

ANÁLISE DE MATERIAL INFORMATIVO SOBRE DISLEXIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

KOSLOSKI, Paula Emanuele Bello¹
RODRIGUES, Maria Ester²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo descrever e comparar materiais informativos sobre dislexia a partir de categorias de análise previamente definidas. Apesar da existência de dados robustos acerca da dislexia, seu desconhecimento ainda prevalece na família e na escola. Os materiais informativos sobre dislexia destacam-se como uma fonte de orientações sobre como lidar com alunos com este transtorno, e também outras necessidades educacionais especiais. Foram coletados materiais informativos sob a forma manual, cartilha, guia ou conjunto de orientações em *sites* de associações e institutos brasileiros destinados ao atendimento, pesquisa e intervenção com pessoas com necessidades educacionais especiais. A análise dos materiais informativos foi feita por meio da identificação de similaridades, diferenças e lacunas na apresentação do conteúdo referente às categorias selecionadas. Verificou-se que os materiais, justificam sua criação pela importância do debate sobre a inclusão escolar no Brasil, destacando-se no conteúdo a categoria métodos de intervenção para escola e professores, como as adaptações nas atividades gerais em sala. Aponta-se a necessidade de todas as adaptações estarem atreladas ao plano de ensino individualizado do aluno, devendo partir sempre de uma minuciosa avaliação pedagógica ou psicopedagógica de suas habilidades. As informações e recomendações contidas nos materiais podem auxiliar o professor a efetivar uma prática pedagógica adequada com os alunos disléxicos, desde que haja conhecimento suficiente sobre inclusão, dislexia, metodologias de ensino apropriadas e adaptações. Todos esses elementos estão diretamente ligados ao conhecimento do aluno, fundamental para possibilitar uma educação, de fato, inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia; Materiais Informativos; Educação Inclusiva, Práticas Educativas

ANALYSIS OF INFORMATIONAL MATERIAL ON DYSLEXIA IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

The present work aims to describe and compare informative materials on dyslexia from the categories of analysis included. Despite the existence of robust data on dyslexia, their lack of knowledge still prevails in the family and at school. Informative materials on dyslexia highlighted as a source of guidance on how to deal with students with this disorder, as well as other special educational needs. Informative materials were collected under a manual, booklet, guide or set of guidelines on websites of Brazilian institutions and institutes related to service, research and intervention with people with special educational specialties. An analysis of the informational materials was done by identifying similarities, differences and gaps in the presentation of the content regarding the selected categories. It was found that the materials justify their creation due to the importance of the debate on school inclusion in Brazil, highlighting in the content an intervention category for schools and teachers, as well as adaptations in the general activities in the room. If you need all the adaptations that are related to the individualized teaching plan, you should always start with a thorough pedagogical or psychopedagogical assessment of your skills. The information and recommendations contained in the materials can help the teacher to carry out an adequate pedagogical practice for dyslexic students, as long as there is sufficient knowledge about inclusion, dyslexia, appropriate teaching methods and adaptations. All these elements are directly linked to the student's knowledge, which is fundamental to enable an education, a fact, even.

KEYWORDS: Dyslexia; Inclusive education, Educational practices

¹ Mestranda em Educação e Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel – Paraná - Brasil, e-mail: paula.emanuele@gmail.com

² Profa. Associada da graduação e mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel – Paraná - Brasil, e-mail: mariaester.rodrigues@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A base legal que sustenta a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, doravante NEEs³, entre eles os alunos com transtorno de aprendizagem de leitura (dislexia), é sólida e se sustenta inicialmente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), indo até normativas e resoluções infralegais do sistema educativo do Brasil e Paraná. Vale esclarecer que há um ordenamento jurídico em território nacional em que a Constituição é a norma máxima, seguindo-se a ela todas as demais leis infraconstitucionais e normas infralegais.

No que se refere aos tratados internacionais, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sugeriu que a educação inclusiva fosse implantada em todos os países, sendo destinada à todas as crianças ou jovens com NEEs. Também incentivou o aprimoramento dos sistemas educacionais para receber estes alunos. A Declaração sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2008) foi o primeiro tratado internacional de direitos humanos incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional, mencionando em seu Artigo 24, inciso 1, que os Estados parte devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de escolarização.

Ao assegurar a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205, instituiu o sistema educacional inclusivo no país, atribuindo à sociedade o papel de promover e incentivar a efetivação desse direito. Logo, no Artigo seguinte (206), a Constituição preconiza a inclusão de crianças com NEEs nas escolas regulares, estabelecendo um ensino que tenha como base princípios voltados à igualdade de condições de acesso e permanência.

A partir da década de 1990, as discussões referentes à educação das pessoas com NEEs ampliaram-se. Um dos reflexos desse processo foi a criação do ECA (BRASIL, 1990), a primeira lei federal a trazer avanços na forma de se tratar a criança e ao adolescente, garantindo a proteção integral e reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Seguindo os princípios já preconizados na Constituição Federal, o Artigo 53 do ECA afirma que as crianças e os adolescentes com NEEs têm direito à educação, ao respeito, ao acesso e à igualdade de condições para permanência na escola. Já o Artigo 54 do estatuto dispõe sobre a responsabilidade do Estado em relação a esses alunos, cabendo ao poder público assegurar-lhes um ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Esse acesso, aponta o estatuto, deve estender-se progressivamente ao ensino médio e, respeitando a capacidade de cada indivíduo, prolongar-se aos níveis mais elevados de ensino.

³ As NEEs são caracterizadas no Artigo 5º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) como aquelas que decorrem de dificuldades acentuadas de aprendizagem, apresentando ou não causas orgânicas.

Ainda na década de 1990, a interpretação sobre os direitos educacionais foi aprofundada por meio da LDBN (BRASIL, 1996), fundamentada no princípio do direito universal à educação para todos, incorporando a noção de um sistema educacional centrado nos alunos. Está estabelecida no Artigo 13 da LDBN (BRASIL, 1996) a obrigatoriedade dos docentes de zelar pela aprendizagem dos alunos com NEEs, bem como prover meios de recuperação para os que demonstrarem menor rendimento escolar. O rendimento escolar dos alunos com NEEs deve ser avaliado por meio da observação contínua e cumulativa do desempenho de cada estudante, sendo priorizados aspectos qualitativos em detrimento aos aspectos quantitativos.

Quase duas décadas após a criação da LDBN (BRASIL, 1996), a LBI (BRASIL, 2015) declara, no artigo 27, a obrigatoriedade do poder público de garantir que o sistema educacional inclusivo englobe todas as modalidades de educação, da educação básica à superior, tanto no ensino público quanto no privado, garantindo integralmente o desenvolvimento do aluno, conforme suas necessidades e particularidades. A LBI (BRASIL, 2015) também estabelece, no Artigo 28, o dever do Estado de realizar aprimoramentos que garantam condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos, promovendo a queda de barreiras e um processo mais efetivo de inclusão. As pessoas com deficiência são referidas pela LBI (BRASIL, 2015), no Artigo 2º, como aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de diferentes naturezas.

Em vista do exposto, percebe-se que, do ponto de vista da legislação inclusiva, a educação inclusiva destina-se a todos os alunos sem exceção, seja os que apresentam NEEs permanentes ou temporárias. A legislação educacional inclusiva fornece orientações às escolas, dando respaldo ao tratamento inclusivo aos alunos com transtorno de aprendizagem de leitura (bem como outros diagnósticos). É também sinalizado o dever da escola em prover os recursos necessários para a aprendizagem destes alunos. Já a educação especial destina-se “[...] às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL, 2014, p. 3). Esta modalidade de educação implica no atendimento educacional especializado (AEE), que pode ser realizado em sala de recursos na escola regular, ou em centros de AEE.

