UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SILVANA CHATAGNIER BORGES PEREZ

**UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I
DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS SOBRE DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS
E OS DESAFIOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA**

São Paulo

2016

SILVANA CHATAGNIER BORGES PEREZ

**UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS SOBRE DISLEXIA: ENTRE
OS SABERES TEÓRICOS E OS DESAFIOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA**

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação**

**Área de concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares.**

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego

**São Paulo
2016**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.913 Perez, Silvana Chatagnier Borges

P438e Um estudo das representações de professores do Ensino Fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica / Silvana Chatagnier Borges Perez; orientação Rita de Cassia Gallego. São Paulo: FEUSP, 2016.

111 p.; Apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação).

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Dislexia 2. Saberes do docente 3. Representações docentes

I. Gallego, Rita de Cassia, orient.

Autor: PEREZ, Silvana Chatagnier Borges

Título: Um estudo das representações de Professores do Ensino Fundamental I de Escolas Públicas e Privadas sobre Dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Rita de Cassia Gallego

Instituição: FEUSP

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof^a. Dr^a. Paula Perin Vicentini

Instituição: FEUSP

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof^a. Dr^o. Livre Docente Francisco Baptista Assumpção Junior Instituição: IPUSP

Julgamento:_____ Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

No decorrer do desenvolvimento deste estudo tive a oportunidade de contar com o apoio de pessoas que me incentivaram e se interessaram, de alguma forma, por este trabalho. Muitas dessas pessoas colaboraram de maneira efetiva para construção dessa pesquisa, outras de forma mais indireta. Mesmo tendo ciência da impossibilidade de expressar em poucas linhas todos os motivos pelos quais sou grata, o farei a seguir:

À **Espiritualidade**, que me dá forças, me completa com energias boas e me fortalece para dar continuidade a esta passagem/viagem que me foi concedida, com muito apoio do plano espiritual que me ilumina sempre.

À Profa. Dra. **Rita de Cassia Gallego**, minha orientadora, a qual atribuo a oportunidade de pesquisar o tema Dislexia, o que me foi negado em duas oportunidades anteriores e só com toda a dedicação dela me foi possível. E que, além disso, me conduziu ao longo desse percurso de trabalho com muita paciência e sabedoria.

À Profa. Dra. **Paula Perin Vicentini**, professora exemplar, da qual fui aluna ouvinte e que muito contribuiu com suas colocações e opiniões no transcorrer deste trabalho, além de sua disponibilidade e generosidade nas contribuições no exame de qualificação para a continuidade do trabalho.

Ao Prof. **Dr. Francisco Baptista Assumpção Junior**, pelas aulas maravilhosas que nortearam este trabalho e pelas observações extremamente relevantes na qualificação.

À Profa. Dra. **Renata Marcilio Candido** por suas valorosas contribuições e apontamentos, ainda no processo de desenvolvimento deste trabalho, pela leitura minuciosa da dissertação com seus “olhos de lince” e partilha de seu conhecimento e experiência que acrescentaram muito para o resultado final desta pesquisa.

À **minha família**, especialmente, **aos meus filhos Eduardo Chatagnier Borges Perez e Ricardo Chatagnier Borges Perez**, que foram, são e continuarão sendo sempre toda a fonte de inspiração e incentivo para que eu seja alguém que faça a diferença nesta vida.

Ao **Mauro Matuck**, meu companheiro atual, a quem atribuo o papel de colaborador e de incentivador, fornecendo todas as condições necessárias para que eu pudesse desenvolver ideias e concretizá-las na escrita deste trabalho.

Aos colegas de pós-graduação da FEUSP, de modo especial, **Malú de Souza Fernandes, Milena e Renan** pela partilha do conhecimento, das angústias e ansiedades durante o processo de desenvolvimento do trabalho.

Aos meus tradutores de última hora, **Maira Aymone Rodrigues, Raphael Suwwan e Tarcila Marques Fidalgo** sempre a postos e com muita boa vontade para realização das traduções para a língua inglesa.

Às **diretoras, coordenadoras e professoras** das escolas que fizeram parte da pesquisa, sem as quais não seria possível a concretização deste trabalho. Agradeço pela disponibilidade e empenho nas entrevistas.

À **ABD** (Associação Brasileira de Dislexia) que me incentivou e me munuiu de informações e instrumentos, desde o início, com muita paciência e dedicação em todos os momentos necessários.

... As diferenças encerram grandes oportunidades para a aprendizagem. Elas oferecem um recurso livre, abundante e renovável. Eu gostaria de ver nossa compulsão para eliminar as diferenças substituídas por um enfoque igualmente insistente em se fazer uso dessas diferenças para melhorar as escolas. O que é importante sobre as pessoas – e sobre as escolas – é o que é diferente, e não o que é igual (BARTH, 1990, p. 514-515).

RESUMO

PEREZ, S. C B. **Um estudo das representações de professores do Ensino Fundamental I de escolas públicas e privadas sobre Dislexia:** entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A presente dissertação é resultado da pesquisa que teve como objetivo principal investigar as representações de professores do Ensino Fundamental I, tanto da rede privada quanto da pública, sobre Dislexia e como estas representações norteiam suas práticas. Buscamos saber, além do que significa a Dislexia para os cinquenta professores que fizeram parte da pesquisa, como percebem a importância do diagnóstico e o que realizam em sua prática para satisfazer as necessidades dos alunos disléxicos; além disso, identificou-se qual o número de alunos com diagnóstico de Dislexia e com dificuldades, mas sem o diagnóstico. Foram consultados documentos legais que se referem de alguma forma ao processo de aprendizagem da criança ou do adolescente e aos direitos e inclusão daqueles que apresentam quaisquer distúrbios ou dificuldades. Além disso, a pesquisa contou com o preenchimento de questionários por parte de cinquenta professores atuantes em salas de aula do Ensino Fundamental I de escolas públicas e privadas, sendo uma pública e três privadas localizadas na capital do Estado de São Paulo e na Grande São Paulo. Não consistiu objetivo do trabalho a comparação das instituições ou redes, mas sim reunir um número significativo de professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. A pesquisa se restringiu a professores atuantes em tal momento da Educação Básica, pois estes são os que lecionam para alunos durante o processo de alfabetização, momento esse em que as dificuldades na aquisição da leitura são notadas de modo mais acentuado. Participaram da pesquisa professores com diferentes tempos de formação e atuação em sala de aula e com formação também diversa, alguns com pós-graduação e outros com graduação. A pesquisa teve cunho qualitativo, sendo os dados sistematizados e analisados com base no seguinte referencial teórico: Perrenoud (2001), com a discussão do conceito indiferença; os estudos de Tardif (2012) sobre os saberes docentes, tema essencial para uma análise das representações dos professores, assim como Chartier (1999, 2002) com o conceito de representação. Para conceituar Dislexia nos valem das contribuições de autores como Simone Capellini (2009; 2011; 2013) e Jaime Zorzi (1998; 2009) que tratam do conceito no âmbito da fonoaudiologia; Saul Cypel (1993) e Sylvia Ciasca (2006), assim como Sally Shaywitz (2006) e Françiose Estienne (2001) foram referências para conceituar o termo além de Susan e William Stainback (1999). O estudo revelou que os professores investigados possuem representações variadas sobre a Dislexia, estando algumas mais próximas e outras menos das referências teóricas e documentos legais tomados como base. A pesquisa mostrou os percalços ou a preocupação em agir de forma que seja justa e adequada perante a dificuldade apresentada por alunos disléxicos. Muitos professores sinalizaram adaptações a serem realizadas ao possuírem alunos com Dislexia, mas estas foram bastante diversas e demonstraram certa insegurança ou incerteza em ser assertivo na adaptação utilizada.

Palavras-Chave: Dislexia; saberes e representações docentes.

ABSTRACT

PEREZ, S. C B. **A study of public and private elementary school teachers' descriptions and interpretations of dyslexia:** between pedagogy theory and practice. 2016. 118 f. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2016.

This dissertation is the result of the research that aimed to investigate the teacher's representations of the elementary school in both scenarios the private and the public, about dyslexia and how these representations guide their practices. We seek to understand not only what dyslexia means to fifty teachers who were part of the research but also how they perceive the importance of diagnosing and performing in their practice to meet the needs of dyslexic students. Furthermore, it was identified the number of students diagnosed with dyslexia and how many have difficulties, but without the diagnosis. Legal documents that are, somehow, related to child's or adolescents' learning process and the rights and inclusion of those who have any disturbances or difficulties were consulted. In addition, the research included the completion of questionnaires by fifty teachers working in classrooms of elementary school of public and private schools (one public and three private schools, located in the capital of São Paulo and São Paulo's metropolis). The objective of this dissertation is not to make the comparison of institutions or networks, but to gather a significant number of teachers who work in the early years of elementary school I. The research was restricted to teachers who work with basic education since they are the ones who teach for students in the literacy process, in which the difficulties in reading acquisition can be more sharply noted. The participants were teachers at different times of training and performance in the classroom and different backgrounds, some of them were postgraduates, some graduated. The research has a qualitative nature and was systematized and analyzed based on the following theoretical: Perrenoud (2001), which discuss the indifference's concept; the studies of Tardif (2012) on the teaching knowledge, essential theme for an analysis of the representations of teachers, as well as Chartier (1999, 2002) with the representation's concept. To conceptualize Dyslexia we make use of the contributions of authors such as Simone Capellini (2009; 2011; 2013) and Jaime Zorzi (1998, 2009) who deal with this concept in the context of speech therapy. Saul Cypel (1993) and Sylvia Ciasca (2006), as well as Sally Shaywitz (2006) and Franciose Estienne (2001) were references to conceptualize the term, in addition of Susan and William Stainback (1999). The study revealed that teachers present various representations of Dyslexia, some of which more and some less related to the theoretical references and legal documents used as a basis. Research has shown the difficulty or concern of the teachers to act in a manner that is fair and adequate, given the current difficulties presented by dyslexic students. Many teachers signaled adaptations to be made when having students with dyslexia, but they were quite different and demonstrated uncertainty or insecurity about being assertive in adapting used.

Keywords: Dyslexia; knowledge and teachers representations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Dos trabalhos produzidos sobre Dislexia: aproximações e distanciamentos em relação à pesquisa realizada	18
 CAPÍTULO 1 – Dislexia: algumas contribuições da Medicina, da Psicologia, da Pedagogia e dos documentos oficiais para sua compreensão	26
1.1 – A história do conceito: surgimento e sua inserção na área educacional.....	26
1.2 – Características relevantes e identificação precoce da Dislexia	35
1.3 – Documentos oficiais e subsídios para o atendimento de alunos disléxicos.....	39
 CAPÍTULO 2 – A Dislexia em sala de aula: processo de alfabetização, professores e seus saberes...	46
2. 1 - As diferenças para aprender e os saberes docentes	49
2. 2 - Dislexia: entre números e ações pedagógicas.....	54
2. 3 - Ensinar alunos disléxicos e a educação para <i>todos</i>	56
 CAPÍTULO 3 – Dislexia e as representações dos professores: entre o “dizer” e o “fazer”....	61
3. 1 – Professores e suas representações sobre Dislexia: modo de realização da pesquisa.....	61
3. 2 - A formação dos professores	65
3. 3 - Dislexia?! O que sabem os professores sobre o conceito	68
3.4 - O que fazem os professores mediante alunos disléxicos ou supostamente disléxicos?...72	
 CONSIDERAÇÕES FINAIS –.....	77
 BIBLIOGRAFIA -.....	80
APÊNDICES.....	88
APÊNDICE 1 – Questionário	89
APÊNDICE 2 – Sistematização dos documentos oficiais	92
APÊNDICE 3 – Sistematização dos dados dos questionários	98

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da pesquisa que teve como objetivo principal investigar as representações de professores do Ensino Fundamental I¹, tanto da rede privada quanto da pública, sobre Dislexia e como estas representações norteiam suas práticas. Buscamos saber, além do que significa a Dislexia para os cinquenta professores que fizeram parte da pesquisa, como percebem a importância do diagnóstico e o que realizam em sua prática para satisfazer as necessidades dos alunos disléxicos; além disso, identificou-se qual o número de alunos com diagnóstico de Dislexia e com dificuldades, mas sem o diagnóstico.

Nesse sentido, intentou-se perceber como esses professores identificam os alunos tidos como disléxicos e quais as possíveis intervenções realizadas. As principais questões que balizaram a investigação foram: Quais as representações dos professores sobre a Dislexia? Quais informações são mobilizadas pelos professores para a identificação de alunos considerados disléxicos? Quais os meios privilegiados para a aquisição dessas informações? Quanto essas representações podem fortalecer ou empobrecer ações pedagógicas relacionadas à Dislexia em sala de aula? O que há nos documentos oficiais sobre Dislexia para orientar os professores?

O conceito de representação utilizado na pesquisa é aquele elaborado por Roger Chartier (1999, 2002) que explica a noção de representação como algo que potencializa o real, remete significados a ele. As representações socialmente construídas costumam ser determinadas pelos interesses dos próprios grupos que as modelam, apesar de desejarem ser fundadas sempre pela razão. O que é percebido socialmente não consegue se neutralizar nos discursos produzidos pelas diferentes práticas das diversas classes sociais (CHARTIER, 2002, p. 17). Normalmente, temos a ideia de que a noção de representação é algo ilusório, mas, para Chartier (2002), a noção de representação é algo que potencializa o real e remete significados a ele, pois o que fazemos e como agimos está diretamente ligado aos nossos pensamentos, não existe oposição entre o que pensamos e o que fazemos.

Discutiremos, especialmente no capítulo 3, as representações que os professores têm ou constroem sobre um distúrbio de aprendizagem, a Dislexia, que afeta prioritariamente a

¹ Cabe destacar que, desde 2005, o Ensino Fundamental passou a ter a duração de 9 anos, atendendo a alunos de 6 a 14 anos. O Ensino Fundamental I compreende, desde então, os cinco primeiros anos desta etapa da Educação Básica. O prazo estipulado pelo Ministério da Educação para que todas as escolas do país se adequem a essa duração é até 2010 (<http://portal.mec.gov.br>).

leitura, habilidade essencial para que o indivíduo avance e cresça intelectualmente e socialmente. A OMS (Organização Mundial da Saúde), que segue a CID 10 (Classificação Internacional de Doenças), define Dislexia como um conjunto de transtornos que afetam diretamente a aquisição da habilidade de leitura desde os anos iniciais do desenvolvimento.

Sylvia Ciasca (2003) traz considerações relevantes para a compreensão do motivo pelo qual se entende a Dislexia como um distúrbio de aprendizagem:

Para falar de Distúrbio de Aprendizagem (DA) cabe uma ressalva na definição do mesmo. Considero Distúrbio de Aprendizagem como uma disfunção do Sistema Nervoso Central. Portanto, um problema neurológico relacionado a uma falha na aquisição ou no processamento, ou ainda no armazenamento da informação, envolvendo áreas e circuitos neuronais específicos em determinado momento do desenvolvimento. E considero como tendo uma Dificuldade Escolar (DE) a criança que não aprende por ter um problema pedagógico relacionado à falta de adaptação ao método de ensino, à escola, ou que tenha outros problemas de ordem acadêmica (<http://www.sinpro-rio.org.br/download/revista/revistadificuldades.pdf> - acesso em 03/10/2016).

As questões mencionadas anteriormente foram perseguidas por meio de consulta às leis que se referem de alguma forma ao processo de aprendizagem da criança ou do adolescente e aos direitos e inclusão daqueles que apresentam quaisquer distúrbios ou dificuldades, tais como: *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação; LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996; Lei 13.14, de 6 de julho de 2015*. Foram consultados também resoluções, diretrizes e pareceres, a nível nacional e estadual e analisados para nortear melhor a questão da Dislexia. São eles: *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001; Deliberação CEE nº 11/96; Indicação CEE nº 5/98, de 15/4/98; Parecer CEE nº 451/98 - 30/7/98 D.O.E. de 01/08/98*.

Além disso, a pesquisa contou com o preenchimento de questionários por parte de cinquenta professores atuantes em salas de aula do Ensino Fundamental I de escolas públicas e privadas, sendo uma pública e três privadas localizadas na capital do Estado de São Paulo e na Grande São Paulo². Não consistiu objetivo do trabalho a comparação das instituições ou redes, mas sim reunir um número significativo de professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. A pesquisa se restringiu a professores atuantes em tal momento da Educação Básica, pois estes são os que lecionam para alunos durante o processo de alfabetização, momento esse em que as dificuldades na aquisição da leitura são notadas de

² Informações mais detalhadas sobre as instituições e sujeitos da pesquisa serão trazidas no capítulo 3.

modo mais acentuado. Participaram da pesquisa professores com diferentes tempos de formação e atuação em sala de aula e com formação também diversa, alguns com pós-graduação e outros com graduação.

Em nossa pesquisa, considerando que dez professores eram professores de matérias específicas, ou seja, lecionavam para mais de um ano ou série, tivemos a maioria de professores atendendo os terceiros anos, dezessete professores no total. No segundo ano, obtivemos dezesseis professores, no quarto ano treze professores, no primeiro ano onze e no quinto ano nove professores preencheram o questionário da pesquisa.

Sendo assim, a maioria dos professores que preencheram o questionário são os que lecionam para alunos entre sete e oito anos de idade, exatamente aqueles que estão em pleno processo de alfabetização. Desse modo, são os professores que mais necessitariam conhecer sobre a Dislexia e distúrbios de aprendizagem em geral.

Ser alguém privado da leitura ou tê-la de forma deficitária pode acarretar consequências indesejáveis, tais como a dificuldade em obter um 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, Sally Shaywitz (2006) afirma que:

A leitura é frequentemente a chave para a realização dos sonhos que um pai tem para seu 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 e muito cedo, tomando as atitudes adequadas sem demora para que a criança aprenda e goste de ler (SHAYWITZ, 2006, p. 22-23).

Sabe-se que as habilidades de leitura e escrita são adquiridas cada vez mais na escola e não fora dela. Porém, a aquisição dessas habilidades não ocorre da mesma forma para todas as crianças, já que os distúrbios de leitura e escrita atingem grande porcentagem das crianças em idade escolar, entre eles, a Dislexia. Observa-se, hoje em dia, um aumento significativo de alunos diagnosticados como disléxicos. Segundo a psicóloga Maria Inez Ocaña de Luca (2016), da ABD (Associação Brasileira de Dislexia):

... não há exagero no aumento do número de diagnósticos de dislexia e hiperatividade, e sim um grande equívoco na interpretação dos dados. “Trata-se de descobertas recentes, conhecidas no Brasil a partir da década de 1980. É óbvio que houve um crescimento vertiginoso desses números, pois antes ninguém conhecia tais transtornos. Nosso trabalho foi esclarecer e ajudar a identificá-los, o que fez com que comessem a aparecer mais

casos” (<http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/64/saude>, visitado em 18/06/16).

O diagnóstico de Dislexia é entendido como um diagnóstico por exclusão e, por esse motivo, deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar que compreende, inicialmente, um fonoaudiólogo (a), um neuropsicólogo (a) e um psicopedagogo (a). Diferentes síndromes, deficiências ou distúrbios precisam ser excluídos por tal equipe para que se conclua se o sujeito é ou não portador de Dislexia. Muitas vezes se faz necessária a presença ainda de outros profissionais, tais como: neurologista, psiquiatra ou neuropediatra. Por ser um diagnóstico clínico e por exclusão pode ser, algumas vezes, questionável e passível de erros.

Segundo Shaywitz (2006)

“... A avaliação de hoje em dia coloca em prática tudo o que aprendemos sobre a leitura e os problemas de leitura. É uma avaliação focada, segue uma determinada estrutura e reflete um raciocínio científico. A avaliação segue as regras determinadas pela definição de dislexia: uma dificuldade de leitura de uma criança ou adulto que em todos os outros aspectos possui boa inteligência, forte motivação e escolaridade adequada” (SHYWITZ, 2006, p.p 109-110).

Os sujeitos diagnosticados como disléticos apresentam dificuldade na leitura e compreensão de textos, podendo essa dificuldade ser de leve a acentuada, e o mais preocupante é a baixa autoestima que demonstram. Tal quadro envolve, quase sempre, toda a família em um processo de aceitação do diferente e do inusitado (IANHEZ, 2002). As pessoas são disléticas e não estão disléticas, esta é uma condição, pessoas nascem disléticas ou não disléticas, e assim permanecem por toda a vida. Para melhor entendimento, seria como considerar a Dislexia uma característica de funcionamento cerebral, ou seja, o dislético “funciona” de forma diferente para aprender a ler.

O sistema escolar atual é desenvolvido, quase sempre, para a maioria que é não dislética. Os disléticos, grande parte das vezes, ficam à margem do sistema educacional que pode os excluir e aprisionar. Tendo em vista que a educação básica é destinada a todos, as demandas aos professores são cada vez mais acentuadas no sentido em que todos aprendam, particularmente adquiram a proficiência na língua portuguesa. Em que medida os professores conhecem as possibilidades, habilidades ou dificuldades de um (a) aluno (a) dislético?

Atualmente, a comunidade escolar, ou mais precisamente grande parte dos professores, parece não ignorar o fato da existência de uma grande heterogeneidade entre os

alunos e, ao admiti-la, tenta encontrar recursos e ações que favoreçam a todos e não apenas a alguns no processo de escolarização (PERRENOUD, 2001). Segundo Perrenoud (2001):

Poucos professores ainda ignoram que as crianças chegam à escola com capital linguístico e cultural muito variável, e que um ensino que não leve esse fato em consideração favorece os mais favorecidos” (PERRENOUD, 2001, p. 67).

Mas, em alguns casos, as dificuldades estão para além de um capital linguístico e cultural menor que os demais, como quando um aluno é disléxico, por exemplo. Nesse caso, em tese, conhecer melhor esse distúrbio poderia subsidiar os professores a pensar ações didáticas que favorecessem a aprendizagem desses alunos. Desse modo, este trabalho pretende também, de forma menos incisiva, mas não menos importante, contribuir para se pensar a função do diagnóstico na condução de situações de sala de aula e de situações didáticas, que exigem um conhecimento mais específico por parte do professor acerca da Dislexia. No que ele pode ajudar ou atrapalhar no desenvolvimento das aulas nas instituições escolares?

Ainda hoje, a discussão sobre a Dislexia bem como o seu diagnóstico são marcados de muita controvérsia na área Médica e também na Psicologia. Uma instituição importante tanto na produção de materiais, publicações e apoio para a realização de diagnósticos é a ABD, uma organização não governamental, criada em 1983, com o objetivo de divulgar conhecimento sobre Dislexia e auxiliar portadores. Foi fundada por um pai de um filho com dificuldades na escola que, alguns anos antes, recorreu à *British Dyslexia Association* para descobrir os motivos das dificuldades de seu filho.

A entidade iniciou seus trabalhos como um grupo de estudos sobre Dislexia com apoio de entidades internacionais. Mais tarde, em 1988, criou um Centro de Avaliação e Encaminhamento, por perceber a necessidade de diagnóstico deste distúrbio até então pouco conhecido. Em 2001, a ABD foi reconhecida como membro coligado à IDA (*International Dyslexia Association*). E, em 2015, após larga experiência, passou a diagnosticar e orientar em intervenções outros distúrbios de aprendizagem que não apenas a Dislexia.

A ABD criou uma Comissão Científica com nomes nacionais e internacionais respeitados e consegue estar presente em trabalhos científicos, publicações, congressos e pesquisas de Mestrado e Doutorado junto a grandes Universidades Brasileiras, pois possui um banco de dados para pesquisa sobre Dislexia, resultado de trinta anos de trabalho multidisciplinar.

Atualmente, a ABD se constitui em uma instituição de apoio aos disléxicos, suas famílias e fornece cursos e *workshops* para estudantes, professores e quaisquer interessados acerca da Dislexia, além de realizar pesquisas científicas que embasam todo o seu trabalho multidisciplinar (www.dislexia.org.br, visitado em 18/06/16). A ABD afirma que 05 a 17% da população brasileira são portadoras de Dislexia, número equivalente ao dado mundial (ROIFFE, SILVA, 2001).

Entre as investigações produzidas sobre e pela área educacional, destaca-se, assim como assinala Chartier (1999) acerca das lutas entre as representações nos distintos campos, a grande força da Psicologia na elaboração e veiculação de saberes a respeito da aprendizagem, das dificuldades e dos diferentes distúrbios, a exemplo da Dislexia.

