

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CURSO DE PEDAGOGIA

NAYARA GONÇALVES SOARES

**DISLEXIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DA ARTE A
PARTIR DE 2015**

MORRINHOS – GO

2017

NAYARA GONÇALVES SOARES

**DISLEXIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DA ARTE A
PARTIR DE 2015**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientador: Me. Marco Antônio Franco do Amaral

MORRINHOS – GO

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

S676d Soares, Nayara Gonçalves.

Dislexia e educação infantil: um estado da arte a partir de 2015. / Nayara Gonçalves Soares. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2017.

48 f. : il. color.

Orientador: Me. Marco Antônio Franco do Amaral.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2017.

1. Dislexia. 2. Educação. 3. Formação do professor.
I. Amaral, Marco Antônio Franco do. II. Instituto Federal Goiano. Curso de Licenciatura em Pedagogia. III. Título

CDU 376

NAYARA GONÇALVES SOARES

**DISLEXIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DA ARTE A
PARTIR DE 2015**

Trabalho de Conclusão apresentado como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia no Instituto
Federal de Ciência e Tecnologia Goiano –
Campus Morrinhos.

Orientador: Me. Marco Antônio Franco do
Amaral

Morrinhos, 15 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Me Marco Antônio Franco do Amaral Orientador
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Profª. Drª. Michelle Castro Lima
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Profª. Drª. Sangelita Miranda Franco Mariano
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

Dedico este trabalho a minha família pelo incentivo e apoio incondicional. De modo especial, dedico também a minha filha Ana Laura.

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso desta graduação, muitos professores cruzaram o meu caminho e todos deram um pouco de seu tempo e conhecimentos valiosíssimos, que contribuíram muito para minha formação. Nesse sentido, não posso deixar de lhes agradecer.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que com sua sabedoria e bondade iluminou e delimitou os meus caminhos, conduzindo-me às escolhas certas.

Aos meus pais e familiares pelo apoio, em especial minha mãe. A minha querida irmã que também foi primordial nesta minha conquista. Vocês são a minha base.

Ao meu grande amigo Éder que sempre me incentivou e foi um dos responsáveis para que eu desse continuidade aos estudos.

Ao meu orientador, Me. Marco Antônio Franco do Amaral, que com sua sabedoria soube orientar-me apontando a direção certa para o êxito deste trabalho.

As professoras Dr^a. Michelle Castro Lima e Dr^a. Sangelita Miranda Franco Mariano pela participação na minha banca.

Agradeço também as minhas amigas Ana Lúcia, Kellen, Suellem e Tânia. Juntas, fizemos desses quatro anos os melhores. Enfim, o meu muito obrigado a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

No cenário educacional brasileiro, existe um grande e crescente número de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, especialmente quando se aproxima o momento da iniciação à leitura. Contudo, há uma carência de publicações em revistas de língua portuguesa sobre o tema. Neste contexto, esta pesquisa bibliográfica e exploratória busca elucidar a respeito do estado da arte do tema dislexia na área educacional a partir das publicações em periódicos desde 2015. Para tal, foi realizada uma pesquisa na Plataforma B-ON sobre o tema dislexia e foram encontrados 6 artigos em língua portuguesa. Estes artigos foram analisados a partir da elaboração das seguintes categorias de análise: a) informação, b) papel dos pais, c) papel do professor, d) características dos alunos, e) aprendizagem e f) possíveis intervenções. Com a pesquisa, observamos que existem poucas publicações em língua portuguesa que abordam o assunto. Acreditamos que as limitações na formação do professor em educação comprometam as possibilidades de intervenção no cotidiano escolar, bem como diminuem significativamente o interesse de pesquisadores em educação sobre a temática.

Palavras chave: Dislexia, educação, formação do professor.

ABSTRACT

In the Brazilian educational scenario, there is a large and growing number of children who present learning difficulties, especially when the moment of reading initiation approaches. However, there is a lack of publications in Portuguese-language journals on the subject. In this context, this bibliographical and exploratory research seeks to elucidate about the state of the art of the dyslexia theme in the educational area from the publications in periodicals since 2015. For this, a research was carried out in the Platform B-ON on the subject dyslexia and were found 6 articles in Portuguese language. These articles were analyzed from the following categories of analysis: a) information, b) the role of the parents, c) the role of the teacher, d) characteristics of the students, e) learning and f) possible interventions. With the research, we noticed that there are few publications in Portuguese that address the subject. We believe that the limitations in teacher education in education compromise the possibilities of intervention in school everyday, as well as significantly reduce the interest of researchers in education on the subject.

Key words: Dyslexia. Education. Teacher formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
2.1 Contextualização Histórica.....	11
3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	19
3.1 Apontamentos e implicações.....	19
3.2 Dislexia na Educação Infantil.....	25
4 DISLEXIA E CONTEXTO ESCOLAR.....	32
4.1 O levantamento de dados.....	32
4.2 Dislexia: identificação e critérios.....	33
4.3 A aprendizagem do disléxico.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz referência à dislexia na educação infantil por ser um tema que tem despertado a atenção de pedagogos e psicólogos no contexto educacional. De acordo com as leituras realizadas, as crianças que apresentam esse transtorno são altamente capazes, inteligentes, mas tem a dificuldade em decifrar os códigos da escrita.

A leitura e a escrita são atividades mentais complexas e requerem o uso de inúmeros processos cognitivos, que vão desde o reconhecimento de palavras e o acesso ao seu significado até a interpretação do texto lido.

Respeitar o tempo que cada aluno leva para aprender e ter conhecimento que as nossas habilidades de leitura e escrita variam de pessoa para pessoa é fundamental. Para Zorzi (1996), o processo de aquisição da leitura é individual, variável, dependente da idade, da maturação, de experiências culturais, de motivação, integridade do Sistema Nervoso Central e Periférico e de todo o desenvolvimento global.

Por meio do projeto Acerta (Avaliação de Crianças Em Risco de Transtorno de Aprendizagem), coordenado pelo pesquisador do Instituto do Cérebro (Inscer) Buchweitz, observou-se que os transtornos específicos de leitura (dislexia) e matemática (discalculia), afetam 5 e 10% das crianças em todo o mundo. De cinquenta crianças avaliadas com média de idade de 10 anos, o índice de reprovação escolar é de 86% (BUCHWEITZ, 2016).

Diante deste contexto, emergem uma importante questão: Na área educacional, o que as pesquisas têm abordado sobre o tema dislexia? Destarte, a opção por esse estudo deve-se ao fato de considerarmos extremamente importante que educadores tenham conhecimento sobre a existência dessa dificuldade, haja vista que é na alfabetização que esse transtorno se evidencia.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral compreender o estado da arte em periódicos de língua portuguesa sobre a dislexia na área da educação a partir de 2015. Ela tem por objetivos específicos buscar um entendimento sobre o tema dislexia, suas possibilidades de intervenção pedagógica e identificação das limitações do pesquisador em educação sobre o tema.

Segundo Gil (2007), uma pesquisa pode ser definida como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. “A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação

do problema até a apresentação e discussão dos resultados” (GIL, 2007, p. 17). Este estudo é caracterizado como qualitativo. Segundo Golddenberg (1997),

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Sobre as pesquisas qualitativas, podemos destacar que:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.(CÓRDOVA ; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Esta pesquisa é pontuada como exploratória. Tais pesquisas “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (CÓRDOVA E SILVEIRA, 2009, p. 35). Essa pesquisa é de cunho bibliográfico e, segundo Fonseca (2002),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Este trabalho está estruturado em 04 seções: a primeira seção é a introdução. Na segunda sessão abordaremos conceitos e especificidades sobre educação infantil, elucidando seus aspectos históricos com o propósito de compreender sua importância na formação de crianças com dificuldade de aprendizagem aqui abordada.

A terceira seção aborda sobre a diferença entre Dificuldade de Aprendizagem e Transtorno de Aprendizagem e suas implicações. Nesta sessão, também será abordado sobre a Dislexia na Educação Infantil e as possíveis intervenções lúdicas para facilitar o aprendizado.

Na quarta seção apresentamos, por meio de artigos publicados em 2015 e 2016, dados que relacionam a dislexia com possibilidades de intervenção no cotidiano escolar.

Ao fim da pesquisa, apresentaremos as considerações finais com as principais reflexões abordadas.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção abordaremos sobre a Educação Infantil, traçando um perfil histórico de sua concepção até os dias atuais. Ao longo da história, algumas mudanças aconteceram para que hoje o conceito educação infantil fosse visto com um maior cuidado.

A infância é um período fundamental na vida das crianças. Neste estágio elas adquirem habilidades fundamentais para desenvolverem-se. Diante disso, cuidar da Educação Infantil é cuidar do futuro de nossas crianças, haja vista que este é o primeiro acesso no qual elas têm oportunidade de construir conhecimentos sobre o mundo.

2.1 Contextualização histórica

De acordo com Bujes (2001),

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ela e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. (BUJES, 2001, p.13).

A autora discorre que o surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII. A escola, muito parecida com a que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades: a sociedade na Europa mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a invenção da imprensa, que permitiu que muitos tivessem acesso à leitura (da Bíblia, principalmente). Com as implantações da sociedade industrial, também passaram a ser feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho. “As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial” (BUJES, 2001, p. 14).

Ao abordar sobre o ensino na educação infantil, algumas concepções devem ser adotadas com o intuito de nortear além do currículo, atender as necessidades das crianças e as especificidades de cada uma separando seu papel quanto a cuidar e educar.

Salles e Faria (2012) partem da premissa de que

a criança é sujeito sócio-histórico e cultural, cidadão de direitos e um ser da natureza que tem especificidades no seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais que geram necessidades também específicas. Para as autoras, considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala .(SALES ; FARIA, 2012, p. 56).

