



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JOVELINA SANTOS DA SILVA OGEDA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA
APRESENTADAS PELAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Salvador
2010

JOVELINA SANTOS DA SILVA OGEDA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA
APRESENTADAS PELAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Ana Kátia Alves dos Santos.

Salvador
2010

JOVELINA SANTOS DA SILVA OGEDA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA
APRESENTADAS PELAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 16 de Dezembro de 2010.

Ana Katia Alves dos Santos – Orientadora _____
Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Cleverson Suzart Silva _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Hildonice de Souza Batista _____
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Instituto Federal Baiano

A todas as crianças que, em algum momento da aprendizagem, necessitam de maior ajuda.

A todos (as) professores (as) que desejam ajudar estas crianças.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me dar tudo que alguém precisa para realizar todos os sonhos.

À minha família, em especial meu pequeno filho Lino, por acreditar em mim desde o primeiro momento.

Ao meu esposo Luciano, por me dar ânimo e muitas vezes digitar os meus trabalhos da Faculdade.

A Ana Katia Alves dos Santos, orientadora exigente e atenciosa, pelo estímulo para que eu fizesse um trabalho cada vez melhor.

Às minhas amigas do Curso de Pedagogia, pelos numerosos momentos de riso e até de lágrimas durante nossa caminhada.

À Faculdade de Educação (FACED), pelos seus professores e funcionários dedicados e solícitos.

À Escola Municipal Simões Filho, em especial aos alunos do 3º ano, por me acolher como estagiária e também como pesquisadora em um segundo momento.

Ao Educandário Sant'Anna, pelo apoio que recebi de suas funcionárias e professoras, desde que iniciei o curso até agora.

À professora Aldair, por me ajudar com materiais para estudo e por animar-me sempre que estava cansada para escrever.

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem constituem um obstáculo à vida escolar de muitas crianças, sobretudo nas escolas públicas da periferia. Na Escola Municipal Simões Filho, que serviu de parâmetro para este trabalho, a presença de crianças que possuem dislexia, síndrome de Moebius ou disgrafia despertou um maior interesse por esta temática. Através de análise bibliográfica e entrevistas com docentes na escola já citada, esta monografia busca conceituar as dificuldades de aprendizagem, segundo diversos autores, elencar estratégias educacionais que possam ser utilizadas com estas crianças e demonstrar diferentes formas de avaliá-las, visando o seu melhor desempenho e aprendizagem, de maneira acolhedora, e que contribuam para tornar sua trajetória escolar mais agradável e enriquecedora. Para a síndrome de Moebius, em especial, o objetivo é levantar informações sobre este tema, tão pouco discutido no campo da educação, sobretudo nos países de língua portuguesa, embora haja diversos estudos sobre esta síndrome na área de saúde.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Dislexia. Síndrome de Moebius. Disgrafia.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	CAPÍTULO I – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	15
2.1	Dislexia.....	20
2.2	Síndrome de Moebius.....	25
2.3	Disgrafia (e disortografia).....	27
3	CAPÍTULO II – ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	32
3.1	Estratégias para crianças disléxicas.....	35
3.2	Estratégias para crianças com Síndrome de Moebius.....	38
3.3	Estratégias para crianças disgráficas.....	43
4	CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM VOLTADA PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	47
4.1	Como avaliar crianças disléxicas.....	51
4.2	Como avaliar crianças com Síndrome de Moebius.....	54
4.3	Como avaliar crianças disgráficas.....	57
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
	REFERÊNCIAS.....	62

1 INTRODUÇÃO

Há uma premissa de que os estudantes do ensino fundamental I, crianças entre 6 e 10 anos, deveriam sair do 1º ano com um nível básico de alfabetismo. Porém, o que se percebe nas escolas municipais é outra realidade: os alunos estão saindo do primeiro ciclo do ensino fundamental sem saber ler e escrever. Os motivos para isso são diversos. Há uma questão social, devido ao baixo nível financeiro das famílias dessas crianças, que são carentes, por se constituírem de pessoas com baixa escolaridade que residem em comunidades pobres; além disso, muitas crianças não contam com o auxílio de algum familiar para fazer as atividades em casa, e por isso muitas vezes não as fazem. Geralmente o problema persiste nos anos seguintes, porque as turmas são numerosas e os docentes têm dificuldades para atender a cada estudante individualmente. No 3º ano, que é o último do primeiro ciclo, onde já existe a possibilidade de reprovar o aluno, é que os problemas na aquisição da leitura e da escrita se tornam maiores e mais incômodos para as crianças e para os professores.

Observando-se turmas do 3º ano do ensino fundamental I da Escola Municipal Simões Filho, situada no bairro da Ribeira, em Salvador, foi possível perceber que grande parte das crianças não consegue ler sequer uma pequena palavra. A cada dia, elas encontram mais dificuldades para aprender mecanismos simples da leitura e da escrita, e isso acarreta dificuldades na assimilação de todos os outros conteúdos. O problema é grave, pois atinge um número muito grande de alunos, embora a expectativa fosse de se obter um número de alunos alfabetizados quase igual ao total dos alunos da classe. O que se nota é que um grande número de crianças não sabe escrever quase nada além do próprio nome.

Durante o primeiro ciclo do ensino fundamental I, as crianças devem aprender a ler e a escrever, ou seja, adquirir a escrita como um novo código para que possam se comunicar com o mundo. A aquisição do novo código implica em várias mudanças para a criança. O mundo se torna diferente a partir do momento em que ela lê e escreve, pois isso lhe possibilita uma nova “visão de mundo”, como diz Paulo Freire. As imagens, geralmente acompanhadas de legendas, sofrem uma

nova leitura, e passam a representar algo totalmente diferente daquilo que significam para uma pessoa analfabeta.

Então, o que significa o fato de várias crianças em torno dos 8 ou 9 anos de idade, cursando o 3º ano do ensino fundamental I, ter ainda tantas dificuldades relacionadas à leitura e à escrita? Bem, isto tem múltiplas implicações. Em primeiro lugar, a criança sofrerá um impacto na sua autoestima, porque entra na escola esperando aprender aquilo que é fundamental para uma cultura grafocêntrica, e vê-se, após vários anos de escolaridade, ainda sem conseguir ler enunciados simples como um outdoor, por exemplo.

Depois, encontra-se outro problema na aquisição dos conteúdos de diversos componentes curriculares, como história ou ciências. De que forma a criança poderá compreender um mapa, se não puder ler os nomes dos estados ou países escritos ali? Muitas vezes a dificuldade que a criança tem, na leitura e na escrita, não inviabiliza sua aprendizagem, como ocorre com a matemática, mas outras vezes é fundamental que ela já saiba ler.

Uma das causas mais óbvias para essas dificuldades de aprendizagem é a falta de métodos mais adequados durante o processo de alfabetização. Na escola municipal Simões Filho, as professoras utilizam métodos bastante rudimentares no processo de alfabetização das crianças. Os antigos ditados e cópias frequentes não ajudam muito crianças que ainda são pré-silábicas¹, por exemplo. A falta de materiais muitas vezes inviabiliza uma aula diferenciada, uma prática mais atraente para os alunos e mais interessante para as professoras. Todo o processo torna-se muito repetitivo e mais uma vez causa prejuízos para os alunos, em termos de aprendizagem.

O fato de alguns alunos iniciarem o seu processo de letramento um pouco mais tarde, também implica em certo atraso no processo de alfabetização. Muitas só conhecem um livro quando vão para a escola. E ter contato com material escrito é uma atividade que poderia ser desenvolvida em casa, mesmo antes do início da vida escolar. Quanto mais cedo a criança tem um contato com o mundo letrado, mais fácil será para ela adquirir o código escrito. Em alguns casos, porém, a dificuldade da

¹Segundo a classificação de Emília Ferreiro, este é o primeiro nível da escrita em que a criança ainda não faz uma relação direta entre o som e a grafia da letra, além de não conhecer todas as letras do alfabeto.

criança não está associada a esse atraso no processo de letramento, pois algumas frequentam a escola desde os dois ou três anos de idade. Nestes casos é fácil notar que a metodologia adotada pelas instituições pelas quais a criança passou é que deve ter sido inadequada.

Outro fator determinante nas escolas públicas é o fato de que as turmas costumam ser muito numerosas, a não ser por algumas exceções, e têm que contar com apenas uma professora que não dispõe de auxiliar de classe. Isto acaba dificultando uma avaliação mais completa de cada criança e muitas vezes não é possível identificar dificuldades como a dislexia, que requer testes específicos para que seja diagnosticada. Na maioria das vezes o profissional docente sabe que a criança não está aprendendo porque há algum problema, mas não tem instrumentos nem dispõe de tempo para descobrir do que se trata.

Esta monografia trata de três das dificuldades dos alunos do 3º ano do ensino fundamental I da Escola Municipal Simões Filho, para ler, escrever e fazer o uso social destas funções. Os alvos desta pesquisa são a dislexia, a síndrome de Moebius e a disgrafia. Ela surge no momento em que se percebe uma enorme barreira nas turmas do 3º ano da Escola Municipal Simões Filho. Muitas crianças em torno de 9 e 10 anos não escrevem nada além do próprio nome. O problema de vários alunos estarem em um nível muito primitivo da leitura e da escrita deu início a uma profunda reflexão sobre o impacto deste problema na sua vida escolar. Através da análise bibliográfica para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem citadas e dos indispensáveis depoimentos das profissionais docentes desta escola (visto que o trabalho docente nesta escola foi o maior motivador para esta monografia), esta pesquisa se desenvolve em três capítulos em que se discorre respectivamente sobre: dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental I; estratégias pedagógicas voltadas para estas dificuldades; e métodos para avaliar crianças com essas dificuldades.

Este trabalho busca analisar estas turmas do 3º ano do ensino fundamental I, através dos depoimentos das professoras, demonstrando as suas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, que implicam no surgimento de outras inúmeras dificuldades na aprendizagem de conteúdos diversos, e reunir as diversas causas possíveis que acarretariam esse tipo de dificuldades para esses alunos. O desenvolvimento de todo o texto está ligado ao compromisso que todo profissional da educação deve ter com a sociedade através de uma prática docente que priorize

uma educação de qualidade para todos, sobretudo para as crianças menos favorecidas financeiramente, que, na grande maioria dos casos, estudam em escolas públicas municipais.

Não se trata apenas de um mero relato das dificuldades já tão conhecidas, vividas nas escolas públicas de cidades como Salvador. Trata-se de uma pesquisa que analisa as causas de três problemas enfrentados pelos discentes na hora de ler e escrever e os métodos utilizados na sala de aula, pelos docentes, para lidar com estes problemas, que são a dislexia, a síndrome de Moebius e a disgrafia. Além disso, esta monografia será útil às próprias professoras que participaram da pesquisa, uma vez que lhes propiciará a reflexão sobre seus próprios alunos durante a sua colaboração com este trabalho.

O objetivo é promover uma reflexão sobre como o corpo docente da escola em questão atua, e o que pensa com relação aos alunos, para que possibilite a eles uma melhor aprendizagem, não apenas da linguagem escrita, mas também de tudo que o mundo da leitura lhes pode oferecer.

O objetivo geral desta monografia é reunir conceitos e informações acerca da dislexia, da síndrome de Moebius e da disgrafia, com a finalidade de compreender as falhas no processo de alfabetização das crianças que cursam o 3º ano do ensino fundamental I na Escola Municipal Simões Filho.

Esta pesquisa tem por objetivo, primeiramente, compreender as principais causas da dificuldade de aprendizagem das crianças, através da análise dos conceitos de diversos autores.

Em um segundo momento, o objetivo da pesquisa é a análise das estratégias educacionais utilizadas na referida escola e o estudo de outras que melhor atendam às necessidades daquelas crianças, levando em consideração diversas opiniões e pesquisas dentro dos temas abordados, não apenas no campo da pedagogia, mas também em outros campos relacionados como a fonoaudiologia, a psicologia, a odontologia, ou a própria medicina.

Por fim, trata também dos processos de avaliação voltados para a dislexia, para a síndrome de Moebius e para a disgrafia, como instrumentos para se conhecer melhor o perfil de cada educando, a fim de ajudá-los a superar as suas dificuldades neste momento tão importante da vida de todo estudante: a aquisição da leitura e da escrita.

A alfabetização é uma das primeiras funções da escola. Embora não seja o único espaço alfabetizador, é nela que o processo de alfabetização ocorre de forma mais sistemática. A forma como este processo se dá varia de uma pessoa para outra. É claro que a interação entre a família e a escola do educando é de fundamental importância para a aprendizagem do mesmo. O letramento, que é um processo que inclui a alfabetização, se dá em diversos espaços além da escola. Logo, os espaços que frequentamos, os objetos e os livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos também são agências e agentes de letramento.

Letramento é um termo que pode ser entendido como o resultado das ações de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. Os conceitos de alfabetização e de letramento se diferenciam porque para ser letrado não basta saber ler e escrever; é preciso apropriar-se da leitura e da escrita como uma ferramenta de cunho social e atender às demandas sociais da leitura e da escrita.

Segundo Goulart (2003, p. 2):

Alfabetização é o conceito mais específico que diz respeito à aprendizagem da escrita como uma nova forma de discurso. Embora a escola não seja o único espaço alfabetizador, o processo de alfabetização é trabalhado de forma mais sistemática na escola. Neste lugar social é que podemos compreender e ampliar o nosso conhecimento sobre o mundo da escrita e não só da escrita propriamente.

E este processo de aquisição da linguagem escrita acontece em várias etapas. De acordo com a classificação de Emília Ferreiro, presente no livro de Azenha (2004, p. 61) a escrita da criança revela as diferentes hipóteses que designam o nível de aprendizagem no qual ela se encontra. Na hipótese pré-silábica, a criança não associa os sons que ouve àquilo que ela representa no papel. Nesta fase a interpretação só pode ser feita pelo autor, e pode variar de acordo com o momento em que ele lê aquilo que foi escrito por ele mesmo. Esta hipótese se divide em dois níveis: escrita indiferenciada e diferenciação da escrita.

Na escrita indiferenciada, a criança ainda não conhece as letras do alfabeto e escreve traços contínuos, muito semelhantes entre si. Já no nível dois, onde já ocorre uma diferenciação da escrita, a criança passa a utilizar as primeiras letras que aprendeu, mas, por possuir um repertório reduzido, repete bastante as mesmas letras, mudando somente a ordem delas quando deseja escrever outra palavra. É

importante ressaltar que nestes dois níveis os critérios utilizados para escrever são outros, como o tamanho do objeto ou animal que se deseja representar. Por exemplo: a palavra gato se escreve com mais letras do que formiga, porque o gato é bem maior do que a formiga.

