



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CAMILA BAHIA GÓES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA  
DIRECIONADAS A ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICO DE  
DISLEXIA: O OLHAR DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

Salvador  
2015

**CAMILA BAHIA GÓES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA  
DIRECIONADAS A ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICO DE  
DISLEXIA: O OLHAR DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Susana Couto Pimentel

**Salvador**

**2015**

## FICHA CATALOGRÁFICA

G593p Góes, Camila Bahia.

Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita direcionadas a estudantes com diagnóstico de dislexia: o olhar de professoras do ensino fundamental I. / Camila Bahia Góes. \_ Salvador, 2015.

96f.; il.

Orientador: Susana Couto Pimentel

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

1. Dislexia 2. Prática Pedagógica 3. Ensino de Leitura e Escrita  
I.Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação  
II.Título

**CAMILA BAHIA GÓES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA DIRECIONADAS A  
ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA: O OLHAR DE  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de agosto de 2015.

**Banca examinadora**

Susana Couto Pimentel \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Édiva de Sousa Martins \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Universidade do Estado da Bahia

Felix Marcial Diaz Rodriguez \_\_\_\_\_  
Doutor em Ciências Pedagógicas, Universidade Pedagógica Enrique José Varona - Cuba  
Universidade Federal da Bahia

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer *a priori*, a Deus, por ter me dado a oportunidade de vivenciar o Mestrado na Universidade Federal da Bahia – UFBA e, ao mesmo tempo, inspiração e perseverança para concluir este trabalho;

Em seguida, à minha família, em especial minha mãe, minha vó e meu irmão que me apoiaram e incentivaram para eu chegar até esse momento;

Ao meu noivo, agradeço todos os conselhos, compreensão, carinho e apoio;

Agradeço a alegria e toda receptividade por tia Mio e minha cunhada durante minha hospedagem em Salvador;

Agradeço à minha orientadora, Susana Pimentel, que me norteou contribuindo significativamente para a conclusão deste trabalho com seu apoio e credibilidade;

Agradeço a Creche Escola Aquarela, em especial a Milena, que foi muito flexível com meus horários de estudo;

Agradeço às Instituições e todas as entrevistadas que me receberam com muita disponibilidade, contribuindo para minha pesquisa. Em especial, a minha amiga Jamile que foi muito importante nessa coleta de dados;

Por fim, aos amigos que se mantiveram presentes mesmo eu estando, por muitas vezes, ausente. Obrigada a todos!

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.*

***Paulo Freire, 2005***

GÓES, Camila Bahia. **Práticas pedagógicas de leitura e escrita direcionadas a estudantes com diagnóstico de dislexia: o olhar de professores do ensino fundamental I.** 96 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## RESUMO

A escola é o espaço responsável por desenvolver um trabalho sistemático e processual para a garantia das competências de leitura e escrita necessárias para a inserção da sociedade grafocêntrica. Por isso, é no ambiente escolar e, portanto, no processo de alfabetização e leiturização que se observa o aparecimento de transtornos específicos da aprendizagem, a exemplo da dislexia, transtorno ligado estritamente à dificuldade no desenvolvimento da leitura e conseqüentemente, da escrita. Realizada mediante pesquisa qualitativa, através de um estudo exploratório, esta investigação objetivou analisar os sentidos que professoras do ensino fundamental I atribuem as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes diagnosticados com dislexia. Para atingir tal objetivo, o processo de coleta de dados se deu através de entrevistas realizadas com 10 professoras que atendem o critério de já terem atuado com estudantes com o diagnóstico de dislexia na sala de aula. O embasamento teórico que subsidiou a análise dos dados levantados fundamentou-se em autores como Díaz (2011); Dockrell (2000); Farrell (2008); Garcia (1998); Fonseca (1995); Seabra e Capovilla (2011), dentre outros. Os resultados demonstraram que as professoras, em sua maioria, apresentam experiências significativas na utilização de estratégias de ensino para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita com estudantes com o diagnóstico de dislexia, tais como: leitura de textos curtos; cruzadinhas; textos lacunados; trabalhos com rimas; caça palavras; dentre outras, analisando-as como exitosas. Considera-se que as proposições encontradas não se constituem como práticas únicas, porém entende-se a importância deste estudo para a área da educação, pois coloca o professor no lugar de sujeito ativo no ensino das competências de ler e escrever dos estudantes com dislexia.

**Palavras Chave: Dislexia; Prática Pedagógica; Ensino de Leitura e Escrita**

## **ABSTRACT**

The school is the area responsible for developing a systematic and procedural work to guarantee the reading and writing skills necessary for entering the grafocêntrica society. So it is in the school environment and therefore in the process of literacy and leiturização that we observe the appearance of specific learning disorders, like dyslexia, disorder linked strictly to the difficulty in the development of reading and hence writing. Conducted by qualitative research through an exploratory study, this research aimed to analyze the meanings that teachers of elementary school I attribute the pedagogical practices of reading and writing developed with students diagnosed with dyslexia. To achieve this goal, the data collection process occurred through interviews with 10 teachers who meet the criteria of having already worked with students diagnosed with dyslexia in the classroom. The theoretical framework that supported the analysis of the data was based on authors like Díaz (2011); Dockrell (2000); Farrell (2008); Garcia (1998); Fonseca (1995); Seabra and Capovilla (2011), among others. The results showed that the teachers, mostly have significant experience in the use of teaching strategies for the development of reading and writing practices with students diagnosed with dyslexia, such as reading short texts; crosswords; lacunados texts; work with rhymes; hunting words; among others, analyzing them as successful. It is considered that the proposals are not found as the only practical, but understands the importance of this study for the area of education because it puts the teacher in the active subject of place in the teaching of reading and writing skills of students with dyslexia.

**Keywords: Dyslexia; Teaching Practice; Reading and Writing Teaching**



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
<b>1 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.....</b>	<b>16</b>
1.1 A LEITURA E A ESCRITA ENQUANTO PROCESSOS .....	177
1.2 CONCEPÇÕES ACERCA DA LEITURA.....	222
1.3 PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA.....	266
<b>2 A DISLEXIA EM FOCO.....</b>	<b>311</b>
2.1 UM PANORAMA HISTÓRICO SOBRE O CONCEITO DE DISLEXIA.....	311
2.3 ESTUDANTES COM DISLEXIA NO CONTEXTO ESCOLAR .....	3939
2.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA ESTUDANTES COM DISLEXIA .....	433
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>50</b>
3.1 OS BASTIDORES DA PESQUISA .....	5050
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	522
3.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	555
<b>4 ACHADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>5757</b>
4.1 TRATAMENTO DOS DADOS.....	5757
4.2 CONCEPÇÃO SOBRE DISLEXIA .....	58
4.3 A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O ESTUDANTE COM DISLEXIA NA SALA DE AULA.....	655
4.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DE ESTUDANTES COM DISLEXIA .....	7070
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>811</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>933</b>

## INTRODUÇÃO

*“Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.”*

*Lajolo, 2009*

A sociedade reconhece a escola como importante espaço para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois é nesse espaço que se inicia o processo sistemático de aproximação e apropriação dos educandos para o desenvolvimento dessas competências. Desse modo, são atribuídas à escola funções específicas de ensino que possibilitam condições aos estudantes para desenvolver o ato de ler e escrever.

Não é suficiente, porém, ensinar o sistema alfabético para a leitura ou a grafia correta das palavras, mas, é preciso orientar os alunos a ler e produzir textos, o que requer uma intervenção pedagógica planejada. Daí a importância da prática do professor e da ação pedagógica sistematizada para a qualificação das atividades indispensáveis ao exercício social do sujeito numa sociedade grafocêntrica.

Através desse trabalho pedagógico sistematizado com as competências de leitura e escrita tem-se a oportunidade de introduzir o sujeito aprendente no mundo da produção de tais competências em situação real de uso, na qual há a veiculação de ideias completas e a compreensão e o uso das mesmas como ato interativo. Então, a partir de uma sequência de ações intencionalmente planejadas, o estudante tem oportunidade de participar, pertencer, estar junto, somar e agir, tendo como referência o conhecimento sobre a sua própria leitura do mundo.

A escola, portanto, é um dos lugares sociais mais privilegiados de acesso às competências referidas, sendo o professor uma peça fundamental nesse processo pedagógico, pois é ele o responsável na sala de aula pela proposição de atividades que impulsionam o aprendizado da criança.

Porém, a sala de aula é por excelência um espaço que abriga a diversidade, pois cada criança carrega consigo características próprias que abrangem: potencialidades, necessidades individuais, ritmos peculiares de aprendizagem e de desenvolvimento sócio, cognitivo e motor, dentre outros aspectos que singularizam e diferenciam cada sujeito. Sendo assim, na sala de aula o professor se depara com uma diversidade de estudantes, dentre a qual é possível pontuar aqueles que possuem transtornos de aprendizagem, os quais têm ganhado grande

destaque na atualidade. Esse destaque se dá, pois é crescente o número de crianças que são diagnosticadas com determinados transtornos específicos de aprendizagem, especialmente nas competências de leitura e escrita.

Entende-se, nesse trabalho, que os transtornos específicos de aprendizagem são “aquelas alterações que afetam a crianças na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo matemático de forma significativa relacionadas com a forma de aprender da média do seu grupo.” (DÍAZ, 2011, p.289) Dentre os transtornos existentes, este trabalho enfocará o transtorno específico da leitura considerado como o comprometimento acentuado na aprendizagem da leitura que envolve correção, velocidade e compreensão leitora. Esse transtorno é denominado de *dislexia*.

A dislexia compromete a capacidade de ler entendendo as palavras manuscritas ou impressas e de escrever, mas não descapacita o sujeito aprendente para o desenvolvimento de outras habilidades e competências. Ou seja, as crianças com a dificuldade de leitura, diagnosticadas com dislexia, não têm impedimento para o desenvolvimento de outros conhecimentos, são consideradas cognitivamente competentes além de reconhecer-se que, com uma intervenção adequada, elas podem avançar no processo de leitura e superar o transtorno.

Segundo a teoria de Vygotsky, a escrita é inicialmente apenas um símbolo de segunda ordem, que se remete à fala, signo de primeira ordem (LOURDES & MATENCIO, 2002), visto que a escrita e a fala são entendidas como modalidades linguísticas inseparáveis. Considera-se, assim, que há uma relação causal e bidirecional entre o processamento fonológico e a aquisição da linguagem escrita. Dessa forma, o déficit nas habilidades fonológicas, decorrente da dislexia, é forte indicador de que, apesar de ser um transtorno específico de leitura, a dislexia esteja também associada a problemas com a escrita.

A dislexia, entendida enquanto um transtorno da leitura que afeta a escrita e não como um transtorno de linguagem (CAPOVILLA, 2003), pode ser diagnosticada durante a fase escolar, pois é nesse contexto onde se trabalha de forma ordenada as competências de leitura e escrita com as crianças que a dislexia se revela. E, quando diagnosticada a dislexia, o professor tem um grande compromisso de direcionar as suas práticas a fim de contribuir com o desenvolvimento dessas competências das crianças com tal diagnóstico, de modo a planejar práticas que proporcionem o avanço das mesmas.

Haja vista que a leitura e a escrita são competências importantes para a inserção do sujeito aprendente no meio social letrado. Deve, então, haver um trabalho sistemático, processual e contínuo dentro das escolas para que os estudantes desenvolvam tais

competências, sendo o professor responsável pelo planejamento e execução dessas práticas de ensino e aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, propôs-se para esta investigação o seguinte problema: De que forma as professoras do ensino fundamental I analisam as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas com os estudantes diagnosticados com dislexia? Esse problema será detalhado a partir de questões previstas para o desenvolvimento deste estudo: Como os professores do ensino fundamental I visualizam a inserção do estudante diagnosticado com dislexia na sala de aula? Que estratégias são utilizadas no planejamento das práticas pedagógicas de leitura e escrita com estudantes com o diagnóstico de dislexia? Que aspectos dificultam as práticas de leitura e de escrita com os estudantes diagnosticados com dislexia e o que é feito para superação dessas dificuldades?

Assim, neste estudo tem-se como objetivo geral analisar os sentidos que professoras do ensino fundamental I atribuem as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes diagnosticados com dislexia. Os objetivos específicos que detalham as ações a serem desenvolvidas neste estudo são: 1. Identificar, a partir da fala das professoras, as estratégias utilizadas no planejamento das práticas pedagógicas de leitura e escrita para estudantes com diagnóstico de dislexia. 2. Discutir os aspectos, apresentados pelas professoras, que dificultam as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes com dislexia. 3. Analisar as percepções das professoras sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com os estudantes diagnosticados com dislexia.

Entende-se por prática pedagógica neste trabalho a ação intencionalmente planejada pelo professor com vistas ao ensino e aprendizagem do aluno em sala de aula. Assim, a escolha da temática de investigação, práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes com diagnóstico de dislexia, justifica-se pela escassez de discussões sobre essa questão (PESSOA, 2011; BRAGA, 2011), ou seja, há uma rica discussão sobre o conceito da dislexia (MASSI; SANTANA, 2011; GUARINELO, 2008; GENTIL, 2011; LUCA, 2008; MACHADO, 2009; dentre outros). Porém o enfoque é majoritariamente clínico, fonoaudiológico e pouco se discute sobre o trabalho pedagógico que precisa ser desenvolvido com as crianças que recebem tal diagnóstico.

Revela-se o dito acima com a busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na qual foi utilizada a palavra chave “dislexia” e encontrada 20 produções científicas entre os anos de 2011 e 2012<sup>1</sup> que discutem a temática. Dentre as 20 produções, oito eram

---

<sup>1</sup> A busca foi realizada nesse período porque no momento em que esta pesquisa foi realizada essa base de dados da CAPES só disponibilizava produções científicas deste período específico: 2011 e 2012.

teses de Doutorado e 12 dissertações de Mestrado, variantes das áreas de fonoaudiologia, ciências médicas, psicologia, engenharia da computação, música e linguística, porém, nenhuma da área de educação.

As 20 produções apresentavam discussões voltadas para o diagnóstico, relação da dislexia com a música, manifestações neuropsicolinguísticas da dislexia, sintomas disléxicos, expressão da linguagem escrita por disléxicos, processamento auditivo, instrumento de avaliação metafonológica, avaliação de desempenho de leitura, e apenas uma das produções<sup>2</sup> referencia as práticas pedagógicas, porém tendo como discussão central a relação da equipe multidisciplinar com o professor.

Desse modo, embora existam diversas discussões teóricas que descrevem a dislexia, suas causas, sintomas, tipos, o diagnóstico, as sugestões para a execução de intervenções possuem uma abordagem clínica, carecendo, portanto, de trabalhos acadêmicos que concedam o viés pedagógico à questão.

Não menos importante, a escolha de tal projeto deve-se também ao fato da implicação da pesquisadora com a temática em estudo desde a graduação, como bolsista do Programa Institucional de Bolsa Extensão (PIBEX), no Grupo de Estudos e Pesquisas em Oralidade, Leitura e Escrita (GEPOLE) do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), executando o projeto “Viajando com textos literários: Estratégia mediadora no processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos de 3º ano do ensino fundamental I”. Esse interesse despertado durante a graduação culminou com a execução do projeto de monografia de conclusão de curso intitulado “Práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas que apresentam maiores resultados do IDEB em 2011: um olhar investigativo”.

Este estudo teve como referências autores que se debruçam sobre a temática e que são considerados relevantes para investigação nesta área. Assim, para enfatizar as práticas pedagógicas de leitura e escrita nas escolas, refletindo sobre a importância dessas competências na vida social dos sujeitos foram utilizados autores como Lerner (2002); Kaufman (1995); Kleiman (1989); Freire (2005); Soares (2003). A fim de ser discutido sobre a conceituação de dislexia foram utilizadas fontes de Massi (2007); Moysés e Collares (1992); Díaz (2011); Grégoire e Piérart (1997); Dockrell (2000); Farrell (2008); Garcia (1998); Fonseca (1995). No que diz respeito ao desenvolvimento de leitura e escrita com as crianças e

---

<sup>2</sup> VASCONCELOS, Diva Helena Frazão de. **Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor**. Mestrado Acadêmico em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

em especial, as crianças com dislexia, foram utilizados autores como Santos (1987); Ellis (1995); Ianhez e Nico (2002); Bakhtin (1992); Franchi (1992); Cagliari (1998); Solé (1998); Pinheiro et al (2013); Seabra e Capovilla (2011), dentre outros.

Diante da contextualização da pesquisa até aqui, introduzindo as discussões acerca da temática em estudo, bem como apontando a justificativa pela escolha do presente tema, põe-se em sequência a apresentação das 4 seções com vistas à melhor compreensão acerca do tema, organizadas da seguinte forma: A primeira seção busca compreender a prática pedagógica como favorecedora do desenvolvimento das competências de leitura e escrita, e aborda a importância do fazer pedagógico relacionado às práticas de leitura e escrita que forma estudantes, como pessoas ativas e críticas, para agir na sociedade.

Para aprofundamento teórico no estudo da dislexia, a segunda seção busca trazer discussões sobre o conceito de dislexia, apontando algumas críticas sobre a visão da dislexia enquanto patologia, refletindo sobre inserção do estudante com dislexia no contexto da sala de aula para, enfim, apresentar as estratégias pedagógicas consideradas exitosas com tal estudante.

A terceira seção aborda o percurso metodológico trilhado no desenvolvimento desta investigação, caracterizando o tipo da pesquisa e os sujeitos participantes da mesma. Apresentam-se também os bastidores da pesquisa, abordando todo o processo de levantamento de dados, as dificuldades vivenciadas no decorrer da pesquisa de campo e as mudanças necessárias para sua realização.

A quarta seção traz as análises feitas a partir dos dados levantados durante a investigação, apresentando a voz dos docentes do ensino fundamental I, como sujeitos ativos e reflexivos diante de suas práticas, envolvidos no processo de construção do conhecimento dos seus estudantes com dislexia. Para esta análise, a pesquisa teve como base o referencial teórico sistematizado previamente, o qual permitiu a análise de conteúdo de categorias definidas a partir das falas dos docentes (BARDIN, 1978).

Por fim, foram elaboradas considerações as quais, de acordo com os objetivos do trabalho, não têm intenção de emitir juízo de valor sobre as professoras participantes deste estudo, mas, sim, fazer reflexões sobre as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas pelas mesmas com os estudantes com o diagnóstico de dislexia.

A presente pesquisa não teve intenção de comparar, mas, sim, expor e analisar as falas que surgiram durante a entrevista. Enfim, a pesquisa teve o intuito de colocar o professor como sujeito reflexivo e ativo sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes diagnosticados com dislexia.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para um repensar das práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes diagnosticados com dislexia, possibilitando a (re) construção de estratégias de intervenção/mediação com vistas ao desenvolvimento da leitura e escrita por esses estudantes no contexto da escola.

## 1 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

*“Não basta saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder as experiências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.*

*Magda Soares, 2003*

A sociedade hoje se configura como grafocêntrica, exigindo do sujeito, além do conhecimento gráfico das letras e palavras, ou seja, alfabetização, que ele seja um indivíduo também letrado, isto é, que possa exercer as práticas sociais de leitura e escrita requeridas nos contextos sociais dos quais faz parte. (SOARES, 2003). Desta forma, a sociedade requer o desenvolvimento das competências de leitura e escrita pelos estudantes para que estes possam atuar em um contexto letrado de forma autônoma, como sujeitos ativos.

Para esse fim, a escola assume um papel de responsabilidade na construção e desenvolvimento das competências de leitura e escrita das crianças, pois é o espaço em que se deve realizar um trabalho sistemático, inicialmente no processo de alfabetização, e, paulatinamente contribuindo para o aperfeiçoamento da leitura. Assim, a escola contribui para a construção do domínio de uma prática leitora cuja finalidade não se esgota em si mesma, investindo em atividades de apropriação das operações de um código – a língua escrita, sem perder de vista a sua função social.

Lerner (2002, p.58) corrobora com esse entendimento ao dizer que a escola tem como propósito educativo, no ensino dessas competências, “incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores, ou seja, formar os alunos como cidadãos da cultura escrita”.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que devem sustentar o ensino da leitura e escrita, precisam ultrapassar o foco quase que exclusivo no trabalho com a gramática e/ou ortografia, o estudo gramatical e/ou ortográfico, visando um estudo que valorize as interpretações dos diversos sujeitos, a interação destes com o texto, fazendo-os refletir e posicionar-se criticamente sobre o texto a partir da sua realidade de mundo.

A questão da aprendizagem da leitura é a discussão dos meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento, pois, sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita, e desse modo, produzir, ele também, um conhecimento. (KLEIMAN, 1989, p.28)



Desta forma, a leitura e a escrita são eixos centrais para o desenvolvimento do indivíduo no mundo letrado. Pode-se, então, dizer que estas competências de leitura e escrita são indissociáveis, ou seja, devem ser trabalhadas conjuntamente, no intuito de construir um cidadão que leia, escreva e pense sobre tais atos.

Olson (1998, p. 75 *apud* LERNER, 2002, p.61) corrobora com essa compreensão quando se posiciona sobre tais competências afirmando que:

O domínio da escrita é uma condição social; quando lemos ou escrevemos um texto, participamos de uma “comunidade textual”, de um grupo de leitores que também escrevem e ouvem, que compartilham uma determinada maneira de ler e entender um *corpus* de textos. [...] Para dominar a escrita, não basta conhecer as palavras, é necessário aprender a compartilhar o discurso de alguma comunidade textual, o que implica saber quais são os textos importantes, como devem ser lidos ou interpretados, como devem ser aplicados na fala e na ação. [...] Pensamos no domínio da escrita como condição ao mesmo tempo cognitiva e social: a capacidade de participar ativamente em uma comunidade de leitores que concordam com certos princípios de leitura.

Pode-se concluir que é no espaço de aprendizado da leitura e da escrita que se consoma o domínio de tais atos, sendo estes passaportes para o ingresso do indivíduo na sociedade letrada em que vive. Por isso, as práticas pedagógicas devem estar sustentadas na concepção das práticas sociais de leitura e escrita, o que requer melhor compreensão sobre os processos de leitura e escrita, bem como a ressignificação das funções sociais de tais competências.

Nessa perspectiva, o presente capítulo tem o objetivo de tecer algumas considerações sobre a construção das competências de leitura e escrita, analisando-as enquanto processos aprendidos com o outro, com um par cultural, enfatizando a função social de tais competências numa sociedade letrada, refletindo sobre as práticas de leitura e escrita dentro do contexto escolar.

## 1.1 A LEITURA E A ESCRITA ENQUANTO PROCESSOS

Numa sociedade grafocêntrica, na qual os atores da escola estão inseridos, faz-se necessário compreender o que permeia o processo de construção da leitura e da escrita, suas funções e as habilidades necessárias para garantir tais competências.

Referindo-se ao processo de leitura, Sales e Corso (2009, p. 8) afirma que “a leitura é um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo”. O objetivo da

leitura em si nada mais é que a compreensão de um texto escrito. Para tanto, existe uma habilidade necessária e muito importante, habilidade essa que faz o estudante dividir palavras em segmentos separados da fala (PINHEIRO, 1994), definida como consciência fonológica ou processamento fonológico, a qual se aprimora com a aquisição da escrita.

Segundo Sales e Corso (2009, p. 78), a consciência fonológica

implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala, permitindo ao sujeito reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, bem como manipulá-las de forma deliberada. Estas unidades podem ser sílabas, palavras, frases, unidades intra-silábicas e fonemas.