Segundo Maria Helena Patto (1999), a Psicologia nasce no Brasil através da medicina, por meio de trabalhos de conclusão de cursos nas faculdades de medicina baianas e cariocas ainda no início do século dezenove. A autora ressalta que:

Na Faculdade de Medicina da Bahia, Raimundo Nina Rodrigues ocupou lugar de destaque no desenvolvimento da pesquisa e na formação de especialistas em medicina social: entre seus discípulos encontrava-se o médico Arthur Ramos, que viria a contribuir de forma decisiva para o **desenvolvimento da psicologia educacional** no país, fato que evidencia a **existência de nexos entre o pensamento educacional e as teorias médicas da passagem do século**, fortemente contaminadas por concepções racistas do comportamento humano e de vida social (PATTO, 1999, p. 105, grifos meus).

A partir da década de 1930, as ideias da Psicanálise também passaram a fazer parte das explicações sobre os distintos ritmos de aprendizagem no contexto educacional. No âmbito da Escola Nova³, teve como objetivo dar soluções aos problemas escolares, passando a ser uma opção considerável para o tratamento de transtornos emocionais da criança (ABRÃO, 2009). “... a primeira via de inserção da Psicanálise de crianças no Brasil ocorreu por intermédio da educação” (ABRÃO, 2009, p. 431).

A questão do diagnóstico da Dislexia, por exemplo, tem sido motivo de muitas discussões dentro da área da saúde e da Psicologia, refletindo posições assumidas dentro do campo da educação. Como exemplo, podemos citar parte da *Nota de repúdio à posição do*

³ Segundo Aranha (1996), a “Escola Nova surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua 'essência verdadeira'. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico”. (ARANHA, 1996, p. 167).

CRP (Conselho Regional de Psicologia) /SP 2015, publicada no site da ABD: www.dislexia.org.br:

Nós, associações, grupos de apoio e estudo, profissionais, pais e familiares de disléxicos, anunciamos formalmente nosso repúdio à postura do CRP – Conselho Regional de Psicologia/SP, em se posicionar contrário ao Projeto de Lei Municipal sobre programas de identificação e tratamento da dislexia. Nossa busca por ajuda através de políticas públicas de saúde e educação com o intuito de apoiar crianças e jovens com Dislexia e suas famílias em nosso Brasil encontra oposições irracionais dentro desse Conselho, que nega sua existência, justificando toda e qualquer dificuldade de aprendizagem por vieses socioeconômicos, pedagógicos e outros, causando enorme “DESCONSELHO” para a comunidade tão necessitada de educação de qualidade. Leis adequadas de detecção e capacitação profissional são necessárias e prementes. Um dos maiores indicadores de mau prognóstico da Dislexia é o estigma que acompanha seu não reconhecimento por alguns profissionais menos preparados e informados (www.dislexia.org.br, acesso em 18/06/16).

Entendemos que a construção dos saberes é feita de debates, contradições e lutas. Portanto, analisando e refletindo sobre esse trecho da carta, podemos notar o quanto posições divergentes acerca da questão da Dislexia podem tornar os saberes sobre este tema mais legítimos e fortalecidos para que não prejudiquem o andamento e efetivação de ações que incluam e favoreçam os disléxicos em sala de aula.

No campo da saúde, Maria Aparecida Alffonso Moysés (2009) destaca que:

para sintetizar: preconiza-se que exista uma doença neurológica que comprometeria só a linguagem escrita e o diagnóstico é feito usando só a linguagem escrita. Desculpem, mas isso não é um diagnóstico, no sentido médico, isso é um processo de rotulação, em que a criança desaparece no processo; a criança e o adolescente deixam de ser um sujeito, com toda a complexidade que o constitui, e se tornam apenas um doente. De uma doença jamais comprovada! (<http://www.crpsp.org.br/porta/default.aspx>, acesso em 17/05/15).

No campo da Psicologia temos também algumas posições e representações bastante contrárias à ideia de Dislexia, tais quais as que permeiam os questionamentos da professora de Pediatria Social da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), Maria Aparecida Moysés, duvidando da existência do distúrbio e atribuindo a ele causas emocionais e não genéticas ou clínicas. Ideias que podem ser comprovadas no seminário que questionou a existência da Dislexia, segundo a página de notícias do CRP: *Seminário questiona dislexia e prática de seu diagnóstico nas escolas* / 10/09/2010

Com o objetivo de levar ao conhecimento do legislativo municipal e estadual paulista a polêmica que envolve o diagnóstico e o tratamento dos

denominados transtornos ou distúrbios de aprendizagem, foi realizado, no último dia 21 de setembro, na Câmara Municipal de São Paulo, o Seminário Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas. O debate foi estendido também aos profissionais das áreas de Educação, Saúde e Assistência social, principalmente, e à população em geral. O projeto de lei em questão, ainda em trâmite na Câmara, institui o diagnóstico da dislexia na escola e o consequente encaminhamento para tratamento. O encontro foi uma iniciativa do Gabinete do Vereador Eliseu Gabriel, do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, do Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e do Grupo Institucional Queixa Escolar, com apoio das Secretarias Municipais de Saúde e de Educação. Na mesa, a discussão entre os palestrantes convidados girou em torno principalmente do questionamento a existência da dislexia e de críticas à prática de diagnósticos no ambiente escolar. O evento lotou o auditório da Câmara e foi transmitido ao vivo pela internet no site do CRP SP (<http://www.crpssp.org/site/fique-de-olho-interna>, acesso em 18/06/16).

No entanto, essas ideias apresentam posições ideológicas e políticas, tal qual podemos ver no PSI - Jornal - Edição 166 - Capa PSI:

A luta contra os projetos de lei sobre dislexia foi outro exemplo de luta em defesa da população. Em diversos municípios, incluindo a capital paulista, foram apresentadas propostas que transformavam um distúrbio de aprendizagem numa patologia. O envolvimento do conselho foi fundamental para levar uma visão crítica às autoridades e impedir iniciativas nesse sentido (PSI, 17/05/15).

Compreender a apropriação dos discursos, segundo Chartier (2002), é algo essencial para que a representação de algo se faça presente e efetiva. Os textos, sejam eles escritos ou falados, impõem uma ideia, defendem algo que, se quem os lê ou os escuta não se apercebe, acaba por aceitar sem refletir ou questionar o que está nele proposto. Segundo Chartier (2002):

Aplicada à teoria da leitura, esta perspectiva leva a observar quão insatisfatórias são as abordagens que consideram o acto de ler como uma relação transparente entre o “texto” – apresentado como uma abstracção, reduzido ao seu conteúdo semântico, como se existisse fora dos objetos que o oferecem à decifração – e o “leitor” – também ele abstracto, como se as práticas através das quais ele se apropria do texto não fossem históricas e socialmente variáveis (...) (CHARTIER, 2002, p. 25).

As informações e os conhecimentos adquiridos por meio de um texto escrito podem chegar ao indivíduo de formas distintas, pela própria leitura em si ou mediante a leitura de outrem, ou seja, alguém lê e alguém escuta. No entanto:

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstracto, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o

dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor (CHARTIER, 2002, p. 126-127).

As representações produzidas pela sociedade, e não é diferente com a comunidade escolar, refletem a realidade dos alunos e dos professores. Encontrar ou reencontrar essas representações é tarefa árdua, mas se faz necessária e importante para uma melhor compreensão acerca do funcionamento da instituição escolar em relação aos distúrbios de aprendizagem que, neste trabalho, abarca mais especificamente a visão dos professores sobre Dislexia.

Assim, entende-se como relevante a realização de pesquisas que tenham como objeto de estudo essencialmente tal distúrbio. Pois, ainda hoje, parece carecer de consenso, no meio acadêmico e fora dele, a discussão de questões relacionadas à sua natureza, conforme será explicitado a seguir.

Dos trabalhos produzidos sobre Dislexia: aproximações e distanciamentos com relação à pesquisa realizada

O estudo desenvolvido mostra-se relevante uma vez que o levantamento bibliográfico realizado acerca do tema Dislexia sugere que poucos trabalhos debruçam-se sobre as representações de professores acerca da Dislexia e sobre as possíveis implicações em suas práticas pedagógicas.

Da pesquisa realizada no *Dedalus* (Banco de Dados Bibliográficos da USP), no período de 2005 a 2015, foram encontrados dezesseis trabalhos sobre o tema Dislexia, dos quais nove são dissertações de mestrado, cinco teses de doutorado e duas são teses de livre docência. Desses trabalhos, nove deles foram realizados na área da Medicina, dois na área de Psicologia, três na Odontologia, uma na Filosofia, Ciências e Letras e apenas um na área da Educação, conforme se percebe no quadro abaixo, cujos trabalhos estão apresentados em ordem cronológica

Título	Autor	Nível	Ano	Universidade/Cidade
Tempo de processamento para a leitura de palavras e para a nomeação de figuras em crianças	Luciene Stivanin	Doutorado	2007	Medicina - USP, São Paulo

leitoras e não leitoras.				
O rastreio ocular em crianças com dificuldades de aprendizagem.	Roberta Alves de Oliveira	Mestrado	2007	Medicina – USP, Ribeirão Preto
Influência do gênero e da expressão da proteína prion celular sobre aspectos comportamentais	João Carlos Xikota	Doutorado	2008	Medicina – USP, Ribeirão Preto
Potencial evocado auditivo de estado estável em crianças com dislexia e com transtorno de processamento auditivo (central).	Mariana Buncana Simões	Mestrado	2009	Medicina - USP, São Paulo
Sistema informatizado para avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem.	Fábio Theoto Rocha	Doutorado	2009	Medicina - USP, São Paulo
Desenvolvimento de software para treinamento auditivo e aplicação em crianças com dislexia.	Cristina Ferraz Borges Murphy	Doutorado	2009	Medicina - USP, São Paulo
Redes neurais artificiais paraconsistente e análise de distúrbio de aprendizagem.	Jair Minoro Abe	Livre Docência	2010	Medicina - USP, São Paulo
Avaliação Eletrofisiológica da audição em crianças com transtornos de aprendizagem escolar.	Ana Claudia Figueiredo Frizzo	Doutorado	2010	Medicina – USP, Ribeirão Preto
Diagnóstico diferencial nos transtornos de aprendizagem: uma proposta de avaliação.	Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte	Livre Docência	2010	Odontologia – USP, Bauru
Desenvolvimento de material educacional interativo para orientação de professores de ensino fundamental quanto aos Distúrbios da Linguagem Escrita	Thaís dos Santos Gonçalves	Mestrado	2011	Odontologia – USP, Bauru
A trajetória escolar de crianças adotadas: a perspectiva de pais e professores.	Letícia Fonseca Reis Ferreira de Castro	Mestrado	2011	Filosofia, Ciências e Letras – USP, Ribeirão Preto
Alfabetização: perspectivas da articulação sujeito e escrita.	Fragelli, Ilana Katz Zagury	Mestrado	2011	Educação – USP, São Paulo
Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização	Sabrina Gasparetti Braga	Mestrado	2011	Psicologia – USP, São Paulo

Processamento auditivo (central) em crianças com dislexia: avaliação comportamental e eletro	Juliana Casseb Oliveira	Mestrado	2012	Medicina - USP, São Paulo
Efeitos de um programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento: monitoramento da evolução terapêutica com o uso do P300.	Érika Ferraz; Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte	Mestrado	2013	Odontologia – USP, Bauru
Características do desempenho no WISC-III em crianças com dislexia do desenvolvimento.	Mariana Kisse Sato Carvalho	Mestrado	2013	Psicologia – USP, São Paulo

Apenas a dissertação intitulada “Desenvolvimento de material educacional interativo para orientação de professores de ensino fundamental quanto aos Distúrbios da Linguagem Escrita”, de Thaís dos Santos Gonçalves, defendida pela Odontologia/USP (Bauru, 2011), interessa-se em saber o que pensa o professor e as soluções que elabora para lidar com alunos disléxicos. Mas, ainda assim, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de criação de um CD didático na área da fonoaudiologia.

Os outros trabalhos localizados questionam a existência da Dislexia, o que em nossa pesquisa está fora de questão, pois partimos do pressuposto de sua existência para descobrir o que ela representa para os professores que lidam diretamente com esses alunos que enfrentam dificuldades para ler.

O único trabalho na área de Educação: “Alfabetização: perspectivas da articulação sujeito e escrita” de Ilana Fragelli e Katz Zagury (2011) pretendeu problematizar as concepções científicas que enquadram os problemas na escrita das crianças como manifestações de Dislexia. Pesquisou, ainda, as construções conceituais de sintoma e escrita na psicanálise. Procurou realizar um caminho pela psicanálise de orientação lacaniana, para discutir qual é o estatuto deste fenômeno da escrita da criança. Não abrangendo a concepção ou visão dos professores sobre a temática da Dislexia.

Os demais trabalhos, como os de Sabrina Gasparetti Braga (2011) e Juliana Casseb Oliveira (2012), dialogam com a nossa investigação, mas sem abordar a visão e as representações do corpo docente sobre a Dislexia. Relacionam-se com a pesquisa desenvolvida por nós ao apresentarem informações científicas sobre o tema da Dislexia e corroboram os dados sobre o aumento do número de queixas de dificuldades escolares na atualidade.

Em outra pesquisa realizada no banco de teses da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), no período entre os anos de 2005 a 2015, encontramos uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado na área da Educação, um mestrado em Linguística, um mestrado em Psicologia, dois mestrados em Medicina, um doutorado e dois mestrados na área da Educação Física e um mestrado em Fonoaudiologia, conforme o seguinte quadro:

Título	Autor	Nível	Ano	Universidade/Cidade
Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologia	Giovana Dragone Rosseto Antonio	Mestrado	2011	Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Linguística
Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização	Sabrina Gasparetti Braga	Mestrado	2011	IP- Instituto de Psicologia da USP – São Paulo. Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Instrumento de avaliação metafonológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldades de aprendizagem	Giseli Donadon Germano	Doutorado	2011	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília - Educação - Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano
Sintomas depressivos e funções cognitivas em crianças com dislexia do desenvolvimento	Ricardo Franco de Lima	Mestrado	2011	Universidade Estadual de Campinas - Clínica Médica - Saúde Mental em Hospital Geral e em atenção primária
Estudo do processamento auditivo e da supressão das emissões otoacústicas em crianças com dislexia do desenvolvimento	Marina Belloni	Mestrado	2011	Universidade Estadual de Campinas – Pediatria - Políticas e práticas de atenção à criança
Efeito de atividade física no desempenho motor e controle postural em crianças com dislexia	Josenaldo Lopes Dias	Doutorado	2011	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro - Educação Física - Coordenação e controle de habilidades motoras
Dislexia: inconsistências e incongruências sob o olhar	Tatiana Emanuela	Mestrado	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –

da literatura específica	Rangel Felix			Fonoaudiologia - Linguagem e Subjetividade
Efeitos da manipulação das características do estímulo visual no controle postural de crianças com dislexia	Milena Razuk	Mestrado	2012	Universidade Cruzeiro do Sul - Educação Física - Coordenação e controle do movimento humano
Integração sensorial em crianças com dislexia	Andre Rocha Viana	Mestrado	2012	Universidade Cruzeiro do Sul - Educação Física - Coordenação e controle do movimento humano
Análise do desempenho em leitura e em provas de habilidades metalinguísticas de crianças com diagnóstico de dislexia	Ana Maria Gomes Campos	Mestrado	2012	Universidade Federal do Paraná – Educação - Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano

Mais uma vez, nenhuma das pesquisas evoca ou tem como objeto de estudo a representação dos professores, ou seja, entender como o corpo docente compreende o conceito e age ao saber da existência, em sala de aula, de alunos disléxicos. Grande parte dessas pesquisas, tais como: “Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologia” e “Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização” procura descaracterizar a Dislexia ou enfatizar um viés específico e comprovar alguma teoria ou experimento. O primeiro discute o estatuto de doença atribuído à Dislexia, por meio da análise do discurso da ABD e compara com as propostas de material e atividades do trabalho realizado no Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho/IEL/Unicamp). O segundo trabalho citado apresenta um estudo de caso, que investiga, além do processo de escolarização, a produção do diagnóstico de Dislexia e seus efeitos nas relações escolares de crianças em fase inicial de aquisição da leitura e da escrita, mas também denomina a Dislexia como suposta doença.

As pesquisas: “Instrumento de avaliação metafonológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldades de aprendizagem” e “Integração sensorial em crianças com dislexia” buscaram desenvolver ou comprovar alguma teoria ou experimento, tais como: elaborar um instrumento de avaliação das habilidades metafonológicas e aplicá-lo para comprovar ou não sua eficácia, no caso da primeira pesquisa; a segunda pesquisa objetivou examinar o relacionamento entre informação sensorial e ação motora, em situações

envolvendo manipulação da informação visual e somatosensorial, em crianças com dislexia e em crianças sem dificuldades de aprendizagem, e comparou os resultados.

Ainda sobre a dissertação de Mestrado: “Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologia”, escrito por Giovana Dragone Rosseto Antonio, em 2011, na Universidade Estadual de Campinas, para o Programa de Pós-Graduação em Linguística, cabe retomar a discussão que autora faz sobre o estatuto de doença dado àquilo que é diagnosticado como Dislexia. A autora analisa o discurso proferido sobre ela e a concepção de linguagem na qual este discurso se baseia. Além disso, intenta conhecer a forma como esse diagnóstico se mostra presente na vida de indivíduos que o receberam e quais consequências lhes trazem. Os referenciais teóricos são: Freud, Vygotsky e Luria. A área deste trabalho é a neurolinguística, área específica da linguagem. O trabalho visa questionar os diagnósticos e não encontrar soluções para lidar melhor com as dificuldades apresentadas pelos sujeitos. Seu objeto de estudo não considera a visão do professor.

Já a dissertação “Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização” produzida por Sabrina Gasparetti Braga, em 2011, no IP- Instituto de Psicologia da USP, na área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, investigou a história do processo de escolarização, a produção do diagnóstico de Dislexia e seus efeitos nas relações escolares de crianças em fase inicial de aquisição da leitura e da escrita. O trabalho em questão é um estudo de caso e busca questionar a Dislexia, baseando-se em autores como Moysés & Collares (2010). A autora analisa, prioritariamente diagnósticos de Dislexia, questionando-os como verdadeiros ou não.

Escrito por Ana Maria Gomes Campos, em 2012, a dissertação de mestrado: “Análise do desempenho em leitura e em provas de habilidades metalinguísticas de crianças com diagnóstico de dislexia” é um dos trabalhos referenciados na área educacional. No entanto, procura investigar o desempenho de alunos com Dislexia em tarefas de avaliação de quatro habilidades metalinguísticas: consciência fonológica, consciência lexical, consciência morfológica e consciência sintática, o que configura uma pesquisa mais relacionada à área da fonoaudiologia, sem interesse na visão docente. O objetivo principal era avaliar se as pistas metalinguísticas, como por exemplo: consciência fonológica, consciência lexical, consciência morfológica e consciência sintática, podem auxiliar os disléxicos no aumento do domínio da leitura.

Cabe aqui justificar a escolha pela pesquisa dos trabalhos no *Dedalus* e na CAPES. A primeira escolha, feita pelo *Dedalus*, se fez em função deste ser um banco de dados bibliográficos com informações referenciais dos acervos das 43 bibliotecas da Universidade de São Paulo (USP), local onde esta dissertação é realizada e será defendida. A segunda opção de escolha, a CAPES, se deu por esta ser um órgão do Ministério da Educação que reconhece e avalia trabalhos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional. Entende-se aqui que, pertencer ao Ministério da Educação se fez relevante ao optarmos pela CAPES, pois esta dissertação objetiva compreender reflexões e ações da Educação brasileira.

Sendo assim, os dois quadros demonstram que poucas pesquisas ressaltam a visão ou representação dos professores sobre a Dislexia, distúrbio que só é possível ser diagnosticado a partir do processo de alfabetização, ou seja, após o indivíduo ter se submetido ao processo escolar. Portanto, este trabalho se faz relevante, pois pretende pesquisar quais as representações dos professores sobre Dislexia, suas colocações e angústias sobre o distúrbio, já que este apresenta suas principais características em sala de aula.

Desde modo, para dar conta das questões propostas, este trabalho se organiza da seguinte forma: no capítulo um desta dissertação, apresenta-se um panorama sobre a Dislexia, ou seja, um histórico de quando se iniciaram as pesquisas sobre esse tema e quais concepções foram e são importantes para a época atual. Colocam-se as definições mais aceitas pela comunidade científica e como são recebidas pela sociedade atual. Além de dar um panorama sobre a legislação vigente que pode auxiliar os disléxicos.

O capítulo dois, baseado nas concepções de Maurice Tardif (2012), discute a perspectiva dos saberes docentes, relacionando-a com o processo de alfabetização e com algumas dificuldades encontradas em sala de aula, tal como a heterogeneidade. Também busca discutir como se dá a construção desses saberes e quais apoios favorecem o processo de inclusão. Elucida o conceito de representação concebido por Chartier (1999) e relaciona-o às práticas docentes. Também ressalta a posição de uma educação inclusiva.

O capítulo três apresenta os dados obtidos com o questionário respondido por cinquenta professores, caracterização dos sujeitos e dos espaços pesquisados, além de algumas constatações acerca do tema da pesquisa. Detalha e analisa os dados obtidos pela mesma e reflete a respeito de posicionamentos e conhecimentos das representações dos professores sobre a Dislexia.

E, nas considerações finais, discutimos sobre as informações coletadas, as leituras realizadas e os dados obtidos na pesquisa. Assim como as contribuições da Medicina na compreensão da Dislexia. Discute o sujeito em condição de aprender e alude, por intermédio de manuais utilizados pela Medicina, dados que justificam dificuldades e distúrbios que se apresentam no meio escolar.

CAPÍTULO 1 – DISLEXIA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA MEDICINA, DA PSICOLOGIA, DA PEDAGOGIA E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A SUA COMPREENSÃO

Este capítulo apresenta algumas concepções de Dislexia ao longo do tempo com base nas contribuições da Medicina, da Psicologia, da Pedagogia bem como das leis que versam sobre esse distúrbio. Traz, ainda, alguns aspectos históricos de como a Dislexia foi entendida no decorrer dos anos e identificando suas contribuições para se pensar as ações docentes nos dias de hoje.

1.1 – A história do conceito: surgimento e sua inserção na área educacional

A Dislexia, segundo Shaywitz (2006), é um distúrbio de aprendizagem de origem constitucional e apresenta seus sinais mais marcantes quando a criança aprende a ler, pois é caracterizada por uma disfunção na área de leitura e escrita do cérebro. Uma vez diagnosticada disléxica, a criança o será pela vida inteira, ou seja, esse distúrbio acompanhará o sujeito não havendo a necessidade de se repetir os testes diagnósticos em outros períodos da vida do indivíduo (SHAYWITZ, 2006, p. 132).

Apesar das primeiras pesquisas sobre este distúrbio de aprendizagem serem datadas no século XIII, somente em 1872 o termo Dislexia foi utilizado pela primeira vez por Berlin. Em 1887, Kussmall usou o termo “alexia” significando “cegueira verbal – lesão cerebral”. Já em 1896, Morgan diagnosticou um menino de 14 anos, na Inglaterra, como sendo disléxico (DISLEXIA, 2000).

No entanto, apenas em finais do século XIX, começou-se a estudar a Dislexia de forma mais sistemática por meio dos esforços dos oftalmologistas ingleses Hinshelwood (1890) e Morgan (1896). Eles estudaram casos de crianças com sérias dificuldades de aprendizagem da leitura e denominaram este problema como “cegueira verbal”. Explicaram esta dificuldade como um deterioramento de ordem congênita do cérebro, pois acreditavam na teoria segundo a qual o cérebro estaria dividido em partes: uma memória visual de tipo geral; uma memória visual de letras e uma memória visual de palavras. O deterioramento, neste caso, estaria na memória visual de palavras.

No período entre 1915 e 1940, o neuropsiquiatra americano Samuel Orton, defendia que a dificuldade de ler deveria ser atribuída a uma disfunção cerebral congênita e esta se apresentaria quando a criança não possui uma dominância hemisférica adequada, sendo isso importante para a aprendizagem da leitura, pois, para ler, o hemisfério dominante deve anular a informação do hemisfério não dominante, caso isto não ocorra a informação vem toda desordenada, podendo causar as inversões, omissões, espelhamento ou aglutinações de letras. Publicou em seu trabalho que essa aparente disfunção na percepção e memória visual caracterizada por entender as letras e as palavras invertidas era, então, a causa da Dislexia. Esse distúrbio explicaria também a escrita em espelho (OLIVEIRA, 2001).

Muitos estudos foram feitos a partir da concepção de Orton, como é o caso de Lauretta Bender, que, em 1950, atribuiu os problemas de leitura e escrita a uma maturação lenta, especialmente visomotora. Defendia que a facilidade para a leitura se devia à capacidade de discriminar formas, distinguir padrões figura – fundo e orientar-se no espaço. Por isso, achava que a criança disléxica tinha dificuldade na distinção entre pontos e círculos, entre ângulos e curvas e uma tendência para inverter as figuras e letras (OLIVEIRA, 2001).

