



DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA

DYSLEXIA: BETWEEN THEORETICAL KNOWLEDGE AND DIFFICULTIES IN READING AND WRITING

DISLEXIA: ENTRE LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS Y LAS DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA

Rosana Cordeiro da Silva¹

e371739

<https://doi.org/10.47820/recima21.v3i7.1739>

PUBLICADO: 07/2022

RESUMO

A *International Dyslexia Association* define a dislexia como problemas inesperados de origem neurobiológica na precisão e na taxa de leitura oral de palavras reais, pseudopalavras, texto ou ortografia escrita. No entanto, pesquisas anteriores se concentraram mais na leitura do que nos problemas de ortografia de alunos com dislexia. A leitura e a escrita são processos fundamentais para que o indivíduo construa seu próprio conhecimento e aprenda ser um cidadão ativo, exercendo a democracia nos diversos contextos sociais. Baseado na neurociência, a dislexia é um transtorno de natureza neurobiológica. Os alunos com dislexia têm um problema na escrita automática de letras e na nomeação, que está relacionado à inibição e fluência verbal prejudicadas, e pode explicar seus problemas de ortografia. Os resultados são discutidos em referência à importância de fornecer instrução explícita nos processos fonológico, ortográfico e morfológico da ortografia e na composição para alunos com dislexia e não apenas oferecer acomodação para seus problemas de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Dificuldade de escrita. Habilidades motoras. Caligrafia automática. Ortografia. Composição escrita.

ABSTRACT

The *International Dyslexia Association* defines dyslexia as unexpected problems of neurobiological origin in the accuracy and rate of oral reading of real words, pseudowords, text or written spelling. However, previous research has focused more on reading than on spelling problems for students with dyslexia. Reading and writing are fundamental processes for individuals to build their own knowledge and learn to be an active citizen, exercising democracy in different social contexts. Based on neuroscience dyslexia is a disorder of a neurobiological nature. Students with dyslexia have a problem with automatic letter writing and naming, which is related to impaired verbal inhibition and fluency, and may explain their spelling problems. The results are discussed in reference to the importance of providing explicit instruction in the phonological, orthographic and morphological processes of spelling and composition for students with dyslexia and not just providing accommodation for their writing problems.

KEYWORDS: Dyslexia. Writing difficulty. Motor skills. Automatic handwriting. Spelling. Written composition.

RESUMEN

La *Asociación Internacional de Dislexia* define la dislexia como problemas inesperados de origen neurobiológico en la precisión y el ritmo de la lectura oral de palabras reales, pseudopalabras, textos o la ortografía escrita. Sin embargo, las investigaciones anteriores se han centrado en los problemas de lectura más que en los de ortografía de los alumnos con dislexia. La lectura y la escritura son procesos fundamentales para que el individuo construya su propio conocimiento y aprenda a ser un ciudadano activo, ejerciendo la democracia en diversos contextos sociales. Según la neurociencia, la dislexia es un trastorno de naturaleza neurobiológica. Los alumnos con dislexia tienen problemas para escribir y nombrar las letras de forma automática, lo que está relacionado con el deterioro de la

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Universidad de La Integración de Las Américas, - UNIDA.



RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA
Rosana Cordeiro da Silva

inhibición y la fluidez verbal, y puede explicar sus problemas de ortografía. Los resultados se discuten en referencia a la importancia de proporcionar instrucción explícita en los procesos fonológicos, ortográficos y morfológicos de la ortografía y en la composición para los estudiantes con dislexia y no sólo ofrecer acomodación para sus problemas de escritura.

PALABRAS CLAVE: *Dislexia. Dificultad para escribir. Habilidades motoras. Escritura automática. Ortografía. Redacción de composiciones.*

1 INTRODUÇÃO

Pesquisa investigando os efeitos da transparência ortográfica sobre leitura e escrita tem florescido nos últimos anos. No entanto, o estudo de indivíduos com habilidades adquiridas de leitura e escrita ignorou os efeitos da transparência ortográfica (ALBUQUERQUE *et al.*, 2017).

Isso é lamentável, pois estudos neuropsicológicos cognitivos de pacientes com dislexia adquirida podem revelar muito sobre a função e funcionamento do sistema de leitura normal, bem como a forma como as alterações no sistema normal podem levar à dislexia do desenvolvimento (ZORZI, 2009).

