DISLEXIA: DAS PESQUISAS AO TRATAMENTO E AÇÃO DO EDUCADOR

VANIA TELMA FERREIRA ARAUJO BIASI

INTRODUÇÃO

Mais do que nunca a sociedade nos exige as práticas de leitura e escrita, sendo estas as competências cognitivas e comunicativas de maior importância para a vida em comunidade. O saber que nos proporciona o acesso a todos os diversos outros saberes é a leitura, e o estudante que não desenvolver a sua leitura a níveis que são considerados satisfatórios, fcará para trás na ampla corrida do mercado de trabalho, bem como não conseguirá acompanhar o fuxo de informações e evolução tecnológica, e dentro disso também se considera o conhecimento científco. Analisando este quadro, é certo que a pessoa será prejudicada em um momento futuro de sua vida, inclusive podendo compor a estatística de pessoas marginalizadas pela ausência de tais competências.

Sem a aquisição das competências leitora e escritora, muito antes da chegada da marginalização, a criança já sofre com problemas de autoestima devido ao fato de não conseguir progredir em seus estudos, não conseguir chegar aos resultados esperados por professores e também pela família. Com a autoestima em baixa, o aluno passa a render menos ainda ao longo das tarefas, o que agrava mais ainda o quadro disléxico.

Mediante tal panorama, a busca dos diferentes porquês da dislexia e dos diversos processos cognitivos no percurso de aprendizagem são os maiores desafos enfrentados por educadores e por neurologistas. De acordo com Lundberg (1999), a tarefa de ensinar às crianças leitura e escrita, ensinar a expressão clara de suas ideias, são as funções de maior importância para os profssionais da educação.

A EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE DISLEXIA

Ao passo que a linguagem oral, por conta do convívio e da percepção do ato da fala sendo realizado por terceiros, se desenvolve com naturalidade, a leitura não consegue seguir o mesmo percurso, sendo necessário que esta seja ensinada para que então se desenvolva junto com a criança. No momento de chegada ao ambiente escolar, todas as pessoas do círculo social desta e que colaboram com o seu desenvolvimento intelectual elevam as suas expectativas no que tange ao rápido progresso. Muitas das crianças tomam o processo de alfabetização como algo prazeroso, onde existe o gosto por fazer e a vontade de fazer sempre mais. No entanto, um número que gira em torno de 5 a 15% dos estudantes apresentam certas difculdades em progredir no processo, fato que culmina, em grande parte das vezes, em incompreensão e sofrimento por parte dos familiares, incidindo em cobranças para a criança mesmo sem saber os reais motivos da difculdade.

Os distúrbios de aprendizagem e as difculdades que estes acarretam anos atrás eram tratados como mistério, pelo simples fato de não se saber ao certo de suas origens (TELES, 2012, p. 2), fazendo assim com que se gerassem mitos, estigmas e preconceitos que atingem até os dias de hoje as pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos, que sofrem com tais distúrbios. As difculdades provenientes destes distúrbios, bem como o conhecimento e a preocupação com esta, faz com que os professores tenham uma preocupação investigativa acerca das causas, chegando então a recorrer à neurociência, procurando então desvendar os mistérios dos processos cerebrais internos.

Então, a partir destes estudos, Castro e Gomes (2000) relatam o início da "Ciência da Leitura", desenvolvida a partir de estudos neuro científcos e tendo como base os estudos em psicologia cognitiva. Tais estudos têm a sua utilidade ratifcada através da resposta para questões pertinentes às diferenças entre a linguagem verbal e a escrita, bem como as difculdades que são encontradas pelas crianças acometidas pelos distúrbios, e ainda das competências necessárias para a leitura que devem ser explicitamente transmitidas dos professores para os estudantes (LYON, 1997).Para Shaywitz (2003), também devem ser levantadas questões acerca dos princípios que os estudiosos da educação têm como mais efcientes nos casos de distúrbios de aprendizagem.

