PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

NARA GOMES

DISLEXIA:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

GOIÂNIA
2024

NARA GOMES

DISLEXIA:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Orientadora: Prof.ª Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

GOIÂNIA
2024

Catalogação na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

G633d Gomes, Nara.
Dislexia : contribuições da teoria histórico-cultural no processo de escolarização / Nara Gomes.-- 2024.
102 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Elianda Figueiredo A. Tiballi.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024.
Inclui referências: f. 97-102.

1. Dislexia. 2. Crianças disléxicas. 3. Professores de ensino fundamental. 4. Educação e Estado. I. Tiballi, Elianda Figueiredo Arantes - 1954-. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 04/09/2024. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 616.89-008.434.5(043)

Márcia Rita Freire - Bibliotecária - CRB1/1551

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pontifical Catholic University of Goias
Av. Universitária, 1069, Setor Universitário
Caixa Postal 86 - CEP 74.605-010
Goiânia – Goiás – Brasil

ATA Nº 496/2024

SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

No dia **4 de setembro de 2024**, às **14h** , foi realizada nas dependências da área VI da PUC Goiás , a sessão pública de Defesa de Dissertação de **NARA GOMES** , discente do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em **Educação** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com trabalho intitulado "**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**". A Banca Examinadora foi composta por: Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Presidente); Prof. Dr. Duelci Aparecido Vaz / PUC Goiás; Profa. Dra. Selma Regina Gomes / FACMAIS; Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás; (Suplente) e Profa. Dra. Cristyane Batista Leal / FACMAIS (Suplente) . O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pelo(a) Presidente da Banca que, inicialmente após apresentar os docentes integrantes da Banca Examinadora, concedeu 30 minutos ao(a) discente para que este(a) expusesse seu trabalho. Após a exposição o(a) Presidente da Banca concedeu a palavra a cada membro para que estes arguissem o(a) discente. A banca examinadora deliberou pela alteração do título do trabalho apresentado, **DISLEXIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO** . Durante a arguição os membros da banca apresentaram suas contribuições ao trabalho, com sugestões para conclusão do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa. Após o encerramento das arguições a banca examinadora, reunida isoladamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do(a) discente, considerando sua trajetória no curso e o trabalho produzido. Como resultado a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO da Dissertação** . Proclamado o resultado pelo(a) Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Goiânia, GO, 4 de setembro de 2024

Assinam esta Ata,
Banca Examinadora
Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Presidente); Prof. Dr. Duelci Aparecido Vaz / PUC Goiás e Profa. Dra. Selma Regina Gomes / FACMAIS.

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Escolher um item.

NARA GOMES

DISLEXIA:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Goiânia, 04 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi – PUC/Goiás (Presidente)

Profa. Dra. Selma Regina Gomes – FacMais/Faculdade de Inhumas

Prof. Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz – PUC/Goiás

Somos dialéticos; não pensamos que o caminho do desenvolvimento da ciência siga uma linha reta; se nesse caminho houve ziguezagues, retrocessos, voltas, então compreendemos seu sentido histórico e o consideramos como elos necessários na nossa corrente, como etapas inevitáveis no nosso caminho, assim como o capitalismo é inevitável para o socialismo (Vigotski, 2002, p. 114).

AGRADECIMENTOS

A jornada de estudo e pesquisa, por vezes solitária e desafiadora, foi profundamente enriquecida pelo apoio e encorajamento de pessoas especiais.

Agradeço imensamente à minha família — pai, mãe, irmã e filho — pelo suporte constante e apoio. Por iluminarem o meu caminho durante as fases mais difíceis do mestrado. Vocês foram fonte inestimável de inspiração e força, tornando cada etapa do trabalho mais significativa e menos solitária.

A produção deste trabalho reflete a generosidade, parceria e sabedoria de todos que me apoiaram ao longo desta trajetória, em especial as minhas amigas Leide e Odiliana.

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Eliandra Figueiredo Arantes Tiballi. Bem como à Professora Doutora Selma Regina Gomes e ao Professor Doutor Duelci Aparecido de Freitas Vaz, cujas contribuições na banca de qualificação foram valiosas e impulsionaram o meu desenvolvimento e amadurecimento no estudo do tema.

O encorajamento e apoio dos colegas de trabalho, amigos e familiares também foi crucial para o sucesso desta pesquisa. Obrigado por estarem ao meu lado e por tornarem esta jornada enriquecedora, pelos afetos e laços de amizade que foram se constituindo ao longo dessa trajetória.

.

RESUMO

O estudo intitulado *Dislexia: contribuições da Teoria Histórico-Cultural no Processo de Escolarização* tem como objetivo investigar como a Teoria Histórico-Cultural pode ser utilizada para melhorar a compreensão e o suporte aos alunos com dislexia no processo de escolarização, identificando práticas pedagógicas e estratégias com atividades de intervenção que promovem uma abordagem inclusiva e eficaz para o desenvolvimento dos alunos. Trata-se de um estudo de natureza teórica que utiliza o apoio teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do tema em questão. Aprofundar o estudo do tema possibilitou um olhar mais apurado sobre as mediações permitidas, uma vez que a Teoria Histórico-Cultural oferece suporte para que mediações pedagógicas adequadas e consistentes revolucionem a aprendizagem de alunos com dislexia. Para o desenvolvimento do estudo, foram realizados os procedimentos: Revisão de Conceitos Básicos da Teoria Histórico-Cultural: a revisão teórica focou nos conceitos fundamentais propostos por Lev Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Intermitente e a interação social no processo de aprendizagem (Vygotsky, 1984,1998); levantamento Bibliográfico da BDTD sobre a dislexia no campo da Educação, analisando pesquisas e discussões contemporâneas sobre os desafios enfrentados por alunos disléxicos e as estratégias pedagógicas utilizadas para apoiá-los (Souza, 2009; Santos, 2017); apontamentos sobre Intervenções Pedagógicas com estudo de atividades específicas que são permitidas para o atendimento eficaz de estudantes disléxicos no ensino fundamental com base nas abordagens teóricas e nas práticas sob perspectivas pela Teoria Histórico-Cultural (Campos, 2012; Ferreira, 2015; Prestes, 2020). A Teoria Histórico-Cultural é uma ferramenta valiosa para a compreensão e a intervenção na dislexia no contexto escolar. Os princípios dessa teoria e a consideração da relevância das interações sociais e culturais podem transformar as práticas educativas e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz para alunos com dislexia. Entende-se, assim, que a formação contínua de educadores e as práticas pedagógicas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural dão relevante contribuição aos processos pedagógicos e, consequentemente, para a aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave: Dislexia. Trabalho Docente. Política Pública. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The study titled *Dyslexia: Contributions of the Historical-Cultural Theory in the Schooling Process* aims to investigate how the Historical-Cultural Theory can be applied to improve the understanding and support of students with dyslexia in the schooling process. It identifies pedagogical practices and intervention strategies that promote an inclusive and effective approach to student development. This is a theoretical study that uses the theoretical-methodological support of the Historical-Cultural Theory to understand the subject in question. Delving deeper into the topic allowed for a more nuanced view of the permitted mediations, as the Historical-Cultural Theory provides support to consider that appropriate and consistent pedagogical mediations can revolutionize the learning of students with dyslexia. For the subsequent development of the study, the following procedures were carried out: Review of Basic Concepts of the Historical-Cultural Theory: The theoretical review focused on the fundamental concepts proposed by Lev Vygotsky, the Zone of Proximal Development, and social interaction in the learning process (Vygotsky, 1984; 1998). Bibliographic Survey from BDTD on Dyslexia in the Field of Education, analyzing contemporary research and discussions on the challenges faced by dyslexic students and the pedagogical strategies used to support them (Souza, 2009; Santos, 2017). Notes on Pedagogical Interventions with a study of specific activities allowed for the effective support of dyslexic students in elementary education based on theoretical approaches and practices from the Historical-Cultural Theory (Campos, 2012; Ferreira, 2015; Prestes, 2020). The Historical-Cultural Theory revels a valuable tool for unders-Tanging and intervening in dyslexia in the school context. The principle of this theory and the consideration of the relevance of social and cultural interactions can transform educational practices and promote a more inclusive and effective learning environment for students with dyslexia. It is thus understood that the continuo us training of educators and the pedagogical practices based on the Historical-Cultural Theory make a relevant contribution to the pedagogical processes and consequently to the learning of the students.

Keywords: Dyslexia. Teaching Work. Public Policy. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamentos dos trabalhos na BDTD de acordo com os descritores 19
Tabela 2 – Dissertações e Teses selecionadas na BDTD – (2007-2020) 20
Tabela 3 – Níveis de consciência fonológica 77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Avaliação Multidisciplinar e interdisciplinar 59
Figura 2 – Estilos de aprendizagem 63

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pessoas com dislexia (2013-2021) 32
Gráfico 2 – Dislexia com comorbidades (2013-2021) 35
Gráfico 3 – Sexo de pessoas com dislexia (2013-2021) 36
Gráfico 4 – Genética/ hereditariedade (2013-2021)..... 38
Gráfico 5 – Grau de escolaridade (2013-2021) 42
Gráfico 6 – QI acima da média (2013-2021)..... 62

LISTA DE ABREVIATURAS

APA	Associação Psiquiátrica Americana
ABD	Associação Brasileira de Dislexia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CF	Consciência Fonológica
CEDA	Centro Especializado em Distúrbios de Aprendizagem
CID	Classificação Internacional de Doenças
DAE	Dificuldade de Aprendizagem Específica
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IDA	*Internacional Dyslexia Association*
IRM	Imagem por Resonância Magnética
OMS	Organização Mundial de Saúde
SFC	Sistema Funcional Complexo
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
PEI	Plano de Ensino Individualizado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

1 DISLEXIA E OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM 29

1.1 HISTÓRICO DA DISLEXIA..... 29

1.2 DEFINIÇÃO DO TERMO..... 31

1.2.1 Dislexia do desenvolvimento e dislexia adquirida 35

1.2.2 Dislexia e genética 38

2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVADATEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 44

2.1 A MENTE HUMANA COMO UM SISTEMA FUNCIONAL COMPLEXO ENVOLVIDA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM 44

2.2 DISLEXIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO 46

2.3 INDICADORES COMUNS DO ALUNO DISLÉXICO..... 51

2.4 DISLEXIA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO..... 52

2.5 SINAIS DE DISLEXIA EM JOVENS E ADULTOS..... 55

3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA DISLEXIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS..... 60

3.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS 60

3.2 A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DO ALUNO DISLÉXICO .66

3.3 AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR..... 69

3.4 INTERVENÇÕES PARA ALUNOS COM DISLEXIA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL..... 70

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 89

REFERÊNCIAS..... 94

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe-se a compreender o tema da dislexia e as demandas que ela requer do trabalho dos professores, à luz da Teoria Histórico-Cultural. O trabalho investigativo toma como objeto o trabalho docente, especificamente o trabalho de professores de alunos disléxicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para explorar o tema trabalho docente e dislexia, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural se fazem necessárias, tanto pelos princípios fundamentais que essa teoria nos apresenta, quanto pelos conceitos que ela instrui. São os pressupostos marxistas que sustentam a análise fina de Vygotsky[1] na discussão de que o ser humano não é determinado apenas pela estrutura biológica, mas que existem, também, relações histórico-culturais mediadas na reação com os outros humanos. Tais conceitos trazem seus princípios fundamentais, como a interação social enquanto potência de desenvolvimento humano. Isso porque a mente humana é tomada mediante suas determinações históricas, sociais e culturais, o que resulta em desenvolvimento mental gerado na relação humana com a cultura, a linguagem e a história. Desenvolvimento esse que se manifesta enquanto experiência sociocultural mediada.

Nas palavras de Vygotsky, (2005, p. 9), "o processo educativo é um método formativo, no sentido literal da palavra, então a 're-descoberta' e a interiorização dos valores por cada estudante adquirem um valor decisivo, não menos importante do que o da aprendizagem conceitual". Assim, a pesquisa tem como objetivo geral investigar como a Teoria Histórico-Cultural pode ser utilizada para melhorar a compreensão e o suporte a alunos com dislexia no ambiente escolar de modo a ampliar a compreensão e o suporte aos alunos com dislexia no processo de escolarização.

Para tanto, a discussão acontece de forma mais aprofundada ao longo da dissertação, trazendo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), introduzido por Vygotsky para descrever a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de um adulto ou de colegas mais capazes. O que, sinteticamente, se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer a partir de determinada mediação (um colega ou adulto – ou seja, um outro mais experiente). Aqui a ideia de aprendizagem é central e ocorre quando existe a mediação, o suporte adequado.

O desenvolvimento cognitivo não ocorre apenas por meio de interações diretas com o

[1] Nesse trabalho é usado o nome "Vigotski" e "Vygotsky", variação que se deve principalmente à tradução e transcrição do nome do autor para diferentes línguas e sistemas de escrita. Lev Vygotsky (1896-1934) é um psicólogo russo cujas obras são fundamentais na psicologia do desenvolvimento e na educação.

ambiente, mas também através de interações sociais e instruções que ampliam as capacidades da criança. A ZDP é essa área intermediária na qual o aprendizado mais efetivo ocorre.

Muitos autores que buscam uma tradução mais minuciosa das obras de Vygotsky, trazem, em sua tradução, a interpretação Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)[2], conteúdo central para a Teoria Histórico-Cultural. Neste processo, que deve ser repetido de forma constante - e para isso, as tarefas e deveres de casa são sempre bem-vindos, a mente do aluno, desde que esteja motivada o suficiente, tende a formar novas estruturas de pensamento que se assemelham às do professor. Com o tempo, isso permitirá que ele resolva problemas novos. Em resumo, através desse processo de interação, o aluno pode, por meio da imitação, construir e internalizar uma nova estrutura de pensamento, desenvolvendo a capacidade de realizar o que o professor faz.

Para Vigotski (1999), todos os comportamentos do adulto com a criança, durante a interação social, podem ser divididos entre:

> Aqueles dirigidos [...] a zonas de desenvolvimento passado, atual, imediato e futuro;
> - interações dirigidas à ZDI são as mais significativas do ponto de vista do desenvolvimento, mas há uma útil pontuação de todas as formas de interação prospectiva (interação na zona atual, na ZDI, na zona do desenvolvimento futuro) versus interações dirigidas à zona de desenvolvimento do passado da criança [...] (Vigotski, 1999, p.).

Como suporte à educação, a Teoria Histórico-Cultural possui robusta fundamentação por ressaltar a importância que o meio social e cultural possibilita ao desenvolvimento humano. Desse modo, as práticas pedagógicas à luz de tal teoria precisam incorporar a lógica do diálogo, da cooperação e de mediações que potencializem o desenvolvimento cognitivo, considerando que aprendemos na relação com os outros. Esta é uma perspectiva rica, que pode subsidiar práticas pedagógicas que façam avançar o desenvolvimento cognitivo das crianças com dislexia.

Em um levantamento bibliográfico, verificou-se, através de uma análise qualitativa de dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – (BDTD), a atividade usada pelo professor na relação pedagógica com o aluno disléxico, em um recorte temporal do ano de 1980 a 2022. A escolha da BDTD se justifica por ser um banco de dados que oferece acesso a um vasto número de teses e dissertações produzidas em instituições

[2] A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**,** ou "Zona de Desenvolvimento Iminente" em algumas traduções, é um conceito central na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. Este conceito é fundamental para compreender como o desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social e da mediação cultural (Vygotsky, 1978).

de ensino superior, o que pode ser uma fonte rica e confiável de informações e dados atualizados, pois reúne trabalhos de diferentes universidades e centros de pesquisa no Brasil, oferecendo uma visão ampla sobre pesquisas acadêmicas realizadas no país. As teses e dissertações são geralmente revisadas por comitês acadêmicos e seguem rigorosos padrões de qualidade, garantindo a relevância e a confiabilidade dos conteúdos. A plataforma é frequentemente atualizada com novos trabalhos, o que ajuda a manter o acesso a pesquisas recentes e tendências atuais em várias áreas do conhecimento. Dessa forma, buscaram-se os artigos, as teses e dissertações que trouxessem o diálogo entre a atividade feita pelo professor com o aluno com dislexia para perceber o que esses trabalhos revelavam sobre o tema, quais as ligações feitas e como elas ajudariam a pensar a relação dialógica da temática investigada.

O questionamento que desencadeou esta pesquisa está relacionado ao fato de os alunos com dislexia estarem presentes nas instituições educacionais de todo o Brasil. Ou seja, é uma questão atual que repercute na compreensão e no direcionamento do trabalho pedagógico e nas práticas docentes, a depender do paradigma escolhido para a análise da questão. No paradigma positivista, a dislexia é compreendida como uma desordem neuro(bio)lógica que compromete o processo de aquisição da linguagem escrita. Esse discurso tem sustentado as práticas de um sistema educacional que funciona de maneira precária, o que, de certa forma, culpabiliza alunos e professores pelo fracasso na apropriação da leitura e escrita.

Já em uma visão sociointeracionista, as dificuldades em leitura e escrita decorrem de múltiplos fatores, dentre eles: afetivo, político, cultural, linguístico, pedagógico e socioeducacional. Nesse sentido, a criança disléxica não é reduzida a um organismo apartado de suas inserções socioculturais, devendo ser realizado um diagnóstico preciso também sobre as interações sociais que essa criança possui a fim de compreender o que pode dificultar o processo de apropriação da linguagem escrita e quais seriam as possibilidades de organizar o trabalho pedagógico para que tais crianças aprendam.

Procedimento metodológico

O presente trabalho parte de uma análise bibliográfica de Rizola e Fantin (2016) e Morosini (2015), na perspectiva da pesquisa estado do conhecimento, com o objetivo de verificar e analisar o quantitativo e o que revelam os trabalhos publicados no BDTD, que dialogam com a ação do professor na relação pedagógica com o aluno disléxico, em um recorte temporal do ano 1980 a 2022. O recorte temporal escolhido busca mapear a produção acadêmica em um período de intensa discussão teórica no campo da apropriação da linguagem

escrita. Momento, também, no qual os estudos da psicologia soviética ganharam corpo na discussão brasileira.

Destaca-se que os eixos das temáticas objetivadas têm suas relevâncias a partir da compreensão de que as políticas públicas de inclusão na escola não são apenas uma opção, e sim um direito constitucional garantido por Lei. Desse modo, compreendemos que os alunos com dislexia não ficam de fora quando a Constituição Federal de 1988, no art. 205, declara que a Educação é direito de todos.

Nesse mesmo sentido, temos ainda a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõem sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Assim, a Lei, em seu art. 1º, prevê como direito o apoio educacional na rede de ensino. É preciso compreender como as atividades pedagógicas tem sido abordadas tanto no campo de pesquisas acadêmicas quanto na forma com que isso se dá na realidade do contexto escolar.

Foi utilizado o estado do conhecimento para a realização deste trabalho. Essa perspectiva se caracteriza pela sistematização de trabalhos sobre uma temática específica e em determinada área do conhecimento, por meio de uma busca em bancos de dados nacionais e internacionais de periódicos, dissertações, teses ou livros.

Para estabelecer a diferença entre os termos utilizados neste tipo de levantamento e análise, Soares e Maciel (2000) defendem que o "Estado do Conhecimento" é uma metodologia mais restrita, definindo-a como um estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre um tema determinado. Segundo os autores, a multiplicidade de trabalhos, em diferentes áreas e nas discussões diversas, não colabora para integrar as pesquisas e seus resultados, além de não explicar as contradições e as incoerências descobertas. Destaca-se, ainda, que, ao fazer um levantamento sobre as publicações de determinado tema específico, é preciso definir um recorte temporal que seja considerado significativo para as análises e reflexões.

A metodologia de defesa do Estado do Conhecimento é uma tentativa de melhor ajustar os objetivos às especificidades dos variados campos de investigação, corroborando intencionalmente para a contextualização, a problematização e a exploração de desafios e orientação de abordagens futuras (Torres; Palhares, 2014).

Ratificando este entendimento, Morosini (2015, p. 102) conceituou que o "[…] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]".

Também para a autora, o estado do conhecimento visa o desafio de mapear, catalogar e discutir uma certa produção científica com recorte em um determinado período; além de possibilitar as análises e a avaliação da produção em uma área de interesse, de maneira a mostrar os aspectos e dimensões que têm sido destacados e privilegiados em épocas e lugares diversos sobre um determinado tema.

É percebido que o levantamento do estado da arte representa contribuições de grande importância na integração do campo teórico de determinada área do conhecimento, pelo reconhecimento das contribuições com significado na concepção da teoria e prática pedagógica ou por verificar as delimitações e os obstáculos no campo em que se movimenta a pesquisa, possibilitando opções para solucionar os problemas.

Em relação à análise de dados, foram utilizados os indicadores apresentados por Bardin (2011), que ressaltam que as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de resultados, a inferência e a interpretação. Assim, esta pesquisa feita no BDTD tem três fases: a primeira fase trata da coleta de dados; a segunda fase refere-se à pré-análise e foi dividida em duas etapas, a geral e a específica; e a terceira fase foi o tratamento e a análise dos dados; todas as fases serão demonstradas na continuação deste trabalho.

A coleta realizada dentro do BDTD traz um recorte temporal do ano de 1980 a 2022, período bastante significativo, no qual verificou-se o uso de termos específicos e um avanço na legislação brasileira quanto à discussão sobre a inclusão e na produção de documentos orientadores relacionados à Educação.

Dando continuidade, a segunda etapa foi a da pré-análise, definida por Bardin (2011) como fase da organização e sistematização das ideias iniciais. Nessa fase, foi estabelecido um sistema de trabalho efetivo e preciso, que foi dividido em duas etapas, sendo a primeira etapa chamada de “etapa geral’ e a segunda, “etapa específica”.

Na etapa geral, as análises e investigações foram feitas em todas as teses e dissertações encontradas, procurando realizar uma análise quantitativa do que foi encontrado. O propósito nesta etapa era de conhecer os temas e os anos que mais tiveram pesquisas publicadas com relação à dislexia. No que se refere aos critérios de categorização dessa etapa, eles foram definidos em classificação e separação das publicações conforme os temas centrais.

Na etapa específica, foram analisadas de forma cuidadosa as publicações que tratam da atividade do professor na relação pedagógica com o aluno disléxico. Buscou-se perceber o que as publicações revelam sobre o tema, bem como investigar as contribuições no estudo do objeto em questão.

Buscando facilitar a compreensão e ajudar a analisar as teses e dissertações, em um primeiro momento, organizou-se um quadro que respondesse aos seguintes critérios de investigação: o total de trabalhos encontrados em relação a temática enquadrada no descritor 1 e 2, bem como o total de trabalhos por descritor que foram selecionados para uma leitura mais apurada, devido à contribuição na discussão da presente pesquisa.

Tabela 1 – Levantamentos dos trabalhos na BDTD de acordo com os descritores (1980-2022)

DESCRITOR	TOTAL GERAL	TOTAL DOS SELECIONADOS
1. O processo de ensino aprendizagem das crianças com dislexia	21	3
2. Dislexia e Aprendizagem	124	3
Total	145	6

Fonte: Dados investigados pela pesquisadora.

Logo após essas definições, foram feitas leituras flutuantes. A leitura flutuante é definida por Bardin (2011) como uma atividade que tem o objetivo de estabelecer o contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, de forma a perceber as impressões e orientações que nele estão presentes. A autora ainda destaca que "[…] esta fase é chamada de leitura «flutuante» por analogia com a atitude do psicanalista." (Bardin, 2011, p. 96). Desse modo, foi possível estabelecer um contato maior com as teses e dissertações selecionadas e, a partir disso, elaborar indicadores de orientação que auxiliam na organização e interpretação do material.

A etapa específica foi marcada pela exploração do material e referência do objeto principal dessa investigação. Dos 145 trabalhos encontrados – entre teses e dissertações –, foram pré-selecionadas seis por se tratar de estudos feitos na área da Dislexia. Foram analisadas quatro dissertações e duas teses, que tratavam a mediação do professor na relação pedagógica com o aluno disléxico. As outras 135 não entraram na análise deste trabalho, por tratarem de outros assuntos ligados à dislexia, como neuropsicologia, música e dislexia, criatividade e dislexia, o ensino aprendizagem da língua inglesa, *bullying* e dislexia e matemática e dislexia.

Desse modo, após a verificação de quais eram os trabalhos que traziam a dialogicidade, eles foram agrupados em um quadro com o objetivo de se observar e fazer uma análise das informações iniciais, como título, local, ano, tipo de publicação e palavras-chave. Como resultado, segue a Tabela 2 com os trabalhos encontrados.

Tabela 2 – Dissertações e Teses selecionadas na BDTD – (2007-2020)

O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM DISLEXIA				
TIPO (sigla)[3]	ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS CHAVES
DM	2007	Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Dislexia; Aprendizagem; Dificuldade.
TD	2016	Retratos da dislexia no Brasil: análise bibliográfica do período de 2002 a 2014.	Universidade Federal de São Carlos	Dislexia; Aprendizagem; Linguagem Escrita; Educação Especial; Pesquisa Bibliográfica.
DM	2020	Resposta à intervenção como estratégia diagnóstica para a dislexia	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Dislexia; resposta à intervenção; processo diagnóstico; habilidades cognitivo-linguísticas.
DISLEXIA E APRENDIZAGEM				
DM	2010	Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Distúrbios da aprendizagem; Dislexia; Consciência fonológica Instrumentalização pedagógica; Crianças disléxicas - Avaliação.
DM	2011	Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização	Universidade de São Paulo	Avaliação psicológica; Dislexia; Psicologia escolar; Psicologia Histórico-cultural; Transtorno da falta de atenção com hiperatividade.
TD	2020	Mediação docente de alunos com dislexia: um olhar investigativo na perspectiva inclusiva	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia	Dislexia; mediação docente; inclusão.

Fonte: Dados investigados pela pesquisadora.

Através dos dados sistematizados na Tabela 2, dos 6 (seis) trabalhos que trouxeram o diálogo objetivado nessa investigação, observa-se que, no recorte temporal de 42 anos, as publicações só ocorreram nos anos de 2007 a 2020, antes e depois desse período não há evidências de pesquisas nas áreas da BDTD.

Na elaboração das reflexões após essas observações registradas, foram determinados critérios de análise para adentrar as teses e dissertações selecionadas de forma mais pontual,

[3] As siglas aqui colocadas, referem-se DMP (Dissertação de Mestrado Profissional); DM (Dissertação deMestrado) e TD (tese de doutorado).

para desvendar e para orientar as leituras, as quais foram realizadas por meio de fichamento. Desse modo, os critérios de análise selecionados foram: objetivo da pesquisa, contextualização, metodologia utilizada, pontos de destaque e pontos de limitações.

Baseado nos estudos de Bardin (2011), foi realizada a síntese e seleção dos resultados, as inferências e interpretações, das quais decorreram a escrita desta pesquisa. Então, ao término da realização dessa terceira fase, e especialmente da exploração dos 06 (seis) trabalhos selecionados, foi iniciada a última seção deste trabalho, de maneira a não perder a objetividade da análise da dialogicidade dos trabalhos encontrados que tratavam de Mediação e Relação pedagógica com a dislexia.

