



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**



Instituto de Ciências
Humanas e Sociais

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

DISLEXIA E ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS E PRÁTICAS

Ana Clara Felix Santos

MARIANA, MG

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**



ANA CLARA FELIX SANTOS

DISLEXIA E ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS E PRÁTICAS

Trabalho de Conclusão de Curso sob o formato de artigo apresentado à disciplina de Monografia do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Prof.^a Mestra Áquila Miranda

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Sacramento.

Professor da Disciplina: Dr. Erisvaldo Santos

MARIANA
2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S237d Santos, Ana Clara Felix.
Dislexia e alfabetização [manuscrito]: caminhos e práticas. / Ana
Clara Felix Santos. - 2021.
23 f.

Orientadora: Profa. Ma. Áquila Miranda.
Coorientadora: Profa. Dra. Cristina Sacramento.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em Pedagogia .

1. Crianças disléxicas. 2. Alfabetização. 3. Dislexia. I. Miranda, Áquila.
II. Sacramento, Cristina. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 376.4

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Clara Félix Santos

Dislexia e alfabetização: caminhos e práticas

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga

Aprovada em 23 de abril de 2021

Membros da banca

Me. Áquila Bruno Miranda - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Dra. Cristina Carla Sacramento - Coorientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Me. Áquila Bruno Miranda, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 02/10/2023



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Carla Sacramento, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 02/10/2023, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0599179** e o código CRC **83A18766**.

Agradecimentos:

Como diria Belchior, “presentemente, eu posso me considerar um sujeito de sorte”. Tenho pais empenhados, amorosos e acolhedores que me incentivam em minhas escolhas e me ajudam a desenvolver autonomia e independência para tomar as minhas decisões. Agradeço pela bênção da vida, pela devoção em minha criação e na criação de meus irmãos, pelos incentivos e puxões de orelha, pelas conversas cúmplices, pelo companheirismo. Por 23 todo o amor que a mim dedicaram.

Meus irmãos, Beatriz, Cecília, Heitor e Thaís. Agradeço também pelo companheirismo e apoio, especialmente a Beatriz e a Cecília. Agradeço pela escuta e paciência durante meu processo de escrita. Às minhas amigas da graduação, Júlia Paixão e Letícia Castilho, agradeço pela atenção, pelo incentivo, pela ajuda e pelo carinho ao longo do curso.

Agradeço aos companheiros da República Capitu, em especial, Daniel Almeida, Marina Normandia, Alice Carpes e Cleverton Monteiro, meu lar durante esses quatro anos. E aos meus dois amigos e companheiros, Daniel Borba e Thiago Moreira. Obrigada pelos cafés e pelas pipocas, pelos cafunés e caipirinhas, pela alegria de compartilhar a vida com vocês. Nos desafios e na diversão, vocês sempre estiveram lá por mim e fizeram da minha estadia em Mariana a mais especial possível.

Finalmente, gostaria de agradecer às minhas orientadoras, Áquila Miranda e Cristina Sacramento, pela escuta, pela cumplicidade, pela dedicação e apoio. Agradeço por terem acreditado na minha ideia, na minha capacidade e no meu processo de escrita do trabalho. O apoio de vocês foi fundamental para que eu me mantivesse firme nos meus objetivos. Obrigada.

DISLEXIA E ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS E PRÁTICAS

Resumo:

Esse trabalho reflete sobre as possibilidades do diagnóstico de dislexia no processo de ensino e aprendizagem, e apresenta algumas práticas pedagógicas e métodos para a alfabetização de crianças com dislexia, estabelecendo um diálogo a partir da teoria de alfabetização e letramento aplicada por Magda Soares. Para tanto, realizou-se levantamento e análise de artigos publicados entre os anos de 2015 e 2020, convergindo com a Política Nacional de Educação (PNA) de 2019. Percebe-se, a partir do material estudado, uma falta de orientação e encaminhamento para formação continuada dos(as) professores(as) em relação à alfabetização de crianças com transtornos de aprendizagem nos documentos normativos para alfabetização, o que pode conduzir à invisibilidade de crianças com dislexia no processo de aquisição da língua escrita. Conclui-se, então, que a alfabetização de crianças com dislexia ainda é uma área pouco discutida nas políticas públicas, o que provoca dificuldade em construir estratégias para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de crianças com esse diagnóstico.

Palavras-chave: Alfabetização; Dislexia; Normativos para Alfabetização.

Abstract:

This work reflects the possibilities of diagnosing dyslexia in the teaching and learning process, and presents some pedagogical practices and methods for teaching children with dyslexia to read and write, establishing a dialogue based on the theory of literacy and literacy applied by Magda Soares. To achieve this goal, a survey and analysis of articles published between 2015 and 2020, is carried out, converging with the Política Nacional de Alfabetização (PNA) of 2019. Based on the material studied, it can be seen that there is a lack of guidance and forward for continuing education of teachers regarding the literacy of children with learning disorders in the normative documents for literacy, which can lead to the invisibility of children with dyslexia in the process of acquiring written language. It is concluded, then, that the literacy of children with dyslexia is still an area little discussed in public policies, which causes difficulty in building strategies to assist in the teaching and learning process of children with this diagnosis.