Essa forma que as autoras consideram a criança como sujeito traz um significado de que o modo como expressamos e conhecemos o mundo são constituídos no meio social em que vivemos e que quando nascemos trazemos conosco uma cultura.

A base para a construção da nossa história está na família e sabemos que as diferenças como classe social, espaço geográfico e as vivências culturais influenciam positivamente ou negativamente a construção dessa nossa história e a forma como partilhamos essas vivências também desde o fato de ideias, valores, as especificidades com relação ao desenvolvimento e aprendizagem em cada fase de nossa vida, fazem com que aprendemos e compreendemos nosso conhecimento.

Em relação ao social, Visca (1991) sustenta que

É comum observar como sujeitos que têm alcançado um mesmo nível intelectual e fazem uso semelhante de sua afetividade, por pertencerem a diferentes culturas, meios sociais ou grupos familiares, apresentam tematizações significativamente distintas. Isto deriva simplesmente do fato de que cada contexto oferece diferentes crenças, conhecimentos, atitudes e habilidades. (VISCA, 1991, p.51).

Esse conjunto de diversidades é percebido como a base da construção da identidade da criança e revela a que grupo ela pertence tornado igual ou diferente aos demais. O modo com que nossas crianças aprendem varia de uma sociedade para outra. O conhecimento dos educadores, com relação ao currículo, é necessário para trabalhar determinada fase da criança, o conhecimento dos pais e o tempo para acompanhar seu filho sobre seu processo ensino-aprendizagem e a oportunidade, pois, toda criança tem direitos, porém nem todas estão vivendo esses direitos e oportunidades.

Os conteúdos escolares são necessários, mas para que possam distinguir por quais meios esses conteúdos são acessíveis às crianças há uma relação com a etapa de

desenvolvimento. “Sem conhecer as características que definem tais etapas, torna-se mais difícil ensinar a criança de modo que ela aprenda” (SEBER, 1995, p. 231).

Um trecho interessante registrado pelas autoras Sales e Faria (2012), no qual elas discorrem sobre um importante aspecto que se destaca como especificidade do desenvolvimento das crianças pequenas é

a apropriação gradual das múltiplas linguagens, que são sistemas simbólicos construídos pelo ser humano para se expressar e compartilhar significados no seu meio social. Assim, a partir das interações estabelecidas com outros sujeitos da cultura, as crianças desenvolvem a função simbólica, que é a capacidade especificamente humana de representar o mundo por meio de signos e símbolos. Por meio dessa capacidade, as crianças passam a agir sobre o mundo não apenas pela ação física, mas também pela ação simbólica, representando objetos ou situações que estão ausentes. (SALES;FARIA, 201, p. 59).

De acordo com Vygotsky (2000),

A criança começa com uma situação imaginária que é uma reprodução da situação real, sendo a brincadeira muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu, do que uma situação imaginária nova. À medida que a brincadeira se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. Finalmente surgem as regras que irão possibilitar a divisão do trabalho e o jogo na idade escolar. (VYGOTSKY, 2000, p.118).

Por isso, é importante que a educação infantil não seja vista apenas com o termo cuidar. A criança, sem dúvida, precisa ser cuidada. No entanto, aliar com o educar é importante. A educação infantil não deve enxergar as crianças como um agente passivo de informações. Ela deve propiciar experiências de aprendizagem da leitura e escrita, ampliar a possibilidades de se expressarem e desde cedo ter acesso ao mundo da escrita.

Muitas crianças, desde pequenas, têm a oportunidade de interagir com textos escritos, assim como pessoas que leem e escrevem. Situações deste tipo propiciam a descoberta e a compreensão das funções e usos que as pessoas fazem da linguagem escrita. Quanto mais intenso for este tipo de interação, maiores oportunidades as crianças terão para ir construindo conhecimentos diversificados a respeito dos atos de ler e escrever. Tais conhecimentos, que podem ter sido originados nestas situações naturais ou espontâneas, permitem a construção de hipóteses a respeito de ler e escrever. (FERREIRO; TEBEROSK, 1986, p. 162).

A criança atualmente é concebida como um ser em constante desenvolvimento capaz de aprender desde cedo, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

nacional (LDB), nº 9.394/96. Craidy (2001) discorre que “a LDB, assim como as demais leis recentes á respeito da infância são consequências da Constituição Federal de 1988 que definiu uma nova doutrina em relação á criança que é a doutrina da criança como sujeito de direitos” (CRAIDY, 2001, p. 23).

O Art.29 da LDB apregoa o no desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, complementando a ação da família e da comunidade.

O cenário sociocultural que as crianças vivem no século XXI nos remete a uma divisão, por mais que temos uma sociedade globalizada e informatizada, muitos não estão nesse percentual e fazem parte de uma cultura iletrada. Neste contexto, há crianças com mais oportunidades em conhecer outro idioma, reforço em casa com os pais sobre as disciplinas trabalhadas na escola. Muitos só dispõem de conhecer a língua materna e os pais por enfrentarem longas jornadas de trabalho, ter uma condição econômica menos remunerada ou também por achar que é a obrigação da escola reforçar a leitura e escrita não acompanham seus filhos e por falta de orientação muitas vezes tem condições. Quanto ao desenvolvimento da criança, é importante que a instituição de educação infantil estimule seu potencial, suas interações com o meio físico e social por meio das práticas sociais. Aprender leitura e escrita é importante para as crianças ampliarem sua inserção e participação nos grupos sociais. E esse aprendizado não deve se limitar a somente aprender as palavras, mas aprender seus significados porque assim irão compreender em como agir em suas vivências.

Segundo Vygotsky (2000), o desenvolvimento do pensamento e da linguagem se dá a partir das interações com o meio social. A escola é uma instituição ao qual se tem acesso aos conhecimentos formais, permitindo novas aprendizagens, comportamentos, dando continuidade aos saberes aprendidos com a família e nossos pares. A função da escola é que os alunos se apropriem das habilidades necessárias para se adequarem ao mundo e desenvolverem ainda mais sua aprendizagem.

Portanto, é importante para uma instituição de educação infantil, a diferença entre os conceitos cuidar e educar. O conceito cuidar está aliado ao acolher, segurança, laço afetivo, higiene. O educar trás um significado de ensinar, criar possibilidades e estratégias para que a criança adquira valores, conhecimentos, desenvolva uma autonomia, segurança, interaja com o meio social.

A creche foi criada para atender prioritariamente as necessidades das mães trabalhadoras, cujas crianças precisavam ser cuidadas por alguém que pudesse atender as suas necessidades básicas de alimentação, sono e higiene. Para desenvolver essas tarefas, na

ausência das mães, entendia-se que não era preciso um profissional qualificado. Essas instituições não podem ser rotuladas apenas como creches, um lugar assistencialista enquanto os pais enfrentam suas jornadas de trabalho. A junção dos dois termos citados anteriormente devem ser cumpridos e respeitados.

Como teremos sujeitos com mais autonomia e que tenham capacidade de conhecer o mundo, conhecer a si mesmo, suas percepções, emoções, seu desenvolvimento motor, se somente o cuidar está como prioridade e obrigação.

Necessitamos de instituições com brinquedos pedagógicos adequados para a idade da criança, educadores capacitados e que coloquem em prática os conhecimentos norteados pelo currículo na educação infantil. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil “o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação infantil como dever do Estado com a Educação” (BRASIL, 2010, p.7). O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. Por isso, é importante que a área da educação infantil esteja sempre revendo seus conceitos constantemente sobre educação, como trabalhar as práticas pedagógicas para que a aprendizagem torne mais significativa e o desenvolvimento das crianças aconteça de forma íntegra.

A Resolução n ° 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reunindo

[...] princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p.11).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É

dever do Estado garantir a oferta de educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

A criança é um sujeito histórico com direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Portanto, é importante uma proposta pedagógica com metas criativas para que se possa promover a aprendizagem do aluno e que o currículo possa seguir também o efeito das diretrizes, sendo um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

As propostas pedagógicas de educação infantil, segundo as Diretrizes Curriculares, devem respeitar os seguintes princípios: autonomia, responsabilidade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades.

Portanto, será que as instituições estão gerando oportunidades educativas entre as crianças e promovendo as formas de conhecimento e saberes como dita as diretrizes? Os educadores dessa área, que não trazem em sua formação os conhecimentos necessários para aplicar em sala de aula, criam fronteiras para desenvolver o seu trabalho em sala de aula, refletir sobre quais as propostas pedagógicas estão trabalhando. Porém acaba por falta de empenho da escola, reconhecimento dos pais para com seu trabalho e próprio interesse dos mesmos sobre o aprendizado do seu filho, trabalham o tradicional em sala e aula, perpetuando o modismo.

É dever dos sistemas municipais de ensino estender e aperfeiçoar o atendimento em creches e pré-escolas. Corsino (2006) aborda que

[...] a educação infantil brasileira, teve uma conquista importante: foi incluída integralmente no FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. O que significa que, embora o Ensino Fundamental continue sendo a prioridade da educação nacional, há um fundo que respalda o financiamento da Educação Infantil. (CORSINO, 2003, p. 3).

Segundo a autora,

[...] espera-se com isso, que os sistemas municipais de ensino possam ampliar e melhorar o atendimento em creches e pré-escolas. O que exige uma série de medidas político-pedagógico-administrativas, que demandam estudos, reflexões e articulações entre teoria e prática, formação de professores, construção e adequação de espaços, aquisição de materiais, organização de rotinas, elaboração de planejamento, entre outras demandas. CORSINO, 2003, p. 3).

No entanto, a maioria das instituições não demonstra interesse por esse financiamento da educação infantil e quando a utilizam, não adequam espaços e materiais pedagógicos. Corsino (2003) relata que a cada dia, são mais recorrentes os estudos que apontam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança. Portanto, é importante que o clima da instituição favoreça as crianças, promovendo o desenvolvimento infantil. Como enfatiza o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006),

[...] crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de boa qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico/racial, ou credo, desde que nasçam (BRASIL, 2006, p.15).