Lauretta Bender participou da 1ª Conferência da *Orton Dyslexia Society* (ODS) e atual *International Dyslexia Association* (IDA), onde foram feitas as primeiras pesquisas com lesionados (Dislexia adquirida). Apesar de ser mais conhecida, no meio acadêmico, como a criadora do Teste Bender Gestáltico Viso–Motor, Bender colaborou muito com a ODS dando opiniões, conselhos e apoio, pois descobriu que ela própria era disléxica.

Em 1960, Helena Boder e Frostig estudaram os problemas perceptivos: visual, auditivo e motor relacionados à Dislexia. A partir de 1970, Vellutino começou seus estudos sobre Dislexia com base na linguística (DISLEXIA, 2000). Mais recentemente, Ajuriaguerra cita Borel – Maissony ao explicar o fenômeno da Dislexia como:

Uma dificuldade particular para identificar, compreender e reproduzir os símbolos escritos, que apresentava como consequência uma alteração profunda da aprendizagem da leitura entre os 5 e os 8 anos, na ortografia, na compreensão de textos e, portanto, nas aquisições escolares (AJURIAGUERRA, 1984, p. 116).

Algumas teorias sobre Dislexia fazem menção ao problema da afetividade, entre elas estão as de Launay e Cahn (1984), citados por Baroja (1989) e o Doutor David Léo Levisky (psiquiatra), que, em sua palestra conferida no *IV Simpósio Internacional – cérebro, dislexia, cognição e aprendizagem* (DISLEXIA, 2000), afirmou que os problemas afetivos não são a

causa da Dislexia, mas uma de suas consequências, pois quando o sujeito entra em pânico ou em uma situação de angústia não consegue aprender nada.

A breve retomada dos autores e obras indicam que o tema Dislexia ocupa as preocupações de estudiosos de diferentes áreas há longa data, a grande maioria questionava a existência e conceituação do termo já no século XIX. Atualmente, novos saberes foram elaborados com o objetivo de refinar o termo e possibilitar ações mais efetivas no seu reconhecimento e elaboração de estratégias de aprendizagem, no caso do contexto escolar.

Cabe considerar que até o século XVIII e parte do século XIX em vários países do Ocidente, a grande maioria das crianças se alfabetizava em casa, junto aos pais, à família ou preceptores (http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v6n2_andrea.htm, acesso em 23/07/2015). Atualmente, grande parte das crianças vai para escola na mais tenra idade e se alfabetiza nela. As políticas públicas acabam por incentivar cada vez mais a inserção da criança no ambiente escolar o quanto antes, como podemos ver abaixo:

A universalização da educação infantil no país é a primeira meta do PNE (Plano Nacional de Educação), que tramita no Senado Federal. A proposta é aumentar em 50% o atendimento a crianças com até três anos até 2020 – há estudos que destacam os benefícios da escola no desenvolvimento de indivíduos nesta faixa de idade. E universalizar o acesso na faixa etária dos quatro e cinco anos, até 2016 (<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/pesquisa-aponta-queda-do-analfabetismo-em-todas-as-regioes-e-faixas-etarias>, acesso em 23/09/2014).

Nas últimas décadas, diversas normas (orientações, leis, portarias), pesquisas (nacionais e internacionais) e informações (do senso comum) foram produzidas e veiculadas sobre o conceito Dislexia. Dentre estas, foram selecionados dados mais representativos do debate sobre o conceito na área educacional. Uma das principais bases teóricas da qual partimos foi a que corresponde à última definição de Dislexia utilizada pela IDA:

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, 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” (tradução em www.dislexia.org.br, acesso em 17/01/15)⁴.

No caso do contexto educacional brasileiro, há que se considerar o fato de que o Brasil é um país signatário da OMS e que esta segue a CID 10, conforme assinalado anteriormente. Dislexia pode ser encontrada na CID, no código R48 - Dislexia e outras disfunções simbólicas. A OMS define Dislexia como um conjunto de transtornos que afetam diretamente a aquisição da habilidade de leitura desde os anos iniciais do desenvolvimento, como é possível conferir abaixo:

A característica essencial é um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. A capacidade de compreensão da leitura, o reconhecimento das palavras, a leitura oral e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura podem estar comprometidos. O transtorno específico da leitura se acompanha frequentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança haja feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura têm frequentemente antecedentes de transtorno da fala ou de linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtornos emocionais e de transtorno do comportamento durante a escolarização (OMS, 2007, p. 365).

O conceito de Dislexia baseado em autores como Simone Capellini (2009; 2011; 2013) e Jaime Zorzi (1998; 2009) contribui para pensarmos o conceito em uma visão fonoaudiológica, especialmente nas obras: “Dislexia: novos temas, novas perspectivas” e “Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico”. Além destes autores, Saul Cypel (1993), neurologista infantil e Sylvia Ciasca (2006), neuropsicóloga, também foram referências para conceituar Dislexia. No campo da medicina, a Dislexia assume outra conceituação, apresentada e discutida nos artigos “O Aprendizado escolar: reflexões sobre os aspectos neurológicos (1988)” e “Avaliação fonouaudiológica e neuropsicológica na dislexia do desenvolvimento (2006)”.

⁴ Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (<http://eida.org/definition-of-dyslexia>, acesso em 23/01/2016).

No âmbito internacional, caberia citar autores como Sally Shaywitz (2006) e Anne Van Hout (2001), com as obras: “*Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level*” e *Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento*. Enfim, objetivou-se cotejar definições sobre o termo Dislexia a partir de informações provenientes de diferentes campos/áreas de investigação. Além destes estudiosos, utilizamos as reflexões e apontamentos dos autores Susan e William Stainback (1999) na obra “Inclusão, um guia para educadores” como norteadores de ações inclusivas para alunos Disléxicos.

Já de acordo com a ABD, segundo explicitado anteriormente, a Dislexia é um distúrbio de aprendizagem de origem constitucional e apresenta seus sinais mais marcantes quando a criança aprende a ler, pois é caracterizada por uma disfunção na área de leitura e escrita do cérebro.

Em alguns casos, a forma mais fácil de definir o conceito é por exclusão de outros elementos que poderiam afetar o aprendizado da leitura. Conforme salienta Anne Van Hout (2001, p.20), Dislexia pode ser definida como um:

Transtorno da aprendizagem da leitura que ocorre apesar de uma inteligência normal, da ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de uma instrução escolar adequada, de oportunidades socioculturais suficientes; além disso, depende de uma perturbação de aptidões cognitivas fundamentais, muitas vezes de origem constitucional.

Segundo Victor da Fonseca, as dificuldades de aprendizagem podem ser divididas em: *primárias*, que são as menos conhecidas, e que permitem, por exemplo, o conflito de informações e generalizações científicas como a Dislexia ou o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade); e as *secundárias*, que são as mais evidentes como: privações culturais, desnutrição, desvantagens socioeconômicas, entre outras. A Dislexia é um destes distúrbios que causam dificuldade de aprendizagem e cujo sintoma não pode ser diagnosticado facilmente (FONSECA, 1995).

Segundo a ABD, com base na definição adotada pela IDA, em 2002, e também utilizada pelo NICHD - *National Institute of Child Health and Human Development*:

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, 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 (www.dislexia.org.br, acesso em 23/07/2015).

Segundo o psicólogo Leonardo Mascaro (2010):

A Dislexia, do ponto de vista clínico, caracteriza-se, antes de tudo, por um comprometimento no processamento da linguagem, falada ou escrita, com evidente impacto sobre a capacidade de aprendizagem do indivíduo. Assim, o disléxico enfrenta, por exemplo, dificuldades na associação do som à palavra ou na construção das mesmas, trocando letras, o que dificulta a aquisição de novas informações. (<http://portalcienciaevida.uol.com.br/ESPS/Edicoes/48/artigo160140-1.asp>, acesso em 20/07/2015).

A Dislexia atinge grande porcentagem das crianças em idade escolar. No Brasil, estima-se que 30% dos alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental I, sejam eles de escolas públicas ou particulares, apresentam alguma dificuldade de aprendizagem (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2011). A ABD afirma que 05 a 17% da população brasileira são portadores de Dislexia, número equivalente ao dado mundial (IANHEZ, 2002).

Portanto, estamos discutindo sobre uma dificuldade que atinge parte significativa da população em idade escolar, o que nos leva a acreditar que quanto mais soubermos e pesquisarmos sobre a temática, mais fértil será o trabalho educacional desenvolvido com esses estudantes. Para adquirir mais conhecimento sobre o tema, em seguida iremos classificar Dislexia à luz de diferentes fontes.

Traduzido para o Português desde 2014, temos o DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – 5ª Edição), o qual define Dislexia da seguinte forma:

A Dislexia resulta de alterações neurobiológicas na forma como o cérebro codifica, representa e processa a informação linguística. Manifesta-se por alterações no domínio do processamento fonológico e noutros domínios neurolinguísticos e neuropsicológicos que conduzem a um conjunto significativo de alterações na leitura e escrita (DSM-V <http://dislexia.pt/diagnostico/#DSM-5-Perturbacao-Aprendizagem-Especific>, acesso em 10/07/2016).

O DSM 5 também classifica a Dislexia como um Transtorno Específico da Aprendizagem (TEA):

Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos 6 meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades: 1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las). 2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência,

as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido). 3. Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes). 4. Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza). « 5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações). 6. Dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos). B. As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente. Para indivíduos com 17 anos ou mais, história documentada das dificuldades de aprendizagem com prejuízo pode ser substituída por uma avaliação padronizada. C. As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (p. ex., em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas). D. As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada. Nota: Os quatro critérios diagnósticos devem ser preenchidos com base em uma síntese clínica da história do indivíduo (do desenvolvimento, médica, familiar, educacional), em relatórios escolares e em avaliação psicoeducacional. Nota para codificação: Especificar todos os domínios e sub-habilidades acadêmicos prejudicados. Quando mais de um domínio estiver prejudicado, cada um deve ser codificado individualmente conforme os especificadores a seguir. Especificar se: 315.0 (F81.0) Com prejuízo na leitura: Precisão na leitura de palavras Velocidade ou fluência da leitura Compreensão da leitura

Nota: Dislexia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático (DSM-5, 2014, p.p.66-67).

No entanto, no campo da saúde existe outro documento que classifica e define doenças e transtornos, além do DSM 5, temos o CID 10 que, como podemos verificar, apresenta um conceito mais completo sobre Dislexia:

O TL é referido na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) como transtorno específico de leitura ou dislexia de desenvolvimento. Entretanto, o CID-10 fornece um quadro sintomatológico mais completo da dislexia do que o DSM-IV, acrescentando que a capacidade de compreensão também pode estar comprometida devido aos prejuízos de fluência e acurácia, e que a dislexia está frequentemente associada a dificuldades de soletração e, geralmente, apresenta antecedentes de transtornos da fala ou de linguagem (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2013, p. 35).

A CID 10 atribui o código R 48.0 para Dislexia e Alexia. Lembrando que o Brasil é um país adepto e seguidor da CID 10, ou seja, atribui à Dislexia a classificação de doença.

Fazendo referência ao campo da educação, segundo documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001):

A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas (BRASIL, 2001, p.9).

No documento citado acima questões fundamentais à estruturação e desenvolvimento da educação especial foram abordados como: a organização das classes comuns, o perfil do estudante desta modalidade e a capacitação e especialização de docentes. Tais assuntos são de fundamental relevância para um real entendimento e atendimento às dificuldades apresentadas pelos alunos disléxicos ou com qualquer outra dificuldade, propondo discussões sobre mudanças na cultura escolar, tais como: adaptações na elaboração das avaliações ou em seu formato de correção; inserção de mais gráficos e imagens com o propósito de equilibrar linguagem escrita e não escrita e mudanças na concepção de aula para a garantia do ensino de qualidade a todos.

A saber, sobre cultura escolar, Dominique Julia aponta que

... poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou

simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 1995, p.p 10-11).

Portanto, capacitar os professores para uma mudança da cultura escolar, no sentido de fazer com que esta atenda a todos os alunos com ou sem dificuldades faz parte de um planejamento a longo prazo para que os disléxicos possam se desenvolver de forma possível e adequada. Para tanto, conhecer os diferentes conceitos de Dislexia se faz importante.

A OMS detalha um pouco mais o conceito de Dislexia, descrevendo-a como dificuldade específica, mas sem comprometimento da inteligência, como citado abaixo:

O conceito atual proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) define a dislexia como uma “dificuldade específica de leitura, não explicada por déficit de inteligência, oportunidade de aprendizado, motivação geral ou acuidade sensorial diminuída seja visual ou auditiva.” Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais - DSM IV - a dislexia caracteriza-se por uma dificuldade específica do aprendizado da leitura e escrita em crianças com inteligência normal, sem distúrbios sensoriais e motores (<http://www.serene.com.br/site/neuro/noticias/2504-dislexia---campo-fertil-para-compreensao-fatores-multiplos>, acesso em 10/07/2016).

A causa da Dislexia está associada a alterações genéticas, neurológicas e neurolinguísticas. Estudos recentes encontraram cromossomas associados à Dislexia, assim como estão sendo elucidadas quais partes do cérebro são diferentes ou afetadas pela Dislexia (<http://dislexia.pt/definicao/> acesso em 26/01/2016).

Segundo o *Committee on Dyslexia of the Health Council of the Netherlands* (1995), a Dislexia se dá quando a leitura ou escrita das palavras não se concretiza ou acontece de forma incompleta. Acreditando nisso, a ABD justifica que antes da alfabetização não é possível um diagnóstico preciso:

A Dislexia é genética e hereditária, por isso muitos pais que já realizaram suas avaliações e que são disléxicos, nos procuram com suas crianças pequenas. Realizamos avaliações a partir de crianças com cinco anos de idade, só que nesses casos ainda não podemos falar em dislexia, só afirmaremos após terem passado dois anos pelo processo de alfabetização (<http://dislexia.org.br/v1/index.php/health-living-c/49-page-break-example> acesso em 26/01/2016).

Vílchez (2007, p.162) considera transtornos de linguagem como algo específico, que afeta a comunicação humana e os classifica em três tipos: transtornos da fala, da linguagem oral e distúrbio específico de leitura e escrita. Ao definir Dislexia o autor a descreve como:

... um tema ambíguo, de utilização exagerada e ampla, que engloba os problemas de leitura e escrita ou problemas de aprendizagem e apresenta como sintomas características frequentes a omissão de letras, sílabas ou palavras; confusões espaciais e auditivas; adulterações; dissociações; inversão espacial de letras; acréscimos, ritmos acelerados ao ler, compreensão leitora deficiente; grafia incorreta e/ou desordenada (VÍLCHEZ, 2007, p. 164).

A dificuldade em se definir a Dislexia é notória, tanto que A. Van. Hout dedica um capítulo inteiro em seu livro *Dislexias: descrição, avaliação, explicação e tratamento*, na tentativa de chegar a uma definição comum, mas afirma que “... o principal debate sobre a dislexia continua sendo sua definição, sua própria existência” (HOUT, 2001, p.17).

A maior parte das definições de Dislexia enfatiza que não há baixo desempenho intelectual, apesar da dificuldade de leitura ser importante, mas podem surgir concomitantemente, problemas emocionais ou educacionais, assim como a dificuldade pode estar associada a questões socioeconômicas. Em *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, é sublinhado que “(...) Pesquisas em diferentes países apontam que, dependendo da definição de dislexia utilizada, sua prevalência gira em torno de 5% a 15% da população” (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2013, p. 108).

Portanto, iremos detalhar a seguir informações que podem auxiliar numa identificação precoce dos casos de Dislexia.

1.2 – Características relevantes e identificação precoce da Dislexia

Segundo as profissionais da ABD, Maria Angela Nogueira Nico (Fonoaudióloga e Psicopedagoga) e Maria Inêz Ocanã de Luca (Neuropsicóloga) (2016), tem-se encontrado, em crianças com Dislexia, uma menor capacidade na retenção de informação verbal na memória de curto prazo. Por exemplo, em tarefas onde lhes é pedido que repitam uma sequência arbitrária de letras, palavras, dígitos ou frases, verifica-se que recordam menos itens da sequência do que crianças sem o distúrbio. Um exemplo frequentemente apontado pelos professores é a dificuldade das crianças com Dislexia quando aprendem sequências como, por exemplo, o alfabeto, a numeração e a tabuada (www.dislexia.org.br, acesso em 23/07/2016).

As informações acima nos fazem refletir sobre a possibilidade de esses serem sinais facilmente detectados ou percebidos com maior assertividade dentro do ambiente escolar, pois é nele que a criança irá demonstrar se possui e como possui as habilidades elencadas. É na escola que as habilidades de leitura e escrita são estimuladas, confrontadas e avaliadas. E é neste ambiente e com os profissionais que nele atuam que os primeiros sinais da Dislexia começam a aparecer. O que não fica claro é se eles são percebidos ou como são percebidos pelos professores.

No site da ABD (www.dislexia.org.br) são encontrados os seguintes sinais, divididos por fases, para identificação da maioria dos disléxicos:

Alguns sinais na Pré-escola

- Dispersão;
- Fraco desenvolvimento da atenção;
- Atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem;
- Dificuldade de aprender rimas e canções;
- Fraco desenvolvimento da coordenação motora;
- Dificuldade com quebra-cabeças;
- Falta de interesse por livros impressos.

Alguns sinais na idade escolar

- Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita;
- Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras);
- Desatenção e dispersão;
- Dificuldade em copiar de livros e da lousa;
- Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas etc.) e/ou grossa (ginástica, dança etc.);
- Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences;
- Confusão para nomear entre esquerda e direita;
- Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas etc.;
- Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas.

Sendo assim, podemos concluir que a Dislexia pode ser percebida desde muito cedo, ou seja, a partir do momento em que a criança passa a frequentar o ambiente escolar e ter contato com as letras, sendo importante o conhecimento e a percepção dos professores no sentido de poder antecipar condutas que facilitem o aprendizado desses alunos.

As definições relacionadas à Dislexia podem auxiliar na percepção precoce dos casos de alunos disléxicos, pois, como vimos pela OMS, a Dislexia apresenta um conjunto de transtornos que comprometem a aquisição da leitura e pode ser acompanhada por distúrbios emocionais e todo esse quadro persiste no desenvolvimento do indivíduo. Conforme será desenvolvido no capítulo 3, para os professores, sujeitos da pesquisa por nós desenvolvida, a compreensão do que é Dislexia é parcial considerando as concepções aqui apresentadas, uma vez que suas respostas ao questionário indicam tal distúrbio como: leitura comprometida; vê de trás para frente ou falta memorização das letras e sílabas. Desse modo, a maior parte das respostas dadas por eles contemplou apenas parte das definições encontradas para Dislexia.

Anne Marie Chartier (2007) estudou a articulação entre teorias e práticas, entre o passado e o presente e entre a pesquisa e o cotidiano escolar. Partiu da realidade educacional francesa, entretanto, seus conceitos podem contribuir para pensarmos nossa escola e nosso ensino. Segundo a autora, todos sabem que o ler e o escrever são fundamentais em nossa sociedade, que prioriza a escrita como instrumento de trabalho e poder e, a escola passa a ser um instrumento na aquisição dessas habilidades (CHARTIER, 2007, p. 155).

Conforme aponta Anne Marie Chartier (2007), avaliações em leitura, na França, indicam que crianças de oito anos apresentam dificuldades de decodificação e é interessante observar que tais crianças parecem necessitar de acompanhamento específico. Quais as razões para este fato? A decodificação seria um problema para essas crianças conseguirem desenvolver a habilidade da leitura? (CHARTIER, 2007, p. 156).

Pelos conceitos e definições apresentados até o momento, fica explícito que uma das principais características da Dislexia é a dificuldade em decodificar o código da linguagem escrita. Quando Anne Marie Chartier (2007) aponta essa mesma dificuldade nas crianças francesas e que essas parecem precisar de auxílio específico podemos aludir para a problemática de professores mais informados e preparados para atuarem de modo que essas crianças sejam mais bem assessoradas pedagogicamente no processo da leitura, pois não é dito que elas não conseguem ler, apenas necessitam de acompanhamento específico.

Durante o processo de alfabetização, o aluno desenvolve mecanismos e processos de ajustes entre acertos e erros para chegar ao sucesso de seu objetivo: ler e escrever, mas, muitas vezes, acaba se desmotivando em função das dificuldades que surgem neste ínterim. Por isso, a importância de uma formação mais detida acerca da Dislexia voltada aos professores que trabalham no Ensino Fundamental I.

No livro “Deficiência Intelectual: realidade e ação”, desenvolvido com o objetivo de “disseminar informações e divulgar o trabalho realizado junto aos profissionais da rede estadual de ensino de São Paulo, na área da Deficiência Mental/Intelectual”, é colocado que quase sempre, nos casos de distúrbios funcionais, como a Dislexia, é solicitada e possui a mesma importância, tanto a observação da família quanto a do professor (CAPE, 2012, p. 126).

Pesquisas e estudos constantes sobre distúrbios de leitura e escrita e, principalmente sobre Dislexia, têm despertado o interesse de profissionais na área da educação, pois “A dislexia representa no momento atual um grave problema escolar, para a qual, se pretende que todos os profissionais da educação estejam cada vez mais conscientes” (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2013, p.290).

O campo das dificuldades escolares é bastante vasto e extenso e, quando objetivamos abordar tais dificuldades, nos deparamos com vários tipos de dificuldades “... aquelas que são específicas do aluno, aquelas que ele pode ter ao perceber que está com dificuldades e também as que a escola cria, e até mesmo organiza enquanto sistema” (CHABANNE, 2006, p.14-5). As descobertas da medicina moderna, especificamente na categorização de novos distúrbios, fazem-se relevantes na discussão sobre a Dislexia, entretanto, quando retomamos o percurso histórico da formulação do conceito, percebemos que a Dislexia não é uma invenção da modernidade.

A escola parece estar preparada apenas para atender aos alunos que funcionam de forma similar, ou seja, àqueles que aprendem da mesma forma, muitas vezes se idealiza alunos homogêneos. Desta forma, se faz pertinente a indagação existente no artigo “Construções da ideia de criança “normal” nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX”:

Como, então, a escola, ao ser concebida, torna possível a classificação do aluno como “anormal” ou “em risco”? Conforme já afirmado anteriormente, a entrada nesse espaço pressupõe a adequação a padrões de “normalidade”, que excluem supostas inferioridades, delinquências, atrasos de aprendizagem ou inadequações de determinadas condutas (GALLEGO, SILVA, 2011, p.5).

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 as suas potencialidades e fragilidades.

Faz-se importante lembrar que, além de ser portador de Dislexia ou qualquer outro Distúrbio de Aprendizagem, o indivíduo pode também apresentar em conjunto, outros fatores de risco que poderão agravar ainda mais suas dificuldades como: “... prematuridade, a falta de estímulo do ambiente, as condições emocionais inadequadas e, ainda, a má qualidade da educação” (ALVES et. al.; 2013, p. 29).

Sendo assim, conhecer a legislação que favorece esse processo acerca do desenvolvimento pedagógico para a diversidade se faz necessário e importante, conforme se discutirá a seguir.

1.3 – Documentos oficiais e subsídios para o atendimento de alunos disléxicos

É importante ressaltar que no Brasil as leis relacionadas aos disléxicos e ao trabalho escolar a ser desenvolvido com os mesmos buscam dar suporte e maior segurança tanto aos professores quanto à instituição escola na realização de ações que favoreçam esses portadores.

Conforme a discussão apresentada por Ana Luiza Navas no capítulo intitulado “Políticas Públicas e Legislação que garantam o apoio aos indivíduos com Transtornos de Aprendizagem: conquistas e desafios”, publicado no livro *Dislexia: novos temas, novas perspectivas, volume II*, o Brasil progrediu em relação às políticas de educação inclusiva desde que a Declaração de Salamanca foi decretada por meio de ações que efetivaram diretrizes para acompanhar crianças com dificuldades de aprendizagem (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2013).

No mesmo capítulo, Ana Luiza Navas faz um resumo histórico sobre Dislexia e afirma que: “Cerca de 3 a 6% de estudantes do ensino fundamental I apresentam Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA) que influenciam negativamente o desempenho acadêmico destas crianças em vários momentos da vida escolar” (ALVES et al.; 2013, p. 23), e sublinha que os primeiros sinais destes transtornos acontecem no contexto escolar, conforme outros estudiosos da área também destacam, como já apresentado neste capítulo.