Essa percepção consciente, sinalizada pelo autor, acerca das unidades da fala certamente favorece a construção da base alfabética e, conseqüentemente, o aprendizado da escrita. Por sua vez, para Fonseca (1994), a leitura envolve a decodificação de símbolos gráficos (grafemas-letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivos (fonemas) que lhes sobrepõem e lhes conferem um significado, implicando assim, dois grandes componentes ou funções que integram entre si, a decodificação e a compreensão. Sendo assim, para Fonseca (1994), o processo de leitura envolve as seguintes fases: 1. Decodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra/som) que se verifica no córtex visual; 2. Identificação visuoauditiva que se opera na área de associação visual; 3. Correspondência símbolo/som (grafema/fonema) que traduz o fundamento básico do alfabeto, ou seja, do código; 4. Integração visuoauditiva (visuofonética) por análise e síntese, isto é, quando se generaliza a correspondência letra-som; e, 5. Significação, envolvendo a compreensão através de um léxico, ou melhor, de um vocabulário funcional que dá sentido as palavras.

Em suma, a primeira tarefa intrínseca da leitura é perceber os símbolos escritos, ou seja, a leitura parte de um *imput* visual, pois num primeiro momento, o leitor deve perceber e identificar um conjunto de símbolos gráficos os quais é preciso decifrar para se poder chegar à captação da mensagem escrita (módulo perceptivo). Seguidamente, estas cadeias de símbolos dispostos de modo ordenado da esquerda para direita devem ser reconhecidas como palavras (módulo léxico), devendo ainda ocorrer a correspondência das relações entre as palavras, da sua ordem e da estrutura sintática subjacente (módulo sintático). Deve igualmente ocorrer a abstração do significado destes símbolos, ou seja, a integração do significado das frases como um todo e sua associação com a linguagem falada, tendo em conta as suas componentes semânticas (módulo semântico).

Como dito acima, o processamento fonológico aprimora-se a partir da aquisição da escrita. Então, a garantia de tal competência representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa, no que diz respeito à escrita. Pois, o sistema complexo de signos fornece novos instrumentos de pensamento, na medida em que aumenta a capacidade de memória e registro de informações. (MARTINS, 1991)

Sendo assim, com base em estudos recentes (FARIA, 1997; MARCUSCHI, 2004; MIRANDA, 2012) é possível afirmar que existe uma relação unilateral e, ao mesmo tempo, bidirecional entre a fala e a escrita, pois apresentam características próprias, distintas, porém, complementares.

Segundo Barthes e Marty (1987 *apud* MATENCIO 1994, p.32), a escrita se define por “uma relação não necessária com o oral, relação segundo a qual o signo escrito não tem integralmente origem na palavra ou no auditivo, traduzindo-a, mas, também, de maneira autônoma, no visual”. Nesta perspectiva, a fala é uma representação sonora, é a simbologia física do escutar, do ouvir e se constrói através da interlocução dos indivíduos. Já a escrita é representada por marcas em um espaço, sendo esta uma atividade percebida pela visão e possuindo, ainda, maior durabilidade e exigindo maior precisão que a fala. Entretanto, as duas são modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da Língua Portuguesa.

Lourdes e Matencio (2002) defendem que a escrita ultrapassa sua estruturação, e a análise da relação entre *como se escreve* e *o que se escreve*, demonstrando, entre outros pontos, a perspectiva de onde se enuncia a intencionalidade das formas escolhidas para enunciação.

Desse modo, pensar a escrita como símbolo gráfico com traçados específicos que delineiam a representação de algo expressado e/ou comunicado é pertinente para assimilação funcional da escrita, mas a escrita representa, também, a variabilidade do seu uso e funções em diferentes grupos sociais, pois a escrita serve ao trabalho intelectual, servindo tanto para o registro como para o estoque de informações (LOURDES & MATENCIO, 2002).

Não podemos desconsiderar que boa parte da sociedade desconhece as funções e usos da escrita e, por conta disso, não utiliza e não valoriza os modos de manifestação e circulação da escrita na vida social.

Para Demo (2006, p.31), escrever implica

habilidade motora da mão, transcrever sons, mas principalmente de comunicar-se com alguém que vai ler o que se deixou escrito. Está em jogo, para além do lado instrumental desta habilidade manual, a capacidade de expressar ideias e organizar o pensamento.

Desse modo, é importante frisar que a apropriação do sistema da escrita é um processo gradual e cada indivíduo terá seu próprio ritmo. Dessa forma, tomando a apropriação da escrita como um processo de análise e reflexão constante é possível afirmar que aprender a escrever e desenvolver a escrita significa cometer “erros” decorrentes de diferentes hipóteses lançadas sobre o material escrito (MASSI, 2007).

Para Emília Ferreiro (1995), a construção do conhecimento da leitura e escrita tem uma lógica individual, o que explica os diferentes ritmos de aprendizagem sobre essas competências. Para a autora, dentro da perspectiva construtivista/interacionista<sup>3</sup>, a criança constrói a linguagem escrita pensando e agindo conscientemente sobre a ela, realizando tentativas, cometendo “erros” e acertos até dominar o código linguístico, ultrapassando assim, os estágios evolutivos, denominados pela própria autora como: o pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Segundo Ferreiro (1995), o estágio pré-silábico envolve desde as tentativas dos estudantes no sentido de reproduzir os traços básicos da escrita com os quais eles se deparam no cotidiano, até a procura em combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que é capaz de reproduzir. Assim, esse estágio compreende desde a garatuja ou rabiscos iniciais até a utilização de letras aleatórias sem relação com os sons produzidos na fala. No estágio silábico, por sua vez, são feitas tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra. Nesse estágio, surge a chamada hipótese silábica, isto é, cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada, podendo ser usadas letras ou outro tipo de grafia. Já o estágio silábico-alfabético é marcado pela transição da hipótese silábica para a alfabética, onde o estudante começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não tenha se apropriado seguramente dessa forma de escrita. E, por fim, a autora fala do estágio alfabético no qual o estudante estabelece a relação grafema-fonema e já percebe a estrutura do sistema alfabético, embora ainda possa escrever não ortograficamente.

Ferreiro (1995) defende, então, que as dificuldades enfrentadas pela criança no decorrer desse processo evolutivo são dificuldades que dizem respeito à construção do sistema da escrita, acreditando que as crianças reinventam esse sistema, o que não é

---

<sup>3</sup> Na perspectiva epistemológica interacionista/ construtivista, o conhecimento é entendido como uma relação de interdependência entre o sujeito e seu meio. Tem um sentido de organização, estruturação e explicação a partir do experienciado. É construído a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, interagindo com ele, sendo as trocas sociais condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento. (SCHLEMMER, 2001)

reinventar as letras ou números, mas compreender o processo de construção e as regras de produção da própria escrita.

Ferreiro (1995, p.12) afirma que:

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação.

Partindo do pressuposto que a construção da escrita acontece em uma ordem sistematizada de representação, e, posteriormente, codificação da língua materna, pode-se averiguar que a escrita envolve um conjunto de habilidades desenvolvidas a fim de comunicar-se, expressar-se, simbolizar e organizar graficamente o pensamento, a ideia, além de valorizar o indivíduo perante a sociedade.

A linguagem escrita pode ser encontrada em todo o entorno dos sujeitos dada a sociedade letrada em que vive, como no outdoor, na propaganda de TV, no jornal, revista, nos espaços de compra e venda, na internet, etc. A sociedade está, portanto, cercada pelos símbolos gráficos que representam a escrita, os quais transmitem algo e são visualizados todos os dias. Com base nisso, pode-se conceber a produção textual como uma atividade social, “visto que se relaciona a objetivos específicos e a leitores/as determinados/as. Isto implica que o “*como*” e “*o que escrever*” está entrelaçado com o “*para que*” e o “*por que escrever*”” (FREIRE, s.a).

Entendendo que a linguagem escrita só se manifesta por meio de textos, no processo de ensino da escrita é importante deixar os aprendizes redigirem livremente sequências textuais utilizadas em seus contextos sociais para que, afastados de uma concepção mecânica acerca da escrita, possam manipular e buscar conscientemente a internalização da convenção ortográfica que regulamenta o seu uso social (MASSI, 2007).

Para tanto, o texto não é considerado como um produto e sim como um processo, que deve ter uma finalidade, objetivos claros e definidos, o qual deve ser valorizado e explorado por outrem, atendendo a sua função social. Portanto, a produção textual configura-se em levantamento de ideias, argumentações e reflexões, ou seja, mecanismos básicos da linguagem obtidos pela capacidade comunicativa.

Segundo Travaglia (1997, p. 83), as condições de produção textual referem-se:

(...) aquilo que o produtor do texto faz, como ele constitui e constrói o seu texto (que elementos linguísticos escolhe, as informações que seleciona e como os organiza no texto) (...) uma série de elementos presentes na situação de interação (...).

Durante a produção textual o sujeito aprendente lança mão de várias hipóteses e estratégias no que diz respeito à ortografia; a questões decorrentes da variação linguística; à segmentação de objetos escritos; e ao traçado de letras, a fim de apropriar-se da linguagem escrita convencional. Essas marcas apontam para a disponibilidade do aprendiz em trabalhar e manipular a escrita tornando explícita a relação sujeito-linguagem no processo de apropriação e uso da própria linguagem escrita, condição essa que contribui para o desenvolvimento de uma prática leitora.

## 1.2 CONCEPÇÕES ACERCA DA LEITURA

A leitura configura-se como uma ação humana que sofreu diversas modificações ao longo do processo histórico de criação da escrita. Durante a pré-história, o homem não lia palavras, mas imagens que objetivavam transmitir uma mensagem. Com o passar do tempo, a necessidade da criação de um código possibilitou a invenção da escrita, e a leitura desse novo código abriu possibilidades ainda maiores de comunicação e expressões artísticas e sociais. No entanto, embora a leitura tenha ganhado status de maior significação na sociedade letrada, ler nem sempre foi um direito assegurado a todos.

A não disseminação/democratização da leitura sempre foi uma forma de coerção social. De acordo com Lois (2001, p.35), “desde o tempo da colonização do Brasil a Corte Portuguesa controlava o que deveria ser lido, além de disseminar pela população uma ideologia que culminava num controle da massa.” Ou seja, tudo que era publicado passava pela inspeção dos poderosos.

Nesse mesmo contexto, a implantação das escolas brasileiras foi grande marco para o fortalecimento da leitura. Entretanto, o público ainda a ser atingido pertencia à classe social privilegiada. Dessa forma, nas escolas do Brasil, o processo e legitimação do que se devia e do que não se devia ler foi realizado principalmente por meio de circulação e recepção de livros didáticos e leituras literárias. A escola, embora seja um espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura, sofreu grande influência dos detentores do poder, os quais sempre restringiram a oferta de textos aos estudantes.

Na sociedade contemporânea, o acesso precário ao conteúdo veiculado através da oferta desses textos tem como responsável o chamado analfabetismo funcional<sup>4</sup>, relacionado

---

<sup>4</sup> Segundo Vera Masagão Ribeiro (2004, p. 10) “todos aqueles que tiveram acesso limitado à escolarização ou que têm um domínio limitado das habilidades de leitura e escrita”.

ao domínio limitado das competências de leitura e escrita (RIBEIRO, 2004). Esse é, portanto, um novo tipo de controle exercido por aqueles que detêm o poder, pois mantém boa parte da população na ignorância, impossibilitada de intervir de forma ativa na sociedade. Isso demonstra que a coerção produzida pelo não acesso à leitura ainda existe atualmente, mesmo que de forma sutil.

Para modificar esse quadro, autores como Kaufman (1995), Kleiman (1989), Freire (2005) defendem que a leitura ganha um novo papel na sociedade, como fonte de libertação e não de controle. Seguindo este pensamento, Demo (2006, p.53) afirma que “a leitura tem que ir além do texto, para dar sentido ao texto”.

Portanto, deve-se reconhecer que numa sociedade letrada a leitura é um instrumento que possibilita a construção da consciência social e política, da ação reflexiva e tomada de posições, além de, possibilitar a ampliação de conhecimentos e de aproximação dos leitores com a produção cultural. Nesse sentido, Zilberman e Silva (2004) ampliam a análise crítica acerca da intencionalidade da não democratização do acesso à leitura quando afirmam que “a leitura é compreendida como um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade”, ou seja, a leitura é instrumento de controle social, a qual colabora para as estruturas sociais e para a prevalência das relações de poder. Assim, não é difícil admitir o poder dual que a leitura pode assumir: poder de libertação, mas também poder de domínio e coerção.

A leitura pode, então, ser definida por vários conceitos, configurando-se como um ato processual, gradual e complexo, sendo preciso assegurar as habilidades necessárias para tal. Segundo Freire (2005, p. 17)

a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

Ou seja, a leitura não se revela apenas como um ato mecânico de ler, e sim, em decorrência da atribuição de significado que ocorre de acordo com o horizonte de experiência e expectativa de cada um ao realizar tal leitura. Nesse segundo acontece o posicionamento do leitor perante o mundo, existe um leitor efetivo, capaz de pensar a realidade e recriá-la a partir do lido.

Freire (2005, p. 23) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Portanto, segundo o autor, a leitura da realidade, do contexto social, colabora

significativamente para compreensão da leitura de textos impressos, ou seja, o conhecimento de mundo dará ao leitor uma possibilidade de diálogo entre o que é posto no papel e os saberes acumulados e vividos na vida cotidiana.

Este trabalho comunga com as ideias e concepções defendidas por Freire e reafirma que, estando em uma sociedade grafocêntrica, não se pode abrir mão do direito de apropriação das habilidades e conhecimentos necessários para construção da competência leitora, pois os sujeitos estão cercados de livros, textos, letras, escritas, enfim por um contexto letrado.

Ainda discorrendo sobre concepções acerca da leitura, Demo (2006, p.31) defende a ideia de que a leitura implica em um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicossociais que supõe a habilidade de decodificar palavras escritas para assim atingir a compreensão dos textos escritos. Entretanto, alguns autores (LERNER, 2002; KLEIMAN, 2008; e outros) consideram que a leitura não se resume apenas a decodificação das letras e ao conhecimento dessas, pois a leitura precisa envolver o decodificar, reter informações, compreender o texto, inferir com a realidade e construir significados. Soares (2003, p.32) corrobora com tal pressuposto, afirmando que:

Ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo: inclui entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, (...) e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

Percebe-se, então, que o ato de ler implica numa compreensão do texto a ser lido, onde o que prevalece é a interpretação. Assim, a leitura deve estabelecer uma relação mútua entre o leitor e o texto. Ler é, portanto, um ato de coautoria, cabendo ao leitor coloca-se na leitura, posiciona-se a favor ou contra, desconstruir e construir pensamentos, e formular hipóteses, tornando-se, assim, autônomo na apropriação do conhecimento.

Demo (2006, p.27) denomina esse ato leitor de “contraler”, no sentido de que este reestrutura as ideias e expectativas e reformula os horizontes da leitura. Reforça ainda esse conceito ao dizer que ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de “ler pelos olhos dos outros” (p. 51). Assim, a leitura proporciona ao indivíduo potencialidades políticas, sociais, morais construindo um cidadão ativo e reflexivo. Nesse caso, “ler nunca é qualquer coisa, porque estão em jogo horizontes infinitos de potencialidades” (COSTA, 2002, 68).



Mesmo que a leitura seja para não fazer nada posteriormente, ou seja, com objetivo meramente prazeroso, essa constitui-se em ato de reconstrução e construção de conhecimentos, confronto com a realidade e diálogo com o autor. Essa concepção é defendida também por Solé (1998, p.22), quando afirma que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto.

Buscando compreender o processo de compreensão leitora em estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, Pimentel (2002) apresenta três momentos evolutivos denominados como: decodificação, compreensão literal e compreensão de entrelinhas. Para essa autora, a decodificação acontece quando o leitor traduz o código escrito em código oral, sem garantir sentido e significado, isto é, sem entendimento do texto. Num segundo momento, a compreensão literal permite que o leitor garanta o sentido constituído pelo autor e consiga extrair as informações explícitas no texto, levando em conta a coerência do mesmo. O terceiro momento, denominado como compreensão de entrelinhas, o leitor consegue refletir sobre o texto, fazendo inferências sobre o que não está explícito.

Koch e Elias (2006), por sua vez, fazem analogia a três concepções pertinentes para compreender o desenvolvimento da leitura. As autoras acreditam que o processo psicolinguístico do ato de ler é tido com foco no autor, ou seja, fazem referência à leitura voltada inteiramente para a captação das ideias do autor, sem relação com as experiências do leitor. Outra perspectiva é a de foco no texto, a leitura voltada para a decodificação do texto, análise do texto pela sua linearidade, ou seja, “tudo está dito no dito”, diferenciando-se da primeira no que se refere ao sentido que o leitor atribui ao texto. E, por fim, abordam o foco na interação autor-texto-leitor, sendo, para elas, a leitura uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que leva em questão as experiências do leitor e exige deste muito mais que o conhecimento do código linguístico.

A terceira perspectiva em que o foco é na interação autor-texto-leitor coaduna com a fala de Demo (2006, p.60) de que:

ler é processo cumulativo, no sentido de que cada leitura nova funda-se em outras anteriores e as transcende. Importa a compreensão, para além do reconhecimento das palavras. Não se leem palavras, mas constroem-se significados, nelas, por elas e, sobretudo, além delas e apesar delas.

O leitor é quem constrói o significado do texto (SOLÉ, 1998, p.22). A partir da finalidade que o leitor estabelece e dos objetivos que ele traça são norteados o significado, a interpretação e a compreensão da leitura pelo indivíduo. Segundo Koch e Elias (2006, p. 19)

“são, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, [...] com maior interação ou com menor interação.”.

É perceptível que a discussão sobre leitura concentra-se, dentre outros, no processo psicolinguístico que se estende ao processo de interpretação, compreensão, análise, estabelecimento de relações com a realidade, experiências, conhecimentos do leitor.

Demo (2006, p. 68) corrobora com essa ideia ao dizer que, “a leitura depende do que o leitor já sabe, assim como depende, em sua qualidade, de saber ler desconstruindo e reconstruindo”. Essa compreensão do ato de ler como processo de interação e interlocução leitor-texto, assemelha a concepção defendida por Smith (1999, p.11) quando aborda o termo leitura significativa, posto que “essa supõe que o leitor relacione o que lê com o que já leu, para poder encontrar e gerar significado”. A prática da leitura com este propósito reforça o sentido social da leitura, o de interagir, atribuir sentido e posicionar-se, logo constituir-se sujeito.

A concepção de leitura defendida pelos autores aqui trabalhados destrói muros, rompe fronteiras entre o sujeito leitor e o mundo que o cerca, pois a partir da leitura, o leitor relaciona-se com o mundo, dialoga com o outro, consigo mesmo e com a sua realidade. Práticas ancoradas nesta perspectiva contribuem para minimizar o analfabetismo funcional tocado anteriormente e ressignificar a inserção social dos sujeitos na sociedade atual. Por isso, faz-se necessário entender que as práticas de leitura são importantes na escola porque elas são significativas, principalmente, fora da escola, como já defendeu Ferreiro (1995) em tantas discussões.

Diante das concepções abordadas, observa-se que a leitura e a escrita, ainda que vistas como atos de codificação e decodificação, constituem-se como um processo complexo que envolve várias habilidades. Pensar, porém, nessas competências visando à formação do sujeito crítico e reflexivo é um trabalho que deve ser mais intenso e contínuo para todas as crianças, especialmente para aquelas que trazem consigo o diagnóstico de dislexia.

### 1.3 PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

A leitura e a escrita constituem-se o centro das práticas pedagógicas em nossa cultura escolar, transformando-se em verdadeiros instrumentos para a promoção do aluno ou para legitimar o seu fracasso. Sabe-se, no entanto, que, em uma sociedade letrada, em que a escrita constituiu-se um fator de interação entre os sujeitos e a leitura uma forma eficaz de entendimento do mundo. É importante que as instituições escolares percebam que tais

competências devem ser desenvolvidas no espaço escolar não como elementos de repressão, mas como forma de garantir um desenvolvimento sociocultural e cognitivo do sujeito aprendiz (BAZERMAN, 2007).

Assim, a escola, como agente mediadora das práticas letradas entre o sujeito e o meio social, deve instaurar novas funções ao ato de ler e escrever que ultrapasse a aquisição do código alfabético baseada num fim em si mesma, ou seja, na aquisição de forma automatizada, consistindo, geralmente, na decodificação de signos.

Nesse sentido, a autora Magda Soares (2003, p.73) afirma que

o sujeito que aprende a ler e a escrever atua “com” e “sobre” a língua escrita, tentando compreender o sistema de escrita, levantando hipóteses, interagindo com o outro, argumentando com base na suposição das regularidades existentes nesse sistema de escrita.

Em paralelo aos ideais de Soares (2003) embasados por Ferreiro (1995), conforme mencionado, existe a Teoria Cognitiva que se traduz como um ramo da neurolinguística e acredita que alfabetizar é ensinar os segredos do código alfabético e a aquisição da consciência fonêmica (associação entre sons e palavras). Assim, defende-se que, para que haja compreensão do texto, o leitor precisa, primeiramente, decodificar, sendo a compreensão um processo que se adquire após a alfabetização/ decodificação, quando o leitor já domina o código.

Para os teóricos cognitivistas, o desenvolvimento da consciência fonêmica necessita da introdução formal a um sistema de escrita alfabético (MORAIS, 1995). Assim, defende-se que o código alfabético e a consciência fonêmica precisam ser ensinados pelo professor através de um ensino sistemático, diretivo e metódico, que leve o estudante à compreensão do sistema de escrita. Moraes (1995, p.75) corrobora com essa defesa ao dizer que, “para a consciência de fonemas são necessárias instruções expressas sobre a estrutura da escrita alfabética, no intuito de familiarizar a criança com o mapeamento que esta escrita faz dos sons da fala”.

Observa-se então que apesar de divergentes, quanto a aspectos como o ensino da leitura e escrita, o Construtivismo e a Teoria Cognitiva têm o mesmo objetivo: favorecer o desenvolvimento das competências de leitura e escrita entre os estudantes aprendentes. Por isso, o professor precisa conhecer a epistemologia do ato de ler de modo a ter clareza sobre a concepção dos processos de construção de tais competências que subsidiará as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

Porém, tem-se claro que o ambiente escolar é formado por estudantes com especificidades e formas de aprendizados diferentes, não existe uma sala de aula homogênea, então não é possível tratar todos os conhecimentos como se fossem únicos, pois cada aluno tem seu tempo, facilidade e dificuldade, enfim, o modo de aprendizado é individual.

Diante do exposto, embora este trabalho comungue com os ideais de Ferreiro (1995), acredita-se que é importante para o docente que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental ter conhecimento dos lastros teóricos norteadores dos processos de leitura e escrita com vistas a construir uma ação pedagógica assertiva, pois não existe uma receita, algo pronto que seja garantia de sucesso ou que funcione igualmente para aprendizagem de todos os estudantes.