A partir das leituras das produções acadêmicas selecionadas, com o descritor: "O processo de ensino aprendizagem das crianças com dislexia", foi realizada a análise como descrito na sequência. Na dissertação denominada "Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem", Diniz (2007) faz um estudo teórico sobre as dificuldades de aprendizagens e as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas no contexto educacional no âmbito da dislexia. De acordo com o trabalho realizado, a autora concluiu que:

> A literatura referente à dislexia é rica ao evidenciar que a criança nasce disléxica (SANTOS, 1987; FONSECA, 1995; HULME e SNOWLING, 1997; LYNYTINEM, 1997; SCORBOROOOUGH, 1999). Nesse sentido, acredita-se que os disléxicos possuem dificuldades que podem ser observadas precocemente, em tarefas que referem as habilidades necessárias para a futura aquisição da leitura. Ou seja. Possuem dificuldades,em seu comportamento pré-verbal, não verbal e na própria organização de todas as funções neuropsicomotoras de base (FEY, 1999; ANTUNHA, 1995). Contudo, apesar das evidências quanto ao aparecimento da dificuldade e de toda mobilização mundial para a identificação precoce da dislexia, ainda é muito limitado o entendimento do assunto por parte dos educadores (Diniz, 2007, p. 83).

A autora afirma que, mesmo com a comprovação que a dislexia é hereditária e que pode ser identificada precocemente, essa é uma temática muito restrita com relação ao acesso dessa discussão e seu entendimento por parte dos professores que estão em sala de aula.

O segundo trabalho analisado foi uma tese, intitulada "Retratos da dislexia no Brasil: análise bibliográfica do período de 2002 a 2014". Nessa pesquisa, Oliveira (2016) analisa a produção acadêmica de teses e dissertações desenvolvidas durante o período de (2002-2014), com a finalidade de compreender a maneira como a concepção de dislexia vem sendo desenvolvida e quais as suas implicações para a educação escolar, vejamos:

> Com base nas palavras do citado pesquisador, é possível constatar que o campo de estudos da educação pode estar contribuindo para as tensões e controvérsias nos estu dos sobre a dislexia ao não evitar a assunção de um papel transformador na vida dos indivíduos e permitir a manutenção de uma concepção de ensino segregadora e distante das propostas de uma escola inclusiva. […] Portanto, as concepções sobre a aquisição da linguagem escrita encontradas nos estudos realizados podem estar implicando em um modelo de escolarização que não serve aos interesses dos alunos, contribuindo apenas para com a medicalização/patologização da educação e aos interesses mercadológicos que o diagnóstico de dislexia pode suscitar (Oliveira, 2017, p. 201).

Esse apontamento de Oliveira é um interessante achado que retoma a questão pontuada por nós anteriormente quanto ao fato do discurso supostamente científico da área da saúde, baseado no paradigma positivista, meramente "laudar" os estudantes.

Na terceira dissertação analisada, com o título "Resposta à intervenção como estratégia diagnóstica para a dislexia", Medda (2020) busca desenvolver e aplicar um processo diagnóstico para dislexia baseado no modelo de resposta à intervenção, objetivando identificar o perfil de mudança no desempenho pós intervenção em tarefas de consciência fonológica, memória operacional, acesso lexical, leitura e escrita, visto que:

> A partir dos dados obtidos, pode-se concluir que a intervenção com foco na estimulação das habilidades fonológicas e ensino explícito e sistemático das correspondências grafo fonêmicas contribuiu positivamente para a evolução dos participantes do grupo, visto a redução das dificuldades de codificação, decodificação e fluência apresentada pelos participantes. O processo diagnóstico desenvolvido em etapas de avaliação pré-intervenção, de monitoramento do desempenho e pós intervenção, anterior à identificação diagnóstica mostrou-se útil para a compreensão das dificuldades de aprendizagem (Medda, 2020, p. 97).

A autora destaca a necessidade de que a abordagem de resposta à intervenção seja uma alternativa mais determinante para a identificação destes alunos com dislexia, do que aquela pautada somente em uma avaliação do desempenho escolar e das funções cognitivas. Isso porque ela entende que os resultados obtidos demonstram a necessidade de serem realizadas mais pesquisas com atenção voltada para a resposta à intervenção, de modo que seja possível a determinação de critérios de retornos mais assertivos à intervenção.

Foram feitas as análises com o descritor Dislexia e Aprendizagem: na dissertação com título "Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia", de Andrade (2010), foram realizados 2 (dois) estudos: o primeiro estudo voltado para uma ampla revisão da literatura sobre a relação entre linguagem oral e escrita, os processos envolvidos na leitura-escrita e suas implicações para a alfabetização e para os transtornos de aprendizagem com o objetivo de proporcionar aos educadores uma visão científica e crítica da área e do debate

em torno da escolha dos métodos de ensino da leitura-escrita e o segundo estudo, sendo assim:

> Este estudo está somente na sua primeira fase prospectiva, e ainda há um grande caminho a se percorrer para a obtenção de um protocolo efetivo de ferramentas psicopedagógicas para o professor em sala de aula. Porém, acreditamos que o primeiro passo está sendo dado ao mostrar que esta é uma tarefa científica altamente promissora para a educação. Nosso próximo passo é verificar de que forma os escolares nestas tarefas podem se interagir aumentando o seu poder preditor na aquisição da leitura e escrita, e finalmente criar novas tarefas e testá-las em grupos maiores de crianças a fim de obtermos um protocolo definitivo para o professor (Andrade, 2010, p.179).

Em sua conclusão, a autora destaca que a mediação realizada com os alunos com risco de dislexia contribui, de maneira significativa no processo educativo, sendo possível a identificação precoce das crianças, possibilitando também uma intervenção precoce.

A segunda dissertação analisada com o descritor acima tem como título “Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização”. Nela, Braga (2011) investiga a história do processo de escolarização, a produção do diagnóstico de dislexia e seus efeitos nas relações escolares na fase inicial de aquisição da leitura e da escrita. A autora destaca que:

> Na trajetória da pesquisa, desde o seu início, compareceram diagnósticos imprecisos, indecisos, incoclusos, assim como é a literatura da área que defende a existência deste distúrbio, que ora é denominado de evolução, portanto desapareceria com o tempo, ora seria incurável e pelo resto da vida, ora teria como causas fatores genéticos, ora seria a consciência fonológica a principal responsável, e por fim, como não se define a causa, somam-se várias e resulta em nenhuma (Braga, 2011, p.132).

Quando se busca o diagnóstico da dislexia, espera-se que a criança disléxica tenha um atendimento diferenciado na escola, mediação mais direcionada que a beneficie e impulsione, de maneira “criativa” e não “passiva” a formação de conceitos, nos moldes daquilo que nos instrui Vygotsky (2005, p. 13) “[...] como conceitos construídos”. Nesse sentido, faz-se necessário instaurar as atividades de mediações pedagógicas que desenvolvam esse processo de elaboração conceitual pela criança. Tais questões serão abordadas de maneira mais aprofundada nos capítulos que se seguem.

Na terceira e última tese analisada “Mediação docente de alunos com dislexia: um olhar investigativo na perspectiva inclusiva”, Souza (2020) discute sobre a mediação docente com alunos com dislexia:

> A mediação docente com alunos com dislexia requer que o docente reconheça a importância de conhecimentos específicos sobre o que é dislexia, considerando as peculiaridades de seu processo de aprendizagem, suas potencialidades e que o

> planejamento de adaptações curriculares deve ser elaborado de forma intencional e antecipada para que, assim, a mediação na sala de aula possa favorecer a aprendizagem do aluno com dislexia. A presença do aluno com dislexia na sala de aula não concretiza de fato que esteja vivenciando um processo de inclusão escolar, pois não há por parte dos docentes formação que proporcione as condições de mediação das habilidades funcionais do aluno, por isso a mediação é realizada a partir do que acreditam estar propondo ser o adequado no trabalho com o aluno em sala de aula, as docentes não têm conhecimentos sobre dislexia que contribuam para que façam a identificação das suas necessidades educacionais, o que dificulta, a elaboração de situações didáticas que possam contribuir com a aprendizagem do aluno com dislexia (Souza, 2020, p.134).

Fica demonstrado com os resultados dessa pesquisa que, em muitos casos, o aluno com dislexia está matriculado na escola, frequentando a sala de aula, porém não há o planejamento e o estabelecimento de objetivos interdisciplinares para serem colocados em prática pelos docentes nos diferentes componentes curriculares que possam nortear o trabalho de mediação com o aluno com dislexia. Tampouco um trabalho sistemático para que ele possa se apropriar do sistema de escrita alfabética, analisar e produzir textos de diferentes gêneros discursivos.

Nesse momento, nos detemos a apresentar as reflexões realizadas mediante os dados que foram levantados através das produções acadêmicas entre os anos de 1980 e 2022, com o objetivo de fazer uma análise sobre o que elas dizem a respeito da mediação do professor na relação pedagógica do aluno disléxico. Após análise dos dados, foi possível perceber que as mediações realizadas não levam em consideração o princípio alfabético, elas são realizadas por meio de atividades consideradas apropriadas para a intervenção pedagógica do aluno disléxico, se afastando da real necessidade educacional deste aluno.

A falta de levantamento, por parte dos docentes com relação às reais necessidades educacionais do aluno disléxico compromete o trabalho da mediação. É necessário instruir estratégias pedagógicas nas quais os docentes se coloquem em atividade de repensar o trabalho docente, planejando atividades de intervenção que sejam atraentes e desafiadoras para o aluno com dislexia, de modo a proporcionar mediações que possam promover maior interação entre os alunos de determinada classe, incluindo a participação do aluno com dislexia nas atividades propostas. Uma das premissas da Teoria Histórico-Cultural é o desenvolvimento de funções psicológicas superiores através da interação social, um processo ativo/interativo de apropriação conceitual e não um processo passivo e individual. De acordo com Vygotsky (2005, p. 14), “A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento”.

Desse modo, é de fundamental importância que os docentes repensem seus planejamentos, buscando garantir, no ambiente educacional da escola, momentos de trocas entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de fortalecimento

do trabalho de mediação e de autonomia docente. Na condução da mediação, as adaptações curriculares devem estar sempre presentes quando necessário de modo flexível, atendendo as reais necessidades educacionais do aluno disléxico. Perante essa realidade, entende-se que não basta que os alunos disléxicos estejam matriculados na escola regular, é necessário o apoio aos docentes para que, de fato, esses alunos façam parte do processo de inclusão escolar e tenham integridade no trabalho desenvolvido na escola.

A partir de todos os dados apresentados, foi constatado que as pesquisas que relacionam a mediação do professor na relação pedagógica do aluno disléxico ainda são um quantitativo muito pequeno. Dos 126 trabalhos publicados na BDTD, apenas 6 se reportavam à temática. Ficou evidenciado que, apesar da relevância dos trabalhos analisados, ainda há muitas lacunas dentro da reflexão sobre essa temática. Temos, por exemplo, as questões relacionadas à formação e capacitação dos professores que atuam com alunos disléxicos; como está acontecendo a mediação com esses alunos em relação ao processo pedagógico; o currículo na perspectiva da inclusão em favor do aluno com dislexia, entre outras.

É importante destacar que a mediação de atividades docentes para alunos com dislexia deve ser conduzida de maneira integrada e colaborativa. Isso implica que o acompanhamento do aluno deve envolver gestores, coordenadores e diversos profissionais da escola que trabalham diretamente com ele. Além disso, se houver a presença de especialistas externos que atendem o aluno fora do ambiente escolar, estes também devem ser incluídos na equipe de acompanhamento. Essa abordagem integrada visa promover ações que desenvolvam atividades interdisciplinares e que criem um ensino crítico e reflexivo, propiciando o desenvolvimento efetivo da aprendizagem do aluno com dislexia, de modo a oferecer reflexões importantes para a melhoria e para que mudanças na educação ocorram, abrangendo não só alunos disléxicos, mas também todos os envolvidos no processo educacional.

Problemática e delineamento da pesquisa

A pesquisa traz a problemática formada pelos seguintes aspectos: a trajetória da própria pesquisadora enquanto mãe de disléxico que, na angústia por fazer desenvolver seu filho, acabou por aprofundar o estudo do tema; a importância de compreender os processos pedagógicos próprios aos disléxicos quanto à apropriação da linguagem escrita, como contribuição para atuação da pesquisadora como profissional da educação e o desejo da pesquisadora de realizar o aprofundamento teórico do tema dislexia, por meio dos estudos sobre diversos autores deste tema, a participação enquanto ouvinte em seminários e em congressos relacionados a essa

discussão.

A trajetória da pesquisadora motivou a busca por uma compreensão mais profunda dos processos envolvidos no trabalho docente com as especificidades da dislexia. Foi essencial entender como um aluno disléxico aprende e quais intervenções seriam mais eficazes. Como qualquer mãe, a pesquisadora tinha a expectativa de que seu filho iniciasse sua jornada escolar sem dificuldades significativas, que progredisse junto aos colegas e concluísse seus estudos de maneira satisfatória. No entanto, ao perceber que o processo de aprendizagem da linguagem escrita de seu filho não estava ocorrendo conforme o esperado, procurou mais ajuda. Inicialmente, encontrou poucas respostas que possibilitassem um diagnóstico preciso.

A criança J. V.[4] é inteligente, sem dificuldade em se expressar oralmente, com boa memória e sem nenhum comprometimento intelectual. Após algum tempo de busca por respostas perante as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita apresentadas, foi realizado o teste neuropsicológico por uma neuropsicóloga que foi posteriormente analisado por um neuropediatra e foi diagnosticada a dislexia. Esse fato impulsionou e mobilizou a pesquisadora para obter mais conhecimentos sobre esse transtorno de aprendizagem e quais seriam os processos pedagógicos próprios aos disléxicos. Esse foi o motivo inicial para compreender a questão da dislexia.

Somado a isso, enquanto professora nas redes estadual e municipal de Goiânia, os conhecimentos postos pelo estudo do tema da dislexia provocaram a compreensão de uma forma mais profunda da questão aqui posta. E, hoje, percebemos a necessidade da instrução de processos de formação continuada de professores que versem esse tema e possibilitem a organização do trabalho pedagógico, contemplando os estudantes disléxicos e suas especificidades de aprendizagem. Esta pesquisa afeta a pesquisadora e a constituição de sentidos, tanto no trato da questão quanto no compartilhamento de saberes no espaço laboral com os colegas professores, que assim como a pesquisadora, se envolvem, se angustiam e tecem também relações de afeto com o seu trabalho, muitas vezes errando por desconhecimento, mas querendo acertar sempre. Existe um compromisso político e ético no ato de professar a profissão de professor que, muitas vezes, não é colocado em evidência, mas está implicado na nossa busca por estudar e compreender questões próprias ao nosso ofício.

Nesse sentido, é necessário compreender não algo próprio da dislexia, mas também as mediações por meio das atividades pedagógicas que se fazem necessárias, considerando as especificidades das demandas postas pelos estudantes disléxicos. A partir disso, tem-se como

[4] Para preservar a identidade da criança investigada, foi utilizada essa identificação J.V. (2023).

formulação do problema desta pesquisa a seguinte pergunta: "Como a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para a compreensão e intervenção no processo de escolarização de crianças com dislexia?"

A pergunta direciona para investigar como a Teoria Histórico-Cultural pode subsidiar a compreensão e o suporte docente aos alunos com dislexia no processo de escolarização, isso se considerarmos especificamente a contribuição de Lev Vygotsky e outros teóricos. Também nos interessa saber como a teoria pode ajudar a entender a dislexia não apenas como uma dificuldade individual, mas como um fenômeno interativo e histórico e como as práticas educativas, com luz nessa teoria, podem ser desenvolvidas para apoiar crianças disléxicas.

Seguindo a lógica dos caminhos que levam à pesquisa, outras perguntas podem ser feitas, tais como: Quais são os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural que podem contribuir na compreensão sobre o trabalho docente no contexto educacional e as crianças que apresentam dislexia? De que maneira a Teoria Histórico-Cultural pode fomentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes para crianças com dislexia?

Assim, para responder às questões, os caminhos foram traçados pelos objetivos específicos:1) identificar os principais desafios enfrentados por alunos disléxicos no processo de aprendizagem, as dificuldades que afetam o desenvolvimento acadêmico e social e os desafios de seus aspectos específicos; 2) estudar os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas que visem à eficácia no ensino de crianças com dislexia e alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural; 3) analisar as estratégias de ensino pedagógico para intervenção no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças no ensino fundamental nos anos iniciais. E, para encontrar e compreender tais elementos, o texto da dissertação está estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo, Dislexia e os Desafios da Aprendizagem, busca identificar os principais desafios enfrentados por alunos disléxicos no processo de aprendizagem, incluindo as dificuldades que afetam seu desenvolvimento acadêmico e social, bem como os desafios específicos associados ao distúrbio. Esse capítulo aborda a conceituação da dislexia, apresentando um mapeamento das características do distúrbio e explorando a relação entre o indivíduo e a trajetória histórica de sua constituição, com base em estudos de pesquisadores que investigaram a dislexia e ofereceram contribuições importantes para a compreensão desse distúrbio e suas implicações para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Em seguida, são discutidos os conceitos e a definição da dislexia, citando os dois sistemas internacionais de classificação de problemas mentais e comportamentais: a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em

2007 e o Manual Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) que está em sua 5ª versão (DSM-5), lançada em 2014. Na terceira seção, são apresentadas as diferentes interpretações e tipos de dislexia.

O segundo capítulo, O Processo de Aprendizagem na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, tem como objetivo específico estudar os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas que visem à eficácia no ensino de crianças com dislexia, além de abordar alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural. O capítulo explora as especificidades dos estudantes disléxicos, com foco na criação e descrição de estratégias e práticas educacionais fundamentadas nessa teoria. Essas práticas podem ser utilizadas pelos educadores para apoiar o aprendizado de crianças com dislexia, explorando e adaptando práticas pedagógicas existentes desenvolvidas com base na Teoria Histórico-Cultural. Além disso, serão desenvolvidas novas estratégias ou adaptadas práticas pedagógicas específicas para crianças disléxicas, baseadas nos conceitos teóricos estudados e pesquisados.

O terceiro capítulo, Estratégias de ensino para a dislexia no Ensino Fundamental nos anos iniciais, objetiva analisar as estratégias de ensino pedagógico para intervenção no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças no ensino fundamental nos anos iniciais. O capítulo aborda as principais demandas pedagógicas necessárias para as estratégias de atividades utilizadas em sala de aula e destaca a Teoria Histórico-Cultural no processo de ensino e desenvolvimento como base para apoiar alunos com dislexia nas escolas. Será analisado como a aplicação dessa abordagem, que trata da aprendizagem e do desenvolvimento, pode informar e transformar as práticas pedagógicas no tratamento da dislexia. A partir do estudo, serão feitas algumas recomendações de intervenção pedagógica que incorporem a visão histórico-cultural e possam ser aplicadas em diferentes contextos escolares.

Por fim, as considerações finais delineiam como a Teoria Histórico-Cultural pode ser utilizada para melhorar a compreensão e o suporte aos alunos com dislexia no processo de escolarização e no contexto social. As considerações finais também responderão às questões suscitadas e discutirão os temas abordados nos capítulos. Além disso, serão apontados os limites e desafios enfrentados, bem como possíveis caminhos para lidar com alunos disléxicos no âmbito escolar, visando à inclusão e ao desenvolvimento desses educandos.

1 DISLEXIA E OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM

> "As crianças com dislexia sobem a ladeira da aprendizagem com um saco de pedras às costas" (Antunes, 2009, p. 48).

O presente capítulo aborda o percurso histórico da dislexia, sua definição e a relação existente entre dislexia e genética no sentido de compreender os principais desafios enfrentados por alunos disléxicos no processo de aprendizagem, identificando como essas dificuldades afetam o desenvolvimento acadêmico e social e quais aspectos específicos da dislexia contribuem para esses desafios, considerando a trajetória histórica de sua constituição. Estruturalmente, este capítulo está organizado em duas seções: primeiramente, serão apresentados estudos de alguns pesquisadores que investigaram a dislexia e que trazem contribuições importantes para a compreensão deste distúrbio e suas implicações para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança; na segunda seção, serão apresentados os conceitos e a definição da dislexia, citando os dois sistemas internacionais de classificação de problemas mentais e comportamentais, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2007 e o Manual Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) que está em sua 5ª versão (DSM-5), lançada em 2014. A terceira seção apresenta a ideia da dislexia com as interpretações dos vários tipos de dislexia.

1.1 HISTÓRICO DA DISLEXIA

Há pouco tempo, não se acreditava na existência da dislexia; inicialmente, os pesquisadores acreditavam que o indivíduo tinha uma reação emocional, um comportamento que não era adequado, havia vivenciado alguma modalidade de lesão cerebral ou nervosa, carregava uma disfunção congênita ou até mesmo que era uma forma de fugir das responsabilidades da escola (Davis, 2004, p.35). Segundo Nico & Gonçalves (2020), no final do século XIX, o médico alemão Oswald Berkham, em 1881, foi o primeiro a identificar o transtorno de aprendizagem. No entanto, o termo "dislexia" só foi evidenciado em 1887 por Rudolf Berlin, um médico oftalmologista, também alemão, que empregou o termo dislexia tendo como significado "dificuldade com as palavras".

O físico britânico W. Pringle Morgan, em 1896, publicou um artigo chamado "*Congenital word blindness*" no British Medical Journal, onde relatava uma desordem

específica de aprendizado da leitura. Nesse artigo, ele narra o fato de um garoto de 14 anos de idade que não tinha aprendido a ler e escrever, mas tinha inteligência normal e realizava todas as atividades normais para uma criança de sua idade. Nas décadas de 1890 e no começo de 1900, o oftalmologista escocês James Hinshelwood publicou vários artigos relatando casos parecidos em periódicos médicos (Nico; Gonçalves, 2020, p. 21).

Hinshelwood (1917), na sua monografia, mencionou a dislexia como "cegueira verbal congênita". Nesse tempo, esse oftalmologista realizava pesquisas com adultos com afasia – dificuldade com leitura, escrita, articulação de palavras e compreensão resultantes de uma lesão cerebral. Notando que esses sintomas eram semelhantes aos da dislexia, ele chegou a sugerir, então, que as dificuldades do indivíduo com dislexia poderiam ser orgânicas e hereditárias (Nico; Gonçalves, 2020, p.21).

Samuel Torrey Orton, psiquiatra, neuroanatomista, foi um grande interessado e pioneiro no estudo da área de transtornos de aprendizagem e, no ano de 1925, realizou inúmeros estudos póstumos em cérebros humanos, propondo várias hipóteses para que ocorresse a dislexia além disso vários métodos para a diminuição das dificuldades apresentadas por ela. Para Samuel T. Orton (1925), a dislexia:

> É uma dificuldade que ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características. Torna-se evidente na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia independe de causas intelectuais, emocionais e culturais. É hereditária e a maior incidência é em meninos na proporção de três para um, ou seja, a cada três meninos que nascem com dislexia, apenas uma menina nasce disléxica (Orton, 1925 *apud* Ianhez; Nico, 2002, p.21).

Nas décadas de 1980 e 1990, a hipótese formulada por Orton, que dizia respeito à especialização dos hemisférios do cérebro, foi o centro das atenções de novos estudos póstumos realizados, ficando definido que o lado esquerdo do *planum temporale* – que é uma região do cérebro relacionada ao processamento da linguagem – nos cérebros de pessoas que não têm dislexia, essa região é fisicamente maior que a região direita, já em pessoas com dislexia essas regiões são simétricas, ou relativamente maiores no lado direito do cérebro.

Após a morte de Orton em 1949, sua viúva, June Orton, junto aos colaboradores normalizaram a Orton Society, com o intuito de dar continuidade ao trabalho de grande importância desse precursor no treinamento de professores e também para a publicação de materiais informativos. No ano de 1982, a Orton Society foi chamada de Orton Dyslexia

Society, e, em 1997, de Internacional Dyslexia Association (Nico; Gonçalves, 2020, p. 22). A Orton Society, fundada após a morte de Samuel T. Orton, foi crucial para a continuidade de seu trabalho pioneiro. Sua evolução para Orton Dyslexia Society e, finalmente, para International Dyslexia Association (Associação Internacional de Dislexia) - IDA, mostra o crescimento e a ampliação de sua missão. Ela continua sendo uma liderança global no campo da dislexia, promovendo pesquisa, educação e suporte para uma melhor compreensão e tratamento da dislexia.

1.2 DEFINIÇÃO DO TERMO

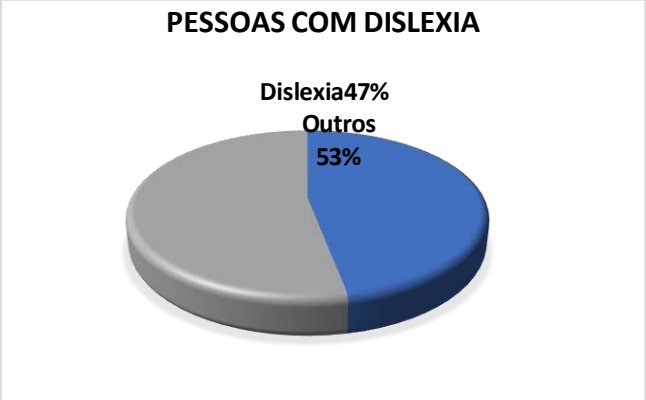
As Dificuldades de Aprendizagens Específicas (DAE) podem ser caracterizadas como: dislexia, discalculia, dispraxia, disgrafia, transtorno do déficit de atenção, transtorno do espectro autista, e transtorno obsessivo-compulsivo; como citado por Hudson (2019):

> Dislexia: problemas na leitura, escrita e ortografia; Discalculia: problemas com números;
> Disgrafia: problemas na escrita à mão;
> Dispraxia: problemas de movimento e coordenação;
> Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividades - (Tdah): baixa capacidade de concentração, comportamento agitado e impulsivo;
> Transtorno do Espectro Autista (TEA), como a Síndrome de Asperger: dificuldades sociais e de comunicação, constrangimento na interação social, discurso factual desprovido de imaginação e preocupação com interesses muito restritos;
> Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC): preocupações e medos infundados (obsessões) que levam a padrões repetitivos de comportamentos (compulsões). (Hudson, 2019, p. 12-13).

Observa-se, portanto, a existência de um número significativo de DAEs que demandam atenção cuidadosa e colaborativa de diversos profissionais. A atuação integrada desses especialistas é fundamental para aprimorar o processo de aprendizagem e promover um ambiente educativo mais eficaz e inclusivo.

Assim, esta pesquisa faz o recorte da dislexia, destacando que alunos com essa condição podem apresentar outras dificuldades associadas. E, de acordo com as informações estatísticas nacionais acerca da dislexia - Base de dados em pacientes avaliados entre os anos de (2013-2021) pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD) e Centro Especializado em Distúrbios de Aprendizagem (CEDA) -, o percentual de pessoas com dislexia que foram avaliados é de 47% como pode ser observado no Gráfico 1 em seguida.

Gráfico 1 – Pessoas com dislexia (2013-2021)



Fonte: ABD & CEDA, 2024.

Entende-se que pessoas com dislexia enfrentam dificuldades em leitura, escrita e ortografia. Essa condição pode ocorrer em qualquer nível de capacidade intelectual, afetando tanto meninos quanto meninas. Conforme Guimarães (1986, p. 83), “a terminologia Dislexia origina-se da contração das palavras gregas: dys = difícil-prejudicada, e lexis = palavra, ou seja; palavra prejudicada”.