As atuais teorias de leitura não se comprometem com uma visão sobre os efeitos da transparência ortográfica na leitura e na escrita. No entanto, estudo de caso de dislexia desejada pode contribuir para a compreensão dos padrões de dislexia do desenvolvimento observada em outros idiomas além do português (ALVES *et al.*, 2017).

As propriedades de uma palavra são precursoras da dislexia em várias línguas. Os problemas incluem dificuldades em tarefas de memória de curto prazo verbal, incluindo repetição de não palavras e nomeação rápida, bem como tarefas metalinguísticas, como consciência fonológica e recodificação fonológica, levando ao *déficit* fonológico, que agora é apoiada por numerosos estudos (RUBINO, 2011).

O relato atual da dislexia deve explicar como essas deficiências levam a problemas de leitura e escrita em *scripts*, embora claramente, as características únicas de um *script* devem restringir o fenômeno de dislexia que é observado em qualquer idioma (BARADEL, 2010).

Há um emergente que os problemas fonológicos observados em crianças com problemas de leitura e escrita podem ser independentes da linguagem e, portanto, tipo de roteiro pode ser caracterizado em termos de previsibilidade dos mapeamentos entre ortografia e fonologia (RESH, s/d).

Em língua portuguesa, os mapeamentos são relativamente imprevisíveis e, portanto, podem ser chamados de opaco. Os mapeamentos são relativamente previsíveis e, portanto, transparente. A ortografia é opaca como é caracterizada pela irregularidade e inconsistência, e essas variáveis são altamente correlacionados (CAMPOS, 1997).

A regularidade da palavra refere-se a se uma palavra está em conformidade com o grafema para conhecimento da regra do fonema, enquanto a consistência se refere às unidades de subpalavras, como a rima, podem ser pronunciadas em mais de uma maneira. Tanto a regularidade



RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA
Rosana Cordeiro da Silva

quanto a consistência têm um efeito na leitura, embora sua importância relativa ainda esteja em debate (OLIVEIRA *et al.*, s/d).

Uma hipótese é que as deficiências fonológicas levam à leitura e escrita problemas em qualquer idioma, independentemente da previsibilidade do roteiro. Há evidências crescentes para apoiar isso a partir de estudos de dislexia em várias línguas, outra hipótese diferente é que a previsibilidade - ou mais precisamente o tamanho do grão é crítico para saber se os comprometimentos fonológicos irão ou não se manifestar como deficiências de leitura e escrita.

Este estudo tem como principal objeto de estudo a Dislexia, a Dislexia é um transtorno que causa a dificuldade de aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental na leitura e na escrita, assim, perceber a diferença entre as dificuldades de aprender e a Dislexia, porque a primeira pode ter várias causas e a segunda é de causa neurológica que se tiver a devida intervenção será solucionada. O uso das metodologias adequadas para cada aluno, levando em consideração que cada pessoa tem seu jeito de aprender (CAPELLINI; NAVAS, 2003).

2 DEFININDO A DISLEXIA

Dislexia é uma palavra de origem grega. Começa com um prefixo que significa prejudicado. Indivíduos com dislexia apresentam prejuízo nos processos de nível de palavras na linguagem escrita, ou seja, na leitura oral e na ortografia escrita. No entanto, sua compreensão verbal ou compreensão auditiva é poupada. Uma vez que eles aprendem a ler palavras, eles geralmente podem entender o material de leitura (MASSI; SANTANA, 2011).

Mais de três décadas de pesquisa identificaram três medidas de marcadores que não são leitura oral ou escrita em si, mas tendem a ser prejudicadas em disléxicos e explicam seus problemas com o aprendizado de palavras escritas: codificação fonológica, codificação ortográfica e nomeação automática rápida (CIASCA; ROSSINI, 2002).

A definição atual de dislexia recomendada pela *International Dyslexia Association* é inesperadamente baixa precisão e/ou taxa de leitura oral ou ortografia de origem neurológica. No entanto, muitos diagnosticadores e intervencionistas continuam a se concentrar apenas na leitura e não nos problemas ortográficos dos disléxicos (MASSI, 2007).