Portanto, os dados acima mencionados, tanto a porcentagem de casos de TEA, quanto a afirmação que estes ocorrem no contexto escolar já justificariam a necessidade de se pensar na importância das escolas terem melhor preparação para atender esses alunos. Uma escola que obtivesse mais informações e conhecimento sobre os diferentes distúrbios que implicam em alguma necessidade de atendimento diferenciado de modo a subsidiar os professores a

lidarem com as necessidades de alunos disléxicos ou com qualquer espécie de TEA. Não menos importante é fundamental se pensar os saberes presentes na formação no âmbito dos cursos de Pedagogia.

A relevância desse tipo de observação recai no fato de que “... Quando não são devidamente diagnosticados e tratados, os disléxicos têm mais chances de apresentar problemas de adaptação, como a saída antecipada da escola, marginalização, uso e abuso de drogas e outras formas de comportamento antissocial” (ALVES et al.; 2013, p. 110).

Segundo Navas (*apud* Alves, 2013), apesar das dificuldades apresentadas por essas crianças perdurarem por toda a vida, “... é na escola que essas dificuldades se tornam um problema maior” (ALVES et. al.; 2013, p. 24). E, no Brasil, um dos grandes entraves para a intervenção precoce nos casos de TEA seria a falta de leis específicas e de políticas públicas que facilitem a identificação e intervenção adequada das instituições educacionais.

Algumas pequenas tentativas brasileiras para um melhor atendimento às necessidades das crianças com TEA ou outros distúrbios do desenvolvimento, como a Dislexia, estão acontecendo, mas ainda muito lentamente. O Conselho Nacional de Educação (Brasil, CNE, 2009), baseando-se na política inclusiva ressalta que:

... a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino (http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf, acesso em 01/07/2016).

Mais recentemente, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015). Essa lei assegura a oferta de educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino e permite a utilização de um projeto pedagógico que priorize atendimento educacional especializado, podendo inclusive se utilizar de profissionais de apoio, proibindo as escolas particulares de cobrarem por esses serviços. Conforme pode ser notado em seu artigo 28,

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm, acesso em 01/07/2016).

O CID-10 fornece uma lista de doenças, sintomas e características. Nele se afirma que os transtornos de leitura podem acarretar problemas emocionais e comportamentais durante a vida escolar de seus portadores. Portanto, procede a seguinte reflexão: “... a lacuna escolar e a baixa autoestima constituem dois dos mais importantes motivos para a implementação de procedimentos e programas de identificação e intervenção precoce de escolares de risco para transtornos de aprendizagem” (ALVES et. al., 2013, p. 35).

Em “Dislexia: novos temas, novas perspectivas – volume II”, o capítulo: “Identificação e Intervenção precoces: Como a escola pode lidar com o baixo desempenho na alfabetização?” é dedicado a respaldar a escola e os professores no trabalho com alunos com dificuldades. Pois, segundo os autores:

... o que importa para a equipe pedagógica não é saber qual escolar é disléxico, mas sim identificar precocemente aqueles com sinais de risco para a dislexia e tomar as medidas mais adequadas de intervenção antes que os problemas de aprendizagem impliquem o desenvolvimento de uma grande lacuna escolar com todos os problemas pedagógicos e emocionais-afetivos dela decorrentes (ALVES et. al., 2013, p. 33).

Atualmente, vivemos em uma sociedade que prioriza a leitura e a escrita, prova disso são as exigências para a realização de cada vez mais graduações e pós-graduações para a inserção exitosa dos jovens no mercado de trabalho. Conforme aponta Perrenoud (2001):

Ora, uma parte do problema do fracasso escolar é o “excesso de escola”, isto é, a recusa a ser constantemente reconduzido a um *status* de aprendiz, cujo único trabalho é o de superar sua ignorância (com vistas a um futuro que, como lhe prometem será mais cor-de-rosa se ele tiver mais instrução) (PERRENOUD, 2001, p.143).

Perrenoud (2001) ressalta que existe um paradoxo entre as pedagogias que vislumbram o sucesso dos alunos e frisa que o aprender só é possível se o aluno possuir uma elevada autoestima e que os que possuem dificuldades precisam acreditar que podem e devem ser valorizados em seus progressos, mesmo que pequenos (PERRENOUD, 2001, p.143). Portanto, é necessária também uma visão psicológica do professor acerca de seus alunos com dificuldades para perceber se estes possuem uma autoestima elevada ou elevá-la caso seja necessário.

No entanto, comparando a legislação brasileira a de outros países, podemos perceber diferenças significativas já que estes

estabelecem diretrizes, baseadas em evidências científicas e implementadas de diversas formas. Mesmo quando há a garantia dos direitos para estas crianças, estabelecida por lei, há ajustes na implementação de diferentes programas que devem a todo tempo ser revistos (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2013; p. 26).

Em Hong Kong existe apoio extra e orientação para as famílias de alunos com Transtornos de Aprendizagem; nos Estados Unidos há a exigência de identificação precoce para os mesmos transtornos; no Reino Unido há um Código de Prática para crianças com Transtornos de Aprendizagem e a Espanha reconhece em lei as necessidades educacionais de alunos com tais transtornos (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2013).

Mediante a análise das leis, diretrizes e pareceres elaborados em âmbito nacional ou estadual (Apêndice 2) almejamos discutir como tais normatizações podem auxiliar no atendimento dos alunos com Dislexia e serem utilizadas pela escola como forma de justificar ações pedagógicas que podem servir como auxílio para atendimento ao disléxico.

Primeiramente, vamos destacar as leis de abrangência nacional que, de uma forma ou outra, apresentam algum dado significativo ou de apoio ao portador de Dislexia. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 5º, considera alunos com necessidades especiais todos que apresentarem dificuldades de aprendizagens graves durante todo o processo do aprendizado, podendo estas ser de causa orgânica, como algumas disfunções ou não. Aqui já podemos enquadrar a Dislexia, pois além de ser considerada uma disfunção, justificada pelo funcionamento diferente da área cerebral que abrange a leitura, com certeza acarreta dificuldades de aprendizagens durante toda a vida acadêmica de seus portadores.

Já a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no artigo 53, assinala que toda criança e adolescente têm direito à educação e lhes é assegurado igualdade de condições, direito de ser

respeitado e de ainda contestar critérios avaliativos, caso o descrito anteriormente não ocorra. Portanto, o disléxico necessita estar em igualdade de condições com os outros alunos, deve ser respeitado e as avaliações podem ser adaptadas às suas necessidades para que possa corresponder aos objetivos elencados pela escola.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação Capítulo 8 - Da Educação Especial, em suas diretrizes, também aponta para o fato de que a origem da necessidade especial de um educando pode ser deficiência física, sensorial ou de superdotação. Admite que, apesar da integração deste tipo de aluno fazer parte da política governamental há mais de uma década, as mudanças necessárias para que tal integração ocorra ainda não aconteceram na sua totalidade. Enfim, propõe uma escola inclusiva, com ajuda da sociedade e de programas de apoio. Reforça a permanência dos alunos com dificuldades em classes normais as quais devem oferecer maior apoio pedagógico a esses alunos. Sendo assim, mais uma vez podemos incluir os disléxicos nessa lei, pois são alunos que apresentam dificuldades específicas e devem frequentar as classes normais de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, em seu artigo 12, assinala que todo estabelecimento de ensino possui autonomia para elaborar a proposta pedagógica, a qual deve conter meios para a recuperação de alunos com dificuldades. O interesse maior da educação básica deve ser o processo de aprendizagem e a avaliação deverá ser contínua e com enfoque nos aspectos qualitativos e não quantitativos. Portanto, mais uma lei que permite a adaptação de avaliações, dá autonomia para a construção da proposta pedagógica visando auxiliar aos alunos com dificuldades, como os disléxicos, priorizando a qualidade dos processos educativos.

A Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, institui nacionalmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta lei se torna relevante por apresentar, em seu artigo 2º, que a pessoa com deficiência é toda aquela que possui algum impedimento de longo prazo, impedimento esse que pode ter origem física, intelectual ou sensorial. Ainda ressalta que tal dificuldade pode impedir a participação do indivíduo na sociedade em igualdade de condições com os outros. Aponta que a avaliação da deficiência deverá ser realizada por equipe multiprofissional e levará em conta impedimentos físicos, psicológicos e socioambientais. Novamente, podemos enquadrar aqui alunos com Dislexia, pois este é um distúrbio de origem neurobiológica, como constatamos em sua definição e também deve ser diagnosticado por equipe multidisciplinar.

De abrangência estadual temos a Deliberação CEE nº 11/96, a qual também dá enfoque e prevalência aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos no processo de ensino pedagógico, considera as características individuais como fator importante para seu desempenho escolar. No texto da lei, considerar as características individuais é fator de extrema relevância para um desempenho escolar adequado de alunos com Dislexia.

Também com abrangência estadual, a Indicação CEE nº 5/98, de 15/4/98 D.O.E. em 23/9/98, ressalta que os alunos não aprendem da mesma maneira e nem no mesmo ritmo, dando visibilidade aos alunos portadores de Dislexia. Aponta que o compromisso da escola é com a aprendizagem e autoriza a utilização de recursos para que todos aprendam, respeitando a diversidade e necessidades de todos, sem distinção.

Já o Parecer CEE nº 451/98 - 30/7/98 D.O.E. de 01/08/98, páginas 18 e 19, seção I, de abrangência estadual, faz um detalhamento da Lei 9.394/96 ao explicar os principais termos utilizados nessa lei e esclarece que, a partir dela, é de total responsabilidade da escola e equipe a elaboração do projeto educativo, assim como os tipos de avaliações a serem adotadas, visando o pleno desenvolvimento do educando. Sendo assim, mais uma vez, conseguimos visualizar que adaptações escolares podem e devem ser realizadas para o total crescimento pedagógico do disléxico em sala de aula.

As considerações apresentadas têm como objetivo auxiliar na compreensão das questões apresentadas neste trabalho, principalmente nas que se referem à prática docente em relação à Dislexia. Vislumbra usos das leis que favorecem ações pedagógicas que podem auxiliar alunos com Dislexia, além de esclarecer a comunidade educadora a respeito da legislação vigente.

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. Segundo Ana Luiza 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; MOUSINHO; CAPELLINI, 2013, p. 29).

É importante ressaltar que uma política de educação inclusiva não dá para ser implementada sem se discutir a formação docente. Tal como apresentado nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em cursos de nível superior:

o professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem 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 que ser feitos 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 do ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico (BRASIL, 2002, p. 35).

A discussão acerca dos dispositivos legais que dão subsídios para o atendimento de alunos disléxicos, particularmente, é importante, pois tivemos como objetivo descobrir o quê e quanto os professores conhecem sobre a Dislexia e suas implicações no contexto escolar. Pesquisar as leis que permeiam a temática agrega ainda mais na análise sobre as representações que o corpo docente elabora sobre Dislexia.

Remetendo-nos ao corpo docente, no próximo capítulo, baseando-nos em Tardif (2012), procuraremos discutir acerca dos saberes dos professores, profissionais que têm como objetivo de sua profissão levar conhecimento, ensinar e desenvolver o saber pedagógico de seus alunos.

CAPÍTULO 2 – DISLEXIA EM SALA DE AULA: PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, PROFESSORES E SEUS SABERES

Este capítulo discute os saberes docentes, na perspectiva assumida por Tardif (2012), de modo a compreender a multiplicidade de informações que os professores compõem e que acionam na realização de seu trabalho. Qual a origem desses saberes e como são construídos pelo corpo docente? Esta discussão se faz relevante, pois para identificar as representações dos professores que participaram da pesquisa foi necessário atentar para a natureza dos saberes mobilizados ao tratarem da Dislexia. Foi importante notar em que medida ao tratarem do conceito de Dislexia e dos exemplos de ações pedagógicas realizadas havia implícito um saber pedagógico mais sistematizado obtido por meio de formação profissional, por exemplo.

No Brasil, depois de decretada a lei da inclusão, lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, segundo discutido no capítulo 2, “as escolas do sistema regular de ensino são obrigadas a aceitar e acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais (...)” Tais condições geram diferentes desafios aos sistemas educacionais (CAPE, 2012, p. 24). Sendo assim, os profissionais da educação necessitam conhecer os distúrbios ou dificuldades de aprendizagem mais recorrentes nas escolas, como a Dislexia, por exemplo.

O mês de janeiro de 2016 marcou o início de um novo olhar sobre brasileiros com algum grau de deficiência, pois nesta data entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que afirmou a autonomia e a capacidade desses cidadãos para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas, conforme assinalado no capítulo 2. Começaram também os esforços para tornar realidade o rol de direitos garantidos pela nova lei (<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>, acesso em 21/01/2016).

A LBI (2015)

Assegurou a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabeleceu ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio (<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>, acesso em 21/01/2016).

No âmbito internacional, a primeira tentativa de disseminar a ideia de que todas as crianças, inclusive as com deficiências, deveriam ter direito ao ensino data de 1956, com

Samuel Gridley Howe, nos Estados Unidos. Samuel, como líder da educação especial, lutou contra a tendência da época em controlar, mais do que ensinar, ou seja, segregar as pessoas com deficiência. Pois essas pessoas eram consideradas “indesejáveis” socialmente. Essa tendência de proporcionar ensino a todas as crianças, sem distinção, atingiu seu cume durante o século XX (STAINBACK, 1999, p. 37).

Muitos professores, ao se depararem com alunos que apresentam dificuldades ou que não apreendem o conteúdo escolar, passam a se questionar: “Por que isto acontece”? O professor tem que lidar não apenas com uma criança, mas com um grupo de crianças, cada qual com suas diferenças e ansiosas pela entrada no mundo da leitura e da escrita. Segundo Anne-Marie Chartier (2007), o professor deve ser aquele que assume a sua classe e deve possuir conhecimento sobre como dá suas aulas para garantir o bom desempenho de seus alunos:

É o professor que conduz a turma, organiza as atividades, ajuda os alunos e julga seus resultados. Isso significa que ele não pode apenas ser aquele que executa um programa, pois o sucesso de seus alunos depende da margem de iniciativa em que ele cria sua maneira de dar aula (CHARTIER, 2007, p. 160).

Por ser um distúrbio de aprendizagem ainda pouco divulgado, principalmente nas escolas e para os profissionais que nela atuam, o aluno disléxico, de modo geral, passa pela escola como um aluno desleixado, desinteressado ou apático, diminuindo assim suas perspectivas para a inserção no mercado de trabalho. Também por ser um problema visualmente não detectável, a Dislexia pode passar despercebida, prejudicando muito o desenvolvimento do aluno, principalmente no que diz respeito à sua autoestima, pois ele é caracterizado como preguiçoso ou desatento.

Para endossar as afirmações acima cabe retomarmos algumas considerações de Ianhez (2002) presentes no livro “Nem sempre é o que parece”:

Um dos pontos mais difíceis para um professor aceitar é a inconstância do trabalho do disléxico. Isso frequentemente dá origem a observações como: “Você pode fazer melhor que isso”, ou “Trabalho descuidado!” nem sempre é considerado que a criança disléxica se esforça demasiadamente na realização de um trabalho, mas o resultado não reflete necessariamente seu esforço (IANHEZ, 2002, p.75).

Entende-se, de um modo geral, que a alfabetização de uma criança é o processo de ensiná-la a ler e escrever. Este processo de aprendizagem implica em ensiná-la a codificar

sons em letras para poder escrever e decodificar a escrita para poder ler (ZORZI, 1998). Dessa forma, a escola está preparando o aluno para receber os conhecimentos que lhe serão transmitidos posteriormente por meio da leitura e da escrita.

Paulo Freire (2011), mesmo sendo mais conhecido a partir de suas obras sobre a alfabetização de adultos, contribuiu para conceituar a alfabetização, pois este se aplica em qualquer faixa etária. Para ele, alfabetização não é colocar, simplesmente, o alfabeto à disposição do aluno. Na sua visão, o alfabetizando vai se apoderando do mistério da linguagem e, assim, vai assumindo a legitimidade daquilo que ele já sabia antes mesmo de se alfabetizar: a língua falada (FREIRE, 2001).

O aluno traz consigo algum conhecimento, mesmo sem saber escrever e ler. Este conhecimento, adquirido durante seus primeiros anos de vida, foi passado por seus pais, pelos meios de comunicação audiovisuais etc. Com o aprendizado da leitura da palavra, o jovem tem a possibilidade de descobrir um novo mundo. Uma realidade que está colocada nas obras escritas, transmitidas de acordo com a visão de cada autor. A comparação entre seu conhecimento prévio e a nova realidade possibilita ao estudante fazer uma releitura do mundo.

É por meio da leitura de um romance ou poema que o adolescente pode comparar seus problemas, suas aspirações com as dos personagens, descobrindo, assim, sua vida subjetiva. Os livros podem trazer verdades exteriores que acrescentam ao conhecimento do indivíduo, bem como podem apresentar reflexões que promovam o crescimento interior do jovem ou adulto (MORIN, 2001).

A alfabetização é mais do que um processo de crescimento individual. É um processo político, pois implica na formação da cidadania de um indivíduo (FREIRE, 2001). As pessoas, ao participarem de processos decisórios da sociedade, como numa eleição, por exemplo, passam a fazer parte do destino histórico e social do contexto onde vivem. Mas para realizarem esta ação, é necessário fazer um julgamento crítico, levando-se em conta seu conhecimento adquirido. O domínio da leitura é imprescindível neste momento, pois só assim os eleitores podem ter autonomia no acesso a todo tipo de informações.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu preâmbulo, justifica sua criação da seguinte forma:

(...) para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social

e comprometida (...) (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 23/01/2016).

Assim sendo, entende-se que a Constituição estabelece a livre expressão das diferenças (BRASIL, 1988). Porém, para se ter acesso e/ou poder expressar esta pluralidade de ideias e valores é necessário possuir o domínio da leitura e da escrita. Só assim, o indivíduo deixará de aceitar docilmente a verdade distorcida que lhe é colocada, julgando a realidade com seus próprios princípios. Portanto, pode-se dizer que a alfabetização produz cidadania (FREIRE, 1996).

Segundo Emília Ferreiro⁵ (1999), psicolinguista argentina, alfabetizar nos tempos atuais não corresponde ao que era exigido antigamente. O que se exige de uma pessoa alfabetizada atualmente é muito diferente e mais complexo do que em décadas anteriores, ressaltando que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p.23).

Portanto, ler e escrever são habilidades que se fazem presentes e valorizadas na atualidade. Indivíduos que não as possuem ou apresentem dificuldades em adquiri-las podem sofrer consequências indesejáveis. Professores que possuam conhecimentos aprofundados sobre leitura e escrita podem fazer diferença no desempenho desses alunos, especialmente em relação aos disléxicos.

2. 1 - As diferenças para aprender e os saberes docentes

As notas baixas e o fraco desempenho escolar são características que, de modo geral, fazem parte na vida escolar de crianças disléxicas (SHAYWITZ, 2006). O reconhecimento precoce das características, as consequências, as soluções e as adaptações pertencem à

⁵ Emilia Ferreiro nasceu na Argentina em 1936. Doutorou-se na Universidade de Genebra, sob orientação do biólogo Jean Piaget, cujo trabalho de epistemologia genética (uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança) ela continuou, estudando um campo que o mestre não havia explorado: a escrita. A partir de 1974, Emilia desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas em *Psicogênese da Língua Escrita*, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979. (<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>, acesso em 10/07/2015).

educação. Só é possível identificar a Dislexia entre aqueles que passaram pelo processo de alfabetização. Sendo assim, é nas salas de aula que a Dislexia se faz presente.

De modo geral, observa-se que muitos professores demonstram certa inabilidade ao conduzirem um processo de alfabetização levando em conta as diferenças. Isto é o que o autor Perrenoud (2001, p.67) chama de indiferença às diferenças. Outros professores estão cientes destas diferenças, mas não possuem o conhecimento específico para saber como conduzir a melhor estratégia pedagógica para diferentes situações. Notam-se muitas críticas dos professores em relação ao “dar conta” de uma sala de aula com tanta heterogeneidade.

Quando tratamos das diferenças entre o aprender e das classificações escolares, uma temática que se destaca é a avaliação. No livro *Avaliação*, Catani e Gallego (2009) sublinham que a avaliação quando colocada em sistema nacional pode discriminar alunos “fortes” de “fracos” e determinar o destino escolar de alunos “malsucedidos”. Como ficaria o destino acadêmico de alunos com Dislexia? Não seriam os professores os primeiros a poder responder essa questão, assim como os primeiros a poder auxiliar ou até prejudicar esse destino?

O aluno, ao entrar para a escola, tem como objetivo seu sucesso escolar e não o contrário. A partir do momento em que esse objetivo passa a ficar longe de seu alcance, o desânimo e até o abandono escolar podem fazer parte de sua realidade e seu destino se tornará comprometido. O professor pode ser um grande parceiro nesse sucesso, adaptando as avaliações à realidade do seu aluno, assegurando assim o sucesso e não o fracasso deste.

A avaliação possui um poder e uma função social que Perrenoud (2001) chama de “fabricação da excelência escolar”. Segundo o referido autor:

A escola só pode avaliar, no cotidiano, aquilo que ela *grosso modo* ensinou, enquanto que as avaliações externas em larga escala medem o nível de domínio daquilo *que se reputa* ter sido ensinado em todas as escolas a partir do currículo formal. Fiéis aos textos, tais avaliações não levam em conta a realidade diversificada do ensino e do trabalho escolar (...). A escola deve, sob o risco de ser fortemente questionada, assegurar o sucesso do maior número de alunos, não importa em que classe e em que tipo de estabelecimento (...) (*Cadernos de Pesquisa*, nº 119, julho 2003, p. 7, 26) (Grifos meus).

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem dos alunos, segundo Shaywitz (2006), todas as informações sobre o indivíduo devem ser consideradas, pois, em muitos casos, a criatividade do mesmo não pode ser medida por testes de múltipla escolha. Existem

evidências de que testes padronizados podem não ser confiáveis para análise do desempenho futuro de profissionais.

... Tais resultados podem não selecionar os melhores alunos, e, na verdade, podem estar deixando de fora os alunos que tenham a capacidade não apenas de se graduarem com sucesso, mas também para contribuírem de maneira singular à profissão (SHAYWITZ, 2006, p. 253).

Separar o processo de aprendizagem do processo de avaliação é algo crucial no caso dos disléxicos, pois estes podem aprender, e aprender muito bem, se lhe forem oferecidas oportunidades adequadas (SHAYWITZ, 2006, p. 246). O processo de avaliação correto deve ser a constatação das capacidades do indivíduo e não de suas deficiências.

As alterações nas práticas escolares no que concerne aos modos de avaliar e compreender a aprendizagem de forma a adequar as ações didáticas às diferenças demandariam mudanças estruturais na cultura escolar. De acordo com Viñao-Frago (2000), seria necessário analisar a escola como portadora de uma cultura historicamente construída e instituída para compreender as dificuldades na implantação das reformas educacionais e na sua consolidação pelos professores, tais como aquelas voltadas ao tratamento das diferenças entre os alunos no âmbito dos processos de aprendizagem:

Las reformas fracasan ya no porque, com es sabido, todas ellas produzean efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a lós buscados; ya no porque originen movimientos de resistencia, no encuentren lós apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en su realización; ya no porque, al aplicarse, se conviertan en um ritualismo formal o burocrático, sino porque, por su misma naturaleza a-histórica, Didáctica e Práctica de Ensino na relação com a Sociedade EdUECE - Livro 3 03933 ignoran la existencia de la cultura escolar o gramática de la escuela, de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos em entredicho, que son lós que permiten a lós profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 30- 31).

Conforme o mesmo autor existe uma resistência dos professores às reformas educativas. As reformas geram resistências e oposições por parte destes, cujos interesses e saberes os impulsionam a tentar manter sua atual situação, ao invés de aceitar ou colaborar com a reforma da escola. Certa insegurança se apresenta, pois os professores podem se sentir afetados negativa ou positivamente pelas novas medidas. Portanto, as reformas educativas podem produzir fatos esperados ou não esperados: “(...) producen actitudes y movimientos de

rechazo, inhibición, adaptación y conformismo formalista, cuando no cinismo, así como otros efectos, como se dijo, no queridos o previstos”. (VIÑAO FRAGO, 2001, p.39).

Segundo Shaywitz (2006), a Dislexia não se desenvolve no indivíduo, é uma condição crônica, conforme já assinalado. Sendo assim, quanto antes diagnosticada ou percebida, melhores os resultados e progressos das pessoas disléxicas. Portanto, por volta do 3º ou 4º ano do Ensino Fundamental I os alunos já podem ser auxiliados em seu desenvolvimento pedagógico e acadêmico.

