

**FACULDADE DE MEDICINA DO ABC**  
**CENTRO DE REFERÊNCIA EM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**

**FÁTIMA REGINA PINTO DA COSTA**

**TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM: “LEITURA E ESCRITA”**

**SÃO PAULO/SP**

**MAIO/2008**

**FÁTIMA REGINA PINTO DA COSTA**

**TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM: LEITURA E ESCRITA**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação do Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem para obtenção do título de especialista em Distúrbios de Aprendizagem., sob orientação do Prof. Ms. Robson A. Santos.

**SÃO PAULO/SP**

**MAIO/2008**

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais pelo apoio irrestrito em todos os momentos de minha vida.  
As minhas amigas Cristina e Marisa que estiveram comigo nessa jornada e me ajudaram a  
tornar um objetivo em realidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial a Deus;

A minha família;

Aos meus amigos;

Ao meu orientador Robson;

E a todos que direta e indiretamente contribuíram nesta minha caminhada, e que de alguma forma me ajudou a crescer como pessoa e profissionalmente.

*“Ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula com o meu contexto”.*

***Paulo Freire***

## **RESUMO**

A premência de contemplar as necessidades e dificuldades dos alunos na aprendizagem prevenindo o fracasso escolar é a mola propulsora para este trabalho que busca, em bibliografia específica, o conhecimento e a aplicação dos procedimentos que atendam a atual realidade dos educandos. Os fatores considerados vão além das dificuldades intrínsecas ao aluno, mas também consideram as condições oferecidas pela escola e as condições presentes na vida extra-escolar da criança. É preciso não interpretar todos os problemas de leitura e escrita como doença, mas sim como características desafiadoras que devem ser vencidas. Conteí para isso com o trabalho de estudiosos, com suas ferramentas sugeridas e através de minhas observações e intervenções.

Palavra chave: Transtorno, aprendizagem, leitura, escrita, ansiedade, dislexia.

## **ABSTRACT**

The urgency to address the pupils' needs with learning difficulties, preventing the schools' failure is propelling the spring for this work that seeks, in particular literature, knowledge and application of the procedures that meet the current reality of learners. The consider factors go beyond the difficulties inherent to the students' but also consider the condition offered by the school and the condition of the child's life outside school. We must not interpret all the problems of reading and writhing as a disease, but as a challenging characteristic that must be overcome. To develop this research, I used the study of scholars, their suggested tools, my comments and intervention.

Keyword: trouble, learning, reading, writing, anxiety, dyslexia.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	9
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	16
2.1 Transtornos de Aprendizagem	16
2.1.1 Ensino e Aprendizagem	16
2.1.2 Compreendendo os Transtornos de Aprendizagem	20
2.1.3 Transtornos de Aprendizagem e Ansiedade	26
2.2 Primeiro Contato com as Letras	27
2.2.1 O Processo de Leitura	29
2.2.2 Transtorno na Leitura	31
2.2.3 Transtorno na Leitura e Ansiedade	33
2.3 Ansiedade e a Escola	34
<b>3 DEFICIÊNCIA NA LEITURA</b>	37
3.1 O que é Dislexia?	37
3.2 Dificuldade na Leitura ou Distúrbio?	39
3.3 A Dislexia e Suas Causas	41
<b>4 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DA FAMÍLIA</b>	45
4.1 A Importância de Pais Leitores	47
4.2 Desenvolvimento das Competências: Leitura e Escrita	48
4.3 A Escola e o Ensino da Leitura e da Escrita	49
4.4 Irregularidades Presentes na Leitura e na Escrita	49
4.5 Ensino da Língua Materna	51
4.6 Desenvolvendo Competências no Educando	53
<b>5 ESTRATÉGIAS PARA O SUCESSO NA ESCOLA</b>	54
5.1 Ferramentas Para Leitura e Escrita	54
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	56
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	58

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos que procuram desvendar possíveis causas do fracasso escolar merecem destaque, devido à contribuição que podem possibilitar uma mudança no quadro assustador de insucesso escolar, que ocorre na realidade brasileira. Nesta pesquisa, uma das vertentes estudadas sobre tal insucesso diz respeito às dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita e suas prováveis relações com a ansiedade.

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita devem ser consideradas como formas do fracasso escolar. Isto quer dizer que sua problemática é a mesma do fracasso escolar em geral e que só podem ser compreendidos e enquadrados nesta mesma questão. (STAMBAK, VIAL, DIATKINE, PLAISANCE e BEAUVAIS, 1984)

Desde a década de 40, cerca de 60% das crianças repetia a primeira série, hoje segundo ano, não conseguindo promoção para a segunda (terceiro ano). Poppovic (1981) também esclarece que os dados de 1973 mostraram que a população brasileira de 7 anos era de 2,8 milhões de crianças, e as matriculadas no segundo ano alcançavam 6,7 milhões de alunos, portanto, uma quantidade de 2,4 vezes maior. Baeta (1992) diz que se o fracasso escolar se mantém por tanto tempo, é preciso contextualizá-lo e historiá-lo para tirar-lhe o caráter de fenômeno natural que, por ser esperado, pode deixar de ser problematizado ou questionado.

O Brasil apresenta, na estimativa da Fundação IBGE, 2,7 milhões de crianças entre 7-14 anos (ensino fundamental) que não freqüentam a escola e a maior parte delas (78%) vive nas regiões Nordeste e Sudeste, principalmente, nas zonas urbanas. O Sudeste abriga 700 mil crianças em idade escolar que não estão estudando (Folha de S. Paulo, 1996).

De acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares de 1997, os números relativos às taxas de promoção e repetência no segundo ano estão longe do desejável, pois apenas 51% do total de alunos são promovidos, enquanto 44% repetem, reproduzindo assim o ciclo de retenção que os acaba expulsando da escola. Assim, as taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantirem a permanência do aluno, penalizando, principalmente, os de níveis de renda mais baixos.

Segundo Patto (1991), a reprovação e a evasão na escola pública (ensino fundamental) continuam a assumir proporções inaceitáveis e, esse problema torna-se mais grave quando são analisados os números referentes às décadas passadas que indicam sua reincidência.

Quanto à promoção automática, atualmente realizada até o quinto ano do ensino fundamental, pode-se dizer que o problema da insuficiência da aprendizagem somente foi transferido do segundo ano. Como nos mostra Oliveira (1994), o ciclo básico parece ter deslocado a época de reprovação e, além disso, não é difícil constatar que se têm aprovado alunos com pouco domínio do conhecimento durante o ciclo básico, o que também acaba postergando a reprovação.

Várias experiências têm sido realizadas para tentar melhorar a qualidade do ensino no país (GUALBERTO, 1984). Algumas delas, ainda em andamento, visam resolver, principalmente, o problema de prejuízos e danos referentes à escola, com maior ou menor alcance, em termos quantitativos e qualitativos (WEREBE, 1994). No entanto, apesar dessas investigações, os números em relação ao fracasso escolar continuam altíssimos, principalmente nos anos iniciais. Dos alunos que ingressam no ensino fundamental, apenas pequena porcentagem atinge o quinto ano e chega a concluir o curso. É grande a decepção com a escola primária ou altas são as barreiras para os alunos. (WEREBE, 1970)

Werebe (1994) sugere que os índices de analfabetismo começaram a diminuir como conseqüência da expansão do ensino básico, pois, em 1990, a porcentagem de analfabetos caiu para 18,5%. Por outro lado, apesar dos progressos em termos percentuais, em números absolutos há cada vez mais analfabetos, pois esse progresso não acompanha o crescimento da população evidenciando o fato de que o Brasil se encontra entre os países latino-americanos com os maiores índices de analfabetismo.

Os programas que visam à erradicação dessa situação constituiriam uma inovação educacional se, de fato, alcançassem os objetivos propostos. No entanto, infelizmente, os programas postos em prática não têm apresentado resultados concretos. (WEREBE, 1994)

Quanto à definição do fracasso escolar, para Weiss (1992), pode ser entendido como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola, mas devido à complexidade da questão, esse tema deve ser analisado melhor.

Os pesquisadores procuram explicar o insucesso escolar ora estudando as características físicas e fatores de ordem biológica como a nutrição e a saúde, ou as características psicológicas da criança, as condições sociais, os métodos educacionais, dentre outros aspectos. Tem-se, também, procurado salientar a importância de uma análise do

rendimento escolar em função das características individuais de famílias pertencentes à mesma classe social. (CARRAHER, CARRAHER e SCHLIEMANN, 1982 e YAEGASHI, 1997)

Detalhando tal fato, a explicação para o fracasso escolar deslocou-se, a partir dos anos setenta, da esfera biológica para a esfera cultural, passando a centrar-se na defasagem sociocultural que as crianças, principalmente as de baixa renda, possuíam ao entrar na escola. As diferenças puderam, então, ser explicadas sob os pontos de vista cultural e psicológico. (ALMEIDA, 1995)

Dessa forma, o problema do fracasso escolar ressalta somente a criança, e a instituição escolar, com seus valores, métodos, critérios, sua didática e sua organização continuam fora do debate. (POPPOVIC, 1981)

É, a partir da segunda metade dos anos setenta, que uma nova tendência de pesquisa começa a surgir, tendo como característica a atenção à participação da própria escola nos resultados por ela obtidos, depois de muitos anos em que predominou a procura das causas do fracasso escolar, sobretudo fora do sistema. É importante notar que, se nos anos de domínio da teoria da deficiência cultural, os aspectos relativos à dinâmica interna da escola receberam pouca atenção e, se na vigência da teoria da diferença cultural, a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas foram desvendando mais criticamente, aspectos da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, ao invés da tendência em atribuir à clientela as causas desse fracasso ter sido superada, foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças, parecendo afirmar que a escola está inadequada à *clientela carente*. Em outras palavras, o pressuposto da deficiência dessas crianças ainda continuou sendo a pedra de toque das explicações das vicissitudes de sua escolarização. A medicalização do fracasso escolar e sua explicação, sutilmente calcada no preconceito racial e social, ainda permanecem em vigor. (PATTO, 1988, 1991)

Leite (1988) aponta que as mais frequentes categorias de respostas, citadas por educadores entrevistados e relacionadas às explicações tradicionais do fracasso escolar são, em ordem decrescente, o Q.I. baixo, a subnutrição, a imaturidade e os problemas emocionais. Percebe-se claramente que tais concepções reforçam a idéia de que o problema está no indivíduo e, não, nas condições ambientais.

É importante mencionar que, se por um lado, nas explicações tradicionais do fracasso escolar, a culpa recai no aluno, sem que se leve em conta o papel da escola e das demais condições de vida dele, por outro lado, existem evidências sólidas de que alunos que

fracassam na escola não são, de modo algum, incapazes de raciocinar e aprender. (CARRAHER e SCHLIEMANN, 1989)

Leite (1988) evidenciou dois grandes determinantes do fracasso escolar. O primeiro é o nomeado de “fatores extra-escolares”, representados por uma série de fatores relacionados à realidade sócio-cultural-econômicas a que está submetida à maioria da população brasileira, caracterizada pelas relações de trabalho e de pobreza. Simultaneamente às variáveis extra-escolares, existem os “fatores intra-escolares” que englobam a distância cultural entre a escola pública e sua população, a ineficácia da formação e treinamento dos professores, os problemas relacionados aos programas de ensino e práticas escolares e a própria burocracia pedagógica.

No entanto, Collares (1992) esclarece que, mesmo após constatações tão sérias e evidentes, que constituem os avanços teóricos fundamentais a respeito do assunto, a interpretação normalmente aceita e relacionada ao fracasso escolar ainda continua relativa a causas extra-escolares. Explica também que a medicalização do fracasso, que consiste na busca de soluções médicas sob o ponto de vista organicista e individual para problemas de origem eminentemente social, é considerada como uma das maiores desculpas utilizadas para escamotear o problema. A medicalização do fracasso escolar passa, então, a exercer um papel fortemente tranqüilizador para a escola e para o sistema.

No entanto, Moysés (1992) demonstra que não existem somente causas médicas *reais* para o fracasso escolar, e o que pode ser observado é a construção artificial dessas causas, que pode ser caracterizada por falsas relações entre “doença” e não-aprendizagem.

A luta contra esse fracasso, na realidade, confronta-nos com as contradições e complexidades da nossa sociedade. (ANDRÉ, 1996)

Uma outra crença que Patto (1988) encontrou nas pesquisas brasileiras para a explicação do insucesso escolar se refere à menor capacidade da criança pobre para aprender os conteúdos escolares, presente na “teoria da carência cultural” que se estabeleceu no pensamento educacional brasileiro a partir dos anos setenta.

Percebe-se que o enraizamento de questões, como desnutrição e pobreza, dificultam a discussão sobre o fracasso escolar, mesmo quando a lógica apresentada é coerente. (VALLA, 1994)

Em outro estudo, realizado por Corrêa e Collares (1995), foram encontradas três categorias que contribuíram para o insucesso escolar, quais sejam, a gestão (forma como o diretor desempenha seu papel), o preconceito e as relações interpessoais (por exemplo, a forma como é recebido o aluno que pertence a uma classe social diferente).

Almeida (1995) mencionam que o fracasso escolar é um fenômeno recorrente na história educacional brasileira e, se é função da escola a tarefa de transmissão e aquisição de conhecimentos e de formação do cidadão, esse fracasso e as dificuldades de aprendizagem apresentam uma dupla face: o insucesso do aluno traduz também um fracasso da escola e do sistema social como um todo.

Foi constatado, a partir de uma análise de um estudo realizado por Gatti (1981), que é muito difícil de se imputarem as causas de reprovação a uma ou algumas variáveis referentes ao processo educacional, e não foram encontradas, na investigação das condições físicas e psicológicas dos alunos, variáveis que, isoladas, pudessem responder seguramente pelo fenômeno do fracasso. Ao contrário, foram desmistificadas algumas das causas simplistas e correntes da reprovação, como as deficiências biológicas e físicas dos alunos, desintegração de seus lares, o retardamento intelectual e a falta de prontidão, entre outras. De outro lado, pode ser feita uma análise em que a reprovação vem, em sua grande maioria, associada a níveis sócio-econômicos mais baixos, ao contrário da aprovação. A partir desse estudo, poder-se-ia concluir, mais uma vez, que o problema subjacente ao baixo rendimento escolar é a pobreza, mas tal afirmação seria enganosa, pois o que importa é como a escola lida com a pobreza, ou seja, sua contribuição ativa para a discriminação social e a perpetuação das injustiças sociais.

E, ainda, como nos mostra Moro (1986), a instituição escolar não oferece oportunidades adequadas de aprendizagem à sua clientela e desconhece suas reais capacidades cognitivas, sustentando o argumento de que a deficiência da criança de família de baixa renda está no ritmo de seu desenvolvimento cognitivo e não na qualidade de suas construções.

