



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL**  
**(PROFLETRAS)**

**ELISANE NUNES DA SILVA**

**O DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA E A POSTURA DO PROFESSOR DO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa De Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional (Profletras) – como requisito para a obtenção do grau de mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Gean Nunes Damulakis.

Rio de Janeiro  
2015

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **O DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA E A POSTURA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Rio de Janeiro,..... de ..... de 2015.

---

Professor Dr. Gean Nunes Damulakis / UFRJ (orientador)

---

Professora Dra. Maria Cecília de Magalhães Mollica / UFRJ

---

Professora Dra. Cynthia Aparecida Pereira Patusco Gomes da Silva / IBICT/PNPD -  
UFRJ

---

Professora Dra. Adriana Leitão Martins / UFRJ (Suplente)

---

Professor Dr. Roberto de Freitas Junior / UFRJ (Suplente)

## AGRADECIMENTOS

Ao professor *Gean Nunes Damulakis*, pela paciência com as minhas limitações durante a orientação desta pesquisa.

À professora *Maria Cecília Mollica*, pela generosidade na provisão de material para estudo.

Aos *estudantes* da *Escola Municipal Professora Cecília Augusta dos Santos*, por colaborarem com sua disponibilidade para participar dos testes.

Ao professor *Sérgio Fernando Ribeiro*, da Sala de Recursos, pela disposição para ajudar.

Ao meu irmão *Oziel Nunes da Silva*, pela ajuda técnica.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* que, pelo investimento realizado, contribuiu para a concretização desta pesquisa.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, que abriram mão de suas próprias vidas para que eu pudesse ser o que sou.

Ao *Deus Amoroso*, que desde que começou a me entretecer no ventre de minha mãe, me lembra todos as manhãs com uma força renovada para prosseguir.

## RESUMO

Tendo em vista a presença de alunos diagnosticados com dislexia em nossa sala de aula, o objetivo principal deste trabalho consistiu em investigar o panorama atual dessa dificuldade de aprendizagem, considerando que não existe unanimidade em torno desse tema. Em linhas gerais, mostraremos os esforços que têm sido empreendidos por estudiosos de várias áreas do conhecimento em busca da etiologia, do diagnóstico acurado e de possíveis intervenções. Para reforçar essa investigação, houve a aplicação de testes de Consciência Fonológica em alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública. Constatamos que a massificação do diagnóstico de dislexia tem sido um entrave ao sucesso escolar de determinados alunos e um impeditivo de práticas pedagógicas específicas. Também o professor do Ensino Fundamental II precisa de formação relacionada a esse assunto. Tendo em conta que sua responsabilidade não é a de ensinar a ler, no sentido de decodificação, mas, mesmo assim, recebe em suas classes alunos que não dominam nem a leitura, nem a escrita, investigamos essa dificuldade de aprendizagem, com o intuito de informar esse professor a respeito da dislexia, abrindo caminhos para uma prática pedagógica mais eficaz para o aluno com dificuldades em leitura.

Palavras-chave: dislexia, dificuldades de aprendizagem em leitura, fracasso escolar, professor.

## ABSTRACT

Being aware of the fact that there are diagnosed students with dyslexia in our classroom, the main goal of this study is to investigate the current situation of this learning disability, considering that there is no unanimity on this subject. In a nutshell, we will be demonstrating the efforts that have been done by scholars from various fields of knowledge searching for the etiology, the accurate diagnosis and the possible interventions. To reinforce this study, phonological awareness tests were given to students from a public middle school. We found that the massification of the diagnosis of dyslexia has been a barrier to certain students' scholarship success and a barrier to specific teaching practices. Teachers from middle school groups need specific training about this issue as well. Although their responsibility is not to teach how to read in the sense of coding, they still welcome in their classes students who fail in mastering both reading and writing. Therefore, we investigate this disability to inform teachers about dyslexia, leading the path to a more effective pedagogic practice for the student with reading difficulties.

Keywords: dyslexia, learning disability in reading, scholarship failure, teacher.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A DESCOBERTA E A CONSEQUENTE DEFINIÇÃO DA DISLEXIA .....</b>	<b>12</b>
<b>2. EXISTÊNCIA DA DISLEXIA POSTA EM XEQUE.....</b>	<b>16</b>
<b>3. NEUROCIÊNCIA E DISLEXIA .....</b>	<b>22</b>
<b>4. DISLEXIA E ANALFABETISMO FUNCIONAL – UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA .....</b>	<b>36</b>
<b>5. A RELAÇÃO CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DIFICULDADES DE LEITURA.....</b>	<b>44</b>
<b>6. A DISLEXIA NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ.....</b>	<b>48</b>
6.1. A SALA DE RECURSOS .....	52
6.2. RELATO DE PROCEDIMENTO.....	58
6.3. POSTURA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>91</b>

## INTRODUÇÃO

Ao ingressar na escola, a primeira tarefa explícita que a criança tem é a de aprender a ler e a escrever. Obviamente ela aprenderá muitas outras coisas, mas a alfabetização é a grande expectativa de pais e professores (NUNES, BUARQUE & BRYANT, 1992). Quando o processo de alfabetização é iniciado, a criança já sabe falar; entretanto, o domínio da leitura e da escrita exigirá dela atenção a aspectos da linguagem que até então ela não dava importância.

No processo de alfabetização, a criança precisará perceber as diferenças entre língua falada e língua escrita, a não correspondência entre fonemas e letras, a natureza convencional da língua e ainda, a necessidade de adequação dos registros. Sendo assim, toda criança encontra alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, algumas crianças têm mais dificuldades do que outras. São as crianças disléxicas, cujas dificuldades nessas aprendizagens são muito maiores do que se esperaria a partir do seu nível intelectual. A palavra dislexia vem do grego *dys*, que significa pobre, e *lexia*, que quer dizer linguagem (FRANK, 2003).

“Atualmente o conceito mais aceito de dislexia é um transtorno específico da aquisição e do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, caracterizado por um rendimento em leitura inferior ao esperado para a idade e que não se caracteriza como o resultado direto do comprometimento da inteligência geral, lesões neurológicas, problemas visuais ou auditivos, distúrbios emocionais ou escolarização inadequada” (ALVES, 2013:30).

O aprendiz acometido por esse problema de aprendizagem não consegue ler, no sentido de decodificação e, conseqüentemente, falha na compreensão.

Apesar de a dislexia afetar primariamente a aquisição da habilidade da leitura, ela também acarreta outras dificuldades, como:

1. expressar ideias coerentemente;
2. expandir seu vocabulário (via oralidade ou leitura);
3. entender questões e seguir instruções (ouvidas ou lidas);
4. lembrar de seqüências numéricas;
5. entender e reter detalhes de uma história;

6. aprender rimas e seguir músicas;
7. distinguir direita de esquerda e letras de números;
8. aprender o alfabeto;
9. identificar os sons que correspondem às letras;
10. memorizar convenções de tempo;
11. dizer as horas;
12. desatenção e distração;
13. desorganização e incoordenação motora;
14. leitura lenta e compreensão reduzida do material lido (ALVES, 2013).

Segundo pesquisas (NUNES, BUARQUE & BRYANT, 1992), a dislexia é um dos distúrbios de aprendizagem que mais acomete crianças em idade escolar. Por isso, tem chamado a atenção de profissionais que mais diretamente trabalham com a educação dessas crianças. Esse diagnóstico é comum em crianças que estão na fase de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, na alfabetização. Porém, há no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) aprendizes com dificuldades nas duas habilidades mencionadas. Sendo assim, é pouco provável que o professor de língua materna não perceba alunos com dificuldades em leitura e não atente para o fato de quão prejudicial é para tais estudantes não dominar a leitura e a escrita, em uma sociedade como a nossa, cujas relações estão impregnadas por estas duas atividades.

O interesse em pesquisar este assunto surgiu devido a um episódio ocorrido em minha sala de aula no final do ano de 2013. Recebi um aluno em minha classe com a recomendação de que tinha dislexia e que bastava aprová-lo. Com o tempo, percebi que havia nessa mesma classe mais dois alunos disléxicos. Agora eram três alunos com dislexia em minha sala de aula. Diante do acontecido, surgiu uma inquietação no sentido de descobrir o que era dislexia e se existia alguma forma de colaborar com o sucesso escolar desses aprendizes, o que culminou com este trabalho.

Durante nossa investigação, verificamos que a dislexia está imersa numa guerra teórico-clínica. A literatura sobre o tema é vasta e muitos pesquisadores chegaram a

questionar a existência desse transtorno de aprendizagem da leitura. Entretanto, em nosso dia a dia como professores de língua materna, nos deparamos com aprendizes que, no 6º ano do Ensino Fundamental II, apresentam dificuldades em decodificar o texto.

Esta dissertação se estrutura em seis capítulos. O primeiro capítulo traça um breve percurso histórico a fim de esclarecer como as dificuldades em leitura ganharam *status* de patologia, ou seja, como a dislexia se constituiu como doença. Um longo caminho foi percorrido até o que se entende hoje como dislexia e, atualmente, ela é uma condição reconhecida no meio educacional nacional e internacional, com sintomas bem definidos e que afeta de 4 a 8% da população mundial, segundo pesquisas. No Brasil, ainda não há um estudo padronizado para uma estimativa real da prevalência da dislexia em nosso meio, contudo, um recente estudo em Portugal apresenta a prevalência de 5 a 4% em crianças falantes do português europeu (NAVAS, 2011).

O segundo capítulo mostrará que, uma vez considerada doença, profissionais ligados à área da educação se ressentiram de que atitudes relacionadas à dimensão pedagógica fossem restringidas à atuação médica. Dessa forma, surgiu um debate em torno da dislexia, o qual questiona o caráter patológico dado a uma particularidade de determinados aprendizes. Analisaremos os pormenores deste debate, utilizando-nos, principalmente, dos estudos de MASSI (2007).

No 6º ano do Ensino Fundamental, os aprendizes já devem ser capazes de dominar a leitura e a escrita. Mas não é o que a realidade tem revelado. Há aprendizes que chegam a esse nível de escolarização e não sabem ler (decodificar), e a explicação para isso é que eles têm problemas de aprendizagem. O quadro torna-se ainda mais dramático devido à falta de esclarecimento do professor da escola fundamental para compreender as questões relativas tanto às patologias da linguagem, quanto àquelas próprias do processo de aquisição da leitura e da escrita, o que dificulta o seu trabalho. Assim, o terceiro capítulo apresenta a Neurociência como uma ciência que tem colocado suas descobertas à disposição daqueles que lidam com a aprendizagem. Ao desvendar os meandros do cérebro em sua tarefa de aprender, essa ciência elucida questões a respeito da dislexia e sugere formas mais eficazes de intervenção docente. Na prática, a aproximação entre a Neurociência e a pedagogia pode se reverter em melhoria de qualidade de ensino para milhares de estudantes, incluindo aí os disléxicos. E esse benefício não é apenas bem-vindo, mas principalmente necessário. Afinal, a realidade é preocupante, haja vista os

números do analfabetismo e do analfabetismo funcional no país. Em suma, a Neurociência auxilia na descoberta da melhor forma de ensinar. O enfoque deste capítulo estará nas descobertas relatadas no livro *Os neurônios da leitura*, do neurocientista Stanislas Dehaene, o qual, através do modelo da reciclagem neuronal cultural propõe que a leitura-escrita e a aritmética são habilidades culturais de aquisição recente na nossa espécie, as quais recrutam áreas corticais originalmente empregadas com outras finalidades. Essa é uma constatação importante para o aprendiz disléxico e será comentada no capítulo.

O quarto capítulo tratará da relação entre a dislexia e o analfabetismo funcional, procurando apontar em que sentido estes dois problemas se aproximam. Salientaremos que a promoção de práticas de letramento no contexto escolar tem sido apontada como um fator de redução de níveis de analfabetismo funcional. Autoras como BORTONIRICARDO (2004) e ANTUNES (2009) estão convictas do papel essencial do professor nesse processo, uma vez que ele precisa considerar os pressupostos da sociolinguística educacional como ancoragem para práticas educacionais que se propõem ao desafio de alfabetizar letrando, como por exemplo o pressuposto de que é preciso conhecer os antecedentes sociodemográficos de seus alunos, entre outros que estarão diluídos no capítulo.

Como a leitura é um processo complexo e multifacetado, muitas áreas do conhecimento têm se debruçado sobre ela, já que sua aquisição nem sempre é um sucesso. As dificuldades realmente existem e se manifestam nas salas de aulas, nos consultórios. A Linguística, a Psicologia Cognitiva, a Psicolinguística e a Fonoaudiologia, por exemplo, são ciências que estudam as implicações envolvidas no processo de aquisição da leitura e da escrita e, a partir dos resultados de suas pesquisas, propõem vias de auxílio aos aprendizes que mostram ter algum bloqueio no manejo dessas habilidades. Uma consciência fonológica aguçada tem sido apontada como facilitadora da aquisição de leitura e escrita. Consciência fonológica é a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons (fonemas). Por isso, no quinto capítulo discutiremos a relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura.

No capítulo sexto daremos algumas informações a respeito da dislexia no Brasil e no município de Itaboraí, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Mostraremos em que consiste a Educação Inclusiva, focalizando sua legislação, com o

intuito de entender de que forma essa modalidade de instrução insere-se neste trabalho. Apresentaremos o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico da Educação Municipal, de Itaboraí (NAPEM), bem como a função das Salas de Recursos. Neste capítulo também faremos a análise da testagem com exercícios de Consciência Fonológica que foi realizada com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, além de atividades com alunos diagnosticados com dislexia. Apresentaremos também sugestões de atividades pedagógicas que podem ser úteis ao desenvolvimento desses aprendizes.

## 1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A DESCOBERTA E A CONSEQUENTE DEFINIÇÃO DA DISLEXIA

O que se chama hoje dislexia surgiu na área médica. O termo foi sugerido primeiramente pelo médico Rudolf Berlin da cidade de Stuttgart, na Alemanha, em 1887<sup>1</sup>, para nomear a perda da capacidade de dar sentido a símbolos verbais escritos ou impressos, em alguns pacientes com afasia - perda de linguagem - após a ocorrência de acidente vascular cerebral. Porém, é o médico Kussmaul (1887) que é considerado pela literatura médica como o primeiro a investigar os problemas relacionados à leitura e foi também quem estabeleceu a expressão “cegueira verbal” para designar essas dificuldades, por acreditar que elas residiam em um comprometimento na visão, o qual correlacionava-se ao intelecto ou à linguagem. Para esse médico, era impossível haver dificuldade em leitura se não houvesse problemas em nível de visão. Seu pensamento não encontrou adeptos e um episódio ocorrido na Inglaterra iria ampliar os estudos sobre dificuldades na leitura (FREIRE, 1997).

Hout e Estienne (2001) contam que, em 1896, Percy, um garoto inglês de 14 anos que tinha dificuldades para aprender a ler e a escrever, procurou um médico, ao qual relatou seu problema. Esse garoto era inteligente, saudável e não possuía quaisquer bloqueios em outras áreas do conhecimento. Mas não conseguia ler nem escrever. Baseado em estudos feitos com adultos que apresentavam transtornos na escrita após sofrerem lesão cortical localizada, e observando que o menino tinha uma incapacidade para a leitura impressionante, o médico inglês Pingle Morgan diagnosticou-o como portador de “cegueira verbal congênita”. O termo “congênita” acrescentado à já denominada “cegueira verbal” deve-se à influência dos estudos do oftalmologista escocês Hinshelwood, que após uma pesquisa realizada com crianças, identificou uma dificuldade para a leitura que seria inata. Hinshelwood também vinha estudando casos de adultos com dificuldades específicas de leitura e escrita por haverem sofrido lesão cerebral. Então, em 1917, ciente do caso relatado por Morgan, propõe que dificuldades relativas à aprendizagem da escrita em crianças poderiam ser explicadas em função de um dano congênito do giro angular (centro da memória visual das palavras), localizado na zona

---

<sup>1</sup> O trabalho de Rudolf Berlin em que, pioneiramente sugere o termo, se intitula “Eine besondere Art der Wortblindheit (Dyslexie) ”, que pode ser traduzido por ‘Um tipo particular de cegueira vocabular (Dislexia)’.

pósterio-inferior do lóbulo temporal. Desta forma, os médicos Pingle Morgan e Hinshelwood difundiram o termo dislexia, que seria um déficit grave, inesperado e isolado da aprendizagem da leitura, que acontecia com crianças inteligentes, com origem constitucional neurológica.

Samuel Torrey Orton, um neuropsiquiatra e neuropatologista estadunidense, realizou, entre 1920 e 1940, uma pesquisa sobre a dislexia com cerca de três mil disléxicos de todas as idades e constatou que a percepção visuoespacial das crianças parecia excelente. Para ele, as dificuldades apresentadas estariam relacionadas a um problema no reconhecimento da orientação das letras e de sua sequência nas palavras. Afirmou que a inabilidade era decorrente de uma falha no desenvolvimento da dominância hemisférica cerebral e, acentuando o que lhe parecia uma característica fundamental nos disléxicos, a produção de letras invertidas na leitura, ele criou o termo ‘estrefossimbolia’, que significa ‘simbolização distorcida’. Dessa forma, Orton procurou substituir a denominação anteriormente dada, “cegueira verbal congênita”, já que, para ele, não se tratava de uma disfunção focalizada no cérebro, mas de uma anomalia de predomínio hemisférico: o hemisfério esquerdo perderia a supremacia que habitualmente exerce sobre o direito.

Após um período que se pode classificar de identificação e descrição, os termos “cegueira verbal”, “cegueira verbal congênita”, “estrefossimbolia” e “dislexia” passaram a nomear as dificuldades em aprender a ler e a escrever, apesar da integridade das capacidades intelectuais. E entre esses termos, “dislexia” acabou por prevalecer.

Desde a época do caso ocorrido com o médico Morgan, a dislexia teve as suas causas cada vez mais pesquisadas, já que a quantidade de relatos de pessoas portadoras de desordens linguísticas só aumentava. Vários países criaram centros e associações de estudos e diagnósticos: *The International Dyslexia Association*<sup>2</sup>, nos Estados Unidos; *The British Dyslexia Association*, na Inglaterra; *Asociación para la Dislexia*, na Espanha; *Centro Interdisciplinario del Lenguaje y Aprendizaje*, na Argentina; Associação Brasileira de Dislexia<sup>3</sup>, no Brasil.

---

<sup>2</sup> A International Dyslexia Association é a mais antiga organização norte-americana que se dedica ao tema. Fundada no ano de 1949, em memória ao neurologista Samuel Orton, tem se dedicado a auxiliar sujeitos diagnosticados como disléxicos, suas famílias e a escola frequentada por esses sujeitos.

<sup>3</sup> A Associação Brasileira de Dislexia é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, cuja sede fica em São Paulo/SP. Reconhecida em todo o Brasil, essa associação foi fundada em 1983 e, de acordo, com o site [www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br) – consultado em 05 de maio de 2015 –, filiou-se, em outubro de 2001, à International Dyslexia Association.

Ainda nos anos 1900, surgiu uma corrente, formada por educadores e pedagogos, que acolheu com ceticismo as concepções médicas da dislexia. Porém, a despeito disso, a dislexia obteve sua entrada na Classificação Internacional de Doenças (doravante CID).

A CID identifica a dislexia, sob o código F81.0, como um “transtorno específico de leitura”, no qual as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. A CID é aceita e adotada, mundialmente, como um sistema oficial usado para codificar e classificar entidades nosográficas. Eis sua definição para a dislexia:

[...] um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades da leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. A habilidade de compreensão da leitura, o reconhecimento de palavras na leitura, a habilidade de leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar todos afetados. Dificuldades para soletrar estão frequentemente associadas a transtorno específico de leitura e muitas vezes permanecem na adolescência, mesmo depois de que algum progresso na leitura tenha sido feito [...]. Crianças com transtorno específico da leitura seguidamente têm uma história de transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem, e uma avaliação abrangendo funcionamento corrente da linguagem muitas vezes revela dificuldades contemporâneas sutis. Em adição à falha acadêmica, comparecimento escolar deficiente e problemas com ajustamento social são complicações assíduas, particularmente nos últimos anos do primário e do secundário. A condição é encontrada em todas as linguagens conhecidas, mas há incerteza se a sua frequência é afetada ou não pela natureza da linguagem e do manuscrito. (Organização Mundial da Saúde, 1993, p. 240, *apud* MASSI, 2007)

No Brasil, a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) adotou a definição veiculada pela *The International Dyslexia Association*, a qual traz a seguinte definição para essa patologia:

Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Essas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida a instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldades com diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídos problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar. (Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <[www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br)> Acesso em 05 de maio de 2015).

Como se pode notar, a dislexia tem seu *status* de distúrbio endossado por entidades médicas, e isso tem influenciado o processo de escolarização de alguns estudantes. Convém ressaltar que a descrição que a medicina tem feito sobre essa anomalia de aprendizagem vem sendo questionada, uma vez que tal “doença” estaria intimamente relacionada a fatos escolares, passando pela apropriação da modalidade escrita da linguagem. Portanto, um caso a ser discutido em termos pedagógicos e não médicos. É isso que veremos no capítulo seguinte.

## 2 EXISTÊNCIA DA DISLEXIA POSTA EM XEQUE

Apesar do grande número de estudos realizados por diversas áreas do conhecimento que procuram descrever, avaliar, explicar e propor tratamentos para a dislexia, existe um questionamento em torno da existência desse distúrbio de leitura.

Massi (2007), em seu livro *A dislexia em questão*, põe em xeque a ideia de dislexia como um distúrbio do sujeito aprendiz, ou seja, um problema que o acomete individualmente a partir de determinações naturais ou emocionais. Para a autora, a “dislexia” está delimitada por uma área intensamente marcada pelo viés clínico-terapêutico, o que deu origem a definições e práticas que consideram as produções singulares de crianças, em fase de apropriação da escrita, sintomas de uma enfermidade. Em suas palavras,

“A área médica, desprovida de conhecimentos específicos sobre a escrita bem como do sujeito-aprendiz, acaba por tomar inadvertidamente fatos que se apresentam no processo de aquisição como “sintomas” de uma categoria nosográfica geral, a qual chama de dislexia” (MASSI, 2007:52).

A própria causa da dislexia constitui um entrave ao status desse quadro como distúrbio clínico. Uma análise atenta sobre a literatura existente revelará que há uma multiplicidade de fontes etiológicas e equívocos sintomatológicos e terminológicos os quais indicam uma inexatidão na caracterização e no diagnóstico da síndrome disléxica. Desse modo, características próprias do processo de aquisição da escrita – como o uso indevido de letras, a segmentação imprópria de vocábulos, a escrita pautada na transcrição fonética e as trocas ortográficas – são tomadas como índices de uma doença, sem nenhuma investigação linguística que as explique. O equívoco é tal que há uma vasta nomenclatura para a dita dislexia: “dificuldade de aprendizagem”, “dificuldade de leitura e escrita”, “problema de aprendizagem”, “dislexia de evolução”, “dislexia de desenvolvimento”, “dislexia específica de evolução” ou simplesmente “dislexia”. No que diz respeito à “dislexia de evolução”, convém esclarecer que o termo “evolução” é aí empregado porque, com o tempo, os sintomas tendem a desaparecer espontaneamente (CUBA DOS SANTOS, 1987). Um outro termo usado para definir essa patologia é a expressão “dislexia adquirida” que vem de uma relação com o quadro clínico de sujeitos adultos cérebro-lesados. Daí a crítica contundente dessa estudiosa que, devido à confusão

terminológica, vislumbra dois cenários bem diferenciados: de um lado, há a alteração da linguagem associada ao quadro de afasia e, portanto, adquirida depois de o indivíduo já ter se apropriado da leitura e da escrita e, de outro, a percepção de dificuldades no momento em que o indivíduo está aprendendo a ler e a escrever.

Estabelecidos esses dois quadros, Massi (2007) passa a esclarecer diversos pontos nos quais baseia seu questionamento, discorrendo sobre as três abordagens presentes na literatura. Tais abordagens pretendem explicitar o que entendem por dislexia: a abordagem organicista, a instrumental (cognitivista) e a psicoafetiva.

De domínio da área médica, a abordagem organicista procura explicar o que é a dislexia com base em estudos neurológicos, genéticos, metabólicos e oftalmológicos. Aqui, a dislexia tem como causa uma má-formação do cérebro.

A hipótese (de cunho organicista) mais conhecida para explicar as dificuldades dos aprendizes disléxicos é a de Samuel Torrey Orton, um neurologista norte-americano que supôs haver um problema de natureza visual nesses aprendizes. Conforme visto anteriormente, no seu entendimento, os distúrbios de aprendizagem da leitura e da escrita estariam ligados a um defeito no reconhecimento da orientação das letras e de sua sequência nas palavras, embora não houvesse, nas tarefas não linguísticas, nenhuma dificuldade. Desse modo, Orton criou o termo “estrefossimbolia”, que significa simbolização distorcida, chamando a atenção para um dado importante: a produção de letras invertidas.

Orton argumentava, ainda, que havia uma base neurológica para essa dificuldade específica. O cérebro é simétrico e formado por dois hemisférios – o direito e o esquerdo. Ele propunha, então, que esses dois hemisférios precisavam tornar-se diferenciados, antes que a criança pudesse discriminar, facilmente, formas que são imagens em espelho uma da outra (“b” e “d”, por exemplo). Segundo Orton, essa diferenciação constitui parte do desenvolvimento neurológico normal, mas, nas crianças disléxicas, esse desenvolvimento viria muito mais tarde ou poderia mesmo não ocorrer. Entretanto, segundo Nunes, Buarque & Bryant (1992), essa hipótese inicial de Orton não foi confirmada, pois, através de outros estudos, ficou claro que crianças disléxicas não demonstraram dificuldade mais acentuada que outras crianças que estavam no mesmo nível de leitura. Esses mesmos autores apresentam uma segunda visão dos estudos de Orton relacionada agora à ausência de dominância cerebral. Em sua época havia o consenso de que os hemisférios esquerdo

e direito desempenhavam papéis especializados: o hemisfério esquerdo estaria ligado à atividade verbal, enquanto o hemisfério direito estaria vinculado à informação espacial, não verbal. Diante disso, esse médico postulou que essa diferenciação de funções entre os dois hemisférios é que permitia às pessoas distinguirem entre direita e esquerda e que essa capacidade se desenvolvia na infância e que tal desenvolvimento estava atrasado nas crianças disléxicas. Esse atraso resultaria em confusões visuais e a consequente dificuldade em leitura. E mais uma vez essa hipótese não foi confirmada (NUNES, BUARQUE & BRYANT, 1992).