Key words: Literacy; Dyslexia; Standards for Literacy.

Sumário:

Introdução.....	6
Política Nacional de Alfabetização e dislexia: uma análise do lugar das crianças diagnosticadas como disléxicas	10
Educação e dislexia: breve reflexão sobre as possibilidades do diagnóstico no processo de aprendizagem.....	13
Práticas pedagógicas e métodos para alfabetização de crianças com dislexia.....	15
Considerações finais.....	18
Referências bibliográficas.....	20

Introdução

O presente artigo reflete sobre as possibilidades do diagnóstico de dislexia no processo de aprendizagem e apresenta algumas práticas pedagógicas e métodos para a alfabetização de crianças com dislexia. A relevância do tema se deve ao fato de que, ao pesquisar o panorama geral da alfabetização no Brasil, encontramos dados de avaliações em larga escala que têm apontado para o fracasso escolar de estudantes brasileiros (SOARES, 2020¹).

De acordo com Soares (2003), desde a década de 1950, considerava-se alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples, para além da habilidade de ler e escrever apenas o próprio nome. A partir dos anos 2000, passa a se utilizar o grau de escolaridade como critério para definir o alfabetismo, pressupondo-se que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e a escrever, mas também a fazer o uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2003).

Magda Soares (2020) compreende a alfabetização como o desenvolvimento de uma sequência de habilidades que capacita o(a) sujeito(a) a ler e a escrever, tais como: consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. De acordo com o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2012, as habilidades de leitura e escrita devem ser consolidadas entre o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental.

No entanto, de acordo com resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)² (2016), 54,73% dos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental se encontram no nível mais baixo de leitura; 34% apresentaram insuficiência na escrita; e 54% não apresentaram conhecimento adequado em matemática. Esses resultados demonstram uma dificuldade das escolas brasileiras em consolidar a aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento em que ocorre o desenvolvimento e aquisição da língua escrita.

¹ “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, fruto do projeto Alfalettrar, iniciado em 2007, em Lagoa Santa - MG.

² Um dos instrumentos que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Tem a finalidade de medir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, assim como também a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas (BRASIL, Ministério da Educação, 2017).

Tendo em vista que a dificuldade de aprendizagem da língua escrita pode estar associada a um transtorno de aprendizagem, é importante considerar a possibilidade de a criança ter dislexia, transtorno diretamente relacionado ao desenvolvimento fonológico. Segundo a base de dados da Associação Brasileira de Dislexia (ABD) (2017), a dislexia atinge entre 5% e 17% da população mundial e, de acordo com o Instituto ABCD³ (2021), a dislexia afeta quase 4% da população brasileira, ou seja, quase 8 milhões de brasileiros possuem algum grau do transtorno de aprendizagem.

O termo “dislexia” foi usado pela primeira vez pelo oftalmologista Berlin em 1872. De acordo com levantamento feito por Alves (2016), a oftalmologia foi à área responsável por iniciar os estudos em dislexia e também por demonstrar que as dificuldades de aprendizagem não seriam resultantes de alterações nos olhos, mas em áreas de funcionamento da linguagem no cérebro (CARVALHAIS & SILVA, 2007 apud ALVES, 2016).

Estudos sobre a etiologia⁴, critérios diagnósticos e tratamentos para dislexia, se tornaram mais recorrentes a partir de 1925, quando foi verificada a alta ocorrência de crianças com dificuldades de leitura, escrita e soletração encaminhadas para unidades de saúde mental. A partir do momento em que Hallgério publicou o primeiro estudo genético e clínico sobre dislexia, em 1950, alterando a nomenclatura do transtorno de “cegueira verbal” para “dislexia específica” houve um aumento do interesse de psicólogos pela temática, que passaram a investigar seus aspectos psicológicos/neuropsicológicos e sociais, principalmente de linguagem, que são utilizados até hoje como critérios diagnósticos na avaliação de dislexia (ROTTA & PEDROSO, 2006 apud ALVES, 2016).

A partir da década de 1960, autores como Orton, Hermen Eisenberg e Thompson, já reconhecidos na área dos transtornos de aprendizagem, mobilizam-se em prol de definir corretamente o que seria a dislexia, contribuindo com critérios utilizados até os dias de hoje para realizar o diagnóstico. Após analisar inúmeros estudos realizados na área, a World Federation of Neurology propôs, em 1968, a seguinte definição:

a dislexia é um transtorno de aprendizagem específico da leitura e envolve, secundariamente, problemas na aquisição da proficiência em escrita e ortografia; não deve ser explicada por déficit intelectual, por problemas sensoriais e emocionais e por falta de instrução escolar, devendo ser resultante de perturbações em aptidões

³ Instituição sem fins lucrativos referência em dislexia no Brasil.

⁴ Pesquisa e determinação das causas e origens de um determinado fenômeno (ETIOLOGIA, 2020)

cognitivas fundamentais e de ordem neurobiológica (GERMANO, PINHEIRO & CAPELLINI, 2009; LYON, SHAYWITZ & SHAYWITZ, 2003 apud ALVES, 2016, p. 28).