As atuais teorias cognitivas da motivação reconhecem que o sucesso e insucesso escolar são fenômenos muito mais complexos e multideterminados, tornando evidente que a inteligência e a capacidade intelectual do aluno não constituem fatores suficientes para a compreensão das causas de certos alunos obterem realização escolar, enquanto que outros não. Essas teorias propõem, por conseguinte, uma reflexão sobre o papel que as variáveis psicológicas têm no processo de aprender, ressaltando que o que é importante não é mais o evento em si e sim a interpretação que o sujeito confere a ele. (BORUCHOVITH, 1994)

Para Fernández (1990), a principal tarefa é ajudar as crianças a recuperarem o prazer de aprender, pois o próprio fracasso pode causar falta de confiança em si mesmas, com seus subseqüentes efeitos negativos sobre a aprendizagem. É possível que a razão pela qual elas se esforcem pouco em suas tarefas sejam as dúvidas que têm sobre suas habilidades. Muitas com dificuldades de aprendizagem têm experimentado o fracasso acadêmico e, como

conseqüência, aprendem a duvidar de suas habilidades e consideram inúteis seus esforços, o que desemboca em frustração e em abandono, contribuindo para os posteriores fracassos e crenças de que elas não têm possibilidades de êxito, formando, assim, um círculo vicioso.

De fato, uma criança, que fracassa na aprendizagem, tende a ter baixas expectativas de realização, escassa persistência nas tarefas escolares e desenvolve uma baixa auto-estima. (CABANACH e MONTGOMERY, 1994 apud GONZÁLEZ CABANACH e VALLE ARIAS, 1998)

A natureza do insucesso, tanto na leitura, quanto na escrita, ocorre a partir de uma interação entre os fatores sociais, educacionais e individuais. Dentre estes últimos, cabe mencionar dois aspectos distintos: por um lado, importantes diferenças individuais que facilitam a aquisição de certas matérias e, por outro, diferenças igualmente importantes na capacidade para responder emocionalmente a situações de esforço e de tensão. (BARONE, 1997: 119)

A questão da alfabetização e suas dificuldades são extremamente complexas e multifacetadas, e quanto às interferências das variáveis psicológicas, um caminho para tal questão talvez seja a consideração na prática psicopedagógica de contribuições provenientes da psicanálise. A aprendizagem da leitura e da escrita é uma atividade desejante, e os distúrbios nessa aquisição necessitam ser considerados dentro de uma abordagem psicopedagógica mais abrangente, que possa levar em conta, além dos aspectos cognitivos e instrumentais, a dimensão inconsciente da aprendizagem. (BARONE, 1997: 122)

A própria escolarização acaba por ser responsável em despertar nos alunos a consciência do peso social que o fracasso tem. Como, na realidade, fracassar faz parte do processo de aprendizagem e da vida, é essencial que se ensinem aos alunos estratégias para lidarem com o insucesso de forma construtiva, instrumentalizando-os como uma oportunidade de se repensarem as estratégias utilizadas, de entender os erros cometidos, de aprender a lidar com os sentimentos negativos e autodepreciativos associados a eles e, sobretudo, de crescer como indivíduos. (BORUCHOVICH, 1994)

Talvez existam crianças altamente ansiosas, que possam apresentar um rendimento inferior ao esperado como o de ter grandes dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita, e esse fato parece ficar mais complexo a partir da evidência constatada por Gatti (1981) que menciona que a escola insiste em ignorar as características psicológicas dos alunos.

As crianças pertencentes às escolas públicas estão sujeitas a diversas situações que podem favorecer o surgimento de um grande nível de ansiedade. Se os profissionais da escola

percebessem a importância de tal afeto no aprendizado, poderiam auxiliar as crianças a lidarem com tal característica da personalidade (traço de ansiedade), ou momentaneamente, com tal afeto (estado de ansiedade) no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Almeida (1993) aborda que não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de *sujeitos humanos*, não existindo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo. Na opinião da autora, negar ou superdimensionar a afetividade na relação ensino-aprendizagem significa, em ambos os casos, um desconhecimento profundo da natureza das atividades psíquicas.

Com base nos problemas educacionais brasileiros e na tentativa de atingir tal compreensão, abordou-se na primeira parte deste trabalho monográfico, as dificuldades de aprendizagem, suas conceituações e diferenciações quanto ao processo de leitura e de escrita, envolvendo também o aspecto afetivo-emocional e suas possíveis relações com a ansiedade. Em seguida procurou-se além de definir, diferenciar dislexia de outras dificuldades e suas implicações na vida escolar dos educandos. Não foram deixados de lado também os papéis fundamentais da escola e da família.

Finalizando adotou-se a sugestão de ferramentas e procedimentos pertinentes para o auxílio nas questões enfrentadas.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Transtornos de Aprendizagem**

Os estudos dos transtornos de aprendizagem podem ser esclarecidos quando, teoricamente, podem-se abranger suas concepções, o que significam, e a relação existente entre elas e a ansiedade.

#### **2.1.1 Ensino e Aprendizagem**

Núñez (1990) menciona que, dentro da dimensão cognitiva da aprendizagem, é concebido, com devida relevância, o papel das variáveis, como as atitudes ou processos cognitivos, os conhecimentos prévios, os estilos cognitivos, intelectuais e de aprendizagem, assim como as estratégias gerais e específicas da aprendizagem e as variáveis motivacionais mais importantes parecem ser expectativas de realizações futuras do aluno. Além desses tipos de variáveis (cognitivas e motivacionais), a aprendizagem e o rendimento escolar encontram-se relacionados a certas variáveis relativas à personalidade ou do tipo afetivo (como, por exemplo, ansiedade e estabilidade emocional).

Piaget afirmou que, mesmo para as aprendizagens mais elementares, toda informação adquirida desde o exterior é sempre em função de um marco ou esquema interno mais ou menos estruturado (PAÍN, 1985). É necessário um entendimento da aprendizagem em sua dimensão mais ampla, englobando, principalmente, as respostas afetivas das crianças.

Para Piaget, o que coordena todo o processo de desenvolvimento cognitivo é o processo de equilíbrio majorante, consubstanciado em um sistema de auto-regulação, que produz as organizações estruturais necessárias para evitar a entropia do sistema, e ao mesmo tempo, dar-lhe uma direção. Sisto (1997) menciona que Piaget não nega que o fenômeno aprendizagem, responsável por mudanças no sistema cognitivo, possa possuir esse sistema de auto-regulação que, ao mesmo tempo, permite e limita avanços, e que essas organizações teriam um funcionamento lógico-matemático, caracterizado por leis de compensação.

Consoante aos trabalhos de Piaget, entende-se, que no sistema cognitivo, estariam funcionando integradamente diferentes níveis de desenvolvimento, envolvendo as diferentes áreas de relação do ser cognoscente com o ambiente exógeno, caracterizando um sistema não-linear e assimétrico. O desenvolvimento teria também como função impor um sistema estrutural de funcionamento ao organismo e suas mudanças durante o seu crescimento. (SISTO, 1997)

Barone (1997) expõe um conceito de aprendizagem que integra três aspectos. O primeiro é o de que a aprendizagem é um processo ativo, pois os alunos, necessariamente têm que realizar uma série de atividades para que os conteúdos possam ser assimilados. O segundo menciona que a aprendizagem é um processo construtivo, porque as atividades que os alunos realizam têm como finalidade a construção do conhecimento. O terceiro aborda a aprendizagem como um processo significativo, pois o aluno deverá gerar estruturas cognitivas organizadas. Concebem, portanto, a aprendizagem como um processo de assimilação/adaptação de hábitos, conceitos, acontecimentos, procedimentos e atitudes, valores e normas em que o sujeito adquire determinados esquemas cognitivo/mentais provenientes do meio a que pertence, através de sua própria estrutura cognitiva, com a finalidade de resolver tarefas e adaptar-se de forma ativa e construtiva.

Para os autores, as aprendizagens ocorrem em meio a cinco grandes áreas, sendo as áreas “perceptiva/atencional, psicomotriz, lingüística, sócio/afetiva e a do pensamento lógico” (p.48). Consideram que é através dessas cinco áreas, que são organizadas e estruturadas as aprendizagens básicas universais. As últimas, correspondem às funções superiores como linguagem, processos perceptivos de atenção, memória, raciocínio, psicomotricidade, pensamento lógico e desenvolvimento social, que têm um caráter universal, porque pode ser afirmado que todas as pessoas dependem da aquisição desses tipos de aprendizagens, independentemente da cultura a que pertencem. Por outro lado, deve-se pensar que também é necessário que ocorra o desenvolvimento das aprendizagens básicas instrumentais, que se referem a quatro grandes áreas: linguagem oral, leitura, escrita e matemática/cálculo.

Coll (1996) considera importante o estudo dos processos de mudança comportamental provocados ou induzidos nas pessoas, como resultado de sua participação em atividades educativas, que consistem na análise dos processos de mudança que os participantes experimentam no ato educativo, de sua natureza e características, dos fatores que os facilitam, obstaculizam ou os impossibilitam da direção que tomam e dos resultados a que chegam.

Quanto aos fatores ou variáveis de situações educativas, que condicionam esses processos de mudança comportamental, o autor esclarece que existem distintas possibilidades de organização e de sistematização. Quanto às situações educativas, é possível organizá-las em dois grupos: os fatores intrapessoais ou internos ao aluno e os fatores ambientais ou próprios da situação. Entre os primeiros, cabe citar a maturidade física e psicomotora; os mecanismos de aprendizagem; o nível e estrutura dos conhecimentos prévios; o nível de desenvolvimento evolutivo; as características relacionadas às aptidões; à afetividade (motivação e atitudes) e de personalidade (nível de ansiedade, auto conceito, sistema de valores). Entre os segundos, estão as características do professor (conhecimento da matéria, traços de personalidade, características afetivas); os fatores de grupo e sociais (relações interpessoais); as condições materiais (recursos didáticos e meios de ensino em geral) e as intervenções pedagógicas (métodos de ensino).

Quanto às perturbações referentes à aprendizagem, Paín (1985) considera o problema da aprendizagem, por um lado, como um sintoma, no sentido de que o não aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, em que se destaca como sinal de descompensação, sem determinantes orgânicos (na interação entre o indivíduo e seu meio, o primeiro sofre exigências externas que solicitam elaborações internas). Por outro lado, tal problema também pode ser resultante de uma disfunção intelectual, intrínseca ao indivíduo, presumivelmente envolvendo uma alteração do sistema nervoso central, podendo ou não vir acompanhada de outras condições ou influências. Com o intuito de que sejam explicitadas as questões relativas às dificuldades de aprendizagem, serão detalhados os fatores referentes ao aluno, como também os que cabem ao ambiente.

Para Pérez (2001), quando alguns autores analisam as dificuldades de aprendizagem, referem-se aos déficits ou transtornos de tipo neurológico, incapacidades ou insuficiências que afetam direta ou negativamente o rendimento acadêmico. Os estudos mais comuns da maioria dos autores, que tratam desse tema, avaliam a discrepância que existe entre o nível de rendimento do aluno e o seu desenvolvimento intelectual ou capacidade de raciocínio. Tal discrepância demonstra que determinados alunos não podem aprender com procedimentos e materiais que são comuns para outros e, portanto, necessitam de estratégias educativas de intervenção.

Ao comentar sobre o desenvolvimento intelectual, a autora se refere à aquisição e à melhora das ferramentas culturais de mediação, que são referentes às aprendizagens básicas instrumentais. Entretanto, entre os principais mecanismos que intervêm em tal desenvolvimento, cabe destacar os processos gerais do raciocínio ou inteligência, entendidos em duplo sentido: capacidade de planejar, organizar e dirigir os recursos cognitivos que levam à aquisição das aprendizagens escolares; e a capacidade para colocar em funcionamento tais recursos, de maneira que permitam que tal aquisição seja eficiente.

Essa definição, para Fonseca (1995, p.71), compreende o seguinte conteúdo:

“Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc), elas não são o resultado dessas condições.” (FONSECA, 1995, p.71)

Tal definição, na opinião do autor, é extremamente complexa, agrupando uma variedade de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses.

Do ponto de vista teórico de Almeida (1995), se sabe que a conceituação e a diferenciação entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem têm causado polêmica, não havendo consenso entre os diferentes autores quanto à sua etiologia.

Moysés e Collares (1992) apontam os distúrbios ou as dificuldades de aprendizagem como implicados em alterações biológicas, orgânicas, individuais, envolvendo uma disfunção neurológica.

É necessário que se faça uma distinção entre os dois termos e acredita-se que as dificuldades de aprendizagem, apesar de se manifestarem no sujeito que aprende, não têm sua origem apenas nas características pessoais do aluno, envolvendo também fatores relacionados ao núcleo familiar, à escola e ao meio social. Dessa forma, os distúrbios referir-se-iam a alterações ou perturbações na aquisição do conhecimento, cujas explicações encontrariam respostas na clínica e nos discursos médicos, uma vez que o problema seria visto como uma entidade nosológica, como uma “doença” ou uma “disfunção”. (ALMEIDA, 1995)

As autoras concluem que o termo dificuldades de aprendizagem não pode ser entendido como distúrbio de aprendizagem. Comentam que o uso indiscriminado e bastante disseminado dos termos distúrbios, dificuldades, perturbações ou disfunções de aprendizagem

leva, muitas vezes, a rotulações que não contribuem para a compreensão, prevenção e minimização dos problemas que podem ocorrer na relação ensino-aprendizagem.

Acreditam que a imensa maioria dos problemas de aprendizagem, apontados pela escola, não constituem uma “doença”, uma patologia neurológica, pois se fosse esse o caso, estaria referindo-se a uma verdadeira epidemia. As dificuldades de aprendizagem seriam decorrentes de uma constelação de fatores (internos e/ou externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que só adquirem sentido quando relacionados à história das relações e interações do sujeito com o seu meio, inclusive e sobretudo, o escolar.

García Sánchez (1998) cita que as dificuldades de aprendizagem afetam crianças, jovens e adultos e não constituem um único problema, mas um conglomerado de problemas heterogêneos de dificuldades não acadêmicas com uma base principal na linguagem (processos fonológicos, morfológicos, processamento verbal na memória, processos visuais e auditivos, etc.), e dificuldades acadêmicas na leitura, na escrita, no soletrar e na matemática. Menciona que essa condição é diferente do baixo rendimento produzido por outras causas como por fatores ambientais; déficits sensoriais ou motores; dificuldades de atenção no controle dos impulsos ou hiperatividade; falta de motivação para aprender e outros transtornos do desenvolvimento.