Defende-se neste trabalho que o papel da escola é alfabetizar os alunos num contexto letrado, levando em conta as práticas sociais de leitura e de escrita em suas vidas cotidianas, realizadas dentro e fora do ambiente escolar. Portanto, afirma-se que a construção dessas competências é importante para inserção do indivíduo no meio social e serve como mola propulsora para o desenvolvimento de outras capacidades cognitivas. Sendo assim, a escola tem como propósito educativo no ensino dessas competências “incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores, ou seja, formar os alunos como cidadãos da cultura escrita” (LERNER, 2002, p.58).

A educação, por sua vez, é um meio eficaz para o desenvolvimento da cidadania, pois desperta o indivíduo para as reflexões sobre o seu meio a fim de formar um sujeito ativo e participante da vida social. É através do ensino da leitura e da escrita que o sujeito torna-se mais hábil e capaz de lidar com as demandas do seu entorno.

Por isso, a escola deve realizar o trabalho sistemático de ensino das competências de leitura e escrita, sem perder de vista a funcionalidade social dessas práticas. Ou seja, a escola precisa realizar um trabalho pedagógico tendo as práticas sociais de leitura e escrita como objeto de ensino, compreendendo as razões que levam as pessoas a ler e escrever.

Nesse sentido, as práticas que devem sustentar o ensino da leitura e escrita precisam ultrapassar o trabalho com a gramática e/ou ortografia, realização de leituras soltas e sem sentido. Devem, contudo, visar um estudo que valorize as interpretações dos diversos sujeitos, a interação destes com o texto, fazendo-os refletir e posicionar-se criticamente sobre o texto a partir da sua realidade, de seu mundo.

Barbosa (1994, p.28) é pertinente ao dizer que:

A questão da aprendizagem da leitura é a discussão dos meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento, pois, sabendo ler, ele se torna

capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita, e desse modo, produzir, ele também, um conhecimento.

Desta forma, a leitura e a escrita são eixos centrais para o desenvolvimento do indivíduo letrado. Pode-se dizer que estas habilidades são indissociáveis, ou seja, devem ser trabalhadas em paralelo, no intuito de construir um cidadão que leia, escreva e pense sobre tais atos.

Conclui-se, então, que é no espaço escolar de aprendizado da leitura e da escrita que se consuma o domínio de tais atos, sendo estes considerados passaportes para o ingresso do indivíduo na sociedade letrada em que vive. Esse aprendizado “permite às pessoas estar aqui e em outro lugar, neste tempo e em outros tempos. A letra é um meio de transporte, tem a essência da viagem [...]” (LACERDA, 2005 *apud* MATENCIO, 1994, p.70).

A construção e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita são exigências legais e asseguradas por documentos que defendem o trabalho da leitura e escrita dentro da escola numa perspectiva que insira efetivamente os sujeitos no meio social. Dentre estes instrumentos legais podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (9.394/96), cujo artigo 32, inciso I defende:

Art. 32 – O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:  
I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, a escrita e do cálculo;

Outro documento de grande relevância na orientação das práticas escolares são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), em que se afirma que a leitura possui uma função de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que a partir do desenvolvimento da sua competência leitora esse aluno poderá tornar-se proficiente em todas as disciplinas. Segundo as orientações do PCN:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1998, p. 15).

A partir do exposto, é perceptível que mais uma vez recai sobre a escola o papel de formar o cidadão leitor. “Esta deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores.” (BRASIL, 1998, p.15) Desta forma, “se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola (...)” (BRASIL, 1998, p.15).

Pensando na sociedade grafocêntrica e na necessidade da escola formar cidadãos leitores, esta pesquisa, especificamente, busca conhecer as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas com os estudantes diagnosticados com dislexia, visto que a dislexia é definida como uma dificuldade na aprendizagem de ler e implica diretamente na escrita dos estudantes com tal diagnóstico.

## 2 A DISLEXIA EM FOCO

*Existem infinitos modos de pensar, agir, reagir, sentir, expressar emoções e sentimentos, se comportar, aprender, lidar com saberes já constituídos. Esses modos constituem um continuum, todos eles caracterizando a diversidade entre seres humanos, que nos constitui indivíduos, sujeitos.*

*Moysés e Collares, 1992*

Este capítulo tem como propósito apresentar discussões acerca da construção histórica do(s) conceito(s) atribuídos a dislexia, bem como apontar as críticas que são feitas sobre a sua (in) definição e por fim, analisar as manifestações da dislexia dentro do âmbito escolar pensando em possibilidades e estratégias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de leitura e escrita com as crianças que são diagnosticadas com dislexia.

### 2.1 UM PANORAMA HISTÓRICO SOBRE O CONCEITO DE DISLEXIA

A dislexia tem sido o transtorno específico de aprendizagem mais falado e mais diagnosticado nos dias atuais, sendo a alteração mais conhecida e a mais tratada na bibliografia (DÍAZ, 2011, p 301). Entretanto, em meio a tamanha repercussão teórica existe uma divergência explicativa que permeia a definição da dislexia, ora apresentada como dificuldade da aprendizagem da leitura, e ora apresentada como dificuldade da leitura. Como diz Huel e Estienne (2001 *apud* DÍAZ, 2011, p. 302), “Paradoxalmente, apesar de tudo o que tem sido escrito, o principal debate sobre a dislexia continua sendo sua definição, sua própria existência [...]”.

Segundo Massi (2007) e Moysés e Collares (1992), as discussões em torno da dislexia surgem desde o final do século XIX, após a institucionalização do ensino, quando surgem na França, escolas públicas, obrigatórias e formalmente organizadas (MASSI, 2007). No mesmo fragmento cronológico, os autores Grégoire e Piérart (1997) são mais precisos em afirmar que as discussões sobre o campo dos distúrbios de leitura na criança, ou da “dislexia”, foram alvos das abordagens teóricas, sobretudo entre os anos de 1950 e 1970.

Foi no contexto afasiológico, no final do século XIX, que se buscava, através de avaliações específicas, identificar as alterações na fluência do discurso, na formulação e compreensão da linguagem, produzindo-se a descoberta dos distúrbios de leitura através de estudos realizados com pacientes que sofreram lesões cerebrais quando comparados com

outros pacientes com dificuldades para aprender a ler e a escrever que não apresentavam lesões. Essa descoberta suscitou discussões em torno de tais dificuldades, as quais foram denominadas inicialmente por Kussmaul (1877) como “cegueira verbal” e em seguida, estudos mais aprofundados desenvolvidos por Hinshelwood (1896), Morgan (1896) e Kerr (1897) definiram os distúrbios de leitura da criança como “cegueira verbal congênita”, o que seria um distúrbio de leitura provocado por um defeito genético.

James Hinshelwood, em 1917, buscou analisar e explicar em detalhes os sintomas dessa dita “doença” para que pudesse ser colocada sob “bases científicas”, de modo a se construir a maneira correta de ensinar as crianças em situação de cegueira verbal. (COLES, 1987). Entretanto, essa concepção de que alterações orgânicas e/ou genéticas impedem a aprendizagem da leitura não obteve explicações plausíveis, o que não gerou repercussão no campo da medicina.

Os estudos descritos por Hinshelwood foram, então, superados pela especulação do neurologista americano Strauss, em 1918, de que esse distúrbio estivesse relacionado à existência de uma lesão cerebral suficiente para comprometer exclusivamente o comportamento e/ou a aprendizagem, denominada então, de lesão cerebral mínima. Para Strauss, algumas pessoas sobreviviam a doenças neurológicas com sequelas de alterações de comportamento. Porém, tal concepção não teve reconhecimento científico, nem ao menos, social.

Ainda sobre as discussões acerca da “cegueira verbal congênita” o neurologista americano Samuel T. Orton, em 1937, atacou tais estudos, afirmando que os distúrbios de leitura da criança diferem fundamentalmente dos distúrbios de leitura adquiridos e manifestados pelos adultos, mesmo se os sintomas se assemelhem. Segundo o autor, no primeiro caso, os distúrbios de leitura seriam causados pela falência em estabelecer a dominância da linguagem para o hemisfério esquerdo, ou seja, durante a leitura, os impulsos nervosos produziram registros linguísticos igualmente em ambos os hemisférios cerebrais, ao invés de, predominantemente, no dominante para linguagem. De maneira simplificada este processo resultaria em uma leitura ao contrário, por exemplo, a pessoa leria ROMA ao invés de ler AMOR. (BRAGA, 2011).

A esta falência na dominância da linguagem o neurologista Orton (1937) denominou de doença da strephosymbolia, uma leitura especular em decorrência de uma confusão de símbolos, desconstruindo assim, a nomenclatura de cegueira verbal congênita. Orton foi, então, conhecido como um dos iniciadores dos estudos sobre as alterações na leitura-escrita



(DÍAZ, 2011) e foi o primeiro a desenvolver a ideia de que é possível tratar os distúrbios de leitura da criança.

Autores como Díaz (2011) defendem que as discussões históricas sobre as dificuldades de leitura devem iniciar a partir dos estudos feitos por Orton, já que “seus trabalhos deram um grande impulso ao determinismo cerebral das dislexias em particular, opondo-se ao determinismo extracerebral em suas causas.” (p. 305).

Já para os autores Grégoire e Piérart (1997), mesmo que os estudos e pesquisas da neurologia tenham avançado mostrando a inexatidão do modelo de avaliação proposto por Orton (1937), muitas correntes teóricas na prática do exame do disléxico, utilizam de instrumentos apontados por Orton para a realização do diagnóstico de dislexia.

As autoras Moysés e Collares (2010, p.35), mesmo criticando a ausência de comprovação científica da teoria de Orton, afirmam que a leitura especular definida pelo neurologista é apresentada até hoje como um dos principais sintomas e critérios diagnósticos da dislexia.

Os autores Gegóire e Piérart (1997, p24) afirmam que, durante o período de 1950-1970, o estudo que buscava a causa da dislexia se diferenciou em

três tipos de explicações teóricas: a das lesões cerebrais mínimas, que cedeu lugar rapidamente à de uma disfunção cerebral mínima; a da origem hereditária dos distúrbios de leitura; e aquela de um atraso de maturação cerebral.

Dessa forma, o conceito de dislexia tornou-se progressivamente desacreditado, à medida que os estudos da abordagem instrumental ou cognitivista foram ganhando grande condução às conclusões das pesquisas metodológicas realizadas. Tal abordagem abandonou a patologização das particularidades consideradas típicas da dislexia, defendidas na abordagem organicista relatada até aqui, pois, não tinha a intenção de agregar pressupostos exclusivamente organicistas.

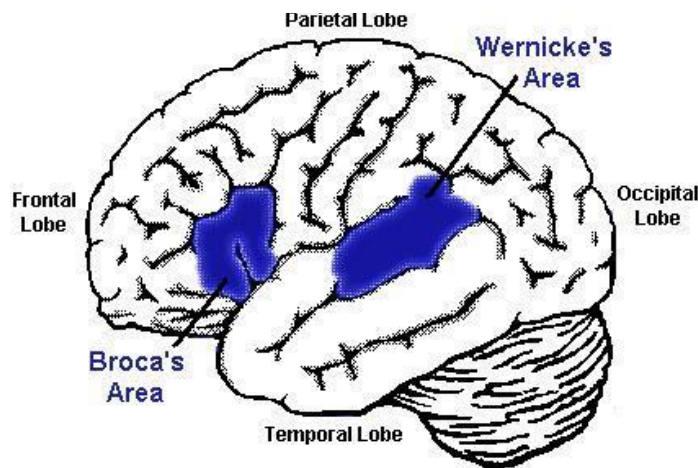
Na abordagem instrumental ou cognitivista, os termos “disfunção” e “imaturidade” passaram a ganhar grande destaque, com a função de contrapor à noção de lesão e malformação cerebral, pautando-se na defesa de que deficiências cognitivas, decorrentes de disfunções cerebrais, seriam tomadas como causa da dita dislexia. Diagnosticada então, com base em três critérios: nível de leitura oral da criança e seu nível ortográfico, a presença de erros considerados típicos da “dislexia-disortografia” e os resultados dos testes instrumentais. (GRÉGOIRE; PIÉRART, 1997).

As autoras Moysés e Collares (2010) destacam o ano de 1962 como marco para a nova conceituação da dislexia, pois neste ano foi realizado em Oxford um Workshop Internacional, reunindo equipes de pesquisa que se dedicavam a encontrar a lesão preconizada por Strauss. Porém, através de tais estudos e discussões foi derrubada a existência de uma lesão no cérebro por uma ascensão da concepção de uma disfunção cerebral que ocasionasse o distúrbio de leitura. Estabelece-se, então, a denominada Disfunção Cerebral Mínima (DCM).

Acompanhada dessa abordagem instrumental ou cognitivista, surgem propostas taxonômicas diversas a fim de definir a dislexia, podendo ser destacados aqui autores como Boder (1971), Mykelebust (s.a), Seron, Feyereisen (1982) que dividem a dislexia em subtipos.

Então, os conceitos abordados inicialmente, de cegueira verbal congênita e de lesão cerebral mínima, confluem e se fundem em um só conceito, ou seja, ao se diagnosticar dislexia específica de evolução o diagnóstico de DCM estaria automaticamente feito. Tal disfunção afeta principalmente o processamento fonológico realizado no hemisfério esquerdo no setor perisilviano do lobo temporal, comprometendo as áreas de Broca e de Wernicke. (DÍAZ,2011).

**Figura 1. Áreas do cérebro responsáveis pela linguagem**



Fonte: [www.fc.unesp.br](http://www.fc.unesp.br)

De forma geral, determinados estudos (DOCKRELL, 2000; LYON; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003) tem apontado que os déficits das crianças disléxicas encontram-se no processamento fonológico da linguagem, ou seja, nas operações mentais dos indivíduos que fazem uso da estrutura fonológica ou sonora da linguagem oral quando estão aprendendo como decodificar a linguagem escrita. (ELLIS, 1995).

No que diz respeito à referência a dislexia como um transtorno específico relacionado à evolução ou desenvolvimento do indivíduo, o autor Spinelli (1979, p.48) levanta a discussão ao dizer que o termo específico

é empregado para enfatizar as manifestações preponderantes de um quadro clínico e também para acrescentar o que a inabilidade em questão é atribuível a uma perturbação do funcionamento neurológico, de origem presumidamente genética.

Por isto, recentemente, a denominação “dislexia específica de evolução” foi transformada em “dislexia de desenvolvimento”, para deixar claro que se trata de uma manifestação que surge no decorrer do desenvolvimento da pessoa e não secundariamente a alguma doença neurológica (dislexia adquirida) que interrompa, ou mesmo reverta, o domínio já estabelecido da linguagem escrita (MOYSÉS; COLLARES, 2010).

Capovilla et al (2004, p.55) reforçam tal entendimento quando dizem que

As dislexias podem ser divididas em dislexias adquiridas e dislexias do desenvolvimento. Nas dislexias adquiridas, a perda da habilidade da leitura é devida a uma lesão cerebral específica e ocorre após o domínio da leitura pelo indivíduo. Nas dislexias do desenvolvimento, ao contrário, não há uma lesão evidente, e a dificuldade já surge durante a aquisição da leitura pela criança.

Diante do processo evolutivo da conceituação da dislexia apresentado até aqui, observa-se o crescimento dos estudos e relatos que dão consistência à informação de que a dislexia tem caráter eminentemente orgânico ou funcional, voltadas para as características intrínsecas do sujeito. Porém, o que se pode destacar no meio desta vasta discussão é que existam quadros explicativos hipotéticos e divergentes entre si. Ou seja, no plano teórico, o conceito de “dislexia” fragmentou-se, dando origem a uma série de abordagens.

Existe uma gama de discussões nos dias atuais, abrangendo aquelas que defendem as manifestações neurológicas e funcionais da dislexia, como também as linhas que criticam tanto a sua (in)definição teórica quanto a sua falta de fundamentação enquanto fator patológico, dissociado do contexto educacional e social do sujeito.

Como fonte de discussão que embasam tais teorias, serão apresentadas as definições dadas à dislexia por alguns órgãos oficiais nacionais e internacionais, bem como documentos que apresentam tal tema, como: World Federation of Neurology, na Europa; International Dyslexia Association<sup>5</sup>, organização norte-americana; Associação Brasileira de Dislexia

---

<sup>5</sup> International Dyslexia Association é a mais antiga organização norte-americana que se dedica ao tema. Fundada em 1949, em memória ao neurologista Samuel Orton.

(ABD)<sup>6</sup>, no Brasil; e, os manuais de classificação e codificação de doenças, através da Classificação Internacional de Doenças (CID-10<sup>a</sup>) e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV).

A World Federation of Neurology, na Europa, definiu a dislexia como um transtorno da aprendizagem da língua escrita que ocorre, apesar de uma inteligência normal, da ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de instrução escolar considerada adequada e de oportunidades socioculturais suficientes.

Em 1994, foi divulgada pela International Dyslexia Association, uma definição da dislexia utilizada por um longo período:

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

Dentre muitas discussões que norteiam a conceituação ou a (in) definição por tais órgãos, isto é, por essas definições não serem explicativas o suficiente para caracterizar a dislexia, houve a necessidade de uma nova explicação do que se trata esse transtorno.

Dessa forma, a definição mais recente da dislexia, oficialmente aceita pelos autores que defendem sua existência e pelos órgãos e associações que congregam em torno dela, se explicita na conceituação trazida pela Associação Brasileira de Dislexia, desde o ano de 2003:

Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária.

Apesar deste trabalho comungar com esse último conceito, pode-se refletir com o fato de que a dislexia, mesmo reconhecida como dificuldade ou distúrbio, não deixa de ser considerada como fator patológico, ou seja, orgânico e inerente ao biológico da criança. Dessa forma, os manuais de classificação e codificação de doenças não podem eximir-se de classificar e caracterizar a referida “doença”.

---

<sup>6</sup> Associação Brasileira de Dislexia é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, fundada em 1983, filiada à International Dyslexia Association em 2001.

Para a Classificação de Transtornos e de Comportamento da CID 10, a dislexia se caracteriza por:

[...] Um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades da leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. [...]

Para a tal classificação, a dislexia é tomada como uma entidade nosográfica, ou seja, patológica, categorizada como um transtorno que se caracteriza em função de dois critérios: transtorno específico, caracterizando-se como Disfunção Cerebral Mínima (DCM); e, apresentada como transtorno de desenvolvimento, relacionando-a com o processo de apropriação da leitura e escrita, originando a terminologia dislexia do desenvolvimento.

Entretanto, sobrepondo tais critérios, Massi (2007, p.49) afirma que esse sistema oficial de classificação de doenças propaga a noção de que mecanismos próprios da construção da escrita podem ser patologizados. Por isso, é necessário ter clareza dos sinais da própria construção da escrita e os sinais que apontam a existência da dislexia, que apesar de se confundirem, apresentam condições opostas.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV) reconhece a dislexia como uma dificuldade de leitura e de escrita especificamente relacionada à infância e a adolescência, considerando-a no âmbito dos transtornos de aprendizagem e explicando-a como consequência de anormalidades subjacentes (sintomas) ao processamento fonológico (codificação e decodificação).

Massi (2007, p.50) critica esses manuais de diagnóstico ao dizer que os mesmos favorecem a divulgação e o uso de uma nomenclatura patológica, ou seja, citam a dislexia e a aceitam como uma patologia que se apresenta assim que o aluno começa a ler e a escrever, o que, na visão da autora, contribui para afirmar a existência da dislexia. Entretanto, entende-se neste trabalho que a dislexia existe e que afeta o aprendizado da leitura e escrita nos estudantes que estão em processo de desenvolvimento de tais competências.

Alguns teóricos, como a própria Massi (2007) e Moysés e Collares (1992), apontam que o reforço de tal propagação patológica acontece devido ao fato da área educacional sofrer uma grande influência da área da saúde, citando o trabalho realizado por equipes multidisciplinares, das mais diversas áreas, como: fonoaudiologia, neurologia, neuropediatria, psicologia, psiquiatria, que trabalham com as dificuldades de aprendizagem e focam a atenção no sujeito, perdendo de vista o processo de escolarização do mesmo.

Nessa perspectiva, defende-se, portanto, que existe no âmbito educacional uma incorporação de profissionais da área da saúde chamados para contribuir com o processo de aprendizagem dos sujeitos que apresentam alguma dificuldade, buscando minimizar os efeitos da não-aprendizagem através de uma prática biologizadora. Tais profissionais centram seu olhar apenas no sujeito e seus sintomas, perdendo de vista o processo de formação do mesmo.

No que diz respeito à dislexia, os profissionais da saúde buscam, assim, responder uma demanda que surge dentro das instituições escolares, relacionada à dificuldade desse estudante no que diz respeito à leitura e a escrita, sem fazer referência nos seus estudos, sobre o processo de construção de leitura e escrita inerente ao desenvolvimento da criança, sem se aproximar da realidade de tal sujeito, do seu contexto social, da sua vivência escolar.

Existe uma grande crítica, principalmente das autoras citadas, ao enfoque dado na abordagem orgânica em identificar e/ou tratar as causas e sintomas da dislexia. Ou seja, defendem que qualquer dificuldade ligada à criança acerca da leitura e implicações na escrita é reduzida a um problema de funcionamento cerebral, ignorando-se todo o contexto e a construção social que essa atividade envolve. Massi (2007, p. 28) garante assim, que um dos problemas que norteiam a questão da dislexia hoje é o fato de:

Tornar-se um problema orgânico, uma lesão cerebral, como parâmetro para classificar e definir situações que dizem respeito a aspectos sociais, econômicos e culturais, refletidos no sistema escolar.

Dentro desse contexto, cabe aqui ressaltar que mesmo que o transtorno da dislexia seja considerado de origem neuropsicológica, não se deve perder de vista todo o processo de escolarização do sujeito que é diagnosticado com a dislexia, pois existem fatores externos que podem contribuir para o agravamento do mesmo, como: a realidade social, práticas ineficazes do professor, relações professor-aluno, aluno-aluno, família-escola, enfim, fatores esses que merecem maior atenção pelos profissionais envolvidos com a educação de forma direta e indireta.

Apoiados pelos referenciais de Díaz (2011) e Capovilla (2004) entende-se, portanto, neste trabalho a dislexia como um transtorno específico de leitura, de ordem neuropsicológica, caracterizada pela Disfunção Cerebral Mínima (DCM) no processamento fonológico da linguagem, que pode ser diagnosticada no processo de escolarização do sujeito e minimizada no decorrer das intervenções e práticas direcionadas para o mesmo. Por isso, se faz relevante a proposição de estudos sobre a prática pedagógica de leitura e escrita desenvolvidas com tais sujeitos no contexto escolar.

### 2.3 ESTUDANTES COM DISLEXIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Na atual realidade educacional, pode-se verificar um número grande e crescente de escolares que apresentam, em algum nível, dificuldades na aprendizagem, não conseguindo realizar de maneira satisfatória atividades de leitura, escrita e/ou raciocínio lógico-matemático, entre outras habilidades exigidas no contexto escolar. (CAPELLINI; BUTARELLI; GERMANO, 2010). Por isso, uma atenção maior deve-se ser voltada para as crianças que apresentam tais dificuldades, pois tais sinais podem refletir um transtorno de aprendizagem, como o caso da dislexia.

O documento do MEC – *Ensino fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação*, que garante a ampliação desse nível de ensino para nove anos de duração com início aos 6 anos de idade, ao referir-se às metas do ensino fundamental I defende que o “primeiro ano não constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento” e que “a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental”, mas, “os três anos iniciais, organizados em ciclo, são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento”, entendendo assim, que “a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2006, p.23). Como a dislexia é um transtorno ligado ao processamento fonológico, que compromete a leitura e a escrita, compreende-se, então, que a dislexia é normalmente identificada e diagnosticada nos primeiros anos do ensino fundamental, o primeiro ciclo, onde, de fato, deve ocorrer a alfabetização e onde se revela com maior intensidade, as manifestações da dislexia.