Nesse sentido, para atender as necessidades individuais dos alunos com NEEs, as escolas da rede regular de ensino devem promover adaptações curriculares que levem em conta “[...] o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2001, p. 71).

O Plano de Ensino Individualizado, doravante PEI, ou Plano de Desenvolvimento Individualizado, doravante PDI, contém as adaptações necessárias para a aprendizagem e

desenvolvimento do aluno. Trata-se de um instrumento que possibilita a análise e apontamentos das condições do aluno para o acesso ao currículo da série em que se encontra, levando em consideração o espaço escolar, as ações dos gestores e da comunidade escolar, os recursos disponíveis, a metodologia e estratégias utilizadas pelo professor, o envolvimento familiar, bem como as condições específicas do aluno para aprender (POKER *et al.*, 2013).

Este instrumento é composto por duas partes, a primeira destinada a registro de dados de identificação do aluno, sua trajetória escolar, avaliação pedagógica, psicopedagógica, diagnóstico e demais avaliações (se houverem); e a segunda parte voltada para o plano de ensino do aluno, propriamente dito, sendo a primeira pré-requisito para a segunda, pois somente uma avaliação detalhada das competências de aprendizagem (habilidades já existentes, em vias de serem adquiridas e inexistentes) é que permite o planejamento de um plano de ensino e de estratégias pedagógicas individualizadas (POKER *et al.*, 2013). Acreditamos que, para possibilitar a efetivação de um PEI/PDI, que inclua plano de ensino completo, desde a formulação de objetivos (modificação dos existentes ou inclusão de objetivos adicionais) até a avaliação e demais intervenções, de acordo com as necessidades dos alunos com transtornos de aprendizagem (entre outros diagnósticos), é primordial o conhecimento detalhado sobre seu repertório acadêmico, dentre outras informações, se existirem, como avaliação psicológica, psicopedagógica, neuropsiquiátrica etc.

A trajetória educativa dos alunos deve estar contida neste documento, que deve ser arquivado separadamente no prontuário do aluno, garantindo um acompanhamento facilitado pelo professor, pelos futuros professores do aluno e também pelos profissionais que acompanham seu caso (SOUSA, 2018).

Segundo o DSM V (APA, 2014), um manual diagnóstico de doenças mentais e relativas ao neurodesenvolvimento, de larga utilização entre profissionais da saúde e da educação, a incidência mundial de transtornos específicos de aprendizagem é de 5 a 15% da população em idade escolar. Os transtornos específicos de aprendizagem são uma subcategoria das desordens do neurodesenvolvimento, nos quais a dislexia se inclui, caracterizando-se pela dificuldade substancial na leitura e, conseqüentemente, na escrita.

As crianças com transtornos específicos de aprendizagem, conforme o DSM V (APA, 2014), caracterizam-se por apresentarem dificuldades persistentes na aprendizagem de habilidades acadêmicas (leitura, escrita e/ou matemática), afetadas substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica. Ainda, as dificuldades de aprendizagem começam no período escolar e não são explicadas por rebaixamento de QI (quociente intelectual), problemas físicos ou sensoriais associados, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou métodos pedagógicos inadequados. O DSM V

(APA, 2014) apresenta tais características sob forma de quatro critérios diagnósticos (A, B, C e D), sendo o primeiro e mais importante (A) a presença de “*Dificuldade na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas [...] que tenha persistido por pelo menos 6 meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades*” (APA, 2014, p. 66). Tais dificuldades acadêmicas devem estar muito abaixo do esperado para a idade do aluno e causar interferência importante em seu desempenho (critério B). O critério C diz respeito a idade em que as dificuldades apareceram, nos anos escolares, à medida que as habilidades em questão foram solicitadas e o critério D exclui a presença de quaisquer outros diagnósticos ou condições que melhor expliquem o rebaixamento de desempenho, incluindo presença de deficiência intelectual ou ensino inadequado.

Os transtornos específicos de aprendizagem devem ser diagnosticados com menção à área de prejuízo (leitura, escrita e/ou cálculo), e no caso do disléxico a principal área prejudicada é a leitura, uma vez que há dificuldades no reconhecimento preciso e fluente de palavras, e dificuldades nos processos de decodificação e codificação (APA, 2014). O DSM V (APA, 2014) descreve o termo dislexia como sinônimo de transtorno de aprendizagem com prejuízo na leitura, apresentando sua definição como termo alternativo à transtorno específico de aprendizagem de leitura, em nota à parte.

A dislexia também é definida pela *International Dyslexia Association* (IDA, 2017) como um distúrbio específico de aprendizagem de origem neurológica, caracterizando-se por dificuldade na precisão e/ou fluência no reconhecimento de palavras e baixa capacidade de decodificação e soletração.

Há consenso entre as definições da APA (2014) e da IDA (2017) sobre o fato de haver problemas de compreensão e reduzida experiência de leitura (IDA, 2017), e conseqüentemente, de escrita. Já as dificuldades no raciocínio matemático podem ou não estar presentes, em concomitância com as dificuldades de leitura e escrita. Uma diferença entre as definições da APA (2014) e da IDA (2017) é que a última menciona que tais dificuldades resultam de *déficit* no processamento fonológico, geralmente abaixo do esperado em comparação às demais habilidades cognitivas, portanto, as dificuldades acadêmicas seriam secundárias a um funcionamento cerebral atípico pré-existente. Já a definição da APA (2014), por alguma razão, não mais menciona tais dificuldades como associadas ao *déficit* fonológico.

O diagnóstico da dislexia é clínico, de exclusão e, geralmente, é realizado após a criança já ter passado pelo processo de alfabetização, e seu caráter é multi e interdisciplinar. A equipe multidisciplinar ideal é composta por psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, neuropediatra e, em alguns casos, é feito encaminhamento ao oftalmologista, geneticista, dentre outros, para verificar a existência de outros fatores que possam estar comprometendo o processo de aprendizagem ou

coexistindo com a dislexia (IANHEZ; NICO, 2002; PESTUN; CIASCA; GOLÇALVES, 2002; MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012).

Muito embora a dislexia seja diagnosticada somente no Ensino Fundamental, existem indícios ou sinais de risco para a dislexia que podem ser observados desde a Educação Infantil. Assim, identificam-se como crianças de risco aquelas que, embora muito jovens para o diagnóstico, apresentam muitos sinais indicativos de futuros problemas, quais sejam, histórico familiar de transtornos de aprendizagem, atraso no desenvolvimento da fala, dificuldades em aprender o nome das letras, além de falta de interesse e dificuldade no reconhecimento de rimas. Atrasos na fala podem ser indicativos de inúmeros problemas de desenvolvimento, mas em famílias com histórico de dislexia, aumenta a probabilidade de serem preditores de futuros problemas de leitura. Além disso, em crianças de risco, o processamento cognitivo pode estar prejudicado especificamente em habilidades fonológicas, em memória de trabalho, em nomeação automática, nomeação serial etc. (IANHEZ; NICO, 2002; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; SHAYWITZ, 2006, ANDRADE; PRADO; CAPELLINI, 2011; SILVA; CAPELLINI, 2015; RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Devido à alteração nas habilidades de consciência fonológica os disléxicos possuem dificuldade com a percepção de sugestões auditivas breves, a qual poderia possivelmente ser responsável pelo mau desempenho em diversas tarefas de processamento fonológico, como os processos de codificação e decodificação, afetando as capacidades de compreender, interpretar, analisar, selecionar, processar, sequenciar, manipular, transpor, associar, entre outras (SNOWLING, 2004; SHAYWITZ, 2006; SILVA, 2009; BARBOSA *et al.* 2015; SILVA; CAPELLINI, 2015).