Fenichel (1997) apreciam que as dificuldades de aprendizagem podem ser relativas a uma dificuldade específica, conforme ocorre quando uma criança tem problemas em alguma área particular como a leitura, ou pode tratar-se de uma dificuldade geral, como ocorre quando a aprendizagem é mais lenta que o normal em uma série de tarefas.

Comentam que para que possa ser identificada uma dificuldade de aprendizagem é necessário considerar uma avaliação, pois a partir de seus resultados pode ser planejada a aplicação de um programa de intervenção. Qualquer avaliação ou intervenção com uma criança com problemas de aprendizagem implica necessariamente algumas hipóteses acerca da origem deles e para que as avaliações sejam fiéis e válidas, o profissional deve conhecer o conjunto das variáveis que podem intervir na atuação infantil em tarefas específicas.

### **2.1.2 Compreendendo os Transtornos de Aprendizagem**

Dubois (1993) explica que, para o entendimento das dificuldades de aprendizagem, devem-se compreender três aspectos que englobam a tarefa, a criança e o ambiente e a análise de cada um deles tem algo a contribuir para o tratamento das dificuldades

de aprendizagem. Também é importante que sejam inseridos os métodos que avaliam as habilidades cognitivas, assim como outros atributos psicológicos relevantes.

Se analisarmos a tarefa ou as tarefas nas quais a criança apresenta dificuldades, temos que compreender quais seriam as habilidades necessárias para uma atuação com êxito. O objetivo da análise da tarefa é o de decompô-la em uma série de tarefas menores.

Quando são conhecidas essas séries de tarefas, pode ser determinado em que medida uma criança que apresenta uma dificuldade pode realizar cada uma das subtarefas. Desse modo, tenta-se o mais precisamente possível identificar a natureza da dificuldade. Pode-se considerar, por exemplo, uma criança que tem dificuldades para escrever as letras. Cada letra pode ser decomposta nas linhas que a compõem e a forma em que se conectam entre si. Se a criança não conseguir traçar as linhas, pode ser decidido trabalhar o aperfeiçoamento de tal habilidade, porém, se ela conseguir traçar as linhas razoavelmente bem, a intervenção pode ser concentrada na habilidade para juntar essas linhas com a orientação apropriada para formar as letras.

Quanto à criança, Dubois (1993) discute o seu sistema cognitivo em termos de sua habilidade para processar a informação, o que é decisivo para uma completa execução de uma determinada tarefa. O estudo do processo normal do desenvolvimento cognitivo oferece diretrizes úteis acerca do que se estudar em relação às crianças que têm dificuldades de aprendizagem, e uma vez que se conhece como é o desenvolvimento normal, pode-se perguntar de que modo difere o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem.

No que se refere ao ambiente, ele representa o contexto externo no qual é manifestada a dificuldade infantil, é onde há a interação criança e tarefa. Compreender o papel do ambiente pode ser muito importante na relação com as dificuldades de aprendizagem, pois as crianças que as têm, podem ser mais dependentes do ambiente do que as que não as apresentam, já que estas podem ser mais fortes para combaterem as situações ambientais que podem ter um sério efeito nas crianças que apresentam um baixo rendimento. Compreender o ambiente é importante em dois sentidos: ele pode em alguns casos, ser um fator importante que contribua para os problemas das crianças, e também pode não contribuir para a dificuldade, sendo possível, às vezes, modificá-lo para que seja facilitada a aquisição da habilidade de que a criança necessita.

O ambiente contém regiões de perigo e insegurança, podendo ameaçar ou satisfazer, tendo o poder de produzir dor e aumentar a tensão, assim como o de trazer prazer e reduzir a tensão. (HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2000)

Talvez a maioria das dificuldades de aprendizagem sejam resultado de problemas educativos ou ambientais que não estão relacionados às habilidades cognitivas da criança.

Remetendo-se um pouco mais à influência do ambiente, a variável ansiedade, é normalmente tratada como estado, ou seja, dependente de uma dada circunstância ambiental, o nível de ansiedade-estado do aluno pode interferir positiva ou negativamente sobre a aprendizagem. Considera-se que o professor possa auxiliar os seus alunos em tarefas educacionais, principalmente, aqueles em que a ansiedade tem influência, produzindo o baixo rendimento.

Até mesmo o tratamento médico da dislexia destituiu, provavelmente, os professores de seu papel essencial de qualquer distúrbio na aprendizagem léxica. Os fatores afetivos são, pelo menos, tão importantes quanto os fatores instrumentais. Os professores deveriam estar em condições de conhecer a importância dos fatores de relacionamento no ensino e deveriam saber que, em toda atividade pedagógica, há relações transferências e contratransferências (AJURIAGUERR, 1984). As relações transferências correspondem a um vínculo afetivo intenso que pode se instalar de forma automática e atual entre o aluno e o professor, com muita frequência, sem se ter consciência, e no qual há a revivescência de afetos por parte do aluno, que substitui uma pessoa conhecida anteriormente, num bom ou mau sentido, pelo professor. A contratransferência apresenta as mesmas características da transferência, diferenciando-se somente no fato de que consiste no professor reviver afetos suscitados pelo aluno. (CHEMAMA, 1995 e FENICHEL, 1997)

Ajuriaguerra (1980) também aborda que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a deficiências escolares. A propósito dessas relações entre psicanálise e educação, visando à diminuição dos problemas de aprendizagem relacionados à ansiedade, os professores não deveriam ter apenas informações acerca da técnica de ensino, mas também, uma formação relativa ao desenvolvimento da criança sob o ponto de vista da afetividade.

As recentes pesquisas sobre o pensamento do professor e o processo de alfabetização têm fornecido informações e novos conhecimentos tanto sobre o papel e a atuação dos professores, quanto sobre o processo de ensino-aprendizagem. (TEBEROSKY e CARDOSO, 1991)

Para Assis (1990), a conduta dos professores em sala de aula também é um dos fatores que contribui de forma diferente e interrelacionada para a configuração do desempenho escolar de uma criança, mas dificilmente, pode ser especificado o “quantum” dessa influência, e pouco se tem de conhecimento sobre ela.

O papel do adulto, em uma situação de aprendizagem, é fundamental, porque ele é o intermediário entre a criança e o objeto de conhecimento, é ele que veicula esse objeto, tal como a mãe que medeia a relação do bebê com o mundo. Assim sendo, se a relação com o adulto for positiva, é mais provável que a criança receba bem o que virá dele, e se for negativa, é provável que veja com desconfiança ou mesmo rejeite o que lhe é oferecido por ele. Além disso, aprender é tomar conhecimento de instrumentos (como a leitura e a escrita) que são de domínio do adulto e apropriar-se desses instrumentos é identificar-se com ele. Ora, se a criança tem uma imagem negativa do adulto, será menos provável que queira ser como ele é caso contrário, se tiver uma imagem positiva, provavelmente, tentará assemelhar-se a ele. (ASSIS, 1990)

A autora continua, mencionando que essas “imagens” do adulto são mais propriamente imagos parentais, pois se tratam de representações internas, mentais, que incluem um conjunto de significados, constituindo-se em idéias e sentimentos relacionados aos adultos. São formadas ao longo do desenvolvimento da criança e dependem tanto de fatores constitucionais do próprio indivíduo, quanto das características dos adultos que fazem parte do ambiente. A criança com uma imago parental positiva tem recursos internos para lidar com situações adversas, internas e externas, e se ela sente tais recursos, provavelmente, enfrentará tais situações sem muita ansiedade, o que facilitará seu desempenho. Em contrapartida, a criança com uma imago parental negativa perde a confiança em si mesma, é como se não tivesse a quem recorrer ou não dispusesse de recursos para enfrentamento de situações ansiogênicas. Isto pode gerar angústia diante das exigências da escola, prejudicando-lhe o desempenho.

É indubitável que as crianças e as personalidades infantis sejam emocionalmente mais instáveis, e o organismo se estiver em estado de tensão, tende a regressões emocionais. (FENICHEL, 1997)

Seguindo o caminho que os estudos científicos indicaram, a escola começou, pouco a pouco, a traduzir o problema educativo dos fracassos e das dificuldades escolares em termos de doença e tratamento. A escola adquiriu o costume de não considerar mais o “mau aluno” como um culpado, mas sim, como um doente, continuando dessa maneira a não admitir suas responsabilidades. (STAMBAK, VIAL, DIATKINE, PLAISANCE e BEAUVAIS, 1984)

Soifer (1992) aponta que, se o ambiente não conseguir ajudar a criança na elaboração das situações emocionais básicas, existe uma grande probabilidade de produzirem-

se carências nessa esfera que, por sua vez, determinarão falhas em aprendizagens intelectuais posteriores.

Algumas práticas institucionais e uma organização escolar apropriada podem reduzir, e, em alguns casos, evitar a manifestação de dificuldades de aprendizagem. A maior deficiência dos sistemas tradicionais de avaliações dos problemas de aprendizagem é a tendência de ignorar a natureza interativa do ensino e da aprendizagem. (ELLIS, 1995)

Fernández (1990) diz que há necessidade da existência de planos de prevenção nas escolas (para que o professor possa ensinar com prazer e, com isso, seu aluno possa aprender com prazer).

Núñez & González (1998) apontam que um dos objetivos prioritários da escola é favorecer o desenvolvimento e crescimento dos alunos, não só em seus aspectos cognitivos, mas também nos afetivos e sociais. A escola parece contribuir tanto com o êxito quanto com o fracasso acadêmico.

Os autores ainda esclarecem que podem ser realizados programas de intervenção direta sobre os déficits afetivos e motivacionais em estudantes com dificuldades de aprendizagem. Citam que Mestre e Frías (1996) apresentam um programa específico de intervenção cuja finalidade é de que os estudantes possam solucionar os déficits cognitivos, afetivos e motivacionais que interferem negativamente em sua aprendizagem e rendimento, desenvolvendo estratégias que permitam enfrentar de maneira eficaz as situações que produzem ansiedade. Tal programa, referente à interação professor-aluno, engloba os seguintes aspectos: avaliação das situações problemáticas no âmbito escolar; redução da ansiedade frente às situações estressantes por meio de técnicas de relaxamento e de autocontrole; desenvolvimento de técnicas de solução de problemas; estratégias de aprendizagem afetivo-emocionais; mudanças de atitudes diante de situações estressantes e adaptação das expectativas e aspirações dos êxitos reais.

Nunez (1990) também aponta uma série de recomendações importantes, assim como, um método geral a que o professor possa recorrer durante a aula. A respeito das primeiras, é recomendado que o professor seja precavido em relação ao sentimento ou emoção do aluno, pois mensagens indulgentes do professor diante de um resultado negativo podem dar lugar a sentimentos de incompetência.

Sugere ainda que as ajudas prestadas aos estudantes com dificuldades sejam oferecidas, quando forem requeridas, ou quando sejam necessárias, para que eles não se julguem incapazes de resolver problemas por si mesmos.

O professor até pode auxiliar o aluno a entender a relação existente entre pensamentos, motivação, emoção e conduta, ajudando a desenvolver sentimentos de controle sobre os resultados acadêmicos que os alunos obtêm, propiciando que as expectativas deles sejam mais positivas, de modo a afetar positivamente o rendimento. As crianças, que têm dificuldades de aprendizagem, necessitam de intervenções para que desenvolvam uma imagem positiva baseada na percepção de si mesmas como pessoas capazes de aprender e de serem os agentes dessa aprendizagem, o que repercute favoravelmente tanto sobre sua conduta acadêmica, como também sobre a afetiva e social, contribuindo para a formação de uma personalidade mais equilibrada e madura. (NUNEZ, 1990)

Valla (1994 p. 22) menciona que os programas voltados para o relaxamento e dessensibilização lidam com o componente afetivo da ansiedade, produzindo diminuição dela, mas pouca mudança no desempenho em situações de avaliação e, por esse motivo, há a necessidade de se atuar também a nível cognitivo, como por exemplo, utilizando programas baseados em desenvolvimento de auto-verbalizações positivas através de *videotapes*. Também esclarecem que podem ser usados programas integrados ao currículo, a partir de uma identificação de quais aspectos das situações de avaliação que mais dificultam o desempenho dos alunos ansiosos. Existem evidências de que o desempenho de tais alunos pode ser melhorado, quando são modificadas as condições das provas, e dessa forma, podem ser obtidos indicadores mais precisos de sua aprendizagem.

A partir de toda essa situação, os autores dizem que parece impossível distinguir as crianças cujas dificuldades surgem de fatores extracurriculares, da ordem da patologia individual (disfunções instrumentais, problemas de relacionamento), daquelas cujos problemas são criados ou acentuados pelo sistema escolar e pela defasagem existente entre esse sistema e o que configura a vida da criança. Parece igualmente impossível limitar-se a uma formulação dos problemas que, considerando primeiramente todas as dificuldades de aprendizagem da língua escrita como patológicas, só levasse em conta os fatores de ordem individual, sem analisar também a realidade escolar e social que as determina maciçamente. (NUNEZ, 1990)

Assim sendo, a tarefa, a criança e o ambiente constituem elementos importantíssimos na conceituação das dificuldades de aprendizagem.

### 2.1.3 Transtornos de Aprendizagem e Ansiedade

As dificuldades de aprendizagem e os problemas na alfabetização continuarão existindo, mas, é possível e importante compreender as dificuldades para poder reduzir o impacto delas na vida das crianças.

González Cabanach e Valle Arias (1998) identificaram que crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem têm uma imagem de si mesmas e uma auto-estima significativamente mais negativas, especialmente a respeito das diferentes áreas acadêmicas e, também, na área das relações sociais, atribuindo de preferência, seus fracassos a causas internas (fatores intrapessoais) e não externas, responsabilizando-se menos pelos seus êxitos e encontrando-se menos motivadas tanto intrínseca (melhorar e ser mais competente) quanto extrinsecamente (conseguir aprovação social).

Tal fato é bastante insatisfatório, porque alunos com problemas de aprendizagem, que atribuem para o fracasso escolar a fatores externos, por exemplo, podem estar funcionando de uma maneira mais adaptativa do que alunos que, na mesma condição, acreditam que fracassaram devido à falta de inteligência. Atribuições a causas externas, por serem passíveis de mudança, podem aumentar-lhes as expectativas de sucesso. (BORUCHOVITH, 1994)

Então, parece que, se os professores soubessem lidar com os fatores emocionais, os alunos entrariam em contato com essas vias de satisfação, tendo como conseqüência uma diminuição dos problemas de aprendizagem.