No terceiro nível, hipótese silábica, a criança começa a estabelecer uma relação entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro. Em cada letra que a criança escreve ela tem a intenção de representar uma sílaba falada. Neste momento a criança já tomou conhecimento de outras letras e tenta organizá-las de forma que representem melhor aquilo que ela ouve e fala.

No quarto nível, hipótese silábico-alfabética, a criança passa por um período de transição, onde começa a abandonar princípios da escrita do nível anterior, ou seja, utiliza mais de uma letra em uma mesma sílaba, tentando representar assim os diferentes fonemas. Neste momento a criança dá mais um passo significativo na evolução da sua aprendizagem.

No quinto e último nível, a hipótese alfabética, a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita. Cada letra corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e ela realiza uma análise sistemática dos fonemas que vai escrever. É claro que nesta fase ela ainda não superou todos os problemas. Há ainda a necessidade de escrever mais legivelmente e ela ainda deverá aprender as regras normativas da ortografia.

Azenha (2004, p. 35) traz uma observação de Emília Ferreiro sobre a realidade educacional da América Latina:

[...] o fracasso nas séries iniciais da vida escolar atinge de modo perverso apenas os setores marginalizados da população. [...] para outros segmentos sociais marginalizados, no entanto, os índices de fracasso chegam a níveis alarmantes, constituindo-se um verdadeiro problema social. Se fosse a única, essa já seria justificativa suficiente para dar relevância a novas investigações que ajudassem a descrever e explicar os processos pelos quais as crianças chegam a aprender a ler e a escrever.

Isso reforça mais uma vez a afirmação de que o meio em que a criança vive interfere de forma significativa na aprendizagem dela na escola, principalmente na aquisição da escrita.

Ferreiro enfatiza a necessidade de se lançar um novo olhar sobre essa difícil realidade de crianças de baixa renda. Para ela, não se trata apenas de listar essas

dificuldades ou de analisar novos métodos para o ensino da leitura e da escrita. Com os estudos da gênese psicológica da compreensão da língua escrita na criança, ela descobre os mistérios desta aprendizagem, demonstrando como são os processos existentes nos sujeitos desta aquisição.

Para que algumas crianças realmente consigam aprender a ler e escrever, é preciso que haja um olhar diferenciado durante seu processo de aprendizagem, pois elas apresentam dificuldades que, se ignoradas, podem constituir um enorme obstáculo na sua vida escolar. Essas dificuldades podem ser de várias ordens: social, psicológica, fisiológica. É preciso que se identifique a origem da determinada dificuldade apresentada, a fim de adequar os métodos utilizados com cada criança.

O método Paulo Freire (1969), também denominado de sociolinguístico, busca transformar a consciência ingênua do educando em consciência crítica no primeiro momento; depois desenvolve a consciência silábica e alfabética, quando os alunos poderão chegar ao domínio das correspondências entre grafemas e fonemas. Para Freire (2002, p. 14), “a alfabetização e a conscientização jamais se separam”.

Vale ressaltar que uma criança com dificuldade de aprendizagem (DA) não apresenta nenhuma deficiência auditiva, visual ou motora e, mesmo assim, encontra obstáculos para a aprendizagem da leitura, da escrita e/ou cálculos. Crianças com problemas de aprendizagem de origem afetiva, ou originados em função de meio social desfavorecido, também não são consideradas crianças com DA. Embora as DA possam ocorrer em crianças oriundas desses meios sociais, é importante saber que as DA não são somente resultado da baixa renda familiar ou da influência de um meio cultural pobre.

As dificuldades de aprendizagem (DA) estão enquadradas nas Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que se referem a problemas ou distúrbios que afetam a aprendizagem do indivíduo, ao ponto de serem necessárias algumas adaptações no ensino para que o aluno possa ver diminuída a sua desvantagem. (BRENNAN, 1988 apud CORREIA, 1999, p. 1)

O termo DA também se aplica a crianças que têm relevantes dificuldades de leitura, soletração, aritmética e escrita não havendo ligação com perfis de inteligência.

É necessário que haja um critério para diferenciar as crianças que têm dificuldades daquelas que têm deficiência. Por exemplo: a criança com paralisia

cerebral apresenta mais um problema de envolvimento motor do que uma dificuldade de aprendizagem.

Segundo a visão de Lubisco e outros autores (2008, p. 15):

A pesquisa em fontes de informação comumente designada pesquisa bibliográfica é a fase que antecede a pesquisa técnico-científica, sendo, portanto parte do planejamento global do trabalho de pesquisa; em sentido restrito, refere-se à seleção e busca de informações e de documentos, visando à revisão de literatura (ou bibliográfica), cujo objetivo é identificar o que já foi produzido sobre determinado assunto e buscar apoio para a argumentação a ser usada na sua pesquisa.

Para realizar este trabalho, primeiro foi feita uma análise bibliográfica com o intuito de tomar conhecimento acerca dos temas abordados e com o objetivo de fundamentar melhor a pesquisa. Foram utilizadas literaturas diversas, bem como páginas confiáveis da internet que tenham relação com a temática desta monografia.

Logo em seguida foram realizadas entrevistas com o corpo docente da escola (especificamente com as professoras do 3º ano), com a finalidade de coletar dados sobre as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem: sua rotina, suas práticas e estratégias pedagógicas, além da sua forma de avaliar estas crianças.

Através da análise de todos estes dados, foi desenvolvida uma síntese em torno dos temas discutidos, a fim de responder a todas as questões envolvidas sobre a origem das dificuldades, os desafios em sala de aula e as possibilidades de se trabalhar com estas crianças, viabilizando seu melhor desenvolvimento e desempenho na escola e na vida como um todo.

Tabela 1: Cronograma

Atividade	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov
Análise bibliográfica	x	x	X	x			
Discussão com as professoras					x		
Análise dos dados						x	
Finalização do trabalho							x

2 CAPÍTULO I – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Há uma gama imensa de problemas que podem levar ao comprometimento da aprendizagem de um indivíduo. Alguns problemas são de ordem social, outros são biológicos. Isso sem contar a influência dos meios econômico, político e cultural em que ele vive. Dentre estes estão a dislexia, por exemplo. Há ainda outros fatores como o espelhamento, que é frequentemente confundido com a dislexia. Certamente, a habilidade e conhecimento dos professores são determinantes para que o correto diagnóstico seja feito e a criança possa contornar o problema e avançar na aprendizagem.

Para Coutinho e Moreira (1998, p.162):

Aquilo que se estuda na escola, de alguma forma, deve ter como ponto de partida, as experiências do aluno e há que estar relacionado a elas. Quando isto não for possível, o aluno deve ser levado a perceber o significado daquilo que se deve aprender; caso contrário, a aprendizagem se torna sem sentido e desmotivadora.

Há quatro variáveis, segundo as quais é possível classificar as dificuldades de aprendizagem:

- Variável orgânica;
- Variável cognitiva;
- Variável socioafetiva;
- Variável pedagógica.

Cada uma dessas variáveis, na maioria dos casos, apresenta-se comprometida com as demais.

É necessário que o professor, juntamente com a direção e coordenação da escola, faça algumas intervenções ao observar em algum dos seus alunos, dificuldades de aprendizagem. É preciso que solicite, junto a família, exames médicos relativos à visão e à audição, e a doenças que possam comprometer o desempenho do aluno, sobretudo se a escola não costuma solicitar exames de rotina.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, é comum a ausência de esquemas – no sentido piagetiano² – para a realização de tarefas. O professor deve analisar bem a gênese do desempenho esperado para saber em que ponto o aluno ficou retido. É necessário conhecer a evolução cognitiva da criança, e aquilo que se deseja ensinar-lhe, e trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal³. (COUTINHO; MOREIRA, 1998, p.162)

No nível socioafetivo, é bom estabelecer um ambiente agradável e um clima afetivo saudável. Não se trata de criar um ambiente sem regras, e sim de estabelecer limites claros para toda a turma, que podem ser flexíveis através do diálogo. O importante é que todos estejam cientes das normas estabelecidas para que haja um bom convívio.

Do ponto de vista pedagógico, o professor deve viabilizar o processo de ensinar e aprender. É preciso que o professor saiba lidar com as dificuldades que cada criança poderá apresentar em sala de aula. Segundo Coutinho e Moreira (1998, p.162),

[...] só haverá ensino-aprendizagem, quando o aluno for capaz de assimilar e acomodar (no sentido piagetiano) os objetos do conhecimento que lhe forem apresentados, integrando-os em seu campo vital, de modo a serem usados em situações subseqüentes.

As dificuldades de leitura podem ser gerais ou específicas. As dificuldades gerais de aprendizagem da leitura são aquelas associadas a fatores externos ou internos do indivíduo, e são facilmente perceptíveis. Podem ser citadas, por

²Segundo Piaget, esquemas são estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e se organizam ao meio.

³ Zona de desenvolvimento proximal é um conceito de Vigotsky sobre o conjunto de conhecimentos que uma pessoa tem o potencial de aprender, mas ainda não consegue relacionar sozinha.

exemplo, a relutância do indivíduo em aprender a ler e a dislexia secundária, que resultam numa leitura hesitante ou vagarosa. Já as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura são aquelas encontradas em indivíduos que, mesmo dispondo de todos os recursos para ter um bom desempenho na leitura, não o tem, ou seja, as causas para a sua dificuldade de aprendizagem estão escondidas, e são difíceis de ser compreendidas. Dentre as dificuldades específicas da aprendizagem da leitura está a dislexia, que tem diversas definições, segundo vários autores.

De acordo com Fonseca (1984, p.228), a DA

É uma desarmonia do desenvolvimento normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica. A DA traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização e de praxiaideo-motora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e outros tantos fatores inerentes a uma desorganização da constelação psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem, e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

Ainda segundo Fonseca (1984, p.228), uma criança com DA não é definitivamente uma criança com deficiência sensorial (visão e audição), motora (paralisia cerebral ou dos membros), intelectual (pseudodébil- $QI \geq 80$) ou emocional (autista ou psicótica). Para ele, uma criança com DA é caracterizada por:

- 1- Manifestar uma significativa discrepância entre o seu potencial intelectual estimado e o seu atual nível de realização escolar;
- 2- Apresentar desordens básicas no processo de aprendizagem;
- 3- Apresentar, ou não, uma disfunção no SNC;
- 4- Não apresentar sinais de debilidade mental, de privação cultural, de perturbações emocionais ou de privação sensorial (visual ou auditiva);
- 5- Evidenciar dificuldades perceptivas, disparidades em vários aspectos de comportamento e problemas no processamento da informação, quer em nível receptivo, quer integrativo e expressivo.

Segundo Farrell (2008, p. 7), há diversos tipos de dificuldades de aprendizagem. Elas podem ser moderadas, graves ou profundas. Uma criança com dificuldade de aprendizagem moderada (DAM) é aquela que “tem um desempenho escolar significativamente inferior aos níveis esperados na maioria das áreas do currículo apesar das intervenções apropriadas”. (DfES, 2003, p. 3) Isto significa dizer que uma criança com DA apresentará um desempenho abaixo do esperado mesmo quando a escola fizer intervenções adequadas, embora a escola não deva simplesmente considerar-se incapaz de ajudar, mesmo depois de já ter feito alguma intervenção junto àquela criança.

As crianças com dificuldades de aprendizagem graves (DAG) apresentam “comprometimentos intelectuais ou cognitivos significativos”. (FARRELL, 2008, p. 36) Segundo a orientação do DfES (2003,p. 3-4 apud FARRELL, 2008, p. 36):

Isso tem um grande efeito sobre a sua capacidade de participar do currículo escolar sem apoio. Eles também podem apresentar dificuldades na mobilidade e coordenação, comunicação, percepção e na aquisição de habilidades de auto-ajuda. Os alunos com DAG precisarão de apoio em todas as áreas do currículo. [...] Alguns alunos podem utilizar sinais e símbolos, mas a maioria será capaz de manter conversas simples.

As dificuldades graves são comumente apresentadas por crianças portadoras de síndrome de Down, portadoras da síndrome do X frágil⁴, além de outras anormalidades cromossômicas. Outras causas pré-natais para DAG são o citomegalovírus⁵ e a síndrome alcoólica fetal.

As crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem profundas e múltiplas (DAPM) são aquelas que apresentam, além das dificuldades gravíssimas, problemas sensoriais, deficiências físicas ou uma condição médica grave. São alunos que têm dependência em relação aos adultos, não apenas para aprender, mas até para manter cuidados pessoais. Comunicam-se em uma linguagem muito simples, ou por gestos e em alguns casos até mesmo pelo olhar. De acordo com a SCAA (1996, apud FARRELL, 2008, p. 66):

⁴ Alteração de cromossomos, que frequentemente causa autismo, embora possa não causar sintomas em indivíduos do sexo feminino.

⁵ Vírus da família do Herpes, que causa infecção fetal, a citomegalovirose fetal, que na maioria dos casos é inofensiva, mas que pode causar sequelas, em alguns casos, como perda auditiva.

Alunos com dificuldades de aprendizagem profundas e múltiplas que, em alguns aspectos, parecem estar funcionando nos níveis mais primitivos de desenvolvimento e, adicionalmente, apresentam comprometimentos físicos ou sensoriais. Alguns desses alunos podem ser ambulantes e também se comportar de uma maneira que desafia a equipe e outros alunos ou resulta em seu isolamento, o que torna difícil envolvê-los em experiências educacionais positivas. A maioria tem dificuldades de comunicação.

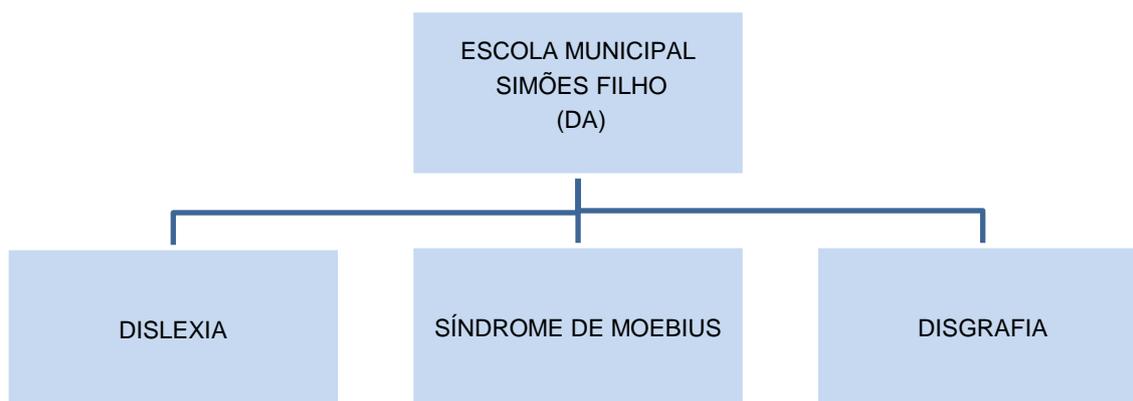
As causas, segundo o DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000, p. 45-46) apud Farrell (2008, p. 67) para as DAPM são diversas:

- Hereditariedade (doença de Tay-Sachs⁶, esclerose tuberosa⁷, síndrome de Down, síndrome do X frágil);
- Alterações precoces no desenvolvimento embrionário (por exemplo, mudanças pré-natais causadas por toxinas, como infecção ou consumo de álcool pela mãe);
- Problemas durante a gestação ou perinatais (por exemplo, desnutrição fetal, prematuridade, hipóxia (baixo teor de oxigênio), infecções incluindo infecções virais e traumatismos);
- Condições médicas gerais adquiridas quando bebê ou na infância (infecções, trauma ou envenenamento por chumbo, por exemplo).