As atividades relacionadas a fala e a escrita, são atividades linguísticas. No entanto, o desenvolvimento da fala acontece de forma natural, sendo apoiado no convívio com os seus pares, de onde se aprende a partir do contato direto com a língua e da sua experimentação. Já a competência escritora é algo que se desenvolve com base na atividade da fala. Isto é, a escrita é uma competência que se apoia na fala, e entre as duas é criada, desde o início, uma relação de reciprocidade (VELLUTINO, 1979).

Mesmo que a linguagem falada e a escrita coexistam numa relação de interdependência e reciprocidade, o processo de aprendizagem da leitura não é o mesmo que o da escrita. Existem diferenças abissais entre os dois processos, não somente a nível cognitivo, mas ainda a nível evolutivo e de desenvolvimento de um indivíduo, desde a sua

concepção até a sua maturidade (WALLACH, 1990).

De acordo com DeFrancis (1989), o surgimento da fala data de cerca de cinquenta mil anos, tendo este sido o método de comunicação predominante entre os homo sapiens após tal acontecimento. O homem desenvolveu a linguagem oral para a sua comunicação em todas as comunidades, todavia, não são todas as linguagens orais que possuem um equivalente escrito. Há, sim, uma predisposição para que a forma oral de comunicação seja utilizada, pois a linguagem é inata. (CHOMSKY, 1957).

Em contraste com a linguagem oral, a linguagem escrita é mais recente, sendo um produto carregado da evolução histórica e cultural. A escrita não faz parte de nossa carga genética, pois para os processos cognitivos da escrita não existe um lobo cerebral específico. Para realizar a leitura o ser humano deve então fazer uso daquilo que lhe foi conferido pela natureza, ou seja, deve utilizar o seu "módulo biológico para a linguagem" Shaywitz (2003).

A linguagem escrita não seguiu um processo biologicamente determinado ao ser inventada pelo homem. Ela faz então o uso de códigos para a representação da fala, códigos estes que são exclusivos e representam os sons da fala. Tais códigos não são uma aquisição natural para o cérebro humano, em suma, não se aprende a escrita de forma natural, os signos devem ser ensinados de maneira explícita e formal. A leitura, quando aprendida a partir de uma escrita alfabética, demanda que se torne algo consciente e explícito, ao contrário da linguagem oral, que não tem a necessidade de ser explicitada para que o ser humano se aproprie e faça uso imediato dela. Os processos cognitivos necessitam ser ativados e relacionados a outros subsistemas cognitivos, que são designados para o processo de evolução da competência leitora (CARY & VERGHAEGHE, 2001).

Castro e Gomes (2000), pautam que tanto face e escrita possuem duas faces, porém, totalmente distintas em suas aplicações. Ao citar as faces da fala, são colocados os veículos por quais de são este fenômeno, que são a voz e a audição. Já tratando da escrita, nos deparamos com a grafa e a visão quando são citadas as suas faces. Há de se salientar, no entanto, que para a escrita adaptada para pessoas com deficiência visual, o sistema Braille, troca-se a visão pelo tato.

O DIAGNÓSTICO DO DISLEXICO E OS EMPECILHOS NA EDUCAÇÃO

Ao realizar o estudo etimológico da palavre Dislexia, temos sua derivação do Grego, onde o prefxo "dys" corresponde a dificuldade e o seu sufxo "lexis" signifca palavra escrita (CLARK, 1988). O termo dislexia fora usado pela primeira vez por um oftalmologista Berlin para indicar a perda de capacidade leitora de um adulto, após sofrer um acidente vascular cerebral, embora tivesse preservadas a sua visão, linguagem e inteligência.

Na década de 1920, época em que a denominação "Disfunção Cerebral Mínima" havia sido difundido entre os estudiosos, o termo passa a categorizar crianças que sofriam com problemas de aprendizagem. A dislexia passou a fazer parte de um conjunto de défcit bastante amplo, denominado desde então de "difculdades de aprendizagem".