Yaegashi (1997) afirma, com certa cautela, ao abordar os resultados referentes às dificuldades de aprendizagem e ao aspecto da afetividade, que os grupos de sujeitos com dificuldades de aprendizagem mostraram uma predominância da função intelectual bloqueada, o que poderia estar indicando que a escola não tem sabido lidar com os problemas emocionais dos alunos, ou melhor, não considera seu desenvolvimento psicológico. Assim, conclui que a responsabilidade pelo insucesso escolar não deve ser atribuída somente à criança e à sua família, pois o papel do educador também é de fundamental importância na organização da situação de aprendizagem.

Para Coll (1996), a aplicação coerente dos princípios psicológicos pode ser altamente benéfica para a educação e o ensino, configurando uma espécie de seleção dos princípios e explicações proporcionados por outras parcelas da psicologia (psicologia da

aprendizagem; do desenvolvimento; das diferenças individuais; da motivação, etc). A psicologia, para Martinelli (1998), tem sido a maior aliada da educação.

Aprender requer, por parte do aluno, a interação e algumas condições: que ele seja cognitivamente capaz para enfrentar as tarefas de aprendizagem e que se encontre emocionalmente orientado para tal aprendizagem. (NUNEZ, 1990)

A psicologia da educação e a pedagogia, aliadas às teorias psicológicas dos problemas afetivos, têm muito a contribuir como referenciais teóricos.

Deve-se considerar que os trabalhos atuais de psicologia genética e psicanalíticos demonstram que, na etapa de alfabetização, produzem-se mudanças importantes em todos os aspectos do desenvolvimento psicológico. A criança se encontra em uma fase na qual não existe estabilidade, e a ação educativa deveria respeitar tal característica do desenvolvimento psicológico e manter a maior continuidade possível durante todo esse período de grande fragilidade psicológica. (STAMBAK, VIAL, DIATKINE, PLAISANCE & BEAUVAIS, 1984)

Podem-se compreender melhor as dificuldades de aprendizagem, se refletirmos sobre as diversas variáveis psicológicas, tais como a inteligência; variáveis da personalidade e psicossociais; a interação pessoa-situação; a ansiedade; a motivação de realização de êxitos e as habilidades de afrontamento e socialização. (NICASIO GARCÍA, 1998)

Analisar tal fator afetivo, ou seja, a ansiedade, pode favorecer ou prejudicar o desempenho escolar. Existindo o prejuízo, reflita sua causa: o aluno (ansiedade-traço) e/ou o ambiente escolar que também propicia o surgimento do mencionado afeto (ansiedade-estado).

É importante ressaltar que as causas para o não aprendido não se esgotam nas que foram expostas neste texto e que o desempenho escolar não pode ser reduzido somente ao constructo psicológico em questão. Acredita-se que a compreensão sobre a influência da ansiedade, que é tão flagrante na nossa atualidade, possa auxiliar as crianças que apresentam baixo rendimento escolar, minimizando as suas dificuldades na leitura e na escrita.

Finalizando, é difícil saber se tal perturbação emocional é causa ou consequência da incapacidade de integrar leitura e escrita.

## **2.2 Primeiro Contato com as Letras**

Aprender sistemas complexos, como é o caso da aprendizagem da leitura e da escrita, envolve a memorização dos símbolos básicos e seu significado (a letra *a* representa

um determinado som) e a compreensão do próprio sistema simbólico, de modo tal que o sujeito possa gerar qualquer elemento do sistema, ainda que nunca tenha encontrado aquele elemento específico (ler ou escrever palavras novas, ainda não-aprendidas) (CARRAHER & SCHLIEMANN, 1983).

Carraher e Rego (1981) consideram que a língua portuguesa caracteriza-se por ter um sistema de escrita alfabético que envolve a representação da palavra enquanto seqüência de sons. Investigaram a hipótese de que o realismo nominal lógico (conceito piagetiano) poderia constituir um obstáculo na aprendizagem da leitura e da escrita. A pesquisa comprovou que as crianças elaboram hipóteses acerca da escrita, que estão de acordo com a fase de desenvolvimento cognitivo na qual elas se encontram. Concluiu-se que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita não é apenas fruto de um treinamento de habilidades, mas implica também, a superação de um determinado obstáculo cognitivo: o realismo nominal lógico. Só quando a criança compreende a palavra falada, independente das características do objeto que representa, é que consegue acompanhar com facilidade o processo de alfabetização.

Os problemas de aspecto fônico e sintático da língua (principalmente com as características da nossa língua que se baseia na relação sinal-som) geram dificuldades de aprendizagem muito freqüentes. (STAMBAK, VIAL, DIATKINE, PLAISANCE & BEAUVAIS, 1984)

A leitura é uma capacidade muito complexa e as dificuldades de aprendizagem referentes a ela têm sido, seguramente, as mais estudadas pelos especialistas. (EYSENCK, 1994)

Barone (1997) comenta que, de maneira geral, considera-se o processo de alfabetização apenas dentro de um ponto de vista pedagógico, como se essa importante aquisição dependesse somente de aspectos instrumentais e cognitivos. No entanto, ler é muito mais que decodificar uma escrita, ou mesmo, é mais que descobrir e reconstruir o sistema de representação da linguagem. Ler é engendrar sentido.

Talvez mais do que as outras dificuldades de aprendizagem específicas, as dificuldades na leitura obstaculizam o progresso educativo em várias áreas, já que a leitura é uma via de acesso a uma ampla diversidade de informações. (BAKUNAS, 1993)

Procuram-se compreender teoricamente o processo da leitura, as dificuldades de aprendizagem nela existentes, e a sua relação com a ansiedade.

### 2.2.1 O Processo de Leitura

Em uma pesquisa realizada por Elkind (1969), utilizando a teoria de Piaget sobre a percepção e a dificuldade da leitura, concluiu ter encontrado duas atividades perceptuais, a esquematização perceptual e a reorganização, que foram descritas como componentes essenciais para o processo de leitura.

É possível encontrar, para Fonseca (1992), muitos tipos distintos de erros que pertencem às dimensões distintas da capacidade da leitura e os que mostram certa estabilidade e persistência englobam a inversão de palavras, omissões, confusões e inversões de algum som ou letra. Devido à diversidade de erros ser tão evidente, há a necessidade de ser introduzida alguma ordem nesse aglomerado de manifestações. Dessa forma, os erros podem ser agrupados como erros ortográficos, no sentido de respeitarem a ortografia convencional (como escrever “higiene” e “igiene”), aqueles que parecem afetar as regras mais básicas que relacionam as letras aos sons (“torneio”/ “troneio”), e parecem os mais graves, alguns que se relacionam à fluência, e outros com processos mais globais como a qualidade da expressão ou da compreensão.

Garcia (1998) aponta que a maioria dos estudos sobre as causas das dificuldades de aprendizagem da leitura têm-nas definido operacionalmente como uma discrepância entre a idade cronológica e a idade correspondente à leitura. Outros estudos consideram três tipos de déficits que se referem às dificuldades de decodificação: déficits perceptivos (a dificuldade no processamento de informação visual pode causar dificuldades de leitura, mas, elas não são, em sua maioria, resultados de déficits gerais de percepção), déficits de processamento fonológico (correspondência da forma escrita de uma palavra a sua estrutura sonora, denominada de correspondência grafema-fonema), e déficits de memória a curto prazo (visto que a transformação letra-som é importante na aquisição das habilidades de leitura, pode ser explicitado que uma memória empobrecida para o material auditivo, talvez obstaculize a habilidade para combinar os sons diante de uma palavra).

De acordo com Ajuriaguerra (1980), a criança começa a ler quando atinge certo grau de maturidade, a fase da leitura sobrevém após as fases de organização oral, expressiva e compreensiva. A leitura é uma nova forma de compreensão verbal. O conhecimento das letras parece mais próximo do aprendizado perceptivo de dados novos e abstratos, o conhecimento das palavras está mais perto do plano das significações lingüísticas, mas a leitura de uma frase

já implica em uma exploração de conjunto, de idas e voltas com uma recomposição dos diferentes fragmentos.

Quanto ao aspecto fonológico, lemos com os olhos e com os ouvidos (ALLIANDE, 1987). Quando lemos somente com os olhos, reconhecemos as palavras diretamente, quando lemos com os ouvidos, transformamos o *input* visual em uma representação fonológica. Comentam que os hábeis leitores reconhecem a maioria das palavras impressas (HALL, 1982), mas uma palavra nova é lida fonologicamente (PESSOTTI, 1978). As crianças, que estão aprendendo a ler, estão em uma situação em que muitas das palavras, com as quais têm dificuldades, são novas. Assim, parece provável que, para ler, dependam consideravelmente do uso da estrutura fonológica da palavra (descodificação).

Explicitam que a leitura não se desenvolve de forma isolada, pois ao mesmo tempo em que se ensina as crianças a lerem, também se ensinam a soletração e a escrita. A soletração requer converter os sons em letras, portanto, a sua prática aumentaria a consciência fonológica.

Para Perez (2001), diante de uma palavra, é necessário transformar a sequência de grafemas em sons (ca > “ca”, dei > “dei”, ra > “ra”) e, uma vez executada essa operação, todos os sons podem ser integrados ( “ca...dei...ra”) em uma única expressão (“cadeira”). Depois desse momento, a palavra oral pode ser reconstruída e reconhecida como familiar.

No entendimento dos autores, existem duas maneiras de ler as palavras. A maneira fonológica, mencionada anteriormente, que supõe transformar as palavras escritas em uma palavra oral antes de ela ser reconhecida e a léxica, que supõe o reconhecimento imediato da palavra sem que seja mediada pela linguagem. As palavras familiares permitem este tipo de leitura.

Assim, dentro do sentido amplo da leitura, podem ser distinguidas as operações que implicam o reconhecimento das palavras, que se denomina descodificação (ler depende consideravelmente, do uso da estrutura fonológica da palavra), e na compreensão do que é reconhecido. Requer processos que operam em diferentes níveis de representação, incluindo as letras, as palavras, sintagmas, orações e unidades mais amplas do texto. (PESSOTTI, 1978)

### 2.2.2 Transtornos na Leitura

As dificuldades em leitura implicam normalmente uma falha no reconhecimento e na compreensão do material escrito, sendo que o primeiro é o mais básico de todos os processos, pois o reconhecimento de uma palavra é anterior à compreensão dela, e assim, esse transtorno manifesta-se por uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções e bloqueios. (ROSAMILHA, 1971)

No entanto, há crianças que têm apenas, problemas nas operações relacionadas ao reconhecimento das palavras, e podem compreender uma explicação oral (nomeados por disléxicos). Também existe um outro grupo de crianças que lêem bem as palavras, mas possuem sérias dificuldades para compreender o que lêem (alunos com dificuldades na compreensão). O caso extremo desse problema constituiria os sujeitos hiperléxicos que são os alunos que lêem mal as palavras e têm problemas tanto na compreensão oral, quanto na da escrita. (SPIELBERGER, 1981)

Analisando detalhadamente as habilidades implicadas no reconhecimento e na compreensão, os disléxicos teriam a compreensão oral, mas seriam deficitários no reconhecimento das palavras escritas e na compreensão dos textos. As crianças com dificuldades na compreensão e os hiperléxicos seriam bons no reconhecimento das palavras, mas falhariam na compreensão oral e na da escrita. E, o outro grupo seria deficitário no reconhecimento das palavras, e em ambas as formas de compreensão (oral e escrita).

Entretanto, o que realmente ocorre na leitura de textos é a união das habilidades (reconhecimento e compreensão). Uma pessoa alfabetizada adequadamente não só adquire capacidade para ler e interpretar um texto, sem que também aumente a sua competência lingüística. (SPIELBERGER, 1983)

Dessa forma, o modelo explicitaria que, após a realização das operações de reconhecimento das palavras, a compreensão da linguagem oral e a da linguagem escrita caracterizar-se-ia por uma via de duas mãos.

Uma outra classificação se refere à intenção de se agrupar os maus leitores quanto à execução, e assim, (TEBEROSKY, 1997) citam que Border (1973) também teria proposto três tipos distintos de dislexia. Os disléxicos disfonéticos teriam alguma habilidade para reconhecer as palavras como um todo, mas teriam dificuldades para decompô-las em sons. Os disléxicos diseidéticos teriam as potencialidades e limitações contrárias, ou seja, teriam uma

boa habilidade para decompor uma palavra em som, mas sua habilidade para reconhecer as palavras como um todo seria pobre. O grupo misto seria pouco eficaz em ambas as habilidades.

Quanto aos critérios que definem tal dificuldade, (ATAMBACK, 1997) mencionam que mais do que ter uma dificuldade na leitura, as crianças disléxicas têm que cumprir uma série de critérios traçados para descartar possíveis explicações para seu problema e dentre eles, podem ser citados visão e audição adequadas; ausência de incapacidades neurológicas ou físicas graves; ausência de problemas emocionais ou sociais significativos; oportunidades adequadas para ler e aprender e ausência de carências sócio-econômicas.

Um problema importante encontrado nesses critérios de exclusão, na opinião dos autores, é o de que nenhum deles é considerado como uma condição necessária e nem suficiente para que uma criança seja considerada como disléxica, mas todas as crianças disléxicas demonstrariam alguns desses sintomas. E ainda, a maioria dos critérios não são medidas de habilidade leitora, e sim, variáveis correlacionadas à leitura. A crítica permeia o fato de que não se sabe se os problemas das crianças correspondem ou não a uma base cognitiva diferente das crianças que não têm sido diagnosticadas como disléxicas.

Explicam também que o conceito de dislexia se refere à implicação de que existiriam comportamentos que diferenciariam a dislexia de outros tipos de dificuldades de leitura, mas alguns estudos concluíram que não há provas que apóiem a existência de uma síndrome especial de dislexia distinta da de outros casos de dificuldades específicas de leitura. E ainda, há a suposição de que a síndrome seja de origem genética, e se a causa da dislexia é genética, então, não é provável que afete seletivamente o grupo de crianças que mostram a dificuldade de aprendizagem em leitura, e é provável que afete as crianças que têm dificuldades mais gerais, além dela.

Apesar das conceituações mencionadas acima quanto à dislexia, é importante esclarecer que Ajuriaguerra (1984) comentam que, ao serem consultadas as obras que descrevem a dislexia como tentativas de definir modos de intervenção reeducativa, chama atenção a importância das divergências que separam os especialistas.

