

Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento

Maria de Lourdes Merighi Tabaquim^{I, II}

Silvani Dauruiz^{III, IV}

Shaday M. Prudenciatti^{V, VI}

Ana Vera Niquerito^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/368214020>

^I Universidade de São Paulo, Campus Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: malu.tabaquim@usp.br

^{II} Doutora em Ciências Médicas pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

^{III} Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de Lins, Lins, São Paulo, Brasil. E-mail: silvani.dauruiz@terra.com.br

^{IV} Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade do Sagrado Coração (USC), Bauru, São Paulo, Brasil.

^V Universidade de São Paulo, Campus Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: shaday.prudenciatti@usp.br

^{VI} Mestranda do Programa Ciências da Reabilitação do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo, Campus Bauru, São Paulo, Brasil.

^{VII} Universidade de São Paulo, Campus Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: anavera.n@gmail.com

^{VIII} Doutoranda do Programa Ciências da Reabilitação do Hospital de Reabilitação em Anomalias Craniofaciais pela Universidade de São Paulo, Campus Bauru, São Paulo, Brasil.

Resumo

A dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem, de origem constitucional, caracterizado por dificuldades na decodificação de palavras simples isoladas e causado pela deficiência no processamento da informação fonológica. Os professores geralmente são os primeiros a observar as dificuldades da criança disléxica nas fases iniciais da alfabetização, porém, a falta de conhecimento necessário sobre o transtorno inviabiliza a condução da situação de forma a tornar menos árduo o enfrentamento das dificuldades na aprendizagem. O objetivo deste estudo foi caracterizar o nível de informação sobre a dislexia de 27 professores de língua portuguesa da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, sendo 17 da rede estadual e 10 da particular. Os resultados revelaram desconhecimento sobre os aspectos etiológico-causais da dislexia: 29,6% dos participantes desconsideraram os aspectos genéticos, hereditários e neurológicos como causa do transtorno e 33,3% desconsideraram esses mesmos aspectos como fator predisponente. O estudo concluiu que o nível de informação dos docentes participantes foi insuficiente para identificar sinais de risco para o transtorno disléxico.

Palavras-chave: dislexia; aprendizagem; docentes.

Abstract

The conception of primary education teachers about developmental dyslexia

Dyslexia is a specific learning disorder of constitutional origin, characterized by difficulties in decoding isolated simple words, caused by a deficiency in the processing of phonological information. Teachers are often the first to observe the difficulties of dyslexic children in early stages of literacy, however; their lack of the necessary knowledge of the disorder derails the proper conduction of the situation, in making the coping with learning difficulties easier. The objective of this study was to characterize the level of information about dyslexia. For this purpose, 27 Portuguese teachers from the 5th to the 9th grade of elementary school, 17 belonging to the state system and 10 to the private sector, took part in the research. The results showed lack of knowledge about the causing etiological aspects of dyslexia: 29.6% of the research participants disregard the genetic, hereditary and neurological aspects as a cause of the disorder and 33.3% disregarded these same aspects as a predisposing factor. The study concluded that the level of information of the participant teachers was insufficient to identify signs of risk of the dyslexic disorder.

Keywords: dyslexia; learning; teachers.

Introdução

De acordo com a *International Dyslexia Association*, a dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem, de origem constitucional, caracterizado por dificuldades na decodificação de palavras simples isoladas e causado pela deficiência de processamento da informação fonológica. Nas séries iniciais da escolaridade, o aluno tem dificuldade em reconhecer palavras e compreender o que lê, além de apresentar problemas de compreensão auditiva e de produção narrativa (Santos; Navas, 2002; Ouellette; Tims, 2014).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-10), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), indica os principais critérios diagnósticos da dislexia do desenvolvimento, como: desempenho em leitura e escrita inferior ao esperado, associado a nível de inteligência na média para a faixa etária, ausência de alterações sensoriais não corrigidas e ausência de outros problemas neurológicos e psiquiátricos que justifiquem as dificuldades, entre outros (OMS, 1993). A dislexia não reflete um problema generalizado na linguagem, mas sim uma deficiência inerente ao módulo fonológico, componente específico desse sistema, o que concorda tanto com a forma como a dislexia se manifesta quanto com o que os neurocientistas sabem sobre a organização do cérebro e suas funções (Shaywitz, 2006).

A dislexia resulta da interação complexa entre fatores biológicos (genéticos), cognitivos e ambientais, tendo a linguagem e o processamento fonológico relação direta com as competências da leitura e escrita (Frith, 1999). Estudos recentes no campo neuropsicológico têm merecido destaque nacional e internacional, entre os quais aqueles que abordam as funções executivas (FE) e a função atencional, dada a importância destas nas diferentes etapas do processamento da leitura, escrita, decodificação, conversão letra-som e compreensão (Lima *et al.*, 2012; Ouellette; Tims, 2014).

É possível justificar o mau desempenho em leitura por fatores extrínsecos, como ensino deficiente ou ambiente linguístico restrito ou problemático, limitando as oportunidades de aprendizado e o desenvolvimento de competências para a leitura. No entanto, não é possível afirmar que o mau leitor seja disléxico, uma vez que o diagnóstico requer que equipe interdisciplinar avalie as diferentes habilidades cognitivas (Pestun; Ciasca; Gonçalves, 2002; Tabaquim, 2014), o processamento fonológico e a linguagem escrita (Ouellette; Tims, 2014), além de identificar a existência de possíveis comorbidades (Salgado *et al.*, 2006).

