



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS

Luísa Barbosa de Lima
09/0028635

DISLEXIA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO

Orientador: Prof. Dr. Dioneu Moreira Gomes

Brasília, dezembro de 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
LUÍSA BARBOSA DE LIMA

DISLEXIA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO

Trabalho de conclusão do curso de Letras Português,
pela Universidade de Brasília – UnB, que tem como
foco estudo de caso, envolvendo a dislexia e o ensino-
aprendizagem de Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes

Brasília
2013

Sumário

Agradecimentos	4
1. Introdução	5
1.1 Objetivos.....	8
1.1.1 Objetivo geral	8
1.1.2 Objetivos específicos	8
2. Dislexia.....	8
2.1 Definição	8
2.2 Tipos	9
2.3 Causas	10
2.4 Diagnósticos	10
2.5 Tratamentos	11
2.6 Dislexia e legislação	12
2.7 Dislexia e ensino de Língua Portuguesa.....	16
3. Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa	16
3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira	16
3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais	16
3.3 Sociointeracionismo de Vygotsky e Paulo Freire	17
3.4 Gêneros textuais	18
3.5 Multiletramentos.....	19
4. Estudo de caso	20
4.1 Metodologia do trabalho.....	20
4.2 Identificação do sujeito de pesquisa	21
4.2.1 Tipo de dislexia diagnosticado	21
4.3 Entrevista com a mãe.....	22
4.4 Resultados.....	24
5. Considerações finais	28
6. Anexos	30
7. Referências bibliográficas	39

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a todas as pessoas que fizeram com que o meu projeto de pesquisa se tornasse viável e, conseqüentemente, real. Ao meu orientador, que realmente me orientou, apesar de sua vida atribulada e com as múltiplas responsabilidades de um pai, um marido, um professor, um orientador e um pesquisador. Obrigada por confiar no meu trabalho e por me incentivar a continuar lutando pelo ambiente acadêmico. Obrigada por comemorar cada uma das conquistas que ocorreram durante o período de orientação e por demonstrar que com um trabalho de formiguinha somos capazes de ir muito além do que imaginávamos. Aos meus amigos de ontem, hoje e sempre, que me escutavam pacientemente quando eu falava sobre o andamento da minha pesquisa. Obrigada por me darem forças e me incentivarem a não desistir dos meus anseios. Obrigada por cada um dos conselhos e sugestões que engrandeceram o meu trabalho. Agradeço ao meu namorado, que, mesmo com todas as dificuldades, sempre esteve ao meu lado. Obrigada pelas palavras doces e por incentivar o meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço à minha família. Obrigada por me possibilitarem tornar esse sonho real e por sempre acreditarem no meu potencial. Obrigada por vivenciarem comigo cada um dos momentos desta pesquisa e por me darem o suporte necessário para que meus estudos sempre continuem. Agradeço também àqueles que, mesmo eu não conhecendo, lutam pelo reconhecimento e pela conquista do merecido espaço para a dislexia.

1. Introdução

Ao ingressar no curso de Letras, na Universidade de Brasília, deparei-me com uma realidade até então desconhecida por pessoas de outras áreas: o estudo da Linguística. A maioria das pessoas acredita, erroneamente, que o curso de Letras é centrado na Gramática Tradicional, também conhecida por Gramática Normativa, a qual prescreve a língua como deve ser materializada pelos falantes. Na Gramática Tradicional, portanto, a língua não é descrita como ela realmente se evidencia, como um fenômeno vivo e dinâmico, havendo, conseqüentemente, o rótulo de certo para o que está de acordo com a norma padrão, e errado para o que foge a ela. A Linguística, por sua vez, é uma ciência extremamente recente, que estuda a língua em suas inúmeras possibilidades e ambientes, sem fazer qualquer juízo de valor, além de buscar explicações plausíveis para os diferentes usos da língua.

Por eu já ter afinidade com a área da Psicolinguística, a dislexia me chamou atenção. A *dislexia*, originada do grego *dys* (dificuldade) e *lexis* (linguagem), é considerada um distúrbio de leitura e de escrita, nomenclatura genérica utilizada para definir as alterações genéticas e neurológicas que impedem ou dificultam a aquisição e continuidade do processo de leitura e escrita, podendo apresentar-se de muitas formas (MOOJEN, 1999). Uma definição mais aprofundada será trabalhada posteriormente.

Faz-se necessário destacar as diferenças entre os termos *distúrbios* e *dificuldades de aprendizagem*. Fonseca (1995) ressaltou a diferença entre ambos, apontando que o primeiro está relacionado a um grupo de dificuldades específicas e pontuais, que se caracterizam pelo fato de existir uma disfunção neurológica. Já as dificuldades de aprendizagem têm como característica sua abrangência, ou seja, trata-se de um termo mais global e suas causas estão relacionadas ao sujeito que aprende, ao docente e seus métodos de ensino, ao ambiente físico e social da escola e aos conteúdos pedagógicos. Ainda em relação à diferença entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem, Ciasca e Rossini (2000) apontam que a dificuldade é um *deficit* específico da atividade acadêmica, enquanto o distúrbio é uma disfunção relacionada a fatores neurológicos, sendo, portanto, uma característica intrínseca da pessoa. Logo, a dislexia é um distúrbio, e esse distúrbio tem como consequência, entre outras, dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita, as quais focalizaremos nesta pesquisa.

É importante ressaltar a existência do termo *dislexiologia*, criado, em 2001, pelo professor Vicente Martins, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA¹. O termo em questão refere-se ao ramo da Psicolinguística que estuda os distúrbios de aprendizagem relacionados à leitura (dislexia), escrita (disgrafia) e ortografia (disortografia). A dislexia pode estar associada a cada uma dessas dificuldades específicas; há autores que analisam a dislexia e a disortografia em conjunto – como é o caso de Pereira (2009), em sua obra *Dislexia e Disortografia: Programa de intervenção e reeducação* –, pois, segundo ele, uma criança com problemas de leitura pode revelar também problemas na escrita. Neste estudo, adotaremos o termo dislexia abrangendo os distúrbios de aprendizagem da leitura e da escrita.

A dislexia deveria ser estudada no contexto universitário, principalmente nos cursos de licenciatura. Mas ela ainda é pouquíssimo trabalhada e discutida atualmente, sendo, muitas vezes, tratada como falta de interesse, de motivação, de esforço ou vontade por parte dos estudantes que sofrem com um ensino de profissionais não capacitados. No meu curso de Letras, não tive aulas específicas sobre o assunto, nem mesmo em disciplinas da Psicologia ou da Educação. A primeira vez que tive contato com a dislexia foi em uma matéria denominada Psicologia da Infância, do Departamento de Psicologia, em uma aula na qual o professor nos ensinou sobre a aquisição e o desenvolvimento da língua pelas crianças. Ele citou a dislexia como um dos possíveis transtornos da linguagem, mas não chegou a discutir o tema. Recentemente, cursei a disciplina O Educando com Necessidades Educacionais Especiais, da Faculdade de Educação, esperando que a dislexia fosse discutida. Entretanto, nos primeiros dias de aula, a docente apresentou a ementa da disciplina, que incluía os deficientes físicos, mentais e autistas. Foi então que a questioneei sobre o estudo dos alunos com dislexia – afinal, eles também possuem necessidades educacionais especiais. Obtive a resposta de que o tema não seria trabalhado no decorrer do semestre, mas que textos relacionados ao assunto poderiam ser indicados a mim. Desde então, questiono-me acerca do espaço que o estudo da dislexia tem nas salas de aula e no ambiente acadêmico, um dos motivos determinantes para que eu estudasse mais profundamente as características do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para os disléxicos.

