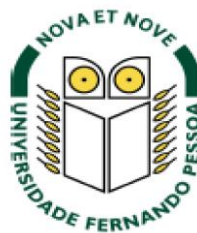


ADRIANA CORDEIRO LEÃO MELLO

DISLEXIA: MÉTODOS E TÉCNICAS PARA AUXILIAR O ALUNO DISLÉXICO
NO CONTEXTO ESCOLAR

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



Porto, 2018

ADRIANA CORDEIRO LEÃO MELLO

DISLEXIA: MÉTODOS E TÉCNICAS PARA AUXILIAR O ALUNO DISLÉXICO
NO CONTEXTO ESCOLAR

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



Porto, 2018

ADRIANA CORDEIRO LEÃO MELLO

DISLEXIA: MÉTODOS E TÉCNICAS PARA AUXILIAR O ALUNO DISLÉXICO
NO CONTEXTO ESCOLAR

Trabalho apresentado à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação:
Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor
sob a orientação da Prof.^a Doutora Luísa Saavedra.

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo, analisar os mecanismos de intervenção pedagógica que possam contribuir para melhor desempenho do processo ensino/aprendizagem do aluno disléxico. Para tanto, é necessário primeiramente contextualizar a dislexia que não surge de uma má alfabetização ou por culpa da criança, ela é uma dificuldade de linguagem que deve ser tratada por profissionais especializados, sendo assim, devem ser usados procedimentos didáticos adequados que possibilitam à criança vir a desenvolver todas as suas múltiplas aptidões. Pelo exposto, buscaremos em nossa pesquisa, responder ao seguinte questionamento:

Será que as orientações recomendadas pela investigação com práticas educativas compostas por técnicas e métodos, quando aplicadas a alunos com dislexia, produzem progressos educativos significativos?

E é nesta sequência que nos propusemos investigar a dislexia com o objetivo de contribuir para a formação dos educadores na melhoria do atendimento ao educando disléxico.

Ao final conclui-se que se faz necessário e relevante ter um posicionamento de prontidão e aceitação, com ações e orientações adequadas com métodos e técnicas apropriadas, sabendo que as dificuldades encontradas por cada indivíduo disléxico é um desafio diário, pois cada um possui características individuais complexas. Somente com bastante dedicação e empenho dos professores, dispostos a mudar as suas práticas pedagógicas serão possíveis avanços positivos na vida escolar de um disléxico. O professor tem o papel, a missão de ser um facilitador da aprendizagem e do conhecimento.

Palavras-chave: Dislexia. Alunos. Leitura. Métodos e Técnicas.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the theoretical / practical mechanisms of pedagogical intervention that can contribute to a better performance of the teaching / learning process of the dyslexic student. For this, it is necessary to contextualize dyslexia that does not arise from poor literacy or because of the child's fault, it is a language difficulty that must be dealt with by specialized professionals, and, therefore, appropriate didactic procedures must be used to enable the child to come to develop all of its multiple skills. In response to this, we will seek to answer the following question: Will the guidelines recommended by research with educational practices composed of techniques and methods, when applied to students with dyslexia, produce significant educational progress? And it is in this bias that we set out to investigate dyslexia with the aim of contributing to the education of educators and improving the service to the dyslexic student. At the end, it is concluded that it is necessary and relevant to have a position of readiness and acceptance, with appropriate actions and guidelines with appropriate methods and techniques, knowing that the difficulties encountered by each dyslexic individual is a daily challenge, since each one has individual characteristics complex. Only with enough dedication and commitment of the teachers, willing to change their pedagogical practices that will be possible positive advances in the school life of a dyslexic. The teacher has the role, the mission of being a facilitator of learning and knowledge.

Keywords: Dyslexia. Students. Reading. Methods and Techniques.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho de Mestrado a DEUS sempre presente e maravilhoso.

Aos meus pais amados Silvio e Rosi, que me ensinaram com muito amor nunca desistir dos meus objetivos.

A todos que acreditam que possível tornar o mundo melhor e mais humano através do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus maravilhoso, poderoso e generoso em sua grandeza que me deu forças, fé e sabedoria para eu continuar sempre lutando.

Aos meus pais que sempre me apoiaram e me orientaram para eu ser uma pessoa equilibrada e guerreira, e com toda certeza se sentirão orgulhosos por mais esta etapa conquistada.

Ao meu esposo Gerson maravilhoso que sempre foi meu companheiro, amigo e apoio das horas difíceis de lutas e conquistas.

As minhas filhas maravilhosas, princesas: Letícia e Natália que são os tesouros da minha vida, e que sempre tiveram paciência em cada momento em que fiquei ausente para me dedicar a pesquisa e aos estudos.

As professoras do Colégio Estadual São Pedro Apóstolo as quais participaram da pesquisa deste estudo.

A Direção do Colégio Estadual São Pedro Apóstolo que autorizou e apoiou que eu desenvolve-se a pesquisa.

À Doutora Maria Luisa Saavedra professora Orientadora deste estudo.

À querida amiga Juliane Loss que me orientou e me tranquilizou em vários momentos.

Às professoras Doutoradas da Universidade Fernando Pessoa por todo o aprendizado que me proporcionaram.

As minhas amadas irmãs que seguiram a mesma profissão, e sabem o quanto o conhecimento é valioso.

Ao meu primo irmão Junior que me deu apoio e foi prestativo sem medir esforços para me ajudar.

Ao incentivo e estímulo das amigas Sulamita e Judith para ir ao Porto e iniciar o Mestrado.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	06
ABSTRACT	07
DEDICATÓRIA	08
AGRADECIMENTOS	09
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – DISLEXIA: REVISÃO DE LITERATURA	15
1.2 Aprendizagem da Leitura	18
1.3 Memória de Trabalho	23
1.4 A Dislexia e Suas Definições	26
1.5 Causas da Dislexia.....	34
1.6 Sinais de Dislexia	35
1.7 Intervenções Pedagógicas, Métodos e Técnicas.....	36
CAPÍTULO II – SISTEMA EDUCATIVO E DISLEXIA.	43
2.1 Dislexia e a Educação Inclusiva	43
2.2 O Sistema Educativo Brasileiro em Face de Alunos Disléxicos.....	45
2.3 Dislexia na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná	46
CAPÍTULO III – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA	49
3.1 Explicitação e Relevância da Situação-Problema	49
3.2 Objetivos.....	49
3.2.1 objetivo geral	49
3.2.2 objetivos específicos.....	50
3.3 Metodologia.....	50
3.3.1 abordagem metodológica do estudo	50
3.4 Colégio	51
3.5 Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados	51
3.6 Participantes	53
3.6.1 dados sociodemográficos.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	81

ANEXOS	81
Anexo 1 – Solicitação para a Investigação	81
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	82
Anexo 3 – Declaração de Consentimento	84
Anexo 4 – Questionário Professores/Coordenadores/Direção	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Porcentagem de estudantes entre 10 e 14 anos com mais de dois anos de defasagem escolar em 2009	22
Tabela 2 – Dificuldades apresentadas pelas crianças disléxicas	35
Tabela 3 – Caracterização da amostra	53

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes	53
Gráfico 2 – Gênero dos participantes	55
Gráfico 3 – Estado civil dos participantes	55
Gráfico 4 – Tempo de atividade na educação.....	56
Gráfico 5 – Conhece a dislexia?.....	57
Gráfico 6 – Você possui formação em educação especial para atender os alunos de inclusão?	58
Gráfico 7 – Formação Pedagógica para disléxicos.....	59
Gráfico 8 – Acompanhamento da coordenação na inserção do aluno disléxico	60
Gráfico 9 – Material pedagógico diferenciado para o aluno disléxico.....	61
Gráfico 10 – Características comuns a maioria dos alunos disléxicos	63
Gráfico 11 – Sinais significativos apresentados por alunos disléxicos	65

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo ampliar o conhecimento para um dos transtornos de aprendizagem mais frequentes na infância, mas que poucas vezes é identificado, a dislexia. É relevante compreender que a dislexia não se dá de uma má alfabetização ou por culpa da criança. Com isso é tão substancial que se entendam as causas e as características para poder trabalhar a questão, procurando soluções e formas pedagógicas eficientes que possam ajudar as crianças a superar esse distúrbio, de forma a minimizar as frustrações e promover a melhoria da aprendizagem.

É necessário, compreender que a dislexia é uma dificuldade de linguagem que deve ser tratada por profissionais especializados, sendo assim devem ser usados procedimentos didáticos adequados que possibilitam a criança vir a desenvolver todas as suas múltiplas aptidões.

Para Duarte (2009), a leitura é um instrumento essencial que permite ao indivíduo ter acesso à informação, construir o seu conhecimento, estimular a reflexão crítica e trocar ideias. No entanto, só uma parte da população se dedica à leitura de livros, jornais e revistas e entende plenamente toda a informação visual e verbal oferecida pelos meios de comunicação social. Toda a outra parte da população apresenta um nível de leitura insuficiente, que se traduz por reduzidos conhecimentos.

E atrelado a isso, a falta de conhecimento sobre a dislexia é um fator preocupante, por isso é tão importante que se abram horizontes, que os alheios ao assunto possam perceber e interpretar como se manifesta a dislexia.

Enquanto abordagem multidisciplinar, a Dislexia recebe conceitos diferentes de cada área de pesquisa. Neste contexto, para Giacheti e Capelline (2000), a Dislexia é entendida como um distúrbio neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficit sensorial, com suposta instrução educacional apropriada, mas que não conseguiram adquirir e ou acompanhar satisfatoriamente com habilidade de leitura e escrita. Já a fonoaudiologia traz a dislexia como sendo a inabilidade em fazer correspondências e combinações entre as letras e entre letras e os sons que as representam corretamente (Capovilla & Capovilla, 1999).

Para a psicologia, o dislexo não consegue “traduzir” de forma adequada e imediata, as unidades mínimas da fala que são os fonemas, para os sinais gráficos convencionais com seus representantes (Fagundes, 1995).

A Dislexia é uma condição neurológica associada a deficiência na aquisição e no processamento da linguagem. Com vários graus de gravidade, que se manifestam por dificuldades na linguagem receptiva e expressiva, incluindo processamento fonológico, na leitura, na escrita, ortografia, caligrafia, e às vezes em aritmética. Pode assim interpretar-se, que a dislexia é uma condição hereditária, associada a diversas perturbações neurológicas, em áreas corticais visuais e auditivas. Entender o funcionamento cerebral da aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita e os seus desarranjos tem sido objetivo de investigação constante (Fagundes, 1995; Hallahan & Mercer, 2001; Fletcher, et al., 2007).

As dificuldades de aprendizagem são temas de estudos há muitos anos e muitos pesquisadores têm-se dedicado a estudá-las e analisá-las. No século XIX, pesquisadores se dedicaram a analisar dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, criando a necessidade de classificar e reconhecer sistematicamente suas características. Nesse contexto, o conceito de Dislexia surge e é estudado como uma nomenclatura específica à dificuldade com a linguagem escrita. Desde então diferentes análises e definições para este possível tipo de patologia coexistem e buscam-se diferentes teorias que deem conta de analisar as mais diversas manifestações das dificuldades de aprendizagem. (Fagundes, 1995)

Discute-se a desconstrução do conceito de dislexia que se situa em dois polos: nas ciências da saúde que apresentam como causas da dislexia fatores orgânicos (funcionamento cerebral, fatores genéticos, dificuldades cognitivas) e nas ciências humanas, causas ligadas a fatores sociais (letramento, singularidades, fatores educacionais) cujas implicações recaem sobre dificuldades das crianças.

Pelo exposto a nossa temática nasceu de uma motivação pessoal por perceber que muitos professores e pais infelizmente ainda não têm o discernimento mais específico acerca da dislexia e suas causas, portanto muitas crianças sofrem os mais diversos tipos de preconceitos e até mesmo insultos por conta de suas dificuldades em

aprender. A falta de conhecimento sobre a dislexia das escolas e profissionais onde já trabalhei nestes trinta anos me inquietou e preocupou. Ser disléxico não impede ninguém de crescer profissionalmente e é isso que as pessoas precisam entender (Oliveira 2011).

No que tange à relevância deste estudo, ele se pauta na necessidade de elucidar as questões acima citadas, tendo como objetivo descrever a dislexia, causas, sintomas, juntamente com as sugestões de intervenções. Para isso será relatado o que vem ser a dislexia, seus sintomas principais e formas de sanar essas dificuldades, métodos e técnicas, abordando ainda a importância da qualificação profissional e a formação continuada no diagnóstico e na intervenção durante o processo educativo do disléxico, buscando uma prática docente que vise auxiliar o trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e soletração, sugerindo atividades que poderão ser desenvolvidas durante o processo de ensino aprendizagem, analisar os mecanismos teórico/prático de intervenção pedagógica que possam contribuir para melhor desempenho do aluno disléxico.

CAPÍTULO I - DISLEXIA: REVISÃO DE LITERATURA

Conforme Hout e Estienne (*cit. in* Massi, 2012), em 1896, um menino de quatorze anos de idade chamado Percy, instigado por sua dificuldade para aprender a ler e a escrever, consultou um médico e disse-lhe:

Não compreendo o que tenho: sou inteligente e tenho facilidade para matemática; se o professor levasse em conta apenas minhas respostas orais, eu seria o primeiro da classe; mas infelizmente sou o último, pois mesmo os meus colegas poucos dotados aprendem sem dificuldades o que eu, apesar de todos os meus esforços, não consigo: ler e escrever Hout e Estienne, (*cit. in* Massi, 2012, p. 9)

O médico que o atendeu foi o inglês Pringle Morgan que, verificando as dificuldades do menino - apesar de sua visão normal -, diagnosticou-o como portador de "cegueira verbal congênita", marcando o surgimento da categorização de um distúrbio de aprendizagem - a dislexia (Massi, 2012).

O conceito "Dislexia" foi primeiramente usado por Berlin (*cit. in* Oliveira 2011). Entre os anos de 1917-1925: os pesquisadores não reconheciam ainda a Dislexia como um problema de linguagem e os médicos se negavam a reconhecer a existência do transtorno (Oliveira 2011).

Segundo Quirós e Della Cella (*cit. in* Massi, 2012), esse menino não sabia o alfabeto e, quando escrevia, transformava ou deformava as palavras. Ao escrever seu nome, por exemplo, grafava Precy e não Percy. Só depois de soletrar custosamente as palavras, ele era capaz de compreender seu significado. Todavia, conforme apresentado no capítulo 3, esses fatos, tomados como sintomas de uma síndrome, podem, dependendo do entendimento que se tem da linguagem, ser compreendidos como próprios da escrita inicial.

Segundo Cuba dos Santos (*cit. in* Massi, 2012), crianças com essa patologia, apesar da dificuldade na aprendizagem da escrita, apresentam níveis normais de inteligência, órgãos sensoriais intactos, liberdade emocional, motivação e instrução adequadas.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, (2011), em 1994, foi divulgada pela International Dyslexia Association a definição que vem sendo utilizada:

Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Essas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida a instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sócio- cultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldades com diferentes formas de linguagem, freqüentemente incluídos problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar.

Sobre a Dislexia, a Internacional Dyslexia Association – IDA (2002), aponta que essa é uma das diversas incapacidades na aprendizagem, um distúrbio específico da linguagem, mas especificamente da linguagem escrita, de origem biológica, caracterizada por dificuldades na decodificação de palavras isoladas, que geralmente refletem habilidades insuficientes de processamento fonológico. Essas dificuldades na decodificação de palavras individuais são frequentemente inesperadas em relação a idade ou a outras capacidades cognitivas e não são resultantes de uma incapacidade no desenvolvimento ou de um comprometimento sensorial.

A dislexia difere dos distúrbios de aprendizagem mais gerais por se constituir em prejuízo que persiste na vida adulta, enquanto as pessoas com dificuldades de aprendizagem mais gerais apresentam soletração melhor e aritmética pior, além de fazerem progresso em programas de estimulação de leitura (Rutter & Muaghan, 2005).

Atualmente o conceito mais aceito de dislexia é um transtorno específico da aquisição e do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, caracterizado por um rendimento em leitura inferior ao esperado para a idade e que não se caracteriza como o resultado direto do comprometimento da inteligência geral, lesões neurobiológicas, problemas visuais e auditivos, distúrbios emocionais ou escolarização inadequada.

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD), define dislexia como um transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, sendo o distúrbio de maior incidência nas salas de aula (ABD, 2008) a associação ainda afirma que:

A dislexia não é resultado de má alfabetização, destenção, desmotivação, condição sócio-econômica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico... Como a dislexia é genética e hereditária se a criança possuir pais ou outros parentes disléxicos quanto mais cedo for realizado o diagnóstico melhor para os pais, a escola e a própria criança. A criança poderá passar pelo processo de avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar especializada, mas se não houver passado pelo processo de alfabetização o diagnóstico será apenas de uma criança de risco (ABD, 2008, p.1).

Crianças com dislexia têm dificuldades na decomposição fonológica, mas a compreensão da fala é intacta e a leitura é geralmente lenta. Pessoas com dislexia também tem dificuldade em soletrar, em reconhecer rimas, em ler palavras não habituais mesmo que sigam as regras gramaticais da língua.

É importante ressaltar que existe uma combinação dos fenômenos biológicos e ambientais no aprendizado da linguagem escrita, envolvendo a integridade motora, a integridade sensorio-perceptual e a integridade socio-emocional (possibilidades reais que o meio oferece em termos de quantidade, qualidade e frequência de estímulos). Além disso, o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização também são princípios importantes no desenvolvimento do aprendizado da leitura e da escrita (Berlim, 2009).

Considero importante reafirmar que o campo de estudos da dislexia é um espaço marcado por contradições e disputas entre diferentes linhas de pesquisas.