Os professores podem acreditar que o aluno com dislexia seja desatento, e os pais podem relacionar as dificuldades na escola a atitudes comportamentais que refletem desinteresse pelo estudo. Até mesmo o próprio aluno pode considerar-se incapaz, com o autoconceito e a autoestima prejudicados, decorrentes da vivência de múltiplos insucessos no cotidiano, principalmente no contexto acadêmico. As dificuldades na leitura e expressão escrita, as letras deformadas e desorganizadas são algumas características típicas do quadro, capazes de criar situações constrangedoras ao aluno e limitantes ao professor.

Apesar da formação básica para o exercício de suas atividades profissionais, o professor é desafiado pelo aluno que não consegue aprender efetivamente a ler, por mais tentativas que faça. A desinformação, consciente ou não, de educadores e profissionais sobre os distúrbios de aprendizagem, incluindo a dislexia, remetem à profecia autorrealizadora, no sentido de que o preconceito e o estigma de alunos "atrasados", "deficientes" ou que "não dão para o estudo" (Ianhez; Nico, 2002) implicam ações pouco efetivas, se não segregadoras, criando uma espécie de "escudo" na concepção do professor, a cada ano escolar do aluno. A docência e a ensinagem só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento (Tabaquim; Barros, 2011).

O estudo realizado por Carvalhais e Silva (2007) descreve a posição dos docentes diante da dificuldade do aluno com dislexia, considerando que, apesar de os professores terem informação sobre a definição, não dispõem de recursos estratégicos facilitadores incorporados à sua metodologia de ensino, além de desconhecerem o fundamento específico que está na base da utilização das estratégias pedagógicas.

Em se tratando da formação do professor de língua portuguesa, cabe a este dominar a competência de identificar as dificuldades em língua escrita

de seus alunos, de encontrar suas causas pedagógicas, de situar em que nível – conceitual, textual ou discursivo – os discentes têm melhor desempenho e de adaptar os meios de intervenção com o objetivo de fazê-los progredir.

A despeito da condição disfuncional da criança disléxica, fatores contingenciais relacionados ao professor podem ser agregados, como a inexistência de disciplinas específicas no currículo de sua formação, a inexperiência profissional, a inconsistência da atuação didático-pedagógica, ou, ainda, a desatualização profissional. As transformações vertiginosas da alta tecnologia exigem uma educação permanente, que permita a continuidade dos estudos e o acesso às informações sobre a prática educativa. Compete ao professor, entretanto, a elaboração individual, a partir de suas próprias condições e vivências.

O presente estudo teve o objetivo de caracterizar os níveis de informação sobre a dislexia de professores de língua portuguesa em exercício no ensino fundamental de escolas públicas e particulares.

Material e método

Trata-se de estudo transversal, desenvolvido mediante pesquisa de campo, descritiva e quantitativa, e método dedutivo. Participaram 27 professores de língua portuguesa da 5ª à 8ª séries do ensino fundamental¹, categorizados em dois grupos: GI, formado por 17 participantes em exercício na rede pública, e GII, composto por 10 participantes, professores da rede particular de ensino. Como critérios de inclusão de ambos os grupos, considerou-se a formação do docente em língua portuguesa, a experiência profissional na disciplina por tempo mínimo de cinco anos, o vínculo institucional em escola pública e/ou particular e a atuação nas séries de abrangência do estudo.

Após os procedimentos éticos da pesquisa (aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, nº 77/07), obteve-se a autorização da participação de duas escolas sob a jurisdição da Diretoria de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo e formalizou-se o convite de participação no estudo aos professores de língua portuguesa.

Para a investigação, foi utilizado o Protocolo de Investigação sobre a Dislexia (Muller, 2006), composto por 30 afirmativas para respostas dicotômicas de sim ou não sobre a dislexia como transtorno da aprendizagem, aplicado individualmente no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na escola pública e no contraturno da escola particular. Os dados, obtidos com a aplicação individual do protocolo de pesquisa, expressos em números absolutos e percentuais, foram classificados, segundo a categoria administrativa das escolas dos participantes (pública e privada), e submetidos ao estudo estatístico para a correlação dos achados por meio do Teste Exato de Fisher, com adoção de nível de significância de $p \leq 0,05$.

¹ De acordo com a lei brasileira nº 11.274 que regulamentou o ensino fundamental em 9 anos, a legislação previu que sua medida deveria ser implantada até 2010 pelos municípios, estados e distrito federal. Desta forma, neste estudo, foram consideradas as séries da pesquisa original, que corresponde do 6º ao 9º ano da escolaridade fundamental.

Resultado

A população-alvo do estudo foi categorizada por faixa etária, formação, tempo de atuação profissional na área e regência de aulas. Constatou-se que 48,1% da amostra tinha idade entre 40 e 48 anos, com média de 43,5 para o GI e 41,6 para o GII. 37% possuíam especialização como nível de formação mais elevado. O tempo de serviço na área contabilizou entre 11 e 20 anos para 40,7% dos professores, sendo a média de 14,8 para o GI e de 12,2 anos para o GII. A maioria dos professores (19) ministrava aulas na 8ª série (Tabela 1).