¹ <<http://dislexia-psicolinguistica.blogspot.com.br/>>

Após decidir o tema que trabalharia, fui à Gerência Regional da Educação Básica – GREB, do Plano Piloto, em busca de saber em quais escolas de ensino fundamental eu poderia encontrar estudantes disléxicos diagnosticados. Fui surpreendida ao constatar que a própria Secretaria de Educação não tem um controle muito eficiente da quantidade de estudantes disléxicos e em que escolas eles estudam, já que, na relação de escolas que me foi passada, não havia aluno algum com laudo de dislexia. Então, resolvi ir a cada um dos Centros de Ensino Fundamental (CEF) do Plano Piloto para conversar com os coordenadores pedagógicos e com a direção a respeito da minha pesquisa. Pude perceber que, apesar de ser um distúrbio que pode comprometer a aprendizagem dos alunos e o seu desempenho escolar, a dislexia não é atendida na educação especial.

Levanto, então, um questionamento: se a dislexia é um distúrbio que acarreta prejuízos na aprendizagem, trazendo, conseqüentemente, a necessidade de um atendimento diferenciado – como o acompanhamento individualizado para resolução de exercícios e leitura e conscientização linguística –, por que tal transtorno não é trabalhado e acompanhado por pedagogos nas chamadas salas de recursos?

Segundo o Ministério da Educação, as salas de recursos foram criadas para atender a necessidade do acesso, da participação e da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, a fim de possibilitar a oferta do atendimento educacional especializado, de forma a não substituir o ensino regular, já que o atendimento educacional especializado é ofertado no turno oposto do horário de aulas. Com a implantação dessas salas nas escolas das redes estaduais e municipais da educação, objetiva-se eliminar a discriminação e a segregação, por meio de atendimento educacional especializado, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. Sobre a possível relação entre dislexia e salas de recursos, voltaremos a falar na seção apropriada.

Na maioria das escolas que visitei, muitos alunos tinham suspeita de dislexia, mas não possuíam laudo. Esses alunos acabam sendo tratados como preguiçosos por seus pais e professores. Logo, cabe destacar a importância do diagnóstico, que deve ser feito por uma equipe multidisciplinar – psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, linguistas, entre outros –, a fim de evitar prejuízos acadêmicos e emocionais nos estudantes.

Farei neste trabalho um estudo sobre a dislexia e o ensino de Língua Portuguesa, partindo de um estudo de caso.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Pautando-me no papel do professor proposto por Vygotsky (1984) e na educação libertadora de Paulo Freire (1986), busquei investigar e analisar as características de aprendizagem de um aluno com dislexia, em busca de desenvolver suas habilidades cognitivas e demonstrar-lhe sua capacidade, a partir do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

1.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste artigo são:

1. compreender a dislexia, por meio da definição, dos tipos, das causas, dos diagnósticos e laudos e dos tratamentos recomendados;
2. verificar o que já foi pesquisado sobre dislexia e ensino;
3. identificar na legislação o que se espera hoje do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;
4. associar o ensino de gêneros textuais, multiletramentos, sociointeracionismo em um protocolo de ensino de Língua Portuguesa a disléxicos; e
5. aplicar esse protocolo a um estudante disléxico da rede pública de ensino.

2. Dislexia

2.1 Definição

Segundo Stanovich (1994), uma das dificuldades encontradas na busca pelo diagnóstico da dislexia é o fato de a sua definição ser contestada. O termo chegou ao Brasil em 1975, introduzido por Lefrève, que o definiu como uma:

síndrome que se refere à criança de inteligência próxima à média, média ou superior à média, com problemas de aprendizagem e/ou certos distúrbios do comportamento de grau leve a severo, associados a discretos desvios de funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), que podem ser caracterizados por várias combinações de *deficit* na percepção, conceituação, linguagem, memória, atenção e na função motora.

Com o passar do tempo e o aprofundamento de pesquisas, uma nova caracterização da dislexia foi elaborada pela *International Dyslexia Association* – IDA², e adotada pela Associação Brasileira de Dislexia – ABD:

É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um *deficit* na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisível em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

Em suma, a dislexia independe de causas intelectuais, emocionais e culturais. “Há uma discrepância inesperada entre seu potencial para aprender e seu desempenho escolar” (JARDINI, 2003, p. 36). Isso quer dizer que, apesar de condições adequadas para a aprendizagem, capacidade cognitiva apropriada e oportunidade sociocultural, o disléxico tem dificuldades no uso da linguagem.

Ainda é necessário enfatizar a visão popular acerca do distúrbio em estudo. Essa visão caracteriza os disléxicos como pessoas criativas, que têm muitas habilidades, com exceção da leitura e da escrita. Entretanto, tal visão popular da dislexia não engloba somente pontos positivos, mas menospreza a capacidade dos estudantes disléxicos e, na maioria das vezes, os considera preguiçosos e com má disposição para realizar as atividades. Portanto, um dos propósitos desta pesquisa é identificar e esclarecer as principais características de aprendizagem dos disléxicos, procurando, porém, não rotulá-los como incapazes, preguiçosos ou congêneres.

2.2 Tipos

Olivier (2006) categoriza a dislexia de três formas: inata ou congênita, adquirida e a dislexia causada por fatores externos. A dislexia inata é aquela que o indivíduo já nasce com o distúrbio, a adquirida caracteriza-se por aparecer ao longo da vida e a causada por fatores externos trata-se de uma dislexia ocasional, que pode ocorrer por conta de estresse. Schirmer (2004), de forma semelhante a Olivier, subdivide a dislexia em dois tipos: a adquirida e a de desenvolvimento. Segundo ele, a dislexia adquirida ocorre por causa de lesão cerebral, o que causa perda da capacidade de leitura e escrita previamente adquirida. Já no segundo tipo ocorrem as alterações de

² *International Dyslexia Association*, 2003, citado por Teles, 2009a, p.13.

aprendizado, com diminuição da capacidade de leitura causada por disfunção cerebral. Para Moojen *apud* Rotta (2006), a dislexia divide-se em três tipos: fonológica, lexical ou mista. O primeiro tipo caracteriza-se por uma dificuldade fonológica durante a leitura. O segundo tipo, também denominado dislexia de superfície, faz com que o disléxico apresente incapacidade de decodificação fonológica, manifestada por mau desempenho na leitura de palavras inventadas e dificuldades na conversão grafema-fonema. O terceiro tipo é caracterizado por problemas para operar tanto a rota fonológica, quanto a lexical, ou seja, a dislexia mista causa dificuldade na análise fonética das palavras e na percepção das letras e palavras completas.

2.3 Causas

Olivier (2006) aponta que na dislexia inata a causa para o distúrbio é uma alteração genética, que atinge os cromossomos 6 e 15. A dislexia pode ser ocasionada por células fora do lugar, com funções diferentes ou má formação no arranjo dos neurônios, o que provoca uma má formação cerebral, a qual afeta diversas áreas, gerando a dificuldade de leitura e escrita, além de problemas práticos na vida da pessoa com dislexia. A origem do problema está no fato de as células-tronco que deveriam ter sido direcionadas para a formação de células gliais – responsáveis pela troca de informações entre os hemisférios do cérebro –, vão para o hemisfério esquerdo, ligado à linguagem. O excesso de células é prejudicial, já que compromete a troca de estímulos entre os neurônios, que estão muito próximos uns dos outros, perdendo, em parte, suas funções. Em se tratando da dislexia adquirida, fatores orgânicos são os responsáveis pelo surgimento do distúrbio. Uma das causas mais comuns é a falta de oxigenação no cérebro, denominada anoxia. Ela ocorre com mais frequência durante o parto, mas pode ocorrer ao longo da infância e na fase adulta, ocasionada por afogamentos e outros acidentes que comprometem a respiração. Além da anoxia, derrames e traumas cranianos são fatores que podem causar a dislexia.

2.4 Diagnósticos

A dislexia pode ser inicialmente diagnosticada pelo professor da língua materna, que pode ficar observar se o aluno movimentar os lábios ou murmura quando está lendo, movimentar a cabeça ao longo da linha, lê mais rápido em silêncio ou mantém o mesmo ritmo, segue a linha com o dedo, fixa os olhos excessivamente ao longo da linha, demonstra tensão ao ler e efetua excessivos retrocessos da vista ao ler.

Além disso, sugere-se que o diagnóstico seja obtido por uma equipe multidisciplinar, já que a dislexia é um conjunto de sintomas combinados, pois não há um sintoma padrão para todos os disléxicos (IANHAEZ & NICO, 2001).