1.2 Aprendizagem da Leitura

Ser alguém privado da leitura ou tê-la de forma deficitária pode acarretar consequências indesejáveis, tais como a dificuldade em obter emprego ou até em atividades simples como ler o itinerário de um ônibus ou as opções de um cardápio. Sobre as consequências indesejáveis relacionadas à leitura Shaywitz e Shaywitz (2006, p. 22-23), afirmam que:

A leitura é frequentemente a chave para a realização dos sonhos que o pai tem para um filho. Já muito cedo, as crianças são monitoradas, e seu futuro com frequência se determina no ambiente escolar. Na sala de aula a leitura é tudo; é essencial para o sucesso acadêmico. Os problemas de leitura têm consequências em todo o desenvolvimento, inclusive na vida adulta. É por isso que é tão importante ser capaz de identificar a dislexia com precisão muito cedo, tomando as atitudes adequadas sem demora para que a criança aprenda e goste de ler .

No que diz respeito, à prática da leitura, de acordo com os dados da publicação Retratos da leitura do Ministério da Educação, (M. E.)- Brasil (2011), realizado pelo Instituto Pró-Livro (IPL, 2015), com o apoio do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), ocorreu uma diminuição no número de leitores no país, de 95,6 milhões em 2007 para 88,2 milhões em 2011. Ainda, o hábito da leitura somente aparece em sétima posição, perde para outras atividades, como assistir à televisão, escutar música e sair com amigos.

De acordo com pesquisas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em 2009, 14,1 milhões de brasileiros com mais de 10 anos de idade eram analfabetos. Esses estudos também mostraram que a taxa de analfabetismo funcional era de 20,3% para pessoas com mais de 10 anos.

Segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- (Snaeb) 59% dos alunos brasileiros chegam à 4ª série do ensino fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura.

Atualmente, apesar da redução das taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, quando comparadas com os anos anteriores, as estatísticas governamentais

demonstram um quadro preocupante: o número de alunos com baixo rendimento escolar vem aumentando com o passar dos anos. As crianças cada vez mais apresentam dificuldades para desenvolver as competências necessárias para a aquisição da leitura e da escrita.

O hábito da leitura favorece o processamento dos estímulos visuais, a especialização das células nervosas e a automatização das correspondências entre grafemas e fonemas, logo, colabora para uma melhor performance do indivíduo durante a leitura e potencializa a compreensão leitora. De acordo com Morais, et al., (2013), os bons leitores são caracterizados como indivíduos que apresentam um adequado nível de leitura, pois dispõem de variáveis cognitivas dentro do esperado para a sua faixa etária, por exemplo, atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e gramática da língua, o conhecimento semântico e enciclopédico, raciocínio, capacidade de análise e síntese.

Sesma et al., (2009), referem que a compreensão leitora depende de várias componentes das quais se destacam as variáveis cognitivas, como, vocabulário, interpretação de palavras, a fluência de leitura, a compreensão da linguagem, e, ainda, habilidades relacionadas à função executiva das quais se evidenciam a memória de trabalho, planejamento, organização e controle.

A prática da leitura está relacionada, com o desempenho em escrita (Guaresi, 2012). A leitura é uma atividade neurocognitiva de alta complexidade que requer o reconhecimento das letras e suas combinações para que sejam convertidos nos devidos sons (decodificação grafema-fonema), (Ellis, 1995).

A leitura e a escrita representam “adquirir e difundir conhecimento”. Entre os seres humanos, “saber” é uma competência de inestimável valor. A leitura é uma atividade mental complexa e recente na humanidade, em contraste com a linguagem oral que é inata. O cérebro precisa aprender a ler o mundo moderno e, para que isto aconteça, diversas são as etapas e os circuitos ativados.

O reconhecimento de palavras é a base da leitura: todos os outros processos dependem dele. Se os processos de reconhecimento de palavras não funcionam de

forma fluente e eficiente, a leitura será, na melhor hipótese, altamente ineficiente. O estudo dos processos de reconhecimento de palavras é uma das mais antigas áreas de pesquisa (Carttall, 1986). O reconhecimento envolve ter acesso às informações armazenadas na memória. No caso do reconhecimento visual de palavras, isso geralmente envolve recuperar informações sobre a forma falada e o significado da palavra à partir da sua forma escrita.

Para ler e para que se processe a informação, é fundamental que o leitor possua um conjunto dinâmico, sistêmico, coeso e auto-regulado de competências cognitivas como a nos sublinha, Fonseca (2002, p.11),

atenção, a percepção, a memória, o processamento simultâneo e sequencializado, a simbolização, a compreensão, a inferência, a planificação e a construção de estratégias, conceptualização, a resolução de problemas, a chamada expressão de informação, etc

Fonseca (2004) e Plaut (2005), referem que ler é o resultado de um sistema complexo, onde estas componentes cognitivas colaboram e contribuem de uma forma enérgica envolvendo inúmeros sistemas funcionais neuropsicologicamente integrados.

Fonseca (2004), considera que a leitura é um processo complexo, que envolve vários processos como a linguagem, a psicomotricidade, a percepção auditiva e visual, o comportamento emocional, a cultura, entre outros.

Shaywitz e Shaywitz (2008), propõem, no processo de leitura, um sistema de linguagem constituído por quatro componentes organizados hierarquicamente. A fonologia, que se refere ao processamento dos diferentes elementos sonoros da linguagem, encontra-se no nível mais inferior, seguem-se a semântica (vocabulário e significado de palavras), a sintaxe, (domínio da estrutura gramatical) e o discurso (frases articuladas em situação de comunicação).

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve inúmeras funções entre elas a linguagem ao nível da recepção e expressão, que são interativas e interdependentes, e diversos processos cognitivos que interagem entre si.

Ler é processar informações: transformar escrita em fala, ou escrita em significado. Qualquer pessoa que tenha aprendido a ler terá adquirido um sistema mental de processamento de informações capaz de realizar essas transformações. Para compreender o processo de leitura devemos entender a natureza desse sistema.

O processamento da leitura se dá através de informações a partir do ato de transformar escrita em fala ou escrita em significado. É um sistema mental de processamento de informações capaz de realizar estas informações. Leitura habilidade que consiste em partir da informação visual ao som (decodificação grafo-fonêmica). (Salles & Parente, 2002).

Segundo, Capovilla, (2006), apresenta-se a representação das competências de Leitura;

Fluência de Leitura =

- Conhecimento de fatos e conceitos
- Reconhecimento visual direto das palavras
- Decodificação
- Consciência Fonológica
- Estrutura de linguagem
- Raciocínio Verbal
- Vocabulário
- Nível de Alfabetização

Percebe-se que Smith (2003), acredita que a ‘bagagem’ trazida pelo leitor irá influenciar diretamente no processo de compreensão do texto, visto que nela se encontram as representações mentais que darão significado ao que se lê. Através dessa perspectiva verifica-se que a leitura não é uma tarefa fácil, ela exige do leitor ampla atividade cognitiva que envolve os sentidos, a memória, a atenção, a capacidade de decodificação, assim como a familiaridade com aspectos linguísticos dos mais diversos níveis como fonológico, semântico, sintático e também pragmático que estarão implicados de uma forma ou de outra no que Smith denomina “visão de mundo” do leitor, e que, por sua vez, implica diretamente no processo da compreensão leitora.

A linguagem oral é uma aquisição biologicamente especializada e natural, enquanto a leitura é um produto cultural da nossa sociedade e depende de instrução

formal e explícita. Não é de se estranhar que o desenvolvimento da competência em leitura seja um processo complexo e que depende de outras habilidades, como linguagem oral, memória, atenção, coordenação visual. Aprender a ler e a escrever envolve tanto as questões básicas do domínio do código alfabético como as relacionadas com sintaxe, semântica, coesão e coerência, entre outras. A leitura, portanto favorece o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e sua inserção social nas sociedades letradas.

Ler muda o cérebro, ler muda o entendimento da fala e ler para todos inclui os disléxicos, mas também inclui os outros, no caso do Brasil, são a maioria. E uma política inclusiva requer ajudar o desenvolvimento normal, incluir é para todo mundo..., José Morais, vai mais além e diz que ler é possivelmente um instrumento que viabiliza ou não a democracia, que é uma forma de governo que, creio eu que todos aqui prezamos e defendemos.

Contudo, o caminho para alcançar a competência da leitura e escrita nem sempre é trilhado com facilidade por nossas crianças. Dados sobre a Educação no Brasil em 2009 apontam que há 13% de crianças entre 10 e 14 anos que se encontram com mais de dois anos de atraso escolar, com grandes variações entre as regiões do País (PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, 2009) como ilustra a Tabela1. Esses resultados confirmam que a maioria de nossas crianças conseguem atingir níveis de competência em leitura, mas uma parcela importante da população que cursa o ensino fundamental no Brasil ainda não alcançou níveis recomendáveis (Navas, 2011).

Regiões do Brasil	Porcentagem
Norte	19,7%
Nordeste	20,7%
Sudeste	8,3%
Sul	6,1%
Centro-Oeste	9,3%
Média	13,0%

TABELA 1: Porcentagem de estudantes entre 10 e 14 anos com mais de dois anos de defasagem escolar em 2009, por região Fonte: PNAD, IBGE

A compreensão dos processos envolvidos na arte de ler repousa no entendimento dos mecanismos cognitivos que sustentam a capacidade de leitura e o processo de aprendizagem dessa capacidade (Morais, 1996). Através da psicologia cognitiva, este autor procura explicitar a estruturação e a organização dessas capacidades. Na leitura, o aprendiz tem que estabelecer a correspondência entre palavras escritas e palavras faladas e determinar o significado que elas comportam. Tem, portanto, de desenvolver habilidades de decodificação e, também, de reconstrução de sentido.

Muitas crianças com dislexia conseguem adquirir habilidade suficiente para codificar e decodificar palavras e textos (Rodrigues & Ciasca, 2016).

1.3 Memória de Trabalho

A memória de trabalho fonológica pode ser compreendida como o conjunto de processos de armazenamento, gerenciamento e processamento da informação. Estes processos são responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades de representar mentalmente as características fonológicas da linguagem (Seabra & Capovilla, 2011; Corso & Dorneles, 2012; Granzotti et al., 2013).

Os pesquisadores subdividem a memória de Trabalho Fonológica em quatro componentes: o executivo central, que possui a função de controlar a atenção e a inibição do processamento da informação; a alça fonológica (ou componente fonológico) que, subdividida em memória de curto prazo e mecanismo de reverberação, tem a função de armazenar e processar as informações codificadas verbalmente a partir das informações visuais e auditivas; o esboço visual (ou componente viso-espacial), que armazena a informação por breves períodos e atua na produção e manutenção da imagem mental; e o retentor episódico, que retém as informações que foram mantidas temporariamente na memória de longo prazo (Uehara & Fernandez, 2010; Corso & Dorneles, 2012; Granzotti et al., 2013)

Outro foco deste estudo é a memória de trabalho, denominada como um sistema de memória que apresenta a função de arquivamento temporário de informação e “serve para que operações mentais sejam realizadas no decorrer do mesmo [...], e ainda permite

que haja uso, gerenciamento e organização da informação” (Malloy-Diniz et al., 2010, p. 81).

Segundo o modelo de Baddeley (2000), a memória de trabalho apresenta quatro componentes: executivo central, retentor episódico, alça fonológica e alça visuoespacial. O executivo central seria o gerenciador das alças, fonológicas e visuoespacial, mas não apresenta a capacidade de armazenamento. A alça fonológica tem a finalidade de armazenar temporariamente uma determinada quantidade de som, já a alça visuoespacial é responsável por armazenar, também temporariamente, informações visual, espacial e sinestésica. O retentor episódico apresenta a função de integração das informações fonológicas, visuais e espaciais, sejam elas do ambiente externo ou da memória de longo prazo (Piper, 2015; Malloy-Diniz et al., 2010).

A memória de trabalho (MT) ou também chamada de memória operacional ou atualização (updating), definida como um sistema de armazenamento com capacidade limitada, que mantém e processa informações verbais e visuoespaciais (não verbais), com o objetivo de dar apoio aos processos cognitivos, promovendo uma interface entre percepção, memória a longo prazo e ação. A MT é um modelo de multicomponentes com detalhes específicos que envolvem a alça fonológica, prancha visuoespacial (relacionados à memória a curto prazo), o executivo central (sistema supervisor responsável por manipular a informação armazenada nos componentes de apoio), e o buffer episódico (onde se armazenam as funções de várias procedências) (Baddeley, 2003; Seabra et al., 2014). Como tal, a memória de trabalho na leitura é necessária para manter detalhes de uma história na mente, para construir uma representação coerente que dê sentido ao texto, em um contínuo, incluindo detalhes descobertos durante o processo (Cartwright, 2015).

Segundo Baddeley (1986), a memória de trabalho ou memória operacional funciona como: estocagem temporária; associação entre conceitos; execução de tarefas e geração de resultados. A memória de trabalho gerencia e organiza fluxo de grandes quantidades de informações, reorganiza e reagrupa dados e sequências, permite resgate de dados e acesso a memórias antigas e relaciona com atividades em tempo real.

As pesquisas analisadas mostram os aspectos que estão envolvidos na compreensão textual, principalmente a importância da memória de trabalho para uma boa leitura. Piper (2015) expõe que a memória de trabalho faz parte do processo da leitura, pois as informações processadas são mantidas por um determinado tempo na memória para posteriormente serem gradativamente inter-relacionadas para resultarem na compreensão aproximada do sentido pretendido pelo escritor. Assim, é usada na realização de tarefas que demandam, a saber, raciocínio, interpretação textual, leitura, inferências e entre outros. Déficits nesse tipo de memória geralmente causam prejuízos na prática de tarefas cognitivas. Além disso, Piper (2015), mostra que um dos componentes da memória de trabalho é fundamental na decodificação e na compreensão de um texto escrito: a alça fonológica. Esse tipo de memória é “online, varia de instante a instante, utiliza poucas vias nervosas [...] e cumpre uma função gerenciadora de nosso contato com a realidade” (Izquierdo, 2011, p. 33).

Por um lado, déficits nesse tipo de memória geralmente causam prejuízos na prática de tarefas cognitivas, no caso deste estudo, prejuízos na compreensão leitora. Por outro, a não automatização do conhecimento relativo à correspondência grafema-fonema sobrecarrega a memória de trabalho não restando recursos cognitivos para o acesso ao significado daquilo que se lê.

Conforme estudos, Giangiaco e Navas (2008), tratam da memória de trabalho, como um componente necessário para a leitura. Para os autores a memória de trabalho é entendida como um sistema de manipulação e armazenamento de informações que mantém simultaneamente o pensamento, a aprendizagem e a comunicação na realização de atividades complexas, por exemplo, na compreensão de um texto e em tarefas de raciocínio matemático. E, ainda, quando o indivíduo não executa de maneira automatizada a leitura, conseqüentemente irá utilizar maiores recursos da memória de trabalho, restando pouco para que possa manipular outras informações necessárias para a leitura (Piper, 2015).

Outras variáveis podem interferir no processo de uma boa leitura e na sobrecarga da memória de trabalho, a saber, decodificações de letra e palavra, o acesso lexical, a segmentação sintática, a construção e o monitoramento de inferências (Piper, 2015).

As implicações da aprendizagem da leitura sobre a memória e a cognição estão longe de ser plenamente compreendidas, mas muito se tem avançado graças ao desenvolvimento de teorias articuladas a evidências advindas de estudos comportamentais e de neuroimagem. Se a linguagem verbal oral é uma chave de acesso às memórias de longo prazo a aprendizagem da leitura parece criar uma nova chave de acesso, de natureza visual, por meio da qual a linguagem oral pode ser recuperada através da visão, e convergir para as áreas associativas de processamento sintático-semântico (Izquierdo, 2002.)

A memória de trabalho fonológica pode ser compreendida como o conjunto de processos de armazenamento, gerenciamento e processamento da informação. Estes processos são responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades de representar mentalmente as características fonológicas da linguagem (Seabra & Capovilla, 2011; Corso; Dorneles, 2012; Granzotti et al., 2013).

De acordo com Wood et al., (2001) e Granzotti et al., (2013), a memória de trabalho se distingue da memória de curto prazo e da memória de longo prazo por privilegiar a manipulação da informação, embora haja uma relação intrínseca entre elas no processo de aprendizagem da escrita. A memória de curto prazo é responsável pela recepção de informações sensoriais e motoras por segundos ou minutos para que sejam manipuladas para futuro armazenamento. Já a memória de longo prazo possui uma capacidade ilimitada para armazenamento das informações que recebe na memória de curto prazo.

1.4 A Dislexia e Suas Definições

Apresento a definição do conceito de dislexia que tem permeado o fenômeno, os aspectos históricos do campo, e as principais teorias que têm sido assumidas pelos pesquisadores na atualidade, mostrando as aproximações e os distanciamentos entre as diferentes concepções na tentativa de encontrar a etiologia das dificuldades de aprendizagem.

A definição de dislexia predominante nas publicações a considera como um transtorno, distúrbio ou dificuldade na aquisição da leitura e da escrita de origem neurobiológica e hereditária que atinge crianças e adolescentes em idade escolar. De acordo com os pesquisadores, seus sintomas podem se manifestar mesmo diante de um quadro de inteligência normal, ausência de problemas sensoriais e neurológicos, presença de instrução escolar suficiente, e oportunidades socioculturais adequadas (Carvalhais & Silva, 2007; Lima & Pessoa, 2007; Capellini & Germano; Cardoso, 2008; Deuschle; Cechella, 2009; Capellini et al., 2010).

Ainda de acordo com os pesquisadores, este distúrbio pode atingir de 5 a 10% dos indivíduos, com prevalência maior sobre os sujeitos do sexo masculino, na proporção de três meninos para uma menina (Ianhez & Nico, 2002; Deuschle & Cechella, 2009; Capellini et al., 2010; Alves, et al., 2011).