Tabela 1 – Dados Sociodemográficos dos Professores Participantes do Estudo

	Faixa etária		Formação		Tempo de atuação (anos)		Regência de aulas	
	Idade	N	Nível	N	Período	N	Série	N
GI	24-32	3	Graduação	13	01 a 05	3	5ª	12
	32-40	2	Especialização	4	06 a 10	1	6ª	10
	40-48	8	Mestrado	0	11 a 20	8	7ª	6
	48-56	2	Doutorado	0	21 a 25	5	8ª	12
	56-64	1						
	64-71	1						
GII	24-32	2	Graduação	2	1 a 5	1	5ª	4
	32-40	1	Especialização	6	06 a 10	4	6ª	6
	40-48	5	Mestrado	2	11 a 20	3	7ª	7
	48-56	2	Doutorado	0	21 a 25	2	8ª	7
	56-64	0						
	64-71	0						
Total	24-32	5	Graduação	15	01 a 05	4	5ª	16
	32-40	3	Especialização	10	06 a 10	5	6ª	16
	40-48	13	Mestrado	2	11 a 20	11	7ª	13
	48-56	4	Doutorado	0	21 a 25	7	8ª	19
	56-64	1						
	64-71	1						

Fonte: Elaboração própria.

Os dados obtidos por meio do instrumento de pesquisa permitiram realizar a análise, organizando e aproximando afirmativas que se apresentaram, por vezes, com conteúdos similares, visando à identificação de evidências sobre respostas ao acaso.

Quando investigadas as informações dos professores de ambas as escolas sobre as possíveis causas desencadeantes da dislexia, 73,2% apontaram problemas emocionais e 37,6% se referiram à desmotivação (Tabela 2). Posteriormente, ao refletirem sobre o porquê da desmotivação dos alunos em atividades de leitura, 95% (GI: 100%; GII: 90%) apontaram que o aluno dislético apresentaria menor interesse nesse tipo de atividade devido às dificuldades no processamento fonológico e, por conseguinte, os textos seriam difíceis e cansativos.

Além da desmotivação, como possíveis causas desencadeantes da dislexia, 50,6% dos professores de língua portuguesa indicaram a desatenção (Tabela 2). 77,5% (GI: 65%; GII: 90%) assinalaram que o aluno dislético apresenta comportamentos dispersos. Buscando o entendimento sobre a causa da dislexia, 21,7% indicaram o baixo nível de inteligência. 83% (GI: 76%; GII: 90%) concordaram com a assertiva de que o aluno dislético apresenta inteligência na média. 35,6% se referiram à dislexia como decorrente da má alfabetização e 27,6%, às condições socioeconômicas precárias (Tabela 2).

Embora tenham sido observadas diferenças descritivas absolutas entre GI e GII, ao ser realizada a correlação estatística por meio do Teste Exato de Fisher (nível de significância < 0,05%) não houve associação significativa entre os achados em relação às variáveis estudadas, como má alfabetização ($p=0,613$), baixa inteligência ($p=1,000$), condição socioeconômica precária ($p=0,273$), desatenção ($p=0,673$), desmotivação ($p=1,000$) e problemas emocionais significativos ($p=1,000$).

A Tabela 2 apresenta o percentual de professores, de escola pública (GI) e particular (GII), em relação aos fatores pontuados como causa da dislexia.

Tabela 2 – Indicativo do Percentual de Professores em Relação aos Fatores Desencadeantes da Dislexia

Fatores causais	GI	GII	Ambas
Problemas emocionais	76,5	70	73,2
Desmotivação	35,3	40	37,6
Desatenção	41,2	60	50,6
Inteligência rebaixada	23,53	20	21,7
Má alfabetização	41,2	30	35,6
Condições socioeconômicas	35,3	20	27,6

Fonte: Elaboração própria.

Da amostra, 68% (GI: 76%; GII: 60%) entenderam a dislexia como uma condição hereditária com alterações genéticas e de padrão neurológico, porém, 18,5% (GI: 17%; GII: 20%) não consideraram o parentesco de primeiro grau como fator predisponente. Sobre as dificuldades do aluno com dislexia, 89% (GI: 88%; GII: 90%) consideraram maiores que de alunos sem o transtorno (ainda que maus leitores), manifestando, assim, graves prejuízos no desempenho acadêmico. Da amostra, 63% (GI: 76%; GII: 50%)

afirmaram haver discrepância inesperada entre o potencial para aprender a ler e o desempenho escolar do aluno disléxico.

Quando investigado o conhecimento sobre as alterações fonológicas do aluno com dislexia (Gráfico 1), 29% dos professores indicaram haver um bom reconhecimento de palavras (RP), mas fraca compreensão auditiva; 44% sinalizaram dificuldades na nomeação (DN); 55%, confusão na lateralidade e na nomeação de direita/esquerda (LT); 33%, dificuldade em diferenciar forma, cor, tamanho e posição (FCTP); 22%, alterações na percepção auditiva e na análise-síntese de fonemas (PA); 67%, dificuldades no reconhecimento de rimas e aliterações (RAL); 63%, lentidão no processamento da palavra e no reconhecimento visual imediato de diferenças entre palavras similares, tanto na forma quanto no fonema (PROC); e 78% reconheceram no aluno disléxico o uso de estratégias compensatórias, como subvocalizar e mover os lábios para facilitar a compreensão da palavra (EST). 74% concordaram com a afirmativa de que alunos disléxicos fazem substituição de palavras por sinônimos (PS).