Muitas outras hipóteses de cunho organicista foram levantadas e nenhuma se sustentou ao serem submetidas a testes.

A segunda abordagem, a cognitivista, foi desenvolvida por um grupo de médicos e psicólogos europeus, os quais procuraram explicar que a dislexia era causada por uma disfunção mental ou por imaturidade ligada ao sistema nervoso.

Essa abordagem substituiu os termos “lesão” e “má-formação”, próprios da abordagem organicista, pelos termos “disfunção” e “imaturidade”, respectivamente. Ao usar o termo “disfunção”, o comprometimento anatômico do cérebro estaria descartado. E assim, considerou-se que distúrbios cognitivos seriam decorrentes do mau funcionamento do cérebro ou até mesmo de um retardo mental. E esses distúrbios cognitivos seriam a causa da dislexia e também prejudicariam processos ligados à construção do objeto escrito, entre eles: a percepção visual, a percepção auditiva, a memória e a estruturação espaço-temporal. Portanto, além da dificuldade para aprender a ler e a escrever, os aprendizes disléxicos teriam problemas relacionados ao esquema corporal e à sua imagem. Entretanto, a autora menciona estudos que apontaram para a fragilidade dessa hipótese, pois tais estudos provaram que problemas que dizem respeito ao esquema corporal também afetam aprendizes que seguem o fluxo normal de aprendizagem.

A abordagem psicoafetiva, terceiro e último enfoque apontado por Massi (2007), e que está presente na literatura atual tentando explicar a causa da dislexia, é sustentada por psicólogos clínicos. Essa abordagem associa a dislexia a transtornos emocionais, destacando a depressão, a ansiedade e a desorganização do comportamento. Como consequência para a área da educação, a autora defende que, ao rotular o sujeito aprendiz como alguém emocionalmente problemático, a escola fica isenta de uma prática

pedagógica eficaz e o papel que o contexto escolar exerce na formação da subjetividade dos alunos e do seu trajeto em busca da apropriação da língua escrita não é visto como relevante. Além disso, há autores que sustentam que transtornos de ordem emocional seriam consequência das dificuldades em leitura e escrita e não a causa delas.

O psicólogo educacional Robert Frank, autor do livro *A vida secreta da criança com dislexia*, sendo ele próprio dislético, relata que uma pessoa com as dificuldades que a dislexia proporciona sente-se diferente por conta do preconceito e cria barreiras ao redor de si mesmo, o que agrava ainda mais os problemas emocionais (FRANK, 2003).

Diante de cenário tão controvertido sobre a etiologia da dislexia, é fundamental compreender o percurso empreendido pelo aprendiz em busca do domínio da leitura e da escrita antes de concebê-lo como portador de uma doença relacionada à linguagem. Para isso, a autora em questão lança mão de um arcabouço teórico construído por estudiosos como Bakhtin, Vygotsky e Carlos Franchi. Partindo do pensamento desses autores sobre a linguagem, ela considera, em sua discussão, a historicidade da linguagem, o sujeito e suas ações linguísticas em situações efetivas de uso da escrita e o contexto social das interações verbais. Para Franchi (1992), por exemplo, a linguagem é uma atividade constitutiva. Ela não é inerte, mas uma ação na qual estão envolvidas as funções coletiva, social e histórica que formam os recursos próprios de uma língua natural. Esses recursos regulam a utilização de determinadas expressões em situações de uso efetivo. Tal concepção de linguagem a caracteriza como um processo conjunto de construção de objetos linguísticos envolvendo o jogo dialógico, a utilização do interlocutor como norteador das escolhas linguísticas e a estruturação da escrita, bem como a construção conjunta da significação. Tal concepção de linguagem confirma a ideia de que as manifestações tomadas como indícios disléxicos são, na verdade, “reflexões próprias da apropriação da modalidade escrita da linguagem” (MASSI, 2007).

A estudiosa condena, ainda, o pensamento naturalista que permeia o processo de escolarização, o qual coloca sobre o aprendiz a culpa pelo seu “fracasso” e pela sua “incapacidade” para aprender e denuncia a “coisificação” à qual o ser humano é submetido quando aspectos ligados à construção de sua subjetividade são desconsiderados. Ela afirma que fatos linguísticos devem ser interpretados como parte integrante do processo de aquisição, e além dos autores citados acima, ela menciona os estudos feitos por Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2003 *apud* MASSI, 2007) e

Cagliari (1998 *apud* MASSI, 2007) para confirmar seu entendimento. Devido a suas pesquisas, esses autores esclarecem que os “erros” não devem ser encarados como sintomas patológicos, mas fazem parte das reflexões do aprendiz diante da apropriação da escrita. Nesse sentido, trocas de letras, substituições, acréscimos, refações, segmentações inadequadas e outros são constantes próprias do processo de aprendizagem e, baseada nisso, a autora cujas ideias estão sendo explanadas aqui procedeu a uma análise das produções textuais de quatro aprendizes diagnosticados como disléxicos. Sua análise foi pautada na concepção de linguagem que se realiza no espaço da interlocução, em que o papel do outro foi privilegiado. O cotidiano do sujeito e de sua família, bem como as práticas de leitura e escrita da mesma e a maneira como a escola conduzia o acesso a tais atividades foram levados em consideração.

Após uma análise minuciosa dessas produções textuais, a autora confirma sua tese. Os “desvios”, as “inadequações” ou os “erros” cometidos pela criança, distantes de uma visão patologizadora, são indícios e pistas da própria efetivação da aquisição da escrita e da leitura.

Desse estudo de casos, Massi (2007) destaca alguns exemplos reveladores: “mões” em vez de “mãos” e “onte” para “ontem”, em um mesmo aprendiz. A escrita de “mões” mostra o reconhecimento de uma nasalização, apesar de não haver domínio da forma de sua representação. Já a não marcação da nasalização em “onte” denota uma instabilidade quanto ao uso dessa marca. Essas produções são absolutamente previsíveis durante a apropriação da escrita, já que “a qualidade nasal de uma vogal em final de sílaba pelas letras ‘m’ ou ‘n’ é um dos aspectos de nossa escrita que o aprendiz demora mais a dominar” (ABAURRE, 1992, *apud* MASSI, 2007).

Um outro aprendiz escreve “vui” para “fui”, “veriado” para “feriado” e “voi” para “foi” usando indiscriminadamente letras que se relacionam, na escrita, a sons semelhantes na fala. As unidades sonoras /f/ e /v/ são ambas orais e têm o mesmo ponto e o mesmo modo de articulação, sendo diferenciadas por um único traço distintivo, que é marcado pela sonoridade (MASSI, 2007).

Os exemplos acima, postos lado a lado do que temos presenciado no contexto escolar, só vêm corroborar o fato de que, realmente, os aprendizes fazem hipóteses em relação ao objeto escrito e que nem sempre o comportamento inesperado diante desse objeto do conhecimento é indicativo de patologia. Em decorrência de estarmos

envolvidos com uma pesquisa sobre dificuldades de aprendizagem, muitos são os casos envolvendo esse assunto, os quais chegam ao nosso conhecimento. Em nossa escola, um alfabetizando que não conseguia, em uma classe composta por vinte alunos, responder satisfatoriamente ao ensinado pela professora, foi conduzido ao atendimento especializado, pois corria o risco de ser “reprovado”. Então, através de um trabalho individualizado, as produções textuais desse aprendiz foram orientadas no sentido de fazê-lo ter espaço para tentar, perguntar, refletir e lançar hipóteses que nem sempre coincidiam com a convenção. O resultado foi satisfatório e o aluno, foi aprovado. Tal exemplo concreto indica que há casos em que o fracasso escolar pode ser considerado como consequência de práticas pedagógicas inadequadas e indica também que a postura do professor é fundamental para o sucesso do aluno.

### 3 NEUROCIÊNCIA E DISLEXIA

Apesar do questionamento a respeito da existência da dislexia como patologia, a experiência revela que há aprendizes que, de fato, possuem alguma dificuldade no processamento da leitura e da escrita. Tal dificuldade vai ganhando corpo no desenrolar de sua escolarização ocasionando prejuízos pessoais e profissionais.

Concordamos com estudiosos do fracasso escolar que argumentam que o insucesso na aprendizagem não pode ser depositado somente sobre o aluno e que há vários fatores que influenciam o êxito ou a impossibilidade de êxito do aprendiz: aspecto sociocultural, conflitos familiares, sistemas pedagógicos. Esses fatores, embora relevantes, não serão focalizados neste trabalho, a fim de não fugir ao seu foco. Sendo assim, seguiremos a trilha de Blasi (2006). Sobre as dificuldades que surgem durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, essa estudiosa desenhou dois quadros distintos. Mostrou que há aprendizes da leitura e da escrita que percorrem um caminho não convencional em sua tentativa de tornarem-se detentores dessas habilidades. Portanto, sua escrita não convencional é pertinente ao processo normal de aprendizagem e as “incorrecções” vão desaparecer mediante o avanço a níveis maiores de aprendizagem. Mas existem também aquelas alterações que são compatíveis com o distúrbio. Portanto, para essa pesquisadora, a dislexia existe de fato, como uma dificuldade de aprendizagem. Essa é também a posição assumida pelos estudiosos do cérebro humano, os quais, através de estudos realizados com o auxílio de imagens de ressonância magnética, reconhecem a existência de uma síndrome cerebral que culmina em dificuldades para aprender a ler e a escrever, conseqüentemente. O aprendiz que manifesta essa dificuldade necessitará de um trabalho de intervenção.

As dificuldades de aprendizagem dão seus primeiros sinais no contexto escolar, porém, como já dissemos, perduram ao longo da vida acadêmica e profissional do indivíduo. Tais aprendizes têm dificuldades nas funções cognitivas, como a atenção e a memória, em alguns aspectos do processamento da linguagem, e é na escola que estas dificuldades se tornam um problema maior. Em vista disso, é importante que haja um programa estruturado, com base em estudos científicos, para acompanhar esses alunos.

Sabemos que a escola não pode fazer tudo, mas pode fazer mais. O homem aprende a ler com seu cérebro e um pouco de conhecimento acerca do que diz a Neurociência sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita deve ser considerado em contextos educacionais.

“Neurociência é a ciência que estuda a estrutura, o desenvolvimento, a evolução e o funcionamento do sistema nervoso com enfoque plural: biológico, psicológico, matemático, físico, filosófico e computacional. Nessa equação complexa, processos químicos e interações ambientais se aproximam e se complementam, propiciando aquisição de informações, resolução de problemas e mudanças de comportamento”<sup>4</sup>.

Em vista disso, traçaremos, em linhas gerais, as bases neurais da leitura descritas pelo neurocientista francês Stanislas Dehaene, em seu livro *Os neurônios da leitura*. Nessa obra, o autor está convicto da importância de se conhecer os processos cerebrais da leitura para desenvolver métodos de ensino mais eficazes e tratamentos para patologias que dificultam essa atividade.

Essa obra é um potencial para a prática pedagógica, uma vez que auxiliará a escola no seu fazer pedagógico, instrumentalizando-a com conhecimentos científicos a fim de que possa explorar uma parte maior das aptidões e da capacidade de aprender do ser humano. De acordo com Dehaene (2012), um dos traços mais impressionantes do cérebro do homem é que, desde as primeiras etapas de seu desenvolvimento e já no útero materno, sua organização funcional apresenta uma plasticidade excepcional que lhe permitirá adquirir a escrita.

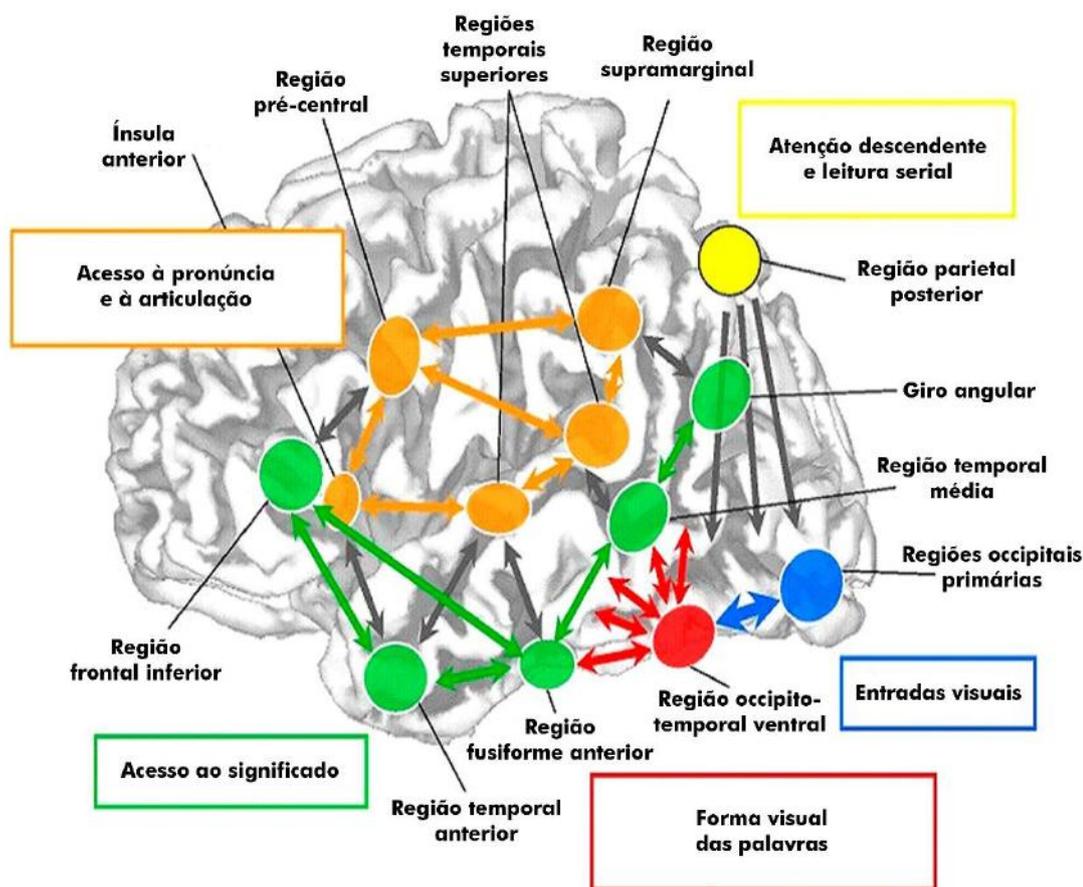
Nessa obra, no capítulo seis, intitulado ‘O cérebro disléxico’, o autor mostra que, graças à imagem por ressonância magnética, hoje, apenas alguns minutos são necessários para visualizar as regiões cerebrais ativadas quando da decifração das palavras. Dehaene e pesquisadores localizaram uma área a qual chamaram de Área da Forma Visual da Palavra Escrita, que se localiza na região occípito-temporal ventral do hemisfério esquerdo e está presente em todos os indivíduos de todas as raças, com repercussões em todas as culturas. Então, o circuito neuronal da leitura começaria a partir do momento em que a região occípito-temporal esquerda reconhece a forma visual das palavras e distribui

---

<sup>4</sup> (Revista *Scientific American*, por Glaucia Leal. In: [http://www.methodus.com.br/artigo/330/aprender a ensinar. html](http://www.methodus.com.br/artigo/330/aprender-a-ensinar.html) – Consultado em 05 de maio de 2015).

essas informações visuais a numerosas regiões, distribuídas por todo o hemisfério esquerdo. Em seguida, essa forma visual é enviada a dois circuitos principais, um que os converte em imagens acústicas, outro que recupera o significado. Essas duas vias trabalham em paralelo, e uma interage alternativamente com a outra em função da regularidade da palavra e da língua na qual ela é escrita. Este seria, de forma muito simplificada, o percurso do processamento da leitura no cérebro. Abaixo, o modelo das redes corticais da leitura proposto por Dehaene (2012:78):

### **Uma visão moderna das redes corticais da leitura**



No momento inicial da leitura, quando a palavra é captada pelos olhos, ela é totalmente decomposta pelo nosso sistema visual em grafemas, afixos, sílabas e raízes, sem se deixar perturbar pelas mudanças superficiais de forma, de tamanho ou de posição das letras. Depois, essa palavra precisa ser recomposta a fim de se estabelecer sua sonoridade e seu sentido. Isso significa dizer que nosso cérebro desmonta e depois monta a palavra novamente e é nesse momento do processo que entram as duas rotas de leitura, as quais são favorecidas por nossa biologia: a rota fonológica, responsável pelo

pareamento dos grafemas aos seus sons; e a rota lexical, que possibilita o acesso ao conteúdo semântico das palavras. Para o autor, a existência das duas rotas é hoje um consenso e sua utilização em paralelo é o que possibilita uma leitura fluente.

Esta capacidade de leitura mental se torna essencial quando lemos uma palavra pela primeira vez. Ao iniciar, não temos nenhuma possibilidade de acesso direto ao significado, uma vez que não temos nenhuma experiência sobre a ortografia desta palavra. Contudo, podemos lê-la, isto é, podemos decodificá-la em imagens acústicas inteligíveis e, por esta via indireta, compreendê-la.

Apesar de reconhecer que as duas rotas atuam em conjunto no processamento da leitura, Dehaene afirma ser a rota fonológica a única utilizável quando aprendemos a ler palavras novas, já que corresponde à maneira pela qual funcionam as redes neurais da leitura.

A escrita se ancora progressivamente no cérebro do leitor aprendiz e aprender a ler só é possível porque o cérebro da criança contém já, em grande medida, as estruturas neuronais apropriadas. Segundo Dehaene (2012:214),

“ela (a leitura) deve encontrar ali seu lugar ótimo, no seio de circuitos já funcionais, mas cuja função demanda uma reconversão mínima. Um processo de tateio cerebral, que reproduz em alguns anos os ensaios e erros que pontuaram a evolução cultural milenar da escrita, deve, pois, se produzir nos circuitos visuais e linguísticos da criança. A leitura deveria convergir, progressivamente, em direção à região occípito-temporal esquerda, onde deveríamos poder acompanhar, no decorrer de meses, a especialização progressiva para a escrita e a interconexão com outras regiões temporais, parietais e frontais”.

Partindo do modelo proposto pela psicóloga Uta Frith (1985 *apud* DEHAENE, 2012) o autor esclarece que a instalação da capacidade dos leitores para o reconhecimento das palavras escritas passa por três grandes estágios. Durante o primeiro estágio, o *estágio logográfico*, que surge ao redor dos 5 a 6 anos, o leitor principiante desenvolve estratégias para adivinhar as palavras orais correspondentes às configurações visuais que ele percebe, mas que ele não sabe ainda ler. Segundo Gombert (2003), nesse estágio o acesso ao conceito correspondente à palavra escrita se faz sem nenhum tratamento linguístico, havendo um reconhecimento “global” das primeiras palavras, o qual tem pouca relação com o sucesso posterior na aprendizagem da leitura. Dehaene corrobora dizendo que se trata de uma pseudoleitura por uma via visual-semântica.

No segundo estágio, o *estágio alfabético* ou *fonológico*, que aparece ao redor dos 6 ou 7 anos, o principal fenômeno é a utilização importante da mediação fonológica, devendo haver uma associação da cadeia de letras a sua pronúncia, isto é, uma conversão dos grafemas aos fonemas. A palavra deixa de ser tratada em sua globalidade e a criança aprende a prestar atenção aos pequenos constituintes das palavras. Ela deve aprender a relação entre estes dois tipos de conhecimento: o conhecimento do alfabeto e o domínio metafonológico da unidade fonêmica. Essa competência metafonológica é chamada de “consciência fonológica”. Estudos mostram que, quanto mais a criança está à vontade para manipular conscientemente o fonema, mais depressa ela aprende a ler. Além disso, os exercícios que treinam as crianças a jogar com os sons melhoram não somente a consciência fonêmica, mas igualmente os escores em leitura. Daí o fato de alguns estudiosos afirmarem que a descoberta dos fonemas precederia a dos grafemas. Segundo Uta Frith (1985 *apud* DEHAENE, 2012), a criança que domina esse segundo estágio, chega ao terceiro estágio, o *ortográfico*. Agora, através de uma análise linguística, o sistema de tratamento da informação possibilita o acesso diretamente à palavra. Enquanto na etapa fonológica a criança decifrava as palavras penosamente, letra após letra, nessa etapa, o sistema visual fornece um código cada vez mais compacto das palavras, quando o efeito do tamanho da palavra desaparece. É a instauração da leitura experiente.

Mas o que acontece em nível cerebral durante esses três estágios? Apesar de reconhecer que existem obstáculos a uma pesquisa por imagem do cérebro de uma criança, Dehaene afirma haver uma especialização crescente no sistema visual do aprendiz leitor. Na etapa *logográfica*, também conhecida como *pictórica*, quando a criança trata a palavra como imagem de um objeto, a atividade cortical no curso da leitura deveria recrutar os dois hemisférios cerebrais. Progressivamente deveria emergir uma focalização em direção à região occípito-temporal esquerda, onde se encontra a área da forma visual das palavras no leitor adulto eficiente. E se fosse possível melhorar o aumento das imagens para descer até a escala do neurônio ou da coluna cortical, ver-se-ia estabelecer o microcódigo neural da leitura. Alguns neurônios, antes implicados no reconhecimento dos objetos ou dos rostos, se dedicariam progressivamente às letras, outros aos prefixos, outros aos sufixos ou às palavras mais frequentemente encontradas. Em paralelo, poder-se-ia ver o código da língua falada se modificar na região temporal esquerda. Com a emergência da consciência fonêmica, a rede neural da língua falada deveria explodir para dar lugar a uma estrutura fina de fonemas. Enfim, se fosse possível

seguir os feixes de conexões no decorrer do tempo, esclarece o autor, veríamos aparecer um “pente” de projeções regulares que ligariam cada uma das unidades visuais à sua pronúncia.

Um grupo de pesquisadores da Universidade Yale, nos Estados Unidos, testou, no decorrer de vários anos, várias centenas de crianças. O resultado de suas pesquisas mostra uma evolução: à medida que melhora a leitura, a ativação da região occípito-temporal esquerda aumenta. Esse aumento depende mais do nível de leitura alcançado pela criança do que de sua idade. Por isso, “trata-se de um reflexo da aprendizagem e não de um simples efeito da maturação cerebral” (SHAYWITZ, 2003 *apud* DEHAENE, 2012).

Duas outras áreas do hemisfério esquerdo do cérebro também têm suas atividades aumentadas por ocasião da aprendizagem: o sulco temporal superior e o córtex pré-frontal inferior (a área de Broca). Essas áreas aumentam progressivamente à medida que a criança desenvolve sua consciência fonológica, isto é, a capacidade de manipular mentalmente os sons da fala.

Preocupado com o ensino, Dehaene procura colocar as descobertas da Neurociência a serviço de uma metodologia eficaz. E afirma que é possível adequar os métodos de ensino à estrutura preexistente de nossas redes cerebrais:

“... não se aprende a ler de cem maneiras diferentes. Cada criança é única... mas, quando se trata de aprender a ler, todas têm o mesmo cérebro que impõe os mesmos limites e a mesma sequência de aprendizagem. Assim, importa examinar qual ensino – e não prescrições – as neurociências cognitivas da leitura podem aportar ao mundo da educação”. (DEHAENE, 2012: 236).

Uma vez leitores proficientes, temos a ilusão do reconhecimento imediato e global das palavras. Porém, nosso cérebro não passa diretamente da imagem das palavras ao significado. Inconscientemente, toda uma série de operações cerebrais e mentais é encadeada antes de uma palavra ser decodificada. Ela é desmembrada e depois recomposta em letras, sílabas, fonemas... É preciso colocar essa hierarquia no cérebro, a fim de que a criança possa reconhecer as letras e os grafemas e os transformar facilmente em imagens acústicas de sua língua. Todos os outros aspectos essenciais do sistema escrito – a aprendizagem da ortografia, o enriquecimento do vocabulário, as nuances do sentido, o prazer do estilo – dependem disso.

O estudioso faz os esclarecimentos acima e refuta o método global de leitura (cuja base é a rota lexical), uma vez que esse método propõe ao aprendiz associar diretamente as palavras escritas ao seu significado, recusando-se a ensinar explicitamente as correspondências grafemas-fonemas. O método global se ancora na ideia de que não se deve “adestrar” as crianças através de um “pá, pé, pi, pó, pu”, por exemplo, mas sim, deixá-la raciocinar livremente sobre a palavra aumentando-lhes a inventividade.

Ainda para comprovar a ineficácia do método global, Dehaene (2012: 242) descreve uma experimentação feita por Bruce McCandliss, professor no Instituto Sackler de New York. A conclusão dessa pesquisa mostrou que o método global mobilizava um circuito cerebral totalmente inapropriado para a leitura. E para concluir sua refutação a esse método, ele esclarece:

Contrariamente às afirmações dos “globalistas”, ao final da escolaridade, os alunos que aprenderam a ler pelo método global têm não somente um desempenho pior na leitura de palavras novas, quanto são menos rápidos e menos eficazes na compreensão textual. Eis o que refuta a ideia de que os métodos grafo-fonológicos transformam o aluno numa máquina de soletrar, incapaz de prestar atenção ao significado. Na realidade, a decodificação e a compreensão caminham lado a lado: os alunos que sabem ler melhor as palavras e as pseudopalavras isoladas são também os que compreendem melhor o conteúdo de uma frase ou de um texto. Bem entendido, aprender a soletrar a pronúncia das palavras não deverá se constituir num fim em si mesmo (...). Mas a compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação. Quanto mais rápido essa etapa for automatizada, melhor o aluno poderá se concentrar no significado do texto (DEHAENE, 2012: 245).

Apesar de já haver uma crítica contundente ao Método Global de alfabetização, ele ainda é bastante utilizado nas escolas públicas do Brasil. Para maiores esclarecimentos acerca desse método e de como ele se estabilizou no país, convém mostrar o seu percurso histórico como bem o faz Mortatti (2006), ao tomar como referência a educação paulista a fim de descrever quatro momentos que marcam a disputa entre os métodos de alfabetização existentes.

O ensino de leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças recebeu o nome de alfabetização a partir do século XX.