A dislexia é uma dificuldade severa e específica na aquisição da leitura, que é inesperada em relação às outras habilidades cognitivas e acadêmicas. No nível cognitivo, existe um consenso de que a maioria dos indivíduos com dislexia possui o que é comumente chamado de “déficit fonológico”, isto é, uma alteração em alguns aspectos da representação ou do processamento de sons da fala. Evidências desse déficit fonológico vêm de três sintomas comportamentais principais: dificuldade nas habilidades de consciência fonológica, memória operacional fonológica e lentidão no acesso lexical fonológico. Recentemente, várias pesquisas têm investigado se as mesmas habilidades cognitivas estão envolvidas na aquisição da leitura e na dislexia.

As diretrizes diagnósticas para a dislexia são: rendimento inferior em precisão, velocidade e compreensão leitora, medido por testes padronizados, em relação ao esperado para a idade cronológica e inteligência; leitura/escrita caracterizada por erros, principalmente de origem fonológica; além disso, pode ser observado desenvolvimento tardio da linguagem oral (APA, 2002; Organização Mundial da Saúde, 2008).

Estudos demonstram que crianças com dislexia apresentam alterações em diferentes funções cognitivas, como atenção visual (Franceschini, et al., 2012), processamento fonológico (Lima, Salgado, & Ciasca, 2008; Swanson, Xinhua, &

Jerman, 2009), habilidade motora (Nicolson & Fawcett, 2011) e funcionamento executivo (Lima, et al., 2012; Reiter, *cit. in* Lima, 2015).

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

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

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

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

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

Cândido (2013, p. 13) diz que a:

[...] dislexia é um transtorno de aprendizagem que se caracteriza por dificuldades em ler, interpretar e escrever. Sua causa tem sido pesquisada e várias teorias tentam explicar o porquê da dislexia. Há uma forte tendência que relaciona a origem à genética e a neurobiologia.

De acordo com Fonseca (2011), o conceito básico de dislexia expressa “dificuldade da fala ou da dicção”. Do ponto de vista comportamental, a dislexia distingue-se por dificuldades no reconhecimento correto de palavras e na capacidade de decodificá-las.

Fonseca (2011), ainda enfatiza que na grande maioria das definições, o critério da falta de habilidade no nível fonológico é constante, bem como a dificuldade no reconhecimento de vocábulos. E, em todos os estudos verificados por Fonseca (2011), ocorreu exclusão de fatores socioeconômicos e do fator inteligência. Alguns chegam a afirmar que os disléxicos são na verdade, pessoas muito talentosas, com habilidades básicas comuns que se não forem suprimidas pela sociedade, resultarão em extraordinária criatividade.

Segundo Moura (2013, p. 59):

Os disléxicos recebem informações em uma área diferente do cérebro, portanto o cérebro dos disléxicos é normal. Infelizmente essas informações em áreas diferentes resultam de falhas nas conexões cerebrais. O resultado é que devido a essas falhas no processo de leitura, eles têm dificuldades de aprender a ler, escrever, soletrar, pois é difícil assimilarem as palavras.

Moura (2013), explica ainda que detectar o distúrbio da dislexia não é uma tarefa fácil. Há alguns sinais e sintomas que podem indicar a presença da dislexia desde cedo, mas um diagnóstico preciso só é possível a partir do momento que a escrita e a leitura são apresentadas formalmente à criança. [...] Como o distúrbio é comprovadamente genético, os especialistas afirmam que as crianças podem ser avaliadas a partir dos cinco anos de idade [...]

Partindo-se de princípios em que a dislexia não é uma doença, que é uma dificuldade e provém de vínculos genéticos, é interessante observar-se outros aspectos que correlacionam a dislexia com relação à aprendizagem.

Neste contexto recorre-se a Figueira (2012), que identifica que dislexia não significa somente dificuldades com as palavras, mas significa uma disfunção linguística.

Por isso, defende-se que a dislexia não é, simplesmente, uma dificuldade de aprender as letras, possui dificuldade em identificar e organizar símbolos, ou seja, como ele vai ler se aqueles símbolos não lhe dizem absolutamente nada?

Ainda nesta sequência Figueira (2012), expõe que aos que se deparam com um aluno disléxico, não se pode perder de vista que sua dificuldade não tem nenhuma relação com desmotivação, falta de esforço, vontade ou interesse, nem sequer possui relação com qualquer deficiência sensorial. O disléxico é uma mente que por vezes supera os ditos “normais”, sendo que necessitam de um tratamento diferenciado, pois suas mentes trabalham de forma diferenciada. Trabalhando de maneira correta, os disléxicos funcionam, também, perfeitamente.

Ainda, em se tratando, sobre a forma de tratar o aluno disléxico, infelizmente nem os pais e a grande maioria dos profissionais da área da educação não estão preparados para lidar com crianças tidas como disléxica. São muitas as causas que precisam ser corrigidas, no entanto são poucos os profissionais que conhecem e entendem os problemas e suas possíveis correções e soluções.

Percebe-se que crianças soletram muito mal, devido às suas dificuldades e não à falta de inteligência, pois muitas delas se destacam e apresentam um grau normal de inteligência ou até uma inteligência superior.

Para Luczinsky (2003, p.134),

Dislexia é muito mais que uma dificuldade de leitura, embora muitas vezes, ainda lhe seja atribuído este significado circunscrito. Refere-se à disfunção ou dano no uso das palavras. O prefixo “dys” do grego, significando imperfeita, como disfunção, isto é uma função anormal ou prejudicada; “lexia” do grego, referente ao uso de palavras (não somente leitura)

Assim como afirmou Luczinsky (2011), outros pesquisadores afirmam a respeito da falta de consenso, em relação ao conceito de dislexia, iniciando a partir da decodificação do termo, criado para nomear especificamente as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

A dislexia é um transtorno específico e persistente da leitura e da escrita, de origem neurofuncional, caracterizado por um inesperado e substancial baixo desempenho da capacidade de ler e escrever, apesar da adequada instrução formal recebida, da normalidade do nível intelectual, e da ausência de déficits sensoriais. O disléxico responde lentamente às intervenções terapêuticas e educacionais específicas. Porém, com estas intervenções adequadas podem melhorar seu desempenho em leitura e escrita. O prognóstico depende ainda de diversos fatores facilitadores como a precocidade do diagnóstico, o ambiente familiar e escolar.

Entendemos por dislexia específica ou dislexia de evolução um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal (o lobo do cérebro onde fica o centro nervoso da escrita), geralmente hereditária, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura num contínuo que se estende do leve sintoma ao sintoma grave. A dislexia é frequentemente acompanhada de transtornos na aprendizagem da escrita, ortografia, gramática e redação. A dislexia afeta os meninos em uma proporção maior do que as meninas (Condemarin & Blomquist, 1986, p.21).

Vemos assim que o termo dislexia se refere a um distúrbio de aprendizagem que atinge crianças com dificuldades específicas de leitura e escrita. Essas crianças são incapazes de ler com a mesma facilidade que seus colegas da mesma idade, embora possuam inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais perfeitos, estejam em estado emocional considerado normal, tenham motivação normal e instrução adequada.

É necessário que se desenvolva novas abordagens, novos recursos, olhares diferenciados e integração de diversas áreas com diferentes perspectivas para que cada indivíduo possa ser atendido em sua particularidade em quadros tão heterogêneo e complexo que é a dislexia.

A dislexia do desenvolvimento é um transtorno específico de aprendizagem, caracterizado por dificuldades na aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura. Acomete crianças com nível normal de inteligência, sem déficits sensoriais e com adequada instrução acadêmica (American Psychiatric Association [APA], 2002; Lyon, et al., 2003; Pestun, et al., 2002).

A dislexia do desenvolvimento, também nominada como um distúrbio do reconhecimento de palavras, ou da habilidade empobrecida da leitura de palavras, apresenta bases neurológicas que afetam a alfabetização no nível do reconhecimento (decodificação), da fluência e da compreensão (Helland & Asbjornsen, 2000; Apa, 2014). Esse transtorno específico da aprendizagem da leitura afeta não somente habilidades envolvendo a linguagem, mas outras como a coordenação motora, a orientação temporal e espacial, que são fundamentadas pelas diferentes teorias da dislexia (Cain, 2010).

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem *de origem neurológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração*. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (Definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association, em 2002).

A literatura relata que escolares que apresentam dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem falham em atividades que requerem o uso de habilidades fonológicas, pois apresentam dificuldades em acessar e recuperar fonológicas necessárias para o bom desempenho em tarefas de leitura oral e de escrita por meio de ditado de palavras.

A dislexia do desenvolvimento é uma condição de origem genética, que consiste em uma pronunciada e persistente dificuldade na aquisição da leitura, resultantes de um déficit do componente fonológico da linguagem. (Germano et al., 2010)

Distúrbio específico de aprendizagem que tem origem neurológica, caracterizada por dificuldade na fluência da leitura, além da pobreza na soletração e decodificação de palavras, oriundo de déficit nas habilidades fonológicas, resultando em problemas na compreensão da leitura e aquisição do vocabulário, implicando em efeitos adversos no sistema educacional (Associação Internacional de Dyslexia, 2004)

Segundo alguns pesquisadores a Dislexia é um transtorno de Desenvolvimento relacionado a questões individuais cerebrais, neurológicas, neuropsicológicas. Leva a problemas e prejuízos globais, memorização por meio de leitura, compreensão, raciocínio, interpretação que vem da criança mesmo sendo dada oportunidades a mesma.

Dislexia, Dificuldade de Aprendizagem, Aprendizado Diferencial, são alguma das inúmeras designações genéricas que essas específicas dificuldades de aprendizado vêm recebendo, ao longo de 130 anos de continuadas pesquisas científicas que buscam responder o que é e o que causa essa estranha e paradoxal dificuldade.

É importante ressaltar que toda criança com dislexia tem seu quadro inicialmente identificado como uma dificuldade escolar. Em geral, se esta criança for atendida pelo professor, com o apoio de recursos pedagógicos e a estimulação das habilidades de linguagem e processamento fonológico, ela poderá ser sanada na grande maioria dos casos. Diferentemente, se realmente a criança tem o diagnóstico de dislexia, a dificuldade inicial em leitura e escrita pode não ser superada com esta estimulação na escola, e esta criança necessitará de atenção especializada (Navas, 2002).

Na atualidade, muitas crianças que têm apresentado dificuldades para aprender a ler e a escrever acabam sendo identificadas como disléxicas por seus (as) professores (as) e encaminhados para atendimentos em serviços da área da saúde ou, ainda, encaminhados para salas de recursos a fim de serem atendidos pelos professores de educação especial. Mediante estes aspectos, podemos considerar que o campo de estudos da dislexia, seu conceito e sua concepção alcançaram significativa popularidade na última década devido à crescente divulgação dos possíveis sintomas e características do distúrbio por meio de jornais, revistas, filmes e programas exibidos na TV aberta e fechada (Carvalho, 2013), sob a afirmativa de que quanto mais os familiares e professores forem informados sobre a dislexia, mais prontamente serão capazes de identificar seus sintomas e encaminhar as crianças aos serviços de atendimento da área da saúde a fim de sanar os problemas enfrentados durante a alfabetização (Salgado, 2005; 2010).

A crescente popularidade e ampla divulgação do conceito de dislexia colaboram para o entendimento do senso comum de que a dislexia é um distúrbio cujo conceito científico se encontra fortemente constituído e apoiado em uma literatura científica consistente, na qual se apoiam a pesquisa e os tratamentos a serem oferecidos às crianças acometidas. No entanto, a realidade do campo de estudos tem apontado para condições bastante diversas (Oliveira, 2002).

Diante dos diferentes conceitos, conclui-se que a dislexia tem se apresentado com maneiras diversas de ser e aprender, individual, mas isso não pode se tornar motivo de vergonha ou impedimento para alguém desistir, pois há dificuldades e não falta de inteligência.

A inexistência da ajuda adequada no momento certo pode contribuir para a formação de indivíduos excluídos socialmente e com muita dificuldade em superar todos os desafios que lhes venham a ser colocados ao nível pessoal, social e profissional. Os indivíduos com dislexia, embora tenham seus déficits primários na habilidade de leitura, também apresentam outros déficits em outras tarefas.

1.5 Causas da Dislexia

As causas exatas da dislexia ainda não estão completamente claras, porém estudos com neuroimagem demonstram que há diferenças no desenvolvimento e funcionamento cerebral. Também há forte indicativo de componente genético, uma vez que os estudos clínicos indicam que mais de 50% das crianças com dislexia tem pais e irmãos com o mesmo transtorno. Assim sendo, a presença de pai ou irmão com dislexia aumenta a probabilidade de ocorrência do transtorno.

A seguir serão apresentados estudos que mostraram como o déficit de processamento fonológico tem sido relacionado à dislexia do desenvolvimento de forma persistente, em todas as fases da vida, por especialistas de diversas áreas do conhecimento. Pesquisadores da área da Psicologia da Leitura apontaram a importância de mencionar o déficit fonológico como um critério diagnóstico da dislexia. Eles afirmaram que o déficit fonológico pode ser identificado antes mesmo de uma criança

iniciar o processo de alfabetização, o que propicia o desenvolvimento de programas de intervenção precoce (Snowling & Hulme, 2013).

Alterações do processamento fonológico aparecem em diversas habilidades linguísticas, como dificuldades com a consciência fonológica, memória fonológica, discriminação, nomeação e articulação de palavras (Santos & Navas, 2002). Bowey (1996), investigou a possibilidade de que a memória fonológica seja a responsável pela variação de vocabulário de recepção em crianças pequenas. Por meio deste estudo, este pesquisador concluiu que a memória e a sensibilidade fonológica são manifestações de um único fator de processamento fonológico. As habilidades de processamento fonológico, como a consciência fonológica, a codificação fonológica na memória de trabalho e o acesso fonológico na memória de longo prazo, têm se mostrado essenciais à aquisição da leitura e da escrita (Cunningham, 1990).

1.6 Sinais de Dislexia

Existem alguns sinais que, combinados, servirão como um sistema de alerta precoce para o reconhecimento da dislexia. Crianças, na educação infantil, adoram brincar de sons e rimas. Já, as crianças com dislexia têm problemas quando tentam penetrar na estrutura sonora das palavras; sendo assim, menos sensíveis à rima.

Tabela 2. Dificuldades apresentadas pelas crianças disléxicas

expressar idéias coerentemente	aprender o alfabeto
expandir seu vocabulário (via oralidade ou leitura)	identificar os sons que correspondem as letras
entender questões e seguir instruções (ouvidas ou faladas)	memorizar convenções de tempo
lembrar de sequências numéricas	dizer as horas
entender e reter detalhes de uma estória	desatenção e distração
aprender rimas e seguir músicas	desorganização e incordenação motora
distinguir direita de esquerda e letras de números	leitura lenta e compreensão reduzida do material lido

Fonte: Dislexia- Novos temas, novas perspectivas (pág,30)

Então, o foco da leitura está na obtenção de informação. E, geralmente, é aí que aparece a dislexia, pois o aluno que não consegue uma fluência na leitura, pouco entende o conteúdo do que está lendo. “A leitura lenta ou entrecortada, com palavras omitidas, substituídas ou mal pronunciadas é indício importante de que um aluno de 3º ano não está no caminho para se tornar um leitor capacitado” (Shaywitz, 2006, p. 96).

É importante ressaltar que não é necessário apresentar a totalidade desses sinais para que uma criança seja disléxica, tampouco, devemos nos preocupar caso a criança apresente alguns deles. O importante é estarmos atentos para os sinais. A dislexia só poderá ser definida em um conjunto de atitudes da criança e não com sinais isolados.

1.7 Intervenções Pedagógicas, Métodos e Técnicas

A existência de aspectos fonológicos e ortográficos determinando a escrita das palavras pode levar a diversos tipos de erros os quais também podem ter frequências distintas de ocorrência. Esta incidência variável reforça a hipótese de que a presença destes desvios pode ser influenciada por características intrínsecas da própria linguagem escrita, as quais demandam diferentes habilidades ou conhecimentos por parte do aprendiz (Zorzi & Ciasca 2009).

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

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

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

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

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

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

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

O diagnóstico precoce é imprescindível para o desenvolvimento contínuo das crianças disléxicas. Reconhecer as características é o primeiro passo para que se possam evitar anos de dificuldades e sofrimentos, induzindo esta criança, fatalmente ao desinteresse pela escola e a tudo o que está em torno dela (Calafange, 2002).

A associação estima que 10% da população brasileira sofre de dislexia, e o importante, nestes casos, é fazer o diagnóstico precoce. Os resultados comprovaram a necessidade de uma avaliação da dislexia efetuada precocemente, o que permite, por sua

vez, uma intervenção adequada, no sentido de combater o insucesso escolar (Carvalhais & Silva, 2007, p. 1).

Quanto mais precoce o diagnóstico e, conseqüentemente, a reabilitação, maior a possibilidade de sucesso no sentido de mobilizar mecanismos compensatórios mais eficientes (Muszkat & Rizzutti, 2012).

O avanço de tecnologias pode contribuir tanto para um diagnóstico precoce quanto para a reabilitação, facilitando a seleção de estratégias mais efetivas para potencializar rotas residuais (Muszkat & Rizzutti, 2012).

A nossa experiência nos permite afirmar que após a criança receber a informação de que é disléxica e entender o real significado disso, sente um grande alívio. Afinal ela compreende que não é “culpada” dessa dificuldade, nem é burra ou outra hipótese terrível fantasiada por ela; começa, assim, a tirar o peso que esmagava sua auto-estima. Recordo-me inclusive de uma frase de uma criança de 9 anos: “Tia, tirou o mundo das minhas costas” (Gonçalves, 2013, p. 38).

Verifica-se ainda ser fundamental alertar professores e profissionais da educação para esta dificuldade de aprendizagem no sentido de evitar situações de discriminação, como as que identificamos neste estudo. (Carvalhais & Silva, 2007, p. 1).