É preciso ter cuidado no diagnóstico, porque apesar de a dislexia acarretar distúrbios na escrita e na leitura, nem todo distúrbio de escrita e leitura pode ser diagnosticado como dislexia. Por isso, há necessidade de uma equipe multidisciplinar realizar pesquisas criteriosas, buscando identificar as necessidades específicas do estudante e preservando seu potencial. Para o início da avaliação, faz-se uma entrevista com a criança e/ou com seus pais, a fim de coletar dados e informações relevantes sobre o histórico familiar e educacional do aluno. Nos casos em que o aluno frequenta a escola, um questionário é enviado para que o professor contribua com a avaliação, fornecendo informações sobre o comportamento do estudante em sala de aula e seu rendimento. Destacam-se ainda alguns testes que possibilitam identificar os *deficits* de cada estudante, como o Teste de Competência de Leitura de Palavras, o qual avalia a habilidade em ler palavras isoladas; o Teste de Competência de Leitura de Sentenças, o qual avalia a habilidade em ler palavras inseridas em contextos maiores, como frases, períodos e orações; a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral, a qual avalia a habilidade de manipular sons da fala, expressando oralmente o resultado dessa manipulação; a Prova de Consciência Sintática, a qual avalia as habilidades de julgamento e correção gramatical, correção de frases agramaticais e assemânticas e de categorização de palavras e o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody, o qual avalia as habilidades de compreensão de vocabulário. Cabe ainda ressaltar a existência de testes como o Teste de Raven – Escala Especial e o Teste Gestáltico Visomotor de Bender. O primeiro é um instrumento de avaliação de inteligência, que é composto por material de manipulação – um caderno de questões que a criança manuseia e indica a resposta certa, administração individual ou coletiva e é destinado a crianças de determinada faixa etária, de escolas públicas ou privadas. Já o Teste Gestáltico Visomotor de Bender tem o objetivo de investigar as múltiplas habilidades que podem estar comprometidas nos disléxicos, mediante avaliação do aspecto percepto-motor.

2.5 Tratamentos

Moojen (2006) deixa clara a necessidade de identificar o tipo de dislexia para, posteriormente, iniciar um tratamento específico, a fim de ajudar o disléxico a desenvolver suas habilidades fonológicas, ortográficas e na compreensão de textos.

Sabendo que a principal dificuldade dos disléxicos é a relação entre fonema e grafema, dois métodos utilizados para tratar esses *deficits* são passíveis de destaque: o método fônico e o multissensorial. O primeiro deve ser introduzido no início da alfabetização, sendo, portanto, indicado para crianças mais jovens. Nele, objetiva-se desenvolver a consciência fonológica e grafofonêmica para aperfeiçoar a leitura, diminuindo, conseqüentemente, a incidência de problemas na leitura e na escrita. O segundo é indicado para crianças mais velhas e consiste em combinar diversas modalidades sensoriais no ensino da escrita, estabelecendo uma conexão entre aspectos visuais, auditivos e sinestésicos. Briant & Bradley (1987) e Maria Montessori foram precursores desse método e defendiam a relação íntima existente entre o aprender a ler e o aprender a escrever. Portanto, o tratamento deve ser centrado na reeducação da leitura e escrita. Ressalta-se que o diagnóstico e a avaliação da dislexia são fundamentais, sobretudo, para definir estratégias de intervenção, visando ao sucesso escolar. Assim sendo, crianças e adolescentes disléxicos podem alcançar o sucesso escolar, bem como ter atividades profissionais apoiadas na leitura e na escrita. Quanto à intervenção pedagógica, os disléxicos devem participar de atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica. Deve-se enfatizar novamente que a identificação precoce da dislexia é importante, porque o cérebro apresenta maior plasticidade em crianças pequenas e é potencialmente mais maleável para um redirecionamento dos circuitos neuronais.

2.6 Dislexia e legislação

Em relação à legislação, não há leis específicas para a dislexia ou distúrbios de aprendizagem, as leis apenas se referem ao fato de a inclusão escolar ser um direito de qualquer cidadão. Atualmente, os profissionais da educação, da saúde e a comunidade de pais estão se esforçando para a implementação de leis específicas de acompanhamento e inclusão escolar dos disléxicos, bem como mecanismos de adaptação nas escolas, no vestibular e nos concursos públicos. Pode-se citar como exemplo as Leis Estaduais nº 15.034, de 23 de novembro de 2009, e nº 12.524, de 2 de janeiro de 2007. A primeira institui o Dia Municipal de Luta pela Educação Inclusiva, que inclui homenagens e eventos de divulgação, e a segunda obriga o Poder Executivo a implantar o Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação, objetivando o diagnóstico precoce e o acompanhamento dos estudantes com o distúrbio, o que abrange a capacitação permanente dos educadores

para que eles tenham condições de identificar os sinais da dislexia e de outros distúrbios nos educandos.

Apesar de não possuímos legislação específica sobre o acompanhamento dos distúrbios de aprendizagem, nosso País está caminhando em direção a isso. Em junho deste ano, a Comissão de Educação aprovou proposta que o obriga o Poder Público a manter programa de acompanhamento integral de dislexia, de transtorno do *deficit* de atenção com hiperatividade (TDAH) ou de qualquer outro transtorno de aprendizagem para estudantes do ensino básico da rede pública e privada. O texto aprovado é o substitutivo, com complementação de voto da deputada Mara Gabrilli, ao Projeto de Lei nº 7.081/2010, do Senado. De acordo com a proposta, o acompanhamento integral inclui a identificação precoce, o encaminhamento para diagnóstico e o apoio educacional específico voltado para a sua dificuldade na rede de ensino, bem como apoio terapêutico especializado na rede de saúde. Além disso, a escola também poderá recorrer à assistência social e outras políticas públicas existentes. Cabe ressaltar que esse atendimento educacional específico nas escolas não deve ser confundido com intervenção terapêutica ou diagnóstico clínico. Ou seja, o docente não vai substituir o papel dos profissionais da saúde, apenas estará preparado para avaliar e perceber sinais de distúrbios de aprendizagem nos alunos, encaminhando-os, posteriormente para o diagnóstico e, posteriormente, se for necessário, para o tratamento. Essa proposta tramita em caráter conclusivo e já foi aprovada pela Comissão de Seguridade Social e Família, sendo ainda analisada pelas comissões de Finanças e Tributação e de Constituição e Justiça e de Cidadania. Mesmo ainda em processo de aprovação, o projeto demonstra que a dislexia, foco desta pesquisa, está começando a ganhar visibilidade nos ambientes escolares, o que certamente acarretará melhoras na vida e no desempenho escolar do estudante disléxico brasileiro.

2.6.1 Dislexia *versus* Educação Especial

2.6.1.1 Salas de recursos

As salas de recursos são ambientes que oferecem atendimento educacional especializado, que, por sua vez, busca identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade “que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008). Esse atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais e é organizado pela instituição com o

objetivo de apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais regulares. É necessário enfatizar que tal atendimento não deve ser confundido com reforço escolar ou uma simples repetição dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos que mediam o processo de apropriação e de produção de conhecimentos.

O *site Revista Nova Escola* traz uma definição bastante restrita ao afirmar que as salas de recursos são ambientes adaptados que visam auxiliar estudantes com uma ou mais deficiências – como os cegos. Tal definição exclui outras necessidades educacionais especiais, como a superdotação e a hiperatividade, por exemplo.

Em relação à legislação que abrange as salas de recursos e a educação inclusiva, em 2008, instituiu-se o Decreto nº 6.571, que define as salas de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” e, em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4, que caracteriza a educação inclusiva como um direito assegurado na Constituição Federal, que deve ser cumprido pelas redes de ensino sem qualquer tipo de distinção. Além disso, assegura que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais “constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade”.