Quando as informações dos grupos sobre a condição fonológica do aluno com dislexia foram submetidas ao estudo estatístico para comparação dos achados (Teste Exato de Fisher), verificou-se significância estatística ($p=0,039$) na diferenciação de forma, cor, tamanho e posição (FCTP).

O Gráfico 1 demonstra os percentuais de professores, por grupo estudado, relativos às alterações fonológicas do aluno disléxico.

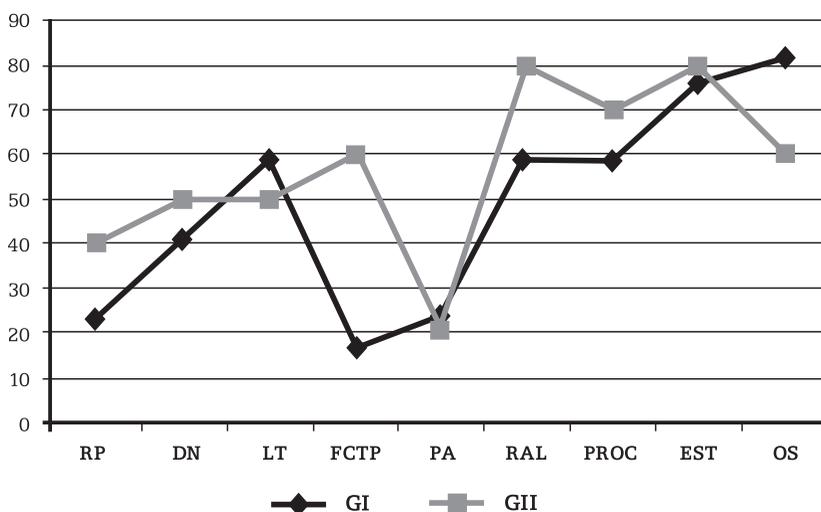


Gráfico 1 – Representação dos Aspectos Fonológicos Apontados por GI e GII

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com 88% (GI: 76%; GII: 100%) da amostra, o aluno com dislexia, no ato de escrever, apresentaria maior confusão na execução gráfica de símbolos com diferentes orientações espaciais. No entanto, 54,5% (GI: 59%; GII: 50%) da amostra acredita que o estudante disléxico teria melhor desempenho na leitura se o texto estivesse invertido ou em espelho.

Quando investigado o conhecimento sobre os recursos de memória na dislexia, 84% dos professores (GI: 88%; GII: 80%) afirmaram que alunos com o transtorno apresentam dificuldade para rememorar fonemas, possuindo limitação em proferir a palavra impressa de maneira eficiente, apesar de identificarem seu significado. No entanto, 72% (GI: 94%; GII: 50%) evidenciaram não possuir conhecimento de que alunos disléxicos relacionam facilmente imagens ou figuras a palavras. Sobre a informação dos recursos de memória de curto prazo ou operacional, vinculada a instruções e recados, 38,5% (GI: 17%; GII: 60%) expressaram desconhecimento.

Da amostra, 74% dos professores participantes (GI: 76%; GII: 70%) consideraram que o transtorno acarreta um vocabulário pobre, uso de sentenças curtas e imaturas ou, ainda, com sequências longas e vagas. Quando refletiram sobre a possibilidade de um contingente de alunos disléxicos apresentar deficiência na percepção visual e na coordenação motora (como na elaboração de letras m/n, a/e, q/b), 33% (GI: 24%; GII: 50%) responderam negativamente.

97% (GI: 94%; GII: 100%) discordaram da assertiva de que alunos com dislexia aprendem facilmente um idioma estrangeiro. Em provas orais, para 70,5% dos professores (GI: 41%; GII: 100%), alunos disléxicos teriam bons desempenhos, porém, para 53% dos docentes de escola pública esses alunos teriam baixo desempenho nesse tipo de avaliação do aprendizado.

Das 30 assertivas formuladas sobre a dislexia, o protocolo demonstrou 97,6% de respostas emitidas, sendo a assertiva número 12 (Alunos disléxicos apresentam dificuldade em diferenciar forma, cor, tamanho e posição) a mais difícil para os participantes, havendo 7 professores que omitiram a resposta (GI: 06; GII: 01).

Discussão

A análise dos resultados apresentados evidenciou que os professores desconhecem a dislexia e que possuem dificuldade em classificar a causa, identificar o problema e, até mesmo, realizar a adequada intervenção para que o aluno supere as dificuldades em sala de aula. Frequentemente, as impressões do professor relacionadas às habilidades do aluno contribuem significativamente para prever quem passará por problemas de leitura e escrita. Considerando que os anos iniciais de escolarização são cruciais no que diz respeito ao aprendizado da leitura, o professor tem um papel fundamental na identificação de um problema relacionado à habilidade leitora.