Todo ser humano aspira por ser reconhecido em sua totalidade, não só por um ou outro aspecto. O valor de seu desempenho habita nessa totalidade, mas, no caso dos disléxicos, estes são avaliados justamente no aspecto que mais possuem dificuldade, prejudicando seu valor perante a sociedade e perante eles mesmos. Isso porque os problemas relativos à leitura interferem na relação com a aquisição e realização de atividades voltadas às demais áreas do conhecimento haja vista que a leitura é condição, muitas vezes, para se realizar a maior parte das demandas escolares.

Os professores acabam por ter que administrar pressões contraditórias, nas quais devem fazer com que o grupo progrida, avance pedagogicamente e para tal acabam por adotar posturas normatizadas, que igualam cada membro do grupo a um modelo, como se todos aprendessem da mesma forma e no mesmo ritmo. Para Anne Marie Chartier (2007), essas pressões acabam por descaracterizar o trabalho do professor, pois

Essas pressões favorecem uma concepção “tecnizada” de seu trabalho, inteiramente mobilizada pela forma, e não pelo conteúdo das leituras, no momento em que seria essencial, entretanto, que ele aparecesse como o mediador cultural autorizado, o leitor experiente, com o qual a classe deveria se identificar (CHARTIER, 2007, p. 161).

Segundo Tardif, “... os saberes profissionais dos professores advêm de diversas fontes tais como: cultura pessoal, cultura escolar, conhecimentos curriculares e outros tantos...” (TARDIF, 2012, p. 262). Especifica, de modo particular, quatro saberes de natureza diversa: saberes pedagógicos ou profissionais (advindos da formação em cursos voltados à licenciatura); saberes da disciplina (conhecimentos específicos voltados às diferentes áreas do saber); saberes curriculares (sobre o programa de ensino, objetivos, metodologia etc.); e saberes da experiência (aqueles adquiridos ao longo da formação profissional, da carreira, mas também da sua vida). Segundo esse autor, a utilização dos saberes do professor se dá não só em função do seu trabalho prático, mas também por meio de situações, condicionamentos e

recursos ligados a esse trabalho, para o autor. “... Em suma, o saber está a serviço do trabalho” (TARDIF, 2012, p.17).

O saber dos professores é algo que está intrinsecamente ligado a todas as dimensões do ensino, é ponto relevante para uma educação de qualidade. Mesmo porque, o saber dos professores é um saber social, produzido pelas vivências escolares e valorizado ou não pela sociedade. Esses saberes só ganham destaque quando colocados em prática e quando produzem resultados positivos nos alunos. Segundo Tardif (2012) “... um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional.” (TARDIF, 2012, p. 12).

A partir dos estudos de Tardif (2012), consideramos que o saber dos professores é um saber social, produzido também pelas vivências escolares. Nesse caso, saber se um aluno possui ou não Dislexia pode auxiliar o professor na elaboração de aulas mais adequadas e eficientes para que a aprendizagem ocorra na íntegra e não parcialmente, como acontece algumas vezes com esses alunos. Com base nas contribuições de Tardif, entendemos que as representações dos professores sobre Dislexia podem estar sustentadas por saberes pedagógicos, ou seja, adquiridos em cursos de formação, ou de suas experiências nas instituições pelas quais atuaram, casos que conheceram etc.

Acerca da heterogeneidade da sala de aula, vale a pena ressaltar que alguns recursos utilizados para que os alunos disléxicos aprendam melhor não interferem no aprendizado dos alunos não categorizados disléxicos. Também em relação à heterogeneidade, podemos ainda citar parte da síntese que, ao rever propostas didáticas fundamentadas na perspectiva dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), ilustra bem esta temática:

a) reconhecer a heterogeneidade dos alunos, quanto ao nível de compreensão sobre o que a escrita alfabética nota e sobre como funciona, sendo esta variabilidade relacionada às oportunidades sociais de reflexão sobre a língua escrita; b) propor intervenções específicas para grupos de alunos diferentes e a interação entre aprendizes com níveis próximos (...) (MORAIS, 2006, p. 5).

No entanto, antes de saber o que e como ministrar sua aula para um grupo heterogêneo, no qual estejam inseridos também alunos disléxicos, é importante que os professores saibam da existência da Dislexia, conheçam o que ela representa e qual o seu papel neste cenário.

Atualmente, muitos debates ocorrem em função de se saber, por exemplo, se a relação grafema-fonema deve ser ponto primordial no início da alfabetização escolar. Países

desenvolvidos já adotam a postura de que as crianças devem conhecer o princípio alfabético, ou seja, saber que o escrito codifica (CHARTIER, 2007, p. 164).

O processo de aprendizagem exige uma formalização e uma sistematização adequadas e assim ocorre também com os saberes dos professores, é necessário um tempo para a formalização e sistematização dos mesmos. Sendo assim, para Tardif, o saber dos professores tem uma função social tão importante quanto a dos grupos produtores de saberes da comunidade científica (TARDIF, 2012, p. 36).

No entanto, a ideia que se tem é que o bom professor é aquele que conhece sua matéria e sabe transferi-la aos alunos de forma tranquila, sem que esses apresentem grandes dificuldades. Esquece-se que nesse grupo de alunos, cada qual possui suas especificidades e diferenças e, apesar delas, esses alunos devem assimilar o conteúdo de forma satisfatória.

Conforme será desenvolvido no próximo capítulo, nota-se a partir dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores das redes pública e particular de ensino que a grande fonte de informações sobre a Dislexia é por meio da iniciativa do próprio docente, através da realização de cursos, congressos ou ao assistir filmes sobre o tema. Depois, em segundo lugar, aparece a graduação como fonte de informação e, em terceiro, a pós-graduação. Tais dados demonstram que nem todos os professores do grupo que fizeram parte da pesquisa tiveram acesso a conhecimentos acerca da Dislexia em seus processos de formação docente, no âmbito da graduação ou pós-graduação.

A seguir, serão tratados dos dados que se tem atualmente sobre a Dislexia e as ações que podem ser desenvolvidas para um melhor aproveitamento de alunos e professores.

2.2 - Dislexia: entre números e ações pedagógicas

Em *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, volume II, encontramos afirmações de que 90% das características encontradas nos disléxicos são identificadas no período de alfabetização (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2013, p. 50), conforme assinalado. Segundo Jaime Zorzi (2013), em capítulo escrito para *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, volume II, a situação de fracasso da educação no Brasil é algo antigo e que se revela como desafio, pois

Diversas são as causas apontadas para tal problema, dentre elas a questão do perfil dos alunos, da formação do professor, das condições familiares e

sociais, das políticas públicas, do sistema educacional e, de modo reiterado, principalmente, os métodos de alfabetização têm sido apontados como grandes vilões (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2013, p.p. 69,70).

Tendo estudos significativos que comprovam a existência da Dislexia, deve-se destacar o papel preponderante do professor capacitado para perceber e atuar sobre um aluno disléxico o mais rápido possível.

Segundo Tardif (2012), o professor é um trabalhador interativo e ensinar requer perseguir fins, atingir certas finalidades. E quais seriam os fins dos professores responsáveis pela alfabetização que não conhecem ou obtêm poucas informações sobre os processos de aprendizagem de seus alunos? E se obtêm essas informações, quais são elas? Os próprios professores sabem a importância do conhecimento que muitas vezes possuem sobre determinada dificuldade do aluno?

Mais uma vez, saber quais as representações dos professores sobre a Dislexia se faz bastante relevante para contribuir na melhoria e qualidade de um ensino inclusivo. Tal conhecimento é potencial para se pensar em possibilidades formativas para subsidiar o trabalho na alfabetização que possui tantas especificidades, como temos discutido nesta dissertação.

Em nossa pesquisa, por meio do questionário respondido pelos professores, constatamos que, apesar de não terem sido bem informados sobre o que é Dislexia em suas formações, na maior parte das vezes, os mesmos se preocupam em adotar ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento escolar dos disléxicos, conforme será discutido mais detidamente no capítulo 3. Porém, no diz respeito às ações pedagógicas voltadas aos alunos com Dislexia ou com alguma dificuldade de aprendizagem percebemos que entre os professores que participaram da pesquisa, alguns não souberam o que responder e, os que responderam, não demonstraram segurança para indicar ações mais adequadas nesses casos, sendo algumas vezes evasivos nas respostas.

No entanto, um fato importante a se considerar é que não é função da educação o diagnóstico médico, apesar da importância que este pode, em tese, possuir para o bom desempenho da função de professor e do desenvolvimento do aluno. No entanto, as diferenças em termos de comportamento ou desenvolvimento pedagógico entre alunos portadores de Dislexia ou alunos com problemas de leitura, mas não portadores desse distúrbio, são muito tênues. Sendo assim, justifica-se a necessidade dos professores alfabetizadores,

particularmente, conhecerem as características específicas de cada distúrbio e/ou dificuldade para conseguir que o desenvolvimento pedagógico de seus alunos se realize.

Ainda que o aluno não seja diagnosticado, mas apresente dificuldades, é o professor em sala de aula que poderá percebê-las e diferenciá-las, auxiliando ou não este aluno. “Portanto, todo conhecimento que as professoras adquirem sobre Dislexia é também muito útil para o entendimento das outras formas de problemas de aprendizagem de leitura, que representam a maioria dos casos em nossas escolas” (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2013, p. 107).

A escolarização de alunos com deficiências ou distúrbios do desenvolvimento, tal qual a Dislexia, tem sido um desafio para as instituições escolares e, principalmente, para os professores, que passam a produzir e construir novas técnicas e formas de ensino com o objetivo de fazer com que esses alunos aprendam.

Pensando nisso, o *V Congresso Brasileiro de Educação Especial*, realizado na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, em São Carlos, São Paulo no ano de 2012, lançou uma obra “O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares”, na qual se discute a relação entre a formação do professor e a educação inclusiva, como podemos ver abaixo:

Entendemos ser fundamental pensar a escola como locus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer (MIRANDA, 2012, p. 18).

Portanto, educar na diversidade requer muito trabalho, conhecimento e dedicação. Desenvolver técnicas, habilidades e competências para que *todos* aprendam não é trabalho fácil, conforme será discutido em seguida.

2.3 - Ensinar alunos disléxicos e a educação para *todos*

É esperado que as crianças terminem o Ensino Fundamental I já alfabetizadas, o que é real para a maioria das crianças. Outras, porém, ainda balbuciam ao ler e cometem muitos erros ortográficos. E outras poucas conseguem escrever seu nome apenas por automatização da escrita. Uma das premissas da Declaração de Salamanca, documento escrito em junho de

1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, é a de que cada criança tem suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias (CORDE, 1994).

Admitindo-se que a educação é um direito de todos, passamos a refletir como e quais práticas poderiam subsidiar os professores a darem conta das demandas provenientes da inclusão de alunos com deficiência ou distúrbios do desenvolvimento, como a Dislexia.

Segundo Meirieu (2005, p. 44):

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

A maior parte dos professores expressa a necessidade de dividir e trocar experiências de sala de aula (TARDIF, 2012, p. 53), momentos que constituem verdadeiro aprendizado para situações de estresse ou dúvida frente às questões de alunos com dificuldades específicas.

Para o professor parece que o seu saber profissional advém única e exclusivamente de sua experiência profissional (TARDIF, 2012, p. 61). Sendo assim, ter alunos com dificuldades, distúrbios ou Dislexia tornaria os professores muito mais sábios profissionalmente e com possibilidades de trocas engrandecedoras para com seus pares. “... Nesse sentido, por meio da sua ação educativa, os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada à diversidade do alunado...” (MIRANDA, 2012, p. 18).

Enfim, o objetivo primordial e final dos professores é ensinar e “... Ensinar é perseguir fins. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades. Mas, quais são exatamente os objetivos do ensino?” (TARDIF, 2012, p. 125).

Se considerarmos que o objetivo de quem ensina é que o outro, enquanto sujeito da aprendizagem, aprenda, temos muito ainda que caminhar para com os alunos com distúrbios de aprendizagem ou Dislexia, pois muitos deles acabam por abandonar as escolas em função das dificuldades e falta de valorização de suas melhores habilidades.

Não deve ser suficiente apenas oferecer escola a todos. Faz-se necessário que a escola oferecida dê conta de alfabetizar, letrar e formar todos que a frequentam, sem distinção de tipos e formas de aprender. Segundo Miranda,

... Necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos. Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral... (MIRANDA, 2012, p. 18).

A educação tem como um de seus objetivos transformar o educando, pois sem conseguir essa transformação não conseguirá atingir os objetivos subsequentes como alfabetizar, letrar e formar. É importante saber que por meio da educação podemos ser diversos, diferenciados, ela pode permitir sermos únicos, cada um com suas habilidades e formas específicas de aprender.

O meio escolar é o ambiente responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, portanto o local onde todas as formas de aprender irão aparecer e se desenvolver. Mas o que conhece o professor sobre a forma de aprender de um aluno disléxico? O que isso representa para ele como educador? Com qual apoio pode contar em caso de dúvidas do tipo: “Como alfabetizar este aluno de forma diferente, pois com a que conheço não está dando certo”?

Talvez, ao escolherem instrumentos de trabalho, os professores não costumem consultar ou utilizar dados científicos sobre a aprendizagem. Nesse sentido, as considerações de Chartier são bastante instigantes:

A grande questão colocada para o corpo docente (e não para cada professor em particular) é saber como atingir, de forma prioritária, aqueles que têm da escola e da aprendizagem as representações mais incertas e defasadas (CHARTIER, 2007, p.182).

Segundo Tardif (2012, p. 128), “... O objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo...” A primeira reflexão que essa frase nos propõe é que, apesar de ensinarem para um grupo, os professores necessitam conhecer as individualidades de cada um deste grupo, pois, caso contrário, não terão sucesso em seu objetivo primário que é o de ensinar.

Refletindo sobre todas as questões que envolvem o saber docente, os alunos e suas individualidades, socialização, inclusão, ensino e aprendizagem, cabem-nos lembrar de que, ainda que ocorra em grupo, o ensino pressupõe que alguém aprenda e que esse processo é realizado pela participação de dois seres humanos, professor e aluno, cada qual com suas especificidades, pois

... A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos (TARDIF, 2012, p. 128).

Conforme já se assinalou, a escola é o local onde a Dislexia, de fato, aparece. Local onde a leitura e escrita são permanentemente utilizadas e, sobretudo valorizadas. Mas com seus conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação ela potencializa a exclusão de alunos disléxicos.

Não é por acaso que muitos portadores de Dislexia não sobrevivem à escola e são por ela preteridos. A escola acaba por reproduzir a forma de viver de nossa sociedade, ou seja, valem os que produzem. No caso da escola, o que acaba valendo, muitas vezes, é a competição, ou seja, o aluno que vai mal, que não apresenta notas satisfatórias não passa de ano ou não pode se formar, ficando à margem da sociedade. É o que pensam autores como Zorzi (2003), Shaywitz (2006) e Inhaez (2002).

As crianças acabam por descobrir e perceber que o ato de ler é algo de extrema importância e relevância e por este motivo acabam por ser cobradas o tempo todo, tanto pelos pais quanto pelos professores, quanto à eficiência deste ato. Se houver exigências acima da capacidade delas, acabam por desistir ou se colocam em posição defensiva, conforme destaca Anne Marie Chartier (2007):

Desde as primeiras dificuldades, as crianças acham-se presas num fogo cruzado: fala-se com elas como se estivessem atacadas de uma espécie de doença (a leitura vem ou não, como um vírus) e, ao mesmo tempo, como se fossem responsáveis por sua cura (“é preciso se esforçar”, “você deve conseguir”) (CHARTIER, 2007, p. 182).

Os materiais dirigidos aos professores, tais como livros que abarcam o tema da Dislexia e distúrbios de aprendizagem, filmes e vídeos sobre o tema e 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 a autoestima. Sob este prisma, a interação com o aluno disléxico pode tornar-se facilitada, pois, apesar do distúrbio de linguagem, este aluno apresenta potencial intelectual e cognitivo preservado; desta maneira estará sendo estimulado e respeitado, além de conseguir um melhor desempenho.

Melhorar a qualidade da educação deveria incluir um olhar diferenciado para os diferentes, agregá-los por meio de estratégias que aumentassem sua autoestima e permitir desenvolvimento pedagógico coerente com seus potenciais. Para tal, investir na formação de

professores e garantir o acesso ao conhecimento de métodos e técnicas de ensino a todos eles seria de grande relevância (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2013).

Com base em Tardif (2012), Capellini (2013), Roger (1999) e Anne Marie (2007) Chartier, neste capítulo foi discutida a complexidade dos saberes docentes e sua relação com os desafios de se trabalhar com alunos que exijam alguma atenção especial, como aqueles que são disléxicos, com suas características peculiares. Discutimos também a relação entre o diferente e uma educação para *todos*. Em seguida, serão caracterizados os sujeitos e espaços da pesquisa bem como as representações dos professores sobre a Dislexia, segundo os dados presentes nos questionários respondidos.

CAPÍTULO 3 – DISLEXIA E AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES: ENTRE O “DIZER” E O “FAZER”

Este capítulo tem por objetivo caracterizar e justificar a escolha das escolas e dos professores para a pesquisa em questão. Torna-se importante conhecer os critérios utilizados para tal escolha para que o leitor possa compreender melhor a intenção da pesquisa e seus subsequentes resultados. Pensamento que pode ser validado pela afirmação de Bourdieu (2012)

... me parece indispensável tentar explicar as intenções e os princípios dos procedimentos que nós temos colocado em prática na pesquisa cujos resultados apresentamos aqui. O leitor poderá assim reproduzir na leitura dos textos o trabalho de construção e compreensão de que eles são o produto (BOURDIEU, 2012, p. 693-694).

3.1 – Professores e suas representações sobre Dislexia: modo de realização da pesquisa

Afora os documentos consultados para a realização da pesquisa já discutidos anteriormente, a saber: a Declaração de Salamanca (1994), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, MEC, 2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, MEC, 2007) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), houve a elaboração de um questionário, o qual foi preenchido pelos professores que aceitaram fazer parte da investigação.

A opção escolhida para pesquisa junto aos professores foi a de um questionário fechado, pois por concordar mais uma vez com Bourdieu (2012, p. 712) “... toda leitura já está, senão obrigada, pelo menos orientada por esquemas interpretativos”. Optou-se por esse tipo de questionário, acreditando-se que desta forma conseguiríamos reduzir, mas não eliminar a diversidade de interpretações.

As questões elaboradas para o questionário pretendiam saber qual a quantidade de alunos diagnosticados com Dislexia, assim como aqueles com dificuldades em leitura, mas sem diagnóstico, pois segundo Silva (2013), em seu capítulo “Identificação e intervenção precoce de escolares de risco para a Dislexia”, no livro: “Dislexia: novos temas, novas perspectivas – volume II:

A perspectiva de identificação no período inicial da alfabetização dos escolares de risco tem permitido um trabalho de rastreamento que separa as crianças com dificuldades de aprendizagem daquelas que realmente apresentam um transtorno de aprendizagem ou dislexia, além de direcionar as estratégias de intervenção de acordo com as habilidades que se encontram alteradas (ALVES, MOUSINHO, CAPELLINI, 2013, p. 50).

Também foi objetivo das questões compreender como os professores entendiam a Dislexia, como agiam com alunos que apresentavam esse tipo de distúrbio e descobrir de onde procediam as informações recebidas por eles sobre a Dislexia. Essas questões foram consideradas fundamentais para constatação das representações que eles apresentariam sobre Dislexia⁶.

O questionário foi aplicado a professores do Ensino Fundamental I de escolas públicas e particulares na capital do Estado de São Paulo e na Grande São Paulo no decorrer do ano letivo de 2015. Tais questionários foram enviados por e-mail para alguns professores e outros foram preenchidos nas escolas com a presença da pesquisadora.

A primeira reflexão que merece análise relaciona-se à dificuldade para conseguir o preenchimento de um número significativo de questionários. Cobranças recorrentes foram necessárias para a devolução dos questionários preenchidos. E, ainda assim, esses não foram devolvidos na sua totalidade. Na escola pública pesquisada, de vinte e três questionários enviados apenas nove foram devolvidos preenchidos. Nas particulares, de oitenta questionários enviados, quarenta e um retornaram.

Em maio de 2014, foi construído um questionário com dez perguntas e distribuído através de mídia computadorizada (e-mails) para diversas escolas de São Paulo e Grande São Paulo, sem distinção entre Ensino Público ou Privado. Esse questionário foi elaborado para efeito de trabalho de conclusão da disciplina: *Psicopatologia na Infância e na Adolescência*.

O contato com as escolas para o envio dos questionários foi conseguido através de uma prática profissional de mais de vinte anos como professora titular do Ensino Fundamental I e, por mais de dez anos, como Psicopedagoga atuante em consultório, atendendo pacientes de diversas escolas.

Inicialmente, foram encaminhados e-mails apenas para os professores atuantes no Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano. No entanto, pelo fato da devolutiva dos questionários respondidos ter sido muito baixa, de cinquenta questionários enviados apenas treze foram devolvidos, a pesquisa foi ampliada para o Ensino Fundamental II e Médio. Os e-mails foram

⁶ O questionário dirigido aos professores está disponível no Apêndice 1.

direcionados às orientadoras / coordenadoras de cada setor para que os repassassem aos seus professores.

Após a devolução de quarenta e seis questionários respondidos concluiu-se que o questionário precisaria ser reformulado, pois algumas questões precisaram ser anuladas. A partir da reformulação do questionário, em final de 2014 e início de 2015, mais cento e vinte questionários reformulados foram encaminhados pela mídia computadorizada (e-mails) ou pessoalmente. Destes, oitenta foram devolvidos.

O novo questionário foi organizado com questões mais detidas acerca do trabalho docente, como: o que os professores conhecem sobre Dislexia e de onde procedem essas informações. Inicialmente, foram enviados para que professores, de qualquer setor escolar: Educação Infantil, Ensino Fundamental I ou II e Ensino Médio preenchessem e devolvessem. O envio foi realizado novamente pessoalmente ou através de e-mail. Dos mais de cem questionários enviados ou entregues, foram obtidos oitenta preenchidos. Não foram diferenciadas, neste momento, escolas públicas das particulares, o que foi realizado posteriormente.

No entanto, tendo em vista as especificidades do Ensino Fundamental I e II assim como o indicativo que é nos primeiros anos do acesso à sistematização da leitura e da escrita que a Dislexia se sobressai, foi redimensionada a pesquisa. Assim, foram incluídos apenas os questionários preenchidos por professores atuantes no Ensino Fundamental I. Conforme Snowling (1998), a prevalência de ocorrência da Dislexia nas primeiras séries é de 5,6%, na terceira, 7%, e na quinta é de 5,4%, sendo que ocorre maior prevalência em meninos que em meninas (4 para 1).

Foi realizada a separação dos questionários de professores do Ensino Fundamental I, cuja sistematização está disponível no Apêndice 3; a tabela construída apresenta os dados mais relevantes do questionário para a pesquisa em questão.

A escolha das escolas pesquisadas ficou por conta de contato anteriormente estabelecido com as mesmas, por proximidade e/ou indicação, pois não se considerou relevante selecionar um tipo específico de escola na pesquisa sobre um distúrbio de aprendizagem de origem genética e que pode estar presente em alunos de qualquer escola.

Os autores consultados para a realização da pesquisa, quando escrevem acerca das diferenças e diversidades em sala de aula, se referem à escola como uma instituição

generalizada e não como uma escola específica de determinada região ou localização, assim como nos mostra Perrenoud (2001) ao discorrer sobre o fracasso escolar:

É verdade que, aos sete anos, nem todas as crianças terão o mesmo domínio da leitura, ou seja, essa competência deverá ser definida da maneira mais razoável e menos elitista possível, sendo que cada criança deverá contar com uma ajuda proporcional a suas necessidades. Que fazer, então? **A escola** pode optar por deixar as desigualdades na sombra, o que é uma forma de não dramatizá-las, mas também pode permitir que elas se instalem e aumentem incontrolavelmente (PERRENOUD, 2001, p. 21) (Grifos meus).

Sendo assim, a primeira escola a ser pesquisada foi uma escola pública estadual, conhecida por seu bom funcionamento e práticas voltadas à inclusão fomentadas pela equipe gestora. Localizada na cidade de São Paulo, Rua João Elias, 80 - Vila Cruzeiro, São Paulo - SP, 04726-070, a E.E. Dr. Luís Arrobas Martins funciona apenas com o setor do Ensino Fundamental I, com dez classes que vão do primeiro ao quinto ano. A escola ficou na primeira posição nas séries iniciais do Ensino Fundamental, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2013 e 2014.

A segunda escola pesquisada, ao contrário da primeira, é uma escola particular. Localizado na Avenida Pentágono, 1.000, no município de Santana de Parnaíba, São Paulo, o Colégio Pentágono possui os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Funciona em dois turnos de quatro horas cada um e, no período inverso de cada turno oferece atividades extracurriculares, tais como: futebol, natação e judô⁷.