Tal categoria tratava de diversos défcit diferentes, incluindo dislexia, hiperatividade, défcit de atenção, problemas cognitivos gerais, problemas psicomotores, entre outros. Os conceitos de difculdades de aprendizagem, com um rol bastante extenso de défcit trouxe uma gama imensa de empecilhos para a investigação diagnóstico e intervenção terapêutica para todos estes distúrbios que foram categorizados como de mesma origem.

No ano de 1937, o neurologista norte americano Samuel Orton realizou um trabalho de extrema importância para o campo de estudos dos distúrbios de aprendizagem, com descobertas e perspectivas que inovavam para a época. A princípio, Orton (1937) colocava que as difculdades seriam apresentadas por conta de problemas no sistema ocular. Isto se dava devido aos sinais de dislexia, como por exemplo as substituições de letras e erros de sequenciamento eram os mais mostrados nos casos estudados. Então Orton nomeou o distúrbio de Estrefossimbolia.

No entanto, com a continuidade das pesquisas, foi percebida a relação entre a dislexia e a sua contraparte oral e a nova designação para o distúrbio foi Alexia do Desenvolvimento, e então surgiu a orientação de uma intervenção "terapêutica individualizada, multissensorial, estruturada, sistemática, sequencial e cumulativa" (ORTON, 1937).

Na década de 1970, vários psicolinguistas perceberam a tênue linha entre a linguagem escrita e a linguagem falada e foram iniciados estudos que levantaram a possibilidade de existência de um défcit linguístico, onde seriam diagnosticadas falhas de processamento fonológico. Os estudos trouxeram resultados que colocavam as crianças com dislexia tendo difculdades de associar o nome das letras com os seus sons, ao passo que este é um requisito básico para a decodifcação dos caracteres das palavras escritas (VELLUTINO, 1979).

De acordo com Teles (2012) nas últimas décadas os estudos que tem sido conduzidos com o apoio de ferramentas de diagnóstico por imagem, como é o caso da Ressonância Magnética Funcional (fMRI) mostraram o cé-

rebro funcionando enquanto são realizadas atividades de leitura. Como resultado, foram detectados de forma intensa uma perturbação de gênese neurobiológica por conta de déficit de funcionamento em zonas cerebrais específicas para tal competência.

Os resultados apresentados por Shaywitz (2003), neurocientista da Universidade de Yale, em "Overcoming Dyslexia", 2003, têm sido consistentes com os resultados dos estudos de muitos outros cientistas. No entanto, apesar de todo um conjunto de estudos neurocognitivos e genéticos comprovarem a existência da dislexia, verifica-se uma situação inexplicável: alguns professores, médicos e psicólogos continuam a negar a sua existência. Esta situação, incompreensível, tem dificultado a divulgação do conhecimento científico e prejudicado seriamente as crianças disléxicas, impossibilitando-as de receberem uma intervenção educativa especializada e adequada às suas dificuldades específicas (Thomson, 1984).

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia – ABD, fundada em 1983 com o intuito de prestar um maior suporte para os portadores deste distúrbio e de incentivar e subsidiar mais pesquisas para a área o diagnóstico do disléxico só pode ser feito após a alfabetização, entre a primeira e segunda série. Pois a escola alfabetiza precocemente, e a criança não acompanha porque não tem maturidade neurológica suficiente.

A ATUAÇÃO DO EDUCADOR JUNTO AO ESTUDANTE DISLÉXICO

Quando detectada a dislexia, a escola é responsável, bem como o professor do aluno disléxico, realizar a inclusão deste aluno no ambiente sala de aula, realizando trabalhos que propiciem tranquilidade ao aluno e assim amenizando os efeitos de seu distúrbio de aprendizagem. Porém, é de extrema importância salientar que a dislexia não se ameniza apenas com estas ações, mas também é necessário que se tenha um tratamento apropriado.

O tempo neste caso, não é superado apenas com o tempo, e é um distúrbio que não pode ser deixada de lado, passar em branco. Neste sentido, o trabalho com o estudante disléxico, o professor deve ser preparado para tal situação e ter o máximo de conhecimento acerca do caso, sempre buscando mais informações.