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD) foi criada para abordar essas questões e promover uma compreensão mais adequada e inclusiva da dislexia, argumentando que “A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração” (Associação Brasileira de Dislexia, 2016).

Em muitos casos de dificuldades de leitura e escrita, essas estão ligadas a um problema específico com o componente fonológico da linguagem. O componente fonológico refere-se à capacidade de reconhecer, discriminar e manipular os sons da fala, conhecidos como fonemas. Essa habilidade é crucial para a leitura, pois envolve a correspondência entre os sons e as letras (grafemas). De acordo com Worthington (2003), a dislexia foi definida como uma "dificuldade interpretação da linguagem escrita em um indivíduo que não tem deficiência visual, deficiência auditiva ou deficiência intelectual."

Orton (1925) foi um dos primeiros a identificar a dislexia como um problema neurológico e não apenas uma dificuldade educacional. Sua teoria inicial sobre a dislexia focava nas dificuldades de percepção e processamento, o que levou à identificação do papel crucial do componente fonológico. A ênfase em "percepção visual e auditiva" refletia a crença inicial de

que a dislexia envolvia problemas na percepção dos sons e letras.

Existem, hoje, dois sistemas internacionais de classificação de problemas mentais e comportamentais: a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde Classificação Internacional de Doenças (CID-10), adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2007 e o Manual Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) que está em sua 5ª versão (DSM-5), lançada em 2014.

Para Nico e Gonçalves (2020), a CID-10, (Organização Mundial da Saúde, 2007, p. 365) traz a seguinte definição:

> A característica essencial é um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuíveis exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. A capacidade de compreensão da leitura, o reconhecimento das palavras, a leitura oral e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura pode estar comprometida. O transtorno específico da leitura se acompanha frequentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança haja feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura têm frequentemente antecedentes de transtorno da fala ou de linguagem (Organização Mundial da Saúde, 2007 *Apud* Nico; Gonçalves 2020).

A dislexia especificada na CID-10 não inclui claramente o critério de velocidade de leitura ou de fluência, apesar da lentidão ser uma dificuldade da leitura oral e trata a dislexia como um comprometimento/transtorno específico da leitura, oo passo que DSM-5 compreende essa condição no contexto mais amplo dos Transtornos Específicos de Aprendizagem. Nesse sentido, a leitura é somente uma das habilidades que podem estar comprometidas.

Nico e Gonçalves (2020) pontuam que no DSM-5, o especificador 315.0 (F81.1) caracteriza a dislexia por:

> (A) Dificuldades na aprendizagem e uso das habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas persistindo por pelo menos seis meses, apesar da provisão de intervenções (prejuízo na precisão na leitura de palavras, na velocidade ou fluência da leitura e na compreensão da leitura).
> (B) As habilidades afetadas estão substancial e qualitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica, causando prejuízos no desempenho acadêmico ou profissional, confirmada por medidas de desempenho padronizadas, administradas individualmente e por avaliação abrangente.
> (C) As dificuldades iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo.
> (D) As dificuldades não podem ser explicadas por deficiência intelectual, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos,

> adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua ou instrução educacional inadequada. (APA, 2014 apud Nico & Gonçalves, 2020. p. 20).

Assim, a dislexia, conforme o DSM-5, é um dos distúrbios específicos de aprendizagem, que se caracteriza por um prejuízo na leitura, de forma mais específica na precisão e na velocidade de se reconhecer as palavras, bem como no processo de decodificação fonológica, que pode ter relação ou não com a dificuldade de soletração. Ela é especificada neste manual como um termo alternativo que se refere a um padrão de dificuldades, podendo se apresentar de forma isolada ou acompanhada de uma ou mais dificuldades adicionais, como, por exemplo, a dificuldade no raciocínio matemático e na compreensão de leitura, dentre outros.

Dessa forma, pode-se definir a dislexia como um Transtorno Específico de Aprendizagem (TEA) que influencia algumas capacidades próprias de aprendizagem escolar, na condição de um funcionamento adequado à idade. Esse transtorno afeta diretamente a capacidade de ler, de escrever e de fazer cálculos. Conforme a capacidade afetada por esse distúrbio, o DAE adquire uma designação específica: dislexia (leitura), disgrafia e disortografia (escrita), discalculia (cálculo).

Este transtorno é de origem neurobiológica, ao mesmo tempo tem uma base de desenvolvimento e manifesta-se com anormalidade de desenvolvimento que pode ser modificada por meio de intervenções, como atividades adequadas. As especificidades das atividades em caráter das mediações e da interação social podem ser usadas como impulsionadoras de desenvolvimento humano. Para Hudson (2019):

> Indivíduos com dislexia geralmente têm problemas muito concretos com organização. É provável que leiam errado as instruções, se percam, esqueçam os materiais e cheguem atrasados e exaustos às aulas. Planejar com antecedência e cumprir prazos também pode causar dificuldades e o aluno precisará de orientação. (Hudson, 2019, p. 45).

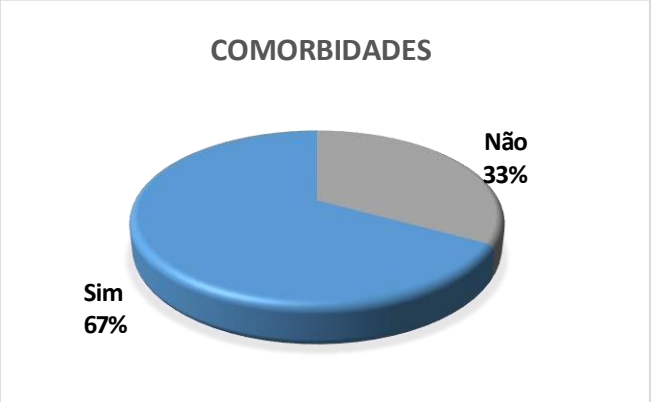
Clinicamente, a dislexia se manifesta por uma velocidade de leitura inferior à esperada em função da idade, da sala de aula que frequenta e da educação recebida, e pode impactar não apenas a leitura e a escrita, mas também habilidades organizacionais e de gerenciamento de tempo. O suporte adequado é crucial para ajudar esses alunos a superar esses desafios e a alcançar seu potencial.

1.2.1 Dislexia do desenvolvimento e dislexia adquirida

A dificuldade fundamental enfrentada por pessoas com dislexia é a capacidade de associar os símbolos gráficos (letras) aos sons que eles representam, o que afeta diretamente a fluência e a precisão na leitura e na escrita (Shaywitz, 2003). Esse transtorno pode variar em sua gravidade e manifestação, levando a uma gama de sintomas que afetam a compreensão e a produção escrita. Muitas pessoas com dislexia podem apresentar outros tipos de dificuldades associadas, chamadas de comorbidades.

As pesquisas realizadas pela ABD e pelo CEDA apontam que 67% de disléxicos apresentam comorbidades, como pode ser visto no Gráfico 2 em seguida.

Gráfico 2 – Dislexia com comorbidades (2013-2021)



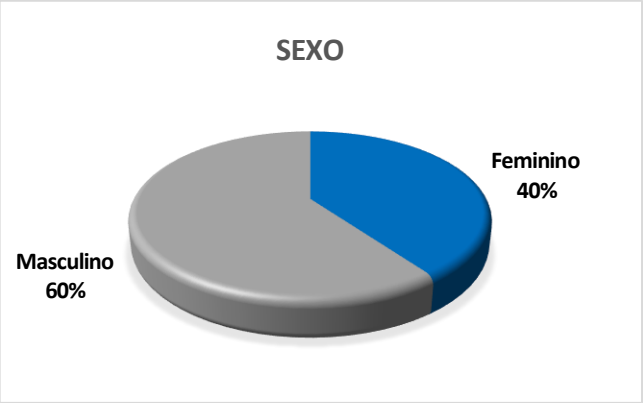
Fonte: ABD e CEDA, 2024.

A Associação Brasileira de Dislexia comunica que pessoas com Dislexia não devem se beneficiar da Lei 14.624/2023[5] (Brasil, 2023), pois a Dislexia não está classificada como Deficiência.

A ABD indica a prevalência da dislexia é maior entre os homens, com uma relação de aproximadamente uma mulher para cada quatro homens afetados, como pode ser percebido no Gráfico 3.

[5] A Lei 14.624/2023 institui o cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiências ocultas.

Gráfico 3 – Sexo de pessoas com dislexia (2013-2021)



Fonte: ABD & CEDA, 2024.

Mesmo a dislexia sendo apontada como mais comum no sexo masculino, existe a hipótese de que essa maior prevalência entre os meninos pode estar associada a um maior número de encaminhamentos por parte dos professores. Isso se deve ao fato de que problemas de comportamento frequentemente acompanham meninos com dificuldades escolares mais do que as meninas, levando a um aumento no diagnóstico da dislexia nesse grupo (Salles *et al.*, 2004). A dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um *déficit* no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (*Internacional Dyslexia Association*, 2002).

A dislexia não depende de causas intelectuais, emocionais ou culturais. Para Nico e Gonçalves (2020, p.17), “A dislexia do desenvolvimento é uma condição hereditária que torna extremamente difíceis a leitura, a escrita e a ortografia na língua-mãe, apesar de o indivíduo apresentar a inteligência situada no nível médio em relação à sua faixa etária”.

De acordo com Alves *et al.* (2013), existe uma preocupação dos pesquisadores na classificação dos subtipos da dislexia do desenvolvimento. O consenso na literatura internacional (Galaburda; Cestnick, 2003) sobre os subtipos da dislexia do desenvolvimento indica que eles são:

> Dislexia Auditiva ou Fonológica: caracterizada por uma dificuldade na leitura oral de palavras pouco familiares, que se encontra na conversão de letra em som e é,

> normalmente, associada a uma disfunção do lóbulo temporal.
> Dislexia Visual ou Diseidética: caracterizada por uma dificuldade na leitura relacionada a um problema visual, ou seja, inabilidade de reconhecer palavras como um todo (decorrente de déficit no processamento visual), cujo processo é deficiente. O leitor lê por um processo extremamente elaborado de análise e síntese fonética. Esse subtipode dislexia está associado às disfunções do lóbulo occipital.
> Dislexia Mista: caracterizada por leitores que apresentam problemas dos dois subtipos: disfonéticos e diseidéticos, os quais estão associados às disfunções dos lóbulos pré-frontal, frontal e occipital e temporal. (Alves et al. 2013, p. 244).

A Dislexia Auditiva ou Fonológica é geralmente associada a disfunções no lóbulo temporal, que é crucial para o processamento fonológico; a Dislexia Visual ou Diseidética está associada a disfunções no lóbulo occipital, que é responsável pelo processamento visual; e na Dislexia Mista, as dificuldades estão ligadas a disfunções nos lóbulos pré-frontal, frontal, occipital e temporal.

Adicionalmente, é importante destacar que, para os profissionais de saúde e educação, os resultados deste estudo mostram a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre os alunos com dislexia do desenvolvimento. Isso é essencial para obter um diagnóstico preciso e detalhado, o que ajudará a criar estratégias e intervenções clínicas e educacionais mais eficazes.

Assim, enquanto a dislexia desenvolvimental é uma condição que se manifesta durante o desenvolvimento da criança e está associada a diferenças no desenvolvimento cerebral desde cedo, a dislexia adquirida surge como um déficit pós-desenvolvimento, após a aquisição normal das habilidades de leitura e escrita. A dislexia adquirida é quando o indivíduo perde a habilidade de ler e de escrever como resultado de uma lesão no cérebro causada por traumatismo ou por uma doença, como, por exemplo, o derrame.

Desse modo, é um transtorno de aprendizagem que afeta diretamente habilidades básicas da leitura e da escrita que acontece ainda que o indivíduo apresente inteligência normal e ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, e esteja inserido em um ambiente escolar com instrução adequada e oportunidades socioculturais suficientes para que ocorra a aprendizagem almejada.

Um perfil cognitivo de uma pessoa com dislexia será desigual quando comparado a um perfil cognitivo neurotípico[6]. Então, isso significa que indivíduos disléxicos realmente pensam de forma diferente. A dislexia é muito mais complexa do que se imagina, pois não é simplesmente

[6] Neurotípico é um termo usado para descrever indivíduos cujo desenvolvimento neurológico e psicológico segue o padrão considerado "normal" ou típico, em contraste com aqueles que têm condições como o autismo ou TDAH, que podem apresentar padrões de processamento cognitivo diferentes. O conceito de neurotipicidade se desenvolveu em contraste com o termo "neurodivergente", que é usado para descrever pessoas que têm condições neurológicas como o autismo, o TDAH, a dislexia, entre outras. Judy Singer é uma socióloga que introduziu o termo "neurodiversidade" no final dos anos 1990.

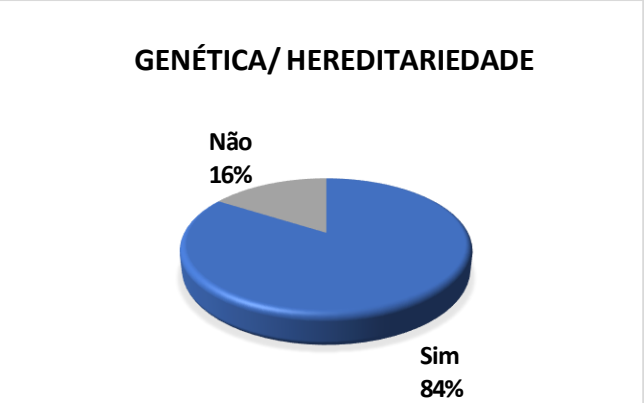
uma dificuldade para ler; ela interfere de forma prejudicial na escrita, nas direções, nas relações espaciais, na memória e nas lembranças de palavras.

1.2.2 Dislexia e genética

De acordo com Nico e Gonçalves (2020), vários estudos apontam para a existência de uma base genética nos distúrbios de leitura em geral e particularmente na dislexia do desenvolvimento. Assim, a dislexia não somente está presente em várias famílias, através da herdabilidade, mas é um disfuncionamento geneticamente heterogêneo, já que na maior parte das pessoas provavelmente vários fatores genéticos atuem.

A ABD (2021), traz os dados percentuais da genética com a pesquisa realizada como pode ser visto no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Genética/ hereditariedade (2013-2021)



Fonte: ABD e CEDA (2024).

A dislexia é poligenética, isto é, apresenta características poligênicas que resultam da interação de vários genes, cada um contribuindo com uma pequena parte para o fenótipo observado. Há cerca de 42 genes associados e vários deles influenciam como as células cerebrais se conectam, outros genes afetam como as células se comunicam, ocorrendo uma desordem no trajeto das informações, dificultando o processo de entendimento das letras, o que pode comprometer a escrita. Para Frank (2003, p. 4):

> […] em seu nível mais básico, a palavra dislexia vem do grego *dys,* que significa pobre, e *lexia,* que quer dizer linguagem. Aprofundando um pouco mais, dislexia é um problema neurológico relacionado à linguagem e à leitura; as habilidades de escrita de palavras e de textos, de audição, de fala e de memória também podem sofrer impacto.

Nico e Gonçalves (2020) assinalam que a dislexia é uma condição com uma forte base genética e sua manifestação é resultado da interação entre vários fatores genéticos, o que torna sua herança e diagnóstico mais complexos. A herdabilidade alta da dislexia indica que fatores genéticos desempenham um papel significativo no desenvolvimento dessa condição.

> As evidências atuais demonstram que a dislexia é familial (encontrada em cerca de 23% a 65% de crianças cujos pais são disléxicos e em 40% de irmãos de disléxicos), com um padrão complexo de herança, heterogênea em seu modo de transmissão (como evidenciam tanto a forma poligênica como a de gene predominante responsável pelo distúrbio) e ligada, em algumas famílias, a marcadores genéticos no cromossomo15 e possivelmente, em outras famílias, a marcadores genéticos do cromossomo 6 (Pennington, 1990). Sabe-se também que uma família pode apresentar um ou mais membros com alto risco genotípico que, no entanto, não desenvolveram a dislexia. Em outros casos, embora haja a manifestação da dislexia, há baixo risco genotípico (Nico; Gonçalves, 2020, p. 23).

Quando se afirma que a dislexia é geneticamente heterogênea, está se indicando que ela não é causada por um único gene, mas sim por uma combinação complexa de vários genes. Quando um membro da família apresenta dislexia, a probabilidade de outros membros também a desenvolverem aumenta. Dessa forma, a dislexia é uma condição neurológica com origem genética e elevada hereditariedade. Esse distúrbio dificulta a capacidade da pessoa disléxica de associar os símbolos e letras aos sons correspondentes, além de prejudicar a organização mental desses elementos em uma sequência coerente.

Frank (2003) pontua que foi através da Imagem por Ressonância Magnética (IRM), utilizada pela pesquisadora Dr. Sally E. Shaywitz, da Escola de Medicina de Yale, em sua importante contribuição, que foi possível avaliar mais a fundo sobre as causas da dislexia.

> [...] a Dra. Shaywitz descobriu que, quando leem, as pessoas com dislexia exibem maior atividade em uma parte do cérebro chamada área de Broca do que os que não têm dislexia. Isso sugere que os que têm dislexia podem empregar essa região cerebral para compensar os déficits nas outras regiões normalmente empregadas para a habilidade fonética (que identifica e manipula sons individuais de linguagem). De acordo com a Dra. Shaywitz, os leitores com dislexia têm dificuldade em quebrar palavras faladas dentro de seus componentes sonoros e de combinar o som dessas letras com aquelas que representam esses sons (Frank, 2003, p.8).

Essa tecnologia de imagens cerebrais permite que os pesquisadores examinem a área do cérebro acometida pela dislexia detalhadamente.

As causas dos transtornos de aprendizagem podem ser de origem cromossômica ou hereditária, alterações cerebrais, produção excessiva de testosterona durante a gestação – por isso a maior evidência de dislexia em indivíduos do sexo masculino, perturbação no parto ou no início da vida e desnutrições graves nos primeiros anos de vida. Vejamos:

> Em uma pesquisa publicada no periódico Proceedings of the National Academy of Sciences, da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, que tem como um dos autores a cientista Shelley Smith, foi relatada a descoberta do gene DYX2, localizado no cromossomo 6. Essa descoberta trouxe mais comprovações para a tese de que a dislexia tem uma origem genética e que poderia ser transmitida de geração para geração. Smith, em 1983, mostrou pela primeira vez que um dos principais genes relacionados com o distúrbio estava localizado em um braço do cromossomo 15. (Nico; Gonçalves, 2020, p. 25).

Os pesquisadores analisaram 153 famílias de classe média no Colorado, EUA. Entre elas, 34 tinham um filho com o problema, 94 tinham dois filhos afetados e 19 tinham três filhos com a condição. Além disso, em seis dessas famílias, o distúrbio estava presente em quatro filhos.

Pesquisas[7] indicam que o hemisfério direito do cérebro de indivíduos com dislexia pode estar mais desenvolvido, o que pode explicar suas habilidades superiores em certas áreas. No entanto, neurônios no cérebro das pessoas com dislexia parecem conectar-se de maneira diferente em comparação com os não disléxicos. Essa diferença nas conexões neuronais pode resultar em uma coordenação motora menos eficiente e em dificuldades com a transição ocular. Ao tentar focar de uma sílaba para outra, os disléxicos frequentemente percebem as palavras como se estivessem borradas, com as letras parecendo dançar ou pular, o que dificulta a leitura e a identificação correta das palavras (Agência Senado, 2008).

Alunos com DAE quase sempre se posicionam nos limites do equilíbrio normal entre o lado esquerdo e o lado direito do cérebro. Alunos com dislexia usualmente criativos e imaginativos, em geral são muito orientados pelo lado direito do cérebro, comprovando a importância da utilização de métodos de ensino variados e intervenções adequadas para possibilitar o processo de aprendizagem (Hudson, 2021).

No final do ano de 2022[8], pesquisadores da Universidade de Edimburgo, na Escócia, descobriram 42 variações genéticas que podem estar ligadas à dislexia. A pesquisa foi publicada em novembro do ano de 2022 na revista científica Nature Genetics. Foram analisados aproximadamente 50 mil adultos com dislexia em meio a um milhão de pessoas que não apresentavam esse transtorno.

---

[7] Distúrbio tem origem genética e é hereditário. Senado Notícias, 2008. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/dislexia/disturbio-tem-origem-genetica-e-e-hereditario#:~:text=Dislexia%20%C3%A9%20uma%20desordem%20neurol%C3%B3gica,los%20mentalmente%20numa%20seq%C3%BC%C3%AAncia%20coerente. Acesso em: 20 jan.2023.

[8] IG Saúde. Pela 1ª vez, cientistas detectam genes responsáveis pela dislexia. 2022. Disponível em: https://saude.ig.com.br/2022-10-21/pela-1-vez--cientistas-detectam-genes-responsaveis-pela-dislexia.html. Acesso em: 18 jan. 2023.

Essa pesquisa é considerada a maior realizada no que diz respeito à dislexia por ser a primeira comprovação genética mapeada pela ciência e relacionada esse distúrbio. Nesse sentido, será possível o desenvolvimento de testes de DNA **(**Ácido Desoxirribonucleico**)** molécula que armazena as instruções genéticas usadas no desenvolvimento e funcionamento dos organismos vivos, específicos para a dislexia, colaborando de forma direta para o seu diagnóstico e o monitoramento. Essa pesquisa futuramente poderá avançar para o apontamento de genes específicos ligados às etapas de essencial importância para o processo de alfabetização.

Desse modo, a dislexia tem uma base neurológica, sendo uma diferença no modo como o cérebro processa a linguagem escrita e falada e pode influenciar diretamente várias áreas do desenvolvimento, incluindo habilidades de trabalho e até habilidades sociais, conforme destacado em estudos no campo da neuropsicologia.

Assim, para a dislexia, o acompanhamento consiste em adaptações pedagógicas e atendimento especializado, que deve ser conduzido por profissionais da área da saúde e educação. Para Antunes (2009, p. 51), "[...] com o treino adequado, o cérebro desenha novas estradas, muito mais eficazes na ligação símbolo – som, e cria associações corretas".

E, como dito anteriormente, a dislexia é um transtorno de aprendizagem e não uma doença. Portanto, não existem remédios para tratar ou curar a dislexia. No entanto, ela pode ser mais branda ou severa, já que é resultado de uma disfunção cerebral de natureza neurológica. Segundo Antunes, (2009, p. 51) "[...] pessoas com dislexia têm alguns fios cruzados que não levam as letras aos sítios do cérebro onde estão os sons das palavras".

O fato de a dislexia ser um problema neurológico não pode passar despercebido e o indivíduo com dislexia nunca vai deixar de ter esse distúrbio, mas é importante destacar que, com apoio e intervenções adequadas, ele pode aprender a viver com esse transtorno e ser bem-sucedido, tanto na sua jornada acadêmica quanto social e laboral.

Assim, em Goiás, essa garantia foi respaldada pela Lei 21.501/2022, que assegura o direito aos alunos com TDAH ou dislexia de frequentarem um ambiente de aprendizagem mais favorável e adaptado às suas necessidades específicas. O TDAH e a dislexia são condições que podem afetar a capacidade de um aluno se concentrar e processar informações. O artigo 1º da Lei supracitada visa apoiar esses alunos para que eles possam ter um desempenho acadêmico melhor e mais equitativo:

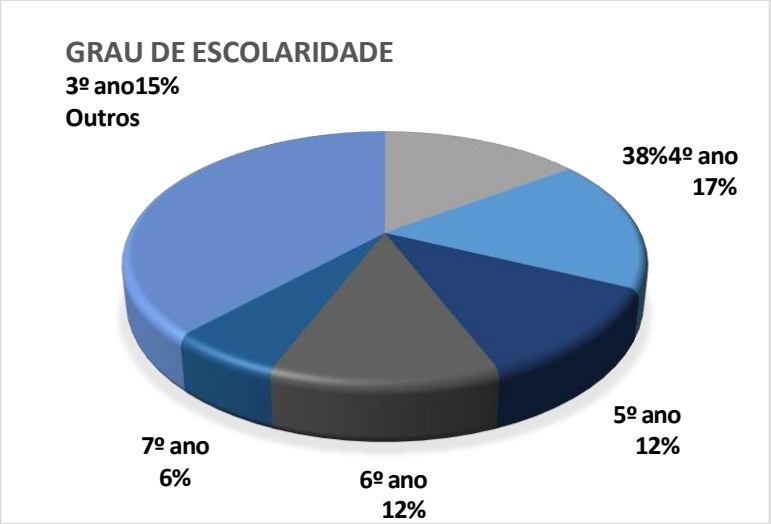
> Art. 1º Ficam assegurados aos alunos da rede pública estadual ou privada de ensino com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH ou dislexia:
> I – o direito de sentar na primeira fila nas salas de aula, longe de janelas, cartazes e outros elementos que possam desviar sua atenção; II – (VETADO) (Brasil, 2022).

O direito de sentar na primeira fila nas salas de aula, longe de janelas, cartazes e outros elementos que possam desviar sua atenção é uma adaptação que visa minimizar as distrações. A posição na primeira fila permite que eles tenham uma visão direta do professor, facilitando a concentração durante as aulas. Para alunos com dislexia ou TDAH, elementos visuais e sons de fundo podem se tornar distrações significativas. A medida é uma forma de criar um ambiente mais adaptado às suas necessidades educacionais.

A lei inclui uma parte vetada, que é quando um artigo não tem mais efeito legal. Quando uma lei é promulgada, uma parte pode ser vetada por razões específicas, e essa parte não tem validade. O artigo vetado é o "Art. 2º Para a aplicação dos direitos de que trata esta Lei, o aluno deverá apresentar laudo médico, emitido por médico especialista em neurologia ou psiquiatria, que comprove o TDAH e/ou dislexia".

Entende-se que as escolas devem adaptar as salas de aula para que esses alunos possam se sentar na primeira fila e estar longe de distrações. Isso exige uma mudança na disposição dos móveis e possivelmente uma reavaliação dos elementos decorativos e funcionais das salas de aula. Esta Lei assegura que alunos com dislexia tenham direitos específicos para um ambiente de aprendizagem mais adequado. Ela é um passo para garantir que essas condições sejam reconhecidas e tratadas com as devidas adaptações. E a ABD (2021) traz esses dados do grau de escolarização no Gráfico 5 para ajudar a pensar sobre os desafios que temos hoje, no espaço escolar.

Gráfico 5 – Grau de escolaridade (2013-2021)



Fonte: ABD & CEDA, 2024.

Observa-se, no Gráfico 5, que a dislexia é mais prevalente nos anos iniciais do ensino fundamental do que nos anos finais. Essa relação entre a prevalência de dislexia e a permanência escolar pode ser influenciada por múltiplos fatores, como a identificação precoce e o suporte adequado.

Assim, estudos mais aprofundados são necessários para entender as razões exatas para a diferença nas taxas de dislexia e como isso se relaciona com a permanência dos alunos na escola. O capítulo seguinte trata do processo de aprendizagem e das principais dificuldades do aluno disléxico.

