ONHECIMENTO E AÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM RELAÇÃO À DISLEXIA NA CIDADE DE LIMOEIRO – PE

KNOWLEDGE AND ACTION OF TEACHER EDUCATION NETWORK OF STATE ON THE TOWN IN DISLEXIA

Mariana Xavier de Melo Santos
Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO/UNESF
marilimoeiro@hotmail.com

RESUMO

Objetivo: Analisar o conhecimento e a ação de professores da rede estadual de ensino, da educação infantil, ensino fundamental e médio, da cidade de Limoeiro – PE, acerca do tema dislexia e demonstrar a necessidade de haver um trabalho fonoaudiológico de assessoria escolar. **Métodos:** Foi realizado um questionário com 243 professores de ambos os sexos, com idades que variam entre 22 a 61 anos, que ministram nas três etapas de ensino, funcionários de 11 do total de 12 escolas da rede estadual do município de Limoeiro-PE. **Resultados:** Nos resultados foi notada a fuga do professor que na tentativa de ajudar os alunos com dificuldade, usam estratégias próprias, porém essas atitudes poderiam ser diferentes se houvesse um preparo maior. Pôde-se observar que 98% dos professores afirmaram que não estavam preparados suficientes para lidar com problemas que podem decorrer no desenvolvimento da aprendizagem. **Discussão:** Foi observada falta de preparo e a insegurança dos docentes para com as dificuldades de aprendizagem como a dislexia, bem como com problemas comuns na aprendizagem. **Conclusão:** Tendo em vista os resultados foi observada a grande importância de se ter um fonoaudiólogo no papel de assessor escolar, para guiar a equipe na busca de melhoria da qualidade do ensino.

Descritores: Dislexia, Fonoaudiologia e Educação.

ABSTRACT

Objective: To analyze the awareness and action of teachers of the network of state education, early childhood education, secondary school and high school, the town of Ilkeston - EP, on the theme dyslexia and demonstrate the need for a speech to advise school work. **Methods:** We conducted a questionnaire with 243 teachers of both sexes, with ages ranging from 22 to 61 years those ministers in three stages of education officials of 11 of the entire network's state council of Ilkeston-EP. **Results:** In view of the student with suspected dyslexia that the conduct by teachers were 29.3% report that they create their own strategies to help these students, 18.9% say the family try to talk about the difficulties observed, 15.9% say give a differentiated attention to this student, 13.5% indicate that the family seek to suggest specialist help, 11.3% say not knowing how to act. It noted the escape of several path, in an attempt to help them, but those attitudes might be different if there was a greater preparation. It was noted that 98% of teachers said they were not prepared enough to deal with problems that can arise in the development of learning. **Discussion:** There was lack of preparation and insecurity of teachers for the learning disabilities such as dyslexia, as well as common problems in learning. **Conclusion:** In view of the results was the great importance of having a school speech pathologist consultant, to guide the team in the quest to improve the quality of education.

Keywords: Dyslexia, Learning, Teaching, Education and Speech Therapy.

INTRODUÇÃO

> A aprendizagem é um processo que ocorre no sistema nervoso central (SNC), no qual se produzem mudanças mais ou menos permanentes que se traduzem por uma modificação funcional ou de conduta, o que permite uma melhor adaptação do indivíduo ao seu meio. É um processo de aquisição, que juntamente com a maturidade, constituem os dois pilares fundamentais do desenvolvimento. Não está separada da memória, sendo esta essencial em todos os processos de aprendizagem e de adaptação. (ROTTA; GUARDIOLA, 1996 *apud* JORGE; LAMÔNICA; CALDANA, 2006. p.71).

Para Lombroso (2004) o processo de aprendizagem é dinâmico e bastante complexo, existe uma gama de teorias que, dentro da sua concepção, tentam explicar como ele ocorre; a capacidade de aprender algo novo e então armazenar as informações é parte do desenvolvimento normal.

Ao longo dos anos as crianças vão adquirindo conhecimentos, através das experiências. Todo esse processo pode sofrer algumas alterações, vários são os fatores que influenciá-lo, como por exemplo, a genética, o meio, estímulos apreendidos e advindos das pessoas próximas, entre outros. Se porventura vir a acontecer qualquer alteração no sistema de aquisição do conhecimento que consequentemente afete algum processo envolvido, existe uma grande possibilidade de esse indivíduo desencadear déficits na aprendizagem que podem estender-se até a vida adulta. Existem várias denominações para esses problemas na aprendizagem, eles são comumente chamados por déficits, distúrbios ou dificuldades de aprendizagem. E são eles que tanto vêm assustando pais e professores que ainda não sabem lidar com esta situação.

Segundo Schyawitz (2006), existem várias dificuldades de aprendizagem, dentre elas, destacam-se a dislexia, que é compreendida por uma dificuldade específica de aprendizagem, de origem genético-neurobiológica, decorrente de uma alteração no funcionamento da rede neural, acarretando alterações no processo de aquisição da linguagem, permitindo o aparecimento das dificuldades de leitura e escrita, raciocínio lógico matemático, alterações psicomotoras e problemas de memória. Porém esta dificuldade ainda é desconhecida por grande parte da população.

Para Bartholomeu et al (2006) a grande heterogeneidade de sintomas que esses distúrbios acarretam, trazem dificuldades para identificação dos mesmos e em

decorrência disto muitas vezes o problema é tratado como fracasso escolar, como se fosse uma falta de interesse do aluno. O fato dessas crianças não obterem um bom rendimento escolar, não define que o motivo seja a falta de estudo, interesse, inteligência ou preguiça. Essas coisas, algumas vezes, acontecem por um funcionamento diferente do sistema nervoso central.

Conforme Salgado (2006), a dislexia influi na vida escolar das crianças e jovens, que possuem esta dificuldade, e enquanto os professores e a escola ainda não apresentarem conhecimento sobre o tema, poderão causar conseqüências momentâneas e futuras que prejudiquem ainda mais estes alunos.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001 - institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ficando clara a inserção do disléxico como portador de necessidades educacionais especiais, devendo ser inclusos no ensino regular. Assim, os docentes deveriam estar preparados para lidar com esses alunos, identificando suas dificuldades e ajudando-os através de estratégias e incentivos para vencer seus obstáculos. Porém, estas diretrizes não conseguem "sair do papel". Pensando nisto este estudo, na intenção de confirmar que a legislação que assegura uma conduta "especial" ao aluno que possui a dislexia não está sendo posta em prática como demanda na teoria.

A legislação educacional ainda não atingiu o ápice das diversas necessidades especiais dos educandos. Essas limitações dificultam de alguma forma, ações governamentais por parte dos responsáveis pela educação no país.

Segundo O Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003), o problema está numa eminentemente postura política ou ideológica que leva o Brasil a uma rejeição de evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler.

Tendo em vista que falta de preparo dos professores os deixam impotentes, quanto à elaboração de estratégias adequadas com determinados alunos em sala de aula, podendo acarretar prejuízos futuros aos escolares, baixo rendimento escolar, que é freqüente, além de problemas de ordem emocional, devido à "estigmatização" a que são submetidos. Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de confirmar a hipótese de que os professores são carentes de conhecimentos que possam ajudar e incentivar o

aluno disléxico, por isso a necessidade e importância do fonoaudiólogo assessor educacional no ambiente ensino-aprendizagem.

Assim a proposta de um trabalho do fonoaudiólogo em escolas é de suma importância, através da assessoria fonoaudiológica que visa à capacitação e formação continuada dos professores, abordando temas desde a aquisição e desenvolvimento da linguagem até os distúrbios de aprendizagem, ações de promoção de saúde e parceria com equipe pedagógica e gestora.

REVISÃO DE LITERATURA

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) estima-se que cerca de 5% a 17% da população mundial é disléxica, e no Brasil temos um percentual que está entre 5% e 10% da população. Esses números se revelam bastante significativos, pois mostram que esse déficit atinge uma fatia da população brasileira, principalmente os escolares.