As manifestações da dislexia costumam revelar-se durante o processo de alfabetização do sujeito, pois esta é a fase em que deve ser trabalhada de forma mais pontual as habilidades relacionadas ao ato de ler e escrever. A dislexia é tida como um transtorno específico de leitura que compromete as habilidades próprias da escrita, ou seja, “o indivíduo é capaz de compreender a informação quando a ouve, mas não quando a lê.” (CAPOVILLA et al, 2004).

Nesse contexto, torna-se necessário considerar a afirmação de Massi (2007, p.11) de que a “dislexia é um fenômeno que tem centralizado atenções no contexto educacional, e, nas últimas décadas, vem ganhando *status* como um dos distúrbios de aprendizagem que mais acomete crianças em fase escolar”.

Diante, portanto, do reconhecimento da crítica sobre a disseminação desse diagnóstico e da exigência da necessidade de que os educadores estabeleçam um nível de

compreensão maior acerca dos possíveis “sintomas disléxicos”, de modo que os mesmos não se confundam com o próprio processo de desenvolvimento da escrita ou com utilização de metodologias ineficazes no processo de alfabetização, considera-se importante listar algumas manifestações disléxicas, conforme apresentado por Cuba dos Santos (1987), Ellis (1995), Ianhez e Nico (2002) e Associação Brasileira de Dislexia (2006):

- Dificuldades na leitura de palavras não familiares ou de não palavras;
- Leitura silábica, sem síntese de palavras, a exemplo de commigo ao invés de comigo.
- Trocas de fonemas e grafemas, por exemplo, moto ao invés de modo;
- Alteração na ordem das letras ou sílabas, a exemplo de adezo ao invés de azedo;
- Omissões e acréscimos de letras, por exemplo, ecola ao invés de escola, neim ao invés de nem;
- Trocas de palavras por outras semelhantes, tomando o exemplo de infâmia ao invés de infância;
- Aglutinações e fragmentações inadequadas de vocábulos, por exemplo, fazerisso ao invés de fazer isso; em quanto ao invés de enquanto.

Ressalte-se que tais manifestações também podem ser encontradas em crianças que estão em processo de apropriação da escrita. Por isso, antes de tomar as manifestações elencadas como fatores patológicos, é preciso ter um olhar sensível as tais manifestações para não realizar rotulações precipitadas ao invés de diagnósticos. Autores como Bakhtin (1992) e Franchi (1992) afirmam que o sujeito, durante o processo de apropriação da linguagem escrita, constrói e reconstrói a escrita através de estratégias, muitas vezes episódicas, para usar o objeto escrito.

Da mesma maneira que as crianças sem a dislexia, que estão aprendendo a ler, têm dificuldades em compreender os textos, porque seus procedimentos de acesso ao léxico e os recursos da memória de trabalho são ineficientes, ficando, então, afetada a qualidade da compreensão, (PERFETTI, 1985) as crianças diagnosticadas com dislexia também sofrem tais ineficiências. Entretanto, as primeiras crianças ultrapassam essa fase inicial, garantindo uma leitura hábil, mas o disléxico terá um comprometimento no desenvolvimento da competência fonológica.

Dessa forma, é necessário ter conhecimento do próprio processamento fonológico, (SHANKWEILLER, CRAIN, BRADY e MACARUSO, 1992; LECOCQ, 1992; GOMBERT,



2003), como também, do processo ou estágios de construção da escrita<sup>7</sup> segundo a teoria de Ferreiro e Teberosky (1995); do conhecimento linguístico<sup>8</sup> discutido por Cagliari (1998); e das estratégias<sup>9</sup> de leitura apresentadas por Solé (1998). Tais autores desenvolveram estudos sobre as competências de leitura e escrita, pensando e apontando “erros” que fazem parte do processo de “construção e reconstrução” das crianças, constituindo-se como estratégias cognitivas inerentes ao próprio processo de apropriação.

Durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoram o fato de que “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re) constrói ao começar a escrever/ler. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p.16)

Entretanto, mesmo que os ditos “desvios”, “inadequações” e “erros”, apresentados pelos aprendizes da leitura e da escrita, tenham caráter de processo de apropriação da escrita e do uso da mesma, devem ser analisados criteriosamente a recorrência, retrocessos ou falta de avanços dos mesmos, pois podem apontar para uma possível dislexia. Do contrário, a falta de diagnóstico da dislexia na infância pode aumentar a possibilidade das crianças desenvolverem problemas sociais e emocionais como a baixa autoestima, a culpa e a depressão, decorrentes de uma vida escolar frustrante, pois podem ser rotulados como “burros”, “lentos”, “atrasados” devido a sua especificidade nessa aprendizagem.

Uma pesquisa realizada por Wadlington e Wadlington (2004), evidencia que as escolas não consideram a dislexia algo importante, por não terem condições a atender às necessidades desses alunos. Por conta disso, não é raro escutar professores relatando a presença de alunos, já em séries avançadas do ensino fundamental I ou até fundamental II, que não conseguem ler adequadamente e muito menos compreender textos de instruções simples, excetuando-se os casos de inadequação metodológica no ensino da leitura e escrita. Portanto, os professores do ensino fundamental I precisam se conscientizar de que são os mediadores na conquista da compreensão leitora e do uso da escrita de forma eficaz pela criança.

---

<sup>7</sup> Conforme construção da escrita defendida por Ferreiro (1995) presente na página 19 do trabalho.

<sup>8</sup> A linguística é a ciência que estuda a linguagem humana e as línguas em particular. Cagliari (1994, p. 64) afirma que “é preciso que o professor tenha domínio linguístico para ensinar a leitura e escrita dos estudantes.”

<sup>9</sup> Para Isabel Solé (1988), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente e constituem-se em seleção, antecipação, inferência e verificação.

Para Dockrell (2000, p. 85), a leitura envolve dois processos fundamentais, a decodificação e a compreensão, como podemos perceber na sua fala:

A leitura consiste em um complexo conjunto de habilidades que incluem: o reconhecimento de palavras impressas, determinação do significado de palavras e frases e coordenação desses significados dentro do contexto geral do tema.

Decodificar significa possuir a capacidade tanto para identificar cada palavra com uma forma ortográfica com significado, como para atribuir uma pronúncia, ou seja, o indivíduo para poder decodificar com êxito tem de entender como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquirir os procedimentos de leitura de palavras.

A decodificação é, pois, “um dos amplos processos da leitura, sendo definida como o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da ativação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente”. (CRUZ, 2007; CITOLER, 1996). A decodificação torna-se, pois, a primeira habilidade a ser desenvolvida para a construção da competência leitora.

Entende-se que o processo de decodificação implica em dois principais processos: o visual e o fonológico. O visual inclui as seguintes habilidades: discriminação, diferenciação figura-fundo, capacidade de reter sequências, capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total. E, no processo fonológico são as habilidades de: discriminação de sons, diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, memorização correta dos sons, sequência dos sons na ordem adequada e a análise e síntese de sons na formação de palavras (CASAS, 1988).

Nesse sentido, o processo de decodificação da leitura tende a se converter num processo automático, entretanto, “ler não se restringe apenas à decodificação das palavras, significa, também e, sobretudo, compreender a mensagem escrita de um texto” (CRUZ, 2007; CITOLER, 1996, in Cruz, 2009, pg.145).

A compreensão de um texto é, pois, “o produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz interação entre a informação armazenada na memória daquele e a proporcionada pelo texto” (CITOLER, 1996). Dentre ao inadequado funcionamento de alguns fatores que podem interferir na compreensão da leitura, pode-se citar as deficiências na decodificação.

Aqui, Dockrell (2000) expõe três tipos de déficits que explicam a dificuldade em decodificação: de percepção; de processamento fonológico; e de memória. Estes déficits caracterizam a dislexia. Reafirma Díaz (2011) ao dizer que existe um consenso em afirmar

que a dislexia implica em um *déficit* no processamento fonológico e pode estar acompanhado de outros *déficits* como falhas no movimento ocular, etc.

As crianças diagnosticadas com dislexia, por apresentarem um déficit fonológico decorrente de uma carência no processamento temporal acústico (ALVES; CASTRO, 2002) apresentam dificuldades quanto à discriminação, memória e percepção auditiva que comprometem diretamente o mecanismo de conversão letra-som, necessário para a realização da leitura e redação de textos num sistema de escrita alfabético. Entretanto, as crianças com este diagnóstico podem avançar em dificuldades enfrentadas na aprendizagem da leitura e da escrita quando vivenciam um trabalho pedagógico que proporcione o desenvolvimento de suas potencialidades. Por isso, essas crianças precisam ser vistas como sujeitos participativos e construtores no processo de ensino e aprendizagem.

O professor deve, pois, assumir o compromisso de propiciar aos alunos, especialmente aos que são diagnosticados com a dislexia, um trabalho que os pense como sujeitos capazes, sujeitos que refletem sobre o seu processo de aprendizagem, sendo também produtores de conhecimentos. Não menos importante, as crianças com esse transtorno precisam de um alto nível de compreensão, encorajamento e apoio por parte do professor, a fim de atingir seu pleno potencial em um ambiente inclusivo (GERBER, 1996).

O professor precisa, então, entender o processamento fonológico, conhecendo as características e interferências da dislexia, para que possa planejar estratégias de ensino que produzam uma relação mútua entre o aluno e o texto, de modo a favorecer o desenvolvimento das habilidades necessárias para a fluência com a leitura e a escrita, fazendo com que este aluno possa avançar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

#### 2.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA ESTUDANTES COM DISLEXIA

Entende-se que a dislexia é tida como um transtorno específico da aprendizagem da leitura que ocorre apesar da inteligência normal. Então, de modo geral, os disléxicos tendem a apresentar dificuldades de processamento de estímulos linguísticos e não linguísticos breves, rápidos e sucessivos, apesar de garantir outras habilidades. Essa dificuldade é resultante de disfunções em mecanismos de percepção, responsáveis pelo processamento auditivo temporal da informação (PINHEIRO; GERMANO; et al, 2013).

Catts e Kahmi (1999) descrevem a dificuldade no processamento fonológico como principal característica da dislexia, dificuldade essa, que resulta no fracasso da aprendizagem

da decodificação das palavras escritas. Porém, os autores ressaltam que, apesar de muitas crianças apresentarem problemas na compreensão da leitura, os fatores que mais contribuem para isso são os déficits na decodificação.

Partindo, então, de tais pressupostos, analisa-se que o enfoque principal a ser trabalhado com as crianças diagnosticadas com dislexia está diretamente ligado a questão fonológica, por esta ser o principal sinal do transtorno. Então, devem-se priorizar com esses estudantes atividades que envolvam a consciência fonológica. Entre elas, alguns autores (CAPELLINI et al, 2004; SALGADO; CAPELLINI, 2008; GERMANO, 2008) destacam a atenção para a percepção sonora (rima e aliteração<sup>10</sup>) e a manipulação de segmentos da fala (segmentação, análise e síntese fonêmica) além da relação letra/som propriamente dita, ou seja, o ensino explícito e direto da correspondência grafema/fonema (SAVOIR; THIERRY, 2011).

Dessa forma, quando identificada a dislexia, deve ser iniciada pelo professor na sala de aula uma seleção de atividades e busca de novas estratégias que direcionem o trabalho para as habilidades que estão em defasagens nesses estudantes. Por isso, serão priorizadas para fins desta pesquisa, três habilidades importantes que devem ser levadas em conta para o avanço da competência leitora: consciência fonológica (correspondências grafofonêmicas); fluência e compreensão leitora; e, ortografia.

Nessa perspectiva, esta pesquisa traz como referências os trabalhos de Pinheiro, Germano e Capellini (2013) e de Seabra e Capovilla (2011) os quais, a partir do viés fonoaudiológico, discutem prevenções, remediações e estratégias que podem ser utilizadas pelo professor na sala de aula, tanto no coletivo, quanto em momentos individuais de mediação pedagógica. Assim, os referidos autores apresentam atividades que contemplam o trabalho de leitura e escrita através da relação som-grafia, dando destaque ao método fônico, como sendo a forma mais eficaz para o avanço dessas competências em crianças diagnosticadas com dislexia.

É importante, todavia, reforçar que neste trabalho não se defende o método fônico como único ou mais eficiente método de alfabetização de crianças com dislexia, porém entende-se que mesmo num processo de construção de hipóteses em direção à aquisição da base alfabética a relação som-grafia é utilizada pelas crianças no registro das palavras e que a decodificação é parte integrante do processo de leitura e compreensão, não se constituindo um

---

<sup>10</sup> Aliteração é uma figura de linguagem que se caracteriza na repetição de fonemas idênticos ou parecidos no início de várias palavras.

momento estanque, mas como um processo contínuo em direção à apreensão do conteúdo do texto. Assim, não se propõe o descarte de práticas pedagógicas apenas por se querer enquadrá-las dentro de uma determinada perspectiva teórica, mas se propõe utilizar os recursos que forem necessários para que as crianças avancem em direção a construção da base alfabética, do uso social dos textos e do processo de escrita ortográfica.

No que concerne ao trabalho desenvolvido com os estudantes diagnosticados com dislexia, os autores apresentados defendem que deve ser realizado correspondências grafofonêmicas a fim de que o processamento fonológico desses estudantes seja mais garantido. De acordo com Seabra e Capovilla (2011, p.94), “tal procedimento de ensinar correspondências grafofonêmicas tem o objetivo de desenvolver consciência fonológica e abrange vários níveis de consciência, desde consciência de rimas e aliterações, até consciência de fonemas.”

A partir disso, os mesmos autores descrevem e sugerem atividades diversas que devem ser realizadas na sala de aula com os estudantes diagnosticados com dislexia, como podem ser citadas:

- Apresentação dos respectivos sons das letras do alfabeto;
- Contação de histórias curtas (poemas, parlendas, músicas) com rimas, trabalhando com os itens que terminam com o mesmo som;
- Jogos com figuras de objetos cujos nomes rimam três formas diferentes, trabalhando com as casas de rimas iguais;
- Jogos com construção de palavras que terminam com a mesma rima;
- Contação de histórias curtas que tenham aliterações, trabalhando com os itens que começam com um determinado som;
- Jogos com figuras de objetos cujos nomes começam de três formas diferentes, trabalhando com as aliterações iniciais iguais;
- Jogos com construção de palavras que comecem com a mesma aliteração;
- Identificação de palavras que aliteram ou rimam;
- Ditados que trabalhem com a manipulação, substituição, análise e síntese fonêmica.
- Soletração e ditado de objetos apresentados.

Os autores Seabra e Capovilla (2011) apresentam também, como estratégia das correspondências grafofonêmicas, atividades de construção de pseudopalavras para identificar

a relação letra/som. Mas enfatizam esse trabalho enquanto estratégia pontual com os estudantes disléxicos.

No que diz respeito ao trabalho com a fluência e compreensão leitora, os autores Pinheiro et al (2013, p.49) defende que o bom leitor é aquele que

reconhece com rapidez e eficiência as palavras de um texto, que entende o que lê, mas, sobretudo, que reconhece suas próprias incompreensões e põe em jogo sua capacidade de revisão do conteúdo e procura a coerência global das informações.

A leitura, além de envolver os aspectos de fluência (velocidade, precisão e expressividade) e da compreensão leitora, depende também da confluência de três fatores: “o conhecimento lexical (vocabulário) e sintático; experiência individual da leitura que permite reconhecer a estrutura global dos textos; e do conhecimento do mundo acumulado pelo leitor” (PINHEIRO et al, 2013, p.50). Com base nesse entendimento, o professor deve em sala de aula proporcionar algumas atividades didáticas que podem favorecer ao estudante com dislexia:

- Leitura repetida e monitorada pelo professor, com o objetivo de monitorar a fluência da leitura;
- Explicar as funções dos sinais de pontuação, com o objetivo de dar importância a função dos sinais de pontuação na leitura;
- Treinamento da entonação na leitura, com o objetivo de respeitar os sinais e adquirir fluência na leitura;
- Transformar a leitura em uma atividade lúdica, como brincando de ser jornalista, com o objetivo de chamar atenção para a importância da entonação, ritmo e velocidade da leitura.

Nesse mesmo sentido, para o trabalho de uma melhor compreensão leitora, os mesmos autores destacam “a narrativa como descrição de eventos, fictícios ou ocorridos, selecionados por quem os escreve ou conta.” (PINHEIRO et al, 2013, p.57) Então, conhecer a estrutura narrativa do texto, observando seus aspectos básicos (fato, tempo, lugar, personagens, causa, modo, consequências), pode facilitar na compreensão leitora. Dessa forma, os autores Pinheiro et al (2013) consideram estratégias a serem realizadas com estudantes disléxicos no que diz respeito a compreensão leitora:

- Adaptação de textos narrativos, ou seja, encurtamento do texto, mas sem perder o real sentido;

- Ativação dos conhecimentos prévios, utilizando todo o conhecimento de domínio do leitor de modo a favorecer o processo de compreensão;
- Verificação dos vocábulos de cada parágrafo, conhecendo os significados de todos os vocábulos para que não haja interferência na compreensão;
- Diferenciação entre informações explícitas e implícitas, conhecendo a diferença entre a informação implícita no texto, e compreendendo a relação entre microestrutura do texto;
- Exploração da ideia principal de cada parágrafo, aprendendo a macroestrutura dos mesmos.

Após a leitura, Pinheiro et al (2013) apontam outras estratégias consideradas necessárias para o desenvolvimento da compreensão leitora:

- Exploração dos elementos básicos da narrativa, conhecendo tais elementos na leitura;
- Formação da macroestrutura do texto por meio da compreensão da cadeia causal, ou seja, das relações entre frases e entre os parágrafos do texto;
- Estimulação da leitura crítica e reflexiva.

Percebe-se que essa proposta parte do pressuposto de que as competências leitoras são construídas através de um “processo ativo de ensino- aprendizagem, devendo o professor instruir e capacitar o aluno a perceber que deve agir estratégica e ativamente no processo de construção do sentido do texto” (PINHEIRO *et al*, 2013, p.66). Esse pensamento favorecerá a prática do professor quando na sua sala de aula tem-se o objetivo de formar cidadãos leitores. Mesmo que esses apresentem dificuldades no que concerne a leitura e a escrita, cabe ao professor uma adoção de estratégias simples para alcançar tal objetivo.

No que diz respeito à ortografia como o terceiro aspecto levantado para o trabalho pedagógico com os estudantes diagnosticados com dislexia, os autores Pinheiro *et al* (2013) apresentam que a “norma ortográfica tem como funcionalidade, representar o domínio da escrita convencional das palavras, ou seja, transcrever vocábulos de uma língua com correta representação gráfica dos sons da fala.” (p.73)

Entretanto, o sistema de escrita português (brasileiro) tem peculiaridades grandes que podem confundir no processo da transcrição coerente da língua escrita relacionada à língua

falada. Os autores Meirelles e Correa (2006) apontam que essa confusão é devido ao fato de que um fonema poder ter várias representações gráficas, ou, ao contrário, que um grafema pode ter mais de uma representação sonora.

Partindo desse princípio, a autora Moraes (2003, p.37) defende,

é necessário compreender que para o ensino da ortografia ser eficaz, deve contemplar atividades que permitam a todo o escolar, mesmo ao estudante com dislexia, uma reflexão acerca da notação ortográfica, buscando minimizar as dúvidas durante a escrita.

Comungando dos mesmos ideais, os autores Pinheiro et al (2013) apontam algumas estratégias que podem vir a contribuir com o trabalho realizado pelo professor visando minimizar as dificuldades ortográficas apresentadas na dislexia:

- Leitura, acreditando que o hábito de leitura é facilitador também para aquisição da notação ortográfica;
- Textos com lacunas, acreditando que os textos que contenham o grafema a ser trabalhado em alta frequência de forma lacunar faz o aluno pensar sobre sua escrita correta;
- Discriminação auditiva, acreditando que a classificação das palavras por discriminação ajuda a diferenciar um grafema de uma palavra para outra;
- Palavras cruzadas adaptadas, no intuito de minimizar as omissões, adições ou alterações de letras, utilizando o apoio através das imagens;
- Brainstorm<sup>11</sup> adaptado para conhecimento das regras ortográficas, visando a reflexão e compreensão do estudante o contexto de cada regra ortográfica;
- Lista de Julgamento, a fim de trabalhar os grafemas que são irregulares na sua correspondência sonora;
- Dicionário, sendo necessário o uso desse material no trabalho relacionado à escrita.

Tais estratégias são apontadas pelos autores a fim de que o trabalho do professor na sala de aula venha contribuir para o avanço das competências de leitura e escrita com os estudantes diagnosticados com dislexia. Entretanto, essas estratégias podem ser aproveitadas em forma de trabalho coletivo a fim de alcançar melhores resultados nas três habilidades abordadas: consciência fonológica; fluência e compreensão leitora; e, ortografia.

---

<sup>11</sup> Braistorm é uma técnica que muito profissionais usam para ajudar na solução de problemas ou situações, de forma simplória, é um bate-papo direcionado.



No contexto de sala de aula o professor precisa, antes de tudo, proporcionar ao estudante com dislexia o desenvolvimento da consciência fonológica, para poder avançar em direção à compreensão leitora e à escrita ortográfica, proporcionando estratégias que deem um verdadeiro sentido a tais competências, para que o aluno tenha o desejo de ultrapassar suas limitações e conquistar mais habilidades para o desenvolvimento da sua competência como leitor e produtor de textos. Assim, o professor não deve se prender apenas ao uso do método fônico e sim, através dos conhecimentos necessários mencionados anteriormente, deve ressignificar as práticas pedagógicas de leitura e escrita com os estudantes com o diagnóstico de dislexia.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

*Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.*

*Minayo, 2000*

Para ser iniciada a apresentação do percurso metodológico da presente pesquisa, se faz relevante refletir sobre as contribuições do texto de Pedro Benjamim Garcia (1996). O autor, no bojo de suas indagações acerca da relação entre a crise de paradigmas e a educação, faz referência à história de Alice no país das maravilhas, quando a personagem, não sabendo qual caminho percorrer, encontra-se com o gato Cheshire, que afirma à menina que o caminho a percorrer está relacionado ao lugar onde queremos chegar. E o autor conclui o diálogo dos personagens afirmando:

Isto não significa que, contrariamente a Alice, tenhamos que saber o caminho, mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e... desconhecidos. Contudo é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós. (Garcia, 1996, p.62)

Assim, a elaboração de uma pesquisa científica é sempre uma opção, reflete escolhas, caminhos e riscos a serem percorridos. Com base nesse discurso, considerou-se importante contextualizar as dificuldades inerentes a esta investigação, no item *a posteriori*, os bastidores da pesquisa, para que o leitor compreenda que o campo de pesquisa é complexo e traz nuances que precisam ser avaliadas e redimensionadas pelo pesquisador. Como também, apresentar nessa seção todo o caminho metodológico realizado.

#### 3.1 OS BASTIDORES DA PESQUISA

O desenho metodológico inicial da presente pesquisa previa a realização de um estudo de casos múltiplos com professores da rede pública que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental com estudantes com diagnóstico de dislexia, prevendo-se a observação do trabalho pedagógico e a entrevista com tais docentes.