As brincadeiras são fundamentais para as relações entre os sujeitos seja criança ou adulto. Mas, é fundamental que o ambiente para proporcioná-las esteja organizado, somando para que as sensações sejam positivas.

As instituições de educação infantil precisam contar com educadores com autonomia, para que além de trabalhar na organização daquele cenário de educação, seja um bom mediador, investigue, ouça as crianças e entenda em que nível estão seu conhecimento.

Para a autora, por sua vez, o fato de as instituições de Educação Infantil serem entendidas como espaços-ambientes educativos não significa adotar o modelo escolar vigente, que costuma ter uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados e atividades dirigidas por professores com alunos cumprindo tarefas e passando grande parte do tempo dentro de uma sala de aula. Este modelo tem sido fortemente questionado. Trata-se de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como

cultural, que desconstrua a ideia de aluno, de aula e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas relações possam se estabelecer.

Para Vygotsky (2000), existem duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento humano: uma que se refere aos processos elementares, que são determinados pela Biológicos e a outra refere-se às funções superiores, que são determinadas pelo meio sociocultural. A importância das interações no desenvolvimento da crianças torna-se evidente em situações em que o aprendizado é claramente desejável como no ato de brincar, pois, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos tornam-se em si mesmo significado quando há internalização de determinadas funções pela criança.

Teixeira e Martins (2014) afirmam que

As relações estabelecidas em seu meio sociocultural, sejam elas de modo espontâneo (como na brincadeira) ou formal (como na escola), são definitivamente significativas no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o que nos faz crer que o desenvolvimento está relacionado com a qualidade de suas interações sócias. (TEIXEIRA ; MARTINS, 2014, p. 27).

A partir do exposto, observa-se que o fato de existir uma instituição específica para a educação infantil, relacionando o cuidar e o brincar é algo recente, pois, a sociedade refez seus conceitos sobre o que é ser criança. Nos dias atuais a forma de enxergar a educação infantil deixou de ser assistencialista, não são apenas filhos de pais de classe social menos favorecida que necessitam da instituição. Ter acesso a essa etapa da educação é um direito e deve ser respeitado. Vivemos em um contexto cultural em constante transformação e as crianças estão presentes nesse contexto, sendo transformadas por esse processo. A criança tem sua singularidade, sua maneira de expressar.

A educação infantil precisa constantemente ser qualificada, o educador deve ter consciência de que os alunos não são iguais, cada um tem uma realidade e trás consigo uma bagagem cultural com experiências e conhecimentos. Um professor que caminha para uma educação transformadora sabe que, ensinar é respeitar os saberes dos alunos, motivar, encorajar e despertar a curiosidade, lutar pelos seus alunos, por trabalho qualificado, saber escutar o que a criança tem a dizer e dar oportunidade para o diálogo e o mais importante expandir a vida do aluno. Na próxima seção, abordaremos a diferença entre dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem, com ênfase na dislexia e educação infantil.

3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Nesta seção abordaremos a respeito das dificuldades de aprendizagens e suas implicações, diferenciando dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem, com uma ênfase maior sobre a Dislexia na Educação Infantil já que as dificuldades de aprendizagem estão correlacionadas a comprometimentos no funcionamento do cérebro e requerem investigações aprofundadas, pelas quais se determinam as causas e possíveis intervenções da dificuldade em questão.

3.1 Apontamentos e implicações

Muitas questões são levantadas quando o fracasso escolar se revela, sendo vários os aspectos que interferem na aprendizagem. Na maior parte desses fracassos o sujeito é apontado como o maior responsável. Muitas vezes, a escola se omite diante desses casos, por não apresentar um corpo docente especializado e capaz de identificar as possíveis dificuldades que seus alunos possam apresentar. Em alguns casos a família se omite, pois, além de não estare inteirados sobre as causas que afetam a aprendizagem dos filhos, erram em acreditar que é uma fase passageira.

Atualmente existem profissionais que se preocupam sobre o assunto e buscam com suas pesquisas contribuir de alguma forma para o desenvolvimento mental dos alunos, encontrando na ciência respostas para que a construção do conhecimento para aqueles que apresentam dificuldades sejam baseadas num processo de adaptação estimulado pela instrução.

Segundo Bossa (2005),

Desde o século XVIII, médicos, psiquiatras e filósofos do Iluminismo já se reuniam a fim de tentar compreender a origem dos problemas de aprendizagem, atribuindo-lhes uma visão organicista, ideia que permeou a prática psicopedagógica até pouco tempo atrás. (BOSSA, 2005, p. 9).

De acordo com Sampaio (2011),

Psiquiatra italiana, Maria Montessori criou um método de aprendizagem, a princípio, para crianças com retardo mental e que, mais tarde, foi estendido para crianças ditas normais. O método, que ainda hoje é aplicado em escolas montessorianas, visa estimular os órgãos dos sentidos e, por isso, é classificado como sensorial, caracterizando-se em uma educação pelos sentidos e movimentos. Esta estimulação é feita por meio de manipulação de objetos com diferentes tamanhos, formas, pesos, texturas, cores, cheiros, barulhos. É basicamente, o concreto que prevalece nesta etapa, para que, por meio dela, a criança atinja o abstrato. (SAMPAIO, 2011,p. 20).

Durante muitos anos, “o enfoque orgânico orientou médicos, educadores e terapeutas” “(SCOZ, 2004, p. 19). Desde os séculos XVIII e XIX, estudos da Neurologia, Neurofisiologia e Neuropsiquiatria eram desenvolvidos em laboratórios anexos a hospícios, classificando os pacientes como anormais. Este conceito passou dos centros psiquiátricos para as escolas, e as crianças que não conseguiam aprender eram tidas como anormais, pois havia a concepção de que a causa do fracasso se devia a uma anormalidade orgânica.

Os primeiros centros psicopedagógicos foram fundados na Europa, em 1946, por J. Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes Centros uniam conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise, onde tentavam “readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar, e atender crianças com dificuldades de aprendizagem, apesar de serem inteligentes” (BOSSA, 2000, p. 3).

É lançado então, um novo olhar e uma nova intervenção sobre a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem, a qual o sujeito passa a ser observado em sua totalidade. De acordo com BOSSA, 2000, P. 48) “eram atribuídos a uma disfunção do sistema nervoso central, tendo como causa, pois, uma disfunção neurológica (não detectável) chamada de Disfunção Cerebral Mínima (DCM)” .

A problemática do sistema de ensino não era vista como o fator primordial para as causas destas dificuldades. Tais dificuldades eram imediatamente atribuídas ao próprio sujeito, sendo rotulado de portador de DCM, de dislexia ou de disritmia e encaminhados ao médico, prática ainda vista nos dias de hoje, como relata Bossa:

Na prática do psicopedagogo, ainda hoje é comum receber no consultório crianças que já foram examinadas por um médico, por indicação da escola ou mesmo por iniciativa da família, devido aos problemas que estão apresentando na escola. (BOSSA, 2000, p. 50).

A despeito das dificuldades de aprendizagens, “Johnson e Myklebust, ambos pesquisadores do “Institute for Language Disorders”, atribuíram á disfunção cerebral e aos distúrbios de aprendizagem (dislexias, afasias, disgrafias, discalculias) as causas do fracasso escolar” (SCOZ, 2004, p. 23).

Segundo Scoz (2004),

Estas ideias, originadas em consultórios particulares, chegaram ás escolas, que passaram a atribuir, sem nenhum critério, diagnósticos de hiperatividade, dislexia, dentre outros, para justificar a causa de tais dificuldades. Estes alunos eram encaminhados a médicos, que confirmavam o diagnóstico, iniciando um tratamento medicamentoso. (SCOZ, 2004, p.24).

O diagnóstico de DCM foi mais aceito por pais e professores, pois dava a ideia de que “o aluno não era o culpado por seu fracasso escolar, mas sim de uma disfunção que não dependia dele. Por outro lado, esses mesmos pais e professores se sentiram aliviados por não serem os causadores do fracasso escolar, já que a questão era neurológica” (SAMPAIO, 2011, p, 23).

Foi na Argentina que se iniciou, efetivamente, a prática da Psicopedagogia qual a conhecemos hoje. Profissionais de outras áreas como a Filosofia, dentre eles, podemos citar Paín sentiram a necessidade de preencher um espaço que não poderia ser ocupado nem por pedagogos nem por psicólogos. Iniciaram um processo de reeducação, objetivando resolver o fracasso escolar e trabalhar memória, percepção, atenção, motricidade e pensamento. “Este profissional deveria orientar o processo educativo nas suas diversas falhas, como métodos inadequados, evasão escolar e crise na escola” (BOSSA, 2000, p. 40).

Em uma visão piagetiana, o desenvolvimento cognitivo é um processo de construção que se dá na interação entre o organismo e o meio. “Se este organismo sofrer algum tipo de problema desde o nascimento, o ritmo do processo de construção sofrerá alterações” (WEISS, 2003 p.23)

A dificuldade de aprendizagem está ligada á vários meios e quando esse meio apresenta uma inadequação é normal o bloqueio na aprendizagem. Nesse momento, a família e a escola serão as principais referências para que a criança reconstrua um novo caminho para aprender, sendo que o primeiro passo seja investigar quais obstáculos estão influenciando esses acontecimentos e dissociar a diferença entre dificuldades de aprendizagem e transtorno de aprendizagem.

Conforme José e Coelho (2002) existem inúmeros fatores que podem desencadear problemas ou distúrbios de aprendizagem; vejamos:

Fatores orgânicos - saúde física deficiente, falta de integridade neurológica (sistema nervoso doentio), alimentação inadequada etc.