A terceira escola que recebeu os questionários para preenchimento foi o Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré. Instalado há trinta e dois anos na Avenida Tucunaré, 2000, na região de Tamboré / Alphaville, município de Barueri, estado de São Paulo, em área de 750 mil metros quadrados, conta com os níveis: de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e *Hight School* (www.colegio.mackenzie.br, acesso em 20/07/2016). A escolha também se deu em função da proximidade e do conhecimento prévio das coordenadoras pela pesquisadora.

O quarto colégio pesquisado foi o Gloria Nogueira Piquini, também pertencente à rede particular e localizado no município de Carapicuíba, estado de São Paulo, na Rua Coimbra, 193. Apresentando dois setores de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II

⁷ <http://www.colegiopentagono.com/conheca-o-pentagono/pdf/Pentagono-Regimento-2014.pdf> Acesso em 2016-01-26

(www.educacao.sp.gov.br). Escolha novamente realizada pelo motivo da pesquisadora conhecer a diretora desse colégio.

E a quinta e última escola foi a Pueri Domus, unidade Aldeia da Serra, localizada na Estrada Dr. Yojiro Takaoka, 3900, município de Barueri – SP. Pertencente à rede particular, a escola Pueri Domus possui os setores de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, além de um programa de educação bilíngue e escola ampliada e integral. O acesso aos professores da escola foi facilitado pelo fato da pesquisadora ter trabalhado nessa escola há alguns anos e conhecer ainda diversos professores e coordenadores.

Cabe ressaltar que a pesquisa priorizou os saberes dos professores sobre Dislexia, independentemente do local em que esses atuassem, pois como nos mostra Tardif (2012):

... o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar **seu ambiente de trabalho**, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática (TARDIF, 2012, p. 14) (Grifos meus).

Esse ambiente de trabalho não é delimitado fisicamente por escolas, conforme salienta Tardif (2012), nos levando a considerar que esses saberes fazem parte de um processo que pode ser construído durante a atividade docente em qualquer local físico, sendo interiorizados por meio das diferentes práticas vividas e conhecidas. A seguir, conheceremos qual a formação dos professores pesquisados.

3.2 - A formação dos professores

Como relatado anteriormente, apenas os questionários preenchidos pelos professores atuantes no Ensino Fundamental I foram analisados. A forma como os questionários foram preenchidos foi outra constatação relevante. Diversos deles com questões em branco, sem preenchimento ou com respostas minimalistas. Essa dificuldade dos professores no preenchimento poderia ser justificada por uma atuação docente muito mais vinculada às experiências práticas do que à teoria e construção de novas concepções, como podemos confirmar com Maurice Tardif (2012):

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras

palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (TARDIF; 2012, p. 40).

Portanto, a impressão que se tem é de que parecem faltar na formação desses profissionais a conscientização e a compreensão de que eles próprios podem e devem ser produtores de saberes, perceber que pesquisas deveriam ser consideradas prioridades no cotidiano docente para uma melhor produção de saberes sobre suas práticas.

Philippe Meirieu (1998) também faz uma reflexão sobre a formação dos professores quando assinala que:

Sem dúvida, progrediríamos sensivelmente se refletíssemos sobre os problemas que apresenta a avaliação dos estabelecimentos e de sua gestão das aprendizagens para prepararmos eficazmente os educadores nesse domínio: que participem da elaboração dos critérios de avaliação, que busquem indicadores pertinentes, enfim, que não abandonem um terreno do qual se sentiriam naturalmente excluídos depois... (MEIRIEU; 1998, p. 21).

Ou seja, cabe também ao professor procurar enriquecer sua prática por meio de informações teóricas que possam fundamentar e aprimorar suas práticas. Para tal aprimoramento, o tempo de formação pode ser ponto relevante e, em relação ao tempo de formação, por meio das respostas dadas ao questionário realizado para esta pesquisa, foi possível detectar que, na rede pública, dos nove professores que responderam aos questionários, quatro são formados entre vinte e trinta anos; três são formados acima dos trinta anos e dois entre um e dez anos. Na rede particular, dos quarenta e um que responderam ao questionário, dois não responderam à questão sobre o tempo de formação, dezessete são formados entre um a dez anos; treze entre dez e vinte anos; cinco de vinte a trinta anos e quatro há mais de trinta anos.

Proporcionalmente, os professores do Ensino Fundamental I da rede pública apresentam um tempo de formados superior aos da escola particular. No entanto, na escola particular praticamente metade dos professores possuem pós-graduação e ainda temos um com mestrado. Enquanto que na pública, apenas um terço dos professores entrevistados possuem a pós-graduação.

Porém, o tempo de formação é um dado que, conforme constatação realizada pelas respostas obtidas por meio dos questionários, não interfere ou faz alguma diferença na concepção sobre Dislexia apresentada pelos professores.

Em relação à formação dos professores, os dados colhidos indicam que quatorze professores tiveram informações sobre a Dislexia na graduação. No entanto, seis deles apontaram que foram poucas informações. Dez responderam que não tiveram informação alguma. Oito a obtiveram em cursos ou filmes. Sete professores responderam ter recebido informações sobre Dislexia na pós-graduação. Quatro responderam ter obtido informações tanto na pós quanto na graduação e sete não responderam.

No entanto, Rosa María Torres, (1998) pedagoga, linguista, jornalista educacional e especialista em educação básica, no livro: “Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas”, em seu capítulo: “Tendências da Formação Docente nos Anos 90” afirma que:

Um conjunto de estudos e experiências realizadas em vários países em desenvolvimento, na América Latina, na Ásia e na África, e que vêm sendo divulgados desde a década de 80, puseram em discussão a velha ideia de que, quanto mais qualificado o professor, melhor seria sua prática em sala de aula. Professores com mais anos de estudos, mais cursos, mais créditos e diplomas nem sempre correspondem a melhores aprendizagens dos seus alunos (TORRES apud WARD, 1998, p. 174-175).

Porém, no mesmo capítulo a autora escreve que a formação docente está em crise e que a aprendizagem convencional, tanto para professores em sua formação, quanto para os alunos, acaba por não traduzir um melhor desempenho de ambos (TORRES apud WARDE; 1998).

No entanto, se faz necessário saber de que forma essas capacitações e formações são oferecidas ao público docente, sejam elas nos sistemas públicos ou privados de ensino. A questão seria constatar se o que está sendo oferecido aos professores é relevante e contribui para um melhor desempenho na sua rotina diária e na construção de seus saberes, se mobilizam os professores nos seus fazeres e/ou os fazem refletir sobre o que fazem e como realizam seu trabalho. Conforme discutido por Tardif (2012), essa questão está relacionada à profissionalização do ensino e muitos autores discutem essa questão estudando o que une “... o movimento de profissionalização do ensino, às recentes reformas escolares ou às transformações dos saberes que afetam nossas sociedades modernas avançadas ou pós-modernas” (TARDIF, 2012, p. 227-228).

Um desses autores é António Nóvoa, que em seu texto: *Formação de professores e Profissão Docente* ressalta que:

O papel das Universidades no domínio da formação de professores tem-se deparado com resistências várias, nomeadamente: de sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a reear a

constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo; e de sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária. Uns e outros têm do ensino a visão de uma actividade que se realiza com naturalidade, isto é sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos (http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf, acesso em 15/07/2016).

Postas as considerações acerca da formação docente, a seguir, serão discutidas as respostas dadas pelos professores em relação ao conceito de Dislexia.

3.3 - Dislexia?! O que sabem os professores sobre o conceito

Nota-se que, nos últimos anos, o termo Dislexia passou a ser mais utilizado no interior das escolas e, algumas vezes, sem embasamento. O que justifica a pesquisa e escrita de um capítulo inteiro intitulado: *Curso online para professores: Dislexia – Como identificar? E o que fazer?* No livro *Dislexia, novos temas, novas perspectivas* (2013). Segundo os autores do capítulo, o curso *online* é indicado para professores desenvolverem uma compreensão básica sobre o conceito de Dislexia em sala de aula (ALVES, 2013, p. 112).

Sobre as informações sobre Dislexia que os professores trouxeram nos questionários preenchidos foi constatado que, dos cinquenta docentes, quinze professores afirmaram ter tido pouca ou nenhuma informação sobre o assunto em sua formação, seja ela na graduação ou na Pós-graduação.

Sendo assim, constatamos que 30% dos entrevistados não tiveram informação suficiente em sua formação sobre um distúrbio que só pode ser diagnosticado após a alfabetização, ou seja, após a frequência em sala de aula.

Todos os professores da escola pública que participaram da pesquisa possuem graduação e três deles são pós-graduados e, ainda assim, menos da metade recebeu informações sobre Dislexia em seus cursos. Entre os que receberam, em sua maioria, as informações foram adquiridas em cursos optativos e escolhidos por eles mesmos, tais como simpósios ou congressos.

Nas escolas particulares, dos quarenta professores que responderam ao questionário, dez receberam informações sobre o tema na graduação; nove não receberam informação nenhuma; seis receberam em cursos ou filmes; cinco obtiveram informações na graduação e

na pós, três somente na pós e cinco não responderam. Sendo assim, pouco mais de trinta por cento dos professores da rede privada não recebeu informações sobre Dislexia em suas graduações.

Ao responderem a questão sobre o que é Dislexia, parte dos professores entrevistados se perdeu um pouco, com respostas incompletas ou confusas sobre o distúrbio, mas, ainda assim, a maioria deles mencionou a dificuldade de leitura. Alguns chegaram a mencionar a dificuldade de leitura e escrita e, quando não, descreveram a Dislexia como um Distúrbio de Aprendizagem. Ou seja, a maioria dos professores chegou perto da definição atual, a qual se refere à grande dificuldade em ler e decodificar o código da escrita.

Frases colocadas pelos professores como: “A Dislexia é como interpretar o que se vê ou enxerga, a leitura fica comprometida...”, ou “Situação que foge da normalidade, merece olhar atento, atitudes e atividades com foco...” Ou então: “Dislexia é um transtorno genético e hereditário da linguagem, se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou símbolo gráfico...” demonstram a multiplicidade de representações e a atenção que se precisa dar a uma precisa conceituação do termo para um trabalho adequado às necessidades destas crianças disléxicas.

Na introdução deste trabalho e, particularmente no capítulo 1, foram trazidas diversas definições de Dislexia, assim como as conceituações mais utilizadas. Conforme citada anteriormente, a definição mais aceita sobre Dislexia é aquela desenvolvida pela IDA, a qual enfatiza a dificuldade na leitura em função da difícil decodificação apresentada pelos sujeitos disléxicos, lembrando-a:

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, 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 (www.dislexia.org.br, acesso em 23/07/2015).

Portanto, em sua maioria, a representação que os professores participantes desta pesquisa possuem sobre o conceito de Dislexia chega bem perto da definição atualmente aceita, o que nos leva a refletir que, de alguma forma, essas informações estão chegando ao meio docente.

Na questão o que o leva a suspeitar que seu aluno seja disléxico, dos professores que responderam a essa questão, a maior parte acredita que a dificuldade em leitura é o fator que

mais implica na suspeita de um possível caso de Dislexia. O que é confirmado por Shaywitz e Shaywitz (2003 apud GALABURDA et al., 2006): “O sintoma que define a Dislexia do desenvolvimento é uma dificuldade severa e específica durante a aquisição da leitura, que é inesperada em relação a outras habilidades cognitivas do sujeito e suas circunstâncias educacionais (SHAYWITZ, 2006, p. 1301).

Ao responderem se é importante saber se o aluno possui ou não a Dislexia, os professores, em sua maioria, afirmaram que sim e justificaram com frases que demonstram nitidamente a vontade e o desejo de auxiliar esses alunos com dificuldades, tais como: “é importante para ter um olhar diferenciado para este aluno”; “para nortear o trabalho”; “para elaborar estratégias adaptadas”; “para auxiliar esse aluno”.

Enfatizaram que o diagnóstico se faz importante para saberem como intervir e utilizar estratégias adequadas com o aluno disléxico e, assim, desenvolverem um trabalho de maior qualidade. Alguns também colocaram que o diagnóstico auxilia na adaptação de conteúdo e de atividades para estes alunos.

No entanto, a ênfase maior foi em saber como auxiliar o aluno com Dislexia e entender como ele aprende, adquirindo segurança para poder adaptar conteúdos e utilizando estratégias adequadas. Em relação à importância do diagnóstico, frases como: “O olhar para esse aluno é diferente”; “Nortear o trabalho/atividades com o aluno”; “Para melhor direcionar o trabalho a partir do conteúdo, adequando o mesmo”; “Para saber como intervir com o aluno”, demonstraram a vontade e o interesse dos professores em atender às necessidades destes alunos.

No que diz respeito aos diagnósticos, após a análise dos dados obtidos pelos questionários, constatamos que o número de casos diagnosticados na escola pública foi abaixo daquele descrito em recentes pesquisas:

O tipo mais comum de transtorno de aprendizagem é o transtorno de leitura (TL), caracterizado por um baixo rendimento inesperado e persistente na leitura, particularmente a acurácia (leitura correta de uma lista de palavras) e fluência (leitura de palavras por minuto) que acomete em torno de 6 a 17% dos escolares de todo o mundo. No Brasil, embora estudos de prevalência ainda sejam escassos, estima-se que o TL afeta aproximadamente 10% dos escolares (ALVES et al., 2011).

O TL é referido na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) como transtorno específico de leitura ou dislexia de desenvolvimento (ALVES et al., 2013, p. 35).

A quantidade de alunos diagnosticados com Dislexia é significativamente maior nos dados relativos aos professores que atuam nas escolas particulares. Resta saber se o número maior de alunos com diagnósticos se faz presente por iniciativa dos pais procurarem auxílio ao menor sinal de dificuldade de seus filhos ou por indicação das escolas ou de seus professores quando percebem um aluno com dificuldades muito acentuadas e sugerem aos pais a realização do diagnóstico. Questão que poderá ser discutida em um trabalho futuro. Pois, como ressaltado na introdução deste, o diagnóstico de Dislexia é complexo e necessita ser realizado por equipe multidisciplinar. Maria Eugênia Ianhez enfatiza que:

“... o diagnóstico deve ser obtido mediante uma avaliação ministrada por uma equipe multidisciplinar, em razão de esse distúrbio ser um conjunto de dificuldades e sintomas combinados, não tendo, portanto, uma característica padrão para todos os disléxicos; cada caso de dislexia é um caso à parte. Além do que, embora a dislexia seja um distúrbio de leitura e escrita, nem todo distúrbio de leitura e escrita é dislexia” (IANHEZ, 2002, p. 30).

Segundo o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, produzido pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica (2007),

Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia. Para isso, é importante que, desde a educação infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita (ENSINO FUNDAMENTAL, 2007, p. 70).

Portanto, mais uma vez, a escola é colocada em posição destacada como local principal para a alfabetização e ensino da leitura e escrita; lugar onde a aprendizagem dessas habilidades se encontra como objetivo principal, o que nos leva a concluir que é muito importante o professor saber se seu aluno possui ou não Dislexia para poder adequar suas formas de ensinar às peculiaridades deste aluno, objetivando a realização do aprendizado dele.

Sendo assim, talvez seja de primordial relevância o diagnóstico de sujeitos com dificuldades de leitura, admitindo-se que a leitura e a escrita são habilidades essenciais para o ser humano se desenvolver plenamente nos dias atuais. Um sujeito que não sabe ler acaba ficando totalmente fora do contexto social em que vive. Se conseguirmos que os sujeitos com dificuldades de leitura e escrita sejam entendidos em suas necessidades, poderemos evitar que estes se tornem pessoas à margem da sociedade em que vivem.

Entretanto, conforme se tem demonstrado ao longo desta dissertação, a Dislexia é um distúrbio bastante específico que demanda conhecimentos teóricos e também de ordem mais prática de modo a subsidiar ações pedagógicas junto a alunos disléxicos. Assim, o diagnóstico só faz sentido e, de fato, é relevante se o professor que o receber tenha conhecimentos sobre a Dislexia para que, então, possa atuar junto ao aluno diagnosticado como disléxico.

3.4 – O que fazem os professores mediante alunos disléxicos ou supostamente disléxicos?

Entre as ações para auxiliar alunos com Dislexia, os professores apontam, em maior número, a utilização de material diferenciado e adaptação de atividades e avaliações, pois trinta e dois professores, dos cinquenta entrevistados, confirmaram que estas ações ajudariam os disléxicos. Em segundo lugar, apareceram as ações pedagógicas ligadas à habilidade de leitura como: ler para ele, repetir a leitura, reler as questões das avaliações ou soletrar, com doze professores dando maior importância a esse tipo de ação pedagógica.

Em terceiro lugar, foram mencionadas por oito professores ações relacionadas à autoestima do aluno disléxico, através de reforço positivo, apoio e incentivo, além de se evitar a utilização de “rótulos” que possam estigmatizá-lo como um mau aluno. Sete professores mencionaram que manter uma parceria com a família e especialistas da área seriam ações de relevância para auxiliar no desenvolvimento pedagógico destes alunos.

Além disso, foi mencionado por cinco professores ações com utilização da tecnologia como computadores e vídeos. Quatro professores se referiram à ajuda na organização e sistematização de conteúdos. E, em terceiro e último lugar na pesquisa, apareceu a ação de possibilitar mais tempo para realização das atividades ou avaliações, apenas três professores mencionaram tal ação. Vale a pena ressaltar que um professor colocou que o encaminhamento para diagnóstico seria uma ação para auxiliar os disléxicos.

Considerando tais informações, percebemos nos dados coletados nos questionários realizados para esta pesquisa que as principais estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para garantirem a educação para todos foram: a adaptação das atividades com a utilização de material diferenciado seguida de estratégias diferenciadas de leitura, sempre com o objetivo de atender as diversas necessidades dos diferentes alunos. Segundo Mousinho (2010):

A leitura é fundamental para o desenvolvimento humano. Para que transcorra tranquilamente, necessita de alguns requisitos. Pelo menos nos primeiros anos, a compreensão depende da fluência (com uma velocidade que não favoreça muitas segmentações) assim como da qualidade da leitura em termos de exatidão (precisão, ler as palavras corretamente, sem adivinhações ou trocas). Mas não é só: para compreender é importante extrair significado, correlacionar ao conhecimento de mundo, realizar interferências, habilidades que devem estar presentes também na língua oral (MOUSINHO, 2010, p. 10-1).

Considerações dos professores como: “Adequar as atividades ao aluno”; Atividades e olhar diferenciado”; Atividades apropriadas para que possa avaliar o aluno sem prejudicá-lo”; “A partir do diagnóstico, estudar e preparar atividades diferenciadas”; ou “Ler para o aluno todos os dias e associar sons e imagens”; Sublinhar palavras de ordem ou palavras-chave”; “Ler para ele e junto com ele”, demonstram a preocupação dos professores em atender às necessidades de seus alunos com dificuldades.

Segundo a literatura discutida nos capítulos um e dois, essas ações realizadas pelos professores parecem coerentes, pois condizem com o que os autores citados propõem como forma de auxiliar alunos disléxicos, principalmente àquelas que se referem a adaptações de atividades e/ou avaliações, pois como é ressaltado no site da ABD:

Sejam quais forem as limitações no processo de aprendizagem, além da dislexia (como também nos distúrbios de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento e outros) a intervenção sempre se faz necessária. A escola sozinha nunca dará conta de resolver estas dificuldades. Para estas crianças, adolescentes e até adultos com um desempenho deficitário, uma intervenção correta também ajudará na baixa autoestima que eles apresentam (www.dislexia.org.br – acesso em 03/10/2016).

Porém, ao responderem a questão: Como você agiu com esses alunos? O que mudou em suas ações após saber do diagnóstico? Obtivemos quarenta e dois questionários sem resposta, e os oito que responderam disseram que:

- “O diagnóstico foi dado no final do ano”;
- “Sei pouco a respeito. Os cursos que tive não trouxeram clareza”;
- “O aluno senta perto de mim e peço que leia o que escreveu antes de corrigir”;
- “Só observei, pois era estagiária”;
- “Ainda nenhum atualmente, mas antes tamanho e espaçamento das letras”;
- “Esse ano não houve”;
- “Atividades diferenciadas”;

- “Sempre com cuidado para não comprometer a autoestima nas atividades de registro”

As respostas acima descritas mostram que, além de poucos professores possuírem alunos diagnosticados com Dislexia, a maior parte não revelou a forma de atuação com alunos diagnosticados disléxicos. E os que responderam se colocaram de forma minimalista e com pouca especificação de suas ações.

Segundo a ABD, uma das formas mais indicadas para alfabetização de alunos disléxicos seria o método sensorial e fônico, conforme descrevem:

A alfabetização com vários estímulos neurossensoriais (visual, auditivo, articulatório, cinestésico) é a mais indicada. O processo fônico (relação entre os sons da fala – Fonemas – e as letras – Grafemas) será o ideal tanto para os disléxicos, quanto para qualquer criança no processo de alfabetização (www.dislexia.org.br – acesso em 03/10/2016).

Sendo assim, seria importante que os professores tivessem acesso a este tipo de informação ou fossem estimulados a buscá-las para que se sentissem mais seguros na adaptação de suas ações pedagógicas para o sucesso do desempenho escolar de todos os seus alunos.

No entanto, na pesquisa realizada para este trabalho, na questão: “Descreva um caso”... Referindo-se a um caso de aluno com Dislexia ou alguma dificuldade de aprendizagem, quarenta e seis professores não responderam a questão e os quatro que responderam disseram o seguinte:

- “Alunos com problemas na fala e escrevem muito errado”;
- “Estou tendo grande progresso com esse aluno; ele é inteligente e interessado”;
- “A criança trocava as letras na escrita e na leitura”;
- “Estudante com depressão; dificuldade na aquisição e automação da leitura e automação da leitura e escrita”.

Constatamos que os professores deram pouca ênfase à descrição de casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e os que descreveram o fizeram de forma muito vaga.

Portanto, percebemos que na ação em relação aos alunos com Dislexia ou dificuldades de aprendizagem os professores, em sua maioria, não souberam o que responder e os que responderam foram evasivos ou não possuíam experiência para responder assertivamente.

Porém, sabemos que muitas características da Dislexia podem estar disfarçadas sob o nome de outros distúrbios ou até ser confundida com preguiça ou falta de vontade, como assinalado no site www.dislexia.com.br, em sintomas e sinais:

Crianças disléxicas apresentam combinações de sintomas, em intensidade de níveis que variam entre o sutil ao severo, de modo absolutamente pessoal. Em algumas delas há um número maior de sintomas e sinais; em outras, são observadas somente algumas características. Quando sinais só aparecem enquanto a criança é pequena, ou se alguns desses sintomas somente se mostram algumas vezes, isto não significa que possam estar associados à Dislexia. Inclusive, há crianças que só conquistam uma maturação neurológica mais lentamente e que, por isto, somente têm um quadro mais satisfatório de evolução, também em seu processo pessoal de aprendizado, mais tardiamente do que a média de crianças de sua idade (www.dislexia.com.br – acesso em 03/10/2016).

O número de alunos em sala de aula pode ser considerado um agravante na dificuldade enfrentada pelos professores para atender adequadamente ou com eficiência às reais necessidades de todos os alunos e, como vimos na pesquisa, a maior parte das salas possuem mais de trinta alunos. No entanto, se “... A tendência educacional mundial é adotar uma política de educação inclusiva e que leve em consideração a diversidade de estilos de aprendizagem de todos os alunos” (ALVES et. al.; 2013, p. 29); será necessário repensar também a quantidade de alunos em sala de aula.

Em nossa pesquisa, na escola pública, dos nove professores que responderam ao questionário, sete disseram ter trinta ou mais alunos em sala de aula e dois de vinte a trinta alunos. Nas escolas particulares, quatro não responderam e vinte e um professores disseram que possuem de vinte a trinta alunos em sala de aula; onze com trinta ou mais alunos e cinco com menos de vinte alunos. Portanto, constatamos que a maior parte das salas de aula pesquisadas possui entre vinte e trinta alunos ou mais.

Porém, a questão sobre o número de alunos em sala de aula não interferiu na concepção elaborada pelos professores sobre a Dislexia, ou pelo menos, através do formato do questionário formulado, não se pode perceber essa relação.

Em relação à comparação entre as redes pública e privada podemos revelar que foram preenchidos nove questionários por professores da rede pública, um por uma professora que atua nas duas redes e quarenta por professores da rede privada de ensino. Foi possível constatar que os professores da escola pública possuem um tempo maior de formação docente, mas com menos cursos ou pós-graduações.