A facilidade na leitura não depende só de percepção visual, mas também de uma diferenciação das letras, em que algumas conservam um valor pela posição de certos elementos no espaço, de uma ordenação nas palavras, de uma seriação nas frases. Mas, além de todo esse processo, a leitura também engloba o processo de análise e de síntese que dá um sentido a essa nova forma de expressão lingüística, só ocorrendo quando são possíveis a

integração e a diferenciação. Se existe, inicialmente na leitura, um mecanismo de análise e de síntese, depois da linguagem escrita ele se torna autônomo, mesmo permanecendo como parte da linguagem oral, mas com formas discursivas particulares. (AJURIAGUERRA, 1980, 1984)

Ajuriaguerra (1984) diz que esses tipos de perturbação em questão também são descritos com diversas denominações: “dislexia específica”, “dislexia de evolução” e, inclusive, com a antiga terminologia “cegueira verbal congênita”. No entanto, o termo é aplicado indiscriminadamente a qualquer criança que apresente dificuldades de aprendizagem, mesmo que se encontre submerso ao conjunto de outras dificuldades.

Parece que há a existência de um grave problema para se chegar à conclusão do diagnóstico diferencial.

Resumindo, pode-se dizer que estamos atualmente, em um impasse: a noção de dislexia se dissolve em uma multiplicidade de sintomas, de mecanismos psicológicos, de origens etiológicas, de enfoques reeducativos aos quais a análise científica já não reconhece realidade objetiva analisável. As próprias alexias não são ainda bem conhecidas e apresentam, assim mesmo, formas muito variadas. Supondo que fossem mais bem conhecidas, tampouco essas alexias permitiriam por si próprias, contudo, a compreensão de distúrbios menos profundos. Dislexias e alexias requerem para cada uma de suas formas, análises especiais, só elas permitirão saber em que medida essas formas são comparáveis. (STAMBAK, VIAL, DIATKINE, PLAISANCE & BEAUVAIS, 1984)

### **2.2.3 Transtornos na Leitura e Ansiedade**

Ajuriaguerra (1980) comenta que foram realizadas várias investigações quanto aos problemas de aprendizado na leitura em diversos planos como nos distúrbios perceptivos, distúrbios da linguagem, desorganização espaço-temporal, etc. Na pesquisa da autora, o que interessa são as influências dos problemas afetivos, focalizando principalmente a ansiedade-traço e a ansiedade-estado, sendo que a criança pode reagir sob duas formas: seja pela hiperprodutividade mal ordenada, seja pela renúncia com passividade e apatia.

Existem duas diferentes interpretações para a compreensão da natureza do fracasso na aprendizagem da leitura. Para Tobias (1985 p. 180), segundo a primeira, as dificuldades dever-se-iam essencialmente, a peculiaridades ou deficiências do sujeito; quanto à segunda, a resposta à aprendizagem dependeria da qualidade do contexto educacional, familiar, social e das necessidades dos alunos. Nesse sentido, caberia raciocinar que, quando é

utilizado um método deficiente junto a um apoio insuficiente e a uma reação emocional inadaptada aos primeiros fracassos, surgiriam as dificuldades de aprendizagem.

As crianças, que apresentam tal transtorno, têm mais dificuldades de concentração e um período de atenção mais curto, e ainda, esse problema pode causar transtornos emocionais e comportamentais. É impressionante a interação desse problema com aspectos emocionais como o da ansiedade. (KAPLAN E SADOCK, 1993)

### **2.3 Ansiedade e a Escola**

É de grande importância uma análise dos conceitos que englobam a ansiedade na escola.

É esclarecido por Rosamilha (1971) que os componentes do fenômeno ansiedade podem ter relevância para a previsão da realização escolar dos alunos.

Rosamilha realizou um estudo por análise fatorial com o objetivo de descobrir quais seriam as variáveis que poderiam ser consideradas manifestações mais evidentes de ansiedade. Das variáveis que conseguiu isolar, as que apresentaram maiores correlações foram: alta suscetibilidade a aborrecimentos, alta condescendência para admitir falhas, alta tendência a concordar, alta frequência de batimentos cardíacos, tempo de reação lento, baixa pressão na escrita, baixa força física, alta severidade crítica, alta rapidez para condicionamento autônomo, pouca firmeza manual, alta emocionalidade nos comentários, grande autocrítica, salivação com baixo grau de alcalinidade e pouca rapidez de julgamento perceptual.

Percebe-se por esse dado, que algumas barreiras ou bloqueios emocionais podem interferir negativamente no desempenho escolar de crianças. Exemplificando, podem ser distinguidos: medo do fracasso, medo de brincar, miopia de recursos (não conseguir enxergar os seus próprios pontos fortes, persistindo em um aspecto que não tem mais função), evitação da frustração, imaginação empobrecida, medo do desconhecido, necessidade de equilíbrio (dificuldade de tolerar desordem, confusão), medo de exercer influência (medo de falar no que acredita), ou medo de perder o controle (necessidade de encontrar soluções rápidas). (JONES, 1993)

Kaplan e Sadock (1993) esclarecem que a ansiedade é uma sensação difusa, altamente desagradável, freqüentemente vaga de apreensão, acompanhada por uma ou mais sensações corporais, como por exemplo, uma sensação de vazio na boca do estômago; aperto

do tórax; batimentos cardíacos acelerados; sudorese; cefaléia; inquietação e um desejo de movimentar-se. Mesmo em pessoas sem danos estruturais, a ansiedade causada por sentimentos de incompetência, inadequação e impotência é um aspecto proeminente de perturbação. No entanto, tais autores dizem que a ansiedade também apresenta qualidades de preservação da vida, pois, em um nível mais baixo, prepara o organismo para assumir as ações necessárias para evitar a ameaça ou pelo menos, atenuar suas conseqüências, alertando a pessoa para que realize certos atos que eliminarão o perigo.

Por sua vez, os sintomas ou reações próprias da ansiedade também foram descritos por Buss (1966 apud ROSAMILHA, 1971) como: a) sistema somático - ruborização, suor, secura na boca, respiração leve, opressão do tórax, palpitação cardíaca, pulsação rápida, aumentos na pressão sanguínea, dores de cabeça, sensação de fraqueza e mau funcionamento intestinal; b) sistema afetivo - agitação, pânico, depressão e irritabilidade; c) sistema cognitivo - inquietude, receio, inatenção, distração, esquecimento e pesadelos e, d) sistema motor - tensão muscular, tremores, reações de alarme, incoordenação e calafrios.

Dentre as conseqüências da ansiedade, Martin e Meyers (1972) descrevem que existem dois tipos de ansiedade, sendo uma próxima (conseqüência direta da ansiedade), e uma distante (conseqüência que pode ser descrita como conseqüência da conseqüência). Em meio às conseqüências mais próximas, destacam o cuidado, a rigidez e os pensamentos estereotipados; dependência e tendências conformistas; redução da responsabilidade e interferências no processo cognitivo. Algumas conseqüências mais distantes podem ser caracterizadas por deterioração no complexo intelectual e nas atividades de aprendizagem; aumento da responsabilidade para tentar se reforçar; mais preocupação sobre si mesmo do que sobre as situações de aprendizagem, isolamento e realce na aprendizagem de certos tipos de tarefas.

Para Ajuriaguerra (1980), a ansiedade faz parte da existência humana, caracterizando-se por uma sensação de perigo iminente, aliada a uma atitude de expectativa, o que provoca uma perturbação mais ou menos profunda, é uma experiência individual, que invade a pessoas até suas raízes, difícil de ser compartilhada com o outro e à qual damos um caráter de generalidade, a fim de melhor escondê-la. Normalmente separa-se a ansiedade da angústia, sendo a última a manifestação corporal, o “angor”, com suas manifestações constritivas e neurovegetativas. No entanto, quando se aborda esse problema no plano do desenvolvimento infantil, essa separação apresenta sérias dificuldades. As reações emocionais infantis tomam aspectos diversos, que vão desde a forma motora da reação de sobressalto até as reações de tensão.

No entanto, a ansiedade não pode ser definida unicamente por suas manifestações aparentes, pois, muitas vezes, os fenômenos motores estão em segundo plano e a angústia não se manifesta, a não ser sob a forma de inibição. Em muitos casos, a ansiedade está verbalizada em fórmulas mais ou menos vagas, em outros, ela permanece mentalizada, sem expressão somática ou verbal.

Spielberger (1981) observou, a partir de um trabalho clínico realizado com alunos ansiosos, comportamentos relevantes relacionados à ansiedade escolar, que se manifestam com bastante frequência, tais como: maior procura de ajuda psicológica durante e logo após os períodos de exames; queixas relacionadas a uma redução da produtividade nos estudos devido à ansiedade e sua interferência na realização de exames e provas; queixas relacionadas ao “bloqueio”, mesmo quando os alunos estavam preparados para a prova e autoconfiança abalada. Ao lado disso, avaliou que a ansiedade contribui para um desempenho deficiente e/ou para o fracasso escolar de muitos estudantes potencialmente capazes e, se isso for detectado cedo, e lhes for dada assistência, o índice de fracassados pode ser reduzido. A influência negativa da ansiedade ocorre principalmente, no momento da realização das tarefas escolares.

A criança em idade escolar desenvolve medos e ansiedade relacionados a privações, insucessos, insegurança e situações semelhantes. (GARRISON apud RODRIGUES, 1976)

Em conseqüência, a alta ansiedade desencadeia todo um círculo vicioso, em que o estudante não vê como superar seus problemas de sub-rendimento e, assim, desânimo, desesperança, evasão escolar podem ser algumas das decorrências igualmente indesejáveis desse quadro. (BZUNECK E SILVA, 1989)

### 3 DEFICIÊNCIA NA LEITURA

#### 3.1 O que é Dislexia?

O que é a dislexia? Será uma doença? Nasce-se com ela, ou deve-se ao meio circundante? Existe uma diferença entre disléxicos e maus leitores? Existem diferentes tipos de dislexia? O que se pode fazer por estas pessoas?

DIS - distúrbio

LEXIA - (do latim) leitura; (do grego) linguagem

DISLEXIA - dificuldades na leitura e escrita

Uma vez dominada, a leitura é um processo simples, imediato e que não exige nenhum esforço aparente. Lemos para partilhar, para sonhar e para aprender a sonhar...

Hoje é reconhecido a todos o direito de saber ler, escrever e contar. No entanto, tal como a comida, a leitura continua a ser muito mal distribuída. (CARRETEIRO, 2003)

Podemos não ler, simplesmente por falta de motivação ou por não querermos, no entanto, em grande parte dos casos existe uma incapacidade de ler, que por falta de escolaridade, não saber ler, vem de uma incapacidade real. É deste último caso, denominado por iletrismo funcional – i.e., a incapacidade real de ler e de escrever apesar da escolaridade, ou até mesmo da obtenção de diplomas, que nos vamos ocupar.

O termo dislexia refere-se a um conjunto de alterações que têm em comum uma perturbação ou atraso na aquisição, aprendizagem ou processamento da leitura, na ausência de qualquer outra limitação ou alteração das capacidades intelectuais.

A dislexia pode ser adquirida – quando surge na seqüência de traumatismo ou lesão cerebral -, ou de desenvolvimento – perturbação ou atraso na aquisição da leitura.

Nas palavras de Almeida (2004) a Dislexia:

“...é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Estas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida à instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sócio-cultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança

falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldade com as diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídas problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar.” (ALMEIDA, 2004)

De acordo com Carreteiro (2003) os problemas da leitura surgem, sobretudo entre as pessoas mais velhas: cerca de 4% na população entre os 18-20 anos, 20% entre os 45-59 anos, e 27% a partir do 60 anos. Estas diferenças parecem resultar de vários fatores, principalmente da generalização da escolaridade e aumento do nível escolar nos últimos anos, bem como a provável diminuição da frequência da atividade de leitura entre os mais velhos.

Mas que fatores nos permitem afirmar que estamos perante uma situação de dislexia? Que fazer perante o diagnóstico de dislexia? Para responder a estas questões torna-se necessário apresentar sucintamente o processo que o leitor dito normal utiliza para realizar o processo de leitura.

Com a aprendizagem de palavras novas e enriquecimento do vocabulário, “armazenamos mentalmente” um grande número de palavras. O léxico mental é a parte da memória onde convergem os diferentes tipos de informação que dispomos relativamente às palavras, necessários à sua compreensão. Esta informação é armazenada em unidades, chamadas fonemas, que representam formal e abstratamente os sons elementares.

Em face de um texto, e em condições normais de inteligência, memória, visão, entre outros..., um sujeito que tenha aprendido a ler dispõe basicamente de duas vias de realizar a leitura. Numa via – dita fonológica –, o sujeito vai agrupar pequenas unidades das palavras – chamadas fonemas, i.e., sons – até obter a totalidade da palavra.

De acordo com o mesmo autor no segundo processo – via ortográfica –, mais rápido, o agrupamento é feito através de unidades maiores do que a letra (conjuntos de letras, partes de palavras ou palavras completas). Por não se encontrarem no nosso “dicionário mental”, este processo não permite ler nem palavras que não conhecemos, nem palavras que não existam (pseudopalavras).

A dislexia não é uma doença, portanto não podemos falar em cura. Ela é congênita e hereditária, e seus sintomas podem ser identificados logo na educação infantil. Os sintomas, ainda, podem ser aliviados, contornados, com acompanhamento adequado, direcionado às condições de cada caso. Não podemos considerar como 'comprometimento' sua origem constitucional (neurológica), mas sim como uma diferença, que é mais notada em relação à dominância cerebral. (ALMEIDA, 2004)

Quando uma destas vias se encontra perturbada, a leitura processa-se pela via alternativa, ocorrendo erros característicos cuja frequência e magnitude permitem aplicar o termo de dislexia ou mesmo caracterizá-la como profunda (dislexia fonológica) ou de superfície (dislexia ortográfica).

A dislexia fonológica caracteriza-se pela ocorrência dos chamados erros semânticos – i.e., o sujeito lê “roda” no lugar de “pneu” –, bem como pela grande dificuldade em ler palavras desconhecidas. Por não existir na nossa língua, um disléxico profundo experimentaria grandes dificuldades ou não seria mesmo capaz de ler a pseudopalavra “beringíneo”.

Se a dislexia for ortográfica, esta dificuldade já não se registra, pois estes sujeitos lêem ao mesmo nível palavras frequentes, pouco frequentes ou pseudopalavras. A maioria dos erros de leitura destes sujeitos chega mesmo a não constituir palavras, e apresentam uma maior facilidade para ler as palavras que se lêem da mesma forma que se escrevem (palavras regulares, p.ex. “carro”) comparativamente às palavras que se lêem de forma diferente à da escrita (p.ex. em “guitarra” não se lê o “u”).

Nem todos os sujeitos que apresentam dificuldade na leitura são disléxicos. O método de ensino da leitura revela-se aqui particularmente importante. Hoje existem alguns métodos relativamente simples e fiáveis que permitem despistar a dislexia, pelo que, em face de dificuldades de leitura ou de um alerta dado pelo professor, se revela conveniente consultar o psicólogo.