Fatores psicológicos- inibição, fantasia, ansiedade, angústias, inadequação á realidade, sentimento generalizado de rejeição etc.

Fatores ambientais- o tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu desde os primeiros dias de vida, a influência dos meios de comunicação etc.(JOSÉ ; COELHO, 2002, p. 23).

De acordo com Taya (2003, p. 90) o transtorno de aprendizagem “como uma disfunção neuropsicológica-problemas que impedem o funcionamento integrado do cérebro em desenvolvimento” Trata-se, pois, de um problema de maturação, e no desenvolvimento neuropsicológico. Muitas vezes o transtorno de aprendizagem é visto de forma errônea, sendo confundido com dificuldade de aprendizagem. Redefinir os conceitos é importante para se traçar corretamente o perfil do sujeito e apresentando o tratamento necessário.

O processo de aprendizagem depende de alguns fatores como ambiente, a interação entre o mediador e o receptor. A leitura e a escrita é uma habilidade e uma habilidade complexa, envolve elementos como cognitivo e compreensão para que ambas seja dominada com sucesso.

Para o DSM-IV Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, uma classificação categórica que divide os transtornos mentais em tipos, baseados em grupos de critérios com características definida, publicado pela Associação Psiquiátrica Americana o Distúrbio de Aprendizagem é um Transtorno Específico do Desenvolvimento (Eixo II). Os subtipos específicos de transtorno de desenvolvimento são: Transtornos das Habilidades Acadêmicas, Transtorno de Linguagem e Fala Transtornos das Habilidades Motoras.

Para Ciasca (2004), diferentemente de dificuldade escolar que está relacionada a um problema de ordem e procedência pedagógica, um distúrbio de aprendizagem abrange condições orgânicas que evitam o indivíduo de aprender, e dificuldade escolar, pode estar vinculada a fatores internos que se somam aos elementos ambientais como, por exemplo, questões emocionais, familiares, sociais, motivacionais, relação professor-aluno, programas escolares inadequados entre outros.

Siqueira e Giannetti (2011) explicam que o transtorno de aprendizagem é visto como um problema cognitivo intrínseco que leva ao rendimento acadêmico abaixo do esperado para potencial intelectual, escolaridade e motivação.

A maioria dos problemas relacionados à aprendizagem se manifesta na escola, pois, os educadores passam a maior parte do tempo junto às crianças e são os primeiros a identificar as dificuldades apresentadas. No entanto, a literatura mostra que um vínculo ruim entre aluno e professor, uma sala de aula conturbada, aluno tímido, desgaste do professor, escola sem estrutura física pode causar dificuldade em aprender no aluno mesmo que cada criança aprende ao seu tempo.

Sampaio (2011) discorre que todos os alunos são capazes, de um modo particular, e um olhar diferenciado poderá descobrir o que cada um tem de especial, ajudando-os no desenvolvimento de novas competências.

Muitas crianças não aprendem porque apresentam um bloqueio e outras pelo fato de na escola não enxergar em seu professor um mediador. A maioria dos professores ganham pouco, não são valorizados, trabalham em um ambiente desestruturado e não recebem estímulo da própria escola para inovar em seu trabalho em sala de aula, aplicando assim o tradicionalismo. Os alunos são prejudicados pelo fato de não terem a oportunidade de ter uma aula planejada e assim ampliar seus conhecimentos.

Segundo Weiss (2003),

Professores em escolas desestruturadas, sem apoio material e pedagógico, desqualificados pela sociedade, pelas famílias, pelos alunos não podem ocupar bem o lugar de quem ensina tornando o conhecimento desejável pelo aluno. É preciso que o professor competente e valorizado encontre o prazer de ensinar para que possibilite o nascimento do prazer de aprender. A má qualidade do ensino provoca um desestímulo na busca do conhecimento. (WEISS, 2003, p.18).

Crianças precisam ter seu raciocínio estimulado, o professor deve oferecer meios para desenvolver sua autonomia e criatividade, ter a oportunidade de saber o que seus alunos pensam sobre determinado tema, manter um diálogo e o mais importante, encarar o erro como algo positivo e necessário para saber se o aluno está tendo um aprendizado significativo, construindo seu entendimento de forma correta e ao mesmo tempo repensar sua metodologia em sala de aula.

Para Carraher (2002),

Quantas vezes o aluno erra na sua resposta sem que a professora note que ele estava de fato pensando, muitas vezes, até pensando bem. Não devemos supor que a resposta errada indica que a criança não estava pensando. O que

a leva a chegar a conclusões diferentes das nossas? Como ela está representando as ideias na cabeça dela? (CARRAHER, 2002, p.18).

Como afirma Dole (2002), “não há equilíbrio sem desequilíbrio” (DOLE, 2002, p. 22). O desequilíbrio é a maior fonte de motivação no processo de desenvolvimento intelectual. Cabe ao educador não ter a tarefa de simplesmente transmitir seus conhecimentos, mas construí-los junto à criança.

Quando um determinado aluno apresentar uma dificuldade é importante ajuda-lo a se sentir melhor, vencendo sua baixa auto estima com relação aos colegas e mostrando que tem capacidade. Propiciar o conhecimento através de aulas diferentes como a música e a contação de histórias torna as aulas prazerosas e ao mesmo tempo ajuda a criança a vencer o sentimento de inferioridade.

Em algumas situações a dificuldade de aprendizagem é proveniente do cotiando da própria família: pais separados, alcoolismo, agressão, falta de afetividade e interesse para com a aprendizagem. A base é a família e o sujeito inicia seu desenvolvimento mental e social O educador ao perceber algo de errado com a criança deve de imediato comunicar a família para que possam encaminhar ao profissional para a realização de um diagnóstico, pois, a criança que tem uma dificuldade pode ser diagnosticada de forma errada em casa ou na escola.

Infelizmente, em muitos casos a família não aceita tal diagnóstico, sentem preconceito, alegam não ter condições financeiras e situações assim prejudicam ainda mais a criança que naquele momento requer um cuidado maior.

Sabemos que o desenvolvimento da criança ocorre em tempo diferente e se em um momento determinada criança não mostra algumas capacidades, não significa que não irá manifestar mais adiante. O importante é os pais serem observadores a respeito do comportamento dos seus filhos, reconhecer quando ambos necessitam de ajuda a ter um diálogo com o professor, com a escola compreendendo as informações e aceitando a orientação do professor caso tenha notado algo de errado. Esse diálogo é fundamental para o sucesso da criança.

Podemos destacar como transtorno de aprendizagem, a Dislexia como uma dificuldade na leitura e escrita, sendo percebida na fase da alfabetização. Normalmente, é comum a criança apresentar certa dificuldade nas habilidades da leitura e escrita e família e escola dever ter um cuidado em relação a um diagnóstico precoce, definindo determinada criança como disléxica.

Para Condermarin e Bloquest (1989),

Antes de se diagnosticar um indivíduo como dislexo, é preciso levar em conta outros fatores que podem estar envolvidos no prejuízo da leitura e da escrita, ocasionando sintomas que facilmente poderão ser confundidos com dislexia, como carência cultural, problemas emocionais, métodos de aprendizagem defeituosos, saúde deficiente, imaturidade na iniciação da aprendizagem. (CONDERMARIN; BLOQUEST, 1989, p.17).

É importante que o educador tenha consciência que transtorno e dificuldade de aprendizagem são conceitos diferentes. Confundir transtorno com dificuldades pode acarretar sérios problemas na vida do sujeito e tratá-los da mesma maneira, provavelmente, não acarretará resultados positivos.

3.2 Dislexia na Educação Infantil

No Brasil, cerca de 40% da população que frequenta as primeiras séries escolares tem algum tipo de dificuldade acadêmica (CIASCA, 2004). Muitos são os meios que contribuem para essas dificuldades, sendo uma delas a dislexia.

De acordo com a Associação Internacional de Dislexia (AID) 2002

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurológica. Acomete pessoas de todas as origens e nível intelectual e caracteriza-se por dificuldade na precisão (e/ou fluência) no reconhecimento de palavras e baixa capacidade de decodificação e de soletração. Essas dificuldades são resultado de déficit no processamento fonológico, que normalmente está abaixo do esperado em relação a outras habilidades cognitivas. Problemas na compreensão e reduzida experiência de leitura normalmente são as consequências secundárias desse transtorno. (AID, 2002 apud GONÇALVES ; NAVARRO, 2012, p. 69).

Segundo Nico (2005), dislexia é um termo criado por um médico oftalmologista, alemão, o DR Rudolph Berlin, há mais de 100 anos, para nomear uma dificuldade em leitura apresentada por um de seus pacientes.

Para Nico (2005), o termo dislexia é preferencial entre muitos profissionais e também entre os disléxicos e seus familiares, pela amplitude de seu significado, não oportunizando ideias sublimares de incapacidade e de problemas de comportamento ao disléxico. Nico(2005) refere-se ao prefixo “dys”, do Grego, significando imperfeito como disfunção, isto é, uma função anormal ou prejudicada; “lexia”, também do Grego, referente ao uso de palavras (não somente em leitura).

Conforme o DSM-IV (2002), a dislexia define-se como um desempenho na leitura substancialmente abaixo daquilo que seria de se esperar de acordo com o nível da exatidão,

velocidade ou compreensão, conforme os resultados de medidas estandardizadas de avaliação individual em função da idade cronológica e do nível de escolaridade.