Num primeiro momento, que se inicia por volta do final do Império e que se estende até 1890, era comum o início do ensino da leitura através das “Cartas de ABC”, seguida da leitura e cópia de documentos manuscritos. Era um método de viés sintético, que caminhava das “partes” para o “todo”. Alfabético, uma vez que tomava como referência o nome das letras; fônico, porque partia dos sons associados às letras e à silabação, que corresponde à pronúncia das sílabas. A partir da reunião das letras ou dos fonemas para formar sílabas, ou da própria apresentação das famílias silábicas, as crianças eram levadas a ler as palavras, de acordo com sua formação por letras, fonemas ou sílabas. Na sequência, eram apresentadas frases isoladas ou em conjuntos.

O segundo momento se estende de 1890, quando tem início a reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, até meados dos anos de 1920, caracterizando-se como o período da institucionalização do método analítico, considerado como novo e revolucionário. De inspiração pedagógica norte-americana, tal método tinha como base um modelo biopsicofisiológico, segundo o qual a criança aprenderia os estímulos do mundo de uma forma sincrética. Seguindo tal princípio, o método analítico propunha que a leitura tivesse início pelo “todo” (todo esse que poderia ser a palavra, a sentença ou um texto mais longo, conhecido como historieta), para que então pudesse ser realizada a análise dos elementos constituintes das unidades que estivessem sendo focalizadas como ponto de partida. Em 1915, o governo paulista oficializou a “historieta” como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura e as cartilhas passaram a seguir as determinações oficiais do método analítico.

Esse foi um período marcado por disputas acirradas entre os defensores do “novo e revolucionário” método analítico e aqueles que se mantinham firmes como partidários dos métodos sintéticos, em especial a silabação, tidos como tradicionais.

Mortatti (2006) chama a atenção para o fato de que, apesar de grande parte dos professores alfabetizadores reclamar dos resultados morosos do método analítico, sua obrigatoriedade, no Estado de São Paulo, só deixou de existir a partir dos efeitos da “Reforma Sampaio Dória”, em 1920, a qual propunha a “autonomia didática”.

O terceiro momento dessa história (início da década de 1920 até o início da década de 1980), sob muitas divergências entre os seguidores dos métodos sintético e analítico, surge um movimento conciliador que acaba gerando os métodos “mistos ou ecléticos” (sintético-analítico ou analítico-sintético), considerados mais efetivos, evidenciando-se

assim, uma tendência à relativização do método, já que outros elementos eram também importantes. É dessa época os testes ABC (1934), de Lourenço Filho. Esses testes visavam medir o nível de maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita, apresentando-se como uma solução para superar as dificuldades enfrentadas pelas crianças na alfabetização. Assim, a questão dos métodos assume uma posição secundária, sendo enfatizadas as habilidades auditivas, motoras e visuais, cujo desempenho poderia determinar se os pré-requisitos para a alfabetização estavam presentes ou não.

O quarto momento, o qual está presente até hoje, diz respeito ao advento do construtivismo e à desmetodização da alfabetização. Nos anos iniciais da década de 1980, novas propostas educacionais começam a surgir, uma vez que o fracasso das escolas na alfabetização continuava presente. Nessa época, chega ao Brasil uma teoria de base construtivista, com foco na alfabetização, desenvolvida por Emilia Ferreiro e outros colaboradores a partir de uma série de pesquisas sobre a psicogênese da leitura e da escrita. Concebido como uma transformação conceitual, o construtivismo chama a atenção para o processo de aprendizagem, salientando o papel do sujeito ativo, que constrói seu conhecimento. Grande esforço para convencer os professores é feito, tanto por autoridades educacionais quanto por pesquisadores acadêmicos, por meio de publicações, vídeos e relatos de experiência, a fim de institucionalizar o construtivismo na rede pública. Desta forma, teorias e práticas tradicionais começam a ser deixadas de lado e o uso das cartilhas em circulação passa a ser fortemente questionado e, novamente, há uma disputa, agora entre os adeptos do construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais. Atualmente constata-se a institucionalização do construtivismo na alfabetização, em todo o Brasil, como pode ser verificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>5</sup>

Apesar do que foi relatado no parágrafo anterior, é preciso mencionar que o construtivismo trouxe contribuições importantes ao tema alfabetização. Em artigo recente, Soares (2007) lembra que foi o construtivismo que reforçou e ampliou a ideia de que a aprendizagem do sistema de escrita deve envolver o uso efetivo desse sistema em práticas sociais reais. Em outras palavras, o construtivismo trouxe para o debate uma outra

---

<sup>5</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). MEC, 1997. Acessível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

faceta da alfabetização, o letramento. O conceito de letramento e suas implicações na educação serão apresentadas no próximo capítulo.

Os problemas no ensino inicial da leitura e da escrita ainda persistem. Novas propostas de alfabetização, que remetem a métodos considerados antigos ou tradicionais, principalmente o chamado “método fônico”, têm ganhado corpo e, mais uma vez, produzido novos debates.

Diante da ineficácia do método global comprovado pelos próprios professores alfabetizadores, como visto no desenrolar da história sintetizada acima, e diante ainda das constatações da neurociência que, apoiada em pesquisas e em imagens cerebrais confirma ser a leitura global uma ilusão, a questão que vem à tona é de que maneira, então, deve-se ensinar a ler.

Sendo a etapa crucial da leitura a decodificação dos grafemas em fonemas, ou seja, a passagem de uma unidade visual a uma unidade auditiva, pode-se afirmar que o ensino deve concentrar aí os seus esforços. De modo explícito, claro, deve-se ensinar as correspondências entre grafemas e fonemas, não deixando de esclarecer também que a finalidade da leitura é a compreensão e não a soletração de sílabas.

À guisa de exemplificação de como seria uma alfabetização cujas atividades estivessem organizadas de acordo com os domínios do funcionamento cerebral, apresentamos o quadro proposto por Castrillon (2013:380). Nesse quadro procurou-se organizar a relação das áreas cerebrais já identificadas como responsáveis pelo processamento das informações subjacentes à leitura e quais atividades pedagógicas seriam as mais adequadas:

<b>Regiões Corticais</b>	<b>Competências</b>	<b>Atividades</b>
Cortical temporal esquerda (posterior/superior)	Consciência Fonológica	Cantigas, livros rimados, programas específicos
Giro angular Giro supramarginal	Competências grafofônicas Decodificação	Análise de palavras, Fazer palavras, leitura guiada
Occipital temporal esquerda Giro fusiforme Giro angular	Fluência Reconhecimento visual	Palavras de alta frequência Leitura coral Ecoleitura <sup>6</sup>
Área de Wernicke	Vocabulário	Leitura individual, Atividade de mídia educativa, Ouvir leitores proficientes
Giro inferior frontal esquerdo Temporal-parietal esquerdo Córtex temporal inferior esquerdo	Compreensão de leitura	Resposta pessoal à leitura Discussão em grupo Ensino de estratégias explícitas <sup>7</sup>

Importa ressaltar que as atividades propostas em um modelo como o descrito no quadro acima devem ter eficácia cientificamente comprovada, o que implica uma constante atualização do professor da escola fundamental. No que diz respeito às descobertas da Neurociência, lembramos o depoimento de Costa, França e Garcia (2012:36):

“... não devemos aceitar, em hipótese alguma, que os currículos elaborados para o Mestrado Profissional PROFLING<sup>8</sup> excluam publicações em português como *Os neurônios da Leitura* (Dehaene, 2012) entre os livros na bibliografia básica do Mestrado Profissional. Os resultados de pesquisas em neurociência da linguagem podem trazer a chave para que os nossos alfabetizadores da rede pública possam praticar uma alfabetização efetiva que promova uma mudança real nas perspectivas de vida dos brasileiros”.

A Neurociência traz uma contribuição detalhada para o entendimento da dislexia, foco deste trabalho. Dehaene inicia sua análise sobre este problema dizendo que a dislexia “é uma dificuldade desproporcional de aprendizagem da leitura, que não pode se explicar nem por um retardo mental nem por um *déficit* sensorial, nem por um ambiente social ou familiar desfavorecido” (DEHAENE, 2012: 254). Mas o problema existe e dada a sua complexidade, divide a comunidade científica. O que se pode dizer, devido a inúmeras pesquisas e às imagens de ressonância magnética é que sua origem está no nível cerebral. Descartando as concepções dos “descobridores da dislexia”, no início do século XX –

<sup>6</sup> Ecoleitura: um leitor experiente (pai, professor) lê um trecho pequeno do livro. O aluno acompanha seguindo com os dedos; em seguida, lê em voz alta, seguindo também com os dedos.

<sup>7</sup> Modelagem de estratégias, como monitoramento, resumo, visualização, notações gráficas, estabelecimento de conexões pessoais.

<sup>8</sup> Atualmente o mestrado profissional ligado à Faculdade de Letras da UFRJ chama-se PROFLETRAS.

Morgan, Hinshelwood e Orton –, os quais trabalharam com a hipótese da “cegueira verbal congênita”, Dehaene descarta a possibilidade de o problema residir no sistema visual dos disléxicos. Para ele, a análise do problema deve incidir sobre a “decodificação fonológica”, uma vez que a grande maioria dos aprendizes disléxicos sofre de um déficit na conversão dos grafemas em fonemas de sua língua. Dessa forma, a atenção deve voltar-se para a dimensão fonológica do processo de aquisição da leitura e da escrita.

A área do cérebro responsável pelo processamento fonológico é o lobo temporal esquerdo e todos os estudos de imagem cerebral da dislexia encontram uma subativação nessa região. Isso explicaria as dificuldades no emparelhamento dos fonemas aos seus correspondentes gráficos. Essa região não é ativada suficientemente devido a uma alteração na migração neuronal. Uma base genética para a dislexia, portanto, é aqui defendida. Durante a fase de divisão e migração dos neurônios – importante para a boa formação do cérebro – alguns neurônios teriam fugido à sua rota normal, deixando de produzir a assimetria cerebral. Explica-se: em leitores proficientes o hemisfério esquerdo do cérebro é maior que o direito. Nos disléxicos, os hemisférios são do mesmo tamanho ou apresentam uma assimetria invertida: o hemisfério direito maior que o esquerdo. De acordo com o estudo das imagens, é essa migração alterada dos neurônios que causa a perda da assimetria e, portanto, a dislexia. Nas palavras de Dehaene: “ao redor do sexto mês de gestação, as perturbações da migração neuronal acarretam o aparecimento de ectopias e de microssulcos. Esse empoeirado de malformações corticais concentradas sobre as áreas da linguagem vem fragilizar as representações fonológicas que serão indispensáveis para a alfabetização” (DEHAENE, 2012: 270). Eis a dislexia.

Resumindo, o cérebro dos aprendizes disléxicos apresenta várias anomalias características: a anatomia do lobo temporal está desorganizada, sua conectividade está alterada, sua ativação no curso da leitura é insuficiente e um forte componente genético está implicado.

E pelo fato de a dislexia estar associada a uma anomalia no cérebro, muitos consideram ser ela irreversível. Dehaene (2012) desfaz esse engano quando explica que em nosso córtex, a imbricação dos níveis de organização é tal que toda intervenção psicológica repercute nos circuitos neuronais até os níveis celular, sináptico, molecular e vai, mesmo, modificar a expressão dos genes. Assim, não é porque uma patologia se situe

numa escala neurobiológica microscópica que ela não possa ser compensada por uma intervenção psicológica. E acrescenta:

É necessário, pois, dizer e redizer aos pais das crianças disléxicas que a genética não é uma condenação à perpetuidade; que o cérebro é um órgão plástico, perpetuamente em obras, onde a experiência dita sua lei tanto quanto o gene; que as anomalias de migrações neuronais, quando existem, não afetam senão pequenas regiões do córtex; que o cérebro da criança compreende milhões de circuitos redundantes que podem se compensar um ao outro; e que, enfim, nossa capacidade de intervenção não é nula: cada aprendizagem nova modifica a expressão de nossos genes e transforma nossos circuitos neuronais. Graças aos avanços da psicologia da leitura, podemos imaginar métodos melhores de aprendizagem e de reeducação da leitura. Graças às proezas da neuroimagem, poderemos verificar em que medida esses avanços restauram efetivamente os circuitos neuronais funcionais. (DEHAENE, 2012: 273-4).

É claro que não consideramos o processo de apropriação da linguagem escrita como o estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas. Aprender a ler e a escrever envolve acionar um universo de conhecimentos de várias ordens. Porém, uma das causas mais importantes do insucesso escolar está nas dificuldades que os alunos enfrentam para se tornarem eficientes em leitura, espinha dorsal para o êxito nas demais disciplinas e para a sua integração numa sociedade letrada: quem não sabe, pelo menos, ler, se sente marginalizado. “A alfabetização é o passo necessário e indispensável para tornar-se letrado” (SCLIAR-CABRAL, 2005).

Neste ponto do trabalho, é indispensável estabelecer que:

1. A dislexia existe como um transtorno de aprendizagem em leitura e em escrita cuja base é neurobiológica, mas de intervenção pedagógico-linguística e não clínica, uma vez que não é doença. E, de acordo com Condemarín (1989 *apud* MARTINS, 2015) esse diagnóstico deve ser fornecido conjuntamente por um neurolinguista e um professor de língua materna com formação em pedagogia. Em Itaboraí, município onde está localizada a escola que serviu de campo para esta pesquisa, os laudos médicos de dislexia são fornecidos por um médico neurologista.

2. Existem dificuldades de aprendizagem em leitura e em escrita que são próprias do processo de alfabetização e que com práticas pedagógicas simples tendem a ser superadas ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Diante da constatação acima, consideramos urgente a implementação de procedimentos e programas de identificação e intervenção precoces para transtornos de aprendizagem a fim de separar os dois quadros mencionados e prover para cada um deles a intervenção adequada.

O rastreamento deve ser direcionado para pré-escolares, com idade entre cinco a seis anos, os quais, normalmente estão frequentando o primeiro ano do Ensino Fundamental e que apresentem um desempenho inferior, comparado com o desempenho dos escolares do seu grupo-classe (SILVA, 2013).

#### 4 DISLEXIA E ANALFABETISMO FUNCIONAL – UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Não é fato novo o fracasso que ocorre logo no início da escolarização, em que um grande contingente de alunos não é alfabetizado. Frequentemente, em nosso contexto escolar, deparamo-nos com aprendizes, que após terminar quatro anos de escolaridade, ainda não sabem ler nem escrever, no sentido de decodificação e codificação, respectivamente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>9</sup>, desde sua publicação em 1997, já apontavam que os índices de repetência nas séries iniciais estariam diretamente ligados às limitações que a escola apresenta para ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade estaria manifestada, claramente, em dois momentos ou “gargalos”: no final da primeira ou das duas primeiras séries e na quinta série (hoje sexto ano). O primeiro gargalo se caracterizaria pelas dificuldades em alfabetizar e o segundo pelo insucesso em garantir o uso eficaz da linguagem, tomada como condição necessária para a progressão nas séries subsequentes. Além disso, a situação agravou-se, já que, devido às novas configurações da sociedade, ler e escrever, nos sentidos anteriormente explicitados, deixou de ser suficiente.

Em 1958 a UNESCO definia como analfabeto um indivíduo que não conseguia ler ou escrever algo simples. Duas décadas depois, substituiu esse conceito pelo de analfabeto funcional, que é “um indivíduo, que mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente” ([www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br)). A partir disso, os conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional foram introduzidos nas pesquisas. Com essa diferenciação, uma pessoa é considerada alfabetizada funcionalmente quando se revela capaz de utilizar a leitura, a escrita, assim como certas habilidades matemáticas, de modo que responda às demandas de seu contexto social. E ainda, com a adoção desses conceitos, configura-se um novo quadro, com a seguinte organização: os analfabetos funcionais (divididos em analfabetismo e alfabetismo rudimentar) e os alfabetizados funcionalmente (divididos em alfabetismo básico e alfabetismo pleno):

---

<sup>9</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). MEC, 1997. Acessível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

<b>Analfabeto Funcional</b>	<b>Alfabetizado Funcionalmente</b>
<p data-bbox="416 331 608 360" style="text-align: center;">Analfabetismo</p> <p data-bbox="240 443 783 689">As pessoas consideradas nesta categoria não realizam tarefas simples envolvendo a leitura de palavras e frases, embora uma parte dessa população seja capaz de identificar números familiares.</p>	<p data-bbox="959 331 1206 360" style="text-align: center;">Alfabetismo básico</p> <p data-bbox="810 443 1353 1025">As pessoas neste nível são consideradas funcionalmente alfabetizadas, na medida em que conseguem ler e compreender textos de média extensão, localizam informações, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Limitações aparecem quando as operações são mais complexas, envolvendo um número maior de elementos ou relações.</p>
<p data-bbox="357 1104 671 1133" style="text-align: center;">Alfabetismo rudimentar</p> <p data-bbox="240 1211 783 1413">Habilidade para localizar informação explícita em textos curtos e conhecidos, ler e escrever números familiares e realizar operações aritméticas simples.</p>	<p data-bbox="959 1104 1206 1133" style="text-align: center;">Alfabetismo pleno</p> <p data-bbox="810 1211 1353 1850">Pessoas sem restrições para ler e compreender: são capazes de ler textos mais longos, relacionar suas partes, comparar e interpretar informações, distinguir fatos de opiniões, realizar inferências e sínteses. No campo da Matemática, resolvem problemas mais complexos, envolvendo maior planejamento e controle de resultados, compreendem porcentagem, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.</p>

(Fonte: Instituto Paulo Montenegro)

Diante dessa situação, colocam-se novos debates e novas propostas de solução para esse problema. Surge um grande interesse pelo tema alfabetização. Houve um aumento significativo de seminários, artigos, livros, pesquisas e teses que têm procurado difundir e aprimorar esse tipo de pesquisa e essa inovação conceitual. E toda essa investigação trouxe à tona, além da alfabetização em discussão, um outro conceito, que é o de letramento.

Letramento, segundo definição de Kleiman (2005), diz respeito a um processo de imersão, de qualquer pessoa que seja, e em qualquer idade, no mundo real dos textos escritos que fazem parte das mais diversas situações sociais. Envolve a participação dos indivíduos em práticas sociais nas quais a escrita se faz presente, estendendo-se à compreensão dos sentidos dos textos, de acordo com seu significado e função nas situações em que são empregados. Assim, o termo “letrado”, é usado para descrever aquelas pessoas que participam de práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, independentemente de estarem alfabetizadas ou não.

Existe, hoje, uma preocupação em diferenciar letramento de alfabetização. Kleiman (2005) aponta que o letramento inclui a alfabetização, que é uma das práticas de letramento que ocorre no ambiente escolar, e que tem por objetivo ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos alunos. Desse modo, o letramento implica um conjunto de conhecimentos a respeito do código escrito, o qual deve ser ativado quando da participação em outras esferas sociais, que não a acadêmica.

Soares (2003:1) nos ajuda a entender que apesar de a alfabetização e o letramento serem processos diferentes, eles são indissociáveis:

“Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes”.

A alfabetização, portanto, nessa perspectiva, deve ser considerada como inseparável do letramento, sendo necessária para se atingir um letramento pleno, embora não seja suficiente, se tomada isoladamente. Alfabetizar letrando é uma proposta advinda das pesquisas na área.

Porém, alfabetizar e letrar não é tarefa fácil, alerta Mollica (2015) em recente artigo sobre o emprego do pronome “tudo”. De acordo com a pesquisadora, para se introduzir práticas de letramento eficazes é preciso que se identifique o “perfil sociolinguístico do falante”, tarefa que seria do professor, o qual está limitado pelo grau de dificuldade da empreitada. Surge, nesse sentido, a questão da formação desse profissional. O professor, embora venha sofrendo uma desvalorização social e financeira, apresenta-se como uma figura cada vez mais necessária na sociedade contemporânea. É dele o papel de mediador nos processos de construção da cidadania dos alunos, o que contribui para a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

O pouco ou nenhum investimento na formação inicial e continuada do professor é que promove práticas pedagógicas baseadas em teorias que não são aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. No que concerne ao professor de língua materna, as recentes descobertas linguísticas, principalmente aquelas ligadas à variação, sob pena de se ensinar formas destoantes daquelas que são produtivas em determinadas comunidades linguísticas. Entretanto, para não incorrer em injustiça, vale mencionar a instituição do Mestrado Profissional em Letras, programa no qual este trabalho se insere. Esse mestrado está possibilitando ao professor de língua materna atualizar-se a respeito das pesquisas em Ciências da Linguagem, viabilizando uma nova prática e construindo nele mesmo, o professor, um pesquisador. Direcionar a atenção sobre o professor de língua materna é fundamental, uma vez que a língua é mediadora das relações humanas. Sendo assim, faz-se necessário observar o pensamento da professora Magda Soares que, em seu livro *Linguagem e Escola* (2008) – *uma perspectiva social* aborda a linguagem em sua relação com a escola e com a sociedade.

Soares (2008) denuncia o fracasso escolar dos alunos das classes trabalhadoras como sendo, na verdade, o fracasso da escola. Apesar de esses alunos pertencerem a uma escola que no passado, através do processo de democratização do ensino, fora conquistada pelas classes desprivilegiadas, esses mesmos alunos são excluídos dessa escola. E essa exclusão tem como causa principal problemas relacionados à linguagem. De acordo com a professora, a escola usa e privilegia “padrões linguísticos” pertencentes às classes privilegiadas.

É preciso, portanto, que a escola desenvolva um ensino de língua materna voltado para a valorização das variedades linguísticas desses alunos, mas que ao mesmo tempo,

leve-os a apropriarem-se das formas linguísticas de prestígio, já que elas serão para eles instrumentos de luta contra sua exclusão na escola e na sociedade, conseqüentemente. Para isso, importa formar o professor, como já foi dito.

Pesquisas têm alertado para o fato de que “o fracasso escolar tem seu início logo nos primeiros anos da escolarização, ultrapassando os limites de um problema educacional para constituir-se em um problema sociopolítico de trágicas dimensões” (FRANCHI, 2012). E ainda temos conhecimento de que “a má alfabetização e a pobreza de conhecimentos estão entre as causas do analfabetismo funcional” (SCLIAR-CABRAL, 2005).

A alfabetização é tarefa da escola e se sua má realização está entre as causas do analfabetismo funcional, precisamos pensar um pouco sobre essa instituição e sobre sua relação com o analfabetismo funcional. Precisamos pensar também onde o aluno disléxico se encaixa em meio a essa situação, uma vez que a dislexia é o foco deste trabalho.

Analfabetismo funcional e dislexia parecem estar estreitamente relacionados. E apesar de esta ser uma constatação que ainda precisa de mais investigação, não é difícil chegar a ela. O dia-a-dia escolar, as leituras sobre o tema e as estatísticas apresentadas pelo governo após avaliações nacionais que procuram mensurar o desempenho em leitura, escrita, compreensão e cálculo, nos conduziram a tal conclusão. E aqui não se tem a intenção de esgotar esse assunto e de pôr fim ao problema. Estamos cientes de que temas como esse e outros relacionados ao fazer educativo no país, para serem elucidados de modo satisfatório, necessitam de amplas pesquisas, as quais devem sempre estar amparadas por teorias com forte rigor científico. Mas desconfiamos que alunos que estão engrossando as estatísticas do analfabetismo funcional podem ser disléxicos que frequentaram todo o Ensino Fundamental I e não aprenderam a ler e nem a escrever de modo satisfatório. Falharam no processo inicial e por isso têm dificuldades de avançar para as outras etapas na busca por conhecimentos. A experiência mostra que eles vão “cambaleando” assim até abandonarem a escola: evasão escolar de analfabetos funcionais. Assim, ao que tudo indica, analfabetos funcionais contemporâneos podem ter sido crianças disléxicas à época de sua alfabetização.

Com o intuito de esclarecer o que ocorre no estabelecimento da situação relatada acima, propomos as seguintes situações baseados nas estatísticas do governo, bem como

na nossa experiência de professor. Assim, percebemos que o analfabetismo funcional é identificado nas seguintes situações:

- a) quando o aluno ainda está na escola, por volta do 9º ano do Ensino Fundamental;
- b) continua na escola, mas cursando a modalidade Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio;
- c) já abandonou a escola, atuando no mercado de trabalho.

Ao constatar a relação alfabetização-dislexia-analfabetismo funcional, dois passos podem ser seguidos pela escola visando à superação de tal problema:

1º passo: na alfabetização na infância a dislexia é identificada e inicia-se um intenso trabalho com Consciência Fonológica aliada a atividades de práticas de letramento. Esse procedimento leva à possibilidade de interrupção da linha de formação de analfabetos funcionais.

2º passo: A dislexia não foi identificada na alfabetização e agora o aprendiz encontra-se já como analfabeto funcional e está na escola, matriculado na EJA<sup>10</sup>. A literatura indica uma prática ostensiva de atividades de letramento, como por exemplo, a aplicação de diferentes gêneros textuais que viabilizem a apropriação do conhecimento pelo indivíduo adulto a partir de suas características, de seus interesses, de suas motivações, de suas aspirações e de suas condições reais de vida.

Daí que alfabetizar letrando é uma prática que tem sido apontada como uma possibilidade de superação do analfabetismo funcional, tanto como prevenção, na alfabetização na infância, quanto na EJA.

Já vimos que alfabetização e letramentos são processos distintos, apesar de indissociáveis. Dessa forma, alfabetizar e letrar apontam necessariamente para duas dimensões. Uma, a da alfabetização propriamente dita, é aquela em que o foco do ensino deveria estar nos aspectos formais da língua, com ênfase especial na composição sonora das palavras. Deveriam ser propostas, explícita e sistematicamente, situações em que o aprendiz pudesse dar-se conta da estrutura sonora das palavras e das correspondências entre letras e sons, de modo que compreenda que cada letra representa, no mínimo, um

---

<sup>10</sup> Quando um aluno se encontra com uma grave distorção idade/série, é prática comum a escola o encaminhar para a EJA.

som e que cada som se faz representar por, no mínimo, uma letra, dependendo de condições de regularidade ou de irregularidade em tais relações que caracterizam o sistema ortográfico do Português escrito do Brasil. Essas são competências em consciência fonológica, essenciais para que o aprendiz possa dominar e compreender, com rapidez, os procedimentos de codificação e de decodificação, os quais caracterizam o processo de alfabetização propriamente dito. É fundamental também, em meio a esse processo não desprezar as realizações típicas da fala que vem à tona quando da aquisição da leitura e da escrita, as quais se não forem trabalhadas adequadamente poderão perturbar a alfabetização. Cite-se como exemplo casos de monotongação, analisados por Mollica (2003) em que se verificou a “supressão das semivogais /y/ e /w/ nos ditongos decrescentes /ey/ e /ow/ na língua portuguesa falada” e que migram para a escrita, conforme constatado na pesquisa. Assim, temos as seguintes ocorrências na escrita: “manteiga”, por manteiga e “ropa”, por roupa. Convém que o professor oriente casos assim de forma explícita a fim de que os estudantes entendam as diferenças entre a língua falada e a língua escrita.