Diante de todos os fatores expostos anteriormente, voltemos nosso olhar para nosso aprendiz disléxico, cujas principais características são dificuldades de consciência fonológica, que o impede de fazer associação fonema-grafema de modo fácil e rápido, além de não desenvolver estratégias fonológicas de reconhecimento imediato de palavras. Isso faz com que esses alunos desenvolvam uma leitura muito apoiada no contexto e na adivinhação, ao invés de se apoiarem no princípio alfabético da escrita para decodificar as palavras.

Leitura silabada e pouco acurada significa que os disléxicos têm dificuldades de compreensão da leitura, onde passam assim a evitá-la, pois falham em extrair o vocabulário necessário para a compreensão à partir da própria exposição aos textos de leitura. Associadas à dificuldade de consciência fonológica, observam-se, ainda,

dificuldades de evocação de palavras do léxico mental, span de memória de curto termo diminuído, tempo reduzido de nomeação seriada rápida, que também afetam a compreensão da leitura e a elaboração da escrita.

Os alunos disléxicos apresentam, também desempenho ortográfico abaixo do esperado e escrita manuscrita pouco organizada. O desenvolvimento da expressão clara e organizada de idéias, tanto na forma oral como na escrita, pode ser lento.

Isso posto, vale ressaltar, então, que os alunos disléxicos necessitam de uma estimulação altamente estruturada, explícita e intensiva que aborde todos os aspectos necessários para desenvolver as capacidades subjacentes à aprendizagem da leitura e escrita. Para tanto, se faz necessário utilizarmos uma abordagem equilibrada de estimulação da linguagem escrita, que preconiza as interdependências das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

É fundamental a estimulação da linguagem oral e da consciência fonológica, a leitura de textos de níveis variados para desenvolver a flexibilidade do leitor e proporcionar situações de auto-ensinamento, a leitura guiada para a compreensão e a escrita com um propósito e para um provável leitor.

Segunda a autora (Santos, 2009), a consciência fonológica deve ter um bom programa de estimulação que envolva atividades de escuta dirigida e manipulação cognitiva de segmentos sonoros, não envolvendo a palavra escrita.

A estimulação da linguagem oral deve contemplar atividades de expansão de vocabulário, por meio de categorização semânticas, gramaticais e associação de idéias. A estimulação da correspondência grafema-fonema é fundamental para melhorar tanto a decodificação das palavras como a ortografia dos pacientes disléxicos. Geralmente, o paciente disléxico considera a ortografia totalmente arbitrária, devido a sua fraca compreensão das correspondências grafema-fonema e falta de consciência fonológica.

Em relação à leitura, devemos despertar o seu interesse para ler com assuntos de seu interesse e ler para ele, estimulando o reconto do texto lido, fazendo pausas

interpretativas ou dirigindo sua atenção para determinadas partes do texto. O paciente disléxico tem aversão à leitura.

As pessoas com dislexia têm a falsa idéia que somente para elas é difícil escrever. Podemos dizer que escrever é uma das mais frustrantes e aversivas experiências para a maioria dos indivíduos. Escrever envolve tantos aspectos delimitadores, que é quase inacreditável que alguém escreva! Escrever é mais difícil do que ler. É sofrido desde o início, quando se tem que manter na memória operacional a ideia do que se quer escrever, encontrar as palavras para representá-las de modo encadeado e conexo, fazer associação fonema-grafema e ainda coordenar a letra cursiva! E ainda em última instância, uma tarefa confusa, cheia de idas e vindas. É lidar com o imperfeito, é riscar é apagar, é refazer é solitário. Precisa querer, precisa gostar. (Santos, 2009, p.120).

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

Rueda (*cit. in* Costa, 2002, p. 6) descreve que “consciência fonológica é a habilidade de manejar explicitamente as estruturas internas da palavra e, em consequência, não ter dificuldade para operar com ela”. Moojen et al., (2003, p.20) descrevem que:

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

Existem na literatura várias hipóteses sobre a relação entre a consciência fonológica e a leitura. Segundo Moraes (*cit.in* Salles, 2001, p.35):

A hipótese mais aceita é a interativa, na qual haveria uma relação recíproca entre consciência fonológica e leitura, ou seja, aprender a ler ocasiona o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e estas, por sua vez facilitam a aprendizagem da leitura.

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

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

O trabalho da consciência fonológica se faz necessário, para todas as crianças no processo de alfabetização, não somente aquelas que apresentam dificuldades. Uma vez que a fala dá início aos sons e ao processo de leitura e escrita. É importante estimular a criança para que ela perceba os sons da fala e aos poucos associe às letras. Os disléxicos não conseguem perceber a relação dos sons com a grafia das letras, por isso é essencial desenvolver a consciência fonológica dos mesmos, ajudando-os e possibilitando a participarem de uma sociedade letrada.

Dois métodos de alfabetização são especialmente indicados para os indivíduos disléxicos: O método multissensorial e o método fônico. Enquanto o método multissensorial é mais indicado para crianças mais velhas, que já possuem histórico de fracasso escolar, o método fônico é indicado para crianças mais jovens e deve ser introduzido logo no início da alfabetização.

O método multissensorial busca combinar diferentes modalidades sensoriais no ensino da linguagem escrita às crianças. Ao unir as modalidades auditiva, visual, cinestésica e tátil, este método facilita a leitura e a escrita ao estabelecer a conexão entre aspectos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever aquela palavra).

Orton e Gillingham (*cit in* Orton, 1925) propuseram uma variação do método multissensorial, em que inicialmente devem ser ensinadas as correspondências entre as letras e seus sons, aumentando as unidades progressivamente para palavras e, somente depois, para frases.

A principal técnica do método multissensorial é o soletrar oral simultâneo, em que a criança inicialmente vê a palavra escrita, repete a pronúncia da palavra fornecida

pelo adulto, e escreve a palavra dizendo o nome de cada letra. Ao final, a criança lê novamente a palavra que escreveu. A vantagem desta técnica é fortalecer a conexão entre a leitura e a escrita. Algumas variantes do método multissensorial trabalham apenas com os sons das letras, e não com seus nomes. A maioria delas parte das unidades mínimas (no nível da letra) para as unidades mais complexas (nível da palavra e, depois, da frase).

O método fônico tem dois objetivos principais: Desenvolver as habilidades metafonológicas e ensinar as correspondências grafofonêmicas. Este método baseia-se na constatação experimental de que as crianças disléxicas têm dificuldade em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. Esta dificuldade, porém, pode ser diminuída significativamente com a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante ou mesmo antes da alfabetização. Quando associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, as instruções de consciência fonológica têm efeito ainda maior sobre a aquisição de leitura e escrita. Além de ser um procedimento bastante eficaz para a alfabetização de crianças disléxicas, o método fônico também tem se mostrado o mais adequado ao ensino regular de crianças sem distúrbios de leitura e escrita.

Nas diretrizes da British Dyslexia Association para o ensino de crianças disléxicas, é recomendada a inclusão de atividades do método fônico. Os professores são incentivados a desenvolver habilidades de rima, segmentação fonêmica e discriminação de sons, e a ensinar as relações entre as letras e os sons. É interessante observar que tais diretrizes são recomendadas em países de língua inglesa, cuja ortografia tem relações grafo-fonêmicas bastante irregulares, com correspondências imprevisíveis entre letras e sons. Logo, se o método fônico é recomendado para o inglês (que é extremamente irregular), certamente ele é ainda muito mais eficaz no português, cujas relações entre letras e sons são bem mais regulares e que, portanto, propicia maior sucesso na aplicação de regras de conversão grafo-fonêmicas).

CAPITULO II – SISTEMA EDUCATIVO E DISLEXIA

2.1 Dislexia e a Educação Inclusiva

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes.

Pelo fato de portar necessidades especiais para desenvolver os seus aspectos linguísticos, o público disléxico está incluído na modalidade de educação especial, portanto, amparados pela lei para receber o apoio preciso, afirma Almeida (2009).

No contexto legislativo, ressaltamos, que no Brasil, a dislexia ganha uma data especial no calendário. Em 8 de janeiro do corrente ano, foi sancionada, pela presidenta da república, a lei de nº 13.085 Art. 1º “Fica instituído o Dia Nacional de Atenção à Dislexia, a ser comemorado no dia 16 de novembro de cada ano”. Ainda que não haja muito o que ser comemorado, principalmente pelo público disléxico, a implementação dessa lei sugere preocupação em valorizar os indivíduos dessa natureza. A recente lei em seu parágrafo único afirma que:

O Dia Nacional de Atenção à Dislexia será comemorado com eventos sociais, culturais e educativos destinados a difundir informações sobre a doença, conscientizar a sociedade e mostrar a importância do diagnóstico e tratamento precoces (Lei, nº 13.085).

Mesmo que a lei considere essa dificuldade de aprendizagem como uma doença, divergindo com os estudos de alguns autores, a criação dessa data comemorativa pode sinalizar que muitas mobilizações poderão surgir e que, de alguma forma, seja levado ao conhecimento das pessoas o que é a dislexia e como ela pode ser observada.

Como sugerida pela lei de nº 13.085, essa data deve ser comemorada com eventos diversificados que visem a comunicação sobre o transtorno. Essa seria uma excelente oportunidade para os profissionais especializados, sugeridos pela LDB, promover debates, palestras e oficinas à fim de que seu trabalho, que às vezes fica no anonimato, possa ser valorizado e visto pela sociedade. Entretanto, espera-se no mínimo que essa data seja lembrada nas escolas e por seus respectivos profissionais.

As leis, diretrizes e pareceres descritos são desconhecidos de muitas escolas e educadores que, às vezes, demonstram insegurança para agir de forma diferenciada com os disléxicos por falta de conhecimento deste respaldo que as leis permitem (Navas, 2013),

“A tendência educacional mundial é adotar uma política de educação inclusiva que leve em consideração a diversidade de estilos de aprendizagem de todos os alunos” (Alves, et al., 2013, p.29).

2.2 O Sistema Educativo Brasileiro em Face de Alunos Disléxicos

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (M.E. BRASIL, 2001).

Desta forma, esta resolução assumiu como público alvo da Educação Especial também aqueles alunos que apresentassem dificuldade de aprendizagem durante seu percurso escolar, abrindo precedentes para que o AEE fosse estendido a todos àqueles que não correspondiam às expectativas de aprendizagem da escola ou, conforme a própria definição de dislexia, àqueles que apresentassem rendimento escolar abaixo do esperado para a sua idade.

Assim, mediante a perspectiva oferecida pela Resolução CNE/CBE n. 02/2001 (M.E- Brasil, 2001b), as crianças diagnosticadas como disléxicas também deveriam ser atendidas pela Educação Especial.

Aos 13 de outubro de 2004, foi apresentado o Projeto de Lei (PL) n. 4.248 (M.E., Brasil, 2004) na Câmara Federal, o qual dispôs sobre a criação do Programa de identificação e tratamento da dislexia na rede oficial de educação pública. O referido PL tinha por objetivos a implantação de um programa de identificação e tratamento da dislexia na rede pública de educação; a avaliação dos alunos do 1º ano do ensino fundamental e de alunos transferidos de outros sistemas de ensino para a rede pública, à fim de se diagnosticar o distúrbio; capacitação de professores para identificação dos distúrbios de aprendizagem; a criação de equipes multidisciplinares com a participação de profissionais da psicologia, da fonoaudiologia e da psicopedagogia; e a promoção da prevenção e do tratamento da dislexia. Este PL foi arquivado aos 28 de fevereiro de 2008 em razão da ausência de interposição de recurso aos pareceres contrários ao mérito

da questão. Desta forma, as crianças diagnosticadas como disléxicas continuaram sem apoio objetivo das políticas públicas educacionais.

Quanto aos transtornos funcionais, tais como a dislexia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade - entre outros – o documento recomendou seu atendimento na própria sala regular em articulação com a educação especial, ou seja, por meio de consultorias oferecidas pelo profissional responsável pela educação especial ao (a) professor (a) responsável pela sala regular comum.

Também no ano de 2008, o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (M.E.- Brasil, 2008c), que dispôs sobre o AEE, reafirmou seu público alvo ao descrevê-lo como alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este documento foi revogado pelo Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011 (ME,- Brasil, 2011) que, ao dispor sobre a educação especial e o AEE, mostrou-se mais detalhado e mais completo que o anterior, reafirmando o público alvo das salas de recursos multifuncionais e do AEE conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (M.E.- brasil, 2008a), não abrindo espaços para qualquer discussão sobre a inclusão de alunos diagnosticados como disléxicos neste tipo de atendimento educacional.

O mês de janeiro de 2016 marcou o início de um novo olhar aos brasileiros com alto grau de deficiência, pois nesta data entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LDB), também chamada de Estatuto de pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que afirmou a autonomia e a capacidade destes cidadãos para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade às demais pessoas, conforme assinalado no capítulo , começaram também os esforços para tornar realidade o rol direitos garantidos pela nova lei.

2.3 Dislexia na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os educandos e seus

professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.16).

No Estado do Paraná, em cumprimento aos preceitos legais e às recomendações de documentos nacionais e internacionais, que destacam diretrizes para a construção de espaços educacionais inclusivos, a oferta de serviços de apoio complementar e suplementar especializados, nas escolas da rede pública de ensino, para o público-alvo da Educação Especial, é acrescido do atendimento aos alunos com transtornos funcionais específicos, organizado na de SRM (Sala de Recursos Multifuncional), Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC), Professor de Apoio Educacional Especializado, (PAEE) e Tradutor e Intérprete de LIBRAS (TILS), Guia Intérprete e Professor Itinerante.

Art. 11. Para fins desta Deliberação, os estudantes aos quais deverá ser assegurado Atendimento Educacional Especializado são aqueles que apresentem:

I – **deficiência:** aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; 7 Processo nº 1215/2015

II – **transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – **transtornos funcionais específicos:** aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;

IV – **altas habilidades ou superdotação:** aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Parágrafo único. O Atendimento Educacional Especializado deverá ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra da rede regular de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Escolas Especiais e Centros de Atendimento Educacional da rede pública, ou em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação ou com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, ou órgão equivalente dos municípios.

Art. 15. § 1º Para o atendimento ao estudante com deficiência na rede regular de ensino a instituição deverá prover, entre outros, infraestrutura e recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos adequados, profissionais, professores especialistas em Educação Especial, tradutor

ou intérprete e pessoal de apoio para as atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes que necessitam desse tipo de atendimento.

A organização do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento da instituição de ensino deverá tomar como base as normas e diretrizes curriculares nacionais, considerando as especificidades dos estudantes da Educação Especial. As instituições devem garantir, no seu Projeto Político-Pedagógico, a flexibilização curricular e o atendimento pedagógico para suprir as necessidades e especificidades educacionais de seus estudantes.

CAPÍTULO III – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

3.1 Explicitação e Relevância da Situação-Problema

O tema a ser abordado é de extrema relevância para que se abram horizontes em relação à dislexia, pois mesmo atualmente com vários estudos sendo realizados e desenvolvidos na área da saúde e da educação ainda há muita desinformação sobre a dislexia. O desconhecimento por parte dos professores, pais e gestores educacionais, do que é a dislexia na vida dos estudantes só piora a aprendizagem.

Cabe à escola ajudar os alunos disléxicos a superarem suas barreiras de aprendizado e a liberarem seu potencial, melhorarem o seu desempenho, aumentarem a sua auto-estima, abordarem diferentes teorias e práticas que ajudarão os professores a entender melhor seus alunos disléxicos, e ajudá-los em sua aprendizagem.

Tendo por base o exposto apresentam-se as seguintes perguntas de partida:

Quais as possíveis intervenções, adequações e técnicas para a aprendizagem de alunos disléxicos?

Será que a falta de informação de pais e professores sobre a dislexia prejudica os alunos na aprendizagem?

3.2 Objetivos

3.2.1 objetivo geral

Analisar os mecanismos de intervenção pedagógica que possam contribuir para melhor desempenho do processo ensino/aprendizagem do aluno disléxico.

3.2.2 objetivos específicos

- Perceber as dificuldades enfrentadas pelos alunos disléxicos.
- Compreender o conhecimento dos professores em relação às dificuldades dos alunos disléxicos.
 - Identificar as reais necessidades de mudanças nas metodologias aplicadas na escola com os alunos disléxicos.
 - Auxiliar os alunos e professores com dificuldades relatadas.
 - Verificar as modificações apresentadas após a intervenção realizada por meio de auxílio.

3.3 Metodologia

3.3.1 abordagem metodológica do estudo

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

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

A pesquisa mista tem o ambiente natural como fonte direta dos dados, constituindo o investigador o instrumento principal. Em educação, a investigação mista é freqüentemente designada, pois o investigador realiza sua pesquisa nos locais em que os sujeitos estão inseridos. As informações são coletadas em situações de contato direto com os participantes em seus contextos habituais. Bogdan e Biklen (1994).

O significado é de importância vital na abordagem mista. O investigador questiona os sujeitos da pesquisa com o objetivo de perceber aquilo que eles

experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles estruturam o mundo social em que vivem. O processo de condução de investigação reflete um diálogo entre o investigador e os sujeitos, que revelam uma não neutralidade nos significados apreendidos pelo investigador.

3.4 Colégio

O Colégio Estadual São Pedro Apóstolo – Ensino Fundamental, Médio e Profissional, situado à rua Primeiro de Maio, nº 1.160 –Xaxim –Curitiba –Paraná, é mantido pelo poder público e administrado pela Secretaria de Estado da Educação, nos termos da legislação em vigor.

Como instituição de ensino tem a finalidade de efetivar o processo de apropriação do conhecimento, ministrar o Ensino Fundamental, Médio e Profissional, observadas a Legislação e as normas especificamente aplicáveis respeitando os dispositivos constitucionais Federal e Estadual, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº9394/1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 80069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica a legislação educacional vigente e as normas do Sistema Estadual de Ensino.

A instituição de ensino garante o princípio democrático de igualdade de condições de acesso e de permanência na escola, de gratuidade para a rede pública estadual e municipal, de uma Educação Básica com qualidade em suas diferentes etapas e modalidades de ensino, vedada qualquer forma de discriminação e segregação.