Tais dificuldades são frequentemente evidenciadas no Ensino Fundamental, durante o processo de alfabetização e letramento. Existe demora ou ausência de aquisição da leitura e consequentemente da escrita, aprofundando-se as dificuldades concernentes ao *déficit* fonológico, como a dificuldade em associar o som dos fonemas às letras correspondentes, dificuldade com rimas e aliterações, pronúncia incorreta de palavras novas, longas ou complicadas, leitura é lenta e cansativa e, em voz alta, trabalhosa. Há pouca expressividade e fluência, por isso é comum evitar ler em voz alta, além do desinteresse por livros. Em decorrência dos problemas de leitura, também encontram-se problemas com a aquisição da escrita, como trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas, relutância para escrever; alterações disgráficas e preferência por letra de forma (IANHEZ; NICO, 2002; SHAYWITZ, 2006; MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012, OLIVEIRA *et al.*, 2011; BARBOSA *et al.* 2015; RODRIGUES; CIASCA, 2016).

O *déficit* fonológico é persistente ao longo da vida do indivíduo disléxico, apresentando-se sob forma de baixa velocidade de decodificação. Como resultado, a leitura pode continuar lenta e pouco fluente, com leitura lenta e com esforço, problemas na pronúncia de palavras polissilábicas,

necessidade frequente de reler o material para compreender o ponto principal, gerando dificuldade para fazer inferências a partir de informações textuais (e numéricas), em função do tempo gasto na decodificação e releitura, bem como dificuldades na escrita (ortografia, caligrafia). Por conta da permanência destas dificuldades ao longo da vida escolar até a vida adulta, é comum que os disléxicos evitem atividades que demandam habilidades acadêmicas (IANHEZ; NICO, 2002; SHAYWITZ, 2006; CAPELLINI et al., 2007; MOOJEN; BASSÔA; GONÇALVES, 2016).

É comum a existência de diagnósticos concomitantes à dislexia, o que é conhecido na literatura médica como “comorbidade”. Dentre as comorbidades mais frequentes estão o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e outros transtornos de aprendizagem (disgrafia, discalculia, disortografia) (APA, 2014).

Atualmente, há muitos dados robustos sobre a etiologia, o diagnóstico, as formas de tratamento e evolução da dislexia. No entanto, estranhamente, no lugar de um nivelamento de conhecimento entre os partícipes da escola, prevalece a escassez de informações e conhecimentos sobre a dislexia, o que pode ser evidenciado, por exemplo, pela persistência do pensamento de que a dislexia “não existe”, de que adaptações curriculares são única e exclusivamente direcionadas aos alunos com deficiência, ou mesmo que disléxicos sofram de rebaixamento de inteligência. Equívocos deste tipo contribuem ainda mais para a exclusão e imobilização dos alunos disléxicos no sistema educacional.

Tendo como parâmetro a necessidade de uma realidade educacional cada vez mais inclusiva, existem materiais informativos sob a forma de manuais, cartilhas e conjuntos de orientações sobre dislexia que orientam diferentes públicos sobre como lidar com os disléxicos. Especificamente ao público da área da Educação sugerem algumas adaptações que podem auxiliar, principalmente ao professor, no atendimento pedagógico aos alunos disléxicos. Para uma intervenção escolar eficaz, como ressalta Rodrigues (2015), o trabalho pedagógico, além de diversidade de técnicas e instrumentos pedagógicos, precisa estar fundamentado em métodos de ensino baseados em evidências científicas (comprovados por procedimentos científicos rigorosos).

Considerando a necessidade de se ampliar a qualidade do atendimento oferecido aos alunos disléxicos, este trabalho tem por objetivo descrever e comparar materiais informativos (cartilhas, guias e conjuntos de orientações) sobre dislexia a partir de categorias de análise previamente definidas.

2. METODOLOGIA

Os materiais foram coletados a partir de procura dirigida em *sites* de associações e institutos brasileiros que se interessam por atendimento, pesquisa e intervenção com pessoas com transtornos de neurodesenvolvimento. Foram escolhidos alguns dos manuais, cartilhas, guias ou conjunto de orientações disponíveis com acesso gratuito e informações disponibilizadas tanto ao público escolar quanto ao público familiar.

A análise do material, foi realizada por meio de categorias e subcategorias previamente selecionadas, a partir do conhecimento formado na confecção da introdução do presente trabalho e de informações que emergiram de leitura prévia do material a ser analisado. Os materiais escolhidos, bem como as 17 categorias (com subcategorias) de análise serão apresentadas na seção de resultados.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os seis materiais informativos selecionados para análise e as associações e institutos brasileiros que os produziram estão apresentados abaixo:

Quadro 1: Listagem de materiais coletados.

| Instituição pesquisada | Nome do material | Número de materiais utilizados na análise |
|---|---|---|
| Instituto ABCD | INSTITUTO ABCD. Todos Entendem: conversando com os pais sobre como lidar com a Dislexia e outros Transtornos Específicos de Aprendizagem. 2015. | 2 |
| | INSTITUTO ABCD, 2019. Guia para escolas e universidades sobre o aluno com dislexia e outros transtornos de aprendizagem. | 6 |
| Associação Brasileira de Dislexia – ABD | BORBA, A. L; BRAGGIO, M. A. Como interagir com o disléxico em sala de aula. 2016. ABD (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA). | 4 |
| | BORBA, A. L; BRAGGIO, M. A. Como interagir com o jovem e adulto disléxico. 2019. ABD (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA) | 5 |
| Instituto Glia | COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA. Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas. Ed. Instituto Glia, 2014. | 1 |
| Pearson Clinical Brasil | PEARSON. Aprendizagem de A a Z. Dislexia (2016). | 3 |

Fonte: As autoras.

Entre as categorias analisadas, quatro delas (“Público-alvo a que se destina”; “Objetivo para a criação do material”; “Justificativa para a elaboração do material”; “Características da dislexia ao longo da vida”) tiveram frequência de 100% entre os materiais (1, 2, 3, 4, 5 e 6).

A categoria “Métodos de intervenção” apresentou variação de frequência de 16,66% até 83,33% em suas subcategorias, ou seja, de um a cinco dos materiais analisados (1, 2, 4, 5 e 6), com exceção de Pearson (2016). A subcategoria com maior frequência (83,33%) foi “Adaptações para provas” e as com menor frequência (16,66%) foram “Adaptações na universidade” e “Crianças de risco (como identificar e como intervir – família e escola)”.

As categorias “Definição de aprendizagem apresentada” (2), “Definição de desenvolvimento apresentada” (2), “Incidência apresentada para o transtorno analisado” (6), “Comorbidades apresentadas para o transtorno analisado” (2) e “Dificuldades comuns aos educadores” (4) foram encontradas apenas uma vez (16,66%).

Verificou-se que a maior parte das categorias estiveram presentes nas cartilhas do Instituto ABCD (2015), com 14 das 17 categorias em seu conteúdo. O Instituto ABCD (2019) esteve em segundo lugar, totalizando 11 categorias encontradas (Quadro 2).