O presente estudo evidenciou um percentual elevado de professores sem conhecimento sobre fatores causais da dislexia. Wadlington e Wadlington (2005) relataram que estudantes com dislexia sentem que a atitude do professor afeta profundamente a maneira como veem a si próprios, bem como interfere no desempenho escolar. A educação geral proposta pelas escolas não tem sido adequada ao ensino de alunos com o transtorno e os professores parecem ter experiência limitada nesse assunto.

A experiência profissional possibilita acumular vivências e informações. Neste estudo, os professores com maior tempo de convívio com os alunos, tanto do GI quanto do GII, tiveram melhor *performance*, permitindo-lhes observações mais sólidas com referência ao desempenho dos aprendizes no ato de ler, observações mais eficientes das causas desencadeantes do insucesso na leitura dos estudantes com risco de transtorno disléxico, bem como a identificação sintomática. Os professores com menor tempo no exercício profissional demonstraram conhecimento sobre as teorias, alicerçadas no ensino universitário recém-recebido e na complementação por meio de recursos disponíveis nos meios educacionais especializados, buscando a especialização para inserir-se na realidade da sala de aula. No entanto, o tempo do magistério não representou, em ambos os grupos, correlação na determinação do nível de informação sobre a dislexia.

Os professores da rede privada obtiveram maior índice em pós-graduação para cursos de especialização e mestrado (80%), comparados aos docentes de escola pública (23,52%) com pós-graduação, nenhum com formação *stricto sensu*. O mercado de trabalho competitivo exige profissionais cada vez mais qualificados e preparados para o exercício da função de educador. A literatura especializada (Pestun; Ciasca; Gonçalves, 2002; Lima *et al.*, 2012) tem destacado uma série de fatores que podem ser responsabilizados pelo baixo desempenho dos alunos da educação básica, entre os quais a má formação dos professores e/ou a falta de motivação para o desempenho de suas funções.

Tem sido incisiva a insatisfação de gestores, pesquisadores e professores com a formação convencional de professores no Brasil. Realizados em dois níveis de ensino (médio e superior), os cursos, muitas vezes, são insuficientes no preparo do professor, comprometendo a qualidade de sua atuação. Essas modalidades de formação já demonstraram historicamente seu esgotamento (Libâneo; Pimenta, 1999), de modo que é preciso muita ousadia e criatividade para que se construam novos e mais promissores modelos educacionais, necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade do ensino no País. As inovações curriculares, como a interdisciplinaridade, a adoção da sala-ambiente, os ciclos de aprendizagem e outras, requerem novas habilidades na atuação profissional, novos saberes pedagógicos que nem sempre tiveram lugar na formação docente.

O ensino no Brasil, muitas vezes, encontra-se em descompasso com os estudos e descobertas científicas. As avaliações oficiais, realizadas anualmente, indicam a precariedade do ensino brasileiro. Para atingir melhor qualidade do ensino, é essencial a aproximação entre as descobertas científicas e a prática pedagógica referente ao conteúdo ministrado em sala de aula, além do desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas e metodológicas (Guaresi; Santos; Manguiera, 2015).

Os resultados demonstraram que um percentual significativo de professores participantes da pesquisa, tanto do GI quanto do GII, desconhecia os sintomas da dislexia. Nem todos os professores tiveram a percepção da sintomatologia apresentada no protocolo, o que deixou à

mostra o preocupante nível de desinformação existente para um docente de língua portuguesa envolvido com a leitura. A dislexia enquanto transtorno da aprendizagem consiste em um problema complexo que envolve uma série de situações, algumas de difícil diagnóstico.

O difícil julgamento sobre a dislexia ocorre devido às suas diferentes formas de manifestação, no entanto, é do conhecimento dos professores que as crianças disléxicas esforçam-se mais para ler do que as outras crianças. Para o diagnóstico desse distúrbio específico de aprendizagem, é preciso verificar as alterações características em habilidades como identificação ou decodificação da palavra, compreensão de leitura, cálculo, raciocínio matemático, soletração e expressão escrita, bem como o acometimento de áreas acadêmicas que envolvem, de maneira mais ampla, a expressão oral e a compreensão auditiva (Lima *et al.*, 2012).

Como a identificação do distúrbio com a posterior intervenção dura em média de dois a cinco anos (Shaywitz, 2006) – frequentemente iniciando a partir do 3º ano do ensino fundamental e se estendendo até o 9º ou demais anos –, quando não diagnosticado, os estudantes acabam levando a situação problemática por todo o ensino médio e também para o curso superior. Isso remete à responsabilidade do professor, mais enfaticamente daquele voltado para o aprendizado do domínio da leitura, como no caso da língua portuguesa.

Quanto às causas da dislexia, ambos os grupos apontaram a condição hereditária, com alterações genéticas no padrão neurológico e implicação do grau de parentesco de 1º grau, tendo o GI alcançado prevalência de porcentagem. Quanto à identificação dos sintomas, a rede particular (GII) obteve maior número de acertos nas afirmações propostas, configurando maior informação sobre o distúrbio, comparativamente ao GI.

