratem com naturalidade, usando uma linguagem direta, clara e objetiva ao se dirigirem à criança diagnosticada, pois o estímulo, o incentivo e o fato de acreditar em si mesmo são os elementos fundamentais para que o disléxico supere suas dificuldades. Portanto, uma análise da linguagem em seus níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico favorece o conhecimento das habilidades linguísticas do aluno. Por tanto, torna-se conveniente submeter o disléxico a um tratamento terapêutico, para que, conforme suas competências, venha a explorar diferentes metodologias e aplicativos, melhorando sua auto-estima, autoconfiança e descobrindo o talento que existe dentro de si.

Como sugestão, cabe destacar que associações, indicações, informações, ou, numa linguagem comum, as “dicas” e “atalhos”, empregados para executar atividades ou solucionar problemas, favorecem a condição do disléxico de trabalhar as partes ao invés do todo. Provas de discriminação, memória, análise e síntese servem como medida para avaliar as habilidades cognitivas.

Os deveres e direitos do aluno disléxico não são diferentes dos outros, embora, devido às suas dificuldades, esse aluno não tenha muito gosto pelo estudo, ou pela escola. Atitudes positivas por parte do professor-educador ajudam-no a desenvolver atitudes positivas a seu respeito.

O respeito ao ritmo individual, as avaliações – diferenciadas ou orais –, a aceitação das dificuldades, atitudes positivas e motivadoras por parte do professor são condições importantes para que o disléxico vença suas dificuldades.

Atendendo ao aspecto legal da inclusão, os disléxicos, adaptados à nova visão de escola e aprendizagem, serão indivíduos felizes e comprometidos com o aprendizado, tornando-se profissionais comprometidos com o trabalho que vierem a escolher e cidadãos conscientes na sua plenitude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. et al. *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Tradução de Iria Maria Renault de Castro Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ALVES, I. C. B.; DUARTE, J. L. M. *Escala de maturidade de Columbia: padronização brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRAGGIO, A. *SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM*. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/eventos>>. Acesso em: 25 ago. 2005.

BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION (BDA) 2005. Disponível em: <<http://www.bda-dyslexia.org.uk/>>. Acesso em: 25 ago. 2005.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e a prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. *Respeito e inclusão são temas recorrentes no VIII Simpósio Nacional de Dislexia*. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>. Acesso em: 25 ago. 2005.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

_____. *Otimizando a aquisição da linguagem escrita: comparação entre métodos fônico e global de alfabetização*. *Cadernos de Psicopedagogia*, v. 2, n.3, p. 68-97, jul./dez. 2002.

_____. *Compreendendo a dislexia: definição, avaliação e intervenção*. *Cadernos de Psicopedagogia*. v. 1, n. 2, p. 36-59, jan./jun. 2002.



_____. *Compreendendo a natureza dos problemas de aquisição de leitura e escrita: mapeando o envolvimento de distúrbios cognitivos de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. Cadernos de Psicopedagogia. v. 1, n. 1, p. 14-37, jul./dez. 2001.*

_____. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2000.*

CONDEMARIN, M.; BLOMQUIST, M. *Dislexia: manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.*

DAVIS, R. *O dom da dislexia. São Paulo: Rocco, 2004.*

EXTERNATO NOSSA SENHORA MENINA. Disponível em: <<http://www.ensm.com.br>>. Acesso em: 28 ago. 2005.

FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.*

FRANK, R. *A vida secreta da criança com dislexia. São Paulo: M. Books, 2003.*

IANHEZ, M. E.; NICO, M. A. *Associação Brasileira de Dislexia. 3. ed. São Paulo: Alegro, 2002.*

GALLAGHER, J. R. *Word-blindness (reading disability, dyslexia): its diagnosis and treatment. London: Pitman Med., 1962.*

GÜTSCHOW, C. R. D. *Dislexia do desenvolvimento: intervenção e prevenção, 2004. Disponível em: <<http://www.assoc.nac.dedislexia>>. Acesso em: 25 ago. 2005.*

HOLANDA FERREIRA, A. B. *O Dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI. Rio de Janeiro: Lexikon, 1999. 1 CD-ROM.*

INGRAN, I. I. S. *Delayed development of speech with special reference to dyslexia (meeting): the association of speech retardation and educational difficulties. Roy: Soc. Med. 1963.*

JARDINI, R. S. R. *Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.*

MARTINS, C.C. *Consciência fonológica & alfabetização. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.*

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. *As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. Cad. Pesqui., n.112, p.61-83, mar. 2001.*

PESTUN, M. S. V. *Investigação precoce da consciência fonológica e futura habilidade de leitura e escrita. Temas sobre desenvolvimento, v.13, n. 73, p. 5-12, mar./abr. 2004.*

SANTOS, C. C. *Dislexia específica de evolução. 2. ed. São Paulo: Livro dos Médicos, 1987.*

SILVA, M.; SILVA, C. A. *Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.*

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica. São Paulo: DP&A, 2002.*

WHITAKER, R. C.; PINTO, S. A. M. *Informática na dislexia. Revista Psicopedagogia on line: educação & saúde mental. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=263>>. Acesso em: 22 jul. 2008.*

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