Devido à presença de alunos com disgrafia na Escola Municipal Simões Filho, além de um caso de síndrome de Moebius, descrito pelas professoras, serão abordados neste capítulo, além da dislexia, estas duas dificuldades de aprendizagem.

⁶Doença hereditária que afeta o metabolismo, prejudicando particularmente as células nervosas do cérebro. Causa cegueira, surdez e atrofia muscular, entre outros sintomas.

⁷ Doença genética rara que causa o aparecimento de tumores benignos no cérebro e em outros órgãos vitais. Causa convulsões e problemas de comportamento, além de problemas físicos.



2.1 Dislexia

Surgido em 1887, o termo dislexia foi criado para descrever uma dificuldade de leitura isolada. Farrell (2008, p. 26) traz a definição da British Psychological Society (1999, p. 18): “A dislexia é evidente quando a leitura e/ou ortografia fluente e exata das palavras desenvolvem-se de modo incompleto ou com grande dificuldade”. Farrell (2008, p. 26) apresenta ainda a noção de dificuldades de aprendizagem específicas, de acordo com o Código das Necessidades Educacionais Específicas (DfES, 2001^a, cap. 7, seção 58):

Crianças que apresentam sinais de [...] dificuldades de aprendizagem específicas, como dislexia [...] requerem programas específicos para auxiliar seu processo na cognição e aprendizagem [...]. Algumas dessas crianças podem apresentar dificuldades sensoriais, físicas e comportamentais que compõem suas necessidades.

Crianças com dislexia geralmente apresentam dificuldades de leitura características como:

- Hesitação nas palavras;
- Confusão de letras semelhantes com p e b, palavras semelhantes como was e saw; e palavras pequenas;
- Omissão de palavras pequenas, outras palavras, ou dos finais das palavras;
- Erros referentes a palavras semanticamente relacionadas como ler cão em vez de gato; palavras polissílabas; e à gramática, como o uso inadequado dos tempos verbais.

Farrell (2008, p.27) faz ainda referência a um trecho retirado de um documento de orientação relacionado ao Censo Escolar Anual do Nível dos Alunos (DfES, 2003, p.3) que diz o seguinte:

Os alunos com dislexia têm uma dificuldade acentuada e persistente para aprender a ler, escrever e soletrar, apesar do progresso em outras áreas. Os alunos podem ter compreensão da leitura, escrita manual e pontuação deficientes. Eles também podem ter dificuldade de concentração, organização e em lembrar seqüências de palavras. Podem errar a pronúncia de palavras comuns ou inverter letras e sons nas palavras.

Para Fonseca (1984, p.348), a dislexia “[...] tem de ser vista como um problema social, como um problema econômico-cultural”. Para ele, “[...] não saber ler representa uma injustiça social”. Isso devido ao fato de que “os que não sabem ler são condenados à incultura, à ignorância, ao analfabetismo, e à manipulação social”. Ele reforça também que o termo dislexia não deve ser confundido com o termo alexia; este último indica a incapacidade de aprender a ler ou de compreender a língua escrita, devido à lesão cerebral. O termo dislexia indica dificuldades na aprendizagem da leitura.

Há diversas causas para que uma criança apresente dificuldades de aprendizagem. Segundo Fonseca (1984, p. 348), pode-se relacionar:

- Imaturidade sensorial;
- Imaturidade psicomotora;
- Má qualidade de vida familiar;
- Inoportunidade pedagógica;
- Perturbações no desenvolvimento psicobiológico;
- Discrepância nos comportamentos habituais, etc.

Existem causas endógenas (da própria criança) e exógenas (externas à criança) para a ocorrência da dislexia. Dentre as exógenas, ainda segundo Fonseca (1984, p. 349), estão:

- Má frequência escolar;

- Deficiente orientação pedagógica;
- Inexistência da pré-escola;
- Recusa do ambiente escolar (oposição);
- Problemas de motivação cultural.

E entre as causas endógenas:

- Carências instrumentais;
- Dificuldade de processamento da informação visual e auditiva;
- Imaturidade psicomotora com problemas de imagem do corpo, da lateralidade e da orientação no espaço e no tempo;
- Deficiente desenvolvimento da linguagem;
- Problemas orgânicos e genéticos como: problemas do SNC, diabetes, anomalias enzimáticas, afecções congênitas dos elementos constituintes do sangue;
- Hipersensibilidade, superestimulação e hiperatividade com problemas globais de atenção.

É bom lembrar que as causas endógenas e exógenas coexistem, não se opõem e que umas dão condições para que as outras existam.

Há ainda várias definições de dislexia, principalmente nos países de língua inglesa. De acordo com a Força-Tarefa Governamental para a dislexia, da República da Irlanda: (Task Force on Dyslexia apud Farrell, 2008, p.29)

A dislexia se manifesta em um contínuo de dificuldades de aprendizagem específicas relacionadas à aquisição de habilidades básicas na leitura, ortografia e/ou escrita, dificuldades essas que são inesperadas em relação às outras capacidades e experiências educacionais do indivíduo.

Segundo a British Dyslexia Association (PEER, 2001, apud FARRELL, 2008, p. 29), dislexia é:

Uma combinação de capacidades e dificuldades que afetam o processo de linguagem em uma ou mais áreas de leitura, ortografia e escrita. Fraquezas concomitantes podem ser identificadas nas áreas de processamento da velocidade, memória de curto prazo,

sequencialização, percepção auditiva e/ou visual, linguagem falada e habilidades motoras. Ela está particularmente relacionada ao domínio e uso da linguagem escrita, o que pode incluir notação alfabética, numérica e musical.

Fonseca (1984, p.356) aponta que as crianças podem apresentar diversas dificuldades, como características, no plano auditivo (dislexia auditiva) e também no plano visual (dislexia visual). Ele as relaciona em vários tipos:

Tipos de dificuldades auditivas (dislexia auditiva):

- Dificuldades na compreensão das palavras;
- Dificuldades na discriminação ou identificação de sons familiares (telefone, porta, etc.);
- Dificuldades em responder a linguagem falada (falta de êxito em seguir orientações espaciais, etc.);
- Não relaciona a comunicação com a experiência concreta;
- Não identifica animais ou pessoas em imagens;
- Dificuldades na articulação de sons (não repete corretamente duas ou três palavras, etc.);
- Dificuldades em usar plurais, tempos de verbos, preposições, etc. (não completa frases com concordância gramatical, etc.);
- A linguagem falada expressa é pobre, incorreta e muitas vezes incompleta;
- Não retém sequências de três palavras, nem as reproduz oralmente pela mesma ordem (na sequência: não/pão/cão, pode alterar a sequência, dizendo pão/cão/não, isto é, trocar a ordem de palavras muito semelhantes no seu aspecto auditivo).

Características do comportamento da criança com dislexia auditiva:

- Problemas com sons;
- Não associa os símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
- Não relaciona os fonemas com os morfemas (partes e o todo da palavra);
- Confunde sílabas iniciais, intermediárias e finais;
- Problemas de percepção auditiva;

- Problemas de articulação;
- Dificuldades em seguir orientações e instruções;
- Dificuldades de memorização auditiva;
- Problemas de atenção;
- Dificuldades de comunicação verbal.

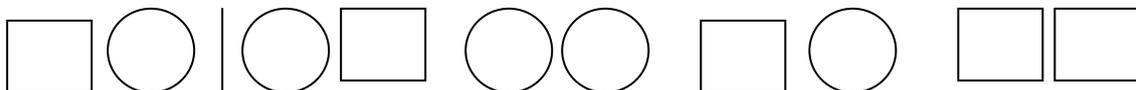
Tipos de dificuldades visuais (dislexia visual):

- Dificuldades em perceber imagens;
- Dificuldades em fixar o olhar (não consegue isolar um pormenor de um desenho ou imagem);
- Dificuldades nas relações espaciais (não diferencia perto/longe, alto/baixo, em cima/ embaixo, à frente/atrás, à esquerda/à direita);
- Dificuldades em discriminar formas, tamanhos, cores, etc.;
- Dificuldades de análise e de síntese visual (dificuldades na cópia de desenhos geométricos, não completa figuras familiares incompletas, etc.);
- Problemas de visão periférica e de focagem visual;
- Dificuldades em manter conscientes as propriedades invariáveis de um objeto ou de uma imagem (não idêntica a como à, **a**, A, @ ou não identifica



como quadrados;

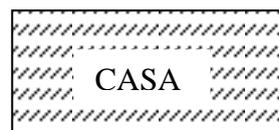
- Dificuldades em identificar sequências visuais (falta de êxito em situações de identificação, como por exemplo:



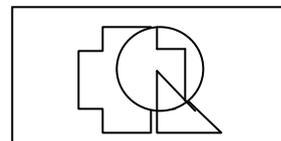
- Dificuldades de integração visomotora (falta de êxito em realizar labirintos gráficos, dificuldades ao nível do grafismo rítmico com erros de reprodução e de orientação);
- Dificuldades em discriminar a figura do fundo (não identifica um triângulo em fichas como a que se segue):



ou não identifica a palavra casa em outra ficha;



ou é incapaz de pintar o círculo na seguinte ficha;



Características do comportamento da criança com dislexia visual:

- Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;
- Dificuldades na memorização de palavras;
- Confusão na configuração de palavras;
- Frequentes inversões, omissões e substituições;
- Problemas de comunicação não verbal;
- Problemas na grafo-motricidade e na visomotricidade;
- Dificuldades na percepção social;
- Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.

2.2 Síndrome de Moebius

A síndrome de Moebius é uma doença caracterizada pela paralisia dos músculos da face, além do estrabismo convergente, decorrentes do desenvolvimento inadequado dos sexto e sétimo nervos cranianos durante a gestação. Tais nervos são responsáveis pelos movimentos dos músculos da face e dos músculos que movimentam os olhos. Foi descrita por Paul Moebius (1853-1907) em 1892.

A face dos indivíduos portadores é característica. Tem aspecto de máscara, não tem mímica facial e a boca está sempre entreaberta. Os olhos não se fecham totalmente durante o sono. Em muitos casos, o indivíduo portador da síndrome também apresenta surdez, disfagia (dificuldade de deglutição), disfonia (alteração na produção da voz) e atrofia da língua. Alguns casos são também acompanhados

de deficiência mental e em grande parte dos casos há malformações esqueléticas, sobretudo pés tortos. É muito comum também alterações nos dedos dos pés e mãos.

Segundo o artigo de Freitas e outros autores (2006, p. 298):

“Alguns sons são difíceis de serem reproduzidos, como “m”, “b”, “f” ou “p”, e a comunicação interpessoal muitas vezes é difícil, pois torna-se necessário que o indivíduo leia os lábios devido à presença comum de déficit auditivo.”

As crianças com a síndrome geralmente têm a fala e a mastigação comprometidas devido aos problemas de malformação da língua, do palato e algumas vezes da laringe.

Os portadores da síndrome de Moebius possuem paralisia completa ou parcial do nervo facial, muitas vezes associada a outros pares de nervos cranianos.

A origem da síndrome de Moebius é influenciada por fatores genéticos e ambientais. Isquemia fetal transitória (déficit neurológico causado pela diminuição do suprimento sanguíneo para a área do cérebro) é a principal teoria que explica a síndrome. Qualquer alteração do fluxo sanguíneo da placenta para o feto pode ser determinante para o surgimento da síndrome. São indicados como fatores causais ruptura prematura das membranas amnióticas, hipertermia, hipotensão grave, cirurgia uterina prévia, choque elétrico.

Independentes disso, certos fatores ambientais influenciam no surgimento dessa doença: uso de misoprostol (medicamento usado clandestinamente para induzir ao aborto vendido no Brasil com o nome de Citotec), de álcool, cocaína, talidomina e benzodiazepínicos.

Embora os casos de síndrome de Moebius sejam raros no Brasil, o seu número tem aumentado significativamente nos últimos anos em virtude do uso de misoprostol no primeiro trimestre da gestação. A ocorrência em meninos e meninas ocorre com a mesma frequência.

De acordo com o site da RBO (acesso em 20/09/2010), a síndrome de Moebius não é difícil de ser identificada:

A condição pode ser diagnosticada logo após o nascimento, manifestando-se por incapacidade de sugar e pelo fechamento incompleto das pálpebras durante o sono. Mais tarde, nota-se que a criança não sorri, apresentando um aspecto de “face em máscara”.

Estrabismo convergente em vários graus, incapacidade de movimentar lateralmente os olhos, paralisia e hipoplasia⁸ da língua são também observados.

A criança que porta a síndrome apresenta geralmente dificuldades na ingestão e deglutição, que podem ser agravadas por malformações do palato e problemas dentários, levando-a muitas vezes ao atraso no seu desenvolvimento. Problemas auditivos e da fala são também muito frequentes. A inteligência é geralmente normal, mas são encontrados graus variados de retardo mental (RM) em cerca de 10 a 50% dos casos. Existem também relatos de psicose infantil e autismo.

A falta de expressão facial e a dificuldade para falar causam problemas na aceitação social e podem levar a um incorreto diagnóstico de retardo mental. Este é um problema que se relaciona diretamente à escola, pois se a criança não é bem aceita na turma, a tendência é que perca o interesse em frequentá-la, podendo até evadir posteriormente.

É comum que as crianças que possuem esta síndrome apresentem distúrbios de comportamento e atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor.

2.3 Disgrafia (e disortografia)

A disgrafia é uma dificuldade de aprendizagem também conhecida como letra feia. Isso acontece devido a uma incapacidade de recordar a grafia da letra. Ao tentar recordar este grafismo a criança escreve muito lentamente o que acaba unindo inadequadamente as letras, tornando a letra ilegível.