Cabe destacar as barreiras presentes dentro das salas de aulas de educação regular no Brasil, como a superlotação, que, na maioria das vezes, faz com que os docentes não enxerguem a singularidade e a necessidade de cada um dos estudantes; a formação deficitária e não continuada dos professores, que, por terem anos de sala de aula deixam pontos cruciais na aprendizagem dos seus alunos passarem despercebidos, podendo citar como exemplo a escrita espelhada ou a omissão de letras e partes das palavras. Levanto ainda a questão trazida pelo *site* Abc da dislexia, de que a melhor abordagem a ser feita com um aluno disléxico é a multissensorial, na qual o docente explora recursos visuais, auditivos, orais, táteis. Por isso, é pertinente refletir novamente: por que não atender estudantes com dislexia nas salas de recursos, se no cotidiano das salas de aula regular dificilmente estarão presentes métodos que privilegiam e corroboram a aprendizagem? Por que não incluir a dislexia na educação especial, se o atendimento educacional especializado é imprescindível para o desenvolvimento dos estudantes?

2.6.1.2 Histórico da Educação Especial

Ramo da educação organizado para atender especificamente alunos com determinadas necessidades especiais (deficiências físicas, mentais e sensoriais), a educação especial começou a se desenvolver no Brasil a partir do século XIX. Na época, os serviços dedicados à parcela da população com essas necessidades, inspirados em experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros dispostos a organizar e a implementar ações isoladas e particulares. Tais iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação. Foi somente com o passar de aproximadamente um século que a educação especial passou a ser um dos componentes do sistema educacional brasileiro, sendo instituída oficialmente no início dos anos 60, quando era denominada “educação dos excepcionais”. Nos anos de 1854 a 1956, foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências, inspiradas no Instituto dos Meninos Cegos, fundado no Rio de Janeiro, em 1854. Nesse período, portanto, enfatizou-se o atendimento clínico especializado aliado à educação escolar. Foi a partir de 1957, com a criação das “Campanhas”, destinadas a atender a cada uma das deficiências, que a educação especial foi assumida pelo poder público. Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a qual produziu a Declaração de Salamanca, tida como o marco mundial da difusão da filosofia da educação inclusiva (MENDES, 2006). A Declaração não fala especificamente da dislexia, mas esclarece que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”³. Ainda acrescenta que “o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”.

Atualmente, segundo o *site* do Ministério da Educação⁴, o objetivo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que coordena a Educação Especial no País, é

contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação

³ BRASIL. Declaração de Salamanca. <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

⁴ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816> Acesso em 6 de setembro de 2013.

inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

2.7 Dislexia e ensino de Língua Portuguesa

Ao longo da pesquisa, percebi que, apesar de existirem estudos sobre os métodos de ensino para estudantes diagnosticados ou com suspeita de dislexia, não há trabalhos que tratem especificamente do ensino de Língua Portuguesa para disléxicos. Dentre as referências que encontrei, havia apenas estratégias para os docentes que tem alunos com dislexia dentro de sala de aula, como não expor o aluno, pedindo para que ele leia em voz alta diante dos colegas, diminuir o tamanho dos textos a serem trabalhados ou escolher textos menores, tornar os comandos das questões mais simples, entre outras.

3. Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

O ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa estão amparados por diversas leis. Dentre elas, está a Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Esta Lei de nº 9.394, implantada em 1996, regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional. Ela estabelece que todo cidadão brasileiro possui direito ao acesso gratuito ao ensino fundamental e médio, além de apresentar diretrizes curriculares básicas e apontar os papéis dos profissionais da educação. Nela, regulamentou-se a educação especial, grande conquista do ensino brasileiro. No capítulo V da Lei em questão, mais especificamente no artigo 58, a educação especial era classificada como uma modalidade de educação, “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Devido à abrangência do termo “portadores de necessidades especiais” e às suas diversas acepções e entendimentos, o artigo 58 da LDB sofreu alterações pela Lei nº 12.796, de 2013, e a educação especial foi redefinida como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, limitando, conseqüentemente, o público-alvo do ensino especial.

3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental estão fundamentados basicamente na teoria dos gêneros textuais. Foram elaborados buscando “respeitar diversidades

regionais, culturais, políticas existentes no país”, levando em conta “a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”. O objetivo dos PCN é criar condições nas escolas que permitam aos jovens “ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”. Para Língua Portuguesa especificamente, os PCN “focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem”, habilidade fundamental para o exercício da cidadania. Para isso, é proposto que a escola organize o ensino a fim de possibilitar ao aluno desenvolver conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais, expressar-se de maneira apropriada em distintas situações de oralidade, refletir sobre os fenômenos da linguagem, principalmente os referentes a questões de variedade linguística. Segundo os PCN, a didática deve ser organizada tomando o texto, seja oral ou escrito, como unidade básica de trabalho, levando em consideração a diversidade de textos existentes na sociedade. Propõe-se ainda que as atividades sejam organizadas para que o aluno identifique pontos de vista e valores. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa pode se tornar um meio de autonomia para o sujeito, tornando-o, assim, um cidadão consciente.

3.3 Sociointeracionismo de Vygotsky e Paulo Freire

Para a formação de um cidadão consciente, capaz de enxergar e avaliar as situações de forma crítica é indispensável que a aprendizagem seja fruto da interação e interlocução humana. Enfatizo, portanto, a importância do Sociointeracionismo, abordagem que concebe o ensino-aprendizagem como um produto da interação com o outro; produto esse que se dá por meio da internalização e deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental. Segundo Vygotsky (1984) e o Sociointeracionismo, o papel do professor é atuar como mediador, caracterizado por permitir que o aluno seja capaz de pensar, criar e questionar, sendo, portanto, ativo no processo de construção do conhecimento. Desse modo, o professor viabiliza o processo de aprendizagem, respeitando o processo de construção de conhecimento do estudante. Já para Paulo Freire, o educador deve ser um libertador, devendo estar aberto a aprender com as experiências dos alunos e entendendo o contexto social do ensino. Para ele, “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que, dentro das dificuldades, há um momento de prazer, de alegria” (FREIRE, 2003, p. 52). Para isso, faz-se necessária a prática do diálogo. Então, pode-se dizer que, em se tratando do

ensino de Língua Portuguesa, é incabível a visão monológica e imanente da língua sob a perspectiva formalista que separa a língua de seu contexto social. É pertinente, pois, afirmar que a interação verbal traz como consequência um ensino produtivo da língua, já que o ensino normativo e descritivo, presentes na concepção formalista, apesar de predominantemente empregados, não tem dado conta das inúmeras possibilidades do falante. Destaco ainda Piaget (1988), que redimensionou o papel do docente ao defender a importância dos métodos ativos no ensino, que objetivam proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento, de forma que “a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida” (PIAGET, 1988, p. 15). Foi com base no papel do professor libertador de Paulo Freire, aliado ao de professor mediador de conhecimentos, proposto por Vygotsky, que organizamos a metodologia desta pesquisa, a qual buscou não só a superação de dificuldades na Língua Portuguesa, mas a conscientização do aluno como indivíduo crítico, capaz de formular um ponto de vista e exercer um papel cidadão na sociedade.

3.4 Gêneros textuais

Presentes nos PCN de Língua Portuguesa, os gêneros textuais, segundo Bakhtin (1992), definem-se, principalmente, por sua função social. São textos que se realizam por uma ou mais razões determinadas em um contexto, a fim de promover uma interação específica. Em suma, cada vez que um texto é produzido, o gênero é selecionado em função do que se deseja comunicar, do efeito que se deseja produzir no interlocutor e da ação que se deseja produzir. Bakhtin (1992) afirma ainda que qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. No entanto, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo por isso denominado gêneros do discurso.

Já Marcuschi (2003) afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Frutos de trabalho coletivo, eles contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, que se caracteriza por textos que compartilham algumas características comuns. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, faz-se indispensável considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar os alunos competentes leitores e produtores de textos. Além da carga sociocultural, historicamente construída, os

gêneros textuais servem como ferramenta essencial na socialização do aluno. Cabe, pois, aos docentes, criar situações em sala de aula que viabilizem o contato com diversos gêneros textuais.