2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVADATEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

"Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes".
(Paulo Freire, 1996, p. 33)

Este capítulo aborda o processo de aprendizagem segundo Vygotsky (1978) e as principais dificuldades do aluno disléxico, levando em conta os indicadores considerados os mais comuns da dislexia, os sinais da dislexia em crianças na idade escolar e em jovens e adultos. Para isso, na primeira seção, encontram-se explicitados, em linhas gerais, os conceitos desenvolvidos por Vygotsky (1999) sobre como a mente humana se adequa no processo de aprendizagem quando influenciada por fatores externos. Na segunda seção, são apontados alguns dos indicadores que são considerados os mais comuns da dificuldade de aprendizagem do aluno disléxico, buscando esclarecer as principais características apresentadas por cada indicador. Na terceira seção, serão levantados os sinais da dislexia na idade escolar, na fase de inicialização da alfabetização. Para isso, serão explicitados os indicadores considerados mais comuns e perceptíveis quando o aluno apresenta risco para um diagnóstico de dislexia. A quarta seção analisa os sinais de dislexia em jovens e adultos, apontando as dificuldades e a forma que o professor deve intervir por meio de estratégias que possibilitem uma melhor compreensão do aluno, com a pretensão de que eles não abandonem seus estudos, e nem se resguardem do convívio social pela falta de entendimento de suas dificuldades pela sociedade em geral.

2.1 A MENTE HUMANA COMO UM SISTEMA FUNCIONAL COMPLEXO ENVOLVIDA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A Teoria Histórico-Cultural, especificamente nos estudos de Vygotsky (1834-1934), preconiza que a mente humana é influenciada e se adéqua conforme as interações sociais, culturais e históricas. Ressalta o poder das ferramentas culturais, a linguagem, as comunicações sociais e os contextos socioculturais na estruturação das funções dos atos mentais superiores (pensamento, linguagem, percepção de um objeto, resolução de um problema, enunciação discursiva, memória), sendo a mente humana, realmente, um sistema funcional complexo, encarregado por uma sequência de processos psicológicos. Assim, entende-se que a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky e seus seguidores, oferece uma abordagem rica para compreender e apoiar alunos com dislexia no contexto educacional.

Para Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pelas interações sociais e culturais. A dislexia pode ser vista como uma dificuldade que afeta a forma como a criança processa informações linguísticas e, portanto, o suporte pedagógico deve ser ajustado para levar em conta o desenvolvimento cultural e social da criança. A teoria de Vygotsky sugere que a mediação e o suporte social (como a colaboração com pares e a orientação do professor) são cruciais para ajudar a criança a superar suas dificuldades.

Luria (1976), que é um contemporâneo de Vygotsky e colaborador em sua teoria, explora como as funções cognitivas superiores são organizadas e como podem ser afetadas por dificuldades específicas, como a dislexia. Ele sugere que a intervenção pedagógica deve considerar a estrutura e a função das capacidades cognitivas e o impacto de distúrbios específicos. O suporte deve ser direcionado para ajudar a criança a desenvolver compensações para as dificuldades encontradas na leitura e escrita, através de estratégias adaptativas e práticas de ensino baseadas nas necessidades individuais.

Todo ato mental cria um Sistema Funcional Complexo (SFC), projetado como um ato tanto psíquico, quanto cerebral e da atividade externa, formando uma unidade funcional tripartite. Cada elemento desse sistema funcional complexo, ao realizar uma atividade, interfere nos outros de maneira dinâmica e correspondente, formando uma sequência de ações uma vez que vai sendo realizada determinada atividade. Damasceno (2020) afirma que qualquer ato mental constitui um SFC, concebido como a representação tanto psíquica (abstrata) quanto cerebral (corporal) da atividade externa (p. ex., trabalho produtivo), com a qual as representações psíquica e cerebral-corporal constituem uma unidade funcional tripartite.

Para Damasceno (2020), a atividade produtiva dos humanos, como um todo, apresenta-se, simultaneamente, em três formas interdependentes e interconexas: a material-social, a mental e a corporal-cerebral. A mental é apenas um componente da atividade e das ações do ser humano no mundo. Do ponto de vista psicogenético, a atividade material-social, base de interações com pessoas e coisas, é primária.

Há um sistema sensorial no ponto de partida do desenvolvimento e da aprendizagem, representado pelas conexões estabelecidas entre os sistemas periféricos e centrais do organismo humano. A atividade mental se estrutura de forma sistêmica e dinâmica, evidenciando que a memória não é uma aptidão mental isolada localizada em um único centro cerebral, mas sim um sistema funcional complexo. As memórias são processadas em diversas conexões que se interligam e se conectam.

Listando as etapas da formação da linguagem, é possível compreender esse processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois, para atingir uma integração entre os fonemas,

grafemas e optemas, na busca de uma integração sensorial implícita à linguagem é necessário a integração de variadas informações táteis, cinestésicas, como, por exemplo: tocar, manipular, levar à boca etc. Incluem também informações como a gravidade e a motricidade. Todas essas conexões integradas se encontram na origem da construção de um modo próprio de comunicação de cada ser humano (Vygotsky, 1984).

Motricidade e linguagem se emaranham permanentemente. A origem das competências motoras dá origem às competências comunicativas. Cada ser humano, antes de se apropriar dos símbolos, precisa se apropriar de seu próprio corpo como um instrumento de liberdade espacial e de comunicação emocional (Vygotsky, 1987).

A construção do conhecimento supõe a integração das sensações, percepções e representações mentais. O cérebro é um sistema aberto, que está em interação constante com o meio e que transforma suas estruturas e mecanismos de funcionamento ao longo desse processo de interação. Nessa perspectiva, é impossível pensar o cérebro como um sistema fechado, com funções pré-definidas, que não se alteram no processo de relação do homem com o mundo (Luria, 1976; Vygotsky, 1987).

Para pessoas com dislexia, que podem enfrentar dificuldades na integração dessas informações, a abordagem histórico-cultural enfatiza a importância de criar experiências de aprendizado que envolvam múltiplos canais sensoriais e motores. Isso inclui atividades táteis e cinestésicas que ajudam a fortalecer as conexões neurais associadas à linguagem.

A Teoria Histórico-Cultural sugere que, ao desenvolver habilidades motoras e a consciência corporal, é possível melhorar as capacidades de comunicação e, consequentemente, a leitura e a escrita. Além disso, destaca que o aprendizado e a reabilitação são processos dinâmicos e contextuais, nos quais a interação constante com o ambiente e as estratégias educacionais podem promover mudanças significativas nas funções cognitivas e na aquisição de habilidades de leitura e escrita.

2.2 DISLEXIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO

A Teoria Histórico-Cultural, ao tratar do desenvolvimento humano, tomando como base a tradição marxista, se contrapõe a uma psicologia que busca explicar o processo de aprendizagem a partir da lógica de estímulo – resposta, a partir de um viés que se limita à dimensão psicofisiológica. Nesse sentido, Vygostsky (1896-1934) inaugura uma nova compreensão sobre o desenvolvimento psicológico humano, compreendendo-o como um

processo ancorado em duas linhas fundamentais e complementares: a filogênese (dimensão biológica, psicofisiológica) e a ontogênese (dimensão social, cultural e histórica). Para esse autor, é a atividade que impulsiona a constituição histórica e social humana, gerando desenvolvimento psicológico por meio da interação social e da apropriação da cultura.

Nesse processo Libâneo e Freitas (2007) destacam que a apropriação da cultura desenvolve as funções psicológicas superiores, sendo que:

> A atividade interna constitui-se como atividade pensante, que forma a consciência individual, determinada e inserida na atividade coletiva. No processo de constituição psicológica primeiramente a atividade externa é interiorizada pela atividade individual, que permite a regulação consciente do comportamento. O processo de interiorização da atividade se dá pela mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido (Libâneo; Freitas, 2007, p. 3).

Dessa forma, a especificidade das interações sociais ressalta o caráter mediador e social do processo de conhecimento. A mediação possibilita o desenvolvimento de saberes e instrumentos cognitivos relacionados à experiência em questão. Esse desenvolvimento é conceituado como apropriação (atividade interna, pensante) da experiência elaborada com outros mais experientes na cultura, que possibilitam modos gerais de pensar e agir – bases para a aprendizagem.

Em síntese, Libâneo e Freitas (2007) pontuam que a atividade humana desempenha um papel crucial na forma como interagimos com a realidade ao nosso redor, o que implica que não respondemos de maneira automática aos estímulos do ambiente social. Em vez disso, através das nossas ações, interagimos com os objetos e eventos do mundo, modificando-os e, ao mesmo tempo, nos transformando. Dentro da perspectiva histórico-cultural, a atividade é um conceito central e, na teoria da atividade, seu papel como intermediária nas funções mentais superiores é particularmente destacado.

Tais autores, com o aporte da Teoria Histórico-Cultural, apontam para processos de conhecimento concebidos como produção simbólica e material tecidos na dinâmica interativa. o que pressupõe processos de interação social. Essa interação social não se restringe à relação direta entre sujeito-objeto, ela é mais profunda, pois implica a presença de um outro, configurando, assim, “uma relação sujeito-sujeito-objeto” (Smolka; Góes, 2005, p.7).

Dessa forma, é por meio de outros que o sujeito estabelece relações com os objetos de conhecimento, ou seja, a elaboração cognitiva é estabelecida na relação com o outro – “espaço da intersubjetividade” (Smolka; Góes, 2005, p.7) culturalmente organizado e mediado pelos signos. Assim, a atividade mediada é constituída a partir de um processo interpsicológico.

Nogueira (2005) explicita que, desde os primeiros momentos da vida, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança é mediado por outras pessoas, que orientam, atribuem e/ou restringem a forma como ela compreende a realidade. Por meio desses processos de mediação social, a criança adquire características, habilidades, comportamentos e aspectos culturais da história da humanidade. À medida que esses processos são internalizados e passam a ocorrer sem a intervenção de outros, a atividade mediada se transforma em um processo intrapsicológico, originando a atividade voluntária.

> Desta forma, pode-se considerar que o desenvolvimento das funções intelectuais está inter-relacionado com as formas de mediação social (a mediação pelos signos e pelo outro). Considera-se também, que a emergência e a internalização das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento da linguagem estão relacionados, pois a linguagem, como signo socializado, é mediadora do processo de internalização das funções desenvolvidas socialmente (Nogueira, 2005, p. 14-15).

A emergência e a internalização das funções psicológicas superiores estão interligadas ao desenvolvimento da linguagem, pois ela, como um signo social, atua como um meio essencial para internalizar e integrar essas funções desenvolvidas socialmente. Dito de outra forma, a linguagem facilita o processo pelo qual a criança internaliza as funções psicológicas superiores que foram inicialmente aprendidas através das interações sociais.

Para Leontiev (1981), as funções psíquicas humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não são inatas, mas desenvolvem-se ao longo da vida. Isso ocorre através da experiência social e da apropriação dos recursos comunicativos e intelectuais da sociedade, especialmente a linguagem. Inicialmente, esses recursos são utilizados em interações externas e coletivas e só depois são interiorizados pelo indivíduo. Uma vez internalizados, tornam-se parte do patrimônio psíquico do indivíduo, ampliando seu intelecto e sua vontade de forma contínua (Prestes, 2020).

Na discussão do processo de apropriação do conhecimento, Vygotsky (1896-1934) desenvolve o conceito de ZDP como a diferença entre o nível de desenvolvimento das funções que já foram estabelecidas e o nível de desenvolvimento das funções que estão em emergência. A "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ou "zona blijaichego razvitia", em russo) é importante, não apenas no contexto de atividades escolares, mas também em outras formas de atividade, como a imitação, a manipulação de objetos e a brincadeira.

Como já dito anteriormente, esse conceito se refere à diferença entre o que uma pessoa pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda. É a área em que a aprendizagem é mais eficaz

com o suporte de um adulto ou de colegas mais capazes.

A ZDP permite que as crianças desenvolvam habilidades através da imitação guiada por um adulto ou por pares mais experientes. A interação com objetos permite que elas explorem e compreendam o mundo ao seu redor.

Assim, a ZDP é espaço de construção das estruturas e funções psíquicas, estando sempre vinculada à qualidade das relações e interações propiciadas. O apoio de um professor ou de um colega mais avançado pode ajudar a criança a alcançar um nível de competência que ela não conseguiria atingir sozinha. Esse suporte deve ser adaptado para as necessidades específicas da criança com dislexia, possibilitando o avanço gradual através de atividades desafiadoras, mas acessíveis.

> No plano psicológico, a teoria da área potencial de desenvolvimento contribui de maneira eminente para determinar uma atitude especial, tanto teórica como experimental, em nítida oposição à atitude em que se baseiam as teorias fatoriais e as técnicas psicométricas (testes de nível mental, escalas de inteligência, etc.), amplamente desenvolvidas e utilizadas pela psicologia anglo-americana (Leontiev, 2005, p. 17).

Leontiev faz referência ao pensamento de Vygotsky, especificamente sobre a teoria do desenvolvimento e a abordagem pedagógica baseada na identificação da base psicofisiológica dos princípios pedagógicos. A ideia central é que uma boa docência deve antecipar o desenvolvimento do aluno, e Leontiev, junto com Luria, aplicou a teoria dos sistemas cerebrais funcionais para apoiar esse princípio. Nesse sentido, Prestes (2020) pontua que:

> O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele, a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. (Prestes, 2020, p. 21)

Nesse processo, a criança, vivendo a fase da infância - fase da vida a qual nos propomos a focar quanto à discussão das mediações necessárias aos estudantes disléxicos que cursam os anos iniciais do ensino fundamental, vai incorporando, se apropriando, de forma ativa, da cultura humana. E as mediações pedagógicas possibilitam a apropriação da linguagem escrita. Linguagem complexa que pressupõe a apropriação de uma convenção: o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Porém, esse processo de apropriação, mesmo tendo caráter social, é sempre uma elaboração singular, tecida no plano intersubjetivo. Se constitui em uma elaboração

interpsicológica e intrapsicológica. Quanto a isso, Smolka e Góes (2005, p. 8) esclarecem que:

> O processo de internalização implica uma reconstrução individual das formas de ação realizadas no plano intersubjetivo, reconstrução essa que permite uma contínua e dinâmica configuração do funcionamento individual. Nesse movimento em que se elaboram as funções inter e intrapsicológicas, a criança vai aprendendo a organizar os próprios processos mentais e suas ações por meio de palavras e outros recursos semióticos. O núcleo conceitual da perspectiva histórico-cultural em Psicologia está, assim, delineado pelos construtos de mediação e internalização, como processos que propiciam a interpretação do movimento de passagem de ações realizadas no plano intersubjetivo, ou intermental, para ações internalizadas, ou intramentais. Deve-se ressaltar, no entanto, que tais construtos são polêmicos e carregam implicações teóricas que incitam novas investigações (Smolka; Góes, 2005, p.8).

Smolka e Góes (2005) ainda retomam a discussão, a partir de Vygotsky, do processo de formação do sujeito, especificamente quanto ao movimento de individuação, que se dá a partir das experiências culturais. Vejamos:

> O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (Smolka; Góes, 2005, p. 8).

O processo de mediação utilizado aqui diz respeito ao espaço pedagógico, às contribuições que as mediações pedagógicas provocam no desenvolvimento mental dos estudantes disléxicos. E quanto a isso, Vygotsky amplia o nosso olhar para compreender que os processos psicológicos se desenvolvem na dependência dos modos concretos de vida das crianças, a partir de suas interações sociais, principalmente no contexto da família e da escola.

De acordo com Prestes (2020), Vigotski continuou a dedicar-se de corpo e alma aos problemas que o seu país enfrentava com as crianças:

> Vigotski elaborou inúmeros estudos sobre as crianças com deficiências e também escreveu muito sobre a pedologia, da qual se aproximou em função de estar convencido de que se devia estudar a infância em sua integralidade. Junto com vários outros estudiosos da pedologia (Mirrail Iakovlevitch Bassov e Piotr Petrovitch Blonski), transformou-se num dos mais destacados pedólogos do país e começou a publicar trabalhos sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento físico e psíquico das crianças com base na análise de múltiplas fontes nacionais e estrangeiras (Prestes, 2020, p. 41).

Entende-se que o objetivo principal da pedologia era criar uma ciência específica sobre a criança para orientar professores, sendo ela uma ciência emergente que estuda o desenvolvimento infantil em suas dimensões corporal e psíquica. Ainda em processo de definição, ela integra elementos de várias disciplinas, como psicologia, antropologia, medicina e higienismo. Prestes (2020) ressalta que, para Vigotski:

> [...] a imaginação humana, que é a base de toda atividade criadora, está presente em todos os campos da vida cultural, e torna possível a criação artística, científica e técnica. Por isso, tudo o que nos cerca e que é fruto do trabalho do homem, o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana (Prestes, 2020, p. 75-76).

Assim, a imaginação humana é fundamental para toda atividade criativa e está presente em todas as áreas da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Dessa forma, o mundo da cultura, ao contrário da natureza, é um resultado da imaginação e da criação humana.

Se a premissa de um desenvolvimento se dá na relação com outros mais experientes no trato com a linguagem escrita, há que se estabelecer, em sala de aula, o espaço social institucionalizado de conhecimento, a instituição de um trabalho que, de fato, impulsione a aprendizagem, que gere conhecimento.

2.3 INDICADORES COMUNS DO ALUNO DISLÉXICO

Novamente, é importante destacar que a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que afeta diretamente as habilidades básicas de leitura e escrita. Comumente se apresenta na fase de alfabetização, quando o aluno manifesta dificuldades em aprender as letras do alfabeto e relacioná-las aos seus sons. Vejamos:

> Em nossa sociedade, as crianças iniciam a escolarização cada vez mais cedo. É justamente quando a criança "estreia" no seu papel de aluno que a dislexia tem sua expressão e os primeiros sinais podem ser detectados. E principalmente a observação do professor, aliada as informações da família, que fará toda a diferença (Nico; Gonçalves, 2020, p .31).

Mesmo antes desse momento escolar, muitos sinais podem ser observados. O atraso na fala pode ser o primeiro sinalizador de algum problema relacionado à linguagem e leitura, podendo seu um indício de dislexia. Segundo Nico e Gonçalves (2020, p. 32), “Vogler, De Fries e Decker (1985) estimaram um risco de dislexia de 40% para filhos de pais afetados, 35% para filhos de

mães afetadas e de 5% a 7% de disléxicos sem histórico de dislexia na família".

O primeiro sinal de problemas de linguagem pode ser a criança demorar a falar, mas nunca podemos considerar apenas um sinal. Quando a criança demora a pronunciar as primeiras palavras anterior a 1 ano e 3 meses, fala errado invertendo as sílabas das palavras, como, por exemplo, animal por "aminal", são indicadores importantes a serem considerados. Para Nico e Gonçalves (2020), outros indícios são:

> Atraso na nomeação das cores. Elaboração de frases confusas. Nomeação pouco precisa. Emprego de palavras substitutas inadequadas. Prejuízo no processamento fonológico. Dificuldade em refletir sobre os sons das palavras e reconhecer fonemas, rimas e aliterações (Nico; Gonçalves, 2020 p. 32).

Esses indicadores podem se apresentar de forma isolada ou combinada; como cada disléxico é único, não é necessário a apresentação de todos os fatores para se identificar a dislexia, que pode ser mais branda ou mais severa. E um fato preditor da dislexia é o processamento fonológico[9].

E, de acordo com Nico e Gonçalves (2020, p. 35), os sinais da dislexia na idade escolar trazem as seguintes características: "Dificuldade na aquisição de habilidades linguísticas. Dificuldade na aquisição e automação da leitura e escrita. Dificuldade de análise e síntese de um som de uma palavra. Pobre reconhecimento de rima e aliteração. Discurso não fluente; disnomias".

Especificamente, a dificuldade reside na busca e na escolha da palavra correta durante a comunicação. Isso significa que a pessoa tem uma compreensão adequada das ideias e conceitos, mas enfrenta desafios ao tentar encontrar e usar as palavras apropriadas para expressá-los de maneira clara e eficaz. Esse tipo de dificuldade pode impactar a fluidez da fala e a capacidade de se comunicar com precisão, apesar de haver um entendimento subjacente do conteúdoa ser transmitido.

2.4 DISLEXIA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO

No contexto da escolarização precoce na sociedade brasileira, a identificação da dislexia pode ocorrer logo no início da trajetória escolar dos alunos. É justamente nesse período

[9] O processamento fonológico é a habilidade de identificar, manipular e usar os sons da fala, conhecidos como fonemas, em tarefas de leitura e escrita. Essa competência é crucial para o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização, pois abrange tanto a consciência fonêmica (a capacidade de reconhecer e manipular sons individuais) quanto a consciência fonológica (a compreensão de como os sons se combinam para formar palavras e frases) (Stanovich, 1998).

inicial que começam a surgir os primeiros sinais da condição, que podem ser detectados com a devida observação dos professores e com a colaboração das informações fornecidas pelas famílias. A detecção precoce e a intervenção adequada são cruciais para apoiar o aluno desde o início. E, de acordo com Gomes (2019):

> Para muitos professores, os estudantes fracassam porque a família não é presente na escola, o que demonstra que os mesmos ainda resistem às novas formas de configuração familiar presentes na sociedade contemporânea, ignoram os novos ritmos de trabalho impostos pela sociedade capitalista, na qual imperam a competitividade e a produtividade como fatores necessários para a sobrevivência (Gomes, 2019, p. 63-64).

Essa visão revela, às vezes, uma resistência em reconhecer e aceitar as novas estruturas familiares e os ritmos de trabalho da sociedade moderna, que valoriza a competitividade e a produtividade como essenciais para a sobrevivência. Em sua tese de doutorado, Gomes (2019) pontua que:

> O comportamento e a aprendizagem considerados inadequados são explicados via um discurso que enquadra a transgressão no campo dos desvios e da anormalidade. Quando a criança não dá a resposta que a escola espera, resistindo às normas, rompendo com as disciplinas e ordens estabelecidas, é avaliada a partir de sintomas preestabelecidos e encaminhada para a área da saúde como portadora de algum transtorno (Gomes, 2019, p. 64).

Quando uma criança resiste às normas, desafia a disciplina e as regras condicionais do sistema educacional, ele tende a avaliá-la com base em critérios pré-determinados e a tendência é rotulá-la. É importante não patologizar o comportamento das crianças que não se encaixam no modelo tradicional de ensino. Em vez de adaptar o sistema para atender às diferentes formas de aprendizagem e comportamento, muitas vezes a solução encontrada é rotular a criança como "problemática" e tratá-la como se houvesse um problema de saúde subjacente, em vez de explorar a possibilidade de que o ambiente escolar possa estar contribuindo para a dificuldade que ela enfrenta.

Alunos com sinais de dislexia, nessa fase, costumam apresentar dificuldades na precisão e na especificidade das palavras que utilizam. A dificuldade observada está mais relacionada à expressão verbal do que ao pensamento propriamente dito.

Esses alunos podem encontrar dificuldades em localizar a palavra correta, apesar de saberem o que desejam comunicar, mas enfrentam desafios na memorização de sequências, como a tabuada, os dias da semana e os meses do ano, e têm dificuldade em reter informações na memória pelo tempo necessário para resolver problemas apresentados em sala de aula.

A desatenção e a dispersão em sala de aula são sinais que podem ter relação com o processamento mais lento de informações, em especial quando assujeitado a estímulos com conteúdo verbal. Nico e Gonçalves (2020) falam dos sinais de dislexia na idade escolar:

> Dificuldade na coordenação motora fina. Dificuldade na coordenação motora ampla. Dificuldade de distinguir direita e esquerda. Desorganização geral tanto em casa quanto na escola. Dificuldades em manusear mapas e dicionários. Dificuldade em aprender uma segunda língua (Nico; Gonçalves, 2020 p. 36).

Essas dificuldades, quando observadas em conjunto, podem fornecer uma visão mais ampla sobre os desafios específicos que um indivíduo pode enfrentar e sugerir a necessidade de abordagens diferenciadas para suporte e intervenção.

No que diz respeito a características da leitura, Nico e Gonçalves (2020) ainda pontuam que:

> Leitura lenta e silabada. Muitas vezes, depois de as crianças terminarem de ler, por causa do esforço e da lentidão para decodificar, há falha na compreensão do conteúdo lido, já que a leitura muito segmentada, sem fluência, interfere na compreensão. Problemas na compreensão e interpretação. Dificuldades em manter sequência: pulam linha, retrocedem para linha anterior e perdem a linha ao lerem. Tropeços ao lerem palavras polissilábicas. Leitura com alteração de ritmo e entonação. Substituição de palavras com mesmo significado quando não conseguem pronunciar. Problemas de leitura dos enunciados de matemática e outros conteúdos. Medo acentuado de ler em voz alta. Na maioria das vezes, fazem de tudo para evitar a leitura em voz alta. Evitação da leitura como lazer, pois esta lhes parece exaustiva; entretanto, percebe-se que essas crianças têm boa compreensão quando alguém lê para elas (Nico; Gonçalves, 2020 p. 37).

As diversas características da leitura destacam as complexas dificuldades enfrentadas pelas crianças que, muitas vezes, resultam em problemas significativos na compreensão e interpretação do texto. A leitura lenta e silabada, caracterizada por uma segmentação excessiva das palavras, compromete a fluência e a eficiência, levando frequentemente a falhas na compreensão do conteúdo. Esse estilo de leitura fragmentado impede a assimilação coesa das ideias e a retenção das informações.

As dificuldades em manter a sequência, pular linhas, retroceder para linhas anteriores e tropeçar em palavras polissilábicas evidenciam uma falta de coordenação na leitura que interfere na fluidez e na precisão. As alterações de ritmo e entonação, juntamente com a substituição de palavras que não conseguem pronunciar, também demonstram dificuldades na automação da leitura e na adequação da entonação ao contexto.

A dificuldade em ler e compreender enunciados de matemática e outros conteúdos acadêmicos revela que esses problemas não se restringem apenas à leitura de textos narrativos,

mas afetam amplamente o desempenho escolar. As características da escrita para esses alunos, de acordo com Nico e Gonçalves (2020), são:

> Confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia, por exemplo: e/c; i/j. Confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, porém com diferente orientação no espaço: bd: p-b; qd por exemplo: aba/apa. Inversões de sílabas ou letras, por exemplo: saber sabre; impossível/miposive. Adições ou omissões de sons e letras: brincar/bicar; avore. Aglutinações/segmentações, por exemplo: com passadas/compassadas; a coleira/acolera/; se agarra/ceagara. Mistura de letras maiúsculas e minúsculas. Omissão de palavras pequenas, como artigos, preposições: a, o, no etc. Repetições. Desempenho inconstante. Bom desempenho em provas orais. Dificuldade de copiar textos de livros ou da lousa, com maior lentidão. Muito cansaço para escrever em pouco tempo. Grafia confusa de palavras, muitas vezes o que está escrito sequer se parece com a palavra original. Tarefas incompletas em sala de aula. Evitação de escrever. Necessidade de auxílio em casa. Necessidade de um tempo maior para elaborar respostas. Disgrafia. Problemas atitudinais em sala de aula. Dificuldade com a concatenação de ideias ao escrever. Dificuldade com matemática e desenho geométrico (Nico; Gonçalves, 2020 p. 37-38).