Dentre os sujeitos efetivamente disléxicos, um grande número conseguirá recuperar através de uma estimulação adequada. Noutros, a dislexia acabará infelizmente por caracterizar toda a vida do sujeito. Existe ainda um grande número de casos em que a dislexia acabará por nunca ser diagnosticada, conseguindo alguns destes sujeitos, graças a um enorme esforço e não obstante de nítidas dificuldades, obter uma formação superior. (CARRETEIRO, 2003)

### **3.2 Dificuldade na Leitura ou Distúrbio?**

Para psicólogos e educadores lingüistas um dos gargalos para o diagnóstico e tratamento das dificuldades específicas de leitura, no ambiente escolar, reside na compreensão de conceitos básicos e operatórios como dislexia e mau leitor. Como saber a diferença que há entre o conceito de dislexia e dizer que uma criança é mau leitora?

A dislexia é uma síndrome de origem neurológica. Pode ser genética (desenvolvida) ou adquirida (depois de acidente vascular cerebral, a AVC). O disléxico é potencialmente um mau leitor, embora consiga ler. O disléxico lê, mas lê mal, sua leitura é lenta e sofrível. Só um neurologista a rigor, tem a competência técnica, em equipe multidisciplinar, juntamente com psicólogos e pediatras, afirmar se uma criança é ou não disléxica. (MARTINS 2004)

A dislexia é, pois, uma síndrome para atendimento médico, embora não se trate de uma doença. Para os educadores, o que inclui pedagogos, psicopedagogos e profissionais de ensino, dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de leitura ou mais precisamente o que entendemos por dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de leitura (DAL). Venho denominado de dislectogênia essa dislexia dita pedagógica.

Assim, poderíamos dizer que todo disléxico é realmente um mau leitor, mas nem todo mau leitor é disléxico. Uma má leitura não deve ser uma pista final para o reconhecimento do mau leitor, mas é uma pista preciosa para o diagnóstico do disléxico.

Nos estudos de Martins (2004), o autor levanta a hipótese de um déficit lingüístico para a dislexia, o que me levaria ainda, por sua vez, a um tipo de dislexia ou dislectogênia, a pedagógica, responsável, no meu entender, pela maioria dos casos das chamadas dislexias no meio escolar, resultado da dificuldade que o aluno tem durante a leitura, de fazer a correspondência grafema-fonema, isto é, de entender que ler é um mistério, porque não consegue a correspondência adequada do grafema ou letra ao fonema ou som da fala. É nesse caso, o pedagógico, que está, pois, o verdadeiro mau leitor, que deixa de fazer uma boa leitura porque aprendeu a ler mal, porque a metodologia de ensino de leitura (global ou sintético) foi mal aplicada.

Um exemplo bem típico de dislexia pedagógica ou lingüística pode ser percebido a partir desse relato de dificuldades do filho feito por sua mãe segundo estudos de Martins<sup>1</sup> (2004):

“Relata-me a mãe o seguinte: tem um filho de 5 anos. Seu pai é músico. Conta-me que seu filho aprende com muita facilidade músicas até a parte instrumental, mas tem muita dificuldade em aprender a escrever seu próprio nome. Quando tenta escrevê-lo, segundo a mãe, escreve o U virado pra baixo o S ao contrario e sua fala já apresenta também dificuldades de ser compreendida pela própria família.” (MARTINS, 2004)

---

<sup>1</sup> Vicente Martins é professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), de Sobral, Estado do Ceará.

Conforme Martins (2004) ainda no relato, diz a mãe que a criança, antes, falava corretamente e, agora, apresenta dificuldades de fala e também costuma usar as duas mãos para fazer as atividades escolares. Às vezes utiliza a mão esquerda, outras à direita, e tem muita dificuldade de apreender coisas simples, e sente muita “preguiça” a maioria das vezes para cumprir os deveres escolares. Pelo que lemos do relato, observamos que os sintomas de dificuldades de aprendizagem de lectoescrita (leitura e escrita) são de diversas ordens: distúrbios de rotação grafêmica (U virada pra baixo e S ao contrário) e de fala (incompreensiva).

A dislexia pedagógica acumula uma série de déficits que, claramente, afetam outras habilidades como: a fala, a escrita e a audição. Aos 5 anos de idade, portanto, em processo de alfabetização, os métodos da escola parecem não atender às grandes expectativas dos pais quanto à alfabetização, o acesso ao código escrito, e ao letramento, isto é, aos usos sociais da escrita no cotidiano escolar.

Minha desconfiança, por exemplo, é que o método global, bem a gosto da maioria das escolas brasileiras, tem favorecido no Brasil o aumento de maus leitores. (MARTINS, 2004)

### **3.3 A Dislexia e Suas Causas**

A dislexia, segundo Jean Dubois (1993, p.197), é um defeito de aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas muitas vezes, mal identificados.

A dislexia, segundo o lingüista, interessa de modo preponderante tanto à discriminação fonética quanto ao reconhecimento dos signos gráficos ou à transformação dos signos escritos em signos verbais. A dislexia, para a Lingüística não é uma doença, mas um fracasso inesperado (defeito) na aprendizagem da leitura, sendo, pois, uma síndrome de origem lingüística.

As causas ou a etiologia da síndrome disléxica são de diversas ordens e dependem do enfoque ou análise do investigador. Aqui, tendemos a nos apoiar em aportes da análise lingüística e cognitiva ou simplesmente da Psicolingüística. Muitas das causas da dislexia resultam de estudos comparativos entre disléxicos e bons leitores. Podemos indicar as seguintes: a) Hipótese de déficit perceptivo, b) Hipótese de déficit fonológico e c) Hipótese de déficit na memória.

Atualmente os investigadores na área de Psicolingüística aplicada à educação escolar, apresentam a hipótese de déficit fonológico como a que justificaria, por exemplo, o aparecimento de disléxicos com confusão espacial e articulatória.

Desse modo, são considerados sintomas da dislexia relativos à leitura e escrita os seguintes erros:

a) Erros por confusões na proximidade especial:

- confusão de letras simétricas;
- confusão por rotação;
- inversão de sílabas.

b) Confusões por proximidade articulatória e seqüelas de distúrbios de fala:

- Confusões por proximidade articulatória;
- Omissões de grafemas;
- Omissões de sílabas.

As características lingüísticas, envolvendo as habilidades de leitura e escrita, mais marcantes das crianças disléxicas, são:

- A acumulação e persistência de seus erros de soletração ao ler e de ortografia ao escrever;
- Confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia: a-o; c-o; e-c; f-t; h-n; i-j; m-n; v-u etc;
- Confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço: b-d; b-p; d-b; d-p; d-q; n-u; w-m; a-e;
- Confusão entre letras que possuem um ponto de articulação comum, e, cujos sons são acusticamente próximos: d-t; j-x; c-g; m-b-p; v-f;
- Inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras: me-em; sol-los; som-mos; sal-las; pal-pla.

Segundo Mabel Condemarín (1987, p.23), outras perturbações da aprendizagem podem acompanhar os disléxicos:

- Alterações na memória;
- Alterações na memória de séries e seqüências;
- Orientação direita-esquerda;
- Linguagem escrita;
- Dificuldades em matemática;
- Confusão com relação às tarefas escolares;
- Pobreza de vocabulário;

- Escassez de conhecimentos prévios (memória de longo prazo).

Agora, uma pergunta pode advir: Quais as causas ou fatores de ordem pedagógico-lingüística que favorecem a aparição das dislexias?

De modo geral, as causas são de ordem pedagógica, a começar por:

Atuação de docente não qualificado para o ensino de língua materna (por exemplo, um professor ou professora sem formação superior na área de magistério escolar ou sem formação pedagógica, em nível médio, que desconheça a fonologia aplicada à alfabetização ou conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos aplicados aos processos de leitura e escrita).

- Crianças com tendência à inversão;
- Crianças com deficiência de memória de curto prazo;
- Crianças com dificuldades na discriminação de fonemas (vogais e consoantes);
- Vocabulário pobre;
- Alterações na relação figura-fundo;
- Conflitos emocionais;
- O meio social;
- As crianças com dislalia (dificuldade em articular as palavras);
- Crianças com lesão cerebral.

No caso da criança em idade escolar, a Psicolingüística define a dislexia como um fracasso inesperado na aprendizagem da leitura (dislexia), da escrita (disgrafia) e da ortografia (disortografia) na idade prevista em que essas habilidades já devem ser automatizadas. É o que se denomina de dislexia de desenvolvimento.

No caso de adulto, tais dificuldades quando ocorrem depois de um acidente vascular cerebral (AVC) ou traumatismo cerebral, dizemos que se trata de dislexia adquirida.

A dislexia, como dificuldade de aprendizagem, verificada na educação escolar, é um distúrbio de leitura e de escrita que ocorre na educação infantil e no ensino fundamental. Em geral, a criança tem dificuldade em aprender a ler e escrever e, especialmente, em escrever corretamente sem erros de ortografia, mesmo tendo o Quociente de Inteligência (Q.I) acima da média.

Além do Q.I acima da média, o psicólogo Jesus Nicasio García, assinala que devem ser excluídas do diagnóstico do transtorno da leitura as crianças com deficiência mental, com escolarização escassa ou inadequada e com déficits auditivos ou visuais. (1998, p.144).

Tomando por base a proposta de Mabel Condemarín (1989, p. 55), a dificuldade de aprendizagem relacionadas com a linguagem (leitura, escrita e ortografia), pode ser inicial e informalmente (um diagnóstico mais preciso deve ser feito e confirmado por neurolingüista) diagnosticada pelo professor de língua materna, com formação na área de Letras e com habilitação em Pedagogia, que pode vir a realizar uma medição da velocidade da leitura da criança, utilizando para tanto, a seguinte ficha de observação, com as seguintes questões a serem prontamente respondidas:

- A criança movimentava os lábios ou murmura ao ler?
- A criança movimentava a cabeça ao longo da linha?
- Sua leitura silenciosa é mais rápida que a oral ou mantém o mesmo ritmo de velocidade?
- A criança segue a linha com o dedo?
- A criança faz excessivas fixações do olho ao longo da linha impressa?
- A criança demonstra excessiva tensão ao ler?
- A criança efetua excessivos retrocessos da vista ao ler?

Para o exame dos dois últimos pontos, é recomendável que o professor coloque um espelho do lado posto da página que a criança lê. O professor coloca-se atrás e nessa posição pode olhar no espelho os movimentos dos olhos da criança.

O cloze, que consiste em pedir à criança para completar certas palavras omitidas no texto, pode ser importante, também, aliado para o professor de língua materna determinar o nível de compreensibilidade do material de leitura. (ALLIENDE: 1987, p.144)

#### 4 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

Uma das reclamações mais freqüentes de pais, com filhos em idade escolar, é a de que as instituições de ensino, públicas ou privadas, populares ou burguesas, não têm dado uma resposta adequada e, em tempo hábil, às crianças que sofrem com as dificuldades de leitura e de escrita no ensino fundamental. As dificuldades lectoescritoras atingem ricos e pobres, brancos ou negros, europeus ou latinos, que estão nos bancos escolares.

A escola ainda não responde, eficazmente, ao desafio de trabalhar com as necessidades educacionais das crianças especiais, especialmente às relacionadas com as dificuldades de linguagem como dislexia, disgrafia e disortografia. (MARTINS, 2004)

A dislexia ocorre quando uma criança não lê bem ou não encontra sentido diante do texto escrito. A disgrafia e a ortografia se manifestam quando há dificuldade no plano da escrita ou do ato de escrever.

São os distúrbios de letras, déficits que preocupam os pais, porque sabem que o sucesso escolar de seus filhos depende, e muito, da aprendizagem eficiente da leitura, escrita e ortografia.

Vygotsky evidencia a função da escola para o desenvolvimento do indivíduo através do ensino-aprendizagem, demonstrando que é em seu interior, que serão substanciados os saberes cotidianos em saberes científicos, sendo que aqueles correspondem aos saberes construídos no âmbito extra-escolar e estes referem-se aos saber socialmente “aceitável”, que sofrem modificações no âmbito escola posteriormente se tornam instrumentos de interação e mudança social. Rego (1994) confirma essa inter-relação de saberes ao informar que:

“Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprende a ler e escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos hierarquicamente relacionados são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Isso quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (científico) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de

utilização da linguagem), a consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo (...)” (p.104)

Percebe-se nas falas das crianças que apesar da escola representar um aspecto importante no seu aprendizado, na maioria dos casos ela não é o único local em que ela aprende. Assim, revelam que a escola apresenta limites que não consegue atender na localidade o processo educativo humano.

Porém os alunos ressaltam o quanto à presença do adulto, do outro, é relevante na apreensão do conhecimento. Nessa perspectiva, Rego (1998) aponta que o desenvolvimento do aluno incide na participação do adulto, ou seja, ele e o professor, os pais, ou outros que convivem com os alunos.

Diante desses aspectos revelados, a criança constrói seus conhecimentos numa relação dialética com o mundo em que vive. Assim, não é apenas a escola que contribui nesse aprendizado, mas é uma somatória de atividades que a criança vivência permitindo apropriar-se do conhecimento. Portanto, a escola assume papel destacado no processo educativo através da elaboração do conhecimento sistematizado que favorece o desenvolvimento do aluno, diante da sociedade. É a partir do domínio da leitura e escrita que o homem constrói a sua sobrevivência. Segundo Martins (2000) a escola ao possibilitar o aprendizado da leitura e da escrita auxilia o homem a integrar-se na vida social, de modo que a sua função na sociedade capitalista é instrumentalizar o homem para seu papel social.

No pensamento expresso por Nunes (1992) é na escola que se revelam muitos casos relacionados aos distúrbios da leitura e da escrita e quando diagnosticado a tempo é possível ser corrigido, de modo que alguns educadores ao refletir sobre o papel da escola através do acompanhamento sistemático do aprendizado dos alunos é possível desenvolver um trabalho qualitativo, capaz de elevar o nível de apreensão da leitura e escrita. Assim, o papel que a escola representa na vida da criança é importante no sentido de oportunizar o acesso ao conhecimento em bases sistematizadas, visto que em nossa sociedade letrada é observado o valor dado a aquisição da leitura e escrita de modo que o contexto escolar é o espaço favorável a apreensão do conhecimento.

Enfim, é necessário a escola proporcionar condições a criança se apropriar da leitura e escrita em dimensões favoráveis ao seu aprendizado qualitativo, pois o momento que se revela como fator importante o domínio dessas dimensões na vida humana é possível a

escola cumprir seu papel em elevadas proporções, visando o desenvolvimento do homem na sociedade em que vive.