Lyon (1995) definiu a dislexia como uma dificuldade específica da aprendizagem de origem neurobiológica que se caracteriza por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras escritas, dificuldades ortográficas e dificuldades na decodificação. Estas dificuldades resultam, frequentemente, de um déficit no componente fonológico da linguagem. Sendo estas, geralmente inesperadas, dado o nível de outras capacidades cognitivas e a existência de uma instrução adequada. Nas conseqüências secundárias é possível incluir problemas na compreensão da leitura e reduzida experiência de leitura, o que pode dificultar no crescimento do vocabulário e do conhecimento geral.

Nas últimas décadas, os avanços nos estudos da genética e técnicas de imagem têm possibilitado investigações e observações mais profundas sobre os substratos anatômicos de indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem, vêm esclarecendo as dúvidas e facilitando os diagnósticos.

Arduini, Capellini e Ciasca (2006) e Salgado *et al* (2006) afirmam que ao contrário do que grande parte da população pensa, a dislexia não é uma dificuldade de

ordem emocional, psicossomática, socioeconômica, cultural ou decorrente da falta de estímulos. Este déficit vem sendo descrito, por vários autores, como de natureza genético-neurológica.

Salgado *et al (*2006) ainda referem que a dislexia manifesta alterações no sistema fonológico da informação, responsável pela análise e síntese de segmentos para formação de palavras e recognição de segmentos para a formação e a composição de novas palavras faladas ou escritas, o que compromete a análise e interpretação dos aspectos formais, convencionais da escrita e os referentes à elaboração de texto.

Segundo o autor supracitado diz que essa dificuldade de aprendizagem traz problemas na leitura, apesar da inteligência normal e ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de oportunidades sócio-culturais; dificuldades para aprender a ler e soletrar, apesar da criança ter visão, audição e nível cognitivo normais; podem também apresentar distúrbios do processamento visual e de linguagem responsáveis pelo não-desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, o indivíduo não consegue associar o som à letra, evidenciando alterações durante a escrita. Zorzi (2003) refere que outra característica não menos importante, é a inversão e/ou espelhamento de letras na escrita, que podemos ter como exemplo a "tradicional" troca do (p e b), o autor refere que se trata de uma alteração no processamento visual

Sauer *et al* (2006) afirmam que estudos concluíram que essas crianças apresentam alterações do processamento neurológico central, já Arduini, Capellini, Ciasca (2006) alegam que existe uma disfunção no lobo temporal, provocando dissociação entre memória imediata e memória de longo prazo, determinando diferenças no armazenamento de novas memórias e aprendizagem. Levando em consideração a redução do fluxo sanguíneo nas áreas de decodificação cerebral, que envolve global, estrutural e reconhecimento contextual (área visual do córtex occipital), e síntese e análise fonológica (área de associação parieto-temporal, giro angular esquerdo), qualquer alteração no fluxo sanguíneo na região do lobo temporal pode trazer sérios déficits para a leitura de capacidade do indivíduo. Assim, aprender a escrever implica, portanto, reproduzir uma palavra graficamente, e isso depende, basicamente, do desenvolvimento da consciência fonológica da criança. No entanto, esta consciência depende da capacidade de gestão para decodificar e compreender

fonemas, a fim de ter um bom desempenho na escrita, é necessário ter o pleno desenvolvimento das regiões cerebrais que se desenvolvem leitura.

Nocolielo *et al* (2008) reporta que as dificuldades que cercam a dislexia influenciam diretamente na vida acadêmica da criança. O baixo rendimento escolar e dificuldades com consciência fonológica podem estar associados a crianças com distúrbios específicos de linguagem. Isso é compreensível, visto que a consciência fonológica corresponde à habilidade para identificar e manipular explicitamente as unidades fonológicas da palavra falada, palavra esta que está afetada, quase sempre, por simplificações fonológicas. Prejudica o aprendizado escolar, principalmente no caso da língua portuguesa em que há relação entre o fonema e o grafema.

Salgado ET al (2006) conclui que essas dificuldades e a falta de preparo da escola podem gerar desinteresse por parte dos alunos em continuar na escola, uma vez que seus problemas não são devidamente supridos. Segundo Scortegagna, Levandowski (2004); Stevanato *et al* (2003); Okano *et al* (2004); da Cunha, Sisto, Machado (2006) culminando em um quadro bastante conhecido nas escolas públicas brasileiras, o fracasso escolar. De acordo com estudiosos, a presença do impacto do fracasso escolar carrega consigo transtornos de ordem afetiva, problemas comportamentais, baixa auto-estima, autoconceito rebaixado com intensos sentimentos de inadequação e de falta de integração na sociedade.

Belintane (2006) descreve a escola como a "segunda casa" da maioria das crianças, é nela que se passa maior parte do dia. Afirmando que o compromisso da escola não deve ser somente com o ensino, mas com a aprendizagem. Ainda refere que o trabalho só termina quando todos os recursos forem usados para que todos os alunos aprendam. O Estatuto da Criança e do Adolescente diz que a educação é um direito de toda criança e adolescente, o governo assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Assim, alunos com dificuldades também são assegurados por políticas educacionais, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda há fatores

ecológicos e socio-econômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.

A Política Nacional de Educação Especial (2008), na perspectiva da educação inclusiva, insere a dislexia como uma condição absorvida pela educação especial, classificando-a como transtorno funcional específico, deixando claro que sua atuação é feita de forma articulada com o ensino comum.

Para Correia (2003), é constante a dúvida, no que se concerne a letra da legislação e a prática escolar; sobre "ideologia da inclusão" fala-se mais da educação inclusiva como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular.

Conforme Pan (2003), a medicina, a fonoaudiologia, a psicologia, a lingüística e a pedagogia já "erguem a bandeira da dislexia" há anos, entretanto, as inúmeras tentativas de submetê-los a regularidade legislativa, parecem não conseguir apreendê-los em sua complexidade histórica e social.

No ano de 2003 foi publicado um relatório encomendado pela Câmara de Deputados de Brasília e Comissão de Educação e Cultura, e criado por Fernando Capovilla, João Batista Araújo e Oliveira, Cláudia Cardoso Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (França), José Morais (Bélgica), Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos) e Roger Beard (Inglaterra), representando uma contribuição do Parlamento para associar o Brasil aos esforços da comunidade internacional de pesquisadores, educadores e países comprometidos com a adoção de critérios científicos como base para a formulação de políticas e práticas de ensino da leitura e escrita.

Esse relatório teve como objetivo fazer uma alusão aos avanços e descobertas científicas acerca do processo de aprendizagem, tentando demonstrar que o Brasil encontra-se às margens desses conhecimentos e progressos, através desta, sugere a aplicação dos atuais conhecimentos da ciência cognitiva da leitura, acreditando que esta pode trazer importantes contribuições para uma revisão das políticas e práticas de alfabetização no Brasil, e trazendo recomendações dirigidas principalmente Ministério da Educação, Secretarias de Educação e às instituições de formação de professores.

Segundo Belintane (2006) descreve este documento foi encomendado a partir dos dados do Sistema de Avaliação para Educação Básica (SAEB) que evidenciaram um percentual de 55,4% de alunos que apresentaram problemas sérios de leitura, sendo

que 18,7% deles foram classificados no nível “muito crítico”, tais alunos "não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização; não foram alfabetizados adequadamente; não conseguem responder os itens da prova".

O Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003) sugere uma revisão e reflexão dos métodos de alfabetização propostos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que utiliza o construtivismo como um dos métodos para alfabetização. Para os autores do relatório o construtivismo não prioriza essa associação e trabalha com textos que já façam parte do universo infantil.

No documento supracitado o método fônico é descrito como ideal para minimizar as dificuldades de leitura e escrita de grande parte dos alunos, trazendo experiências bem sucedidas da utilização do método em outros países. E em seu discurso, o relatório, traz a metodologia utilizada pelo Brasil até os dias atuais como: “erros grotescos”, “amadorismo”, “improvisações” e “investidas ideológicas” e conforme Belintane (2006) relegando ao limbo todas outras teorias e métodos.

Segundo Capovilla , Capovilla e Soares (2004) o método fônico baseia-se no aprendizado da associação entre fonema e grafema (sons e letras) e usa textos produzidos especificamente para a alfabetização.