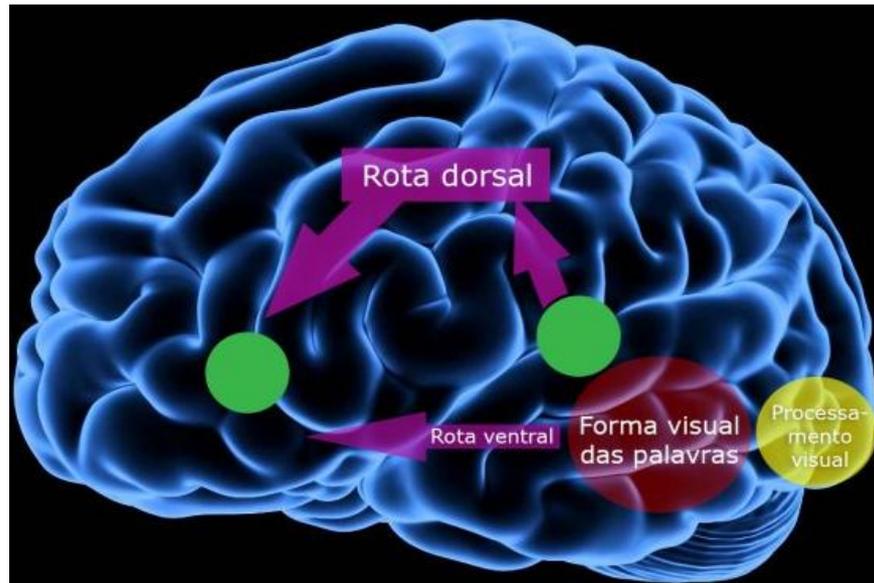
Para Cândido (2013) “a dislexia é um transtorno de aprendizagem que se caracteriza por dificuldades em ler, interpretar e escrever” (CÂNDIDO, 2013, p. 13). Sua causa tem sido pesquisada e várias teorias tentam explicar o porquê da dislexia. Há uma forte tendência que relaciona a origem à genética e a neurobiologia.

Buchweitz, (2016), diz que:

A dislexia é uma dificuldade inesperada de aprender a ler. Inesperada porque ocorre em crianças que apresentam condições normais de aprendizado. São crianças sem déficit cognitivo, sem alguma outra patologia ou estresse crônico, entre outros fatores que podem afetar o desenvolvimento cognitivo. Porém, diferentemente de seus colegas, elas leem muito devagar e, portanto, têm dificuldade de compreender um texto escrito. (BUCHWEITZ, 2016, p.2).

Mas, o que acontece nos cérebros dos disléxicos? Buchweitz (2016) ainda enfatiza que existe uma região na fronteira entre os lobos temporal e occipital do cérebro que se adapta durante o processo de leitura e passa a processar, especificamente, a escrita. Esta região foi, inclusive, nomeada pelo neurocientista francês Stanislas Dehaene e seus colaboradores de Área da Forma Visual das Palavras (veja região em vermelho na figura). Depois do processamento visual primário, esta região identifica, especificamente, as letras e, a partir dela, o processamento da leitura propaga-se para o restante do cérebro por meio das conhecidas rotas fonológica (ou dorsal) e léxica (ou ventral). Esta região serve como uma ponte entre o sistema visual e o circuito da linguagem no cérebro. Portanto, a região em vermelho, responsável pelo processamento visual das palavras que apresenta menor ativação nos disléxicos.

Fig.1 Representação das áreas de ativação cerebral no processamento visual das palavras



Fonte: Buchweitz (2016).

Como afirma Nunes (2003)

Já existe evidência de que as crianças disléxicas têm dificuldades na construção da consciência fonológica. Elas demonstram maior dificuldade em se tornar conscientes da estrutura fonológica das palavras, mesmo quando comparadas a crianças mais jovens com igual desempenho em leitura. (NUNES, 2003, p. 43).

O processo de aquisição da leitura é individual, variável, dependendo da idade, maturação, de experiências culturais, de motivação e integridade do Sistema Nervoso Central (SNC) e Periférico (SNP) e de todo o desenvolvimento global (ZORZI, 1996). No entanto, se a criança estiver com um mediador preparado e informado perceberá que determinada criança demonstra características do transtorno. Muitas vezes, pais e educadores esperam que as crianças saibam distinguir rapidamente letras, sílabas, frases e textos não compreendendo a evolução da escrita.

Capovilla (2000, p. 18) explica que “habilidades são muito importantes para permitir a leitura por decodificação fonológica. Isto explica por que procedimentos para desenvolver consciência fonológica são tão eficazes em melhorar o desempenho de leitura de criança durante a alfabetização” (CAPOVILLA, 2000, p.18).

De acordo com Hennigh (2003),

Os padrões de dislexia típicos envolvem: Inversão de letras na leitura e na escrita, omissão de palavras na leitura e escrita, dificuldade em usar sons para criar palavras, dificuldade em recuperar da memória sons e letras, dificuldade em aprender o significado, a partir de letras e sons. (HEINNIGH, 2003, p. 5).

É importante perceber que, num dado momento do desenvolvimento da leitura, todas as pessoas apresentam estes padrões. “A dislexia só poderá ser diagnosticada a uma criança quando a ocorrência destes for consistente e recorrente” (HENNIGH, 2003, p 5).

A dislexia e outras dificuldades de aprendizagens escolares quando diagnosticados precocemente é fundamental para que a criança vença suas incapacidades amenizando seus problemas quanto à leitura e escrita. Mas, quais as características da dislexia na Educação Infantil? Quais as intervenções pedagógicas necessárias?

De acordo com Capovilla e Capovilla (2002),

Os sinais que podem indicar dislexia na educação infantil são: histórico familiar de problemas de leitura e escrita atrasa para começar a falar de modo inteligível, frases confusas, com migração de letras; “ a gata preta prendeu o filhote” em vez de “ a gata preta perdeu o filhote.” Impulsividade no agir, nomeação imprecisa (como “helóptero” para “helicóptero”), dificuldade para lembrar nomes de cores e objetos, confusão no uso de palavras que indicam direção, como dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda, tropeços, colisões com objetos ou quedas frequentes, dificuldades em aprender cantigas infantis com rimas, criatividade aguçada, facilidade com desenhos e boa noção de cores, aptidão para brinquedos de construção ou técnicos, como quebra-cabeças, lego, controle remoto de televisor ou vídeo, teclado de computadores, prazer em ouvir outras pessoas lendo para ela, mas falta de interesse em conhecer letras e palavras e discrepância entre diferentes habilidades, parecendo uma criança brilhante em alguns aspectos, mas desinteressada em outros. (CAPOVILLA ; CAPOVILLA, 2002, p. 63).

De acordo com estudos realizados por Condemarin e Blomquist (1988), o uso de brinquedos que tenham letras e palavras escritas deve ser estimulado como uma técnica auxiliar para ajudar a criança disléxica.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Segundo Kishimoto (2000) desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Para Sampaio (2011),

Trabalhar com rimas, visando desenvolver sua consciência fonológica, reforçar a aprendizagem visual com o uso de letras em alto relevo, em diferentes texturas e cores. É interessante que a criança percorra o contorno das letras com os dedos, para que aprenda a diferenciar a forma da letra. Pode-se usar uma caixa de areia para que ele desenhe a letra com o dedo, usar tintas e pincéis para que desenhe as letras que foram ditas pelo especialista. (SAMPAIO, 2011, p. 115).

Oliveira (2001) reconhece a importância do brincar para o desenvolvimento humano, descrevendo-o como condição de todo o processo evolutivo, neuropsicológico saudável, manifestando a forma como a criança organiza a sua realidade e lida com possibilidades, limitações e conflitos, que introduz a criança de forma gradativa e prazerosa ao universo sócio-histórico-cultural e que abre caminho, embasa o processo ensino-aprendizagem, á medida que favorece a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

Cada criança desenvolve suas habilidades em ritmos diferentes. Se a habilidade da leitura, escrita e matemática não revela de imediato, não significa que não se manifestaram. Como os professores passam grande parte do seu tempo com as crianças poderão ser os primeiros a identificar. Nesse caso, devem comunicar com os pais, o diálogo entre educador e os pais do aluno disléxico é importante para a melhora da criança.

Posteriormente, a criança deve ser encaminhada a uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogo, psicopedagogo, neuropsicólogo e médico para que possam diagnosticar e intervir da melhor forma com adaptações pedagógicas.

Pais e educadores antes de rotularem seus alunos como disléxicos devem levar em conta alguns fatores que podem estar atrapalhando sua aprendizagem. Condemarin (1989) alerta que, antes de atribuir a dificuldade de leitura a dislexia, alguns fatores deverão ser destacados, tais como: imaturidade para aprendizagem, problemas emocionais, ausência de cultura e incapacidade geral para aprender.

Segundo a fonoaudióloga Adriana P. Gabanin, do Instituto ABCD, que por meio da mobilização de redes, formação de profissionais da educação e saúde, e disseminação de conhecimento acerca dos transtornos de aprendizagem, contribuir para que brasileiros com esta condição e seus familiares tenham acesso a serviços apropriados para se desenvolver e aprender, participando de forma ativa da sociedade, o diagnóstico da dislexia é ideal aos nove anos de idade.

Os pais devem reconhecer que seu filho pode ser capaz e sempre promover a motivação do mesmo. Devem evitar que passe por constrangimentos em situações que revele sua dificuldade diante de colegas.

Figueira (2012) ainda expõe que aos que se depara com um aluno disléxico, não se pode perder de vista que sua dificuldade não tem nenhuma relação com desmotivação, falta de esforço, vontade ou interesse, nem sequer possui relação com qualquer deficiência sensorial. O disléxico é um aluno que por vezes supera os ditos “normais”, sendo que necessitam de um tratamento diferenciado, pois suas mentes trabalham de forma diferenciada. Para o aluno com dislexia a aquisição da leitura não é uma habilidade fácil. Portanto, ao trabalhar com estratégias inovadoras e criativas que aguçam a curiosidade e o interesse das crianças, sem dúvida a aprendizagem se tornará mais significativa e prazerosa podendo amenizar o problema.