De acordo com a ABD⁵ (2016), pessoas com dislexia podem apresentar sinais ainda na Educação Infantil como: dispersão; fraco desenvolvimento da atenção; atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem; dificuldade de aprender rimas e canções; fraco desenvolvimento da coordenação motora; dificuldade com quebra-cabeças; falta de interesse por livros impressos. Ainda segundo a referida Organização, os sinais observados no Ensino Fundamental são: dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita; pobre conhecimento de rima e aliteração; desatenção e dispersão; dificuldade em copiar de livros e da lousa; dificuldade na coordenação motora fina e/ou grossa; vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas etc. (ABD, 2016).

Nesta perspectiva, esse trabalho se justifica por interrogar a escassez de publicações relacionadas à formação continuada para todos ou maioria dos professores de instituições públicas de educação básica (PONCE, GONÇALVES e BATISTA, 2020) e pouca oportunidade de atendimento com profissionais especializados para as crianças disléxicas (SILVA e VAZ, 2019).

Para realizar essa pesquisa, foi feita uma revisão bibliográfica de artigos publicados nas plataformas Scielo, PePSIC, Google Acadêmico e CAPES. Considerando que estudos recentes trazem uma discussão mais atualizada do problema delimitado, inicialmente realizou-se um levantamento de artigos publicados entre 2015 e 2020. Todavia, diante da ausência de trabalhos publicados neste período que respondessem aos objetivos deste artigo, foi necessário recorrer a publicações de anos anteriores, utilizando referências publicadas a partir de 2012.

O levantamento bibliográfico feito nas plataformas Google Acadêmico, Scielo e CAPES obteve os seguintes resultados: no Google Acadêmico, a palavra-chave “Dislexia” retornou 36.200 resultados; com o filtro “de 2015 a 2020” resultaram 15.700 respostas, “Dislexia e alfabetização” teve o retorno de 39 resultados, dos quais considerou-se quatro mais relevantes

⁵ Organização não governamental, fundada em 1983, reconhecida nacional e internacionalmente pelas comunidades profissionais e pelo público em geral, no campo da Dislexia e dos transtornos de aprendizagem. (ABD, 2016)

pela análise do resumo. No Scielo, repetiu-se a metodologia com um retorno de 179 resultados para a palavra-chave “dislexia”; 3 resultados para “Dislexia e alfabetização”, dos quais apenas dois dialogam diretamente com os objetivos do artigo. Da plataforma PePSIC, obteve-se 442 artigos na busca por “Dislexia”, dos quais 39 passaram no filtro “Dislexia e alfabetização”; e, no site de busca da CAPES, 108 artigos passaram no filtro para “Dislexia” e 15 para “Dislexia e alfabetização”.

Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo Temática que, para Bardin⁶(1979), pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979 apud. MINAYO, 2014. p. 303).

A Análise Temática articulou-se em três etapas, sendo: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Cada uma dessas etapas orientou o caminho a ser trilhado na investigação. Por meio da pré-análise foram escolhidos os documentos a serem analisados e foi possível a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa através de leitura flutuante, constituição do corpus e formulação e reformulação de hipóteses e objetivos. Através da exploração do material foi possível alcançar o núcleo de sentido do texto. Por fim, a última etapa, de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, possibilitou uma inferência apoiada nos elementos que foram descobertos durante a realização do trabalho. (MINAYO, 2014)

Buscando analisar, no contexto escolar, as possibilidades do diagnóstico no processo de aprendizagem, assim como mapear algumas das práticas e dos métodos utilizados para a alfabetização de crianças com dislexia, o trabalho foi organizado em quatro momentos. No primeiro momento, analisa-se dois documentos normativos nacionais para a alfabetização e para a construção do currículo escolar, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, para identificar como as políticas educacionais mais recentes orientam a inclusão de crianças com transtornos de aprendizagem no processo de alfabetização. O segundo tópico é dedicado a uma breve reflexão sobre as possibilidades que o diagnóstico apresenta no processo de aprendizagem. No terceiro momento, é realizado um levantamento de práticas e métodos para alfabetização de crianças com dislexia e, por fim, o quarto tópico é dedicado à conclusão.

⁶ Professora-assistente de Psicologia na Universidade de Paris V.

Política Nacional de Alfabetização e dislexia: uma análise do lugar das crianças diagnosticadas como disléxicas

É importante ter em vista que ao longo do processo de elaboração das políticas públicas para educação, as escolas se estruturaram segundo o contexto histórico, político, econômico e social do país. No que diz respeito ao papel do Estado para a institucionalização de práticas escolares, Arriada, Nogueira e Vahl (2012, p. 53) apontam que, a partir do século XIX, gradualmente, o Estado passou “a controlar a organização, o funcionamento e a normatização da educação, tornando a escola uma instituição laica, pública e de caráter obrigatório.”