Em se tratando dos efeitos, observou-se que os docentes circunscreveram, em percentual elevado, a problemática da dislexia à leitura. Suas observações encaminham-se para os principais sintomas que definem corretamente o perfil do disléxico. Assim, apresentaram-no como portador de dificuldade no processamento fonológico, o que coincide com as teorias modernas expostas (Pestun; Ciasca; Gonçalves, 2002; Lima *et al.*, 2012). As habilidades de processamento fonológico são altamente preditivas da competência posterior de leitura. A dislexia, frequentemente diagnosticada na idade escolar, representa uma lacuna em leitura e é razoavelmente constante ao longo do tempo (Tabaquim, 2011). Em decorrência, surge o cansaço e o desinteresse, visão condizente com a realidade. Em 18 das 30 assertivas, houve prevalência da porcentagem de acertos para a rede particular (GII).

No que concerne à escrita, os professores reconheceram que o disléxico confunde letras, sílabas, vocábulos com grafia similar, mas com diferentes orientações espaciais; emprega vocabulário pobre, sentenças curtas e imaturas ou sequências longas e vagas; acusa deficiência na percepção visual e na coordenação motora; altera a ordem das letras e sílabas. Um contingente de professores que não responderam corretamente ou omitiram a resposta demonstrou desinformação acerca do fato de que a criança com

o transtorno apresenta dificuldades em estabelecer conexões indiretas entre as estimulações que recebe e as respostas que emite por meio de vários elos de mediação (Tabaquim; Paschoal; Rossi, 2004).

A formação do professor deve partir do pressuposto de que a educação é parte integrante do sistema político-econômico-social e a mudança do sistema educacional admite sua articulação com a transformação da sociedade em busca de melhores condições de vida para a maioria da população. Nas licenciaturas de Letras, deve prevalecer a formação de profissionais críticos, agentes dos processos de democratização da escola e da transformação da sociedade em que se situam. De uma perspectiva temporal, participaram da presente pesquisa professores formados na época da Ditadura Militar, sob os pressupostos da Reforma Tecnista, que visava à mudança de comportamento do aluno mediante treinamento, e sob a aplicação da Reforma de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71) e da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68). Esses professores poderiam configurar um perfil diferente daquele do professor formado na Nova República, período histórico que se estende até os dias de hoje cujo marco inicial é a transição democrática, marcado pela pedagogia crítico-social dos conteúdos ou pelo construtivismo, sob as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou, ainda, pela diplomação de professores sob um paradigma emergente, que visa à construção de nova forma de conhecimento e poder em consequência do avanço tecnológico e científico da atualidade e do surgimento da cultura de informação que desencadeou transformações estruturais na escola tradicional, determinando novo estilo de vida e novos desafios à educação. Também se impõe neste período a revisão das licenciaturas.

São raras as universidades nacionais que propõem o ensino da teoria da leitura. Os aspectos teóricos e práticos do ato de ler deveriam ser tratados em qualquer curso de preparação para o magistério. Todos os professores são corresponsáveis pelo ensino e encaminhamento dessa habilidade. Na ausência de informações que orientem uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam por meio do ensaio e erro quando propõem textos escritos a seus alunos.

As abordagens no ensino superior parecem restringir-se a alguns métodos de alfabetização para as séries iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia. As licenciaturas de Letras não discutem a problemática da leitura. O momento pós-alfabetização é consagrado ao desenvolvimento da habilidade de compreensão, sem exame detido das dificuldades de decodificação ainda manifestas. A política da passividade diante do insucesso em leitura só agrava a situação do aluno disléxico e a crise no âmbito nacional.

Numa sala de aula, o professor se depara com alunos com características diferentes, que carregam consigo uma experiência de vida que não pode ser ignorada, problemas socioeconômicos, familiares, escolares, emocionais, físicos (visuais, auditivos, etc.), porém, ele não sabe como lidar com esses fatores e propor uma intervenção. Assim, o docente

fica limitado por um conjunto de circunstâncias que escapam às suas decisões e responsabilidades.

A desarticulação entre as aulas de português e de outras disciplinas dificulta a convergência de esforços para solucionar o problema. Os professores, por adotarem livros ou selecionarem textos para a sala de aula, são implícita ou explicitamente orientadores de leitura. Por razões diversas, a responsabilidade pela docência da leitura e pela formação do aluno-leitor é deixada inicialmente aos alfabetizadores e, depois, aos professores de português, os quais são responsabilizados pela crise da leitura na escola brasileira. Não é necessário que todos os professores sejam especialistas em leitura e dislexia, mas é indispensável que todos os professores entendam as necessidades dos alunos disléxicos dentro e fora da sala de aula. Com a devida orientação, esses alunos conseguirão bom desempenho escolar. A clareza, a repetição, a variedade e a flexibilidade das estratégias de aprendizagem abrirão caminho para a compreensão e a assimilação dos conteúdos. As crianças disléxicas poderão acompanhar o ensino convencional, se tiverem o apoio necessário para contornar suas dificuldades. As provas, por exemplo, deverão ter maior duração, com questões lidas em voz alta. Desse modo, o conceito da criança disléxica deverá corresponder ao seu conhecimento e não às suas debilidades.