Outra forma de auxiliar este aluno é esclarecendo para ele que sua dificuldade na aprendizagem na leitura e escrita chama-se Dislexia, e que o professor só poderá ajudá-lo a superar este problema, caso ele próprio não desista no primeiro empecilho. Seguindo em frente, firme, com bravura e perseverança. O professor precisa ter calma com este aluno, pois ele será mais lento que os outros, precisando de mais tempo para ele fazer um teste, copiar a matéria do quadro, resolver um problema. Por isso, de acordo com Marsili (2010) é necessário usar diversas estratégias para com este aluno para que ele compreenda o conteúdo: usando materiais estimulantes e interessantes, como jogos, histórias, etc., procurando ensiná-lo de forma que ele entenda melhor o conteúdo proposto.

Teixeira e Martins (2014) discorrem que a realização de intervenções, visando favorecer o desenvolvimento dos processos cognitivos, pode e deve ir além de simples exercícios mecânicos, que visem apenas ao estabelecimento de procedimentos desvinculados de sentido para o sujeito. Deste modo, proporcionais atividades prazerosas aliando ao brincar, seria uma oportunidade de valer as diretrizes curriculares e fazer com que o disléxico internalize de uma melhor forma o processo da leitura e escrita. Na próxima seção, falaremos sobre a dislexia e o contexto escolar.

4 DISLEXIA E CONTEXTO ESCOLAR

Esta seção dedica-se à análise de artigos científicos publicados em periódicos entre os anos de 2015 e 2016, os quais objetivam viabilizar investigações a estudantes e pesquisadores sobre a dislexia, elucidando suas causas, sintomas, diagnósticos e possibilidades de intervenção pedagógica. A dislexia entendida como “transtorno de aprendizagem” (CÂNDIDO, 2013, p. 13) configura-se como dificuldade no reconhecimento dos códigos linguísticos, ou seja, ler, escrever e interpretar. Sendo assim, é demasiadamente importante a identificação desta pelos professores atuantes nas séries iniciais e primeiros anos do ensino fundamental para que esse aluno receba orientações específicas de modo a auxiliá-lo no aprendizado e desenvolvimento.

4.1 O levantamento de dados

Esta pesquisa caracterizada como qualitativa contou com um levantamento bibliográfico, cuja coleta de dados iniciou-se com uma busca de artigos científicos que podem ser compreendidos como pequenos estudos, porém completos que tratam de questões científicas.

Dentre os artigos selecionados optamos por analisar seis artigos, pois, eram os únicos escritos na língua Portuguesa . Os artigos selecionados foram obtidos na plataforma Biblioteca do Conhecimento Online (B-ON) da Universidade de Coimbra que reúne as principais editoras de revistas científicas internacionais, com amplo acervo científico em diferentes áreas do conhecimento. A partir da leitura dos artigos obtidos na B-ON, obteve-se as seguintes categorias de análise: a) informação, b) papel dos pais, c) papel do professor, d) características dos alunos, e) aprendizagem e f) possíveis intervenções.

Quadro 1 – Relação dos artigos analisados – Um estado da arte a partir de 2015.

Artigos analisados - Um estado da arte a partir de 2015.			
Título	Autor	Ano de produção	Local de publicação
Perfil de linguagem e funções cognitivas em crianças com dislexia falantes do Português Brasileiro	BARBOSA, Thais et al	Dezembro de 2015.	Revista Codas.
Avaliação das estratégias de leitura	DIAS, Natália Martins et al.	Agosto de 2015.	Revista Psicologia: Teoria e Prática

em leitores típicos e disléxicos: abordagem neuropsicológica			
Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção.	RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria.	Dezembro de 2016.	Revista Psicopedagogia
Eficácia De Um Programa De Intervenção Fonológica Em Escolares De Risco Para A Dislexia	SILVA, Cláudia da; CAPELLINI, Simone Aparecida	Novembro de 2016.	Revista Cefac
A Dislexia e a Dificuldade na Aprendizagem	SILVA, Nilza Sebastiana da; SILVA, Fabio José Antônio da	Julho de 2016.	Revista Científica Multidisciplinar
Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento.	TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi et al.	Abril de 2016.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Fonte: a autora.

Em algumas pesquisas, observou-se estudos com participação de alunos e professores, com vistas a investigar níveis de linguagem, avaliação de leitura e escrita, aprendizagem e conhecimento dos docentes em relação ao tema.

4.2 Dislexia: definição, identificação e critérios

A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem que compreende a dificuldade de percepção das letras e palavras como símbolos, prejudicando a compreensão da escrita e leitura. Em todos os artigos analisados verificamos que os pesquisadores ao iniciar suas pesquisas atentaram-se para abordar conceitos sobre a dislexia elucidando suas especificidades como causas, identificação e possibilidades de intervenções.

Segundo a Associação Internacional de Dislexia (AID) 2002

Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Estas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida à instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais. (AID, 2002 apud GONÇALVES; NAVARRO, 2012, p. 82).

A partir da leitura atenta aos artigos analisados, podemos evidenciar os sintomas disléxicos de acordo com Massi (2007):

- Desempenho inconstante com relação à aprendizagem da leitura e da escrita;
- Dificuldade com os sons das palavras e, conseqüentemente, com a soletração;
- Escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas;
- Relutância para escrever;
- Confusão entre letras de formas vizinhas como “moite” por “noite”, “espuerda” por “esquerda”;
- Confusão entre letras foneticamente semelhantes: “tinda” por “tinta”, “popre” por “pobre”, “gomida” por “comida”;
- Omissão de letras e/ou sílabas, como “entrando” por “encontrando”, “giado” por “guiado”, “BNDT” por “Benedito”;
- Adição de letras e/ou sílabas: “muinto” por “muito”, “fiaque” por “fique”, “aprendendo” por “aprendendo”;
- União de uma ou mais palavras e/ou divisão inadequada de vocábulos: “Eraumaves um omem” por “Era uma vez um homem”, “a mi versario” por “aniversário”;
- Leitura e escrita em espelho. (MASSI, 2007, p. 102-103).

Os alunos participantes das pesquisas apresentaram diferentes sintomas disléxicos, que pode ser compreendido segundo Cruz (2009), por existirem dois tipos de dislexias: as adquiridas que compreendem os indivíduos que já foram leitores e perderam essa habilidade em decorrência de uma lesão cerebral e as evolutivas que revelam dificuldades desde o início da aprendizagem.

Quadro 1 – Subdivisão da Dislexia

Dislexia Adquirida	<p>Fonológica: Dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral.</p> <p>Superficial: Dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral.</p> <p>Profunda: Dificuldade no uso de ambos os procedimentos.</p>
Dislexia Evolutiva	<p>Fonológica: dificuldade na aquisição de procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.</p> <p>Superficial: dificuldade na aquisição do procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.</p> <p>Mista: Dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.</p>

Fonte: Cruz (2009).

Contudo, as pesquisas elucidaram apenas o conceito da dislexia Evolutiva ou de Desenvolvimento, as quais se subdividem em: Fonológica caracterizada pelas dificuldades ao nível da descodificação fonológica, ocasionando dificuldades na leitura de pseudo-palavras; Superficial que se resume na incapacidade ao nível ortográfico, ocasionando dificuldades na leitura de palavras com ortografias irregulares e a Mista ou Profunda caracterizada pela dificuldade em ambos os processos.

A dislexia não é classificada como doença no meio científico e sim um distúrbio que acarreta dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Estudos científicos sobre o tema apontam que quanto mais cedo esse distúrbio for diagnosticado, maiores e melhores serão os resultados, haja vista que mesmo com dificuldades de aprendizagem os indivíduos disléxicos possuem inteligência considerada normal e ou acima da média.

Diante do exposto, faz-se necessário o acompanhamento de pais nas tarefas diárias desenvolvidas em casa e na escola,

À família, cabe parte importante de responsabilidade nessa caminhada. Os indicadores iniciais precisam ser identificados a tempo; o acompanhamento escolar exige, além da presença do responsável, conhecimento, paciência, persistência e compreensão. Com esses ingredientes, os responsáveis possibilitarão o desabrochar saudável da criança disléxica, transformando-a em um ser humano ajustado e realizador, já que suas possibilidades cognitivas o conduzem a bons padrões de produção cultural, científica e artística. Dessa forma, ganham o ser humano e a sociedade. (TABAQUIM et al 2016, p. 143).

É preciso estar atento, pois “existem alguns sinais que podem indiciar dificuldades futuras. Se esses sinais forem observados e se persistirem ao longo de vários meses os pais devem procurar uma avaliação especializada”. (TELES, 2004, p. 13).