Ao promulgar documentos norteadores para a Educação Básica, o Estado assume esse papel sobre a educação, estabelecendo objetivos de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas de acordo com o projeto de sociedade e de cidadão que se almeja construir. Considerando os objetivos deste trabalho, é importante destacar a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

O documento foi promulgado pelo segundo Ministro a assumir a pasta da Educação, Abraham Weintraub, durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, que permaneceu no ministério entre abril de 2019 e junho de 2020, tendo como Secretário de Alfabetização Carlos Nadalim, graduado em Direito e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Antes de assumir o cargo de Secretário, Nadalim, entusiasta do *homeschooling* e crítico do educador Paulo Freire⁷, era professor de pré-alfabetização e alfabetização no site “Como Educar Seus Filhos⁸”, e dentre as obras de sua autoria, está o e-book “As 5 Etapas para Alfabetizar seus Filhos em Casa – O Guia Definitivo” (2015, Alcântara Cursos).

A PNA pretende implementar programas e ações que promovam a alfabetização baseada em evidências científicas, tendo em vista que o fracasso escolar, em especial na alfabetização, tem sido uma constante na história da educação brasileira. De acordo com Soares (2020), dados apontam que em 1982 mais da metade das crianças repetiam a 1ª série, considerada o ano da alfabetização na época, até que conseguissem simplesmente codificar e decodificar

⁷ (1921 - 1997) Educador e filósofo brasileiro hoje considerado o Patrono da Educação Brasileira, criou um método inovador de alfabetização de adultos e foi o brasileiro mais homenageado com 29 títulos de *Doutor Honoris Causa* em universidades brasileiras, americanas e europeias. Sua obra impactou no desenvolvimento de uma tendência pedagógica, a Pedagogia Libertadora.

⁸ O site do projeto (<http://comoeducarseusfilhos.com.br/blog>), encontra-se fora do ar, no entanto, a página do instagram (<https://www.instagram.com/comoeducarseusfilhos/>) que divulga as dicas e práticas de Nadalim a respeito da alfabetização de crianças ainda está aberto, apesar de sua última publicação ter sido na data de 25/12/2018.

palavras. Analisando os dados da ANA de 2016, percebe-se que mais da metade das crianças conclue o ciclo de alfabetização, que ocorre durante os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, sem adquirir proficiência em leitura e escrita. Ou seja, as crianças concluem o 3º ano do Ensino Fundamental sem necessariamente compreender os usos da língua escrita ou ter capacidade de ler e interpretar pequenos textos. Esses dados são muito preocupantes, considerando que a alfabetização é uma condição necessária para que as crianças deem continuidade a todo o processo de escolarização para conquistar igualdade de direitos e de possibilidades (SOARES, 2020).

Mesmo o fracasso escolar sendo um problema antigo, as respostas do Estado não vêm produzindo efeitos satisfatórios e a resposta pedagógica para o problema tem se limitado à escolha de métodos de alfabetização que, apesar de diversos, partem do mesmo princípio que compreende a alfabetização exclusivamente como processo de codificação e decodificação da língua escrita. No entanto, evidências científicas provenientes de pesquisas na área da Linguagem e da Psicologia apontam a língua escrita enquanto um sistema de representação. Ou seja, a alfabetização vai além da memorização de um sistema de códigos e abrange a compreensão de um sistema de representação alfabético (SOARES, 2020).

A PNA (2019) admite os problemas decorrentes da não consolidação da alfabetização para a criança, que terá sua trajetória escolar comprometida, e para o país, que precisa formar cidadãos capazes de contribuir com a sociedade, e propõe oferecer às redes públicas de ensino a contribuição das ciências cognitivas, elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro (BRASIL, 2019).

Tomando por base estudos e pesquisas desenvolvidas pela ciência cognitiva⁹ da leitura, em vigor em outros países, como Estados Unidos, França, Austrália e Inglaterra, para pensar em métodos e práticas eficazes de alfabetização, a PNA, propõe uma metodologia de ensino no tópico “Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz” (BRASIL, 2019, p. 30). Para a PNA (2019, p. 18), “a alfabetização é o ensino de habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético”. Este processo, caracteriza-se por ensinar explicitamente as regras de codificação e decodificação próprias da linguagem escrita a fim de habilitar crianças à leitura

⁹ De acordo com a PNA, “Por ciências cognitivas se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva.” (BRASIL, 2019, p. 20). A ciência cognitiva da leitura, pela qual a Política Nacional de Alfabetização é orientada, ocupa-se especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita, observando o funcionamento cerebral no momento em que ocorre essa aprendizagem. (BRASIL, 2019, p. 20)

e soletração de palavras escritas. Assim, ao fim do processo, espera-se que o aprendiz se torne capaz de ler e escrever com autonomia e compreensão, de forma que esse processo possibilite o aprendiz a transmitir e até a produzir novos conhecimentos (BRASIL, 2019).

Neste capítulo, é organizado um conjunto de 11 habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita que a criança deve adquirir ainda na Educação Infantil, sendo elas: conhecimento alfabético; consciência fonológica; nomeação automática rápida; nomeação automática rápida de objetos ou cores; escrita ou escrita do nome; memória fonológica; conceitos sobre a escrita; conhecimento de escrita; linguagem oral; prontidão para leitura e processamento visual. Segundo o documento, desenvolver tais habilidades na Educação Infantil prediz o desempenho posterior em leitura e escrita.