Outros elementos formais da linguagem escrita também deveriam ser foco de atenção e reflexão durante o processo de alfabetização e que se insere já, mesmo timidamente, na segunda dimensão, a da prática do letramento: o nome das letras, a existência de letras maiúsculas e minúsculas que, apesar das possíveis diferenças de traçado e dimensão, apresentam estabilidade em relação aos sons que representam, a existência de letras de imprensa e a letra cursiva, a diversidade de fontes ou desenhos de letras, as palavras e suas variadas extensões, a separação de palavras por meio de espaços, as frases e suas variadas extensões, a diversidade da pontuação, os marcadores de início e final de frases, assim como o fato de que as mesmas letras se repetem em diferentes palavras.

No que diz respeito ao letramento em si, que é a segunda dimensão do que viemos falando, trata-se de conduzir o aprendiz à exploração dos diversos tipos de gêneros (adequados à sua fase de aprendizagem) e seus portadores, o contexto em que são produzidos e também fazer ver que os gêneros estão inseridos em uma prática social discursiva, cuja função está voltada para a relação interpessoal. Destacar também a atribuição de sentidos e a intenção de quem produz o texto. Nesse processo, emerge com grande importância a figura do professor. Antunes (2009), ao defender que a produção científica dos pesquisadores, dos linguistas e pedagogos tenha mais força junto ao

trabalho feito na escola, enumera alguns conhecimentos que os professores devem possuir a fim de que consigam, de fato, “alfabetizar, fazer crescer o letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento, relativas aos usos literários ou não das línguas”. Nas palavras da autora, os professores:

precisam estar conscientes das amplas funções desempenhadas pelo uso da língua na construção das identidades nacionais e na participação dos indivíduos nas mais diferentes formas de promover o desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais; precisam saber mais sobre as questões textuais de coesão e coerência; graus de informatividade de um texto e sobre vazios linguísticos e pragmaticamente autorizados pelos contextos da interação; precisam conhecer melhor as implicações lexicais, gramaticais e discursivas da diversidade de tipos e de gêneros de textos; conhecer mais sobre intertextualidade e seu peso na atividade de ler e elaborar textos, sobretudo aqueles mais complexos; saber como promover a gradativa inserção do indivíduo no mundo da escrita, da cultura letrada e como articular ensino, avaliação, avaliação e ensino e como se pode dar um tratamento textual às unidades da gramática (ANTUNES, 2009:14-5).

O que foi dito nos três últimos parágrafos é uma tentativa de esboçar o que seria alfabetizar letrando na prática. Franchi (2012) afirma que “o fracasso escolar, o baixo nível econômico da clientela e a alta seletividade do ensino estão claramente associados”. Isso significa que aprendizes da escola pública são os afetados diretamente por práticas pedagógicas ineficazes. Daí ser importante reconhecer que um número muito significativo de aprendizes-alvo do alfabetizar letrando pode apresentar graus elementares de letramento em razão de condições familiares e socioculturais variadas, que não lhes permitiram experiências sistemáticas e variadas de contato com textos reais e com pessoas com mais alto grau de letramento, que lhes pudessem servir de referência ou como fontes de aprendizagem. Eles se mostrarão bastante dependentes de propostas eficazes de ensino. Esta é a condição real da maior parte dos aprendizes do início do Ensino Fundamental e são eles que têm ficado para trás ao longo dos anos.

## 5 A RELAÇÃO CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DIFICULDADES DE LEITURA

Bortoni-Ricardo (2013), na introdução do livro “*Os doze trabalhos de Hércules*”, do qual é uma das organizadoras, compara os trabalhos do herói grego aos problemas da escola brasileira. Entre tais problemas, destaca aqueles ligados à aprendizagem da leitura e da escrita, “pilares de toda a formação escolar”, como sendo tarefas para verdadeiros heróis. Esse livro é composto por artigos que objetivaram apresentar quais seriam os doze trabalhos de Hércules da escola brasileira. Entre esses trabalhos está a “Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético”, capítulo dois do livro em questão (QUEIROZ & PEREIRA, 2013). Nesse artigo, as autoras estão convictas de que a consciência fonológica é um recurso metalinguístico que precisa ser desenvolvido no aprendiz a fim de que ele compreenda o princípio alfabético de escrita, prática que nem sempre é realizada pela escola. Um *trabalho de Hércules*, portanto.

Aprender a ler e escrever é aprender um modo totalmente novo de compreender e de representar o mundo, uma vez que o domínio dessa habilidade permite ao indivíduo atribuir significados ao mundo circundante e também a participar de sua própria constituição como sujeito.

Porém, estudos vêm mostrando que nem sempre essa aprendizagem tem sucesso. Para alguns aprendizes, o processo de aquisição da leitura e da escrita é realizado em meio a seguidos fracassos. Para aprender a ler e a escrever é preciso que a criança entenda como o sistema de escrita funciona, isto é, ela precisa compreender o princípio alfabético, já que estamos falando de língua portuguesa. Dizer que o português é uma língua com escrita alfabética é entender que, na escrita alfabética dessa língua, símbolos gráficos representam os sons da fala. Sendo assim, a aquisição da leitura e da escrita exigirá do aprendiz um esforço consciente para dominar as estruturas linguísticas mais formais. E, ainda, sabe-se que desde muito cedo as crianças são capazes de usar a linguagem de forma comunicativa e a análise de suas produções nos indicam que elas sabem muito a respeito dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua, mas quando são convidadas a explicitar esses conhecimentos, ocorre uma dificuldade. Isto porque explicitar o conhecimento linguístico envolve a manipulação intencional da língua, isto

é, envolve capacidade metalinguística, que é a “habilidade de se refletir sobre a linguagem como objeto do pensamento” (GOMBERT, 2003).

Há um consenso mais ou menos equilibrado entre pesquisadores de que o desenvolvimento metalinguístico está intrinsecamente relacionado com a alfabetização, ou seja, com o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita (GOMBERT, 2003). É necessário, então, que haja por parte da criança, uma reflexão consciente da língua, uma manipulação intencional sobre a linguagem. É importante destacar que essa capacidade metalinguística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: habilidade para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas e fonemas); para separar as palavras de seus referentes (diferenciação entre significados e significantes); para perceber semelhanças sonoras entre palavras; para julgar a coerência semântica e sintática dos enunciados e outras.

A consciência fonológica é um tipo de consciência metalinguística, que, de acordo com pesquisas recentes, pode ser facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita.

Alégria, Leybaert e Mousty (1997 *apud* CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2009) enfatizam que a tomada de consciência de que a fala possui uma estrutura fonêmica subjacente é essencial para a aquisição da leitura, pois esta estrutura permite utilizar um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia, o que permite à criança ler qualquer palavra nova, apesar de cometer erros em palavras irregulares. E, uma vez que a dislexia é caracterizada por uma perturbação manifestada por dificuldades na aprendizagem da leitura, consideramos de grande relevância focalizar nossa atenção sobre o que dizem os estudiosos da área sobre o trabalho com a consciência fonológica, ou seja, a consciência de que a fala pode ser segmentada e a habilidade de manipular tais segmentos.

Gombert (2003), ao falar sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura em crianças francesas, diz que, por meio de um apoio ortofônico e uma assistência cotidiana na atividade defeituosa, a maior parte daquelas crianças pode adquirir e desenvolver habilidades de leitura suficientes para uma continuação normal dos estudos. Em outras palavras, o referido autor diz que crianças disléxicas expostas a um trabalho metalinguístico (consciência fonológica) podem ter progresso no desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa constatação encontra reforço em Bryant e Bradley (1987) que defendem a ideia de que dificuldades de aprendizagem são causadas pela inabilidade que

determinados sujeitos possuem para perceberem que as palavras são constituídas por diversos sons. Desse modo, desenvolver atividades de consciência fonológica com disléxicos parece ser uma via de tratamento para essa dificuldade de aprendizagem.

Com a finalidade de iniciar cada vez mais precocemente a identificação da dislexia, estudos apontam para a necessidade de se realizar intervenção precoce nos escolares em fase inicial de alfabetização. Esse esforço é empreendido para que os fatores preditivos para o bom desempenho em leitura, tais como: conhecimento do alfabeto, nomeação automática rápida, repetição de não palavras e habilidades de consciência fonológica, sejam trabalhados nos escolares que apresentam desempenho abaixo do esperado em relação ao seu grupo-classe.

Estudos têm reforçado a ideia de que as relações entre o desenvolvimento de consciência fonológica e a aquisição de leitura e escrita são de reciprocidade e interdependência: a consciência fonológica facilita a aquisição de leitura, porém, a aquisição de leitura e escrita, por sua vez, favorece o pleno desenvolvimento e o refinamento das habilidades de consciência fonológica. Assim, se por um lado certo nível de consciência fonológica é requisito para aprender a ler, por outro lado, habilidades de consciência fonológica podem ser ampliadas e refinadas pela exposição do indivíduo a palavras impressas e à aquisição de correspondência entre grafemas e fonemas, na leitura e na escrita (BARRERA, 2003).

De acordo com Leybaert *et al* (*apud* CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2009), os procedimentos para desenvolver a consciência fonológica podem promover a ativação de regiões encefálicas subativadas, como o lobo temporal esquerdo nos disléxicos.

O trabalho com Consciência Fonológica requer tempo, acesso a recursos diversificados, sistematização das atividades etc. É um trabalho que envolve basicamente atividades de: ritmo, memorização, músicas, cantigas de roda, poesias com rimas, trava-línguas e outros.

A fonoaudióloga Mariângela Stampa, em seu livro *Aquisição da leitura e da escrita – uma abordagem teórica e prática a partir da Consciência Fonológica*, de 2009, propõe uma série de exercícios práticos que têm como objetivo treinar as habilidades da consciência fonológica. Nessa obra, a autora faz uma reflexão sobre a alfabetização no Brasil, não deixando de considerar os aspectos que influenciaram e influenciam essa

prática, como por exemplo, o processo de democratização do ensino, o grande número de evasão escolar e o projeto político do país, o qual atinge diretamente as práticas pedagógicas.

Amparada por estudos e por sua prática clínica, a autora dessa obra está convicta de que “crianças com falhas na consciência fonológica apresentam dificuldades no processo de alfabetização” (STAMPA, 2009:13). E a esse respeito, chama a atenção para o fato de que, num mundo cercado por muitas tecnologias, a habilidade visual tem ganhado cada vez mais destaque. Com isso, ouve-se cada vez menos.

“As habilidades auditivas estão sendo minimizadas pelo mundo visual, haja vista que a visão é uma percepção mais imediatista que a audição” (STAMPA, 2009:13).

Dessa forma, há que se promover um intenso trabalho que envolva habilidades auditivas, uma vez que, na consciência fonológica, a boa audição é necessária ao sucesso de todo o trabalho. Os testes que foram utilizados na experimentação realizada para este trabalho e que estão apresentados no capítulo seis, foram retirados desse livro e estão transcritos na seção Anexos.

## 6 A DISLEXIA NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ

Antes de posicionar Itaboraí, município da região metropolitana do Rio de Janeiro, na questão dislexia, convém apresentar, de maneira sucinta, algumas informações a respeito do Brasil nessa questão. Devido ao fato de a dislexia estar imersa em uma confusão terminológica e diagnóstica, como foi mostrado no capítulo 2, a manifestação de problemas de aprendizagem, sejam aqueles inerentes ao processo de aquisição da leitura e escrita ou sejam aqueles associados à alteração neurológica, configura um quadro de dificuldades difícil de mensurar. Torna-se tarefa quase impossível dizer o que é dislexia e o que não é.

Alves *et al* (2013) cita um estudo realizado no Ambulatório Dificuldades de Neuroaprendizagem do Hospital das Clínicas – UNICAMP que caracterizou a demanda de encaminhamento de alunos e apontou que 40% são em razão das dificuldades de aprendizagem (leitura, escrita e matemática), sendo que, dentro desta amostra, foi identificado que 57% dos alunos apresentavam dificuldade na escola com diferentes causas (problemas neurológicos, psicológicos e educacionais), 30% tinham um transtorno de aprendizagem e que 13% um quadro de *déficit* de atenção/hiperatividade.

Isso traz à tona uma realidade educacional e clínica que reforça a importância de uma investigação acurada, visto que dificuldades de aprendizagem podem surgir de causas variadas. A respeito da dislexia propriamente dita, ALVES *et al* (2013) esclarece ainda: “no Brasil, não há estudos de prevalência no território nacional, estimando-se em torno de 10%”.

A partir de agora, trataremos da dislexia no município de Itaboraí. A cidade de Itaboraí já foi conhecida como a “Terra da Laranja”. Esse título se deve ao fato de que, entre os anos 20 aos anos 80 o município era o maior produtor dessa cultura no estado do Rio de Janeiro, e no Brasil ocupava a 2ª posição.

Com os fatores históricos da urbanização, o cultivo da laranja foi caindo em declínio e, após a construção da ponte Rio-Niterói (Ponte Presidente Costa e Silva, inaugurada em 1974), Itaboraí tornou-se uma cidade-dormitório, já que a mão-de-obra que fora empregada no cultivo da laranja estava agora ociosa e precisava sair da cidade em busca de emprego. Com a facilidade de locomoção cresceu também a especulação

imobiliária e com isso, as áreas de plantação de laranja foram convertidas em loteamentos sem nenhuma estrutura urbana e isso em todos os distritos. Não havia, à época, políticas públicas organizadas de loteamento urbano e nem leis muito claras, o que trouxe sérios problemas ao município, que chegou a ser considerado como um dos municípios mais pobres do estado, em 1999, quando ocupava o 66º lugar entre as 91 cidades do estado no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas.<sup>11</sup>

Em 2008, a cidade vislumbrou a chance de ter essa situação modificada. É que nesse ano começaram as obras grandiosas do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro, mais conhecido como Comperj. O projeto era o de uma refinaria inovadora, que transformaria óleo pesado em produtos petroquímicos. A estimativa da Petrobras, empresa responsável pelo projeto, era a criação de 200 mil empregos diretos e indiretos, durante a construção da obra. Isso causou uma grande expectativa nos moradores da cidade que viam nisso a possibilidade de trabalharem na mesma cidade onde moravam. Esse investimento atraiu também trabalhadores de todas as regiões do Brasil, que todos os dias chegavam às centenas em Itaboraí, em busca de uma colocação do Comperj. Ao se transformar no novo “Eldorado petroleiro”, a sua população que, até 2008 era de cerca de 218.008 mil habitantes está agora, em torno de 250 mil.<sup>12</sup>

Hoje, as obras encontram-se paralisadas e o município enfrenta graves problemas. Desemprego, violência e favelização em processo estão entre os mais visíveis.

Localizado a 46 km do município do Rio de Janeiro com uma área de 429,03 Km divididos em oito distritos, a cidade hoje, com seus 250 mil habitantes, apresenta um IDH de 0,737 (desenvolvimento médio), o que o coloca na 67ª posição no estado do Rio de Janeiro (IBGE 2010). Percebe-se que, ao longo de 16 anos, a situação praticamente não mudou.

A respeito da oferta de escolarização, Itaboraí possui uma rede pública de ensino composta por 87 escolas, as quais oferecem à população Educação Infantil, Ensino

---

<sup>11</sup> [http://www.istoe.com.br/reportagens/132268\\_UM+BRASIL+QUE+NAO+PARA](http://www.istoe.com.br/reportagens/132268_UM+BRASIL+QUE+NAO+PARA). Consulta realizada em 02 de junho de 2015).

<sup>12</sup> <http://www6.compuland.com.br/prefeituraitaborai/ingles/index>. Consulta realizada em 02 de junho de 2015).

Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), além da EJA. Há um total de 27.038 alunos distribuídos nessas quatro modalidades de escolarização.<sup>13</sup>

A rede particular é composta por 39 escolas, que oferecem Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Há três instituições de Ensino Superior (IES) privadas: o Centro Universitário Plínio Leite (Unipli), a Faculdade Cenecista de Itaboraí (Facnec) e a Faculdade Omni.<sup>14</sup>

A Escola Municipal Professora Cecília Augusta dos Santos é uma das 87 escolas públicas municipais de Itaboraí. Localiza-se no bairro Outeiro das Pedras, um bairro residencial considerado como um dos melhores bairros da cidade, uma vez que tem 80%<sup>15</sup> de suas ruas pavimentadas, água encanada, supermercados, padarias, banco, academia, farmácias, creches e escolas, além de ficar a cinco minutos do centro comercial e administrativo da cidade.

A escola funciona em 3 turnos e oferece à comunidade Educação Infantil (turno da tarde), Ensino Fundamental I e II (turno da manhã) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite. Atualmente conta com 1.200 alunos distribuídos nessas três modalidades de escolarização, os quais pertencem em sua grande maioria, à classe trabalhadora. Esses alunos residem, em sua maioria, no próprio bairro Outeiro das Pedras, mas também vêm de bairros próximos.

À época da pesquisa, março e abril de 2015, a escola passava por uma grande obra de reforma em todo o seu espaço físico, com destaque para a revitalização da biblioteca, da sala de informática e a construção de uma sala de leitura.

Essa escola foi escolhida para ser o laboratório dessa pesquisa por ser o local onde a autora exerce sua função de professora de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental II.

No município de Itaboraí existe o NPEM (Núcleo de Aprendizagem Psicopedagógica da Educação Municipal), localizado no bairro Nancilândia. Essa

---

<sup>13</sup> Subsecretaria de Planejamento e Ensino – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí (SEMEC).

<sup>14</sup> <http://agenda21comperj.com.br/diagnosticos/resultado>. Consulta realizada em 02 de junho de 2015).

<sup>15</sup> Secretaria de Obras; Secretaria de Desenvolvimento e Integração com o Comperj. Prefeitura de Itaboraí.

instituição, quando do seu surgimento em 2005, tinha o objetivo de oferecer apoio a alunos da rede pública municipal que apresentassem alguma dificuldade relativa à aprendizagem, somente. Atualmente, com a alta demanda por atendimento especializado e também com a emergência de novas leis para a inclusão, o Núcleo estendeu seu apoio a todos os estudantes que são encaminhados. Dessa forma, é comum encontrar em atendimento estudantes acometidos de problemas diversos, como TDAH, retardo mental severo, hiperatividade, psicoses sem identificação específica, autismo, baixa visão, baixa audição e, finalmente, dislexia. Apesar de estar em funcionamento desde 2005, o Núcleo recebeu sua regulamentação em 2014, sob o Decreto Municipal nº 02 de janeiro de 2014. Em seu parágrafo único encontra-se a seguinte informação:

**Parágrafo único** – O Núcleo de Atendimento Psicopedagógico da Educação é uma unidade organizacional cuja finalidade é prestar atendimento aos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Itaboraí que apresentem necessidades educacionais especiais, transitórias ou não, deficiências, transtorno global do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem, transtornos funcionais, distúrbios de comportamento, vulnerabilidade social que interferem em sua participação plena no cotidiano escolar. (Decreto nº 02 de janeiro de 2014; município de Itaboraí, RJ).

O Núcleo conta com uma equipe de profissionais composta por fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, fisioterapeuta, assistente social e professor de Artes. É administrado por dois diretores.

Atualmente há um total de 346 alunos em atendimento no NAPEM, cuja faixa etária é variada, já que o atendimento contempla desde a Educação Infantil até a EJA. Para ser atendido pelo Núcleo o aluno passa por um percurso que se inicia na sala de aula. O professor, ao perceber um aluno com dificuldades na aprendizagem, encaminha-o à Orientação Educacional da Unidade Escolar que, por sua vez, direciona-o ao NAPEM. Ali, o referido aluno passa por uma avaliação realizada pela equipe mencionada acima e, dependendo do caso, é encaminhado aos médicos. Alguns retornam com um laudo médico, mas a maioria não procura esse tipo de atendimento. Os que retornam com laudo médico permanecem em terapia ao mesmo tempo em que a escola se torna ciente do caso. Aqueles que não foram ao médico também passam pela terapia, sendo que o tratamento é feito “às cegas”, pois muitas vezes o caso é clínico, mas somente um médico pode dar o diagnóstico. Dos 346 alunos em atendimento no NAPEM, 29 possuem laudo de dislexia.

Ao chegar à escola com um diagnóstico médico de dislexia, o aluno é recebido por professores de Ensino Fundamental II<sup>16</sup> (Língua Portuguesa, História, Geografia Ciências etc) que não receberam capacitação adequada para um trabalho pedagógico eficaz com esses aprendizes. Alguns docentes, mesmo sem muita informação a respeito desse problema, avaliam esse aluno através de prova oral.

## **6. 1 A SALA DE RECURSOS**

Nos últimos anos, como resultado da luta das próprias pessoas com deficiência e de seus familiares, vem ganhando espaço na sociedade a proposta de romper com os tradicionais paradigmas segregativos e a consequente adoção de procedimentos que possam contribuir e garantir a essas pessoas as condições necessárias à sua participação como sujeitos sociais.

A democracia só é possível mediante a existência real de igualdade de condições para todos e, para que isso ocorra, é preciso garantir respostas adequadas para as diferentes necessidades presentes nos indivíduos, os quais, juntos, constituem o povo. Assim sendo, a escola exerce papel fundamental na construção de uma sociedade mais democrática, e, para tal, deve-se garantir um sistema educacional que acolha a todos.

A Escola Inclusiva surge nos anos 90 lado a lado das novas mudanças na estrutura da sociedade e da educação escolar, tendo como objetivo trabalhar as diferenças, sem tirar os diferentes do convívio social. Mesmo havendo tentativas de efetivação de um amplo processo de inclusão escolar e, mesmo que ele seja fortalecido por vasta legislação, a marginalização das pessoas com deficiência/necessidades especiais brasileiras, continua. Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribui para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, sejam marginalizadas, ignoradas. Isso faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. Mesmo no contexto escolar, é comum encontrar educadores que veem a educação

---

<sup>16</sup> Este trabalho é voltado para a dislexia no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e por isso não contemplamos o tratamento direcionado ao aluno disléxico das séries iniciais.

especial como obra digna de mérito de alguns abnegados que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais.

Segundo Navas (2013) desde a Declaração de Salamanca, em 1994, que propôs o paradigma de inclusão social, afirmando a necessidade de todos se comprometerem com a eliminação das barreiras que vêm excluindo uma parcela considerável da população mundial, a das pessoas com deficiências física, sensorial e mental, o Brasil tem avançado muito em suas políticas de educação inclusiva, estabelecendo diretrizes e critérios para o acompanhamento de crianças com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, o país compromete-se a remodelar o seu sistema educacional com o objetivo de promover o acolhimento de todos, sem abrir mão da qualidade e da igualdade. Nessa perspectiva, as escolas precisam de um novo planejamento e de uma reorganização a fim de trabalharem no atendimento dessa nova demanda, transformando o espaço escolar em um ambiente de aprendizado para todos os alunos.

A LDB nº 9.394/96, em seu capítulo V, artigo 58, menciona a educação especial nos seguintes termos: “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2006, p. 21), em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

A publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, MEC, 2001) estabeleceu critérios para o atendimento de crianças com deficiências. E ainda, em 2001, o Conselho Nacional de Educação emitiu um parecer sobre essas diretrizes (Brasil. CNE, 2001), que estabelecia a necessidade de atendimento especializado a crianças com as mais variadas dificuldades de aprendizagem.

Nesta resolução, estão descritas situações nas quais as dificuldades de aprendizagem necessitariam de adaptações educacionais, principalmente aquelas associadas a dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia; a problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.

Em 2007, o Ministério da Educação publica uma nova política educacional, denominada “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, onde descreve os critérios para a participação dos alunos da educação especial,

nas classes da rede de ensino regular (Brasil. MEC, 2007). Neste documento, os transtornos de aprendizagem, bem como as outras deficiências, passam a ter acesso à educação especial de forma articulada com o ensino regular, orientado para o atendimento às necessidades educacionais especiais de cada aluno.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil. MEC, 2007) estabelece que

na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e **outros, que implicam em transtornos funcionais específicos**<sup>17</sup>, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Ainda com base na nova política inclusiva, o Conselho Nacional de Educação elaborou a resolução (Brasil, CNE, 2009) que instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e, neste documento, estabeleceu que o público-alvo da educação especial, que teria acesso ao AEE é formado por:

I- alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II- alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III- alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou

---

<sup>17</sup> O termo “Transtornos Funcionais Específicos” foi cunhado pelo Ministério da Educação e não tem representação nem no código Internacional de Doenças (CID), nem no Manual de Saúde Mental (DSM IV). De acordo com as publicações do Ministério da Educação, o termo engloba tanto os Transtornos Específicos de Aprendizagem (Dislexia, CID-F81.0, Discalculia CID-F81.2, Disortografia CID-F81.1) como o Transtorno do *Deficit* de Atenção com Hiperatividade (CID-F90.0). Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.

combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC, CNE, Resolução CNE/CEB 4/2009)

Em decorrência desta mudança na política educacional e da determinação do público-alvo que teria acesso ao AEE, os alunos com transtornos de aprendizagem ficaram sem amparo, ou seja, alunos com dislexia não são público-alvo do AEE. Essa medida trouxe algumas consequências ao tratamento desses alunos, o que será discutido mais adiante.

Na atual política nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) na perspectiva da educação inclusiva, as chamadas Salas de Recursos (doravante SR) surgem como um meio de concretizar a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas públicas do país. A SR é um serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica que complementa ou suplementa o atendimento educacional realizado em classes comuns do Ensino Fundamental.

Segundo dados oficiais, no período de 2005 a 2010, foram disponibilizadas 24.301 SRs, sendo 17.679 para a Rede Municipal, 6.532 para Rede Estadual e as demais para a Rede Federal de ensino. Essa ação contemplou 83% dos municípios brasileiros, sendo implementada em 43% das escolas públicas com matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial, no ensino regular (BERTUOL, 2010).

O município de Itaboraí conta com seis escolas equipadas com SRs. A Escola Municipal Professora Cecília Augusta dos Santos foi contemplada com essa Sala por ser uma unidade educacional de grande porte e situada numa região de fácil acesso a alunos de outras escolas. Atualmente, a SR da escola, além de atender seus próprios alunos, atende também aprendizes de mais quatro escolas. O atendimento é realizado em contra turno, durante duas horas diárias, geralmente de três a quatro vezes por semana.