Porém, este fato se faz relevante uma vez que a concepção que se tem do professor de escola pública e de escola particular sempre acaba por menosprezar o primeiro pelo segundo. Professores que atuam nas duas redes acabam por apresentar desempenho diferente em cada uma delas. No entanto, na presente pesquisa não nos foi possível perceber diferenças na representação que ambos possuem sobre Dislexia, ainda que a comparação dessas realidades não tenha sido objetivo da pesquisa desenvolvida.

Ainda que existam algumas diferenças entre uma e outra escola seja pública ou particular, a similaridade está na importância, para os professores, de saberem o diagnóstico de seus alunos com dificuldades, com o objetivo de auxiliá-los através de estratégias e táticas que realmente funcionem, tornando o aprendizado da leitura e escrita algo possível e menos penoso para os disléxicos.

Os caminhos para uma efetiva aprendizagem dos alunos devem ser pensados e construídos pela escola, mesmo que a área médica possa auxiliar ao mostrar como tais alunos funcionam clinicamente, pois, conforme Guarido e Voltolini (2009): “... Os profissionais das escolas parecem também esperar que um diagnóstico proferido por um especialista permita encontrar a metodologia de ensino correta...” (GUARIDO, 2009, p 240).

Entende-se, desse modo, que o uso do diagnóstico deveria ser mais pesquisado quanto à sua utilidade, pois poderemos auxiliar ou prejudicar estes sujeitos no seu desempenho escolar a partir dos usos que realizamos dos mesmos. Ao não se adotar ações pedagógicas específicas, com base na compreensão pelos professores do que se trata a Dislexia e como os alunos disléxicos aprendem, esses alunos poderão ser bastante prejudicados haja vista que a não aquisição da leitura é a base para a aprendizagem dos conteúdos previstos em basicamente todas as disciplinas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida que resultou na presente dissertação surgiu de uma inquietação no que diz respeito a como atender as necessidades de alunos com distúrbios de aprendizagem, em especial a Dislexia. Essa inquietação foi percebida durante o cotidiano escolar e emergia das falas dos professores atuantes no Ensino Fundamental I das escolas nas quais a pesquisadora lecionou. Vários questionamentos eram produzidos pelo corpo docente, o que culminou na escolha da problemática a ser pesquisada. O objetivo central do nosso trabalho foi compreender o que representa a Dislexia para esses professores em termos do conceito e as ações didáticas desenvolvidas por eles em casos de alunos disléxicos ou supostamente disléxicos.

A partir da pesquisa e das leituras realizadas sobre as representações dos professores do Ensino Fundamental I acerca da Dislexia confirma-se a necessidade das escolas públicas e particulares pensarem, junto aos seus docentes, estratégias de ensino diferenciadas que possam dar conta das necessidades de alunos tão heterogêneos.

Ao tratar todas as crianças como iguais, muitas vezes, a escola transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar. No entanto, no caso da Dislexia, por ser um distúrbio de origem neurobiológica, ou seja, genético vale a pena ressaltar que ações diferenciadas são necessárias e vitais para o bom desempenho desses escolares. Segundo Fernández et. al., “... os transtornos da escrita são decorrentes de condições determinadas genética e neurologicamente, como os transtornos de aprendizagem específico (dislexia do desenvolvimento) e global (distúrbio de aprendizagem)” (FERNÁNDEZ, 2010, p.3).

Diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com situações didáticas mais fecundas para ele. Não existem dois estudantes que aprendem da mesma forma. Os estudantes não precisam apenas dominar o conteúdo e as habilidades, mas também o método de aprender. Os professores empenham-se em atingir todos os seus alunos, utilizando o melhor meio possível, para então impulsioná-los no sentido da competência de aprender por meio do caminho mais efetivo. Diferenciar as interações e as atividades é um modo de garantir a igualdade de oportunidades no processo de escolarização, o que parece ser perceptível para os professores que fizeram parte da pesquisa desenvolvida.

Buscamos saber, além do que significa a Dislexia no cotidiano docente, qual a importância do diagnóstico para o professor, o que este realiza em sua prática para satisfazer as necessidades destes alunos disléxicos e qual o número de alunos com diagnóstico de Dislexia e com dificuldades, mas sem o diagnóstico.

A partir do entrecruzamento dos dados dos questionários respondidos e da bibliografia consultada, além das leis e documentos oficiais existentes sobre o tema, foi possível descobrir alguns dados além da problemática central, conforme se apresentou no decorrer da dissertação, tais como: a dificuldade no preenchimento completo do questionário; a relevância do local ou locais onde foram adquiridas informações sobre o tema; as diferentes estratégias pedagógicas para auxiliar alunos com dificuldades.

Os resultados do trabalho mostram que os professores receberam pouca ou nenhuma informação sobre Dislexia em suas formações. Em função deste fato, acabaram por procurar individualmente esclarecimentos de como atender à demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Faz-se importante ressaltar que, apesar da Dislexia não ser uma deficiência⁸, se enquadra na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) quando se comprova que o disléxico apresenta impedimento de longo prazo ao ser comparado com seus pares em seu desenvolvimento pedagógico, ficando à margem do processo educacional, por apresentar alterações na compreensão e funcionamento da linguagem oral ou escrita.

Os dados apontam também para o fato de que uma das maiores preocupações do corpo docente em atender alunos com dificuldades de aprendizagem ou portadores de Dislexia está relacionada com atividades adaptadas e adequadas para satisfazer as necessidades dos mesmos, além de estratégias diferenciadas de leitura. É interessante notar a importância dada pelos professores entrevistados nesta questão, pois dos cinquenta entrevistados somente sete professores não responderam sobre como ajudar alunos disléxicos.

A questão das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores perpassa os saberes que estes possuem sobre como agir em sala de aula em diferentes contextos. Temática abordada pela presente dissertação por meio da consulta de reflexões realizadas por Tardif (2012).

⁸ “Entende-se aqui e nas leis brasileiras que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm, acesso em 01/07/2016).

Conforme se discutiu, a noção de representação adotada foi a proferida por Roger Chartier (1999, 2002), a qual ressalta que a representação é algo que potencializa o real, remete significados a ele. Os grupos que a constroem possuem interesses específicos e acabam por modelar essas representações conforme suas necessidades.

Portanto, baseando-nos em todas as informações obtidas e na análise realizada, pode-se concluir que as representações dos professores sobre Dislexia apresentam dados relevantes para o aprimoramento pedagógico no atendimento de alunos com necessidades especiais ou dificuldades específicas de aprendizagem. No entanto, tais representações, relacionadas especificamente à Dislexia, mostram-se incompletas, mas baseadas na realidade cotidiana da rotina escolar, com pequenas distorções e em casos específicos.

Mas ficou nítido, neste estudo, que a evidência maior é a dificuldade ou a preocupação em agir de forma que seja adequada perante a dificuldade apresentada por alunos disléxicos. Muitos professores sinalizaram adaptações a serem realizadas ao possuírem alunos com Dislexia, mas estas foram bastante diversas e demonstraram certa insegurança ou incerteza em ser assertivo na adaptação utilizada.

Nossas considerações finais elaboram algumas conclusões da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado que não se esgotam, ao contrário, sugerem questões a serem aprofundadas e discutidas em outras pesquisas. Neste sentido, a utilização de outras fontes e métodos podem desvelar questões que ainda demandam reflexão, em especial, a formação docente e a elaboração de instrumentos e documentos que instrumentalizem os professores no atendimento às necessidades de alunos com distúrbios de aprendizagem e, em especial a Dislexia.

A escola não tem a obrigação e nem a condição de satisfazer todas as necessidades de alunos tão heterogêneos, mas pode e deve tentar dar conta desta heterogeneidade de forma mais abrangente, admitindo que as diferenças existam e que a aprendizagem torna-se incompleta ou impossível se não enxergarmos essa realidade. A pesquisa desenvolvida demonstra ser fundamental um investimento na formação docente em seus diferentes âmbitos, inicial e continuada, pois sem um conhecimento fundamentado as ações didáticas podem não ser as mais adequadas para os alunos disléxicos. Ainda que não se tenha uma só forma de atuação, os professores mediante o conhecimento desse distúrbio poderão criar suas possibilidades de atuação em suas condições reais de trabalho.

BIBLIOGRAFIA

ABRAÃO, J. L. F. (2001). **A história da psicanálise de crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta. Psicologia: Teoria e Pesquisa. v.22 n.2 Brasília maio/ago. 2006.

ABRÃO, JORGE LUÍS FERREIRA; **As origens da psicanálise de crianças no Brasil: entre a educação e a medicina**. Psicologia em estudo, Maringá, v. 14, n. 3, p. 423-432, jul/set. 2009.

AJURIAGUERRA, Julian. **A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas (Artmed), 1984.

ALVAREZ A, Zaidan E. **Processamento auditivo central: novas abordagens em habilitação**. In: **Dislexia, cérebro, cognição e aprendizagem**. São Paulo: Frôntis Editorial, 2000.

ALVES, L.M; MOUSINHO, R; CAPELLINI, S.A. (org). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

_____. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas, volume 2**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Site: www.dislexia.org.br. Acesso: 03/10/2014

AZEVEDO, Maria A., MARQUES Maria L. **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez. 1997.

BARTH, ROLAND S. **A personal vision of a good school – Phi Delta Kappan**, 71, 512-571

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo: SE, 2012.

CAMARGO, F. **A psicologia de Lev S. Vygotsky: uma visão pedagógica**. In: FREIRE, M.; DAVINI.; CAMARGO F.; MARTINS M. C. (org). Grupo – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

CAPELLINI, S.A. **Problemas de aprendizagem relacionados às alterações da linguagem**. 2004. Disponível em: <fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/Lisboa/capellini/capellini.htm> visitado em 03/10/16.

CARVALHO, Maria Imaculada Merlin de. **Avaliação neurológica em escolares com dislexia do desenvolvimento** / Maria Imaculada Merlin de Carvalho. Campinas, SP: 2009.

CATANI, Denice Barbara, GALLEGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Coleção Memória e Sociedade. São Paulo: Difel, 2002.

_____, Roger, *El mundo como representación: História cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999.

_____, Roger. **O mundo como representação**. *Estudos Avançados*, jan-abril/1991, 11(5), p. 173-191.

CHARTIER, Anne – Marie. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHOQUE LINGUÍSTICO — **A Dislexia nas Várias Culturas**. *Dyslexia International – Tools and Technologies* (D·I·T·T). Bruxelas, 2002

CIASCA, S.M. **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar**, São Paulo, Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda., 2003.

COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2015-
<http://www.aprendercrianca.com.br/noticias-do-cerebro/edicao-38-abril-de-2015/396-conversando-sobre-a-dislexia>, visitado em 20/03/2016

CORDE - COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. **Declaração de Salamanca e Linha de ação: sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

CRITCHLEY, m., CRITCHLEY, E.,A. *Dyslexia defined*. London: Willian Heinemann, 1968, *apud*: CYPEL, Saul. **O Aprendizado Escolar: Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos**. *Jornal de Pediatria*, 1988, v. 64 (1/2).

CYPEL, Saul. **O Aprendizado Escolar: Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos**. *Jornal de Pediatria*, 1988, v. 64 (1/2).

DSM-5 / [*American Psychiatric Association*, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - . e . Porto Alegre: Artmed, 2014

DSM-V <http://dislexia.pt/diagnostico/#DSM-5-Perturbacao-Aprendizagem-Especific>, visitado em 20/03/2016

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: **orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro

do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. il.

FERNÁNDEZ, A. Y, et al. **Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura.** Ver. CEFAC (*online*). 2010, vol. 12, n. 3, p. 499-504. Epub June 11, 2010.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial: programa de estimulação precoce.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org). **Pedagogia dos sonhos possíveis: Paulo Freire.** São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929).** São Paulo, Dissertação: FEUSP, 2003.

_____, Rita de Cassia, SILVA, Vivian Batista. **Construções da ideia de criança “normal” nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX**

GUARIDO, R; VOLTOLINI, R. **O que não tem remédio, remediado está?** Educ. Ver. (*online*), 2009, vol. 25, n. 1.

HALLGRE, B. *Constitutional dyslexia (so-called congenital word blindness): clinical And heredobiologic investigation.* *Acta Psychiatrica Scandinavica*, (65): 195-221, 1950. *apud* LECOURS, André R.

HOLLAND, Beth. **Desenho universal para aprendizagem – um guia para o sucesso escolar.** Texto eletrônico. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=3734> . Acesso em: 07/03/16.

HOUT, Anne Van. **Dislexias: descrição, avaliação, explicação e tratamento.**/ Anne Van Hout e Françoise Estienne; trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IANHEZ, MARIA EUGÊNIA; NICO, MARIA ANGELA. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares.** São Paulo: Alegro, 2002

JULIA, DOMINIQUE. *La culture scolaire comme objet historique*, *Paedagogica Historica*. International journal of the history of education (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382).

LDB; 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

LECOURS, André R., PARENTE, Maria Alice de M. **Dislexia: Implicações do Sistema de Escrita do Português**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORAIS, A.G. **Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** 2006. Acessível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOUSINHO, R. **Aprendizagem escolar e suas dificuldades**. In: RUBISTEIN. O desafio de educar: lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento. Rio de Janeiro. Revista Simpro, 2010; 5:10-1.

MOYSÉS, Maria A., COLLARES, Cecília Azevedo L. **Sobre alguns Preconceitos no Cotidiano escolar**. Campinas, sem data (brochura).

NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5.

_____, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

OLIVEIRA, Ana Bernadete de, PEREZ, Silvana C. Borges, SERRANO, Sueli Moura. **Estudo exploratório da dislexia sob a ótica da pedagogia**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia na Faculdade Associada de Cotia – FAAC, Cotia, 2001.

OMS. **Relatório mundial de saúde, 2006: trabalhando juntos pela saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, OMS, 2007. Disponível em: <http://www.opas.org.br> Acesso em: 23 de julho de 2016

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRINHA, Filipe. **Psicanálise e psicoterapia: Uma introdução a partir de Freud***, 2003. Acessível em: <http://acfportugal.com/cartaacf/pp2.html>

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma**

sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza, PRADO, Elisabeth Camargo. **Alfabetização: Responsabilidade do professor ou da escola?** In: AZEVEDO, Maria A., MARQUES Maria L. **Alfabetização hoje.** São Paulo: Cortez.

PRISZKULNIK, Léia. **A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações** 2004. Acessível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

ROIFFE, Ana G., SILVA, Leonardo W. **Atraso escolar pode esconder a dislexia.** Folha de São Paulo 8/07/2001, seção Saúde, p.C7.

ROTTA, (et al). **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SALAMANCA; DECLARAÇÃO. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, visitado em 17/07/16

SALGADO, Cíntia Alves et al. **Avaliação fonouaudiológica e neuropsicológica na dislexia do desenvolvimento do tipo mista: relato de caso Salusvita**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 91-103, 2006

SANTOS & NAVAS, Maria Thereza Mazorra; Ana Luiza Gomes Pinto. **Distúrbios de Leitura e Escrita – Teoria e Prática.** São Paulo: Manole, 2002.

SHAYWITZ, Sally E. *Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level. United States of America: April 17, 2003*

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

SNOWLING, M. J. *Dyslexia as a phonological deficit: evidence and implications. Child Psychology & Psychiatry Review*, v. 3, n. 1, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares y reformas (sobre La naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas).** TEIAS. Revista da Faculdade de Educação da UERJ. Rio de Janeiro: UERJ: Faculdade de Educação, Ano 1, n. 2, jul/dez 2000, p. 116-134.

WARDE, M. J. et al. **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.** São Paulo: PUC/SP, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____, e Capellini, Simone Aparecida (org). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

<http://www.serene.com.br/site/neuro/noticias/2504-dislexia---campo-fertil-para-compreensao-fatores-multiplos> em 12/04/15

<http://dislexia.pt/definicao/> acesso em 26/01/2016

<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/dislexia-2/> em 12/04/15

www.dislexia.org.br/ em 15/05/13

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

<http://www.dislexia.org.br/material/artigos>

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

<http://www.crpsp.org.br/portal/default.aspx> em 17/05/15

<http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=127>

http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v6n2_andrea.htm

<http://eida.org/definition-of-dyslexia/>

<http://dislexia.org.br/v1/index.php/health-living-c/49-page-break-example>

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

<http://dislexicosaibaseusdireitos.blogspot.com.br/2010/01/legislacao-de-apoio-para-atendimento-ao.html>

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee11_96.html

http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/166/frames/fr_capa.aspx

<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/deflei7853.htm>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (1988)

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/pesquisa-aponta-queda-do-analfabetismo-em-todas-as-regioes-e-faixas-etarias>

<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/09/27/criancas-vaio-para-a-escola-mais-cedo-e-jovens-passam-mais-tempo-estudando-diz-pnad.htm>

<http://www.colegiopentagono.com/conheca-o-pentagono/pdf/Pentagono-Regimento-2014.pdf>, visitado em 26/01/16

<http://www.escol.as/190049-luis-arrobas-martins-doutor>, visitado em 22/01/16

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm, visitado em 05/03/16

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf , visitado em 05/03/16

<http://www.cid10.com.br/> , visitado em 05/03/16

<http://inclusaoeacessoastecnologiaspt.weebly.com/3---desenho-universal-na-aprendizagem-udl.html> , visitado em 06/03/16

http://www.univar.edu.br/revista/downloads/trabalhar_crianca_dislexica.pdf, visitado em 12/03/16

Desenvolvimento, Aprendizagem e Psicopatologia, 2ª aula; 25/03/14

<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros> visitado em 21/04/16

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio_Sampaio_da_N%C3%B3va visitado em 21/04/16

<http://www.colegiopentagono.com/conheca-o-pentagono/pdf/Pentagono-Regimento-2014.pdf>, visitado em 26/01/16

<http://www.escol.as/190049-luis-arrobas-martins-doutor>, visitado em 22/01/16

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm, visitado em 05/03/16

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf , visitado em 05/03/16

<http://www.cid10.com.br/> , visitado em 05/03/16

<http://inclusaoeacessoastecnologiaspt.weebly.com/3---desenho-universal-na-aprendizagem-udl.html> , visitado em 06/03/16

http://www.univar.edu.br/revista/downloads/trabalhar_crianca_dislexica.pdf, visitado em 12/03/16
<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros> visitado em 21/04/16

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio_Sampaio_da_N%C3%B3va visitado em 21/04/16

<http://www.crpsp.org/site/fique-de-olho-interna>

<http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/64/saude>, visitado em 18/06/16

<http://portalcienciaevida.uol.com.br/ESPS/Edicoes/48/artigo160140-1.asp>, visitado em 08/07/16

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf, visitado em 20/07/16

<http://www.sinpro-rio.org.br/download/revista/revistadificuldades.pdf>, visitado em 03/10/16

www.dislexia.com.br/, visitado em 03/10/2016

APÊNDICES

APÊNDICE 1
QUESTIONÁRIO

Questionário construído com fins à realização do exame de qualificação, como exigência parcial para obtenção do título de mestre, área de concentração Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, sob orientação da Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego.

OBS: Caso você não seja professor polivalente, favor preencher um questionário por classe.

1) Há quantos anos atua como professor? _____

2) Qual sua formação completa?

() Graduação Em quê? _____

() Pós-Graduação Em quê? _____

() Mestrado Em quê? _____

() Doutorado Em quê? _____

Cursos extras: _____

- Em sua formação, teve alguma informação sobre dislexia? Em qual formação e qual a informação?

3) Número de alunos em sua sala de aula: _____

4) Setor em que atua: Educação Infantil () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ensino Médio ()

5) Ano (série) em que leciona: _____

6) Rede particular? () sim () não

7) Número de alunos com diagnóstico de Dislexia comprovado: _____

8) Como você agiu com esses alunos? O que mudou em suas ações após saber do diagnóstico? _____

Descreva um caso: _____

9) Número de alunos com dificuldades de leitura e/ou escrita, sem diagnóstico comprovado: _____

10) O que leva o professor a suspeitar que seu aluno seja disléxico? _____

11) O diagnóstico é importante para o professor? () sim () não

12) Por quê? _____

13) O professor pode auxiliar o aluno disléxico? () sim () não

14) Como pode ser realizada essa ajuda? Dê três exemplos:

1) _____

2) _____

3) _____

15) O que é Dislexia para você?

16) Na hipótese de ter um aluno disléxico, o que isso representaria para você? Seria um desafio?

Muito obrigada pela sua colaboração! Ela será de grande valia!

APÊNDICE 2

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

LEI, PARECER ou DIRETRIZ	ABRANGÊNCIA	DADO SIGNIFICATIVO ou de APOIO para DISLEXIA
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001	Nacional	Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o 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;
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	Nacional	Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
Deliberação CEE nº 11/96	Estadual (S.P)	Artigo 1º - O resultado final da avaliação feita pela Escola, de acordo com seu regimento, deve refletir o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida, considerando as características individuais do aluno e indicando sua possibilidade de prosseguimento de estudos.
Indicação CEE nº 5/98, de 15/4/98 D.O.E. em 23/9/98	Estadual (S.P)	“(…) educação escolar consiste na formação integral e funcional dos educandos, ou seja, na aquisição de capacidades de todo tipo: cognitivas, motoras, afetivas, de autonomia, de equilíbrio pessoal, de inter-relação pessoal e de inserção social. (…) os conteúdos escolares não podem se limitar aos conceitos e sim devem incluir procedimentos, habilidades, estratégias, valores, normas e atitudes. E tudo deve ser assimilado de tal maneira que possa ser utilizado para resolver problemas nos vários contextos. (…) os alunos não aprendem da mesma maneira e nem no mesmo ritmo. O que eles podem aprender em uma determinada fase depende de seu nível de amadurecimento, de seus conhecimentos anteriores, de seu tipo de inteligência, mais verbal, mais lógica ou

		<p>mais espacial. No cotidiano da sala de aula, convivem pelo menos três tipos de alunos que têm “aproveitamento insuficiente”: os imaturos, que precisam de mais tempo para aprender; os que têm dificuldade específica em uma área do conhecimento; e os que, por razões diversas, não se aplicam, não estudam, embora tenham condições.</p> <p>(...) recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral. Se o aluno não aprendeu, o ensino não produziu seus efeitos, não havendo aqui qualquer utilidade em atribuir-se culpa ou responsabilidade a uma das partes envolvidas. Para recobrar algo perdido, é preciso sair à sua procura e o quanto antes melhor: inventar estratégias de busca, refletir sobre as causas, sobre o momento ou circunstâncias em que se deu a perda, pedir ajuda, usar uma lanterna para iluminar melhor. Se a busca se restringir a dar voltas no mesmo lugar, provavelmente não será bem sucedida.</p> <p>(...) O compromisso da Escola não é somente com o ensino, mas principalmente com a aprendizagem. O trabalho só termina quando todos os recursos forem usados para que todos os alunos aprendam. A recuperação deve ser entendida como uma das partes de todo o processo ensino-aprendizagem de uma escola que respeite a diversidade de características e de necessidades de todos os alunos.</p> <p>(...) Dentro de um projeto pedagógico consistente, a recuperação deve ser organizada para atender aos problemas específicos de aprendizagem que alguns alunos apresentam, e isso não ocorre em igual quantidade em todas as matérias nem em épocas pré-determinadas no ano letivo. A recuperação da aprendizagem precisa: - ser imediata, assim que for constatada a perda, e contínua; ser dirigida às dificuldades específicas do aluno; abranger não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes.</p> <p>(...) A recuperação paralela deve ser preferencialmente feita pelo próprio professor que viveu com o aluno aquele momento único de construção do conhecimento. Se bem planejada e baseada no conhecimento da dificuldade do aluno, é um recurso útil. ”</p>
<p>Parecer CEE nº 451/98 - 30/7/98 D.O.E. de 01/08/98,</p>	<p>Estadual (S.P)</p>	<p>"a expressão ‘... rendimento escolar...’, que se encontra no inciso V do artigo 24 da Lei 9.394/96, se refere exclusivamente a aprendizagem cognitiva? Resposta: Não. A legislação sobre avaliação/verificação do rendimento escolar, sobretudo o referido artigo, não</p>