Embora seja natural que as crianças tenham dificuldade em dominar o traçado das letras durante o início da aprendizagem da escrita, é preciso lembrar que o professor deve orientar os alunos a fim de que corrijam seus erros evitando que se tornem disgráficas.

Algumas crianças com disgrafia possuem também uma disortografia amontoando letras para esconder os erros ortográficos. Mas não são todos disgráficos que possuem disortografia.

A disortografia também é considerada uma dificuldade de aprendizagem. É uma dificuldade que se revela no momento em que a criança está desenvolvendo a

⁸Diminuição do número de células que compõem determinado tecido ou órgão.

habilidade da escrita. Pode estar ou não associada à dificuldade de leitura, ou seja, à dislexia. Estima-se que 90% das disortografias tenham como causa um atraso de linguagem; os outros 10% ocorrem em função de uma disfunção neurológica. São características da disortografia:

- Troca de grafemas (a criança geralmente troca fonemas durante a fala e acaba transferindo essas trocas para a escrita);
- Falta de vontade de escrever;
- Dificuldade em perceber sinalizações gráficas (parágrafo, acentuação, pontuação);
- Dificuldade no uso de coordenação/subordinação nas orações;
- Textos muito reduzidos;
- Aglutinação ou separação indevida das palavras.

A disgrafia, porém, não está associada a nenhum tipo de comprometimento intelectual. São características da disgrafia:

- Lentidão na escrita;
- Letra ilegível;
- Escrita desorganizada;
- Traços irregulares: ou muito fortes que chegam a marcar o papel ou muito leves;
- Desorganização geral na folha por não possuir orientação espacial;
- Desorganização do texto, pois não observam a margem parando muito antes ou ultrapassando. Quando este último acontece, tende a amontoar letras na borda da folha;
- Desorganização das letras: letras retocadas, hastes mal feitas, atrofiadas, omissão de letras, palavras, números, formas distorcidas, movimentos contrários à escrita (um S ao invés do 5, por exemplo).
- Desorganização das formas: tamanho muito pequeno ou muito grande, escrita alongada ou comprida.
- Os espaços que dá entre as linhas, palavras e letras são irregulares.
- Liga as letras de forma inadequada e com espaçamento irregular.

O disgráfico não apresenta características isoladas, mas um conjunto de algumas destas citadas acima.

Podemos encontrar dois tipos de disgrafia:

- Disgrafia motora (discaligrafia): a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, palavras e números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos para escrever;
- Disgrafia perceptiva: a criança não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e frases. Possui as características da dislexia sendo que esta última está associada à leitura e a disgrafia está associada à escrita.

Segundo Nora Cinel (2003, p.19):

Podemos apontar como causas prováveis da disgrafia os distúrbios de motricidade ampla e, especialmente, fina, os distúrbios de coordenação visomotora, a deficiência da organização temporoespacial, os problemas de lateralidade e direcionalidade e o erro pedagógico.

Para ela, é comum que a criança tenha um conjunto de habilidades não desenvolvidas. Geralmente é possível encontrar disfunções neurológicas ou anomalias na maturação do sistema nervoso central, o que leva a criança a apresentar uma “falta de coordenação entre o que ela se propõe a fazer (intenção) e a respectiva ação”. (CINEL, 2003) Essa disparidade entre o que se pretende e aquilo que se realiza, provoca um desequilíbrio, sobretudo o afetivo, e isto repercute no âmbito social, nas áreas motora e receptiva.

Na área motora, surgem a hiper ou a hipoatividade, as perturbações do ritmo, a incoordenação excessiva, que interfere na postura, na locomoção, nos movimentos dos braços, pernas, mãos, pés e até na respiração. Na área perceptiva, notam-se desordem perceptivovisual, de orientação e estruturação espacial, perturbações do esquema corporal e da lateralidade. Tais problemas se refletem em todos os campos de ação da criança. Na escola estará fadada a um desempenho ruim, apesar da boa capacidade intelectual, e se não tiver bom domínio do corpo e precisão nos gestos, irá concentrar sua atenção na tentativa de controlar o movimento.

Para que a criança aprenda a escrever, é preciso que desenvolva além da motricidade ampla (orientar-se bem no espaço), a motricidade fina (ter consciência dos membros e de sua mobilização e saber coordenar o braço em relação ao ombro, a mão em relação ao braço e ser capaz de individualizar os dedos). O não desenvolvimento da motricidade ampla ou da motricidade fina é uma das causas para a disgrafia.

Outra habilidade necessária para o desenvolvimento da escrita é a coordenação visomotora. Ela é percebida sempre que os membros do corpo correspondem a um estímulo visual corretamente. A criança com problemas de coordenação visomotora tem dificuldade para escrever porque a mão não realiza o movimento necessário para que ela escreva aquilo que deseja.

A organização temporoespacial também é essencial para que se desenvolva a escrita. Ela consiste em saber orientar-se quanto ao espaço e ao tempo. Isso significa conhecer e dominar esquerda/direita, frente/atrás/lado, alto/baixo, antes/depois/durante, ontem/hoje/amanhã, etc. Cinel (2003 p.20) traz que:

A criança com problemas de orientação e estruturação espacial, normalmente, apresenta dificuldades ao escrever, invertendo letras, combinações silábicas, sob o ponto de vista de localização, o que denota uma insuficiência da análise perceptiva dos diferentes elementos do grafismo. Ela não consegue, também, escrever obedecendo ao sentido correto de execução das letras, nem orientar-se no plano da folha, apresentando má utilização do papel e/ou escrevendo fora da linha.

Além dos muitos problemas que levam à disgrafia, há também os transtornos de lateralidade. Tais transtornos se traduzem de várias formas:

- Lateralidade mal estabelecida: consiste na indecisão da criança em usar a mão direita ou esquerda. Em decorrência disso, ela se torna pouco eficiente no desempenho das atividades motoras. A escrita espelhada pode ser decorrente da lateralidade mal estabelecida.
- Sinistrismo ou canhotismo: é a dominância do uso da mão esquerda. A eficiência da mão esquerda, nas crianças canhotas é inferior à da mão direita nas destros, tanto pela velocidade quanto pela precisão, em geral. (CINEL, 2003, p. 21) Tais crianças tendem a apresentar problemas de orientação ou estruturação espacial. A tendência do canhoto é de escrever da direita para a

esquerda. Uma criança canhota pode escrever tão bem quanto uma destra, mas necessita percorrer uma série diferente de movimentos e de ajustamentos motores.

- Lateralidade cruzada: caracteriza-se pela dominância da mão direita em conexão com o olho esquerdo, por exemplo, ou da mão esquerda com o olho direito. Para vários autores a lateralidade cruzada pode causar desequilíbrios motores e outras perturbações que dificultam o aprendizado e o desenvolvimento da leitura e da escrita.
- Sinistrismo ou canhotismo contrariado: ocorre quando a criança é obrigada a utilizar a mão direita para escrever quando a dominância é da mão esquerda. Isto pode ocasionar o comprometimento da eficiência motora da criança, na orientação em relação ao corpo e na estruturação espacial. A criança pode também apresentar gagueira e é aconselhável que a criança volte a usar a mão dominante (mão esquerda). Além disso, é natural que os canhotos apresentem escrita espelhada.

É bom lembrar que em alguns casos, o erro pedagógico cometido pelos docentes seja pela escolha equivocada dos métodos ou pelo desconhecimento do problema dos alunos, também pode levar algumas crianças a apresentarem dificuldades de aprendizagem como a disgrafia. O docente deve estar sempre atento à escrita dos educandos tanto pela ortografia quanto pela legibilidade. De acordo com Cinel (2008, p.22):

Preparar um aluno para escrever com correção e legibilidade é trabalhar com ele, desde o início, atentando para a grafia correta das palavras, a forma das letras, a uniformidade no traçado, o espaçamento, o ligamento e a inclinação da escrita em relação ao espaço onde se está escrevendo. A legibilidade é uma qualidade complexa que se constitui na soma desses vários aspectos, dentre outros considerados importantes.

Infelizmente em muitas escolas, sobretudo as públicas, os docentes não identificam que certas crianças necessitam de um acompanhamento mais próximo para resolver problemas relacionados a dificuldades de aprendizagem. Às vezes por falta de conhecimento, ou devido ao fato de ter que dar atenção a um número excessivo de crianças em uma mesma sala de aula.

3 CAPÍTULO II – ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Todo profissional docente deve reconhecer a importância de estudar e lançar mão de diferentes estratégias educacionais durante o cotidiano em sala de aula. É fundamental perceber que cada aluno corresponde de forma diferente a um mesmo tipo de método. Quando algum aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, a necessidade de possuir outras estratégias se faz ainda maior. Afinal, o objetivo de cada educador deve ser a aprendizagem de todos os seus educandos. Neste capítulo serão abordadas diferentes estratégias educacionais referentes a cada uma das dificuldades citadas neste trabalho: dislexia, síndrome de Moebius e disgrafia.

De acordo com José e Coelho (2000, p. 100):

É muito importante o papel do professor, juntamente com a família, no que diz respeito ao diagnóstico e acompanhamento de crianças que apresentam problemas de aprendizagem específicos de leitura, escrita ou aritmética.

Para que o docente de fato ajude a criança, identificando seu problema, é preciso que ele conheça as dificuldades que ela possui, evitando rótulos e reconhecendo que o emocional, o cognitivo e o afetivo dela influenciam em certos comportamentos que ela poderá ter em sala de aula. Diante disto, algumas atitudes devem sempre ser evitadas pelo professor:

- Ressaltar as dificuldades da criança, diferenciando-a das outras. Ela pode passar a se sentir inferior às outras ou sentir-se mais inferior do que antes;
- Corrigir os erros da criança perante a classe, pois os colegas podem acabar ridicularizando-a;
- Demonstrar-se impaciente diante das dificuldades de fala da criança, ou interrompê-la, para que ela repita novamente o que disse;
- Ignorar a criança que não está conseguindo superar seus problemas.

Outras atitudes devem sempre ser reforçadas:

- Reconhecer que embora todas as crianças sejam diferentes entre si, têm a mesma necessidade de amor, compreensão e aceitação;

- Evitar que a criança se sinta inferior por causa de suas dificuldades;
- Manter a calma e a objetividade diante das dificuldades que possam surgir;
- Sempre considerar o esforço que a criança faz para evoluir, mesmo que ainda não esteja atendendo às expectativas;
- Utilizar o mesmo critério de avaliação para todos os alunos. Não atribuir notas mais altas ou baixas a um aluno com dificuldades em função do seu problema;
- Estimular a criança a superar as próprias dificuldades conversando com ela em particular sobre o problema e encorajando-a;
- Fazer com que o aluno se sinta autoconfiante estimulando-o a realizar atividades em que se destaca, apoiando-o e valorizando seus êxitos.

Prestar atenção à imagem que a criança tem de si mesma é de extrema relevância na sala de aula. A criança que tem dificuldades, quaisquer que sejam, tende a sentir-se inferior diante das outras. Acaba internalizando adjetivos como “burro”, incompetente, bobo, e isso afeta profundamente a sua autoestima, causando um trauma capaz de comprometê-la pelo resto da vida.

Ressaltar o sucesso das crianças em atividades de grupo ou individuais, pelo contrário, estimula a sua autoestima e faz com que desejem sempre superar-se. Por isso é fundamental desenvolver atividades diversificadas na turma. Ninguém é ruim ou perfeito em tudo que faz. Há sempre quem se destaque mais em atividades que exijam habilidades específicas como criatividade ou coordenação motora. Crianças disléxicas, por exemplo, costumam ter excelente desempenho com a música. Não importa se um aluno tem dificuldade de aprendizagem ou não; ele sempre terá um bom desempenho em alguma atividade.

É papel do educador viabilizar diferentes formas de mediar o conhecimento na sua turma, sobretudo para aqueles educandos que apresentam dificuldades para acompanhar os colegas pelos meios convencionais. O excesso de aulas expositivas, em detrimento de práticas criativas e inovadoras acaba tornando a aula não apenas chata, mas também inútil do ponto de vista pedagógico. Para uma criança que possua algum problema para ler, escrever ou se expressar oralmente acaba se tornando praticamente um mártir.

O diálogo é sempre fonte de ideias produtivas para solucionar problemas que parecem insuperáveis. Conversar com uma criança sobre suas dificuldades lhe ajuda a perceber que seu problema não é “o fim do mundo” e pode esclarecer vários questionamentos do professor sobre como auxiliá-la de forma mais eficaz. É um importante elo que se forma entre educador e educando, aumentando assim a confiança que um tem no outro, e isto é essencial para o sucesso de qualquer prática em sala de aula. A principal estratégia que o professor deve utilizar com seus alunos, portanto, é a empatia em sala de aula, pois ela fortalece o vínculo educando-educador e facilita sua prática e o seu convívio principalmente com as crianças que apresentam dificuldades.

O mais adequado é que o educador, juntamente com o coordenador pedagógico e a direção da escola, encaminhe a criança para um tratamento específico, caso ela possua alguma deficiência⁹. Em alguns casos, o atendimento psicopedagógico é o melhor para a criança. Porém é importante que o professor a trate de forma individualizada, estimulando-a a superar seus limites, e que integre sua família neste processo, pois a participação da família é essencial.

Segundo Fonseca (1984, p.145):

A noção de motivação está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado.

O desafio maior do docente não está somente em planejar boas atividades, mas também em fazer com que os discentes se interessem em aprender aquilo que lhes é apresentado através das aulas. Para isso, faz-se indispensável que o educador crie um vínculo entre o conhecimento e a própria vida dos seus educandos. É claro que fazê-lo com crianças que apresentam, além das inquietações comuns a esta fase da vida, dificuldades para assimilar ou compreender conteúdos não é tarefa fácil. Mas o docente jamais deverá considerar como algo impossível.

⁹Em alguns casos, a criança apresenta, além da dificuldade de aprendizagem, algum tipo de deficiência, embora uma criança com dificuldade não seja necessariamente uma criança deficiente.

O conceito de aprendizagem significativa desenvolvido por Ausubel ratifica esta prática. Segundo Moreira (1999) apud wikipedia, acesso em 01/11/2010, "[...] a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo". Se já é importante que crianças sem dificuldades façam esta conexão entre os seus saberes e o conhecimento proposto na escola, para as crianças que têm dificuldades isso pode ser a diferença entre aprender ou não aprender.

3.1 Estratégias para crianças disléxicas

Shaywitz (2006, p. 192) aponta que:

O diagnóstico é o primeiro passo essencial para ensinar uma criança disléxica a ler – quanto mais cedo melhor. [...] nem a negligência, nem a racionalização mudarão a situação; [...] A criança precisa de ajuda *antes* de fracassar.