A dislexia é tipicamente considerada um distúrbio de leitura. O objetivo da pesquisa relatada aqui é aumentar a conscientização entre os profissionais de ensino de que os alunos com dislexia também podem ter problemas significativos nas habilidades de escrita que requerem avaliação e intervenção instrucional. Acumulam-se resultados de pesquisas que documentam os problemas de escrita em indivíduos com dislexia. Para adultos com história de dislexia, os problemas ortográficos persistiram ao longo da vida especialmente nos homens. Connelly *et al.*, (2006) descobriram que estudantes com dislexia cometeram mais erros ortográficos do que um controle com correspondência ortográfica. Tanto as crianças quanto os adultos com dislexia apresentaram quase tantos indicadores de problemas de escrita quanto de problemas de leitura quando avaliados tanto a escrita quanto à leitura.



RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA
Rosana Cordeiro da Silva

O acompanhamento de participantes em estudos de tratamento para dislexia mostrou que os alunos afetados, muitas vezes, superaram seus problemas de leitura, mas enfrentaram problemas significativos na ortografia e na composição escrita, mas tiveram dificuldade em encontrar serviços para seus problemas de escrita quando aprenderam a ler (HOUT, 2001).

2.1 Nem todos os problemas de leitura e ortografia são dislexia

As crianças podem ter dificuldades para aprender a ler e soletrar por muitas razões e os problemas de leitura e ortografia nem sempre são inesperados. Por exemplo, crianças com surdez ou cegueira, distúrbio primário de linguagem ou distúrbio seletivo de linguagem, deficiência de fala, retardo mental, autismo, distúrbio global do desenvolvimento que não seja distúrbio do espectro autista, distúrbios neurogenéticos específicos do desenvolvimento, trauma biológico devido à prematuridade grave, abuso de substâncias da mãe, traumatismo craniano ou outras deficiências específicas de aprendizagem da linguagem escrita (por exemplo, deficiência de aprendizagem da linguagem que afeta a capacidade de usar a linguagem oral para aprender) tendem a ter dificuldade incomum para aprender a ler e soletrar também (LADEIRA; CABANAS, s/d)

No entanto, a etiologia, os tratamentos mais eficazes e o prognóstico podem ser diferentes daqueles com dislexia. Crianças com dislexia e crianças com deficiência de aprendizagem de linguagem (também referida como deficiência de linguagem específica) compartilham um *déficit* de núcleo fonológico comum, mas crianças com deficiência de aprendizagem de linguagem também têm problemas significativos de morfologia e sintaxe (LOPES, s/d).

Algumas crianças com disgrafia têm problemas específicos de habilidades de transcrição – caligrafia e/ou ortografia – sem problemas de leitura, mas algumas crianças têm disgrafia e dislexia. Os resultados deste estudo são generalizados apenas para alunos com dislexia, conforme definido nesta pesquisa e pela *International Dyslexia Association*. Pesquisa transversal, com base em uma amostra recrutada, representativa da população no nível de educação das mães e etnia da criança com 50 meninas e 50 meninos em cada nível de 1ª a 6ª série, identificou três habilidades separáveis, mas inter-relacionadas no desenvolvimento típico da escrita: caligrafia, ortografia e composição (ALBUQUERQUE et al., 2017).

Não apenas a legibilidade, mas também a automaticidade (recuperação rápida e sem esforço e produção de letras legíveis) mostrou-se importante na caligrafia. Consistentemente em cada série, a automaticidade da caligrafia teve um caminho significativo e considerável para o comprimento e a qualidade da composição escrita, mas a ortografia não. A relação entre caligrafia e composição ou anotações foi replicada para amostras de alunos com desenvolvimento típico nas séries 1ª a 6ª (ALVES et al., 2017).

2.2 Estudo de genética familiar da dislexia

Em um estudo de genética familiar, são identificadas crianças que atendem aos critérios de pesquisa para o transtorno de interesse, neste caso, a dislexia do desenvolvimento. Essas crianças



RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA
Rosana Cordeiro da Silva

são chamadas de *probandos* que qualificam seus membros da família nuclear e estendida para participação no estudo de genética (CONNELLY *et al.*, 2006).