É preciso contribuir para a reconstrução de uma proposta didática mais condizente com as condições concretas de vida, a realidade da escola, as determinantes sociais que a circundam e o interesse dos alunos, especialmente os que manifestam dificuldades de aprendizagem, como aqueles com dislexia. Para que isso ocorra, é necessário que as teorias que fundamentam a leitura contribuam para a prática pedagógica, revitalizando-a, orientando-a quanto a objetivos, finalidades, conhecimentos e execução, transformando, gradativamente, a presente situação escolar. Se a prioridade recair na teoria, dominará a posição idealista; se recair na prática pedagógica, dominará o praticismo. O professor aderirá a uma prática utilitária se empregar métodos, conteúdos e avaliações sem reconhecer seu referencial teórico; não terá perspectiva de futuro, visão mais ampla das finalidades da escola e posicionamento crítico para identificar problemas que permeiam sua atividade, de modo que o fazer didático redundará em uma tarefa supostamente neutra.

O pedagogismo inoperante decorre, muitas vezes, da própria política educacional definida por órgãos competentes e transforma-se, às vezes, em instrumento de luta pessoal pela sobrevivência. A prática repetitiva, em que não há preocupação em criar e produzir nova realidade material ou humana, em que a consciência docente intervém debilitada e desconhece o sentido social de suas ações, em que há descompromisso do professor para com as finalidades da educação e suas implicações na sociedade e para com os meios necessários para a efetivação das atividades educacionais e de sua missão histórica, deverá ser substituída por outra, de índole reflexiva.

A adoção de uma prática pedagógica reflexiva leva o professor a compreender a realidade sobre a qual cria e produz mudanças. Tal prática lhe possibilita conhecer a importância de seu trabalho, bem como o significado

social da marginalização dos egressos das unidades escolares, além de superar a relação pedagógica autoritária, paternalista e buscar uma ação recíproca com os educandos. Nela, inexistente discrepância entre a concepção e a execução, entre o saber e o fazer. Embora exista, por certo, uma proposta de ação diante da dislexia e uma busca de superação, persistem os problemas reais enfrentados pelos professores, especialmente os da rede pública: sistema educacional inoperante, péssimas condições físicas e materiais das instituições escolares, classes superlotadas, currículos inadequados, condições de trabalho precárias e aviltantes salários.

Observada a realidade angustiante dos problemas enfrentados pelos alunos disléxicos nos estabelecimentos de ensino, especialmente nas aulas de leitura; analisados os dados resultantes da pesquisa aplicada nas escolas, que revelam o nível satisfatório de informação sobre esse transtorno em docentes de língua portuguesa; considerada a legislação que assegura aos alunos o diagnóstico e o atendimento adequados, surgem as indagações: o que falta para que se concretize a interação educação-saúde-dislexia? Por que não ocorre o diagnóstico dessa parcela da população estudantil e o tratamento interventivo preconizado?

Encontra-se em vigor no estado de São Paulo uma legislação pertinente que prescreve o diagnóstico e o tratamento da dislexia, entretanto, se o nível de conhecimento do professor sobre a dislexia lhes permite identificar alunos de risco, se os profissionais da saúde são competentes em sua atuação, falta, sem dúvida, a sensibilização e a mobilização para a intervenção.

À família, cabe parte importante de responsabilidade nessa caminhada. Os indicadores iniciais precisam ser identificados a tempo; o acompanhamento escolar exige, além da presença do responsável, conhecimento, paciência, persistência e compreensão. Com esses ingredientes, os responsáveis possibilitarão o desabrochar saudável da criança disléxica, transformando-a em um ser humano ajustado e realizador, já que suas possibilidades cognitivas o conduzem a bons padrões de produção cultural, científica e artística. Dessa forma, ganham o ser humano e a sociedade.

Os resultados demonstraram que a maioria dos professores possui informação generalista sobre a gênese do distúrbio, sendo capaz de rejeitar pseudocausas, que podem agravar a disfunção, mas não desencadear seu aparecimento. Os índices de acerto, ainda que possuam percentuais geralmente acima da média aritmética e possam induzir a uma perspectiva tranquilizadora, refletem prejuízos no nível de informação dos professores, uma vez que não compreendem a totalidade esperada. Nesses moldes, insere-se a perspectiva de que o professor tem informações sobre a identificação dos sinais de risco para o diagnóstico da dislexia – de fato, há docentes capacitados para esta tarefa –, porém, muitos permanecem desinformados, comprometendo os dispositivos pedagógicos.

Um viés a ser destacado foi a limitação quantitativa da amostra, que, todavia, é considerada representativa numa cidade do interior do estado de São Paulo, além de ser composta por escolas que gozavam de bom conceito.

Um estudo complementar com relevante índice amostral pode identificar maiores achados e sugerir novos rumos a serem investigados.

Em síntese, pode-se afirmar que os sujeitos possuíam informações básicas sobre a síndrome da dislexia. Alguns sintomas mostraram-se mais evidentes que outros, porém, se não houve um nível excelente, houve indícios de informação suficiente para permitir ao docente identificar alunos com risco de transtorno disléxico. Essa constatação é um alerta de que se deve caminhar a fim de que todos os professores atinjam a competência no processo de ensinar a ler, superando o nível de desinformação ainda existente quanto ao insucesso dos disléxicos na leitura. O professor deve ter habilidade para organizar, adaptar e criar materiais e aplicar conhecimentos teóricos às necessidades do aluno e de seu problema específico. Condemarin e Blomquist (1989) propuseram que os métodos tradicionais devem ser substituídos pelo sistema fonético ou analítico e que a aprendizagem visual deve ser reforçada. Além disso, o material de leitura deve ser estimulante e interessante, bem como estar de acordo com a faixa etária do aluno e, principalmente, o ensino deve ser individual e intenso.

Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para reflexões sobre o papel da escola, no sentido de assegurar condições adequadas à competência do professor, especialmente daquele responsável pelo ensino da língua portuguesa e das aquisições de leitura. Com uma política específica, a escola pode garantir condições adequadas para o acompanhamento e desenvolvimento de alunos com dislexia, visando à plena integração à vida escolar, do ensino fundamental ao médio. Quando esses alunos estiverem próximos do vestibular e do ingresso no mercado de trabalho, independentemente do transtorno da dislexia, concorrerão em igualdade de condições com seus pares. Cabe à escola adotar em seu projeto pedagógico o incentivo continuado à formação docente, e aos órgãos governamentais responsáveis pela adoção de políticas públicas educacionais concernentes à dislexia defender uma gestão que operacionalize tais políticas e compromissos de todos os mentores da escola, como diretores, coordenadores e professores.

Conclusão

As informações dos professores da rede pública e particular participantes do estudo sobre os diferentes aspectos relacionados à compreensão da dislexia permitiram identificar o nível limitado de conhecimento e a dificuldade em reconhecer e indicar ações educativas para o aluno disléxico. Dessa forma, o nível de informação dos docentes participantes foi insuficiente para identificar sinais de risco do transtorno.

Os achados deste estudo contribuíram para a reflexão de que o professor, especialmente o de português, de escola pública ou particular, necessita de embasamento teórico na sua formação, alertando para a necessidade de que a licenciatura em Letras contemple em sua grade curricular uma disciplina específica para o estudo sistematizado do processo

do ato de ler, incluindo o estudo regular das dificuldades de aprendizagem na leitura, como a dislexia.

Referências bibliográficas

CARVALHAIS, L. S. A.; SILVA, C. Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 21-29, jun. 2007.

CONDEMARIN, M; BLOMQUIST, M. *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRITH, U. Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia: an International Journal of Research and Practice*, [Malden], v. 5, n. 4, p. 192-214, dec. 1999.

GUARESI, R.; SANTOS, C. S.; MANGUEIRA, M. Abordagem da dislexia na região de Vitória da Conquista na Bahia: uma análise sob a perspectiva neurocientífica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 50, n. 1, p. 49-56, jan./mar. 2015.

IANHEZ, M. E.; NICO, M. A. *Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIMA, R. F.; SALGADO-AZONI, C.; TRAVAINI, P. P.; CIASCA, S. M. Visual sustained attention and executive functions in children with developmental dyslexia. *Anales de Psicología*, [Múrcia], v. 28, n. 1, p. 66-70, 2012.

MULLER, L. Protocolo de Investigação sobre a Dislexia. In: MULLER, L. *Concepções sobre a dislexia do professor do ensino fundamental*. 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Psicopedagogia) - Universidade do Sagrado Coração, Bauru, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID-10*. São Paulo: Ed. USP, 1993.

OUELLETTE, G.; TIMS, T. The write way to spell: printing vs. typing effects on orthographic learning. *Frontiers in Psychology*, [Lausanne], v. 5, n. 117, p. 1-10, feb. 2014.

PESTUN, M. S. V.; CIASCA, S. M.; GONÇALVES, V. M. G. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 60, n. 2, jun. 2002.

SALGADO, C. A.; PINHEIRO, A.; SASSI, A. G.; TABAQUIM, M. L. M.; CIASCA, S. M.; CAPELLINI, A. S. Avaliação fonoaudiológica e neuropsicológica na dislexia do desenvolvimento do tipo mista: relato de caso. *Salusvita*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 91-103, 2006.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. (Org.). *Distúrbios de leitura e escrita*: teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002.

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

TABAQUIM, M. L. M. Desenvolvimento cognitivo. In: RODRIGUES, S. D.; AZONI, C. A. S.; CIASCA, S. M. *Transtornos do desenvolvimento*: da identificação precoce às estratégias de intervenção. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

TABAQUIM, M. L. M. Perfil neuropsicológico da criança com dislexia. In: CAPOVILLA, F. C. (Org.). *Transtornos de aprendizagem*: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa. São Paulo: Memnon, 2011.

TABAQUIM, M. L. M.; BARROS, D. M. V. Iniciação científica na sociedade da informação e do conhecimento. *Mimesis*, Bauru, v. 32, n. 1, p. 79-88, 2011.

TABAQUIM, M. L. M.; PASCHOAL, S. M. A.; ROSSI, L. R. Desenvolvimento cognitivo e formação de conceitos na criança em idade escolar. In: RIVERO, C. M.; GALLO, S. (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Ed. USC, 2004.

WADLINGTON, E. M.; WADLINGTON, P. L. What educators really believe about dyslexia. *Journal Reading Improvement*, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 16-33, 2005.

Recebido em 6 de maio de 2015.

Solicitação de correções em 26 de agosto de 2015.

Aprovado em 20 de outubro de 2015.