Quadro 2: Frequências de categorias abordadas por material.

| Categorias analisadas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Frequência com que a informação foi encontrada |
|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1. Público-alvo a que se destina | X | X | X | X | X | X | 6 ou 100% |
| 2. Objetivo para a criação do material | X | X | X | X | X | X | 6 ou 100% |
| 3. Justificativa para a elaboração do material | X | X | X | X | X | X | 6 ou 100% |
| 4. Características da dislexia ao longo da vida | - | - | - | - | - | - | 1 a 6 (16,66% a 100%) |
| 4.1. Crianças e adolescentes já diagnosticados; | X | X | X | X | X | X | 6 ou 100% |
| 4.2. Na universidade e vida adulta | | X | X | | | X | 3 ou 50% |
| 5. Métodos de intervenção | - | - | - | - | - | - | 1 a 5 (16,66% a 83,33%) |
| 5.1. Possibilitados pela Família; | | X | X | | X | | 3 ou 50% |
| 5.2. Possibilitados pela Escola/Professores; | X | | | X | | X | 3 ou 50% |
| 5.2.1. Adaptações para atividades gerais em sala; | X | X | X | X | | X | 5 ou 83,33% |
| 5.2.2. Adaptações para provas; | X | X | | X | X | X | 5 ou 83,33% |
| 5.2.3. Adaptações na universidade; | | | | | | X | 1 ou 16,66% |
| 5.2.4. Crianças de risco (como identificar e como intervir – família e escola) | X | | | | | | 1 ou 16,66% |
| 5.2.5. Alunos sem diagnóstico em qualquer nível de ensino (como intervir – família e escola); | | X | | | | X | 2 ou 33,33% |
| 5.2.6. O que não fazer ou mitos em relação a métodos de intervenção | | X | | X | | | 2 ou 33,33% |
| 6. Definição de dislexia apresentada | | X | X | | X | X | 4 ou 66,66% |
| 7. Definição de inclusão apresentada | X | | | X | X | X | 4 ou 66,66% |
| 8. Aspectos da legislação apresentados | | X | | X | | X | 3 ou 50% |

| | | | | | | | |
|--|---|----|---|----|---|----|-------------|
| 9. Diagnóstico | | X | | X | | X | 3 ou 50% |
| 10. Prognóstico ou evolução do transtorno | | X | | | X | X | 3 ou 50% |
| 11. Apresentação (ou não apresentação) do binômio dificuldade x transtorno de aprendizagem | | X | X | | | | 2 ou 33,33% |
| 12. <i>Bullying</i> | | X | | X | | | 2 ou 33,33% |
| 13. Definição de aprendizagem apresentada | | X | | | | | 1 ou 16,66% |
| 14. Definição de desenvolvimento apresentada | | X | | | | | 1 ou 16,66% |
| 15. Incidência apresentada para o transtorno analisado | | | | | | X | 1 ou 16,66% |
| 16. Comorbidades apresentadas para o transtorno analisado | | X | | | | | 1 ou 16,66% |
| 17. Dificuldades comuns aos educadores | | | | X | | | 1 ou 16,66% |
| Total de categorias em cada material | 6 | 14 | 7 | 10 | 8 | 11 | - |

Fonte: As autoras.

Cada categoria é comentada individualmente de acordo com a ordem da frequência das informações ao longo do trabalho, apresentando as principais informações obtidas dentre os materiais.

Os materiais dirigem-se a diferentes **públicos**, como pais, professores, escolas e empregadores. Apesar das especificidades de cada material, é possível dizer que todos apresentam informações a professores e escolas em geral e, muito embora não tratem de todos os assuntos com profundidade, atingem o objetivo a que se propõem satisfatoriamente.

Os materiais visam oferecer orientações, sugestões e recomendações baseadas em evidências científicas, de como lidar com disléxicos (entre outros transtornos), favorecendo o processo de inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem. A Comunidade Aprender Criança (2014), particularmente, apresenta vários objetivos, dentre eles oferecer um projeto baseado no paradigma recente de inclusão, além de indicadores de auditoria e monitoramento de execução do projeto.

A Comunidade Aprender Criança (2014), o Instituto ABCD (2015/2019), Pearson (2016) e Borba; Braggio (2016/2019) **justificam a criação dos materiais** pela importância do debate sobre a inclusão escolar no Brasil, e pelo fato de tanto os debates quanto às práticas inclusivas “deixarem a desejar” em termos quantitativos e qualitativos.

A cartilha da Comunidade Aprender Criança (2014) aponta uma série consecutiva de razões para sua elaboração, como a valorização da diversidade (considerada ainda um ideal a ser alcançado pois o que predomina nas escolas é a homogeneização das práticas educativas e dos alunos), a existência de barreiras atitudinais (preconceito e discriminação) e o desprezo às evidências científicas, todas impedindo a efetivação da inclusão dos alunos com NEEs. Ressalta a necessidade da formação de professores orientada para a inclusão escolar, bem como a busca e aplicação do conhecimento científico que poderia, gradualmente, quebrar barreiras, proporcionando a efetivação de um sistema educacional inclusivo, legalmente amparado por princípios teóricos de igualdade, equidade e diversidade (ARRUDA; ALMEIDA, 2010 *apud* COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014).

A Comunidade Aprender Criança (2014) oferece números que por si só justificam a intensificação do debate e do oferecimento de informações sobre práticas inclusivas, como o fato de apenas 712 mil (1,25%) dos 56 milhões de matrículas no Brasil serem de alunos com NEEs.

Há menção aos pais, que aspiram por atendimento especializado para seus filhos, e estão insatisfeitos com o distanciamento entre as práticas educacionais pouco inclusivas e seus princípios teóricos e legais (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014).

As **principais características dos disléxicos** são as apresentadas no DSM V (APA, 2014), e a elas se referem o Instituto ABCD (2015). Já as dificuldades de matemática podem estar ou não presentes em concomitância com as de leitura e de escrita, podendo aparecer sob forma de dificuldades no raciocínio matemático, ou no domínio do senso numérico, como fatos numéricos e cálculos. O Instituto ABCD (2015) se refere a isso tal como o DSM V (APA, 2014).

Outras características bastante importantes referem-se ao *déficit* na consciência fonológica mencionadas pela Comunidade Aprender Criança (2014). A dificuldade de memorização de informações longas, lentidão nas atividades acadêmicas, além das dificuldades de lateralidade e de noções de acima/abaixo são mencionadas pela Comunidade Aprender Criança (2014) e por Borba; Braggio (2016).

Muitas características comuns aos disléxicos na **universidade e na vida adulta**, são semelhantes às de crianças e adolescentes, como a esquivas de atividades que demandam habilidades acadêmicas, entre elas a leitura ou mesmo cálculo (INSTITUTO ABCD, 2015; PEARSON, 2016). E devido aos problemas contínuos de ortografia, leitura e pronúncia utilizam-se frequentemente de estratégias alternativas para compreensão de textos variados, como a escuta de audiolivros, a utilização de mídia audiovisual e de *softwares* de texto-pronúncia ou pronúncia-texto, ou também como uma forma de resolução de problemas para enfrentar as demandas diárias (INSTITUTO ABCD, 2015; INSTITUTO ABCD, 2019).

Entre as **intervenções que podem ser realizadas por pais e familiares**, destaca-se a busca por atendimento interdisciplinar, geralmente envolvendo fonoaudiólogo, psicopedagogo e psicólogo (INSTITUTO ABCD, 2015; BORBA; BRAGGIO, 2019), bem como a colaboração familiar para auxiliar o disléxico de acordo com as orientações da equipe de atendimento (INSTITUTO ABCD, 2015).

Com relação aos **deveres da escola**, a Comunidade Aprender Criança (2014) e Borba; Braggio (2016) apontam para a necessidade de manter a comunidade escolar sempre informada a respeito da dislexia, seja por meio de eventos, aulas, debates ou vídeos. É importante garantir a comunicação e colaboração (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014; INSTITUTO ABCD, 2015; BORBA;

BRAGGIO, 2016; INSTITUTO ABCD, 2019) com os profissionais que atendem o aluno disléxico, uma vez que esta medida favorece o processo interventivo e viabiliza a individualização do ensino.