Na identificação da dislexia como um desequilíbrio da linguagem, algumas manifestações antes do início da aprendizagem podem ser observadas:

Quadro 2 – Manifestações de sinais da dislexia

<p>NA PRIMEIRA INFÂNCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os primeiros sinais indicadores de possíveis dificuldades na linguagem escrita surgem a nível da linguagem oral. O atraso na aquisição da linguagem pode ser um primeiro sinal de alerta para possíveis problemas de linguagem e de leitura. - As crianças começam a dizer as primeiras palavras com cerca de um ano de idade e a formar frases entre os 18 meses e os dois anos. As crianças em situação de risco podem só dizer as primeiras palavras depois dos 15 meses e dizer frases só depois dos dois anos. Este ligeiro atraso é frequentemente referido pelos pais como uma característica familiar. Os atrasos de linguagem podem acontecer e acontecem em famílias, a dislexia também é uma perturbação familiar. - Depois das crianças começarem a falar surgem dificuldades de pronúncia, algumas referidas como “linguagem bebé”, que continuam para além do tempo normal. Pelos cinco anos de idade as crianças devem pronunciar corretamente a maioria das palavras. - A dificuldade em pronunciar uma palavra pela primeira vez, ou em pronunciar corretamente palavras complexas, pode ser apenas um problema de articulação. As incorreções típicas da dislexia são a omissão e a inversão de sons em palavras (fósforos/fosfos, pipocas/popicas...).
<p>NO JARDIM-DE-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem “bebé” persistente. - Frases curtas, palavras mal pronunciadas, com omissões e substituições de sílabas e fonemas. - Dificuldade em aprender: nomes: de cores (verde, vermelho), de pessoas, de objetos, de lugares... - Dificuldade em memorizar canções e lengalengas. - Dificuldade

<p>INFÂNCIA E PRÉ-PRIMÁRIA</p>	<p>na aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos: ontem/amanhã; manhã/a manhã; direita/esquerda; depois / antes...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em aperceber-se de que as frases são formadas por palavras e que as palavras se podem segmentar em sílabas. - Não saber as letras do seu nome próprio. - Dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras.
<p>NO PRIMEIRO ANO DE ESCOLARIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas. - Dificuldade em associar as letras aos seus sons, em associar a letra “f” com o som [efe]. - Erros de leitura por desconhecimento das regras de correspondência grafo-fonêmica: vaca/ faca; janela/chanela; calo/galo... - Dificuldade em ler monossílabos e em soletrar palavras simples: ao, os, pai, bola, rato... - Maior dificuldade na leitura de palavras isoladas e de pseudo-palavras. - Recusa ou insistência em adiar as tarefas de leitura e escrita. - Necessidade de acompanhamento individual do professor para prosseguir e concluir os trabalhos. - Relutância, lentidão e necessidade de apoio dos pais na realização dos trabalhos de casa. - Queixas dos pais e dos professores em relação às dificuldades de leitura e escrita. - História familiar de dificuldades de leitura e ortografia noutros membros da família.
	<ul style="list-style-type: none"> - Progresso muito lento na aquisição da leitura e ortografia. - Dificuldade, necessitando de recorrer à soletração, quando tem que ler palavras desconhecidas, irregulares e com fonemas e sílabas semelhantes. - Insucesso na leitura de palavras multissilábicas. Quando está quase a concluir a leitura da palavra, omite fonemas e sílabas ficando um “buraco” no meio da palavra: biblioteca / bioteca...

<p>A PARTIR DO SEGUNDO ANO DE ESCOLARIDADE – Problemas de leitura:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Substituição de palavras de pronúncia difícil por outras com o mesmo significado: carro/automóvel... - Tendência para adivinhar as palavras, apoiando-se no desenho e no contexto, em vez de descodificá-las. - Melhor capacidade para ler palavras em contexto do que para ler palavras isoladas. - Dificuldade em ler pequenas palavras funcionais como “aí, ia, ao, ou, em, de...”. - Dificuldades na leitura e interpretação de problemas matemáticos. - Desagrado e tensão durante a leitura oral, leitura sincopada, trabalhosa e sem fluência. - Dificuldade em terminar os testes no tempo previsto. - Erros ortográficos frequentes nas palavras com correspondências grafo-fonêmicas irregulares. - Caligrafia imperfeita. - Os trabalhos de casa parecem não ter fim, ou com os pais recrutados como leitores. - Falta de prazer na leitura, evitando ler livros ou sequer pequenas frases. - A correção leitora melhora com o tempo, mantém a falta de fluência e a leitura trabalhosa. - Baixa autoestima, com sofrimento, que nem sempre é evidentes para aos outros.
<p>A PARTIR DO SEGUNDO ANO DE ESCOLARIDADE – Problemas de linguagem:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso pouco fluente com pausas, hesitações, um’s... - Pronúncia incorrecta de palavras longas, não familiares e complexas. - Uso de palavras imprecisas em substituição do nome exacto: a coisa, aquilo, aquela cena... - Dificuldade em encontrar a palavra exacta, humidade / humanidade... - Dificuldade em recordar informações verbais, problemas de memória a curto termo: datas, nomes, números de telefone, sequências temporais, algoritmos da multiplicação... - Dificuldades de discriminação e segmentação silábica e fonémica. - Omissão, adição e substituição de fonemas e sílabas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Alterações na sequência fonémica e silábica. - Necessidade de tempo extra, dificuldade em dar respostas orais rápidas.
--	---

Fonte: Teles (2004).

Observado algum déficit fonológico e ou dificuldade de leitura e escrita, uma avaliação deve ser realizada, para que as dificuldades sejam delineadas e intervenções sejam feitas de modo a amenizar tais desequilíbrios na aprendizagem, propiciando seu desenvolvimento, elevando sua autoestima e oferecendo possibilidades de exercer o pleno exercício de sua cidadania.

Esses sintomas podem ser percebidos em casa ou na escola, e se faz demasiadamente importante que uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo seja acionada, haja vista que somente indivíduos capacitados podem verificar minuciosamente todas as possibilidades de confirmação ou exclusão de dislexia.

4.3 A aprendizagem do disléxico

Identificar a dislexia requer um olhar atento e minucioso sobre o aluno. Os artigos analisados mostram que grande parte dos professores participantes das pesquisas desconhecem os sinais para identificar o transtorno disléxico, o que pode ser evidenciado na conclusão de um dos estudos ao afirmar que:

As informações dos professores da rede pública e particular participantes do estudo sobre os diferentes aspectos relacionados à compreensão da dislexia permitiram identificar o nível limitado de conhecimento e a dificuldade em reconhecer e indicar ações educativas para o aluno disléxico. Dessa forma, o nível de informação dos docentes participantes foi insuficiente para identificar sinais de risco do transtorno. (TABAQUIM; et al, 2016, p. 144).

É fundamental acentuar que a dislexia só pode ser atenuada caso o tratamento seja apropriado. Deste modo, o professor necessita estar munido de conhecimento a respeito do problema para que possa favorecer ao aluno possibilidades para que este tenha condições de estar envolto no processo de ensino-aprendizagem.

Muitos professores, preocupados com o ensino das primeiras letras, e não sabendo como resolver as dificuldades apresentadas por seus alunos, várias vezes os encaminham para as diversas clínicas especializadas que os rotulam como “doentes”, incapazes ou preguiçosos. Na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas dentro da própria escola. (OLIVEIRA 2002, p. 9).

O professor torna-se grande responsável por criar alternativas de aprendizagem nas quais os alunos consigam desenvolver suas capacidades com vistas a amenizar o insucesso escolar do educando. Identificar sem intervir não faz sentido, sendo assim, medidas de intervenção devem ser adequadas a cada caso. Os alunos disléxicos apresentam dificuldades de automatização e “os métodos multissensoriais ajudam as crianças a aprender utilizando mais do que um sentido, enfatizando os aspectos sinestésicos da aprendizagem integrando o ouvir e o ver, como o dizer e escrever” (TELES 2004, p. 19).

A AID (2002) aponta princípios e conteúdos educativos a serem ensinados para alunos disléxicos:

Aprendizagem Multissensorial: A leitura e a escrita são atividades multissensoriais. As crianças têm que olhar para as letras impressas, dizer, ou subvocalizar, os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e usar os conhecimentos linguísticos para aceder ao sentido das palavras. São utilizadas em simultâneo as diferentes vias de acesso ao cérebro, os neurónios estabelecem interligações entre si facilitando a aprendizagem e a memorização.

Estruturado e Cumulativo: A organização dos conteúdos a aprender segue a sequência do desenvolvimento linguístico e fonológico. Inicia-se com os elementos mais fáceis e básicos e progride gradualmente para os mais difíceis. Os conceitos ensinados devem ser revistos sistematicamente para manter e reforçar a sua memorização.

Ensino Direto, Explícito: Os diferentes conceitos devem ser ensinados direta, explícita e conscientemente, nunca por dedução.

Ensino Diagnóstico: Deve ser realizada uma avaliação diagnóstica das competências adquiridas e a adquirir.

Ensino Sintético e Analítico: Devem ser realizados exercícios de ensino explícito da “Fusão Fonêmica”, “Fusão Silábica”, “Segmentação Silábica” e “Segmentação Fonêmica”.

Automatização das Competências Aprendidas: As competências aprendidas devem ser treinadas até à sua automatização, isto é, até à sua realização, sem atenção consciente e com o mínimo de esforço e de tempo. A automatização irá disponibilizar a atenção para aceder à compreensão do texto. (AID, 2002 apud TELES, 2004, p. 19-20).

Em consonância a estes princípios podemos destacar que a educação é direito da criança, como consta no Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) contido na Lei 8.069 de 13 de julho de 1990:

Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Direito de ser respeitado por seus educadores;

III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 2002).

Deste mesmo modo o “Art. 12 - os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) contido na Lei 9.396 de 20 de dezembro de 1996, também orienta o direito à educação, garantindo meios para que o aluno que possui menor rendimento escolar tenha possibilidade de recuperação, sendo dever da escola garantir-lhe este acompanhamento.

Segundo Marsili (2010),

Compete à escola proporcionar aos pais de alunos e aos próprios alunos, métodos interessantes e eficientes, na concepção pedagógica, para atender os alunos especiais, os que apresentam dificuldades em leitura, escrita e ortografia. É obrigação da escola e, principalmente dos professores, oferecer recuperação de estudos para aqueles que têm baixo aproveitamento escolar. (MARSILI, 2010, p. 33).

Sendo assim, fica

evidente que cabe ao educador e equipe pedagógica apresentar intervenções que criem situações desafiadoras provocando o interesse pela aprendizagem, esboçando também a oportunidade do desenvolvimento da autonomia do aluno, sua independência e estímulo para a busca de resolução de problema e que saiba lidar com as possibilidades de frustração. (SILVA ; SILVA, 2016, p. 10).

conceitos destacados nas conclusões dos pesquisadores envolvidos no processo de compreensão sobre o transtorno aqui estudado.