Para os autores do Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003), o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura, aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor iniciante. Além disso, a dislexia é com frequência associada a dificuldades nesse domínio.

Através do relatório encomendado pela câmara de deputados de Brasília, é sugerida a realização de programas preventivos para minimização das dificuldades na aprendizagem. Em se tratando de déficits de aprendizagem, o diagnóstico precoce associado a tratamento adequado é essencial, especialmente nos casos da dislexia. Os autores afirmam que estratégias de recuperação após o segundo ou terceiro ano escolar dificilmente conseguem assegurar condições para que o aluno prossiga a escolaridade com alguma chance de sucesso. As avaliações passam a ser mais detalhadas, envolvendo também os níveis iniciais, o diagnóstico médico da dislexia e acaba enfatizando que a preparação para a escrita e os diagnósticos de possíveis problemas de

aprendizagem deve incidir mais cedo na vida das crianças para controlar distúrbios de aprendizagem e outros problemas.

Continuando em seu discurso Belintane (2006) faz uma critica de como o princípio de que a consciência fonológica é colocada como o mais importante preditor de sucesso em leitura, comparando a força equivalente ao do conceito de gravitação em física, de acordo com a nova ciência cognitiva da leitura na defesa dos métodos fônicos, mostrando que são eles "os mais utilizados em países desenvolvidos".

Para o autor citado anteriormente, o Brasil terá certamente muito a ganhar se passar a estudar, conhecer, compreender e adotar uma visão de alfabetização compatível com o estado atual do conhecimento sobre o assunto. Esta não é uma tarefa simples e requer a revisão de posições e compromissos, mas é uma obrigação de todos quantos são responsáveis pela produção e gestão do conhecimento. O conhecimento científico sobre alfabetização é dialético e evolui se amplia, se torna mais sofisticado. A educação é algo muito complexo e dinâmico, não se podem delimitar métodos que consiga se adequarem a todos os indivíduos. Nas situações heterogêneas de ensino, não há outra solução. É necessário trabalhar a partir de diagnósticos precisos, com mais de um material didático e até mesmo com dois professores simultaneamente - um dos problemas atuais nessas salas de aula é que o professor não consegue dar conta dos diversos níveis que tem diante de si.

Conforme Belintane (2006), não é por acaso que o amplo contexto do ensino da leitura acaba sendo tratado como contraposição entre métodos de alfabetização e que alguns políticos aceitam a polarização e em contrapartida assume este ou aquele método como forma de fugir da complexidade e de ter em mãos uma solução rápida e barata para um problema antigo, que deveria ser tratado como prioridade, de forma sistêmica e não pontual. O grande erro da educação no Brasil, talvez, esteja na falta de questionamento quanto aos métodos; na medicalização da educação com tratamento paliativo, o famoso “tapa-buraco”; faltando organização e sistematização da rede.

Segundo o Ministério de Educação (2008) a formação do professor de educação especial inclusiva na perspectiva atual tem como pressupostos um compromisso com uma formação inicial e continuada, bem como uma responsabilidade com a oferta de conteúdos para a constituição de conhecimentos gerais visando o pleno exercício da docência assim como conhecimentos específicos da área. A fim de que o professor de

educação especial tenha então competência para atuação em atendimento educacional especializado, interagindo interdisciplinarmente quando em atuação nas salas comuns de ensino regular.

Belintane (2006) afirma que as redes de escolas públicas do Brasil não fornecem condições de trabalho para que a equipe possa centrar a alfabetização e o ensino da leitura como prioridade, em situações heterogêneas de ensino; os professores não dispõem de uma formação inicial necessária a atividades que exercem.

Conforma Senna (2008) o que se constata é que a área de educação negligenciou profundamente o ensino como domínio de investigação e, ao torná-lo um objeto subsidiário, negligenciou também o estudo teórico e prático sobre as condições de aprendizagem em contextos cujos sujeitos apresentem modelos cognitivos não assemelhados àquilo que, tradicionalmente, se acreditava ser padrão universal de funcionamento da mente, como as crianças que apresentam distúrbios específicos de aprendizagem.

O autor ainda afirma que o resultado foi um professor extremamente consciente e crítico de seu papel social, muitas vezes aberto ao diálogo com o universo conceitual de seus alunos, porém, absolutamente despreparado para intervir na qualidade de agente de educação formal. Assim o digam as turmas de progressão, ou seja, lá qual termo se use para designar as classes "especiais" destinadas a alunos que não aprendem. E em paralelo às classes de progressão, renasce o surto de medicalização do fracasso escolar, mais uma vez imputando as supostas anomalias de todo o universo de fatos que o professor e seus mestres temem e desconhecem.

É diante deste quadro que o fonoaudiólogo poderá incluir-se, capacitando e orientando os docentes e equipe pedagógica para lidarem com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, especialmente, a dislexia.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na rede de escolas estaduais do município de Limoeiro-PE, que é composta do total de 12 escolas cadastradas na Secretaria de Educação do

Estado de Pernambuco. Das 12 escolas, 11 foram selecionadas para fazerem parte da pesquisa, visto que a escola não inclusa trata-se de um Centro de Educação Especial, não se encaixando no perfil do estudo.

A população estudada é composta por 348 professores de ambos os sexos funcionários da rede estadual do município. Foi coletada uma amostra de 243 (69,8%), representando assim uma amostra da população de docentes das escolas estaduais da cidade de Limoeiro. Dos quais 199 (82,9%) eram do sexo feminino e 44 (28,1%) masculino. A média de idade foi de 35,5 anos, variando entre 22 a 61 anos de idade, sendo mais freqüente nos intervalos de 20 – 30 (37,4%) e 31 – 40 anos (29,2%).

A média do tempo de serviço foi de 13,4 anos, que é referente ao tempo de docência, variou de 0,2 a 38 anos, as classes mais freqüentes foram de 0 - 5 anos, onde fazem parte 73 docentes (30%), 48 no intervalo de 11 – 15 (19,8%), 41 no intervalo de 21 – 25 anos (16,9%) e 31 no intervalo de 6 – 10 (12,8%) de profissão.

Do total de professores, 139 (47,3%) lecionam no ensino fundamental, 100 (34,0%) no ensino médio e apenas 55 (18,7%) no ensino infantil.

Os critérios para inclusão no estudo adotados foram: ser docente de uma das escolas cadastradas na Secretaria do Estado de Pernambuco da Rede Estadual de Ensino da cidade de Limoeiro-PE e estar realizando a função de professor atualmente. E foram excluídos docentes de Centros Exclusivos de Reabilitação e Educação Especial; docentes de escolas estaduais que não estejam cadastradas na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco; professores readaptados em outra função que não seja a docência.

O instrumento de coleta foi um questionário elaborado pelas pesquisadoras: “Questionário de Conhecimento Básico em Dislexia”, que foi respondido espontaneamente pelos elementos da pesquisa, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que continha os objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa.

Ressaltando que a pesquisa atendeu aos requisitos preestabelecidos na resolução 196/96 de 10 de Outubro de 1996 do Ministério da Saúde. Resguardou os princípios éticos da justiça, beneficência, não maleficência, análise críticas de riscos e benefícios. O projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital

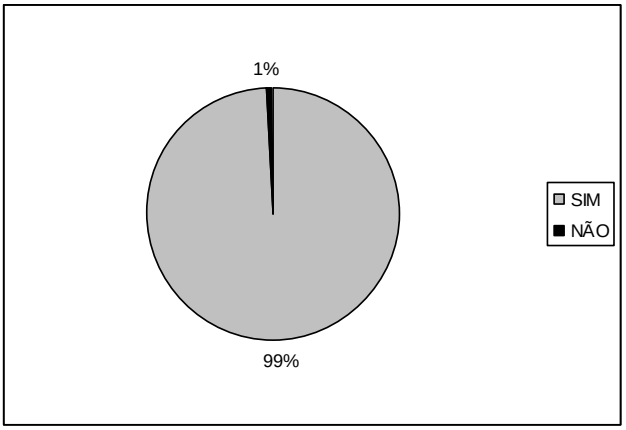
Agamenon Magalhães em 25 de junho de 2008, o Protocolo de Pesquisa a ela referente, sob o número 216/2008.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados tratam-se da análise de um questionário de simples aplicação, composto por dez questões, das quais duas são abertas, mesmo tendo o objetivo de buscar informações quantitativas sobre o tema proposto.