Mesmo quando as crianças ainda estão na educação infantil, é possível diagnosticar a dislexia e prevenir as dificuldades de leitura. Se isso não acontecer, e só for descoberto o problema no 1º ano do ensino fundamental, a ajuda do docente e de outros profissionais terá resultados muito melhores do que se isto for feito depois, no final do 5º ano. Uma criança disléxica precisa praticar muito mais a leitura para que possa fixar corretamente as palavras e lembrar-se delas posteriormente. Quanto mais cedo se começar um trabalho diferenciado com ela, mais rápido ela conseguirá acompanhar o ritmo do restante da turma.

Para ajudar crianças disléxicas na escola, deve-se explicar a ela quais são seus problemas, pois ela geralmente sabe que tem problemas mas não sabe quais e nem o porquê. Tentar restaurar sua autoconfiança também é fundamental para que ela se sinta capaz de superar o rótulo de incapaz, incompetente. O professor também pode utilizar jogos quando a criança não se sentir disposta a fazer as tarefas escolares convencionais com lápis e papel. Ser flexível é uma atitude que o educador sempre deve ter, diante de uma criança com dislexia, por isso é bom usar a crítica sempre de uma maneira construtiva, para que ela aprenda a evitar e superar seus erros. Outras medidas também são muito úteis:

- Utilizar vários artifícios (um gravador para ajudá-la a lembrar da explicação sobre como fazer a lição; um marcador para ajudar a concentrar a linha de leitura.);
- Sugerir que a criança escreva em linhas alternadas, assim a correção fica próxima aos erros e não no final da lição;
- Certificar-se de que a criança entendeu as instruções da lição de casa, lendo-as para ela;
- Pedir aos pais que releiam as instruções do dever de casa, pois algumas vezes a criança pode esquecê-las ou não conseguir ler quando forem mais complexas;
- Não sinalizar todos os erros durante a correção, pois a criança pode sentir-se desconfortável. Sinalizar a importância do conteúdo é didaticamente mais útil do que um amontoado de sinais corretivos;
- Jamais utilizar caneta vermelha ou lápis para a correção. Prefira uma forma discreta de apontar os erros;
- Identificar os materiais que interessam à criança (revistas em quadrinhos, por exemplo) e utilizá-los como auxiliares;
- Utilizar livros suplementares, mesmo que estejam acima do nível de leitura da criança, para prender a sua atenção, caso os livros de que disponha não a agradem.

Várias intervenções podem ser feitas a fim de melhorar a aprendizagem de uma criança com dislexia. Farrell (2008, p. 43) descreve intervenções de acordo com as dificuldades associadas relacionadas à dislexia. São elas:

[...] intervenções para dificuldades fonológicas; dificuldades de percepção auditiva e de processamento auditivo; dificuldades visuais e de processamento visual; dificuldades de coordenação motora; dificuldades de memória verbal de curto prazo; dificuldades de sequência temporal (relacionadas a sequencialização de informações e eventos cronológicos ou atividades).

Dentre as intervenções relacionadas às dificuldades fonológicas deve-se conduzir o aluno de forma que ele tenha maior consciência dos sons da fala.

Podem-se usar figuras ou objetos para que ele diferencie o singular (quando observar um único objeto) do plural (quando observar vários objetos iguais juntos).

Já para minimizar as dificuldades de percepção auditiva e de processamento auditivo, devem-se utilizar gravações e pedir para que a criança identifique o som de uma determinada letra (por exemplo: identificar “la” na frase “hoje mamãe fez salada”) . Deve-se recorrer a informações que envolvam as modalidades visual, cinestésica e tátil quando for difícil para a criança aprender apenas ouvindo a linguagem falada.

Para contornar as dificuldades visuais e de processamento visual, o professor poderá utilizar figuras de objetos em que um seja bastante diferente. Depois, paulatinamente, as figuras deverão apresentar diferenças mais difíceis de identificar. Com isso a criança terá uma evolução na sua capacidade de discriminação visual. Podem-se utilizar imagens de letras parecidas, para que a criança aprenda a diferenciá-las.

Quanto às dificuldades de coordenação motora, pode ser mais interessante que a criança aprenda diretamente a letra cursiva em vez de aprender primeiro a letra de forma. A letra cursiva desenvolve melhor a coordenação motora fina, e os movimentos podem ser ensinados utilizando somente o dedo para simular o traçado das letras antes de escrevê-las no papel.

Quando uma criança apresenta dificuldades na memória de curto prazo é bastante útil procurar um ambiente tranquilo para que ela não se distraia durante as atividades. Além disso, é melhor que as instruções sejam dadas uma de cada vez. A aprendizagem significativa, ou seja, levar em conta conhecimentos prévios do aluno ajuda bastante na medida em que se torna mais fácil para a criança aprender algo relacionado aos seus interesses particulares.

Docentes podem ajudar crianças com dificuldades para sequenciar informações como as letras do alfabeto, dividindo o alfabeto em blocos de letras e mostrando-lhe cartões com as letras em sequência. Quando o professor for dar instruções ao aluno é interessante dá-las uma de cada vez e na ordem em que deverão ser executadas. Para as sequências cronológicas como os dias da semana podem ser utilizados cartões, um para cada dia que podem conter figuras relacionadas às atividades que se desenvolvem a cada dia. Para aprender a ler as horas devem ser utilizados recursos como cones numerados de 1 a 12 que a criança deve dispor ao redor de si mesma na mesma ordem em que os números aparecem

no mostrador do relógio. Depois, pode-se usar um mostrador de relógio simulado. Só depois do domínio do ponteiro que marca as horas é que a criança deve aprender sobre a sequência dos minutos. Atividades específicas como vestir-se e despir-se podem ser difíceis para sequenciar, mas a criança pode praticá-las em casa com o auxílio de algum familiar.

Na sala de aula o docente deve valorizar o disléxico em tudo aquilo que ele desempenha corretamente: quando ajuda os colegas, quando se esforça para realizar alguma atividade, mesmo que não consiga fazê-la corretamente, ao prestar atenção à aula, se comportar educadamente, ao mostrar interesse por atividades extracurriculares, enfim, tudo o que serve de bom exemplo para outras crianças. Vale lembrar que todo elogio feito tem que ser verdadeiro. Não adianta fingir um contentamento com a finalidade de ajudar, se a criança não estiver correspondendo às expectativas. Poderá causar o efeito contrário.

Trabalhar a autoestima da criança e do adolescente disléxico também é uma atitude do bom educador. Pode-se, por exemplo, pedir-se a eles que listem em uma folha, de um lado aquilo em que são bons e do outro lado aquilo em que não são bons. No final poderão perceber que têm muito mais habilidades do que dificuldades, e isto terá um impacto positivo em sua autoestima.

Todo esforço por parte do docente é válido no sentido de fazer com que a criança disléxica se integre melhor ao grupo e interaja melhor com os colegas. A cooperação é fundamental componente para a aprendizagem.

3.2 Estratégias para a Síndrome de Moebius

As estratégias para crianças com esta síndrome são as mesmas aplicáveis a crianças com dificuldades da fala, posto que a síndrome de Moebius, sempre dificulta a fala e não raras vezes impossibilita a comunicação oral.

Tendo em vista que a criança portadora da síndrome muitas vezes apresenta dificuldades para relacionar-se com seus colegas, além de distúrbios de comportamento, o docente deve estimular a turma a acolher esta criança estimulando seus colegas para que se relacionem com ela e a tratem com cordialidade e sem nenhuma diferenciação. Uma escola acolhedora é um fator essencial para evitar a evasão escolar.

No momento da alfabetização é necessário um cuidado especial, pois a consciência fonológica será adquirida por meio de percursos diferentes, já que ela provavelmente terá dificuldades com algumas consoantes (como foi dito no capítulo anterior). O déficit auditivo, comum em vários casos, será mais um obstáculo neste momento da aprendizagem.

É importante que a escola procure junto à família da criança encaminhá-la para fazer tratamentos com fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogos que ofereçam terapia ocupacional e cirurgias para realização de cirurgias corretivas (ortopédica e oftalmológica), a fim de garantir melhor qualidade de vida para ela e para todos que com ela convivem.

Em alguns casos, técnicas específicas de estímulo muscular podem possibilitar que pessoas com síndrome de Moebius adquiram movimentos dos músculos faciais, conseguindo até mesmo sorrir e fechar totalmente os olhos.

Dentre essas técnicas, encontra-se o *bodybrushing*, que é a técnica desenvolvida pelo terapeuta inglês Steve Clarke, que é psicoterapeuta e terapeuta do desenvolvimento. A técnica consiste em estimular o corpo (*body*) do indivíduo utilizando pincel (*brush*). No Brasil e no exterior o *bodybrushing* tem auxiliado o tratamento de crianças, adolescentes e adultos que apresentam não só a síndrome de Moebius, mas também dislexia, dispraxia e TDAH.

Segundo Clarke, no site SACI (2003, acesso em 24/10/10):

A técnica do Bodybrushing é toda baseada em reflexos, que são as respostas de nosso corpo a estímulos externos. Reflexos nós todos possuímos, como o reflexo de piscar e o reflexo de contração do joelho. A cada estágio de desenvolvimento, do pré-nascimento até a idade adulta, há padrões de reflexos que mudam à medida que os sistemas amadurecem.

Embora a técnica apresente bons resultados, nem todas as pessoas podem ser tratadas com ela. É feita uma avaliação inicial para saber se é recomendável o seu uso, pois isto varia de caso para caso.

A partir da entrevista realizada com a professora que dá aula na Escola Municipal Simões Filho e leciona na turma de 3º ano, em que se encontra um menino portador da síndrome de Moebius, pode-se notar vários aspectos positivos e negativos desta convivência em sala de aula. Segundo seu relato, esta criança, apesar de não apresentar distúrbios de comportamento, mostra-se às vezes agressiva, em virtude de não compreender algum colega que fala um pouco mais

alto, por exemplo. Para ela, o excesso de proteção da família pode estar impedindo a criança de evoluir em alguns aspectos. Através do relato que se segue, compreende-se melhor o que diz a professora sobre o cotidiano deste educando e suas opiniões. As identidades da professora e da criança são preservadas através do uso de nomes fictícios.

1º A síndrome de Moebius impede João de falar? Como ele se expressa oralmente? E fisicamente, ele tem limitações?

“Ele consegue emitir sons como ‘hum’, ‘oh’, e com o convívio você acaba entendendo o que ele quer dizer. Quando ele diz ‘oh’ eu sei que ele quer dizer ‘pró, então pergunto o que ele quer porque sei que é comigo que ele quer falar. Às vezes, parece que ele falou realmente a palavra porque os sons são bem similares à palavra que ele quis dizer. Ele usa óculos e apresenta um pouco de estrabismo, mas os dedos das mãos são normais e, embora tenha os pés tortos, utiliza botas de gesso que o ajudam a se equilibrar melhor.”

2º Como é o comportamento de João em sala de aula com você e a interação com os colegas?

“Os meninos interagem bem com ele. Tem horas que ele consegue ficar calmo, interage com os meninos, mas ele tem o ‘pavio curto’. Uma brincadeira que pra ele pareça violenta, ele revida na mesma hora. Tudo ele reage com tapa, com murro e até mesmo com a bota de gesso que ele utiliza para se locomover melhor. Esta bota foi feita para ele no Hospital Sarah, onde ele faz acompanhamento médico. Ele sabe que a bota causa dor no colega então ele chuta com toda a força. Outro dia eu fui impedi-lo de chutar um colega, e quando ele andou para trás, em minha direção a bota bateu na minha unha, ela descolou e caiu. Ainda está nascendo outra unha (ela mostra o dedo polegar do pé esquerdo). Foi uma dor danada! A gente tem que ter mesmo cuidado porque a brincadeira às vezes se transforma numa briga e ele não entende até onde vai a brincadeira e você faz uma brincadeira ‘assim’(uma brincadeira leve) e ele já faz com força [...] tem dias que ele fica muito agitado e agride outro colega. Aí eu reclamo com ele e ele diz que não foi ele que começou a briga. Ele se defende assim como todas as outras crianças.”

3º E as atividades? Ele as desempenha bem? Concentra-se para fazê-las?

“Ele é inquieto. Tem uma inquietude, não se senta... Quando senta é por dez minutos, no máximo, pra fazer alguma atividade e já se levanta. Aí ele não quer fazer mais nada e fica andando pela sala, pega os materiais dos colegas e joga longe. Ele é realmente bem agitado. Quando a mãe diz: ‘ele não tomou remédio hoje’, isso redobra.”

4º-E no cognitivo? Como ele está?

“Eu acho ele bastante avançado para o problema que ele tem. Às vezes, os alunos ditos ‘normais’ não têm o desempenho que ele tem. Ele entende tudo que a gente fala. Quando eu aplico uma avaliação eu sento e explico para ele como se faz e ele faz. Outro, que é dito ‘normal’, eu explico e não faz. Ele entende tudo, ele é muito inteligente, mas só faz a atividade quando quer. Outro dia ele fez uma atividade e eu até escrevi, durante a correção, que não o ensinei. Apenas orientei como ele faria e ele fez sozinho.”

5º-E a família dele, como se comporta diante desta dificuldade dele?

“A mãe e a irmã o protegem porque o consideram especial, e como não têm um conhecimento mais profundo pensam que é uma deficiência e o protegem demais. Esta irmã é adulta, casada inclusive, e parece que culpa a mãe pelo problema que o irmão tem. Quando acontece algo com ele na escola a mãe dele já fica preocupada com a opinião da irmã e no outro dia ela aparece lá e quer saber o que aconteceu. A mãe dele inclusive teve problemas com a professora do ano anterior porque ela queria entrar na sala e fazer as atividades por ele e a professora não permitiu. E ele sabe disso, e usa isso em seu próprio favor, quando não quer fazer algo que a gente pede. No dia em que eu passo uma atividade e ele diz que não vai fazer, não faz e eu já sei que vai ser o dia todo sem fazer nada. Eu já sugeri à mãe dele colocá-lo

também na Pestalozzi¹⁰, porque eu tenho os outros alunos e nem sempre posso dar muita atenção a ele por não ter tempo, eu não tenho uma ajudante de sala, se tivesse ela daria mais atenção a ele e quando ele se cansasse de uma atividade, já passaria para outra, porque o ideal seria que tivesse diversas atividades para ele, outros espaços, porque já é difícil para as outras crianças se concentrar das 8:00 às 12:00 dentro da sala, mesmo com intervalo, imagine para ele? Infelizmente não temos a escola ideal com suporte para essas dificuldades.”

6º-E o que você faz para contornar isso? Que estratégias você usa?