Com base no material *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Caderno de Teoria e Prática*, pode-se afirmar que os gêneros textuais consistem em meios de organização das informações linguísticas, conforme a finalidade do texto, o papel dos interlocutores e as características da situação. O processo de reconhecimento e uso de gêneros textuais, assim como o uso do código linguístico é intuitivo e, ao apreendermos comportamentos linguísticos, desenvolvemos uma competência sociocomunicativa, na qual está inclusa a identificação dos gêneros. Ainda em relação ao material anteriormente mencionado, é cabível dizer que o contato com textos no nosso dia a dia estimula nossa capacidade reconhecer a finalidade para que os textos são produzidos. As características que definem o uso de um determinado gênero envolvem, portanto, o nível de linguagem, o jogo entre conteúdos explícitos e implícitos, o respeito às relações de interlocução, entre outros elementos.

A opção pelo trabalho com gêneros textuais objetivou, portanto, contribuir na apropriação das variadas formas de comunicação que circulam socialmente, possibilitando, ainda, o desenvolvimento de capacidades inerentes à leitura, a compreensão e a produção de textos; visando ampliar as possibilidades do sujeito de pesquisa como leitor, produtor de textos, além de aprimorar as ações, reações e interações com o outro e com o mundo, por meio de leituras e produções socialmente significativas.

3.5 Multiletramentos

Atualmente, a sociedade está intimamente ligada à tecnologia e aos meios de comunicação. Por isso, uma boa alternativa é empregar esses avanços ao ensino, já que eles pertencem à realidade dos estudantes, que estão sempre conectados às redes sociais e à internet. Eis que surgem, então, os multiletramentos, formas de letramento que envolvem ferramentas inovadoras e tecnológicas, como áudio, vídeo e a internet; abrangem a multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas, e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a diversidade de culturas se comunica e transmite informação, viabilizando, dessa forma, a aprendizagem. Pode-se afirmar que eles conceituam-se como práticas que abrangem a multiplicidade cultural das

populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a comunicação ocorre (ROJO & MOURA, 2012). Além disso, os multiletramentos caracterizam-se por serem interativos e colaborativos, por transgredirem as relações de poder e por mesclarem linguagens, modos, mídias e culturas, como foi dito anteriormente. Defendo, portanto, em sala de aula, o uso dessas ferramentas como formas viáveis de aprendizagem. Conforme Rojo e Moura afirmam, em vez de proibir o celular em sala de aula, o docente pode utilizá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa e a fotografia. Acredito que o professor, como libertador, deve procurar meios de trazer a realidade do aluno para a sala de aula, valorizando os meios alternativos de ensino e corroborando a aprendizagem. No estudo de caso, que será tratado na seção seguinte, utilizamos multiletramentos como o *site Smartkids*.

4. Estudo de caso

O estudo de caso ocorreu em oito encontros com duração de duas horas cada um, na própria escola onde o aluno estuda, pela manhã, no turno contrário de aulas.

4.1 Metodologia do trabalho

Após uma exaustiva revisão da literatura sobre dislexia, dislexia e ensino, e demais recortes teóricos já apresentados na seção acima, fizemos um estudo de caso.

A nossa metodologia principal consistiu, pois, no estudo de caso de um aluno da 5ª série de uma escola pública do Plano Piloto, em Brasília, cuja hipótese de diagnóstico de dislexia foi feita pelo Centro de Orientação Médico Psicopedagógica – COMPP.

Fez-se um estudo individualizado com o aluno disléxico em oito encontros no turno contrário de suas aulas, objetivando o levantamento diagnóstico dos problemas detectados por especialistas e o levantamento diagnóstico de outras dificuldades apresentadas, realizado por mim.

O estudo individualizado consistiu na proposta de um protocolo de ensino-aprendizagem com base em gêneros textuais, multiletramentos e sociointeracionismo, visando atingir o conhecimento de língua como um sistema que vai muito além de um conjunto de regras. Além disso, entrevistamos a mãe do aluno.

Cada um dos encontros foi preparado com o intuito de amenizar não apenas os problemas consequentes da dislexia, mas também as dificuldades, presentes principalmente na escrita, existentes por conta da influência da oralidade e da série do aluno. A metodologia do estudo de caso envolveu leitura, produção de textos, exercícios de interpretação e compreensão textual, exercícios de ortografia e utilização de caderno de caligrafia, associados, sempre que possível, aos multiletramentos. Além disso, os gêneros textuais trabalhados foram crônicas, poesias, notícias e resenhas.

4.2 Identificação do sujeito de pesquisa

A fim de preservar a identidade do aluno e evitar sua exposição, o sujeito de nossa pesquisa terá seu nome representado pela letra “K”. K nasceu em março de 1998 e é morador do Jardim Ingá. Atualmente, estuda na 5ª série/ 6º ano em uma escola pública do Plano Piloto. Após uma pequena conversa, o aluno disse que gosta de estudar Português, Geografia e Ciências, apesar de, segundo ele, não gostar de ler e de escrever. Além disso, ele afirmou que não sente dificuldades na leitura, apenas na escrita, pois confunde o “r” com “n” e vice-versa.

4.2.1 Tipo de dislexia diagnosticado

O aluno em questão tem uma hipótese de diagnóstico de dislexia emitida pelo Compp. No documento, informa-se que K “Deu entrada no Compp em março de 2008, por meio do Acolhimento e foi encaminhado para uma avaliação neurológica. Ele foi avaliado pelo neurologista e foi solicitada uma avaliação psicopedagógica e fonoaudiológica dentro do Projeto Dislexia. Em abril de 2008, ele iniciou uma Avaliação psicopedagógica, dentro de um grupo interventivo, com outras crianças de sua faixa etária. Ele apresentou uma excelente frequência e uma boa interação com os colegas. Iniciou a sua vida escolar com três anos de idade, em uma escola particular de GO. As queixas de dificuldade de aprendizagem, nervosismo e apatia sempre foram presentes em sua vida escolar. Na época do grupo, ele não apresentava rotina e hábito de estudos. Apresentava dificuldade de leitura e escrita, identificava as vogais, as consoantes e algumas sílabas. Ele apresentava um traçado firme e uma boa habilidade para o desenho e dificuldade para entender os comandos e com orientação espacial, temporal e percepção. Na execução do Raven Escala Especial obteve resultado dentro da média. Na execução do Bender apresentou indicadores emocionais. Em maio de

2008, encerramos o grupo e fiz a devolutiva para sua mãe, onde coloquei a hipótese diagnóstica de Dislexia”.

Ainda neste documento emitido pelo Compp, os encaminhamentos indicados para *K* são: “adequação escolar visando sala de recursos, com adequação curricular e avaliativa (utilização de avaliações orais, figura de um leitor e maior tempo para execução das tarefas escolares)”.

4.3 Entrevista com a mãe

A entrevista com a responsável ocorreu no último encontro, dia 09 de dezembro, dentro da própria escola do aluno. A mãe estava acompanhada do nosso sujeito de pesquisa, e de seu filho mais novo, de 6 anos. Seguem as perguntas feitas por mim e as respostas dadas pela mãe do aluno:

1) Quando *K* começou a dar sinais de que tinha um distúrbio de aprendizagem?
“*K* começou a estudar aos três anos e eu percebi sua escrita espelhada e a dificuldade em aprender a ler, o que só aconteceu mesmo aos onze anos de idade.”

2) *K* aprendeu a falar na idade certa?
“Sim, ele começou a falar na idade certa. Só que ele tinha muita dificuldade em dar nome para as cores, vermelho ele chamava de cor de sangue, roxo ele chamava de cor de uva. Também não dava conta de amarrar o cadarço do sapato. E quando tinha oito anos, ele não conseguia montar quebra-cabeças de jeito nenhum. Quando a gente dava um para ele, ele chorava, ficava nervoso e dizia que não queria.”