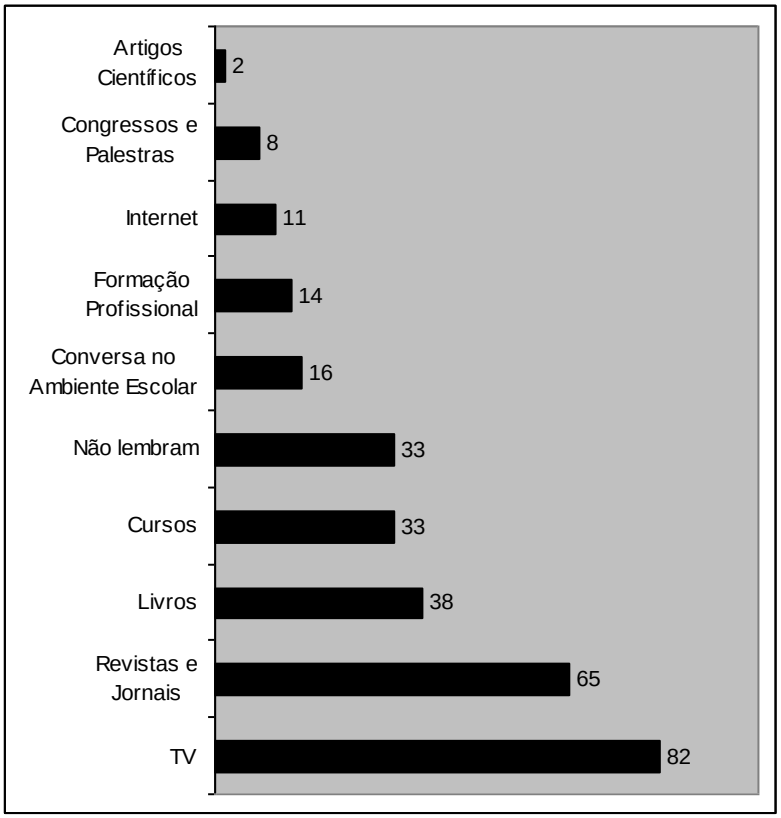
Ao analisar a Figura 1 onde apresenta a análise descritiva e mostra a familiaridade do professor com o tema dislexia.

Figura 1 - Análise descritiva da questão: Você já ouviu falar emdislexia?



Procedendo às análises dos resultados, foi constatado que os professores em quase sua totalidade (99%) participantes da pesquisa, já ouviram falar em dislexia.

Figura 2 - Análise descritiva dos meios de comunicação que possibilitaram os docentes a obter informações sobre a dislexia



Pode-se observar na Figura 2, o nível de conhecimento dos professores em relação à percepção conceitual da dislexia. Através desses resultados podemos perceber que 173 (62,5%) dos professores descrevem como característica a dificuldade de leitura e escrita, 32 (11,6%) referem a dificuldade de leitura, 28 (10,1%) descrevem a dificuldade na escrita, 34 (12,3%) relacionam a causa a lesão neurológica, 5 (1,8%) apontam alteração neurológica como etiologia e apenas 5 (1,8%) deles afirmaram não saber definir.

Esses resultados revelam que a dislexia vem sendo bastante debatida nos meios de comunicação em sua totalidade e que várias são as formas de obter informações sobre este tema. Também pode ser observado que apenas 2 docentes apontam artigos científicos como meio de obtenção dessas informações, mostrando a pouca familiaridade do professor em procurar artigos científicos para estar se atualizando, eles poderiam estar atentos quanto à importância da familiarização e valorização destes como instrumentos não apenas complementares, mas também presenciais na formação profissional e no acesso a produção de conhecimento.

Schaffel (2006) afirma que a intimidade do educador com as práticas científicas e as atualizações que elas proporcionam, promovendo um crescimento e refletindo melhoria na prática de ensino, crescimento e produzem impactos na aprendizagem profissional.

Tabela 1 – Forma de Definição da Dislexia

RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Dificuldade de leitura e escrita	173	62,5%
Lesão Neurológica	34	12,3%
Dificuldade de leitura	32	11,6%
Dificuldade de escrita	28	10,1%
Alteração Neurológica	5	1,8%
Não sabe	5	1,8%

A partir desses dados pode-se perceber que grande parte (62,5%) dos docentes tem conhecimentos suficientes para identificar um dos principais sinais da dislexia.

No que diz respeito à concepção da dislexia, foram encontradas cinco categorias que caracterizam esse distúrbio de aprendizagem; os mais citados foram as dificuldades de leitura e escrita, esse achado é de grande significância, pois é o sintoma que estará sempre presente nas crianças que tem dislexia.

Lima, Cameirão e Meireles (2005) concluíram que a concepção dos professores na definição da dislexia é bastante heterogênea e não muito clara, revelando algum desconhecimento acerca dos mecanismos envolvidos na leitura / escrita.

Chama a atenção o fato de 12,3% dos professores associarem a dislexia a uma lesão neurológica. Esse dado revela que eles conhecem o local de origem da dislexia, porém há um equivoco quando citam que existe uma lesão. Essa percepção pode atrapalhar na prática do docente com o aluno disléxico, por não saber como o cérebro de um disléxico funciona e que o que de fato existe não são uma lesão e sim um funcionamento diferente. O termo lesão cerebral, já abre uma lacuna, na percepção do docente, para o que diz respeito ao progresso escolar dos alunos disléxicos.

Segundo Cogan (2002) os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ser bem sucedidos na escola, mas que para isso precisam de uma forma diferente de ensino. O conhecimento do funcionamento dos mecanismos cerebrais normais e patológicos é crucial para uma prática de qualidade e progresso dos alunos disléxicos e não disléxicos.

Tabela 2 - A ação do professor diante das trocas na escrita

RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Não se preocupa, pois acha normal.	8	3,2
"Encaminha" o aluno a psicólogos, fonoaudiólogos e profissionais capacitados.	81	32,1
Conversa com os pais.	154	61,1
Não sabe como agir.	9	3,6

A tabela 2 traz a análise descritiva da conduta do professor em relação à troca de letras na escrita. Pode ser observado através dos resultados que 154 (61,1%) procurariam os pais para conversar sobre o problema, 81 (32,1%) orientam a ajuda de especialistas, apenas 9 (3,6%) referem não saber como agir e 8 (3,2%) não se preocupam, por acharem normal.

Esses dados revelam que os professores acreditam que o problema pode estar na família, como também, que existe um "encaminhamento" significativo a profissionais especializados, provavelmente por não saberem agir diante da situação. Tendo em vista que o sinal mais comum da dislexia observado pelo professor durante as avaliações é a troca de letras na escrita, foi verificada, a ação deles diante dessas trocas. Os resultados apontam que 61,1% deles procuram os pais para conversar. A relação docente – família é bastante importante para investigar hipóteses que podem estar causando essas dificuldades; o discurso dos pais pode trazer informações que ajudarão a elucidar quais fatores podem estar atrelados a esta alteração na escrita.