O Instituto ABCD (2019) também destaca o papel da comunicação entre a escola e a família para a determinação de possíveis estratégias a serem tomadas agindo colaborativamente, especialmente nos anos iniciais, sendo necessária a contínua supervisão pelo psicólogo ou psicopedagogo da escola (ou contratado pela família), de forma a favorecer ao disléxico o desenvolvimento adequado de suas competências, bem como sua aprendizagem.

Sobre as **adaptações pedagógicas** é importante realizá-las em conjunto ao trabalho dos especialistas (INSTITUTO ABCD, 2015), pois essa comunicação pode possibilitar ao disléxico uma aprendizagem mais bem-sucedida. Uma das adaptações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), e a ela se refere a Comunidade Aprender Criança (2014), diz respeito à elaboração feita pelo professor no início do ano de um plano de desenvolvimento individual (PDI) para todos os alunos com NEEs, visando facilitar o acompanhamento de cada um, pois as necessidades entre os disléxicos geralmente variam, por conseguinte, as adaptações também podem diferir. Vale ressaltar que o PDI é considerado um instrumento legal e regular previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

No período da alfabetização o professor deve utilizar métodos fônicos para estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, pré-requisito para a aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da escrita. Além disso, realizar estimulação multissensorial garante melhor aprendizagem, uma vez que se estimulam outros sentidos além da audição (INSTITUTO ABCD, 2015; PEARSON, 2016).

O Instituto ABCD (2019) apresenta as adaptações em categorias distintas, recomendando inúmeras orientações práticas para a consecução de atividades em sala, tal como apresentadas nos PCNs (adaptação de objetivos, conteúdos, método de ensino e da organização didática, processo de avaliação, temporalidade do processo de ensino e aprendizagem). Recomenda inúmeras orientações, em tempo (maior tempo nas avaliações, nas atividades em classe, entrega de trabalhos, empréstimo de livros e permitir intervalos frequentes), desenvolvimento de atividades (gravação da aula em áudio ou em vídeo, organizador da informação durante a aula, uso de calculadora, evitar atividades de cópia da lousa, se necessário, é importante dividir o quadro em partes, numerá-los, diferenciar linhas ou parágrafos por diferentes cores, fornecer *feedback* constante), contexto (realização da prova em sala separada ou em um grupo pequeno, assento preferencial na classe, evitar estímulos distratores visuais ou auditivos, incentivar o uso de agendas e outros tipos de registros), respostas/atividades do aluno (orais ou de outro tipo, disponibilizar um 'escriba' para transcrever as questões ditadas pelo aluno,

permitir gravação das respostas orais, bem como o uso de computador com corretor ortográfico, permitir cálculos mentais ao invés de escritos, oferecer espaço quadriculado para resolução de problemas com cálculos, e também linhas mais espaçadas, permitir diferentes formas de solução de problemas), apresentação de conteúdo (utilizar formas diferentes da tradicional e incluir mudanças na forma e na organização da apresentação do conteúdo). A cartilha da Comunidade Aprender Criança (2014) e Borba; Braggio (2016) também mencionam algumas destas adaptações, porém, não estão apresentadas em categorias distintas como nos PCNs.

A nosso, ver quaisquer adaptações, estejam categorizadas da forma como estão nos PCNs, ou nos manuais da área, devem estar em acordo com um PEI ou PDI, uma vez que os alunos com o mesmo diagnóstico podem necessitar de adaptações diferenciadas a partir de uma avaliação de suas habilidades.

De acordo com Rodrigues; Moroz (2008) na ausência ou baixa conformidade com as características do aluno e da realidade da sala de aula os objetivos propostos podem não ser concretizados. Daí a importância em empregar em efetuar um planejamento de ensino que seja completamente adequado às características e necessidades individuais dos alunos, desde o estabelecimento dos objetivos, até a avaliação, passando pelos procedimentos metodológicos, materiais utilizados etc.

Henklain; Carmo (2013) complementam que o comportamento final que se pretende ensinar depende do processo de ensino feito de maneira gradual, permitindo a adesão do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

A **avaliação** destaca-se como uma das adaptações mais importantes para o aluno disléxico, devendo ser diferenciada. Quanto à sua realização, deve-se permitir modos alternativos, como a forma oral, uma vez que a dificuldade do disléxico é justamente a leitura. Entretanto, se o aluno tiver condições para realizar a prova escrita deve-se oferecer maior tempo para a sua realização (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014; INSTITUTO ABCD, 2015; BORBA; BRAGGIO, 2016; BORBA; BRAGGIO, 2019; INSTITUTO ABCD, 2019).

A prova oral deve ser realizada separadamente da turma, para que o professor (ou um leitor/transcritor) possa ler e reler as questões quantas vezes for necessário sem atrapalhar o restante da turma e sem favorecer a ocorrência de *bullying*. O aluno também deve receber auxílio para o registro escrito das respostas (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014; BORBA; BRAGGIO, 2016; INSTITUTO ABCD, 2016; INSTITUTO ABCD, 2019). O aluno disléxico que já sabe ler e escrever (com dificuldades em maior ou menor grau) pode realizar a prova escrita com a turma e a prova oral individualmente em outro horário, com investigação oral das respostas já escritas

(geralmente confusas) ou reescrita de novas respostas com ajuda do aplicador/professor (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014; BORBA; BRAGGIO, 2019).

A realização de avaliações em tempos menores (semanais, quinzenais) evita o acúmulo de grande conteúdo de informações para o final do bimestre/trimestre, favorecendo sua memorização e organização. E para a elaboração das provas deve-se evitar textos muito longos, evitar provas que privilegiem a memorização de nomes, datas, fórmulas, regras gramaticais, espécies, definições, dentre outros, e expor as instruções de forma clara, breve e simples (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014; BORBA; BRAGGIO, 2016).

A correção da prova, também deve ser feita de forma diferenciada, valorizando os aspectos qualitativos, mas também as representações implícitas (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014; BORBA; BRAGGIO, 2016; INSTITUTO ABCD, 2019).

O Instituto ABCD (2019) menciona a permissão para que os alunos disléxicos se utilizem de ferramentas, estratégias e adaptações para iniciar, permanecer e concluir a **graduação** em igualdade de condições. São as mesmas adaptações mencionadas no item “adaptações gerais para provas” (ledor, transcritor, maior tempo de prova), incluindo auxílio de calculadora ou computador (especialmente quando a discalculia acompanha) e modos alternativos de avaliação (prova oral, trabalhos em grupo, seminários etc.).

Não basta somente garantir o acesso à universidade via vestibular adaptado ou edital do ENEM prevendo realização de concurso adaptado, mas também garantir seu direito à permanência e conclusão do ciclo de escolarização, provendo espaços, ferramentas e currículos adaptados. Enfim, cumprindo integralmente os direitos garantidos por uma educação inclusiva (já expostos na legislação apresentada na introdução) e não apenas uma inclusão total indiscriminada e sem apoio ou seriedade pedagógica.

Tendo em vista o DSM V (APA, 2014) a presença de alguns sintomas em **pré-escolares (crianças de risco)** pode alertar o risco para o transtorno específico da aprendizagem da leitura, destacando-se o “*Atraso ou transtornos na fala ou na linguagem, ou processamento cognitivo prejudicado (p. ex., consciência fonológica, memória de trabalho capacidade de nomear rapidamente em série)*” (APA, 2014, p. 72).

Uma criança de risco não necessariamente será disléxica, principalmente se lhe forem oferecidas intervenções adequadas para prevenir e/ou amenizar possíveis dificuldades de leitura e escrita. A cartilha da Comunidade Aprender Criança (2014) ressalta a importância de o professor desenvolver atividades que estimulem as competências metalinguísticas (consciência fonológica, consciência sintática, consciência morfológica e consciência metatextual), visando o desenvolvimento de habilidades para o processo de leitura e escrita. Recomenda atividades que

estimulem as habilidades fonológicas, como a rima e aliteração; e habilidades auditivas, como a discriminação de sons fortes e fracos, altos e baixos, longos e curtos.