3.5 Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados

Para a aplicação do inquérito por questionário, é importante que os intervenientes na investigação sejam devidamente inteirados dos seus objetivos e estratégias, procurando previamente as suas devidas autorizações, antes de iniciar quaisquer procedimentos (Sousa, 2009). Compete ao investigador a responsabilidade de assegurar a ética dos procedimentos da sua investigação. No que concerne à validação,

este instrumento de recolha de dados encontra-se validado por três professores doutores na área.

Assim, e antes da aplicação dos instrumentos investigativos, foi pedida solicitação para a investigação à direção do Colégio (anexo I).

Para darmos esclarecimentos sobre a pesquisa à ser desenvolvida, conversaremos com os professores sobre a importância de desenvolver esta pesquisa, explicando sobre a questão da existência de alunos com dislexia nas salas de aula regulares, e após esta explanação, solicitaremos a colaboração de todos nessa pesquisa, respondendo os questionários que serão previamente preparados, e assinando os documentos de Termo de consentimento livre e esclarecido, (anexo II) na qual garantirá a participação e o sigilo da investigação.

No que tange à coleta de dados, ela ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2017. Contudo, antes de iniciarmos a aplicação dos instrumentos, contaremos com a assinatura dos participantes no termo de consentimento informado, (anexo III) que garantirá o anonimato e comprovará o aceite voluntário, nos resguardando juridicamente quanto ao sigilo dos dados recolhidos.

Para o recolhimento dos dados fez-se uso do questionário dividido em duas partes: a primeira com dados sociodemográficos sobre as professoras entrevistadas (idade, gênero, estado civil, profissão e tempo de atividade na educação). A segunda parte abordando questões sobre o processo de ensino aprendizagem do aluno disléxico e o conhecimento das professoras sobre o assunto. As perguntas abertas do questionário são transcritas e analisadas (anexo IV). Deu-se um prazo de 60 dias (novembro a dezembro) para a recolha dos questionários. A pesquisadora realizou a entrega dos questionários individualmente à cada uma das 14 professoras selecionadas do Colégio São Pedro Apóstolo, e as mesmas entregaram no prazo determinado. As participantes do estudo foram selecionadas por estarem diretamente ligadas aos alunos disléxicos em sala de aula, permitindo a recolha dos conteúdos essenciais para a investigação em curso.

3.6 Participantes

A escolha dos participantes foi de forma intencional nesta investigação, tendo em vista que o presente estudo se deu em torno do colégio onde trabalho e que existem alguns alunos com dislexia e profissionais que estão diretamente relacionados à estes alunos.

No tocante aos critérios de seleção da amostra, os participantes da investigação são 14 Professores, do Colégio Estadual São Pedro Apóstolo, localizado em Curitiba-Paraná.

3.6.1 Dados sociodemográficos

Na tabela 1 serão analisados os dados das variáveis de identificação de 14 professoras inqueridas na amostra, sendo eles de idade, gênero, estado civil e tempo de atividade na educação.

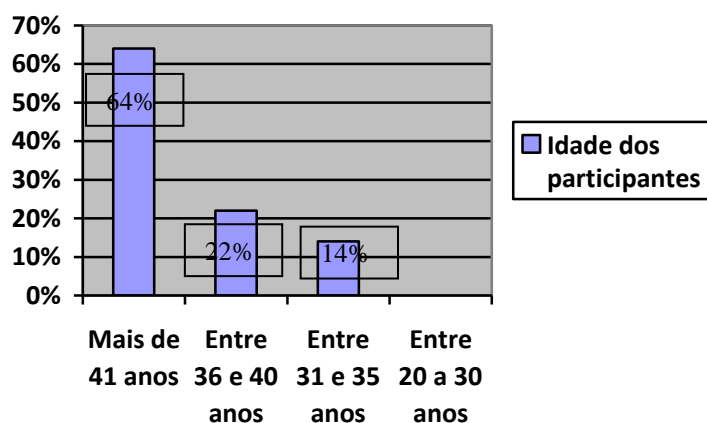
Tabela 3- Caracterização da amostra

		N	%
Idade	- 20	—	0
	21-25	—	0
	26-30	—	0
	31-35	2	14
	36-40	3	22
	+ 41	9	64
Gênero	Feminino	14	100
	Masculino	—	0

	Solteiro	4	29
	Casado (a)	8	57
	Divorciado(a)	2	14
Estado Civil	Viúvo	—	0
	Outro	—	0
Tempo de atividade na educação	Menos de 1 ano	—	0
	Entre 1 a 3 anos	—	0
	Entre 5 a 10 anos	3	21
	Mais de 10 anos	11	79

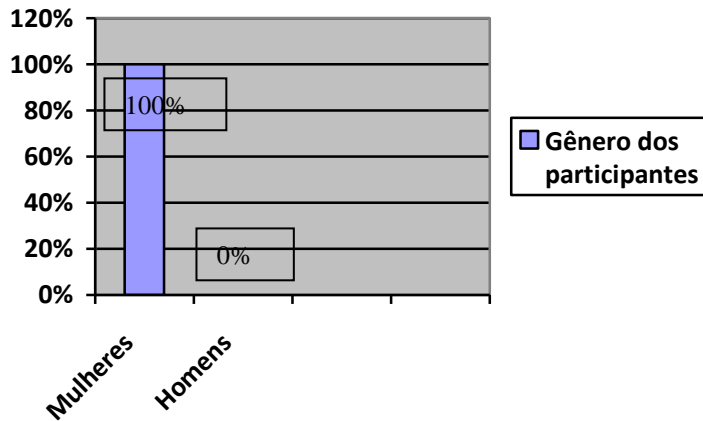
Da análise dos questionários verifica-se que a maioria das professoras inquiridas 9 tem mais de 41 anos de idade (64%), em seguida 3 (22%) tem entre 36 e 40 anos, e que a minoria 2, têm entre 31 e 35 anos (14%), conforme gráfico1.

Gráfico 1 –Idade dos participantes



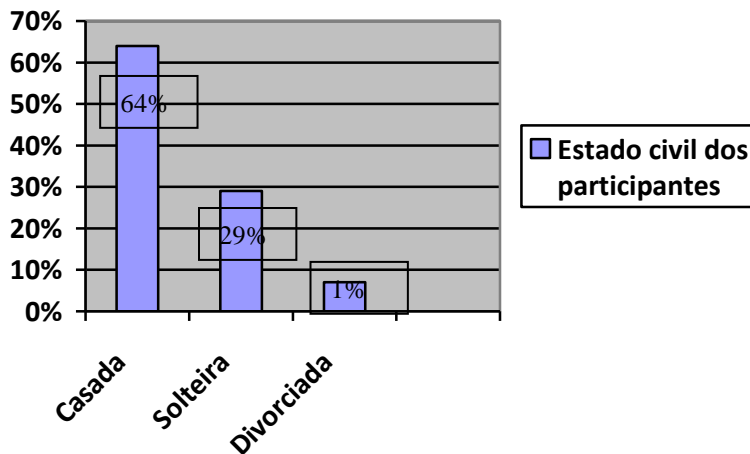
Em relação ao 2º item da tabela 1, as participantes são (100%) do gênero feminino, como se apresenta no gráfico 2

Gráfico 2 – Gênero dos participantes



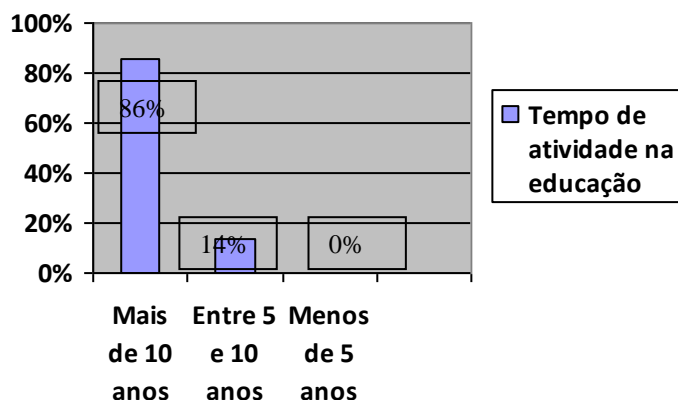
Se tratando do estado civil das professoras verifica-se que a maioria é casada 9 (64%), em seguida 4 (29%) são solteiras, e (7%) somente 1 divorciada, conforme gráfico 3.

Gráfico 3 – Estado Civil dos participantes



A grande maioria das inqueridas possui mais de 10 anos, em tempo de atividade na educação, 12 (86%), seguido de 2 (14%) entre 5 e 10 anos, e menos de 5 anos nenhuma das inqueridas (0%), como se demonstra no gráfico 4.

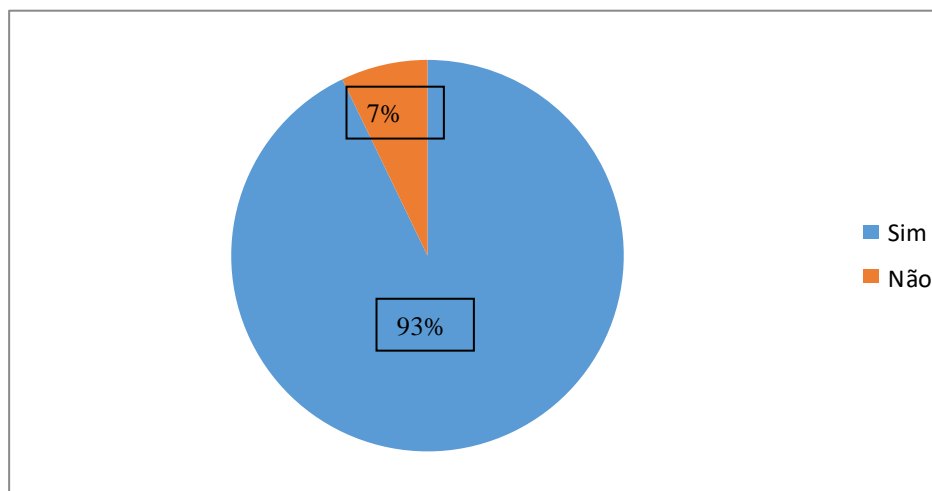
Gráfico 4 – Tempo de atividade na educação



3.7 Apresentação, Análise e Discussão de Resultados

Neste capítulo pretende-se analisar e discutir os resultados, confrontando-os com os nossos objetivos procurando comparar as nossas conclusões com as de outros investigadores. Para melhor clarificação os resultados serão apresentados questão a questão.

Para responder ao objetivo: *Compreender as características do disléxico e sua inserção no processo de desenvolvimento do ensino/aprendizagem*; Foi perguntado • “Você conhece a Dislexia?” 13 (93%), professoras responderam que sim, e apenas uma 1 (7%) que não, conforme se pode observar no gráfico 5

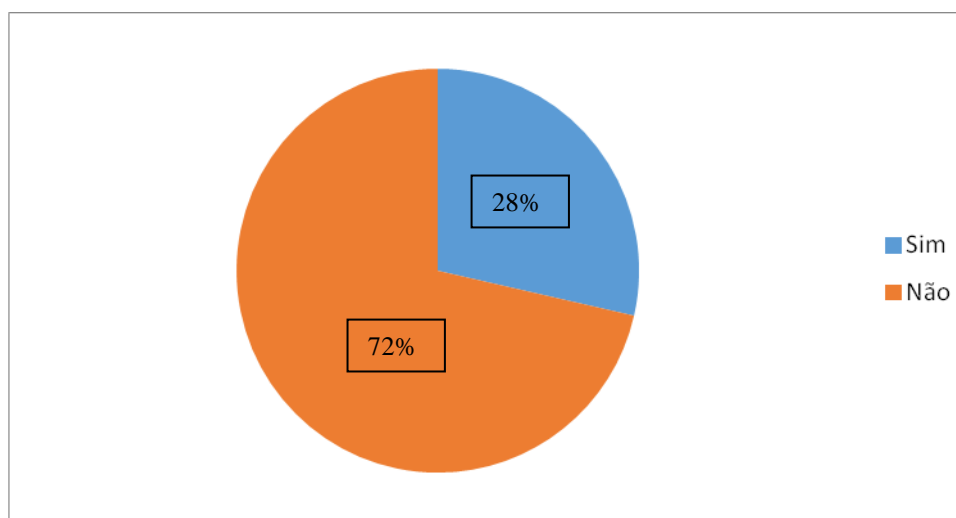
Gráfico 5 – Conhece a dislexia?

Como se pode observar a maioria das inqueridas (93%) respondeu que conhecem a dislexia. O primeiro passo do professor é entender e compreender quais os comprometimentos que a dislexia pode causar na criança, depois disso, ele vai buscar ferramentas de como essa prática vai se inserir na sala de aula.

Tendo por base os nossos resultados também Hennigh (2003), nos refere que é muito claro que, possuir poucos conhecimentos sobre a dislexia, é difícil ao professor diagnosticá-la ou a outro tipo de dificuldades de aprendizagem. A mesma autora acrescenta também que quando um professor toma consciência das competências e dos pontos fortes de cada aluno que contribuem para o ambiente de aprendizagem, então as lições de ordem instrucional podem ser concebidas especialmente para a população alvo em causa.

Para responder ao objetivo: *Identificar causas da dislexia que dificultam a aprendizagem do aluno*; Foi perguntado • “Você possui formação em Educação Especial para atender alunos de Inclusão”? Pode observar-se que 4 (28%) professoras responderam que sim, e 10 (72%) que não, conforme se pode observar no gráfico 6

Gráfico 6- Você possui formação em Educação Especial para atender os alunos de Inclusão ?



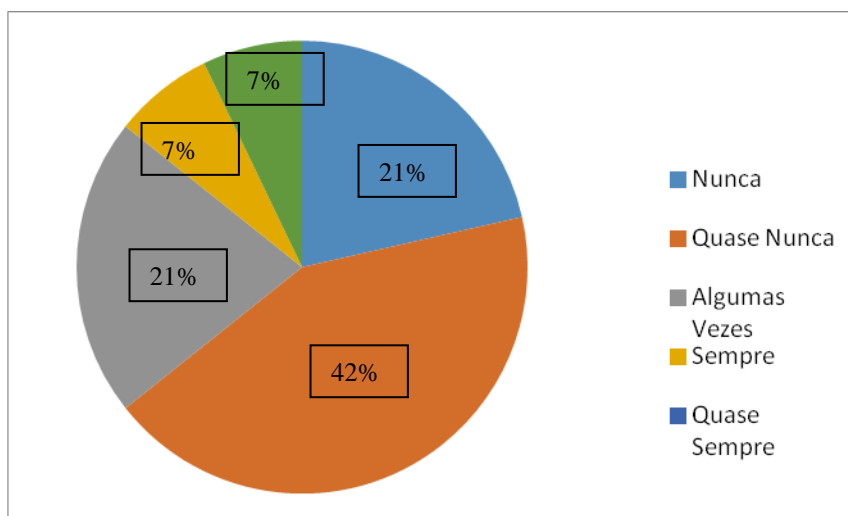
De acordo com as respostas das professoras há presença de lacunas no conhecimento sobre a temática para trabalhar com os alunos de inclusão, pois não há formação continuada constante sobre o tema. Nesta sequência salientam-se os estudos de Fonseca e Cruz (2002), que destacam que a tarefa fundamental dos professores encontra-se na facilitação da aprendizagem, sendo essencial trabalhar a difícil tarefa de entender e explicar o processo de aprendizagem assim como da habilidade em utilizar técnicas para as tornarem eficazes.

Também sobre esta temática e tendo em linha de conta os nossos resultados referimos Correia (2008), quando reforça a idéia de que é preciso que todos os docentes estejam preparados para que, dentro da esfera de saber e de influência, se possam prestar os apoios adequados a todos os alunos otimizando as suas oportunidades de aprendizagem. Ainda nesta sequência temos os estudos de Silva (2002), e Plaisance (2002), quando referem que um professor com maior preparação a nível pedagógico estará mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes.

Para responder ao objetivo: Identificar os principais fatores que afetam o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades. Foi perguntado • “Há

formação Pedagógica constantemente para atender o aluno com dislexia?” Verifica-se que 3 (21%), das professoras responderam que nunca; 6 (42%) que quase nunca; 3 (21%) que algumas vezes; uma 1(7%) que sempre; e uma 1 (7%) professora não soube ou não opinou. Ninguém escolheu a alternativa ‘quase sempre’, conforme se pode observar no gráfico 7

Gráfico 7: Formação Pedagógica para disléxicos



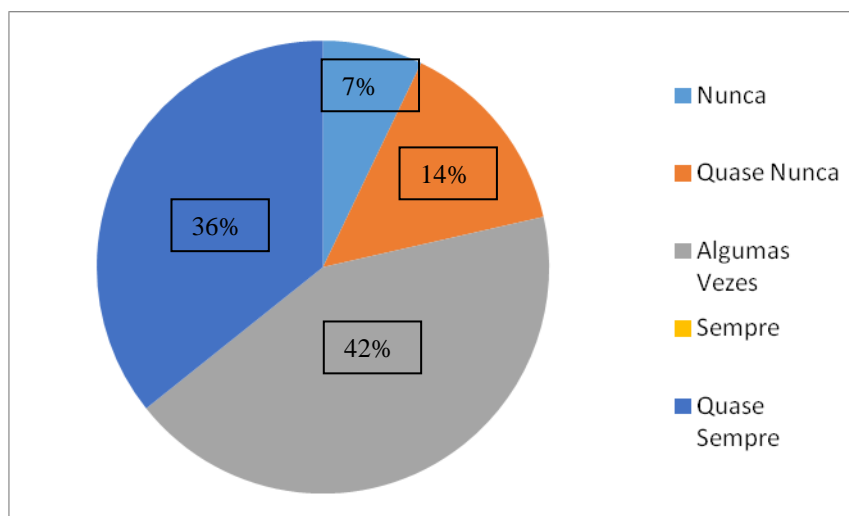
De acordo com as respostas das inqueridas existe formação continuada sobre o tema, mas tendo em conta o número total de inqueridas, considera-se que as professoras que realizaram formação contínua na temática da dislexia, foi muito baixa.