3) A escola colaborou para o diagnóstico de dislexia?
“Quando *K* entrou na escola, foi estudar em uma escola particular da minha cidade. As notas dele eram muito altas e eu achava estranho, porque já tinha visto que ele tinha algumas dificuldades. Eles não davam atenção, nem perceberam que *K* tinha dificuldades. Lá tinha o Dia do Livro, onde cada criança escolhia um livro e *K* sempre escolhia *João e o pé de feijão*. A professora falava que quando *K* não ficava com esse livro, ele chorava e não queria mais nenhum. Aí a gente descobriu que como ele não sabia ler, ele tinha decorado a história e, por isso, só escolhia esse livro (*risos*). Então resolvi trocar ele de escola. Ele foi estudar numa escola pública da Vila Planalto no 1º ano, onde ele ficava em período integral. Foi quando ele repetiu de ano, duas vezes. A pedagoga de lá me chamou para conversar e sugeriu o encaminhamento ao Compp.”

4) Como você e seu marido lidam com a dislexia do *K*?

“Quando a escola chamou para conversar e a pedagoga falou do Compp, a gente procurou atendimento o mais rápido possível. Meu marido dizia que o rendimento ruim do *K* era preguiça, porque até hoje quando a gente faz uma pergunta, ele não responde rápido, fica pensando um tempo... E se você apressar ele a responder, ele fica nervoso. A gente tenta incentivar o estudo, tentando oferecer o melhor para ele, coisas que a gente não teve.”

5) Na sua opinião, a dislexia prejudica o relacionamento do seu filho com outras pessoas?

“Não, ele se relaciona bem com todo mundo. É meio fechado, mas acho que ele é assim mesmo, não acho que tem a ver com a dislexia. Às vezes, ele é um pouco levado no colégio, mas ele tem um bom comportamento em casa... ele se dá muito bem com o irmão. Ele confia muito em mim, sempre me conta quando alguma coisa acontece. Ele tem um pouco de medo do pai, que é meio bravo, por isso ele é mais próximo de mim.”

6) *K* tem facilidade em alguma atividade?

“Tem sim. Ele grava as coisas muito fácil. A gente pode deixar ele em um lugar que ele só foi uma vez, que ele vai saber o caminho e vai saber se localizar bem. E também quando *K* estava na escola e não sabia escrever e precisava me deixar um bilhete, ele desenhava. Ele sempre gostou de desenhar. Desenhava a cômoda da minha casa com tudo que tinha em cima, para me mostrar que eu tinha que assinar o caderno dele, que estava em cima da cômoda (*risos*). E eu entendia muito bem o recado... Outra coisa, ele aprendeu a dirigir sozinho. A gente nunca deixou ele pegar o carro, ele aprendeu vendo eu e o pai dele dirigindo. Quando ele está comigo dentro do carro, ele me indica o que fazer com o volante e dá certinho.”

7) Como é a rotina de *K*?

“Como a gente mora longe daqui, *K* tem que acordar bem cedo para vir para a escola. Só que ele não dorme cedo não. Ele dorme tarde e fica sempre mexendo no computador e no celular. Às vezes, meu marido carrega o *notebook* para o trabalho só para *K* não ficar usando. Ele não tem costume de estudar, não gosta de estudar e nem tem contato com a leitura... Ele nunca faz os deveres de casa, quando meu marido pergunta para ele se tem algum dever, ele fala que já fez na escola.”

8) Como é sua relação com a leitura e a escrita?

“Olha, eu também tenho dificuldade de ler e escrever. E minha letra é feia, minha caligrafia é muito ruim. Quando eu vou escrever um bilhete para o meu marido, fica

faltando um monte de letra, uns pedaços das palavras... (*risos*) Ele que sempre corrige eu e K. Meu marido sempre lê jornal, eu não. Eu gosto de ler o que me interessa, tipo meus livros de romance, mas eu entendo melhor quando uma pessoa lê para mim, do que quando eu leio sozinha. E eu não gosto de ler em voz alta de jeito nenhum... Se pedir para eu preencher uma ficha, é uma tortura. Meu filho mais novo está sempre perguntando as letras, sempre lendo revista de quadrinhos.”

9) Por que K não continuou o acompanhamento no Compp?

“K não ficou no Compp, porque lá tem muita gente, não dava para atender todo mundo. Hoje estamos procurando algum lugar que possa acompanhar ele.”

10) K já passou por alguma situação difícil na escola?

“Ano passado, eu vim aqui na escola conversar com o professor de História. Ele deu a entender que era para K ficar em casa, porque ele tinha notas muito baixas e se comportava muito mal. Eu fiquei muito triste.”

11) K tem algum atendimento especial na hora de fazer provas?

“Não. Eu até tinha lido que pra quem tem dislexia, era bom fazer prova separado, sem ser no meio da turma inteira. Mas ele faz prova junto com todos os alunos.”

12) Como é a relação de K com a escola?

“Ele gosta muito de vir pra cá. Apesar de ter que acordar bem cedo, é ele que prepara o uniforme da escola, lava e põe para secar.”

4.4 Resultados

A pesquisa realizou-se em oito encontros, no período de 06 de novembro a 08 de dezembro, com duas horas de duração cada um. Na primeira aula, primeiramente, apresentei-me ao aluno e fiz algumas perguntas para conhecê-lo melhor. Perguntei-o sua série, sua idade, o que ele gosta de fazer e quis saber um pouco mais sobre a rotina dele. A partir de então, pedi a ele que escrevesse sobre seu dia a dia, atividade realizada sem dificuldades. Depois, pedi a K que lesse o que ele escreveu, sendo possível, então, ter um primeiro contato com sua fluência de leitura. Nesse momento, percebi que a leitura do aluno é extremamente silabada e, conforme afirma Luciana Mendonça Alves em sua tese *A prosódia na leitura da criança disléxica*, a fluência, a velocidade, a precisão articulatória e a entonação são visivelmente alteradas devido ao quadro de dislexia. Usando atividades de Língua Portuguesa voltadas para estudantes com dislexia disponíveis na internet (presentes na seção *Anexo* desta pesquisa), foi possível fazer o

levantamento de possíveis erros consequentes da dislexia e possíveis erros devidos à idade ou à fase de escolarização, conforme as tabelas abaixo. Deve-se levar em consideração que *p* representa *página*; *i* representa *item*; *t* representa *texto* e *l* representa *linha*.

Possíveis erros da dislexia	Exemplos
Dificuldade em associar escrita e som	p.1, i.1 p. 2, i.5 t.1, l.8
Não discriminação sistemática de “a” e “o”	p.1, i.2 e i.3 p.3, i.4 e i.5 p.6, i.6 p.7, i.1 t.1, l.4, l.5, l.6 e l.7 t.2, l.2
Ausência ou omissão de palavras, sílabas ou partes	p.1, i.7 p.2, i.2 p.4; i4 p.5, i.3 p.7, i.2 t.1, l.7 e l.8 t.2, l.2
Dificuldade em diferenciar “e” e “é”	p.2, i.1 t.1, l.1, l.3 e l.7 t.2, l.2 e l.11
Dificuldade em diferenciar “esta” e “está”	p.2, i.4 e i.5 p.4, i.4 p.5, i.5 p.6, i.4 e i.5 p.7, i.3 e i.4
Dificuldade em diferenciar “o” e “u”	p.3, i.1 e i.4 p.5, i.1, i.2, i.4, i.5 e i.6 p.6, i.7 t.1, l. 1.4 t.2, l.5, l.8 e l.10
Confusão entre letras parecidas	p. 3, i.1 t.1, l.8
Confusão entre surdas e sonoras: <ul style="list-style-type: none"> • /t/ e /d/ • /p/ e /b/ 	<ul style="list-style-type: none"> • p.3, i.5 • p.3, i.6
Dificuldade em diferenciar “nh” e “m”: projeção escrita de sons nasais que são vocálicos, porém escritos com consoantes	p.4, i.3 p.6, i3 e i.4 t.1, l.7
Possível confusão por modo de articulação	p.4, i.6
Dificuldade em copiar corretamente as palavras	p.4, i.4 e i.6 p.5, i.1 e i.6

Inversão parcial ou total de sílabas	t.1, l.3
--------------------------------------	----------