Apesar da vasta legislação a respeito da Educação Inclusiva, nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática, em virtude da realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares.

A publicação da Nota Técnica nº 4, que descartou a necessidade de laudo médico tornou a atividade da SR mais complexa para alguns profissionais, como Sérgio Fernando Ribeiro (graduado em Letras, com pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva), professor da SR da Escola Municipal Professora Cecília Augusta dos Santos. Antes da publicação desse documento, o atendimento

especializado era realizado de modo mais satisfatório, uma vez que somente alunos portadores de laudo médico eram o público-alvo da SR, atendendo ao disposto na Resolução CNE/CEB 4/2009, que restringe seu público: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, ao atender doze alunos, por exemplo, o trabalho era mais direcionado, já que havia a possibilidade de acompanhar a família e ainda dar um suporte mínimo ao professor da sala de aula comum. Os transtornos visados eram bem específicos e acompanhados da chancela médica. Sabia-se com clareza o que estava sendo tratado e era-se capacitado para isso.

O Ministério da Educação, ao instituir a Nota Técnica nº 4 de 2014/MEC/SECADI/DPEE, ampliou o público-alvo das SRs:

*Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.*

*A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.*

De acordo com o professor, a não exigência de laudo médico para o acesso ao atendimento especializado gerou um aumento na demanda por de atendimento na SR. Agora, um aluno com dislexia (“que não é caso clínico e sim pedagógico”, nas palavras desse professor) é induzido a frequentar a SR e encontra um professor que não foi capacitado para tal. Em sua visão, alunos com dislexia deveriam ser acompanhados por

psicopedagogos e fonoaudiólogos, profissionais que não atendem em uma SR. A falta de laudo médico motiva o professor da sala de aula comum a indicar um aluno “problemático” para atendimento especializado quando na realidade ele não possui transtorno algum. Há casos, conta o professor, em que um aluno “problemático” que chegou à SR para atendimento especializado precisava apenas de um ensino mais direcionado. Sua dificuldade em aprender advinha de sua rotina familiar e outros inconvenientes alheios à dinâmica escolar. Quando foi estimulado a produzir textos e percebeu a presença do professor, o qual se colocou como seu interlocutor direto, tal aluno produziu textos que revelaram seu domínio em competências desejadas para aquele nível de escolarização.

A escola é o lugar onde grandes problemas da sociedade se manifestam, em uma proporção menor. A escola brasileira, inserida em uma sociedade desigual, tem tornado ambígua a função da SR e, conseqüentemente, da Educação Inclusiva. Some-se a isso, que, na prática, o sentido a ela atribuído, ainda é o de *assistência* aos deficientes e não o de *educação* de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O professor Sérgio esclarece que, para um aluno iniciar seu atendimento na SR há dois caminhos. Um é aquele em que o responsável, no ato da matrícula, apresenta um laudo médico e relata o problema do aluno. Este, é encaminhado à SR para uma avaliação feita pelo professor desta modalidade de educação. A avaliação é documentada com tudo o que houver sido aplicado em termos de testes, exercícios e quaisquer meios de diagnóstico. Realiza-se um parecer, e dependendo do resultado, o aprendiz é encaminhado ao NAPEM. Após uma avaliação feita pelo NAPEM, o aluno passa a ser atendido pela SR e também pelo Núcleo.

Um outro caminho é aquele em que o professor da sala de aula comum aponta o aluno como possuidor de algum transtorno. Esse aluno passará por um processo de testagem e, dependendo do problema, é orientado a procurar ajuda médica.

É importante que se saiba que as SRs do município não são subordinadas ao NAPEM. Há municípios brasileiros que instituíram as SRs devido à coerção da lei, mas não possuem necessariamente uma instituição semelhante ao NAPEM. Dessa forma, em Itaboraí, um aluno pode ser atendido pela SR, mas não necessariamente pelo Núcleo e o inverso também pode ocorrer.

## 6.2 RELATO DE PROCEDIMENTO

Nesta seção apresentaremos os resultados da aplicação de testes de Consciência Fonológica à luz de estudos realizados por pesquisadores da área da Linguística, da Alfabetização e da Fonoaudiologia. Convém dizer que nos testes de rima, aliteração, consciência silábica e consciência fonêmica os participantes não leram as frases e as palavras constantes dos exercícios. Esclarecemos como era o exercício e ao ouvir a aplicadora, eles somente davam a resposta. Houve leitura por parte dos aprendizes no teste de pseudopalavras.

### 6.2.1 Participantes

Os participantes desta pesquisa são oito alunos de Ensino Fundamental II (seis meninos e duas meninas) com idades entre 11 e 15 anos, da Escola Municipal Professora Cecília Augusta dos Santos. Esta amostra de alunos foi dividida em dois grupos, cada um composto por quatro alunos, sendo: Grupo Controle e Grupo Alvo.

O Grupo Controle foi formado por quatro alunos, dois meninos e duas meninas, com idade entre 11 e 12 anos, todos cursando o 6º ano do Ensino Fundamental II. Esses alunos foram selecionados para comporem esse grupo com base em seu perfil de alunos que seguem o fluxo normal de aprendizagem. Nunca passaram por reprovação, e, portanto, fogem ao quadro da distorção idade/série.

A tabela 1 apresenta algumas características individuais desses participantes.

**Tabela 1 – Grupo Controle**

<b>Participantes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Sexo</b>	M	M	F	F
<b>Idade</b>	12	12	12	11
<b>Série</b>	6º ano	6º ano	6º ano	6º ano

O Grupo Alvo foi formado por quatro alunos, todos meninos, com idade entre 12 e 15 anos, que cursam o Ensino Fundamental II. Esses estudantes foram selecionados por serem aprendizes que apresentam histórico de dificuldades em aprendizagem. Desses quatro, três possuem laudo médico de dislexia e um não possui laudo algum, mas é atendido pela SR da escola por indicação dos professores. O fato de haver somente meninos neste grupo corrobora o que a literatura vem dizendo a respeito de haver uma predominância do sexo masculino na população disléxica (ALVES, 2013).

A tabela 2 apresenta algumas características individuais desses participantes.

**Tabela 2 – Grupo Alvo**

<b>Participantes</b>	<b>1*</b>	<b>2*</b>	<b>3</b>	<b>4*</b>
<b>Sexo</b>	M	M	M	M
<b>Idade</b>	12	12	14	15
<b>Série</b>	6º ano	6º ano	7º ano	9º ano

\* Possui laudo médico de dislexia.

### **6.2.2 Procedimento**

A pesquisa foi desenvolvida na SR, com a presença do professor responsável por essa Sala. Os testes que interessam a essa pesquisa foram aplicados individualmente, porém, uma semana antes foi feita uma gincana com jogos de palavras, brincadeiras (“morto-vivo”, por exemplo) com todos os participantes de uma só vez, a fim de “quebrar o gelo” com a aplicadora, no caso, a autora desta pesquisa. Convém mencionar que durante a aplicação dos testes o fator ruído externo foi uma constante, dada a dinâmica de uma escola grande onde alunos estão sempre circulando, seja em aulas vagas, seja em aulas de Educação Física. A escola também se encontra em obras de reestruturação de seu espaço físico.

Todos os participantes foram submetidos a testes de Consciência Fonológica, compostos por 181 opções de respostas cujos resultados foram registrados em formulário próprio. A Consciência Fonológica tem sido definida como a habilidade em se perceber

que as palavras são formadas por diversos sons. Neste sentido, os participantes foram testados com relação à sensibilidade para rima, aliteração, consciência silábica, consciência fonológica e ainda, leitura de 15 pseudopalavras<sup>18</sup>.

A fim de mensurar de forma abrangente o desempenho de cada participante serão utilizados os termos: inferior, médio e superior, referentes ao total da pontuação de cada participante no conjunto dos testes. Como inferior entende-se a pontuação obtida entre 0% a 49%; para médio, entre 50% a 69% e para superior, 70% a 100%.

Para fins de exemplificação, transcrevemos algumas opções dos exercícios que foram aplicados para cada categoria, a saber: rima, aliteração, consciência silábica, consciência fonêmica e pseudopalavras. Porém, antes dos exemplos, haverá uma explicação que justifique a inserção de tal exercício em testes de Consciência Fonológica.

#### **a) Rimas**

As palavras rimam quando há semelhanças entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até ao último fonema da palavra, podendo abranger a rima da sílaba, a sílaba inteira ou mais do que uma sílaba. Para identificar rimas, as crianças necessitam ter a capacidade de identificar sons finais das palavras (coração – melão). Esta capacidade é um nível natural e espontâneo da Consciência Fonológica que integra precocemente as vivências das crianças através de músicas, histórias e brincadeiras (FREITAS, 2004). Do ponto de vista da exigência cognitiva, reconhecer rimas e aliterações são tarefas mais simples, se comparadas a outras de diferentes níveis de consciência fonológica.

O exercício nº 1, apesar de não ser necessariamente uma atividade de rima, trabalha com a identificação de mesmos segmentos que aparecem no meio do enunciado.

---

<sup>18</sup> Para essa atividade foi criado um objeto (forma geométrica) a fim de contextualizar as pseudopalavras. Por exemplo: “croga” é o nome de um brinquedo que crianças alienígenas deixaram cair no planeta Terra.

**1. Completar rimas de cantigas já conhecidas.**

a) O meu chapéu tem três pontas,  
Tem três pontas o meu \_\_\_\_\_

b) Atirei o pau no gato, tô  
Mas o \_\_\_\_\_

**2. Completar as rimas:**

a) Um formoso passarinho dorme agora no seu \_\_\_\_\_.

b) Quem é que fica contente, quando está com dor de \_\_\_\_\_.

c) Vou mexer o meu mingau com esta colher de \_\_\_\_\_.

**Fonte:** Stampa, 2009: 182 e 183.

**b) Aliteração**

É a capacidade de identificar ou repetir a sílaba ou fonema na posição inicial das palavras.

**3. Reconhecer palavras que não compartilham da mesma sílaba inicial:**

picolé – pino – lata – pires

pata – gola – paca – papai

**Fonte:** Stampa, 2009: 184.

**4. Em cada palavra, reconhecer a sílaba repetida:**

papagaio

jujuba

farofa

doido

macaca

**Fonte:** Stampa, 2009: 184.

### c) Consciência Silábica

É a capacidade de segmentar palavras em sílabas, exigindo a execução de dois processos, a identificação e a discriminação de sílabas, sendo que o primeiro processo é facilitado quando da produção isolada das sílabas. A consciência silábica reflete-se na capacidade de realizar atividades de segmentação, aliteração, síntese e manipulação (FREITAS, 2004).

**5.** Bater uma palma para cada sílaba da palavra ouvida.

palhaço

caravela

armário

**6.** Completar a série de palavras ditas pelo professor, obedecendo à sílaba inicial já combinada:

olhos, nariz, boca, ca \_\_\_\_\_

leão, gato, elefante, ca \_\_\_\_\_

régua, lápis, borracha, ca \_\_\_\_\_

mesa, sofá, banco, ca \_\_\_\_\_

**7.** Formar palavras novas, omitindo a segunda sílaba de palavras trissílabas.

cadeira

cebola

revista

gaveta

**Fonte:** Stampa, 2009: 200.

#### d) Consciência Fonêmica

A consciência fonêmica requer identificação e discriminação de fonemas. Podem ser expressas em tarefas como decompor ou recompor palavras com base em seus fonemas constituintes. Este nível requer ensino explícito pela introdução de um sistema alfabético e fornecimento de instruções acerca da estrutura da escrita alfabética.

**8.** Retirar o fonema inicial da palavra e dizer qual palavra formaremos:

- a) “pilha” – retirando o som /p/: “ilha”
- b) “galho” – retirando o som /g/: “alho”

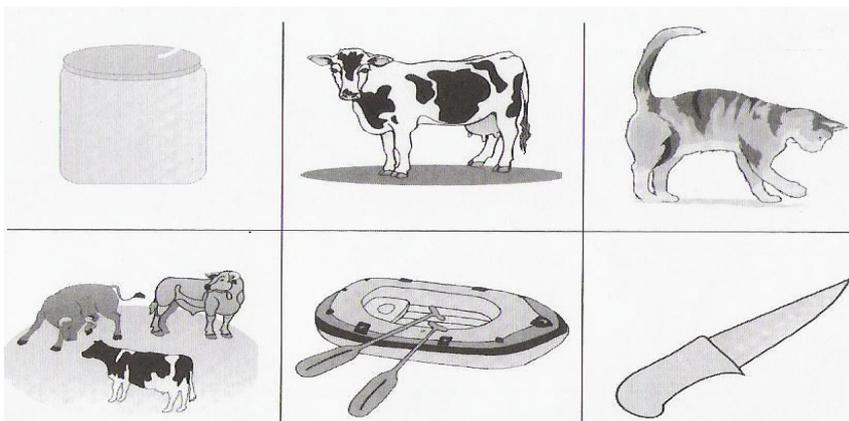
**Fonte:** Stampa, 2009: 202 e 203.

**9.** O aplicador do teste nomeia cada item da cartela sem dar pistas visuais. O aprendiz deverá apontar para a figura correspondente ao vocábulo escutado. Cada cartela contém seis diferentes figuras em que as palavras que as nomeiam possuem fonemas com traços fonéticos semelhantes (pares mínimos). Abaixo, um quadro para exemplo:<sup>19</sup>

**Quadro 1 - Consoantes**

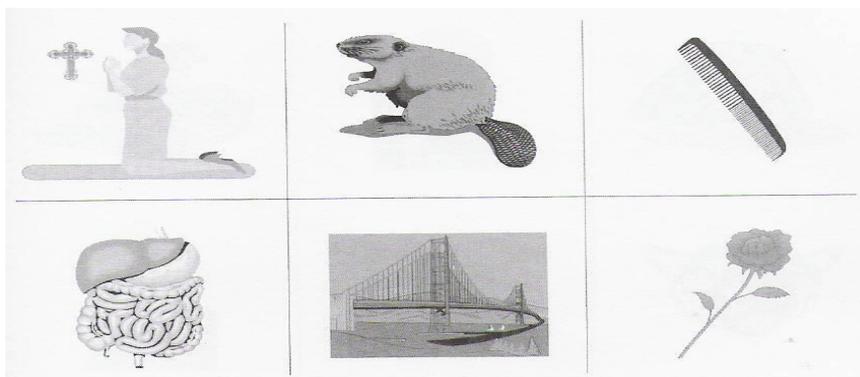
[+son]/[-son]
<b>1</b>
pote-bode faca-vaca gato-gado

<sup>19</sup> Todas as opções do exercício nº 9 foram retirados de VIANNA, 2006.



**Quadro 2 - Vogais**

[-post]/[+post]
<b>11</b>
bicho-bucho pente-ponte reza-rosa



### e) Pseudopalavras

As palavras de alta frequência tendem a ser lidas e/ou escritas mais rapidamente e/ou corretamente do que aquelas com baixa ocorrência. Por isso, a fim de verificar por qual rota os participantes desta pesquisa realizam suas leituras, é que foi aplicado um teste de leitura de pseudopalavras, isto é, palavras inventadas. Estas são lidas sempre pela rota fonológica.

A leitura de pseudopalavras permite descobrir se o aprendiz consegue “utilizar as regras de conversão entre grafemas e fonemas, o que exige: o conhecimento do alfabeto, o domínio metafonológico e o estabelecimento de relação entre esses dois tipos de conhecimento” (GOMBERT, 2003). É consenso na literatura que essa é uma tarefa difícil para disléxicos.

#### 10. Leitura de pseudopalavras

croga

bofal

forju

bocadufo

O tempo de resposta exigido para cada exercício variou de acordo com a exigência cognitiva da tarefa. Então, para as tarefas de *rima* e *aliteração*, o tempo estabelecido foi o de dois segundos aproximadamente. Nos de *consciência silábica*, de três a quatro segundos e nos de *consciência fonêmica*, de dois a três segundos.

Em pseudopalavras, para a leitura ser considerada “correta”, o participante teve de produzir uma leitura natural do segmento num espaço de tempo de aproximadamente cinco segundos, aceitando-se qualquer pronúncia possível, dentro do sistema da língua.

#### 6.2.3 Resultados

Os participantes do **Grupo Controle** podem ter seu desempenho classificado, em todas as tarefas, como *superior*. Não tiveram grandes dificuldades na realização dos exercícios propostos. Passarei a algumas considerações sobre os erros de cada participante deste grupo.

## Participante 1

O participante 1, em *rimas* e *aliterações* teve uma quantidade de erros insignificante. Vale lembrar que tais exercícios exigiam não só sensibilidade fonética, mas também conhecimentos de natureza semântica. Nos exercícios de *consciência silábica*, hesitou no exercício 5 que consistia em bater palma de acordo com o número de sílabas que tivesse a palavra ouvida. Ao se deparar com as palavras “portaria”, “pontaria”, “armário” e “canário” não sabia se batia 3 ou 4 palmas. “Três ou quatro sílabas, professora?” E interrompia a palma por não saber ao certo a quantidade de sílabas nesses vocábulos.

Como essa questão da quantidade de sílabas causou dúvida nos oito participantes desta pesquisa, faz-se necessário verificar o que a literatura diz a esse respeito. E o primeiro caso a ser considerado é o ditongo crescente em “armário” e “canário”.

No processo ensino-aprendizagem, a criança, desde cedo, entra em contato com a noção de ditongo como sendo o encontro, em uma mesma sílaba, de uma **vogal** + **semivogal** (ditongo decrescente) ou de uma **semivogal** + **vogal** (ditongo crescente). Hora (2009) alerta para o fato de que há uma discussão sobre a existência e classificação dos ditongos na língua portuguesa. Nessa discussão, uma das alegações é somente existiriam os ditongos decrescentes e que os crescentes funcionariam como os hiatos; em outras palavras, os ditongos crescentes são instáveis, podendo ser separados ou não. A aflição dos aprendizes em separar ou não o ditongo crescente parece derivar da instabilidade desses segmentos.

Por outro lado, nos vocábulos “portaria” e “pontaria” temos a presença do hiato, uma vez que o segmento **i** encontra-se em posição tônica, sem nenhuma vogal a antecederlo, constituindo, dessa forma, uma vogal. A falta de ataque silábico na última sílaba, entretanto, pode ser considerada um fator dificultador de seu *status* silábico.<sup>20</sup>

Nos exercícios de *consciência fonêmica* cometeu apenas 1 erro quando não conseguiu acertar a palavra formada na opção em que deveria retirar o fonema /s/ de “sala” para formar a palavra “ala”. A julgar pelo desempenho desse participante no

---

<sup>20</sup> Essa hipótese foi sugerida por Damulakis (comunicação pessoal).

conjunto dos testes, atribuo esse erro a não audição do fonema, uma vez que havia um barulho significativo do lado de fora neste momento.

Nas *pseudopalavras* leu “pilma” (para “pima”), realizando uma espécie de inserção (ou epêntese). “Acontece inserção quando há o acréscimo de um segmento à forma básica de um morfema” (CAGLIARI, 2002:100). Na evolução do latim para o português encontra-se também casos semelhantes, como em: humile > humilde (COUTINHO, 1976). Fora esse caso, leu as outras 14 não palavras sem nenhuma dificuldade.

## **Participante 2**

O participante 2, em *rimas* e *aliterações* obteve uma pontuação menor que todos os participantes desse grupo. Estava bastante agitado durante os testes, precipitando-se nas respostas, visivelmente preocupado em causar boa impressão à aplicadora, sua professora. Mesmo assim, seu desempenho continua classificado como superior.

Em *consciência silábica*, seus erros foram justamente nas palavras “portaria”, “pontaria”, “armário” e “canário”. Devido à sua hesitação, pude perceber que tinha a mesma dúvida do participante 1. Mas, ao contrário daquele, este não parava para perguntar, mas batia as palmas de acordo com o que raciocinava, de maneira autônoma.

Nos exercícios de *consciência fonêmica*, cometeu 2 erros, quando no exercício 9 (cartelas) apontou a figura do numeral “12” quando a palavra dita pela aplicadora tinha sido “doce” (cartela 2) e apontou a figura da “vara” quando a palavra dita pela aplicadora foi “vala” (cartela 10).

A confusão no par opositivo [+son]/[-son] e [+lat]/[-lat] não deve ser, nesta pesquisa, considerada como comprometedor seja no nível de problemas auditivos, seja no de aprendizagem, uma vez que 2 erros num universo de 15 opções é insignificante.

Na leitura de *pseudopalavras* leu “pina” (para “pima”), não discriminado o ponto de articulação desses fonemas nasais, sendo: /m/ bilabial e /n/ dental. Leu “zirɔw” (para “garilol”), realizando dois processos similares ao de apagamento e metátese. Ao se deparar com uma estrutura silábica CVC, criou a forma “girol” em que o /a/ e o /l/ (na posição de ataque) foram apagados e transportou o /i/ para o núcleo da primeira sílaba.

Procedimento que parece ser efeito da complexidade silábica. Leu as outras 13 não palavras sem nenhuma dificuldade.

### **Participante 3**

O participante 3, em *rimas e aliterações* mostrou-se bastante sensível aos sons das palavras e os erros que obteve devem-se mais a questões de natureza semântica que fonológica. Errou, por exemplo, as opções ‘f’, ‘i’ e ‘q’ do exercício 2 de rimas:

f) Olhem só limpei \_\_\_\_\_.

i) Os flocos brancos de neve caem sempre bem do \_\_\_\_\_.

q) O cachorrinho do João comeu um prato do \_\_\_\_\_.

Nos exercícios de *consciência silábica*, de novo a dúvida dos participantes 1 e 2. Em *consciência fonêmica* seus 3 erros deveram-se, principalmente por não conseguir discriminar bem as figuras no exercício nº 9, que continha cartelas com desenhos.

Na leitura de *pseudopalavras* leu /brolebu/ (para “brolepo”) e /prulapu/ (para “prulabo”), confundindo sons foneticamente semelhantes, como /p/ e /b/, cuja diferença é percebida quanto ao grau de vozeamento, a saber: desvozeada e vozeada, respectivamente (SILVA, 2009). Sendo esse aprendiz meu aluno, pude observar que ele transporta essa confusão para a escrita ao escrever “poneca” por boneca e “balhaço” por palhaço. Para “nanjida” leu /manjida/, para “penxuma” leu /tenxuma/ e para “dirache” leu /tʃirachi/.

As trocas realizadas por esse aprendiz motivam uma observação docente mais direcionada, sendo indispensável considerar o que diz Mollica (2003:17-8) ao analisar algumas trocas de letras, como /r/ - /z/, /p/ - /b/ e /c/ - /g/. Nesses casos, diz a autora: “...não há indícios de problemas mais sérios ligados à desordem mental. Assim, descarta-se qualquer possibilidade de encarar como patologia fenômenos naturais e previsíveis que sofrem pressão de fatores idênticos na fala e na escrita”.

### Participante 4

O participante 4, em *rimas* não conseguiu produzir as rimas nas seguintes opções

d) E o trem já vai parar para a menina \_\_\_\_\_.

f) Olhem só limpei \_\_\_\_\_.

Em *aliteração* errou a primeira opção do exercício 3, no qual devia reconhecer, em um conjunto de quatro palavras, aquela que iniciava com uma sílaba diferente das demais picolé – pino – lata – pires. Atribuo a isso a falta de familiarização com a atividade, já que o participante se saiu bem nas opções seguintes.

Em *consciência silábica* atrapalhou-se nas mesmas palavras dos outros participantes, mas não questionou. E, ainda, causou estranhamento a esse participante a formação da palavra “reta”, que consistia em, na palavra “revista”, retirar a sílaba medial para formar a nova palavra, no caso, “reta”. A palavra “reta” com o timbre fechado do “e”, como é pronunciado em “revista”, fez o participante hesitar na resposta. “O que é [rêta]?”, perguntou o aprendiz.

Nos exercícios de *consciência fonêmica*, apenas 1 erro, no par mínimo calo-galo, o que não deve ser motivo de preocupação. Na leitura de pseudopalavras leu “difolil” (para “drifolil”), efetuando o cancelamento do /R/ no grupo consonantal. Observa-se na não palavra a aplicação de uma regra que pesquisas já revelaram ser produtivas nas palavras do português com esse grupo consonantal à semelhança de “própio” ~ “próprio” (MOLLICA, 2003). Esse é um fenômeno que pode ocorrer tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita. Apesar de ser uma não palavra, esperava-se que o participante não recorresse à essa realização, uma vez que cursa o 6º ano do Ensino Fundamental, tendo já superado a fase da alfabetização. Mas, de acordo com a professora Cecília Mollica, esse fato, aliado a outros não elencados neste trabalho, podem “permanecer em variação durante toda a existência do indivíduo” (MOLLICA, 2003:26).

Os resultados do Grupo Controle podem ser assim visualizados:

**Tabela 3 – Resultados do Grupo Controle**

<b>Visualização do desempenho em testes de Consciência Fonológica</b>				
<b>Participantes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Rima</b> 28 opções	26 93%	23 82%	25 89%	26 93%
<b>Aliteração</b> 26 opções	24 92%	21 81%	24 92%	25 96%
<b>C. Silábica</b> 62 opções	55 89%	53 85%	55 89%	58 94%
<b>C. Fonêmica</b> 50 opções	49 98%	48 96%	47 94%	49 98%
<b>Pseudopalavras</b> 15 opções	14 93%	13 86%	10 67%	14 93%
<b>Total de acertos (%)</b>	168 92%	158 87%	161 88%	172 95%

Total de opções: 181.

Passo a comentar agora os resultados do **Grupo Alvo**, cujos participantes ficaram entre os níveis *inferior* e *médio* levando-se em consideração o valor total do desempenho de cada um na realização dos testes.

Rima e aliteração são consideradas habilidades iniciais. Oliveira (2005 *apud* MOUSINHO, 2013) afirma que “a rima é precoce na criança brasileira”. Isso significa que crianças muito pequenas já possuem sensibilidade para os sons da língua, e que essa habilidade vai se desenvolvendo conforme a criança avança nos níveis de escolarização. E sendo a língua portuguesa uma língua de escrita transparente, cuja base é alfabética, o reconhecimento de rimas e aliterações é muito importante para o progresso em leitura e escrita.