De acordo com os nossos resultados considera-se Correia (1999), quando sublinha que o professor deve investir no desenvolvimento das suas competências pessoais ao longo da sua carreira, realizando formação contínua e investigação. Por tal facto a formação proporcionará aos professores a aquisição de um vasto leque de conhecimentos, assim como: as técnicas e métodos mais adequados a utilizar; as formas de avaliação, a compreensão e identificação das incapacidades que o aluno apresenta; reconhecer e aplicar as estratégias mais vantajosas ao seu desenvolvimento; conhecer toda a legislação e tentar sensibilizar os docentes para esta realidade. Outros autores têm opinião idêntica, nomeadamente, Esteves (1991), Garcia (1999) de Canário (1993),

quando nos seus estudos também salientam que a formação de professores, deve ser perspectivada como um processo contínuo, que começa com a formação inicial e vai desenvolvendo-se ao longo da carreira profissional, sendo ainda relevante destacar que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos (Libâneo, 1998).

Para responder ao objetivo: *Compreender o processo ensino/aprendizagem do disléxico*. Foi perguntado • “*Há o acompanhamento da coordenação referente a inserção do aluno com dislexia na escola*”. Percebe-se pela observação do gráfico 8, que uma (1) professora (7%) respondeu que nunca; 2 professoras (14%), responderam que quase nunca; 6 professoras (42%), responderam algumas vezes; 5 professoras (36%), responderam que quase sempre. Ninguém escolheu a alternativa ‘sempre’.

Gráfico 8: Acompanhamento da coordenação na inserção do aluno disléxico



Através dos resultados percebe-se que em relação ao acompanhamento pedagógico da coordenação com os alunos disléxicos que o atendimento não ocorre sempre. Também de acordo com as dificuldades encontradas pelos docentes a coordenação pedagógica pode possibilitar uma conversa com o docente sobre as dificuldades expostas, para que

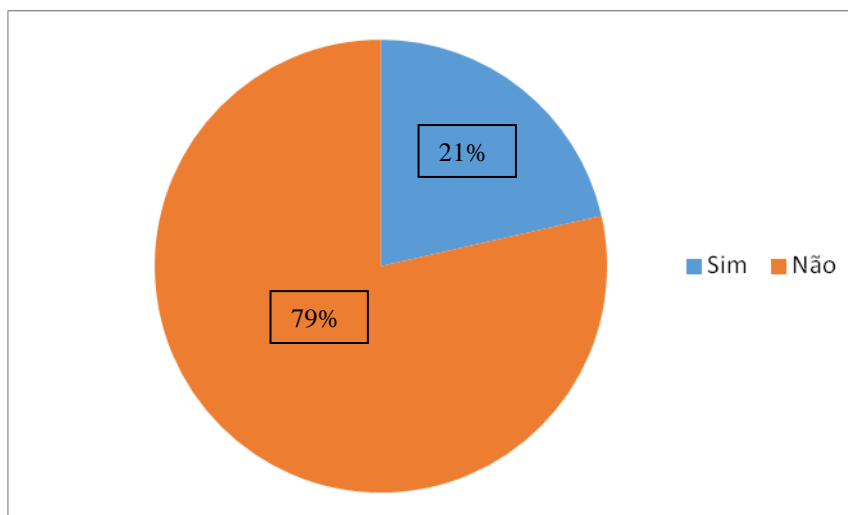
este consiga favorecer o aluno a melhorar seu desempenho. Nesta mesma linha de entendimento pode considerar-se o que nos diz Coelho (2014), quando refere

que “ (...) é de extrema importância que o educador consiga conversar com o seu educando (aluno/filho) e fazê-lo compreender que possui uma dificuldade, mas que, caso ele se mostre disponível, o ajudará a superá-la.” (p.22).

Nesta linha de raciocínio pode referir-se que é fundamental que a coordenação pedagógica esclareça aos professores que os alunos disléxicos possuem capacidades de aprendizagem, mas que necessitam de estratégias específicas que facilitem suas aprendizagens, de uma forma mais concreta.

Para responder ao objetivo: *Compreender o processo ensino/aprendizagem do disléxico*. Foi perguntado • “*Você elabora material pedagógico diferente para o aluno com dislexia?*” Pode observar-se que apenas 3 professoras (21%), responderam que sim, e 11 professoras (79%), responderam que não, conforme se pode observar no gráfico 9.

Gráfico 9: Material pedagógico diferenciado para o aluno disléxico



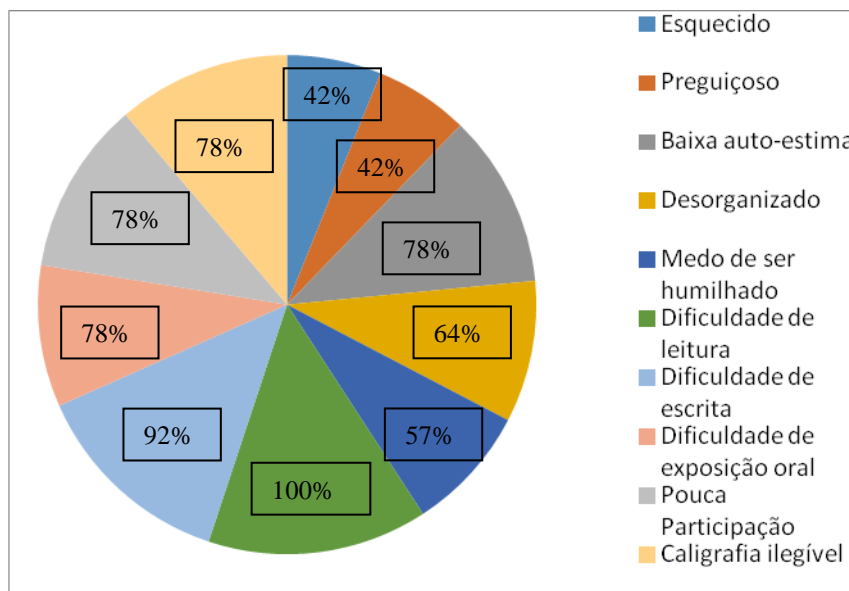
Este resultado mostra que a grande maioria (79%), das professoras relataram que não preparam material diferenciado para os alunos com dislexia. Desta forma podemos

compreender que o conhecimento das professoras não correspondem às dificuldades enfrentadas pelos alunos, e que há urgente necessidade de mudanças metodológicas para encaminhá-lo de maneira que ele tenha oportunidade de aprendizagem. Nesta linha de interpretação, Serra (2008), diz-nos que não existem poções mágicas ou tratamentos comuns a todos os casos: pelo contrário cada caso deve ser encarado na sua especificidade e singularidade. Ainda com base nos resultados obtidos também Teles (2004), refere que após a avaliação deverão ser implementadas as medidas de intervenção adequadas a cada caso. É importante salientar que as competências e os saberes são processados e armazenados de modo diferente, revelando uma profunda influência das emoções nas situações de aprendizagem (Salles; Parente & Machado, 2004; Pinheiro, 2009).

Sobre os nossos resultados pode ainda considera-se os estudos de Hennigh (2003) e Guerreiro (2012), quando nos salientam que os alunos ao sentirem um ambiente que não os reprima começam a estabelecer uma confiança no professor que os pode ajudar a atingir os seus objetivos. Deste modo, os objetivos estabelecidos pelo aluno podem promover a motivação e ajudá-los a serem alunos responsáveis, permitindo dar ao professor informações sobre os seus progressos.

Para responder ao objetivo: *Identificar os principais fatores que afetam o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades.* Foi perguntado • “ Quais as características comuns à maioria dos alunos que apresentam Dislexia ou suspeita da mesma?”

Ao pedir para assinalar as características comuns da maioria dos alunos que apresentam dislexia ou suspeita da mesma, através da possibilidade de resposta múltipla, verifica-se que 6 professoras (42%), marcaram esquecido; outras 6 professoras (42%), marcaram preguiçoso, pouco empenho; 11 professoras (78%) baixa autoestima; 9 (64%) desorganizado; 8 (57%) medo de ser humilhado; 14 (100%) dificuldade de leitura; 13 (92%) dificuldade de escrita; 9 (78%) dificuldade de exposição oral; 11 (78%) pouca participação; e 11 (78%) das professoras marcaram caligrafia ilegível, conforme se pode observar no gráfico 10.

Gráfico 10: Características comuns a maioria dos alunos disléxicos

De acordo com a opinião dos inqueridos as principais características dos alunos disléxicos são dificuldade de leitura com (100%), dificuldade na escrita (92%), outras características citadas nos resultados foram pouca participação, dificuldade de exposição oral, caligrafia ilegível e baixa autoestima com (78%).

As dificuldades mais apontadas pelos professores do nosso estudo, vão ao encontro da opinião dos estudos de Torres (2003), Rodrigues (2012) e Vale, et al., (2011), quando referem que a dislexia deve ser considerada como uma perturbação na linguagem que se revela como uma dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita. Tais resultados estão também em consonância com os autores Kamhi (1992 *cit. in* Hennigh, 2005, p. 18) que definem a dislexia como “uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica (...)”.

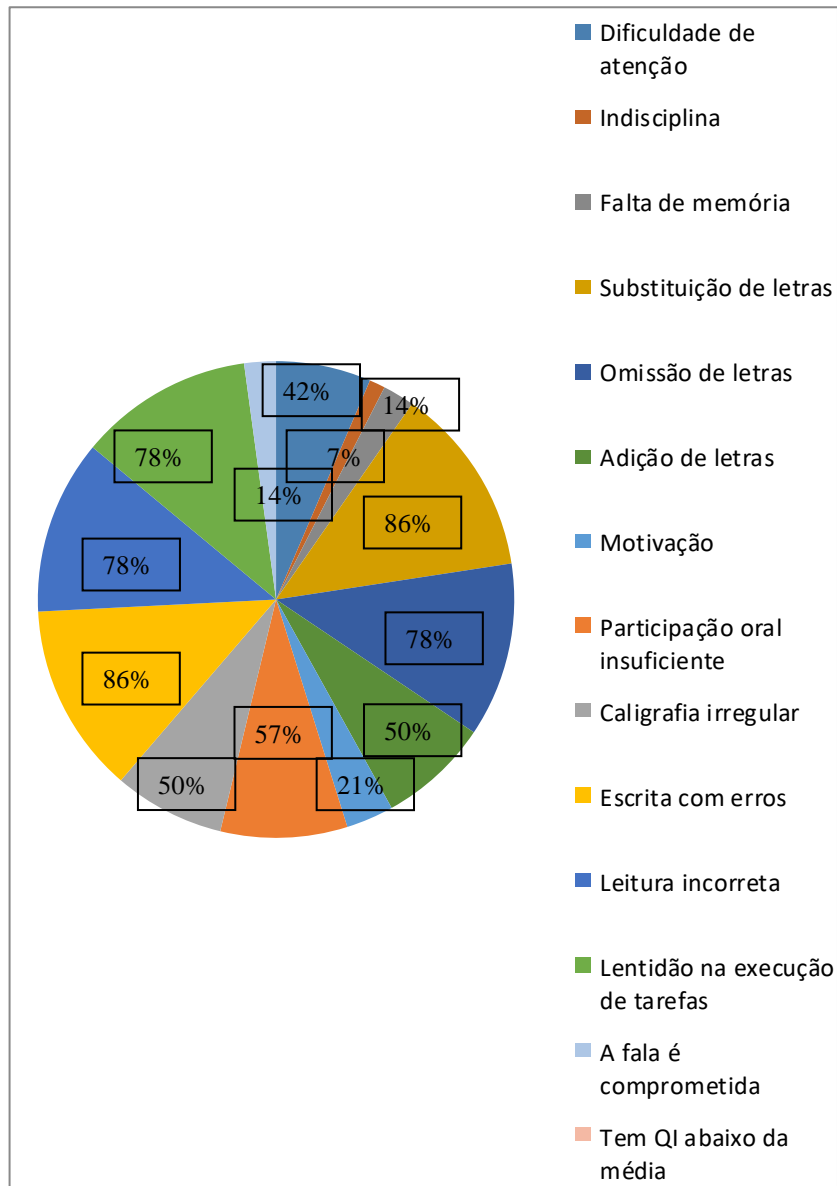
Estes resultados levam-nos a interpretar também que os professores concordam com Davis (2010, p. 25), quando refere que se ouve falar em dislexia, esta é associada a

“(…) problemas que algumas crianças têm na escola com a leitura, a escrita, a ortografia e a matemática”.

Para responder ao objetivo: Identificar os principais fatores que afetam o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades; Foi perguntado • “ *O que considera mais significativo para sinalizar um aluno com dislexia*”

Analisando os nossos resultados e ao pedir para assinalarem o que consideram mais significativo para sinalizar um aluno com Dislexia, questão que possibilita resposta múltipla observa-se que 6 professoras (42%), responderam dificuldade de atenção e concentração; 2 (14%) professoras responderam falta de memória; 12 (86%) professoras responderam substituição de letras; 11 (78%) professoras responderam omissão de letras; 7 (50%) professoras responderam adição de letras; 3 (21%) professoras responderam motivação; 8 (57%) professoras responderam participação oral insuficiente; 7 (50%) professoras responderam caligrafia irregular; 12 (86%) professoras responderam escrita com erros; 11 (78%) professoras responderam leitura incorreta; 11 (78%) professoras responderam lentidão na execução de tarefas e 2 (14%) professoras responderam que a fala é comprometida; só 1 professora (7%), respondeu indisciplina; Ninguém escolheu a alternativa ‘tem QI abaixo da média’, conforme se pode observar no gráfico 11.

Gráfico 11: Sinais significativos apresentados por alunos disléxicos



Nesta análise de resultados, as inqueridas do nosso estudo revelaram sobre sinais significativos apresentados por alunos disléxicos: percebemos que os mais apontados foram a substituição de letras e escrita com erros (86%), leitura incorreta, lentidão na execução das tarefas e omissão de letras com (78%). Tais resultados vão ao encontro dos estudos de Massi (2007), Citoler (1996), Henning (2003), Shaywitz

(2008), Silva (2011), Guerreiro (2012), Rodrigues (2012), Cancela (2014) e Marques (2014), quando referem que as crianças disléxicas cometem este tipo de erros quer na leitura quer na escrita.

As professoras inqueridas relataram também que é dada oportunidade de leitura a todos, que os alunos são motivados a participarem mesmo que ocorram erros no momento da pronúncia para que o mesmo se sinta confiante e não passe por nenhum constrangimento, é feita leitura com mais tempo uma vez que o disléxico se apresenta lento. A leitura também é realizada com fichas de diferentes tipos de letras e gêneros textuais. Outra maneira usada é com auxílio de atlas, figuras e indicações de cores para marcar palavras importantes.

Tendo por base estas considerações, salientamos os estudos de Cruz (2007) e Shaywitz (2006), quando referem que, para desenvolver a fluência da leitura, é necessário primeiro reconhecer automaticamente as palavras escritas, e, que este desenvolvimento depende muito do treino que se faz, uma vez que os alunos adquirem a fluência pela exposição repetida a uma palavra (Shaywitz, 2006).

Também Ferreira (2001), nos salienta que a criança deve ser incentivada para a leitura como forma de aumentar o vocabulário. A compreensão de textos, o objetivo essencial da leitura, pode ser desenvolvida através do ensino de estratégias de compreensão. O professor deve aumentar o acesso e o tempo de trabalho com textos informativos, narrativos, centrados nos interesses e nas vivências dos alunos, criando possibilidades do uso deste tipo de textos em pequenas dramatizações, diálogos, entre outros.

Há concordância das professoras inquiridas sobre as fragilidades que afetam o desempenho do processo ensino-aprendizagem, principalmente quando se trata da formação docente que não é específica para a dislexia se tornando insuficiente as necessidades dos alunos. Ocorre outros aspectos como a carência de profissionais especialistas, professores, pedagogos e psicólogos para atenderem os alunos que precisam de um olhar diferenciado. O excesso de alunos em sala de aula, pouco espaço físico, assim como, materiais e recursos pedagógicos adequados são insuficientes.

Existe uma quantidade considerável de dados que sugerem que as qualificações dos professores influenciam os resultados, não importa o programa ou o currículo usado. As práticas efetivas do professor revisadas e sintetizadas por Taylor, et al., (2000), incluem despende mais tempo em tarefas acadêmicas, tornar os objetivos de aprendizagem claros e dar retorno aos estudantes, mantendo uma atmosfera cooperativa e afetuosa, e respondendo à diferenças individuais.

Os nossos resultados vão também ao encontro do que nos referem Cruz (2009) e Coelho (2014), quando afirmam que todas as planificações e objetivos estruturados pelos profissionais de ensino são atingidos, com melhor qualidade, quanto menos for o número de discentes por turma. Valoriza-se e dá-se mais ênfase ao desenvolvimento de um trabalho individual e a um acompanhamento mais especializado aos alunos com maiores dificuldades, como é o caso das crianças/jovens Disléxicos.

Uma das dificuldades apontadas referem-se a questões ligadas com a aptidão para a leitura. Assim, as dificuldades de aprendizagem da leitura podem manifestar-se na aquisição das competências básicas, sobretudo na fase de descodificação, mas também, posteriormente, na fase da compreensão e interpretação de textos como nos refere também Rebelo (1993).

Quanto a função do planeamento o mesmo deve ser flexível no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades apresentadas, pode ser estudado com possíveis mudanças, é capaz de mediar e direcionar os conhecimentos, mas ele deve ser uma ação conjunta de interação como parâmetros de eficácia do trabalho entre todos, professores e alunos.

O professor como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem e nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem de ser feito em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos dias ou semanas, na hipótese mais otimista sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino aprendizagem. Além disso, os resultados de ensino são previsíveis apenas em parte. O

contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico (M.E. - Brasil, 2002, p.35).