Um estudo de genética familiar, iniciado há mais de uma década, incluiu medidas de leitura e escrita para caracterizar a expressão comportamental da dislexia em crianças e adultos. Foram incluídas medidas de leitura e escrita que (a) atendiam à definição de dislexia descrita anteriormente; (b) representavam variáveis discutidas na literatura de pesquisa como características marcantes da dislexia; e, (c) eram medidas psicométricas com normas de idade da padronização nacional ou de grandes amostras de pesquisa representativas da população e podem ser administrados ao longo da vida (ZORZI, 2009).

Embora muitos indivíduos que inicialmente lutam com a leitura e a escrita respondam à intervenção precoce, outros continuam a ter dificuldades persistentes, apesar da educação geral apropriada e da instrução suplementar. Mesmo quando esses alunos com dificuldades persistentes aprendem a ler e soletrar nos níveis esperados pela idade e são considerados “compensados”, eles continuam a apresentar comportamento de marcadores de dislexia (RUBINO, 2011).

Os marcadores comportamentais têm sido utilizados em estudos ao redor do mundo para identificar a base genética heterogênea da dislexia. Esses estudos identificaram os cromossomos ligados a medidas comportamentais específicas de dislexia. Por exemplo, a precisão da leitura de palavras reais, a taxa de leitura de palavras reais e a precisão da decodificação fonológica e a taxa de decodificação fonológica mostrou ligação a diferentes cromossomos (BARADEL, 2010).

3 CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS PARA O ESTUDO DA DISLEXIA

São muitas as contribuições que as neurociências fazem para o estudo da dislexia, especialmente nestes últimos tempos. Tecnologia sofisticada e métodos de estudo do sistema nervoso central permitem, não só, investigar o funcionamento do cérebro em um sujeito ativo intelectualmente, mas também, no que origina as disfunções e nas suas causas (CAMPOS, 1997).

Graças a estes conhecimentos, o desenho de baterias exploratórias de dislexia (teste, testes específicos etc.), bem como linhas de intervenção reeducativa e de reabilitação são possíveis. Cada uma das investigações e seus resultados são publicados por diferentes meios de comunicação, autores e formatos (RESH, s/d).

Alguns visam os campos médicos e puramente neurológicos; outros fazem isso no sentido terapêutico, conforme expresso acima, a partir de uma linha pensada de reabilitação de disfunção pura; alguns mais tiram as conclusões e realizam uma tradução para a aplicação no campo educacional e em sala de aula (OLIVEIRA *et al.*, s/d).

As contribuições, então, de Dehaene (2014) permitem pensar a dislexia como uma disfunção. É assim que algumas das regiões neurológicas que são ativadas e se interconectam dão origem ao aprendizado da leitura, são desorganizados e causam resultados errôneos, recorrente e insistentemente, mesmo quando são feitas modificações e adaptações no ensino.



RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA
Rosana Cordeiro da Silva

Por esta razão, não se pode falar de dislexia sem antes excluir qualquer anomalia sensorial ou algum problema de *déficit* generalizado de inteligência, ou uma educação quantitativa e/ou qualitativamente. Nem seria correlativo em um nível socioeconômico baixo, ao contrário, aparece além dessa variável (CAPELLINI; NAVAS, 2003).

Assim, com base na resultados de pesquisas realizadas em vários países, é possível encontrar casos de dislexia em todos os estudos, mas é mais evidente naqueles sujeitos em processo de aquisição da linguagem (DEHAENE, 2014).

Outra conclusão alcançada é que a dislexia tem um alto percentual de origem genética, ou seja, pode-se falar de herança disléxica. Os pais com este diagnóstico predispõem a seus filhos para tê-lo. Nessa perspectiva, os estudos permitem visualizar a participação de genes específicos e processos biológicos que são interrompidos (DEHAENE, 2014).

Embora cada assunto apresente sua particularidade, é muito provável que se observe em alguns, que a consciência fonológica (essa capacidade de quebrar palavras em sons elementares) vem com algumas falhas. Em outros, por outro lado, está associado a alguma desorientação ou alteração na gestão espacial. O que permite afirmar que é uma disfunção que não é curável, mas que pode ser tratada de forma intensiva (CIASCA; ROSSINI, 2002).

Assim, seriam alcançadas melhorias nos processos de leitura de onde seriam geradas estratégias que superam a ordem reeducativa, úteis para fortalecer a aquisição da linguagem (MASSI; SANTANA, 2011).