Quanto aos **alunos sem diagnóstico**, o Instituto ABCD (2015) incentiva a observação das dificuldades escolares e a busca de ajuda em caso de detecção de problemas persistentes não solucionados após a intervenção escolar.

O guia do Instituto ABCD (2019) ressalta o desconhecimento de grande parte dos professores sobre dislexia, o que ocasiona a chegada de um grande número de alunos até o ensino superior sem diagnóstico de dislexia e com dificuldades acadêmicas substanciais. O guia sugere que o professor preste atenção aos alunos que apresentam leitura com pouca fluência, muitos erros ortográficos, pobreza de vocabulário, dificuldades em cálculos simples e, na constatação destes sinais é sugerida uma reunião com o aluno (caso seja maior de idade) ou com os responsáveis (caso seja menor de idade), para providências sobre a realização de possíveis intervenções no âmbito escolar ou fora dele.

Sobre os **mitos** em relação à intervenção com o disléxico, o Instituto ABCD (2015) sinaliza que o uso de lentes, treinos motores, palmilhas ou calçados adaptados e medicamentos não são recomendados porque sua utilização não atua sobre as causas da dislexia. Sua utilização, portanto, é inócua e qualquer efeito positivo é efeito placebo. Não há quaisquer evidências científicas que comprovem algum benefício destes recursos, incluindo medicação, que pode ser utilizada com benefícios apenas no caso em que existirem diagnósticos concomitantes (comorbidade) à dislexia, como TDAH, transtornos de ansiedade, transtornos depressivos, agressividade etc.

Vale ressaltar que a desatenção presente no TDAH é frequentemente confundida com a desatenção presente no disléxico por outras razões, como fuga/esquiva de atividades na quais tenha dificuldade ou por funcionamento atípico do cérebro (lentificação dos processos cerebrais envolvidos na leitura). Porém, o tratamento para TDAH não contribui para a melhora da dislexia, sendo necessário o diagnóstico diferencial entre ambos, bem como tratamento igualmente diferenciado a depender da origem da desatenção envolvida.

Tratamento para problemas emocionais concomitantes também é indicado, mas caso se deseje tratar a dislexia propriamente dita, não se recomenda psicoterapia e sim intervenção pedagógica, psicopedagógica e fonoaudiológica apropriada.

Borba; Braggio (2016) advertem, ainda, que os alunos disléxicos não têm necessidade de frequentar a classe especial, podendo frequentar a sala de aula comum, onde devem ser oferecidas as intervenções e adaptações necessárias para o seu processo de aprendizagem. A convivência entre alunos com diferentes características é benéfica a todos, favorecendo o aparecimento de habilidades socioemocionais e o despertar do espírito de cooperação e solidariedade.

Há variação sobre a **definição de dislexia**, sendo utilizada a definição do DSM V (APA, 2014) pela cartilha do Instituto ABCD (2015), a definição do CID 10 (OMS, 1993) pelo guia do Instituto ABCD (2019) e a definição da IDA (2017) pela cartilha Pearson (2016). Independentemente da fonte utilizada, há unanimidade na definição para dislexia como um transtorno neurobiológico, com comprometimento na leitura, caracterizado por dificuldades no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, dificuldades na decodificação e ortografia (APA, 2014; IDA, 2017; OMS, 1993).

A **inclusão** é referida pela Comunidade Aprender Criança (2014) como um processo que possibilita atender os alunos em sua diversidade, desde que se introduzam novas práticas educativas e organizações curriculares comprometidas com o paradigma da inclusão.

Os demais materiais ou não apresentam o conceito ou fazem menção indireta ao mesmo (BORBA; BRAGGIO, 2016; BORBA; BRAGGIO, 2019; INSTITUTO ABCD, 2019), como a afirmação da necessidade de disponibilidade das instituições de ensino a se abrirem para as diferenças, de modo individualizado. Tal atendimento beneficia a todos os estudantes, não apenas os portadores de NEEs como a dislexia.

Quanto às legislações que amparam os disléxicos mencionadas pelos materiais. Borba; Braggio (2016) mencionam o art. 53 do ECA (BRASIL, 1990). Segundo o Instituto ABCD no Brasil ainda não há uma lei federal específica que atenda aos disléxicos. Porém, os transtornos de aprendizagem se enquadram na categoria de NEEs, da LDBN (BRASIL, 1996).

Existe um projeto de lei 7.081/2010 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010), criado pelo Senador Federal Gerson Camata em 2010, sob a relatoria atual do Deputado Rubens Bueno, tratando especificamente da dislexia e do TDAH. Com sua aprovação espera-se facilitar a identificação e o atendimento às crianças portadoras de dislexia e/ou TDAH.

É indicado ampliar ao público as fontes de informação sobre legislação inclusiva, mais variada, que ampara o indivíduo disléxico. O desconhecimento sobre a mesma entre os públicos familiar e escolar (e até mesmo entre o público do judiciário) é muito grande, bem como a dispersão dos dispositivos que garantem seus direitos, estando cada direito em um dispositivo diferenciado.

O **diagnóstico** é realizado por uma equipe multidisciplinar (neuropediatra, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo) que fazem o acompanhamento de acordo com o nível de leitura, vocabulário e características neuropsicológicas (memória, atenção e velocidade de processamento) (INSTITUTO ABCD, 2019; BORBA; BRAGGIO, 2016).

O Instituto ABCD (2015) salienta que antes da realização do diagnóstico, é importante a colaboração dos pais com a coordenação pedagógica, para solicitação de relatórios sobre o comportamento do aluno, e a colaboração com a equipe de atendimento multidisciplinar, para a avaliação e acompanhamento. Após o diagnóstico os pais devem conversar com uma equipe

multidisciplinar, manter um diálogo com a criança sobre o problema e buscar informações a respeito dos transtornos de aprendizagem, o que pode ser feito pela formação de grupos de apoio ou mesmo associações já formadas.

Sendo assim, o DSM V (APA, 2014) evidencia a necessidade da realização de uma investigação abrangente, portanto, envolvendo profissionais especialistas tanto da área da saúde quanto da educação.

A dislexia **não tem cura** (INSTITUTO ABCD, 2019; BORBA; BRAGGIO, 2019), portanto, os disléxicos terão de enfrentar continuamente os desafios impostos por essa condição. Mas as dificuldades podem ser minimizadas por meio de intervenções específicas e adequadas, especialmente quando assegurados os direitos legais dos disléxicos (INSTITUTO ABCD, 2019).

O prognóstico é melhor quanto mais cedo for iniciada a intervenção, pois as dificuldades tornam-se menos acentuadas. Assim, quanto antes for identificada alguma alteração no desenvolvimento, mais cedo se iniciará uma intervenção destinada a minimizar futuras dificuldades, seja confirmado o diagnóstico de dislexia posteriormente ou não (INSTITUTO ABCD, 2015).

A principal diferença entre uma **dificuldade de aprendizagem e um transtorno de aprendizagem** reside na resistência à intervenção (INSTITUTO ABCD, 2015; PEARSON, 2016). As dificuldades referem-se a quaisquer problemas de aprendizagem que não sejam transtorno, com inúmeras causas e nem sempre resistentes à intervenção, uma vez que se identifiquem as causas e nelas se intervenha.

Já os transtornos de aprendizagem são dificuldades substanciais em leitura, escrita ou matemática, resistentes à intervenção. A dislexia, conforme a definição apresentada na introdução, é um transtorno específico de aprendizagem de leitura, geralmente acompanhado por transtornos na escrita (disgrafia/disortografia) e podendo ser acompanhada ou não por transtornos em matemática (discalculia). O termo transtorno é utilizado na área da saúde para descrever características comuns a um grupo de pessoas, o que facilita a comunicação entre os profissionais de diferentes áreas (INSTITUTO ABCD, 2015). Dessa forma, evidencia-se que os termos dificuldade e transtorno de aprendizagem não são sinônimos.