#### **4.1 A Importância de Pais Leitores**

A participação dos pais junto aos filhos é a primeira associação possível entre o mundo da família e o da escola para que a criança inicie sua escolarização, é aquela entre a socialização primária e socialização secundária. Nas palavras de Benzer e Luckmann (1973, p. 175), “a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo apresenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que induz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo, objetivo de sua sociedade”.

Observa-se que o contexto familiar dos alunos pertencentes às classes menos favorecidas, os níveis de aprendizado da família em alguns momentos impedem-se de progredir na leitura e escrita, pois são apropriadas pelos alunos também no convívio com outras pessoas.

Nesse caso, o ambiente sócio-familiar de acordo com o pensamento expresso por Bourdie (1999) impede que o capital cultural seja favorável à ascensão das crianças das classes menos favorecidas a terem êxito na escola.

O ambiente familiar representa um papel importante no desenvolvimento do ser humano, especialmente na formação de atitudes e hábitos. Segundo Rego (1998) a imitação desempenha aspecto relevante na formação da personalidade da criança e o contato com o adulto possibilita o aprendizado em dimensões significativas. Visto que vivemos numa sociedade letrada, onde se revela a valorização da leitura e essa competência na criança pode ser aprendida no ambiente familiar quando os pais são bons leitores.

Na perspectiva apresentada por Vigotsky a respeito da influência sócio-cultural, no processo de desenvolvimento humano, destaca-se a interação criança-adulto, no sentido de possibilitar avanços do aprendizado contextualizado à realidade vivenciada, e nesse leque de interações a leitura e escrita pode ser incentivada nas relações familiares.

Entende-se que os processos de aquisição de leitura e escrita em diversos casos não são exclusividade da deficiência apresentada pela escola, pois o ambiente familiar expresso por muitas crianças não oferece condições de elevar seu aprendizado.

Portanto, torna-se necessário estudos e análises sobre a aquisição de leitura e escrita pela escola dos fatores que impedem o desenvolvimento da criança neste processo construtivo da leitura e escrita, estabelecendo propostas pedagógicas favoráveis à elevação do nível qualitativo de aprendizagem da criança, juntamente com a participação da família. Expressar níveis de domínio de leitura e escrita podem ser favoráveis para o desenvolvimento da criança, o que certamente poderá mudar a realidade de suas vidas.

#### **4.2 Desenvolvimento das Competências: Leitura e Escrita**

Não são poucos os pais que me relatam, por exemplo, as dificuldades de linguagem de seus filhos. Educandos, aos 8 ou 9 anos de idade, que apresentam leitura e escrita ou ortografia defeituosas. É a idade não só da aquisição, mas do desenvolvimento da linguagem. (GERBER, 1996: 35)

As causas das deficiências lingüísticas são muitas, mas a tese de que a escola é uma fábrica de maus leitores não deve ser descartada como a mais importante em se tratando de etiologia das patologias ou distúrbios de letras.

A escola, a rigor, não se deu conta que ensinar bem é favorecer a memória de longo prazo das crianças (MLP) para que, na última etapa da educação básica, quando jovens, tenham desempenho eficiente na hora de ler um livro ou de escrever um texto para concurso ou vestibular.

Segundo Gaté (2001: 56) em geral, os alunos com dificuldades específicas de lectoescrita, já no final do primeiro ciclo do ensino fundamental, fazem a troca dos fonemas simétricos: t/d, f/v, b/p principalmente. Muitos pais, sem uma resposta eficaz da escola, procuram fora do ambiente escolar, profissionais como fonoaudiólogos, pediatras, neurologistas e psicopedagogos, na busca de superação do problema.

Não é por acaso que hoje, os profissionais de saúde (mais do que os professores) são os grandes leitores e autores de obras relacionadas com as patologias de linguagem.

Quase sempre, com a ajuda desses profissionais que se dedicam à reeducação lingüística, diagnóstico e intervenção, o problema da dislexia, disgrafia ou disortografia, é amenizado, compensado, mas não significa a superação definitiva dos distúrbios.

### 4.3 A escola no Ensino da Leitura e da Escrita

Os problemas de leitura e escrita deveriam ter resposta eficaz no meio escolar, num trabalho interdisciplinar, contando é claro, com a ajuda externa de profissionais da Psicologia, da Fonoaudiologia e da Medicina, mas com soluções endógenas, advindas do próprio ambiente escolar. O professor, principal agente do processo reeducador, deveria ou deve ser o mais aplicado, o mais qualificado, nas questões referentes à pedagogia da lectoescrita. (MASSINI-CAGLIARI, 1999: 123)

Sem um trabalho consistente da escola, as trocas de letras simétricas, por exemplo, tendem a persistir por toda vida escolar. Em alguns casos, claro, com menos freqüência. Outros, uma síndrome que acompanhará a criança, o jovem e o adulto por toda sua vida.

De acordo com Serafini (1991):

“É necessário o trabalho de reeducação lingüística, isto é, formar a consciência fonológica dos sons da fala. Ensinar bem as vogais e as consoantes da língua materna. É esta consciência fonológica ou lingüística que fará com que a criança, ao escrever palavras com letras simétricas (p, b, p, q), pense e repense sobre o processo da escrita alfabética.” Serafini (1991: 78)

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

### 4.4 Irregularidades Presentes na Leitura e na Escrita

Certo é dizer para pais e educadores, ou para todos profissionais que operam com diagnóstico e intervenção psicolingüística, que a partir de 8 ou 9 anos de idade e, já no final do primeiro ciclo do ensino fundamental, é importante que estejam atentos quanto aos defeitos de leitura e de escrita das crianças.

Para Teberosky (1996: 76) a troca de fonemas ainda nessa fase, reflete muitas vezes, uma deficiência de ordem lingüística (e não um déficit necessariamente neurolingüístico), na formação lingüística inicial (alfabetização e letramento) da criança.

Sabemos que muitas deficiências estão enraizadas na própria pedagogia. Muitos de nossos alfabetizadores, em que pese os anos de experiência, o esforço exemplar, a dedicação ao magistério, têm deficiência de formação. Claro, a má instrução é involuntária. Todavia, traz conseqüências sérias para o processo leitor.

Uma escola que ensina, por exemplo, termos, no sistema lingüístico do português, apenas 5 vogais, estão dando as bases precárias, de ordem cognitiva, para a leitura eficiente, o que acaba por levar o educando à aquisição de uma dislexia pedagógica. (PEREZ, 2001: 45)

Sabemos que são 12 vogais (7 orais e 5 nasais). Vogais são os sons da fala. Vogais não são letras. Vogais são fonemas, isto é, unidades sonoras distintivas da palavra.

Vogais têm a ver com a leitura. As letras, que representam as vogais ou sons da fala, têm uma estreita relação com a escrita.

Não obstante, a escrita não é espelho da fala. Como se diz, não é necessariamente como se escreve. Não há uma correspondência biunívoca entre fonema ou som da fala com a escrita com os grafemas.

Nos casos em que crianças apresentam insistentemente a troca de letras, podemos supor por exemplo, uma dificuldade por motivação fonológica.

Uma informação lingüística ou metafonológica no processo de formação escolar faz diferença na habilidade lectoescritora da criança. (DOCKRELL, 2000: 14)

Vejamos os fonemas /t/ e /d/ são consoantes linguodentais. Uma surda (/t). A outra sonora (/d/).

Segundo Dockrell (2000: 15) os pais devem estar atentos quanto à articulação desses fonemas:

Estão sendo bem articulados por seus filhos na fala espontânea ou na leitura de textos escolares?

Então, se não estão, que tal um trabalho com as cordas vocais, para que os percebam a diferença quanto à sonoridade?

É uma hipótese importante. Em geral, quando ocorre esse déficit fonológico, essa hipótese há de ser confirmada na pronúncia ou soletração de consoantes labiodentais, como: /f/ e /v/ e as labiodentais /p/ e /b/.

Os pais, com ou sem formação superior, devem ter o hábito de abrir as gramáticas escolares que, quase sempre, trazem regras pouco claras.

Para Ellis, (1995):

“A gramática ensina que “antes de P e B não se escreve N e sim M”, mas não explica nada. Entretanto, se repararmos bem: /b/, /p/ e /m/ são fonemas bilabiais. O fonema /n/ é linguodental. Por isso, devemos escrever M e não N. É, pois, uma regra fonológica. Portanto, uma boa explicação do fenômeno fonético promove a consciência fonológica da criança.” (ELLIS, 1995: 45).

Desse modo, os pais não devem ter qualquer cerimônia para abrir uma gramática ou um dicionário escolar na tarefa coadjuvante de ensinar a língua materna.

Aos filhos, com dislexia escolar, pode um pai ou mãe (ou mesmo um irmão mais velho) abrir a Gramática, na parte relativa à fonologia, e ver o quadro das consoantes da língua portuguesa.

Observará a família, lendo as gramáticas escolares, como são classificadas quanto ao modo e ponto de articulação. Deve articular cada consoante. Olhar para seu filho ou filha. Pedir para que olhe o movimento de seus lábios quando articulam fonemas em algumas palavras do cotidiano (papai, bola, caderno, faca, tarefa etc). (GARCIA, 1998: 23)

Pedir também que imitem sua articulação é um modo antigo, mas interessante de aprender. Há um ditado latino que diz: “*a repetitio studiorum mater est (A repetição é mãe do conhecimento)*”. A repetição acaba por levá-los assim, à consciência dos fonemas.

Um pai ou uma mãe que assim se disponha a ensinar, mesmo não sendo um(a)pedagogo (a) ou lingüísta(a) de formação, poderá com esse procedimento, ajudar na formação leitora de seus filhos. As famílias têm, pois, um importante papel na formação escolar de seus filhos.

#### **4.5 Ensino da Língua Materna**

Por fim, sempre desconfiemos do que pode estar ocorrendo na formação escolar dos filhos. Às vezes, a escola deixa de dizer, por negligência ou incompetência, que as letras do alfabeto surgiram há 3.000 anos, antes de Cristo.

O “a” ou o “A”, minúsculo ou maiúsculo, foram inspirados na “cabeça de um boi”; a letra “b” foi inspirada, por sua vez, numa “casa mediterrânea de teto achatado” e que o “p” foi motivado, em seu traçado, por “uma boca” e assim por diante. A escola precisa desenvolver essa competência lingüística.

Na verdade, quis dizer até aqui o seguinte: a escola precisa devolver à criança a competência lingüística e metalingüística, para que cumpra o papel de desenvolver a capacidade do educando de ler para aprender, de escrever para aprender, de aprender a aprender. Revelar que a língua é histórica, que seu alfabeto tem origem grega, tem influência hebraica, tem marcas dos signos semíticos e traz também as marcas pictográficas de hieróglifos egípcios, é de extrema importância para o reconhecimento das letras, para decodificação, primeira etapa da leitura proficiente.

A história das letras do alfabeto deve fundamentar as aulas de língua materna na educação infantil e no ensino fundamental.

Assim, procedendo cedo, o professor ou pai desconfiará ou desconfiarão, quando do processo escritor da criança, que um erro na caligrafia pode ser motivado por questão de lateralidade nos traços das letras.

A desconfiança docente ou dos pais servirá como boa hipótese significativa para uma pedagogia compensatória no quadro da deficiência lingüística.

De acordo com Ana Teberosky (1996) com o qual se refere a uma pedagogia de ensinar coisas simples. Ensinar bem é ensinar com simplicidade, com objetividade. Aliás, a ciência da linguagem, a lingüística, se caracteriza pela explicação e descrição claras dos fenômenos da linguagem.

Vejamos, por exemplo, “p” e “b” como são letras parecidas. Quando a perninha desce é um “p”, mas quando sobe é um “b”. Subir e descer. Descer e subir. Espaço. Lateralidade. Fácil para os adultos. Grande complexidade lingüística para as crianças na educação infantil e no ensino fundamental.

Uma letra (ou grafema) parecida com um outro signo gráfico, mas com traçado diferente, pode representar, na leitura, um som diferente e, conseqüentemente, trará significado diferente na produção lexical, frasal e textual. Fácil, não?

Os professores estudaram os fatos da língua. Sabem disso, informações da aquisição, desenvolvimento e processamento da linguagem. Mas uma criança aos 9 anos pode não armazenar as informações lingüísticas de forma eficiente.

Quando não se aprende a grafar bem pode ser uma deficiência de percepção espacial, de lateralidade. Pode ser, pois, uma deficiência cognitiva.

#### 4.6 Desenvolvendo Competências no Educando

É preciso que a escola ensine aos educandos como se dão as coisas relativas ao conhecimento da linguagem, como se processa a informação lingüística. E isso serve não só para o ensino da língua materna como também para as demais disciplinas escolares.

Um cálculo como  $34 \times 76$  tem muito a ensinar além do resultado. Há o processo (as etapas de uma operação matemática) que deve ser visto como algo mais significativo no ensino e, por que não dizer, mais significativo também, no momento da avaliação formativa.

As crianças precisam aprender e apreender essas informações da linguagem, da leitura, da escrita e do cálculo, com clareza e de forma prazerosa, lúdica. Quem sabe, ensina.

Quem ensina, deve saber os conteúdos a serem repassados para o aluno. A escola precisa levar as crianças ao reino da contemplação do conhecimento. Vale o inverso: a escola deve levar o reino do saber às crianças. (GERBER, 1996: 67)

Nas ruas, as crianças não aprenderão informações lingüísticas. Farão claro, hipóteses extraídas, quase sempre da fala espontânea. É nas escolas, com bons professores, que aprenderão que essas informações lhes darão habilidade para a leitura e para a vida fora da escola.

Nos lares, a tarefa de reforço do que se aprender na escola se constitui um complemento importante, desde que os pais se sintam parte do processo. Aliás, a educação escolar de qualidade, é um dever das instituições de ensino. Doutra, dever, também compartilhado por familiares e co-responsabilidade dos que operam com os saberes sistemáticos, que envolve a sociedade como um todo. (GATÉ, 2001: 34)

## **5 ESTRATÉGIAS PARA O SUCESSO NA ESCOLA**

É na escola onde um aluno com transtorno na leitura e na escrita terá provavelmente maior impacto. Ao ler, escrever, terminar as tarefas e interagir com colegas e professores, enfrentará seu transtorno de aprendizagem diária e continuamente. Pais e professores, que oferecem apoio, bem como um Programa de Educação Individualizada (PEI) cuidadosamente traçado, vão ajudar o aluno a florescer, mesmo em um ambiente educacional exigente, não podendo esquecer que cada criança tem necessidades particulares.

### **5.1 Ferramentas Para Leitura e Escrita**

Frank, relata que o uso de materiais multisensoriais diversos, fornece uma variedade de oportunidades para ajudar um aluno a aprender.