### **Participante 1**

O participante 1, que tem laudo de dislexia, teve desempenho *inferior*. Nos exercícios de *rimas* obteve 6 acertos e de modo bastante penoso. Dizia não entender o que era “rima” e oferecia como resposta palavras que de modo algum rimavam. Em *aliteração*, de um total de 26 opções obteve 10 acertos, a saber, no exercício 4.

Observe-se que esse aprendiz não progrediu na consciência de rimas e aliterações; porém, seu progresso era esperado, já que está no 6º ano.

Nos exercícios de *consciência silábica* esse aprendiz errou todas as questões. Parece não dominar essa estrutura, apesar de estar no 6º ano.

Em *consciência fonêmica*, as 45 opções que acertou foram as do exercício 9, com cartela com figuras. Podia-se perceber a segurança que a imagem proporcionou na realização da correspondência palavra ouvida – figura.

Nas *pseudopalavras* errou todas, alegando não “saber o que era isso”, ao apontar para o segmento “-cro” da não palavra “croga”. Mais uma vez, revela-se a dificuldade que os leitores não proficientes possuem ao lidar com sílabas de estrutura do tipo CCV. Este participante sequer arriscou uma pronúncia, preferindo calar-se. É significativo este aprendiz não ter conseguido ler nenhuma pseudopalavra, uma vez que essa incapacidade é um vestígio de sua fragilidade na leitura pela rota fonológica.

### **Participante 2**

O participante 2, que também tem laudo de dislexia, teve um desempenho *médio*. Nas *rimas* apresentou dificuldades em completar trechos de cantigas de roda alegando nunca ter ouvido aquelas canções. À semelhança do participante 3 do Grupo Controle não encontrou rimas para estas opções:

f) Olhem só limpei \_\_\_\_\_.

i) Os flocos brancos de neve caem sempre bem do \_\_\_\_\_.

q) O cachorrinho do João comeu um prato do \_\_\_\_\_.

o) Eu vi um laço no pescoço do \_\_\_\_\_.

v) Foi um rato que roeu meu \_\_\_\_\_.

Em *aliteração* acertou todas as opções e nos exercícios de *consciência silábica*, na questão 5, que consistia em bater palmas de acordo com a quantidade de sílabas ouvida, errou todas as que terminavam em ditongo crescente e em hiato (situação explicitada quando da análise do desempenho do participante 1 do Grupo Controle), além de outras que não ofereciam dificuldade, como por exemplo, “caravela”. No exercício 6 errou as duas opções transcritas abaixo. Parece que o erro repousa mais no fato de as palavras não fazerem sentido para ele do que por uma dificuldade no reconhecimento de sílabas.

capa, guarda-chuva, bota, ga \_\_\_\_\_ (galocha)

ontem, hoje, amanhã, de \_\_\_\_\_ (depois)

Algumas considerações a respeito desse participante fazem-se necessárias. Apesar de possuir um laudo médico que o classifica como disléxico, seu desempenho foi satisfatório, acertando 79% das opções. Segundo o professor da SR, este participante é um aluno cuja família participa de forma significativa em sua vida escolar. Ele é levado ao NAPEM uma vez por semana por sua mãe, onde recebe atendimento fonoaudiológico numa sessão que dura 50 minutos. Apesar de possuir laudo médico de dislexia, o professor da SR “acha” que o aprendiz não possui transtorno algum. Considero importante também dizer que esse participante, entre todos os desse grupo, foi o mais preocupado em “acertar” as questões. No exercício 7, por exemplo, ele teve dificuldade para entender o que estava sendo pedido e não deixou que a aplicadora começasse enquanto ele não tivesse entendido. Quando finalmente entendeu, acertou todas as opções desse exercício. Entretanto, é relevante também dizer que ao formar a palavra “cela” quando da supressão da sílaba medial de “cebola”, ele não questionou o timbre fechado da nova palavra [cêla]. Não foi estranha a ele a audição dessa palavra com o timbre fechado.

Acertou todos os exercícios de *consciência fonêmica*.

Na leitura de *pseudopalavras* errou na leitura de “prulabo”, lendo “brulabo”, o que também aconteceu com o participante 3 do Grupo Controle. Para “tisala” leu /tjʃala/, revelando uma instabilidade na leitura das consoantes fricativas. Acertou as 13 restantes. À guisa de mais informações a respeito da troca do /p/ pelo /b/ recorremos a Cagliari

(2009:54 e 55) o qual afirma que “a distinção entre consoantes surdas e sonoras depende ainda do dialeto que a criança fala, pois a palavra para um aluno pode conter um [b] ou [d] e para outro um [p] (...) dependendo das variações dialetais. É sempre interessante ouvir as crianças falando para se pode entender melhor o que elas escrevem”.

### **Participante 3**

O participante 3, que não tem laudo de dislexia, teve um desempenho *médio*. Nas *rimas* errou 12 opções, a saber, todo o exercício 1, e no 2 errou as seguintes opções:

- d) E o trem já vai parar para a menina \_\_\_\_\_.
- f) Olhem só limpei \_\_\_\_\_.
- g) No céu, uma coisa flutua que será? É a \_\_\_\_\_.
- h) À noite, brilha a luz iluminando a minha \_\_\_\_\_.
- i) Os flocos brancos de neve caem sempre bem do \_\_\_\_\_.
- q) O cachorrinho do João comeu um prato do \_\_\_\_\_.
- u) Mamãe bate o bolo do \_\_\_\_\_.

Neste participante, como também nos outros, a impossibilidade de encontrar uma rima parece estar ligada ao fato de a rima requerida não ser tão óbvia. Dessa forma, a exigência cognitiva é maior e então, o aprendiz não consegue encontrá-la. É possível também que isso se deva a questões ligadas à semântica e não propriamente ao reconhecimento dos sons finais.

Destaco sua dificuldade no exercício 3 (*aliteração*), onde pareceu que sua “memória de trabalho fonológica” (MOUSINHO, 2013) está comprometida. Ele achou que eram muitas palavras para que ele pudesse se lembrar tão rapidamente. Esse exercício consistia em reconhecer palavras que não compartilhavam da mesma sílaba inicial: picolé – pino – lata – pires. Era penoso para ele depois de ouvir as quatro palavras, ter de lembrar de todas e ainda identificar a sílaba inicial diferente. Nesse exercício errou todas as opções:

picolé – pino – lata – pires  
 pata – gola – paca – papai  
 bola – gata – garrafa – galo  
 favela – fazenda – família – melado  
 mala – vivo – mata – maca  
 jacaré – janela – dedo - jarra

Nos exercícios de *consciência silábica* errou em determinar a quantidade de sílabas nas palavras com final em ditongo crescente e hiato, num total de 4 (“armário”, “canário”, “portaria”, “pontaria”) e ainda outras 12 opções, e cito como exemplo, “rodapé”, “brincando”, “floricultura”. Quando solicitado a completar a série de palavras ditas, obedecendo à sílaba inicial já combinada, das 30 opções, errou 13, entre as quais transcrevo:

menina, homem, velho, ga \_\_\_\_\_  
 capa, guarda-chuva, bota, ga \_\_\_\_\_  
 cinema, televisão, circo, te \_\_\_\_\_  
 linha, agulha, tesoura, de \_\_\_\_\_  
 língua, gengiva, lábios, de \_\_\_\_\_  
 ontem, hoje, amanhã, de \_\_\_\_\_

É importante pontuar a questão do repertório lexical do aluno, sobretudo no exercício comentado acima. Não apenas esse participante, mas quase todos hesitaram na resposta a uma ou outra série de palavras. No caso da série “linha, agulha, tesoura, de”, a palavra a ser formada a partir do “de” é dedal, palavra que não faz parte do repertório dos alunos participantes e por isso, os erros. Segundo Koch & Elias (2006), a atividade de leitura e produção de sentido são orientados por nossa bagagem sociocognitiva – conhecimento da língua e das coisas do mundo.

Ainda dentro dos exercícios de consciência silábica que consistia em formar palavras novas, omitindo a segunda sílaba de palavras trissílabas, das 12 opções apresentadas, esse participante errou todas, revelando uma grande dificuldade em trabalhar a segmentação dos sons na memória.

cadeira	caderno	sacola
cebola	caneta	macaca
camisa	verdade	revista
camelo	gaveta	bonita

Já em *consciência fonêmica*, errou todas as opções do exercício que consistia na supressão do fonema inicial para a formação de uma nova palavra:

“pilha” – retirando o som /p/: “ilha”

“galho” – retirando o som /g/: “alho”

“manta” – retirando o som /m/: “anta”

“sala” – retirando o som /s/: “ala”

“casa” – retirando o som /k/: “asa”

Acertou todas as opções do exercício 9, que continha cartela com figuras. Foi visível a segurança que a informação visual proporcionou a esse aprendiz.

Para Frank (2003), o fator emoção no aprendiz disléxico é decisivo em seu percurso de aprendizagem. O emocional tem de ser trabalhado devido à baixa autoestima, o sentir-se diferente na sala de aula ou em outros ambientes que exijam a escrita e a leitura. Esse participante não possui diagnóstico médico de dislexia, porém, foi significativa sua tensão excessiva durante toda a aplicação dos testes.

Em *pseudopalavras*, acertou apenas duas, sendo “bofal” e “tisala”. Para as outras treze não sua pronúncia foi: /cɔrga/ para “croga”, /garpi/ para “grapi”. Aqui o participante preferiu transformar a estrutura CCV numa estrutura CVV. Leu /fɔju/ para “forju”, desfazendo grupo CVC. Leu /pina/ para “pima”, /prolepu/ para “brolepo”, /bulabu/ para “prulabo”, /grilow/ para “garilol”, /dirfoliw/ para “drifolil”, /bucadifw/ para “bocadufo”, /manjida/ para “nanjida”, /pexuma/ para “penxuma”, /diraje/ para “dirache” e /temefespi/ para “tamefape”. Em todas essas ocorrências percebe-se a fragilidade deste participante no que diz respeito à realização das consoantes em determinadas posições.

### **Participante 4**

O participante 4, que tem laudo de dislexia, obteve desempenho *médio*. Não acertou nenhuma opção de *rimas*.

Em *aliteração*, das 26 opções apresentadas, acertou 19, sendo todas da questão 4, porém com um fator especial. O aprendiz não consegue pronunciar a sílaba em uma única cadeia sonora. Referia-se à sílaba “ma”, por exemplo, através dos nomes das letras, “eme” e “a”. Isso revela seu desconhecimento de que numa língua de escrita alfabética, como o português, não se lê os nomes dos grafemas, mas se pronuncia os sons dos fonemas. Errou todas as opções do exercício 3 (aliteração), que exigia um acesso rápido à memória:

#### **3. Reconhecer palavras que não compartilham da mesma sílaba inicial.**

picolé – pino – lata – pires

pata – gola – paca – papai

bola – gata – garrafa – galo

favela – fazenda – família – melado

mala – vivo – mata – maca

jacaré – janela – dedo - jarra

Em *consciência silábica* errou 4 das 20 opções do exercício 5, sem questionar as palavras com final em ditongo crescente e em hiato. E foram essas as palavras que errou. No exercício 5, como aconteceu com outros participantes, este aprendiz teve dificuldade em acertar palavras que não faziam parte do seu léxico, como “galocha”, “dedal” e errou 4 opções. Na questão 6, último exercício envolvendo consciência silábica, errou 3 palavras, sendo “revista”, “caderno” e “verdade”.

“Tecnicamente, por travamento silábico entende-se um processo fonológico por meio do qual as sílabas livres, formadas por vogal (V) ou por consoante e vogal (CV), são seguidas de um segmento a mais, que as torna mais complexas configuracionalmente. Os travadores principais são as semivogais (anterior e posterior), a vibrante e a sibilante (com diferentes realizações fonéticas), o traço de nasalização, as laterais, as oclusivas, as dentais e as velares, como nos exemplos: feira, couro, perder, alto, pastagem, conectar, advogado. Os segmentos ocorrem no interior e no final das palavras” (MOLLICA,

2003:25). Em fase de alfabetização, as unidades silábicas travadas são compreendidas mais tardiamente.

Na *consciência fonêmica* não conseguiu formar a palavra nova quando solicitado a suprimir seu fonema inicial. No exercício 9, último de consciência fonêmica, errou 4 das 45 opções oferecidas. Errou os seguintes pares: [doce / doze] [cama / cana], [vala / vara] e [pelada / perada].

No par mínimo doce/doze há a questão do grau de vozeamento que confunde o aprendiz iniciante. Em cama/cana é somente o ponto de articulação (bilabial/dental-alveolar) que distingue os fonemas, dificultando a distinção e em vala/vara, o modo de articulação (lateral/vibrante) também leva o aprendiz iniciante a cometer erros. Já em pelada/perada o participante perguntou o que era “perada”.

Finalmente, na leitura de *pseudopalavras*, errou 9: “guga” (para “croga”), desfazendo o grupo consonantal “cr”, substituindo-o pelo segmento “g” e alteando a vogal “o”. Leu “gapí” (para “grapí”), desfazendo novamente o grupo consonantal e aumentando a tonicidade do “i”. Leu “forju” (para “froju”), realizando um metaplasmo por transposição. Leu “bolepo” (para “brolepo”), e “pulabo” (para “prulabo”) cancelando novamente os grupos “br” e “pr”. Leu “dirforlil” (para “drifolil”), cancelando o grupo “dr” em favor do metaplasmo por transposição. Em todos esses fenômenos realizados pelo participante em sua leitura de pseudopalavras, observa-se sua tentativa de “facilitar” a decodificação lançando mão do padrão canônico da sílaba, ou seja, o CV. E ainda, para “nanjida” leu /manjida/, para “tisala” leu /tʃʃala/, para “dirache” leu /dʃiãzi/.

Os resultados dos testes aplicados no Grupo Alvo podem ser assim apresentados:

**Tabela 4 – Resultados do Grupo Alvo**

<b>Visualização do desempenho em testes de Consciência Fonológica</b>				
<b>Participantes</b>	<b>1*</b>	<b>2*</b>	<b>3</b>	<b>4*</b>
<b>Rima</b> 28 opções	6 21%	12 42%	16 57%	0 0%
<b>Aliteração</b> 26 opções	10 38%	26 100%	13 50%	19 73%
<b>C. Silábica</b> 62 opções	0 0%	43 69%	21 34%	51 82%
<b>C. Fonêmica</b> 50 opções	45 90%	50 100%	45 90%	41 82%
<b>Pseudopalavras</b> 15 opções	0 0%	13 86%	2 13%	6 40%
<b>Total de acertos (%)</b>	61 35%	144 79%	97 53%	117 64%

\* Participantes que possuem laudo médico de dislexia.

Total de opções: 181.

Alguns índices altos nos chamam a atenção, como os 100 e 73% dos participantes 2 e 4 respectivamente, nas atividades de Aliteração. Também os índices 90, 100 e 90% dos participantes 1,2 e 3, respectivamente, em Consciência Fonêmica. Esses resultados parecem revelar uma sensibilidade aguçada para o reconhecimento dos sons da língua.

Em vista de haver no Grupo Controle dois participantes do sexo feminino, julgamos conveniente fazer uma análise levando em consideração apenas a população masculina desta pesquisa, já que a incidência da dislexia no sexo masculino é maior, como diz a literatura a respeito.

Comparando a porcentagem final dos acertos dos meninos da pesquisa, observamos que o participante 2 (sexo masculino, com laudo médico de dislexia) do Grupo Alvo não apresentou uma diferença tão discrepante em relação ao participante 2

(sexo masculino, considerado bom leitor) do Grupo Controle. A diferença entre ambos foi de 10%.

**Tabela 5 – Grupo Controle**

<b>Participantes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Total de acertos (%)</b>	168 92%	158 87%

**Tabela 6 – Grupo Alvo**

<b>Participantes</b>	<b>1*</b>	<b>2*</b>	<b>3</b>	<b>4*</b>
<b>Total de acertos (%)</b>	61 35%	144 79%	97 53%	117 64%

\* Participantes que possuem laudo médico de dislexia.

Diante desses dados, podemos perceber quão imprescindível é que o professor adquira conhecimento a respeito da dislexia, a fim de que o aluno não seja excluído do seu agir didático, por ser “doente”. É preciso que o educador esteja consciente de que essa dificuldade em ler e escrever não é sinal de baixa capacidade intelectual. Muito pelo contrário, muitos aprendizes disléxicos poderão conseguir, em certas áreas e em certos momentos da sua atividade, um desempenho superior à média do seu grupo etário.

### **6.3 Postura do Professor do Ensino Fundamental II**

Desde o início do processo de democratização que a escola brasileira vem experimentando, percebido por meio tanto do aumento quantitativo do número de estudantes, como pelo alargamento da faixa de escolarização no Ensino Fundamental, não se pode ignorar a perpetuação da crise do sistema de ensino. Esta pode ser observada nas diferentes etapas da vida escolar de cada aluno: Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Durante estes períodos, dada a crise mencionada, nem o estudante é

atendido como deveria, nem o professor trabalha como gostaria, já que não consegue suplantar carências de variadas espécies. Uma dessas carências é a falta de capacitação para trabalhar com determinados problemas que surgem em sala de aula, e a dislexia seria um deles, como atestam professores do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professora Cecília Augusta dos Santos, campo de trabalho para o desenvolvimento desta pesquisa.

Interessados em conhecer a postura desses professores em relação às dificuldades em leitura em suas aulas, realizamos uma pesquisa<sup>21</sup> que envolveu professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo, professores de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira (Inglês), os quais formam um total de 39 docentes. Todos foram unânimes em dizer que problemas na leitura (decodificação do texto) eram o maior entrave ao desenvolvimento de suas aulas. Muitos alunos chegam ao 6º ano e não sabem ler (decodificar o texto). Percebendo a dificuldade do aluno, mas desconhecendo a natureza do problema, os docentes relataram proceder de três formas, dependendo da gravidade da dificuldade: 1. Indicar um retorno à classe de alfabetização, processo que não é simples; 2. Conduzir esse aluno à SR da escola e 3. Introduzi-lo em grupos de estudo compostos por aprendizes mais experientes, na própria turma.

A queixa comum desses docentes foi a falta de capacitação para lidar com alunos com dificuldades em leitura ou dificuldades de qualquer outra ordem.

Neste ponto do trabalho, é importante esclarecer que os testes aplicados não são (nem propusemos que fossem) medidores ou atestadores das dificuldades de aprendizagem. Essa constatação deve ser feita de forma muito criteriosa e por uma equipe multidisciplinar formada para esse fim. A necessidade de aplicação dos testes foi constatada a partir do momento em que vislumbramos a possibilidade de disponibilizar ao professor do Ensino Fundamental II algo de mais concreto no que diz respeito ao seu dia a dia de educador. Os testes servem como material didático para o professor trabalhar em sua sala de aula. Professores não só de língua materna, mas também de outras áreas, como por exemplo, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Exercícios de Consciência Fonológica que envolvam rimas, ritmos, músicas estão ao alcance dessas áreas do conhecimento. A aplicação dos testes também serviu para mostrar que o que se

---

<sup>21</sup> O questionário utilizado para esta sondagem junto aos professores encontra-se na seção Anexos.

fala acerca da Consciência Fonológica não é só teoria ou “coisa” para fonoaudiólogo. As atividades podem e devem ser incorporadas à normalidade do dia a dia escolar, uma vez que um professor da sala de aula comum já fez e verificou ser possível. Informamos também que os testes aplicados neste trabalho foram compilados com todas as explicações necessárias para sua utilização e estão disponíveis para os professores de nossa escola, principalmente os do Ensino Fundamental II, além de agora fazerem parte do material pedagógico da SR. Também um curso de formação continuada em dislexia está em andamento em nossa escola, com previsão de estender-se a todos os professores de língua materna da rede pública municipal de Itaboraí, através da Coordenação de Área de Língua Portuguesa, da Secretaria de Educação Municipal.

Destaco também, como fruto desta pesquisa, a revitalização da sala de leitura, cuja direção foi entregue à autora desta pesquisa, a fim de consolidar o trabalho com leitura em nossa escola.

Quero ainda dizer, apoiada nas descobertas feitas através desta pesquisa e, sobretudo, em minha vivência de professora, que professores tendem a pensar que os alunos sejam, no modo de pensar e estudar, muito semelhantes a eles mesmos: “Como eu entendi este tema, assim meus estudantes entenderão se o apresento da mesma forma”. Um pensamento semelhante a esse pode impedir uma didática flexível e inclusiva. Em uma classe onde há alunos com dislexia inseridos, o professor pode também lançar mão de algumas estratégias que serão fundamentais aos disléxicos e importantes para o resto da classe. Giaconi (2013: 410) lista algumas ações que docentes com alunos disléxicos em sua classe podem realizar em uma aula:

- definição do âmbito do trabalho (o que será tratado naquela lição/tema;
- indicação dos fins e das competências esperadas;
- estimativas das dificuldades dos temas (sublinhar os conceitos particularmente complexos);
- definição das modalidades operativas que serão ativadas durante a lição (por exemplo: “Na primeira parte da lição, explicarei o conceito de... depois faremos exercícios”);
- indicações das fontes (textos de referência e páginas relativas etc);

- explicitação das modalidades de avaliação (por exemplo: “Façam exercícios em casa sobre o mesmo tema; faremos uma prova entre duas semanas etc.”).

Estas ações didáticas, aliadas ao trabalho com algum nível de Consciência Fonológica, como sugerido nesta seção, são um instrumental pedagógico de grande peso para o aprendiz disléxico em seu percurso escolar.

Nossa preocupação em, de alguma forma instrumentalizar o professor da sala de aula comum, é uma tentativa de interromper o seguinte ciclo (o qual percebemos existir durante o desenvolvimento de nossa pesquisa): o aluno que chega à escola com um laudo médico de dislexia e é lançado numa espécie de “limbo”: ele nem é tratado pela área médica (que não sabe o que fazer, já que não se trata de doença; ela apenas emite o laudo), nem é atendido pela área pedagógica, que diante da inexorabilidade da doença, “acomoda-se”. O disléxico pode até ser encaminhado para a SR e é o que de fato acontece, mas tal atendimento não é voltado para sua dificuldade. Então, nem tratado pela área médica, nem atendido pela área pedagógica, ele vai sendo “aprovado” pela escola até os anos finais da escolaridade mínima, período em que ele a deixará, e assim não será mais responsabilidade dela.

Em suma, é urgente estabelecer que a postura do professor deve ser antes de tudo, uma postura comprometida, em primeiro lugar, com a sua própria formação, com o seu conhecimento. Em segundo lugar, um comprometimento com o seu aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia, como visto, é um tema ainda obscuro. Obscuro para a área médica e também para a área educacional. Porém, são justamente essas duas áreas as que estão diretamente associadas ao problema. A área médica, desconhecendo as implicações linguísticas do processo de aquisição da leitura e da escrita, apressa-se na emissão de um diagnóstico que vai rotular o aprendiz como “doente” com desdobramentos que certamente causarão prejuízos ao aluno. A dislexia existe. É uma dificuldade oriunda de uma alteração genética, mas o seu diagnóstico não deve ser apressado, porque uma vez que um aprendiz chega à escola com laudo médico de dislexia, logo é considerado “anormal” por toda a comunidade escolar. E a dislexia existe, porém não é uma doença, outra conscientização a ser promovida na escola e em toda a sociedade. Com intervenção pedagógica adequada e graças à plasticidade cerebral, pode ser amainada em seus efeitos. Importa formar o professor a fim de que, consciente da relação existente entre o funcionamento cerebral e a aprendizagem, possa utilizar-se da Neurociência em benefício da Educação.

Não ignoramos também que, muitas vezes, a dislexia vem acompanhada de outros distúrbios que somente a intervenção clínica poderá tratar, o que deverá ser providenciado. Aqueles que apresentam dificuldades próprias do processo de aquisição de leitura e de escrita também aparecerão no processo de identificação da dislexia. E também poderão passar por intervenção adequada, que envolva uma intensa estratégia de letramento. Então, disléxicos e portadores de dificuldades comuns de aprendizagem, podem, ambos passar por processos de intervenção, cada qual sendo contemplado em sua especificidade.

Ao disponibilizarmos os exercícios de consciência fonológica (utilizados nesta pesquisa) para os professores do Ensino Fundamental II de nossa escola, estamos fazendo uma tentativa de tornar a realização dessas atividades uma prática comum no dia a dia das aulas dos professores, os quais já possuirão algum conhecimento a respeito da dislexia.

Finalmente, sabemos que a escola se encontra limitada por questões que envolvem políticas públicas eficazes para a educação e que ela também se encontra carente de

valorização dos seus profissionais. Isso não é novidade. Mas já foi dito neste trabalho que a escola não pode fazer muito, mas pode fazer mais. E dentro desse “mais” está por exemplo, a tomada de posição a favor da busca do conhecimento para aquilo que é ainda desconhecido e que tem marcado presença cada vez mais notória no contexto escolar: estudantes que não seguem o fluxo normal de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. “*O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito*”. In: KATO, M. A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1992, *op. cit* MASSI, 2007.

ABAURRE, M. B. M; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Orgs.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003, *op. cit* MASSI, 2007.

ALÉGRIA, J.; LEYBAERT, J. & MOUSTY, P. **Aquisição da leitura e distúrbios associados. Avaliação, tratamento e teoria**. In: J. Grégoire & Piérart (Orgs.), *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.105-124. *Op. cit*. CAPOVILLA. A. G. S. & CAPOVILLA, F. C., 2009.

ALVES, Luciana Mendonça *et al.* **Introdução à dislexia do desenvolvimento**. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; Capellini, Simone. (Orgs). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, volume II. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 10).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <[www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br)> Acesso em 01 de julho de 2014.

BARRERA, S. D. **Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 2003.

BERTUOL, Claci de Lima. **Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR**. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010.

BLASI, H. F. **Contribuições da psicolinguística ao estudo da dislexia**. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs.). *Introdução*. Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009 – Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\_09\_homolog.pdf]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu*. São Paulo: Scipione, 1998. *Op. cit.* MASSI, 2007.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. *A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita*. In: Desenvolvimento Metalinguístico: questões contemporâneas. Márcia da Mota (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CASTRILLON, Luciana Maria Teixeira. *Problemas de aprendizagem, soluções de aprendizagem: respostas instrucionais para as necessidades de cada aprendiz*. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; Capellini, Simone. (Orgs.). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, volume II. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CONDEMARÍN, Mabel; BLOMQUIST, Marlys. *Dislexia: manual de leitura corretiva*. 3 ed. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. In: MARTINS, Vicente. A dislexia em sala de aula. Site: Pedagogo Brasil – o futuro do planeta em suas mãos. Acessado em 14 de junho de 2015.