Assim, como a escola a família tem fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, propiciando um ambiente favorável para que o educando consiga desenvolver suas competências acerca de sua formação.

Uma criança que vive em ambiente familiar equilibrado e que lhe oferece condições mínimas de experimentar e expressar suas emoções tem chances de lidar com maior segurança e tranquilidade com seus sentimentos e pode, dessa maneira, trabalhar com seus sucessos e fracassos de forma mais adequada. (MARTINELLE; BORUCHOVITCH, SISTO, 2004, p. 114).

Analisar questões que envolvem a dislexia, haja vista que o aluno com dificuldade de aprendizagem torna-se vítima frente à incapacidade de profissionais e família à margem de posicionamentos equivocados, torna-se uma tarefa preocupante e laboriosa. Todavia, a comunidade escolar carece de formação inicial e continuada, unindo a teoria à prática possibilitando intervenções eficientes acerca das dificuldades de aprendizagem do disléxico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao engendrar nossas considerações finais ressaltamos que o principal interesse dessa pesquisa foi o de investigar o tema, bem como suas possibilidades de intervenção e para, além disso, verificar as limitações de educadores nesse contexto.

Acreditamos que esse assunto está longe de se esgotar, haja vista que mais estudos nessa área necessitam ser desenvolvidos para que se possa elucidar e compreender a questão disléxica. Em análise bibliográfica, verificamos por meio das pesquisas que a dislexia está presente na vida escolar de inúmeros alunos, e esse transtorno não é analisado pela comunidade escolar, uma vez que tais dificuldades por vezes são erroneamente interpretadas.

Os leitores eficientes utilizam o percurso da leitura de modo rápido e automático, enquanto os leitores disléxicos utilizam um caminho lento e analítico. A dislexia pode apresentar dificuldades com diferentes graduações em realizar atividades de decodificação dos códigos escritos.

Embora seja um tema recorrente, a comunidade escolar carece de informação sobre o que vem a ser a dislexia. Durante as pesquisas realizadas, pouco acervo em língua portuguesa foi encontrado, a grande maioria dos artigos, livros e pesquisas encontradas, foram estrangeiras, surgindo assim uma dificuldade em pesquisar o tema proposto. O desconhecimento deste distúrbio pela população, talvez seja pelo fato de que as pesquisas que abrangem a dislexia são em sua maioria europeias e norte-americanas.

Inúmeras são as dificuldades de aprendizagem relacionadas à linguagem, dentre elas a dislexia ocorre com maior índice e requer reflexão e estudo pelos professores e pais. Muitos pais a encaram como uma doença e não um distúrbio de aprendizagem, e por muitas vezes o fato de não aceitar que seus filhos possuam dificuldades, acreditam que é desinteresse e ou preguiça de desenvolver as atividades presentes no dia-a-dia, tanto em casa como na escola.

Esses alunos estão a mercê do despreparo de professores e para, além disso, enfrentam o preconceito na família e na escola por parte dos colegas. Sendo a dislexia uma dificuldade de aprendizagem, caso não seja identificada a tempo, pode causar sequelas psicológicas para o resto da vida. Hoje, esse distúrbio já pode ser comprovado cientificamente, e o quanto antes for identificado, maiores serão as chances de ameniza-lo.

Faz-se importante ressaltar que essa intervenção deve ser feita e acompanhada por profissionais. Nesse caso uma equipe multidisciplinar formada por médicos e psicopedagogos. Sendo assim, é imprescindível o preparo por parte do corpo docente da

escola, caso haja sinais de dificuldades, os educandos sejam encaminhados para especialistas que poderão suavizar o distúrbio diagnosticado de modo a oferecer possibilidades de crescimento pessoal e educacional, preparando estes indivíduos para exercerem sua cidadania.

Destaca-se ainda que o processo de intervenção não deve encerrar-se quando o disléxico consegue decodificar os códigos da escrita, pois a compreensão na leitura pode estar prejudicada. Diante disso, o estudante necessita de atendimento por vezes individualizado durante o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de inúmeros obstáculos vivenciados no contexto escolar, a intervenção quando feita de modo adequado é possível, desde que haja estudo contínuo, formação continuada e o fundamental, envolvimento e dedicação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Thais et al. Perfil de linguagem e funções cognitivas em crianças com dislexia falantes do Português Brasileiro. **Codas**, São Paulo, v. 27, n. 6, p.565-574, dez. 2015.

BOSSA, Nádia A.. **A Psicopedagogia No Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

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

Brasil. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros de qualidade para a Educação**. Brasília, 1998.

BUCHWEITZ, Augusto. Projeto Acerta. Disponível em <<http://inscer.pucrs.br/projeto-acerta-2/>> Acesso em 22 de dez. de 2016

CÂNDIDO, Edilde da Conceição. **Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental**. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2013. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T208833.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2000.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Aprender pensando**: contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

Carroll JM, Snowling MJ. Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *J Child Psychol Psychiatry*. 2004;45(3):631-40.

CIASCA, Maria Sylvia. **Distúrbios de Aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. Campinas: Casa do Psicólogo, 2004.

CONDEMARÍN, Mabel; BLOMQUIST, Marlys. **Dislexia**: manual de leitura cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

CORSINO, Patrícia. **O Cotidiano Na Educação Infantil**: Proposta Pedagógica. Ministério da Educação-2006

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: Pra que te quero?. São Paulo: Artmed, 2001.

Cruz, V. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas**. Lisboa: Lidel, 2009.

DIAS, Natália Martins et al. Avaliação das estratégias de leitura em leitores típicos e disléxicos: abordagem neuropsicológica. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 2, n. 17, p.171-184, ago. 2015.

DOLLE, Jean Marie. **Essas crianças que não aprendem: diagnósticos e terapias cognitivas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FIGUEIRA, Guilherme Luiz Mascarenhas. **Um olhar psicopedagógico sobre a dislexia**. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2012. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204682.pdf. > Acesso em 02 abr. 2016

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GONÇALVES, Divina Lucia Sousa; NAVARRO, Elaine Cristina. Como trabalhar com criança disléxica. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**, Barra do Garças, Mt, n. 7, p.81-85, 2012. Disponível em: <http://revista.univar.edu.br>. Acesso em: 06 dez. 2016.

HENNIGH, Kathleen Anne. **Compreender a Dislexia: Um guia para pais e professores**. Portugal: Porto, 2003.

Infantil, Vol. I. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://inscer.pucrs.br/projeto-acerta-2/>>. Acesso em 08 jan. 2017.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

KISHIMOTO, T.m.. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

LEI nº9. 394 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. 23 de dezembro de 1996.

LIMA, Elvira Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Gedh, 2001.

MARSILI, Mira Allil. **Dislexia no contexto da aprendizagem**. Especialização em Controladoria e Finanças. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2010. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205242.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2017.

MASSI, Giselle. **A dislexia em questão**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

Ministério da Educação. Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, câmara de Educação Básica- CEB. dez. 2009.

NICO, M.A.N. **Estudos comparativos de um grupo de disléxico da Associação Brasileira de Dislexia**. In: Simpósio Internacional de Dislexia III-São Paulo-SP, 1998.

NUNES, Terezinha. **Dificuldades na aprendizagem la leitura: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, B. V. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

PÉRES-RAMOS, Aldy Macedo de Queiroz. Subsídios das políticas públicas como garantia do direito de brincar.: O Brinquedista: Informativo de Associação Brasileira de Brinquedotecas. São Paulo: N.43,p.4, 2007.

Revista Portuguesa de Clínica Geral, Lisboa, v. 5, n. 20, p.713-730, 2004. Disponível em: <<http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/issue/view/675>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Rev. Psicopedagogia: Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 100, n. 33, p.86-97, 2016.

SALLES, Fátima; FARIA Vitória. **Currículo na educação infantil: Diálogo com os Demais Elementos Da Proposta Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: ática, 2012.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de Aprendizagem: A psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

Sampaio MN, Pinheiro FH, Silva C. **Intervenção para escolares com dificuldade de aprendizagem**. In: Capellini SA, Silva C, Pinheiro FH, eds. Tópicos em transtornos de aprendizagem. São José dos Campos: Pulso Editorial; 2011. p.103-15.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Cláudia da; CAPELLINI, Simone Aparecida. Eficácia De Um Programa De Intervenção Fonológica Em Escolares De Risco Para A Dislexia. **Rev. Cefac**, São Paulo, p.1827-1837, dez. 2016.

SILVA, Nilza Sebastiana da; SILVA, Fabio José Antônio da. A Dislexia e a Dificuldade na Aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar**, Lisboa, v. 5, n. 1, p.75-87, jul. 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. p. 31-42.

SIQUEIRA, C.M.& GIANETTI, J.G. (2011). **Mau desempenho escolar: uma visão atual.** Ver Assoc Med Bras, v.57, n.1, 78-87.

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

SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática:** Coleção Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Snowling MJ. **Early identification and interventions for dyslexia:** a contemporary view. J Res Spec Educ Needs. 2013;13(1):7-14.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi et al. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 245, n. 97, p.131-146, abr. 2016.

TAYA, Soledade-Risério. **Definição dos transtornos de aprendizagens.** Texto integrante do curso de extensão-(re) habilitação cognitiva e novas tecnologias da inteligência da Faculdade Ruy Barbosa, 2003.

TEIXEIRA, Sirlândia; MARTINS, Solange; INFANTIL, **Dislexia na Educação. Intervenções com jogos, brinquedos e brincadeiras.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

TELES, Paula. Dislexia como identificar? Como intervir? UNICEF. **Situação da Infância Brasileira-2001.**

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem.** 5ª reimpressão. São Paulo: MartinsFontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: Dp&a, 2003.

Zorzi JL. **Dislexia: distúrbios da leitura-escrita.** In: Markesan et al., orgs. Tópicos em fonoaudiologia. São Paulo: Lovise;1996. p.181-94.