Possíveis erros de oralidade/idade/série	Exemplos
Uso de “c” no lugar de “ss”	p.1, i.1, i.2, i.3 e i.7
Falta de acento	p.1, i.2, i.3, i.7 p.2, i.1, i.4 e i.5 p.4, i.4
Ausência do “r” das formas infinitivas do verbo	p.1; i.4 e i.5 p.2, i.7 p.5, i.3 t.2, l.4, l.9 e l.10
Ausência de pontuação	p.2, i.4 e i.6 p.3, i.1 e i.2 p.5, i.2 e i.6 p.6, i.3, i.4, i.5 e i.6 p.7, i.3 t.1, ls.1 a 8 t.2, ls.1 a 13
“Bora” no lugar de “vamos embora”	p.1, i.6
Ausência de “r” em palavras terminadas em “r”	p.1, i.6 p.6, i.8 t.2, l.5
Fragmentação ou junção inadequada de palavras	p.2, i.2 t.2, l.5
Dificuldade de diferenciar maiúsculas de minúsculas	p.1, i.1, i.2, i.6 e i.7 p.2, i.1, i.2, i.3, i.6 e i.7 p.3, i.1, i.5 e i.7 p.4, i.2 e i.5 p.6, i.3, i.5, i.7 e i.8
Acréscimo de “r” em final de palavra ou em final de sílaba (hipercorreção)	p.2, i.4 p.3, i.7 p.4, i.1 p.5, i.2 e i.4 p.6, i.7 p.7, i.6 t.2, l.3 e l.8
“Ta” no lugar de “está”	p.2, i.6 p.3, i.5 p.6, i.1 e i.6 p.7, i.5
Monotongação ⁵	p.3, i.1, i.3 e i.4
Confusão entre “mas” e “mais”	p.4, i.6 p.7, i.1
Falta de concordância nominal	p.2, i.2 p.5, i.6
“Nois” no lugar de “nós”	p.6, i.2

⁵ Observação: Em relação aos verbos, o problema parece se restringir à 1ª conjugação.

Observação 2: Quando não há monotongação, usa o “l” no lugar do “u” (p.3, i.6)

	t.2, l.6 e l.10
Confusão entre “x” e “ch”	t.1, l.5 e l.6

Tendo em vista as principais dificuldades do aluno, comecei, a partir do segundo encontro, a explorar os multiletramentos, presentes no *site Smartkids*, um espaço *online* com exercícios educativos. Iniciamos a atividade na seção de *ditados*. Exploramos todas as opções disponíveis e o aluno demonstrou bastante interesse e motivação. Além disso, *K* começou a utilizar um caderno de caligrafia, objetivando, principalmente, marcar a distinção entre “a” e “o”, “o” e “u”. Nesse momento, deixei claro que a caligrafia não era pelo fato de ele ter a letra feia, mas para ser compreendido de forma mais clara pelas outras pessoas e até por ele mesmo.

Após descobrir que *K* torce para o Palmeiras, incluí na metodologia das aulas notícias de jornal e internet sobre o time, para que o aluno tivesse maior interesse na leitura. Ao trabalharmos com um texto da Wikipédia de aproximadamente duas páginas, pude perceber que textos extensos não eram uma boa escolha, fato que, posteriormente, fez com que eu optasse pelo trabalho com textos mais curtos e, ao longo do tempo, os textos seriam mais longos, de forma gradativa.

A proposta inicial desta pesquisa que envolve o trabalho com gêneros textuais e os multiletramentos dentro da perspectiva sociointeracionista era obter como produto um *blog*, cujo tema seria escolhido pelo próprio aluno e ele mesmo seria o autor. A intenção era demonstrar a ele sua capacidade de analisar, opinar e se posicionar de forma crítica diante das situações. Na hora de escolher o tema, o aluno demonstrou insegurança, mas após conversarmos, ele decidiu que escreveria sobre o Palmeiras. Para escrever, mostrei ao aluno que o *Word* é uma ótima ferramenta, pois nos mostra como adequar o nosso texto à norma padrão. Então, criamos o *blog* e postamos um comentário sobre o time. Deixei a tarefa de postar no *blog* para as aulas seguintes, mas a experiência não foi bem sucedida. O aluno explicou que não postou no *blog*, porque estava sem internet em casa. Sugeri que, durante uma aula nossa, lêssemos uma notícia do Palmeiras para escrevermos juntos um pequeno texto para ser postado. Após ler a notícia, ele copiou algumas linhas que lá estavam e disse que havia terminado. Ao perceber que *K* não estava se sentindo motivado para continuar com a atividade do *blog*, resolvi partir para estratégias que despertariam mais atenção no aluno.

Em relação à leitura e interpretação de poesias, pude perceber pontos positivos e negativos. Dentre os pontos positivos estão a curta extensão dos versos e a consequente

dinamicidade na leitura. Dentre os negativos estão a não compreensão de jogos de palavras, como “elefante elegante”, presente na poesia de José Paulo Paes. Ao trabalharmos com questões de interpretação dos textos, identifiquei que o aluno teve mais facilidade em resolvê-las quando eu o acompanhava na leitura das questões e suas alternativas. Ao ler a questão, voltávamos ao texto para procurar a informação, o que provou ser um método eficiente, já que o rendimento de *K* na resolução desses exercícios foi muito bom.

Ao conversar com a mãe de *K* no último encontro, ela me falou que o aluno tinha um comportamento bastante infantil. Tal fato me permitiu criar a hipótese de a dislexia trazer como consequência o atraso maturacional nos disléxicos. Pode-se respaldar essa hipótese no fato de a ferramenta *SmartKids* ser recomendada para crianças na faixa etária de até 10 anos. O sujeito de nossa pesquisa possui 15 anos e não se incomodou de realizar as atividades do *site*, pelo contrário, apresentou-se satisfeito em relação ao ambiente virtual. Ainda no último encontro, pedi ao *K* que escrevesse a opinião dele sobre o acompanhamento e tive como resposta: “Valeu a pena todas as segundas e quartas também. Eu aprendi palavras com acento, me ajudou nas tarefas da escola, eu fiquei mais interessado nos deveres do colégio e tô estudando mais. Que pena que acabou”. Pude perceber melhoras significativas no desempenho do aluno, mesmo com o curto período de trabalho de campo devido ao encerramento do semestre letivo. No princípio, *K* lia os textos em voz alta, mas demonstrava estar um pouco contrariado. Já nos últimos encontros, eu deixava a critério de *K* se ele gostaria de ler ou se era para eu fazer a leitura. O aluno fazia questão de ler os textos, fato que demonstrou melhora em sua autoestima.

5. Considerações finais

O acompanhamento foi significativo no desempenho do aluno. Devido principalmente ao uso dos multiletramentos como ferramentas de ensino, *K* aprimorou sua fluência de leitura, além de aprender a escrita de determinados vocábulos por meio da reescrita de textos e palavras. Ademais, foi perceptível a mudança de comportamento do estudante, que, nos primeiros encontros, demonstrava apreensão por estar em uma aula de Língua Portuguesa voltada exclusivamente para ele, mas, com o passar dos dias, ele se mostrou à vontade e interessado em aprender. Foi perceptível a melhora em sua autoestima.

Os multiletramentos foram métodos essenciais na pesquisa, já que provaram ser meios envolventes de aprender, pois estão em conformidade com a realidade do aluno. Assim como o professor libertador trazido por Paulo Freire, busquei aliar interesses do aluno ao ensino de Língua Portuguesa, tornando o sujeito de minha pesquisa mais autônomo e construtor do seu próprio saber. Procurei interferir somente quando era necessário e pude perceber que quando o aluno disléxico é acompanhado na leitura de textos ou na resolução de exercícios, ele se sente mais estimulado e amparado. Em relação à presença da oralidade na escrita de *K*, acredito não ser pelo fato de o aluno ter dislexia, mas por estar em uma fase na qual a fala se mescla à escrita e a distinção entre ambas não é claramente estabelecida.

Após os encontros programados, reforço o pensamento de que a dislexia traz a necessidade de um atendimento educacional especializado, pois nas salas de aulas regulares não há tempo suficiente para que o docente cumpra com o conteúdo programático e se atente a detalhes como a troca de letras e a confusão entre palavras na hora da leitura. O distúrbio em discussão deveria ser incluído na Educação Especial não só por acarretar prejuízos e atrasos na aprendizagem, mas por ser passível de ser amenizado quando se faz um acompanhamento minucioso, atentando-se às principais dificuldades, o que evitaria repetências e a consequente evasão escolar.