COSTA, Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes; FRANÇA, Anieli Improta; GARCIA, Daniela Cid. *Neurociência, alfabetização e Mestrado profissional: uma perspectiva para a educação dos brasileiros*. In: Olhares Transversais em Pesquisa, Tecnologia e Inovação: O desafio da educação formal no século XXI. MOLLICA, Maria Cecília; SILVA, Cynthia Patusco Gomes da; BARBOSA, Maria de Fátima S. O. (Orgs.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

COUTINHO, I. S. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 7ª ed., 1976.

CUBA DOS SANTOS, C. *Dislexia específica de evolução*. São Paulo: Sarvier, 1987.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: Como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. São Paulo: Editora Penso, 2012.

FRANCHI, C. *Linguagem: atividade constitutiva*. Cadernos de Estudos linguísticos, Unicamp: 1992.

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANK, Robert. *A vida secreta da criança com dislexia*. São Paulo: M. Books Editora Ltda, 2003.

FREIRE, R. M. “A *metáfora da dislexia*”. In: Lopes Filho, O. M. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997. P. 925-37.

FREITAS, G. C. *Sobre a consciência fonológica*. In R. R. Lamprecht, Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRITH, Uta. *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In: K.E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.). Surface Dyslexia: Cognitive and neuropsychological

studies of phonological Reading pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985.  
*Op. cit.* DEHAENE, 2012.

GIACONI, Catia. *Elementos de didática inclusiva em classe com alunos com dislexia*. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; Capellini, Simone. (Orgs). Dislexia: novos temas, novas perspectivas, volume II. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

GOMBERT, J. E. *Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura*. In: MALUF, Maria Regina. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HORA, D. da. *Fonética e Fonologia*. UFPB, 2009.

HOUT, A. V. Prefácio. In: HOUT, A. V.; ESTIENNE, F. (Organizadores). Les dyslexies: decrier, évaluer, expliquer, traiter. Tradução de Cláudia Schilling. Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2001 (ver prefácio).

KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar o “letramento”? Não basta ensinar a ler e escrever?* Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005. Acessível em [http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)

KOCK, Ingedore V. & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto: 2006.

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

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Nem tudo é identidade: o desafio de letrar*. In: SILVA, Kleber Aparecido; ARAÚJO, Júlio. (Orgs.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*, volume 15. Pontes Editores, 2015.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

MOUSINHO Renata; CORREA, Jane. *As habilidades de processamento fonológico e seu desenvolvimento nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental*. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; Capellini, Simone. (Orgs). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, volume II. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

NAVAS, Ana Luiza. *Por que prevenir é melhor que remediar quando se trata de dificuldades de aprendizagem*. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; Capellini, Simone. (Orgs). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. *Políticas públicas e legislação que garantam o apoio aos indivíduos com transtornos de aprendizagem: conquistas e desafios*. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; Capellini, Simone. (Orgs). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, volume II. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

NUNES, T.; BUARQUE, J.; BRYANT, P. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Cristina Maria. *A apropriação do princípio alfabético – compreensão do processo*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n.5, agosto de 2005. *Op. cit.* MOUSINHO, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (coord.). *The ICD-10 Classification of mental and behavioural disorders – Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Tradução de Dorgival Caetano. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID 10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. *Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético*. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. *Consciência Fonológica e os Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

SHAYWITZ, Sally. *Overcoming Dyslexia*. Knopf Doubleday Publishing Group: 2003.  
*Op. cit.* DEHAENE, 2012.

SILVA, Cláudia da. *Identificação e intervenção precoce de escolares de risco para a dislexia*. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; Capellini, Simone. (Orgs). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, volume II. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 9 ed., São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, M. *A reinvenção da alfabetização*. *Presença pedagógica*, 9-52, 2003. Acessível em <http://www.Secult.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/a-reinvencao-alfabetizacao.pdf>.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização*. In: *O Brasil no contexto 1987-2007*. Jayme Pinsky (Org). São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Escola, uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 17ª edição, 2008.

STAMPA, Mariângela. *Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

VIANNA, Sylvia Cristina Barbosa. *Em busca de subsídios para o conhecimento da Dislexia em alunos da EJA: uma abordagem sobre leitura e cálculo*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

## ANEXOS

### EXERCÍCIOS PARA TESTAGEM DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

#### A) RIMAS (28 opções)

1. Completar rimas de cantigas já conhecidas.

O meu chapéu tem três pontas,  
Tem três pontas o meu \_\_\_\_\_

Atirei o pau no gato, tô  
Mas o \_\_\_\_\_

Marcha soldado,  
Cabeça de \_\_\_\_\_

Cai, cai, balão, aqui na minha \_\_\_\_\_

Capelinha de melão, é de São \_\_\_\_\_

2. Completar as rimas:

a) Um formoso passarinho dorme agora no seu \_\_\_\_\_.

b) Quem é que fica contente, quando está com dor de \_\_\_\_\_.

c) Vou mexer o meu mingau com esta colher de \_\_\_\_\_.

d) E o trem já vai parar para a menina \_\_\_\_\_.

e) Vou desenhar um quartel nesta folha de \_\_\_\_\_.

f) Olhem só limpei \_\_\_\_\_.

g) No céu, uma coisa flutua que será? É a \_\_\_\_\_.

h) À noite, brilha a luz iluminando a minha \_\_\_\_\_.

i) Os flocos brancos de neve caem sempre bem do \_\_\_\_\_.

- j) Quando a cigarra está cantando, a formiga está \_\_\_\_\_.
- k) De um lado a outro, ela rola, veja bem, ela é uma \_\_\_\_\_.
- l) Coloquei o meu pião na palma da minha \_\_\_\_\_.
- m) Em cima daquele telhado, mora um gato \_\_\_\_\_.
- n) Eu queimei a minha mão na panela de \_\_\_\_\_.
- o) Eu vi um laço no pescoço do \_\_\_\_\_.
- p) Peguei a bola e coloquei na \_\_\_\_\_.
- q) O cachorrinho do João comeu um prato do \_\_\_\_\_.
- r) Vou desenhar um anel nesta folha do \_\_\_\_\_.
- s) Comprei um vidro de cola para levar para a \_\_\_\_\_.
- t) Passei pela ponte e, depois, subi o \_\_\_\_\_.
- w) A pipa subiu tão alto que \_\_\_\_\_.
- u) Mamãe bate o bolo do \_\_\_\_\_.
- v) Foi um rato que roeu meu \_\_\_\_\_.

## **B) ALITERAÇÃO (26 opções)**

### **3. Reconhecer palavras que não compartilham da mesma sílaba inicial.**

Ex.: bote – bola – botão – mala  
vaca – sino – sítio – sinal

picolé – pino – lata – pires

pata – gola – paca – papai

bola – gata – garrafa – galo

favela – fazenda – família – melado

mala – vivo – mata – maca

jacaré – janela – dedo - jarra

#### 4. Reconhecer a sílaba repetida.

papagaio	caneca	perereca	mamadeira
jujuba	Talita	tenente	arara
farofa	bebedor	guardada	cacarejo
doido	babado	fofoca	batata
macaca	chachado	boboca	cacareco

### C. CONSCIÊNCIA SILÁBICA (62 opções)

#### 5. Bater uma palma para cada sílaba da palavra ouvida.

Exemplo: mola mo-la

rodapé	palhaço	caravela
Santana	brincando	sapato
portaria	busca-pé	canário
botafogo	pontaria	floricultura
tomate	varanda	armário
ventilador	soldado	casaco
camaleão	canapé	

#### 6. Completar a série de palavras ditas pelo professor, obedecendo à sílaba inicial já combinada.

olhos, nariz, boca, ca \_\_\_\_\_

leão, gato, elefante, ca \_\_\_\_\_

régua, lápis, borracha, ca \_\_\_\_\_

mesa, sofá, banco, ca \_\_\_\_\_

touro, leão, pato, ga \_\_\_\_\_

mesa, cadeira, armário, ga \_\_\_\_\_

tronco, raiz, folha, ga \_\_\_\_\_

menina, homem, velho, ga \_\_\_\_\_

capa, guarda-chuva, bota, ga \_\_\_\_\_

rádio, gravador, vitrola, te \_\_\_\_\_  
 parede, janela, chaminé, te \_\_\_\_\_  
 cinema, televisão, circo, te \_\_\_\_\_  
 capitão, major, soldado, te \_\_\_\_\_  
 nariz, boca, bochecha, te \_\_\_\_\_

ombro, braço, mão, de \_\_\_\_\_  
 linha, agulha, tesoura, de \_\_\_\_\_  
 língua, gengiva, lábios, de \_\_\_\_\_  
 ontem, hoje, amanhã, de \_\_\_\_\_

caderno, página, capa, fo \_\_\_\_\_  
 cigarro, isqueiro, acendedor, fo \_\_\_\_\_  
 geladeira, pia, filtro, fo \_\_\_\_\_  
 avião, helicóptero, aeroplano, fo \_\_\_\_\_

titio, mamãe, papai, vo \_\_\_\_\_  
 letra, consoante, alfabeto, vo \_\_\_\_\_  
 eleição, urna, candidato, vo \_\_\_\_\_

galo, pavão, ganso, pe \_\_\_\_\_  
 maçã, uva, laranja, pe \_\_\_\_\_  
 grampo, cabelo, escova, pe \_\_\_\_\_  
 bola, raquete, tamborete, pe \_\_\_\_\_  
 rubi, jade, brilhante, pe \_\_\_\_\_

**7. Formar palavras novas, omitindo a segunda sílaba de palavras trissílabas.**

cadeira	caderno	sacola
cebola	caneta	macaca
camisa	verdade	revista
camelo	gaveta	bonita

## D. CONSCIÊNCIA FONÊMICA (50 opções)

8. Retirar o fonema inicial da palavra e dizer qual palavra formaremos.

“pilha” – retirando o som /p/: “ilha”

“galho” – retirando o som /g/: “alho”

“manta” – retirando o som /m/: “anta”

“sala” – retirando o som /s/: “ala”

“casa” – retirando o som /k/: “asa”

9. O aplicador do teste nomeia cada item da cartela sem dar pistas visuais. O aprendiz deverá apontar para a figura correspondente ao vocábulo escutado. Cada cartela contém seis diferentes figuras em que as palavras que as nomeiam possuem fonemas com traços fonéticos semelhantes (pares mínimos). Abaixo, os quadros que descrevem a ordenação das cartelas e os pares mínimos testados na bateria.

**Quadro 1 - Consoantes**

[+son]/[-son]		[+ant,-cor]/[+cor] [+ant,-cor]/[-ant]	
1	2	3	4
pote-bode	doce-doze	porta-torta	espada-escada
faca-vaca	calo-galo	cama-cana	bola-gola
gato-gado	queixo-queijo	faca-saca	folha-rolha

[+ant,+cor]/[-ant,-cor]	[+obs,-cont]/[+cont]	
5	6	7
porta-porca	pilha-filha	barata-batata
sopa-roupa	taco-saco	roda-rosa
vela-velha	caco-carro	dente-lente

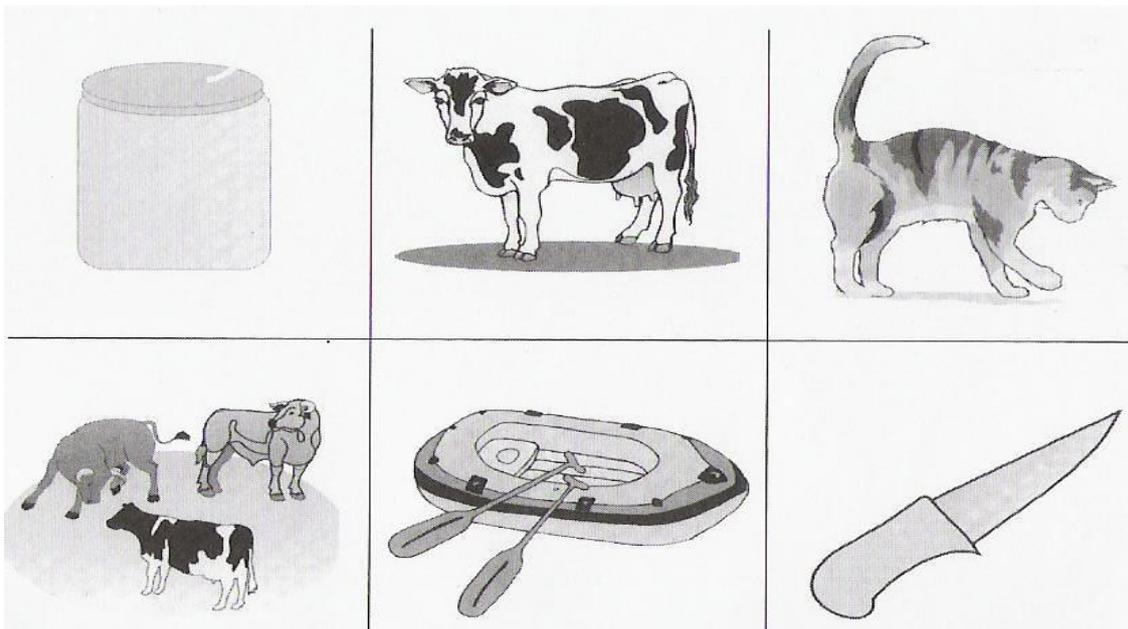
[-nas]/[+nas]		[+lat]/[-lat]
<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
bola-mola	calo-cano	vala-vara
pêra-pena	dado-nado	muleta-mureta
casa-cana	pilha-pinha	pelada-perada

### Quadro 2 – Vogais

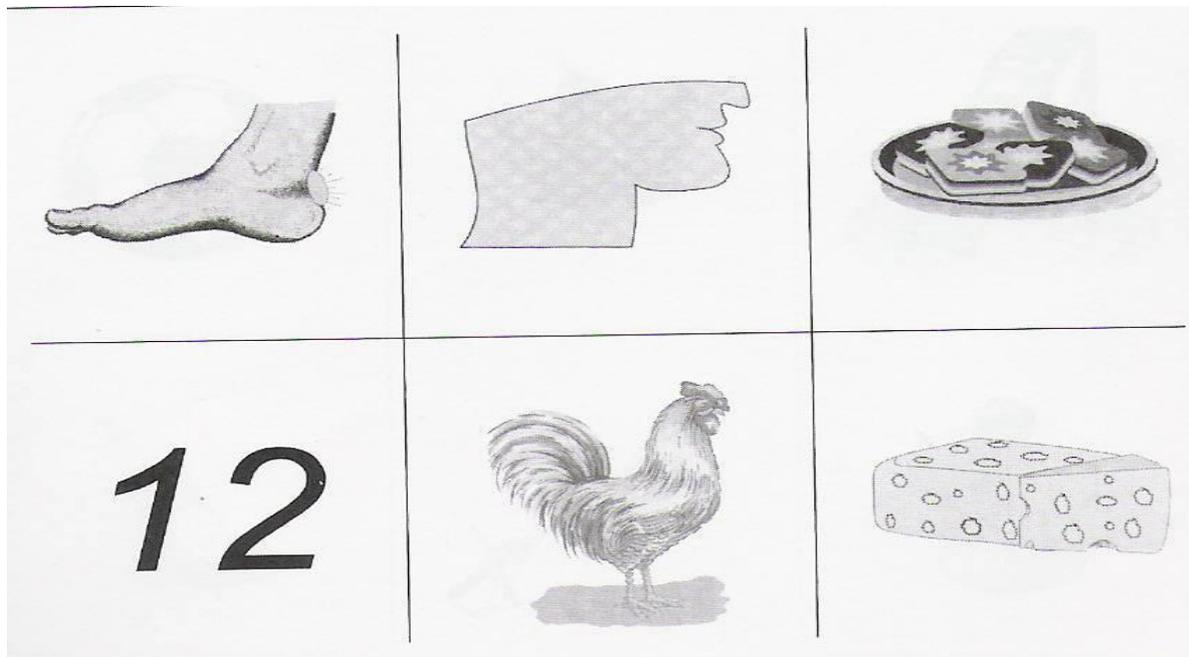
[-post]/[+post] [+alt]/[-alt,-bx]		[-alt,-bx]/[+bx]
<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>
bicho-bucho	piso-peso	feira-fera
pente-ponte	linha-lenha	vovô-vovó
reza-rosa	murro-morro	touca-toca
[+arr]/[-arr]		[+nas]/[-nas]
<b>14</b>	<b>15</b>	
mola-mala	trança-traça	
bola-bala	trens-três	
sola-sala	concha-coxa	

Fonte: Vianna, 2006.