O Instituto ABCD (2015) chama atenção para o fato de que disléxicos (entre outros indivíduos com NEEs) são muito facilmente alvo de preconceito e de **bullying**, o que pode ocasionar consequências sérias como a recusa em ir à escola e problemas emocionais, chegando ao risco de suicídio. Borba; Braggio (2016) não mencionam o assunto diretamente, mas recomendam cuidados que remetem à prevenção do *bullying*, como evitar situações que evidenciam as dificuldades (ler em voz alta) e recomendar que o diagnóstico não seja revelado aos colegas.

O Instituto ABCD (2015) define **aprendizagem** como mudança de comportamento resultante de experiências. A aprendizagem pode ser influenciada por diversas variáveis, como fatores neurobiológicos, ambientais e emocionais e cada pessoa tem seu próprio ritmo de aprendizagem. A maior parte dos manuais não se dedicam a definir aprendizagem, pressupondo-se que o leitor tenha conhecimento sobre como o termo é definido.

Observamos que dentre os manuais e cartilhas encontrados, apenas um apresenta a **definição de desenvolvimento**, o dirigido a pais e familiares (INSTITUTO ABCD, 2015), entendido como o processo de transformações pelo qual os indivíduos passam na infância (muito embora não ocorra desenvolvimento apenas na infância).

O Instituto ABCD (2019) menciona a **incidência dos transtornos de aprendizagem de leitura (dislexia)** girando em torno de 4% da população brasileira, embora não mencione a fonte dos dados. Tal informação está em discrepância com a apresentada pelo DSM V (APA, 2014), que menciona a incidência de transtornos de aprendizagem em 5 a 15% da população em idade escolar, embora afirme ser a prevalência em adultos desconhecida, porém em torno de 4%.

Na Associação Brasileira de Dislexia (ABD) 40% dos pacientes atendidos entre o período de 2013 e 2018 são disléxicos, sendo 67% desta porcentagem do total do sexo masculino, muito embora a literatura da área não fala mais em diferenças de gênero para a dislexia atualmente.

O Instituto ABCD (2015) afirma que em 40% dos casos de transtornos de aprendizagem (nos quais se inclui a dislexia) existem um ou mais diagnósticos concomitantes, o que é conhecido na literatura médica como **“comorbidade”**. Exemplificam tais diagnósticos concomitantes com o TDAH e os transtornos de ansiedade.

Problemas emocionais, mesmo que não sob forma de transtorno, são muito comuns se manifestarem em crianças com transtornos de aprendizagem, como consequência de rebaixamento de autoestima em função das dificuldades em aprender e também por serem muito facilmente alvo de *bullying* (INSTITUTO ABCD, 2015; BORBA; BRAGGIO, 2016).

De acordo com o DSM V (APA, 2014) as consequências funcionais negativas deste transtorno também podem se manifestar ao longo da vida, incluindo taxas mais elevadas de desemprego e subemprego, bem como sofrimento psíquico e piora na saúde mental geral.

Quantos às **dificuldades comuns encontradas por educadores**, Borba; Braggio (2016) falam sobre as frequentes dificuldades vivenciadas pelos professores sugerindo a maior demanda exigida por esses alunos como fator complicador. Mencionam a exigência de mais tempo dispendido e mais necessidade de troca de informações sobre os alunos com dislexia, planejamento de atividades, bem como construção de instrumentos avaliativos. Mencionam também a resistência ou dificuldade de alguns professores na diferenciação do comportamento do aluno disléxico das suas dificuldades, além

do receio para lidar com normas burocráticas, bem como com os indivíduos a volta do aluno disléxico, com os companheiros de trabalho (coordenador pedagógico, diretor, outros professores), colegas do aluno disléxico e a família do aluno. Infelizmente, há professores e escolas que necessitam de mais tempo para entender as exigências do processo inclusivo.

Neste contexto, pode-se inferir a necessidade de uma formação docente que atenuie estas dificuldades, tornando o professor mais preparado para lidar com as diferentes e demandas presentes em sala de aula, entre elas a dislexia.

4. À GUIA DE CONCLUSÃO

A legislação educacional inclusiva prevê uma educação para todos os alunos, de qualidade com garantia de acesso e permanência na escola. Apesar disso, a legislação não é cumprida total ou parcialmente por muitos setores educacionais. Por conta desse desrespeito às leis e aos alunos com NEEs observa-se a elaboração e/ou reelaboração de uma quantidade cada vez maior de leis com maiores especificidades (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010), no intuito de buscar o cumprimento da constituição federal.

De acordo com os princípios da educação inclusiva, a escola não deveria necessitar sequer de diagnósticos para realizar o seu papel de ensinar, muito pelo contrário, deveria realizar o atendimento com todos os alunos com NEEs, independentemente de quais forem, se temporárias ou permanentes, por meio de elaboração de PEIs pelo professor da sala de aula regular.

Os materiais sob a forma de manuais, cartilhas e conjuntos de orientações sobre dislexia disponibilizam uma série de informações e recomendações sobre como lidar com os disléxicos, no entanto, para uma prática efetiva com estes alunos é de suma importância ao professor ter conhecimento acerca da inclusão, da dislexia, de metodologias de ensino apropriadas para alunos disléxicos, bem como conhecimentos sobre adaptações, como a construção de PEI/PDI. Isso em razão de que as orientações fornecidas pelos materiais não podem ser escolhidas a esmo pelo professor dentro de uma lista de tópicos, uma vez que os alunos com o mesmo diagnóstico podem necessitar de diferentes adaptações a partir de uma avaliação de suas habilidades e potencialidades.

Nesse sentido, e como forma de complementar os materiais existentes, sugerimos como estudo futuro elaborar um curso ou material informativo que favoreça a compreensão do como e porquê efetuar adaptações para cada aluno particular, dentro de um plano específico, apoiadas em avaliação psicopedagógica, além dos costumeiros laudos neurológicos, de modo dinâmico (sofrendo modificações a depender da evolução de cada caso) e apoiados em referencial teórico adequado.

Para o processo de efetivação das adaptações com o disléxico destaca-se a obrigação do professor em conhecer sobre o repertório do aluno, tendo a análise do comportamento grandes contribuições neste processo. Como bem mencionam Rodrigues; Janke (2012) a identificação do repertório inicial do aluno é o ponto de partida, pois dele depende a identificação dos objetivos educacionais, que devem ser necessariamente expressos em termos comportamentais, visando os comportamentos-objetivo esperados (intermediários a cada bimestre e finais, ao longo do ano). Sendo assim, é desejável que o professor conheça e realize as etapas do planejamento de ensino (seleção dos conteúdos a serem ensinados, dos aspectos avaliativos, dos métodos de ensino e o planejamento de materiais) de modo a concretizar os objetivos propostos, ou seja, alcançar o comportamento final que se pretende ensinar, dentro de um referencial em que a elaboração do que se chama de PEI está embutida no processo.

Ao contrário do que parece preconizar os PCNs, um referencial analítico comportamental não é compatível com a alteração de elementos isolados (só em objetivos, ou só em avaliação etc.). Todos os elementos de um planejamento de ensino devem ser alterados em conjunto, como por exemplo, uma alteração na avaliação implicará obrigatoriamente em alterações nos objetivos de ensino, ou seja, um disléxico ainda não alfabetizado que necessite exclusivamente de provas orais necessita também do objetivo adicional de ser alfabetizado por métodos adequados (baseados em evidências científicas de sua eficácia com esse público). Uma adaptação que pode ser adequada para um aluno disléxico pode não ser adequada para outro, como é caso do disléxico alfabetizado e do ainda não alfabetizado (alguns chegam à vida adulta com habilidades sofríveis e leitura e escrita, a depender dos métodos utilizados e do tipo de atendimento oferecido ou não oferecido em sua vida escolar).