Assim, logo após a qualificação do projeto de pesquisa partiu-se para o campo com vistas a selecionar a escola e iniciar o levantamento dos dados para análise. Vale pontuar a difícil busca, na Secretaria de Educação do Município, dos dados que fossem pertinentes para a pesquisa, pois não existiam dados que comprovassem a existência de diagnósticos de dislexia na rede pública municipal de ensino. Tal ausência foi justificada pelos profissionais que atuam na Divisão de Educação Especial devido à dificuldade de encaminhamentos por parte das escolas e falta de equipes multidisciplinares para diagnosticar o transtorno, como também se fez referência à desatualização da comunicação entre escola e secretaria.

Apesar das dificuldades encontradas durante o levantamento de dados, como: ausência de dados de crianças com o diagnóstico de dislexia tanto na Secretaria Municipal de Educação, quanto no Centro de Atendimento Psicopedagógico de Feira de Santana- CAPS; a inexistência de diagnósticos conclusivos de dislexia em escolas municipais visitadas pelo pesquisador; a indicação de apenas uma escola municipal com a presença de criança com o diagnóstico de dislexia. A pesquisa foi iniciada então, tendo com *locus* uma escola Municipal de Feira de Santana- BA, a única indicada pela Secretaria de Educação do Município com a presença de uma criança com o diagnóstico de dislexia, proveniente do Estado de São Paulo.

Desse modo, após o consentimento da direção, a pesquisa de campo começou a ser desenvolvida numa sala de aula do 5º ano do ensino fundamental I situada em uma escola de um bairro composto por famílias de baixo poder aquisitivo. Porém, o retorno da criança para residir com o seu pai no Estado de São Paulo impossibilitou a continuidade da investigação, necessitando-se redefinir o desenho metodológico desta pesquisa.

Diante do exposto, a pesquisa foi desenvolvida então através de um estudo exploratório descritivo, tendo a entrevista como técnica de pesquisa aplicada com 10 professoras do ensino fundamental I, das redes particular e pública do município de Feira de Santana-BA, que lecionaram durante 2014 ou em anos anteriores para estudantes com o diagnóstico de dislexia.

A escolha pela pesquisa exploratória se pautou na necessidade de buscar maior familiaridade com o fenômeno estudado a fim de se ter conhecimento em profundidade sobre “como” os professores analisam as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com diagnóstico de dislexia.

Para seleção dos participantes da pesquisa foram utilizados critérios como: 1. Serem docentes do Ensino Fundamental I; 2. Terem atuado com estudantes com diagnóstico de dislexia; 3. Consentirem com a realização da entrevista.

Foram escolhidas, então, professoras atuantes em duas escolas particulares de médio porte do município de Feira de Santana-BA, reconhecidas entre as melhores escolas do município, com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>12</sup> de nota 7,0 e professoras da rede pública de ensino, indicadas pelo CAPS como tendo experiência com estudantes com dislexia, mantendo-se também a professora da escola municipal que já fazia parte da pesquisa.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisar sobre a análise das práticas pedagógicas no ensino de leitura e escrita de professoras do ensino fundamental I com as crianças com o diagnóstico de dislexia implicou inicialmente em estabelecer relações interpessoais com as participantes da pesquisa, de modo a adentrar em suas concepções sobre a inserção dos estudantes diagnosticados com dislexia na sala de aula e as estratégias pedagógicas planejadas para o ensino da leitura e da escrita com esses estudantes. Enfim, requereu um olhar analítico e sensível a partir do contato mais direto pela interação e diálogo com as participantes da pesquisa.

O modelo epistemológico que subsidiou a presente investigação foi a fenomenologia hermenêutica, identificada pela associação com o interesse dialógico e de comunicação. Gamboa (1999) explicita que as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas têm uma concepção de causalidade, entendida como uma relação entre o fenômeno e a essência, o todo e as partes, o objeto e o contexto. E tal abordagem utiliza técnicas não quantitativas como entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso.

O interesse cognitivo que comanda as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas é a comunicação, entendendo-se que conhecer a realidade significa compreendê-la. Por isso, a fenomenologia aparece como o modelo que propõe descrever o fenômeno, voltando-se para as coisas mesmas como elas se manifestam a fim de compreender tal fenômeno. Ou seja, a fenomenologia é o estudo de um conjunto de fenômenos e como esses se manifestam. “É um modelo que consiste em estudar a essência das coisas e como são percebidas no mundo” (GALEFFI, 2000, p. 18).

---

<sup>12</sup> Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

Porém, a compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de conhecer o seu significado que não se dá imediatamente; por isso, precisa-se da interpretação, ou seja, da hermenêutica. Esta é entendida como indagação ou esclarecimento dos pressupostos, das modalidades e dos princípios da interpretação e da compreensão (GAMBOA, 1999).

O desenvolvimento deste trabalho exigiu, pois, um caminho metodológico que direcionasse a pesquisa a fim de serem alcançados todos os objetivos propostos pela mesma, a fim de interpretar e compreender tal fenômeno. Dessa forma, a pesquisa está pautada pelos princípios da abordagem qualitativa, uma vez que não se vale de instrumentos estatísticos no processo de análise do seu problema.

Dessa forma, neste trabalho não se pretendeu traduzir-se em números as opiniões e informações, buscando-se, todavia, a compreensão do fenômeno sem preocupação com representatividade numérica para fins de generalizações estatísticas. Isso, entretanto, não impede que se utilizem dados numéricos para apresentação das docentes colaboradoras. Acerca desse tipo de pesquisa, Minayo (1994) assevera que é uma forma adequada para o conhecimento da natureza de um fenômeno social, haja vista o pesquisador coletar os dados para, posteriormente, analisá-los de forma indutiva.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa é o cerne dessa pesquisa, pois a mesma visou o aprofundamento numa determinada área de estudo, valorizando as concepções, vozes e subjetividades das professoras participantes da mesma. Para Neves (1996, p. 1), a pesquisa qualitativa é “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa qualitativa, para Lüdke e André (1986), envolve a obtenção de dados descritivos, através do contato direto entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. E devido a este fato, a pesquisa qualitativa possibilita que os colaboradores possam interagir com o mesmo, colaborando com o desenvolvimento da investigação. Por tanto, esse tipo de pesquisa enfatiza e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, colocando-os como sujeitos com vozes ativas no processo investigativo.

Quanto ao objetivo, será utilizada a pesquisa qualitativa exploratória descritiva a fim de se levantar, explorar, descrever e interpretar os dados obtidos no decorrer do estudo. Esta pesquisa teve por objetivo explorar e aprofundar a descrição de determinadas práticas pedagógicas no ensino de leitura e escrita para estudantes com dislexia, por isso exigiu dos pesquisados uma série de informações sobre o fenômeno investigado. Reafirma-se a importância deste estudo, pois existe pouco conhecimento científico acumulado sobre tal temática.

Segundo Triviños (2013, p.109), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno do determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica”. A pesquisa exploratória permite, pois, uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto que este ainda é pouco conhecido, pouco explorado.

Pensa-se que a realização de um estudo exploratório, por ser aparentemente simples, elimina o cuidadoso tratamento científico que todo investigador tem presente nos trabalhos de pesquisa. Porém, afirma Triviños (2003, p.109) que esse “tipo de investigação, não exige a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionários, etc., tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico”.

Justifica-se ainda que por ser uma pesquisa bastante específica, sempre em consonância com outras fontes que darão base ao assunto abordado, como é o caso da pesquisa bibliográfica e das entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. No caso desta pesquisa, as professoras do ensino fundamental I que tiveram em suas classes alunos com o diagnóstico de dislexia.

As pesquisas exploratórias descritivas objetivam oportunizar uma percepção geral de certo episódio, tema, etc. Este método de pesquisa é empregado para elaborar um estudo preliminar do principal alvo da pesquisa que será concretizado, isto é, conhecer o evento que está sendo pesquisado, de maneira que a pesquisa em si deva ser gerada com uma maior abrangência e exatidão.

Pensando o professor, enquanto sujeito essencial no processo de ensino e aprendizagem, o qual possui concepções e metodologias de ensino enraizadas nas suas práticas foi escolhida a técnica da entrevista para captar as reflexões feitas pelo professor acerca dessa prática, bem como para conhecer sua concepção sobre a inserção de estudantes com dislexia em sua sala de aula e o que fundamenta a sua prática pedagógica de leitura e escrita com esses estudantes.

Pautando-se na ideia de que a entrevista, como técnica de coleta de dados, é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas em educação, por desempenhar papel importante nos estudos qualitativos, a mesma foi utilizada como instrumento nesta pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

As entrevistas podem ser classificadas como: estruturadas, não estruturadas ou completamente abertas e semiestruturadas. Nesta pesquisa, foi utilizada a entrevista

semiestruturada, utilizando-se uma guia de entrevista elaborada a partir dos objetivos da pesquisa (APÊNDICE 1) como fonte de levantamento de dados. De acordo com Lüdke e André (1986) a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os participantes, ou seja, a entrevista semiestruturada.

Triviños (2013, p.146) esclarece que as perguntas da entrevista semiestruturada não nascem *a priori*, “elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que o mesmo já recolheu sobre o fenômeno social que interessa”. Assim, o uso da guia de entrevista permitiu não somente a realização de perguntas necessárias à pesquisa, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e possibilitando o surgimento de novos questionamentos não previstos pelo pesquisador.

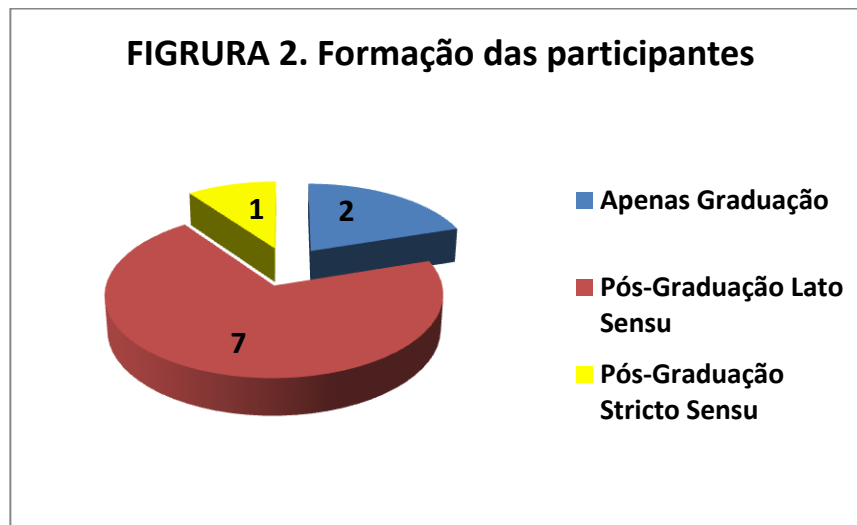
### 3.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Como sujeitos dessa pesquisa foram selecionados 10 professoras do ensino fundamental I, da rede particular e pública do município de Feira de Santana-Ba, a partir do critério maior de terem experiência de serem professoras em turmas com a presença de um estudante com o diagnóstico de dislexia.

As entrevistas foram realizadas com sete professoras da rede particular e três professoras da rede pública de ensino. As docentes vinculadas às escolas particulares fazem parte da equipe pedagógica de duas escolas de médio porte de Feira de Santana-Ba, ou seja, instituições com mais de 10 turmas e até 600 matrículas e que atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. Quanto às docentes da rede pública, duas eram vinculadas profissionalmente ao Centro de Apoio Psicopedagógico-CAPS de Feira de Santana e uma era proveniente de uma escola municipal, a qual já fazia parte da pesquisa.

As professoras serão identificadas no decorrer da pesquisa da seguinte forma: Professoras da Rede Particular – PRPA seguindo a ordem de entrevistas (PRPA1, PRPA2, PRPA3, PRPA4, PRPA5, PRPA6 e PRPA7); e, Professoras da Rede Pública – PRPB, seguindo a ordem de entrevistas (PRPB1, PRPB2, PRPB3).

No que diz respeito à formação das professoras, todas são graduadas no curso de Licenciatura em Pedagogia e dentre as 10 professoras, oito são especialistas em alguma área de educação e desse quantitativo uma é mestre em Educação, e apenas duas não apresentam formação em nível de pós-graduação. (FIGURA 2).



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2015.

O tempo de docência em sala de aula varia de 8 a 34 anos entre as participantes, sendo que as professoras da rede pública têm o maior tempo de experiência. Vale ressaltar também que, dentre as 10 profissionais entrevistadas, três já assumiram outro cargo na educação, como exemplo a coordenação pedagógica.

As entrevistas aconteceram no espaço físico das escolas, sendo consentidas pela direção e coordenação das mesmas. Para a realização das entrevistas, foi apresentado às participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 2), deixando-as ciente dos objetivos da pesquisa, do direito ao sigilo pessoal e da instituição em que atua e da possibilidade de desistência de colaboração em qualquer momento, mesmo após a concessão da entrevista.

No que diz respeito à formação específica acerca do tema de transtornos de aprendizagem, mais especificamente, dislexia, com exceção de uma professora, todas apresentaram participação em cursos, palestras e eventos que discutiram sobre o mesmo.

Percebe-se, portanto, que as professoras, em geral, exercem a carreira pedagógica com o tempo considerado satisfatório para garantir experiência na sala de aula, porém, chama-se atenção para que a formação continuada das professoras seja sempre alvo a fim de garantir melhores avanços nas práticas desenvolvidas com os estudantes, e, principalmente, no que concernem os estudantes com transtornos de aprendizagem e/ou necessidades especiais.



## 4 ACHADOS DA PESQUISA

A abordagem fenomenológico-hermenêutica possui “bases antropológicas e tem privilegiado estudos sobre a escola” (TRIVIÑOS, 2013, p. 56). Trabalha-se com estudos em sala de aula, problematizando a realidade dentro desse contexto.

Nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, com procedimentos qualitativos, opera-se em geral com categorias (MINAYO, 1994). Trabalhar com categorias, então, significa agrupar elementos, ideias, expressões em torno de um conceito capaz de abranger as discussões mais pertinentes do estudo. Para Minayo, as categorias podem ser estabelecidas antes ou após os dados colhidos. As anteriores pertencem a conceitos mais gerais e requerem uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador.

Partindo desse pressuposto, esta seção apresenta a metodologia utilizada para analisar os dados coletados, como também, as categorias levantadas através dos dados, sem perder de vista a fundamentação teórica que subsidia tal estudo.

### 4.1 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados levantados a partir das respostas das entrevistas foram analisados através da perspectiva metodológica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo se configura como uma técnica de codificação e justifica-se pela tentativa exploratória de ampliar a descoberta dos conteúdos aparentes ou de confirmar as hipóteses ou pressupostos levantados previamente (BARDIN, 1978).

Esta análise pode ser compreendida por três etapas: a unidade de registro (o recorte), as regras de contagem (a enumeração), as categorias (a classificação e a agregação). Dessa forma, “as categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes” (OLABUENAGA; ISPIZÚA, 1989, p.65). Segundo esses autores, a categorização é

uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo. (OLABUENAGA; ISPIZÚA, 1989, p.67)

Na pesquisa qualitativa as categorias poderão ir emergindo ao longo do estudo, ou seja, poderão ir se delineando na medida em que a investigação avança. Porém, nessa

pesquisa as categorias foram definidas *a priori*, embora buscando, permanentemente, relacioná-las aos dados coletados, atendendo aos critérios da validade, pertinência, exclusividade, objetividade, consistência e fidedignidade da coleta de dados. (OLABUENAGA e ISPIZÚA, 1989). Assim, as categorias apresentadas a seguir foram organizadas através das falas coletadas na entrevista, porém, sendo definidas a partir de uma maior adequação e pertinência aos objetivos do trabalho, de modo a potencializar a análise dos dados levantados.

De acordo com Bardin (1979 apud MINAYO, 1999, p. 59), existem três passos para o desenvolvimento da análise dos dados da pesquisa: a pré-análise, que consiste na organização do material; a exploração do material, no qual os dados obtidos serão submetidos a um estudo mais aprofundado, juntamente com o referencial teórico, logo após a classificação do material; e, por fim, a fase de tratamento dos resultados, em que é feita uma análise crítica para obtenção das relações existentes.

Nesta investigação foram levantadas três categorias analíticas nas falas das professoras, conforme descrição a seguir:

- *Concepção sobre dislexia*: Tal categoria tem a intenção de descrever e analisar o posicionamento das professoras entrevistadas sobre a dislexia, refletindo também sobre a importância do diagnóstico para o melhor desenvolvimento das práticas: O que é a dislexia? O que se entende por dislexia?

- *A relação do professor com o estudante com dislexia na sala de aula*: Essa categoria traz o olhar das professoras do ensino fundamental I sobre a inserção do aluno que tem o diagnóstico de dislexia na sala de aula do ensino regular e discute o lugar da escola e do professor nesse contexto.

- *Práticas pedagógicas para o ensino da leitura e escrita de estudantes com dislexia*: Nessa categoria é apresentado um panorama sobre o olhar das professoras do ensino fundamental I sobre as práticas desenvolvidas com as crianças que tem o diagnóstico de dislexia. Quais são as práticas? Essas práticas são consideradas exitosas? Como as professoras se veem no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos?

## 4.2 CONCEPÇÃO SOBRE DISLEXIA

- *Como você compreende a dislexia?*

- *Minha irmã, não compreendo!!!*

- *Mas, o que você sabe da dislexia?*

- *Eu não tenho base, eu nunca tive um curso sobre a dislexia, como eu vou ter uma base?*

*- Mas assim, a dislexia para você é? Dificuldade..*  
*- É, uma dificuldade de aprendizagem... Assim, o menino não compreende muito! (PRPB1)*

Através do exposto acima, trecho extraído da entrevista com a professora 1 atuante da rede pública de ensino (PRPB1), pauta-se a intenção de discutir que a dislexia mesmo sendo o transtorno de aprendizagem mais divulgado e discutido na atualidade, ainda existe uma falta de conhecimento e entendimento sobre o que seja tal transtorno de fato.

Entender do que se trata a dislexia não é somente partir da sua definição, muitas vezes indefinida, e sim, aprofundar na discussão de conceitos, discussão etiológica, características disléxicas, tipos da dislexia, identificação da dislexia e, principalmente, quando se trata de atuação pedagógica, as intervenções que podem ser realizadas a fim de minimizá-la. Por isso, como ponto de partida, na entrevista foi perguntado às professoras: “como você compreende a dislexia?”

“(....) Na verdade, a dislexia é um transtorno de aprendizagem, um transtorno que compromete o aprendizado da criança, mas que não é fácil de identificar. A dislexia é um transtorno que realmente você tem que ter estratégias metodológicas diversificadas e adentrar mesmo, você tem que se aprofundar, estudar, ler, fundamentar teoricamente para saber a origem (...)” (PRPB2).

A complexidade em identificar a dislexia dá-se pelo fato de que à “linguagem é tida como um trabalho coletivo, social, histórico, constitutivo de recursos expressivos próprios de uma língua natural.” (MASSI, 2007, p.101) Então, partindo desse pressuposto, não se pode dissociar a relação estabelecida entre o sujeito-aprendiz com a escrita, tornando-se “confuso discernir entre um sintoma patológico e uma dificuldade ou instabilidade própria de quem está manipulando e construindo a modalidade escrita da linguagem.” (2007, p.101) Por isso, há necessidade de um estudo aprofundado sobre o que é a dislexia, a fim de melhor compreendê-la e analisar os sinais desse transtorno.

Observa-se na fala da PRPB2 que ela reconhece a necessidade de estratégias metodológicas diversificadas, mas afirma a necessidade de se conhecer a origem do transtorno. Infere-se que essa preocupação pode estar associada ao modelo clínico que interfere sobremaneira nas práticas educacionais. Porém, no caso do docente que possui um aluno com tal diagnóstico em sala de aula, não há tanta relevância saber a origem do transtorno, mas torna-se imprescindível saber como se deve atuar pedagogicamente para colaborar com o desenvolvimento da competência leitora desse sujeito.

A dislexia apesar de ser diagnosticada através de uma dificuldade na aprendizagem de leitura inesperada para a idade agregado a alguns reflexos na escrita, essa se caracteriza pela exclusão que se manifesta quando a inteligência e oportunidades educacionais num sujeito com integridade auditiva e visual estão preservadas, e, mesmo assim, existe um déficit no processamento fonológico da linguagem. Porém, nem todas as crianças que apresentam uma dificuldade de leitura são diagnosticadas com dislexia, por isso, deve existir muita clareza no que concerne a esse transtorno para que o encaminhamento deva ser feito de forma assertiva. “O desconhecimento, principalmente, por parte dos educadores sobre a dislexia favorece não só o fracasso escolar como também o falso diagnóstico de dislexia” (WAJNSZTEJN, WAJNSZTEJN, 2009, p.95)

Por isso, além do conhecimento sobre a dislexia, o professor deve está atento aos sinais que surgem na sala de aula, os quais podem apresentar uma dificuldade natural do próprio processo de aprendizagem de leitura e escrita, como também, podem ser reflexos de um transtorno de aprendizagem da leitura, a dislexia.

É dentro da escola que, de fato a dislexia aparece, no processo de aprendizagem de leitura e escrita, pois esse transtorno manifesta-se no momento em que é necessário a realização de tais atos. Cabe ao professor, não negligenciar aos sinais de dificuldade, devendo ter um olhar sensível para com os mesmos, como também para o contexto que a criança a qual apresenta os sinais faz parte. Como defende Wajnsztein (2009, p.95), “a dislexia pode ser considerada como uma das causas de dificuldade para a aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, não significa que todas as crianças que apresentam alterações nesses aspectos apresentam um quadro disléxico.”.

Observa-se que, dentre as professoras entrevistadas, apenas uma, a professora 5 da rede particular (PRPA5) apresenta um olhar sensível para a dificuldade de leitura e escrita das crianças, dizendo:

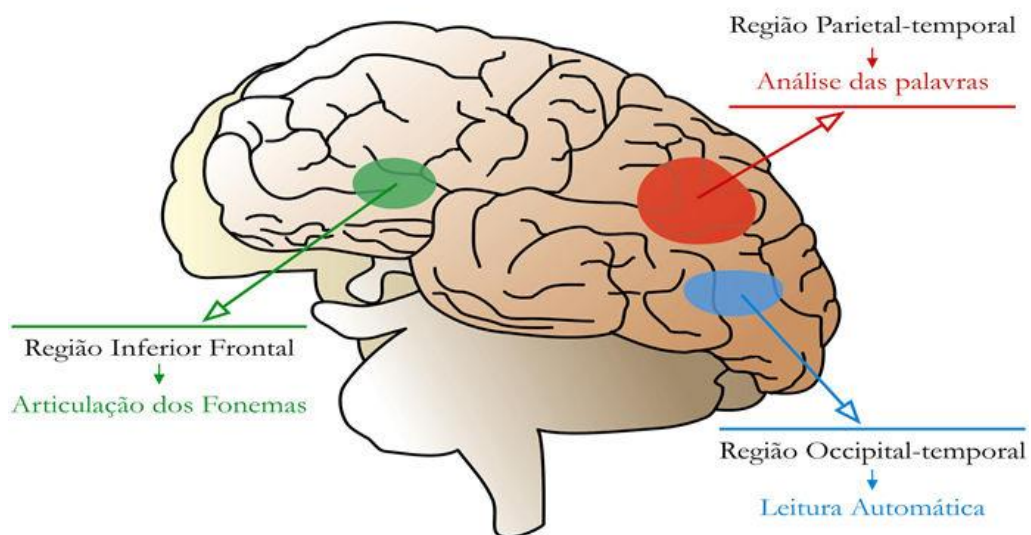
“quando eu tenho um aluno com dificuldade em leitura e escrita, primeiro eu tento descartar qualquer outra possibilidade, se foram falhas pedagógicas que a criança vivenciou, se realmente foram esgotadas todas essas possibilidades da criança, por que tem criança que é no visual, tem criança que é auditiva, tem criança que é no físico, tem criança que só aprende com o material concreto, também esgotar as outras possibilidades, que são as possibilidades sociais, em que meio essa criança está inserida, como é o ambiente familiar dessa criança, o que foi despertado nessa criança acerca da lecto-escrita, os pais são alfabetizados? Como é esse ambiente leitor e alfabetizador dessa criança? Depois de esgotar todas essas possibilidades, aí sim, que eu vou fazer a indicação para um especialista”. (PRPA5)

A PRPA5 revela em sua fala a consciência de que existem fatores contextuais, sociais, pedagógicos e culturais que podem interferir no processo de aquisição da leitura. Essa compreensão favorece uma atuação pedagógica mais consciente, sem rotulações precipitadas.