Finalmente, e sempre do ponto de vista biológico, para a cultura que é sustentada por uma linguagem alfabética, o lobo temporal esquerdo daqueles com dislexia parece ser sistematicamente desorganizado; o que não permitiria é que a aquisição da leitura seja gerada pela superação dos obstáculos esperados em qualquer processo de aprendizagem (MASSI, 2007).

E assim, poderiam ser enumerados outros aspectos da longa lista de conclusões a que se dirige, chegando, dia após dia, em estudos científicos sobre esse diagnóstico. Dehaene (2014) alerta, a esse respeito, que se apenas esses parâmetros forem levados em conta, existe o risco de considerar a dislexia como uma mera construção social.

No mesmo sentido, não é pertinente pensá-lo como um efeito de medicação a que a sociedade atual está submetida. Ao contrário, é um diagnóstico claramente caracterizado, o que permite diferenciá-lo de algumas outras disfunções, de alguns outros problemas de aprendizagem, de alguns outros diagnósticos. E o que chegar correto, é necessário clarear cada aspecto, ou discriminá-lo dos demais possíveis (HOUT, 2001).

4 O PAPEL DOS PROFESSORES E A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DA DISLEXIA

No processo de identificação de aluno disléxicos, as administrações educacionais apontam como uma das figuras mais relevantes, o professor, que nos estágios Infantil e Primário desempenha o papel de tutor. Como tal, é aquele que tem o contato mais frequente com os alunos e, portanto, o



RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA
Rosana Cordeiro da Silva

maior conhecimento disso; além disso, é aquele que coordena com outros profissionais que intervêm na prevenção, identificação e intervenção (ALBUQUERQUE *et al.*, 2017).

Primária é quando o diagnóstico dessas dificuldades pode ser firmemente estabelecido, mas os sintomas de risco costumam aparecer precocemente, quando começa a aprender a ler e escrever. É, portanto, o corpo docente dos primeiros cursos que tem mais oportunidades para detectar indicadores de risco e colocar em prática programas de prevenção em sua sala de aula (ZORZI, 2009).

Tem sido demonstrado que as crianças que são detectadas precocemente e recebem uma intervenção específica têm um melhor prognóstico do que os detectados a partir dessas idades. Para isso, a maioria das escolas adotou o modelo de Resposta à Intervenção (RTI), a partir do qual aumenta o papel do professor como principal agente na identificação e intervenção precoce de crianças entre 5 e 7 anos com risco de sofrer de Dislexia (HOUT, 2001).

Para a correta implementação deste modelo, é essencial que os professores tenham conhecimentos específicos sobre o ensino da leitura com base nos achados da investigação, que permitem a identificação de sintomas de risco e implementar intervenções preventivas que tenham demonstrado sua eficácia em alunos com e sem indicadores de risco (DEHAENE, 2014).

Quando as intervenções preventivas, baseadas em indicadores de risco, não ocorrerem as mudanças desejadas, o processo de diagnóstico começa, geralmente, no 3º ou 4º ano do ensino fundamental. Embora no diagnóstico o papel dos professores indiretos, eles são os informantes diretos, juntamente com professores de educação especial, do desempenho e dificuldades apresentadas por um aluno. A precisão de suas referências ao conselheiro para a identificação de um aluno disléxico dependerá também do seu conhecimento (ALVES *et al.*, 2017).

Um papel particular é desempenhado pelos professores na intervenção com este corpo estudantil. É o professor da sala de aula, juntamente com o corpo docente da educação especial, aquele que desenvolve os programas de intervenção e realiza o acompanhamento após identificar alunos disléxicos (RUBINO, 2011).

Do que foi dito, pode-se deduzir que o conhecimento dos professores é fundamental para responder às demandas levantadas em relação à prevenção, detecção e intervenção nos alunos disléxicos, porém no Brasil não há muita investigação nesse sentido (BARADEL, 2010).

Em outros contextos, a pesquisa sobre o tema é recente, mas tornou importante o conhecimento dos professores para o ensino de leitura e prevenção da dislexia. Os resultados de alguns estudos mostram que os professores nem sempre têm ideias corretas sobre a natureza e os sintomas da dislexia, sendo este um dos principais entraves para o desenvolvimento de programas de intervenção eficazes (CAMPOS, 1997).