"Muitos professores, preocupados com o ensino das primeiras letras, e não sabendo como resolver as dificuldades apresentadas por seus alunos, várias vezes os encaminham para as diversas clínicas especializadas que os rotulam como 'doentes', incapazes ou preguiçosos. Na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas dentro da própria escola." (OLIVEIRA 1997, p. 9).

O professor, como figura responsável pela mediação e auxilio na construção do aprendizado do aluno, é o maior responsável por facilitar o convívio do disléxico com as suas limitações, propiciando alternativas de produção dentro da sala de aula por intermédio das práticas expositivas do resumo dos conteúdos a serem desenvolvidos, bem como pautar ao iniciar o ano letivo quais os métodos serão aplicados. Cada conteúdo iniciado pelo docente deve conter um esquema que facilite a visualização do que será apresentado ao longo do período, contando também com os mais diversos recursos para que fique de maneira mais explícita possível a lição da classe (LOPE, 2000).

Deve ser ainda pontuado que o professor não pode fazer por conta própria o diagnóstico da dislexia ou de qualquer outro distúrbio de aprendizagem, e que tais distúrbios devem ser diagnosticados por especialistas. Porém, o docente por diversas vezes e por ser quem mais tem contato com o aluno em momentos de estudo, é o primeiro a perceber um possível problema nas capacidades cognitivas do estudante, e ele que será o responsável por encaminhar a criança para eventual avaliação de especialistas.

Para a detecção de sintomas que possam indicar uma possível dislexia em ambiente escolar, os professores passam a ser também observadores atentos e devem conhecer bem como os seus alunos percorrem o processo de desenvolvimento das competências da leitura e da escrita (LOPES, 2001; FERREIRA, 2008).

Conforme apontado por Teles (2004), a dislexia é talvez a causa mais frequente de baixo rendimento e insucesso escolar. Na grande maioria dos casos não é identificada, nem corretamente tratada. A opinião defendida por esta autora vem ao encontro das conclusões do estudo de Carvalho (2011) que, adotando uma metodologia de investigação qualitativa, através de entrevista a 41 encarregados de educação de alunos com dislexia de dois agrupamentos de escolas de Viseu, concluiu que a dislexia enquanto DAE constitui um obstáculo à progressão escolar e tem efeitos a longo prazo, não só no que diz respeito à componente escolar mas também a nível social, afetivo e emocional e que todas as decisões tomadas no percurso escolar dos alunos disléxicos têm implicações no prosseguimento de estudos, nomeadamente as retenções e o tipo de medidas de apoio que são disponibilizadas a estes alunos.

Paralelamente à busca dos objetivos escolares, a formação docente deve ser um ponto crucial na escala de importância, pois, atualmente, temos uma gama imensa de papéis a serem trabalhados pelos professores, o que torna necessária a constante pesquisa e atualização pedagógica.

Conforme Garcia (1999), é necessário manter uma contínua colaboração que fortaleça e promova a troca de experiências e conhecimento entre os profissionais da educação. Garcia ainda salienta que os docentes passam por fases no aprender a ensinar, e em cada uma das fases se colocam tipos distintos de formações, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Os professores, ao longo de sua jornada profissional, podem e devem empreender seus esforços no desenvolvimento e na participação dos mais diversos tipos de formação, para que os cursos que abordem o tema dislexia sejam enriquecidos e se apoiem mutuamente. Para Paiva (2012) o professor deve estar preparado para responder, não só aos novos desafios que se colocam ao seu desempenho, bem como às questões relativas à função docente, aos conceitos de ensino e às novas perspectivas de aprendizagem que tem de enfrentar para caminhar de acordo com as mudanças que diariamente lhes são exigidas.