<p>páginas 18 e 19, seção I</p>		<p>restringe a expressão "rendimento escolar" exclusivamente à aprendizagem cognitiva.</p> <p>A lei 9.394/96 ao tratar da educação básica, situou-a no quadro de abertura que permitiu, aos que dela fossem cuidar, em seus diferentes níveis e modalidades, a pensasse como um todo e a explicitasse, nos limites do seu texto, em sua proposta pedagógica e em seu regimento. Na elaboração dessa proposta e desse regimento, consubstanciado certamente numa visão de homem, de sociedade e, por consequência, numa concepção de educação e de avaliação, cuidados especiais deverão ser tomados para que estejam contidos, nesses instrumentos, procedimentos referentes ao processo ensino-aprendizagem, e em particular ao de verificação do rendimento escolar.</p> <p>O legislador deixou sob a responsabilidade da escola e de toda sua equipe a definição do projeto de educação, de metodologia e de avaliação a serem desenvolvidas. Abandonou detalhes para agarrar-se ao amplo, ao abrangente. Aponta, por isso, para uma educação para o progresso, onde estudo e avaliação devem caminhar juntos, esta última como instrumento indispensável para permitir em que medida os objetivos pretendidos foram alcançados. Educação vista como um processo de permanente crescimento do educando, visando seu pleno desenvolvimento, onde conceitos, menções e notas devem ser vistos como meros registros, prontos a serem alterados com a mudança de situação. E, nessa busca do pleno desenvolvimento e do processo do educando, estão presentes outros objetivos que não só os de dimensão cognitiva mas os de natureza sócio afetiva e psicomotora, que igualmente precisam ser trabalhados e avaliados. O cuidado deve estar é no uso que se pode fazer desta avaliação, não a dissociando da ideia do pleno desenvolvimento do indivíduo."</p>
<p>Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação Capítulo 8 - Da Educação Especial</p>	<p>Nacional</p>	<p>8.2 – Diretrizes</p> <p>A educação especial se destina a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como de altas habilidades, superdotação ou talentos.</p> <p>(...) A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as</p>

		<p>crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidas em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação.</p> <p>Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos.</p> <p>O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.</p> <p>(...) Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.</p>
--	--	---

<p><u>LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996</u></p>	<p>Nacional</p>	<p>Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:</p> <p>I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;</p> <p>V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;</p> <p>Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.</p> <p>Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:</p> <p>V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:</p> <p>a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;</p>
<p><u>Lei 13.14, de 6 de julho de 2015</u> Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)</p>	<p>Nacional</p>	<p>Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.</p> <p>§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:</p> <p>I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;</p> <p>II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;</p> <p>III - a limitação no desempenho de atividades; e</p> <p>IV - a restrição de participação.</p>

APÊNDICE 3
SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

	Tempo de formação	Formação	Teve informação sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.1	25 anos	Biologia/ Pós em Dificuldade de Aprendizagem	Na Pós	3º ano	32	Não	01	Diagnóstico dado no final do ano.	Não respondeu	Dificuldade de em interpretar o que vê	Sim, olhar é diferente	Sim, pois é muito difícil ajudar devido ao número de alunos em sala	02 co diagnóstico	Leitura comprometida; vê de trás para frente; falta memorização sobre o que se apresenta.	Material diferenciado; apoio em particular; cobrança sobre o que se apresenta.
Prof.2	32 anos	Pedagogia/ Pós em Psicopedagogia	Pouca	5º ano	31	Não	00	Não respondeu	Não respondeu	Dificuldade de na leitura	Sim, auxilia no trabalho como aluno	Com certeza	01	Transfom o no desenvolvimento da leitura	Evitar rótulos; desenvolver autonomia; adequar as atividades.
Prof.3	27 anos	Magistério/ Pedagogia	Não	3º ano	30	Não	00	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não resp.	Não respondeu	Não respondeu
Prof.4	30 anos	Química; licenciatura	Sim, em cursos.	4º ano	33	Não	00	Não respondeu	Não respondeu	Atividades diagnósticas, observação e análise	Sim, para nortear o trabalho e atividades	Sim	01	Situação que loge da normalidade	Atividades e olhar diferenciado

	Tempo de formação	Formação	Teve informações sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.5	30 anos	Psicopedagógica	Sim, na graduação e pós	3º ano	30	Não	00	Não responde	Não responde	Dificuldades de leitura, entendimentos de textos, memória	Sim, para elaborar estratégias adaptadas	Sim, seria preciso estudar muito e ter apoio da família e escola	00	Dificuldade de de leitura, entendimentos de texto, memorização	Respeitar o tempo do aluno; adaptação das atividades e mediar a socialização
Prof.6	02	Pedagogia e ADM	Não responde	4º ano	28	Não	00	Não responde	Não responde	Dificuldades de leitura, entendimentos de textos, memória	Sim, para elaborar estratégias adaptadas	Sim, preciso me preparar para as diversidades e incluir o aluno	00	Translitos na leitura, escrita, entendimentos e análise de texto, memória e atenção.	Respeitar o tempo do aluno; adaptar as atividades; mediar a socialização
Prof.7	24 anos	Pedagogia	Sim, em um curso	5º ano	31	Não	00	Não responde	Não responde	É um conjunto de fatores	Sim, auxiliar da melhor maneira	Sim, o professor precisa se atualizar	00	Dificuldade de ler e aprender o que foi lido e na memorização	Encaminhar para diagnóstico; orientação aos pais e adaptar atividades

	Tempo de formação	Formação	Teve informação sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agir? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.8	05 anos	Pedagogia e Geografia	Sim, em Educação Inclusiva	4º ano	29	Não	00	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Sim, e não respondeu	Talvez a formação que tive permita atender as necessidades	01	Não é doença e sim um transtorno na leitura, escrita e soletração	Atividades diferenciadas; apoiar e incentivar e valorizar a bagagem do aluno
Prof.9	28 anos	Pedagogia e Geografia	Pouca, na Pedagogia e no Magistério	4º ano	34	Não	00	Sei pouco a respeito. Os cursos que tive não trouxeram clareza	Alunos com problemas na fala e escrevem muito errado	Dificuldades na leitura, escrita e fala	Sim, para direcionar melhor o trabalho e adequar o conteúdo	Sim, oportunidade de aprender e ajudar	00	Dificuldade de aprendizagem da leitura	Atividades diferenciadas; aprender com especialistas e registros da evolução do aluno

	Tempo de formação	Formação	Teve informações sobre	Série que lecionava	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof. 10	03 anos	Pedagogia e Psicopedagogia	Sim, na Pós	5º ano	32	Sim	01	Sentia perto de mim e peço que leia o que escreveu antes de corrigir	Estou tendo grande progresso com esse aluno; ele é inteligente e interessado	Escrita incorreta, lentidão nas tarefas	Sim, para saber ajudar	Sim, grande desafio em ajudar o aluno a superar a dificuldade	01	Transformação genética da linguagem; dificuldade em decodificar o símbolo gráfico ou escrito	Ler para o aluno todos os dias; associar sons e imagens e leitura em voz alta do aluno
Prof. 11	05 anos	Pedagogia	Sim, em um filme	1º ano	30	Sim	04	Só observei, pois era estagiária	Não responde	Leitura e escrita	Sim, para um bom desenvolvimento	Sim, sempre bom ter desafios	03	Problema na escrita e leitura embaralhada	Não responde
Prof. 12	22 anos	Psicologia; Pedagogia; Psicopedagogia e Neuropsicologia	Sim, nas graduações e Pós	4º ano	21	Sim	00	Não respondeu	Não responde	Dificuldade de compreender textos, enunciados e trocas na escrita	Sim, para traçar novas estratégias	Sim, cada um é um com suas especificidades	02	Dificuldade em compreender textos, enunciados e interpretar e na escrita	Ler para ele; sublinhar palavras-chave e trabalhar com a autoestima e a motivação

	Tempo de formação	Formação	Teve informações sobre	Série que lecionava	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agir? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof. 13	17 anos	Pedagogia e Pós em Neuroeducação	Não	2º ano	24	Sim	00	Não respondeu	Não respondeu	Quando após muitas tentativas nada acontece	Sim, para saber como intervir	Sim, grandes satisfações em ajudar no crescimento pessoal	04	Grande dificuldade de na leitura e na escrita	Atividades adaptadas; ajuda de equipe multidisciplinar e apoio da família
Prof. 14	15 anos	Gastronomia e Pós em Tecnologias na Aprendizagem	Não, apenas na atuação prática	2º ano	32	Sim	00	Ainda nenhum atualmente, mas antes tinha um espaço e não das letras	A criança trocava as letras na escrita e na leitura	A escrita, a fala e a lateralidade de	Sim, para orientar o trabalho e a relação	Sim, como tantos outros desafios	04	Desestruturação mental que afeta a fala, escrita e a lateralidade	Desenvolvimento em sala, relação social e autoestima
Prof. 15	23 anos	Psicopedagogia	Sim, na graduação	2º ano	28	Sim	00	Esse ano não houve	Não respondeu	Questões	Sim, para pensar nas práticas individuais	Sim, é ótimo para aprender a lidar com desafios	02	Quando o aluno sinaliza na alfabetização com questões com o aluno com o desenvolvimento das habilidades	Atividades pontuais; propor desafios e acompanhar o desenvolvimento das habilidades

	Tempo de formação	Formação	Teve informações sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Dislêxias	Como agir? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.16	13 anos	Pedagogia; Arte e Psicopedagogia	Sim, na Psicopedagogia	4º e 5º ano	21	Sim	00	Não responde	Não responde	Troca de letras e dificuldade para ler	Sim, fica mais fácil desenvolver o trabalho	Sim, para saber como ajudar da forma correta sem constranger	01	Quando troca as letras e não consegue escrever em linha reta	Elogiar ao término das atividades; lembrá-lo de fazer as anotações e estimular a fazer todos os exercícios
Prof.17	34 anos	Pedagogia	Sim, em congressos e cursos	5º ano	32	Sim	00	Não responde	Não responde	Nada	Sim, melhora atuação do professor em relação ao aluno	Sim, seria um momento de estudo dentro de uma classe heterogênea	04	Uma questão neurológica e motora	Ler para e com o aluno; dividir a lousa em 3 partes; reter enunciados e respostas para percepção do 4º ano de coerência
Prof.18	01 ano	Pedagogia	Sim, na graduação	4º ano	25	Sim	00	Não responde	Não responde	As dificuldades	Sim, para auxiliar o aluno	Sim.	03	Dificuldade de na aprendizagem escrita e oral	Atividades extras e maior atenção

	Tempo de formação	Formação	Tempo de formação sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof. 19	14 anos	Pedagogia	Sim, na graduação e no mestrado	4º ano	20	Sim	00	Não respondeu	Não respondeu	A troca de letras na escrita, dificuldade de na leitura (decodificação)	Sim, orienta a atuação em sala de aula	Sim, buscaria orientação de especialistas e repensaria os planos de aula	02	Translorna o de aprendizagem na área da leitura com consequência na escrita; dificuldade de na decodificação dos códigos da escrita	Realizar a leitura de um texto mais que uma vez; avaliação oral e estratégia variadas de aula
Prof. 20	02 anos	Pedagogia	Sim, na graduação e no mestrado	2º ano	28	Sim	00	Não respondeu	Não respondeu	Estar em classe que escreve de forma desordenada quando deveria estar alfabetizado	Sim, para adaptar o conteúdo	Sim, maravilhoso	03	Dificuldade de na aprendizagem da escrita	Trabalhar as dificuldades dele; valorizar aquilo que ele é mais desenvolvido e conhecer o que é Dislexia

	Tempo de formação	Formação	Teve informação sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.21	Não resp.	Pedagogia	Não respondeu	1º e 3º ano	16	Sim	00	Não respondeu	Não respondeu	Falta de atenção e concentração	Sim, para ter certeza da dificuldade de	Sim, seria um aprendizado para lidar com o problema	01	Dificuldade de de aprendizagem e falta de concentração	Atenção maior ao aluno; procurar outros meios de aprendizagem e ter paciência e amor
Prof.22	30 anos	Pedagogia	Não	3º ano	28	Sim	00	Não respondeu	Não respondeu	Perde a atenção, leitura confusa e omissão de letras	Sim, para aprender a trabalhar com o aluno dentro das suas possibilidades	Sim, nos faz aprender	01	Falta de compreensão dos símbolos, letras e números	Atendimento individualizado e provas e atividades diferenciadas
Prof.23	03 anos	Pedagogia e Psicopedagogia	Sim, na Pós	2º ano	Não resp.	Sim	00	Não respondeu	Não respondeu	Dificuldade de na leitura	Sim e não respondeu	Sim.	00	Grande dificuldade de de leitura	Parcerias com a família profissionais da área e atividades específicas

	Tempo de formação	Formação	Teve informação sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.24	03 anos	Pedagogia	Pouca	3º ano	30	Sim	00	Não responde	Não responde	Dificuldade de grande na leitura e escrita	Sim e não responde	Sim.	00	Dificuldade de de sistemas, automatizar o processo de leitura e escrita	Atividades diferenciadas; atenção especial e mais tolerante com as dificuldades
Prof.25	12 anos	Pedagogia e Pós em alfabetização	Pouca na Graduação de disciplina de Inclusão	1º ano	22	Sim	00	Não responde	Não responde	Não responde	Sim, para nortear o trabalho	Sim, como todo caso de inclusão.	00	Dificuldade de ao ler e escrever, troca ou omite letras e falta de concentração com dificuldade de de aprendizagem	Atividades, intervenções e acompanhamento específico

	Tempo de formação	Formação	Teve informações sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.26	16 anos	Psicologia e Pós Educação e Construtivismo	Pouco na graduação	1º ano	16	Sim	00	Não responde	Não responde	Produção de texto com muitos erros, trocas de letras e dificuldades na leitura	Sim, para melhorar sua atuação e usar diferentes estratégias	Sim, mas seria preciso estudar mais e fazer parceria com os especialistas para mudar a intervenção e mediação em sala	00	Distúrbio de leitura e escrita	Ler novamente a instrução dada, pedir para ele reler o que fez e ajudá-lo nas trocas e omissões de letras
Prof.27	03 anos	Pedagogia e Pós em Alfabetização	Sim, na graduação	3º ano	26	Sim	00	Não responde	Não responde	Dificuldade na leitura e compreensão	Sim, saber lidar, propor estratégias e encaminhar	Sim, para propor aulas diferentes e ajudar	00	Transição de Aprendizagem envolvida a leitura	Ler o texto mais de uma vez e lentamente; avaliação oral e estratégia variadas (vídeos etc)

	Tempo de formação	Formação	Teve informação sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.28	12 anos	Pedagogia e Psicopedagogia	Sim, na graduação e Pós	1º ano	18	Sim	00	Não responde	Não responde	Dificuldade de na leitura e construção de textos pobres	Sim, para dar suporte ao trabalho	Sim, mas seria preciso aprofundar mais os conhecimentos e ter parceria com bons profissionais	00	Transição de Aprendizagem que envolve a leitura	Ajudar na leitura ou ler para ele; trabalhar com oralidade também nas avaliações e estratégias diferenciadas
Prof.29	28 anos	Pedagogia	Sim, em um curso	1º ano	24	Sim	00	Não responde	Não responde	Não responde	Sim, proporcionar mudanças e adaptações na didática	Sim, implementar adaptações para o aluno e grupo	00	Distúrbio de Aprendizagem, conjunto de dificuldades na compreensão e interpretação do universo escrito	Oferecer alternativas de escrita por computador; auxiliar na leitura de enunciados e adaptar avaliações

	Tempo de formação	Formação	Teve informação sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxics	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.30	30 anos	Pedagogia	Não resp.	4º ano	25	Sim	00	Não responde	Não responde	Características como erros na escrita, não compreendendo o que lê	Sim, e não entendeu a pergunta	Não responde	Não resp.	Não resp.	Seguir orientação dos do especialistas; parceria com a família e sistematização constante
Prof.31	2,5 anos	Educação Física e Pedagogia	Não resp.	1º, 2º e 4º ano	35	Sim	00	Não responde	Não responde	Dificuldade de no reconhecimento e decodificação da linguagem	Sim, para procurar a melhor maneira de lidar com o aluno	Sim, é preciso procurar métodos e estratégias de ensino e aprendizagem	Não resp.	Transformo o de Aprendizagem	Não resp.
Prof.32	02 anos	Pedagogia	Sim, na graduação	3º, 4º e 5º ano	38	Sim	00	Não responde	Não responde	Dificuldade de no reconhecimento e decodificação da linguagem	Sim, para auxiliar o aluno	Sim, buscar estratégias e metodologias para se tornar significativo e produtivo	00	Transformo o de Aprendizagem	Não resp.

	Tempo de formação	Formação	Teve informação sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.33	15 anos	Mestrado em Linguística Aplicada	Não	1º, 2º e 3º ano	Não resp.	Sim	00	Não responde	Não responde	Dificuldade de para ler e interpretar textos	Sim, para buscar ajuda de um especialista	Sim, pois faltaram informações na formação e há a dúvida da dificuldade de na língua estrangeira	Não resp.	Dificuldade de para ler e interpretar textos	Ler os textos e adaptar atividade e avaliação
Prof.34	10 anos	Psicologia; Pedagogia e Pós em Tecnologia Educacional	Sim, na graduação	1º, 2º, 3º e 4º ano	Não resp.	Sim	00	Não responde	Não responde	Dificuldade de apresentar as na alfabetização	Sim, para saber como funciona as aulas e atividades	Sim, precisaria estudar e pesquisar mais	Não resp.	Dificuldade de e Distúrbio genético de aprender a ler e escrever	Acompanhamento individualizado e atividades específicas
Prof.35	03 anos	Pedagogia e Pós em Artes Cênicas	Sim, na graduação	Não responde	Não resp.	Sim	00	Não responde	Não responde	Dificuldade de no entendimento de textos e leitura	Sim, para encontrar formas de ajuda	Sim, oportunidade de atuar com o transformo	Não resp.	Transformo de Aprendizagem com dificuldade des em suas leituras	Entender como funciona no aluno; atuar diretamente com o aluno e parceria com a família

	Tempo de formação	Formação	Teve informações sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Dislexicos	Como agiu? O mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.36	05 anos	Pós graduação o em Psicopedagogia	Sim, na graduação o e Pós	1º ano	24	Sim	00	Não responde u	Não responde u	Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, em concentração e inquietação e	Sim, para estudar formas de abordagem e intervenção	Sim, redobrar a atenção no planejamento das atividades e olhar mais atento como educador para ele e para todos	Não resp.	Dificuldade de durante a aprendizagem causada por problema cognitivo	Adaptar as atividades e sentar ao lado do aluno
Prof.37	Não resp.	Pós-graduação o em Letramento	Sim, pouca na Pós	1º ano	40	Sim	00	Não responde u	Não responde u	Não responde u	Sim, para trabalhar de maneira específica	Sim, necessidade de atenção maior	Não resp.	Transmissão do conhecimento de Aprendizagem com dificuldade na leitura e escrita	Atenção redobrada; didáticas diversificadas e parceria com a família
Prof.38	05 anos	Pedagogia	Sim, através de um filme	3º ano	31	Sim	Não resp.	Não responde u	Não responde u	Leitura e escrita	Sim, para prática da aula e saber orientar	Sim.	Não resp.	Quando apresenta dificuldades no aprendizado da leitura e registros	Não resp.

	Tempo de formação	Formação	Teve informação sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.39	25 anos	Pedagogia	Sim, na prática docente	5º ano	35	Sim	Não resp.	Não responde	Não responde	Problemas de escrita e registros	Sim, para saber orientar o aluno	Sim, precisa de atenção	Vários	Dificuldade de na leitura e se atrapalha na decodificação	Estratégias variadas e ler mais de uma vez
Prof.40	1 ano e 5 meses	Pedagogia	Sim, na graduação	5º ano	32	Sim	Não resp.	Não responde	Não responde	Não responde	Sim, para trabalhar de maneira específica	Sim, seria necessário aprofundar e buscar estratégias	Não resp.	Distúrbio que deve ser trabalhado e entendido	Não resp.
Prof.41	27 anos	Pedagogia	Não	3º ano	16	Sim	00	Não responde	Não responde	Dificuldade de para ler, entendimento de textos, para decorar tabuada, troca letras, inversão, omissão ou acréscimo de letras	Sim, para ajudar	Sim. Não responde	00	Desordem no caminho das informações que prejudica o entendimento das letras	Ler para o aluno as questões das provas ou fazer oraís; evitar ditados e estimular o uso do computador

	Tempo de formação	Formação	Teve informação sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por que?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.42	05 anos	Mestrado em Relações Internacionais	Não	3º, 4º e 5º ano	15	Sim	Não sabe	Não respondeu	Não respondeu	Dificuldade em fazer a mesma coisa em inglês e português. Dificuldade em entender textos e perguntas e problemas graves de ortografia	Sim, para desenvolver ações específicas	Sim, mas o desafio será para a escola também segundo a legislação	Não sabe	Um aflio que deve ser diagnóstico mais rápido possível para ajudarem (softwares)	Auxílio de assistente e recursos e materiais didáticos especiais (softwares)
Prof.43	18 anos	Pós em Psicopedagogia	Sim, em um curso	3º ano	22	Sim	10	Atividades diferenciadas	Estudantes com depressão; dificuldade na aquisição e automação da leitura e escrita	Dificuldades de aprendizagem no processo da aquisição da leitura	Sim, para agir de forma adequada	Sim, promover estudos, diagnósticos e encaminhamento	10	Transforn o específico de aprendizagem, gen, neurológico, caracterizado por dificuldade de no reconhecimento da palavra	Provas a atividade diferenciadas, mais tempo para realizar as atividades e oralidade com um escrita

	Tempo de formação	Formação	Teve informação sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof. 44	30 anos	Pedagogia e Pós em ADM escolar e Orientação Educacional	Na Pós	2º ano	34	Sim e Pública Também	02	Sempre com cuidado para não comprometer a autoestima nas atividades de registro	Não responde	Atraso na alfabetização	Sim, para saber fazer as intervenções necessárias	Sim. Não responde	03	Problema no cérebro que impede o funcionamento natural do aprendizado da leitura e da escrita	Ler as atividades; ter um escriba e trabalhar com materiais diferenciados
Prof. 45	14 anos	Hotelaria e Pós em Tradução e Educação Infantil	Não resp.	2º ano	23	Sim	Não resp.	Não responde	Não responde	Dificuldade em compreender um texto ou interpretar situações problema	Sim, para agir especificamente com as dificuldades	Sim, para entender melhor e adaptar as atividades	05	Transformo o processo de ensino de letras e sons	Adaptar as atividades e usar a tecnologia como recurso
Prof. 46	15 anos	Mestrado em Linguística Aplicada	Não	2º ano	20	Sim	00	Não responde	Não responde	Dificuldades de leitura e troca de letras ao escrever	Sim, para ajudar o aluno	Sim, para aprender sobre o assunto e ajudar a superar as dificuldades	02	Transformo o de linguagem	Não resp.

	Tempo de formação	Formação	Teve informações sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof.47	16 anos	Pós em Psicopedagogia	Sim, na Pós	2º ano	20	Sim	00	Não responde	Não responde	Desintere-se por leitura, escrita, aprendizagem	Sim, para aplicar a prática pedagógica adequada	Sim, para ter um olhar diferenciado e com estratégias de avaliação e garantir a aprendizagem de todos também	02	Transmissão de linguagem com dificuldades em leitura, escrita	Recomendas pelo esforço; verificar se há dúvidas após a explicação e dar passo a passo do que fazer; pedir para ele ler o enunciado em voz alta
Prof.48	08 anos	Pedagogia e Pós em docência no Ensino Superior e Alfabetização	Sim, um pouco na graduação	2º e 3º ano	20	Sim	00	Não responde	Não responde	Falta de concentração, dificuldade em organizar o pensamento e com a linguagem escrita	Sim, para saber que o aluno precisa de orientações específicas	Sim, para adequar a atuação para um melhor aprendizado do aluno	02	Dificuldade de Aprendizagem	Auxiliar a organizar as informações; retomar informações e repetir e adaptar atividades

	Tempo de formação	Formação	Teve informação sobre	Série que leciona	Número de alunos em sala	Rede particular?	Número de Disléxicos	Como agiu? O que mudou?	Descreva um caso	O que leva a suspeitar?	Diag é importante? Por quê?	Seria um desafio?	Alunos com dificuldade de sem diagnóstico	O que é Dislexia?	O prof pode ajudar? Como?
Prof. 49	05 anos	Propaganda e Marketing	Não	2º e 3º ano	20	Sim	00	Não respondeu	Não respondeu	Dificuldade de para decodificar as palavras e regras	Sim, para trabalhar com atividade que atendam a necessidade de	Sim, os disléxicos têm dificuldade das mas pode ter sucesso	01	Dificuldade em certas habilidades	Descobrir as habilidades boas e destacar; resgatar a autoestima
Prof. 50	02 anos	Pedagogia	Sim, em um curso	2º e 3º ano	20	Sim	00	Não respondeu	Não respondeu	Dificuldade de para decodificar as palavras e regras	Sim, para reconhecer a necessidade de de ajuda extra	Sim, os disléxicos têm dificuldade das mas pode ter sucesso	01	Dificuldade em algumas habilidades	Descobrir as habilidades boas e destacar; resgatar a autoestima
															Descobrir as habilidades boas e destacar; resgatar a autoestima