Quando se inicia o processo de alfabetização, é comum notarmos os alunos decodificando os grafemas um de cada vez para realizar a leitura, principalmente quando encontram uma palavra desconhecida, é utilizada também a rota fonológica. No momento que essa palavra se faz conhecida, a rota lexical é usada. De acordo com Aguilar (2022):

> O cérebro processa a leitura de palavras conhecidas muito mais rápido do que palavras desconhecidas durante o processo de alfabetização. Um leitor fluente pode ler inúmeras palavras e dar significado a elas sem nunca as terem contato, pois passa a compreender o contexto da frase, diferente da criança que inicia seu processo de leitura e escrita (Aguilar, 2021 *apud* Aguilar, 2022, p. 164-165).

O aluno com dislexia aparenta ser desatento e disperso e tem muita dificuldade em copiar texto de livros e mesmo do quadro. Sua velocidade de leitura é abaixo do esperado para sua idade, sendo muitas vezes silábica e até mesmo por soletração.

Apresenta também dificuldade na compreensão de textos, como consequência de sua baixa precisão e fluência na leitura. São constantes os erros na leitura e escrita, os chamados erros fonológicos. A desatenção desses alunos na sala de aula pode estar ligada ao processamento mais devagar, principalmente quando relacionado a estímulos que tem conteúdos verbais.

2.5 SINAIS DE DISLEXIA EM JOVENS E ADULTOS

As características da dislexia acompanham o indivíduo que possui esse transtorno específico de aprendizagem ao logo de sua vida com limitações de diferentes graus, dependendo

tanto de fatores individuais, como motivação, inteligência, quanto de fatores ambientais, como apoio da família, identificação precoce, intervenções escolares adequadas. Então, podemos dizer que as características da dislexia em jovens e adultos não são diferentes das observadas em crianças. Shaywitz (2006, *apud* Moojen *et al.*, 2018, p. 49) "[…] aponta que o déficit de processamento fonológico é persistente e que a diferença está na forma como se apresenta: em crianças, o maior prejuízo encontra-se na precisão da leitura, enquanto, nos adultos, reside na baixa velocidade de decodificação".

Essa afirmação é comprovada através de dados extraídos de estudos de neuroimagem que apontaram que adultos com dislexia não usam um circuito neural de leitura automática, essencial para a leitura fluente (Dehaene *et al.*, 2010; Finn; Shen *et al.*, 2014 *apud* Moojen *et al.*, 2018, p.49).

A leitura de alunos disléxicos no Ensino Médio e Superior é caracterizada como lenta e exige mais esforço para leitura de palavras isoladas como também de textos, apresentam também dificuldade na pronúncia de palavras polissílabas, e tem necessidade de releitura com frequência, apresentam também dificuldade em interpretar e retirar informações de textos escritos e falhas na leitura, também possuem erros consideráveis na escrita ortográfica (Tannock, 2005 *apud* Moojen *et al.*, 2018, p.50).

O processamento fonológico permanece prejudicado no adulto com dislexia (Bruck, 1992 *apud* Moojen *et al.*, 2018, p. 50) investigou a capacidade de Consciência Fonológica (CF) de crianças e adultos com dislexia e de bons leitores em níveis variados de leitura. A investigação mostrou que disléxicos, quando são confrontados com leitores com mesma faixa etária ou mesmo nível de leitura, não apresentavam habilidades de CF adequada, concluindo essas dificuldades continuam no adulto com dislexia. Levando em consideração que a CF abrange um conjunto de diversas habilidades, faz-se indispensável a utilização de um mecanismo mais amplo que possibilite a avaliação de todos os subdomínios em adultos com dislexia (Roazzi; Dowker, 1989 *apud* Moojen *et al.*, 2018, p. 50).

A dislexia em jovens e adultos é um dos fatores que contribui para a evasão escolar. Quando não é diagnosticada e abordada adequadamente, a dificuldade de aprendizagem associada à dislexia pode levar o indivíduo a abandonar a escola, gerando problemas emocionais, como a baixa autoestima, que podem acompanhá-lo ao longo da vida.

A dislexia no jovem ou adulto vai influenciar no convívio social e profissional. O disléxico faz um esforço muito maior que o não disléxico para obter sucesso profissional, pois ele precisa planejar suas atividades com mais atenção e isso demanda um esforço maior de sua parte.

Ele precisa compreender suas fraquezas e limitações e se adaptar encontrando seu real potencial e obter vantagem nesse ponto, pois a dislexia não consiste em uma barreira para o sucesso profissional.

> Um número razoável de fatores nos faz suspeitar que um adulto seja disléxico. Muitas definições de dislexia destacam a discrepância entre sua inteligência (normalmente acima da média) e suas habilidades linguística. Por exemplo, um engenheiro ou outro profissional que tenha tido uma boa educação escolar, e ainda tenha problemas com a leitura e escrita, pode ser disléxico. Miles (1982) afirma que "a incongruência é a chave da dislexia" (Ianhez; Nico, 2002, p. 122).

Todos podem aprender a ler e escrever; para isso, é preciso que o estudante seja ensinado adequadamente, facilitando, assim, a inclusão de jovens e adultos com dislexia no meio acadêmico e laboral.

Para Nico e Gonçalves (2020), os sinais da dislexia de jovens e adultos podem se apresentar com as seguintes variações:

> Histórico familiar. Persistência na dificuldade de leitura e escrita, cuja principal característica é a lentidão. Grande esforço para fazer uma leitura precisa. Falta de fluência. Fadiga extrema após a leitura. Necessidade de releitura, por incompreensão. Dificuldade para soletrar. Dificuldade com memória de curto prazo. Esforço para lembrar uma palavra (costumam mencionar que "estava na ponta da língua"). Dificuldade de nomear objetos e pessoas, e presença de trocas. Dificuldade no aprendizado de uma segunda língua. Dificuldade na organização geral. Evitação de projetos de trabalho ou cursos com alta exigência da leitura. Comprometimento emocional (Nico; Gonçalves, 2020, p. 39-40).

Sem uma compreensão clara dos problemas causados pela dislexia, a situação tende a se agravar e as dificuldades aumentam. O diagnóstico é crucial, pois permite que a pessoa compreenda o motivo de aprender de maneira diferente e saiba que suas dificuldades têm uma causa específica. Assim, ela pode buscar os procedimentos adequados para enfrentar e superar esses desafios.

> No dia a dia poucos problemas aparecem, pois hoje o gravador, o videocassete, a calculadora, o computador e o telefone substituem livros, papéis e cartas. Isso pode ser fortalecido para se tirar um bom proveito na batalha da comunicação. Entretanto, a menos que o distúrbio seja tratado, a dificuldade com a leitura (decodificação), escrita e soletração (codificação) permanecerá (Ianhez; Nico, 2002, p. 116).

O diagnóstico vai especificar o transtorno de aprendizagem e mostrará o direcionamento correto para ajudar o adulto disléxico.

> Sem esse diagnóstico o adulto continuará a falhar no processo de leitura e escrita. E ainda há um agravante: com a memória imediata prejudicada (uma das características dos disléxicos) ele, erroneamente, se achará incapaz de aprender e, provavelmente, desistirá. Desculpas para seus erros como "desatenção" e "ansiedade" são assumidas pelo próprio disléxico. Uma vez consciente da origem de suas dificuldades, estará mais atento, criando condições para que esses erros, de alguma forma, não ocorram com tanta frequência (Ianhez; Nico, 2002, p. 117).

É importante destacar, aqui, que os testes usados para diagnosticar dislexia em adultos, de acordo com Ianhez e Nico (2002), modificam apenas os níveis:

> Como adultos e crianças disléxicas possuem as mesmas características primárias, os testes do diagnóstico medirão o funcionamento das mesmas áreas de habilidades, para ambos, mas em diferentes níveis. Os testes incluirão os de aquisição fonológica, decodificação de palavras simples, alfabeto, soletração, tipo da escrita, redação, vocabulário, compreensão e os testes psicológicos (intelectuais, emocionais e cognitivos). Depois de receber os resultados dos testes, o adulto entenderá melhor a natureza de suas dificuldades e como minimizá-las (Ianhez; Nico, 2002, p. 118).

Se não acontecer uma abordagem pedagógica correta, os sintomas que existem na criança disléxica vão acompanhá-lo para a vida adulta. Essa abordagem pode acontecer com a avaliação multidisciplinar e esse diagnóstico do desenvolvimento não é simples de ser realizado.

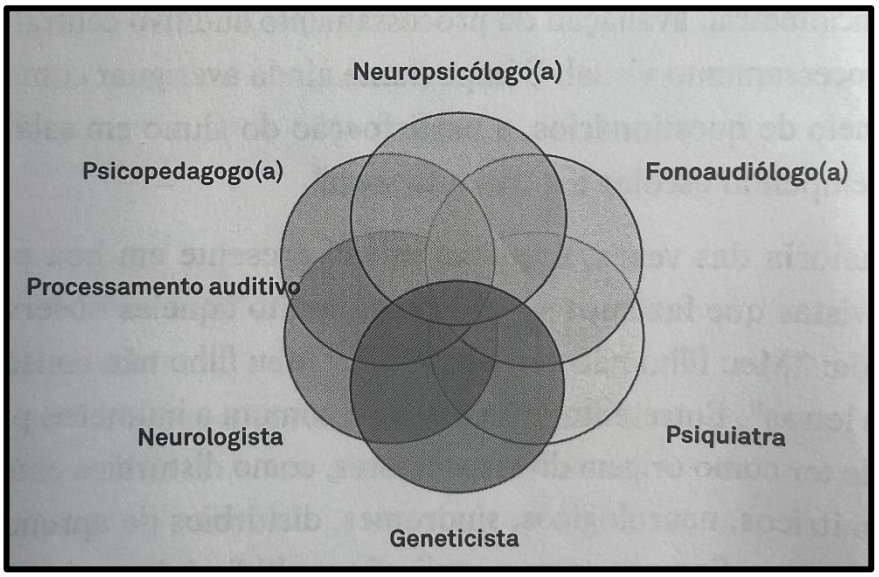
De acordo com o que Nico e Gonçalves (2020, p. 43), “[...] é necessária a participação de uma equipe multidisciplinar com profissionais especializados e experientes que devem fazer avaliações minuciosas”. Nesse sentido:

> Os principais exames são: audiometria tonal, discriminação vocal e impedanciometria, avaliação do processamento auditivo central e exame do processamento visual. E importante ainda averiguar com a escola, por meio de questionários, a participação do aluno em sala de aula, o desempenho escolar e a conduta social (Nico; Gonçalves, 2020, p. 43).

Para esses exames, é crucial verificar com a escola o envolvimento do aluno em sala, seu desempenho acadêmico e comportamento social por meio de questionários.

A Figura 1, elaborada pelas autoras Nico e Gonçalves (2020), mostra a necessidade da participação de uma equipe multidisciplinar com profissionais especializados para a avaliação detalhada.

Figura 1 – Avaliação Multidisciplinar e interdisciplinar



Fonte: Elaborada pelas autoras Nico e Gonçalves (2020, p. 44).

É importante entender que essa avaliação possibilita a identificação das habilidades e dificuldades para encontrar caminhos para o desenvolvimento das crianças, jovens e adultos, pois quanto mais precoces forem o diagnóstico e a intervenção pedagógica, melhor serão os resultados para o desempenho na vida em sociedade.

Para tanto, a Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky (1834-1934), fundamenta-se na ideia de que o desenvolvimento cognitivo é um produto da interação social e cultural. Levando em conta esse meio social, estudos e práticas educacionais que adotam essa teoria enfatizam a importância de compreender o contexto cultural e social em que o aprendizado ocorre e, consequentemente, o desenvolvimento.

A pesquisa empírica também tem apoiado a ideia de que o apoio social e a mediação cultural são essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Por exemplo, a prática de "scaffolding" (escoramento), um conceito derivado da ZDP, demonstra como o suporte social pode facilitar o aprendizado e o desenvolvimento como será discutido no capítulo seguinte.

3ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA DISLEXIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS

> “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra” (Rubem Alves, 2000).

Este capítulo analisa as dificuldades de aprendizagem específicas da dislexia, busca a identificação dessas dificuldades e as possibilidades de intervenções, com o objetivo de compreender melhor a diversidade encontrada e adequar essas intervenções às necessidades de cada aluno. Na primeira seção, é feita uma análise das dificuldades de aprendizagem, destacando as mais comuns e suas características. Também se discute a importância da identificação precoce da dislexia, fundamental para minimizar os efeitos negativos desse transtorno. Além disso, com base no conceito desenvolvido por Vygotsky e na Teoria Histórico-Cultural, são abordados os elementos que devem ser considerados nas intervenções necessárias para a apropriação da linguagem escrita pelo estudante. Na segunda e na terceira seções, a prática pedagógica é destacada como um elemento essencial para o sucesso de todos os estudantes, sejam disléxicos ou não. Esse capítulo também aborda os principais conceitos relativos às dificuldades e à aprendizagem específica da dislexia, incluindo sua identificação e a avaliação multidisciplinar. A quarta seção finaliza com as intervenções necessárias e possíveis, além das atividades pedagógicas realizadas pelo professor em sala de aula para o desenvolvimento do aluno com dislexia, apresentando sugestões de atividades que promovam a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento.

3.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

As DAEs dizem respeito a um comprometimento no nível da capacidade de processamento da informação, que pode afetar variadas áreas do conhecimento, como a leitura, a escrita e a matemática, podendo também abranger habilidades motoras, de memória, percepção, linguagem e metacognição, e geralmente estão relacionadas a áreas específicas do aprendizado. De acordo com Hudson (2019):

> O termo "Dificuldades de Aprendizagem Específicas" foi definido como "uma deter minada dificuldade em uma área de aprendizagem de uma criança que tem desempenho satisfatório em outras áreas" (Worthington, 2003). Esses problemas geralmente ocorrem numa mesma família e em todos os grupos raciais e condições econômicas (Hudson, 2019, p. 12).

Indivíduos que apresentam tais dificuldades podem ser ensinados a descobrir uma série de estratégias de enfrentamento alternativos para melhorar sua condição.

Relvas (2022) destaca essas necessidades como transtorno de aprendizagem, quando pontua que:

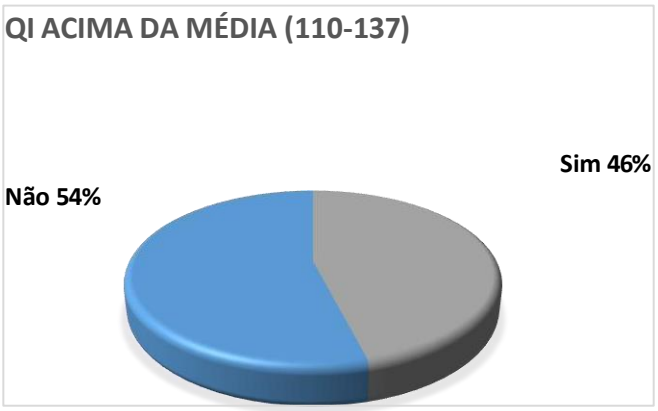
> Compreendem uma falta de habilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em alunos que apresentam resultados significativos abaixo dos esperados para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual. O transtorno de aprendizagem pode ser suspeitado quando o aluno apresentar características como: inteligência normal, ausência de alterações motoras ou sensoriais, bom ajuste emocional e nível socioeconômico e cultural aceitável (Relvas, 2022, p.53).

Entende-se que as dificuldades de aprendizagem têm causas diversificadas, que são influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo questões sociais, cognitivas e biológicas. A dificuldade de aprendizagem age diretamente no ritmo no qual o aluno pode aprender, tornando necessária uma intervenção ou mediação com estratégias diferenciadas na metodologia utilizada pelo docente por meio das quais os estudantes podem ser ensinados a descobrir várias maneiras para superar suas dificuldades e, assim, conseguir reter maior número de informações dos conteúdos ensinados.

As dificuldades de aprendizagem podem variar na proporção de leve a grave e nunca existirão alunos iguais, sendo possível a combinação de uma ou mais dificuldades de aprendizagem, como, por exemplo, um aluno que tenha dislexia pode ter também discalculia ou dispraxia ou não. E, segundo Inhaez e Nico (2002, p. 15) “[...] pessoas com dislexia têm geralmente inteligência média (normal) ou acima da média, porém suas dificuldades de aprendizagem resultam em uma diferença grande entre o seu potencial e o seu desempenho em algumas áreas acadêmicas”.

A pesquisa realizada pela ABD e CEDA acerca da dislexia avaliada entre os anos de (2013-2021) aponta os dados de disléxicos com QI acima da média como pode ser visto no Gráfico 6.

Gráfico 6 – QI acima da média (2013-2021)



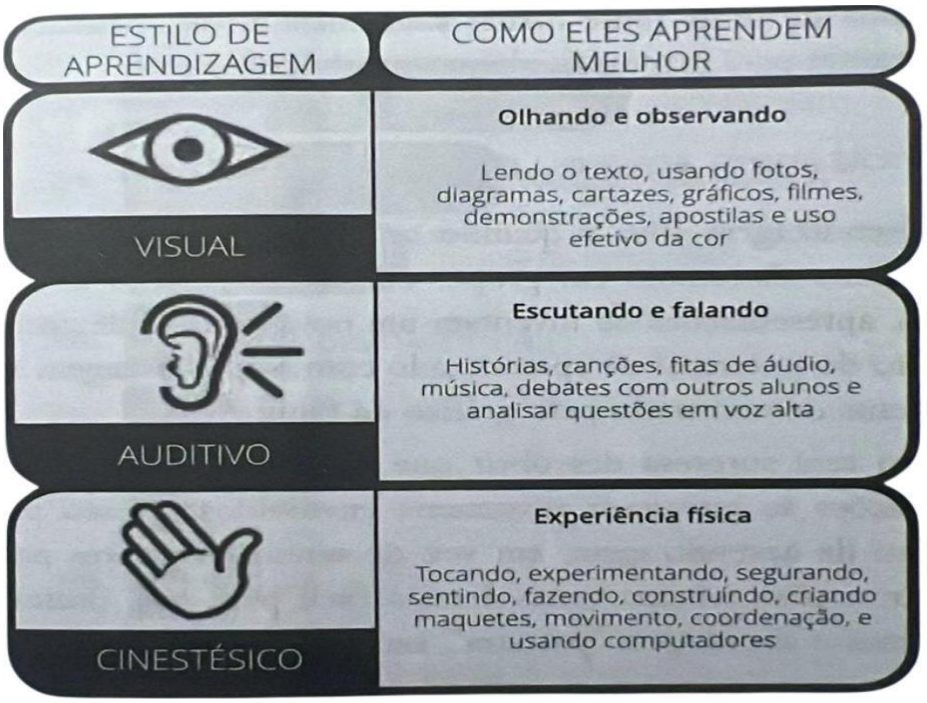
Fonte: ABD e CEDA (2024).

Existem diferentes formas de aprendizagem. E os indivíduos com QI elevado podem desenvolver estratégias compensatórias sofisticadas para superar suas dificuldades de leitura e escrita. Por exemplo, eles podem usar habilidades de raciocínio lógico e criativo para contornar os desafios impostos pela dislexia.

Alguns alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem e a informação é recebida por meio de três canais principais: o que vemos (visual), o que ouvimos (auditivo) e o que sentimos (cinestésico). A maior parte das pessoas possui um estilo de aprendizagem preferido; assim; as atividades propostas pelo professor que são mais bem-sucedidas são as multissensoriais (Hudson, 2019).

Utilizando atividades multissensoriais, o professor incentiva seu aluno a utilizar os três estilos de aprendizagem e a atividade é fixada de várias formas, dando oportunidade aos alunos com dificuldade de aprendizagem, que podem ter dificuldade para entender e fixar conteúdos que são apresentados por meio de um só estilo. O professor, ao utilizar uma abordagem diversificada através dos três estilos de aprendizagem, de acordo com a Figura 2, na sequência, consegue a interação de todos os alunos.

Figura 2 – Estilos de aprendizagem



Fonte: (Hudson, 2019, p. 17).

Assim, quando o estilo de aprendizagem é visual, o aluno aprende melhor lendo textos, utilizando fotos, diagramas, cartazes, gráficos, filmes, demonstrações, apostilas e fazendo uso efetivo da cor. Quando o estilo de aprendizagem é auditivo, a aprendizagem ocorre ao escutar e falar histórias, canções, áudios, debates com outros alunos e analisar questões em voz alta. Já quando o estilo é cinestésico, a aprendizagem acontece por meio da experiência física: tocando, experimentando, segurando, sentindo, fazendo, construindo, criando maquetes, movimentando-se e usando computadores.

O professor deve ter ciência do estilo de aprendizagem dos seus alunos e, especialmente, das preferências de seus alunos com dificuldade de aprendizagem. Problemas físicos na visão e na audição em si não constituem dificuldades de aprendizagem específica, mas podem ser fatores que contribuem para essa dificuldade. O aluno com dificuldade de aprendizagem específica não tem sua inteligência global afetada.

Hudson (2019, p. 24) destaca um fala importante, de um jovem com dispraxia “O cérebro de cada um de nós funciona de maneira diferente: O cérebro de cada uma de nós funciona diferente. Por que as pessoas não são festejadas por suas contribuições em vez de serem constantemente menosprezadas devido ao que acham difícil?”

O jovem com dispraxia questiona por que a sociedade tende a subestimar ou marginalizar aqueles cujos processos cognitivos e habilidades são diferentes do padrão estabelecido, em vez de celebrar as contribuições e a singularidade de cada indivíduo.

Isso faz refletir sobre a importância de adotar uma perspectiva mais inclusiva e positiva em relação às diferenças neurológicas. Em vez de focar nas dificuldades ou deficiências percebidas, deveríamos valorizar e reconhecer as habilidades e talentos únicos que cada pessoa traz. A mensagem implícita é a de que a diversidade de funcionamento cerebral deve ser celebrada como uma riqueza, e não vista como uma deficiência.

Ao se considerar a "língua em uso" (1997), Geraldi aponta que se deve organizar atividades de leitura e escrita com os estudantes, que sejam verdadeiramente como movimentos de constituição de sentidos sobre as práticas de linguagem, na apropriação e ressignificação dos significados. É nessa direção que o ensino precisa estar organizado: partir dos interesses e dos assuntos que as crianças buscam saber para ampliar o discurso e as formas de expressão (oral, escrita, imagética, entre outras que se fizerem necessárias).

Ampliar o discurso pressupõe um trabalho com o conteúdo e a forma: o que se diz, porque se diz, como se diz e para quem diz. Implica também em ler, não apenas no aspecto de decodificar palavras, mas ler entrelinhas, os não ditos, mas implícito, a identificação das relações de poder postas nos discursos.

Ao discutir as intervenções necessárias, é importante reconhecer que as escolhas têm uma dimensão política significativa, pois são realizadas pelos professores. Essas escolhas sobre métodos de ensino são descritas de maneira clara e sintética por Signor (2015), que destaca:

> Depois de produzido o texto, que pode ser mesmo um pequeno trecho ou o que a criança conseguir, do modo como conseguir, seja sozinha ou em produção conjunta, parte-se para a avaliação. Nesta são consideradas as dimensões discursivas, textuais e formais da língua. Quanto à dimensão discursiva, são observados aspectos mais amplos, como adequação ao gênero discursivo, intenção comunicativa e produção de sentidos. Em relação aos aspectos da textualidade, são consideradas a coesão e a coerência textuais. É relevante atentar, no que diz respeito aos aspectos de texto, ao uso dos elementos de referenciação (progressão referencial). Bastante comum é a criança introduzir os personagens no texto e depois ao retomar os referentes, por exemplo, por meio de pronomes, promover a referenciação ambígua, o que dificulta o processo da recepção pelo leitor (Signor, 2015, p. 979).

A autora sinaliza que a avaliação considera três dimensões principais: a Dimensão discursiva que analisa se o texto está adequado ao gênero e à intenção comunicativa, além da criação de sentidos, e a dimensão textual que foca na coesão e coerência do texto, incluindo o uso de elementos de referência para manter a clareza e a progressão do tema ao longo do texto, e, ainda, nos aspectos formais na observação da estrutura e a forma do texto.

Assim, de acordo com Signor (2015), é importante avaliar como a criança desenvolve e organiza o tema no texto:

> Em relação aos aspectos formais, verifica-se o uso de pontuação, ortografia, paragrafação, uso de maiúsculas, entre outras estratégias notacionais. As categorias de erros de Gagliari (2009) (transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, juntura vocabular e segmentação etc.) são enquadradas nos aspectos formais e podem ser úteis como elemento explicativo das hipóteses apresentadas pelos aprendizes. Os professores são beneficiados quando o parecer fonoaudiológico mostra com detalhes os processos de linguagem escrita. Assim, um relatório minucioso contribui para o empoderamento do pedagogo, auxiliando-o na compreensão do fenômeno linguístico. Da mesma forma que a escrita, a leitura é avaliada por meio de gêneros discursivos: história em quadrinhos, notícia, crônica, piada, convite, bilhete, anúncio publicitário, diário, conto, receita, entre outros. Há a necessidade de ter uma gama variada de textos e livros à disposição da criança para que seja possível descobrir (ou promover) seus interesses. A seleção considera ainda as condições de leitura observadas. Uma criança pode não conseguir ler um texto de maior complexidade enunciativa como uma crônica, mas conseguir compreender um bilhete, um convite ou anúncio publicitário. É preciso "diagnosticar" o que a criança consegue, o que ela ainda não consegue, e o que consegue com ajuda (Signor, 2015, p. 979).

Entende-se que o processo de avaliação da produção escrita de uma criança envolve a análise dos aspectos formais, como pontuação, ortografia, paragrafação e o uso de maiúsculas. Erros, como transcrição fonética inadequada, uso incorreto de letras e hipercorreção são classificados nesses aspectos formais e ajudam a explicar as dificuldades dos alunos.

Para que professores entendam os processos envolvidos na escrita, são essenciais relatórios detalhados feitos por fonoaudiólogos, proporcionando uma melhor compreensão do fenômeno linguístico e auxiliando o pedagogo na prática. Além disso, a leitura também é avaliada por meio de diferentes gêneros discursivos, como histórias em quadrinhos, notícias, crônicas e outros textos variados.

É importante oferecer uma ampla gama de textos para descobrir ou promover os interesses da criança e adaptar a seleção de acordo com suas condições de leitura. Por exemplo, uma criança pode ter dificuldade com textos mais complexos como crônicas, mas pode entender bilhetes ou convites. O objetivo é diagnosticar o nível de compreensão da criança, identificar suas capacidades e determinar o suporte necessário para melhorar suas habilidades.

O ensino de conteúdos relacionados à escrita, leitura e análise linguística e semiótica é uma responsabilidade fundamental da escola. Essa decisão vai além de uma escolha técnica; é também uma escolha política, pois define o tipo de indivíduo que estamos formando e a sociedade para a qual estamos preparando esses indivíduos.

A escola deve decidir se o ensino será abordado de maneira mecânica e fragmentada ou se proporcionará aos estudantes a oportunidade de estabelecer significados profundos, engajar-se de tal forma que desejem ler um texto para saber como ele termina e se enxergarem como agentes que têm algo a comunicar. Dessa forma, amplia-se a possibilidade de desenvolvimento de um discurso que seja também socialmente relevante.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DO ALUNO DISLÉXICO

Numa atenção voltada para os processos de aprendizagem como sinalizada anteriormente, é possível fazer uma identificação precoce em eventuais situações apresentadas pelos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Silva (2013) destaca que:

> O quadro de dislexia é caracterizado pela dificuldade na fluência correta da leitura, na habilidade de decodificação e soletração, resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem. No entanto, há indivíduos com dislexia que apresentam déficits cognitivo-linguísticos e acadêmicos em outras áreas, como a atenção, o cálculo matemático, a soletração e a expressão escrita e, ainda, na habilidade de usar informações suprassegmentais, como a rima e prosódia, na generalização da soletração de sons para a correspondência entre letra e som. (Capellini; Germano; Padula, 2010) (Silva, 2013, p. 49).