No que diz respeito à alfabetização no ensino regular, a PNA normatiza que o processo formal deve ser iniciado no Ensino Fundamental, sendo prioridade no 1º ano. Nesse momento, é ressaltado que o ensino das competências de leitura e de escrita deve ser intencional, sistematizado e explícito para que a criança desenvolva consciência fonêmica e leitura oral fluente, aprenda a relação entre os grafemas (letras) e os fonemas (sons), desenvolva o vocabulário, compreenda e produza textos.

Tendo em vista a importância de assegurar o processo de alfabetização a todas as crianças, considerando as suas especificidades, o MEC criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), conforme Anexo I do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019). Esta Secretaria contribuiu na elaboração da PNA trazendo a discussão da alfabetização para os públicos da educação especial, da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola e da educação do campo. Destaca-se que a PNA orienta as ações para as modalidades especializadas de educação, promovendo o sistema Braille e a Libras na alfabetização para crianças com deficiência visual e/ou auditiva, respectivamente.

De acordo com a PNA, as dificuldades na aprendizagem da leitura, escrita e matemática não se resumem a fatores pedagógicos ou didáticos. De acordo com o documento, os transtornos de aprendizagem - dislexia, discalculia, transtorno de expressão escrita, etc -, constituem-se como obstáculos para o sucesso na vida escolar das crianças. Desse modo, quanto mais cedo os transtornos forem identificados, maior a possibilidade de superá-los (BRASIL, 2019). Todavia, a discussão a respeito dos transtornos de aprendizagem, no documento, encerra-se aqui.

Pouco se discute a respeito do processo de alfabetização para crianças com transtornos de aprendizagem. O documento responsável por estabelecer as diretrizes para alfabetização a nível nacional considera os transtornos de aprendizagem obstáculos a serem identificados e superados o mais cedo possível, mas não orienta em relação à formação continuada para capacitar os profissionais da educação e às metodologias apropriadas para a alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais.

Diante desse cenário, o trabalho questiona a ausência de debates, não apenas voltados para a alfabetização de crianças com dislexia, mas também referente aos transtornos de aprendizagem, nos documentos que normatizam a alfabetização. Compreende-se, pois, que a pouca discussão teórico-metodológica pode conduzir à invisibilidade dessas crianças no processo educativo e contribuir para que sejam ignoradas as necessidades de se repensar o trabalho escolar diante de crianças com transtornos ou dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, o contexto apresentado se mostra como um desafio para as políticas públicas voltadas para a alfabetização, para estudantes diagnosticados como disléxicos e suas famílias, para os(as) professores(as) e escolas que os(as) recebem.

Educação e dislexia: breve reflexão sobre as possibilidades do diagnóstico no processo de aprendizagem

Antes de pensar em práticas pedagógicas para alfabetização de estudantes com dislexia, é importante que nos atentemos ao processo de construção do diagnóstico. É preciso ressaltar que, havendo um grande número de avaliações psicoeducacionais que resultam na transformação de um problema do âmbito do ensino em um problema individual de aprendizagem (TULESKI, EIDT, 2007), este trabalho não entende que o diagnóstico seja premissa para limitar o trabalho docente, nem tampouco a aprendizagem da criança que o recebe.

A dislexia se conceitua no campo dos transtornos de aprendizagem e afeta o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e, nesse sentido, a escola é o ambiente propício para identificar os sinais de dislexia e contribuir com a construção do diagnóstico. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016. ASSUNÇÃO, 2018. COUTINHO, 2019).

De acordo com Caridá e Mendes (2012, p. 227), a criança apresenta os principais sinais de dislexia na primeira infância, “quando se percebe que a capacidade fonológica não está sendo

desenvolvida como deveria.” Dentre eles, destacam-se: a dificuldade na consciência fonológica, na fala e no reconhecimento das letras; a dificuldade de coordenação motora e com palavras-conceito como direita/esquerda, que podem ser observados ainda na educação infantil ou no contexto familiar.

Na pesquisa realizada por Carceres e Covre (2018)¹⁰, com o objetivo de comparar o impacto da dislexia em pessoas que receberam o diagnóstico na infância ou na vida adulta, as autoras constataram que as pessoas que não tiveram acesso ao diagnóstico na infância, no processo de escolarização, e não tiveram apoio da escola, por consequência tiveram pouco apoio da família e dificuldades que culminaram em repetência e/ou evasão. As pessoas que tiveram acesso ao diagnóstico ainda na escola, por sua vez, tiveram apoio familiar, acesso a práticas e metodologias pedagógicas adaptadas e melhor compreensão do seu transtorno. Outro ponto importante mobilizado pelas autoras é que, de acordo com a pesquisa, a busca pelo diagnóstico do grupo que o recebeu na infância, foi feita pelos pais, motivados a compreender as dificuldades dos filhos e não pela escola.