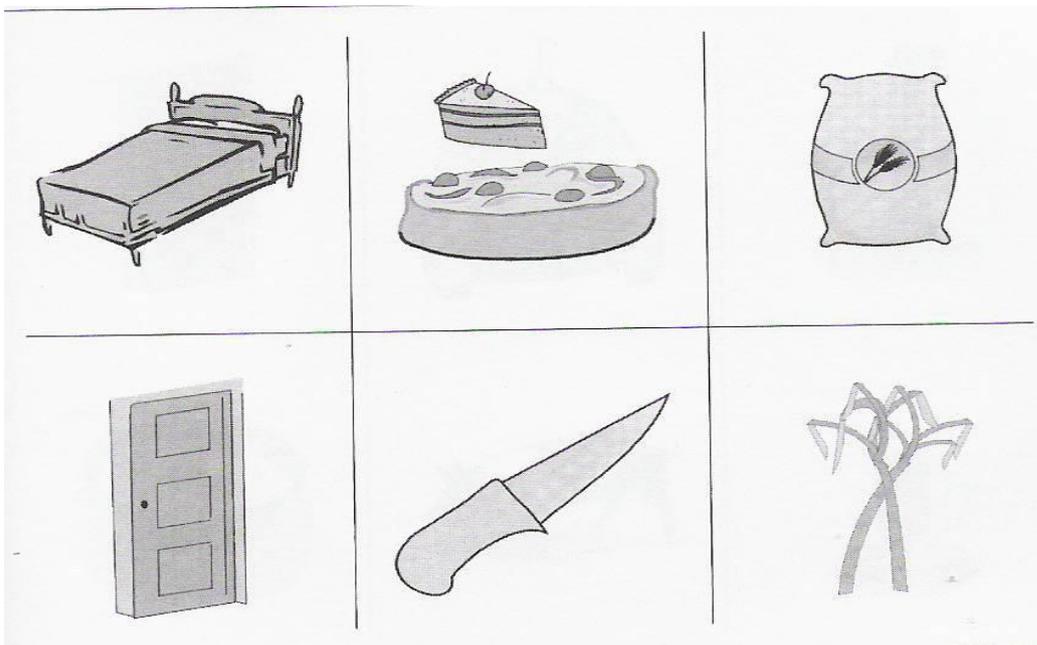
Cartela 1



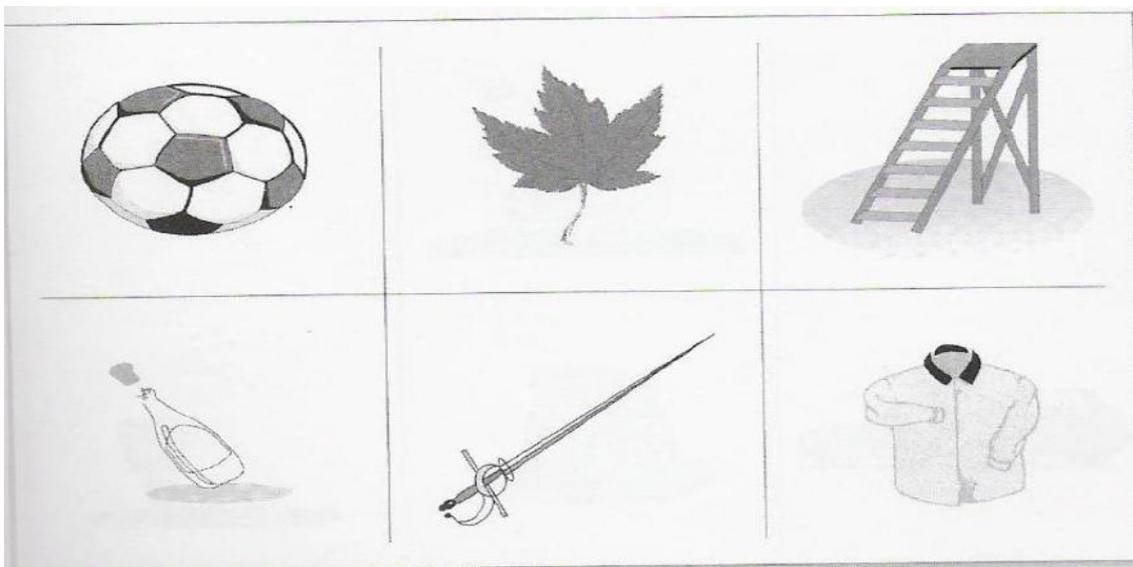
Cartela 2



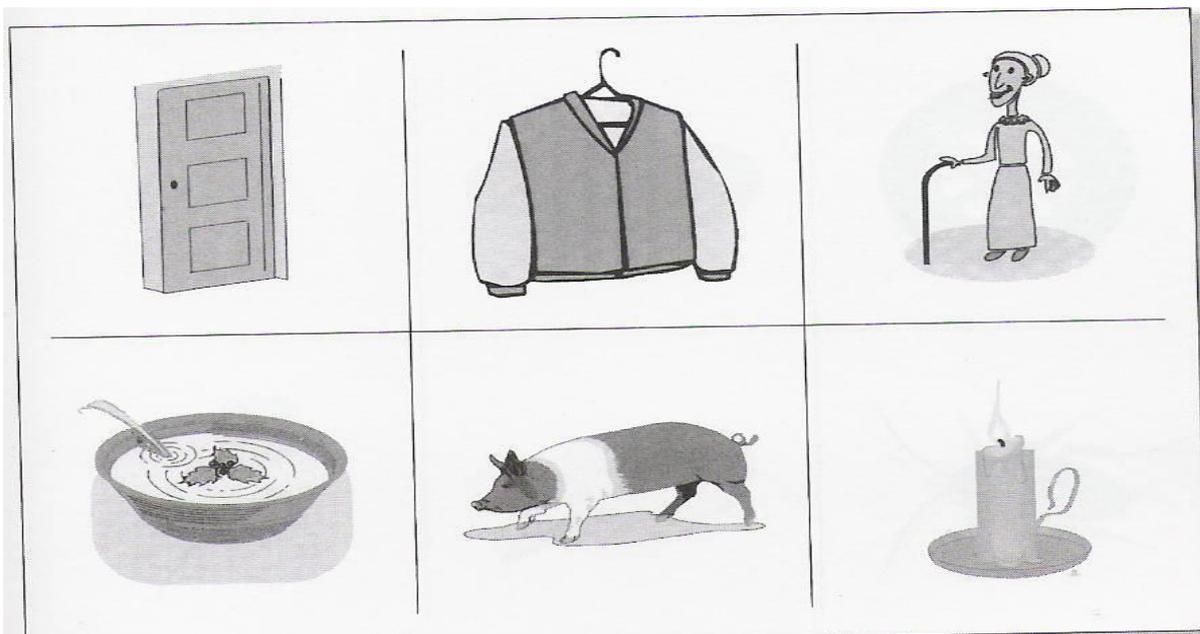
Cartela 3



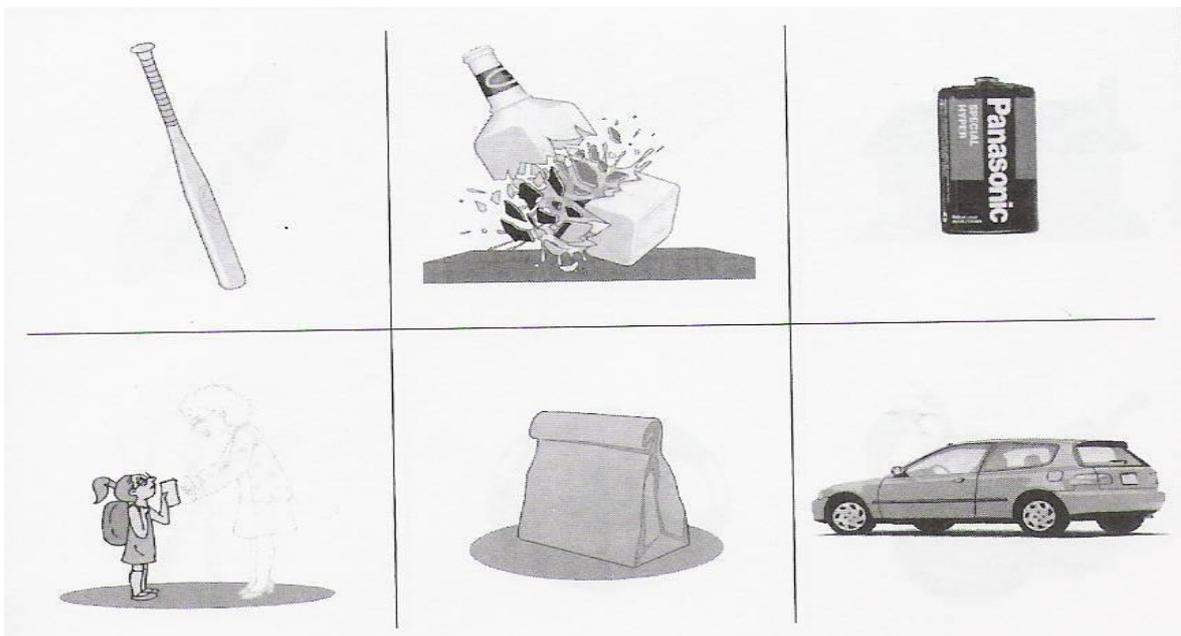
Cartela 4



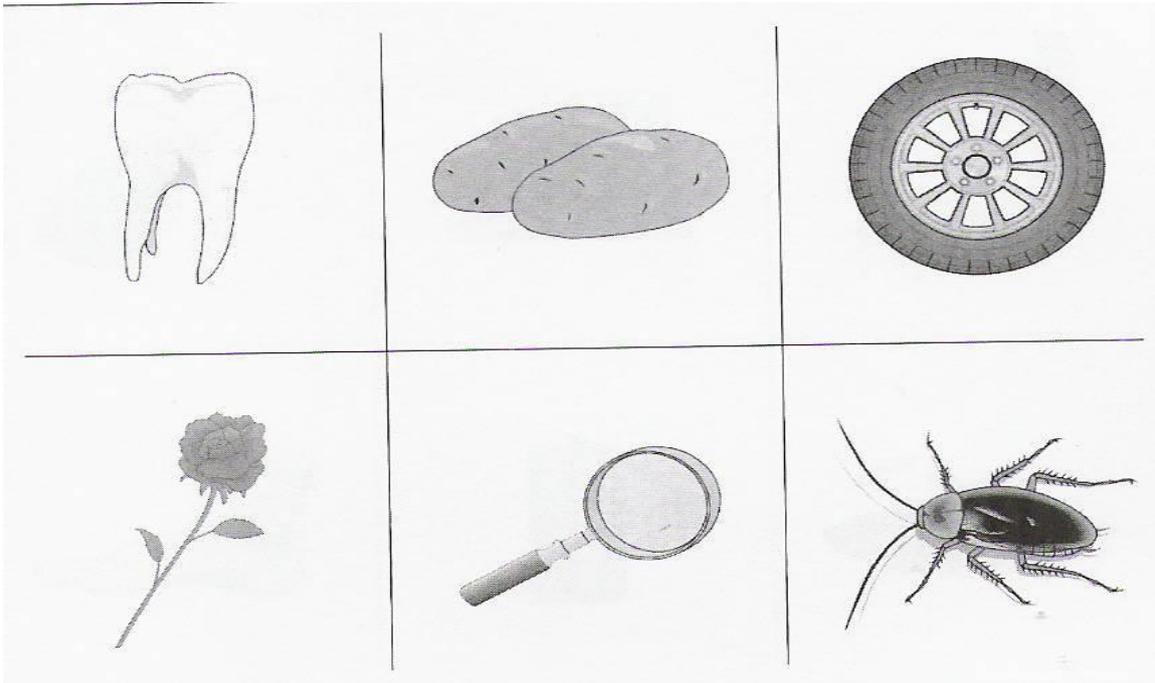
Cartela 5



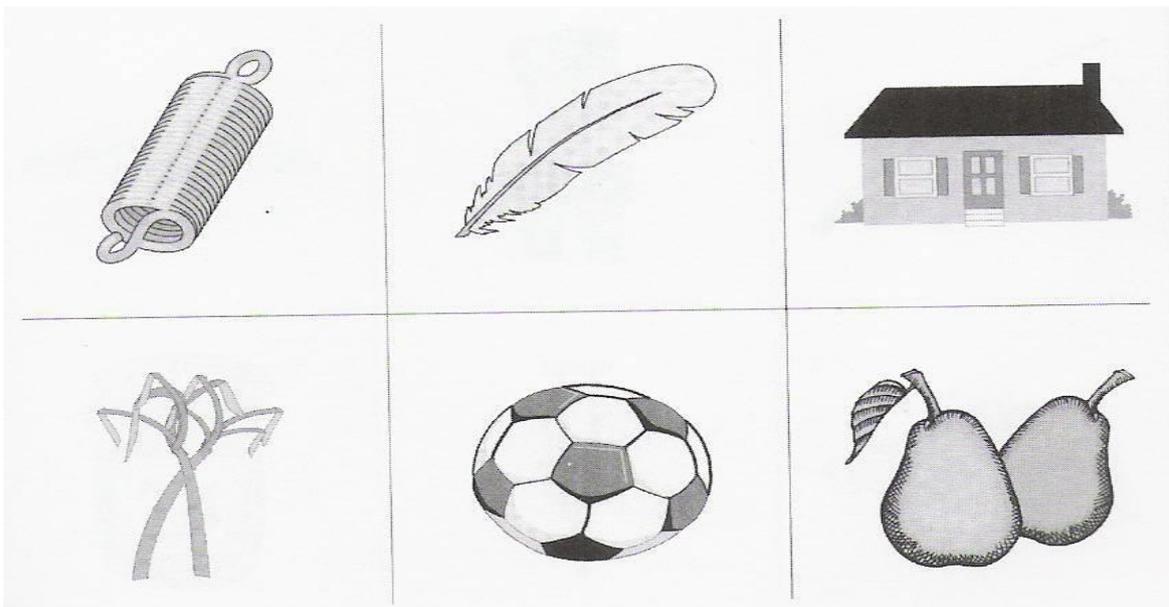
Cartela 6



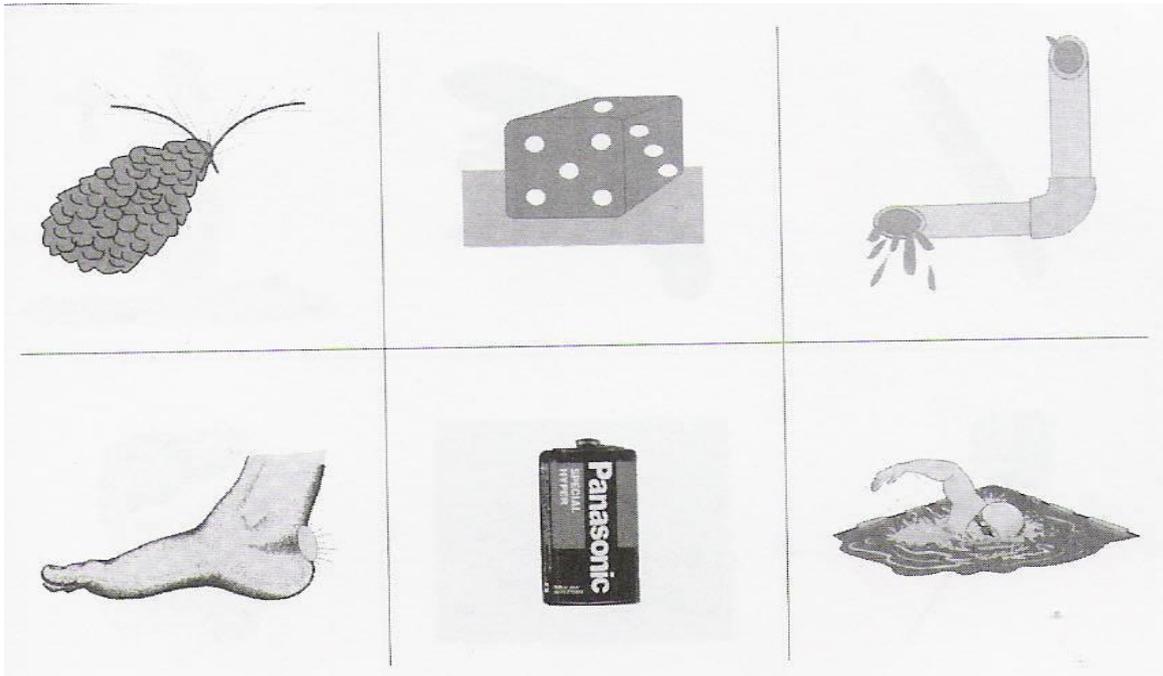
Cartela 7



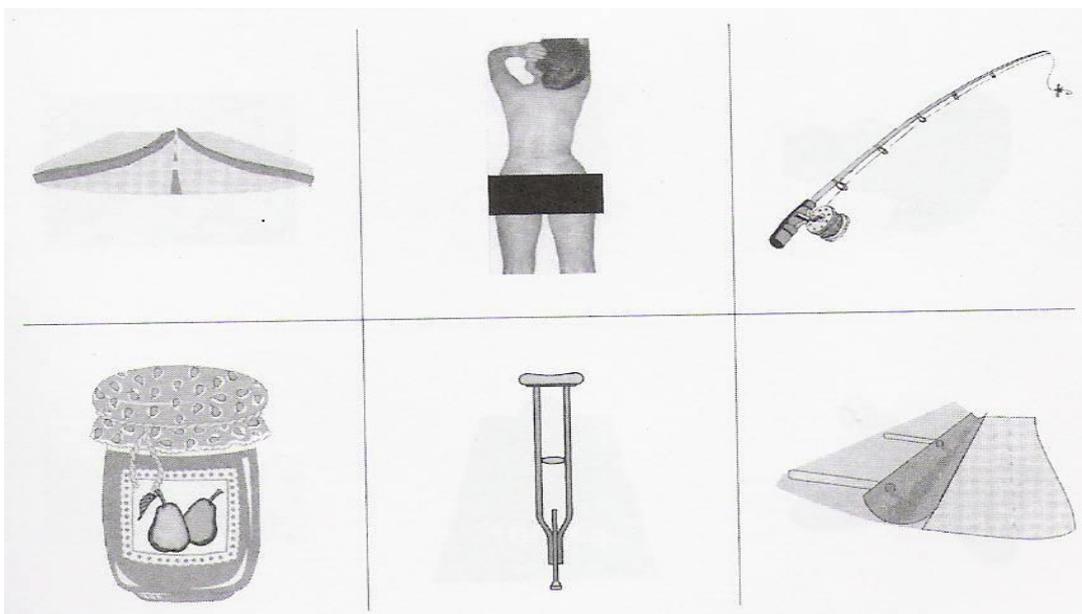
Cartela 8



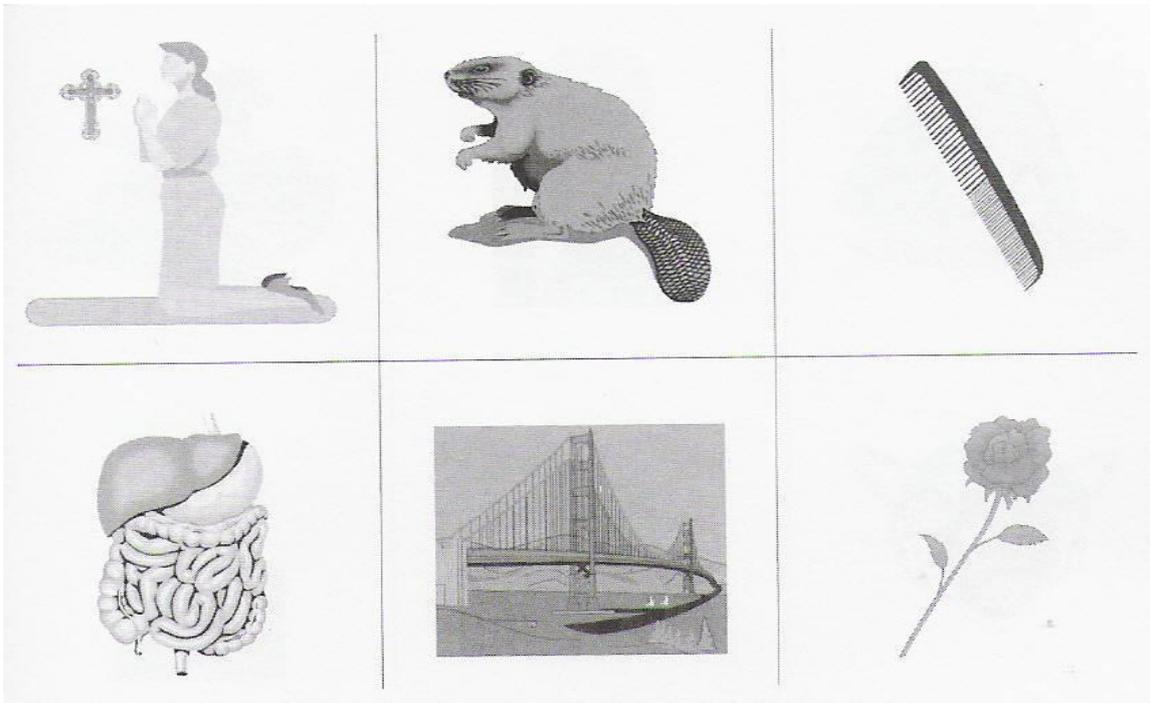
Cartela 9



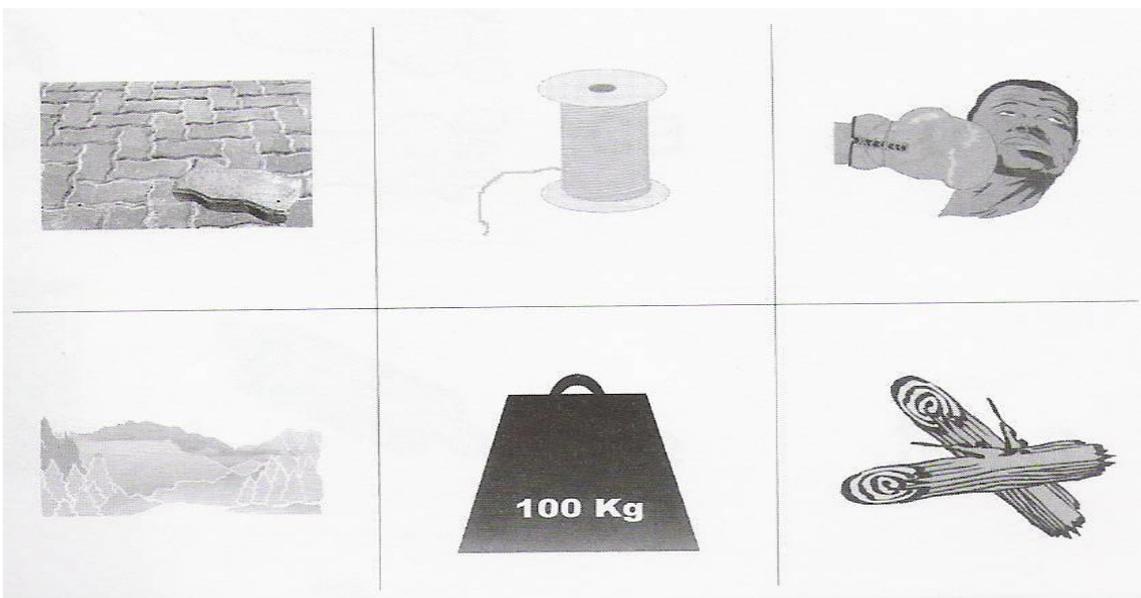
Cartela 10



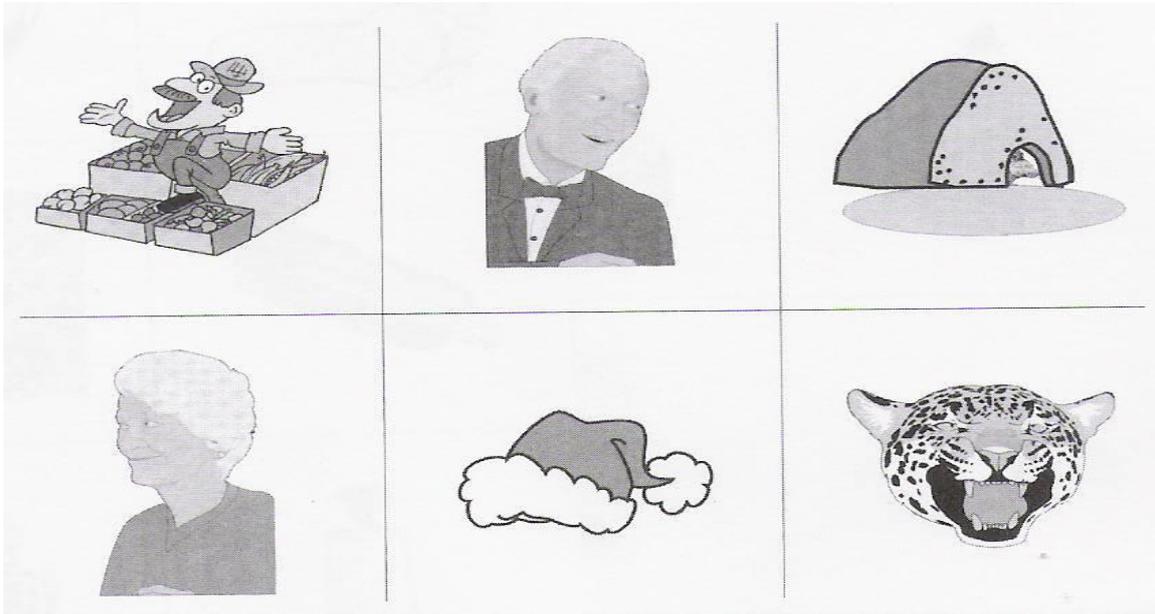
Cartela 11



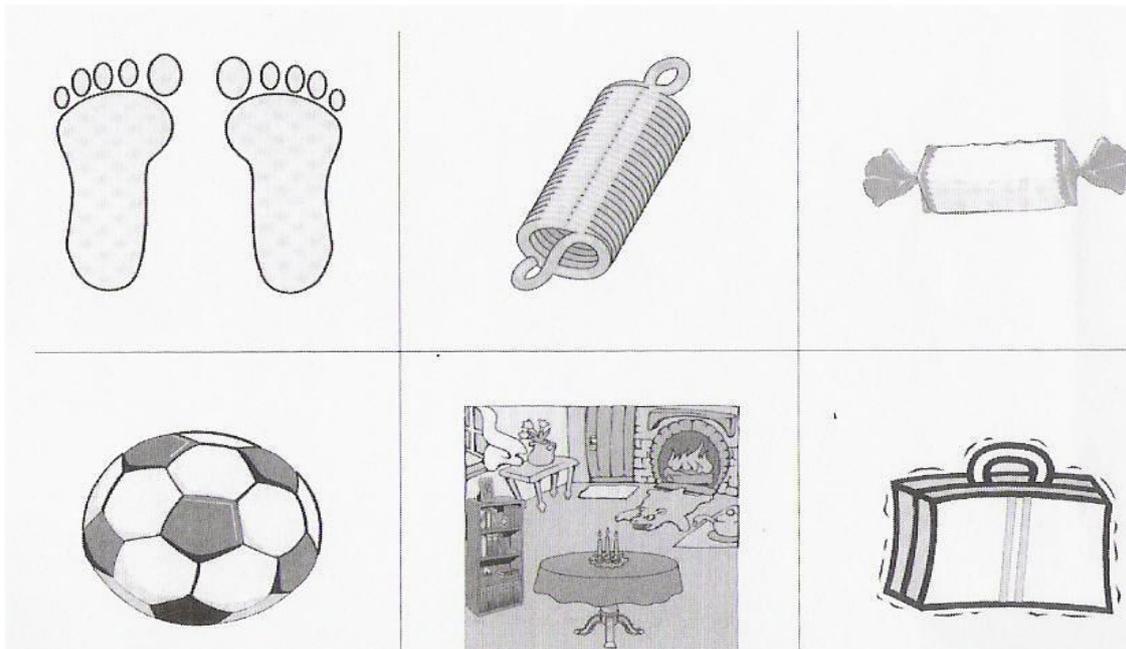
Cartela 12



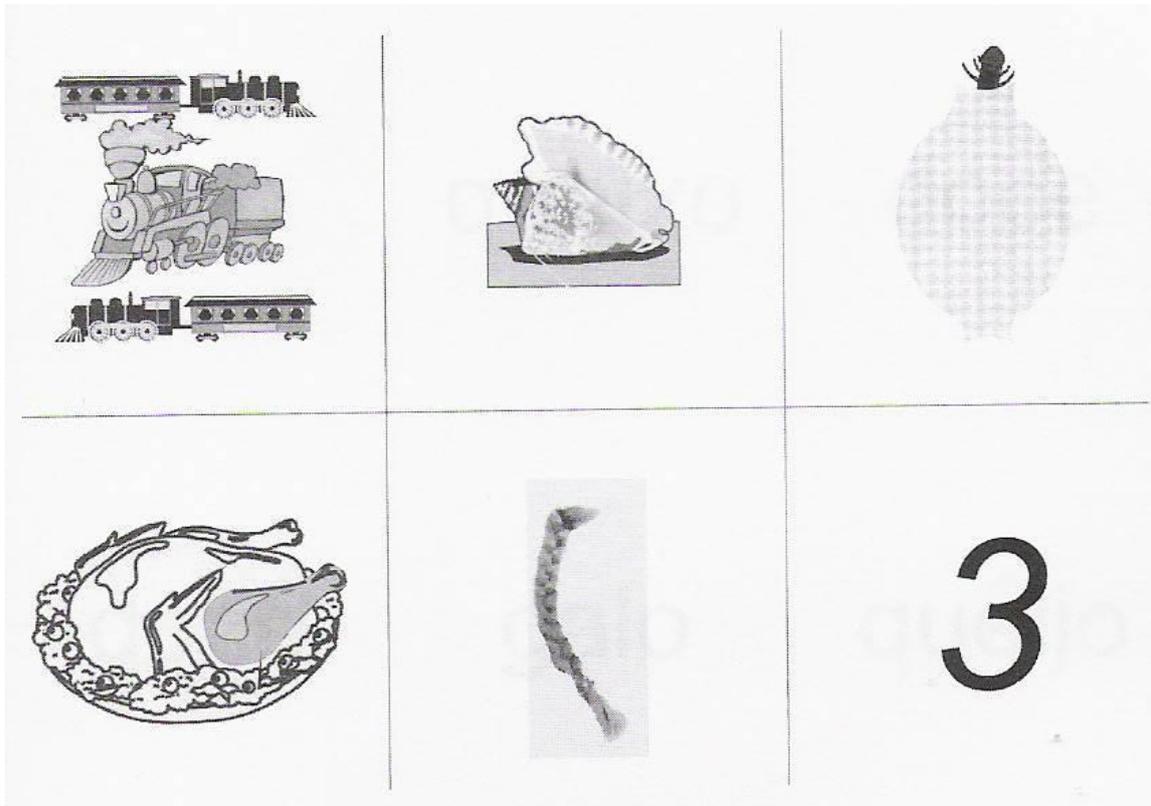
Cartela 13



Cartela 14

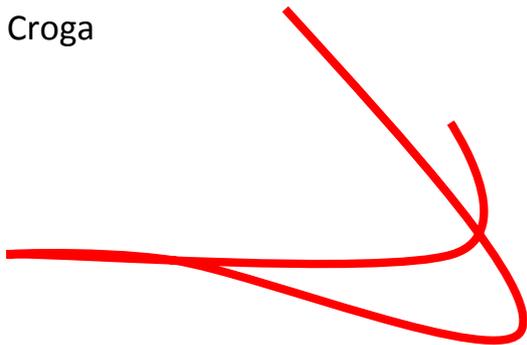


## Cartela 15

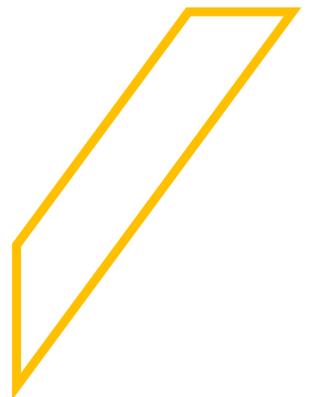


## 10. PSEUDOPALAVRAS (15 opções)

Croga



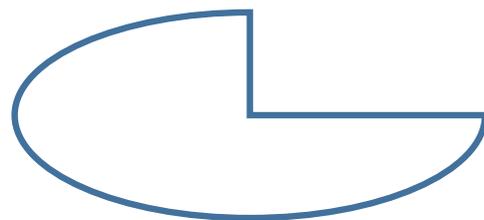
Grapí



Forju



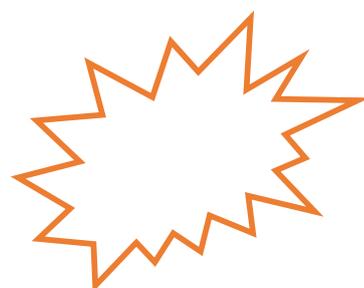
Bofal



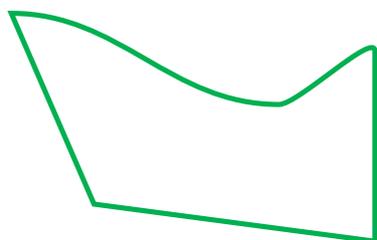
Pima



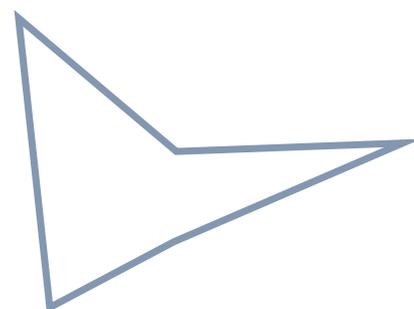
Brolepo



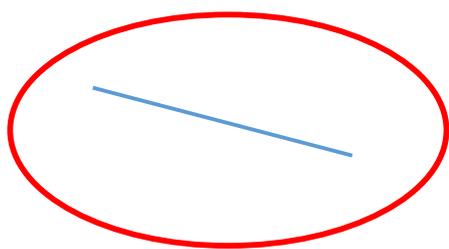
Prulabo



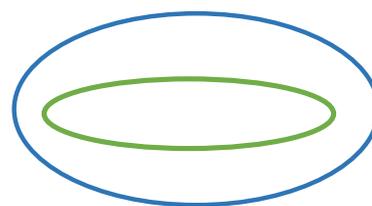
Garilol



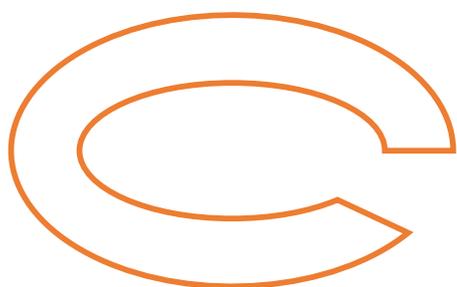
Drifolil



Bocadufo



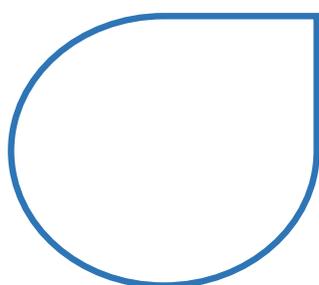
Nanjida



Tisala



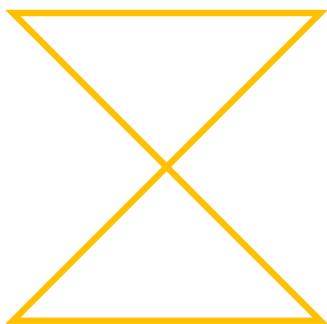
Penxuma



Dirache



Tamefape



### Questionário Professores

(Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes, Inglês)

1. Já identificou em sua classe algum aluno com dificuldades em leitura? Em que momento?

---

---

---

---

---

---

---

2. Em que medida essa dificuldade interfere no desenvolvimento das atividades que aplica em sua aula?

---

---

---

---

---

---

---

3. O que você faz para contornar essa situação?

---

---

---

---

---