Portanto, o professor de sala de aula regular tem grande e exclusiva responsabilidade na realização das adaptações curriculares para os alunos disléxicos, uma vez que não se trata de deficiência e não é público atendido pelo AEE da Educação Especial (exceto em casos de adulteração de diagnóstico).

Os materiais informativos analisados oferecem irrefutável contribuição, porém ainda existe a necessidade do desenvolvimento de futuros trabalhos que busquem meios de favorecer ainda mais e melhor a formação inicial e continuada de professores. As dificuldades em se realizar projetos inclusivos de boa qualidade no Brasil, bem como o desconhecimento sobre dislexia e sobre inclusão ainda são a tônica dominante.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 14-28, 2011. Available from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100003&lng=pt&nrm=iso. Access on 07 mar. 2020.

APA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM V**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, 992p.

BARBOSA, Thais; RODRIGUES, Camila Cruz; TOLEDO-PIZA, Carolina Mattar; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; BUENO, Orlando Francisco Amodeu. Perfil de linguagem e funções cognitivas em crianças com dislexia falantes do Português Brasileiro. **CoDAS**, São Paulo, v. 27, n. 6, p. 565-574, Dec. 2015. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822015000600565&lng=en&nrm=iso. Access on 07 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152015043>.

BORBA, Ana Luiza; BRAGGIO, Mario Ângelo. **Como interagir com o disléxico em sala de aula**. São Paulo: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016. Available from <http://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula-2/>. Access on 20 jun. 2019.

BORBA, Ana Luiza; BRAGGIO, Mario Ângelo. **Como interagir com o jovem e adulto disléxico**. São Paulo: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2019. Available from <http://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-jovem-e-o-adulto-dislexico/>. Access on 30 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Available from https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Access on 29 mar. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA/ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Available from http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Access on 29 mar. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**/ Lei nº 3.934, de 20 de dezembro de 1996. Available from http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Access on 29 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001. Available from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Access on 29 mar. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**/ Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Available from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>. Access on 29 mar. 2019.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão/ LBI**, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Available from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Access on 29 mar. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 7081/2010**. Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Senado Federal - Gerson Camata - PMDB/ES. Available from <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>. Access on 25 out. 2019.

CAPELLINI, Simone Aparecida; PADULA, Niura Aparecida de Mouro Ribeiro; SANTOS, Lara Cristina Antunes dos; LOURENCETI, Maria Dalva; CARRENHO, Erika Hasse; RIBEIRO, Lucilene Arilho. Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri, v. 19, n. 4, p. 374-380, Dec. 2007. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872007000400009&lng=en&nrm=iso. Access on 07 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872007000400009>

COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas**. Instituto Glia, 2014. Available from <https://www.aprendercrianca.com.br/cartilha-da-inclusao/385-cartilha-da-inclusao->. Access on 20 jun. 2019.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, Aug. 2013. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200016&lng=en&nrm=iso. Access on 07 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>.

IDA (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION). **Dyslexia in the classroom What every teacher needs to know**. Baltimore: International Dyslexia Association, 2017. Available from <https://dyslexiaida.org/links-we-like-november-2017/>. Access on 26 abr. 2019.

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Ângela. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. São Paulo: Alegro, 2002, 166p.

INSTITUTO ABCD. **Todos Entendem: conversando com os pais sobre como lidar com a Dislexia e outros Transtornos Específicos de Aprendizagem**. 2015. Available from <https://www.institutoabcd.org.br/todos-entendem/>. Access on 20 jun. 2019.

INSTITUTO ABCD. **Guia para escolas e universidades sobre o aluno com dislexia e outros transtornos de aprendizagem**. 2019. Available from <https://www.institutoabcd.org.br/educadores/>. Access on 30 jun. 2019.

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro; BASSOA, Ana; GONCALVES, Hosana Alves. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 50-59, 2016. Available from

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100006&lng=pt&nrm=iso. Access on 07 mar. 2020.

MUSZKAT, Mauro.; RIZZUTTI, Sueli. **O professor e a dislexia**. São Paulo: Cortez, 2012, 112 p.

OLIVEIRA, Darlene Godoy de; SACCHETTO, Karen Kaufmann; UEKI, Karen; SILVA, Patrícia Botelho da; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Análise da produção escrita de crianças com dislexia do desenvolvimento submetidas a intervenção fônica computadorizada. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 246-255, 2011. Available from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300005&lng=pt&nrm=iso. Access on 07 mar. 2020.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenação de RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. de P. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Available from <https://www.oab.org.br/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada-812070948.pdf>. Access on 29 mar. 2019.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde/CID-10**. 10ª revisão. Tradução Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PEARSON. **Aprendizagem de A a Z**. Dislexia. 2016. Available from https://www.pearsonclinical.com.br/cartilhadeaprendizagem/download?file=Cartilha_Dislexia.pdf. Access on 30 jun. 2019.

PESTUN, Magda Solange Vanzo; CIASCA, Sylvia; GONCALVES, Vanda Maria Gimenes. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 60, n. 2A, p. 328-332, June 2002. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2002000200029&lng=en&nrm=iso. Access on 07 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2002000200029>.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; GIROTTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. Marília: Oficina Universitária, 2013, 184 p.

RODRIGUES, Maria Ester; JANKE, Juliana Cristina. O papel do professor na proposta da análise do comportamento. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 16, n. 23, p. 143-159. Jan/Jun, 2012. Available from <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/10917>

RODRIGUES, Maria Ester. Problemas de aprendizagem: métodos de pesquisa e intervenção. **XII CONPE - Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, p. 809-824, 2015. Acesso ao link do caderno de trabalhos completos em <https://abrapee.wordpress.com/conpe/xii-conpe-2015/>

RODRIGUES Maria Ester; MOROZ Melania. Formação de professores e Análise do Comportamento – a produção da pós-graduação nas áreas de Psicologia e Educação. **ACTA Comportamental**, México, v. 16, n. 3, p. 347-78, 2008. Available from <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18119>. Access on 07 mar. 2020.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Available from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt&nrm=iso. Access on 07 mar. 2020.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia:** Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed; 2005, 288 p

SILVA, Cláudia da; CAPELLINI, Simone Aparecida. Eficácia do programa de remediação fonológica e leitura no distúrbio de aprendizagem. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri, v. 22, n. 2, p. 131-138, June 2010. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872010000200011&lng=en&nrm=iso. Access on 07 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872010000200011>.

SILVA, Cláudia da; CAPELLINI, Simone Aparecida. Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 6, p. 1827-1837, Dec. 2015. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462015000801827&lng=en&nrm=iso. Access on 07 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-021620151760215>.

SNOWLING, Margaret. Dislexia desenvolvimental: uma introdução e visão teórica geral. In: SNOWLING, Margaret; STACKHOUSE, Joy (orgs). **Dislexia, fala e linguagem:** Um manual do profissional. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, p. 11-21, 2004, 280 p.

SNOWLING, Margaret; STACKHOUSE, Joy. e colaboradores. **Dislexia, fala e linguagem:** Um manual do profissional. 1ª ed. Artmed: Porto Alegre, 2004, 280 p.

SOUSA, Simoni Lopes de. Transtornos Aprendizagem: direitos e deveres - **Curso ABD**. 2018, não publicado.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área da Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994. Available from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Access on 29 mar. 2019.