“Trabalho com o lúdico, uso jogos, e ele gosta muito de jogos, alfabeto móvel... Eu sento com ele e ele vai até o fim no jogo, mas com o colega ele fica mais tempo jogando. Às vezes acaba em briga, mas ele gosta de jogar, de pintar, gosta de olhar livros, às vezes ele não quer fazer a atividade, mas gosta de manusear o livro. Eu procurei na internet por páginas que falassem da síndrome e mandei um e-mail para a associação dos portadores, mas nunca obtive resposta.”

7º-Como é o acompanhamento que ele faz no Hospital Sarah?

“Ele vai com certa frequência, tem o acompanhamento da médica e de uma pessoa que observa o caderno com as atividades que ele faz na escola, inclusive eu tenho o número de telefone desta pessoa e ela me contou que no início a mãe de João não colaborava, pois não levava as atividades da escola para que ela visse, mas isto já foi solucionado. Esta pessoa conversa com João também com o intuito de avaliá-lo.

8º-E sobre a Pestalozzi, ele foi pra lá, a mãe chegou a levá-lo?

“Eu encaminhei e disse que se ele não pudesse ficar lá pela tarde, nós poderíamos ver a possibilidade de ele ficar metade da manhã aqui e a outra metade lá, porque seria bom para ele frequentar outros espaços de aprendizagem, com uma estrutura diferente, jogos próprios para ele, e quanto mais diversidade para ele, melhor. O processo de entrevistas foi demorado e ela conseguiu agora no final do ano, há umas duas ou três semanas, que ele começasse a frequentar a Pestalozzi pela

¹⁰ Instituição que trata de pessoas de diferentes idades que apresentam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem. Há uma unidade no mesmo bairro em que a escola está situada.

tarde. Eu perguntei uns 15 dias depois: e aí mãe, como é que está lá? E ela disse: ah, não estou levando mais não. Eu perguntei: por que, o que houve? E ela disse que ele não estava gostando, porque colocaram ele numa sala com muito adulto. E eu pensei: adulto? Porque sei que eles colocam crianças de uma mesma faixa etária. Mas ele disse que não queria ir, aí ela não levou mais. Sempre ela faz a vontade dele. Aí eu falei com a coordenadora daqui da escola, porque ela também foi entrevistada pela Pestalozzi, pra saber porque ele não quis mais frequentar a instituição. Aí ficamos sabendo que os meninos maiores bateram nele, porque ele foi agressivo, então eles revidaram. E a mãe dele foi se queixar com a coordenação de lá e a coordenadora disse que não se responsabiliza pelas atitudes de nenhum aluno porque todos são iguais. E ela queria fazer lá o que ela faz aqui, que ninguém toca a mão nele, mas ele bate nos outros. Eu já conversei com ela sobre esta superproteção, mas não tem jeito.”

9º- Isso é angustiante para o educador, não é?

“Eu fico angustiada. Já disse a ela que a minha preocupação é que ele vá para uma escola pública estadual, porque os adolescentes de hoje não são como os de antigamente, que eram todos amigos. Tenho medo de pegarem ele pra fazer alguma perversidade, de baterem nele, montarem um grupo pra cercá-lo fora da escola.”

Na entrevista, ficou clara a preocupação da docente com este excesso de proteção que a família da criança promove. Segundo ela, isto está coibindo seu desenvolvimento, e em vez de a família ajudá-la, sobretudo a mãe e a irmã, apenas a impede de vivenciar situações que proporcionariam seu crescimento, algo que é fundamental para qualquer ser humano, e principalmente para uma criança com dificuldades de aprendizagem.

3.3 Estratégias para crianças disgráficas

Como já foi citado no capítulo anterior, para evitar a disgrafia é necessário que os docentes não apenas exijam correção e legibilidade quanto à ortografia, mas também que atentem para detalhes como a grafia correta das palavras, a correta utilização dos espaços, a forma das letras, a uniformidade do traçado, os ligamentos, etc.

É importante que a criança atente para o formato diferenciado que cada letra possui. Cinel (2003, p. 22) descreve o quanto é importante que o professor enfatize o traçado correto das letras, pois:

- Se o aluno não fecha o círculo do **a**, pode-se lê-lo como **u** ou **ce**;
- Quando não fecha o círculo do **d**, pode-se lê-lo como **cl** ou **el**;
- Alguns alunos escrevem **e** por **i**; outros escrevem **n** como **u**;
- Alguns alunos podem adquirir o hábito de escrever **rr** como **u** ou como **n**, etc.

Muitas vezes o educando traça as letras incorretamente devido ao abuso das cópias, ou pela necessidade de copiar apontamentos muito rapidamente pelo excesso de conteúdo durante a aula. Não raras vezes também se observa a falta de orientação dos docentes.

Outro critério importante na hora de escrever é o da uniformidade. A letra cursiva apresenta quatro características no traçado em relação à linha:

- Só há uma letra cujo traçado sobe e desce – **f**;
- Há seis letras com haste ascendente – **b, d, h, k, l, t**;
- Há seis letras com haste descendente – **g, j, p, q, y, z**;
- Há 13 letras que chamamos de pequenas- **a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, w, x**.

Obedecer a estas características durante a escrita é garantir a uniformidade do traçado, além da legibilidade.

O espaçamento é mais um importante fator que contribui para a legibilidade. É preciso verificar:

- Se há espaço entre uma letra e outra, na palavra;
- Se há espaço entre uma palavra e outra;
- Se há espaço entre uma frase e outra;
- Se há espaço entre parágrafos.

Quando o professor escreve no quadro de giz deve estar sempre atento aos espaços entre as palavras, a fim de evitar que as crianças que estão afastadas do

quadro percebam uma palavra como continuação da outra. Um espaçamento mal feito prejudica a leitura e, conseqüentemente, influencia negativamente a escrita.

Na letra cursiva, os ligamentos também são fatores importantíssimos para a legibilidade: as letras que compõem uma palavra devem ser ligadas entre si. A omissão de ligamentos provoca no leitor uma tendência à leitura de uma palavra por partes, simulando diferentes palavras. Em se tratando de crianças que lêem o que o professor escreve no quadro de giz ou em folhas xerografadas, a omissão de ligamentos pode contribuir para a ilegibilidade. O aluno, geralmente, escreve como o professor ensina.

A letra cursiva de uma pessoa destra se apresenta ligeiramente inclinada para a direita. Isto favorece a leitura. Para que a letra fique inclinada para a direita, deve-se inclinar o papel no qual se vai escrever levemente para a esquerda. Crianças que escrevem com a mão esquerda deverão inclinar o papel para a direita.

No momento em que a criança passará de um sistema de escrita para outro (da letra de forma para a letra cursiva) o docente deverá ter maior atenção e trabalhar em comum acordo com os alunos, de forma cuidadosa, pois a letra cursiva tem maior complexidade de movimentos do que a letra de forma.

Cada educando dentro da sala de aula merece uma atenção especial durante este momento da aprendizagem. Pequenas dificuldades devem ser observadas para não prejudicar a criança em sua trajetória escolar. O uso de cadernos de caligrafia, já criticado por alguns, é recomendado hoje por diversos especialistas por estimular a criança a escrever com legibilidade, clareza e rapidez, necessárias no cotidiano escolar.

Alguns sinais são bastante claros para que o docente perceba indícios de disgrafia em seus alunos:

- Rigidez no traçado – o aluno pressiona demasiado o lápis contra o papel;
- Relaxamento gráfico – o aluno pressiona debilmente o lápis contra o papel;
- Impulsividade e instabilidade no traçado – o aluno demonstra descontrole no gesto gráfico; o traçado é impulsivo, apressado, confuso, com a escrita irregular e instável;
- Lentidão no traçado – o aluno demonstra um traçado arrastado, lento, tornando evidente um grande esforço de aplicação e controle;

- Dificuldades relativas ao espaçamento – o aluno deixa espaço irregular (pequeno ou grande demais) entre letras, palavras; não respeita margens; amontoa letras;
- Dificuldades relativas à uniformidade – o aluno escreve com letras grandes demais (macrografia) ou pequenas demais (micrografia) ou mistura ambas; mostra desproporção entre maiúsculas e minúsculas e entre as hastes;
- Dificuldades relativas à forma das letras, aos ligamentos e à inclinação – o aluno apresenta deformação no traçado das letras; evidencia falta de ligamentos entre elas; inclina demasiadamente as letras para a esquerda, para a direita ou para ambas as direções.

O professor pode utilizar uma ficha de coleta de dados para registrar a dificuldade de cada aluno visando um melhor planejamento das aulas para que as crianças consigam gradativamente superar suas dificuldades. Uma vez que o docente tenha identificado as dificuldades de cada criança, ficará muito mais fácil buscar atividades favoráveis ao aprendizado de cada uma.

Atividades lúdicas também têm importante papel no tratamento de crianças disgráficas. Segundo a orientação de Raquel Caruso no site Educajá (acesso em 01/11/2010):

É importante que o indivíduo seja estimulado a realizar exercícios para o ombro, como movimentos de abrir e fechar com o brinquedo vai e vem e bolas; cotovelo (peteca), punho, mão e dedos. Estes exercícios poderão ser feitos utilizando técnicas de percepção corporal, como, por exemplo, relaxamento, massagens, prancha de equilíbrio e com a utilização de alguns materiais (argila, massinha, tinta, jogos).

Logo após isso, o docente deverá trabalhar exercícios de grafismos em sala de aula, como desenhos que vão diminuindo gradativamente de tamanho na medida em que a criança desenvolve habilidade e destreza para desenhar e escrever, e gestos no sentido vertical para ajudá-la a segurar melhor o lápis, utilizando giz de cera, canetas hidrocor, pincéis, lousa e papel.

É indispensável também, por mais que o educador se empenhe em ajudar seu educando, que a criança disgráfica seja encaminhada ao fonoaudiólogo, tão logo se identifique a disGRAFIA. A avaliação que este profissional fará pode evitar o fracasso escolar, desde que seja feita a tempo.

O docente deve também procurar sempre o apoio dos outros profissionais da escola, e o diálogo com a família de qualquer criança, em especial daquelas que têm dificuldades de aprendizagem. Esse contato viabiliza a troca de informações sobre a criança e facilita a superação de obstáculos pela criança e por todos que estão comprometidos com seu processo de aprendizagem.

4 CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM VOLTADA PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES

Em primeiro lugar, é necessário esclarecer o conceito de avaliação. Avaliação é o processo pelo qual se atribui valor a algo ou alguém, utilizando-se critérios previamente estabelecidos. Avaliação da aprendizagem é, portanto, todo meio formal ou informal de verificação dos conhecimentos adquiridos pelos educandos durante o seu processo de aprendizagem. É um importante recurso pedagógico que tem a finalidade de auxiliar educadores e educandos na busca constante da ampliação dos conhecimentos em função dos crescimentos pessoal e coletivo.

Segundo Luckesi (2005, p. 39), a avaliação da aprendizagem é muito confundida com exames. Para ele:

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar, equivocadamente, sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. [...] por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva; diversa dos exames, que são classificatórios, seletivos, excludentes.

A avaliação tem como função buscar o melhor resultado possível, dentro das possibilidades. Isto significa aceitar a realidade de forma natural. Ainda que o docente não disponha de um ambiente totalmente adequado para ministrar as aulas, trabalhe em uma escola da periferia, carente de recursos, e atenda em sua sala de aula crianças oriundas de famílias pobres, deve buscar em toda a sua prática, sobretudo no momento de avaliar seus alunos, fazer intervenções que beneficiem os educandos.

De acordo com Luckesi (2005, p. 41), “[...] avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está.” Para este autor, é papel do avaliador e não do objeto da avaliação, acolher a realidade, pois

ele é “o adulto da relação avaliativa.” Se o educador e avaliador recusar ou excluir uma pessoa desde o início, ou se julgá-la previamente, torna-se impossível fazer uma avaliação.

Dois processos constituem o ato de avaliar: diagnosticar e decidir. Ambos estão ligados entre si e são impossíveis de se separar. Diagnosticar significa conhecer para decidir. A partir dos dados coletados e qualificados é que se chega ao diagnóstico. O diagnóstico se dá através de duas ações: a constatação do objeto e a qualificação do objeto da avaliação. Segundo Luckesi (2005, p. 43):

Constatar é configurar o estado, forma ou modo de ser de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas. A constatação produz uma descritiva do objeto do ato do conhecimento.

A constatação é o que dá a certeza da configuração daquilo que está sendo avaliado. Sem ela a avaliação não pode acontecer. É através dela que se organizam os subsídios para a qualificação. Qualificar é atribuir qualidade, positiva ou negativa, ao objeto da avaliação. Esta qualificação é determinada por padrões e critérios previamente estabelecidos em função da finalidade que se aplica ao objeto da avaliação. As características do objeto descritas durante a constatação são comparadas aos critérios de avaliação preestabelecidos. Se houver compatibilidade entre as características e os critérios, a qualificação será positiva; se não houver, será negativa.

E como garantir um bom procedimento avaliativo? Primeiro, é fundamental delimitar três pontos principais para o processo de constatação: os dados relevantes, os instrumentos e a utilização dos instrumentos. Os dados relevantes ou essenciais são aqueles colocados desde o início, nos planejamentos de ensino, a partir da corrente pedagógica assumida pela escola, e que nortearam as práticas educativas nas aulas.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados devem ser adequados ao tipo de habilidade que se quer avaliar; aos conteúdos planejados e aos realizados no processo de ensino; adequados na linguagem, clareza e precisão da comunicação; e adequados ao processo de aprendizagem, buscando facilitar a aprendizagem do educando, reforçando o que ele aprendeu.

O uso dos instrumentos deve ocorrer de forma a coletar dados sobre a aprendizagem dos educandos e não como recurso de controle disciplinar, como ocorre muitas vezes na prática de vários docentes. A aplicação dos instrumentos tem que ser cuidadosa para que os discentes não entendam mal o seu uso e os seus objetivos. Afinal, a má interpretação dos instrumentos utilizados na avaliação pode comprometer todo o processo avaliativo, causando distorções na perspectiva do professor-avaliador.

A grande questão é o que se fará com os resultados da qualificação. É necessário que o avaliador se posicione com relação ao objeto e tome uma decisão sobre ele. A grande função do ato de avaliar é esta: oferecer dados concretos que auxiliem o avaliador na tomada de decisão sobre o objeto avaliado. No caso específico do docente, a avaliação dos discentes o fará tomar decisões acerca da sua prática. Se o desempenho do educando foi bom na avaliação, ele terá uma atitude. Se não for satisfatório será necessário fazer intervenções que quase sempre culminarão em mudanças.