Continuando esta análise e interpretação de resultados salienta-se o estudo de Pinheiro (2009), quando sublinha que :

“A relação que a criança cria com os pais é especial e única e irá criar as bases da segurança e confiança que acompanharão a criança ao longo da sua vida. É pois, aqui que se constrói o alicerce de todo o desenvolvimento cognitivo e emocional” (p.82).

Verificamos também que as inquiridas citaram novamente as dificuldades de leitura e escrita dos alunos disléxicos, porém ressaltaram outras áreas de conhecimentos em que estes mesmos alunos se destacam como a memória, habilidades manuais, arte, desenhos e algumas até raciocínio matemático.

De acordo com as respostas citadas acima alguns alunos disléxicos possuem habilidades em outras áreas do conhecimento as quais conseguem apresentar progresso e evolução de aprendizagem.

Quando nos referimos à educação, trabalhar enfatizando o desenvolvimento potencial seria o grande desafio para a instituição escolar e, em suma para os professores em geral. Isso significa considerar o processo e não apenas o resultado, considerar o indivíduo em todas suas potencialidades e fragilidades.

No que diz respeito ao uso de estratégias utilizadas pelas professoras inquiridas foram citadas o uso de reglete (estilo de régua usada para leitura em Braille), preparo de material com fonte adequada (letra maior), desenhos com temas abordados, textos mais curtos e com imagens, jogos de memória, vira letra, caça-palavras, cruzadinhas, colar textos e agrupar palavras. O acesso a internet para jogos educativos e pedagógicos, laboratório de ciências para atividades práticas. Atividades diferenciadas, avaliações orais, avaliações fora da sala de aula com um professor leitor em ambiente tranquilo.

A invenção de rimas e palavras, as atividades de reconhecimento e utilização de palavras que rimam, a mistura e a segmentação de sílabas, a identificação de fonemas

iniciais e a ligação de símbolos a sons, os jogos de discriminação de vogais, as canções com rimas, são algumas das atividades que devem ser desenvolvidas em contextos de aprendizagem da leitura (Shaywitz, 2008). Alguns estudos indicam que intervenções específicas, com a ajuda do computador, podem ajudar a superar alguns dos problemas característicos das dificuldades da leitura (Shaywitz, 2006).

Tendo ainda por base os nossos resultados, salienta-se o estudo de Moraes (1997), que refere também que o computador pode ser um auxiliar valiosíssimo na aprendizagem da leitura. Nesta sequência também Rose e Meyer (2006), mencionam que se começa a entender e a utilizar o verdadeiro poder dos computadores no ensino e na aprendizagem da leitura. Nesta perspectiva salienta-se ainda Cruz (2007 p.168), quando diz:

(...) as Novas Tecnologias estão: a aumentar a perspectiva acerca dos objetivos implicados no ensino e no domínio da leitura; a incrementar a informação relativa às pessoas que queremos ensinar; e a ampliar o conhecimento sobre o que devemos ensinar e sobre o como devemos fazer

Pode assim interpretar-se que a utilização dos computadores oferece muitas vantagens para praticar e desenvolver as capacidades da leitura, ajudando os alunos a ultrapassar dificuldades na leitura.

Perante o exposto pensa-se ser pertinente mencionar que os materiais dirigidos aos professores, tais como os livros que abarcam a Dislexia e distúrbios de aprendizagem, formação, filmes e vídeos sobre o tema, congressos e simpósios salientam a importância do educador estar aberto para lidar com as diferenças, deve ser um estimulador do prazer de aprender e um especialista em despertar autoestima. Ou como nos refere Cancela (2014), o professor deve estar sempre devidamente informado para assim dar respostas às necessidades específicas dos alunos de modo a criar escolas de excelência .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência tem proporcionado diversos avanços de aplicação clínica e educacional voltados ao diagnóstico e a intervenção terapêutica para os sujeitos disléxicos. No entanto, há ainda um longo caminho a se percorrer, há muito a se descobrir e evoluir, sobretudo no Brasil, em relação à instrumentos diagnósticos e técnicas terapêuticas. É de extrema importância que tanto para os profissionais da área de saúde quanto os da educação estejam continuamente atentos às novas descobertas, sempre com um olhar crítico e pautado em conhecimento científico.

A escola tem o domínio e a responsabilidade de proporcionar o desenvolvimento da capacidade de cada aluno, especialmente no caso do disléxico. O dever de ser uma ferramenta de primazia para o crescimento do aluno como pessoa, incluindo, preparando e formando para uma sociedade com diversas diferenças. Quando a escola comete alguma imperfeição no preparo do aluno este pode viver um caos em sua vida escolar e social.

Baseado na questão inicial deste trabalho, procurou-se dar resposta à questão:

Será que as orientações recomendadas pela investigação com práticas educativas compostas por técnicas e métodos, quando aplicadas a alunos com dislexia, produzem progressos educativos significativos?

De acordo com as respostas das professoras inquiridas podemos concluir que as mesmas tentam trabalhar em alguns momentos de maneira diferenciada com os alunos disléxicos usando metodologias variadas, porém foi citado na pesquisa pelas mesmas participantes que a maior dificuldade em relação ao trabalho com os alunos de inclusão é o despreparo, a falta de formação dos docentes, que deveriam ser especialistas em dislexia, tema que ainda é pouco discutido nas escolas ou discutido de maneira superficial, além da falta de materiais apropriados e espaço físico para um trabalho de qualidade, falta de informação da família e em muitos casos a não aceitação do transtorno de aprendizagem do filho.

Com a elaboração deste estudo é aceitável reconhecer e compreender os maiores impedimentos e fragilidades encontradas pelas professoras inquiridas quando encontram com alunos disléxicos em salas de aula do ensino regular, são além da falta de apoio da mantenedora em relação a formação dos docentes, a pouca estrutura física, a omissão das famílias muitas vezes por falta de informações e outras por desinteresse, e o excesso de alunos por turma o que também dificulta um trabalho de qualidade no sentido de realizar um atendimento mais individualizado a cada situação. As professoras inquiridas relataram outros obstáculos que os alunos enfrentam durante o processo de aprendizagem e os mais citados foram em relação as dificuldades de leitura, escrita e interpretação.

Durante algumas horas-atividades das professoras inquiridas foram apresentadas algumas técnicas e metodologias pesquisadas neste estudo as quais servirão de suporte para futuros trabalhos com os alunos, porém sabemos que ainda há muita necessidade de melhorar e aprimorar vários fatores, entre eles, os citados pelas professoras durante o estudo, existem muitas questões a serem pensadas como forma de melhoria que não se esgotam, mas sim devem ser aprofundadas e discutidas, um longo caminho a se percorrer para que estes alunos sejam realmente totalmente contemplados em processo de aprendizagem e formação.

Também se concluiu a importância da formação na área da dislexia e dificuldades de aprendizagem, pois realmente a formação inicial não é suficiente para trabalhar com qualidade, as dificuldades e individualidade dos alunos.

As leis brasileiras vigentes também devem ser objeto de estudos, mudanças e reflexões, principalmente no que se refere a formação de docentes.

A dislexia é, com certeza, um obstáculo difícil para um indivíduo, mas não pode ser abordada como uma barreira impossível de ser superada. Visto que a dislexia não é uma doença, não podemos falar na expectativa de cura, mas, em acompanhamentos e intervenções que aproximem o escolar da apropriação do conhecimento e acesso a uma educação plena e igualitária, como proposto pela legislação brasileira. A pesquisa mostrou os percalços ou a preocupação em agir de forma que seja justa e adequada perante as dificuldades apresentadas por alunos disléxicos. Muitos professores

sinalizaram adaptações curriculares a serem realizadas ao possuírem alunos com Dislexia, mas estas foram bastante diversas e demonstraram certa insegurança ou incerteza em ser assertivo nas adaptações curriculares utilizada.

Proposta para futuras investigações

Como proposta de futuras investigações seria pertinente a criação de programas de intervenção precoce de modo à que esta problemática seja diagnosticada mais cedo. A intervenção deveria contemplar temáticas como o desenvolvimento da oralidade, desenvolvimento da consciência fonológica bem como a sensibilização para a leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- Ajuriaguerra, J. (1984). *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aragão, M.e kreutz, L.(2012). *Educação Infantil e Formação de Professores: Narrativas Decentes em Pauta*, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/437/552>> Acesso em: 03 nov. 2017.
- Araújo, R. M. B. (2005) *A Formação dos Professores para a Educação Infantil: Novos Olhares*. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/27Artigo5.pdf>> Acesso em 17 nov. 2017.
- Altet, M. As Competências do Professor Profissional: Entre Conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar. in PAQUAY, L. et alii. (2001). *Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Alves, L.M., et alii. (2011). *Dislexia, Novos Temas, Novas Perspectivas*. Rio de Janeiro: WAK.
- Barbosa, T. Et al(2009). *Temas em Dislexia*. São Paulo: Artes Médicas.
- Barreto, A. M. R. F. (1994). *Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC / SEF / COEDI.
- Becker M.L (2008). *Documento Elaborado pela COMPESQ-FACED*; Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Baddeley, A. (2000) *The episodic buffer: A new component of working memory?* Trends in Cognitive Sciences, 4(11).
- Baddeley, A. (2003) *Working memory and language: An overview*. Journal of Communication Disorders, 36.
- Baddeley, A. (2003) *Working memory: Looking back and looking forward*. Nature Reviews: Neuroscience, 4.
- Bondioli, A., e Mantovani, S. (1988). *Manual de Educação Infantil*. 9º Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Bordenave, J.D. e Pereira, A M. (1986). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Borges, T. M. M.(2004). *A criança em idade pré-escolar*. São Paulo: Ática, 2004.

Borssoi, B. L. (2008). *O Estágio na Formação Docente: Da Teoria a Prática, Ação-Reflexão*. Cascavel. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2028.pdf>> Acesso em: 20 out. 2017.

Braggio, M.A, A.L (2008). *Como interagir com o disléxico em sala de aula*. Cartilha de Inclusão Escolar.

M. E. - Brasil, Mec/Seb/Seed. (2005). *Proinfantil: Programa de Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: Guia Geral*. Brasília: MEC/SEB/SEED.

M.E.-Brasil (1988). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 22 nov. 2017.

M.E.- Brasil (1996). *Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Cabral, A. C. F. C (2005). *Formação de Professores para a Educação Infantil: Um Estudo Realizado em um Curso Normal Superior*. Belo Horizonte.

Cândido, E. da C. (2013). *Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes..* Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T208833.pdf. Acesso em: 01/04/2016.

Calafange, S. (2002). *Dislexia... Ou Distúrbios da Leitura e da Escrita?* [Em Linha] Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi& parametro=604>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2017

Canário, R (1993). Ensino Superior e Formação Continuada de Professores, IN *Aprender*, nº15, pp.11-18.file:///C:/Users/Gerson/Downloads/tde.pdf

Cancela, A. (2014). *As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspectiva dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. [Em linha]. . [Consultado em 10/06/2015].

Capovilla, F. C. e Capovilla, A. G. S. (1999). Phonological awareness training: effects on metaphonological, reading and spelling skills in Brazilian children. *Brazilian Journal of Dysmorphology and Speech-Hearing Disorders*, v. 3, p.45-66,

Carvalhais, L.S. A. e Silva C. (2007). Consequências sociais e emocionais da Dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso Consequências sociais e emocionais da dislexia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), [Em Linha]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a03.pdf>. Consultado em 10 de fevereiro de 2018.

Cain, K (2010). Reading development and difficulties. *British Psychological Society and Blackwell United Kingdom*, Publishing.

Cartwright, K.B (2015). *Executive skills and reading comprehension: A guide for educators*. New York: Guilford Publications.

Cervo, A.L.et alii (2007). *Metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Cerisara, A. B., et alii. (2002), *Partilhando Olhares sobre as Crianças Pequenas: Reflexões sobre o Estágio na Educação Infantil*. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/5completo2.html>> Acesso em: 16 out. 2017.

Citoler, S. (1996). *Las Dificuldades de Aprendizage: Un Enfoque Cognitivo - Lectura, Escritura, Matemática*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Corso; Dorneles, (2012); repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8593/TesePO.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttp://www.ip.usp.br/laboratorios/lance/pdfs_para_download/Capitulos_de_livros/Neuropsicologia_e_aprendizagem/NeuropsicologiaAprendizagem_Cap2.pdf

Condemarin, Mabel; Blomquist, Marlys (1986). *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Coutinho, A. S (2002). *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

Duarte, J. M. M (2009). *A Multimédia na Dislexia Tecnologia Multimédia na Reeducação da Dislexia*. Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Multimédia. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto(FEUP).

Ellis, R. (1995). *Interpretation Tasks for Grammar Teaching*. [Em Linha]. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3587806>

Esteves, M (1991). *Alguns Contributos para a Discussão sobre a Formação Continuada de Professores*, Inovação, vol. nº 4, nº 1,pp.101-111. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional

Figueira, G. L. M. (2012). *Um olhar psicopedagógico sobre a dislexia*. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2012. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204682.pdf. Acesso em 02/04/2016.

Fletcher, J. M., et alii. (2007). *Learning Disabilities: from identification to intervention*. New York: The Guilford Press.

Fonseca, R. M. R. M. (2011). *O desenvolvimento da competência linguística na Dislexia. Especialização em Psicopedagogia Institucional*. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G200735.pdf. Acesso em: 01/04/2016.

Fonseca, Vitor da.(1995). *Introdução as Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

Fonseca, V. (2004). *Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed.

Fonseca, V. e Cruz V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Fonseca, V.da. (1999). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. 2a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas,

Franceschini et alii., (2012). A causal link between visual spatial attention and reading acquisition. *Current Biology*, 22(9).

García, CM. (1992). A formação de professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o pensamento do professor, IN NÓVOA (Org) *Os professores e sua formação*. Lisboa. Publicações Dom quixote e Instituto de Inovação Educacional.

García, CM. (1999). *Formação de Professores Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

Germano, G. D. et alii (2010). *Desempenho de escolares com dislexia: Programas de intervenção metalinguístico e de leitura*.

Guerreiro, T. (2012). *A prática pedagógica com alunos disléxicos na escola de 1º ciclo do Ensino Básico*. [Em linha]. . [Consultado em 25/09/2013].

Giacheti, C. M. e Cappeline, S. A. (2000). *Distúrbio de aprendizagem: avaliação e programas de remediação*. São Paulo: Fontis.

Giangiacomo, M.C.; Navas AL (2008). *A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série*. Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia; 13(1).

Gough, P. B. et alii (1995). A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.

Granzotti et al, (2013) /repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8593/TesePO.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttp://www.ip.usp.br/laboratorios/lance/pdfs_para_download/Capitulos_de_livros/Neuropsicologia_e_aprendizagem/NeuropsicologiaAprendizagem_Cap2.pdf

Guaresi, R. (2012). Influência da leitura no aprendizado da escrita: uma incursão pela (in)consciência. In: PEREIRA, Vera Wannmacher; GUARESI, Ronei. (Org.). *Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces* Porto Alegre: EDIPUCRS.

Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). Learning Disabilities: Historical Perspectives. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 1-67). Mahwah, NJ: Erlbaum.

HELLAND, T.; ASBJØRNSSEN, A. Executive functions in dyslexia. *Child Neuropsychology*, United Kingdom, v.6, n.1, p.37-48, 2000.

Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto. Porto Editora. Guerreiro, T. (2012). *A prática pedagógica com alunos disléxicos na escola de 1º ciclo do Ensino Básico*. [Em linha]. . [Consultado em 25/09/2013].

Hennigh, K. (2005). *Compreender a Dislexia*. Porto. Porto Editora.

Ianhez, M.E; Nico, M. A (2002). *Nem sempre é o que parece*. São Paulo: Alegro.

Izquierdo, I (2011). *Memória*. 2º edição revisada e ampliada – Porto Alegre: Artmed.

Lakatos, E.M; Marconi, A.M. (2016). *Fundamentos de Metodologia científica*. 7 ed. São Paulo: Atlas.

L. M. R. (1995). *O sentido da letra: leitura, dislexia, afetos e aprendizagem*. Porto Alegre: Edita/Edições.

Lima, F. T. e Pessoa, R. G. A. (2007). Dificuldade de aprendizagem: principais abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no LILACS de fonoaudiologia no período de 2001 a 2005. *Revista CEFAC*, [en linea] 9(4), pp.469-476. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169313373006>

Lima, R. F., et alii. (2009). Desempenho neuropsicológico e fonoaudiológico de crianças com dislexia do desenvolvimento. *Psicopedagogia*, 25(78), 235-240.

Lima, R. F., et alii, (2012). Attentional performance and executive functions in children with learning difficulties. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 685-691.

Lima, R. F. (2015). *Teste para Identificação de Sinais de Dislexia: processo de construção*. Estud. psicol. Campinas . [Em Linha]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000300383 Consultado em 10 de fevereiro de 2018.

Luczynski, Zeneide B. *Panlexia: histórico do método*. www.dislexia.com.br

Malloy-Diniz, L. et alii (2010). *Avaliação Neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed.

Marques, D. (2014). *O jogo no desenvolvimento da criança disléxica*. [Em linha]. Disponível em . [Consultado em 22/03/2015].

Minayo, M.C.S (1995). *O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica*. In: *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.

Moojen S, et alii (2003). *CONFIAS - Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morais, J.; Leite, I.; Kolinsky, R. (2013); Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In.: MALUF, M.; CARDOSO-MARTINS, C.; *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso.

Moura, S. P. T. (2013). *A dislexia e os desafios pedagógicos*. Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2013. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N205864.pdf. Acesso em: 01/04/2016.

Mousinho, Renata; Navas, Ana Luiza (2016). *Mudanças apontadas no DSM-5 em relação aos transtornos específicos de aprendizagem em leitura e escrita*. http://www.abp.org.br/rdp16/03/RDP_3_201604.pdf

Muszkat, M e Rizzutti, S (2012). *O professor e a dislexia*. São Paulo: Cortez.