No entanto, na mesma medida em que o diagnóstico amplia as possibilidades de intervenção, o seu uso inadequado pode desencadear o isolamento do(a) estudante dos demais sujeitos que ocupam o espaço escolar. Ainda de acordo com Carceres e Covre (2018), as pessoas entrevistadas, do grupo que recebeu o diagnóstico na infância, se manifestaram sobre o desconforto causado toda vez que tinham suas dificuldades apontadas pelos professores e/ou colegas. Dessa forma, o estudo evidencia, também, que o diagnóstico tanto auxilia o(a) professor(a) a encontrar práticas de ensino apropriadas à aprendizagem, considerando o desenvolvimento cognitivo da(o) estudante, quanto pode ser usado para justificar o seu fracasso escolar.

A pesquisa de Carceres e Covre (2018) retorna que, dentre os participantes diagnosticados na infância, houve um impacto positivo ao receber o diagnóstico, por auxiliar na compreensão dos elementos que dificultavam o aprendizado. Sabendo do que se tratavam as dificuldades, foi viável também pesquisar e aprender mais a respeito.

Sobre a relação com a escola, foi relatado pelo grupo diagnosticado na infância que houve mudança, apoio da escola através de disponibilização de recursos durante as provas, como

¹⁰ Foram entrevistadas seis pessoas com dislexia, três que receberam o diagnóstico na infância e três que o receberam na vida adulta.

leitor de questões e mais tempo para resolver as questões. Houve, inclusive, mudanças na rotina de estudos com apoio de aulas de reforço e acompanhamento psicopedagógico.

Como os transtornos de aprendizagem são de origem orgânica, outro ponto ao qual devemos nos atentar é o envolvimento de profissionais especializados, quando esgotadas as intervenções pedagógicas no espaço da sala de aula. Nesse caso, cabe à(ao) professora(or), ao perceber que o(a) aluno(a) tem problemas de aprendizagem, estabelecer parcerias e solicitar ajuda de um profissional especializado – psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos – para que juntos possam desenvolver estratégias que contribuam para a aprendizagem da criança (PONCE, GONÇALVES & BATISTA, 2020). De modo que, ao identificar a dislexia, os(as) professores(as) se disponham a outras possibilidades de ensino e aprendizagem que propiciem a consolidação da alfabetização dessas crianças, diminuindo as chances de um fracasso escolar.

Práticas pedagógicas e métodos para alfabetização de crianças com dislexia

De acordo com Franco (2016), nem sempre uma prática docente pode ser considerada uma prática pedagógica. Uma aula ou encontro educativo será prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades dotadas de sentido. Considera-se que as práticas pedagogicamente construídas incorporam a reflexão contínua e coletiva para que a intencionalidade proposta esteja assegurada a todos. Ou seja, “uma prática pedagógica, (...) configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.” (FRANCO, 2016, p. 536).

Em relação à organização do trabalho pedagógico voltado às crianças com dislexia, Assunção (2018, p. 30) sugere que o(a) professor(a) “crie um ambiente em que o aprendizado esteja diretamente voltado às particularidades da criança”, ou seja, trabalhar as dificuldades, reconhecer e superar obstáculos à medida em que o(a) aluno(a) as apresenta. Ainda segundo a autora, competências como “formar e renovar uma equipe pedagógica, envolver os pais na construção dos saberes, saber explicitar as próprias práticas e estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua” (ASSUNÇÃO, 2018, P. 31) dão suporte ao trabalho a ser desenvolvido com disléxicos. Assim, é possível que o(a) educador(a) acompanhe os efeitos de sua prática na aprendizagem do sujeito, avaliando mudanças e alternativas necessárias para auxiliar no processo de ensino. (ASSUNÇÃO, 2018, p.. 31)

Nesse sentido, a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) (2016) propõe aos educadores orientações para auxiliar na adaptação de seus educandos disléxicos, em sala de aula:

- Organizar a aula em espaços de exposição, seguido de uma “discussão” e síntese ou jogo pedagógico;
- Indicar e orientar o aluno a se organizar e realizar as atividades na carteira;
- Valorizar os acertos;
- Observar como o(a) estudante faz as anotações da lousa e auxiliá-lo(la) a se organizar;
- Desenvolver hábitos que estimulem o(a) aluno(a) a fazer uso consciente de uma agenda para recados e lembretes;
- Ao explicar um conteúdo, usar linguagem direta, clara e objetiva e verificar se o(a) educando(a) entendeu;
- Utilizar com mais frequência materiais lúdicos como tabuadas, material dourado e ábaco nas séries iniciais, e, para alunos que estão em séries mais avançadas, permitir o uso de fórmulas, calculadora, gravador e outros recursos sempre que necessário;
- Evitar exercícios de fixação, haja vista que são repetitivos e numerosos, e isto não ameniza a dificuldade.

De acordo com Soares (2020), pressupõe-se que, para que a criança compreenda plenamente o sistema de escrita alfabética, é necessário que as práticas pedagógicas tenham o foco voltado para a aprendizagem da criança e não para o método. Ou seja, inicialmente, os procedimentos de ensino devem ser definidos de forma que orientem a reformulação das concepções progressivamente elaboradas pelas crianças, com a preocupação de exercer a mediação da aprendizagem antes de propriamente ensinar.