Tabela 3 - Concepção do professor sobre aluno demonstra desinteresse nas aulas

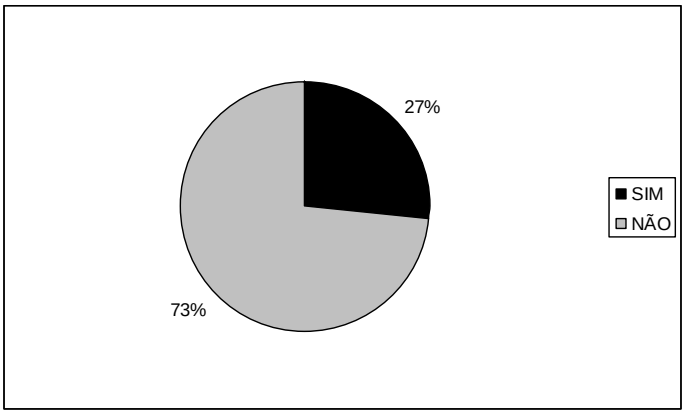
RESPOSTA	FREQUÊNCIA	F(%)
Supõe que é por falta de interesse próprio do aluno.	32	13,2%
Desconfia que possa existir alguma dificuldade que esteja influenciando sua aprendizagem e concentração. Desta forma, pode estar agindo com esse comportamento.	199	81,9%
Considera que a aula não está atrativa.	12	4,9%

Na tabela 3 pode-se observar a análise descritiva da concepção do professor acerca do aluno que demonstra desinteresse nas suas aulas. Foi observado que 199 (81,9%) referem desconfiar da coexistência de uma dificuldade de aprendizagem, 32 (13,2%) sugerem que pode ser falta de interesse próprio do aluno e apenas 12 (4,9%) acreditam que as aulas podem não estar atrativas.

A percepção do professor quanto ao aluno que não demonstra interesse em assistir suas aulas, mostrou que 81,9% da amostra referem que o motivo pode está relacionado a dificuldades na aprendizagem que estão influenciando no comportamento destes. Essa percepção pode ser favorável ou não, oferecendo vantagens quando permitem uma visão mais ampla do que pode estar por traz do desinteresse, e é desfavorável quando o professor começa a ver aquele aluno com um olhar diferenciado, quando apenas acha que é uma dificuldade de aprendizagem e não faz nada pra que suas aulas sejam mais atrativas para todos, e quando não é feita uma autocrítica sobre os métodos utilizados.

O resultado revelou que 46% dos professores afirmarem que já passaram pela situação de desconfiar que algum aluno tivesse dislexia, corroborando com os achados de Fernandes e Crenitte (2008) onde 46% dos professores de sua pesquisa associaram hipoteticamente que alunos com distúrbios de leitura e escrita poderiam ter dislexia.

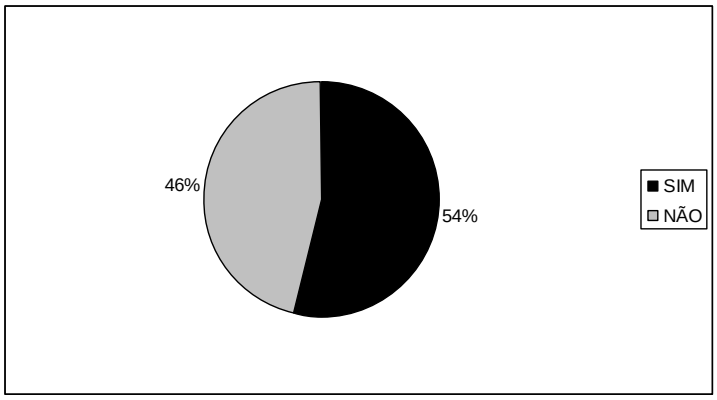
Figura 3 - Análise descritiva dos docentes que já participaram de capacitações oferecidas pelo governo que abordem temas relacionados a distúrbios de aprendizagem



A Figura 3 mostra o percentual de professores que já participou de alguma capacitação, oferecida pelo governo. O resultando demonstra que apenas 27% destes tiveram a oportunidade de participar de algum curso, palestra, capacitação ou congresso que abordem os distúrbios de aprendizagem e que os outros 73% restante não foram inclusos.

Esses resultados revelam que o governo oferece poucas oportunidades de trazer informações e capacitações aos professores, quando o tema é distúrbio de aprendizagem. E quando isto ocorre, é de privilégios de poucos.

Figura 4 - Análise do percentual de professores que já desconfiaram ter um aluno com dislexia



A Figura 4 traz o percentual de professores que já estiveram em alguma situação na escola que o levaram a desconfiar e supor que na (as) sua (as) turma (as) teria algum

aluno disléxico. Assim, 46% destes, referiram que sim, já estiveram nesta situação; e 54% revelam que não.

Esse resultado revela que o professor percebe as dificuldades que são manifestadas em sala de aula pelos seus alunos e que eles fazem a relação dessas dificuldades com as características na dislexia.

Tabela 4 - Ação do professor diante de um aluno com características similares a dislexia

RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Conversa com a família, sugerindo ajuda especializada.	18	13,5
Conversa com a família sobre as dificuldades do aluno.	25	18,9
Cria estratégias próprias para ajudá-lo e ainda orienta encaminhamentos para especialistas.	39	29,3
Tem uma atenção diferenciada com este aluno.	21	15,9
Não sabe como deve agir.	15	11,3
Não tem feito nada.	6	4,5

A tabela 4 traz as respostas referentes à conduta dos elementos que responderam que sim, já desconfiaram ter algum aluno com dislexia, demonstrada no gráfico 4.

Esses dados revelam que o professor tem interesse em minimizar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, buscando várias formas para ajudá-los, criam estratégias, orientam especialistas, vão até a família e tentam ter uma atenção diferenciada. Pode-se notar que apenas 4,5% dos professores referiram não fazer nada para ajudar as crianças com dificuldades similares as características da dislexia. Revelando que eles têm um interesse em desempenhar bem seus papéis, a sua maneira, mesmo que não tenha preparo suficiente, tentando minimizar as dificuldades que seus alunos apresentam.

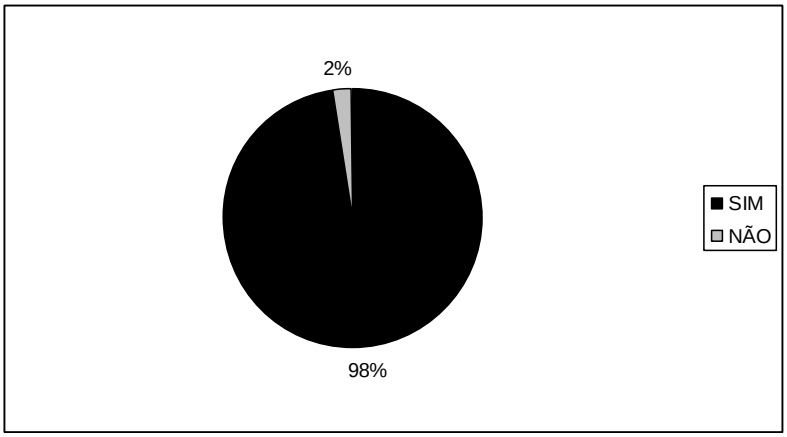
Foi notória a citação dos encaminhamentos dos alunos com dificuldades na aprendizagem a especialistas, em 2 questões, quando é questionado sobre alunos com trocas de letras 32,1% dos professores alegaram praticar ou orientar o encaminhamento; em outro momento, quando foi questionada a conduta diante de um aluno com dificuldades similares a dislexia, 42,8% deles também referem orientação de encaminhamentos. Fernando e Crenitte (2008) ao analisarem questionários de professores acerca de distúrbios de leitura e escrita, observaram que 86% deles também referiram realizar encaminhamentos.

Esses resultados demonstram o conhecimento superficial e deficitário dos professores para lidar com distúrbios de aprendizagem. Mather, Bos e Babur (2001) mostraram através de estudos que professores não estavam adequadamente preparados (percepção e conhecimento) a desenvolver um trabalho preventivo e de intervenção quanto a dificuldades que podem ocorrer de modo patológico e durante o processo normal de alfabetização.

Quanto à ação diante deste aluno, foram obtidas diversas posições, 29,3% afirmaram criar estratégias próprias para tentar suprir as necessidades desses alunos e ainda realizar encaminhamentos para profissionais especializados. É de grande relevância essa tentativa de uma ação "conjunta" de casar a ação do professor em sala de aula com o atendimento no âmbito clínico. Porém, essas ações criadas pelos docentes podem ser consideradas ousadas, considerando as questões abordadas anteriormente, onde foi percebida falta de conhecimento da classe com o funcionamento neurofisiológico da criança com dislexia. Outra conduta tomada pelos elementos da pesquisa é a atenção diferenciada a este aluno.