CONCLUSÃO

A dislexia mostra-se um distúrbio de grande complexidade, e seu diagnóstico tem recebido importantes reforços científico, como da comunidade neuro científica. Hoje, com parcerias firmadas entre os profissionais da neurociência e da educação, o desenvolvimento de ferramentas tanto para diagnosticar quanto para minimizar os efeitos deste distúrbio são muito mais ágeis e efetivos.

É de conhecimento de todos os profissionais que atuam nesta área que a dislexia não tem uma cura, então, é a responsabilidade tanto da família quanto da escola dar todo o apoio necessário ao disléxico, a fim de que ele possa desenvolver suas competências ao máximo. Para Selma Martinelle (2001, p. 114), "uma criança que vive em ambiente familiar equilibrado e que lhe oferece condições mínimas de experimentar e expressar suas emoções tem chances de lidar com maior segurança e tranquilidade com seus sentimentos e pode, dessa maneira, trabalhar com seus sucessos e fracassos de forma mais adequada".

Assim, este trabalho procurou traçar um panorama histórico da dislexia, mostrando todas as suas denominações e as pesquisas realizadas ao longo dos anos, bem como colocar a visão de neurocientistas e estudiosos dos distúrbios de aprendizagem quanto a esta.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. C., Aprendizagem da Leitura: Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção. Viseu: PsicoSoma, 2011.

CARY, L. e VERGHAEGHE, A. Acesso consciente aos gestos articulatórios da fala: evidência de uma dissociação entre maus e leitores disléxicos. Psicologia Educação e Cultura, 2001.

CASTRO, S. L., GOMES, I. Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Universidade Aberta, 2000.

CHOMSKY, N. Syntactic Structures, The Hague, Mouton, 1957.

CLARK, D. B. Dyslexia: Theory & Practice of Remedial Instruction. York Press/Parkton, Maryland, 1988.

DEFRANCIS, John. Visible Speech, Honolulu, University of Hawaii Press, 1999.

FERREIRA, I. M. C. Dificuldades Específicas de Aprendizagem, Dislexia. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal, 2008.

GARCÍA, C. M., Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

LOPE, Áurea. Será que seu filho é disléxico? Revista Nova Escola. São Paulo: n. 188, p. 60-62, dez. 2005.

LOPES, M. C. S. Dificuldades Específicas na Leitura e na Escrita: A Dislexia. Separata da Revista Sonhar. Edições APPACDM Distrital de Braga. Braga, 2001.

LUNDBERG I., TONNESSEN F.E., AUSTAD I. What is Dyslexia? Kluwer Academic Publishers, 1999.

LYON, R. Report on Learning Disabilities Research. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), 1999.

OLIVEIRA, Gislene Campos. Avaliação Psicomotora a luz da psicologia e da psicopedagogia. Petrópolis-RJ, Vozes, 2002

ORTON, S.T. Reading, writing and speech problems in children. New York: W. W. Norton, 1937.

PAIVA, M. F. P., A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Universidade de Extremadura, Extremadura, Espanha, 2012.

SHAYWITZ, S. Helping your Child to Become a Reader. Overcoming Dyslexia, 1999.

SHAYWITZ, S. Helping your Child to Become a Reader. Overcoming Dyslexia. Published by Alfred A. Knopf, 2003.

SISTO, Fermino Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely; MARTINELLI, Selma de Cássia. Dificuldade de aprendizagem no contexto pedagógico. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TELES, P., Dislexia: Como Identificar?

Como Intervir? Revista Portuguesa de Clínica Geral, 20 v., 2004.

TELES, Paula. Dislexia e disortografa. Da linguagem falada à linguagem escrita. A Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e Desenvolvimento Humano. Edições Universitárias Lusófonas, 2010.

THOMSON, M. E. Developmental Dyslexia: Its Nature, Assessment and Remediation. London, Edward Arnold, 1984

VELLUTINO, F. Dyslexia: Theory and research. Cambridge, MA: The MIT Press, 1979.

WALLACH, G. Looking for a border interpretation of language learning in literacy. Topics in Language Disorders, Ed. 2. 1990.