A aprendizagem dos processos de alfabetização e letramento é interdependente e indissociável. A alfabetização, desenvolvendo-se por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema. O letramento, desenvolvendo-se por meio de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003).

Entretanto, cada uma dessas aprendizagens apresenta uma demanda diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita pode exigir metodologias caracterizadas por ensino

direto, explícito e sistemático ou caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças (SOARES, 2003).

O desenvolvimento da consciência fonológica leva a criança a compreender o princípio alfabético. De acordo com Soares (2020), o momento do despertar da consciência fonológica é quando o(a) aprendiz desenvolve a capacidade de prestar atenção no som das palavras, no significante, distinguindo-o do significado, compreendendo que há dimensões sonoras das palavras - lexical, silábica e fonêmica.

Porém, o modelo escolar atual se apresenta ineficaz para o desenvolvimento de consciência fonológica de alunos disléxicos (ASSUNÇÃO, 2018; COUTINHO, 2019), uma vez que, como aponta Assunção (2018), a evasão e o fracasso escolar são consequências que crianças com dislexia enfrentam quando não há uma compreensão sobre o transtorno e adaptação das práticas escolares para atender as especificidades desses alunos. Para que a instituição escolar contribua para a aprendizagem dessas crianças, “os educadores precisam compreender como funciona cada caso e o procedimento que deve ser realizado para desenvolver um bom trabalho junto a esses alunos.” (ASSUNÇÃO, 2018. p. 27).

No campo da alfabetização, no que diz respeito a estudantes diagnosticados com dislexia, Ponce, Gonçalves e Batista (2020), afirmam que, atualmente, a intervenção utiliza os métodos multissensorial e fônico. O primeiro seria o mais indicado para crianças que estão em um grau mais avançado de escolaridade, mas que possuem um histórico de fracasso escolar e o segundo para as crianças que estão começando a se alfabetizar, logo no início da trajetória escolar (PONCE, GONÇALVES & BATISTA, 2020, p. 85).

No que diz respeito ao primeiro método, segundo Capovilla (2009, *apud* PONCE, GONÇALVES e BATISTA, 2020, p.1)

A principal técnica do método multissensorial é o soletrar oral simultâneo, em que a criança inicialmente vê a palavra escrita, repete a pronúncia da palavra fornecida pelo adulto, e escreve a palavra dizendo o nome de cada letra. Ao final, a criança lê novamente a palavra que escreveu. A vantagem dessa técnica é fortalecer a conexão entre a leitura e a escrita. Algumas variantes do método multissensorial trabalham apenas com os sons das letras, e não com os seus nomes. A maioria delas parte das unidades mínimas (no nível da letra para unidades mais complexas (nível da palavra, e depois, da frase)

Já o método fônico, de acordo com o Instituto Neurosaber¹¹, baseia-se no ensino explícito e sistemático dos fonemas, estimulando as crianças a relacionarem diretamente os sons que correspondem a cada letra do sistema alfabético. A alfabetização pelo método fônico pretende, explicitando os sons de cada letra, demonstrar ainda os diferentes sons que podem ser representados de acordo com a combinação das letras. Os especialistas do instituto orientam que sejam usados materiais concretos como letras móveis, jogos, ilustrações e listas de palavras.

Na medida em que compreendemos a necessidade de contribuir para que a pessoa conclua o processo de alfabetização não apenas alfabetizada, mas também letrada, faz-se importante buscar métodos e práticas que garantam ao sujeito com dislexia envolvimento, interação e domínio do sistema de leitura e escrita. Pensando na perspectiva de alfabetização e letramento de Soares (2003), as práticas e os métodos acima visam inserir o(a) estudante com dislexia nas exigências de uma sociedade grafocêntrica.

Considerações Finais:

Considerando que esse trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades do diagnóstico no processo de aprendizagem, assim como mapear algumas das práticas e dos métodos utilizados para a alfabetização de crianças com dislexia, ao analisar os documentos normativos nacionais para o ciclo de alfabetização, foi identificada a ausência de orientações teórico-metodológicas, de formação continuada para os professores e de práticas que favoreçam a inclusão de crianças que possuem algum transtorno de aprendizagem, apesar de contar com a colaboração da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

Com o objetivo de se diferenciar de outras propostas políticas, oferecendo para as escolas o embasamento teórico de pesquisas da ciência cognitiva da leitura, a Política Nacional de Alfabetização (2019) incide no mesmo erro do Poder Público na limitação das respostas pedagógicas para o preocupante e reiterado fracasso escolar: a proposição de um método de ensino que compreende a leitura e a escrita como um simples processo de codificação e decodificação de palavras.