Para Cogan (2002) e Braggio (2006) o professor deve ser cuidadoso, sutil, agir com naturalidade, e não diferentemente dos outros, minimizando, assim, a discriminação e os rótulos que podem surgir no cotidiano escolar.

Figura 5 - Análise perceptual da falta de preparo dos professores para lidar com problemas que envolvem a aprendizagem



A Figura 5 traz o percentual de professores que acreditam que deveriam estar mais capacitados para lidar com os problemas que envolvem aprendizagem, 98% afirmam que os professores deveriam estar mais capacitados e apenas 2% referem que não.

Esses resultados demonstram que a concepção dos docentes é que eles se sentem incapacitados para lidar com certos problemas acerca da aprendizagem.

Tabela 5 - Interesse do professor em participar de formações continuadas abordando aprendizagem

RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Sim. Como professor, ainda possuo dúvidas quanto ao processo de aprendizagem e sinto a necessidade possuir mais conhecimentos sobre esses assuntos.	239	98,5
Não. Já estou suficientemente capacitado em relação a isto.	4	1,5

A Tabela 6 traz a análise descritiva do interesse dos docentes da rede estadual em participar de formação continuada, promovidas pelo governo, tendo a aprendizagem como foco. 239 (98,5%) deles afirmam ter interesse em participar e apenas 4 (1,5%) referem não ter interesse.

Esses resultados demonstram que o professor tem interesse em melhorar cada vez mais sua atuação e conseqüente melhoria de desempenho dos seus alunos.

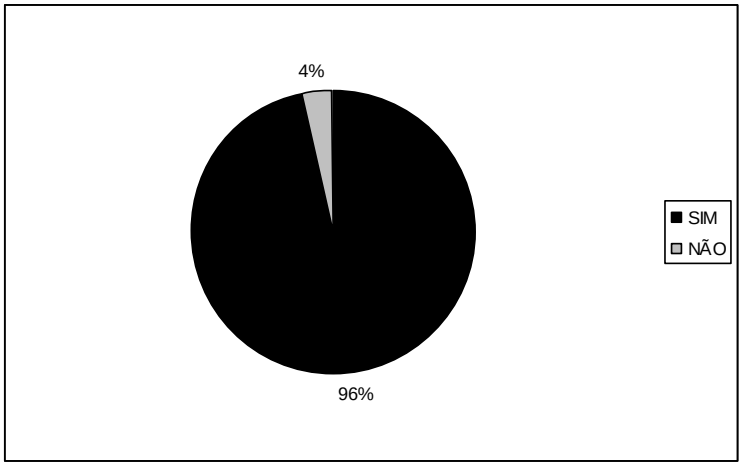
Tabela 6 - Concepção do professor na relação: Evasão Escolar x Distúrbios de Aprendizagem x Falta de Preparo dos Docentes

RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Sim. Acredito que influencia diretamente na evasão escolar.	217	89,3
Não. Existem outros fatores que influenciam neste índice.	26	10,7

A Tabela 6 analisou a concepção do professor em relação à evasão escolar e distúrbios de aprendizagem. 217 (89,3%) referem que se estivessem suficientemente capacitados para trabalhar com crianças com distúrbios de aprendizagem o índice de evasão escolar diminuiria relativamente e 26 (10,7%) acreditam que outros fatores influenciam na evasão escolar.

Esses resultados revelam que os professores acreditam na relação existente entre a evasão escolar e “capacidade” para lidar com distúrbios de aprendizagem, como a dislexia.

Figura 6 - Análise da percepção do docente na melhoria da qualidade de ensino através das formações continuadas na área de aprendizagem



A Figura 6 vem com o percentual de concepção dos docentes sobre a relação existente entre melhoria da qualidade de ensino e formação continuada, ministradas por especialistas, na área de aprendizagem. Os resultados revelam que 96% dos professores acreditam na relação da melhoria da qualidade de ensino com a inserção de capacitações na área da aprendizagem, e apenas 4% deles referem não acreditar nesta relação de melhoria.

Esses dados revelam que os professores sentem a necessidade de se capacitar para que o ensino venha a ter uma melhor qualidade.

Analisando amplamente os resultados os números mostram que 98% dos docentes acreditam que deveriam ser mais capacitados para lidar com problemas da aprendizagem; deixando subentendido que não se sentem preparados para intervir sobre estes aspectos e refere ter interesse em participar de capacitações para a melhoria do seu desempenho como professor e simultaneamente o progresso dos alunos.

Esse dado é bastante relevante, visto que assessoria fonoaudiológica é realizada através de ações formadoras e reflexivas acerca da aprendizagem, o interesse de ambas as partes é fundamental para o sucesso da ação. Eles (96%) ainda acreditam que haveria

a melhoria na qualidade de ensino se houvessem esses preparos através de especialistas na área.

Tendo em vista que em consequência do baixo rendimento escolar das crianças com dificuldade de aprendizagem, muitos alunos ficam desestimulados para os estudos e acabam abandonando os estudos. A opinião do professor quando o assunto é a capacitação dos educadores com foco no desenvolvimento da aprendizagem e sua relação direta no índice de evasão escolar, 89,3% acredita nessa relação.

No que diz respeito a tudo que foi discutido, pôde-se observar que os professores não estão, e não se sentem capacitados para lidar com peculiaridades da aprendizagem, e se sentem inseguros. Além do demonstrarem o interesse da melhoria.

Levando em consideração os achados da pesquisa. É sugerida uma ação fonoaudiólogica em assessoria escolar poderia oferecer muitos ganhos aos futuros cidadãos formados pela instituição escolar do estado de Pernambuco. Através da parceria com a escola e equipe técnica, poderiam ser realizadas ações reflexivas das práticas e métodos, orientações preventivas, esclarecimentos a equipe pedagógica, práticas escolares, enfim, são enumeras as possibilidades de viés que podem ser abordados na assessoria fonoaudiológica.

O Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003) descreve que alguns países usam de estratégias semelhantes para a sua prática escolar e que são realizadas de diversas formas.

Silva e Calheta (2005) mencionam que ser imprescindível a busca por uma ressignificação da atuação fonoaudiológica nas escolas, de modo a potencializar sentidos significativos e eficazes na construção do conhecimento para todos os sujeitos inseridos na relação entre Fonoaudiologia e Educação.

Calheta (2005) descreve que a atuação em conjunto com a equipe educacional, o fonoaudiólogo pode participar dos planejamentos, dos conselhos de classe, das reuniões de pais e professores e trabalhar com a preservação da audição e da voz. Barcelos e Goulart (2007) afirma que uma outra possibilidade de ação é a triagem, que, segundo a autora, deve ser utilizada como ponto de partida para a realização de um trabalho preventivo. As ações podem ser feitas através de reuniões reflexivas, onde serão abordados vários temas, em conjunto com a equipe escolar. O fonoaudiólogo tem o papel de mediador das ações escolares, buscando através da

escuta da demanda do professor que serão possibilitadas as reflexões sobre seus deveres e fazeres. Calheta (2005) refere que a promoção de saúde deve ser promovida, de forma a possibilitar o estabelecimento das relações discursivas qualitativas entre educadores (professores, coordenadores, diretores) e o fonoaudiólogo, englobando estudos acerca do letramento infantil, da alfabetização, e estratégias de construção de sentidos e usos significativos para a linguagem oral e escrita. Ressaltando que ações são realizadas apenas com os professores e equipe.

CONCLUSÃO

Através deste estudo foi possível perceber que as crianças com dislexia vêm sendo negligenciadas pelo sistema educacional, mesmo havendo legislação e programas educacionais que garanta um trabalho especial a estes alunos na escola regular.

Desta forma, o professor de escola regular deveria estar preparado para lidar com alunos com dificuldades específicas na aprendizagem.

Porém, os achados encontrados nesta pesquisa sugerem que as leis não estão sendo postas em prática. Os professores se sentem despreparados, inseguros e não sabem como agir, ainda assim, demonstram interesse na melhoria do desempenho dos alunos, porém a falta de preparo faz com que o "pedido de socorro" seja logo acionado, encaminhando para especialistas e processo de orientação aos pais das crianças com dificuldades na aprendizagem. Quando dizem sentirem-se despreparados para lidar com problemas que envolvem a aprendizagem, subentendem que essa insegurança e falta de preparo não ocorre apenas com as dificuldades específicas de aprendizagem.