A idéia que impulsiona o uso dos materiais multisensoriais é suprir as necessidades individuais da criança e deixá-la usar seus sentidos, principalmente o tato e a audição. Algumas crianças podem aprender a soletrar se lhe forem dada a chance de explorarem a escrita com um elemento tátil real:

- construir palavras com letras, blocos ou peças de madeira;
- ler a proposta pedida, relê-la e depois conversar com alguém sobre o que leu e entendeu;
- dar tempo suficiente para a realização da leitura, lembrando que seu tempo deve ser maior;
- em textos maiores, permitir que leia-o aos poucos; programar intervalos freqüentes;
- sempre que possível escolha textos e/ou livros com versão em áudio;
- incentivar anotações em papéis auto-adesivos. Colar os papéis auto-adesivos nas páginas que relatam as partes importantes da história, para identificá-las e facilitar sua busca de referências;
- permitir a utilização de um pedaço de cartolina ou um marcador de páginas para bloquear linhas enquanto lê. Isso é extremamente útil para que não se perca e reduza as distrações durante a leitura;

- certificar que as instruções para os exercícios de escrita sejam claras;
- reescrever as instruções com suas próprias palavras, a fim de reforçá-las e clarificá-las;
- estimular à conseguir ajuda com a organização do trabalho antes de começá-lo. Fazer um esboço ou uma lista organizada do que precisa ser feito;
- trabalhar com ele(aluno) para criar uma linha de tempo para o término do trabalho. Dividir em quantas partes achar necessário;
- se o exercício da escrita solicitado for o relatório de um livro, incentivar a alugar o filme quando o tiver, ou ainda ouvir a versão em áudio. Além de discutir a história com alguém;
- permitir a entrega do relatório construída oralmente em um gravador. Esse relatório oral deve ser primeiramente organizado em tópicos desenvolvidos. Já que a escrita é a “fala anotada”, a criança pode então transpor as palavras orais para o formato escrito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia sempre se direcionou na busca de uma maior qualidade de ensino. No entanto, são tantas as questões que envolvem a educação que parece existir uma mistura da própria pedagogia com outras ciências. As ligações entre o rendimento escolar e a afetividade são muito estreitas e a psicologia evidencia ser uma ciência que pode auxiliar em determinados problemas do sistema escolar, mais especificamente ao “como ensinar”.

Normalmente, a responsabilidade do problema do fracasso na aprendizagem se limita somente à criança, ou pelo baixo Q.I., ou pela subnutrição e imaturidade, ou até mesmo por problemas emocionais. A escola com seus valores, concepções, preconceitos e métodos não é sequer investigada quanto à sua responsabilidade pelo mesmo problema. No entanto, o problema do fracasso escolar, tão histórico na realidade brasileira traduz, infelizmente, na maioria das vezes, ineficiência da escola, principalmente na fase de alfabetização das crianças.

A contribuição das variáveis psicológicas, no caso, a ansiedade, para o baixo rendimento, ressalta que a escola não pode ignorar as dificuldades emocionais dos seus alunos. A ansiedade caracteriza-se por conter elementos muito complexos como os de ordem neurofisiológica, emotiva, motivacional e comportamental, mas, mesmo diante de tal complexidade, o professor pode ter maneiras de ajudar o seu aluno a lidar com tal sentimento.

Vários estudos evidenciam que fracassar continuamente influencia de forma negativa a motivação, e a criança começa a acreditar que o esforço não a ajuda de maneira produtiva.

A perspectiva circunstancial e passageira da ansiedade evidencia de certa forma, a possibilidade de tal afeto ser trabalhado através de, por exemplo, programas de intervenção que favoreçam para a criança o desenvolvimento de estratégias para enfrentar as situações de crianças com deficiência na leitura assim como a dislexia, portanto possuem dificuldade na aprendizagem.

Como nos explicita Coll (1996) e Martinelli (1998), a aplicação coerente dos princípios psicológicos pode ser altamente benéfica para a educação e para o ensino, e a psicologia pode ser uma das maiores aliadas da educação.

Todavia, esse é um campo aberto, sobre o qual ainda pouco se sabe. Concordo com Mc Leod (1989) quando afirma que se faz necessária a realização de muitos estudos que possam prover um quadro mais detalhado das respostas afetivas dos estudantes, para que se possa, então, partir em busca de reflexões de natureza teórica, construindo-se modelos mais finos que contemplem um entendimento da aprendizagem em sua dimensão mais ampla.

Sabemos que o sistema escolar está hoje concebido de tal forma que se pratica, implicitamente, a seletividade social. As crianças das camadas populares, que vêm à escola com menor conhecimento da norma padrão e com menos oportunidades anteriores de se envolver em diversos usos da leitura e da escrita, não encontram na escola atividades que lhes possam proporcionar esse conhecimento. Em consequência, fracassam em proporções maiores do que as crianças que já dominam um dialeto mais próximo da norma padrão e que tiveram oportunidades de encontrar na leitura e na escrita aprendizagem significativa. No entanto, saliento que esse desconhecimento de alguns aspectos da língua não pode, de forma alguma, ser interpretado como um transtorno de aprendizagem. O conceito de dislexia relaciona-se a diferenças individuais independentes da escassez de oportunidades de aprendizagem, e das diferenças no nível do conhecimento da língua, ao iniciar o processo de alfabetização.

No entanto, para acontecer avanço na prática da leitura e da escrita é preciso que os professores sejam comprometidos com a desmistificação das relações sociais, tenham clareza teórica e estimule a presença, a discussão, a pesquisa, o debate e enfrentamento de tudo que se constrói o ser. Além do mais, que esse profissional seja reflexivo em sua prática pedagógica, deve ser sensível a apreensão de possibilidades alternativas, deve ter consciência que é passível de erros, esteja sempre se questionando no seu fazer em sala de aula, indo além das atividades imediatistas, tendo em mente o tipo de homem que se quer formar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe, CONDEMARÍN, Mabel. (1987). **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas.

AJURIAGUERRA, J. de. **Manual de psiquiatria infantil**. Masson do Brasil Ltda, 1980.

\_\_\_\_\_. Conclusões. IN : AJURIAGUERRA, J. de et al. **A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

\_\_\_\_\_. **A escrita infantil: evolução e dificuldades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ALMEIDA, S. F. C. de. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar aprender**. *Temas em Psicologia*, n.1, 1993.

\_\_\_\_\_ et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.11, n.2, p.117- 134, maio/agosto, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso**. *Cadernos de Pesquisa*, n.99, p.16-20, novembro, 1996.

ASSIS, M. B. A. C. **Aspectos afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes**. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, n.20, p.35- 48, 1990.

BAETA, A. M. B. **Fracasso escolar: mito e realidade**. *Idéias*, n.6, p.17-23, 1992.

BARONE, L. M. C. **Literatura infantil e ansiedade: um estudo de reações ao texto**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, SP, Brasil, 1982.

\_\_\_\_\_. Psicanálise sem divã: desejo e aprendizagem da leitura e da escrita. **Jornal de Psicanálise**, v.30, n. 55/56, p.109-123, junho, 1997.

BORUCHOVITCH, E. **A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro**. *Tecologia Educacional*, v.22, (110/111), p.22-28, janeiro/abril, 1993.

\_\_\_\_\_. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.10, n.1, p.129-139, janeiro/ abril, 1994.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC / SEF, 1997.

BZUNECK, J. A., SILVA, R. **O problema da ansiedade nas provas: perspectivas contemporâneas.** *Semina*, v.10, n.3, p.195-201, 1989.

CARRAHER, T. N., CARRAHER, D. W., SCHLIEMANN, A. D. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, n.42, p.79-86, agosto, 1982.

CARRAHER, T. N., REGO, L. L. B. **O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura.** *Cadernos de Pesquisa*, n.39, p.3-10, novembro, 1981.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.65, n.149, p.38-55, janeiro/ abril, 1984.

CARRAHER, T. N., SCHLIEMANN, A. D. **Fracasso escolar: uma questão social.** *Cadernos de pesquisa*, n.45, p.3-18, maio, 1983.

\_\_\_\_\_. **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez Editora, 1989.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

COLL, César. **Psicologia e educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da psicologia da educação.** In COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, César., MIRAS, M. **A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem.** In COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. *Idéias*, n.6, p.24-28, 1992.

CONDEMARÍN, Mabel, BLOMQUIST, Marlys. (1989). **Dislexia; manual de leitura corretiva.** 3ª ed. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas.

CORRÊA, M. A. M., COLLARES, C. A. L. O psicólogo escolar de hoje... O fracasso escolar de sempre. *Trajetos*, v.2, n.2, (3), p.79-96, abril, 1995.

\_\_\_\_\_. John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DUBOIS, Jean et alii. (1993). **Dicionário de lingüística.** SP: Cultrix.

ELLIS, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELKIND, D. **Crianças e adolescentes – ensaios interpretativos sobre Jean Piaget.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

EYSENCK, M. W., KEANE, M. T. **Psicologia cognitiva: um manual introdutório**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FENICHEL, O. **Teoria psicanalítica das neuroses**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1997.

FERNÁNDES, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FIERRO, A. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISHER, B. et al. The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v.29, n.4, p.439-446, July, 1996. **Folha de São Paulo**, 05 dez. 1996. Cotidiano, p. 1.

FONSECA, A. C. Escala de ansiedade manifesta para crianças e adolescentes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n.1, p. 141-155, 1992.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANK, Robert. **A Vida Secreta da Criança com Dislexia**: São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2003.

FREUD, S. **The problem of anxiety**. New York: The Psychoanalytic Quarterly Press Broadway and W. W. Norton & Company, 1936.

\_\_\_\_\_. Conferência XXV – A Ansiedade. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 16, 1976.

\_\_\_\_\_. **Inibições, sintomas e angústia**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1998.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. **Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje**. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. **Dificultades de aprendizaje**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Tradução de Maria Elena Ortega Ortiz Assumpção. SP: EDUSC/COMPED/INEP, 2001.

GATTI, B. A. et al. **A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso**. *Cadernos de pesquisa*, n.38, p.3-13, agosto, 1981.

GERBER, Adele. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOLSE, B. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GONZÁLEZ CABANACH, R., VALLE ARIAS, A. **Características afectivomotivacionales de los estudiantes com dificultades de aprendizaje**. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J.A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Sintesis, 1998.

GROSSI, E. P. Alfabetização em classe popular. **Cadernos de Pesquisa**, n.55, p.85-97, novembro, 1985.

GUALBERTO, I. C. **Repetência escolar na primeira série do primeiro grau: onde buscar a solução?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 1984.

HALL, C. A.; LINDZEY, G. e CAMPBELL, J. B. **Teorias da personalidade**. Porto alegre: Artes médicas, 2000.

KAPLAN, H. I., SADOCK, B. J. **Compêndio de psiquiatria: ciências comportamentais – psiquiatria clínica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LEITE, S. A. da S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, v.69, n.163, p.510-540, setembro/dezembro, 1988.

MARTINELLI, S. de C. **Aprendizagem de forma e conteúdo em situação de conflito cognitivo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 1998.

MAY, R. **O significado de ansiedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

\_\_\_\_\_. **O significado de ansiedade: as causas da integração e desintegração da personalidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis, CAGLIARI, Luis Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 1999.

MORO, M. L. F. A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda. **Cadernos de Pesquisa**, n.56, p.66-72, fevereiro, 1986.

MOYSÉS, M. A. A. Fracasso escolar: uma questão médica? **Idéias**, n.6, p.29-31, 1992.

MOYSÉS, M. A. A., COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Caderno CEDES**, n.28, p.31-48, 1992.

NICASIO GARCÍA, J. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NUNES, A. N. de A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, v.6, n.2, p.139-154, 1990.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 1992.

OLIVEIRA, G. C. et al. **Configuração cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem em função de uma avaliação escrita de língua portuguesa**. *Pro- Posições*, v.5, n.1,(13), março, 1994.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz editor, 1991.

\_\_\_\_\_. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, n.65, p.72-77, maio, 1988.

PÉREZ, Francisco Carvaja, GARCIA, Joaquín Ramos. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PESSOTTI, I. **Ansiedade**. São Paulo: EPU, 1978.

POPPOVIC, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação**, n.21, 1981.

REGO, Teresa Cristina. **Uma Perspectiva Histórica**. Cultural da Educação. 10ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

ROCHA, I. **Estudos de ansiedade escolar: avaliação de situações positivas e negativas, ansiedade e nível de realização**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, SP, Brasil, 1976.

RODRIGUES, M. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

ROSAMILHA, N. **Psicologia da ansiedade infantil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos. Produção de Maria Augusta Bastos de Mattos**. 4ª EDIÇÃO. SP: Globo, 1991.

SISTO, F. F. **Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SOIFER, R. **Psiquiatria infantil operativa: psicologia evolutiva & psicopatologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SPIELBERGER, C. D. **Currents trends in theory and research**. Academic Press- New York and London, 1972.

\_\_\_\_\_. **Tensão e ansiedade**. São Paulo: Hasper & Row do Brasil LTDA, 1981.

\_\_\_\_\_. **Inventário de ansiedade traço-estado: IDATE-C**. Tradução e adaptação de Ângela M. B. Biaggio. Rio de Janeiro: CEPA, 1983.

STAMBAK, M., VIAL, M., DIATKINE, R., PLAISANCE, E., BEAUVAIS, J. Síntese dos trabalhos. IN AJURIAGUERRA, J. de et al. **A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

TEBEROSKY, A., CARDOSO, B. (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo: Editora da Universidade estadual de Campinas, 1991.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Tradução de Beatriz Cardoso. 8ª edição. Campinas, SP: UNICAMP/Vozes, 1996

TOBIAS, S. Test anxiety: interference, defective skills, and cognitive capacity. Tradução: Evely Boruchovith. **Educational Psychologist**, v.24, n.2, p.159-183, 1985.

VALLA, V. V. **Fracasso escolar e a democratização da escola pública**. *Idéias*, n.23, p.15-22, 1994.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

\_\_\_\_\_. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

YAEGASHI, S. F. R. **O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 1997.

### **Sites Pesquisados:**

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. **Dislexia**. 2004. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/> . Acesso em : 10-08-2007.

CARRETEIRO, Rui Manuel. **Dislexia Perturbação na leitura**. 2003. Disponível: <http://www.psicologia.com.pt/areas/area.php?cod=d3>. Acesso em: 25-01-2008.

MARTINS, Vicente. **Dislexia e mau leitor: as diferenças**, 2004. Disponível em: [http://www.centrorefeducacional.pro.br/\\_derived/mauleitr.htm\\_cmp\\_c-pia-de-elo110\\_bnr.gif](http://www.centrorefeducacional.pro.br/_derived/mauleitr.htm_cmp_c-pia-de-elo110_bnr.gif). Acesso em: 15 -01-2008.