No Brasil, têm-se algumas pesquisas sobre o conhecimento dos professores em outro dos transtornos com maior prevalência no ambiente escolar - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, mas estudos relacionados ao conhecimento dos professores sobre Dislexia são incipientes (CONNELLY *et al.*, 2006).



RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA
Rosana Cordeiro da Silva

TABELA 1 - DIMENSÃO, CONTEÚDO, NÚMERO E DIREÇÃO DOS ITENS

Dimensão	Conteúdo	Itens
Informações gerais	Causas, natureza e evolução (neurológico, déficit fonológico, ciclo vital etc.)	N = 10 V = 7 F = 7
Sintomas e diagnóstico	Critérios de diagnóstico e sintomas (áreas de baixo desempenho específico, QI normal, sem problemas de percepção ou de fala lateralidade etc.)	N = 10 Y = 4 F = 4
Intervenção	Intervenções em sala de aula (apoio visual, tempo extra etc.) e específicos (programas de consciência fonológica, etc.)	N = 10 Y = 8 F = 8

N= itens de dimensão; V= itens de direção positiva (verdadeiro); F= itens de direção negativa (falso).
Fonte: Pesquisa de campo (2022)

Para cada sujeito, foi contabilizado o número total de acertos, erros e omissões. Em seguida, traduzido em porcentagens em relação a cada dimensão e a escala total. O índice de confiabilidade alfa de Cronbach da escala foi de 0,83. As três dimensões correlacionadas significativamente ($p \leq 0,01$) com a escala total (variação $r=0,83$ a $r=0,88$), bem como uma correlação moderada entre as dimensões (intervalo $r=0,55$ a $r=0,66$), o que sugere que o grau de conhecimento dos professores não está especificamente confinado a uma área da dislexia.

Este estudo analisou o conhecimento sobre Dislexia do corpo docente, tomando como referência a perspectiva psicolinguística. Além do mais, havia interesse em verificar se esse conhecimento estava relacionado com a formação inicial e a experiência geral e específica com esses alunos.

Na escala elaborada, os professores acertaram mais da metade dos itens. Inicialmente. Esse resultado permite afirmar que os professores possuem um bom nível de conhecimento de alunos com dislexia. No entanto, ao analisar cada dimensão, os resultados revelaram maior porcentagem de acertos nos itens relacionados à Intervenção.

As diferenças significativas encontradas no conhecimento nas três dimensões, a favor da Intervenção, ratificaram esse achado. A análise detalhada dos itens da Intervenção revelou que a maioria dos professores conhecem algumas estratégias de sala de aula para intervir junto aos alunos com dislexia.

Especificamente, eles apontaram que são necessárias intervenções específicas, estratégias para trabalhar sua autoestima e motivação, e fornecer-lhes orientações e apoio nas atividades. Esses



RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA
Rosana Cordeiro da Silva

resultados indicam que os professores sabem que a intervenção com esses alunos, em decorrência de suas dificuldades, deve considerar outros fatores que afetam seu aprendizado.

Por exemplo, há evidências de que os alunos com dislexia muitas vezes mostram pouco interesse em aprender, tem baixo autoconceito acadêmico, tem falta de concentração e atenção que exige que os professores forneçam maior apoio emocional e modifiquem a metodologia para apresentar tarefas mais estruturadas e orientadas.

O fato de a maior porcentagem de acertos corresponder à Intervenção é encorajador, embora também esperado. Como os professores desempenham um papel direto e relevante na intervenção, várias administrações educacionais têm feito esforços para disseminar orientações para melhorar a resposta desses alunos em sala de aula. O Ministério da Educação divulgou um protocolo de orientações de intervenção que os professores devem ter em conta no ano de 2011. Da mesma forma, estudos anteriores em áreas semelhantes confirmaram que o conhecimento e a formação do professor estão relacionados com a sua experiência na integração dos alunos afetados (LOPES, s/d).

Embora este estudo não tenha encontrado nenhuma relação significativa nesse sentido, mais da metade do corpo docente indicou que os alunos manifestaram sintomas muito rapidamente em sala de aula. Esperava-se, portanto, que esses professores tivessem algum conhecimento sobre como intervir com esses alunos dentro da sala de aula (RESH, s/d).