O sistema educacional brasileiro carrega lacunas desde outrora, seria impossível conseguir modificar seus métodos, metas e ações da noite para o dia.

Sendo sugerida a inserção do fonoaudiólogo, como assessor escolar. O fonoaudiólogo é o profissional capaz de realizar ações formadoras para tornar os professores mais reflexivos, preparados e atentos; realizando promoção de saúde à instituição escolar e buscando uma melhoria na qualidade do ensino. Possibilitando, assim dentro de sua área, a formação de cidadãos (educadores e alunos) mais críticos,

questionadores, que conseguem integrar conhecimentos ao invés de apenas absorvê-los, que saibam relacionar, estabelecer nexos, compreender, pesquisar, explicar, estabelecer analogias, promovendo a constituição da subjetividade do sujeito, formar cidadãos que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo em que vivem, chegando a conhecer sua própria história, sem se afastar do mundo real.

Tendo em vista os resultados da pesquisa, e a disponibilidade e interesse dos professores das 11 escolas participantes do estudo, foi proposto um folheto (Apêndice A) explicativo que foi encaminhado às escolas e debatido pela autora, juntamente, com as equipes de educadores das instituições, para esclarecer as maiores dúvidas dos docentes em relação ao tema abordado: dislexia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARDUINI, Rodrigo Genaro; CAPELLINI, Simone Aparecida; CIASCA, Sylvia Maria. Estudo comparativo das avaliações neuropsicológicas e de neuroimagem em crianças com dislexia. Arq. Neuro-Psiquiatr. , **São Paulo, v. 64, n. 2b. 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004282X2006000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Nov. 2008.**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Acesso em: 11 Set. 2008.

BARCELOS, Carolina Arantes Pereira; GOULART, Janaína Daniele dos Santos. Assessoria Escolar em Fonoaudiologia: o que pensam os educadores a respeito da atuação do fonoaudiólogo na escola? Janus, **Lorena, n.2. 2005. Disponível em: <http://www.fatea.br/seer/index.php/janus/articl-e/viewPDFInterstitial/15/18>. Acesso em: 2 dez 2008.**

BARTHOLOMEU, Daniel. et al. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. Psicol Estud. **Maringá, v.11, n.1. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a16.pdf>. Acesso em: 15 Ago. 2008.**

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. Educ. Pesqui. , **São Paulo, v. 32, n. 2. 2006 . Disponível em:**

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517970-22006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Nov. 2008.

BRAGGIO, M.A. A inclusão do disléxico na escola. **São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia, 2006. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>. Acesso em: 1 dez. 2008.**

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC; SEESP , 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em 02 de novembro de 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2008.

CALHETA, P.P. **Fonoaudiologia e educação: sentidos do trabalho de assessoria a escolas públicas**. In: CÉSAR, C.P.H.R.A., CALHETA, P.P. Assessoria e fonoaudiologia: perspectivas de ação. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p.103-15.

COGAN, Pauline. O que os Professores podem fazer. In: Choque linguístico: **A dislexia nas várias culturas.** Bruxelas: DITT, 2002. pp. 66-79.

CORREIA, J.A. **A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo**. In: RODRIGUES, D. Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

DA CUNHA, C.A.; SISTO, F.F; MACHADO, F. Dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. **Aval. psicol**., Porto Alegre, v.5, n.2, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.p-

hp?script=sci_arttext&pid=S167704712006000200005&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 15 Nov. 2008.

FERNANDES, Graciela Barbosa; CRENITTE, Patrícia de Abreu Pinheiro. O conhecimento dos professores de 1ª a 4ª série quanto aos distúrbios de leitura e escrita. Rev CEFAC**, São Paulo, v.10, n. 2, Abr. / Jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151618462008000200007 &lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 Nov. 2008.**

JORGE, Tatiane Martins, LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin, CALDANA, Magali de Lourdes. Distúrbio de aprendizagem em adulto: discussão sobre a proposta terapêutica fonoaudiológica – estudo de caso. **Salusvita**: São Paulo, v. 20. n.1. 2006.

LIMA, César; CAMEIRÃO, Manuela; MEIRELES, Laura. Dislexia no primeiro ciclo: da atualidade científica às concepções dos professores. **Portugal, 2005. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL00-29.PDF. Acesso em: 15 Nov 2008.**

LOMBROSO, Paul. Aprendizado e memória. Rev Bras Psiquiatr: **São Paulo, v. 26, n.3, p. 207-210, set. 2004.**

LYON, G. R. **Annals of Dyslexia**. Vol. 53, pp. 1-14. 2003.

MATHER, Nancy; BOS, Candance; BABUR, Nalan. Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. J Learn Disabil**, Arizona, v. 34, n. 5, 2001. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgibin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&next Action=lnk&base=MEDLINE_19972008&exprSearch=15503595&indexSearch=U I&lang=i>. Acesso em: 1 Dez. 2008.**

NICOLIELO, Ana Paola. et al. Desempenho escolar de crianças com Distúrbio Específico de Linguagem: relações com habilidades metafonológicas e memória de curto prazo. Rev. soc. bras. fonoaudiol. **, São Paulo, v. 13, n. 3, 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.ph-p?script=sci_arttext&pid=S151680342008000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Nov. 2008.**

OKANO, Cynthia Barroso. et al. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. Psicol. Reflex. Crit. **, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2004 . Disponível em:**

<http://www.scielo.br/sciel-o.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 nov. 2008.

PAN, M.A.G.S. **Infância discurso e subjetividade:** uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares. 2003. 321f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2003.

SAUER, Luciane. et al. Processamento auditivo e SPECT em crianças com dislexia. Arq. Neuro-Psiquiatr. **, São Paulo, v. 64, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004282X2006000100022&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 01 Nov. 2008.**

SALGADO, Cíntia Alves et al. Avaliação fonoaudiológica e neuropsicológica na dislexia do desenvolvimento do tipo mista: relato de caso. Salusvita**, Bauru, v. 25, n. 1, 2006. Disponível em: http://www.usc.br/pos/revistas/salusvita/pdf/artigos%20separados/2006/salusvita%2020061%20artigo%207.pdf. Acesso em: 13 Nov. 2008.**

SCORTEGAGNA, Paula; LEVANDOWSKI, Daniela Centenaro. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Interações**, São Paulo, v. 9, n. 18, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141329072004000200008&lng=pt&nrm=> Acesso em: 20 Ago. 2008.**

SCHAFFEL, Sarita Léa. A pesquisa na formação e prática do professor de escola básica: proposta de um projeto. In: GOMES, J.C; SCHAFFEL, Sarita Léa. (org.). **Coletânea de artigos científicos – 2006**. Rio de Janeiro: CEP, 2006.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. Cad. Pesqui. **, São Paulo, v. 38, n. 133, Abril 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742008000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Nov. 2008.**

SILVA, Tatiana; CALHETA, Patrícia. Reflexões sobre assessoria fonoaudiológica na escola. Dist. da Comunic.**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: http://www4.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo_408.pdf. Acesso em: 14 Nov. 2008.**

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

STEVANATO, Indira Siqueira. et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722003000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Nov. 2008.**

ZORZI, Jaime Luiz. O espelhamento de letras na escrita infantil: o que isso pode significar. In: ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita** – questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE A

FOLDER EXPLICATIVO SOBRE DISLEXIA

O QUE É DISLEXIA?

Ao contrário do que muitos pensam, a dislexia não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição sócio-econômica ou baixa inteligência, ela é uma dificuldade de origem genética e neurobiológica, que manifesta seus sinais principalmente na escola, por trazer alterações no processo de leitura e escrita. Pesquisas realizadas em vários países mostram que entre 5% e 17% da população mundial é disléxica.

QUAIS SEUS SINAIS E SINTOMAS?