De acordo com Salles e Corso (2011, p. 107), “os processos de leitura são complexos e envolvem uma ampla gama de funções neuropsicológicas, linguísticas e não linguísticas.” Então, o processo de leitura por si só, já é complexo para uma criança que não apresenta nenhum tipo de dificuldade, esse mesmo processo passa a ser mais complexo quando acontece com uma criança que apresenta a função neuropsicológica alterada para garantir a leitura fluente.

Pode-se destacar que o processo de leitura que ocorre no cérebro de um sujeito que não tem a dislexia acontece da seguinte forma: quando se vê uma palavra impressa, a região occipital do cérebro registra a imagem. Em seguida, a região parieto-temporal, com o auxílio da região frontal analisa a palavra ligando as letras ao seu som. Rapidamente, as informações retornam à região occipital do cérebro onde as mesmas são armazenadas numa determinada área, chamada de área de forma de palavra. As informações são acessadas e enviadas à região frontal que também ajuda na análise e assim, é produzida a leitura.

**Figura 3. Processo de leitura no cérebro**



Fonte: Overcoming Dyslexia - Sally Shawitz M.D.

Fonte: [www.cefopna.edu.pt](http://www.cefopna.edu.pt)

No que diz respeito ao cérebro de um sujeito com dislexia, a dificuldade resulta tipicamente no déficit do componente fonológico da linguagem, ou seja, apresentam dificuldades relacionadas ao processamento fonológico em tempo hábil falado acima, em reter informações na memória de trabalho, na nomeação rápida e em tarefas metalinguísticas que envolvem a manipulação de fonemas. (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2011). Porém, tais representações de leitura no cérebro do sujeito disléxico podem se assemelhar àquelas do sujeito sem dislexia, após algumas intervenções necessárias.

Nesse contexto, para a realização de intervenções mais pontuais, o diagnóstico é de fundamental importância, pois é ele que dará subsídio aos educadores para um trabalho mais efetivo, sem o medo de gerar rotulação à criança. Afirma Wajnsztein (2009, p.98) que o “diagnóstico assume um papel extremamente importante para integralizar as áreas, passando a ter uma macro dimensão, ser interdisciplinar na expressão máxima da palavra, e estar sempre aberto a novas parcerias”. Isso significa que a partir do diagnóstico, realizado conjuntamente pelo professor, pelo psicopedagogo e outros profissionais, poderão ser conduzidos trabalhos mais sistemáticos e pontuais com esse sujeito.

A importância desse diagnóstico para a realização de um trabalho mais seguro é identificado nas falas das professoras entrevistadas apresentadas a seguir:

“Depois do diagnóstico que nós vamos partir para um trabalho focado na dificuldade dessa criança. Eu entendo, observando primeiro as características da criança, para poder ajuda-la no aspecto da dislexia”. (PRPA7)

Não podemos falar de dislexia, sem mencionar a importância do diagnóstico, devido, justamente pelo fato de que nem toda dificuldade na leitura é quadro que aponta para esse transtorno, sendo assim, o diagnóstico consegue deixar a professora mais confortável para realizar suas intervenções.

“Eu mesma como profissional da área de educação, quando recebemos de um neuro um diagnóstico, aí a gente pode trabalhar com segurança, fazer planejamentos com mais firmeza, saber assim qual é o norte que a gente vai tomar para trabalhar com aquela criança com dislexia.” (PRPB3)

Observa-se nas falas anteriores que o diagnóstico clínico não é entendido como um fim em si mesmo, mas como um ponto de partida para o planejamento de situações pedagógicas mais diretas e pontuais.

Diante disso, autores como Zorzi e Capellini (2009); Wajnsztein (2009); Brown et al (1993) reafirmam a importância do diagnóstico de dislexia, dizendo que o mesmo é feito por exclusão, devendo ser afastado a incapacidade geral da criança para aprender; a imaturidade

na iniciação da aprendizagem; as alterações no estado sensorial e físico; carência cultural e os métodos de ensino insatisfatórios. Ao mesmo tempo, apontam a falha que, ainda hoje, existe para detecção da criança com esse transtorno, justificando essa falha pela influência de dois fatores: a inexistência de um simples exame que resulte no diagnóstico de dislexia e os estudos não consensuais sobre o tema.

No que concerne o diagnóstico de dislexia, a psicopedagoga e fonoaudióloga Maria Ângela Nico em entrevista a Associação Brasileira de Dislexia – ABD, afirma que para chegar ao diagnóstico não é um trabalho fácil. Por isso, a avaliação deve ser feita por uma equipe multidisciplinar com psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo e o parecer do neurologista que é muito importante.

A dificuldade no investimento da criança também se dá pelo fato de existir uma divergência teórica e científica a respeito do sentido da dislexia. Alguns estudiosos (CAPOVILLA, et al; 2004) defendem a dislexia como um transtorno de leitura, sendo, portanto, uma dificuldade vitalícia com sintomas presentes por toda a vida. Outros (HUEL; ESTEINNE, 2001; SELIKOWITZ, 2001; DÍAZ, 2011) a consideram como transtorno de aprendizagem da leitura, o que não quer dizer que “perdure por toda a vida, podendo ser corrigida ou compensada pela plasticidade cerebral e/ou com uma intervenção especial” (DÍAZ, 2011, p. 294).

Percebe-se nas falas de algumas das professoras, mesmo que de forma inconsciente, a base teórica que defende a dislexia como transtorno de leitura, a qual será persistida por toda a vida, como destaca na fala da professora 2 da rede particular:

“A dislexia, pelo pouco que eu sei, que eu estudei, é uma dificuldade na leitura, de decodificar as palavras para realizar a leitura e conseqüentemente, a compreensão. Porque, se eu não consigo ler aquilo que me é proposto, a compreensão para mim é desfavorecida. A dislexia reflete nesses aspectos a vida toda.” (PRPA2)

Na fala da professora 2 da rede pública de ensino, pode-se destacar que a mesma apesar de acreditar nos possíveis avanços do estudante com dislexia, ela afirma que a dislexia é algo vitalício, ou seja, defende a ideia de que a dislexia é um transtorno na leitura:

“A dislexia tem origem de ordem neurológica mesmo, uma vez disléxico, disléxico a vida inteira, não muda, mas [...] você pode buscar estratégias metodológicas que faça com que esse aluno, estudante possa avançar. (...)” (PRPB2)

Outro fator, não menos importante que deve ser destacado é a “polêmica muito interessante entre algumas ciências que relacionam os transtornos de aprendizagem, dentre

elas a dislexia, referenciando-a com transtorno da linguagem” (DÍAZ, 2011, p.293). O mesmo autor defende que, a dislexia, como os outros transtornos, discalculia e disgrafia, “não quer dizer, obrigatoriamente, serem resultados de afetações da linguagem”. (p.293) Em contraste ao dito por Díaz, a professora 1 da escola particular acredita que:

“A dislexia, ela é.. até onde eu já tenha estudado, trata-se de uma dificuldade de aprendizagem, que também tem as questões neurológicas, campo cerebral, desenvolvimento, mas ela atinge principalmente a área da linguagem. É um comprometimento da linguagem, da escrita, da produção, do desenvolvimento da criança relacionada a área da linguagem e escrita, conseqüentemente na produção de textos, compreensão de textos.” (PRPA1)

Capovilla e outros (2004, p.47) destacam que “o distúrbio específico da linguagem, por sua vez, é distinto do distúrbio específico da leitura. Nesse último, as dificuldades não são observadas em relação à linguagem oral, mas são restritas à linguagem escrita”. No caso da dislexia, as dificuldades concentram-se no campo da leitura em reflexo na escrita.

A divergência teórica e científica não se encerra em tais discussões, existe também uma defesa da dislexia vista como origem biológica e de ordem orgânica, e a outra teoria de que a dislexia é considerada de origem neurológica, a qual afeta as funções neuropsicológicas encontradas durante o processo de leitura. Essa primeira teoria, voltada para a dislexia como origem biológica pode ser destacada na fala de uma das professoras entrevistadas, a professora (PRPA7):

“(...) é assim que eu vejo, que na verdade é um transtorno biológico, que não é algo desenvolvido, é algo que nasceu com a criança, uma dificuldade que deve ser respeitada, não que você vai curar, porque não é uma doença, mas você vai fazer com que a criança viva com essa dificuldade da melhor forma possível. Assim, eu vejo a dislexia, como uma dificuldade na leitura e na escrita, mas que tem ser vista com respeito para que ela consiga viver bem socialmente com esse problema.” (PRPA7)

Em contrapartida, a fala da professora 1 da rede particular comunga com a segunda teoria, com base na Disfunção Cerebral Mínima (DCM), “disfunção caracterizada por termos de anormalidades de neurotransmissores - elementos químicos naturais que transmitem mensagens entre células cerebrais” (SELIKOWITZ, 2001, p. 89):

“Existem algumas características que são próprias do campo da dislexia (...) a dislexia, eu compreendo que é uma disfunção neurológica, onde a criança tem uma certa dificuldade na leitura e tem muitas confusões com a grafia, grafema, fonema, inverte letras, lê palavras erradas.” (PRPR1)



Existe sim, uma discussão teórica muito grande em torno da dislexia, o que reflete na divergência apresentada nas falas das professoras, entretanto, é percebido que as professoras apresentam noções sobre o que seja a dislexia e, de forma geral, revelam entendimento sobre o transtorno. Mas cabe aqui dizer que tais noções embora importantes não são suficientes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes com estudantes com o diagnóstico de dislexia. As professoras, assim como os profissionais da área, devem se aprofundar sobre a temática para poderem realizar um trabalho eficaz.

#### 4.3 A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O ESTUDANTE COM DISLEXIA NA SALA DE AULA

*(...) Eu detestava ir para a escola. Era um sem-fim de lições para fazer, frases a ser completadas, caligrafias, palavras cruzadas....  
E eu era o único da classe que não conseguia fazer nada disso direito (...).*

*(...) Eu me esforçava muito nas minhas lições, mas as coisas pareciam ficar cada vez mais complicadas. E que eu ficava muito triste com isso, pois não tem nada mais chato do que ser conhecido como o pior aluno da classe (...).*

**(Trecho extraído do Livro de Literatura Infantil: João, preste atenção!)**

Durante a entrevista foi perguntado às professoras, sujeitos da pesquisa: “qual é o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com dislexia inseridos na sala de aula regular?” A psicopedagoga e fonoaudióloga Nico (2012) afirma que após o diagnóstico, os avanços da criança com dislexia dependem do trabalho interventivo da equipe multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, neurologista) e, sobretudo, do olhar do professor na sala de aula, o qual deve ter um estudo mais aprofundado sobre o transtorno sem perder de vista as características individuais da criança a fim de dialogar com a equipe e realizar um trabalho que minimize os sinais disléxicos.

A professora 1 da rede particular (PRPA1) é bastante feliz ao defender que a relação entre o professor e aluno deve ser positiva para garantir bons resultados:

*“A inserção do aluno na sala de aula precisa muito do professor. Porque a criança que apresenta a dislexia, a mediação e a relação do professor/aluno é a melhor forma de a gente conseguir estabelecer um aprendizado.” (PRPA1)*

Nessa perspectiva, entende-se que um ambiente acolhedor, embasado numa relação positiva entre professor e estudante com dislexia, favorece a inserção desse estudante através de um sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo. Para manter essa relação positiva,

dentre algumas peculiaridades da sala de aula, podem-se destacar alguns aspectos que sejam de responsabilidade do professor frente às dificuldades apresentadas pela criança com dislexia, tais como: conhecimento sobre o transtorno; um olhar inclusivo e individualizado, centrado nas capacidades/potencialidades da criança; e a busca constante por estratégias de ensino e aprendizagem que atenda as necessidades da criança.

A educadora Maria Tereza Égler Montoan (2003, p.75) afirma que a inclusão é

A nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental e cognitivo, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Então, pode-se concordar que quando se fala em inclusão, diz respeito a ultrapassar barreiras entre as relações binárias, o preto e o branco, o normal e o “anormal”, o inteligente e o “burro”, o deficiente e o não deficiente, respeitando as diferenças existentes em todo o meio social. Por isso, a escola inclusiva quando comunga desse ideal tem a tarefa de fazer com que todos convivam com essas diferenças, aprendendo a respeitá-las.

Dessa forma, embora os sujeitos com dislexia não estejam entre o público alvo das políticas de inclusão levadas a cabo pelo governo brasileiro nas últimas décadas, defende-se neste trabalho que se fale também em inclusão escolar quando existe na sala de aula uma criança que apresenta o transtorno de dislexia, pois a mesma precisa ser respeitada diante das suas dificuldades na leitura e escrita e vista como um sujeito capaz de aprender e desenvolver outras potencialidades. A escola, enquanto instituição que forma sujeitos, deve, portanto, preocupar-se com a realização de um trabalho sensível que vise o respeito a todas as diferenças. Nesse sentido, a professora 7 da rede particular (PRPA7) concorda ao dizer que a inserção da criança com dislexia na sala de aula regular,

“depende muito do contexto escolar, se for uma escola inclusiva não tem muita dificuldade... porque tem todo o cuidado, as crianças são solidárias, a criança não se sente excluída, porque tem um trabalho todo em volta da inclusão.” (PRPA7)

Para ser uma escola inclusiva, dentre outras características, a escola precisa estar atenta às mudanças que emergem da sociedade, as quais interferem diretamente nas relações que o indivíduo estabelece com o outro, com a escola e com a aprendizagem, ou seja, precisa

ter um olhar sobre esse dinamismo e a diversidade social a fim de atingir seus objetivos e não excluir os sujeitos nela inseridos.

Nessa proposta de escola inclusiva, o professor precisa estar atento à relação estabelecida do grupo com a criança com dislexia, devendo incentivar uma relação de respeito e aceitação do grupo para com a mesma. Nesse ponto, é destacada a fala da professora (PRPA5) ao dizer que:

“essas crianças são caso de inclusão e como incluir essa criança para que ela possa ser aceita pelo grupo??? A primeira coisa que eu faço, é algo que é meu mesmo, que eu acredito, ajo por instinto de professora, é a aceitação do grupo na dificuldade da criança, tem que deixar claro para todos que aquela criança tem uma limitação sim, não para ser diferenciada, mas para ser respeitada, “olha fulano ainda não está lendo, ele ainda está em processo de leitura, ele não pode ler no coletivo, mas quando ele estiver preparado sim”. As crianças tem que ter consciência de que ele ainda não está, mas que ele vai conseguir, para que todos possam colaborar e respeitar a situação daquela criança, para que ela não seja desmerecida pela turma em alguns aspectos como: “ah, ele não lê, escreve errado”. (PRPA5)

Essa atenção e olhar sensível do professor são importantes para que a criança com dislexia não se sinta desmotivada dentro da sala de aula, ficando assim cada vez menos participativo e interessado nas atividades escolares. Nesse sentido, o diálogo estabelecido pelo professor junto à turma é importante para que o estudante seja respeitado e ajudado dentro das suas dificuldades. As professoras, em sua maioria, garantiram que o diálogo é estabelecido com a turma, mas quando o professor não realiza essa dinâmica na sala de aula, pode se deparar com a situação apresentada a seguir:

“Minha aluna disléxica ficava receosa, porque na verdade, os outros alunos não sabiam que ela tinha a dislexia. Então, ficava receosa em realizar leituras, não queria dar respostas das atividades que ela fazia, ela respondia as atividades muitas vezes errado, porque não compreendia as perguntas, então é uma criança que se retrai na sala de aula. Ele se excluía das atividades, não querendo participar, tinha uma autoestima baixa.” (PRPA3)

Essa situação de vergonha e isolamento pelas dificuldades decorrentes da dislexia ocorre também pelo fato de o professor não conseguir lidar com essa diversidade, por não ter conhecimento de quais transtornos está lidando na sala de aula, e, por conta disso, o professor tem dificuldade em favorecer a colaboração no processo de aprendizado do aluno. Como afirma a professora 1 da rede particular,

“se o professor não ler, não pesquisar, não procurar saber, criar estratégias de aprendizagens, mesmo diante de um todo mas que ele consiga atingir essa criança, a criança sempre terá uma autoestima baixa e o professor não estabelecerá um aprendizado.” (PRPA1)

Os sujeitos concordaram ao dizer que o professor que não lê, não pesquisa, não se interessa, não estará preparado para lidar com essa diversidade na sala de aula. Essa premissa é confirmada pela fala da professora 1 da rede pública ao ser perguntada como ela vê a inserção da criança disléxica na sala de aula do ensino regular:

“Para mim foi um susto, 5º ano sem saber ler, no 5º já tem que saber ler. Eu tenho outras crianças que têm muita dificuldade na leitura, mas, daí, não saber ler ainda? E no caso dele foi a dislexia, que eu nunca conheci.” (PRPB1)

Segundo Oliveira (1997) para trabalhar com a criança com dislexia, o professor necessita ser capacitado e ter conhecimento acerca do transtorno. Ele precisa saber o que é a dislexia, sua etiologia, bem como saber as estratégias que podem ser usadas para minimizar os efeitos decorrentes da mesma. Com essa formação o professor pode trabalhar com o aluno em sala de aula, não deixando que este se sinta excluído e com autoestima baixa. Alguns sujeitos demonstraram essa preocupação no que diz respeito à falta de preparação do professor:

“Olha é bem complexo assim para a gente falar...a dislexia apesar de ser voltada para leitura e escrita, nós, professores, temos que cuidar para que essa dificuldade não resulte em outras questões da criança, como a falta de atenção, conhecimento de mundo muito vago, restrito e que fique com a autoestima baixa.” (PRPA4)

“É um trabalho bem complexo, o professor precisa ter bastante conhecimento, buscar esse conhecimento de como trabalhar com esse aluno. É bastante complexo, principalmente quando esse aluno já chega a partir do 4º ano, porque ele não acompanha, não consegue ler, ele entra em conflitos com questões emocionais, ele não consegue realizar as tarefas, o professor não entende, passa uma quantidade grande de tarefas e o aluno não dá conta nem da primeira questão, e é um transtorno muito grande. É preciso ter noções, buscar conhecimento para ajudar o aluno de forma adequada porque ele não consegue alcançar a turma.” (PRPB3)

As professoras entrevistadas, de uma forma geral, acreditam que o professor por não ter conhecimento sobre a dislexia, tem um conceito errado em relação ao transtorno, podendo muitas vezes estigmatizar o aluno, vendo-o como relapso, desatento, preguiçoso e sem vontade de aprender. Afirmam que essa falta de conhecimento dá-se pela desinformação e por não participar de uma formação continuada que aborde essas peculiaridades no processo de aprendizagem.

“Eu tenho ouvido um discurso de nossos colegas professores, que eles não estão preparados para atender esses transtornos específicos, como a própria dislexia, o TDA, e hoje, eu vejo que em partes eles têm um pouco de razão, porque a gente precisa ter uma formação específica para trabalhar com essas dificuldades. Imagine então um professor que não tem uma formação mínima, que ainda tem na rede

pública, ainda existe, e fora isso, ele ainda não estuda, não ler, não pesquisa, porque a gente sabe que tem professor com esse perfil, para estar trabalhando com esse transtorno na sala de aula... Como entender esse aluno?" (PRPB3)

Ao contrário disso, o professor quando conhece a dislexia consegue perceber de que forma pode trabalhar com as crianças que tenham esse diagnóstico, de que forma ele poderá intervir e realizar um trabalho que possibilite avanços na sua dificuldade.

Outro ponto destacado nas falas de algumas professoras é o olhar delas sobre os aspectos positivos dessa criança. O professor precisa explorar estratégias de ensino que possibilitem a esse estudante melhores resultados, de forma que valorize o que ele faz e que desperte outras potencialidades, buscando aumentar a sua motivação para restaurar a confiança em si mesma:

“(...) O fantástico é você descobrir outras habilidades que você possa trabalhar para poder diminuir essa dificuldade na leitura e escrita apresentada.” (PRPA6)

“(...) É uma criança que precisa ser potencializada diante de um grupo como todo e diante do próprio professor.” (PRPA1)

Os sujeitos entrevistados concordam que o estudante com dislexia apresenta dificuldades na aprendizagem dos atos de ler e escrever, mas que o transtorno não o incapacita para o desenvolvimento de outras habilidades. Então, o professor precisa estar atento às potencialidades apresentadas pelo seu aluno com dislexia, para que através dessas, ele possa traçar objetivos na realização de um trabalho que vise os avanços das suas dificuldades. Percebe-se na fala da professora a seguir (PRPA5) algumas áreas que podem ser potencializadas neste trabalho:

“normalmente a criança disléxica é muito boa na matemática ou na arte, ela dramatiza bem, canta bem, oraliza muito bem, você vai descobrir as potencialidades da criança para que ele se sinta importante.” (PRPA5)

Quando o professor direciona seu olhar para as potencialidades do estudante disléxico é necessário que o mesmo valorize todo o esforço e interesse demonstrado por ele nas atividades, respeitando seu ritmo e sua forma de desenvolver determinadas atividades escolares. Para tanto, o professor precisa realizar na sala de aula estratégias diferenciadas que envolvam o estudante com o diagnóstico de dislexia, no intuito de que esse possa avançar no processo de aprendizagem de leitura e escrita.