No entanto, a análise dos itens refletiu certa tendência de que seu treinamento está mais relacionado a intervenções gerais em sala de aula do que a intervenções específicas. Uma instrução geral não impede a persistência da dislexia ao longo do ciclo de vida; requerem instrução específica nas habilidades deficientes (CAMPOS, 1997).

A maioria dos professores indicaram que esses alunos necessitam de intervenções específicas dentro e fora da sala de aula, no entanto, uma porcentagem considerável desconhecia que esta deveria centrar-se em processos deficitários, por exemplo, em tarefas de consciência fonológica e fonêmica, conhecimento de letras e regras de conversão. Isso confirma que os professores nem sempre tem o conhecimento para ensinar alunos com dificuldades principalmente se levar-se em conta o suporte empírico que o treinamento em consciência fonológica na prevenção e correção de dislexia (LADEIRA; CABANAS, s/d).

Os resultados encontrados em Sintomas/diagnóstico vão na mesma direção. Ou seja, apesar de 40% dos professores mostrarem ter conhecimento sobre essa dimensão, foi a que obteve maior percentual de erros.

Os professores mostraram estar bem-informados sobre os sintomas gerais, mas não sobre sintomas distintivos. Eles sabem que não são o resultado de fatores sociais/familiares ou assistência irregular, e estão cientes de sua natureza heterogênea (nem todos manifestam os mesmos sintomas), por isso requerem diagnósticos específicos.

No entanto, foi bastante significativo que mais da metade indicou erroneamente que os alunos com dislexia têm baixo desempenho em todas as áreas e cerca de metade respondeu que esses alunos têm problemas de percepção e de teralidade. Esses resultados indicam que muitos



RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA
Rosana Cordeiro da Silva

professores não têm conhecimento preciso da natureza específica dessas dificuldades, que na prática podem interferir na correta identificação dos sintomas de risco e, conseqüentemente, sobre como intervir especificamente (OLIVEIRA *et al.*, s/d).

Constatou-se que nem sempre há coincidência entre os critérios utilizados pelos profissionais para identificar os alunos com dislexia e aqueles que permanecem no campo científico. As lacunas no conhecimento sobre as características específicas da dislexia refletem principalmente nos itens de Informações Gerais. Mais da metade sabiam que a dislexia tem origem genética ou neurológica e que uma de suas principais causas é o *déficit* fonológico.

Esses resultados são consistentes com outros estudos que constataram que os professores nem sempre têm conhecimento sobre a da natureza da dislexia em geral e da dislexia em particular.

5 CONCLUSÃO

Os resultados permitem concluir que embora esses professores tenham conhecimento sobre a dislexia nas três dimensões, eles se referem mais a intervenções e características gerais do que ao seu caráter específico. Até as recentes reformas educacionais, o conceito de dislexia tem sido interpretado em um sentido amplo, associado à lacuna curricular ou atraso nessas áreas, independentemente de suas causas.

Isso pode ter contribuído para os professores desconhecem que o baixo desempenho em leitura e escrita e dislexia compartilham o fato de que o aluno tem dificuldades de aprendizagem em um instrumental, mas diferem em seu caráter específico, sua explicação causal e o tipo de intervenção necessária.

De fato, os resultados encontrados para o segundo objetivo mostraram que ter alunos integrados a dislexia e a experiência docente não estão relacionadas ao conhecimento sobre esses alunos. Esse permite afirmar que a experiência, geral ou específica, não garante que o professor incorporou em sua prática avanços derivados de pesquisas para identificar e intervir de forma mais precisa e precoce.

As razões pelas quais o conhecimento teórico não é incorporado à prática deve ser múltiplo e diverso: que os professores considerem esse conhecimento como de outros profissionais, que não consideram importante para sua intervenção em sala de aula, falta de tempo ou falta de formação específica. Uma alta porcentagem de professores relataram que não receberam treinamento em dislexia, tantos de seus erros e falta de conhecimento podem ser devidos à falta de formação contínua e específica sobre dislexia. Nesse sentido, os resultados encontrados permitem antecipar a repercussão na prática da falta de treinamento. especificamente, isso levaria a uma falha em identificar corretamente quem são os alunos, com dislexia não prestando atenção aos sintomas de risco e, conseqüentemente, não intervir cedo.