Haverá sempre:
*Lentidão na aprendizagem da leitura;
*Trocas de letras na escrita;
*Dificuldades na ortografia;
*Dificuldades para soletrar palavras;
*Haverá muitas vezes:
*Disgrafia (letra feia);
*Discalculia;
*Dificuldade com memória de curto prazo e com organização;
*Dificuldades em seguir indicações de caminhos e em executar seqüências de tarefas complexas;
*Dificuldades para compreender textos escritos;
*Dificuldades em aprender uma segunda língua;
*Haverá às vezes:
*Dificuldade com linguagem falada;
*Dificuldade com percepção espacial;
*Confusão entre direita e esquerda.

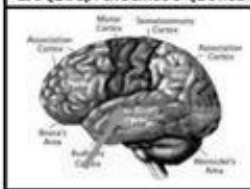
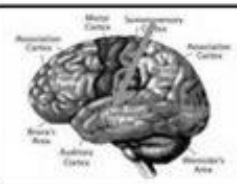
O QUE OCORRE NO CÉREBRO DE UMA CRIANÇA DISLÉXICA?

A dislexia traz alterações no funcionamento da rede neural. Esse mau funcionamento gera alterações na aprendizagem, memória e processamento visuo-fonológico.

Nosso cérebro é dividido em várias áreas, cada área tem funções específicas, cada zona não é capaz de executar suas funções sozinhas, assim, existe uma rede neural, que se comunicam através de ligações eletroquímicas, para que então as funções sejam realizadas adequadamente. Quando algo não funciona bem nesta rede, pode acarretar em alterações das funções.

Vamos fazer um paralelo comparando a recepção da informação no cérebro de uma pessoa sem dislexia e uma disléxica:

NA APRENDIZAGEM

PESSOA SEM DISLEXIA	PESSOA COM DISLEXIA
Quando uma informação é dita a criança seguirá pela orelha, entrará na via auditiva até chegar ao cérebro. É no córtex auditivo que recebemos todos os estímulos acústicos mais recentes, advindos do meio externo. O córtex é a região cerebral responsável pelo armazenamento das informações de curto prazo e é também através dele que podemos buscar essa informação quantas vezes forem possíveis até que ela vire uma memória de longo prazo. É assim que aprendemos! O córtex recebe a informação, armazena, retomamos esta informação várias vezes, até que aprendemos o que nos foi dito.	Na criança com dislexia o som passa normalmente pela orelha e via auditiva, porém a chegada da informação é diferente. Ao invés de o novo estímulo chegar ao cérebro e seguir para o córtex, seguirá para a área de Broca, que é a zona cerebral responsável pela parte motora da linguagem, ou seja, ela é responsável pela execução da mensagem falada. Sem ter como retomar aquela informação, o cérebro da criança com dislexia não consegue transformar a memória curta em memória de longo prazo.
	

NA LEITURA/ ESCRITA

Quando o indivíduo lê, ou simplesmente, olha para a letra a nova informação visual será tratada pelo cérebro da mesma forma como é tratada a informação auditiva, quando chega ao SNC será recebida pelo córtex visual, que tem a mesma função do córtex auditivo, apenas o tipo de informação vem por um canal diferente. O córtex visual irá estabelecer conexões com outras regiões cerebrais, que serão responsáveis por fazer a decodificação (através da segmentação e interpretação dos fonemas), fazendo a relação da letra com o som que a representa por meio de regiões cerebrais que fazem a associação do visual com o fonológico (processo fonológico), assim através da compreensão (cognitivo + linguística) o indivíduo terá possibilidades de ler e compreender o que é lido.	O indivíduo que tem a dislexia não consegue ativar as zonas de associação cerebrais que são responsáveis por fazer a relação grafia / fonema. Mesmo que tenha cognitivo e linguística suficiente para compreender o que é lido, anteriormente os fonemas teriam que ser decifrados. Ficando difícil para aprender a ler, consequentemente escrever e ainda para compreender o que se lê.

As dificuldades da dislexia são reais, evite rótulos sem conhecer sobre o assunto!
Todos merecem respeito

Sugestões da Associação Brasileira de Dislexia (ABD)

DISLEXIA E ESCOLA

É na escola que a dislexia, de fato, aparece. Há disléxicos que revelam suas dificuldades em outros ambientes e situações, mas nenhum deles se compara à escola, local onde a leitura e a escrita são permanentemente utilizadas e, sobretudo, valorizadas.

Sempre houve disléxicos nas escolas. Entretanto, a escola que conhecemos certamente não foi feita para o disléxico. Objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação nada têm a ver com ele. Não é por acaso que muitos portadores de dislexia não sobrevivem à escola e são por ela preteridos. E os que conseguem resistir a ela e diplomar-se fazem-no, astuciosa e corajosamente, por meio de artifícios, que lhes permitem driblar o tempo, os modelos, as exigências burocráticas, as cobranças dos professores, as humilhações sofridas e, principalmente, as notas.

ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES

***Trate o aluno disléxico com naturalidade.** Ele é um *aluno* como qualquer outro; apenas, disléxico. A última coisa para a qual o diagnóstico deveria contribuir seria para (aumentar) a sua discriminação.

***Use linguagem direta, clara e objetiva quando falar com ele.** Muitos disléxicos têm dificuldade para compreender uma linguagem (muito) simbólica, sofisticada, metafórica. Seja simples, utilize frases curtas e concisas ao passar instruções.

***Fale olhando diretamente para ele.** Isso ajuda, e muito. Enriquece e favorece a comunicação.

***Traga-o para perto da lousa e da mesa do professor.** Tê-lo próximo à lousa ou à mesa de trabalho do professor, pode favorecer o diálogo, facilitar o acompanhamento, facultar a orientação, criar e fortalecer novos vínculos...

***Verifique sempre e discretamente se ele demonstra estar entendendo a sua exposição.** Ele tem dúvidas a respeito do que está sendo objeto da sua aula? Ele consegue entender o fundamento, a essência, do conhecimento que está sendo tratado? Ele está acompanhando o raciocínio, a explicação, os fatos? Repita sempre que preciso e apresente outros exemplos, se for necessário.

***Certifique-se de que as instruções para determinadas tarefas foram compreendidas.** O que, quando, onde, como, com o quê, com quem, em que horário, etc. Não economize tempo para constatar se ficou realmente claro para o aluno o que se espera dele.

***Observe discretamente se ele fez as anotações da lousa e de maneira correta antes de apagá-la.** O disléxico tem um ritmo diferente dos não-disléxicos, portanto, evite submetê-lo a pressões de tempo ou competição com os colegas.

***Observe se ele está se integrando com os colegas.** Geralmente, o disléxico angaria simpatias entre os companheiros. Suas qualidades e habilidades são valorizadas, o que lhes favorece no relacionamento. Entretanto, sua inaptidão para certas atividades escolares (provas em dupla, trabalhos em grupo, etc.) pode levar os colegas a rejeitá-lo nessas ocasiões. O professor deve evitar situações que evidenciem esse fato. Com a devida distância, discreta e respeitosamente, deve contribuir para a inserção do disléxico no grupo-classe.

***Estimule-o, incentive-o, faça-o acreditar em si, a sentir-se forte, capaz e seguro.** O disléxico tem sempre uma história de frustrações, sofrimentos, humilhações e sentimentos de menos valia, para a qual a escola deu significativa contribuição. Cabe, portanto, a essa mesma escola, ajudá-lo a resgatar sua dignidade, a fortalecer seu ego, a (re) construir sua auto-estima.

***Sugira-lhe "dicas", "atalhos", "jeitos de fazer", "associações"... que o ajudem a *lembrar-se de*, a executar atividades ou a resolver problemas.**

***Não lhe peça para fazer coisas na frente dos colegas, que o deixem na berlinda: principalmente ler em voz alta.**

***Atenção: em geral, o disléxico tende a lidar melhor com as partes do que com o todo.** Abordagens e métodos *globais* e *dedutivos* são-lhe de difícil compreensão. Apresente-lhe o conhecimento em *partes*, de maneira *indutiva*.

***Permita, sugira e estimule o uso de gravador, tabuada, máquina de calcular, recursos da informática...**

***Permita, sugira e estimule o uso de outras linguagens.**

Mais informações:
www.dislexia.org.br www.dislexia.net
www.dyslexia.com www.bda-dyslexia.org