Sobre essa questão, a professora (PRPA1) concorda dizendo que:

“A criança disléxica ao ser inserida nesse contexto precisa ser vista enquanto diferenciada, não só por que ela é um sujeito único diante de tantos outros, mas porque ela apresenta outras características, essas dificuldades mais acentuadas. Então, essa criança, ela precisa de um olhar diferenciado, de um acompanhamento diferenciado, de propostas de atividades diferenciadas que possam contemplar o aprendizado dela nos aspectos da leitura e escrita.” (PRPA1)

Vale destacar aqui que para desenvolver esse acompanhamento específico o professor deve conhecer a dislexia, buscando informações e orientações com os outros membros da equipe multidisciplinar, a fim de contribuir com a elaboração das atividades para o estudante com esse diagnóstico. Apenas na fala da professora (PRPA5) aparece essa observação acerca de trabalho conjunto:

“Eu preciso trabalhar em parceria, então, quando a criança recebe o diagnóstico de dislexia, eu costumo sempre observar as indicações que os outros profissionais passaram para mim, para que eu possa iniciar o trabalho pontual com essa criança, construindo estratégias metodológicas para ela.” (PRPA5)

Essa fala expressa a necessidade do professor em estar atento aos direcionamentos feitos pelos profissionais que atuam fora da escola no acompanhamento do estudante com dislexia, até porque nenhum disléxico é igual, todos tem alguma peculiaridade ou evidenciada pela equipe multiprofissional ou a ser desvendada pelo próprio professor. O professor precisa, então, desenvolver estratégias que visem os avanços do sujeito sem perder de vista suas reais necessidades, para não cair no discurso do que poderia ter sido feito e não foi:

“A primeira criança que eu tive com o diagnóstico de dislexia, eu lembro dela com muita dor, porque foi no início da carreira. Ela era aquela criança taxada de burra pelos pais, a que não sabia, e eu sinto que eu não fiz muito por essa aluna. Hoje, eu percebo o quanto eu podia ter feito, mas eu não tinha experiência.” (PRPA1)

Diante disso, acredita-se que o professor é uma das peças chaves para realizar um trabalho interventivo com o estudante com dislexia, pois é ele quem direciona e desenvolve atividades escolares necessárias ao aprendizado da leitura e escrita desse estudante, como também, ele quem avalia tal aprendizado.

#### 4.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DE ESTUDANTES COM DISLEXIA

“Como a gente vai entender esse transtorno?  
 Como se passa isso? O que fazer? Como é que eu posso fazer as intervenções?  
 Como eu posso orientar as famílias para trabalhar com esse transtorno?  
 Como eu, professor, sem o conhecimento adequado, vou poder ajudar meu aluno com dislexia?”

A gente vai na tentativa e erro, e essa atitude prejudica a autoestima desse aluno.”(PRPB3)

Partindo do pressuposto de que a leitura e escrita são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de diversas disciplinas do currículo escolar, como também são habilidades necessárias para a ascensão social, os questionamentos acima feitos pela professora 3 (PRPB3) refletem sua angústia e anseios ao se deparar com um estudante disléxico na sala de aula do ensino regular, o qual apresenta dificuldades acentuadas na leitura, na compreensão do lido e na escrita.

Alguns autores como Morais (2009, p.20) apontam que o modelo de ensino hoje apresenta uma “preocupação muito mais evidente em verificar os conhecimentos do aprendiz do que em criar estratégias que o ajudem a, sistematicamente, elaborar suas representações sobre o que lê e o que escreve.” Alguns dos sujeitos reforçam esses dados dizendo que:

“A escola não faz o trabalho de perceber as especificidades do sujeito, as quais você possa trabalhar para poder dirimir essa dificuldade. Ela fica centrada apenas no êxito e sucesso desse aluno, mas não tem esse olhar para outras habilidades que possam fazer com que ele deslanche na leitura e escrita de outra maneira.” (PRPB2)

“A escola em si, às vezes apresenta muito o discurso da inclusão, da parceria, apresenta uma conversa com muita vontade, porém, o dia-a-dia da sala de aula, do professor que vive, é bem mais complicado.” (PRPA1)

As falas anteriores revelam que o exercício de uma prática inclusiva é uma construção constante e precisa envolver todos os profissionais da escola, para que os discursos não sejam diferenciados e que o professor não se sinta isolado no processo de ensinar. Isso requer uma reorganização da escola e de suas práticas.

Outros sujeitos entrevistados não discordam que o modelo de ensino ainda precisa avançar bastante nessas questões, porém, ao contrário desse modelo, a fala a seguir posiciona o professor em sua responsabilidade.

“O primeiro passo do professor é entender e compreender quais os comprometimentos que a dislexia pode causar na criança, depois disso, ele vai buscar ferramentas de como essa prática vai se inserir na sala de aula.” (PRPA1)

Essa fala expressa que o professor precisa, então, identificar os comprometimentos apresentados pelo seu estudante com dislexia para que possa iniciar um trabalho interventivo com o mesmo. Zorzi (2009, p. 53) chama atenção para o fato de que as crianças sem problemas de aprendizagem também podem apresentar dificuldade na leitura e cometer erros

ao escrever, erros esses pertencentes às mesmas categorias de erros daquelas crianças que tem o transtorno de dislexia. “Porém, a diferença principal entre elas, em termos evolutivos, pode ser encontrada na velocidade com que as características do sistema de escrita são compreendidas e na profundidade alcançada por tais conhecimentos.”

A precisão com que a criança lê a palavra, bem como a fluência com que realiza esta leitura influencia a compreensão leitora. No caso da criança com dislexia, a compreensão do texto fica prejudicada devido à dificuldade na decodificação das palavras e na “lentidão” com que realiza o processo. Fato esse que pode vir a refletir nas dificuldades ortográficas por conta da experiência restrita com a leitura, ou seja, por “lerem menos devido às suas dificuldades, as crianças disléxicas tendem a apresentar pouco incremento léxico, o que pode acabar prejudicando o desenvolvimento da compreensão na leitura e acometer erros ortográficos.” (CORREA, 2009, p.43).

As dificuldades da criança com dislexia estão relacionadas diretamente com o processamento fonológico, por conta disso Correa (2009, p.40) defende que a “realização das intervenções que visem ao desenvolvimento das habilidades fonológicas exerce um impacto positivo tanto sobre a precisão e fluência de leitura quanto sobre o desempenho ortográfico na escrita de crianças disléxicas”.

Correa (2009) e outros autores como Seabra e Capovilla (2011); Pinheiro, Germano e Capellini (2013) apontam a realização de intervenções com crianças disléxicas utilizando estratégias fonológicas apoiadas no método fônico. Segundo Moraes (1999), o método fônico é focalizado pela passagem da habilidade automática de percepção dos fonemas para a habilidade voluntária de manipulação dos mesmos. Ou seja, o método fônico contribui para as relações estabelecidas entre o código e seu som.

Apesar de o método fônico ser questionado por alguns estudiosos, depois das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1995), ainda é um método de alfabetização utilizado por algumas escolas consideradas como tradicionais. Entretanto, é bem avaliado quando se trata de um estudante com dislexia, por ter o objetivo de trabalhar com as sílabas, enfatizando a relação grafofonêmica. Quando perguntado na entrevista às professoras “que estratégias são utilizadas no planejamento das atividades de leitura e escrita para o estudante com diagnóstico de dislexia?”, elas apontaram o método fônico como um procedimento adequado na prática com crianças disléxicas:

“O método fônico é uma boa estratégia para trabalhar com os estudantes disléxicos, conhecer um pouco sobre esse método, realizando a atividade relacionada com os fonemas, a grafia, utilizando desenhos para fazer a relação grafia-fonema.” (PRPB2)



“A partir do curso de psicopedagogia, eu tenho trabalhado com uma temática que eu tenho me aprofundado que é o método fônico, pedindo que ele leia, que ele preste atenção na leitura labial que você faz das palavras para que ele associe o grafema ao fonema e compreenda, e isso, demanda tempo, paciência, exercício.” (PRPB3)

Nesse mesmo sentido, Moraes (1999) reafirma a função do método fônico dizendo que o mesmo é um procedimento utilizado

para desenvolver a consciência fonológica e ensinar as correspondências grafofonêmicas tendo como objetivo explicitar às crianças que a fala pode ser segmentada em fonemas, que são estes fonemas que são representados pelos grafemas na escrita, e quais são as correspondências entre tais fonemas e grafemas. Ou seja, esses procedimentos auxiliam as crianças a compreender o princípio alfabético e a desenvolver a rota fonológica, sendo essa última a que vai permitir a leitura de palavras novas e a posterior leitura lexical. (MORAIS, 1999, p.85)

Dessa forma, o método fônico, enquanto procedimento para desenvolver consciência fonológica e ensino sistemático de correspondências entre letras e sons, ganha destaque nas produções científicas que apresentam as estratégias de intervenção para as crianças com o diagnóstico de dislexia, já que a dislexia está ligada a dificuldade no processo de consciência fonológica.

Nas falas das professoras a seguir também se pode observar a defesa no uso do método fônico como estratégia para trabalhar com a criança disléxica:

“A primeira criança que eu tive a experiência com o diagnóstico de dislexia nós fomos orientadas a trabalhar com ela um pouco com a família silábica. Dentro dessa compreensão, a criança tem dificuldade de compreender um termo isolado, então, quando a gente trabalha com a família silábica, que apesar de ser uma prática mais tradicional, mas que dentro da dislexia contempla o aluno... a gente conseguia focar os fonemas, a parte da palavra, das sílabas que a partir desse trabalho pudesse montar frases e textos. Eu tinha um trabalho bem direcionado com a família silábica (...).” (PRPA1)

Observou-se que embora a professora revelasse consciência de que essa era a melhor forma de se trabalhar pedagogicamente a alfabetização do seu estudante com dislexia, ela sinaliza o receio de sua prática não ser confundida com uma prática considerada tradicional. Assim, ela conclui dizendo:

“(...) e para não ficar muito cartilhado, a gente trabalhava muito com cruzadinhas, caça palavras, escritas de palavras sempre associadas com imagens, o banco de dados que é o uso do alfabeto móvel para que essa criança conseguisse desenvolver mesmo habilidades na leitura e na escrita.” (PRPA1)

A partir do exposto percebe-se o método fônico como uma das estratégias para utilizar com a criança com o diagnóstico de dislexia na sala de aula, porém, não a única. O professor precisa “buscar a forma mais eficiente de avançar o disléxico no desenvolvimento da leitura e da escrita” (SEABRA; CAPOVILLA, 2013, p.237), ou seja, o professor não deve ficar preso apenas ao método fônico para trabalhar com os estudantes disléxicos.

Nesse sentido, defende-se que o professor não deva ficar preso a um referencial metodológico, mas deve atuar em sua prática considerando as necessidades do seu aluno e as respostas dadas por ele às mediações feitas.

Algumas professoras concordam ao dizer que o professor deve ter variados instrumentos e estratégias de ensino quando há na sala de aula um estudante com dislexia:

“O professor precisa ter uma quantidade de atividades diferenciadas, principalmente, quando é uma escola tida tradicional, porque se a criança não consegue garantir o aprendizado da leitura e escrita, imagine uma baterada de conteúdos... O professor precisa implementar atividades diferenciadas dentro daquele conteúdo e de uma forma ao nível de conhecimento e da capacidade do aluno.” (PRPB2)

Outras docentes entrevistadas ainda apresentam uma posição de resistência muito grande na realização de atividades diferenciadas, elencando fatores que dificultam esse processo:

“A psicopedagoga queria que eu fizesse atividades, prova diferenciada para ele, mas eu não tinha como fazer. Tu viu a quantidade de alunos que eu tinha na sala, não tinha condições de eu fazer atividade diferenciada para ele. A diferença que eu fazia era diminuir a quantidade de questões (...) Não tinha como fazer tipo uma atividade diferente para ele, não dava conta não.” (PRPB1)

“Uma turma de 26 alunos, onde a gente tem uma criança com dislexia que eu preciso dar uma atenção maior e não tenho como. Eu fazia as avaliações todas no 2º horário, os meninos que terminavam iam para biblioteca e eu ficava com ele um pouquinho depois. O não ter o auxílio de outras pessoas é o maior desafio que a gente tem, era eu sozinha. E, na verdade, eu não tinha só uma criança com dislexia, eu tinha um TDAH, um transtorno opositor, crianças com gênio muito difícil, crianças que não tinham chegado às competências esperadas.” (PRPA3)

As falas expressam variáveis que, de fato, dificultam o trabalho do professor na sala de aula, principalmente, quando é necessário fazer adaptações e atividades diferenciadas com o estudante disléxico. Essas variáveis são minimizadas pela fala da professora (PRPB2), quando afirma que “na prática se o professor tiver paciência, vontade, compromisso profissional, o professor consegue realizar um trabalho significativo com esse estudante”.

As entrevistadas concordam que o professor deve realizar atendimentos individuais na sala de aula, tem que acompanhar mais de perto, tem que chegar ao lado, tirar dúvidas, ajudar na interpretação, apresentar os erros ortográficos fazendo o estudante pensar sobre tais erros:

“Era necessário bastante atendimentos individuais com essa criança na sala de aula, ter um horário específico para realizar atividades com ela, quando era atividade de texto, ex: textos de memória, a criança escreve um texto de memória. Enquanto as outras crianças tinham essa facilidade, essa criança sempre estava próxima, sentada ao lado, com o meu direcionamento: voltando, perguntando, onde ela parou, o que faltava, acrescentando, escrevendo junto com ela.” (PRPA1)

“As avaliações eu sempre lia para ele, a cadeira dele era do lado da minha mesa e eu ia lendo para ele. As outras atividades, sempre que íamos realizando, eu ficava muito do lado dele. Ou então, elegia um coleguinha para ajudar na leitura. (...) eu fazia da seguinte forma, hoje fulano vai ajudar fulano.” (PRPA4)

“(...) Eu lia em voz alta para criança e no fim, eu perguntava você aprendeu o que?” (PRPA2)

“Depois de explicado todas as atividades, eu tinha que sentar ao lado dele para explicar individualmente, porque no coletivo ele não conseguia avançar.” (PRPA6)

É possível perceber nas falas das professoras que essas ações pedagógicas mediadoras refletem no processo de leitura e escrita dos estudantes com dislexia, por serem estratégias facilitadoras no que diz respeito à compreensão lexical. Portanto, tais ações apontam a necessidade da interação entre o professor e o aluno como uma prática constante na sala de aula.

Quando perguntado sobre os tipos de atividades de leitura e escrita que as professoras têm priorizado no trabalho pedagógico realizado com o estudante com dislexia, muitas apresentaram o trabalho com uso de pequenos textos; palavras com rima; derivação de palavras através de outras palavras; texto fatiado; cruzadinhas; localização de palavras no texto; caça-palavras; jogo da memória; listagem de palavras; alfabeto móvel para montagem das palavras; textos de memória e correção do texto.

Tais atividades são apontadas por Pinheiro, Germano e Capellini (2013) como importantes para trabalhar a leitura, compreensão leitora e aspectos ortográficos das crianças disléxicas. Como apresentada na fala a seguir:

“(...) Então ele me falava tudo no oral e eu trabalhava com ele como seria isso na escrita, para ele passar. Aí vinham as questões de ortografias sérias, que não eram mais aceitas para a série. Eu pegava o texto dele e a gente trabalhava essas palavras soltas, fazia um trabalho diferenciado para que observasse a relação som/grafia.” (PRPA7)

Ainda em resposta ao questionamento sobre “que tipo de atividades de leitura e escrita você tem priorizado no trabalho pedagógico realizado com o estudante com dislexia?” foi percebido dentre as atividades apontadas, a realização de adaptações feitas pelas professoras para atender as peculiaridades desses estudantes, partindo do olhar centrado nas potencialidades do mesmo:

“Ele gostava de coisas muito voltadas para o mundo, então, o que eu fazia? Procurava buscar de pesquisa, investigação o que era mais interessante para ele, e fazia inferências junto com ele, onde você viu essa informação no texto? O que o texto fala? E no oral, ele era muito inteligente, mas tinha dificuldade em interpretar, em inferir (...)” (PRPA4)

“Eu fazia com que essa aluna, em momento de apresentação de texto, ensaiasse em casa, ver a leitura que ela mais gostava, curto, eu não sei se era uma facilidade específica dela, mas ela memorizava rápido o texto e ela apresentava como se estivesse lendo, mas era um texto de memória. Mas era a forma dela mostrar que estava lendo”. (PRPA1)

“Eu tive um trabalho que falaria sobre a Disney, eu tinha um aluno disléxico que visitou a Disney, então quando lancei a proposta, ele falou logo: eu sei tudo sobre a Disney, antes de ir eu já conhecia, porque eu pesquisei. Então, eu potencializei esse conhecimento dele para valorizá-lo diante do grupo e estimular a leitura e escrita. Então, eu trouxe um texto que ele ia ditar para os colegas e os colegas iam escrever, depois, na escrita de um texto feito por ele, apresentar aos pais para fazer a correção junto com ele.” (PRPA5)

As falas apresentadas revelam o olhar sensível do professor para com o estudante com dislexia na sala de aula do ensino regular, valorizando esse sujeito perante seus colegas, ajudando-o a avançar em suas potencialidades e vencer as suas dificuldades. Outras docentes responderam de outro modo, afirmando que uma prática diferenciada muitas vezes pode estigmatizar o estudante diante do grupo, conforme observado nas falas a seguir:

“Eu não pronunciava muito ele não, para que os alunos não percebessem, ele não queria que os outros percebessem. (...) Eu não fazia outras atividades não, porque ele não queria também, eu colocava ele perto de mim, para ele fazer até onde eu encaminhava (...) você faz até aqui. Os meninos tomavam conta dele, chamando de lerdo. Diminuí a quantidade de questões nas atividades, na leitura era um ou dois parágrafos para ler.” (PRPB1)

“No início, ele não queria ler nada. Eu também não pedia para que lesse. Porque eu fui orientada pela psicopedagoga da escola fazer assim, não expor a criança. Quando ele lia alguma coisa, as crianças riam, corrigiam muito, mas não tinha nenhum tipo de rechaço. Muitas vezes, ele se reservava não querendo ler, então lia com medo e outras vezes, ele não queria e a gente não insistia.” (PRPA3)

A criança disléxica por apresentar uma lentidão na leitura, uma falta de compreensão leitora e muitos erros ortográficos, pode ser motivo de risadas, comentários e “piadinhas” dos colegas, até mesmo, de rotulações de “burro”, “lerdo”, “incapaz” o que pode desencadear reações emocionais de baixa autoestima, agressividade, depressão e outras. Segundo Pamplona- Moraes (1997), tais questões apresentadas geralmente por crianças disléxicas, não devem ser tomadas como aspectos que determinam o transtorno, mas, ao contrário, como resultado dela. Por isso, cabe aqui dizer que é necessário que o professor tenha maior atenção para as relações estabelecidas na sala de aula, do grupo com a criança disléxica e vice-versa.

No que diz respeito ao envolvimento com o grupo de colegas, foi perguntado às professoras sobre o trabalho de leitura e escrita desenvolvido em pequenos grupos e a pertinência do mesmo para o desenvolvimento do estudante disléxico com relação à leitura e escrita. Nesse caso, com exceção da professora (PRPB1) que respondeu dizendo que, “não tive essa prática de trabalhar com grupos”, as professoras, em sua maioria, apresentaram a proposta de pequenos seminários e grupos produtivos:

“Já é uma prática nossa, seminário, trabalhos em grupo muito frequente, não só com cunho avaliativo, mas trabalhos em grupos diários, eu trabalhava muito grupo produtivo.” (PRPA6)

“Eu trabalho com grupo produtivo, colocar ele com uma criança mais avançada, ele pode ajudar o colega com dislexia. Ele está com dificuldade em organização textual, e dentro das palavras soltas e localizar a palavra solicitada, depois a frase, para trabalhar seleção, antecipação, para chegar ao todo.” (PRPA1)

“Eu acredito muito em grupo produtivo. Essa relação de níveis de escrita, níveis de leitura, de você conseguir mesclar, você ter atividades que contemplem tanto alunos que estão no nível mais avançado, como você também precisa que essa mesma atividade contemple os que não estão no nível mais avançado, e você fazer que eles entendam que não é um que sabe mais que o outro, mais que eles têm tempos diferentes de aprender.” (PRPA4)

O grupo produtivo é uma técnica bastante valorizada quando se quer garantir uma interação entre as crianças, a fim de explorar suas potencialidades nas trocas de experiências com os seus pares. Regina Scarpa, coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita (FVC), defende que “os agrupamentos produtivos nascem quando os estudantes têm habilidades próximas, mas diferentes. Assim, os dois têm a chance de complementar o que já sabem individualmente e avançar juntos”. Por isso, o professor precisa ter objetivos claros na definição dos grupos produtivos. Como observado nas falas a seguir:

“Você deve manter objetivos claros para apresentar os trabalhos em grupos, ver o destaque da criança para valorizar as potencialidades da criança. Na hora de analisar,

eu tenho que ter foco também, eu posso dar autonomia aos grupos e avaliar um determinado grupo com intencionalidade. Chegar próximo a criança e perguntar: o que você entendeu? O que seu colega escreveu? Você compreende com esse colega? Fazer pequenas intervenções diárias, como também, observar a interação do grupo.” (PRPA5)

“Não é fácil, você precisa ter o cuidado de unir crianças que não tenham a rejeição, mas, em contrapartida, aquelas que acolhem ao ponto de fazer pela outra.” (PRPA1)

O trabalho em pequenos grupos favorece a aprendizagem colaborativa que resulta da interação com os pares. Segundo Pimentel (2011, p. 203), “a aprendizagem ocorre como resultado da interação com o outro. Ninguém aprende sozinho, embora os processos de aprendizagem sejam singulares e diferenciados”.

Assim, as estratégias de trabalhos em grupos utilizadas na rotina de sala de aula com estudantes com o diagnóstico de dislexia são necessárias para a realização de um trabalho mais dinâmico, pontual e significativo para essas crianças. No que diz respeito a realizar adaptações específicas para o estudante com dislexia, as professoras, de forma geral, concordaram com a realização de adaptações que atendam as necessidades do estudante disléxico e nas suas falas relataram tais experiências:

“Eu tinha uma criança com dislexia que o relatório solicitava a letra em caixa alta, fonte 16, em negrito, destacando de outra cor a palavra chave do texto. Eu diminuía as consignas, eu descartava os contextos das questões, eram consignas menores para ele ter autonomia em ler e compreender.” (PRPA2)

“No contexto de prova, as perguntas são bem demoradas longas, mas para essas crianças com dificuldade na compreensão, eu realizava perguntas mais diretas.” (PRPA7)

Essas adaptações no material didático ou nos instrumentos de avaliação são, portanto, fundamentais para um trabalho que alcance o estudante em suas necessidades, fazendo parte de uma proposta inclusiva. Assim, algumas docentes relatam também fazer adaptações no próprio texto para facilitar a compreensão e organização textual.

“(…) textos adaptados para a criança disléxica, eu resumia o texto com a essência do mesmo, para melhor compreensão.” (PRPB3)

“(…) Essas atividades com texto com esse aluno específico, ele vinha com cada linha do texto com uma cor diferenciada na fonte, atividades adaptadas para essa criança, para que ela pudesse fazer a localização e organização do texto. E dentro do texto, localização das palavras, através de pistas, a gente tinha uma palavra-chave, dentro dessa palavra chave a criança tinha que procurar a letra inicial, sílaba inicial, por que aí a gente já trabalhava a segmentação do texto.” (PRPA5)

As adaptações são, então, importantes dentro da sala de aula do ensino regular quando presente um estudante com o diagnóstico de dislexia, pois muitas vezes existe um emaranhado de informações nas atividades que confundem e dificultam a leitura e compreensão desse estudante. A fala da professora (PRPB3) reafirma essa compreensão ao defender que, “é necessário as adaptações curriculares, os disléxicos precisam de atividades mais comprimidas, sintéticas do que os alunos sem dislexia” (PRPB3).