Vários autores têm defendido que a formação específica de professores é um dos requisitos da nova conceituação da dislexia. Dos resultados também há implicações nesse sentido. Para que o



RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA
Rosana Cordeiro da Silva

papel do professor não permaneça refletido exclusivamente nos marcos legais, exige conhecimentos fundamentais baseados em uma base científica sólida em nível teórico e empírico sobre dislexia.

É necessário que as administrações educacionais incorporem modelos mais flexíveis e treinamento interativo de longo prazo. Ao contrário dos cursos pontuais de curta duração, geralmente focada em definições conceituais, que podem ser dinâmicos e mutáveis com base em pesquisa, sistemas de tutoriais *on-line* oferecem mais vantagens nesse sentido.

Isso permitiria uma formação contínua dos professores concebido para combinar uma relação eficaz entre teoria e prática, apresentando experiências que facilitam a resolução dos problemas que os professores encontram em sua sala de aula com este corpo estudantil. Isso contribuiria para aumentar seus conhecimentos específicos para identificar sintomas de risco, reduzir encaminhamentos inadequados desses alunos para os orientadores e, principalmente, para aumentar a implementação de intervenções precoces e eficazes.

6 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. A. de; LIMA, J. K. F. de; GONÇALVES, L. M. **Dislexia e educação infantil:** refletindo sobre o olhar dos professores. São Paulo: Summus, 2017.

ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S (Orgs.). **Dislexia:** novos temas, novas perspectivas. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. Vol. III.

ANDRADE, G. P. de. **O aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais por meio do uso da informática na escola.** 2015. 45 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/15725>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BARADEL, R. R. **O labirinto da dislexia - definições, diagnósticos e consequências na vida escolar.** 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269133>. Acesso em: 5 jan. 2022.

CAMPOS, L. M. L. A rotulação de alunos como portadores de distúrbio ou dificuldades de aprendizagem: uma questão a ser refletida. **Idéias**, v. 28, p. 125- 140, 1997.

CAPELLINI, S. A.; NAVAS, A. L. G. P. Questões e desafios atuais na área da aprendizagem e dos distúrbios de leitura e escrita. *In:* CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. **Distúrbio de aprendizagem:** proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CIASCA, S. M.; ROSSINI, S. D. R. Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. **Temas de desenvolvimento**, v. 8, n. 48, p. 11-16. 2002.

CONNELLY, V.; DOCKRELL, J.; BARNETT, J. A caligrafia lenta dos alunos de graduação sobrecarrega o desempenho geral em redações de exames. **Psicologia Educacional**, v. 25, n. 1, p. 99-107, 2006.

DEHAENE, E. **O cérebro leitor.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2014.



RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR
ISSN 2675-6218

DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA
 Rosana Cordeiro da Silva

HOUT, A. V.; ESTIENE, F. **Dislexias**: descrição, avaliação, explicação, tratamento. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LADEIRA, M. da S.; CABANAS, A. Educador: a dislexia e o que fazer em Sala de Aula?. *In*: **XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação - Universidade do Vale do Paraíba**, s. d. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/RE_0665_0419_01.pdf. Acesso em: 7 jan. 2022.

LOPES, P. **Dislexia**. [S. l.]: Brasil Escola, s. d. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/saude/aspectos-dislexia.htm>. Acesso em: 13 jan. 2022.

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

MASSI, G.; SANTANA, A. P. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. **Padéia**, v. 21, n. 5, p. 1-11, 2011.

OLIVEIRA, A. M.; CARDOSO, M. H.; CAPELLINI, S. A. Caracterização dos processos e leitura em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. **Rev Soc Bras Fonoaudiol.**, v. 17, n. 2, p. 201-7, 2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151680342012000200017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jan. 2022.

RESH, S. S. Dislexia quanto mais cedo tratar, melhor. **Revista Saúde UOL**, s. d. Disponível em: <http://revistavivasaude.uol.com.br/saude-nutricao/56/artigo67920-1.asp/>. Acesso em: 07 jan. 2022.

RUBINO, R. Dislexia: processo de aquisição ou sintoma na escrita?. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.131-45.

ZORZI, J. L. (Orgs). **Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura-Escrita**: letras desafiando a aprendizagem. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 13-24.