Navas, Ana Luzia. (2011). *Dislexia Novos Temas, Novas Perspectivas*.

Oliveira, A. C. (2011). [Em linha]. Disponível em : <http://www.pedagogia.com.br/artigos/dislexia/index.php?pagina=0> [Consultado em 12 de janeiro de 2018].

Orton Dislexia Society (1995). Definition adopted by general membership. Baltimore: The Orton Dyslexia Society.

Pinheiro, S. M. L. S. R. (2009). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem: A Dislexia. Tese de Mestrado em Educação Especial*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 129 pp

Piper, F. *A importância da memória de trabalho para a aprendizagem*. Disponível em: Acessado em 3 de dezembro de 2015.

Plaut, D. C. (2005). Connectionist Approaches to Reading. In M. J. Snowling & C. Hulme, *The Science of Reading* (pp. 24-38). Victoria: Blackwell Publishing.

Plaissance, E. (2002). *A integração de crianças com incapacidades em escolas de ensino regular: um novo desafio*. *Inclusão*, 3, 39-48.

Rodrigues, M. (2012). *A percepção dos professores do 1º ciclo face aos métodos de leitura e escrita em crianças disléxicas*. [Em linha]. Disponível em . [Consultado em 30/09/2014].

Rodrigues, S. D. e Ciasca, S. M. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Rev. psicopedag.* vol.33. São Paulo. [Em linha].

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010 [Consultado em 23 de fevereiro de 2017]

Rueda (2002) *cit. in* Costa. *Intervenção Psicopedagógica Com Uma Aluna Disléxica*
Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/20457016/dissertacao-dislexia>

Salles, J. F e Parente, M. A. M. P. (2002). *Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares*. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, v. 14, n. 2, p. 141-286.

Salles, J. F., e Parente, M. A. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2) 321-331.

Santos, (2009). Temas em Dislexia. *in* *Dislexia: Princípios para a intervenção fonoaudiológica*.

Santos, M. T. M. dos & Navas, A. L. G. P. (2002). *Distúrbios de Leitura e Escrita*. Teoria e Prática. São Paulo: Manole.

Seabra e Capovilla, (2011); repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8593/TesePO.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttp://www.ip.usp.br/laboratorios/lance/pdfs_para_download/Capitulos_de_livros/Neuropsicologia_e_aprendizagem/NeuropsicologiaAprendizagem_Cap2.pdf

Serra, H. e Alves, T. (2008). *Dislexia: cadernos de reeducação pedagógica*. Porto. Porto Editora.

Sesma, H. et alii., (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15(1).

Silva, M. O. E. (2002). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores*. *Inclusão*, 2,33- 48.

Silva, J. (2011). *Necessidades Educativas Especiais/ Dificuldades Específicas de Aprendizagem/ Dislexia*. [Em linha]. Disponível em . [Consultado em 10/06/2015].

Silva, C. M. K. (2007). *Dislexia: Desafios e Perspectivas*. Universidade Tuiuti do Paraná.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia. Como dar respostas às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2008). *Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia*. [Em linha] Disponível em: <http://www2.cs.uidaho.edu/~tsoule/neuro508/ShaywitzShaywitz2008reading.pdf>. [Consultado em 20 de janeiro 2018]

Shaywitz S. E, e Shaywitz B.A. (2006). Dislexia precoce e seu impacto sobre o desenvolvimento socioemocional inicial. Em: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV,

eds. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* [Em Linha]. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/disturbios-de-aprendizagem/segundo-especialistas/dislexia-precoce-e-seu-impacto-sobre-o>. [Consultado em : 29/04/2018.]

SMITH, Frank (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Stivanin, Luciene. (2007) *Tempo de processamento para a leitura de palavras e para a nomeação de figuras em crianças leitoras e não leitoras*.

Swanson, H. L., NOW, S (1992). *Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature*. School Psychology Review.

Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar! Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*. [Em linha]. Disponível em < <http://pt.scribd.com/doc/2683714/-Dislexia-como-Identificar-e-Intervir>>. [Consultado em 30/09/2013].

Torres, R. (2003). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. McGraw-Hill. Lisboa.

Triviños, A (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.

Uehara, E; Landeira-Fernandez, J (2010). *Um panorama sobre o desenvolvimento da memória de trabalho e seus prejuízos no aprendizado escolar*. Ciências e Cognição, v. 15, n. 2, p. 31-41. Disponível em http://www.nnce.org/Arquivos/Artigos/2010/uehara_etal_04_2010.pdf. Acesso em 16.03.2015

Vale, A. P. et alii. (2011). *Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, 18, 45-56

Wood, G.M.O. et alii (2001). *Validação da Bateria de avaliação da memória de trabalho (BAMTUFMG)*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 325-341. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n2/7859.pdf>. Acesso em 25.09.2015

Zorzi; Ciasca (2009). *Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000300007

ANEXOS

ANEXO 1 – SOLICITAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO



SOLICITAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO

Ex-ma/Sra Diretora

E. E. Andréia Saldanha Pinho

Assunto: Solicitação de autorização para a investigação no Colégio Estadual São Pedro Apóstolo.

O meu nome é Adriana Cordeiro Leão Mello, Graduada em Pedagogia , encontro-me a frequentar o 2.º ano de Mestrado em Educação na Universidade Fernando Pessoa sob coordenação da Professora Doutora Fátima Carvalho. O segundo ano do mestrado é constituído pela dissertação, sendo que irei desenvolver o seguinte tema **“DISLEXIA: MÉTODOS E TÉCNICAS PARA AUXILIAR O ALUNO DISLÉXICO NO CONTEXTO ESCOLAR”**. o qual está sob a orientação da Professora Doutora Maria Luisa Saavedra da Universidade Fernando Pessoa.

Atendendo a que solicitação da Comissão de Ética da UFP, venho por este meio deste, solicitar a sua autorização para começar o processo investigativo que tem como objetivo, demonstrar que o educador, através da sua vivência e formação é capaz de atrair a atenção do aluno e o seu interesse para o aprendizado, assim como integrá-lo na escola.

Mais informo que guardaremos o sigilo referente a todos os envolvidos na amostra, bem como o respeito à ética que permeia na reunião das informações dadas pela entrevista.

Agradeço desde já a melhor atenção que possa dar a este assunto e encontro-me disponível para prestar os esclarecimentos que entenda necessários, deixando assim o meu contacto telefónico (+55 041-988292270).

Os meus melhores cumprimentos, Adriana Cordeiro Leão Mello

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da investigação sobre **“DISLEXIA: MÉTODOS E TÉCNICAS PARA AUXILIAR O ALUNO DISLÉXICO NO CONTEXTO ESCOLAR”**, de responsabilidade da pesquisadora Adriana Cordeiro Leão Mello. O participante foi informado (a) de forma clara e detalhada sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa que busca *“auxiliar o trabalho docente de alunos com dificuldades de leitura e escrita”*. A sua participação na pesquisa ocorrerá em encontros semanais, entre os meses de outubro a dezembro de 2017.

Ele tem conhecimento de que responderá a um Guião de perguntas. O participante receberá resposta a qualquer dúvida sobre essa investigação, além de outros assuntos relacionados à pesquisa. Também foi lhe informado que a avaliação ocorrerá com a monitorização constante do (s) pesquisador (es), sendo o procedimento interrompido ante qualquer intercorrência adversa. Não haverá nenhum desconforto psicológico ou risco na sua participação na pesquisa.

O participante compreendeu que os benefícios que serão proporcionados à sociedade no processo de ensino aprendizagem são de contribuição e conhecimentos a cerca dos alunos com dificuldades de leitura e escrita, e alunos com dislexia e o mesmo terá a garantia de receber todos os esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos dados em qualquer etapa do estudo. Também não haverá nenhuma despesa, ficando as custas por conta do (s) pesquisador (es).

Concorda com a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa, bem como entende que não será identificado e que se manterá o caráter sigiloso das informações. Também sabe que os dados obtidos serão arquivados e, futuramente, a pesquisa, se possível, publicada para fornecer aos profissionais os dados mensurados. Sabe que terá total liberdade para retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízos ou implicações.

Caso tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerar

prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com o (a) pesquisadora (55 041-988292270). Desta forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Curitiba ,02 de outubro de 2017.

Nome legível do participante

Assinatura do(a) participante

Adriana Cordeiro Leão Mello

Assinatura do pesquisador (a)

ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
“*DISLEXIA: MÉTODOS E TÉCNICAS*
PARA AUXILIAR O ALUNO DISLÉXICO NO CONTEXTO
ESCOLAR”.

Eu, abaixo-assinado (nome completo)

_____,
compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação, que tem como metodologia auxiliar alunos e docentes e buscará: identificar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar a cerca do processo ensino aprendizagem no que diz respeito a leitura e escrita dos alunos.

Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos de investigação se pautarão em um Guião de perguntas que serão respondidas e posteriormente, transcrito no trabalho científico. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registros em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20____

Assinatura do Responsável pelo participante no projeto: _____

O Investigador responsável: Adriana Cordeiro Leão Mello

Nome: _____

Assinatura: _____

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

ANEXO 4 –

QUESTIONÁRIO-PROFESSORES/COORDENADORES/DIREÇÃO**Validação de questionário por peritos**

Conforme e-mail de envio, solicita-se e muito se agradece a sua participação, enquanto perito na validação deste instrumento, pergunta a pergunta e globalmente, de forma a perceber-se a adequabilidade do mesmo para o estudo referido na apresentação subsequente.

No seguimento da realização do estudo do mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, na área de especialização: Domínio Cognitivo e Motor, com o título “DISLEXIA: Métodos e Técnicas para Auxiliar o aluno Disléxico no Contexto Escolar”, venho por este meio, apresentar para validação o instrumento de recolha de informação: um inquérito aos educadores do ensino regular de instituição pública que tenham tido ou têm neste momento crianças com dislexia ou suspeita da mesma.

Esta pesquisa de investigação está a ser realizada na Universidade Fernando Pessoa, e pretende-se:

1. Compreender as características do disléxico e sua inserção no processo de desenvolvimento do ensino/aprendizagem;
2. Compreender o processo ensino/aprendizagem do disléxico.
3. Identificar causas da dislexia que dificultam a aprendizagem do aluno.
4. Identificar os principais fatores que afetam o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades;
5. Investigar as diferentes técnicas para trabalhar a leitura com o aluno disléxico;

Quadro dos objetivos e questões formuladas aos inquiridos

Objetivos	Questões
1 – Relacionar as variáveis (género, estado civil, habilitações, tempo de serviço).	1; 2;3;4;5; (Parte I)
2 – Compreender as características do disléxico e sua inserção no processo de desenvolvimento do ensino/aprendizagem;	1; (Parte II)
3 – Compreender o processo ensino/aprendizagem do disléxico.	5;6 (Parte II)
4 – Identificar causas da dislexia que dificultam a aprendizagem do aluno.	2;3;10;11 (Parte II)

5 – Identificar os principais fatores que afetam o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades;	4;8;9;12;13;14 (Parte II)
6 –Investigar as diferentes técnicas para trabalhar a leitura com o aluno disléxico;	7 (Parte II)

Questionário

Exmo. (a) Senhor (a) Educador (a), caro (a) colega o presente questionário realiza-se no âmbito do trabalho de investigação do Mestrado em Ciências de Educação – Educação Especial: Domínio Intervenção Precoce, ministrado pela Universidade Fernando Pessoa. Para que o possa levar a bom termo, careço da sua colaboração. Para o efeito basta que preencha as opções que melhor correspondem à sua opinião. Garantimos confidencialidade e anonimato. É importante que não deixe nenhuma questão em branco!

Obrigada pela sua colaboração.

Validação do questionário

Seguidamente, são apresentadas as questões colocadas aos participantes deste estudo, seus objetivos e suporte para validação.

I Parte – Perfil do Inquirido

- **Questão 1**

Objetivo: Relacionar as variáveis (género, estado civil, habilitações, tempo de serviço)..

Género: Masc. ____ **Fem.** ____

Validação da questão 1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

- **Questão 2**

Objetivo: Relacionar as variáveis (género, estado civil, habilitações, tempo de serviço).

Género

Validação da questão 2

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

- **Questão 3**

Objetivo: Relacionar as variáveis (género, estado civil, habilitações, tempo de serviço).

Estado Civil: _____

Validação da questão 3

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
-------------------------	--------------	----------

Apresentação

Compreensão

Objetividade

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

• **Questão 4**

Objetivo: Relacionar as variáveis (género, estado civil, habilitações, tempo de serviço).

Qual é a sua profissão? _____

Validação da questão 4

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

• **Questão 5**

Objetivo: Relacionar as variáveis (género, estado civil, habilitações, tempo de serviço).

Tempo de Atividades na Educação?

Menos de 1 ano	Entre 1 a 3 anos	Entre 1 a 5 anos	Entre 5 a 10 anos	Mais de 10 anos

--	--	--	--	--

Validação da questão 5

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

II Parte – O Processo de Ensino Aprendizagem do Aluno Disléxico

• Questão 1

Objetivo: Compreender as características do disléxico e sua inserção no processo de desenvolvimento do ensino/aprendizagem;

Você conhece a Dislexia?

SIM	
NÃO	

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 1.1

1.1. Descreva o que você sabe sobre ela?

Validação da questão 1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

• Questão 2

Objetivo: Identificar causas da dislexia que dificultam a aprendizagem do aluno.

Quais são as dificuldades que você encontra em incluir sem excluir?

Validação da questão 2

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

• **Questão 3**

Objetivo: Identificar causas da dislexia que dificultam a aprendizagem do aluno.

Você possui formação em Educação Especial para atender os alunos de Inclusão ?

SIM	
NÃO	

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 3.1

3.1. Descreva-as.

Validação da questão 3

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

• **Questão 4**

Objetivo: Identificar os principais fatores que afetam o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades

Há formação Pedagógica constantemente para atender o aluno com dislexia?

Nunca	
Quase Nunca	
Algumas Vezes	
Quase sempre	
Sempre	

Validação da questão 4

Objetivo: Identificar os principais fatores que afetam o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades;

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

- **Questão 5**

Objetivo: Compreender o processo ensino/aprendizagem do disléxico.

Há o acompanhamento da coordenação referente a inserção do aluno com dislexia na escola?

Nunca	
Quase Nunca	
Algumas Vezes	
Quase sempre	
Sempre	

Validação da questão 5

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado

Apresentação

Compreensão

Objetividade

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

• **Questão 6**

Objetivo: Compreender o processo ensino/aprendizagem do disléxico.

Você elabora um material pedagógico diferente para o aluno de dislexia ?

SIM	
NÃO	

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 6.1

6.1. Quais são eles?

Validação da questão 6

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

- **Questão 7**

Objetivo: Investigar as diferentes técnicas para trabalhar a leitura com o aluno disléxico;

Como é trabalhado a leitura na sala de aula com o aluno de dislexia?

Validação da questão 7

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

- **Questão 8**

Objetivo: Identificar os principais fatores que afetam o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades

Na sua opinião quais são as fragilidades existentes na inclusão de um aluno com necessidades especiais na escola regular?

Validação da questão 8

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		

Compreensão

Objetividade

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

- **Questão 9**

Objetivo: Identificar os principais fatores que afetam o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades

Se o educador deixar de frequentar o planejamento pedagógico constantemente, você acredita que o desempenho na mediação das aulas será produtivo?

Validação da questão 9

Itens/opção de resposta

Insuficiente

Adequado

Apresentação

Compreensão

Objetividade

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

- **Questão 10**

Objetivo: Identificar causas da dislexia que dificultam a aprendizagem do aluno.

Quais as maiores dificuldades mais percebidas por você na aprendizagem de seus alunos?

Validação da questão 10

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

- **Questão 11**

Objetivo: Identificar causas da dislexia que dificultam a aprendizagem do aluno.

Você já percebeu em suas turmas alunos com grande capacidade cognitiva, no entanto não conseguiam ler e escrever?

Validação da questão 11

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

- **Questão 12**

Objetivo: Identificar os principais fatores que afetam o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades

Quais são as estratégias que poderá ser utilizada, desenvolvida no trabalho pedagógico com o aluno que tem apresentado características e que supostamente está em avaliação com suspeita de Dislexia?

Validação da questão 12

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

• Questão 13

Objetivo: Identificar os principais fatores que afetam o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades

Assinale na grelha as características comuns a maioria dos alunos que apresentam Dislexia ou suspeita da mesma:

Características comportamentais	Características acadêmicas
1-Esquecido ()	1-Dificuldade de leitura ()
2-Preguiçoso. Pouco empenho ()	2-Dificuldade de escrita ()
3-Baixa auto-estima ()	3-Dificuldade de exposição oral ()
4- Desorganizado ()	4-Pouca participação ()
5-Medo de ser humilhado ()	5-Caligrafia ilegível ()

Validação da questão 13

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado

Apresentação

Compreensão

Objetividade

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

• **Questão 14**

Objetivo: Identificar os principais fatores que afetam o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades;

O que considera mais significativo para sinalizar um aluno com Dislexia. Assinale com um (x) as respostas que considera mais completa:

Dificuldade de atenção e concentração ()	Participação oral insuficiente ()
Indisciplina ()	Caligrafia irregular ()
Falta de memória ()	Escrita com erros ()
Substituição de letras ()	Leitura incorreta ()
Omissões de letras ()	Lentidão na execução das tarefas ()
Adições de letras ()	A fala é comprometida ()
Motivação ()	Tem QI abaixo da média ()

Validação da questão 14

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

Apreciação global final do questionário

Itens/opção de resposta	Insuf./excessivo	Adequado
Apresentação		
Eficácia(responde aos objetivos)		
Eficiência (extensão)		
Completude		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

Agradecimento final

Obrigada pela sua colaboração no que respeita ao desenvolvimento deste estudo!

Adriana Cordeiro Leão Mello

Mestranda em Ciências da Educação – Educação Especial da UFP