Adaptar as atividades não significa ausência de desafios, pois o professor precisa perceber o estudante disléxico como capaz de aprender e capaz de realizar qualquer atividade, sendo que tais atividades respeitem as suas limitações. Por isso, os questionamentos apresentados pela entrevistada a seguir (PRPA5) são pertinentes para o professor refletir ao realizar as adaptações nas atividades com esse estudante com dislexia:

“Ele precisa de uma letra específica? Ele precisa de um tamanho de letra específico? Precisa ser bastão? Precisa ser colorida? O espaçamento é de 2 cm de uma palavra para outra? A criança precisa ter uma informação por folha? A criança aprende apenas com o uso do papel? Eu posso trabalhar uma música se ela for muito musical e entregar o texto para perceber a relação entre grafia e fonema? Existem infinitas atividades para serem realizadas com as crianças com dislexia.” (PRPA5)

Além disso, não menos importante, a maioria das professoras entrevistadas apontaram a presença do lúdico no desenvolvimento das atividades que envolveram a leitura e escrita com o estudante com dislexia, defendendo que as intervenções lúdicas devem ser parte de uma prática diária não somente com esses estudantes, mas sim, com todos os alunos e apontando o jogo como um instrumento diferenciado para esse trabalho:

“Eu trabalho muito com jogos, eu vejo o jogo como estratégia de ensinar brincando, a criança tem esse transtorno e o jogo pode entrar como uma solução para esse problema, eu vou utilizar metodologias diversificadas que sejam diferentes para ser atrativo para ele, apresentar um texto fatiado, para ele organizar o texto, um caça palavras com tampinhas é diferente de trabalhar o caça palavras em papel, você vai ter o concreto, a letra vai está em evidência, a palavra vai está em evidência.” (PRPA5)

“(…) Através de jogos, leituras com imagens, hoje a gente tem a discussão dos textos multimodais<sup>13</sup>, as funções dos textos literários, das músicas, de tantos outros recursos que podem ser utilizados voltados para o lúdico.” (PRPA1)

“Os jogos potencializam o estudante disléxico, as atividades de interpretação de texto com imagem ou o texto lacunado, onde a criança ler e desenha para ela conseguir ativar a memória de trabalho.(…)” (PRPA4)

---

<sup>13</sup> Os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem escrita e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo. Pereira e Silva (2009)

Diante das práticas de leitura e escrita apresentadas pelas professoras e desenvolvidas na sala de aula com os estudantes diagnosticados como disléxicos, foi perguntado na entrevista como elas viam os resultados obtidos através de tais práticas e se essas eram consideradas exitosas. De forma geral, os sujeitos demonstraram satisfação com o trabalho desenvolvido como apresentadas nas falas a seguir:

“Ele avançou (...) na leitura ele não sabia nada. Ele começava a juntar as sílabas e formar palavras.” (PRPB1)

“Ele não saiu com a competência leitora do 3º ano, mas conseguiu avançar bastante.” (PRPA6)

“Tô muito gratificada pelos mínimos avanços realizados por esse aluno, tô colhendo os frutos os quais eu realmente tenho plantado junto com ele. É um trabalho de formiguinha, mas é um trabalho que vale a pena e é gratificante, você consegue identificar no final (...)” (PRPB3)

“Eu acredito que foi muito significativa, mesmo elas ainda não aprendendo a ler na totalidade, mas elas avançaram no processo de leitura, no que diz a decodificação, avançaram no nível de leitura e escrita.” (PRPA1)

As falas expressam que embora os estudantes não tenham garantido as competências na leitura e escrita iguais a de uma criança considerada “normal”, apontam que os avanços são considerados positivos. A professora (PRPA5) reflete sobre essa situação dizendo que “eu não vou dizer que a criança atingiu as metas para a série, mas, as metas do processo de como ela entrou e como ela está saindo, sim. Porque a avaliação que a gente faz é dela para com ela mesma e não dela com o grupo.” Concorda a professora (PRPA1), relatando que:

“Eu ainda não tive um caso que a criança chegue no final do ano com o mesmo nível da turma, mas ela não iniciou o ano no mesmo nível, ela não consegue acompanhar o desenvolvimento da leitura e escrita de igual para igual, mas avançar de acordo como ela iniciou, comparando ela com ela mesma, o resultado é sempre positivo.” (PRPA5)

Enfim, as professoras apresentaram diversas estratégias, adaptações, uso de recursos, metodologias e instrumentos que subsidiaram as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com os estudantes diagnosticados com dislexia. Práticas essas que, mesmo não solucionando as dificuldades apresentadas por tais estudantes, puderam potencializar e valorizar suas capacidades, fazendo com que, esses estudantes avançassem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, e suas dificuldades pudessem, assim, ser minimizadas.



## CONSIDERAÇÕES PERTINENTES

*“O inacabamento é característico do eterno devir humano que se interrompe incontestavelmente com a morte.”*

*Bakhtin*

Como dito anteriormente, a dislexia é um tema bastante discutido no meio social, porém suas discussões são mais apresentadas pela área da saúde, onde os fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e neurologistas ganham grande destaque nas discussões. Ao mesmo tempo em que o professor, peça importante para as intervenções na sala de aula, vai permanecendo em um lugar de ouvinte e não de participante ativo. Preocupados em resgatar o professor desse lugar, esta pesquisa buscou compreender e analisar os sentidos que professoras do ensino fundamental I atribuem as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes diagnosticados com dislexia.

Segundo Lima (2003), a apreensão das falas docentes assemelha-se ao resultado (produto) surgido da trama que foi tecido nesta pesquisa, juntando os fios dos sentidos e das vivências das professoras investigadas. Separar os fios que compõem a tessitura de cada sentido, no caso específico sobre as práticas de leitura e escrita com estudantes diagnosticados com dislexia, e, em seguida, recompô-los na urdidura de um novo tecido, agora com nuances e tons representativos que as experiências deixaram transparecer sobre a temática em questão, constitui-se em tarefa por demais complexa. Por isso, chegando à parte final do trabalho, considera-se a obra inacabada, sendo, então, reservado nesse espaço apresentar algumas considerações sobre as categorias levantadas e os objetivos traçados.

As categorias foram organizadas a fim de garantir uma análise mais detalhada e pontual sobre as falas das professoras, por isso foi importante apresentar sobre a compreensão de dislexia que as professoras têm, acreditando que essa compreensão conduz as práticas das mesmas; como também posicionar o professor diante do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com dislexia; ao mesmo tempo apresentando as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas professoras com tais estudantes.

Parafraseando Zabala (2002, p.74) ao dizer que, “não é possível ensinar sem se deter nas referências de como os alunos aprendem, chamando a atenção para as particularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno (diversidade)” faz-se necessário a compreensão das professoras sobre o tema da dislexia, sendo essa um transtorno específico na leitura e escrita,

que afeta diretamente a forma do estudante aprender e desenvolver tais competências. Por isso, na categoria 1 – Concepção de Dislexia foi analisada as falas das professoras acerca do que elas compreendem sobre a dislexia. A partir dessa análise, foi percebido que as professoras conhecem a dislexia no que diz respeito a sua definição e conceito, reconhecem que o transtorno está ligado as competências de leitura e escrita, porém, apenas algumas das professoras apresentaram um olhar que busque de fato, compreender a dislexia na sua totalidade.

Existem correntes teóricas que defendem e definem a dislexia com pontos de vistas diferentes. Nesse caso, é correto afirmar que há uma divergência etiológica sobre a dislexia, conforme concepção assumida neste trabalho, e as falas das professoras, pois as mesmas apresentaram, durante a entrevista, acreditar na frase *“uma vez disléxico, sempre disléxico.* Assim como Díaz (2011), o presente estudo defende a ideia que a dislexia é um transtorno específico na aprendizagem da leitura; então, se pelas intervenções realizadas pelos profissionais, a criança disléxica aprende a ler já não é mais considerada disléxica, pois consegue avançar nas habilidades de leitura e escrita, porém não deixa de apresentar “implicações” no ato de ler ou escrever. “Mesmo que, o sujeito não leia bem, mas lê, ou no caso da escrita, o sujeito apresente dificuldade, mas escreve, então, segundo o ponto de vista defendido, o sujeito não é mais disléxico.” (DÍAZ, 2011, p.297)

Devido à complexidade na aprendizagem da leitura e escrita, muitas crianças apresentam uma dificuldade comum a esse processo. Por isso, os autores Huel e Estienne (2001) denominam a “dislexia enquanto os atrasos específicos na aprendizagem da leitura, diferenciando-as do atraso simples na leitura.” (p.17) Nessa perspectiva, concorda-se com o posicionamento das professoras em destacar o diagnóstico como ponto importante para o direcionamento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola. Ressalta-se aqui, que o diagnóstico serve como critério para a seleção das professoras, pois essa ação é que diferencia os estudantes com dislexia daqueles que tenham distúrbios ou apenas dificuldades na leitura e escrita.

Acreditando que a dislexia é de ordem neurológica, devido às alterações estruturais e ou/funcionais dos sistemas correspondentes análise-síntese fonológico, ou seja, sua principal característica é a dificuldade no processamento fonológico que afeta diretamente o ato na aprendizagem da leitura e da escrita, pauta-se a discussão da categoria 2 – *A Relação do Professor com o Estudante com Dislexia na Sala de Aula.* Nessa categoria, as professoras apresentam um olhar sobre a posição e o papel do professor do ensino fundamental I no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com dislexia. Tanto antes quanto após o

diagnóstico, o professor assume um papel muito importante na condução das atividades e interações dentro da sala de aula, entretanto, o foco deste estudo é perceber o papel do professor após o diagnóstico.

As professoras entrevistadas revelaram que, de forma geral, percebem o professor num lugar de maior responsabilidade no que diz respeito à: inserção do estudante com dislexia na sala; aprendizagem desse estudante; relação do estudante com o grupo e vice-versa, porém chamam atenção para a influência que a concepção da escola exerce sobre o direcionamento do professor. As professoras acreditam que quando se trata de uma escola inclusiva, que tenha um olhar sobre todos os indivíduos respeitando suas individualidades, as práticas do professor se tornam inclusivas ao ponto de perceber as capacidades individuais do estudante disléxico e valorizá-las dentro do contexto da sala de aula, possibilitando assim, uma aprendizagem nas competências de leitura e escrita. E, quando o professor não tem esse olhar, ele tem dificuldade em realizar essa prática.

Outro fator destacado nos achados da pesquisa sobre as dificuldades em lidar com o estudante com dislexia na sala de aula foi que, para muitas professoras investigadas, tal dificuldade decorre da ausência de uma formação mais sólida acerca da dislexia, o que acarreta dificuldades na articulação entre os saberes científicos e os experienciais na sala de aula. Então, defende-se neste estudo, em consonância com as falas das professoras, que o professor precisa estar em constante busca e estudo sobre o transtorno para favorecer melhores condições no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita desse estudante.

Os dados, em geral, refletem o que Zabala (2002) define como funções necessárias que o professor deve ter no processo de ensino e aprendizagem: planejar e permitir uma adaptação no planejamento considerando-se as necessidades dos alunos; levar em conta as contribuições e desempenho dos alunos no início e durante as atividades; auxiliá-los a encontrar sentido no que fazem; estabelecer metas alcançáveis; oferecer ajuda adequada no processo de construção do aluno; estabelecer um ambiente e relações que facilitem a autoestima e o autoconceito; promover canais de comunicação entre professor/aluno, aluno/aluno; potencializar as capacidades do aluno e avaliá-lo de modo processual, observando sua capacidade e esforço.

Por fim, a categoria 3 – *Práticas Pedagógicas no Ensino da Leitura e Escrita de Estudantes com Dislexia* teve como proposta apresentar as experiências das professoras com estudantes diagnosticados como disléxicos na sala de aula do ensino regular. Durante a entrevista as professoras colocaram-se a disposição para compartilhar as estratégias, recursos e adaptações realizadas nesse contexto, reconhecendo que “o professor necessita diversificar

as estratégias, propor desafios, comparar, dirigir e estar atento à diversidade dos alunos, o que significa estabelecer uma interação direta com eles.” (ZABALA, 2002, p.94).

Embora não tenha sido possível observar a vivência dentro da sala de aula para perceber, de fato, se a prática condiz com o discurso apresentado, as falas das docentes são reveladoras de que uma prática pedagógica eficaz direcionada ao estudante com dislexia deve considerar suas necessidades e respostas ao longo do processo de intervenção. Assim, nos achados da pesquisa sobre as práticas de leitura e escrita com o estudante com dislexia, as professoras, de forma geral, apresentaram estratégias significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das competências de leitura e escrita dos estudantes com o diagnóstico de dislexia.

As práticas de leitura e escrita desenvolvidas com o estudante com o diagnóstico de dislexia devem ser realizadas levando em conta as reais necessidades do sujeito, sem perder de vista as potencialidades do estudante, buscando que tais práticas sejam interventivas no processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita a fim de garantir que os sinais disléxicos sejam minimizados cada vez mais. Por isso, é necessário conhecer o transtorno, conhecer as especificidades do estudante e buscar estratégias significativas para trabalhar tais habilidades com o estudante.

As professoras, em sua maioria, apresentam experiências significativas no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita com estudantes com o diagnóstico de dislexia, fruto do aperfeiçoamento profissional através de pesquisas e leituras sobre o tema e do tempo de experiência em sala de aula, como a exemplo da professora (PRPA5), que não teve apenas um estudante diagnosticado disléxico em sala.

As categorias em geral, mas essa última, em especial, trouxeram as reflexões das professoras sobre o seu agir na sala de aula, e, dentro desse contexto, sobre as práticas desenvolvidas com o estudante disléxico e se tais práticas apontaram algum resultado para esse estudante, como se perceberam e se avaliaram nesse processo de ensino da leitura e escrita.

Concluindo, as professoras apontaram as dificuldades encontradas na prática, como: formação insuficiente nessa área específica, falta de conhecimento sobre o transtorno, políticas inclusivas da escola, dentre outras. As docentes entrevistadas falaram, ainda, sobre a inserção do estudante disléxico no contexto da turma, defendendo que o professor precisa ter um olhar inclusivo e ajudar no processo de acolhimento da turma com relação ao estudante. Dentre as estratégias de ensino apontadas pelas docentes para favorecer o desenvolvimento das competências de leitura e escrita com o estudante com dislexia, destacam-se as

habilidades<sup>14</sup> consideradas importantes para o avanço de tais competências: consciência fonológica; fluência e compreensão leitora; e, ortografia.

No que diz respeito a consciência fonológica, pode-se destacar na fala das professoras a importância do uso de metodologias diversificadas de alfabetização, de modo a favorecer a apropriação da língua escrita pelo estudante com dislexia, considerando-se tanto orientações ligadas ao método fônico quanto ao construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1995). Dentre as atividades desenvolvidas pelas docentes destacam-se: grupos produtivos; trabalho com rimas; listagem de palavras, palavras associadas a imagens; uso do alfabeto móvel para formação de palavras; derivação de palavras através de outras palavras; caça palavras.

Encontra-se no aspecto de fluência e compreensão leitora, as práticas de leitura em voz alta, leitura compartilhada, leitura silenciosa, uso de pequenos textos, textos multimodais, textos de memória, textos lacunados, apresentação oral, identificação de palavras e explicação do sentido do texto, seminários.

Em questão da ortografia, as professoras apresentaram as práticas de construção e reprodução de textos, listagem de palavras, cruzadinhas; caça-palavras; jogo da memória; correção do texto, trabalhos em grupos.

As práticas foram organizadas dentro dos três aspectos enfocados inicialmente, porém acredita-se que todos esses aspectos, assim como tais práticas, se unificam para a realização do trabalho com as competências de leitura e escrita dentro da sala de aula. Da mesma forma que se faz relevante às falas apresentadas pelas professoras sobre a necessidade em executar adaptações nas atividades dos estudantes com dislexia de acordo com as suas necessidades.

As professoras participantes da pesquisa analisam as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com os estudantes disléxicos como exitosas e se percebem enquanto sujeitos ativos no ensino das competências de ler e escrever dos estudantes disléxicos e mesmo que o estudante não garanta por completo tais competências, os avanços na leitura e escrita desses estudantes sejam significativos.

Por fim, considera-se a obra inacabada, devido a essa pesquisa não ter a pretensão de dizer que estas proposições constituem-se como práticas únicas, pois a criatividade do professor e as adaptações são fundamentais, considerando que cada contexto apresenta sua especificidade, com limitações tanto da instituição, quanto do professor, bem como as

---

<sup>14</sup> As habilidades estão descritas nesse trabalho na página 43.

diferenças nas necessidades dos estudantes com dislexia. Entretanto, pontua-se a importância deste estudo para a área da educação, considerando-a como significativa tanto no que diz respeito a professores que tenham estudantes com dislexia na sala de aula, como também, para futuros pesquisadores sobre a temática.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M; FIAD, R.S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ABD, **Associação Brasileira de Dislexia.** Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>. Acesso em 18 abr. e 20 maio de 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ALVES, L. M., MOUSINHO, R., & CAPELLINI, S. **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV.** Manual de Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4.ed. ver. Porto Alegre: Artmed 2003.

APA. (Associação Americana de Psiquiatria). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV).** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

BARTHES, R.; MARTY, E. **Oral/Escrito.** In: Enciclopédia Einaudi. Oral/Escrito; Argumentação. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987. v. 11. p.32-57.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BRAGA, Lucia Willandino. **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão.** Salvador: Sarah Letras, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Língua Portuguesa:** primeiro e segundo ciclos/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília, 1998.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1998.

CAPELLINI, S.A., BUTARELLI, A.P.K.J., & GERMANO, G.D. **Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público.** Revista Educação em Questão, 37 (23), 146-164, 2010.

CAPOVILLA, Fernando; et al. **Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar.** São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, Fernando. Compreensão e tratamento de atraso na aquisição de leitura. In: ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro. (Orgs). **Educação Especial: avaliação e intervenção em dislexia**. Londrina: Eduel, 2003.

CATTS, H.W., KAHMI, A.G. **Language and reading disabilities**. Boston: Allyn Bacon, 1999.

**CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. São Paulo:Edusp, 1999, 10ª Revisão.

CITOLER, S.D. **As dificuldades da aprendizagem: um enfoque cognitivo**. Málaga, 1996.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas** – Contributos para uma definição portuguesa. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA, M. M. O jogo das intextualidades ou te-ato, teatro, te-outros. In: YUNES, E. **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

CUBA DOS SANTOS C. **Dislexia específica de evolução**. São Paulo: Sarvier; 1987.

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos**. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 1999.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3 Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DENZIN, N. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. New York: Mc Graw-Hill, 2 ed. 1978.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DOCKRELL, Julie. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ELLIS AW. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995.

FARRELL, Michael. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, **A psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. 2 ed. São Paulo: Monitor, 2005.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



FRANCHI C. **Linguagem:** atividade constitutiva. Cad Est Ling, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Ed. 20. São Paulo: Paz e Terra, 2001;

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto — a fenomenologia de Husserl? **Ideação.** Feira de Santana, n.5, p.13-36, jan./jun. 2000.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. C. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996

GERBER, Adele. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem:** sua natureza e tratamento/ Adele Gerber...[et al]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GRÉGOIRE, Jacques; PIÉRART, Bernadette. **Avaliação dos problemas de leitura os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUEL, Anne van; ESTIENNE, Françoise. **Dislexias.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), 2002.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do Letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda. 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2009.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário.** São Paulo: Artmed, 2002.

LIMA, L.C. **Formação e aprendizagem ao longo da vida:** entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. Cruzamento dos saberes. Lisboa, 2003.

LOIS, Lena Vilanova. **Teoria e Prática.** A formação do leitor o uso da literatura em sala de aula. São Paulo: Artmed, 2001.

LOURDES, Maria de; MATENCIO, Meirelles. **Leitura produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In MARCUSCHI & XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (orgs). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

**MARTINS, Maria Helena. O que é leitura.** São Paulo, Editora Brasiliense, 1991.

MASSI, Gisele. **A dislexia em questão.** São Paulo: Plexus editora, 2007.

MEIRELES, E & CORREA, J. **A relação da tarefa do erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa.** São Paulo: Estudos da Psicologia, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, A. G. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. **Distúrbios de aprendizagem:** uma abordagem psicopedagógica. 7 ed. São Paulo: Edicon, 1997.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Dislexia e TDAH:** Uma análise a partir da ciência médica. In: Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. 2010.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração,** São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana:** metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIMENTEL, Susana Couto. Possibilidades de aprendizagem da criança com Síndrome de Down a partir da colaboração dos colegas: um estudo em escola regular. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Orgs.) **Educação Especial em contexto inclusivo:** reflexão e ação. Salvador: EDUFBA, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mediação pedagógica para a compreensão da leitura:** um estudo em classe de primeira série do Ensino Fundamental. 2002. 128 f. Dissertação (Mestrado). UEFS/CELAEE. Feira de Santana, 2002.

PINHEIRO, Fábio Henrique; GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Manual de Estratégias para Dificuldades de Aprendizagem**. Marília: Cultura Acadêmica, 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil** – reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.

SALLES, J. F., & CORSO, H. V. **Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças**. São Paulo: Letras de Hoje, 2009.

SCHLEMMER, Eliane. **Projetos de Aprendizagem Baseados em Problemas**: uma metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Colabor@- Revista Digital da CVA - Ricesu, ISSN 1519-8529, Volume 1, Número 2, Novembro de 2001.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILA, Fernando César. **Problemas de Leitura e Escrita**: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2011.

SELIKOWITZ, Mark. **Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2001.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SPENELLI, M. **Foniatría**: Introdução aos distúrbios da comunicação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

VERGARA, S. C. (2006) **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas.

WAJNSZTEJN, Alesssandra Caturani; WAJNSZTEJN, Rubens. **Dificuldades escolares**: um desafio superável. 2. ed. São Paulo: Ártemis, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura perspectivas interdisciplinares**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2004.

ZORZI, Jaime; CAPELLINI, Simone. **Dislexia e outros distúrbios da leitura- Escrita**  
Letras Desafiando a Aprendizagem, São José dos Campos: Pulso, 2009.



2.6. Durante a realização de atividade de leitura e escrita na sala de aula são feitas intervenções pedagógicas? De que tipo?

2.7. Você desenvolve trabalhos de leitura e escrita em pequenos grupos? Como você analisa a participação do estudante com dislexia nesses trabalhos? Você observa a colaboração dos colegas? Você considera que esse tipo de trabalho promove a aprendizagem do estudante com dislexia? Por quê?

2.8 Quais as maiores dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita com as crianças com o diagnóstico de dislexia?

2.9 Como você analisa os resultados das práticas de leitura e escrita desenvolvidas com os estudantes com diagnóstico de dislexia? Você as considera exitosas? Por quê?

## APÊNDICE 02

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa intitulada “*As práticas de leitura e escrita com crianças disléxicas: Um olhar do professor*” desenvolvida pela Pós-graduanda Camila Bahia Góes, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender e analisar os sentidos que professoras do ensino fundamental I atribuem as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas com crianças diagnosticadas com dislexia.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de resposta a entrevista com uso do recurso de áudio gravação para permitir uma transcrição fidedigna das falas, sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades laborais, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para realização da entrevista, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista.

Esclarecemos que se V.Sa aceitar participar desta pesquisa estará contribuindo para a ampliação do conhecimento acadêmico nesta área.

Caso ocorra desistência na participação do (a) Sr (a), tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade, identidade da escola ou da criança que venha a ser citada por alguma razão não serão divulgadas, sendo guardadas em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no endereço na Av. Adenil Falcão, 823, ou pelo telefone: (75)9136-4302.

### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_. Local, Data