A partir de estudos de diversos autores como Tyler, Ragan e Ausubel, sobre a função da avaliação, conclui-se que ela possui três funções básicas (SOUSA, 1995, p. 37):

- Diagnosticar o reconhecimento do aluno com relação aos seus interesses, necessidades, conhecimentos e/ou habilidades, diante dos objetivos propostos e a identificação das causas das dificuldades de aprendizagem;
- Retroinformar: verificação dos resultados durante ou no final de cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, a fim de replanejar o trabalho docente com base nas informações obtidas;
- Favorecer o desenvolvimento individual e estimular o crescimento do educando, para melhorar seu autoconhecimento e para que o mesmo desenvolva a capacidade de fazer uma autoavaliação.

Para se obter uma avaliação justa, que não seja fruto de uma visão unilateral, deve-se refletir sobre ela, que deve ser o resultado de um diálogo entre professores, administradores, alunos e dos próprios pais e/ou responsáveis. Todos em conjunto

devem decidir os objetivos e finalidades da avaliação, de que forma será realizada, quais instrumentos serão utilizados e os parâmetros para análise dos resultados, além do mais importante: o que será feito com os resultados obtidos.

Fonseca (1984, p. 366) traz uma visão interessante da função da escola:

A escola não se pode limitar, com a sua metodologia, a preparar os mais dotados e a segregar os menos dotados. [...] a escola cria sim, problemas mentais e emocionais aos menos dotados, exatamente aqueles que deviam ser compensados pelas drásticas condições sociais da sua evolução psicobiológica pré-escolar.

O educador deve, sobretudo, ter em mente que a avaliação não é apenas uma verificação dos conhecimentos que ele “transfere” para o educando durante as aulas. Esta ideia de avaliação advém de uma concepção “bancária” da educação, como dizia Paulo Freire. É uma visão que impede que os educandos desenvolvam uma consciência crítica acerca dos conhecimentos que adquirem e do mundo que os cerca.

Há diversas formas bem-sucedidas de avaliar os educandos, sem necessitar dos exames, já tão criticados por causar ansiedade e medo nos discentes, e acabar por induzir-lhes ao erro, mesmo quando conhecem bem os conteúdos ali postos à prova. Um método bastante utilizado hoje em várias escolas é o portfólio. Através dele, o docente faz uma avaliação processual dos seus discentes, pois ele é construído ao longo de todo o ano letivo. Ele se torna um arquivo pessoal de cada aluno, para onde vão todas as atividades desenvolvidas, permitindo que educador e educando possam sempre voltar às atividades desenvolvidas como auxílio para atividades posteriores.

Como a avaliação deve ser o mais abrangente possível, para que o educando possa ser beneficiado pelos seus resultados, é necessário que a família participe deste processo, colaborando junto à escola para o melhor desenvolvimento do educando. Um meio de incluir a família no processo avaliativo é através da entrevista de anamnese.

A entrevista de anamnese é realizada com os pais da criança que está sendo avaliada, com o intuito de reunir o maior número de informações possíveis sobre ela, seu desenvolvimento até então, sobre o seu convívio familiar e suas relações fora da escola. Através da anamnese é possível identificar se as dificuldades da criança têm origem dentro ou fora da escola. De acordo com Bassedas et al (1996, p. 35):

Para que a criança tenha uma boa adaptação na escola, sentindo-se cada vez mais segura e dando um sentido às atividades que realiza, é importante que a família tenha e mostre uma certa confiança na escola, sinta tranquilidade quando deixa o seu filho, demonstre interesse e curiosidade e valorize as suas aquisições e avanços.

Através desta concepção pode-se depreender que o sucesso escolar está intimamente ligado à relação entre a família e a escola do educando. Se esta relação for boa, haverá maior chance de o processo educativo ser bem-sucedido; se for uma relação ruim, provavelmente implicará em consequências negativas para a criança, que poderão significar no decorrer da sua vida escolar o aparecimento de dificuldades de aprendizagem. Cabe à escola e à família manter a qualidade desta relação, em prol do melhor desenvolvimento da criança em questão.

Mas o processo avaliativo compreende também outra vertente, que é o acompanhamento. Neste momento, o educador verifica se as intervenções feitas durante o processo estão surtindo efeito ou não. É uma etapa constante em todo o processo, e é nela que o educador tem o *feedback* positivo ou negativo dos seus educandos.

4.1 Como avaliar crianças disléxicas

A avaliação para este grupo específico deve viabilizar que o docente perceba se há problemas na linguagem expressiva da criança (erros, omissões ou outras dificuldades de conversação ou de interação). Além disso, é fundamental perceber se a criança tem dificuldade em compreender a fala, o que é visível se ela parece não entender instruções ou perguntas. Segundo Farrell (2008, p. 34):

Além de identificar dificuldades, a avaliação pode fornecer informações capazes de sugerir estratégias que ajudarão a criança a aprender ou identificar estratégias que ela já utiliza. Por exemplo, a avaliação pode indicar o modo de *input* (verbal, escrito ou visual) que parece facilitar a compreensão.

Sabe-se que uma criança disléxica pode ter sua dificuldade de aprendizagem confundida com outras dificuldades, ou ainda, na pior hipótese, ser considerada culpada por não conseguir corresponder às expectativas da escola e da própria família, para a faixa etária da turma à qual pertence. Um processo avaliativo, que

abrange vários aspectos da criança, tais como o seu comportamento junto ao professor e aos colegas, em detrimento do uso dos exames tradicionais, facilita o correto diagnóstico da dislexia, favorecendo a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo-avaliativo, no sentido de buscar novos meios que viabilizem uma melhor prática para ajudar esta criança a superar seus limites.

Na escola, deve haver adaptações com a intenção de atender melhor, e mais adequadamente, a estes indivíduos; a adoção de um programa específico de alfabetização para crianças disléxicas é provavelmente um dos primeiros passos que a escola deve dar no sentido de acolher e atender às necessidades educacionais deste público específico. Antes disso, é preciso que a instituição prepare seus profissionais docentes para que saibam diagnosticar corretamente as dificuldades de aprendizagem dos seus educandos. O método de avaliação adotado tem uma relevância importantíssima neste sentido.

Na concepção de Shaywitz (2006, p. 110):

O diagnóstico da dislexia reflete uma dificuldade inesperada de leitura em uma pessoa de determinada idade, inteligência, nível de escolaridade ou profissão. É um diagnóstico clínico que tem como base uma síntese já ponderada de informações - do histórico escolar da criança (ou do adulto), das observações de sua fala e leitura e dos testes de leitura e linguagem.

Para esta autora, a análise do histórico da criança deve ser realizada com maior atenção porque é ele que traz as informações mais importantes acerca do indivíduo que está sendo avaliado. Se a família tem um histórico de dificuldades de aprendizagem, por exemplo, isto terá relação com o desenvolvimento e a aprendizagem deste mesmo indivíduo. A avaliação, segundo ela mesma refere, “deve ser elaborada para atender o indivíduo, de modo que ela reflita a expressão dos problemas adequados à sua idade e nível de escolaridade”. (Shaywitz, 2006, p. 110)

Há três passos no processo de avaliação, com vistas ao diagnóstico da dislexia:

1. Selecionar um texto de acordo com a idade e a escolarização da criança;
2. Buscar indícios a fim de comprovar que apesar da capacidade de aprendizagem, a criança avaliada apresenta, verdadeiramente, uma dificuldade em compreender aquilo que lê;

3. Apontar o contraste entre as funções da linguagem que não sofrem modificações relevantes em uma criança disléxica, e alguma possível deficiência fonológica restrita.

O principal a se observar nos testes de leitura, é que há uma diferença entre decodificar palavras e compreendê-las; para que uma criança seja considerada disléxica, é preciso que se identifique que mesmo na leitura precisa existe uma falta de fluência, que significa que a criança leu, mas não entendeu o que foi lido, o que se torna um obstáculo evidente para a sua aprendizagem.

Outra medida utilizada nos testes para verificação da dislexia é pedir que a criança leia palavras que não existem, ou seja, palavras que ela jamais poderia ter lido e memorizado. O objetivo disso é verificar se a criança tem capacidade de “decodificação fonológica”, se consegue estabelecer uma conexão entre letras e sons. Este é considerado o melhor método para identificar a ausência ou presença dessa capacidade nas crianças.

Depois, é solicitado que a criança faça leitura silenciosa de algum texto, o que vai permitir que se perceba seu nível de compreensão, independente da pronúncia das palavras, além disso, ela poderá compreender uma palavra através do contexto em que ela está situada, mesmo que não tenha conseguido decodificá-la isoladamente. Neste teste, leitores disléxicos costumam apresentar melhor desempenho do que na leitura de palavras isoladas.

Os testes de leitura oral permitem que se percebam todos os obstáculos que um leitor disléxico encontra durante a leitura de um texto, pois ele é obrigado a pronunciar todas as palavras, o que deixa bastante claras suas limitações quanto à sua capacidade de leitura. Vários pontos podem ser observados e interpretados como características de um leitor disléxico; é possível notar: a pronúncia de palavras misturadas ou inventadas, a omissão de palavras constantes no texto, a falta de cadência ou inflexão na leitura. Mesmo que o indivíduo possua um excelente desempenho em outras atividades, estas características na leitura revelam a falta de domínio na relação entre letras e sons.

Há uma lista de características reveladas pelos testes que possibilitam um diagnóstico preciso sobre a dislexia. Shaywitz (2006, p. 111) aponta as seguintes:

- Dificuldades de ler palavras isoladas;

- Dificuldade em decodificar palavras sem sentido ou desconhecidas;
- Compreensão de leitura geralmente superior à decodificação das palavras isoladas;
- Leitura oral imprecisa e trabalhosa;
- Problema ao ler palavras funcionais;
- Leitura lenta;
- Ortografia deficiente.

Após a confirmação das dificuldades de leitura, é preciso identificar a capacidade de aprendizagem do indivíduo. Isto é possível se for observado o histórico do seu desenvolvimento, tanto na escola, como em outras atividades desenvolvidas fora dela. Neste momento a escuta de relatos familiares contribui bastante para que se conheçam os problemas que o educando avaliado tem enfrentado e em quais atividades ele tem se destacado. Entrevistas e um trabalho de observação complementam a coleta destes dados.

Obviamente, um processo avaliativo como esse não poderia ser realizado apenas pelo docente, nem mesmo com a ajuda da coordenação pedagógica da escola. As informações fornecidas pela família são referências preciosas sobre o sujeito que está sendo avaliado e seu desenvolvimento até então. Sua participação e colaboração no processo são um diferencial importantíssimo.

O próprio educando e a visão que ele tem de si mesmo são determinantes no momento em que ele é avaliado. Suas opiniões devem ser consideradas, pois ele é a pessoa mais interessada em conhecer suas dificuldades com a finalidade de superá-las. Nos casos em que a criança apresente baixa autoestima e complexo de inferioridade, é indispensável um acompanhamento psicológico com o intuito de minimizar as consequências destes problemas emocionais para a própria criança.

4.2 Como avaliar crianças com Síndrome de Moebius

Levando em consideração que o ato de avaliar é primeiro o ato de acolher o objeto da avaliação com todas as suas características e, caso haja dificuldades, o olhar do educador sobre a criança que tem síndrome de Moebius deve ser tolerante, embora nunca se deva sentir “pena” de uma criança pelas dificuldades que ela venha a apresentar. Sabe-se que uma criança que porta esta síndrome não tem

nenhum déficit cognitivo e por isso mesmo é capaz de desenvolver qualquer atividade proposta em sala com um desempenho correspondente ao de toda a turma.

Segundo os dados coletados na Escola Municipal Simões Filho, a criança com a síndrome, que cursa o 3º ano do ensino fundamental I, desenvolveria corretamente todas as suas atividades se não fosse o fato de que é uma criança indisciplinada por conta do comportamento passivo da família diante de suas vontades. Por este motivo, muitas vezes não termina a atividade proposta pela professora, o que dificulta a sua avaliação. Ainda assim, a professora consegue perceber a evolução da aprendizagem deste menino, que, segundo ela mesma, consegue fazer o dever corretamente sozinho enquanto muitos dos seus colegas, rotulados como alunos “normais” não conseguem fazê-lo.

Refletindo sobre isso, compreende-se a influência da família, que pode ser positiva ou negativa, no processo educativo e avaliativo da criança. Para Fernandez (1991, p. 134):

Nossos conhecimentos de teoria psicopedagógica nos ensinam que o aprender de um sujeito com problemas de aprendizagem transforma-se em um acionar perigoso, porque implica encontrar transgressivamente algo escondido.

O que pode estar escondido nas entrelinhas é justamente a postura da família diante de uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, a ignorância dos familiares sobre o problema que a criança apresenta cria um obstáculo à aprendizagem da mesma, pois a família geralmente acredita que a criança em questão tem alguma deficiência (e sabe-se que uma criança com DA não é, definitivamente, uma criança deficiente), que não pode ser tratada como as outras porque é especial e esta diferenciação, após determinado tempo, se revela nociva, principalmente nos primeiros anos da vida escolar, quando a criança se depara com seus colegas e começa a relacionar-se com eles.

Nos casos em que a família não tem conhecimento mais profundo sobre a dificuldade da criança, um meio de informá-la melhor é através de reuniões com a coordenação pedagógica da escola, em que se pode mostrar o desenvolvimento do discente, a prática docente e seus resultados, e deve-se também orientá-la sobre como proceder em casa, no auxílio para que a criança realize as atividades propostas pela escola.

O processo de avaliação de uma criança com síndrome de Moebius pode acontecer quase da mesma forma que ocorre com as outras crianças da turma. Embora haja dificuldade quanto à fala, ela pode se comunicar de outras maneiras, e como não há nenhum déficit cognitivo, a própria criança encontra seus meios para se expressar. No caso analisado, na Escola Simões Filho, a professora relatou que o menino que porta esta síndrome se comunica emitindo sons, que, através do convívio, são facilmente interpretados. Mas, para manter uma comunicação mais clara e dinâmica, o uso de Libras – Linguagem Brasileira de Sinais, poderia ajudar bastante as crianças que portam esta síndrome.

O acompanhamento realizado por outros profissionais, tais como o fonoaudiólogo, e o psicólogo, deve também ter o caráter de fornecer informações para o corpo docente da escola, assim como acontece no sentido inverso. Para Fonseca (1984, p. 373):

A escola deve poder contar com professores e consultores especializados nos domínios da leitura, da ortografia e do cálculo, e ao mesmo tempo, de psicólogos com formação educacional específica. [...] sem, no entanto, privar o professor de uma preparação psicológica mais profunda e implicadora.

Geralmente estes profissionais recorrem à família da criança ou à própria escola com a finalidade de conhecer a rotina escolar da criança, suas atividades, para que a partir disso possa reunir informações que fomentem suas intervenções. Se a escola estabelece um diálogo próximo com outros profissionais envolvidos no tratamento da criança com síndrome de Moebius, as chances de melhorar sua práxis pedagógica em relação a ela aumentam consideravelmente.