A identificação precoce permite distinguir entre aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem gerais e aqueles que realmente possuem o transtorno específico de aprendizagem. Isso possibilita direcionar os alunos para estratégias de intervenção mais adequadas, promovendo um apoio mais eficaz e personalizado. É muito importante a observação de forma sistemática por parte dos professores que, nessa etapa inicial de escolarização, devem monitorar as capacidades que dizem respeito às competências perceptivas, motoras, linguísticas, de atenção e memória. Durante essa fase, é possível a identificação de situações problemáticas que se podem manifestar como dificuldades de organização e integração espaço-temporal, dificuldade de memorização e dificuldade de linguagem verbal.

O diagnóstico de um aluno com dislexia só pode ser realizado de maneira mais acertada na alfabetização, após sua entrada no ensino fundamenta, nos anos iniciais, quando as dificuldades interferem claramente nos objetivos escolares que exigem habilidades formalizadas de leitura, escrita e cálculo. A esse respeito, Silva (2013), pontua que:

> As principais manifestações cognitivo-linguísticas encontradas precocemente em indivíduos de risco para a dislexia são o transtorno fonológico, a dificuldade na aquisição das letras do alfabeto para a decodificação inicial de palavras, a recontagem de histórias comprometidas oriundas do uso da memória, a dificuldade quanto à complexidade da sentença e a alteração no processamento de informações auditivas, principalmente para atividades que necessitam de discriminação de sons e de discriminação visual (Silva; Andrade; Capellini, 2012) (Silva, 2013, p. 51).

No entanto, durante a educação infantil, o professor pode observar quando surgem dificuldades mais globais que podem estar associadas ao risco de transtorno específico de aprendizagem, como dificuldades grafo-motoras, dificuldades de orientação e integração espaço-temporal, dificuldades de coordenação motora, lateralidade, discriminação visual sequencial e memorização, dificuldades de orientação durante o tempo escolar, dificuldade de execução de autonomia de atividades diárias e dificuldade de orientação no tempo proximal (hoje, ontem, amanhã).

> A dislexia, mais do que um distúrbio, é um universo complexo e contraditório. Um universo interessante, constituído de indivíduos igualmente interessantes, que convivem diariamente com um mundo de coisas tão fáceis, as quais podem dominar rapidamente, e com outras tão complicadas para eles, que, entretanto, parecem ser tão óbvias para os outros. Convivem com momentos de realização plena, mas, ao mesmo tempo, assombrados pela sensação de fracasso (Ianhez; Nico 2002, p. 17).

Portanto, a dislexia é um fenômeno complexo e multifacetado, envolvendo indivíduos que enfrentam um mundo onde tarefas simples podem ser dominadas rapidamente, enquanto outras, que parecem evidentes para os demais, se revelam extremamente difíceis para eles. Daí a necessidade da identificação precoce, do diagnóstico e do acompanhamento adequado que modificarão as consequências emocionais que serão inexistentes, pois, de acordo com Ianhez e Nico (2002, p. 17), "[…] a dislexia é uma dificuldade e não uma impossibilidade".

Quando o aluno não apresenta essas habilidades que servem como agente acelerador para a aquisição da leitura e da escrita e demonstra um desempenho abaixo do almejado para essa fase escolar com relação aos seus pares, é considerado de risco para o diagnóstico de dislexia e deve se realizar, então, à intervenção precoce com o objetivo de descartar ou identificar o aluno que possui esse transtorno específico de aprendizagem.

Um diagnóstico adequado, realizado no momento certo, assim que forem percebidas as dificuldades, é de grande importância tanto para o aluno, quanto para a família e o professor, pois, assim, é possível descartar a hipótese de deficiência intelectual. Para Ianhez e Nico (2002):

> A constatação de que uma criança é portadora de dislexia, sobretudo no grau mais severo, provoca ansiedade tanto na família quanto na escola e nos profissionais de reeducação, sabedores que são das limitações existentes na colaboração familiar e das difíceis adequações escolares. Em relação à criança, observamos que definir a causa de suas dificuldades provoca mais a sensação de alívio do que um sentimento de angústia, pois pelo menos ela não ficará mais exposta ao rótulo de preguiçosa, desatenta, bagunceira etc. O diagnóstico é importante para dirigir as técnicas mais adequadas para a reintegração do aluno, objetivando tornar mais eficaz o plano de tratamento (Ianhez; Nico, 2002, p. 28-29).

Nesse contexto, o início da vida escolar é de fundamental importância, no que diz respeito à identificação precoce. Devemos ter a cautela de não antecipação de etapas relativas à aquisição da leitura e da escrita, até mesmo no ambiente familiar, onde muitas vezes acontece a estimulação por meio de atividades provocadas pela utilização de instrumentos multimídia.

O diagnóstico da dislexia pode ser realizado mais acertadamente na etapa de aquisição da leitura-escrita e dos primeiros elementos de cálculo. Este é o período fundamental e mais delicado para os alunos com disléxicos, disgráficos, disortográficos e discalcúlicos.

Nessa etapa escolar, se forem utilizadas metodologias inadequadas, ignorando as necessidades educativas, as individualidades e as dificuldades de alguns alunos, serão desperdiçadas oportunidades únicas para esse aluno se desenvolver dentro de suas especificidades e o seu desenvolvimento educativo pode ser prejudicado. Gomes (2019) destaca em sua tese de doutorado que:

> [...] a banalização do diagnóstico emitido por alguns professores, afirmando que ao se sentirem desamparados, impotentes diante do fracasso do estudante, deslocam o problema para outro resolver, se utilizando de encaminhamentos, seja para o orientador, diretor ou especialista, sentindo-se com a consciência aliviada por ter feito a sua parte. Sugeriu-se que é preciso criar espaços para refletir a respeito da prática docente, valorizar visões que confrontem o referencial teórico que embasa as concepções dos profissionais da educação e promovam ações de resistência à medicalização na escola (Gomes, 2019, p. 64).

A banalização do diagnóstico por alguns professores ocorre quando eles, sentindo-se desamparados e impotentes diante do fracasso de um aluno, deslocam a responsabilidade para outras figuras, como orientadores, diretores ou especialistas. Essa atitude é uma forma de alívio para a consciência dos professores, que se sentem como se tivessem cumprido sua parte ao encaminhar o problema para terceiros. Para abordar essa questão, é sugerido que se criem espaços para reflexão sobre a prática docente. É importante valorizar perspectivas que desafiem o referencial teórico que fundamenta as concepções dos profissionais da educação e promover ações que resistam à tendência de medicalização nas escolas.

Por este motivo, é de importância fundamental que, logo na fase inicial escolar, se preste atenção a possíveis TEA; a intervenção precoce é o ponto principal, quanto mais cedo for identificado o transtorno, melhores são as chances de progresso na leitura e escrita. E pode-se levar em consideração o fato de que as estratégias de ensino adaptadas para os alunos são válidas para todos os alunos e não o contrário.

3.3 AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR

A avaliação multidisciplinar é um meio decisivo para a intersecção entre as áreas da saúde e da educação. Quando o professor observa atentamente os sinais de risco de dislexia que o aluno apresenta, por meio das dificuldades no processo de alfabetização, isso pode levar à confirmação do diagnóstico.

Costa (2014) detalha que essa avaliação é realizada por uma equipe composta por fonoaudiólogo, psicólogo, psicomotricista e psicopedagogo, com o objetivo de investigar e elucidar as causas das dificuldades de aprendizagem. Esse processo considera de forma global e integrada os diversos processos que interferem na aprendizagem, visando possibilitar um ambiente que resgate o prazer de aprender em sua totalidade.

Nesse sentido, Frank (2003, p. 79) pontua que "[…] A dislexia é uma condição complexa, e especialistas de uma variedade de campos – incluindo médico, neurológico, educacional, psicológico e social – são necessários para haver uma avaliação correta". E esse aluno, também, deve ser avaliado em diversas habilidades, como leitura, escrita à mão, ortografia, continuidade de histórias, números. Dito de outra forma, será necessário relatar o histórico da criança. Frank (2003, p. 81) sinaliza:

> [...] você vai precisar relatar o histórico do seu filho. Isso vai exigir que você se sente com a assistente social da escola ou outros funcionários para fazer um levantamento dos históricos médico e familiar de seu filho e qualquer dado ou observação pertinente que possa ajudar a identificar o problema dele.

Para tanto, isso envolve conversar com a assistente social da escola ou outros funcionários para coletar informações sobre o histórico médico e familiar do seu filho, além de quaisquer dados ou observações relevantes que possam ajudar a identificar o problema.

Carvalho (2018, p. 35) trata da avaliação multidisciplinar, enfatizando a importância de uma abordagem integrada para compreender e atender de forma abrangente às necessidades individuais dos estudantes. Através das trocas de informações entre os profissionais envolvidos para fazer o diagnóstico, como histórico familiar, desempenho escolar, desenvolvimento do aluno, métodos de ensinos que foram utilizados, será possível a confirmação ou não da existência do transtorno de aprendizagem e, se necessário, realizar o encaminhamento mais adequado para esse aluno.

Assim, é crucial criar espaços para a reflexão sobre a prática docente, valorizar visões que desafiem os referenciais teóricos dominantes e promover ações que resistam à medicalização escolar, garantindo uma abordagem mais integrada e eficaz para lidar com as

dificuldades dos alunos.

O ideal é que a escola elabore um Plano de Ensino Individualizado (PEI) para o aluno logo após a realização da avaliação multidisciplinar e a confirmação do diagnóstico de dislexia, traçando um panorama de onde esse aluno se encontra e metas para o seu bom desempenho escolar, bem como uma indicação de serviços para ajudá-lo e uma visão geral de como ele será monitorado e avaliado.

A escola deverá se reunir com os pais ou responsáveis com o objetivo de discutir o PEI, para determinar se as metas estão sendo alcançadas e se os métodos utilizados precisam ser alterados. Alguns pontos básicos que o PEI deve conter, de acordo com Frank (2003):

> Um relatório do nível atual de desempenho escolar da criança. Esse relatório diz onde ela está no momento anterior ao início das estratégias determinadas no PEI. Um relatório das metas anuais, incluindo objetivos de instrução a curto prazo. Esse é o plano para seu filho nesse ano letivo. Um relatório da educação especial específica e dos serviços relacionados a serem providenciados e o quanto a criança vai ser capaz de participar do programa de ensino regular da escola. Em outras palavras: essa parte diz quais serviços especiais seu filho vai receber "fora" do programa principal e de quais partes do currículo ele vai participar junto com seus colegas que não têm dislexia. Por exemplo: se seu filho não precisa de educação física adaptativa, então seu PEI deve relatar que vai participar das aulas de educação física regulares. Datas previstas para o início dos serviços e a sua duração. Faça todo o possível para que os serviços especiais que seu filho vai receber estejam muito bem especificados. Exija que as metas anuais e de longo prazo sejam relatadas, bem como a data de início e a duração das aulas particulares, além de uma descrição detalhada do que vai acontecer durante esses serviços (Frank, 2003, p. 84).

É importante destacar alguns serviços específicos que o aluno pode precisar, como a Terapia Fonoaudiológica, a Fisioterapia e Habilidade Matemática que devem fazer parte desse processo para que o PEI surta resultados significativos de desempenho. Assim, ao definir as intervenções necessárias para o aluno, ele poderá evoluir em seu processo de aprendizagem com o menor desgaste possível.

Um diagnóstico preciso é essencial para nortear o trabalho a ser realizado com esse aluno de maneira que ocorra positivamente seu desenvolvimento na sua trajetória escolar e na sua evolução permanente.

3.4 INTERVENÇÕES PARA ALUNOS COM DISLEXIA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A dislexia demanda estratégias de intervenções que vão além de prática de leitura e escrita convencionais. Métodos e abordagens técnicas estruturadas, sequenciais e

multissensoriais, são consideradas eficazes. Implementar estratégias de intervenções eficazes são cruciais para alcançar os resultados desejados e melhorar a situação dos indivíduos ou grupos envolvidos.

O sucesso na aprendizagem depende da intervenção imediata contrariando a tendência de alunos com dislexia apresentarem uma baixa autoestima. A particularidade cognitiva desses alunos determina também fatores de risco importantes para o abandono escolar, causado pelas repetidas experiências negativas e frustrantes ao longo de sua trajetória escolar. Nico e Gonçalves (2020) pontuam que:

> De acordo com Ianhez e Nico (2002), escolares com dificuldades (ou baixo rendimento) de leitura são considerados de risco para transtorno de aprendizagem. Segundo esses pesquisadores, as crianças que foram submetidas a programas de intervenção precoce mostraram melhoras significativas nos pontos em que estavam aquém de seu grupo de classe, como reconhecimento das letras, habilidades fonológicas e rapidez na leitura. As identificações precoces com intervenção também têm mais chances de sucesso graças à plasticidade cerebral, que é mais intensa em crianças mais novas e possibilita uma reorganização neural para as habilidades estimuladas (Nico; Gonçalves, 2020, p. 49).

Para as autoras, a plasticidade cerebral é a capacidade do cérebro de mudar e se adaptar ao longo da vida. Em crianças, essa plasticidade é especialmente alta, o que significa que seus cérebros são muito flexíveis e podem se reorganizar de maneira eficiente. Ela é mais pronunciada em crianças pequenas do que em adultos. Isso se deve ao fato de que os cérebros das crianças estão em desenvolvimento constante e são mais receptivos a mudanças e novas informações. A plasticidade permite que o cérebro faça ajustes e crie novas conexões neurais. Se uma habilidade é estimulada, o cérebro pode reorganizar suas redes neurais para melhorar essa habilidade.

Quando problemas ou necessidades são identificados e tratados precocemente em crianças, a intervenção tem mais probabilidade de ser eficaz devido à alta plasticidade cerebral nas idades mais jovens. O cérebro infantil é mais flexível e capaz de se reorganizar para desenvolver e melhorar habilidades específicas quando estimulado. Por isso é de fundamental importância que logo na Educação Infantil, que se preste atenção a possíveis transtornos específicos de aprendizagem e que sejam implementadas todas as intervenções necessárias, utilizando todas as estratégias de ensino disponíveis. Se após a observação pedagógica for constatado que se tratava de apenas de uma dificuldade de aprendizagem e não um transtorno, esse fato não atrapalhou o trabalho do professor em sala de aula, visto que as estratégias e atividades adaptadas aos alunos com dislexia são válidas para todos os alunos, e não o contrário.

No ensino infantil e nos anos iniciais, são apresentadas as melhores oportunidades para a prevenção de problemas relacionados à leitura e escrita. Ademais, a ausência de intervenções adequadas é a causa da desigualdade de desempenho e comparação aos seus pares no decurso das etapas consecutivas de escolarização. E, ainda, é identificar no ensino infantil os indicadores de transtorno de aprendizagem que possam prejudicar o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Estratégias compensatórias e intervenções adequadas podem melhorar as habilidades de leitura de alunos com dislexia.

Vygotsky (1984) dedicou considerável atenção ao modo como as interações sociais e o uso de ferramentas e signos influenciam o desenvolvimento cognitivo das crianças. Seu trabalho sublinha a ideia de que o desenvolvimento infantil é profundamente afetado pelas práticas culturais e sociais, evidenciando sua teoria de que o aprendizado e a internalização ocorrem através da interação social e da mediação cultural.

Assim, ao estudar crianças com afasia, Vigotski (1984) diz que as pesquisas que investigaram a relação entre a palavra e a ação demonstraram que a fala (anteriormente independente da ação) elevava a ação a um estágio superior. Para ele "Se no início do desenvolvimento, está o fazer, independentemente da palavra, então, no final, está a palavra que se torna o fazer. A palavra que faz as ações do homem livre" (Vigotski, 1984, p. 90).

Vygotsky (1978) explora como as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir das interações sociais e da mediação. Ele argumenta que as crianças utilizam diferentes estratégias para superar limitações em seu desenvolvimento, o que pode ser relacionado às estratégias compensatórias. À medida que essas habilidades se desenvolvem e se tornam internalizadas, algumas estratégias compensatórias podem se tornar dispensatórias, pois as crianças adquirem formas mais eficientes de lidar com tarefas.

Vygotsky (1986) discute como a linguagem e outras ferramentas culturais ajudam as crianças a desenvolver habilidades cognitivas. Ele descreve como estratégias e técnicas, usadas inicialmente para compensar deficiências cognitivas (estratégias compensatórias), evoluem à medida que a criança internaliza essas habilidades e as torna mais automáticas e eficientes (estratégias dispensatórias).

Estratégias compensatórias são ferramentas que possibilitam a compensação da fraqueza funcional causada pela desordem, facilitando, assim, a execução de tarefas automáticas – tarefas não inteligentes dificultadas pela desordem específica. Para Silva (2002), as estratégias compensatórias são ferramentas que permitem compensar a fraqueza funcional resultante da desordem, facilitando a execução de tarefas automáticas. O exemplo está em um par de óculos que permite à pessoa míope ler o que está escrito no quadro negro, calculadoras, tabelas,

formulários e outros.

Entre as estratégias compensatórias, pode-se destacar a síntese de voz, que transforma uma tarefa de leitura numa tarefa de audição; o gravador, que permite que o aluno não escreva as anotações da aula; o corretor ortográfico, que permite a produção de textos suficientemente corretos sem o cansaço da releitura e da correção contextual dos erros; a calculadora, que facilita as operações de cálculo.

É necessário, também, a utilização de estratégias chamadas dispensatórias para alunos com dislexia, que são estratégias que permitem a não execução de atividades demasiadamente difíceis e que não contribuem de maneira alguma para o aprendizado. Nesse sentido, Silva (2002) traz que as medidas de dispensação são estratégias e ajustes feitos para evitar que crianças com transtornos de aprendizagem enfrentem tarefas muito difíceis que não ajudam no aprendizado. Em vez disso, essas medidas ajudam a criar um ambiente de aprendizagem que se adapta às necessidades e capacidades da criança, reduzindo os impactos do transtorno e promovendo um aprendizado mais apropriado e eficaz. Essas estratégias têm o objetivo de auxiliar o aluno com dislexia a diminuir os efeitos de sua dificuldade, desenvolvendo um modelo de aprendizagem que se adeque mais as suas necessidades.

As estratégias dispensatórias precisam ser selecionadas com cautela, pois o aluno deve ser avaliado individualmente, visto que cada aluno é diferente e necessita de ensino individualizado e personalizado. Em relação a esse aspecto, Garcia-Barrera (2023) discute que:

> O paradigma personalizado que se apresenta tem a diversidade como espinha dorsal, que sob este prisma é entendido como "o conjunto de características que tornam as pessoas e a diferentes grupos em relação a fatores físicos, genéticos, culturais e pessoais" (Arnaiz, 2003, p. 147), como traços constitutivos da complexidade do ser humano. Portanto, não deve ser considerado um flagelo, mas sim um valor, pois como seres diversos que somos podemos complementar-nos, enriquecer-nos e ajudar-nos mutuamente (García-Barrera, 2023, p.148).

Assim, não podemos considerar como sinônimos os temos individualizado e personalizado nesse contexto, onde "individualizado" se refere a uma intervenção adaptada ao aluno que posteriormente se torna "personalizada" ao se destinar a um determinado aluno. A autora pontua que a intervenção personalizada objetiva oferecer, a cada aluno, a chance de desenvolver o máximo de seu potencial, podendo definir objetivos diferentes para cada aluno, de modo a fortalecer e valorizar os pontos fortes de cada um e o desenvolvimento consciente das suas potencialidades.

Assim, o ensino personalizado se concretiza na utilização de metodologias e estratégias de ensino diversas que promovem as potencialidades e o sucesso escolar do aluno. A

combinação entre o ensino individualizado e o personalizado é determinante para que o estudante com transtorno específico de aprendizagem tenha as condições mais adequadas para atingir os objetivos de aprendizagem. Portanto, de acordo com Garcia-Barrera (2023):

> Esta é a razão pela qual este paradigma "vai além da igualdade de oportunidades e recursos; isso significa que habilidades, talentos e experiências são considerados como um ponto de partida adequado para a escolarização subsequente" (Neisser, 1986, conforme citado em Aguado, 1999, p. 34), que deve ser levado em consideração e constantemente reavaliado, a fim de oferecer a cada aluno o que ele precisa em cada momento preciso para alcançar o máximo desenvolvimento do seu potencial individual (García-Barrera, 2023, p.150).

Esses aspectos devem ser constantemente reavaliados para adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno, visando o máximo desenvolvimento do potencial de cada um. A Educação Personalizada, que é um princípio fundamental das Necessidades Educacionais Pessoais, enfatiza a adaptação do ensino às características e necessidades individuais dos alunos.

Na educação infantil a intervenção realizada pelo professor deve ser no sentido de incluir e acolher esse aluno; para isso, deve utilizar métodos diferenciados de ensino, favorecendo as metodologias produtivas ao invés de metodologias transmissivas. Deve-se valorizar as atividades psicomotoras, estimulando a expressão por meio de todas as linguagens.

As atividades narrativas, a invenção de histórias, a conclusão e a reconstrução são importantes, bem como a memorização de rimas infantis, poemas e contos e jogos de manipulação de sons dentro das palavras é essencial para a observação sistemática realizada pelo professor neste nível escolar, monitorando as capacidades relativas às competências perceptivas, motoras, linguísticas, de atenção e de memória.

Durante a educação infantil, é possível identificar situações problemáticas que podem se caracterizar como dificuldades de organização e integração espaço temporal, dificuldades de memorização e dificuldades de linguagem oral. Apesar do diagnóstico de um aluno com dislexia só poder ser fechado após sua inicialização no ensino fundamental quando as dificuldades interferem de forma mais significativa com os objetivos escolares exigindo competências mais formais de leitura, escrita e matemática, durante o ensino infantil o professor pode observar o surgimento de dificuldades mais globais que podem ser atribuídas a quadros de transtorno específico de aprendizagem, como, por exemplo, atividades motoras, de orientação, coordenação, de integração de tempo e espaço, lateralidade, dificuldades de discriminação visual sequencial e memorização. São as diversas atividades que podem ser realizadas para contribuir com o diagnóstico mais preciso.

Na realidade da sala de aula, por meio de atividades gráficas, o professor trabalha a motricidade fina, a funcionalidade das mãos concomitante com a organização mental. Quando o aluno desenha no papel, faz referência a um traçado interno imaginativo que resulta de uma representação mental. Essa forma gráfica, posteriormente, se tornará o sinal gráfico da escrita, sendo construída por meio de uma pluralidade complexa de atos que levam à representação de uma imagem mental.

Atividades impressas em que as letras devem ser traçadas ou completadas não são adequadas para que ocorra a aprendizagem pretendida, pois a forma gráfica precisa ser bem percebida e recriada com a imaginação do aluno, melhor ainda ser for percebida através do corpo – o aluno pode caminhar sobre o traçado no chão, ou fazer o traçado no ar com as mãos etc.). No último ano do ensino da educação infantil, a conquista dos alunos de forma progressiva das competências de simbolização cada vez mais complexas permite que o professor realize atividades pedagógicas lúdicas com o objetivo de desenvolver as competências necessárias para a próxima etapa que seria referente à linguagem escrita.

A linguagem é a melhor "mensageira" de identificação das dificuldades de leitura. Por essa razão, realizar com os alunos nessa fase atividades de linguagem que utilizam operações metafonológicas por meio de jogos é muito válido. No início do ensino fundamental, na fase de alfabetização, a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem é um dos objetivos mais importantes da continuidade educativa, que deve ser alcançada através da interação entre família e escola.

> Embora nada substitua uma avaliação bem detalhada e um diagnóstico feito por profissionais, muitos educadores esquecem-se de que os pais conhecem melhor seus filhos. Se você sente que seu filho não está se desenvolvendo adequadamente, está tenso, frustrado ou tem mais potencial do que está usando na escola, procure uma avaliação profissional. Isso irá, no mínimo, atenuar sua ansiedade, e poderá abrir para ele um caminho de mais sucesso em seu futuro escolar (Ianhez; Nico, 2002, p. 94).

Alunos com dificuldade específica de aprendizagem possuem boas capacidades intelectuais, mas com capacidade limitadas de reconhecimento visual ou de análise fonológica das palavras; por causa dessas limitações específicas, apresentam dificuldades consideráveis na aquisição de correspondências entre sinais ortográficos e sons, ou não são capazes de reconstruir a palavra a partir dos seus sons individuais. Devemos lembrar que a aquisição de conteúdos não está excluída para os alunos com transtornos de aprendizagem e que as suas dificuldades de leitura e escrita devem ser compensadas por estratégias, metodologias e ferramentas que não comprometam a sua aprendizagem.

Quando se notar os primeiros sinais de dificuldade, deve ser realizada uma avaliação multidisciplinar, buscando compreender que tipo de ensino e apoio seria necessário para o processo de aprendizagem desse aluno.

> Um dos erros mais comuns que cometemos ao ensinar as crianças disléxicas a ler é deixar de usar, prematuramente, o ensino que parece estar funcionando. Uma criança que leia com precisão, mas não fluentemente em seu nível, ainda exige ensino intensivo. Uma criança com problemas de leitura e que não seja identificada cedo pode exigir cerca de 150 a 300 horas de ensino intensivo (pelo menos 90 minutos por dia em quase todos os dias de aula durante um período de um a três anos) para que a lacuna existente entre ela e seus colegas seja preenchida (Shaywitz, 2006, p. 194).

Para o aluno com dislexia, o impacto inicial com a linguagem escrita é muito difícil, uma vez que a simples leitura de uma palavra é, na realidade, o resultado de muitas atividades individuais que devem ser abordadas simultaneamente, desde a identificação das letras, o reconhecimento do seu valor sonoro, a manutenção de um ritmo constante e contínuo de leitura e escrita, a representação fonológica das palavras e o envolvimento do vocabulário para o reconhecimento do significado.

Para realizar a intervenção adequada para o aluno com dislexia nessa fase escolar, pode ser utilizado o método silábico, possibilitando a realização de operações de reflexão sobre a estrutura fonológica de uma palavra ligada à aprendizagem da língua escrita e à instrução formal que acompanha a aprendizagem de um sistema de escrita alfabético.

> E, é claro, quanto mais se atrasar a identificação do problema e o ensino da leitura, mais necessidade a criança terá para que chegue ao nível de seus colegas. Você pode assegurar que a criança disléxica aprenda a ler da seguinte maneira: busque ajuda cedo; amplie ao máximo o tempo de instrução com sessões frequentes, pequenos grupos e com duração suficiente; insista em contar com professores qualificados; insista em contar com programas de leitura já testados (Shaywitz, 2006, p. 194).

As letras individuais são construções mentais realizadas no contínuo da fala, enquanto a sílaba aberta (consoante-vogal) pode, assim, ser facilmente identificada e utilizada mesmo pelo aluno na educação infantil. Atividades de síntese de sílabas também podem ser propostas, reconstruindo uma palavra a partir da sequência das suas sílabas, pronunciadas em voz alta pelo professor e por meio de atividades de reconhecimento de sílabas iniciais, finais, intermediárias.