¹¹ Equipe de especialistas sobre neurodesenvolvimento da infância e da adolescência que visa compartilhar conhecimentos teóricos sobre aprendizagem, desenvolvimento e comportamento da infância e da adolescência para pais e professores. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/>

Tendo em vista que a dislexia é um transtorno que afeta o processamento fonológico de quase oito milhões de brasileiros e se relaciona diretamente à dificuldade de aquisição da língua escrita, a partir de outros trabalhos e pesquisas foi possível concluir que o diagnóstico apresenta para as crianças que possuem dislexia uma possibilidade de professoras/es readequarem práticas e metodologias utilizadas para a alfabetização, aumentando assim suas chances de serem bem-sucedidas em seu processo de escolarização.

Nesse sentido, buscou-se identificar práticas e metodologias utilizadas para auxiliar crianças com dislexia no processo de aquisição da língua escrita. No entanto, a partir da leitura dos trabalhos selecionados, foi possível perceber dificuldades e falta de preparo da escola e dos educadores para lidar com transtornos de aprendizagem. A revisão dos normativos nacionais para alfabetização, no que compete à normatização da alfabetização nas escolas brasileiras, apresentou uma discussão vaga acerca da alfabetização de crianças com transtornos de aprendizagem. Nesse sentido, percebe-se certa invisibilidade das crianças com dislexia, o que pode levar a uma dificuldade na elaboração de práticas de alfabetização no âmbito escolar que contribuam efetivamente para a alfabetização dessas crianças. Motivo pelo qual o trabalho identificou poucos métodos e práticas pedagógicas para a alfabetização de crianças com dislexia, obtendo como resultado de pesquisa apenas dois métodos - multissensorial e fônico - e ainda com pouca discussão nos materiais recorridos.

Vale destacar que uma das dificuldades em se atingir o objetivo deste trabalho foi encontrar as práticas e metodologias a partir do levantamento de dados e da leitura e análise dos documentos e do referencial teórico. Exceto pelo trabalho de Ponce, Gonçalves e Batista (2020), na referência bibliográfica estudada, não foram identificadas metodologias de alfabetização para crianças com dislexia. Entende-se, pois, que compreender como ocorre a aprendizagem de crianças com esse diagnóstico é fundamental para a elaboração de práticas e de intervenções junto a elas. Essas devem ser pensadas e elaboradas por meio de parcerias entre escola, família e profissionais da saúde, a fim de garantir o direito à educação de crianças com dislexia.

Desse modo, é possível concluir, a partir deste trabalho, que é necessário que pesquisadores, principalmente da área da educação, se debruçam sobre o tema para propor novas discussões que acolham as crianças com dislexia em suas especificidades de aprendizagem, a fim de contribuir efetivamente com a consolidação de sua alfabetização.

Referências:

ABD. **Estatísticas 2013 - 2018**. Disponível em:

<<https://www.dislexia.org.br/estatisticas-2013-2018/>>. Acesso em: 13 set. 2020

ABD. **O que é Dislexia?**. Disponível em: <<https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>>.

Acesso em: 13 set. 2020.

Agência IBGE Notícias. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Disponível em:

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2020.

ALVES, Rauni Jandé Roama. **Teste para identificação de sinais de dislexia: evidências de validade e precisão**/ Rauni Jandé Roama Alves. - Campinas: PUC-Campinas. 2016. 229p.

ASSUNÇÃO, Gabriele. **A dislexia e os desafios no processo de aprendizagem da língua portuguesa**. Orientador: Profa. Ms. Nadjane Oliveira. 2018. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas) - Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, BA, 2018.

ARRAIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela; VAHL, Mônica. **A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização**. Conjectura, [s. l.], v. 17, ed. 2, p. 37-54, mai/ago 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

Disponível em: <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/>>

CARCERES, P. C. P; COVRE, Priscila. **Impacto do diagnóstico precoce e tardio da dislexia - compreendendo esse transtorno**. Rev. Psicopedagogia, São Paulo, v. 35, n. 108, p. 296-305, set./2018.

CARIDÁ, Déborah; MENDES, Mônica. **A importância do estímulo precoce em casos com risco para dislexia: um enfoque Psicopedagógico**. São Paulo, SP, Psicopedagogia, p. 226-235, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COUTINHO, Kathywsy. **A dislexia no contexto escolar: os desafios do professor alfabetizador**. Orientador: Dra. Kátia Regina Lopes Costa Freire. 2019. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, RN, 2019.

ETIOLOGIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/etiologia/>>. Acesso em: 24 set. 2020

Instituto Neurosaber. **Entenda a importância do método fônico de alfabetização**.

Disponível em:

<<https://institutoneurosaber.com.br/entenda-a-importancia-do-metodo-fonico-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 03 maio 2023

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katalysis. Florianópolis, v. 10, esp., p. 37-45, abr./2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>>. Acesso em: 11 set. 2020.

PONCE, C. R. D. F; GONÇALVES, Francisca Valda; BATISTA, Eraldo Carlos. **Dislexia e Prática Docente Numa Escola da Rede Pública de Ensino do Município de Rolim de Moura – RO**. São Paulo, Rev Enfermagem e Saúde Coletiva, v. 1, n. 5, p. 83-95, set./2020.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. [S. l.]: Contexto, 2020. 337 p.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Rev. Bras. Educ.*
[online]. 2004, n.25, pp.5-17. ISSN 1809-449X. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Acesso em: 15 set. 2020.