O profissional docente que avalia crianças que possuem síndrome de Moebius não pode deixar de ter uma postura inclusiva, nem deixar de realizar uma avaliação dialógica, que inclua outros funcionários e professores, criando uma atmosfera agradável no ambiente escolar. É bom lembrar que a própria condição física da criança, uma vez que ela não possui mímica facial, contribui para que sua subjetividade fique implícita, sendo mais difícil compreendê-la, embora seja uma característica de quase todas as crianças, expressar emoções de modo espontâneo.

A própria criança portadora da síndrome de Moebius deve ter consciência de que suas limitações não constituem obstáculos intransponíveis à sua aprendizagem. Ela deve tomar conhecimento de maneiras possíveis de facilitar a sua comunicação.

A aprendizagem de Libras, como já foi dito, a realização de exercícios recomendados por fisioterapeuta ou por outro profissional com o objetivo de melhorar a coordenação motora, enfim, tudo que facilite seu desempenho nas atividades propostas pelo docente no cotidiano escolar.

4.3 Como avaliar crianças disgráficas

Nas sociedades grafocêntricas, a escrita é, geralmente, muito valorizada, e não dominá-la com certa precisão significa, de certa forma, ficar à margem da sociedade. Mesmo quando o indivíduo frequenta a escola regular, a disgrafia pode significar para ele o total fracasso escolar, e tornar-se um obstáculo para o seu ingresso no nível superior ou mesmo no mercado de trabalho. Na visão de Rodrigues e colaboradores (2008, p. 221):

A boa caligrafia exige, entre outras coisas, controle motor fino, integração visuo-motora, planejamento motor, propriocepção¹¹, percepção visual, atenção sustentada e consciência sensorial dos dedos. Falhas podem resultar em caligrafia ilegível e comprometer o desempenho acadêmico da criança.

Um dos fatores mais relevantes desta questão é que, em muitos casos, a disgrafia nem mesmo chega a ser diagnosticada. Muitos docentes nem mesmo conhecem o conceito de disgrafia e rotulam seus discentes, como incapazes, ou distraídos, o que acaba prejudicando os educandos em sua autoestima e na visão que têm de si mesmos.

É evidente que, nas escolas públicas, torna-se muito mais difícil que um docente identifique dificuldades de aprendizagem devido a vários fatores: turmas numerosas, crianças que ingressam muito tarde na escola e têm seu desenvolvimento cognitivo prejudicado, falta de estrutura escolar adequada, que dificulta o bom andamento das aulas, ausência de um programa de formação continuada para os professores, enfim, uma série de fatores que, reunidos,

¹¹Propriocepção ou Cinestesia é o termo utilizado para nomear a capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às demais, sem utilizar a visão.

representam um obstáculo para que a criança disgráfica supere seu problema e tenha uma trajetória escolar bem-sucedida.

Nesta perspectiva pode-se deduzir que para avaliar melhor uma criança disgráfica, ou uma criança que possua qualquer outra DA, é preciso que haja todo um contexto favorável ao seu redor, ou seja, uma série de fatores ambientais e sociais e até mesmo econômicos que propiciem seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

O papel da família é muito relevante no momento em que é diagnosticada a disgrafia. Se já é indispensável a ela participar ativamente do processo educacional da criança, quando esta não apresenta nenhuma dificuldade de aprendizagem, no momento em que se percebe uma DA, a compreensão e o apoio da família se fazem imprescindíveis. Quando a família não compreende o problema de uma criança, é comum rotulá-la e fazer comparações entre a sua trajetória escolar e a de seus irmãos ou primos que não apresentam nenhum problema. A imagem que a criança tem de si mesma fica gradativamente prejudicada e isto pode causar danos irreversíveis ao seu desenvolvimento, tanto na escola como fora dela.

A escola tem a função de se comunicar com a família dos seus educandos também por este motivo. Nas classes mais desfavorecidas, é comum que famílias inteiras se constituam de analfabetos funcionais, e isto torna ainda mais difícil a sua compreensão diante de qualquer problema apresentado pela criança. Porém, se a escola não consegue ela mesma diagnosticar um problema na aprendizagem de seus discentes, provavelmente não fará nenhuma intervenção junto a ela ou à sua família.

Alves e outros autores (webartigos, acesso em 11/11/2010) citam resultados de uma pesquisa realizada pelos estudantes do curso de Letras da Universidade do Vale do Acaraú (UVA), no estado do Ceará, que revela que vários professores da região onde se situa esta universidade nem sequer sabiam o que significa o termo disgrafia; “[...] havia casos, inclusive de diretores, que não tinham o mínimo conhecimento acerca do problema.” E esta é uma realidade comum, em várias escolas, o que torna o problema da disgrafia ainda mais grave para os educandos, pois se não for diagnosticado um problema como este, provavelmente jamais será tratado da forma correta, e muito menos se verá solução para ele.

É óbvio que o profissional docente tem uma função principal no processo educativo, assim como a família de cada educando. Porém, em casos nos quais se

diagnosticam DA, fica clara a necessidade de se ter um acompanhamento de outro profissional, como um fonoaudiólogo, um psicólogo ou um psicopedagogo. Cada um deles age de uma forma específica, dentro do seu campo de estudo, mas suas intervenções poderão ser de grande valia para a criança, a família, e para a própria escola, onde o progresso da criança poderá ser observado de maneira mais nítida.

Um psicopedagogo, por exemplo, procura de forma investigativa, encontrar indícios que levem até a origem da dificuldade enfrentada pela criança. Muitas vezes, aquilo que fica oculto na sala de aula, aos olhos do docente, é facilmente notado durante um jogo no consultório psicopedagógico, em uma intervenção feita pelo psicopedagogo, ou às vezes, na própria entrevista de anamnese, realizada com a família, nas primeiras visitas àquele profissional.

O próprio educando tem que entender o problema que possui para poder colaborar com a escola e interagir positivamente com sua família. Será muito mais fácil superar as suas dificuldades de leitura e escrita, assim como qualquer outra, se conhecer e entender seu próprio problema, ao invés de simplesmente perceber que os adultos ao seu redor discutem sobre algo que tem relação com o seu desempenho, mas sem saber exatamente do que se trata.

A autoestima de uma criança disgráfica pode estar de uma forma geral abalada, devido a vários incidentes no cotidiano escolar. É comprovado que a disgrafia é uma forma de a criança “camuflar” erros que possam ser percebidos pelo docente no momento da correção das atividades. Se a criança passa por isso durante anos da sua vida escolar, sem que haja alguma intervenção no sentido de ajudá-la, chegará o momento em que se julgará incapaz de realizar qualquer atividade escrita e pode ser que isto seja o primeiro passo para que desista da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre as dificuldades de aprendizagem é possível compreender que muitos dos problemas enfrentados pelas crianças em idade escolar têm origem antes mesmo do seu ingresso na escola. O ambiente social desfavorável à aprendizagem, pouco estimulante do ponto de vista cognitivo, implica consequências negativas para os educandos desde muito cedo. Aprender a ler e escrever não é um processo que se inicia isolado, durante os primeiros anos de escolarização. O ambiente em que a criança vive e as pessoas com as quais se relaciona são agências e agentes de letramento. Nas populações de baixa renda, infelizmente, as referências de linguagem escrita são muito mais restritas, embora não sejam inexistentes.

A importância que a família atribui à escola e o seu nível de instrução e escolaridade também representam um diferencial na trajetória escolar dos educandos, pois muitos pais e mães, por falta de conhecimento mesmo e não com intenção de prejudicá-los, consideram que o mau desempenho escolar dos seus filhos é reflexo de uma falta de interesse deles próprios, o que torna seus problemas cada vez mais graves. As dificuldades de aprendizagem são também frequentemente confundidas com deficiências, pelas famílias e pelos próprios educadores. Isto também costuma gerar rótulos que reforçam que as crianças com dificuldades de aprendizagem são incapazes de aprender.

O papel do professor, enquanto educador é muito mais do que simplesmente transferir conhecimentos, mas constitui a difícil tarefa de acolher seus educandos, com as suas dificuldades, diagnosticar seus problemas e buscar formas de ajudar a superá-los, mesmo que seja difícil para a criança. Infelizmente, a má-formação dos docentes e a falta de programas de formação continuada para os professores em exercício costumam deixar os educadores sem ferramentas para diagnosticar corretamente as dificuldades de seus alunos.

A própria prática docente, quando não é lúdica, é repetitiva, excessivamente conteudista, em que há abuso das aulas expositivas, em detrimento de atividades diversas fora dos limites da escola, torna-a uma obrigação indesejada pelas crianças, mesmo quando não possuem dificuldades de aprendizagem. Muito pior é esta escola para aqueles que precisam de maiores estímulos para alcançar o desempenho esperado. O docente tem de ser, além de competente, criativo para

saber agir diante das mais inusitadas situações que uma sala de aula é capaz de proporcionar.

Duas das dificuldades de aprendizagem abordadas neste trabalho monográfico (dislexia e disgrafia) estão presentes no cotidiano de muitas escolas, porém, na maioria delas, sobretudo nas públicas, tais problemas são simplesmente ignorados, e as crianças continuam a ser responsabilizadas pelo fracasso escolar, uma questão que deveria ser mais discutida entre os profissionais da educação, pois sem uma reflexão sobre isto é bem provável que jamais aconteçam mudanças.

A síndrome de Moebius, apesar de ser muito menos comum, é uma realidade que não deve ser ignorada, pois o número de crianças afetadas pela síndrome tem aumentado nos últimos anos, o que significa que em breve será muito mais comum encontrar crianças com esta dificuldade na escola. Os estudos sobre esta síndrome, no campo da educação, ainda são poucos, o que leva a um despreparo maior dos docentes para acolher alunos com esta dificuldade.

Pode-se depreender, ainda, depois deste estudo, que a escola sozinha não é capaz de ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem a solucionar os seus problemas. O apoio de profissionais da saúde, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas, psicopedagogos, que trabalhem em parceria com os docentes dessas crianças, é de fundamental importância para que o processo educativo seja bem-sucedido.

O ato de avaliar tem o objetivo de reunir informações sobre o objeto da avaliação, buscando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, e isto tem de ser feito da forma mais acolhedora e imparcial, para que se obtenham os resultados mais fiéis à realidade. No caso da escola, a avaliação deve ser dialógica e processual. Não se quer dizer com isto que os exames devam ser banidos da sala de aula. Apenas não devem ser usados como único instrumento avaliativo.

Muito precisa ser feito ainda para que a escola se torne mais acolhedora, principalmente para aqueles que reconhecem nela sua única chance para ter uma vida melhor. Isto é difícil, porém não é impossível, e será uma realidade mais próxima no momento em que a teoria e a prática se transformarem um produto indissociável, fruto de reflexões daqueles que se colocam a serviço de uma educação de qualidade, que contemple a todos, independente da sua origem, das suas limitações ou das suas dificuldades.

REFERÊNCIAS

AZENHA, M^a da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo. Editora Ática. 2004.

BASSEDAS, Eulália et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

CINEL, Nora Cecília B. **Disgrafia: Prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita**. In: Revista do professor, Porto Alegre, abr./jun. 2003, p. 19-25.

CORREIA, L. M. **Alunos com NEE nas Classes Regulares**. Porto Editora.1999.

COUTINHO, M^a Tereza da Cunha & MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação**. Belo Horizonte. Ed. Lê. 1992.

FARRELL, Michael. **Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas: guia do professor**; tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre. Artmed, 2008.

_____. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do professor**; tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre. Artmed, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1988.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, Vítor da. **Uma introdução às dificuldades de aprendizagem**. Lisboa. Editorial Notícias. 1984.

FONTENELLE, Lucia, Araujo, Alexandra Prufer de Q.C. e Fontana, Rosiane S. **Síndrome de Moebius: relato de caso**. Arq. Neuro-Psiquiatr, Set 2001, vol.59, nº 3B, p.812-814. ISSN 0004-282X

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.1970.

FREITAS et al. **Síndrome de Moebius: um relato de caso clínico**. In: Revista de odontologia da Universidade Cidade de São Paulo. 2006, set-dez. p. 297-302

GOULART, Cecília M. A. **Letramento e leitura da literatura**. Rio de janeiro. Universidade Federal Fluminense. 2003.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre. Artmed, 2001.

JOSÉ, Elisabete da Assunção e COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo. Ed. Ática. 2000.

LIMA, Tereza Cristina Ferraz de e PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Dificuldade de aprendizagem: principais abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no LILACS de fonoaudiologia no período de 2001 a 2005**. *Rev. CEFAC* [online]. 2007, vol.9, n.4, pp. 469-476. ISSN 1516-1846.

LUBISCO, Nídia M. L. VIEIRA, Sonia C. e SANTANA, Isnaia V. **Manual do estilo acadêmico**. Salvador, EDUFBA, 2008.

MENDONÇA, Onaide S. e MENDONÇA, Olímpio C. **Alfabetização: método sociolingüístico**. São Paulo. Cortez, 2007.

MOREIRA, Ana Tereza Ramos et al. **Síndrome de Moebius associada a artrogrifose: relato de caso e revisão da literatura**. *Arq. Bras. Oftalmol.*, Nov2001, vol.64, nº 6, p.576-579. ISSN 0004-2749

MOREIRA, Marco Antônio (1999). **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CASTRO, Maria José Martins Gomes de e CIASCA, Sylvia Maria. **Relação entre indícios de disgrafia funcional e desempenho acadêmico**. *Rev. CEFAC* [online]. 2009, vol.11, n.2, pp. 221-227. Epub 05-Dez-2008. ISSN 1516-1846

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. Cortez Editora. 1998.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de leitura**; tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre. Artmed, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 1998.

VIANNA, Heraldo M. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional**. In. *Estudos em Avaliação Educacional* nº 28, jul.-dez/2003. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, p. 23-37.

SITES CONSULTADOS

<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0084.asp>. Acesso em 06/11/2010

<http://educaja.com.br/2010/05/disgrafia-e-disortografiaexercicios.html> . Acesso em 01/11/2010

<http://www.rbo.org.br/materia.asp?mt=946&idIdioma=1>. Acesso em 20/09/2010.

<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=6599>. Acesso em 24/10/2010

<http://seionline.net/artigos/Dificuldades%20de%20Aprendizagem%20na%20Leitura%20por%20Tania%20Rangel.pdf>. Acesso em 23/08/2010

<http://www.webartigos.com/articles/32352/1/CONHECENDO-A-DISGRAFIA/pagina1.html>. Acesso em 23/08/2010

http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem_significativa. Acesso em 01/11/2010