As atividades com jogos fonológicos para o reconhecimento e a produção de rimas ou bingo e dominó com imagens e sílabas a associar, também, devem ser propostas.

> Ensinar uma criança disléxica a ler é muito difícil. É um processo altamente interativo cujo efeito repercute rapidamente entre o professor e a criança. Aumentar a atenção da criança requer um esforço constante de parte do professor, que deve trabalhar

> ativamente para envolver a criança, fazendo perguntas a ela ou pedindo para que justifique uma resposta ("Sam, por que será que você diz isso. Você pode me contar?"). Ler é um trabalho extremamente difícil para o aluno disléxico, e o objetivo do professor é evitar que o aluno se distraia. O professor deve estar constantemente ministrando o conhecimento necessário ao mesmo tempo em que se esforça para garantir que tal conhecimento esteja acompanhado de um "gancho" que considere significativo para a criança (Shaywitz, 2006, p. 194).

O processamento CF é adquirido sequencialmente e está estruturado em níveis de organização de competência. Para o seu desenvolvimento, são essenciais experiências linguísticas que envolvem o aprendizado do sistema alfabético durante a alfabetização. Esse processo acontece em diferentes níveis e requer estímulos adequados para o desenvolvimento das habilidades de CF, de acordo com a Tabela 3, apresentada na sequência.

Tabela 3 – Níveis de consciência fonológica

CLASSIFICAÇÃO DOS NÍVEIS	CARACTERÍSTICAS	FAIXA ETÁRIA
Nível 1 Consciência de Rima e Aliteração	Começa a distinguir os sons entre palavras; Identifica semelhanças dos sons inicias e finaisentre palavras.	2- 4 (anos)
Nível 2 Consciência Silábica	Depreende que as palavras podem ser fragmentadas em unidades menores; Capacidade de misturar e segmentar sílabas para compor outras palavras.	3 – 5 (anos)
Nível 3 Consciência Fonêmica	Identifica unidades individuais das palavras; Manipula, segmenta, mistura, identifica os fonemas para a concepção de outras palavras.	4 - 6 (anos)

Fonte: Adaptada de Pena (2020).

Reis (2020) destaca que o nível 3 da consciência fonológica é o mais crucial. Neste estágio, desenvolve-se a habilidade de identificar fonemas e manipular sons, relacionando-os com suas representações gráficas

O processamento da CF é adquirido sequencialmente e está estruturado em níveis de organização de competência, conforme o documento do Ministério da Educação da Universidade e da Investigação do Ministério da Educação da Itália (2011):

> - nível de *estruturação das sílabas*: indica a capacidade do sujeito para identificar as partes da palavra, as sílabas e a sua estrutura [numa primeira fase, são mais facilmente identificadas as que têm uma estrutura consoante-vogal (por exemplo, *ta*- na *tabela de* palavras), depois as que têm uma estrutura vogal-consoante (por exemplo, *al*- na *árvore de* palavras)];
> - nível dos *sons iniciais e finais da palavra*: indica a capacidade, por exemplo, de reconhecer rima;
> - nível de reconhecimento exato do *som inicial e final* da palavra;
> - nível de reconhecimento *de todos os fonemas individuais* da palavra. (Itália, 2011,

p.21).

As atividades fonológicas devem ser realizadas no último ano da educação infantil e no primeiro e segundo ano do ensino fundamental primeira etapa.

> No ensino básico, atividades como: identificação do fonema inicial de uma palavra; podem ser propostas palavras que começam por uma vogal; identificação do fonema final e depois do fonema intermédio; análise fonêmica, análoga ao processo de escrita; fusão fonêmica, análoga ao processo de leitura; composição de palavras com duas sílabas; associações grafema/fonema, associando letras e imagens; contagem de fonemas; agrupamento de imagens cujo nome começa ou acaba com o mesmo som. Pode começar com sílabas simples (consoante-vogal) e escolher primeiro as consoantes contínuas, utilizando depois palavras e imagens correspondentes (Itália, 2011, p.21).

A intervenção com o método silábico, adaptado às especificidades do aluno com dislexia, apresenta as seguintes características: cada consoante é ilustrada como sendo derivada da forma de um determinado objeto ou elemento da natureza, sendo a inicial da palavra que a denota semelhante a essa letra, por exemplo, Mountain para “emme”. Normalmente, nos alfabetos de parede comuns ou nos manuais escolares, não se tem o cuidado de fazer essa associação entre o som, o sinal gráfico e a imagem relacionada (por exemplo, “effe” de fada ou “emme” de maçã): a ligação é apenas fonética e, portanto, bastante fraca: a associação mental não é intuitiva ou imaginativa.

O melhor seria oportunizar ao aluno que ele estabeleça intuitivamente, e até de forma autônoma, ligações internas entre o que lhe é apresentado e o seu pressuposto imaginativo pessoal. Desta forma, a "síntese gráfica", em que o desenho é “transformado” em letra, imprime-se como uma imagem mental e facilita o discernimento entre caracteres gráficos, tanto na fase da escrita como na da leitura.

As consoantes são apresentadas de acordo com as afinidades gráficas, para que as diferenças possam ser destacadas. Inicialmente serão P e B; D e R; depois L e F, M e N, e assim por diante. Começamos pelas que se escrevem à esquerda, prosseguimos com as outras que se escrevem à direita (C G S), deixando Q e H para o fim (Itália, 2011, p. 22).

Se um aluno tem dificuldades com a consciência fonológica das letras, é melhor começar a ensiná-lo com fonemas mais fáceis de identificar, como os fonemas contínuos (m, n, l, r), que têm características acústicas mais distintas. Os fonemas mais complexos, como os sons labiais (b, p) e dentários (d, t), devem ser introduzidos em uma fase posterior.

Deve-se ter o cuidado de ordenar as consoantes e as palavras de exemplo úteis para o seu reconhecimento e para o exercício de leitura, de modo a apresentar ao aluno apenas as letras já

conhecidas ou que se vão tornando conhecidas à medida que o professor as explica. Em todo o caso, seja qual for o método adotado, seria desejável começar pelas letras maiúsculas, a forma de escrita mais simples do ponto de vista perceptível, uma vez que se articula numa única faixa espacial delimitada por apenas duas linhas (escrita bilinear): todas as letras têm, de facto, a mesma altura, partindo da linha superior e terminando na inferior, ao passo que a letra minúscula, tal como a cursiva, são formas de escrita articuladas em três faixas espaciais, em que há quatro linhas a demarcar o espaço (escrita quadrilinear), na medida em que há uma faixa central de letras como a ou c, uma faixa superior em que são empurradas letras como l ou b, uma faixa inferior ocupada por letras como g ou q e são muito mais complexas.

> Deve-se então evitar apresentar à criança a mesma letra expressa graficamente em vários caracteres (minúscula impressa, maiúscula impressa, minúscula em itálico, maiúscula em itálico), mas é aconselhável deter-se apenas numa destas modalidades até que o aluno tenha adquirido uma representação mental segura e estável da forma dessa letra. O professor deverá deter-se durante para a escrita, verbalizando à criança como segurar corretamente o lápis ou a caneta, dando indicações precisas sobre o movimento que a mão deve fazer, a direção a dar ao gesto, o tamanho das letras em relação ao espaço da folha de papel ou do suporte de escrita (quadro, lousa). Também se procura que a criança desenhe as letras a partir de cima. Desta forma, o aluno com dificuldades poderá dispor de modelos e parâmetros de referência precisos (Itália, 2011, p.22).

A letra expressa graficamente em vários caracteres (minúscula impressa, maiúscula impressa, minúscula em itálico, maiúscula em itálico) deve ser evitada de ser apresentada dessa maneira (de várias formas) para o aluno, mas é aconselhável deter-se apenas numa destas modalidades até que ele tenha adquirido uma representação mental segura e estável da forma dessa letra.

O professor deverá deter-se durante mais tempo nos fonemas graficamente mais complexos e deverá dar indicações muito precisas para a escrita, verbalizando ao aluno como segurar corretamente o lápis ou a caneta, dando indicações precisas sobre o movimento que a mão deve fazer, a direção a dar ao gesto, o tamanho das letras em relação ao espaço da folha de papel ou do suporte de escrita (quadro, lousa).

É importante proporcionar um ambiente estimulante e criar um clima sereno propício a uma relação positiva entre os membros da turma, levando em conta os níveis atingidos por todos os alunos no que respeita aos processos de construção e contextualização da linguagem escrita, de modo a promover a pesquisa e a descoberta pessoal, que estão na base da motivação para aprender. Deve-se respeitar os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos e permitir que cada um na turma avance autonomamente na aquisição das competências de leitura e escrita, dando amplo espaço às atividades de grupo e assumindo o papel de diretor, solicitando,

inserindo de vez em quando elementos cognitivos úteis para avançar e evitando transmitir ansiedade. Nunca deve ser exigido do aluno com dislexia que leia em voz alta e as atividades de intervenções devem ser realizadas constantemente. Nesse sentido, Nico e Goncalves (2020) pontuam que:

> A intervenção imediata contribui para evitar, ou pelo menos reduzir de forma significativa, a chance de a criança desenvolver sentimentos de fracasso, que levarão à baixa autoestima, à diminuição da motivação para aprender e a outros problemas emocionais e comportamentais provocados na vida da criança por distúrbios de leitura persistentes e não tratados (Nico; Gonçalves, 2020, p. 52).

No momento de transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, é importante que se faça uma análise detalhada para avaliar os avanços e o grau de autonomia alcançado pelo aluno. Conforme Shaywitz (2006 *apud* Nico; Gonçalves, 2020, p. 51), "quando as crianças ficam para trás no domínio da capacidade de leitura, é necessário um trabalho intenso de intervenção para levá-las a níveis adequados de fluência e vocabulário". Estas dificuldades podem ser consideravelmente contidas e ultrapassadas através da identificação adequada de estratégias e instrumentos de compensação, bem como de medidas dispensatórias.

Intervenções com alunos com dislexia, no ensino médio, devem ter como objetivo promover a capacidade de compreensão de textos. A descodificação, ou seja, a decifração do texto, e a sua compreensão são processos cognitivos diferentes e devem, portanto, ser considerados separadamente no ensino. Dessa forma, é importante:

> Insistir em mudar para a leitura silenciosa em vez da leitura em voz alta, uma vez que a primeira é geralmente mais rápida e mais eficiente; ensinar ao aluno modos de leitura que, também com base nas características tipográficas e no realce de palavras-chave, lhe permitam apreender o sentido geral do texto, no âmbito do qual possa depois iniciar uma leitura mais analítica (Itália, 2011, p. 25-26).

Para um aluno com dislexia, os instrumentos de compensação são, sobretudo, aqueles que podem transformar uma tarefa de leitura (dificultada pelo transtorno) numa tarefa de audição. Para o isso, é necessário fazer com que ele adquira competências adequadas na utilização dos instrumentos de compensação, como utilizar à síntese de voz, com *software* relacionado, também para a leitura de textos maiores e para uma maior autonomia e a utilização de livros ou de vocabulários digitais. O uso de tecnologias assistivas e métodos de ensino adaptados é vital para facilitar e enriquecer o processo de aprendizagem para pessoas com dislexia, tornando-o mais acessível e eficaz.

Para o aluno com dislexia, é mais adequado propor novos conteúdos através da oralidade

do que da escrita, permitindo, também, a gravação das aulas. Para facilitar a aprendizagem, especialmente em alunos com dificuldades linguísticas, pode ser adequado simplificar o texto de estudo, reduzindo a complexidade lexical e sintática. Recomendamos também a utilização de mapas conceituais, diagramas e outros mediadores didáticos que possam facilitar a compreensão e apoiar a memorização e/ou a recuperação de informação. No que diz respeito às medidas dispensatórias, "[...] o aluno com dislexia é dispensado: de ler em voz alta na aula; leitura autônoma de passagens cuja extensão não é compatível com o seu nível de capacidade; de todas as atividades em que a leitura é o desempenho avaliado" (Itália, 2011, p. 26).

Durante os testes e a avaliação, o aluno com dislexia pode se beneficiar de um tempo suplementar para os testes ou, em alternativa e em todo o caso no âmbito dos objetivos disciplinares fixados para a turma, de testes com menos exigências. As capacidades lexicais e expressivas do aluno devem ser tidas em conta na avaliação das provas orais e dos métodos de interrogação

No PEI utilizado como uma ferramenta de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtorno de aprendizagem que tem como base a trajetória de aprendizagem única de cada aluno, as estratégias dispensatórias devem ser minuciosamente especificadas e agrupadas anualmente, já que as necessidades e condições mudam com o tempo, sendo essencial a atualização das estratégias dispensatórias escolhidas.

Conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que em seu artigo 59, inciso I, pontua que aos estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) devem ter assegurados, pelos sistemas de ensino, os "[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996). Nesse sentido:

> A Lei nº 13.146/2015 define como tecnologia assistiva ou ajuda técnica "produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovam a funcionalidade, relacionada à atividade e a participação dapessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (Brasil, 2015).

O PAEE pode ter atendimento de qualidade, pois o PEI vai descrever metas e procedimentos a serem seguidos pelos professores; como o nome já diz, é um plano individualizado para o aluno. Nunca haverá um PEI igual a outro porque cada aluno com problemas de aprendizagem apresenta necessidades específicas. Essa definição do conjunto de intervenções e a parceria entre escola e família vai fazer toda a diferença e será o caminho para

alcançar os resultados almejados no auxílio do aluno com dislexia para que ele tenha sucesso na escolarização e na vida em sociedade.

Nosso recorte no campo escolar toma a escola enquanto lugar historicamente situado como espaço de “aprender a ler e a escrever”, embora consideremos que o que existem são práticas sociais de leitura e escrita. A criança já chega na escola com um certo nível de letramento a partir de suas leituras de mundo e de práticas sociais de leitura e produção de textos orais dos quais ela já participa: ela já lê e questiona sobre cartazes fixados no posto de saúde, já se comunica por áudios de WhatsApp, dentre outros. Enfim, ela já participa do mundo letrado embora ainda não saiba ler e escrever. Isso facilita o processo de apropriação daquilo que podemos apontar como técnica de leitura e escrita (conhecimentos linguísticos próprios ao processo de apropriação da linguagem escrita).

Quanto a isso, é importante considerar que existem modos de trabalho docente que consideram o que essas crianças trazem de suas vivencias extramuros da escola para o contexto escolar. Essas vivências podem, sim, se constituir em fonte de estabelecimento de sentidos e significados sobre aprender a ler e a escrever.

Questionar o quantitativo de estudantes com deficiência intelectual não significa negar que ela seja uma realidade para algumas crianças; entretanto, é necessário ter cautela para não incorrer em erros históricos de exclusão, abandono e evasão em função do baixo desempenho escolar. A abertura da escola para uma parcela da população que antes não tinha acesso a ela, por não se encaixar nos padrões de escolarização, significa uma conquista, apesar de que este direito não deveria ser imposto por meio de dispositivos legais, ofertar vagas para que todas as pessoas tenham acesso ao conhecimento é função da escola.

A inclusão escolar é uma realidade globalizada, a maioria dos países aderiu ao movimento Educação para Todos e implementou políticas educacionais com a intenção de adaptar os sistemas de ensino para receber todas as crianças independente da raça, etnia, condição física e cognitiva. Esta ação mundial desencadeou o processo de inclusão, na rede regular de ensino, de pessoas com deficiência (auditiva, visão, física, intelectual), o que levou à implementação de estratégias para receber esta demanda, a qual se diferencia de um país para outro, mas mantém o princípio de manter o estudante na escola e ofertar uma educação de qualidade, no sentido de amenizar as desigualdades sociais.

O Brasil pode ser um país geograficamente diferenciado por sua extensão e demograficamente maior que outros países do mundo, entretanto, o quantitativo de crianças e adolescentes considerados com algum transtorno atinge níveis muito elevados. Os dados oferecem indícios suficientes para se questionar a existência de tantos transtornos, em especial

a deficiência intelectual, considerada como um transtorno de origem biológica.

Inquerindo sobre a dinâmica de identificação dos estudantes, com vista ao direito de se matricular na rede regular de ensino, observou-se que existe uma tendência de se encaminhar para avaliação clínica todo e qualquer estudante que apresente baixo desempenho escolar ou comportamentos considerados inadequados pela escola, já com um pré-diagnóstico de algum transtorno. Uma avaliação clínica substitui uma avaliação pedagógica, que deveria ser realizada com critérios que levassem em consideração a criança e as características de seu enfrentamento às questões que envolvem o conteúdo escolar. Essas avaliações estão sendo feitas de forma superficial tanto na escola quanto na clínica.

No contexto do trabalho escolar, faz-se necessária a elaboração de diferentes formas de mediação entre a criança e a linguagem escrita. Destaca-se, aqui, as mediações com a professora e os demais estudantes. Mediações que, em termos práticos, envolvem um processo de ensinar e aprender, a ser feito junto no sentido de que eu aprendo com os outros, considerando as crianças como sujeitos do processo de aprendizagem. Sujeitos com voz e necessário espaço de dialogia para constituir e ampliar também o seu discurso social.

Nessa dinâmica, o referencial teórico aqui apresentado nos invoca a pensar sobre a necessidade de estabelecer um modo de agir docente que considere essas crianças e suas vivências, sendo disléxico ou não. Esse agir coerente implica no estabelecimento de uma lógica de trabalho pedagógico que envolve diagnóstico – intervenção - avaliação. As mediações também devem considerar que se eu aprendo com os outros, os momentos de atividades individuais, em pequenos grupos e outras envolvendo a turma toda precisam ser organizados.

Primeiro é preciso que seja feito um diagnóstico do que esses estudantes, de fato, já sabem sobre a linguagem escrita. É preciso que a professora também tenha clareza quanto aos objetos de conhecimento que devem ser tratados em determinado ano do ensino fundamental. É esse diagnóstico fino que possibilita estabelecer qual o ponto de partida para que sejam propostas as intervenções ao longo do ano letivo. Os instrumentos diagnósticos devem ser elaborados de modo a tornar evidente a atividade mental da criança.

As mediações e intervenções precisam considerar a necessária clareza quanto as singularidades dos processos de aprendizagem das crianças da turma em questão. Como se tem clareza que a atividade intelectual das crianças é tecida com sentidos e significados singulares, singulares também serão os níveis e as formas de apropriação. Assim, é preciso provocar desenvolvimento utilizando-se de diferentes estratégias metodológicas e ferramentas. Se as apropriações são singulares, não há que se falar em processos de ensino homogêneos, mas é preciso buscar diferentes atividades que desenvolvam o mesmo conhecimento.

Enquanto forma de aprender e explicitar o desenvolvimento psicológico no contexto das interações sociais, a perspectiva socio-histórica nos traz a contribuição do conceito de mediação. O processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é um processo passivo; pelo contrário, ele é social, tecido nas relações sociais que se estabelecem. É exatamente a mediação que possibilita a construção partilhada de instrumentos e processos de significação que irão mediar formas cada vez mais abstratas de pensamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, daí a importância da zona de desenvolvimento proximal já tratada anteriormente.

O conceito de mediação pelos signos e sua importância na organização da fala interior é amplamente discutido por Lev Vygotsky, cujas obras exploram a relação entre mediação, desenvolvimento cognitivo e processos de pensamento. Para o contexto específico, Nogueira (2005) faz referência a esses aspectos ao detalhar como a mediação pelos signos, conforme discutido por Vygotsky, desempenha um papel crucial na autorregulação do pensamento e nas atividades de resolução de problemas.

Ao tratar dos processos de construção da atividade mediada, Vygotsky (1979, 1984) destaca que a mediação pelos signos desempenha um papel decisivo na organização da fala interior. Esta, por sua vez, exerce uma função autorreguladora nos processos de pensamento e nas atividades de resolução de problemas, atuando como processos intrapessoais (Nogueira, 2005).

A mediação, as trocas com os outros mais experientes da cultura e até mesmo as trocas entre as crianças permitem processos de significação da realidade. Sobre esse tema, Nogueira (2005), na discussão da apropriação da linguagem escrita em uma perspectiva da Teoria Histórico-Cultural pondera que:

> [...] a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. À medida em que estes processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária. Ao tratar dos processos de construção da atividade mediada, Vygotsky (1979, 1984) levanta alguns aspectos com relação a seu desenvolvimento, e destaca que a mediação pelos signos tem um papel decisivo na organização da fala interior. E esta, por sua vez, passa a exercer a função autorreguladora nos processos do pensamento e nas atividades de resolução de problemas, como processos intrapessoais (Nogueira, 2005, p. 14).

Assim, conclui-se que o desenvolvimento das funções intelectuais está interrelacionado com as formas de mediação social (tanto pelos signos quanto pela intervenção direta de outras pessoas), o que impacta e é impactado pelo desenvolvimento da linguagem, sendo que esta

também é mediadora das funções desenvolvidas socialmente.

Vygotsky (1999), ao tratar da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pontua pela inter-relação entre esses dois elementos. E, quanto a isso, o conceito de ZDP como a diferença entre o nível de desenvolvimento das funções que já foram estabelecidas (o que a criança já consegue fazer sozinha) e o nível daquelas que estão em desenvolvimento (o que ela consegue fazer com a ajuda de um outro) põe em evidência a relevância das mediações sociais no desenvolvimento humano.

> Não se pode afirmar que Vigotski desenvolveu uma teoria da atividade, pois se dedicou mais a essa questão no final da vida e não teve tempo para fazê-lo. Pode-se supor, pelas últimas palestras proferidas, que estava preocupado em estudar a atividade, pois é possível fazer uma aproximação entre a teoria da atividade de A. N. Leontiev com o que Vigotski diz sobre a atividade em várias de suas obras. Além disso, A. N. Leontiev em carta a Vigotski, antes de partir para Rharkov, explicitou a necessidade de tomar outros rumos no desenvolvimento da concepção histórico-cultural. Poderia haver divergências a respeito do conceito de atividade entre A. N.Leontiev e Vigotski? Sim, poderia. Mas será que há algo de incompatível na teoria de A. N. Leontiev com a concepção de Vigotski sobre a atividade? Seria uma irresponsabilidade fazer uma afirmação dessas. (Prestes, 2020, p. 172).

A mediação, que se organiza no contexto do trabalho escolar de inúmeras formas entre os estudantes e o conhecimento, é a realizada pela atividade que traz em si escolhas políticas e linguísticas. O que pode ser materializado na mediação do outro, que ensina, mas também faz junto, que analisa e lança questões provocadoras à atividade mental dos alunos sobre pontos que não seriam de antemão explorados por eles. De acordo com (Prestes, 2020):

> Não pode haver dúvidas sobre a preocupação de Vigotski com o desenvolvimento psicológico infantil e sua relação com as atividades humanas. Isso é evidenciado em alguns trabalhos, como, por exemplo, em Orudie i znak v razvitii rebionka (O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança) (Prestes, 2020, p. 173).

Assim, a preocupação de Lev Vigotski com o desenvolvimento psicológico infantil e sua conexão com atividades humanas é clara em seus trabalhos. Ele investigou como as ferramentas e os signos, como a linguagem e outros símbolos, influenciam o desenvolvimento das crianças e essa preocupação é bem documentada em suas obras.

Para Vigotski, as brincadeiras transforma-se em outras atividades e é essa abordagem que causa o desenvolvimento que, de acordo com Prestes (2020):

> Vigotski indica que existem diferentes abordagens à brincadeira: a intelectualista, caso seja entendida como simbólica (e transforme-se numa atividade semelhante ao cálculo algébrico); a cognitivista, quando entendida como processo cognitivo (deixado de lado o lado afetivo e de atividade da criança); e, por último, a abordagem que tem a necessidade de desvendar o que a brincadeira promove no desenvolvimento da

> criança. E é nessa última abordagem que consiste o ponto crucial para compreender a brincadeira de faz de conta como uma atividade que guia o desenvolvimento psíquico das crianças na idade pré-escolar, como uma *veduchaia deiatelnost* (atividade-guia) (Preste, 2020, p. 181-182).

A atividade-guia se refere a uma atividade central que orienta ou conduz o desenvolvimento da criança. Na teoria de Vigotski, atividades-guia são aquelas que têm um impacto profundo e abrangente no crescimento e aprendizado da criança, ajudando a construir habilidades essenciais e promover o desenvolvimento cognitivo e social. Daí a importância de entendê-la como atividade de desenvolvimentos para as crianças que necessitam de atendimentos específicos em determinadas limitações. Ela consegue ser o processo mediador no processo de aprendizagem.

Prestes (2020) traz o conceito de atividade-guia a partir do que denomina Leontiev (1981). Em seus estudos, a autora fala da importância da atividade-guia apontada por Leontiev que faz parte das discussões de Vigotski. Essa atividade desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios do desenvolvimento.

> [...] a atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios do desenvolvimento. É claro que o conteúdo de cada estágio depende muito das condições históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança, pois, mesmo sabendo que os estágios de desenvolvimento se distribuem de certa forma ao longo dos anos, as fronteiras etárias dependem do que contém cada estágio que, por sua vez, é determinado pelas condições históricas concretas no âmbito das quais a criança se desenvolve (Prestes, 2020, p. 183).

É claro que o conteúdo de cada estágio depende muito das condições históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança, pois, mesmo sabendo que os estágios de desenvolvimento se distribuem de certa forma ao longo dos anos, as fronteiras etárias dependem do que contém cada estágio que, por sua vez, é determinado pelas condições históricas concretas no âmbito das quais a criança se desenvolve (Prestes, 2020).

Prestes (2020) explica que, na teoria de Vygotsky, os pedólogos avaliam o desenvolvimento infantil considerando dois aspectos principais: o nível de desenvolvimento atual e a Zona de Desenvolvimento Iminente. O nível de desenvolvimento atual refere-se às habilidades que a criança já domina, como ler algumas palavras. Já a Zona de Desenvolvimento Iminente envolve habilidades ou conhecimentos que a criança está em processo de aprender, embora ainda não os tenha totalmente desenvolvidos. Por exemplo, se a criança está começando a formar frases, essa habilidade está na sua zona de desenvolvimento iminente. Observar e apoiar o desenvolvimento nessa zona permite ajudar a criança a progredir para novos níveis de

habilidade e compreensão. Para Prestes (2020):

> Sabe-se que as primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções norte-americanas, denominado de zona de desenvolvimento proximal. Outra escolha foi feita pelo tradutor Paulo Bezerra - zona de desenvolvimento imediato. Alterou-se uma palavra - de proximal para imediato, mas o problema permaneceu, trazendo uma interpretação errada para o que Vigotski compreende como zona blijaichego razvitia. Tanto a palavra proximal como a imediato não transmite o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (Prestes, 2020, p. 190).

Prestes (2020) também destaca que:

> Vigotski refere-se à importância da zona blijaichego razvitia em outras atividades, mais especificamente, ele não limita a importância dela somente à atividade de estudo escolar, mas atribui-lhe um papel importantíssimo na atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e na atividade de brincadeira (Prestes, 2020, p.194).