Ressalto ainda que apesar de o diagnóstico e o tratamento da dislexia serem recomendados para o quanto antes, a possibilidade de superação das dificuldades de um disléxico já adulto não é descartada. Provavelmente as dificuldades na escrita e na leitura e compreensão de textos serão maiores, mas é importante persistir em encontrar a solução e o reconhecimento das dificuldades é o primeiro passo para a busca por um tratamento. Disléxicos como Walt Disney, Tom Cruise, Leonardo da Vinci, Albert Einstein provaram que a dislexia não os impediu de serem reconhecidos por fazerem um bom trabalho. Em suma, é injusto reduzir os disléxicos a pessoas preguiçosas que possuem habilidades em áreas como o desenho e a matemática. As pessoas com dislexia são muito mais complexas e merecem uma atenção muito maior, pois são tão capazes quanto qualquer um de nós. Cabe às escolas, aos professores e ao ensino em geral, adaptar-se para acolher de braços abertos cada disléxico com suas particularidades. Assim como afirmou Bill Cosby, ator e disléxico, em uma entrevista, “Padronização é para as fábricas, não para as escolas. Algum erro muito grave ocorre sempre que uma criança é tratada como se fosse refugio de fábricas”.

6. Anexos

Dislexia/Disortografia

Docente: Marisa Manuel Branco Marado

P. 1

Escreve uma frase para cada uma das palavras

1 dourado

O ouro é dourado.
O ^{DJ}ouro é dourado.

2 tambor

O tambor está ^{1 1 1}pequeno.
O tambor está pequeno

3 dezena

A ^{1 1 1}dezena é pequena.
pequena

4 castelo

O castelo vai cair.
cair

5 tartaruga

A tartaruga vai mover.
mover

6 nadar

Como nadar você está de thapa.

7 telefone

Meu telefone pequeno.
pequeno

Escreve uma frase para cada uma das palavras

1 boné

Meu Boné é novo.

2 braço

Tchau vou em Bora Braços:
Meu Braço tá quebrado

3 padeiro

O padeiro não vai trabalhar hoje.

4 porta

Minha porta está quebrada.

5 pião

O pião está arretado.

6 bota

A Bota tá novinha

7 Pai

Meu pai vai ficar em casa hoje.

Escreve uma frase para cada uma das palavras

1 barco

Eu fui ao barco saco e meu dinheiro

2 caracol

tenho um caracol no minha casa

3 arroz

o arroz queimou.

4 rã

A rã pula no minha comida.

5 barriga

minha Barriga to prante.

6 raquete

minha raquete quebrada.

~~7~~

7 cara

caro Você branta no meu corpo.

Escreve uma frase para cada uma das palavras

1 flauta

A flauta está quebrada.

2 vestido

O vestido é bonito.

3 futebol

O futebol está muito ruim.

4 farmácia

A farmácia está sem medicamentos.

5 viola

Eu sou uma viola e sou bonita.

6 cultivar

Eu sou cultivada nos feijões.

Nome

Escreve uma frase para cada uma das palavras

1 leão

O leão fugiu do zoológico.
 O leão fugiu do zoológico.

~~leão~~

2 pau

O pau caiu no meu cabelo.
 O pau caiu no meu cabelo.

3 pão

Meu irmão vai comprar o pão no padaria.
 Meu irmão comprou o pão no padaria.

4 irmão

Meu irmão caiu de bicicleta.
 Meu irmão caiu de bicicleta.

5 melão

O melão caiu no chão.
 O melão caiu no chão.

6 automóvel

O automóvel está com pneus furados.

7 feijão

O feijão queimou.

Escreve uma frase para cada uma das palavras

1 mar

O mar te petado.

2 mal

O Mal está entre nós.

3 mora

Como Você? [?]tei moro dia

4 mola

A mola do meu carro está ruim

5 lua

A lua está Bonita

6 rua

A minha rua tá cheio de lixo

7 ria

Eu ria do cara que caiu de morto.

8 lia

Eu lia meu livro de casa.

Escreve uma frase para cada uma das palavras

~~_____~~

1 cheirar

mais que cheirar é a Mãe natife.

2 chama

eu estou ligeira de pro da chama mas não tenho.

3 chuva

A chuva está grossa

4 janela

A janela está grossa quebrada.

5 lanche

O lanche tá bom.
(está)

6 anjo

O anjo me chamou.

- 1 Meu nome é [REDACTED] e eu moro T₁
- 2 em Luziânia eu tenho 15 anos eu moro com meu
- 3 pai e com minha mãe e meu irmão eu garto três horas
- 4 pro chegar no colegio tudo dia eu saio de casa 11:30
- 5 pro chegar uma e meio no colegio eu garto de mecher no
- 6 computador ~~de~~ mecho no facebook eu passo o noite
- 7 todo no computador e orri TV tambem filme
- 8 de terror filme de ação Vou domin quatro horas da
- 9 ~~A~~ Amaha.

- 1 eu estava indo pro colégio eu tinha
- 2 andado no meu Oi eu cheguei pro cima e
- 3 Vi o tapete Maguito e ele falou sobre em
- 4 cima. De mim que eu vou te levar pro
- 5 um lugar Bem legal Oi eu do Rio Urso
- 6 passei pelo Dindão Bem que você vai com mais
- 7 pra onde que ele vai te levar vai de muito
- 8 legal e eu perguntei pro Tapete que ele vai me
- 9 levar pro onde vai o tapete falou eu vou
- 10 te levar pro um lugar Bem legal e mais
- 11 chegou tinha muita comida e ⁵ saboreamos
- 12 e eu cheguei de pegar no sono quando eu t
- 13 caí ~~no~~ eu tto no solo de pedra era
- 14 apenas um sono. fim :)

7. Referências bibliográficas

- ALVES, L. *A prosódia na leitura da criança disléxica*. UFMG, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRIANT, P.; BRADLEY, L. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- CAPOVILLA, A. G. S., SOARES, J. V. T., & CAPOVILLA, F. C. *Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita*. PsicoUSF, 2004.
- CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. 3 ed. São Paulo, SP: Memnon, Fapesp, 2004.
- _____. *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita*. 2 ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.
- _____. O desenvolvimento da consciência fonológica durante a alfabetização. *Temas sobre Desenvolvimento*, 6(36), 1997.
- _____. Prova de Consciência Fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre Desenvolvimento*. 7(37), 1998.
- CIASCA, S.M. & ROSSINI, S.D.R.: *Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de uma década de atendimento*. *Temas sobre desenvolvimento*, 8(48), 2000.
- DUBOIS, J. et ali. (1993). *Dicionário de lingüística*. Direção e coordenação geral da tradução de Izidoro Blinsein. SP: Cultrix.
- FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- IANHEZ, M. & NICO, M^a. *Nem sempre é o que parece: vencendo as barreiras da dislexia*. São Paulo: Alegro, 2001.
- International Dyslexia Association*, 2003, citado por Teles, 2009a, p.13.

JARDINI, R. S. *Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

LEFRÈVE, A. B. (Coord.) *Disfunção Cerebral Mínima*. São Paulo: Sarvier, 1975.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In; Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

MOOJEN, S. *Dificuldades ou transtornos de aprendizagem?* In: Rubinstein, E. (Org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

OLIVIER, L. *Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento*. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

PEREIRA, R. S. *Dislexia e Disortografia: Programa de Intervenção e Reeducação*. Montijo: You!Books, 2009.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

PINTO, Maria da Graça L. Castro Pinto. *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto Editora, 1994. 253 p.

ROJO, R. & MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROTTA, N. T. *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R. & Nunes, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *J. Pediatr. (Rio J.)*, vol. 80, n. 2, 2004.

SNOWLING, Margaret J.; STACKHOUSE, Joy. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 280 p.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

<<http://www.abpp.com.br/artigos/58.htm>> Acesso em 7 de setembro de 2013.

<<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>> Acesso em 7 de setembro de 2013.

<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a03.pdf>> Acesso em 11 de setembro de 2013.