Nesse contexto, a ZDP ajuda a maximizar o aprendizado durante as interações, com o suporte adequado. A brincadeira é uma forma crucial de desenvolvimento, pois permite que as crianças experimentem e pratiquem habilidades sociais e cognitivas. A ZDP é evidente quando crianças brincam e exploram com o auxílio de adultos ou colegas, promovendo a aprendizagem e a criatividade. Dito de outra forma, Vygotsky enfatiza que a ZDP é um conceito abrangente que se aplica a diversas atividades, não se limitando ao ambiente escolar. Através de atividades, como imitação, manipulação de objetos e brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades importantes com o suporte adequado, o que é crucial para seu crescimento cognitivo e social.

A abordagem da Teoria Histórico-cultural consegue ampliar os conhecimentos das crianças que apresentam dislexia, por ser uma abordagem que se fundamenta na ideia de que o desenvolvimento cognitivo é um produto da interação social e cultural. Aqui o professor assume o lugar de mediador que, no entendimento da Teoria Histórico-Cultural, ele pode organizar momentos de construção partilhada em atividades coletivas e em pequenos grupos, nos quais todos devem contribuir, se colocar, agir perante um problema ou questão colocada para resolução.

Nas atividades individuais, a mediação dos signos linguísticos e no diagnóstico daquilo que “se sabe fazer sozinho sem a ajuda de um outro” se manifesta: discuto com um grupo, mas também me coloco, realizo minhas escolhas linguísticas, dou um final inusitado para uma história, aprendo a me colocar não só no papel, mas também no mundo em atividade responsiva.

Nesse sentido, é preciso que a escola signifique o seu lugar social de espaço do conhecimento, instaurando práticas de leitura e escrita baseadas na constituição de sentidos sobre o que se lê e escreve, nas relações que se estabelecem segundo suas experiências. E, quanto a isso, destacamos que diversos são os processos de negociação, como a incorporação e entonação em leitura, mas é preciso que se faça presente um objetivo mais amplo e que deve estar presente nas práticas de leitura de estudantes disléxicos ou não: a significação do texto. Essa é condição principal de produção em leitura.

Isto posto, nossa defesa é pelo processo de desenvolvimento tecido e ressignificado nas mediações em sala de aula, pois a criança, disléxica ou não, se apropria da linguagem escrita via processo de mediação do conhecimento (com os outros e com os signos). Nesse processo, o lugar do outro na construção do conhecimento é relevante, bem como as condições de produção. Discutir a leitura e a escrita com foco em estudantes disléxicos pressupõe pensar em dois movimentos: o das especificidades de aprendizagem, algo que requer intervenções pontuais e direcionadas para questões específicas, mas também aquilo que é geral, no sentido de práticas escolares para todos os estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender melhor o tema da dislexia e as mediações necessárias nas atividades realizadas pelos professores com base na Teoria Histórico-Cultural, foi preciso um estudo aprofundado que ressignificou a abordagem da pesquisadora. Esse processo permitiu perceber as sutilezas envolvidas na constituição de sentidos sobre a apropriação da linguagem escrita. Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural ampliou a compreensão das inter-relações e da constituição recíproca que ocorre na formação de um sujeito social. A pesquisa revelou que a Teoria Histórico-Cultural pode ser usada para apoiar alunos com dislexia, enfatizando a importância da mediação social e cultural no processo de aprendizagem. Com base nesses princípios, os educadores podem desenvolver estratégias de ensino mais eficazes e adaptativas para ajudar esses alunos a superar suas dificuldades e alcançar seu pleno potencial.

O movimento de análise dos estudos realizados por diversos pesquisadores, também, revelou que a escola ainda não está adequadamente preparada para atender os alunos com dislexia. Isso significa que, tanto teoricamente quanto metodologicamente, a escola não está segura para lidar com essas especificidades. No entanto, ao retornar aos princípios básicos da Teoria Histórico-Cultural, há uma possibilidade de desenvolvimento, tanto no processo de busca de conhecimento sobre o tema quanto na influência das políticas públicas sobre a efetividade da educação como um direito para todos.

Além disso, a dislexia muitas vezes é erroneamente associada ao insucesso escolar devido à visão predominante que minimiza o papel das experiências sociais e culturais no desenvolvimento educativo, e que enfatiza excessivamente a biologia em detrimento de fatores ambientais e contextuais. Essa visão reforça um enfoque excessivo em laudos e não promove o desenvolvimento humano.

É importante destacar que os alunos com dislexia não são incapazes; ao contrário, muitos possuem QI dentro ou acima da média. Um dos grandes obstáculos para a aprendizagem desses alunos é a percepção equivocada que muitos têm sobre esse transtorno. Para minimizar o impacto emocional dessas percepções errôneas, é essencial buscar informações para uma intervenção precoce e identificar o transtorno adequadamente.

No ambiente escolar, quando um aluno apresenta sinais de distração, desatenção, hiperatividade ou apatia, os pais são frequentemente chamados para resolver o problema quando, na verdade, a escola deveria focar em como adaptar o ensino para atender

adequadamente às necessidades do aluno. A falta de conhecimento sobre o transtorno de aprendizagem por parte dos professores contribui para preconceitos em sala de aula, desmotivando os alunos com dislexia e afetando sua autoestima.

Na formação inicial de professores, pouco se fala sobre transtornos de aprendizagem, e a discussão sobre dislexia é ainda escassa nos currículos dos cursos de licenciatura, contribuindo para o limitado conhecimento dos professores sobre a condição. A quantidade de alunos com dislexia não identificados nas escolas é significativa. Mesmo quando ela é diagnosticada, a adequação do ensino muitas vezes depende da boa vontade de coordenadores e professores. Apesar da Lei Federal nº 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral dos educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, não existe um padrão de atendimento automático após a apresentação de um relatório de avaliação multidisciplinar.

Os alunos com dislexia aprendem mais facilmente quando o conteúdo é ensinado de forma adequada. Portanto, é crucial prestar atenção à variabilidade individual e realizar adaptações nas estratégias de ensino conforme as características de cada aluno disléxico. Essa discussão reforça que a visão restrita aos aspectos biológicos não é suficiente para explicar o fenômeno complexo e multifacetado da linguagem, que está relacionado à comunicação, construção de conceitos e ao papel do outro na constituição humana. O aspecto biológico não é determinante para o desenvolvimento humano, mas está em relação com o aspecto histórico-cultural.

Nesse sentido, Vygotsky evidencia a relevância da tarefa docente e o domínio necessário dos saberes requeridos por essa profissão. Ele defende um ensino que antecipa o desenvolvimento, afirmando que o bom ensino, conforme suas palavras, é aquele que estimula processos internos de desenvolvimento e age na zona de desenvolvimento proximal. Esse ensino deve orientar e estimular a aprendizagem escolar, reconhecendo que aprendizagem e desenvolvimento, embora relacionados, não se acompanham automaticamente. Portanto, é essencial focar naquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha e precisa se apropriar. Essa atuação precisa considerar o conceito de atividade e a compreensão desse conceito como o trabalho escolar dos estudantes, implicando na constituição de motivos, sentidos e significados em relação ao que é realizado em sala de aula.

Retomando a teoria que fundamenta nossa análise, percebemos que a questão vai além da aprendizagem, envolvendo a condução do ensino, a mediação e as escolhas pedagógicas. Esses aspectos muitas vezes não são bem abordados devido à falta de domínio teórico-metodológico para as intervenções pedagógicas. Assim, problemas de aprendizagem evidenciam problemas

no ensino, manifestos frequentemente na falta de expertise para escolher as atividades apropriadas, identificar o que o aluno já sabe ou ainda não sabe, e até mesmo saber o que fazer quando se identifica que o aluno não consolidou um conhecimento necessário para seu desenvolvimento. Essa questão remete ao terceiro ponto, que se refere à ausência de formação continuada para professores que discuta a temática e/ou à falta de formação que dialogue com as reais dificuldades dos professores, ou seja, com a prática pedagógica.

A ausência de um conhecimento sensível em relação ao trabalho real dos professores gera um fosso entre o que as políticas públicas educacionais preveem para a inclusão e o que é realmente realizado nas escolas. Identificar essa questão na análise da legislação pertinente e o conjunto dos trabalhos analisados aponta para a necessidade de futuros estudos sobre o tema. Essa falta de diálogo com a prática pedagógica efetiva é evidenciada por outros autores, como aponta Souza (2019) ao tratar do trabalho dos professores alfabetizadores.

Em conclusão, além de evitar a culpabilização, precisamos de políticas públicas que direcionem movimentos formativos que resgatem a autonomia do professor no desenvolvimento de seu ofício. Essas políticas devem destacar o papel do conhecimento e do estudo como centrais para compreender as especificidades da aprendizagem, como as das crianças disléxicas. A Teoria Histórico-Cultural pode avançar essa discussão em prol de uma escola mais humanizadora.

Baseando-se nos resultados obtidos, as recomendações incluem investir na formação de professores sobre a Teoria Histórico-Cultural e estratégias específicas para o ensino de alunos com dislexia. É fundamental desenvolver e aplicar intervenções pedagógicas que integrem os princípios da Teoria Histórico-Cultural, visando atender às necessidades dos alunos com dislexia de maneira eficaz. Incentivar pesquisas adicionais que explorem a aplicação prática dos conceitos da teoria em diferentes contextos educacionais e faixas etárias também é crucial.

A Teoria Histórico-Cultural, ao oferecer um quadro teórico estruturado e um método robusto, se mostra uma ferramenta valiosa para a compreensão e intervenção na dislexia no contexto escolar. A aplicação de seus princípios, como a mediação por meio de atividades pedagógicas e a consideração das interações sociais e culturais, pode transformar as práticas educativas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz para alunos com dislexia.

O estudo conclui que atividades e práticas pedagógicas baseadas na Teoria Histórico-Cultural não apenas ajudam a identificar e compreender as dificuldades enfrentadas por alunos disléxicos, mas também oferecem diretrizes para intervenções que podem facilitar seu sucesso acadêmico. A integração desses princípios na formação de educadores e nas atividades

pedagógicas diárias é essencial para criar um ambiente educacional mais justo e equitativo.

Portanto, a discussão evidencia que a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky (1896-1934), oferece contribuições valiosas para a escolarização de alunos com dislexia. Essa teoria enfatiza a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo e a mediação como um fator crucial no aprendizado. Entre as contribuições específicas dessa teoria para a dislexia pode-se citar algumas, como:

- A mediação social para alunos com dislexia, a intervenção de professores e colegas pode ser fundamental para superar desafios específicos, como dificuldades com leitura e escrita, pois os métodos de ensino que incorporam apoio social e interações colaborativas podem facilitar a aprendizagem desses alunos.
- Identificar a ZDP, que se refere à diferença entre o que um aluno pode fazer sozinho e com ajuda, pode ajudar os educadores a fornecer o suporte necessário para que eles avancem em suas habilidades de leitura e escrita, promovendo um aprendizado mais eficaz.
- O uso de ferramentas e signos culturais incorporando recursos tecnológicos, como *softwares* de leitura e escrita, e estratégias visuais pode ajudar a compensar as dificuldades dos alunos com dislexia. Essas ferramentas adaptativas podem facilitar a compreensão e produção de textos, oferecendo suporte personalizado.
- Enfatizar a prática da linguagem oral e escrita, bem como a compreensão do significado das palavras, pode ser muito benéfico para alunos com dislexia. Atividades que promovem a consciência fonológica e a prática da leitura em voz alta são exemplos de como a linguagem pode apoiar a aprendizagem.
- Adaptar o ensino para atender às necessidades específicas dos alunos, considerando suas experiências e contextos individuais, pode ser mais eficaz. Um currículo que reconheça e valorize as diferenças pode promover um ambiente educacional mais inclusivo. Promover atividades que ajudem os alunos a desenvolver habilidades de autorregulação e autocontrole permite que eles gerenciem suas dificuldades e encontrem métodos próprios de aprendizagem.
- E as atividades-Guias, ao utilizar a brincadeira como um instrumento significativo para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, podem contribuir para o avanço de habilidades fundamentais.

Assim, conhecer, estudar e trabalhar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural oferece contribuições importantes para ajudar a criar um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos com dislexia, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e equitativa.

Este estudo pretende incentivar os leitores a discutir com mais eficácia as informações relevantes que podem orientar profissionais interessados em contribuir com o diagnóstico precoce de alunos com dislexia nos anos iniciais. O objetivo é promover a qualidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento, oferecendo contribuições por meio de intervenções e atividades compensatórias e personalizadas.

É importante destacar que o processo de intervenção escolar não se encerra quando a criança com dislexia aprende a ler e escrever palavras e textos. A compreensão da leitura costuma ser um desafio contínuo. Portanto, durante todo o percurso educacional, a criança e/ou o adolescente podem precisar de atenção personalizada. Embora existam vários desafios no nosso contexto educacional, acredita-se que a intervenção com atividades específicas pode tornar o desenvolvimento possível e viável, desde que haja dedicação ao estudo, formação contínua e, acima de tudo, comprometimento e persistência por parte da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Renata. **Neuropsicopedagogia:** uma abordagem teórica e prática sob a óticada comunicação afetiva, do desenvolvimento físico, cognitivo, social e lúdico.1ª edição. São Paulo, 2022.

ALMEIDA, Eliane G**. Dislexia e Mediação Pedagógica:** Perspectivas para a Inclusão. SãoPaulo: Editora do Brasil, 2020.

ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI Simone Aparecida. (Org.). Dislexia: novos tempos, novas perspectivas. *In:* SILVA, Cláudia da. Identificação E Intervenção precoce de escolares de risco para a dislexia. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Dislexia:** novos temas, novas perspectivas. Volume III. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2015.

ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos. **Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia.** 2020. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2020.

ANTUNES, Nuno Leal. Mal-entendidos. **Da Hiperactividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono.** As respostas que procura. Verso de Kapa. 2ª edição, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Quem somos.** Disponível em: http://www.dislexia.org.br/. Acesso em: 10 jan. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAGA, Sabrina Gasparetti. **Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processode escolarização.** 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

BRASIL. **Lei nº 14.254**, de 30 de dezembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. **Lei nº 21.501**, de 14 de julho de 2022. Assegura direitos aos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH ou dislexia, na forma que específica. Goiânia: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases daeducação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Práticas de Alfabetização:** Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021.

BRAVO, Ariel Zulueta. A dislexia a partir do enfoque histórico cultural: uma proposta de

intervenção integral no sistema educativo cubano. **Revista HISTEDBR,** On-line, Campinas, SP, v. 20, p. e020041, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8659838. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659838. Acesso em: 4 ago. 2024.

CAMPOS, Maria do Carmo. **Educação e Dislexia: Uma Análise Crítica das Intervenções Educativas**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

CARVALHO, Lúcia S. **Avaliação Multidisciplinar e Interdisciplinar:** conceitos e Práticas. 2018.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. A. Preconceitos no cotidiano escolar, ensino e medicalização. **Psicologia USP**, Sao Paulo, v.8, n .l, p .63-89, 1997.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França. (Org). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos:** memórias do II seminário internacional. – 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

COSTA, A. L. **Avaliação Psicopedagógica:** Abordagem Multidisciplinar e Interdisciplinar. Editora Educação, 2014.

CULTURA. (UNESCO) **Declaração educação global para todos**. Quadro de ação para satisfazeras necessidades básicas do aprendizado. Unesco, 1990.

DAMASCENO, Benito Pereira. Contribuições dos estudos de autores soviéticos para a psicologia e a neurociência cognitiva contemporâneas DOSSIÊ: MEMÓRIA E SENTIDO. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 40, n. 111, May-Aug 2020. Diponível em: abr. https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vGJJRXcpnXHwjwwRFYfYgDJ/?lang=pt# Acesso em: 04/04/2024.

DANTAS, Maria Lúcia. **Dislexia e a Escola: Contribuições para a Prática Educativa.** São Paulo: Editora Moderna, 2013.

DAVIS, Ronald D., BRAUN, Eldon M**. O Dom da Dislexia:** o novo método revolucionáriode correção da dislexia e de outros transtornos de aprendizagem. 1ª Edição. Rocco, 2004.

DINIZ, Maria dos Milagres Fernandes. **Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem.** /Maria dos Milagres Fernandes Diniz. João Pessoa, 2007. 79p.

ENTREVISTA COM ZOIA PRESTES. **Cad. Trad., Florianópolis,** v. 42, p. 01-19, e82978, 2022.

FERREIRA, G. M. **A Teoria Histórico-Cultural e a Educação: a contribuição de Vygotsky para a Prática Pedagógica**. **Educação & Realidade**, [*s. l.*], v. 31, n. 1, p. 55-72, 2006.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Educação Inclusiva e a Dislexia:** Reflexões e Propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FLUSSER, V. **Língua e realidade.** São Paulo: Anna Blume, 2005.

FRANK, Robert. **A vida Secreta da Criança com Dislexia.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA-BARRERA, Alba. Cambiando el paradigma inclusivo: las necesidades educativas personales. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [*s. l.*], v. 29, e0115, p. 147-160, 2023.

GERALDI, Wanderley. **Portos de passagem**, São Paulo: Martins Fontes 1997.

GOMES, Selma Regina. **Escolarização patologizada:** configurações de uma prática educacional. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2019.

HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com:** dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, Tdah, TEA, Síndrome de Asperger, TOC. Tradução Guilherme Summa;4ª edição. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

IANHEZ Maria Eugênia, NICO, Maria Angela. **Nem sempre é o que parece:** como enfrentar adislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro, 2002.

IG Saúde. **Pela 1ª vez cientistas detectam genes responsáveis pela dislexia**. 2022. Disponível em: https://saude.ig.com.br/2022-10-21/pela-1-vez--cientistas-detectam-genes-responsaveis-pela-dislexia.html. Acesso em: 18 jan. 2023.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto:** Estudos sobre a Filosofia de Vygotsky. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

KRAVTSOVA, E. E. **Pedagoguika e Psirhologuia** [Pedagogia e Psicologia]. Moskva: Forum, 2009.

LEONTIEV, A. N. **Activity, Consciousness, and Personality**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978. Disponível em: https://www.marxists.org/archive/leontev/works/**activity-consciousness**.pdf.

LEONTIEV, A. N**. Atividade, Consciência e Personalidade**. Editora Civilização Brasileira, 2008.

LURIA, Alexander. **The Higher Cortical Functions in Man.** Basic Books, 1976.

MEDDA, Mariana Gobbo. **Resposta à Intervenção como Estratégia Diagnóstica para Dislexia.** São Paulo, 2020. xvii, 110.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, da Universidade e da Investigação - DG Estudantes, Integração, Participação e Comunicação. **Diretrizes para o direito ao estudo dos alunos e estudantes com necessidades educativas especiais.** Ministério da Educação, da Universidade e da Investigação. 2011.

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro (Coord.). **CONFIAS:** Consciência Fonológica: Instrumento de avaliação sequencial. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo 2016.

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro; BASSÔA, Ana; GONÇALVES, Hosana Alves. Características da Dislexia Desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, p.50-59, 2016.

MOROSINI, Marilia Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**.Revista Educação. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822. Acesso em: 25 jan.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 18mar. 2020.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: Avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.l, p .63-89, 1997.

NICO, Maria Angela Nogueira. **Como lidar com a dislexia:** guia prático para pacientes, familiares e profissionais da educação e da saúde. 3. ed. - São Paulo: Hogrefe, 2020.

NICO, Maria Ângela Nogueira; GONÇALVES, Aurea M. Stavale. **Como lidar com a dislexia**. 3ª edição. São Paulo: Hogrofe, 2020.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. *In:* SMOLKA, Ana Luisa; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Alinguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 2005. p.13-32.

OLIVEIRA, Patrícia de. **Retratos da dislexia no Brasil:** análise bibliográfica do período de 2002 a 2014. São Carlos: UFSCar, 2017. 244 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde** - CID-10. 10. ed. Editora ABC, 2020.

PENNINGTON, B. F. **Dislexia:** A Leitura e o Desenvolvimento da Leitura. [*s. l.*]:Graal, 2006.

PRESTES. Marta Regueira Dias; FEITOSA Maria Angela Guimarães (Org.). **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n. l, p .63-89, 1997. São Paulo, Cortez, 1996.

PRESTES, Marta Regueira D.; FEITOSA, Maria A. G. Teorias da Dislexia: sustentação com base nas alterações perceptuais auditivas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** [*s. l.*], v. 32, n. esp., p. 1-9, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne24. Acesso em: 4 ago. 2024.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev**

SemionovitchVigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia. Obschenie e a teoria histórico-cultural. **Educ. Foco**. [*s. l.*], v. 23, n. 3, p. 851-874, 2018.

PRESTES, Zoe**. Dislexia e Educação:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

PRESTES, Zoia **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotskino Brasil. 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

PRESTES, Zoia; Tunes, Elizabeth. (Org.). **7 aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da Pedologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

PRESTES, Zoia; Tunes, Elizabeth. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

REIS, A. P. D. S. **Consciência fonológica e a alfabetização de jovens e adultos:** reflexões sobreo processo de aquisição da leitura e escrita. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado). Pontifica Universidade Católica de Goiás, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/871.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagens:** as múltiplas eficiênciaspara uma educação inclusiva. 7ª edição. Rio de Janeiro: Wak, 2022.

RIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016.

SALLES, J. F.; Parente, M. A. M. P.; Machado, S. S. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. **Interações,** [*s. l.*], v. 9, n. 17, p. 109-32, 2004.

SANTOS, Jovita F. **Dislexia:** Perspectivas e Práticas Educacionais. São Paulo: Papirus, 2017.

SENADO NOTÍCIAS. **Distúrbio tem origem genética e é hereditário**. 2008. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/dislexia/disturbio-tem-origem- genetica-e-e-hereditario#:~:text=Dislexia%20%C3%A9%20uma%20desordem%20neurol%C3%B3gica,los%20mentalmente%20numa%20seq%C3%BC%C3%AAncia%20coerente. Acesso em: 20 jan. 2023.

SHAYWITZ, S. E. **Overcoming Dyslexia**: A New and Complete Science-Based Program forReading Problems at Any Level. Alfred A. Knopf., 2003.

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

SIGNOR, Rita. Escrever é reescrever: desenvolvendo competências em leitura e escrita no

contexto da clínica fonoaudiológica. **Rev. Bras. Linguist. Apl**., [*s. l.*], v. 13, n.1, p. 123-143, 2013a.

SIGNOR, Rita . Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma análise histórica e social. **Rev. Bras. Linguist Apl**, [*s. l.*], v. 13, n.4, p. 1145-116, dez 2013b.

SIGNOR, Rita. **O sentido do diagnóstico de TDAH para a constituição do sujeito/aprendiz**. 2013. 359f. Tese. (Doutorado em Linguística)- Florianópolis: Universidade Federal Santa Catarina, 2013c.

SIGNOR. Rita. Dislexia: uma análise histórica e social. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. [*s. l.*], v. 15, n. 4, oct-Dec, 2015.

SIGNOR, R.; BERBERIAN, A. P. Terapia em grupo voltada à linguagem escrita: umaproposta com base nos gêneros do discurso. *In:* BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A.P. **Fonoaudiologia em contextos grupais:** referenciais teóricos e práticos. Curitiba: Plexusp.9-32, 2012.

SIGNOR, R.; SANTANA, A. P. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: implicações para a linguagem escrita. *In:* MOURA, H.; MOTA, M. B.; SANTANA, A. P. (Org.). **Cognição, Léxico e Gramática**. Florianópolis: Insular, p. 175-20, 2012.

SMAGORINSKY, Peter. **Vygotsky and Education:** Instructional Implications and Applicationsof Sociohistorical Psychology. Cambridge University Press, 2021.

SNOWLING, M. J. **Dyslexia**. Blackwell Publishing. 2020.

SOARES, M., Maciel, F. **Alfabetização – Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

SOBKIN, V. S. Lev Vigotski entre duas revoluções: sobre a questão da autodeterminação política do cientista. Tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Carolina Santos. **Fractal: Revista de Psicologia.** [*s. l.*], v. 29, n. 3, p. 291-298, 2017.

SOUZA, Odiliana R. de. **O trabalho do alfabetizador nos anos iniciais da Educação Fundamental na Rede Municipal de Goiânia:** uma análise a partir da Ergologia. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA, Suzana. **Dislexia:** o que é e como lidar com ela. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SOUZA, Zenilda Fonseca de Jesus. **Mediação docente de alunos com dislexia:** um olhar investigativo na perspectiva inclusiva. 2020. 182 f. Tese (Doutorado em Educação)- UFBA/Faced, 2020.

TOASSA, G. A. Psicologia Pedagógica de Vigotski - Considerações Introdutórias. **Nuances,** [*s. l.*], v.24, p. 64-72, 2013.

TOASSA, G. Dossiê: Aprendizagem e Desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural **Obutchénie**, [*s. l.*], v. 3, p. 251-402, 2019.

TOPCZEWSKI; Abram. **Dislexia:** como lidar? São Paulo: All Print Editora, 2010.

TORGESEN, J. K. **Future Directions for Reading Research**. National Institute for Literacy, 2006.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação.** Instituto de Educação da Universidade do Minho, Minho: Edições Húmus, 2014.

VALENTIM, F. S**. Teoria Histórico-Cultural e Práticas Pedagógicas**: Desafios e Possibilidades. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VELLUTINO, F. R.; FLETCHER, J. M.; SNOWLING, M. J.; SCANLON, D. M. Specific Rea-ding Disability (Dyslexia): What Have We Learned in the Past Four Decades? **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [*s. l.*], v. 45, n. 1, p. 2-40, 2004.

VIGODSKAIA, G. L.; LIFANOVA, T. M. **Lev Semionovitch Vigotski**: jizn, deiatelnost, chtrirhi kportretu. Moskva: Akademia e Smisl, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Pedagoguitcheskaia psirhologuia**. Moskva: Izdatelstvo Rabotnik Prosves-chenia, 1926.

VIGOTSKI, L. S. MICHLENIE, I Retch. **Moskva e Leningrad:** Gosudarstvennoie Sotsialno-ekono-mitcheskoie izdatelstvo, 1934.

VIGOTSKI, L. S. **Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia.** Moskva e Leningrad: Gossudarstvennoie utchebno-pedagoguitcheskoie izdatelstvo, 1935.

VIGOTSKI, L. S. ***Izbrannie psirhologuitcheskie issledovania*.** Moskva: Izdatelstvo Akademii Pedagoguitcheskirh Nauk PSFSR, 1956.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Michlenie i retch. **Moskva: Labirint**, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **(Lev Semionovich), 1896-1934 Sete aulas de L.S. Vigotski sobre osfundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes;

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [*s. l.*], v. 8, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Michlenie i retch**. Moskva: Izdatelstvo Natsionalnoie Obrazovanie, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Polnoie Sobranie Sotchineni**. Moskva: Lev, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Problemi defektologuii**. Moskva: Prosveschenie, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchineni**. Moskva*: Pedagogika*, 1982-1984. Tomos I, II, III, IV, V e VI.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in Society:** The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento do psíquico na criança. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. **The Collected Works of L. S. Vygotsky**: Volume 1 - Problems of General Psychology. Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A Psicologia do Desenvolvimento na Infância**. São Paulo: MartinsFontes, 1992.

VYGOTSKY, Lev S**. Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: LEONTIEV, Alexis *et al*. **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2005.

WORTHINGTON, A. (org.). **The Fulton special education digest**. Londres: David Fulton Publishers, 2003.